

# kultura popularna

4	<b>Cyfrowe (nie)kompetencje</b>	Nowe technologie w służbie „ja”	<b>Krzysztof Stachura</b>
6	<b>Czym jest czytanie?</b>	Intuicje i definicje	<b>Magdalena Paul, Małgorzata Kisilowska</b>
14	<b>Data literacy</b>	Kompetencje w zakresie korzystania z danych w odniesieniu do przemian komunikacji naukowej	<b>Justyna Jasiewicz, Michalina Stopnicka</b>
24	<b>Cyfrowa przestrzeń jako narzędzie</b>	organizacji, udostępniania i promocji oferty bibliotek akademickich	<b>Anna Mierzecka, Andrius Suminas</b>
36	<b>Bazodanowe interfejsy</b>	Projektowanie interakcji z dużymi zasobami danych kulturowych	<b>Radosław Bomba</b>
48	<b>Rodzice nowej ery?</b>	Badawcze relacje i refleksje na temat cyfrowych aspektów wychowywania przedszkolaków	<b>Anna Buchner, Maria Wierzbicka</b>
70	<b>Edukacja wersja beta</b>	Pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze	<b>Grzegorz D. Stunża</b>
82	<b>Internetowe przygody teorii krytycznej</b>	Recenzja	<b>Samuel Nowak</b>
	<b>Pop-PL Historia kultury popularnej w Polsce do 1939 roku</b>		
104	<b>Na film czy do kina?</b>	O sposobach redagowania pokazów kinowych okresu niemego	<b>Urszula Biel</b>
120	<b>Polski przemysł muzyczny w latach międzywojennych</b>	Rekonesans	<b>Michał Pieńkowski</b>
136	<b>Wołanie Sahary</b>	Studium z produkcji i marketingu polskiego filmu egzotycznego	<b>Artur Petz</b>
144	<b>Abstracts</b>		

4	<b>Digital (In)Competences</b>	New Technologies in the Service of 'Me'	<b>Krzysztof Stachura</b>
6	<b>What Is Reading?</b>	Intuitions and Definitions	<b>Magdalena Paul, Małgorzata Kisilowska</b>
14	<b>Data literacy</b>	Competences in the Use of Data in Relation to Changes in Science Communication	<b>Justyna Jasiewicz, Michalina Stopnicka</b>
24	<b>Digital Space as a Tool</b>	to Organize, Share and Promote Academic Libraries	<b>Anna Mierzecka, Andrius Suminas</b>
36	<b>Database Interfaces</b>	Designing Interactions with Big Resources of Cultural Data	<b>Radosław Bomba</b>
48	<b>Parents of the New Era?</b>	Research Relations and Reflections on Digital Aspects of Bringing up Preschoolers	<b>Anna Buchner, Maria Wierzbicka</b>
70	<b>Education Beta Version</b>	Generation Z and Generation Alfa and Their Competences to Participate in Culture	<b>Grzegorz D. Stunża</b>
82	<b>Critical Theory's Internet Adventures</b>	Review	<b>Samuel Nowak</b>
	<b>Pop-PL A History of Polish Popular Culture before 1939</b>		
104	<b>For a Movie or to the Movies?</b>	The Methods of Editing Screenings of the Silent Cinema	<b>Urszula Biel</b>
120	<b>The Polish Record Industry in the Interwar Period</b>	Reconnaissance	<b>Michał Pieńkowski</b>
136	<b>Sahara Calling</b>	A Study of a Production and Marketing of a Polish Exotic Film	<b>Artur Petz</b>
144	<b>Abstracts</b>		

Krzysztof Stachura

**Cyfrowe  
(nie)kom-  
petencje. *Nowe tech-  
nologie w służbie „ja”***

W ostatnich latach można zauważyć wzrost zainteresowania nie tylko wspólnotowymi, ale i zindywidualizowanymi kontekstami używania nowych technologii. Indywidualizm sieciowy stał się platformą zarówno budowania więzi i relacji między ludźmi i grupami społecznymi, jak i punktem wyjścia do pojawienia się alternatywnych wzorów kulturowych (Chua, 2013). Nowy społeczny system operacyjny (Rainie, Wellman, 2012) wymaga zmodyfikowanych sposobów radzenia sobie w świecie i zyskiwania przewag konkurencyjnych przy wykorzystaniu różnych narzędzi. W tak programowanej rzeczywistości znaczenia nabierają nowe rodzaje i formy kompetencji społecznych, przekładające się na zróżnicowane strategie użycia nowych technologii i sposoby komunikacji z wykorzystaniem nowych mediów.

Warto jednak przyjrzeć się logice nabywania i wykorzystywania kompetencji w świecie połączonym – rozpiętym między fizycznym doświadczeniem codzienności i zdarzeniami zapośredniczonymi przez kanały technologiczne – w sposób, który uwzględniałby przede wszystkim potrzeby i punkty widzenia jednostek korzystających z nowych mediów. Oznacza to odejście od badania kompetencji tradycyjnie uznawanych za ważne, określanych jako baza do sprawnego używania technologii, jak na przykład tworzenie prezentacji elektronicznych, wykonywanie operacji na plikach i folderach, instalowanie urządzeń czy umiejętność obsługi programów biurowych (Batorski, 2015).

Analityczną uwagę można skupić nie tylko na klasycznie instrumentalnych kompetencjach, ale również na zdolnościach adaptacji do nowych realiów życia społecznego, wyznaczanych przez reżim konektywności (Turkle, 2011: 207); istotnych z punktu widzenia prowadzenia symbolicznej walki o ograniczone zasoby uwagi i bycia widzianym. Badanie sposobów zdobywania tych nowych umiejętności, wykorzystywania ich w praktyce oraz umiejętnego zarządzania nimi pozwala uzyskać wgląd w specyfikę cyfrowej zmiany społecznej, nowe strategie negocjowania tożsamości i sposoby radzenia sobie z prezentacją „ja” przed nie do końca znanymi audytoriami<sup>1</sup>.

## Nowe media – nowe sytuacje społeczne

Skrypty praktyk kulturowych i zasady normujące relacje interpersonalne ulegają naturalnej, choć trudnej do przewidzenia ewolucji pod wpływem upowszechnienia nowych kanałów komunikowania (Gaver, 1996). Prowadzi to do istotnej redefinicji sytuacji społecznych i znaczeń im nadawanych. Nowe media nie tylko oferują nam możliwość łatwego dostępu do bycia z innymi (Heidegger, 2004), ale także tworzą nowe okoliczności, spotkania i zachowania (Meyrowitz, 1985). Oswajamy więc świat społeczny, wykorzystując nowe technologie, a nasze życia podlegają umobilnieniu i wynikającej z tego fizycznej dyslokacji. Gdy relacje odklejają się od miejsc, a kategoria obecności traci swoje pierwotne, materialne znaczenie, korzystamy z nowych narzędzi, by pozostawać w kontakcie z innymi i prezentować im określone przedstawienia „ja”.

Ważną umiejętnością w epoce cyfrowej staje się w tym kontekście refleksyjne zarządzanie wizerunkiem, uwzględniające podejmowanie decyzji o tym,

<sup>1</sup> Tekst powstał na podstawie zrealizowanych w latach 2013–2016 etnograficznych badań nad praktykami cyfrowej reedycji „ja”, częściowo finansowanych ze środków na badania własne dla młodych naukowców na Uniwersytecie Gdańskim.

jakimi informacjami dzielić się z audytoriaми, rozwiązywanie dylematów dotyczących relacji publiczne–prywatne czy dbałość o tworzenie sprzyjających jednostce sieci kontaktów. Indywidualne autonarracje trzeba umiejętnie planować i realizować, zachowując jednocześnie kontrolę nad procesem ewolucji cyfrowej (choć niepozobawionej połączenia z fizycznością) wersji „ja”. Technologie pełnią tu rolę maszyn do tworzenia relacji – nietrwałych, ale istotnych z punktu widzenia poszczególnych jednostek (Krajewski, 2010: 37).

Budowanie sieci kontaktów, choć wartościowe, nie jest celem samym w sobie. Za sprawą posiadanych relacji możliwe jest realizowanie swoich potrzeb, często bez bezpośredniego angażowania się w interakcje, ale też bez ograniczeń czasu i przestrzeni (Baym, 2010). Tworzony przy wsparciu nowych technologii komunikacyjnych przemysł współprzebywania wyraźnie wspiera i wzmacnia dążenia indywidualizacyjne, w tym pragnienie wyzwolenia się od uwarunkowań i wymogów strukturalnych. Nawet jeśli osiągnany tym sposobem faktyczny poziom autonomii jest ograniczony (na przykład do przestrzeni danej platformy komunikacyjnej czy też generalnie przestrzeni online), dają jednocześnie poczucie sprawstwa i przekłada się bezpośrednio na sposoby działania w świecie. Realne społeczne i kulturowe konsekwencje tych procesów są tym większe, im bardziej powszechne stają się cyfrowe praktyki korzystania z nowych technologii w celach komunikacyjnych (Walther, Carr, Choi, DeAndrea, Kim, Tong, Van Der Heide, 2011: 21).

Konfigurowanie życia w wielu aspektach wymaga dziś podłączenia do nowych technologii i gotowości do ich regularnego wykorzystywania. Za sprawą cyfrowych narzędzi i platform budujemy koncepcję „ja”, ustanawiamy nasze miejsce w świecie społecznym i konstruujemy zestawy praktyk używanych w codzienności (Lupton, 2015: 188–189). Adaptujemy się przy tym do realiów wielozadaniowości, funkcjonowania w systemie wymagającym od nas przełączania się między sytuacjami społecznymi, często osadzonymi w odmiennych kulturowych kontekstach (van den Berg, 2010). Wszystkie te procesy wymagają odpowiedniego przygotowania, a następnie wdrożenia, realizacji i utrzymania. Do tego natomiast potrzebne są określone zasoby i kompetencje. Częściowo można je pozyskać w toku zdobywania doświadczeń w świecie cyfrowym, w znacznym stopniu stanowią też zapewne pochodną umiejscowienia w społecznej hierarchii jednostek i ich kapitałów ze świata offline.

Wzmocniona nowymi technologiami komunikacyjnymi zmiana społeczna dokonuje się, paradoksalnie, bez intensyfikacji interakcji między użytkownikami. Porozumiewanie się za pośrednictwem kanałów społecznościowych wzmacnia więzi i pozwala relacjom trwać. Z badań Jeffreya Halla (2016) wynika jednak, że jest to aktywność, którą podejmuje się rzadko – stanowi ona zaledwie 3,5 proc. czasu spędzanego online<sup>2</sup>. Takie wyobrażenie specyfiki kontaktów zapośredniczonych przez nowe technologie zdaje się wzmacniać tezę o indywidualizacji praktyk używania nowych mediów. Nie znajduje natomiast przełożenia na zmniejszenie potencjału emocjonalnego związanego z obecnością i podejmowaniem aktywności online, głównie za pośrednictwem kanałów społecznościowych. Funkcjonowanie w środowisku technologicznie zapośredniczonym opiera się na emocjach, wymianie i byciu podłączonym. W tym sensie stanowi kontrę do realiów mediów tradycyjnych, którym przypisuje się ciężenie ku racjonalności, dystansowi i obiektywizacjom (Garde-Hansen J., Gorton K., 2013: 79). Poruszanie się w cyfrowych realiach

<sup>2</sup> Warto dodać, że za wchodzenie w interakcje użytkownicy nie uznają na przykład zamieszczania polubień pod czyimiś wpisami czy udostępniania postów innych osób.

wymaga umiejętności zarządzania nie tylko swoim wizerunkiem, ale też emocjami związanymi z aktywnością, która manifestuje się online. Zasady odczuwania w nowych mediach różnią się bowiem istotnie od tych znanych ze świata niezapośredniczonego przez nowe technologie (Schwarz, 2011). Nadal też wydają się stosunkowo słabo zbadane i rozpoznane.

## Alternatywne spojrzenie na kompetencje

Posługuję się w tytule pojęciem „(nie)kompetencji”, ponieważ za przedmiot badawczego zainteresowania uznaję takie umiejętności i zasoby kulturowe, które w polu instrumentalnie rozumianych kompetencji często się nie mieszczą. W efekcie nie mówi się o nich jako o specyficznych składnikach kapitału jednostek czy, w węższym rozumieniu, elementach cyfrowej bazy kompetencji. Zakładając jednak specyfikę opisywanej zmiany społecznej, zasadne wydaje się poszerzenie oglądu analitycznego o nowe typy zasobów, istotnych zarówno dla sprawnego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, jak i w powiązanim z nią blisko świecie doświadczeń niezapośredniczonych przez nowe technologie komunikacyjne.

W tradycyjnym rozumieniu kompetencje społeczne mają umożliwiać „prawidłowe” działania społeczne. Wpaja się je po to, by zostały odpowiednio zinternalizowane i właściwie wykorzystane – użyte w celu adaptacji do systemu społecznego i strukturalnych oczekiwań względem jednostek. Posiadanie kompetencji ma przynosić określone (społecznie funkcjonalne) korzyści, a proces ich nabywania jest naturalnym elementem socjalizacyjnym i adaptacyjnym. Taka formuła obowiązuje też w przypadku korzystania z nowych technologii komunikacyjnych. Kompetencje związane z używaniem nowych mediów (określane najczęściej jako cyfrowe czy informacyjne) można standaryzować (Rozkosz, Siuda, Stunża, Dąbrowska, Klimowicz, Kulczycki, Muszyński, Piotrowska, Sieńko, Stachura, 2014), a na tej podstawie programować strategie wsparcia w nabywaniu kluczowych zasobów, przede wszystkim względem osób młodych i zagrożonych wykluczeniem.

Pedagogizacja dyskursu wokół kompetencji wymaga jednak krytycznego komentarza. Założenie o funkcjonalności określonych typów kompetencji nie uwzględnia bowiem sytuacji społecznych różnicowań i stanowi formę strukturalnego przymusu, jaki na jednostkę nakładają systemy eksperckie. Mimo intensywności zmian zachodzących w świecie nowych technologii komunikacyjnych, gorset „właściwych” kompetencji pozostaje sztywny. Jakkolwiek trudno kwestionować zasadność zdobywania szeregu umiejętności przydatnych w codziennym korzystaniu z nowych mediów, pewien poziom denormatywizacji w myśleniu o kompetencjach umożliwiłby ich ogląd z innej, bardziej oddolnej perspektywy. Byłoby to zasadne także z dwóch innych powodów. Po pierwsze powracamy dziś do myślenia o formach uczestnictwa w kulturze zbliżonych do szerokiego, antropologicznego rozumienia tej sfery ludzkiego życia (Krajewski, 2013). Po drugie odgórne narzucanie perspektywy „właściwych” kompetencji, które należy rozwijać, jest przejawem symbolicznej przemocy instytucji państwowych i służy podtrzymywaniu modelowania wzoru „dobrego obywatela” (Jewdokimow, 2012).

Uwagę na te procesy zwrócili autorzy badań poświęconych relacyjnemu ujęciu kompetencji medialnych Polaków, postulujący między innymi

przemyslenie znaczeń kategorii „kompetencje” i „media” oraz zniesienie uniwersalnego horyzontu w dyskusji o strategiach nabywania i wykorzystywania umiejętności przy wsparciu nowych technologii (Filiciak, Mazurek, Growiec, 2013). Konsekwencją takiego poszerzenia perspektywy analitycznej w obszarze kompetencji cyfrowych jest dowartościowanie praktyk podejmowanych przez użytkowników, a w konsekwencji zwiększenie poziomu ich emancypacji. Przeglądanie się różnym sposobom używania mediów może oferować wgląd w indywidualne strategie radzenia sobie użytkowników (Filiciak i inni: 5). Jest to szczególnie istotne z perspektywy badania ekologii środowiska cyfrowego, w tym przemian strukturalnego pozycjonowania jednostek w sieciach społecznych.

Uwzględnianie alternatywnych instrumentalności w analizach kompetencji cyfrowych nie znosi natomiast problemu społecznych nierówności związanych z różnymi poziomami posiadanych zasobów oraz strategiami ich wykorzystywania. Aktualne pozostają pytania o to, w jaki sposób i z jakim poziomem refleksyjności użytkownicy budują przewagi konkurencyjne względem innych osób oraz z jakich narzędzi korzystają, by to robić (Selwyn, 2004). Wszystkie cyfrowe formy działań społecznych generują podziały, a różnice między użytkownikami czy światami społecznymi, do których przynależą, mają swoje realne konsekwencje. Nowe przejawy przewag i wykluczeń remodelują społeczną strukturę, tworząc odnowione kulturowe hierarchie (Drozdowski, 2014). Ich nowe wersje mogą stanowić jedynie odtworzenie kształtu dawniej obowiązujących struktur czy wręcz klasowego wymiaru zaangażowania w użycie nowych technologii komunikacyjnych (Halawa, 2013). Ta hipoteza wymaga jednak weryfikacji w toku badań empirycznych.

Tytułowe „(nie)kompetencje” można jednak rozumieć nie tylko jako pewną alternatywę dla umiejętności uznawanych za pożądane i społecznie funkcjonalne. Okazuje się bowiem, że poziom kompetencji, jakimi dysponujemy w obszarze typowych testowanych zachowań online (takich jak wspomniane na wstępie tworzenie prezentacji elektronicznych, wykonywanie operacji na plikach i folderach, instalowanie urządzeń czy umiejętność obsługi programów biurowych), jest przeciętny. Co więcej, w roku 2015 był niższy niż w roku 2013, a w 2013 – niższy niż w 2011 (Obracht-Prondzyński, Stachura, Jankowska, Łubińska, Kalinowska, Przydatek, Szulc, Mordzon, Smolińska, 2015). Wstępne intuicje i rozpoznania empiryczne sugerują, że podobnie jest w przypadku umiejętności ważnych z punktu widzenia zarządzania „ja” w świecie połączonym. Stanowiłyby to też kontrę do mitu o cyfrowych tubylcach (Prensky, 2001), jako że praktyki bycia online, publikowania treści i kontrolowania wizerunku są istotne przede wszystkim dla osób młodych.

## Cyfrowe nawigacje i transmitowanie „ja”

Poza funkcjonowaniem w społecznościach oraz utrzymywaniem kontaktów za pośrednictwem różnych kanałów komunikacyjnych online użytkownicy nowych technologii znaczną ilość czasu poświęcają na umiejętne zarządzanie wizerunkiem, publikowanie treści związanych ze swoim życiem i dokonywanie szeregu zabiegów tożsamościowych mających na celu odpowiednią ekspozycję „ja” w mobilnych sieciach społecznościowych. Praktyki transmitowania siebie online określa się mianem *lifestreamingu* – specyficznej formy cyfrowej reedycji



„ja”, polegającej na zróżnicowanych formach eksplorowania i prezentowania elementów swojej codzienności sieciowym audytoriom (Stachura, 2014).

Dane publikowane online stanowią strumień zapośredniczonej, technologicznie udostępnianej innym aktywności. Są przy tym formą (auto)eksplorowania rzeczywistości. Nie tylko więc wymagają umiejętności radzenia sobie z różnymi formatami prezentacji „ja”, ale też zakładają konieczność nabywania pewnego poziomu refleksyjności w związku z podejmowaną za pośrednictwem nowych technologii aktywnością. Te rodzaje praktyk użytkownicy realizują z różną częstotliwością i natężeniem. Wszyscy jednak stoją przed koniecznością podejmowania decyzji, jakimi informacjami i w jaki sposób dzielić się z siecią publicznością.

Już sam ten fakt wymaga wykonania niematerialnej pracy emocjonalnej. Im silniejsze zaangażowanie użytkowników w podejmowanie tego typu praktyk, tym bardziej są oni zobowiązani do trenowania umiejętności utrzymywania swojego wizerunku online, jego odpowiedniego regulowania i – w zależności od potrzeb – także remodelowania. Jednocześnie jednostka ma do wykonania trudne zadanie balansowania między otwartością i autentycznością związaną z byciem w sieci a koniecznością prowadzenia monitoringu i kontroli procesów, w które angażowane jest „ja” (Marwick, 2013: 191–195). Cyfrowy status społeczny zależy w bezpośredni sposób od tego, co transmitujemy innym i w jaki sposób to robimy. Praktyki publikowania siebie konstytuują zapośredniczoną dziś przez nowe technologie podmiotowość i są bazowym elementem w procesie samozarządzania „ja”. Jest to zresztą naturalny element współczesnych społeczeństw, wymagających od obywateli dokonywania autokwantyfikacji i podejmowania szeregu technik samopoznania (Rose, 1996).

Te procesy znajdują wyraźne odzwierciedlenie w cyfrowych praktykach społecznych. W centrum życia społecznego zapośredniczonego przez nowe technologie nie znajdują się już względnie trwałe społeczności zainteresowań (niegdyś rozwijające się na przykład na forach internetowych), ale raczej efemeryczne sieci relacji (na przykład w powoływanych *ad hoc* grupach w serwisach społecznościowych). Na znaczeniu zyskało socjalizowanie się i przyjaźnienie, choć w centrum pozostają potrzeby i oczekiwania jednostek. W szczególności dla osób młodych ten rodzaj kontaktu komunikacyjnego jest naturalny, a próby ingerowania w jego przebieg czy ograniczania go są uznawane za niezrozumiałe. W świecie połączonym jednostki-użytkownicy (narzędzi, aplikacji, platform i technologii) uczą się, jak nawigować w niepewnej społecznie przestrzeni, w jaki sposób utrzymywać równowagę między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, oraz jak radzić sobie ze świadomością bycia osobą widzianą, obserwowaną i podglądaną (boyd, 2014: 57–61).

Przeglądanie się tym procesom daje wgląd w specyfikę zróżnicowanych praktyk transmitowania i kontroli „ja”, a także sposobów zarządzania sieciowymi audytoriami. Obowiązuje model komunikacji wielu do wielu, choć z uwagi na uwarunkowania docierania do potencjalnych publiczności bardziej zasadne byłoby być może uznanie, że jest to model, w którym wielu komunikuje coś niewielkiej liczbie odbiorców. Jednym z problemów w tworzeniu i realizowaniu strategii streamowania aktywności online jest konieczność wyobrażania sobie audytoriów, a szczególnie planowania transmisji danych do strategicznie ważnych grup użytkowników. Znaczenie ma też konstruowanie przekazu z uwzględnieniem zróżnicowania publiczności – niezbędne może być na przykład czasowe wyłączanie czy zawieszanie postawy autentyczności kosztem ograniczania własnej widzialności czy dokonywania autocenzury.

Alice Marwick i danah boyd posługują się w tym kontekście pojęciem połączonej publiczności (*networked audience*) (Marwick, boyd, 2010)<sup>3</sup>. Nowa formuła audytorium jest publiczna i prywatna zarazem, zaś do użytkowników należy zadanie bieżącego rozszyfrowywania, kto jest odbiorcą transmitowanych online treści, monitorowania informacji zwrotnych i odpowiadania na nie, śledzenia treści publikowanych przez innych oraz dostosowywania przekazu do okoliczności. Napięcia wynikają przede wszystkim z konieczności utrzymywania równowagi między autoekspresją i otwartością a budowaniem „osobistej marki”, czyli czegoś, co wymaga powściągliwości i podlega nieustannej kontroli (Marwick, boyd, 2010).

Uwaga, z jaką użytkownicy konstruują sieciowe edycje „ja”, wynika w dużej mierze z logiki połączonych publiczności. Dane krążące w sieciach społecznościowych ulegają automatycznej archiwizacji, są łatwe do powielania i ponownego wyszukiwania oraz stają się łatwo widoczne dla licznych, w dużej mierze nieznanym nadawcom, grup odbiorców. To wszystko sprawia, że potrzeba szeregu starań, by odpowiednio przewidywać, jakie treści można bądź należy publikować i jakie wynikają z tego konsekwencje. Z uwagi na brak jasnych ram czasoprzestrzennych nowe technologie sprawiają, że rozpoznawanie społecznego kontekstu działań i interakcji jest znacznie trudniejsze niż w tradycyjnym środowisku niezapośredniczonym, niekiedy wręcz zupełnie te konteksty redefiniują (boyd, 2011: 46–50).

Zmianom ulega też relacja publiczne-prywatne. Ewolucja nowych technologii sprawia, że uczymy się, jak radzić sobie z systemowymi konsekwencjami zaburzenia tradycyjnych zasad zachowywania prywatności i próbujemy – chociaż z marnym skutkiem – odzyskać poczucie sprawstwa: nie tylko jeśli chodzi o transmitowanie osobistych treści online, ale także ich ochronę i zarządzanie archiwum „ja”. Oznacza to też konieczność przemyślenia zakresu „prawa do bycia zapomnianym”, którego znaczenie będzie zapewne rosło wraz z powszednieniem i intensyfikacją napięć wokół zarządzania prywatnością w świecie połączonym (Spinello, 2015). Nowe technologie przyczyniają się nie tylko do załamania tradycyjnych kontekstów społecznych czy redefinicji audytoriów. Sprawiają też, że zanika równowaga między zapamiętywaniem i zapomnianiem. Naturalne staje się archiwizowanie informacji, wyjątkiem zaś jest ich nieodnotowywanie w cyfrowym repozytorium danych. Niesie to za sobą szereg konsekwencji, w tym znaczne osłabienie pozycji jednostek względem instytucji zainteresowanych pozyskiwaniem osobistych informacji (Mayer-Schönberger, 2009).

Sytuacji użytkowników w konfrontacji z nowymi kanałami komunikowania nie ułatwia ogólnie niski poziom refleksyjności na temat sposobów korzystania z nowych mediów. Z etnograficznych badań, jakie prowadziłem wśród młodych ludzi intensywnie korzystających z sieciowych mediów mobilnych w celach społecznych i towarzyskich (nastolatków i młodych dorosłych, którzy nie ukończyli trzydziestego roku życia), wynika, że poszukują oni przede wszystkim prostych interfejsów komunikacyjnych, a mimo to często oceniają swój poziom świadomości i wiedzy technologicznej bardzo nisko. Niekiedy wprost autoidentyfikują się jako cyfrowi analfabeci, pozbawieni chęci poddawania swojej aktywności online krytycznej refleksji. Nowe technologie są dla nich intuicyjnymi platformami budowania „ja”, jak w przypadku młodej matki z dużego miasta, która tłumaczy, dlaczego korzysta z popularnych

<sup>3</sup> Brzmienie tego pojęcia w oryginale wskazuje zarówno na element łączenia, jak i usieciowienia, co w kontekście zakorzenienia aktywności online ma istotne znaczenie.

narzędzi społecznościowych: „No tak, żeby poinformować wszystkich, że z moimi dziećmi pierwszy raz wyruszyłam na wycieczkę. Nie wiem, jaki to ma sens nawet”.

Nierefleksyjne korzystanie z mediów w połączeniu z niskim poziomem cyfrowych kompetencji może skutkować pojawieniem się ograniczonego zaufania wobec nowych platform komunikowania się online. Częściej jednak w narracjach użytkowników dominuje akcentowanie gotowości do profesjonalizacji cyfrowego „ja” i prowadzenia działań mających wspierać budowanie osobistej marki. Dzieje się to przy jednoczesnym sprawowaniu kontroli nad transmitowanym przekazem, co ma zwiększać prawdopodobieństwo unikania niepewności w relacjach z audytoriami. Użytkownicy publikują treści, które są – z ich punktu widzenia – przydatne i wspierają ich ścieżki rozwoju: osobistego bądź zawodowego. Widać to wyraźnie na przykładzie strategii transmitowania treści, jaką przyjęła modelka mieszkająca w dużej aglomeracji miejskiej:

Tutaj na przykład specjalnie dałam posta, by zobaczyli to ludzie z mojej pracy, ale niby nie. To post dotyczący tego, że chciałabym zmienić fryzurę i po prostu chodziło tylko o to, żeby fryzjerzy wiedzieli o tym, że jestem chętna na jakieś pokazy fryzjerskie. I polubił to fryzjer, fryzjer i fryzjer. Czyli odniosło skutek.

Cyfrowe platformy społecznościowe są dla wielu użytkowników przestrzeniami performatywnymi: polami działań społecznych, w których odtwarza się „ja”, negocjowany jest wizerunek, współtworzone są wyobrażenia jednostek o sobie. W tym sensie praktyki transmitowania osobistych treści online mają potencjał emancypacyjny, który jednak pozostaje w znacznym stopniu niewykorzystany. Wokół osobistych manifestacji „ja” istnieje wiele społecznych napięć, a publikowanie treści przed połączonymi publicznościami przedstawia się (głównie w dyskursie publicystycznym) jako niepotrzebne czy wręcz szkodliwe, co zresztą – co ciekawe – milcząco akceptuje wielu użytkowników (Stachura, 2014).

Sieciowe platformy komunikacyjne określa się mianem bezwzględnych koncernów ery cyfrowej, walczących o to, byśmy wykonywali dla nich pracę za bezcen, angażowali się i byli hiperkreatywni, w zamian otrzymując głównie fałszywe wrażenie bycia mikrocelebrytami (Keen, 2015: 104–105). Starania użytkowników o pozyskiwanie nowych społecznych umiejętności, przydatnych w nawigowaniu po świecie wypełnionym nowymi technologiami, kontrolowane są przez przekonanie, że jest to zbędny trud, wykonywany w pogoni za przemijającą popularnością (Żywica, Danowski, 2008), skutkujący rozwinięciem postaw narcystycznych (Szpunar, 2016), a w określonych okolicznościach także uzależnieniem (LaRose, 2010).

Efekty uboczne i negatywne konsekwencje procesów transmitowania i zarządzania „ja” online nie znoszą jednak wagi, jaką użytkownicy przypisują dziś budowaniu cyfrowych wizerunków czy konstruowaniu tożsamości z wykorzystaniem nowych kanałów komunikacyjnych. W realiach cyfrowych na znaczeniu zyskują kompetencje w zakresie strategii współtworzenia sieci kontaktów z innymi, umiejętności stosowania się do społecznych zasad interakcji online czy zdolności budowania relacji z audytoriami. Użytkownicy sieciowych mediów mobilnych uczą się więc tego, jak wpisać „ja” w cyfrowy kontekst życia społecznego, ale też jak skutecznie wypełniać zobowiązania

związane z byciem z innymi. Dotyczy to między innymi celowego ekspozowania znaczących innych, upubliczniania bliskich relacji, konstruowania wspólnoty doświadczeń czy okazywania uznania.

Zdobywanie kompetencji rozumienia logiki świata cyfrowych działań i relacji społecznych nabiera coraz bardziej uniwersalnego znaczenia. Demokratyzacja dostępu do nowych technologii i zwiększone zainteresowanie używaniem platform społecznościowych sprawiły, że praktyki zarządzania „ja” i radzenia sobie w kontakcie z połączonymi publicznościami przestały być fanaberią technologicznej elity czy sposobem spędzania wolnego czasu przez nastolatków. Umiejętne odczytywanie reguł, jakie rządzą życiem społecznym w jego cyfrowym wydaniu, staje się elementem kapitału kulturowego jednostek i coraz silniej determinuje nie tylko reguły kontaktów z innymi, ale też pozycję w strukturze społecznej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Batorski D. (2015). Technologie i media w domach i w życiu Polaków. *Diagnoza Społeczna 2015, Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport*. „Contemporary Economics”, 9, (4), (373–395).
- Baym N.K. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Malden.
- boyd d. (2011). Social Network Sites as Networked Publics. Affordances, Dynamics, and Implications, [w:] Papacharissi Z. (red.). *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York, London.
- boyd d. (2014). *It's complicated: the social lives of networked teens*. New Haven, London.
- Chua V. (2013). Contextualizing ‘networked individualism’: The interplay of social categories, role relationships and tasks. „Current Sociology”, (61), 5–6, (602–625).
- Drozdowski R. (2014). Nowe hierarchie?, [w:] Bachórz A., Ciechorska-Kulesza K., Czarnecki S., Grabowska M., Knera J., Michałowski L., Stachura K., Szultka S., Obracht-Prondzyński C., Zbieranek P., *Punkty styczne: między praktyką a kulturą (nie)uczestnictwa*. Gdańsk.
- Filiciak M., Mazurek P., Growiec K. (2013). *Korzystanie z mediów a podziały społeczne. Kompetencje medialne Polaków w ujęciu relacyjnym*. Warszawa, <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/215/korzystanie%20z%20mediow%20a%20podziały%20spoleczne.pdf?sequence=3> (1.10.2016).
- Garde-Hansen J., Gorton K. (2013). *Emotion Online. Theorizing Affect on the Internet*. Basingstoke, New York.
- Gaver W. (1996). Affordances for Interaction: The Social Is Material for Design. „Ecological Psychology”, 8, (2), (111–129).
- Halawa M. (2013.) Poza technokratyczną wizję „społeczeństwa cyfrowego”, [w:] Filiciak M., Mazurek P., Growiec K. (2013). *Korzystanie z mediów a podziały społeczne. Kompetencje medialne Polaków w ujęciu relacyjnym*. Warszawa, <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/215/korzystanie%20z%20mediow%20a%20podziały%20spoleczne.pdf?sequence=3> (1.10.2016).
- Hall J.A. (2016). When is social media use social interaction? Defining mediated social interaction. „New Media & Society” (w druku).
- Heidegger M. (2004). *Bycie i czas*. Warszawa.
- Jewdokimow M. (2012). Nowe koncepcje uczestnictwa w kulturze – od władzy symbolicznej do negocjacji i partycypacji. „Zoon Politikon”, 3, (83–94).
- Keen A. (2015). *The Internet Is Not the Answer*. London.

- Krajewski M. (2010). Stan czuwania, [w:] Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (red.). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa, <http://bi.gazeta.pl/im/o/7594/m7594000.pdf> (1.10.2016).
- Krajewski M. (2013). W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. „Kultura i Społeczeństwo”, 1, (29–67).
- LaRose R. (2010). The Problem of Media Habits. „Communication Theory”, 2, (194–222).
- Lupton D. (2015). *Digital Sociology*. London, New York.
- Marwick A.E. (2013). *Status Update. Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age*. New Haven, London.
- Marwick A.E., boyd d. (2010). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. „New Media & Society”, 13, (1), (114–133).
- Mayer-Schönberger V. (2009). *Delete. The Virtue of Forgetting in the Digital Age*. New Jersey.
- Meyrowitz J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York.
- Obracht-Prondzyński C., Stachura K., Jankowska M., Łubińska M., Kalinowska A., Przydatek U., Szulc J., Mordzon A., Smolińska K. (2015). *Warunki i jakość życia w województwie pomorskim. Raport porównawczy 2000–2015*. Materiał nieopublikowany.
- Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants, „On the Horizon”, 9, (5), (1–6).
- Rainie L., Wellman B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge.
- Rose N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge.
- Rozkosz E.A., Siuda P., Stunża G., Dąbrowska A.J., Klimowicz M., Kulczykcki E., Muszyński D., Piotrowska R., Sienko M., Stachura K. (2014). Information and Media Literacy of Polish Children According to the Results of “Children of the Net” and “Children of the Net 2.0” Studies, [w:] Kurbanoglu S., Špiranec S., Grassian E., Mizrachi D., Catts R. (red.). *Information Literacy: Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century: Second European Conference, Ecil 2014, Dubrovnik, Croatia, October 20–23, 2014. Proceedings*. Cham.
- Schwarz O. (2011). Who moved my conversation? Instant messaging, intertextuality and new regimes of intimacy and truth. „Media, Culture & Society”, 33, (1), (71–87).
- Selwyn N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide, „New Media & Society”, 6, (3), (341–362).
- Spinello R. (2015). The Right to Privacy in the Age of Digital Technology, [w:] Zeadally S., Badra M. (red.). *Privacy in a Digital, Networked World. Technologies, Implications and Solutions*. Cham.
- Stachura K. (2014). Nowe media i technologie tożsamości. Lifestreaming jako praktyka społeczno-kulturowa, „Toruńskie Studia Bibliologiczne”, 12, (1), (137–151).
- Szpunar M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków.
- Turkle S. (2011). *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York.
- van den Berg B. (2010). *The Situated Self: Identity in a world of Ambient Intelligence*. Nijmegen.

- Walther J.B., Carr C.T., Choi S.S. W., DeAndrea D.C., Kim J., Tong S.T., Van Der Heide B. (2011). Interaction of Interpersonal, Peer, and Media Influence Sources Online. A Research Agenda for Technology Convergence, [w:] Papacharissi Z. (red.). *A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York, London.
- Zywica J., Danowski J. (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; Predicting Facebook™ and Offline Popularity from Sociability and Self-Esteem, and Mapping the Meanings of Popularity with Semantic Networks. „Journal of Computer-Mediated Communication”, 14, (1-34).



Magdalena Paul,  
Małgorzata Kisilowska

**Czym  
jest  
czytanie? *Intuicje  
i definicje***



Kultura czytelnicza Polaków wywołuje w ostatnich latach wiele emocji i dyskusji, zarówno w mediach, jak i w środowiskach badawczych. Wyniki badań czytelnictwa z lat 2010–2015, prowadzonych przez różne podmioty, pokazują spadek zainteresowania długimi tekstami, i popularności książki jako przedmiotu pozwalającego w przyjemny i jednocześnie wartościowy sposób spędzać czas wolny. Powoli jednak w dyskursie o czytaniu pojawiają się też pytania o te teksty, które dotąd funkcjonowały w badaniach raczej w wątkach pobocznych – nie zawsze przyjmujące postać książki, krótsze, dostępne w postaci cyfrowej. To zainteresowanie badawcze może być przykładem refleksji nad aktywnością kulturalną prowadzonej w perspektywie analizy praktyk kulturalnych (zobacz na przykład Drozdowski i in., 2014) i medialnych (Couldry, 2010), a w szczególności proponowanej przez Marka Krajewskiego relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze (2013). Zwraca ona uwagę na nieadekwatność powszechnie dotąd stosowanych statystyk aktywności kulturalnej wobec obserwowanej dyferencjacji zjawisk i zachowań kulturowych, zatarcia granic między twórcami i odbiorcami, usieciowienia i digitalizacji procesów wytwarzania i dystrybucji kultury. W zamian proponuje spojrzenie na kulturę jako „sposób powiązania elementów konstytuujących określoną zbiorowość” (Krajewski, 2013: 31); takie podejście umożliwia uchwycenie tych praktyk kulturalnych, które do tej pory nie mieściły się w polach badawczych. Dotyczy to również czytania i czytelnictwa.

W konsekwencji obserwowanych zmian podjęto badanie „Zmiany kultury czytelniczej w Polsce w kontekście upowszechnienia e-tekstów i urzędzeń pozwalających z nich korzystać” finansowane ze środków programu Obserwatorium Kultury Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zrealizowane w latach 2014–2016. Raport obejmował przegląd krytyczny literatury przedmiotu, wywiady grupowe z bibliotekarzami z bibliotek publicznych, wywiady indywidualne oraz analizę dzienniczków respondentów, w których rejestrowali oni każdą swoją aktywność czytelniczą. Ważnym zastrzeżeniem było ograniczenie badania wyłącznie do czytelnictwa ludycznego, realizowanego dla przyjemności i rozrywki, nie zaś z powodów edukacyjnych czy zawodowych. Głównym celem badania była nie tyle analiza ilościowa zachowań czytelniczych Polaków, ile próba poznania jakościowego wpływu powszechnej obecności i dostępności tekstów zróżnicowanych pod względem formatu, charakteru czy długości na ich wybory i preferencje. Uzyskane wyniki (Kisiłowska, Paul, Zajac, 2016) pozwoliły zaproponować pewien wzorzec zachowań w badanym obszarze, jednocześnie jednak zebrane wypowiedzi respondentów stanowią stosunkowo bogaty i zdecydowanie ciekawy materiał, pokazujący ich intuicje dotyczące tego, czym jest (lub nie jest) czytanie, książka czy też czytanie realizowane konkretnie w środowisku cyfrowym.

W poniższym tekście przedstawiono szczegółowo badanie, zrealizowane metodą analizy pola semantycznego, rozumienia terminu „czytanie” (i pokrewnych) przez respondentów. Uzyskane wyniki przedyskutowano w kontekście stosowanych w badaniach definicji czytania i czytelnictwa. Obserwowane zmiany ilościowe i jakościowe miejsca i roli tekstu w komunikacji społecznej, a w konsekwencji ewolucja kultury czytelniczej, powinny być uwzględniane w definiowaniu podstawowych terminów stosowanych w badaniach czytelniczych, jak również w metodologii i dyskursie naukowym.

**Magdalena**

**Paul** – absolwentka i doktorantka Wydziału Dziennikarstwa, Informatyki i Bibliologii UW. magdaa.paul@gmail.com

**Małgorzata Kisiłowska**

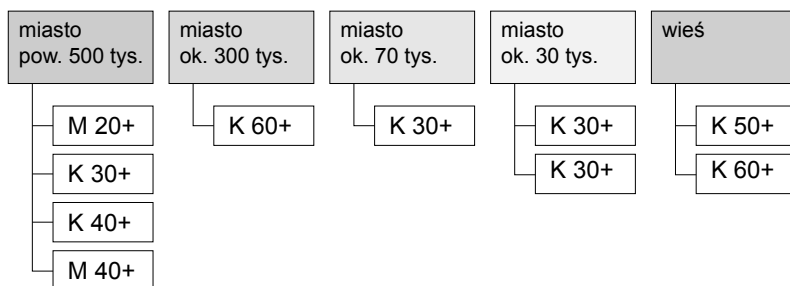
– doktor habilitowany nauk humanistycznych, Wydział Dziennikarstwa, Informatyki i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. mdkisilo@uw.edu.pl

Członkinię zespołu badawczego Centrum Cyfrowego Projekt: Polska, współtwórczynię raportu badawczego *Jak czytają Polacy?* (2016).

## Metodologia badania

Ważną częścią przeprowadzonego projektu badawczego były pogłębione wywiady indywidualne (IDI) na grupie dziesięciu osób. Respondenci zostali dobrani tak, aby struktura grupy do pewnego stopnia odzwierciedlała populację dorosłych Polaków, którzy, jak wynika z ogólnopolskich badań ilościowych, intensywnie biorą udział w praktykach czytelniczych. W związku z tym większość badanych legitymowała się wyższym wykształceniem oraz mieszkała w dużych i średnich miastach. Zdecydowanie przeważały kobiety (osiem na dziesięć badanych). W grupie znalazły się dwie osoby powyżej sześćdziesiątego roku życia, siedem osób między trzydziстым a sześćdziesiątym rokiem życia oraz jeden respondent (osoba ucząca się) między dwudziestym a trzydziestym rokiem życia. Opisana konstrukcja grupy podyktowana była założeniami projektu badawczego – badanie nie dążyło do reprezentatywności, ale do zidentyfikowania i opisanego zjawisk związanych z e-czytelnictwem o charakterze jakościowym.

Rys. 1. Struktura demograficzna grupy uczestników wywiadów indywidualnych. Oprac. własne.



Badanie składało się z trzech części. W pierwszej z nich respondenci w swobodny sposób opowiadali o sobie, swoim trybie życia, życiu zawodowym, pasjach, zainteresowaniach, hobby (w tym, ale nie wyłącznie, o czytaniu). W kolejnym etapie wypełniali przez cztery następujące po sobie dni (w tym jeden weekendowy) dzienniczki. Mieli zamieszczać w nich informacje dotyczące ich praktyk czytelniczych, tak jak występowały one w porządku dnia, razem z określeniem czytanych treści i formatów (narzędzi technologicznych), przez które czytanie było realizowane. W ostatnim etapie badania respondenci odbywali kolejną turę wywiadu. W jego trakcie osoby badane miały okazję zaprezentować swoje refleksje dotyczące wpisów w dzienniczkach oraz odpowiadały na pytania badaczki dotyczące różnych aspektów swoich praktyk czytelniczych zarysowanych w poprzedniej rozmowie. Pytania te koncentrowały się na próbach określenia stosunku badanych do czytania, ze szczególnym uwzględnieniem preferencji związanych z e-czytaniem. Respondenci przedstawiali swój stosunek do czytania realizowanego zarówno w sposób tradycyjny (nośniki papierowe), jak i na urządzeniach elektronicznych (telefonach, czytnikach, tabletach, komputerach, laptopach). Wywiady odnosiły się aktywności czytelniczych związanych ze wszystkim typami treści: począwszy od książki (wszystkich gatunków literackich oraz literatury użytkowej), przez prasę, wpisy na blogach, portalach informacyjnych lub społecznościowych, aż do poczty elektronicznej.

Materiał zebrany z dwudziestu wywiadów indywidualnych posłużył jako podstawa do analizy pola semantycznego, a następnie rekonstrukcji ukrytych

definicji sprawozdawczych. Jako przedmiot analizy przyjęto pojęcie „czytanie” jako opisujące możliwie jak najszerzej przyswajanie tekstów o różnorodnej tematyce, w dowolnej formie. Badanie skupiało się na czytaniu ludycznym, to jest podejmowanym dla przyjemności w czasie wolnym. Ze względu na to, zwroty i wyrażenia odnoszące się do korzystania z tekstów w celach czysto edukacyjnych lub zawodowych nie były uwzględniane w końcowej analizie.

Rozważano przeprowadzenie analizy pola semantycznego pojęcia „e-czytanie”. Termin ten jednak nie był używany spontanicznie przez rozmówców. Ponadto dla części z nich oprócz technicznej strony przyswajania tekstu (konieczność korzystania ze smartfona, tabletu, czytnika, laptopa, komputera stacjonarnego) czynność ta nie różni się od czytania tekstów drukowanych.

Alternatywnym pojęciem, które mogłoby być analizowane na podstawie zgromadzonego materiału badawczego, jest „książka” lub, wężej, „e-książka” wraz z synonimami. Jednak jednym z założeń badania było nieskupianie się wyłącznie na długich narracjach (których czytelnictwo opisywane jest w prowadzonych badaniach ilościowych, na przykład najnowsze wstępne wyniki: Michalak, Koryś i Kopeć, 2016). Analiza obejmowała więc możliwie wszystkie teksty czytane w czasie wolnym, dla przyjemności przez rozmówców.

Ze względu jednak na to, że e-czytanie, choć będące tylko jednym z aspektów doświadczania słowa pisanego, staje się przynajmniej dla części z rozmówców ważnym sposobem odbioru kultury i informacji, zdecydowano się na zrekonstruowanie definicji tego pojęcia, a także terminu „e-książka” w dalszej części badania. Decydującym czynnikiem było także to, że do tej pory w literaturze przedmiotu nie przedstawiano definicji tych pojęć z perspektywy czytelnika.

Zgodnie z założeniem Regin Robin, autorki metody analizy pola semantycznego: „Tekst nie jest przezroczysty. Szukanie znaczenia tekstu, zdania, wyrazu, wymaga pewnej pracy nad tekstem, pozornego rozłożenia ciągu wypowiedzeniowego i porządku wypowiedzi po to, by złożyć je na powrót zgodnie z czytelnością znaczącą” (Robin, cyt. za Głowiński, 1980: 252–254). Czytelność znaczącą odkrywamy poprzez opracowanie pól semantycznych dla określonych słów kluczy (w tym przypadku słowem kluczem było „czytanie”), aby następnie ustalić siatkę pojęciową tych słów, czyli odnaleźć różne ich konteksty i powiązania z innymi słowami, zdaniami czy wyrażeniami. Procedura badawcza polega na wyszukiwaniu w podlegającym badaniu tekście (w tym przypadku dwudziestu transkrypcjach wywiadów, analizowanych łącznie, jako jeden tekst) słów i wyrażen, które wobec słowa kluczowego pełnią funkcję określeń (opisują przedmiot), ekwiwalentów (nazywają przedmiot), opozycji, asocjacji (kojarzą się z przedmiotem, otaczają go), opisu działań podmiotu (form aktywności słowa klucza) i opisu działań wobec podmiotu (form aktywności podejmowanych wobec słowa klucza). Dalej prezentujemy również definicje aspektowe, powstałe w wyniku opracowania uzyskanych sieci semantycznych zgodnie ze schematem stworzonym przez Marka Kłosińskiego (Kłosiński, 1994: 151–156).

# Analiza pola semantycznego pojęcia „czytanie”

## 1. Ekwiwalenty

Sieć ekwiwalentów prezentuje zbiór wyrażen nazywających słowo klucz, a więc to, co w narracji badanych jest utożsamiane z aktywnością czytania. Oprócz wyrażen o charakterze synonimicznym (na przykład „naczytać się”, „czytywać”), pojawia się przede wszystkim kategoria czytania-przeglądania, zarówno w odniesieniu do tekstów tradycyjnych, jak i dostępnych elektronicznie. Co ciekawe, chociaż e-czytanie jako konkretny termin nie pojawiało się w spontanicznych wypowiedziach badanych, to sieć ekwiwalentów (na przykład „przeglądać sobie internet”, „przejrzeć na Fejsie”, „pozyskiwać informacje z portali”) wyraźnie pokazuje, że jest ono współcześnie po prostu jedną z naturalnych form czytania. Jako znaczący należy również uznać zarysowany wątek audiobooków i słuchania książek, które rozumiane jest jako jednoznaczne z ich czytaniem.

**Tabela 1.** Wybrane ekwiwalenty dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

*czytać, poczytać, przeczytać sobie – doczytać – naczytać się – czytywać – podczytywać – przeczytać – robić sobie czytanie – – czytanie literatury – publicystyki – – chłonąć – zgłębiać – poświęcać czas na lekturę – – kontakt z literkami – wzrok z lewa na prawo – nawet czytanie historyjki z tyłu keczupu – – praktyki przeglądania internetu, gazety, książki – przelecieć wzrokiem – przeglądać – przejrzeć całość – przejrzeć to, co interesuje – przejrzeć wiadomości – przelecieć przez książki – przerzucić wszystkie tytuły – przelinkować się – przelatywać informacje – chwycić całe zdania – przejeżdżać nagłówki – leadowanie – zerkać, co jest w środku – zajrzeć na stronę w tablecie – przeczytywać na szybko krótkie artykuły – – korzystanie – przeglądać sobie internet – szukać czegoś w internecie – pozyskiwać informacje z portali – wskoczyć na wiadomości – – przejrzeć na Fejsie – przeglądać Facebooka – przeglądanie newsów na Facebooku – wymieniać informacje na Facebooku z koleżankami – – siedzieć na telefonie – przejść przez tablet, czytnik i papierową książkę – sięgać do prasy – przeglądanie gazety – – zaczytywać się w książkach – zaszywać się z książką – zabierać się za książkę – łapać książkę – mieć kontakt z książką – mieć książkę na tapecie – obracać trzy książki w tygodniu – przelecieć książkę przez jedną noc – – słuchać książek – słuchać audiobooków*

## 2. Określenia

Rozmówcy pytani o to, jak spędzają czas, i dopytywani, jak czytają, opowiadali przede wszystkim o tym, co czytają. Co oczywiste w odwołaniu do czytelnictwa ludycznego, mówią o rzeczach czytanych dla przyjemności, a więc takich, które ich interesują, o konkretnych autorach lub gatunkach. Dzielą również swoją aktywność czytelniczą na czytanie książek, prasy oraz artykułów. W tym ostatnim przypadku najczęściej pojawia się wątek e-czytania. Rozmówcy wspominają jednak także o krótszych formach tekstu, w tym tych charakterystycznych dla kultury sieci.

*czytać coś dłuższego – rzeczy lekkie – lekkie kalibry – literaturę lekką, rozrywkową – jakąś bzdurę – lepsze i gorsze rzeczy – wiekopomną, wielką, światową literaturę – czytać ulubione książki – to, na co ma się ochotę – to, co interesuje – coś ciekawego – coś fajnego – czytać [gatunki] – literaturę piękną – książkę dla dzieci – czytać o [czymś] – czytać książki – czytać sobie książkę – przeczytać kilka książek [autora] – przeczytać rozdział książki – czytać książki we fragmentach – przeczytać kawałek – czytać gazetę – pisma – prasę – prasę kolorową – prasę papierową – czytać gazetę, prasę na komputerze, w internecie – czytać w internetowych wydaniach gazet – czytać artykuł – czytać wiadomości – czytać informacje – czytać wiadomości ze świata i z kraju – czytać informacje przy komputerze – czytać wiadomości w komputerze, w internecie – czytać wiadomości na tablecie – wiadomości zawsze na telefonie – czytać w telefonie wszystko, co się nawinie – przeczytać felieton – przeczytać recenzję – przeczytać ulotkę o książce – czytać Facebooka – czytać blogi – czytać dyskusje w internecie – czytać komentarze – przeczytać sentencję – cytat*

**Tabela 2.** Wybrane określenia dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

Często poruszam wątkiem jest intensywność czytania. Część rozmówców zwróciła uwagę na pozornie negatywny, a, jak się wydaje, w rzeczywistości wzmacniający wpływ komputerów i nowych technologii na to, ile się czyta.

*czytanie bardzo intensywne – czytać więcej – więcej od kogoś – więcej od większości osób – czytać więcej w przeszłości – czytać bardzo dużo – dużo – dosyć dużo – sporo – niewiele – mało czytanie – mniej niż zawsze – w tej chwili mniej niż wcześniej – czytać na bieżąco – z doskoku – na wrywki – czytać coś co chwilę – czytać dość szybko – względnie szybko – bez oporu – mimo problemów – nie ma opcji, żeby nie czytać – jak się chce przeczytać, to nie ma bata – intensyfikacja czytania w necie – czytać więcej dzięki komputerowi – czytać pozornie mniej ze względu na komputer – przeczytać tylko raz – czytać dwie książki, kilka książek, kilka rzeczy jednocześnie, równolegle – czytać po kilka, po pięć, po kilkanaście razy*

**Tabela 3.** Wybrane określenia odnoszące się do intensywności dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

Rozmówcy często odwołują się również do kategorii czasu i pokrewnych w opisie swoich praktyk czytelniczych.

*czytać od dziecka – przez całe życie – zawsze – czytać cały dzień – parę godzin ciurkiem – w każdej wolnej chwili – non stop – przez [...] godzin dziennie – czytać w miarę regularnie – bez regularności – czytać codziennie – rano, we dnie, wieczór, w nocy – rano i wieczorem – co któryś tydzień – czytać przed snem – gdy się zasypia – wieczorem – wieczorkiem – do poduszki – przeczytać całą książkę w jedną noc – w nocy – po nocy – w bezsenne noce – czytać sobie książkę do rana – poczytać przed rozpoczęciem dnia – przed wyjściem z łóżka – rano – przy jedzeniu – jeść czytając – przy śniadaniu – po obiedzie – w ciągu dnia*

**Tabela 4.** Wybrane określenia odnoszące się do czasu dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

W odniesieniu do innych czynności wykonywanych w ciągu dnia, rozmówcy w dwójki, nie wykluczający, a dopełniający się sposób odnoszą się do czytania. Albo rezerwują na nie specjalny czas – tutaj pojawia się wątek rytuałów czytelniczych, ulubionych miejsc, pozycji – albo czytają przy okazji innych aktywności, między innymi w pracy, a także w czasie nawet krótkich podróży.

**Tabela 5.** Wybrane określenia odnoszące się do właściwości czasu dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

*siedzieć w domu i czytać – czytanie i odpoczywanie – i nie robienie nic – siedzieć sobie i czytać – czytać w chwilach wolnych – w dni wolne – w weekendy – czytać przy kawce – przy kawie – w kawiarni – kawka i książeczka – przy lampce wina – czytać na sofie – na kanapie – pod kocykiem – na ulubionym fotelu – w kąpiele – w wannie – pod prysznicem – wymoczyć się w ciepłej wodzie, czytając – kąpać się z książką – czytać w sypialni – w łóżku na spokojnie – przynosić lektury do łóżka – czytać wykiłtamszonym w barłogu w łóżku – czytać na działce – czytać w toalecie – spędzając czas na stronie – czytać w różnych miejscach – w różnych pozycjach*

*czytać, czekając w szkole na dzieci – siedząc w poczekalni – w kolejce do lekarza – gdy przenosi się z miejsca jednego do drugiego – czytać do celu i od celu – idąc do pracy, nie patrząc na chodnik – jadąc do pracy – w środkach komunikacji miejskiej – w pociągu – w autobusie – w tramwaju – w korku – w samochodzie na czerwonym świetle – w jakichkolwiek warunkach – w czasie podróży – poczytać sobie w pracy, kiedy nic się nie dzieje – czytać pomiędzy zajęciami pracowymi – w czasie nieplanowanych przerw w ciągu dnia – gdy dziecko śpi – czytać mimo pracy – i pracować, i czytać*

Wątek czasu oraz okoliczności w jakich podejmuje się aktywności czytelnicze, wydaje się ciekawy, szczególnie w odniesieniu do koncepcji „rozsypanego czasu wolnego” Tomasza Szlendaka (Szlendak, za Burszta i in., 2010). Sieć określeń ujawnia bowiem dwie skrajne tendencje – z jednej strony mamy do czynienia z rytuałami czytelniczymi i specjalnym czasem na czytanie, często przypadającym na późny wieczór i łączącym się z czytaniem przed snem. Z drugiej zaś badani mówili o czytaniu, które nazwać można właśnie „rozsypanym” – niezaplanowanym, związanym ze sprzyjającymi okolicznościami, chwilą przerwy w codziennych zajęciach, przemieszczaniem się z miejsca na miejsce czy też oczekiwaniem na przyjęcie przez lekarza. Jak wykazała analiza dzienniczków respondentów (Kisilowska, Paul, Zajac, 2016: 151–153) wieczorne aktywności czytelnicze były u większości z nich związane z czytaniem książki w formie papierowej lub na czytniku, natomiast w ciągu dnia – kiedy czas ulega zjawisku „rozsypania” – z czytaniem krótszych tekstów na telefonie, tablecie czy w komputerze. Współczesne czytanie jako aktywność poddaje się opisywanej przez Szlendaka eksplozji czasu (Szlendak, za Burszta i in., 2010: 112–143), a jednocześnie pozostaje aktywnością silnie związaną w świadomości badanych z czasem wolnym i czasem „tylko dla siebie”.

W sieci określeń pojawiają się również wyrażenia odnoszące się do formy czytania. Są one szczególnie różnorodne w przypadku e-czytania, dotyczą głównie narzędzi służących do odczytu tekstów elektronicznych. Pojawia się wyraźnie również wątek ekranu, który można traktować jako element najbardziej odróżniający odbiór e-tekstu od czytania drukowanej książki.

**Tabela 6.** Wybrane określenia odnoszące się do formy dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

*czytać w sposób tradycyjny – czytać stacjonarnie – papierowe czytanie – czytać w wersji papierowej – wersję papierową – mieć kontakt z wersją papierową – sięgać po książkę papierową – korzystać z książek papierowych – czytać zwykłe książki papierowe – czytać książki normalnie wydrukowane – czytać gazetę normalną*

*czytać e-booki – trafić na prasę elektroniczną – czytać audiobooki – czytać książkę w audiobooku – czytanie internetu – czytać internetowo – w internecie – net – w necie – czytanie informacji w sieci – czytać na portalach – wchodzić na strony – poczytywać na blogach – przeczytać coś na Facebooku – czytać z komputera – na komputerze*

*– na laptopie – na tablecie – na komórkach – na większych telefonach – na elektronicznych telefonach – w telefonie – na telefonie – poczytajki na telefonie – – czytać na czytniku – z e-czytnika – na e-czytniku – przejść na czytnik – używać czytnika do czytania – czytać na Kindle'u – – czytać z ekranu – na dużym ekranie – na większym ekranie – na małym ekranie – ślęczyć przed monitorem – – czytanie na różnych nośnikach – na innych urządzeniach elektronicznych*

Kolejna część określiń odzwierciedla stosunek rozmówców do czytania – od neutralnego, przez pozytywny, po wręcz entuzjastyczny. Pojawia się tylko jedno określenie nacechowane negatywnie: „marnowanie czasu”, ale trzeba zaznaczyć, że respondentka zauważyła, że inni, jej znajomi, mogą myśleć w ten sposób o czytaniu.

*zajęcie w czasie wolnym – zajęcie, które wykonuje się, gdy nie ma innych obowiązków – pauza w pracach – przerwa od pracy zasadniczej – forma nagrody – – standard mojego życia – czytanie to jak kawa o poranku – – hobby – forma relaksu – główna rozrywka – – opcja tylko dla mnie – czas taki mój – najlepszy moment – znalezienie się nareszcie znowu u siebie – czytanie jest częścią kogoś – własna, prywatna, intymna sytuacja – moja wolność – najpiękniejsze dni mojego życia – portal, który wysłała w tę krainę – rytuał – związek z autorem – – marnowanie czasu*

**Tabela 7.** Wybrane określenia odnoszące się do osobistego stosunku do pojęcia „czytanie”.  
Oprac. własne.

Rozmówcy pytani o to, co sprawia, że daną czynność możemy zakwalifikować jako czytanie, nie odwołują się raczej do rodzaju lub narzędzi umożliwiających czytanie, co może świadczyć o tym, że czytanie w formie papierowej i elektronicznej są traktowane na równi, nawet jeśli respondenci preferują jedną z tych form. Mówią natomiast o pewnym domknięciu, zakończeniu tej aktywności, choć są też tacy, którzy traktują je znacznie szerzej.

*jak się czyta, to jest czytanie – po prostu czytać tylko i wyłącznie tak zwane słowa albo zdania, które brzmią dobrze – – czytanie jest oddaniem się takiej czynności z pełną uwagą – czytać w sposób uporządkowany – – czytanie łączy się z tym, co, a nie ile – czytanie czegoś, co zostało świadomie napisane, żeby to czytać – – przeczytać i już – i kropka – i koniec – czytać w całości – jak zaczęłam i skończyłam – czytać od początku do końca – od deski do deski – słowo w słowo do końca – od A do Z – – czytanie de facto*

**Tabela 8.** Wybrane określenia odnoszące się do definiowania pojęcia „czytanie”.  
Oprac. własne.

### 3. Opozycje

Wśród opozycji można dostrzec kilka wątków. Przede wszystkim przeciwieństwem czytania jest nieczytanie w ogóle pewnych form lub gatunków, przede wszystkim tych charakterystycznych dla zdobywania informacji w celach edukacyjnych i naukowych, choć najbardziej radykalni rozmówcy zaliczają do nich nawet biografie. Dla niektórych kategoria czytania-przeglądania, która pojawiła się w sieci ekwiwalentów, również stanowi opozycję do czytania. Pewną kontrą dla niego są także wszelkie inne aktywności, czynności zabierające czas na czytanie, w tym obowiązki domowe, ale również – co ważne w kontekście prowadzonego badania – korzystanie z komputera, internetu, a zwłaszcza Facebooka.

**Tabela 9.** Wybrane opozycje dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

zero czytania – nie czytać – nie czytać w ogóle – nie czytać na co dzień – nie czytać książek – nie mieć pociągu do książek – nie czytać informacji w internecie – nie czytać gazet – czasopism – nie czytać na czytniku – – czytać bardziej do pracy niż dla przyjemności – czytać zawodowo – do pracy – w ramach obowiązku pracy – wydawnictwa, które pomagają w pracy – czytać ustawy – przepisy do pracy – pocztę – listy – czytać w czasie nauki – lektury – podręczniki – czytanie wspomagające nauczanie – czytanie biografii – poradników – literatury technicznej – – czytać książkę pod przymusem – na siłę – – podczytywać – przepatrzyć – popatrzeć, żeby literek nie zapomnieć – czytać parę pierwszych zdań – przeczytać cztery zdania i nie wiedzieć, o czym mówią – przeczytać nie do końca – pobieżnie przelecieć wzrokiem – przelatywać tekst bardzo szybko oczami – przelecieć – czytać bez wyciągania wniosków – na wyścigi – mechanicznie – bez skupienia – pasywnie – czysto informacyjnie – dla zaspokojenia czasu – dla zabicia czasu – – sylabizowanie – składać literki

wszystkie formy aktywności mają pierwszeństwo przed czytaniem – oglądać wiadomości w telewizji – oglądać telewizję – film – biegać po mieście – spotkać się z przyjaciółmi – poświęcić komuś czas – pogadać ze znajomymi – zjeść coś w samotności – uczyć się – poleżeć – iść spać – wykonywać obowiązki domowe – gotować – – korzystanie z komputera – resztę czasu zabiera komputer – marnować czas na czytanie na komputerze – przeglądanie rzeczy w internecie – marnować czas na siedzenie w internecie – internet źle działa na człowieka – dużo czasu zabiera internet – marnowanie czasu na Facebooku – wchodzenie na Facebooka – czytać statusy na Fejsie – spędzanie czasu na Facebooku – siedzenie na Facebooku – czytanie postów – prowadzenie konwersacji z przyjaciółmi – granie na telefonach

## 4. Asocjacje

Sieć asocjacji poszerza pole semantyczne czytania przede wszystkim o czynności okołoczytelnicze, takie jak kupowanie, pożyczanie, dzielenie się, zwłaszcza książkami, także tymi w wersji elektronicznej i krótszymi informacjami.

**Tabela 10.** Wybrane asocjacje dla pojęcia „czytanie” odnoszące się do czynności gromadzenia i dzielenia się tekstami. Oprac. własne.

mieć coś w ręku – przyjemnie wziąć do ręki – zabierać ze sobą książkę – zawsze mieć przy sobie książkę – – mieć coś przez urządzenie – mieć czytnik – mieć e-czytnik – mieć w czytniku kilkaset pozycji – nosić czytnik pod ręką – pożyczyć czytnik – kupić czytnik – odziedziczyć czytnik – nie podarować dziecku czytnika – – chęć posiadania wyjątkowych książek – kupować – zamawiać książki – wchodzić do księgarni internetowej – wydać pieniądze na książkę papierową – wydawać majątek na książki – wypożyczać książki z biblioteki – chodzić do biblioteki – dostać książkę w prezencie – – kupić e-książki – e-booki – książki na czytnik – ściągnąć książkę przez internet – nieodpłatnie – z nielegalnych źródeł – piracić – – kupować gazetę – prasę – prenumerować gazetę – zamówić prenumeratę cyfrową – – dzielenie się literaturą – wymieniać się książkami – wymiana tego, co się czytało – podzielić się z kimś książką – przekazać książkę dalej – pożyczyć książkę – dzielić się książkami elektronicznymi – pożyczyć e-booka – udostępniać książki szerzej – udostępniać w internecie – na Facebooku przeczytany artykuł – napisać znajomym na Facebooku o czytaniu – komentować – czytać recenzje w internecie – czytanie opinii innych ludzi o książkach – pararecenzje – rekomendowanie książek – portale czytelnicze – – zaznaczanie miejsca – robienie zakładek – zapisywać notatki na czytniku – – sprzedać swoje książki – wyrzucić książkę



Pojawiają się również wyrażenia nawiązujące do fizyczności książki drukowanej, zarówno w pozytywnym („zapach papieru”, „smak obrazka”), jak i negatywnym aspekcie („stos papierów”, „dźwiganie książek”), na który z kolei receptą mają być e-książki, również w pewien sposób ideologizowane.

*zapach papieru – zapach książki – smak obrazka, koloru, faktury – widzieć grubość książki – objętość gazety papierowej – papierowcy – mieć za dużo papieru wokół siebie – stos – sterta – pierdyliard – przyzmy – kupki – cały plecak książek – ogromne książki – salon wypełniony po sufit książkami – dźwiganie książek – taka forma czytania – e-wydania – sytuacja cyfrowa – wersje cyfrowe – wirtualne biblioteki – wypożyczalnie e-booków – wielkość pliku – kartkować e-booka – e-papier – kwestia ekologiczna – lekki plecak – ustawić czcionkę – czcionka w miarę duża i czytelna – jakość obrazu – powiększanie liter*

**Tabela 11.** Wybrane asocjacje dla pojęcia „czytanie” odnoszące się do właściwości fizycznych tekstów. Oprac. własne.

Obecne są także asocjacje o charakterze ogólnym.

*czytelnictwo – czytelnik – czytelniczka – być mołem książkowym – rytuał czytania – moment czytania – nawyki czytelnicze – sposoby czytania – praktyki codzienności względem czytania – uczestnictwo w kulturze – reading club – kółka literackie – dzieła utkany z czytania – dzień z czytaniem – guma do żucia dla oczu – śmieciowe treści – czytałość – Braille – audiobooki – bookcrossing – ukochane powieści – ukochane książki – cudowne książki*

**Tabela 12.** Wybrane asocjacje dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

## 5. Działania podmiotu

Aby w pełni poznać znaczenie pojęcia „czytanie”, należy zapoznać się z działaniami podmiotu. „Czytanie” to rzeczownik odczasownikowy, działania te obejmują więc przede wszystkim wywoływanie pewnych stanów – pozytywnych i negatywnych – w czytelnikach i ich otoczeniu, wywoływanie zmiany, zwłaszcza zwiększenie wiedzy o świecie, oraz wymaganie pewnych okoliczności, szczególnie w przypadku czytania książek.

*czytać w ramach odciążenia się od pracy – w ramach relaksu – dla relaksu – w ramach resetu – aby zresetować się – w ramach rozrywki – dla przyjemności – z przyjemnością – czytanie, lektura sprawia niesamowitą przyjemność – okropna przyjemność przeczytać coś – przyjemność kawy z gazetą w wiedeńskiej kawiarni – prawdziwa przyjemność czytania – czytanie sprawia frajdę – komfort i szczęście – przeczytać z pasją – czytać, aby nie skupiać się, aby nie myśleć przy czytaniu – aby się odmóżdżyć – gdy potrzebuje się chwili odpoczynku – być zadowolonym z książek – książka siadła – książka bardzo podeszła – książka coś komuś robi – intryguje – porywa – pochłania – wciąga – fascynuje – potrafi w kogoś wsiąknąć – być oszołomionym lekturą – być zafascynowanym książką – historia w książce zabiera ze sobą – jak mam dobrą książkę, to świat znika – odpływać, gdy się czyta – oddać się temu, co się czyta – zapomnieć się przy książce – zachwycać się książką – czytanie w celu zaspokojenia wiedzy – w celu poznania tekstu – w celu posiadania świadomości, co się dzieje na świecie – w ramach doinformowania się o tym, co się dzieje – aby zasięgnąć wiedzy, co się dzieje w świecie – czytanie niesie walor edukacyjny – uprzytamnia wielowątkowość świata – umożliwia dyskusję –*

**Tabela 13.** Wybrane działania podmiotu dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

*tworzy obraz tego, co się dzieje – poszerza obraz świata – daje szersze spektrum poznawcze – czytając, uzupełniać wiedzę – poznać charakterystykę, osobowość autora – zrozumieć samego siebie – przy okazji rzeczy wartościowych aplikować sobie sporo świąństw*

*być uzależnionym od czytania – być niewolnikiem telefonu i z niego czytać – poddawać się terrorowi sprawdzania wiadomości – komputer wsysa człowieka – głód literacki – być zdominowanym przez książki – być zmęczonym czytaniem – czytanie mężczy – oczy się męczą – męczyć wzrok – męczyć się nad książkami – czytanie informacji nakręca – stresuje – napięcia w sobie względem książki – bojaźń występuje – czytanie na czytniku wywołuje zdziwienie*

*dojrzeć do czytania książek – czas na lekturę – czytać w samotności – w spokoju – we względnym spokoju – w skupieniu – koncentrować się na książce – nie można się spieszyć, czytając książkę – czytanie książki wymaga więcej uwagi – więcej komfortu – więcej czasu – więcej skupienia – czytanie książki nie wymaga spędzania godziny przy jednej stronie – skupienia się w 100% – analizowania pod kątem symboli, kontekstów kulturowych – siedzenia w fotelu*

## 6. Działania wobec podmiotu

Po pierwsze należy zauważyć, że działania wobec podmiotu obejmują podstawowe aktywności, jakie można podejmować wobec czytania.

**Tabela 14.** Wybrane działania wobec podmiotu dla pojęcia „czytanie”.  
Oprac. własne.

*zacząć – skończyć czytać – wracać do czytania – wybierać, co się będzie czytać – odłączyć się od czytania informacji – robić przerwy od czytania – uczyć się czytać – uczyć czytania – zarażanie się książkami – namawiać do przeczytania – zniechęcać do czytania – zaprogramować do czytania – zaszczyć czytanie – przyzwyczaić się do czytania w necie*

Przed wszystkim jednak pokazują one nastawienie rozmówców do e-czytania w porównaniu do czytania pojmowanego tradycyjnie.

**Tabela 15.** Wybrane działania wobec podmiotu dla pojęcia „czytanie” prezentujące stosunek do e-czytania.  
Oprac. własne.

*zachorować na czytanie na czytniku – przestawić się na czytnik – ograniczać papier – woleć mieć książki w formie elektronicznej – być ja najbardziej za e-czytnikiem – być bardziej za e-czytnikami – być otwartym na czytanie na czytniku – nie mieć nic przeciwko e-czytaniu – czytanie na komputerze nie robi dużego problemu – traktować e-czytanie jak czytanie książki w niektórych sytuacjach – czytanie na e-czytniku nie odgrywałoby większej różnicy w porównaniu z książką – miksować rodzaje czytania – zonglować formami czytania – czytać co innego na czytniku, a co innego w wersji papierowej – nie mieć potrzeby sięgać po e-czytnik – nie być przekonanym do czytania w formie elektronicznej – nie umieć czytać w formie elektronicznej – być przyzwyczajonym do czytania w formie papierowej – preferować książki papierowe niż książki elektroniczne – czytać chętniej książki papierowe – być za papierowymi – woleć wersję papierową – zatęsknić za papierem – ogromny sentyment do papieru – bardzo lubić papier – nie przepadać za czytaniem z komputera – być przeciwko e-czytnikom – nie lubić e-czytania – odrzucić e-czytanie*

W sieci, jaką tworzą działania wobec podmiotu, występują również wyrażenia, które po raz kolejny pokazują stosunek emocjonalny rozmówców do czytania.

*bardzo lubić – lubić czytać – traktować czytanie jako dosyć ważną część życia – nie wyobrażać sobie życia bez czytania – żyć po to, żeby czytać – bardzo się wkręcać w czytanie – być born to read – czytanie jest w kogoś wdrukowane*

**Tabela 16.** Wybrane działania wobec podmiotu odnoszące się do stosunku emocjonalnego dla pojęcia „czytanie”. Oprac. własne.

Ważnym wątkiem jest także rola Facebooka – z analizy wynika, że choć przez niektórych samo korzystanie z portalu nie jest czytaniem, stanowi on rodzaj przeglądu treści internetowych.

*czytanie w oparciu o Facebooka – Facebook jako filtr wiadomości – odnośnik do tego, co czytać dalej – Facebook jest podpowiadaczem i siłą kierującą, co czytać w necie – kierunkuje na to, co się czyta*

**Tabela 17.** Wybrane działania wobec podmiotu dla pojęcia „czytanie” odnoszące się do roli Facebooka. Oprac. własne.

## Definicje pojęć „czytanie”, „e-czytanie”, „e-książka”

Definicje sformułowano według następującego schematu: ANALIZOWANE POJĘCIE, tj. podmiot, czyli [ekwiwalenty], *w przeciwieństwie do* [opozycje], *to* [określenia], *z którym wiąże się* [asocjacje], *które wywołuje* [działania podmiotu], *wobec którego należy* [działania wobec podmiotu].

Przyjęto następującą konwencję zapisu definicji:

WERSALIKI – analizowane pojęcie;

**Pogrubiona czcionka** – elementy pobrane bezpośrednio ze zbioru tworzącego pole semantyczne;

*Kursywa* – łączniki;

**Podkreślenie** – określenia kwantyfikujące, ograniczające zakres następujących po nich wyrażań;

Normalna czcionka – dopowiedzenia badacza wywiedzione z kontekstu analizowanego przekazu oraz sformułowania zmodyfikowane z powodów stylistycznych, w sposób nienaruszający ich znaczenia.

### „Czytanie”

#### Definicja nr 1 – najszersza definicja czytania

CZYTANIE, *czyli* praktyki przeglądania internetu, gazety, książki, nawet czytanie historyjki z tyłu keczapu, zawsze gdy przenosi się wzrok z lewa na prawo, *w przeciwieństwie do* nieczytania w ogóle lub czytania czysto informacyjnego, w tym zawodowego lub do pracy i w czasie nauki oraz czytania lektur i podręczników, listów, poczty i poradników, a także innych czynności, wszystkich form aktywności, które dla niektórych mają pierwszeństwo przed czytaniem, jak: wykonywanie obowiązków domowych, bieganie po mieście, pogadanie ze znajomymi, oglądanie telewizji, granie na telefonach, korzystanie z komputera i marnowanie czasu na siedzenie w internecie, który źle działa na człowieka, *to* hobby, główna rozrywka, forma nagrody i relaksu, pauza w pracach, zajęcie w czasie wolnym, które wykonuje się, gdy nie ma innych obowiązków i które można wykonywać w stosunku do książek, audiobooków, prasy, gazet, czasopism, artykułów, papierowych i elektronicznych, w tym

w internecie, a także tych, które czyta się na komputerze, na laptopie, na telefonie, na e-czytniku; to zajęcie, które niektórzy wykonują codziennie, parę godzin ciurkiem, rano, we dnie, wieczór w nocy, a inni tylko w dni wolne, w weekendy, w miarę regularnie lub bez regularności; czyta się w różnych miejscach i w różnych pozycjach, na przykład w podróży, do celu i od celu, gdy przenosi się z miejsca jednego czy drugiego, w komunikacji miejskiej, w pociągu, w autobusie, w tramwaju, w korku, w samochodzie na czerwonym świetle, jadąc do pracy, idąc do pracy, nie patrząc na chodnik; u fryzjera, w poczekalni, w toalecie, w wannie, na kanapie, na ulubionym fotelu, pod kocym, w sypialni, w łóżku, do poduszki, gdy się zasypia lub przed wstaniem, przy jedzeniu, przy kawie, przy lampce wina; czyta się to, co interesuje, na co ma się ochotę, coś ciekawego, coś fajnego; wiekopomną, wielką, światową literaturę albo jakąś bzdurę, lekkie kalibry, lepsze i gorsze rzeczy; czyta się mimo pracy i mimo problemów. CZYTANIE wiąże się z kupowaniem książek i urządzeń do ich czytania: czytników, laptopów; wymianianiem się książkami, pożyczaniem ich, prenumerowaniem czasopism, chodzeniem do biblioteki; pisaniem recenzji, komentowaniem i udostępnianiem tekstów szerzej. CZYTANIE poszerza obraz świata, uprzytamnia wielowątkowość świata, niesie walor edukacyjny, zadowala, intryguje, fascynuje, oszałamia, sprawia przyjemność, daje frajdę, relaksuje, pozwala odpocząć, odciąć się od pracy, daje spokój, czasem jednak też nakręca, stresuje, męczy. CZYTANIE traktuje się jako dosyć ważną część życia, lubi się je, poświęca się mu czas, wraca się do niego, tęskni się za nim i pożąda go, rozmawia o nim, ma się o nim opinie.

### Definicja nr 2 – czytanie dogłębne

CZYTANIE, *czyli* poświęcanie czasu na lekturę, zaczytywanie się, zaszywanie się między innymi z książką, czytanie literatury i czytanie publicystyki, chłonięcie i zgłębianie treści, posiadanie kontaktu między innymi z książką, *w przeciwieństwie do* czytania mechanicznego, dla zabicia lub zaspokojenia czasu, na wyścigi, bez wyciągania wniosków, bez skupienia, podczytywania i pobieżnego przeglądania wzrokiem, przelatywania tekstu bardzo szybko oczami, popatrzenia, żeby literek nie zapomnieć, *to* czytanie de facto, czytanie od A do Z, od deski do deski, od początku do końca, w całości, słowo w słowo do końca, jest oddaniem się takiej czynności z pełną uwagą, rytuałem, znalezieniem się nareszcie znowu u siebie, czasem takim czymś, opcją tylko dla kogoś, portalem, który wysyła w tę krainę tworzoną przez autora, własną, prywatną, intymną sytuacją. CZYTANIE wiąże się z byciem czytelnikiem, mołem książkowym oraz posiadaniem ulubionych, ukochanych, cudownych książek. CZYTANIE umożliwia przyswojenie, przemyślenie, przetrwanie, wyciągnięcie czegoś z tekstu, zrozumienie samego siebie, a jednocześnie CZYTANIE, zwłaszcza książek, wymaga czasu, komfortu, uwagi, skupienia, dojrzałości, sprawia, że świat znika, porusza, pochłania, porywa, wsiąka w człowieka, wciąga, uzależnia. Żyje się po to, żeby czytać.

### Definicja nr 3 – czytanie-przeglądanie

CZYTANIE, *czyli* przeglądanie, podczytywanie, przeczytywanie na szybko, leadowanie, przelinkowywanie się, przelatywanie wzrokiem informacji, wskoczenie na wiadomości i zerkanie, co jest w środku, *to* sposób na zajęcie czasu, czytanie na wrywki, z doskoku, co chwilę, na bieżący, non stop, zawsze,

w jakichkolwiek warunkach, w czasie nieplanowanych przerw w ciągu dnia, w każdej wolnej chwili. CZYTANIE wiąże się z przeszukiwaniem informacji, zagłębieniem na portale i wchodzeniem w kolejne linki, choć czasem trafia się na śmieciowe treści, gumę do żucia dla oczu. CZYTANIE pozwala się nie skupiać, odmóżyć się, wypełnia przerwy; nie wymaga analizowania pod kątem symboli, kontekstów kulturowych, skupienia się w 100 proc., spędzania godziny przy jednej stronie, poświęcenia. CZYTANIE można bez straty przerwać, miksować je i żonglować nim.

## „E-czytanie”

### Definicja nr 1 – ocena pozytywna

E-CZYTANIE, *czyli* czytanie e-booków, elektronicznej prasy, artykułów, portali, w internecie, na komputerze, na laptopie, na telefonie, na czytniku, *w przeciwieństwie do* czytania w wersji papierowej lub spędzania czasu na Facebooku, *to* fantastyczny wynalazek, jest łatwiejsze, szybsze, praktyczniejsze, wygodne w sensie organizacyjnym, tańsze, bardzo fajne, naturalne, oczywiste jak poranna kawa i powietrze, jest dla każdego i dla wszystkich. E-CZYTANIE *wiąże się* z brakiem ciężaru, konieczności dźwigania książek, *wiąże się też* z dostosowywaniem czcionki, dobrą jakością druku i obrazu. Nie ma różnicy w zaspokojeniu wiedzy, informacji w wersji E-CZYTANIA i w wersji papierowej. Niektóre osoby wolą wersję elektroniczną i są w totalnym szoku, że tak dużo osób czyta na e-czytnikach.

### Definicja nr 2 – ocena negatywna

E-CZYTANIE, *czyli* zużywanie czasu na czytanie na komputerze lub innych urządzeniach, *w przeciwieństwie do* czytania w sposób tradycyjny, czytania normalnych gazet i czytania tylko papierowych książek, *to* ślęczenie przed monitorem, poczytajki, jest niewygodne, problematyczne, kiepawe, bardziej poszatkwane i nie ma końca, nie jest rzeczą intuicyjną i łatwą dla osób starszych, jest formą narzuconą, ma gorszy smak. E-CZYTANIE *wiąże się* z brakiem smaku obrazka, koloru, faktury, zapachu papieru, brakiem doświadczania grubości książki, objętości gazety. E-CZYTANIE i czytanie tradycyjne niosą inne wartości, wymagają innego skupienia, E-CZYTANIE wybija z toku i rodzi obawy. Niektóre osoby odrzucają, ograniczają lub nie lubią E-CZYTANIA.

## „E-książka”

E-KSIĄŻKA, *czyli* e-wydanie, wersja cyfrowa, *w przeciwieństwie do* książki papierowej *to dla niektórych* sztuczna książka, *dla innych* rewelacyjna sprawa, zwłaszcza dla ludzi, którzy się przemieszczają. Z E-KSIĄŻKĄ *wiąże się* wielkość pliku i e-papier, a z korzystaniem z niej urządzenia elektroniczne, takie jak komputer, laptop, tablet, smartfon i specjalny e-czytnik, który *dla jednych* jest lepszy w pewnych sytuacjach, *dla innych* to natomiast tylko gadżet. E-KSIĄŻKA na czytniku jest niezastąpiona w podróży, ponieważ jest on lekki, prosty w obsłudze, niekiedy łatwiejszy w obsłudze niż książka papierowa, mieści się w torebce, waży dziesięć razy mniej niż dziesięć książek drukowanych, ponieważ sama E-KSIĄŻKA nie zajmuje miejsca.

Zdaniem jej zwolenników E-KSIĄŻKA zwiększa wygodę procesu czytania, nie angażując obu rąk, ponieważ czytnik jest łatwiej trzymać i przerzucać strony jedną ręką. Dzięki temu ręce nie mdleją, nie opadają od ciężkich książek papierowych. Oprócz tego można wziąć wszystkie książki ze sobą na przykład na wakacje. Inni uważają, że czytniki nie zastąpią papierowych książek, a czytanie na czytniku wywołuje w nich zdziwienie. E-KSIĄŻKĘ się posiada, czasem ma się miliard E-KSIĄŻEK w czytniku, a także kupuje je, pożycza i ściąga przez internet, nieodpłatnie, niekiedy z nielegalnych źródeł. W przypadku E-KSIĄŻKI można dostosować wielkość druku, jasność ekranu, rodzaj czcionki.

## Definicje czytelnictwa i czytania: przegląd literatury przedmiotu

Sposoby definiowania czytania odzwierciedlają czasy, w jakich zostały stworzone, ewentualnie tę część przeszłości, do której mają zastosowanie. Definicje zaproponowane w drugiej połowie XX wieku – choćby te autorstwa Włodzimierza Goriszowskiego (Goriszowski, 1973: 28–29), Karola Głombiowskiego (Głombiowski, 1981: 3–16), Jacka Wojciechowskiego (Wojciechowski, 2000), Janusza Kosteckiego (Kostecki, 1994: 296–306) czy Jadwigi Kołodziejkiej (Kołodziejka, 1996) – koncentrują się najczęściej na odbiorze przekazu pisemnego za pośrednictwem książek lub czasopism. Czytelnictwo jest przez tych autorów interpretowane co prawda przede wszystkim z punktu widzenia i dla potrzeb badań bibliologicznych (w tym bibliotekoznawczych), ale w kontekście socjologicznym – jako proces społeczny (Socha, cyt. za Żbikowska-Migoń, Łusznak, 2011: 25–43), jedna ze składowych komunikacji społecznej (Wojciechowski), zwraca się uwagę na społeczny zasięg książki (charakterystyka demograficzna grup czytających i nieczytających – patrz raporty badawcze Biblioteki Narodowej). Zdarzają się również odwołania do kontekstu pedagogicznego (wychowanie do lektury, edukacja czytelnicza – Goriszowski) czy psychologicznego (indywidualny odbiór tekstu, zainteresowania czytelnicze – Goriszowski, Głombiowski). Zwraca uwagę skupienie definicji Głombiowskiego na „odbiorze treści duchowych, wyrażonych słowem pisany”, co można interpretować jako szukanie przede wszystkim porozumienia, przekazu treści – czy to w przekazie bieżącym, czy międzypokoleniowym – dla którego nośnik jest wtórny, choć również znaczący (jak pisze Głombiowski, „narzędzie przekazu warunkuje proces percepcji”). Przekaz treści („dorobku ludzkich myśli, uczuć i wiedzy”) jest też kluczowym elementem definicji zaproponowanej przez Jadwigę Kołodziejką (Kołodziejka, 1996), choć równie ważne jest w tym procesie (społecznym) zaspokajanie różnego typu potrzeb.

Nieplanowane (zapewne), a dostrzegalne dziś ograniczenie wspomnianych definicji wynika z częstego wymieniania w ich treści książek i czasopism jako nośników tekstów czytanych. Do końca XX wieku, jak również w badaniach historii czytelnictwa (Kostecki, 1994), wydawało się to uzasadnione, ze względu na ich oczywistą dominację w przekazie pisemnym. „Społeczne wzory lektury” – czyli repertuary książek, rejestry czytelniczych decyzji, zachowań i wartościowań, stylów, sposobów i norm czytania, uwzględniane między innymi przez Irenę Sochę (Socha, cyt. za Żbikowska-Migoń, Łusznak,

2011) i Janusza Kosteckiego (w zakresie badań aktów lektury – „intensywności kontaktów z książką w różnych jej formatach, systematyczności czytania w rytmie dnia codziennego, tygodnia, różnorodności zachowań czytelniczych”, cyt. za Żbikowska-Migoń, Łuszczyk, 2011:11–23) – choć odnoszą się do książek, wydają się jednak dobrym punktem odniesienia dla przedstawionych w niniejszym artykule badań.

W analizie definicyjnej nie można nie uwzględnić interpretacji „czytania” jako czynności – „formy kontaktu jednostki lub zbiorowości ze słowem pisanym” (Wojciechowski, 2000) – która ma na celu zrozumienie myśli, komunikatu autorskiego, a w aspekcie socjalno-kulturowym „twórcze uczestnictwo w pisemnej postaci komunikacji społecznej” (Wojciechowski, 2000). Maciej Maryl (Maryl, 2015: 9–29) wprowadza rozróżnienie skali: czytanie postrzegane jest w perspektywie mikro, indywidualnej, podlega badaniom jakościowym, natomiast czytelnictwo – w perspektywie makro, zbiorowej, badanej ilościowo.

Ważnym terminem jest również „czytelnik” – definiowany przez swoje umiejętności odbioru i interpretacji tekstu, a także przez aktywność w tym obszarze (Kołodziejka, 1996; Czapnik, Gruszka, 2011). Najpopularniejsze są w Polsce zapewne ilościowe definicje stosowane w badaniach Biblioteki Narodowej, dla potrzeb których czytelnikiem nazywana jest osoba, która przeczytała w ciągu roku co najmniej jedną książkę. Warto zaznaczyć, że podmioty prowadzące podobne zasięgowe badania czytelnictwa w różnych krajach operują różnymi wskaźnikami – zarówno ilościowymi, jak i chronologicznymi (na przykład kiedy ostatnio czytał/a Pan/Pani książkę) – w badaniach amerykańskiego National Endowment of the Arts czytelnikiem staje się osoba, która przeczytała w ciągu ostatniego roku choćby jeden wiersz (utwór poetycki) (Maryl, 2015).

Polska Izba Książki w badaniach za lata 2013–2015 wprowadziła pojęcie „diety tekstowej” (Kierunki, 2013: 10), sugerując tym samym zróżnicowanie aktywności czytelniczych Polaków. W przytaczanym badaniu nie sformułowano *explicite* definicji czytelnictwa, czytania czy czytelnika, ale zaproponowanie wspomnianego terminu jest pośrednio sygnałem dostrzeganej konieczności rozszerzenia pola badawczego, wyjścia poza formalną granicę książki i czasopisma.

Przywoływana Irena Socha (Socha, cyt. za Żbikowska-Migoń i Łuszczyk, 2011) zwraca uwagę na różne aspekty aktywności czytelnika, które stawały się przedmiotem zainteresowań badawczych w kolejnych dekadach XX i XXI wieku. O ile w pierwszej połowie XX wieku sprawdzano przede wszystkim, czy i co czyta dana osoba bądź grupa, o tyle później poruszano również kwestie gromadzenia domowych bibliotek, konsumpcji tekstu, udziału w procesach komunikacji społecznej czy wreszcie ostatnio: współtworzenia procesów czytelniczych poprzez tworzenie pewnych wzorów zachowań lekturowych (różnie wartościowanych). Czytelnik stał się nie tylko odbiorcą, ale też aktywnym uczestnikiem kultury oraz współtwórcą tekstów lub ich współinterpretatorem.

Na potrzebę rozszerzenia pola badawczego czytelnictwa zwracał uwagę cytowany we wstępie Marek Krajewski:

Posługując się zespołami wskaźników uczestnictwa w kulturze stworzonymi w zupełnie innym kontekście kulturowym, rejestrują one zmianę wartości przez nie uzyskiwanych, która jest błędnie interpretowana jako zapis przemian, którym ulega dziś sam proces uczestnictwa. [...] rejestrują one zmniejszenie się liczby książek

prze czytanych przez Polaków, ale nie są w stanie zarejestrować przeobrażeń, jakim wraz z pojawieniem się telefonów komórkowych, sieci, e-booków uległy praktyki związane z czytaniem, tego, jak w ostatnich dekadach przeobraziły się relacje między wydawcami, księgarzami i czytelnikami, a także między tymi ostatnimi a autorami. W konsekwencji badania te stymulują, iż dzięki informacjom pozyskanym w ich trakcie jesteśmy w stanie diagnozować przemiany kulturowe, podczas gdy w istocie ukrywają one to, co w tych przeobrażeniach najistotniejsze. (Krajewski, 2013: 48).

Przeprowadzone badania (Kisilowska, Paul, Zając, 2016), których częściowe wyniki tu prezentujemy, ujawniły znaczącą (niemal pięćdziesięcioprocentową) część zachowań czytelniczych, które wymykają się tradycyjnym badaniom zasięgowym, a które: 1) realizowane są przede wszystkim w środowisku sieciowym, z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, 2) dotyczą zazwyczaj krótszych tekstów.

## Dyskusja i wnioski

Powyższy, dość syntetyczny przegląd definicji i terminów stosowanych w odniesieniu do teorii i badań czytelniczych pokazuje już nieco ewolucję, jaka zachodzi w zachowaniach czytelniczych Polaków i w konsekwencji kształtuje zasób terminologiczny dyscypliny. Od prostego czytania książek (i czasopism), przechodzimy do zróżnicowanej „diety tekstowej” oraz rosnącej roli (odpowiedzialności?) czytelnika-odbiorcy-współtwórcy w realizowanych w oparciu o tekst procesach komunikacji społecznej.

Analiza wypowiedzi respondentów i zróżnicowanie uzyskanego materiału spowodowały, że poza ogólną definicją czytania ważne okazało się wyodrębnienie również pozostałych definicji: „czytania dogłębnego”, „czytania-przeglądania” oraz „e-czytania” (w ujęciu pozytywnym i negatywnym). Za znaczące dla interpretacji zachowań czytelniczych uznano również zwrócenie uwagi na to, jak respondenci rozumieli „e-książkę”. Już samo rozróżnienie poziomów czytania pokazuje, że jak niejednorodnym polem badawczym mamy do czynienia.

W definicji pierwszej (ogólnej) respondenci ujawnili, że czytanie dotyczy tekstów dostępnych w różnych formach i na różnych nośnikach, dłuższych i krótszych. Co ciekawe, bardzo silnie zaznaczana była przez nich funkcja czytania, to znaczy skojarzenie tej aktywności z rozrywką, przyjemnością, relaksem, czasem wolnym. Czytanie z obowiązku – edukacyjne lub zawodowe – jest ich zdaniem czynnością o zdecydowanie odmiennym charakterze, być może ze względu na przymus, narzuconą konieczność zapoznania się z danymi treściami. Czyta się „to, co interesuje, na co ma się ochotę, coś ciekawego, coś fajnego”. Można czytać zarówno wielkie dzieła literackie, jak i teksty swobodniejsze, łatwiejsze w odbiorze. Celem jest więc miłe spędzenie czasu, oderwanie się od rzeczywistości, choć czasami także poznawanie czy lepsze zrozumienie świata.

Z czytania rozumianego ogólnie respondenci wyróżnili czytanie dogłębne, które dotyczy kontaktu z książką (długim tekstem), literaturą (lub publicystyką), wymagą czasu i skupienia na świecie prezentowanym przez autora. Tekst



czytany jest od początku do końca, najchętniej przy przestrzeganiu pewnych rytuałów (miejsce, pora dnia, ulubiony napój), w oderwaniu od rzeczywistości. Lektura wymaga pełnego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, skupienia, przemyśleń, zrozumienia. Ta interpretacja najbliższa jest definicjom przyjmowanym dotychczas w literaturze bibliologicznej, których autorzy zwracali uwagę na odbiór wyrażanych na piśmie treści duchowych czy udział w procesach komunikacji społecznej.

Pozostaje jeszcze drugi typ, nazwany powyżej czytaniem-przeglądaniem, a przez respondentów także podczytywaniem, przeczytywaniem, zerkaniem, czy czytaniem na wrywki. Takie zachowania są charakterystyczne dla krótkich chwil wolnego czasu, jakie zdarzają się nam w ciągu dnia, a które nie zawsze można przewidzieć: w poczekalniach, kolejkach, korkach, w czasie przerwy na lunch, przy posiłkach i tak dalej. W takich chwilach trudno o głębokie skupienie, a spodziewany szybki ich koniec powoduje, że często rezygnujemy z otwierania książki, wybierając treści łatwiejsze w odbiorze, niewymagające poważniejszych interpretacji, a także takie, których lekturę łatwiej bez straty i żalu przerwać. Respondenci wybierają wtedy najczęściej treści dostępne w sieci, a następnie przenoszą się na kolejne artykuły, wiadomości czy blogi.

Do czytania tekstów cyfrowych odnoszą się definicje e-czytania: pozytywna, która zwraca uwagę przede wszystkim na wygodę korzystania z urządzeń mobilnych, choć obejmuje także czytanie na komputerze czy laptopie różnego typu tekstów. Zwolennicy tej formy nie widzą różnicy między zaspokajaniem potrzeb informacyjnych a przyjemnością z lektury. Nowe możliwości doceniają przede wszystkim osoby często podróżujące (na krótszych bądź dłuższych trasach) lub ci, którym brakuje miejsca na przechowywanie księgozbiorów domowych. Zalety te wymieniali respondenci także w swoich opiniach dotyczących e-książek. Przeciwnicy e-czytania (w definicji negatywnej) zwracają uwagę przede wszystkim na dekoncentrację podczas czytania na komputerze, kojarzonego silnie z (bezwolnym) surfowaniem po internecie. Dotkliwy jest dla nich brak doświadczeń sensorycznych (zapachu, szelestu kartek, faktury papieru, ciężaru i objętości tomu), jak również konieczność nauczania się obsługi nowego urządzenia.

Przedstawione powyżej intuicje respondentów w zestawieniu z definicjami stosowanymi w badaniach bibliologicznych oraz w kontekście propozycji relacyjnego spojrzenia na uczestnictwo w kulturze i społeczne oddziaływanie praktyk medialnych (Couldry, 2010) zachęcają do postawienia pytania o potrzebę zmiany zakresu pola badawczego czytelnictwa. Czytanie książek (dłuższych narracji), wymagające czasu i skupienia, a także kompetencji poznawczych i kulturowych, pozostaje czytaniem idealnym, jakie utrzymujemy i doskonalimy przez dekady szerokiej dostępności książki dla odbiorców. Czytelnictwo książek jest i będzie jednym z integralnych obszarów badawczych księgoznawstwa.

Wydaje się jednak, że – dostrzegane przez samych czytających – zróżnicowanie zachowań czytelniczych również domaga się opisu i interpretacji naukowej. Jak pokazały wstępne badania jakościowe (Kisiłowska, Paul, Zając, 2016), czytanie tekstów innych niż książki to dziś niemal drugie tyle aktywności czytelniczej (w proporcji 52 do 48 proc.). Nie można tak intensywnego korzystania z różnego typu tekstów nie uwzględnić w opisie rzeczywistości, na co zwrócili uwagę także autorzy badań Polskiej Izby Książki, wprowadzając pojęcie „diety tekstowej” (Kierunki, 2013: 10). Rozbicie zachowań czytelniczych zależy od wielu czynników, zarówno kompetencyjnych, jak i zewnętrznych, takich jak dostępność tekstów i nośników, czy też wspomniane rozbicie czasu wolnego. Być może kwestie nieksiążkowych zachowań czytelniczych

wychodzą poza granice ścisłego księgoznawstwa, ale z pewnością pozostają w sferze zainteresowań badań bibliotekoznawczych, informatologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, literaturoznawczych, kulturoznawczych (lista nie jest zamknięta). Tak jak w nauce o informacji zakres badań poszerza się i wychodzi poza ścisłe granice komunikacji naukowej, tak i kultura czytelnicza współczesnego człowieka jako przedmiot badań poszerza się, odpowiednio do zmian zachodzących w sferach tekstu, nośnika, czy postaw (indywidualnych i społecznych). Różnicowanie się zachowań czytelniczych wpływa na kształt i przedmiot badań w tym zakresie. Na podstawie wyodrębnionych definicji wydaje się, że zmiany zachodzące w kulturze czytelniczej wymagają pogłębionej obserwacji i badań, które pozwolą na precyzyjne wskazanie trendów w tym obszarze, a w dalszej kolejności na weryfikację ich skali.

#### BIBLIOGRAFIA

- Kierunki (2013). Kierunki i formy transformacji czytelnictwa w Polsce. Raport z badania założycielskiego, [http://www.pik.org.pl/upload/files/Rcz.\\_Badanie\\_zalozycielskie.Raport.CBOS.pdf](http://www.pik.org.pl/upload/files/Rcz._Badanie_zalozycielskie.Raport.CBOS.pdf) (21.07.2016).
- Couldry N. (2010). Media w kontekście praktyk. Próba teoretyczna. „Kultura Popularna”, 1, (96–113).
- Czapnik G., Gruszka Z. (oprac.) (2011). *Podręczny słownik bibliotekarza*. Łódź.
- Drozdowski R. i in. (2014). *Praktyki kulturalne Polaków*. Toruń.
- Głombiowski K. (1981). O dwóch tendencjach badań bibliologicznych. „Studia o Książce”, 11, (3–16).
- Goriszowski W. (1973). *Książka a wychowanie*. Katowice.
- Kisilowska M., Paul M., Zajac M. (2016). Jak czytają Polacy?, <http://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/06/Jak-czytaj%C4%85-Polacy-raport-ko%C5%84cowy.pdf> (21.07.2016).
- Kłosiński M. (1994). Obraz bezrobocia i bezrobotnych w polskiej prasie. „Kultura i społeczeństwo”, 3, (151–156).
- Kołodziejaska J. (1996). *Za drzwiami biblioteki*. Warszawa.
- Kostecki J. (1944). O niektórych problemach historyka czytelnictwa, [w]: Kostecki J. (red.), *Instytucje – publiczność – sytuacje lektury. Studia z historii czytelnictwa*, t. 5. Warszawa.
- Kostecki J. (2011). Czytelnictwo jako przedmiot refleksji naukowej, [w]: Żbikowska-Migoń A., Łuszkak A. (red.), *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*. Wrocław.
- Krajewski M. (2013). W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze. „Kultura i Społeczeństwo”, 1, (29–67).
- Maryl M. (2015). Kulturowa piśmienność: projekt badań totalnych kultury literackiej. „Teksty Drugie”, 3, (9–29).
- Michalak D., Koryś I., Kopeć J. (2016). Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku: wstępne wyniki, <http://ksiegarnia.bn.org.pl/pdf/Stan%20czytelnictwa%20w%20Polsce%20w%202015%20r..pdf> (21.07.2016).
- Robin R. (1980). Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud, [w]: Głowiński M. (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa.
- Socha I. (2011). Czytelnik w polskiej myśli bibliologicznej, [w]: Żbikowska-Migoń A., Łuszkak A. (red.), *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*. Wrocław.
- Szlendak T. (2010). Aktywność kulturalna, [w]: Burszta J. i in., *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*. Warszawa.
- Wojciechowski J. (2000). *Czytelnictwo*. Kraków.



Justyna Jasiewicz,  
Michalina Stopnicka

# Data li- teracy.

*Kompetencje w za-  
kresie korzystania  
z danych w odniesie-  
niu do przemian ko-  
munikacji naukowej*

Nie ma potrzeby udowadniać, że technologie cyfrowe i mobilne na stałe wpisały się w codzienne zachowania społeczeństwa. Praca, rozrywka, komunikacja, edukacja i inne obszary życia poszczególnych osób i całych grup społecznych są zapośredniczane przez media cyfrowe. Zmiany te poddaje się licznym analizom i badaniom: w kolejnych projektach badawczych inter- i multidyscyplinarne zespoły starają się określić, w jaki sposób korzystanie ze smartfona wpływa na procesy lekturowe, jakie potrzeby w zakresie kompetencji cyfrowych mają pracownicy sektora MŚP, jaki odsetek gospodarstw domowych posiada dostęp do internetu i jaki odsetek ich mieszkańców z tego dostępu korzysta...

Przykłady takich działań można mnożyć, ale warto mieć na uwadze trzy zjawiska: po pierwsze, przy każdym tego typu działaniu powstają kolejne – czasami ogromne – zasoby danych cyfrowych; po drugie, badacze zajmujący się różnymi aspektami ICT sami podlegają różnym mechanizmom prowadzącym do zapośredniczenia swojej pracy przez narzędzia cyfrowe; i po trzecie, zarówno poszczególni badacze, jak i całe zespoły muszą w związku z tym dysponować odpowiednimi kompetencjami, by prowadzić badania i komunikować ich wyniki. Ten konglomerat zagadnień jest centralny dla prowadzonych w niniejszym artykule rozważań, ponieważ pozwala zauważyć, że w ostatnich latach zmianie uległ sposób, w jaki funkcjonuje nauka, prowadzi się badania i komunikuje ich wyniki.

Pojęcia *e-science* (e-nauka) czy *research 2.0* są obecne nie tylko w naukach ścisłych, ale też w społecznych i humanistycznych (Carlson i in., 2015: 630). *Research 2.0* to zjawisko rozumiane jako podejście do badań naukowych z zakresu nauk ścisłych, społecznych i humanistycznych, czerpiące korzyści z możliwości, jakie daje internet, który zachęca do nawiązywania kontaktów i otwartości oraz daje dostęp do ogromnych ilości danych i możliwość ich przetwarzania (Koltay, 2016: 94). Ma ono wpływ na pracę badawczą na dwa sposoby: jako zewnętrzny stymulant konkretnych działań oraz jako wynik indywidualnych wzorów zastosowań technologii cyfrowych badaczy w aktywnościach innych niż naukowa (poszczególne sfery życia, szczególnie w przypadku specyficznej pracy badawczej, nie są rozłączne). O ile drugi z wymienionych czynników pozostaje w ukryciu i wymaga dokładniejszego zbadania, o tyle pierwszy jest stosunkowo łatwy do zaobserwowania. Jak bowiem pokazuje praktyka, autorzy prac naukowych są coraz częściej zobligowani do tego, aby wyniki badań, w tym surowe dane, publikować na przykład w repozytoriach cyfrowych – żeby badania finansowane ze środków publicznych były dostępne i by istniała możliwość ponownego ich wykorzystania przez inne osoby. W dziedzinie nauk przyrodniczych wydawnictwa takie jak Elsevier, John Wiley & Sons, Springer czy „Nature” jako warunek publikacji artykułu podają konieczność opublikowania danych w odpowiednich bazach dziedzinowych – artykuły są dzięki temu połączone bezpośrednio z danymi, co sprawia, że czytelnicy mają bezpośredni dostęp do danych badawczych (MacMillan, 2015: 145).

Równocześnie możemy obserwować coraz powszechniejszy nieformalny obieg treści naukowych. Serwisy takie jak Academia.edu czy ResearchGate.net, przeznaczone dla akademików i badaczy, właściwie wymuszają już publikowanie artykułów w wersjach cyfrowych, co sprawia, że mamy do czynienia z istotną zmianą modelu komunikacji naukowej. Pisze o tym Remigiusz Sapa, który podkreśla, że w elektronicznym i sieciowym środowisku komunikacji naukowej otworzyły się nowe kanały, co spowodowało powstanie nieistniejących dotychczas połączeń.

**Justyna Jasiewicz** – doktor nauk humanistycznych w zakresie bibliologii i informatologii, adiunkt na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalistka w zakresie kompetencji cyfrowych i informacyjnych, badaczka współpracująca z szeregiem instytucji administracji państwowej, podmiotów gospodarczych i organizacji pozarządowych. justyna.jasiewicz@uw.edu.pl

**Michalina Stopnicka** – studentka studiów magisterskich na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowana problematyką kompetencji informacyjnych i kształcenia specjalistów w zakresie informacji. misia.stopnicka@gmail.com

Wystarczy porównać internetowy system obsługi pre-printów (archiwizowania, opracowania, wyszukiwania i udostępniania pełnych tekstów) z ich dystrybucją w druku czy choćby organizację dostępu do artykułów publikowanych w czasopismach naukowych przez Internet ze starym systemem prenumeraty wersji wyłącznie drukowanych. Pojawiają się też obiekty zupełnie nieznane w zdominowanym przez druk środowisku komunikacji naukowej, w tym na przykład strony www samych naukowców. Ten sam (albo raczej prawie ten sam) artykuł może występować w sieci w kilku wersjach i w kilku miejscach. Z reguły ma wprowadzić wersję „oficjalną”, czyli tę opublikowaną i dostępną w zasobach wydawcy lub dystrybutora, ale nie musi to być wersja finalna. (Sapa, 2009: 128)

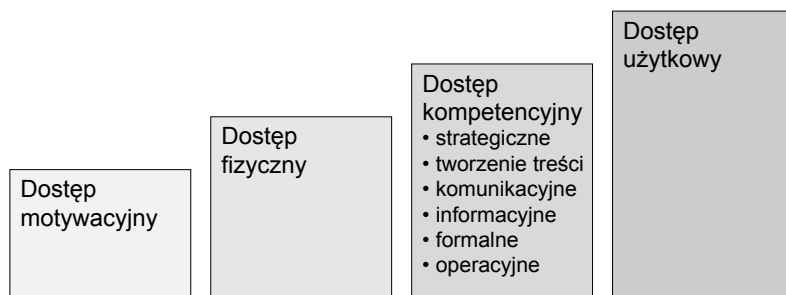
Przemiany te są tak głębokie, że zmieniają modele komunikacji naukowej, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Już po dokonaniu wstępnej analizy otoczenia komunikacyjnego, w jakim funkcjonują badacze, widać, że kompetencje cyfrowe są im bardziej niż potrzebne – można wręcz zaryzykować stwierdzenie, że ich odpowiedni poziom może przesądzić o widoczności wyników prowadzonych badań w środowisku naukowym. Dlatego zanim przybliżymy samo pojęcie *data literacy*, omówimy zagadnienie kompetencji cyfrowych w ujęciu zaproponowanym przez Jana van Dijka.

## Kompetencje cyfrowe

Model czterech rodzajów dostępu do technologii cyfrowych, wypracowany przez van Dijka, jest jednym z najważniejszych modeli pozwalających na zrozumienie istoty wykluczenia cyfrowego w ogóle oraz kompetencji cyfrowych. Model ten, co szczególnie ważne, przenosi akcent z kwestii dostępu na kwestie motywacji do korzystania z technologii cyfrowych i osiągania konkretnych, indywidualnych celów przez daną jednostkę.

Van Dijk wyróżnił cztery poziomy dostępu do nowych mediów: motywacyjny (*motivational access*), materialny (*material access*), kompetencyjny (*skills access*) oraz użytkowy (*usage access*). Mimo że poszczególne poziomy następują po sobie na zasadzie stopni, stanowią pewnego rodzaju zamknięty cykl, w którym początkiem nowej pętli są kolejne innowacje technologiczne. W swojej koncepcji van Dijk zwrócił uwagę, że podstawową kwestię stanowi motywacja do korzystania z nowych technologii – od niej zależą decyzje o zakupie komputera i połączenia sieciowego oraz zdobywanie umiejętności niezbędnych do używania odpowiednich aplikacji. Dopiero kolejną kwestią jest dostęp do komputerów i internetu w domu, pracy, szkole lub innym miejscu, a także samo korzystanie z nich, gdyż dostęp nie musi jeszcze oznaczać użytkowania (szczególnie przy braku motywacji). Jako trzeci poziom van Dijk wyróżnia poziom dostępu kompetencyjnego. Czwarty poziom dostępu do nowych technologii (dostęp użytkowy) stanowią sposoby korzystania z komputerów i internetu (van Dijk, 2010: 250–255; Batorski, 2009: 226).



Kompetencje cyfrowe są w tym modelu definiowane jako umiejętności pozwalające danej osobie osiągać maksymalnie dużo korzyści związanych z użytkowaniem sieci, bez względu na typ wykorzystywanego w tym celu urządzenia (smartfon, tablet, komputer stacjonarny lub przenośny). W pierwotnej wersji modelu (z 2005 roku) na poziomie kompetencyjnym znajdowały się trzy typy umiejętności: operacyjne, informacyjne i strategiczne. W pracy z 2014 roku, w całości poświęconej problemowi kompetencji cyfrowych, ten fragment modelu rozbudowano o kolejne trzy typy:

- operacyjne (*operational*) – obsługa oprogramowania (otwieranie okien i stron, nawigowanie po nich, otrzymywanie i wysyłanie e-maili, rozmowy VoIP), korzystanie z różnych opcji wprowadzania treści (na przykład okno wyszukiwarki), obsługa plików w różnych formatach (pliki pdf, zapisywanie zdjęć, zapisywanie zakładki),
- formalne (*formal*) – umiejętność nawigowania w sieci (używanie hiperłączy w różnych formatach, w tym tekstowych, zdjęciowych, aplikacji) przy jednoczesnej umiejętności odnajdowania się w sieci (braku poczucia zagubienia, dezorientacji podczas nawigowania pomiędzy stronami, programami i aplikacjami),
- informacyjne (*information*) – umiejętność dotarcia do pożądaných informacji (określenie potrzeby informacyjnej, wybór odpowiedniej strony, sformułowanie zapytania, wyszukanie informacji, ocena źródeł informacji),
- komunikacyjne (*communication*) – umiejętność wyboru i uczestniczenie w kontaktach on-line, kodowanie, dekodowanie i wymiana wiadomości, przyciąganie uwagi w sieci, zarządzanie wizerunkiem w sieci, tworzenie wizerunków alternatywnych, korzystanie z kolektywnej wiedzy, eksperymentowanie i negocjowanie on-line w celu uzyskania optymalnych rezultatów podejmowanych działań,
- kreatywne (*content creation*) – tworzenie komunikatów (tekstów, muzyki, wideo, zdjęć, multimediów, utworów remiksowanych) odpowiedniej jakości i publikowanie ich w sieci,
- strategiczne (*strategic*) – nakierowanie działań na cel, podejmowanie decyzji i wybór działań pozwalających ten cel osiągnąć, czerpanie korzyści z osiągnięcia celu. (van Dijk i van Deursen 2014: 2, 21–41)

Wydaje się, że problemy *information literacy* oraz *data literacy*, które omówiono w dalszej części tekstu, przenikają wszystkie poziomy dostępu kompetencyjnego w modelu van Dijka – szczególnie w kontekście zmian modeli komunikacji naukowej i wagi kompetencji w tym zakresie. Są one bowiem niezbędne do tego, by realizować wszystkie działania, które pojawiają się na tym poziomie modelu.

## Information literacy i data literacy

Kompetencje informacyjne są przedmiotem prac teoretycznych i badawczych w zakresie nauki o informacji i bibliotekoznawstwa od lat 80. XX wieku. Określa się je najczęściej jako *information literacy*, zaś jedna z powszechnie stosowanych i akceptowanych definicji została wypracowana przez American Library Association (ALA) w 1989 roku. Zgodnie z nią kompetencje informacyjne są rozumiane jako zespół umiejętności pozwalających użytkownikowi stwierdzić, kiedy informacja jest mu potrzebna, oraz wyszukać, ocenić i wykorzystać informacje pochodzące z rozmaitych źródeł (Presidential Committee on Information Literacy: Final Report). Ludzie posiadający te umiejętności wiedzą, jak się uczyć, znają organizację wiedzy, umieją znaleźć informację i wykorzystać ją w taki sposób, by była przydatna innym. W późniejszych publikacjach ALA można znaleźć rozszerzoną koncepcję kompetencji informacyjnych oraz model IL opierający się na zespole praktycznych umiejętności pozwalających:

- określić rodzaj i zakres potrzeby informacyjnej,
- zapewnić sobie efektywny dostęp do źródeł informacji,
- krytycznie ocenić informację i jej źródła oraz zintegrować wyselekcjonowaną informację z dotychczas posiadaną wiedzą i systemem wartości,
- selektywnie wykorzystać informację w sposób sprzyjający realizacji określonego celu,
- określić i zrozumieć społeczne, ekonomiczne, prawne aspekty dostępu do informacji i korzystania z niej. (Information Literacy Competency Standards for Higher Education)

Warto nadmienić, że początkowo problem kompetencji informacyjnych wiązano przede wszystkim ze środowiskiem bibliotecznym, w którym użytkownicy, by pozyskać potrzebne im informacje, musieli posiadać zespół umiejętności pozwalających na skorzystanie z rozmaitych narzędzi organizacji zbiorów i wiedzy: katalogów, indeksów, tezaurusów. Z tego obszaru wyrosła edukacja informacyjna, której celem jest przygotowanie użytkowników do efektywnego zaspokajania potrzeb informacyjnych – początkowo w środowisku bibliotecznym. Oczywiście wraz z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych i coraz bardziej powszechnym ich wykorzystaniem, ciężar w rozumieniu kompetencji informacyjnych przesuwa się w stronę ICT i łączy bezpośrednio z obszarem edukacji cyfrowej i/lub informatycznej. W kontekście dalszych rozważań ważne jest, by zauważyć, że w środowisku naukowym podkreśla się potrzebę szerszej interpretacji kompetencji informacyjnych – według Information Research Network pojęcie „informacja” powinno obejmować również dane badawcze, a za umiejętności informacyjne powinno się uznawać także zarządzanie, przechowywanie i ochronę własnych danych i informacji (Goldstein, 2010).

*Data literacy* jest postrzegane jako ważne, nowe zjawisko w obrębie *information literacy*, a skoro dane są pojęciem węższym w stosunku do informacji, to również *data literacy* jest pojęciem węższym od *information literacy* (Derfert-Wolf, 2014: 3). Termin *data literacy* nie został przetłumaczony na język polski. Lidia Derfert-Wolf, która jako jedyna w Polsce porusza ten temat w kontekście pracy bibliotekarzy, podaje w swoim artykule polskie odpowiedniki, które najlepiej oddają znaczenie terminu: umiejętności zarządzania danymi, umiejętności korzystania z danych oraz kompetencje cyfrowe w zakresie gromadzenia



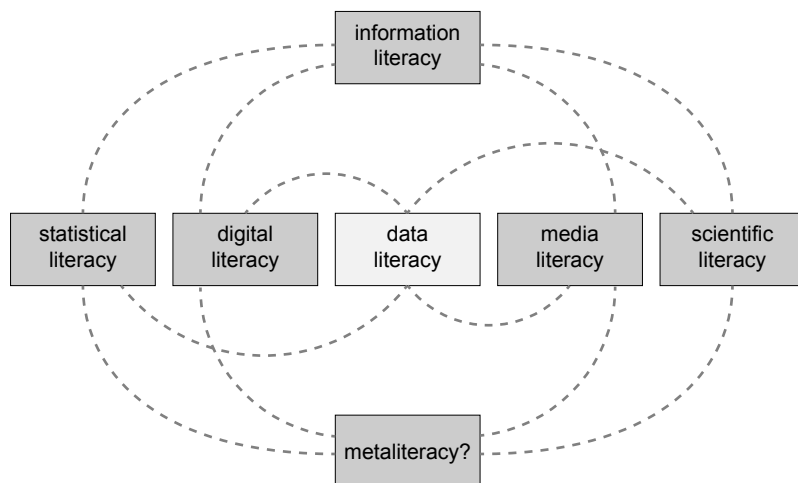
i przetwarzania danych (Derfert-Wolf, 2014: 3). Terminologia dotycząca *data literacy* jest bardzo różnorodna i niejednolita: w wielu publikacjach zamiast *data literacy* mówi się o umiejętnościach statystycznych, rozumowaniu ilościowym (Hunt, 2004: 14), a oprócz terminu *data literacy* używane są także inne, takie jak: *data information literacy*, *science data literacy* czy *research data literacy* (Koltay, 2014: 4).

*Data literacy* definiuje się na wiele sposobów, a poszczególni autorzy kładą nacisk na różne komponenty pojęcia. Jedną z najczęściej przytaczanych definicji w artykułach naukowych jest ta autorstwa Johna D'Ignazia i Jain Qin. Według nich *data literacy* to umiejętności rozumienia, używania i zarządzania danymi badawczymi. Skupiają się oni na funkcjonalnych umiejętnościach w zakresie gromadzenia, przetwarzania, zarządzania, oceny i używania danych do badań naukowych (D'Ignazio, Qin, 2010: 3). Wskazuje się też, że *data literacy* to nie tylko dostęp, interpretowanie, krytyczna ocena i zarządzanie danymi, ale także ich etyczne wykorzystanie (Calzada, Marzal, 2003: 125).

Tibor Koltay, łącząc różne definicje, tłumaczy *data literacy* jako zbiór umiejętności i zdolności związanych z dostępem do danych badawczych, ich rozumienia, interpretacji, krytycznej oceny, etycznego używania i zarządzania nimi. Termin obejmuje także ochronę i przechowywanie danych oraz bierze pod uwagę zarówno punkt widzenia konsumenta, jak i producenta danych (Koltay, 2015: 4).

Inne podejście do zagadnienia *data literacy* opiera się na założeniu, że podstawową umiejętnością powinno być przekształcenie informacji w praktyczną wiedzę poprzez zbieranie, analizowanie i interpretowanie wszystkich typów danych. W tym ujęciu *data literacy* mieści się w obszarze umiejętności pozwalających na zmianę danych w informację, a następnie informacji w wiedzę. Z kolei Vahey i jego współpracownicy uważają, że najważniejszy aspekt *data literacy* to umiejętność przetwarzania surowych danych z odniesieniem do rzeczywistych sytuacji oraz stosowanie porównań. Chodzi o przełożenie danych na powszechnie używane wskaźniki potrzebne do porównania i argumentacji – na przykład ilość używanej wody w przeliczeniu na jedną osobę (Vahey i in., 2012: 179). Umiejętność rozumienia danych i ich analizy jest potrzebna, by podejmować właściwe decyzje. Carlson i współpracownicy twierdzą, że definiując *data literacy*, powinno się brać pod uwagę nie tylko punkt widzenia konsumenta, ale też producenta danych (Carlson i in., 2011: 633).

## Data literacy a inne zestawy kompetencji



Powyższa ilustracja pokazuje, jakie związki zachodzą między *data literacy* a innymi terminami. Milo Schield widzi silny związek między trzema zestawami kompetencji – *information literacy*, *data literacy* oraz *statistical literacy* (Schield, 2004: 8). Ostatni termin definiowany jest jako zdolność do rozumienia i krytycznej oceny danych statystycznych w życiu codziennym oraz dostrzegania wpływu „myślenia statystycznego” na prywatne, osobiste, zawodowe i publiczne decyzje (Gal, 2002). Schield uważa, że *data literacy* to nieodłączny komponent zarówno *information literacy*, jak i *statistical literacy*. Dzięki internetowi statystyki są coraz łatwiej dostępne, dlatego w skład kompetencji informacyjnych powinny wchodzić umiejętności statystyczne – analiza, interpretacja i ocena danych statystycznych. Wspomniani wcześniej Qin i D’Ignazio dostrzegają związek między *data literacy* i *digital literacy* – umiejętnościami, które pozwalają użytkownikowi na intuicyjnie poruszanie się w środowiskach cyfrowych oraz na łatwy i skuteczny dostęp do wiedzy (Aviram, Eshet-Alkalai, 2006: 1). W przypadku *digital literacy* informacja jest obiektem działań, nacisk kładziony jest na jej tworzenie, szczególnie przy użyciu technologii cyfrowych. *Digital literacy* ma wiele wspólnego z *data literacy* – istotne są te same umiejętności, jednak w odniesieniu do danych, nie informacji (Qin, D’Ignazio, 2010: 3).

*Data literacy* ma również cechy wspólne z *media literacy* – umiejętnościami w zakresie uzyskiwania dostępu, analizy, oceny i tworzenia wszelkich form komunikacji oraz działania za ich pomocą (Media Literacy Defined). Podkreśla się, że w wyniku konwergencji mediów, środków przekazu i informacji zachodzą również zbieżności między różnymi zestawami kompetencji. Wraz z pojawieniem się Web 2.0 wzrosło zainteresowanie kwestiami związanymi z danymi, które są jeszcze łatwiej dostępne w nowych mediach. Dlatego *data literacy* nie powinno być uważane jedynie za część *information literacy*, należy patrzeć na nie również przez pryzmat *media literacy* (Koltay, 2014: 4).

*Data literacy* powiązane jest także ze *scientific literacy*. Obejmuje ono metody, podejścia, postawy i umiejętności związane z myśleniem w sposób

naukowy i prowadzeniem badań. Dotyczy znajomości i rozumienia pojęć i procesów naukowych potrzebnych do podejmowania decyzji, osobistego uczestnictwa w sprawach społecznych, kulturowych i ekonomicznych (National Research Council, 1996: 21). Splata się to z *data literacy*, które odnosi się do danych badawczych używanych przez różne dyscypliny w różnych kontekstach i jest niezbędne w pracy naukowca – zarówno w dziedzinach ścisłych, jak i społecznych.

Warto również wspomnieć o koncepcji *metaliteracy* – próbie zmiany terminu *information literacy* na taki, który połączy różne rodzaje kompetencji i weźmie pod uwagę różne technologie. *Metaliteracy* według Mackeya i Jacobson obejmuje pozyskiwanie, tworzenie i wymianę wiedzy w społecznościach internetowych i skupia się na umiejętnościach krytycznego myślenia i współpracy w erze cyfrowej, opartych na efektywnym uczestnictwie w mediach społecznościowych i społeczeństwach sieciowych. Standardowe definicje kompetencji cyfrowych są dla twórców pojęcia niewystarczające w erze tak szeroko rozpowszechnionych w sieci technologii społecznych (Mackey, Jacobson, 2011: 62).

## Kompetencje w zakresie *data literacy*

Nie istnieje jeden zestaw kompetencji, które wchodziły w skład *data literacy*. Wiele grup badawczych podejmuje próby identyfikacji i opisanie umiejętności niezbędnych do sprawnego posługiwania się danymi. Bardzo wartościowe podsumowanie zagadnienia kompetencji w zakresie *data literacy* stanowi załącznik do dokumentu „Strategies and Best Practices for Data Literacy Education”. Grupa badawcza pod kierunkiem Chantel Ridsdale przeanalizowała trzydzieści dwie publikacje naukowe poruszające zagadnienie *data literacy* i wyodrębniła z nich kompetencje dotyczące korzystania z danych. Następnie zostały one podzielone na trzy grupy – kompetencje pojęciowe, kluczowe oraz zaawansowane. Kompetencje pojęciowe dotyczą ogólnej wiedzy na temat danych. To wiedza i umiejętności niezbędne każdej osobie pracującej w środowisku cyfrowym – nie tylko naukowcom, ale też studentom. Kategoria kluczowych kompetencji jest najszersza i zawiera techniczne umiejętności konieczne dla osoby, która chce pracować z danymi. Zaawansowane kompetencje wymagają od ich posiadacza szerszej wiedzy, między innymi informatycznej. Takie kompetencje powinny posiadać osoby zajmujące się zarządzaniem danymi – między innymi bibliotekarze akademicki odpowiedzialni za repozytoria danych.

<b>Kompetencje pojęciowe</b>	<b>Kompetencje kluczowe</b>	<b>Kompetencje zaawansowane</b>
Wprowadzenie do zagadnienia danych – rozumienie pojęcia dane, wiedza na temat stosowania danych;	Wyszukiwanie i zbieranie danych – wyszukiwanie, identyfikacja użytecznych danych i ich kolekcjonowanie;	Ocena decyzji podjętych na podstawie danych – gromadzenie danych obserwacyjnych w celu oceny skuteczności decyzji lub rozwiązań opartych na danych, wysnuwanie wniosków lub wdrażanie nowych rozwiązań;
Narzędzia w zakresie danych – wiedza na temat narzędzi i technik analizy danych, umiejętność wyboru odpowiednich narzędzi i ich użycia;	Ocena danych, zapewnienie jakości danych i źródeł – ocena wiarygodności źródeł, ich krytyczna ocena pod kątem błędów i problemów;	Konwersja danych – znajomość różnych typów danych i stosowanie metod konwersji;
Krytyczne myślenie – świadomość problemów i wyzwań związanych z danymi, krytyczne myślenie podczas pracy z danymi;	Organizacja danych – znajomość i stosowanie podstawowych metod i narzędzi organizacji danych;	Tworzenie i używanie metadanych – tworzenie deskryptorów metadanych i prawidłowe przypisywanie ich do zbiorów danych;
Kultura danych – rozumienie znaczenia krytycznego wykorzystywania danych do nauki, badań i ich roli w podejmowaniu decyzji;	Przetwarzanie danymi – ocena metod oczyszczania danych, identyfikacja odchyłań i nieprawidłowości;	Zarządzanie danymi, zapewnianie ich bezpieczeństwa i ponowne wykorzystywanie danych (data re-use);
Etyka korzystania z danych – znajomość zagadnień prawnych i etycznych związanych z danymi, praca z danymi w etyczny sposób.	Podstawy analizy danych – opracowanie planu analizy danych, stosowanie odpowiednich metod i narzędzi analizy, ocena jej wyników i porównanie z innymi wynikami;	Ochrona danych – znajomość i stosowanie metod i narzędzi ochrony danych
	Interpretacja danych (rozumienie danych) – umiejętność czytania i rozumienia tabel, wykresów i grafów, identyfikacja najważniejszych danych;	

Kompetencje pojęciowe	Kompetencje kluczowe	Kompetencje zaawansowane
	Identyfikacja problemów przy użyciu danych – wykorzystywanie danych do identyfikacji problemów w sytuacjach praktycznych (np. w pracy) oraz do identyfikacji problemów wyższego poziomu (np. politycznych, ekonomicznych);	
	Wizualizacja danych – umiejętność przedstawiania danych w tabeli lub za pomocą grafiki, krytyczna ocena graficznej reprezentacji danych;	
	Słowna prezentacja danych – zaplanowanie prezentacji danych odpowiedniej dla grupy docelowej przy użyciu jasnych i spójnych argumentów oraz odpowiedniej wizualizacji;	
	Podejmowanie decyzji opartych na danych – przekształcenie danych na praktyczne informacje, mierzenie zalet i skutków możliwych rozwiązań lub decyzji i wprowadzanie ich w życie;	
	Cytowanie danych – wiedza w zakresie powszechnie stosowanych sposobów cytowania danych i prawidłowe wykonywanie cytowań;	
	Rozpowszechnianie danych – ocena metod i platform dzielenia się danymi, rozpowszechnianie danych w sposób legalny i etyczny	

## **Data literacy a modele komunikacji naukowej**

Zaprezentowane powyżej rozważania pozwalają przede wszystkim stwierdzić, że *data literacy* stanowi istotny komponent kompetencji informacyjnych, które warunkują efektywne zaspokajanie rozmaitych potrzeb informacyjnych z wykorzystaniem różnych źródeł informacji. Wydaje się również, że *data literacy*, ujmowane szczególnie w kontekście modeli komunikacji naukowej, przecina wszystkie poziomy dostępu kompetencyjnego w modelu zaproponowanym przez Jana van Dijka.

Trzy zasadnicze modele komunikacji naukowej według Sapy to model linearny, cykliczny i sieciowy.

Modele linearne prezentują prostą sekwencję operacji wykonywanych wzdłuż linii wyznaczonej przez transfer zasobów naukowych od nadawcy do odbiorcy. Z kolei modele cykliczne, łącząc ostatni etap transferu – dystrybucję, odbiór treści przez użytkownika końcowego z pierwszym – generowaniem nowych zasobów, będących następnie przedmiotem transferu, pozwalają uchwycić komunikację naukową jako system służący kreowaniu nowej wiedzy. Natomiast modele o strukturze sieciowej pozwalają nam na dostrzeżenie alternatywnych dróg owego transferu i bardziej realistyczne identyfikowanie różnorodnych powiązań występujących w komunikacji naukowej. (Sapa, 2009: 126–127)

Autor stwierdza również, że modele linearne i cykliczne są konstruowane w oparciu o przekonanie, że stopniowe redukowание obserwowanej rzeczywistości może pozwolić na wyznaczenie prostej, stałej, uniwersalnej struktury modelu komunikacji naukowej. Jednocześnie modele te, ze względu na to, że ich konstrukcja opiera się na statycznych łańcuchach informacyjnych, dezaktualizują się wraz z powstaniem nowych lub modyfikacją istniejących kanałów (Sapa, 2009: 128). Z kolei modele sieciowe pozwalają na większą elastyczność w tym obszarze – dopuszczają istnienie różnych struktur w ramach systemu i pozwalają na odejście od koncepcji budowania modelu opartego na sztywnym szkieletcie relacji (Sapa, 2009: 129). Problem zmian w środowisku komunikacji naukowej poruszono w pierwszej części niniejszego tekstu – między innymi na przykładzie nowych form publikowania prac naukowych. W świetle tych zjawisk można stwierdzić, że komunikacja naukowa, przynajmniej w nowych obszarach, przechyla się w stronę modelu sieciowego, w dużej mierze realizowanego w środowisku cyfrowym. Wobec powyższego niezaprzeczalną wydaje się konieczność posiadania kompetencji informacyjnych, w tym szczególnie *data literacy*, na odpowiednim poziomie. Jednak *data literacy*, czyli wiedza i umiejętności wymagane, aby spełnić te oczekiwania, często nie są ujęte w programach studiów, co sprawia, że badacze zazwyczaj na własną rękę uczą się, w jaki sposób zarządzać danymi, udostępniać je i utrzymywać (Carlson i in., 2015: 14). Warto zastanowić się, jakie organizacje i instytucje mogłyby być odpowiedzialne za edukację w tym obszarze.

W środowisku bibliotekarskim często pojawiają się głosy, że *data literacy* powinno być traktowane jako ewolucja w usługach bibliotecznych – zagadnienia

związane z umiejętnościami korzystania z danych powinny być włączane w programy i kursy dotyczące kompetencji informacyjnych, które prowadzi większość bibliotek. Karen Hunt zauważa jednak, że *information literacy* i *data literacy*, chociaż podobne w wielu kwestiach, zasadniczo różnią się technicznym podejściem. Kompetencje w zakresie *information literacy* są bardziej powszechne, natomiast do pracy z danymi potrzeba konkretnych umiejętności i znajomości często skomplikowanych narzędzi; sprawia to, że praca edukatorów jest trudniejsza, ponieważ nie mogą oni założyć, że kursanci na wstępie posiadają przynajmniej podstawowe kompetencje związane z danymi (2004: 14).

Jednocześnie edukacja w tym zakresie powinna być polem działania bibliotek akademickich, w których w związku ze wzrostem ilości danych i coraz większym wykorzystaniem repozytoriów cyfrowych bibliotekarze muszą stać się łącznikiem pomiędzy autorami danych i użytkownikami. Wielu specjalistów, w tym Tibor Koltay, twierdzi, że nadszedł czas, aby to właśnie bibliotekarze opracowywali i dostarczali programy i usługi w zakresie *data literacy* (2016: 101). Szkolenie pracowników naukowych, studentów i bibliotekarzy w zakresie *data literacy* to coraz bardziej widoczny obszar i w nim bibliotekarze mogą odgrywać znaczącą rolę. Ich zadaniem powinno być takie pokierowanie użytkownikami, aby mogli oni rozwinąć uniwersalne umiejętności: lokalizowania wiarygodnych źródeł danych, uzyskiwania dostępu do nich, ich selekcji i krytycznej oceny. Oferta szkoleniowa zapewniana przez biblioteki musi więc wykraczać poza zwyczajną pomoc użytkownikom w dostępie do zbiorów danych, a jej przygotowanie musi zostać poprzedzone próbą dogłębnego zrozumienia potrzeb wykładowców i studentów (Hogenboom i in., 2011: 415).

## Podsumowanie

*Data literacy* to nadal zjawisko dość nowe, a terminologia w jego obrębie jest niejednorodna. Specjaliści w definicjach najczęściej kładą nacisk na rozumienie, używanie i zarządzanie danymi badawczymi przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na etykę korzystania z danych i rozpowszechniania ich. *Data literacy* jest traktowane jako nowe zjawisko w obrębie kompetencji informacyjnych, a badacze podkreślają jego związek z innymi zestawami kompetencji i potrzebę ujednolicenia terminów.

Na *data literacy* składa się zestaw bardzo zróżnicowanych kompetencji. Nie każdy musi dysponować wszystkimi – umiejętności zaawansowanych potrzebują przede wszystkim specjaliści zarządzający danymi, kluczowych kompetencji – naukowcy, ale podstawową znajomość świata danych powinien mieć każdy, kto korzysta z cyfrowych zasobów. Widoczna jest potrzeba poważnego traktowania tego zjawiska i świadomość, że umiejętności te będą potrzebne coraz szerzej. Dlatego warto włączać edukację w zakresie umiejętności korzystania z danych w programy studiów nie tylko ścisłych, ale również humanistycznych, bo w ich ramach coraz częściej potrzebna jest umiejętność pracy z danymi jakościowymi pozyskiwanymi podczas rozmaitych projektów badawczych.

Wprowadzenie do działalności bibliotek akademickich zagadnień z zakresu edukacji informacyjnej nakierowanej na potrzeby badaczy wydaje się rozwiązaniem, które może nie tylko ułatwić im funkcjonowanie w sieciowym modelu komunikacji naukowej, ale także zwiększyć widoczność wyników prowadzonych badań i opracowywanych publikacji. Jeśli chodzi o edukację

informatyjną, byłby to swego rodzaju powrót do korzeni, bo przecież wyrosła ona właśnie ze środowiska bibliotek.

#### BIBLIOGRAFIA

- Aviram A., Eshet-Alkalai Y. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. „European Journal of Open, Distance and E-Learning”, 9, (1), <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=223> (10.08.2016).
- Batorski D. (2009). Wykluczenie cyfrowe w Polsce. „Studia Biura Analiz Sejmowych”, 19, (3), (223–249).
- Calzada P.J., Marzal M.Á. (2013). Incorporating Data Literacy into Information Literacy Programs: Core Competencies and Contents. „Libri”, 63, (2), (123–134).
- Carlson J., Fosmire M., Miller C.C., Nelson M.S. (2011). Determining Data Information Literacy Needs: A Study of Students and Research Faculty. „Portal: Libraries and the Academy”, 11, (2), (629–657).
- Carlson J., Nelson M.S., Johnston L.R., Koshoffer A. (2015). Developing Data Literacy Programs: Working with Faculty, Graduate Students and Undergraduates. „Bulletin of the Association for Information Science & Technology”, 41, (6), (14–17).
- Derfert-Wolf L. (2014). Data information literacy – umiejętność korzystania z danych. „Biuletyn EBIB”, 154, (9), <http://eprints.rclis.org/25088/> (10.08.2016).
- Gal I. (2002). Adults' Statistical Literacy: Meanings, Components, Responsibilities. „International Statistical Review”, 70, (1), (1–25).
- Goldstein S. (2010). What is information literacy?, <http://www.rin.ac.uk/our-work/researcher-development-and-skills/what-is-information-literacy> (10.08.2016).
- Hogenboom K., Phillips C.M.H., Hensley M.K. (2011). Show Me the Data! Partnering With Instructors to Teach Data Literacy, <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/73409> (10.08.2016).
- Hunt K. (2004). The Challenges of Integrating Data Literacy into the Curriculum in an Undergraduate Institution. „IASSIST Quarterly”, 28, (2–3), (12–16), [http://iassistdata.org/publications/iq/iq28/iqvol282\\_3hunt.pdf](http://iassistdata.org/publications/iq/iq28/iqvol282_3hunt.pdf) (10.08.2016).
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education (2000). <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> (15.11.2016).
- Koltay T. (2014). Big data, big literacies?. „Читалиште”, 24, (3–8).
- Koltay T. (2015). Data literacy: in search of a name and identity. „Journal of Documentation”, 71, (2), (401–415).
- Koltay T. (2016). Are you ready? Tasks and roles for academic libraries in supporting Research 2.0. „New Library World”, 117, (1), (94–104).
- Mackey T.P., Jacobson T.E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. „College & Research Libraries”, 72, (1), (62–78).
- MacMillan D. (2015). Developing Data Literacy Competencies to Enhance Faculty Collaborations. „Liber Quarterly: The Journal of European Research Libraries”, 24, (3), (140–160).
- Media Literacy Defined, <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> (10.08.2016).
- National Research Council (1996). *Principles and Definitions. National Science Education Standards*. Washington.



- Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. (1989). <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> (15.11.2016).
- Qin J., D'Ignazio J. (2010). Lessons learned from a two-year experience in science data literacy education, <http://docs.lib.purdue.edu/iatul2010/conf/day2/5> (10.08.2016).
- Ridsdale C., Rothwell J., Smit M., Ali-Hassan H., Bliemel M., Irvine D. i in. (2015). Strategies and Best Practices for Data Literacy Education: Knowledge Synthesis Report, <https://DalSpace.library.dal.ca/handle/10222/64578> (10.08.2016).
- Sapa R. (2009). *Metodologia badań obszaru pośredniczenia w komunikacji naukowej z perspektywy nauki o informacji*.
- Schild M. (2004). Information Literacy, Statistical Literacy and Data Literacy. „IASIST Quarterly”, 28, (2-3), (6-11).
- Vahey P., Rafanan K., Patton C., Swan K., van't Hooft M., Kratcoski A., Stanford T. (2012). A Cross-Disciplinary Approach to Teaching Data Literacy and Proportionality. „Educational Studies in Mathematics”, 81, (2), (179-205).
- van Dijk J. (2010). *Spoleczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa.
- van Dijk J., van Deursen A. (2014). *Digital skills. Unlocking the Information society*. New York.

Anna Mierzecka,  
Andrius Suminas

**Cyfro-  
wa prze-  
strzeń jako narzę-  
dzie organizacji,  
*udostępniania i pro-  
mocji oferty biblio-  
tek akademickich***

Upowszechnienie technologii informacyjno-komunikacyjnych zrewolucjonizowało sposoby korzystania z informacji wszelkiego typu. Z jednej strony mamy do czynienia z łatwością dostępu, z drugiej z natłokiem informacji, z których wiele ma niską wartość. W tej sytuacji instytucje tradycyjnie zajmujące się gromadzeniem i udostępnianiem informacji muszą zredefiniować swoją rolę i sposoby działania, również w przestrzeni cyfrowej. Tak dzieje się w przypadku bibliotek akademickich - społeczność akademicka korzystająca z usług bibliotecznych to aktywni użytkownicy internetu, przenoszenie usług i zasobów do przestrzeni cyfrowej ma więc w ich wypadku szczególne znaczenie. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych to dla bibliotek duża szansa, również na stworzenie od nowa swojej marki jako instytucji, która oferuje użytkownikom wartościowe informacje. Jest to też jednak wielkie wyzwanie: zakres usług i zasobów bibliotek akademickich jest bogaty - w jaki sposób należy je udostępniać w sieci, aby sprostać oczekiwaniom użytkowników?

Celem badania opisanego w niniejszym artykule była odpowiedź na pytanie, czy biblioteki akademickie skutecznie wykorzystują możliwości internetu, aby sprostać oczekiwaniom swoich użytkowników. Z uwagi na to, że użytkownicy bibliotek akademickich to dwie grupy, których potrzeby są często rozbieżne - studenci i pracownicy akademicy - zdecydowaliśmy się w pierwszej fazie badania skupić na potrzebach pierwszej z nich. Obecność bibliotek w przestrzeni cyfrowej może przejawiać się na różne sposoby, my skupiliśmy się na najbardziej podstawowej: sposobie organizacji treści na stronie internetowej.

## Przegląd badań

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opisów badań dotyczących różnych aspektów działalności bibliotek akademickich, ale wśród polskich publikacji nie ma wielu pozycji całościowo analizujących cyfrową ofertę bibliotek akademickich. Największe badanie z tego zakresu zostało przeprowadzone w latach 2002/2003 przez Remigiusza Sapę w bibliotekach dwudziestu pięciu najlepszych polskich uczelni (Sapa, 2005). Ważnym elementem części teoretycznej badań Sapy było wyznaczenie głównych funkcji, które powinny spełniać serwisy internetowe bibliotek. Mimo upływu czasu i zmieniających się warunków, funkcje te nadal dobrze określają główne cele cyfrowej oferty bibliotek akademickich. Wyniki badań empirycznych pokazały, że porównywane placówki jedynie w niewielkim stopniu wykorzystywały potencjalne możliwości serwisów internetowych. Wnioskiem wynikającym z badań była potrzeba zweryfikowania przez biblioteki sposobu postrzegania swojej roli w internecie. Badania Sapy zostały przeprowadzone ponad dziesięć lat temu. Od tego czasu bardzo wiele się zmieniło, między innymi rozwijająca się technologia umożliwiła korzystanie z nowych funkcji i narzędzi w wirtualnych bibliotekach, instytucje te zaczęły też chętniej korzystać z mediów społecznościowych. Jednak od tamtej pory nie przeprowadzono analizy, która podeszłaby kompleksowo do zagadnienia funkcjonowania bibliotek akademickich online. Spośród prac o charakterze przyczynkarskim warto przytoczyć kilka. Dagmara Sawicka prowadziła badania wśród studentów czterech lubelskich uczelni, aby dowiedzieć się, jakich informacji oczekują oni od serwisu internetowego biblioteki: aż 36 proc. respondentów nie wiedziało, czego oczekiwać (Sawicka, 2005). Agnieszka Bajor dokonała oceny

**Anna Mierzecka** – doktor nauk humanistycznych, informatolog, pracuje jako adiunkt na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Specjalizuje się w badaniach szeroko rozumianych zachowań informacyjnych, cyfrowych technologii informacyjnych w komunikacji naukowej, problemami wykluczenia i aktywizacji cyfrowej. Autorka książki „Badania zachowań informacyjnych” (nagroda Clio 2014, Nagroda Naukowa SBP im. Adama Łysakowskiego) oraz artykułów związanych z tą tematyką. [anna.mierzecka@uw.edu.pl](mailto:anna.mierzecka@uw.edu.pl)

**Andrius Suminas** – kierownik Media Research Lab na Wydziale Komunikacji Uniwersytetu Wileńskiego oraz adiunkt na Wydziale Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. Obronił pracę doktorską z zakresu nauk o informacji i komunikacji. Sekretarz naukowy czasopisma „Parliamentary studies”. Główne pola zainteresowań badawczych to transformacje mediów, komunikacja polityczna, komunikacja biznesowa w mediach społecznościowych, strategii marketingowe w branży wydawniczej. Jest aktywnym członkiem COST action „Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ)”. [andrius.suminas@gmail.com](mailto:andrius.suminas@gmail.com)

oferty informacyjnej bibliotek politechnicznych, w tym zasobów cyfrowych, w kontekście potrzeb użytkowników (Bajor, 2006). Jej badania wykazały, że użytkownicy, studenci i pracownicy naukowcy postrzegają bibliotekę jedynie jako miejsce wypożyczania książek bądź czytania czasopism, a nie doceniają roli oferty cyfrowej. Danuta Domalewska analizowała, w jaki sposób biblioteki akademickie w Krakowie prezentują swoje usługi na stronach internetowych – mimo bogatej działalności usługowej biblioteki nie wykorzystywały potencjału internetu do rozpowszechniania informacji (Domalewska, 2008). Agnieszka Łakomy, Hanna Langer i Agnieszka Bajor porównywały sposób dostępu do zbiorów cyfrowych oferowany przez biblioteki osiemnastu uniwersytetów w Polsce (Łakomy, Langer, Bajor, 2012). Ich badania pokazały, że wszystkie biblioteki kładą coraz większy nacisk na poszerzanie oferty zbiorów cyfrowych. Przedstawione powyżej badania, poza badaniem Remigiusza Sapy, mają dość fragmentaryczny charakter, bądź jeśli chodzi o zasięg analiz, bądź uwzględnienie jedynie części oferty cyfrowej. Ze względu na dynamikę rozwoju nowoczesnych technologii informacyjnych i ich zastosowań wyniki badań bardzo szybko ulegają dezaktualizacji. Cytowane badania dotyczą jedynie oferty cyfrowej bibliotek, lecz konieczność redefiniowania zadań bibliotek akademickich w sytuacji zmian wywołanych rewolucją technologiczną jest w środowisku polskim wysoka. Powstaje wiele publikacji związanych z tym tematem (Babik, 2013; Dobrowolski, Nicholas, 2012; Jazdon, 2012; Kobierska-Maciuszko, 2012; Nalewajska, 2013; Wojciechowski, 2012).

Jeśli chodzi o piśmiennictwo zagraniczne, jest ono bardzo bogate. Istniejące publikacje można podzielić na trzy główne kategorie ze względu na sposób ujęcia tematu: projektowanie stron internetowych, ich funkcjonalność i sposoby nawigacji oraz zawartość – elementy znajdujące się na stronie. Taki podział zaproponowała Barbara Blummer (2007), która przeprowadziła przegląd literatury z tego zakresu za lata 1997–2007. Wczesne prace na ten temat dotyczyły przede wszystkim zasad projektowania strony i nawigacji. Badania pokazały, że użyteczność stron i dostęp do nowych w tamtych okresie treści (jak zasoby cyfrowe) powodują problemy z właściwym rozmieszczaniem informacji na stronie – odnalezienie właściwych treści było trudne dla użytkowników (zobacz na przykład: Dewey, 1999; Stover, 2001; Stover, Zink, 1996). W pracach z późniejszego okresu dominuje zagadnienie funkcjonalności stron i ich treści. Właściwe zaprojektowanie elementów strony biblioteki może być kluczowe dla jej funkcjonowania: „content placement choices affect how current and new library users perceive and use the library, with broad implications for library resource use, institutional recruitment, funding, library stereotypes, and professional relevancy” (Kasperek, Dorney, Williams, O'Brien, 2011: 221). Barbara Blummer zwróciła uwagę, że w badaniach zabrakło refleksji nad wdrażaniem i umieszczaniem na stronie informacji o narzędziach lub źródłach informacji, które przed rozwojem ICT nie były dostępne, jak na przykład menedżery bibliograficzne, wystawy wirtualne, repozytoria, serwisy internetowe. Jak zwraca uwagę Geoffrey Little, brak otwartości wobec podejmowania prób wdrażania nowych rozwiązań widać nie tylko w badaniach, ale też w sposobach organizacji informacji na stronach bibliotek. Twórcy starają się wyróżniać na stronie te same elementy, które były wyróżniane w latach 90. – jak katalog biblioteczny, godziny otwarcia, lokalizacja, wydarzenia w bibliotece (Little, 2012). Taka petryfikacja sprawia, że strony bibliotek bardzo tracą na konkurencyjności w porównaniu do innych źródeł informacji dostępnych w sieci.

Taka sytuacja nie zawsze ma miejsce, istnieją bowiem biblioteki, w których nowoczesnie zaprojektowana strona wychodzi naprzeciw potrzebom użytkowników i w przyjazny sposób ułatwia dostęp do potrzebnych informacji. North Carolina State University Libraries jest wymieniana w rankingach jako biblioteka o najlepiej ocenianej stronie internetowej. Zastosowane tam rozwiązanie nosi nazwę *bento box*. Zgodnie z nim użytkownikowi nie proponuje się przeglądania zakładek na stronie w celu znalezienia poszukiwanych informacji, ale wpisanie słów kluczy w okno wyszukiwarki. Badania wykazują, że, szczególnie w przypadku studentów, przyzwyczajenie do korzystania z wyszukiwarki Google powoduje, że taki sposób dostępu do informacji na stronie jest najbardziej naturalny dla użytkownika (Newton, Silberger, 2007; SaariKitalong, Hoepfner, Scharf, 2008; Woods, 2010). Wiele bibliotek wprowadziło rozwiązania, które pozwalają użytkownikom korzystać z multiwyszukiwarek, na przykład indeksujących ich kolekcje cyfrowe dostępne na różnych platformach. Model *bento box* nie tylko pozwala na wyszukiwanie we wszystkich treściach dostępnych na stronie, ale również prezentuje wyniki wyszukiwania w specjalny sposób – pogrupowane na kategorie (na przykład typ medium – książka, artykuł, usługi, kursy, instrukcje biblioteczne i tym podobne). Ten sposób prezentacji wyników ma pomóc użytkownikom poradzić sobie z przeladowaniem informacyjnym i cieszyć się ich pozytywnym odbiorem (Lown, Sierra, Boyer, 2013; Tay, Feng, 2015).

## Cel badania

Wprowadzanie tego rodzaju rozwiązań musi być poprzedzone poznaniem potrzeb użytkowników, różniących się od siebie w zależności od kraju. Dlatego zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badań, które mogły dać nam obraz oczekiwań polskich użytkowników bibliotek akademickich. Pytanie ogólne „Czy biblioteki akademickie skutecznie wykorzystują możliwości internetu, aby sprostać oczekiwaniom swoich użytkowników?” podzieliliśmy na trzy pytania szczegółowe: 1) Jakie funkcje według użytkowników powinna pełnić strona internetowa biblioteki?; 2) W jakim celu biblioteki akademickie wykorzystują swoje strony internetowe?; 3) Czy obecny sposób udostępniania informacji na stronie pozwala na efektywne odnajdywanie potrzebnych treści?

Odpowiedź na pytanie pierwsze stanowiła przedmiot początkowej części badań, które zostały opisane w artykule *Academic library website functions in the context of users' information needs* (Mierzecka, Suminas, 2016). Odpowiedzi na pytanie drugie i trzecie, ze względu na różnicowanie ofert bibliotek i oczekiwań użytkowników, nie powinna być udzielona w sposób ogólny, ale w odniesieniu do poszczególnych instytucji. W tym artykule chcieliśmy przedstawić badania ograniczające się do strony internetowej Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie (BUW) i jej odbioru przez studentów.

## Metodologia badania

Na podstawie analizy literatury przedmiotu dotyczącej funkcji strony biblioteki akademickiej wyróżniliśmy te funkcje, które są kluczowe z perspektywy użytkowników. Podstawą były dla nas badania Remigiusza Sapy (2005), a przygotowanie listy elementów strony niezbędnych do prawidłowego realizowania tych funkcji oraz utworzenie ich listy rankingowej odbyły się

na podstawie badań ankietowych (Pen&Pencil Interviews), w których wzięło udział trzystu czterdziestu studentów Uniwersytetu Warszawskiego (Mierzecka, Suminas, 2016). Kolejną część badań obejmowała analizę zawartości strony internetowej Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie. Badanie z udziałem studentów przeprowadzone zostało przy użyciu metody okulograficznej. Dane zebrano przy użyciu okulografu mobilnego (Tobii X2–30 Eye Tracker) z zainstalowanym oprogramowaniem Tobii Studio 3.2<sup>1</sup>. W badaniu wzięło udział pięćdziesięcioro respondentów, odbyło się ono w marcu 2015 roku.

Lista rankingowa kluczowych funkcji (7) strony internetowej biblioteki akademickiej uzyskana w pierwszej części badania obejmuje dziewiętnaście pozycji. Ich istotność została przez respondentów oceniona w dziesięciopunktowej skali Likerta.

1. Dostarczanie informacji na temat biblioteki jako instytucji
  - a. lokalizacja, godziny otwarcia,
  - b. lista kontaktów do osób odpowiedzialnych za poszczególne usługi,
  - c. informacje o bibliotece (historia, statystyki, raporty),
  - d. informacje o najcenniejszych zbiorach bibliotecznych,
  - e. informacje o wydarzeniach kulturalnych w bibliotece,
  - f. plan biblioteki (otwarty dostęp, czytelnie etc.).
2. Zapewnienie informacji o zbiorach tradycyjnych oraz usługach związanych z ich udostępnianiem
  - a. zasady korzystania ze zbiorów tradycyjnych (opisy zbiorów),
  - b. zasady kopiowania dokumentów,
  - c. katalog,
  - d. dostęp do konta użytkownika (zamów książkę etc.)
3. Pośrednictwo w dostępie do zbiorów informacji online niezintegrowanych ze stroną
  - a. link do kolekcji online niezintegrowanych ze stroną.
4. Dostęp do zbiorów informacji online zintegrowanych ze stroną
  - a. zbiory online,
  - b. zasady korzystania ze zbiorów online.
5. Usługi informacyjne online
  - a. zapytaj bibliotekarza.
6. Kształcenie użytkowników
  - a. webinaria,
  - b. informacje o kursach organizowanych w bibliotece,
  - c. przewodniki, instrukcje, jak korzystać ze zbiorów bibliotecznych / usług.
7. Przestrzeń komunikacyjna dla użytkowników biblioteki (również w celu składania zażeń)
  - a. narzędzia, które umożliwiają wysyłanie opinii na temat usług bibliotecznych,
  - b. narzędzia, które umożliwiają komunikację między użytkownikami.

## Wyniki

Na podstawie przygotowanej listy funkcji strony internetowej biblioteki przeanalizowaliśmy treść strony internetowej Biblioteki Uniwersytetu

<sup>1</sup> System okulograficzny został skonfigurowany do korzystania z zalecanego przez Tobii filtra I-v.t. Fiksacje zostały określone na poziomie koncentracji na danym obszarze przez co najmniej 60 ms (krótsze fiksacje odrzucono).

Warszawskiego. Przedmiotem zainteresowania było architektura strony BUW – pierwszy i drugi poziom menu. Zakładki i linki tam umieszczone zostały poddane analizie w celu określenia, którą z wyróżnionych wcześniej funkcji pełnią. W ramach prowadzonych badań interesowaliśmy się funkcjami istotnymi z punktu widzenia użytkownika biblioteki, jednak aby pokazać pełny obraz projektu strony, analizowaliśmy wszystkie elementy, także te związane z innymi funkcjami, przed wszystkim istotnymi z punktu widzenia biblioteki. Zostały one wyróżnione na podstawie badań Remigiusza Sapy (2005), a w Tabeli 1 są oznaczone na szaro.

W czasie przygotowywania klasyfikacji zdecydowaliśmy, że każdy element może być umieszczony tylko w jednej kategorii, chociaż czasami nie jest to jednoznaczne. Dany element był oceniany przez dwóch badaczy i na tej podstawie podejmowano decyzję, która z wymienionych funkcji jest przez niego wypełniana w największym stopniu. Gdy pojawia się on na stronie w dwóch miejscach, jest również wymieniony dwa razy w tabeli poniżej, na przykład plan biblioteki. Cyfry w nawiasach oznaczają poziom menu na stronie internetowej: pierwszy lub drugi. Zestawienie przedstawione w Tabeli 1 powinno w związku z tym być traktowane jako próba zarysowania, które z funkcji strona BUW realizuje w największym stopniu.

		%		%		%
Dostarczanie informacji na temat biblioteki jako instytucji	8	11,6	8	11,6	godziny otwarcia (1), lokalizacja (1), kontakt (1), struktura organizacyjna (2), raporty (2), archiwum (2), historia (2), biuletyn (2), budynek (2), publikacje o BUW (2), plan biblioteki (1), plan biblioteki (2), wspomnienia o BUW (1), archiwum wydarzeń (1), przeszłe konferencje (1), przyszłe konferencje (1)	23,2
Zapewnienie informacji o zbiorach tradycyjnych oraz usługach związanych z ich udostępnianiem	5	7,2	18	26,1	zapisy do biblioteki (1), zapisy do biblioteki (2), katalog bibliotek UW (1), katalog bibliotek UW (2), cyfrowe katalogi kartkowe BUW (1), cyfrowe katalogi kartkowe BUW (2), zbiory specjalne (2), otwarty dostęp (2), regulaminy (1), komputery (2), wypożyczalnia (2), czytelnice (2), dla niepełnosprawnych (2), usługi informacyjne i bibliograficzne (2), wypożyczanie międzybiblioteczne (2), wykaz opłat (2), charakterystyka zbiorów (2), wybór nowości (2), Biblioteka Austriacka (2), katalog Biblioteki Austriackiej (2), kopiowanie (2), usługi reprograficzne (2), Wideoteka Uniwersytecka (1)	33,3

**Tabela 1.** Analiza treści menu z poziomu pierwszego i drugiego strony internetowej BUW. Stan z dnia 15.03.2015.

Pośrednictwo w dostępie do zbiorów informacji online niezintegrowanych ze stroną	0	0,0	2	2,9	linki do bibliotek cyfrowych polskich i zagranicznych (2), inne (2)	2,9
Dostęp do zbiorów informacji online zintegrowanych ze stroną	2	2,9	1	1,4	e-zbiory (1), e-zbiory (2), e-buw (1)	4,3
Usługi informacyjne online	1	1,4	0	0,0	zapytaj bibliotekarza (1)	1,4
Kształcenie użytkowników	1	1,4	4	5,8	szkolenia (2), pomoce w pdf (2), pomoce do katalogu (2), autostrada do informacji (1), narzędzia bibliometryczne (2)	7,2
Przestrzeń komunikacyjna dla użytkowników biblioteki		0,0		0,0		0,0
Promowane serwisu i biblioteki oraz zadania z zakresu <i>public relations</i>	5	7,2	3	4,3	publikacje BUW (2), nagrody (2), zwiedzanie (2), RSS (1), Facebook (1), logotyp (1), sklep (1), blog bibliotekarzy (1)	11,6
Dostarczanie informacji dla kooperantów i obsługa współpracy	3	4,3	1	1,4	wynajem sal (2), dla bibliotekarzy (1), dla sponsorów (1), współpraca z BUW (1)	5,8
Współtworzenie środowiska informacyjnego online uczelni	3	4,3	4	5,8	Uniwersytet Warszawski (1), repozytorium UW (1), NUKAT (1), biblioteki UW (2), biblioteki UW wspólnie katalogujące (2) biblioteki UW wspólnie wypożyczające (2) biblioteki UW tworzące SWM (2)	10,1

Wyniki przedstawione w tabeli pokazują dominację dwóch funkcji: dostarczania informacji na temat biblioteki jako instytucji oraz zapewniania informacji o zbiorach tradycyjnych i usługach związanych z ich udostępnianiem. Ten rezultat, poza istotnością wymienionych funkcji, może być też tłumaczony dużą liczbą informacji związanych z tymi tematami. W przypadku pozostałych funkcji liczba informacji, które potencjalnie mogą interesować użytkowników, jest mniejsza. Z tego względu zdecydowaliśmy się przeanalizować, jakiego typu elementy znalazły się na poziomie pierwszego menu. Z tej perspektywy widać, że utrzymuje się dominacja pierwszej funkcji (dostarczania informacji na temat biblioteki jako instytucji), natomiast na drugim miejscu plasują się *ex aequo* informacje o zbiorach tradycyjnych (funkcja 2) oraz promowane serwisu i biblioteki i zadania z zakresu *public relations* (funkcja 8). Widać wyraźnie, że funkcje istotne z punktu widzenia biblioteki (zaznaczone na szaro) są eksponowane na stronie – 15,8 proc. linków na poziomie pierwszego menu i aż 27,5 proc. na poziomie pierwszego i drugiego menu. Na tej podstawie można wnioskować, że Biblioteka Uniwersytecka postrzega swoją stronę internetową jako istotny element tworzenia wizerunku.



Zwraca uwagę duża liczba informacji znajdujących się na stronie – samych zakładek na poziomie pierwszego i drugiego menu jest aż sześćdziesiąt dzie więć. Taki sposób organizacji informacji jest zupełnie inny niż opisywany powyżej *bento box design style*, gdzie użytkownik na poziomie pierwszego menu ma niewielką liczbę informacji, sposobem docierania do treści jest wpisanie słów kluczy, a następnie przeglądanie ustrukturyzowanych wyników wyszukiwania. Organizacja informacji na stronie BUW predestynuje przeglądanie, a nie wyszukiwanie jako główny sposób docierania do treści. Duże nasycenie informacji związanych z pierwszą i drugą funkcją w pewnym stopniu narzuca użytkownikom zapoznawanie się z tym informacjami. Ta obserwacja wiąże się bezpośrednio z naszym trzecim pytaniem badawczym.

Analiza rodzaju linków na stronie pozwoliła nam na ustalenie, jakie treści są szczególnie eksponowane, kolejnym krokiem było sprawdzenie, czy pokrywa się to z oczekiwaniami użytkowników. Dodatkowo niezbędne było ustalenie, czy sposób prezentacji treści na stronie (również graficzny) pozwala na łatwe odnalezienie potrzebnych informacji.

Badania sondażowe z udziałem studentów (Mierzecka, Suminas, 2016) pozwoliły na przygotowanie listy rankingowej elementów istotnych na stronie<sup>2</sup>, dziesięć najważniejszych z nich przedstawia Tabela 2.

	Wyniki pytań zamkniętych	Obecność na stronie BUW (poziom menu)
1.	katalog	TAK (1, 2 poziom menu)
2.	lokalizacja, godziny otwarcia	TAK (1 poziom menu)
3.	dostęp do konta użytkownika (zamów książkę etc.)	NIE
4.	zbiory online	TAK (1, 2 poziom menu)
5.	plan biblioteki (otwarty dostęp, czytelnie etc.)	TAK (1, 2 poziom menu)
6.	zasady korzystania ze zbiorów tradycyjnych (opisy zbiorów)	TAK (2 poziom menu)
7.	zasady korzystania ze zbiorów online	TAK (2 poziom menu)
8.	zasady kopiowania dokumentów	TAK (2 poziom menu)
9.	informacje o wydarzeniach kulturalnych w bibliotece	NIE
10.	link do kolekcji online niezintegrowanych ze stroną	TAK (2 poziom menu)

**Tabela 2.** Obecność na stronie internetowej BUW elementów najważniejszych z perspektywy użytkowników.

Zestawienie zaprezentowane w Tabeli 2 pokazuje, że treści istotne dla użytkowników w większości wypadków są dostępne na stronie, z dwoma wyjątkami. Jeśli chodzi o aktualne informacje o wydarzeniach kulturalnych w bibliotece, nie ma takiej zakładki w menu, ale informacje o nich są zamieszczane w sekcji „Aktualności”, wyświetlanej w głównej części strony. Sytuacja jest bardziej skomplikowana, jeśli chodzi o dostęp do konta użytkownika. Ani na poziomie pierwszego, ani drugiego menu nie ma odnośnika pozwalającego na zalogowanie się do niego. Dopiero po wejściu na stronę katalogu bibliotecznego pojawia się taka możliwość. Jak widać, ten element również jest dostępny (choć nie w obrębie menu strony), ale można zastanawiać się, czy takie rozwiązanie jest dogodne dla użytkowników. Sam fakt dostępności informacji na stronie nie oznacza, że użytkownicy potrafią bez problemu

<sup>2</sup> Kolejność elementów na liście rankingowej potwierdziły również badania przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Wileńskiego (Litwa)

do nich dotrzeć. Z tego powodu zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie kolejnego etapu badań z wykorzystaniem okulografu.

Badania przeprowadzono w marcu 2015 roku na terenie Biblioteki Uniwersyteckiej przy użyciu przenośnego laboratorium okulograficznego. W badaniu wzięło udział pięćdziesięcioro studentów, dla których przygotowano pięć zadań. Każde zadanie było wykonywane przez dziesięcioro studentów. Po przejściu przez etap kalibracji respondentowi wyświetlano oryginalną stronę Biblioteki Uniwersyteckiej. Zadanie polegało na dotarciu w jak najkrótszym czasie do określonej informacji na stronie. W tym celu wybraliśmy pięć najważniejszych elementów strony (wylonionych w badaniach sondażowych): katalog, godziny otwarcia; dostęp do konta użytkownika, zbiory online oraz plan biblioteki (otwarty dostęp, czytelnie i tak dalej). Każdy z użytkowników musiał znaleźć jeden z elementów.

**Rysunek 1.** Strona główna Biblioteki Uniwersyteckiej w Warszawie (marzec 2015).



**Katalog Biblioteki.** Istnieją dwa różne sposoby dotarcia do katalogu BUW: 1) bezpośredni link do katalogu biblioteki jest umieszczony na pierwszej pozycji w menu głównym poziomym; 2) z poziomu menu głównego (po lewej stronie w pionie) wybiera się zakładkę „Katalogi”, tam w menu drugiego poziomu jest zakładka „Katalog online bibliotek uw”. Respondenci wykonujący pierwsze zadanie nie mieli żadnych problemów ze znalezieniem katalogu na stronie internetowej. Przeciętny czas wykonania tego zadania to 3,8 sekundy (1,6 sekundy – najszybszy, 9 sekund – najwolniejszy). Warto zauważyć, że wszyscy uczestnicy badania używali linku w menu głównym poziomym.

**Godziny otwarcia.** Informacje na temat godzin otwarcia można znaleźć w menu głównym poziomym po lewej stronie. Znalezienie tych informacji nie było problemem dla studentów – średni czas wykonania zadania to 6,4 sekundy (1,4 sekundy – najszybszy, 20,1 sekundy – najwolniejszy).

**Dostęp do konta użytkownika.** Nieco bardziej skomplikowanym zadaniem było znalezienie dostępu do konta osobistego użytkownika – do konta można się zalogować wyłącznie za pośrednictwem linku w katalogu biblioteki. Czas wykonania tego zadania był znacznie dłuższy i średnio wynosił 37,3 sekundy (8,3 sekundy – najszybszy, 98,5 sekundy – najwolniejszy). Co ważne,

jednemu z dziesięciorga respondentów wykonujących to zadanie nie udało się go zrealizować w czasie dwóch minut (był to maksymalny limit czasu na wykonanie zadania, wynik ten nie został uwzględniony w liczeniu średniej).

Respondenci, którzy najszybciej wykonali zadanie, tłumaczyli, że regularnie korzystają ze strony biblioteki, w związku z tym wiedzieli, jak znaleźć swoje konto. Postępowanie pozostałych użytkowników, którzy nie mieli takich nawyków, było do siebie bardzo podobne, napotykali oni na takie same problemy.

Analiza wykresów wzroku użytkownika pomaga ujawnić główne problemy z dostępem do konta. Większość użytkowników starała się znaleźć go na stronie głównej, w menu głównym. Dość typowy przykład wykonania zadania przedstawia Rysunek 2. Studentce trzeciego roku znalezienie dostępu do konta zajęło sześćdziesiąt trzy sekundy. Pierwsze pięćdziesiąt osiem sekund spędziła, szukając na głównej stronie w menu poziomym oraz obu (lewym i prawym) pionowych – przeszukiwała je, patrząc w górę i w dół. Dopiero po szczegółowym przejrzaniu strony głównej, udało jej się znaleźć dostęp do konta użytkownika na stronie katalogu biblioteki.



Rysunek 2. Przykład typowego wyszukiwania dostępu do konta użytkownika na stronie BUW (studentka trzeciego roku, czas wyszukiwania sześćdziesiąt trzy sekundy).

Większość naszych respondentów po wykonaniu zadania wyrażała zdziwienie, że nie ma możliwości zalogowania się do konta z poziomu menu głównego. Umieszczenie tego elementu na stronie w ten sposób można na podstawie przeprowadzonych testów uznać za podstawowy błąd. Tak istotny element powinien być łatwo dostępny, pozwoliłoby to oszczędzić czas użytkowników.

**Zbiory online.** Użytkownicy strony mają dwie możliwości dotarcia do zasobów online na stronie internetowej Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego: 1) bezpośredni odnośnik do zbiorów online jest umieszczony na czwartej pozycji w menu głównym poziomym; 2) w menu głównym (po lewej stronie w pionie) znajduje się zakładka „Zbiory”, gdzie w menu drugiego poziomu umieszczono „e-zbiory”. Można także użyć znajdującej się na stronie głównej multiwyszukiwarki, która również pozwala na przejście do zasobów online.

Średni czas wykonania zadania to 36,2 sekundy (6,1 sekundy – najszybszy, 75,6 sekundy – najwolniejszy). Tylko troje z dziesięciorga respondentów dotarło do zasobów online za pośrednictwem głównego menu poziomego, a aż siedmioro zrobiło to poprzez menu drugiego poziomu. Nikt nie skorzystał z multiwyszukiwarki. Wyniki te pozwalają zidentyfikować problemy z umieszczeniem tego elementu na stronie. Większość respondentów nie zauważyła linku umieszczonego na pierwszym poziomie menu i wybierała dłuższą drogę docierania do treści. Zgodnie z tymi wynikami można przyjąć, że należałoby przeprojektować graficzny sposób prezentacji tego elementu. Wydaje się również, że nagromadzenie w menu poziomym elementów, których nazwy nie są jednoznaczne (na przykład różnica pomiędzy treściami w zakładkach „E-zbiory” i „e-buw – Biblioteka cyfrowa uw”), może utrudniać znalezienie informacji i powodować zagubienie użytkowników.

**Plan biblioteki.** Ostatnim z pięciu zadań dla studentów było znalezienie na stronie internetowej planu biblioteki. Wykonanie go było możliwe na trzy sposoby: 1) za pomocą bezpośredniego linku na pierwszym poziomie strony głównej (żółty prostokąt umieszczony poniżej lewej strony pionowego menu); 2) za pomocą lewego menu pionowego – po wejściu na zakładkę „Przewodnik” na drugim poziomie menu znajdował się link do planu biblioteki; 3) w lewym menu bocznym, po wybraniu zakładki „O bibliotece”, a następnie „Gmach i ogród”, na trzecim poziomie była możliwość wejścia na „Interaktywne plany Biblioteki”. Wykonanie tego zadania średnio zajęło respondentom 46,3 sekundy (12,3 sekundy – najszybszy, 81,7 sekundy – najwolniejszy).

**Rysunek 3.** Mapa cieplna wyszukiwania na stronie internetowej Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego planów biblioteki (łącznie wyniki dziesięciu respondentów).



Analiza sposobu realizacji tego zadania przez respondentów ujawniła kilka oczywistych błędów w projekcie strony (Rysunek 3). Żaden z dziesięciorga studentów nie zauważył bezpośredniego linku do planów biblioteki na pierwszym poziomie strony głównej, mimo że element ten został graficznie wyróżniony (kolor i rozmiar). Siedmioro znalazło interaktywny plan biblioteki

za pośrednictwem drugiego poziomu menu, a troje przez menu trzeciego poziomu.

Po wykonaniu zadania rozmawialiśmy z respondentami, starając się ustalić powody wyboru dłuższej drogi docierania do informacji (drugi lub trzeci poziom menu). Większość studentów, po pokazaniu im linku na głównej stronie, twierdziła, że myśleli, że jest to tylko baner czy reklama i omijali go wzrokiem. Potwierdza to mapa cieplna zarejestrowanych spojrzeń widoczna na Rysunku 3.

Oczywiste jest, że inna reprezentacja graficzna tego elementu miała sprawić, że stanie się bardziej widoczny i łatwiejszy do znalezienia, jednak efekt okazał się odwrotny. W natłoku informacji mniej istotnych dla użytkowników (na przykład „Wspomnienie o BUW”, „Fons Largus”), które również różnią się znacznie od pozostałych elementów graficznych strony, ten element stał się niewidoczny.

## Wnioski

Badania pokazują, że rewolucja technologiczna, o której była mowa we wstępie, zmieniła diametralnie sytuację bibliotek, choć zamiany następowały powoli. Jeszcze w roku 2006, a więc kiedy ICT były już od dłuższego czasu w powszechnym użyciu, Agnieszka Bajor pisała o marginalnej roli bibliotecznej oferty cyfrowej (Bajor, 2006). Pierwsza część naszych badań pokazała, że obecni użytkownicy przykładają do niej dużą wagę<sup>3</sup>. Wyniki zaprezentowane w niniejszym artykule odnoszą się do sytuacji tylko jednej biblioteki, BUW, i jako takie nie dają podstaw, aby generalizować wnioski. Jednakże dokonane obserwacje są na tyle ciekawe, że mogą stanowić punkt wyjścia dla dalszych badań. Duża liczba informacji na stronie BUW związana była z tworzeniem wizerunku cyfrowego – dotyczyła samej instytucji. Oznacza to, że twórcy strony biblioteki doceniają rolę witryny jako cyfrowej wizytówki i istotność funkcjonowania w wirtualnym świecie. Informacje, które, jak wynika z badań, są kluczowe z perspektywy użytkowników, również znalazły swoje miejsce na stronie – wśród wielu innych. Badania okulograficzne pokazały jednak, że użytkownicy BUW (studenci korzystający z biblioteki na miejscu) mają problem i gubią się, kiedy mają do nich dotrzeć. Można więc założyć, że wrażenia osób po raz pierwszy bądź sporadycznie korzystających ze strony są jeszcze gorsze i mogą spowodować rezygnację z korzystania tego źródła.

Zidentyfikowano dwa główne powody tej sytuacji. Pierwszym z nich są oczywiście błędy na stronie, tak jak w przypadku umiejscowienia konta użytkownika czy planów biblioteki. Drugim problemem jest natłok informacji na stronie – sześćdziesiąt dziewięć zakładek na poziomie pierwszego i drugiego menu, czyli w obszarze, którego eksploracja często jest zbyt czasochłonna, aby korzystanie ze strony było efektywne. Analiza architektury informacji strony BUW pokazuje, że strategią docierania do informacji jest przede wszystkim przeglądanie. Narzędzia wyszukiwania dostępne na stronie pozwalają na przeszukiwanie zasobów online, ale nie wszystkich treści na stronie. W tej sytuacji rekomendowane byłyby dwa rozwiązania: 1) zmiana sposobu organizacji treści na stronie i wprowadzenie rozwiązań, które sprawdziły się w innych bibliotekach (na przykład *bento box style design*) bądź

<sup>3</sup> Badania prowadzone na dalszym etapie projektu wśród pracowników akademickich również pokazały kluczowe znaczenie dostępu do zbiorów online.

2) przeprowadzenie testów użyteczności strony z udziałem użytkowników, aby zwiększyć jej funkcjonalność. Dobrym rozwiązaniem byłoby też zwerfikowanie na podstawie analityki treści strony, czy wszystkie informacje cieszą się zainteresowaniem użytkowników, i przeniesienie poza poziom menu głównego treści o mniejszym znaczeniu.

Podsumowując, w przypadku BUW można zaobserwować, że strona wykorzystywana jest zarówno jako narzędzie promocji i nawiązywania współpracy biblioteki, jak i przestrzeń obsługi użytkowników. Kluczowe elementy będące w centrum ich zainteresowania są zamieszczone na stronie, ale sposób udostępniania informacji nie pozwala na efektywne odnajdywanie potrzebnych treści. Te obserwacje potwierdzają spostrzeżenia Geoffreya Little'a o konieczności bardziej elastycznego i nastawionego na użytkownika podejścia do organizacji treści na stronie biblioteki. Przeprowadzone badanie odnosi się sytuacji BUW, ale przegląd stron internetowych innych bibliotek uniwersyteckich pokazuje, że w wielu wypadkach sposób organizacji treści jest podobny. W sytuacji, kiedy biblioteki konkurują w internecie z innymi źródłami informacji, systematyczne prace nad udoskonalaniem funkcjonalności strony i monitorowanie potrzeb użytkowników powinny być istotnym elementem działalności bibliotek.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Babik W. (2013). Biblioteka akademicka na rozdrożu. O współczesnych przemianach w środowisku informacyjnym, <http://delibra.bg.polsl.pl/publication/14894> (Journal, Electronic), (data dostępu 27.II.2014).
- Bajor A. (2006). Potrzeby użytkowników bibliotek politechnicznych w Polsce: przegląd wybranych zagadnień. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, 14, (3), 54–63.
- Blummer B. (2007). A Literature Review of Academic Library Web Page Studies. „Journal of Web Librarianship”, 1, (1), 45–64.
- Dewey B. (1999). In Search of Services: Analyzing the Findability of Links on CIC University Libraries' Web Pages. „Information Technology and Libraries”, 18, (4), 210–213.
- Dobrowolski Z., Nicholas D. (2012). O przyszłości bibliotek. „Przegląd Biblioteczny”, 80, (4), 521–525.
- Domalewska D. (2008). Usługi bibliotek akademickich prezentowane na stronach www: na przykładzie wybranych bibliotek Krakowa. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, 16, (4), 18–22.
- Jazdon A. (2012). O przyszłości bibliotek. Uwagi bibliotekarza praktyka na marginesie artykułu Davida Nicholasa i Zdzisława Dobrowolskiego. „Przegląd Biblioteczny”, 80, (1), 526–532.
- Kasperek S., Dorney E., Williams B., O'Brien M. (2011). A Use of Space: The Unintended Messages of Academic Library Web Sites. „Journal of Web Librarianship”, 5, (3), 220–248.
- Kobierska-Maciuszko E. (2012). Koniec ery bibliotek? „Przegląd Biblioteczny”, 80, (4), 533–535.
- Łakomy A., Langer H., Bajor A. (2012). Zdalny dostęp do zasobów w polskich bibliotekach uniwersyteckich: wybrane zagadnienia. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, 20, (3/4), 39–49.
- Little G. (2012). Where Are You Going, Where Have You Been? The Evolution of the Academic Library Web Site. „The Journal of Academic Librarianship”, 38, (2), 123–125.

- Lown C., Sierra T., Boyer J. (2013). How Users Search the Library from a Single Search Box. „College & Research Libraries”, 74, (3), 227–241.
- Mierzecka A., Suminas A. (2016). Academic Library Website Functions in the Context of Users Information Needs. „Journal of Librarianship and Information Science”, [w druku].
- Nalewajska L. (2013). Dydaktyka w bibliotece akademickiej. Analiza potrzeb i możliwych zmian. „Przegląd Biblioteczny”, 81, (1), 19–32.
- Newton V.W., Silberger K. (2007). Simplifying Complexity Through a Single Federated Search Box. „Online”, 31, (4), 19–21.
- SaariKitalong K., Hoepfner A., Scharf M. (2008). Making Sense of an Academic Library Web Site: Toward a More Usable Interface for University Researchers. „Journal of Web Librarianship”, 2, (2/3), 177–204.
- Sapa R. (2005). *Benchmarking w doskonaleniu serwisów WWW bibliotek akademickich*. Kraków.
- Sawicka D. (2005). Funkcje witryny internetowej biblioteki akademickiej. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej”, 13, (1), 13–19.
- Stover M. (2001). Theoretical and conceptual foundations for Web site design in religious and theological academic libraries. „Journal of Religious & Theological Information”, 3, (3/4), 161–201.
- Stover M., Zink S.D. (1996). World Wide Web home page design: Patterns and anomalies of higher education library home pages. „Reference Services Review”, 24, (3), 7–20.
- Tay A., Feng Y. (2015). Implementing a Bento-Style Search in LibGuides v2. „Code4Lib Journal”, (29), 1–1.
- Wojciechowski, J. (2012). Biblioteki akademickie: obszary kooperacji. „Przegląd Biblioteczny”, 80, (4), 477–492.
- Woods, R. (2010). From Federated Search to the Universal Search Solution. „Serials Librarian”, 58, (1–4), 141–148.

Radosław Bomba

**Bazo-  
danowe**  
**interfejsy. *Projek-  
towanie interakcji  
z dużymi zasobami  
danych kulturowych***



Baza danych to termin zaczerpnięty z informatyki. Obecnie stał się też jednak metaforą, która doskonale określa kulturę w czasach cyfrowych. Jednocześnie idea ta wyznacza nowe sposoby funkcjonowania kultury i staje się nowym paradygmatem praktyk kulturowych. To kategoria szczególnie istotna w czasach szerokiego dostępu do zasobów kulturowych. Z jednej strony cyfryzacja i udostępnianie zasobów muzealnych i archiwalnych pozwalają masowo pozyskiwać z nich metadane i wykorzystać je do analiz. Z drugiej same zasoby stają się danymi, gromadzonymi w ogromnych zbiorach, porządkowanymi, udostępnianymi i strukturyzowanymi za pomocą algorytmów i wizualnych interfejsów. W pojęcie danych kulturowych wpisują się także relacje i połączenia między elektronicznymi tekstami takie jak hiperłącza, którymi połączone są na przykład hasła w Wikipedii. Niejednokrotnie tworzą one szerszy kontekst dookreślający znaczenie i funkcjonowanie zasobów sieciowych. Mówiąc o danych kulturowych, mam więc na myśli zarówno zdigitalizowane wytwory kultury materialnej, jak i niektóre wytwory kultury duchowej.

Warto podkreślić, że pomimo informatycznych skojarzeń idea bazy danych jako rodzaju formy czy kulturowej ramy jest obecna w praktykach kulturowych od wielu lat. Najprostszy przykład stanowi biblioteka: w jej przypadku baza danych jest formą porządkowania informacji w obrębie instytucji.

W XX wieku idea bazy danych przestała służyć tylko instytucjom, a stała się inspiracją dla artystów. Można tu przywołać liczne eksperymenty literackie. Słynna *Gra w klasy* Julio Cortáзара (Cortázar, 2001) zrywała z linearnym porządkiem czytania, dała czytelnikowi możliwość poruszania się po rozdziałach według innych zasad. Można na przykład z rozdziału dziesiątego przejść do dwudziestego trzeciego. W ten sposób każdy akt czytania staje się jednocześnie wytwarzaniem nowej sekwencji rozdziałów, pozwala kreować czytelnikowi własną książkę lub jej wersję.

Z kolei Raymond Queneau ideę bazy danych zaadaptował na gruncie poezji w książce *Sto tysięcy miliardów wierszy* (Queneau, 2008). Ma ona, zamiast stron, poszczególne wersy zapisane na paskach papieru, co umożliwi czytelnikowi tworzenie poematów poprzez kompilowanie z zapisanych pasków własnych sekwencji. Queneau wyliczył, że liczba możliwych do ułożenia wierszy wynosi sto tysięcy miliardów, a ułożenie wszystkich możliwych konfiguracji zajęłoby kilka milionów lat. Przytaczane projekty można określić jako generatywne bazy danych. Pionier badań nad hipertekstem Espen Aarseth (Aarseth, 1997) literaturę taką nazywa ergodyczną, czyli pozwalającą czytelnikowi na wytyczanie różnych ścieżek w środowisku tekstowym.

W kontekście omawianego zagadnienia warto również przywołać wczesne eksperymenty filmowe. W porewolucyjnym ZSRR takim projektem był film pioniera montażu filmowego Dzigi Wiertowa pod tytułem *Człowiek z kamerą*. Charakteryzuje go przede wszystkim brak narracyjności. Wielkie nowoczesne miasto, jakim jest ówczesna Moskwa, zostało pokazane za pomocą luźnych, niepowiązanych scenek, które następują po sobie bez logicznego związku. Wiertow wykorzystał kino jako narzędzie przekraczające ograniczenia tradycyjnej narracji, pokazującej tylko wycinek rzeczywistości. Film stara się odpowiedzieć na pytania: jak pokazać wielomilionowe miasto, w którym równolegle wydarza się wiele rzeczy, wiele historii? Która z historii jest reprezentatywna? Wiertow stara się ukazać wielość symultanicznych historii i wydarzeń. Przypuszczalnie najbliższej koncepcji zawartej w *Człowieku z kamerą* są dzisiaj systemy monitoringu miejskiego, gdzie na wielkim ekranie podzielonym na mniejsze obrazy pokazywane są wszystkie zakamarki danego miasta w czasie rzeczywistym. W działaniach podejmowanych przez Wiertowa

**Radosław Bomba** – badacz, nauczyciel akademicki, animator kultury cyfrowej. Autor książki *Gry komputerowe w perspektywie antropologii codzienności* (Toruń 2014). Redaktor pierwszej w Polsce monografii naukowej poświęconej humanistyce cyfrowej *Zwrot cyfrowy w humanistyce* (Lublin 2013). Zajmuje się ludologią, grami komputerowymi, humanistyką cyfrową, wizualizacją wiedzy, analityką kulturową, cyberkulturą oraz nowymi mediami. Prowadzi bloga poświęconego wizualizacji wiedzy i humanistyce cyfrowej Bomba.blog (www.rbomba.pl), radoslaw-bomba@gmail.com

widoczna jest istotna inspiracja dla współczesnych bazodanowych interfejsów. Próba pokazania wielkiej zróżnicowanej całości, poszukiwanie sposobu na całościowe ujęcie danego zjawiska, jakim w przypadku *Człowieka z kamerą* jest heterogeniczna rzeczywistość nowoczesnego miasta.

Bazodanowość zaobserwować można także w innych sztukach wizualnych. W pracach Andy'ego Warhola pojawiają się obrazy, w których artysta zrywa z charakterystycznym dla tradycyjnej sztuki utożsamieniem jednego obrazu z jedną sceną. Zamiast tego zawiera w jednym obrazie wiele obrazów i scen. Przykładowo *Jackie Kennedy* to nie jedno ujęcie kobiety, lecz kompozycja dziewięciu miniatur. Piotr Zawojski zwraca uwagę na rozpowszechnienie takiej formy przedstawienia w cybersztuce i telewizji:

Jednak dopiero w cybersztuce, sztuce wykorzystującej monitory komputerowe jako kolejną płaszczyznę ekranową, taka forma prezentacji staje się typowa, stanowi konsekwencję przełamania wcześniejszego paradygmatu zakładającego „jednokanałowość” ekranu jako formy kulturowo ukształtowanej przez tradycję kinematograficzną, a potem telewizyjną. Ale i w telewizji [...] od lat osiemdziesiątych zaczęły się upowszechniać modele prezentacji kilku okien w ramach jednego ekranu. (Zawojski, 2012: 156–157)

Ewa Wójtowicz zauważa także, że istotną rolę w upowszechnieniu techniki obrazu w obrazie odegrały wczesne eksperymenty sztuki telematycznej wykorzystującej transmisję satelitarną (Wójtowicz, 2016: 254–255).

Współczesną artystyczną syntezą koncepcji zawartych w pracach Warhola i Wiertowa jest projekt niemieckiego artysty Dennisa Neuschaefera-Rubego *The Wizard of Oz experiment*. Wideoinstalacja artysty bazowała na filmie *Czarnoksiężnik z krainy Oz* z 1939 roku, który został podzielony na 5829 klatek. Wszystkie klatki zestawiono następnie na jednym ekranie w poziomych wierszach, tworząc ścianę obrazów. Następnie każdą klatkę opóźniono o sekundę. Dzięki temu na jednym ekranie można doświadczyć bazodanowego odbioru dzieła. Odbiorca może zobaczyć cały film, wszystkie klatki oraz ruch w jednym momencie na jednym ekranie bez ograniczeń narzucających przez temporalną konstrukcję dzieła.

Projekt Dennisa Neuschaefera-Rubego pokazuje problemy, przed którymi stają dzisiaj twórcy interfejsów wykorzystywanych do przedstawiania zasobów kulturowych. Kulturę współczesną charakteryzuje zalew informacji, łatwy dostęp do danych, postępująca digitalizacja i udostępnianie zasobów archiwalnych wywołujące konieczność radzenia sobie z ogromną ilością zasobów kulturowych udostępnianych online. To z kolei wymusza potrzebę pokazywania szerszego kontekstu, struktury zasobów, charakteru i konstrukcji samej bazy danych za pomocą różnych form i technik wizualizacji.

## W stronę bogatych interfejsów

Koncepcję postrzegania kultury jako bazy danych rozwinął jako pierwszy Lev Manovich w swojej klasycznej pracy *Język nowych mediów* (Manovich, 2006: 333–364). Idea bazy danych została tam przeciwstawiona narracji. Jak zauważył medioznawca, narracja rozumiana jako system porządkowania rzeczywistości narzuca odbiorcy szereg ograniczeń. Przede wszystkim ma wybiórczy charakter

i silnie opiera się na czasowości. Oglądając film, odbiorca widzi w jednym czasie tylko jedną scenę. Nie jest w stanie równolegle doświadczyć wszystkich scen jednocześnie, zaobserwować ich cech formalnych, złożoności, struktury. „Baza danych rozumiana jako forma kulturowa przedstawia świat w postaci listy elementów, których w żaden sposób nie porządkuje, Natomiast narracja tworzy ciągi przyczynowo-skutkowe z pozornie nieuporządkowanych elementów (wydarzeń)” – stwierdza Manovich (2006: 342). Perspektywą, którą oferuje kulturowa baza danych, jest upodmiotowienie odbiorcy. Dzięki temu ma on możliwość obcowania z większą liczbą obiektów, ale także wykorzystania różnicowanych interfejsów do prezentacji danych. Dochodzi do rozdzielenia relacji pomiędzy formą i treścią. Za Piotrem Celińskim można stwierdzić, że w przypadku mediów cyfrowych interfejsy usamodzielniają się w stosunku do mediów, tworząc unikalne twory (Celiński, 2010: 68).

Według Manovicha współczesne popularne interfejsy takie jak lista (Facebook), slideshow (Flickr), czy miniatury obiektów są krokiem w stronę prezentacji kulturowych baz danych i przekroczenia ograniczeń narracji. Krok ten nadal jednak nie daje możliwości zobaczenia kulturowej bazy danych w całości: „Ta metoda dostępu nie pozwala nam poznać kształtu całej kolekcji i zaobserwować interesujących wzorców wyłaniających się z niej” (Manovich, 2012). W przypadku wyszukiwarki Google nie widzimy wszystkich wyników wyszukiwania, a jedynie kolejne strony z listą odsyłaczy. Odpowiedzią na ten problem jest opracowywana przez Manovicha od kilku lat koncepcja analityki kulturowej, gdzie poza celem naukowym medioznawca wypracowuje nowe interfejsy i sposoby prezentowania zasobów kulturowych (zob. Bomba, 2014: 261–279).

Problematykę tę w kontekście działalności instytucji kultury porusza także projektant interfejsów Mitchell Whitelaw. Krytykuje on powszechną tendencję polegającą na skupieniu się w projektowaniu interfejsów udostępniających zasoby kulturowe online tylko i wyłącznie na narzędziach do wyszukiwania. Według Whitelawa jest to zignorowanie możliwości, jakie dają współczesne graficzne interfejsy (Whitelaw, 2015). Możliwości, które nie tylko wzbogacają doświadczenia użytkowników, ale także dostarczają licznych inspiracji. Większość interfejsów instytucji udostępniających zasoby kulturowe online jest po prostu pudełkiem wyszukiwarki, do którego badacz lub osoba poszukująca informacji wpisuje interesujące go frazy i uzyskuje określoną listę wyników. Takie podejście jest problematyczne. Whitelaw porównuje je do sytuacji odwiedzin w galerii sztuki, w której odbiorca nie może swobodnie poruszać się wśród udostępnionych dzieł, tylko, nie znając kolekcji i nie mając w nią wglądu, wpisuje hasło, które wręcz stróżowi pilnującemu wejścia, a ten na wózku przywozi dzieła przypisane do wymienionej kategorii. Projektant stwierdza wprost, że daliśmy zamknąć się w pudełku okna wyszukiwarki, co sprawia, że często działamy po omacku. Nie znając całej kolekcji, nie wiemy czego szukać (Whitelaw, 2015).

Odpowiedzią na ten problem są bogate interfejsy (ang. *generous interface*) (Whitelaw, 2015). Tego typu sposoby prezentacji zasobów kulturowych eksplorują możliwości graficznej reprezentacji całej kolekcji, wykorzystując do tego multimedialność i interaktywność. Zamiast dominującego okna wyszukiwarki pojawiają się miniatury obiektów, często zestawione ze sobą w sposób pozwalający oglądać całą kolekcję. Dzięki temu odbiorca przestaje działać po omacku. W intuicyjny sposób jest w stanie oszacować i uświadomić sobie wielkość danej kolekcji. Odpowiednio zaprojektowany bogaty interfejs umożliwia także przeanalizowanie struktury kolekcji. Wykorzystanie

meatadanych, za pomocą których opisane są obiekty, może posłużyć tworzeniu zróżnicowanych wizualizacji, umożliwiła prześwietlanie kolekcji pod różnymi kątami. Odsłaniają się dzięki temu określone prawidłowości i wzorce. Umożliwia to także analizę złożoności kolekcji. Bogate interfejsy pozwalają bowiem na łączenie ze sobą różnych danych i wykorzystywanie ich do przeszukiwania zasobów. W ten sposób doświadczenie danych zasobów kulturowych staje się pełniejsze.

Niezwykle istotną kwestią jest także docieranie do różnych preferencji zmysłowych. Analizując zjawisko immersji, zmysłowego zanurzenia w wirtualne światy, Piotr Sitarski zauważył, że zależy ona od preferencji indywidualnych użytkowników i możliwości interakcji z wykreowaną przez dany system sfikcjonalizowaną rzeczywistością (Sitarski, 2003: 18–42). Wyszukiwarka uprzywilejowuje jeden zracjonalizowany sposób eksplorowania zasobów, pomijając szereg innych możliwości. Dlatego też nie stanowi optymalnego rozwiązania dla odbiorców preferujących wizualne formy eksploracji. Tym samym w koncepcji bogatych interfejsów na plan pierwszy wysuwa się doświadczenie przeglądania, a nie wyszukiwania (Whitelaw, 2015). Interfejsy tego typu oferują wrażenia zbliżone do tych, których doświadcza widz zwiedzający galerię lub muzeum. Bogaty interfejs to interfejs pobudzający zmysły, ale, podobnie jak przeglądanie zasobów muzealnych, książek w księgarni czy obrazów w galerii, zapewniający szereg intelektualnych inspiracji.

Bogate interfejsy różnią się od standardowych interfejsów, z jakimi można się spotkać na co dzień w mediach cyfrowych. Wynika to między innymi z tego, że w projektowaniu interfejsów cyfrowych wykorzystuje się głównie zasady wypracowane na gruncie metody określanej jako Human Computer Interaction (HCI). Metoda ta rozwinięta została przez inżynierów w latach 70. XX wieku (Drucker, 2014: 141). Zawiera ona szereg uproszczeń. Głównym problemem jest stechniczowane podejście do odbiorcy, którego na gruncie HCI nazywa się użytkownikiem. Implikuje to uniwersalistyczne przekonanie, że wszyscy odbiorcy w ten sam sposób przyswajają informacje, niezależnie od zmiennych społecznych czy kulturowych (Drucker, 2014: 146–147). HCI tworzy wizję komunikacji zdominowanej przez wyidealizowane podejście, które traktuje komunikację na linii człowiek-komputer w ściśle zadaniowy sposób. Zamiast tego badaczka interfejsów Johanna Drucker postuluje podejście skoncentrowane nie na abstrakcyjnym i pojmowanym w uniwersalistyczny sposób użytkowniku, a na podmiocie. Pojawia się tu koncepcja rozumienia interfejsu jako „środowiska, w którym różne zachowania wcielonych i usytuowanych w określony sposób osób będą wspierane na różne sposoby ze względu na ich liczne affordancje” (Drucker, 2014: 146).

Bazując na zaprezentowanych przesłankach, w dalszej części tekstu chciałbym zaprezentować kilka przykładów graficznych interfejsów, które zostały zaprojektowane jako interfejsy bogate.

## Bazodanowe interfejsy w praktyce

Przywoływany Mitchell Whitelaw w badaniu bogatych interfejsów nie zatrzymał się jedynie na płaszczyźnie teoretycznych rozważań, ale wielokrotnie stosował swoje koncepcje w praktyce. Jednym z pierwszych pomysłów projektanta

wykorzystujących bogate interfejsy był projekt „Manly Images”<sup>1</sup>. Powstał on we współpracy z Manly Local Studies Image Library, bazuje na kolekcji około siedmiu tysięcy obrazów, głównie zdjęć, dokumentujących historię miasta Manly. Zasadniczą koncepcją wykorzystaną w projekcie jest jak najszersze otwarcie się na eksplorację i indywidualne odkrycia. Dlatego też świadomie zrezygnowano z wyszukiwarki. Wszystkie znajdujące się w kolekcji zdjęcia zostały opisane za pomocą metadanych zawierających datę powstania oraz kategorię nawiązującą do treści fotografii (na przykład droga, ulica, plaża). Dane te stały się głównym narzędziem porządkującym wizualny odbiór udostępnianych fotografii. Odbiorca, wchodząc na stronę projektu, może wykorzystywać albo interfejs oparty na danych, albo na kategoriach. Zasada działania w obu przypadkach jest podobna: wykorzystując interfejs bazujący na kategoriach, odbiorca wchodzi na stronę, na której wyświetla się ściana zdjęć. Zdjęcia są miniaturą reprezentującą każdą kategorię. Istotna w tym przypadku jest wielkość miniatur. Nie mają one bowiem tych samych rozmiarów – są one skorelowane z liczbą fotografii, które zostały sklasyfikowane w danej kategorii. Tym samym im większa miniatura, tym więcej zdjęć znajdziemy po kliknięciu na nią. Miniatury są uporządkowane od najmniejszych do największych. Po kliknięciu na jedną z nich, otwiera się menu typu slideshow z miniaturami konkretnych zdjęć z danej kategorii uporządkowanymi chronologicznie według dekady, w której powstały. Możliwe jest wybranie na przykład kategorii „mundury” i następnie zaznaczenie tylko lat 30. XX, aby obejrzeć fotografie z tego okresu przedstawiające osoby w mundurach. W ten sposób projekt kładzie nacisk na eksplorację i indywidualne odkrycia. Dodatkowo należy zaznaczyć, że projekt ma w pełni wizualny charakter. Korzystając z takiego interfejsu nie widzimy tylko okienka wyszukiwarki i kolejnych kategorii w formie tekstu, ale jesteśmy niejako prowadzeni przez obrazy.

Nowoczesnym wcieleniem bazodanowych interfejsów jest także francuski projekt „Ex-Voto”<sup>2</sup>. Wykorzystuje on dynamiczny interfejs bazodanowy do prezentacji kolekcji ponad tysiąca trzystu obrazów wotywnych pochodzących z Prowansji z okresu od XVII do XX wieku. Opracowany interfejs umożliwia nawigację wśród obrazów zestawionych w formie ściany miniatur. Odbiorca uzyskuje także dostęp do filtrów, które w intuicyjny sposób na bieżąco zmieniają układ obrazów. Tym samym „Ex-Voto” pozwala wykorzystać kryteria opisujące obrazy i zestawiać je w formie na przykład histogramu, w którym każda kolumna złożona jest z określonych miniatur. Dodatkowo za pomocą funkcji przewijania można łatwo powiększyć dowolny obrazek z całej kolekcji i poddać go analizie jakościowej.

Na ogromną skalę pomysł bogatych interfejsów wykorzystwała w 2016 roku New York Public Library<sup>3</sup>. Instytucja ta udostępniła w sieci ponad sto osiemdziesiąt siedem tysięcy fotografii, ilustracji, map i innych zasobów znajdujących się w domenie publicznej. Dało to duże możliwości pobierania w bardzo dobrej jakości materiałów graficznych, które nie są już obwarowane restrykcjami prawa autorskiego.

New York Public Library nie tylko udostępniła zasoby, ale też opracowała własny rozbudowany bazodanowy interfejs, który pozwala osobie korzystającej ze zgromadzonych materiałów zobaczyć całą kolekcję, jej skalę i strukturę. Wchodząc na stronę projektu, widzimy w głównej części ekranu ścianę obrazów składającą się z zestawionych ze sobą miniatur reprezentują-

1 <http://mtchl.net/manlyimages/> (dostęp 10.09.2016).

2 [http://exvoto.mmsh.univ-aix.fr/exvoto\\_js.html](http://exvoto.mmsh.univ-aix.fr/exvoto_js.html) (dostęp 09.10.2016).

3 <http://publicdomain.nypl.org/pd-visualization/> (URL 09.10.2016).

cych wszystkie zasoby udostępnione przez NYPL. Nakierowując kursor na dowolną miniaturę, uzyskujemy automatycznie jej powiększenie, a po kliknięciu wchodzimy na stronę zasobu, gdzie możemy zobaczyć go w pełnej skali, przeczytać opis lub pobrać. Tym samym tutaj także eksploracja postawiona jest na pierwszym miejscu. Oprócz tego jednak odbiorca uzyskuje możliwość uporządkowania zasobów na kilka różnych sposobów, co pozwala na przeanalizowanie struktury całej kolekcji. Za pomocą kilku zakładek można uporządkować zasoby chronologicznie, ze względu na rodzaj (mapy, pocztówki, zdjęcia, druki i tak dalej) czy kolekcję, do której jest przypisany dany materiał. Przydatną dla grafików komputerowych opcją jest możliwość uporządkowania zasobów bazująca na kolorze. Warto zaznaczyć, że zmiany układu wszystkich miniatur zachodzą w czasie rzeczywistym, co dodatkowo tworzy interesujący efekt wizualny.

Współczesne bazodanowe interfejsy sięgają również po inne rozwiązania wizualne. Interesującym przykładem wizualnych eksperymentów jest zaadaptowanie wizualizacji sieci. Wizualizacja sieci wywodzi się z matematyki, psychologii, nauk społecznych i fizyki. Metoda ta rozwijała się niejako równoległe do koncepcji nowej nauki sieci wykorzystywanej dzisiaj zarówno w naukach ścisłych, biologicznych, jak i humanistycznych (zob. Bomba, 2015: 34–41). Doskonale problematykę nowej dyscypliny charakteryzują prace węgierskiego fizyka Alberta-Lasza Barabásiego (2001).

Coraz częściej instytucje kultury wykorzystują wizualne aspekty sieci do prezentowania zasobów i zagadnień kulturowych. W 2012 roku wizualizacja sieci została wykorzystana przez Museum of Modern Art w Nowym Jorku przy okazji wystawy poświęconej sztuce abstrakcyjnej. Towarzystający wystawie projekt „Inventing Abstraction 1910–1925”<sup>4</sup> został udostępniony online i w interesujący sposób wykorzystał sieć do prezentacji bazy artystów związanych z zagadnieniami omawianymi na wystawie. Główną ideą, jaka przyświecała twórcom projektu, było ukazanie społecznego kontekstu fenomenowi sztuki abstrakcyjnej. Wizualizacja sieci pozwoliła również pokazać złożony i transmedialny charakter samego zjawiska abstrakcji, które obejmowało poezję, taniec i sztuki wizualne. Na stronie „Inventing Abstraction 1910–1925” można znaleźć sieć relacji pomiędzy artystami tworzącymi w nurcie abstrakcji. Powiązania te zostały utworzone w oparciu o historycznie udokumentowane relacje twórców. Każdy artysta jest przedstawiony jako węzeł sieci, podpisany imieniem i nazwiskiem i połączony z innymi za pomocą odchodzących od niego połączeń, krawędzi. Im więcej połączeń ma dany artysta z innymi, tym oznaczający go okrąg jest większy, co pozwala szybko określić jego rolę i wkład w rozwój zjawiska. Cały projekt ma interaktywny charakter i łączy ze sobą bardzo zróżnicowane dane. Wystarczy nakierować kursor na wybraną postać, aby została ona podkreślona wraz ze wszystkimi liniami łączącymi ją z innymi. Klikając na węzeł, przechodzimy do poziomu, na którym zostaje wyodrębniona najbliższa sieć danego artysty oraz krótki opis jego sylwetki i kilka przykładowych dzieł. W „Inventing Abstraction 1910–1925” nie bez znaczenia jest także oprawa kolorystyczna nawiązująca stylistycznie do pierwszej wystawy poświęconej temu zagadnieniu, która odbyła się w MOMA przed II wojną światową.

Wizualizacja sieci jako interfejs zachęcający do eksploracji zasobów została również wykorzystana przez portal IMDB, największą internetową bazę danych gromadzącą wiedzę o filmach. Stworzony w tym celu projekt

4 <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/inventingabstraction/> (dostęp 09.10.2016).

„ZoomCharts”<sup>5</sup> bazuje na informacjach dotyczących filmów i aktorów z okresu od 1900 do 2014 roku. Nie uzyskujemy tu bezpośredniego wglądu w całą bazę danych, ale za pomocą wyszukiwarki możemy znaleźć interesujący nas film lub aktora, który wyświetla się jako okrągła miniaturka ze zdjęciem. W zależności od tego, czy wyszukany węzeł to film czy aktor, po kliknięciu aplikacja rozwija stosowne połączenia. W przypadku filmu będą to linki do węzłów przedstawiających obsadę filmową, w przypadku aktorów – do filmów, w których zagrał. Dodatkowe węzły wyświetlają inne informacje, na przykład statystyki dotyczące gatunków filmów, w jakich zagrał dany aktor, lub informacje o nagrodach i ocenach zdobytych przez dany film. W ten sposób odbiorca, klikając na kolejne węzły, odsłania w czasie rzeczywistym wciąż rozbudowującą się sieć, która potencjalnie może odsłonić się w całości. Mechanizm angażujący odbiorcę do eksploracji przypomina nieco tak zwaną mgłę wojny stosowaną w grach komputerowych. Na początku gracz widzi tylko część mapy, na której rozgrywa się akcja. Dopiero jego działania odkrywają jej kolejne fragmenty. Mamy tu do czynienia z pobudzającą ciekawość grą tego, co ukryte, z tym, co widoczne.

Bardzo często właśnie zasoby dużych projektów internetowych są pokazywane za pomocą wizualizacji sieci. Potwierdza to projekt „Wiki Galaxy”<sup>6</sup> autorstwa Owena Corneca, który postanowił przedstawić Wikipedię za pomocą sieci. Pomysł autora nie kończy się jednak na stworzeniu statycznej wizualizacji. Cornec postanowił pokazać sieć relacji, jakie zachodzą pomiędzy artykułami, jako ogromną galaktykę połączeń. Ta kosmiczna estetyka wykonywanej animację 3D i jest w pełni interaktywna.

Pomysł „Wiki Galaxy” wpisuje się w ideę wizualnych, interaktywnych interfejsów, które mają nie tylko istotną wartość badawczą, ale również estetyczną. Przedsięwzięcia takie pokazują największą na świecie encyklopedię w pełnej skali jako żywe, ogromne, złożone środowisko medialne. Dzięki estetycznym eksperymentom użytkownik może doświadczać tej przestrzeni na wiele różnych sposobów, angażujących różne zmysły. Daje to możliwość spojrzenia na Wikipedię w nowy sposób ukazujący gigantyczną skalę przedsięwzięcia. Wychodząc poza tekstowy interfejs, wchodzimy w przestrzeń doznań estetycznych i intelektualnych, które w sugestywny sposób mogą wpływać na pojmowanie kulturowej roli Wikipedii i zawartych w niej treści.

Interesującą grupą interfejsów bazodanowych są projekty, które próbują łączyć ze sobą różne dane. Pozwala to eksplorować zasoby na wiele sposobów, daje także okazję do analiz i badań, gdyż umożliwia wydobywanie prawdziwości statystycznych powiązanych z daną kolekcją, informacji geograficznych i historycznych. Wszystkie te elementy łączy projekt „Photogrammar”<sup>7</sup> stworzony przez naukowców z uniwersytetu Yale. Opiera się on na siedemnastu tysiącach fotografii wykonanych w latach 1935–1945 na terenie USA przez United States Farm Security Administration and Office of War Information (FSA-OWI). W przeciwieństwie do omawianych interfejsów typu ściana obrazów tutaj zasadniczym sposobem prezentowania zgromadzonych fotografii jest mapa. Rozpoczynając eksplorację, odbiorca widzi administracyjną mapę Stanów Zjednoczonych podzieloną na mniejsze obszary (hrabstwa). Liczba zdjęć wykonanych na danym obszarze skorelowana jest z jego kolorem. Im więcej zdjęć pochodzi z danego miejsca, tym intensywniej jest ono zabarwione kolorem zielonym. Nad mapą znajdują się dwa filtry: pierwszy

5 <https://imdb.zoomcharts.com/> (dostęp 09.10.2016).

6 <http://wiki.polyfra.me/> (dostęp 09.10.2016).

7 <http://photogrammar.yale.edu/> (dostęp 09.10.2016).

to suwak, który pozwala określić przedział czasowy, drugi to rozwijana lista fotografów wykonujących zdjęcia dla wymienionych instytucji. Tym samym odbiorca może wybrać jednego lub wszystkich fotografów i zdefiniować interesujący go przedział czasowy. Zmiany ustawień prowadzą do dynamicznych zmian kolorów mapy. Po kliknięciu na dany obszar wyświetlają się informacje o liczbie wykonanych w tym miejscu fotografii i pojawia się opcja eksploracji. Jej wybranie pozwala oglądać miniatury fotografii i przechodzić do konkretnych zdjęć. Zasoby mogą być oglądane także za pomocą dwóch innych interfejsów. Pierwszy z nich to „Treemap”, interfejs, w którym poszczególne kategorie fotografii zostały przedstawione za pomocą różnej wielkości prostokątów, o rozmiarze skorelowanym z liczbą zdjęć. Drugi, „Metadata Dashboard”, wizualizuje relacje pomiędzy datami wykonania zdjęć, fotografami, tematami oraz miejscami.

W inny sposób do łączenia różnych danych w jednym interfejsie podchodzi badacz z Harvard University. W ramach projektu „The Book Biography Machine”<sup>8</sup> opracowują oni obecnie eksperymentalne oprogramowanie, które pozwoli wizualizować i badać rozprzestrzenianie się książek i innych publikacji zarówno w przestrzeni, jak i w czasie. Projekt zakłada, że dane dotyczące czasu prezentowane będą w 3D na osi pionowej, na kolejnych nałożonych na siebie warstwach. Podstawę, nad którą usytuowane będą warstwy czasu, stanowi mapa z zaznaczonymi danymi przestrzennymi dotyczącymi publikacji (na przykład miejscem wydania). Kolejne warstwy będą dotyczyć następnych lat lub epok. W ten sposób powstanie trójwymiarowa wizualizacja obrazująca historyczne trendy i relacje przestrzenne dotyczące określonych publikacji. Umożliwi to historyczną analizę dużej ilości danych, które mogą być automatycznie pozyskiwane ze zdigitalizowanych opisów bibliograficznych. W ten sposób będzie można porównywać publikacje, badać miejsca wydań, wznowień, przekładów lub popularność danych tytułów w określonych epokach. Aplikacja umożliwi badania nad dystrybucją czy przemieszczaniem się określonych książek i, co za tym idzie, idei, w określonych momentach historycznych.

Pomimo tego że koncepcja „The Book Biography Machine” dotyczy tylko książek, łatwo sobie wyobrazić, że będzie można wykorzystać ją również do analizy innych artefaktów kulturowych, takich jak filmy, zdjęcia czy obrazy. Wydaje się również, że po pewnych adaptacjach będzie można wykorzystać ten program w badaniach archeologii mediów, gdzie historyczne postrzeganie medium wiąże się z analizą globalnych zmian w kolejnych warstwach geologicznych historii (Parrika, 2015).

## Podsumowanie

W swoim tekście starałem się nakreślić, w jaki sposób można obecnie projektować bazodanowe interfejsy służące do prezentacji dużych zasobów kulturowych online. Przede wszystkim ważną kwestią jest wizualizacja całej kolekcji oraz próby tworzenia jej reprezentacji. Jak pokazały omawiane przykłady, przedsięwzięcia tego typu są cenne pod względem badawczym, mogą również służyć zwiększeniu atrakcyjności prezentowanych materiałów. Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na odbiorcę i dostosowanie interfejsu do różnych kulturowych uwarunkowań podmiotu. Interfejsy bazodanowe pozwalają

<sup>8</sup> <http://metalab.harvard.edu/index.php/2016/03/10/book-biography-machine/> (dostęp 09.10.2016).



kreować zhumanizowane środowiska, które mogą wspierać zróżnicowane formy eksploracji, dostarczając jednocześnie bogatych, multisensorycznych doznań. Nie bez znaczenia jest możliwość łączenia ze sobą różnych danych i prezentowania ich w formie wizualnej, co wydaje się bardzo ważne dla analizy zasobów kulturowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore.
- Barabasi, A.-L. (2001). *Linked. The New Science of Networks*. Cambridge, Massachusetts.
- Bomba, R. (2014). Humanistyka cyfrowa między utopią a nowym paradygmatem? Wstęp do analityki kulturowej Lwa Manovicha. „Ethos”, 107, (261–279).
- Bomba, R. (2015). Wizualizacja sieci w badaniach cyfrowej humanistyki. „Czas kultury”, 2 (185), (34–41).
- Celiński, P. (2010). *Interfejsy. Cyfrowe technologie w komunikowaniu*. Wrocław.
- Cortázar, J. (2001). *Gra w klasy*. Warszawa.
- Drucker, J. (2014). *Graphesis Visual Forms of Knowledge Production*. Cambridge, Massachusetts.
- Manovich, L. (2006). *Język nowych mediów*. Warszawa.
- Manovich, L. (2012). Media Visualization: Visual Techniques for Exploring Large Media Collections, [w:] Gates K., Wiley-Blackwell M. (red.), *Media Studies Future*. Massachusetts, <http://manovich.net/content/04-projects/069-media-visualization-visual-techniques-for-exploring-large-media-collections/66-article-2011.pdf> (dostęp 10.09.2016)
- Queneau, R. (2008). *Sto tysięcy miliardów wierszy*. Kraków.
- Parikka, J. (2015), *A Geology of Media*. Minneapolis.
- Sitariski, P. (2003), *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacji rzeczywistości wirtualnej*. Kraków.
- Wójtowicz, E. (2016). *Sztuka w kulturze postmedialnej*. Gdańsk.
- Zawojński, P. (2012). *Sztuka obrazu i obrazowania w epoce nowych mediów*. Warszawa.

Anna Buchner,  
Maria Wierzbicka

**Rodzi-  
ce no-**

**wej ery? *Bada-  
w-  
cze relacje i reflek-  
sje na temat cyfro-  
wych aspektów  
wychowywania  
przedszkolaków***

W dzisiejszym świecie uczestnictwo w kulturze jest w znacznej mierze warunkowane posiadaniem odpowiednich kompetencji cyfrowych. Proces ich nabywania zaczyna się we wczesnym dzieciństwie i odbywa przede wszystkim w domu. Dzieci – już od najmłodszych lat – nie tylko obserwują swoich rodziców korzystających z technologii cyfrowych, ale też same je eksplorują. Codziennosc w zasadzie nie pozostawia wątpliwości co do tego, czy przygotowywać dzieci do korzystania z technologii cyfrowych. Jak jednak takie przygotowanie wygląda? Jakiego typu praktyki kulturowe związane z technologiami cyfrowymi są udziałem polskich rodzin posiadających dzieci w wieku przedszkolnym? Odpowiedzi na te pytania częściowo uzyskaliśmy w trakcie ogólnopolskiego (badanie prowadzone było w osiemnastu przedszkolach na terenie całej Polski) pilotażu programu Mistrzowie Kodowania Junior ([www.mistrzowiekodowania.pl](http://www.mistrzowiekodowania.pl)). Zapytałyśmy rodziców dzieci w wieku od trzech do pięciu lat o kompetencje cyfrowe ich dzieci i zebrałyśmy w ten sposób ciekawy materiał dotyczący tego, jak wygląda codzienność rodzin w cyfrowych czasach.

W poniższym artykule przytoczymy wyniki tych badań i podzielimy się refleksjami (szczegółowe wyniki badań zostały ujęte w raporcie dostępnym na stronie <http://centrumcyfrowe.pl/czytelnia/mistrzowie-kodowania-junior/>), które w naszym przekonaniu mogą stanowić punkt wyjścia do dalszego badania zagadnień związanych z problematyką cyfrowego rodzicielstwa.

## Metodologia badania

Część badania poświęcona perspektywie rodziców składała się z dwóch modułów – ilościowego i jakościowego. W module ilościowym wzięło udział 347 rodziców dzieci z grup przedszkolnych (trzy-, cztero- i pięcioletków), w których był prowadzony pilotaż programu Mistrzowie Kodowania Junior. W ramach modułu jakościowego przeprowadzono natomiast trzydzieści sześć indywidualnych wywiadów pogłębionych z rodzicami dzieci biorących udział w pilotażu programu. W efekcie badania jakościowego otrzymałyśmy ogromny zasób spontanicznie wypowiedzianych wyrażań na temat technologii cyfrowych, internetu, tabletu. To właśnie je wybrałyśmy na słowa klucze, dla których przeprowadziłyśmy analizę – „rozłożenie tekstu” zgodnie z zasadami Robin (Robin, 1980: 252–254). Metoda badaczy z Saint-Cloud polega na opracowaniu pól semantycznych dla określonych słów kluczy, pozwalających następnie ustalić siatkę pojęciową tych słów, czyli odnaleźć ich różne konteksty i powiązania z innymi słowami, zdaniami czy wyrażeniami. Procedura badawcza sprowadza się zatem do wyszukiwania w podlegającym badaniu tekście słów i wyrażań, które wobec słowa kluczowego pełnią funkcję określeń, ekwiwalentów, opozycji, asocjacji, opisu działań podmiotu (badanego słowa) i opisu działań wobec podmiotu. Powstałe w ten sposób obszary znaczeniowe podzieliłyśmy na odrębne aspekty stanowiące wspólne wiązki. W artykule kursywą wyróżniamy wybrane aspektowe ciągi semantyczne stanowiące osłnżonych rozważań.

**Anna Buchner** – dr, socjolog ze specjalizacją antropologia współczesności. Członek Zakładu Metod Badania Kultury ISNS UW, zespołu badawczego w Centrum Cyfrowym oraz Centrum Humanistyki Cyfrowej IBL PAN. Ostatnio zajmuje się przede wszystkim badaniem społecznych aspektów cyfrowych technologii i mediów. Współtwórczyni raportu Mistrzowie Kodowania Junior. Raport z badań (2016). [aniabuchner@gmail.com](mailto:aniabuchner@gmail.com)

**Maria Wierzbicka** – mgr, socjolog ze specjalizacją antropologia współczesności. Członkini zespołu badawczego Centrum Cyfrowego. Zajmuje się badaniem społecznych aspektów nowych technologii i internetu. Współtwórczyni raportu Mistrzowie Kodowania Junior. Raport z badań (2016). [marysia.wierzbicka@gmail.com](mailto:wierzbicka@gmail.com)

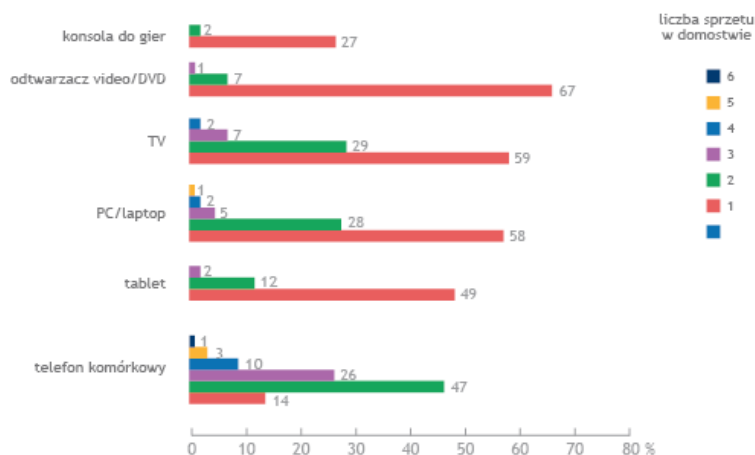
## Przedszkolaki nowej ery – cyfrowi tubylcy?

Poziom podstawowych umiejętności komputerowych dzieci w przedszkolu zależy, jak pokazały między innymi badania amerykańskie (Bell, Saçkes, Trundle, 2011; Blackwell, Lauricella, Robb, Schomburg, Wartella, 2013), w ogromnym stopniu od dostępności technologii cyfrowych w domu oraz statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. O ile takie stwierdzenie może wydawać się oczywiste, o tyle interesujące jest, że korelacja ekonomiczna nie przebiega w sposób oczywisty. W wielu przypadkach bowiem najmniej doświadczeń z użyciem sprzętu komputerowego w domu miały dzieci nie z najuboższych, ale ze średnio zamożnych domów. W Holandii natomiast stwierdzono, że badane dzieci mniejszości narodowych miały podobny dostęp do sprzętu w domu, co respondenci z rodzin bogatych (Parette, Blum, Boeckmann, 2009: 5–12; Lindstrand, Brodin, 2004; Ahlsten, Hemmingsson, 2011). Podobne wyniki przyniosła przeprowadzona przez nas ankieta. Jednocześnie pokazała ona, że badane polskie dzieci dorastają otoczone sprzętem ICT. Co ważne – nie ma na to wpływu miejsce zamieszkania. Zarówno w dużych miastach wojewódzkich, jak i mniejszych miejscowościach badane przedszkolaki mają zapewniony dostęp do technologii cyfrowych w domu.

Ilustracja 1.

Opracowanie własne  
na podstawie ankiet  
z rodzicami (N=347)

### SPRZĘT ICT W DOMACH



Urządzeniem najczęściej występującym w gospodarstwach domowych osób badanych jest telefon komórkowy (w co drugim domu są dwa takie urządzenia, w co czwartym – trzy, w jednym na dziesięć – cztery), niemal w każdym domu jest przynajmniej jeden telewizor i komputer (laptop), w dwóch trzecich gospodarstw – odtwarzacz DVD. Równie powszechne są tablety (jedno takie urządzenie jest w 49 proc. domów, dwa w 12 proc.). Rzadziej w domach jest dostępna konsola, choć nadal znajduje się w co trzecim gospodarstwie domowym. Wyniki te pokrywają się z rezultatami badania (Bąk, 2015) zrealizowanego przez Fundację Dzieci Niczyje w czerwcu i lipcu 2015 roku na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej (N=1011).

Wyniki ilościowe korelują z wynikami jakościowymi, które pokazują, że dzieci nie tylko są otoczone sprzętem ICT, ale też że takie otoczenie i łączność z internetem są dla nich w pełni naturalne. Poniżej przedstawiamy wiązkę semantyczną, która wyraziście to pokazuje.

## NATURALNE – NIEUNIKNIONE

*internet i nowe technologie to dla jednej części dzieci chleb powszedni – dzieci wiedzą, co to jest, dla dzieci jest czymś naturalnym, co było zawsze, nie można tego obejść, trzeba znać, jest jak prąd, jak go nie ma, to świat się po prostu ucina, jest nieunikniony, bez elektroniki nie da się już obejść, wszystkie dzieci z tego korzystają, choć część dzieci nie widziała takich rzeczy albo nie miała styczności, to jest nieuniknione, pokolenie to już siłą rzeczy będzie zmuszone po prostu korzystać, nawet gdyby dzieci nie miały w szkole takiej potrzeby, i tak obserwują nas*

*trzeba je przyuczyć, dostosować do, żyć w, ludzie wokół używają, to i one [dzieci] się interesują, trzeba im pokazać, nie można się przed dzieckiem chować z tym [nowymi technologiami] jak cichociemni, chyba każdy rodzic w domu ma, prawie wszyscy mają, prawie wszyscy mogą mieć w domu komputer, dzieci musimy w ten świat wprowadzić*

Interesujące jest to, że z jednej strony naturalność łączności z internetem i ze sprzętem ICT jest porównywana z prądem i chlebem powszednim, z drugiej jednak – w wypowiedziach wyraźnie pobrzmiwa ton niepewności co do jednoznacznie pozytywnej oceny takiego stanu rzeczy. Cyfrowe otoczenie jest konieczne, rodzice wiedzą, że nie można bez niego żyć, ale mimo to mają poczucie, że muszą – nie zaś mogą lub mają taką możliwość – wprowadzać dzieci w ten świat. Z pewnością dowodzi to, że sami do końca nie czują się naturalnie w takim środowisku i mają świadomość, że nie są w pełni kompetentnymi cyfrowymi odzwierciedleniami.

Zagadnienie to opisują także brytyjskie badaczki Plowman i McPake (McPake, Plowman, 2013), autorki pracy na temat mitów dotyczących kontaktu dzieci z nowymi technologiami. Z ich badań wynika, że większość rodziców widzi potrzebę zapoznawania dzieci ze sprzętem ICT, ale jednocześnie deklaruje, że konieczne jest zachowanie równowagi pomiędzy korzystaniem z nowych technologii a aktywnością fizyczną oraz czytaniem tradycyjnym. Ujawniona w powyższej wiązce semantycznej naturalność obecności sprzętu ICT w życiu małych dzieci potwierdzają również badania przedszkolaków przeprowadzone w Nowej Zelandii (Mawson, 2011: 30–35). Wśród najchętniej wybieranych przez dzieci technicznych zabaw w przedszkolu znalazły się: budowanie, zabawa w lekarza, zabawa środkami transportu oraz korzystanie z telefonu i komputera. Dzieci są więc z jednej strony cyfrowymi tubylcami, bo nowe technologie otaczają je od urodzenia, z drugiej jednak, na co zwracają uwagę Plowman i McPake, potrzebują wsparcia i przewodnictwa w eksplorowaniu cyfrowego świata. Nasze badania potwierdzają, że rodzice zauważają taką konieczność, jednak często nie uznają siebie za osoby potrafiące taką rolę przyjąć.

# Odpowiedni wiek na wkraczanie dzieci w świat cyfrowych technologii

## OD KIEDY? – ODPOWIEDNI WIEK

*dzieci zawsze od małego interesowało to naciskanie, klawiatura, myszka, więc jakby ciekawością świata, od uruchomienia sprzętu, od włączenia go, dziecko już też poznaje funkcjonowanie w ogóle sprzętu, on [sprzęt] przyciąga dzieci, wprowadzanie dzieci we wczesnym wieku, zajmują dziecko nawet takie malutkie, ośmiomiesięczne, pięciomiesięczne dziecko uderza w klawiaturę komputera, bawi się telefonem kupionym na roczek*

telewizor od zawsze pojawia się w życiu dzieci dość wcześnie, telewizor właściwie w każdym domu widnieje od samego poczęcia dziecka, mamy z nimi kontakt od urodzenia poprzez wyświetlanie, od tego zaczynają wszystkie dzieci, nawet mimochodem, dziecko do tego ciągnie, prosi: „Czy mogę na komputer? Czy mogę na telewizor?”, wchodzi wnuczka i telewizor jest włączany, wprowadza się w ten świat dzieci małe, które nie są na to jeszcze gotowe, może im zaszkodzić, to zbyt wymagające dla czterolatka, moje pięcioletnie dziecko zaczęło się interesować internetem i wołać o internet, nad sześciolatkiem musi być pełna kontrola, powinno się wprowadzać, jak dziecko skończy dziesięć lat, dzieci powinny mieć z nim styczność dopiero jak pójdą do szkoły albo i później, a jest tak, że wkracza to już wieku przedszkolnym, a kiedyś się dostawało komputer i komórkę w wieku osiemnastu lat

W powyższej wiązce widać próby podążania za rozwojem dziecka i nadania dziecku decydującej roli w regulowaniu zakresu obecności technologii cyfrowych w jego życiu. Pobrzmiewa tutaj ponadto brak porównania nie tylko z własnymi doświadczeniami, ale także z doświadczeniami starszego rodzeństwa, które często funkcjonowało w zupełnie innych cyfrowych czasach, stąd zapewne analogie do telewizji „społecznie rozszerzonej” – mającej niepodważalną przewagę pod względem styczności z dzieckiem. W tym wypadku dyskusji podlega nie tyle sama obecność technologii w życiu dziecka, ile zakres styczności najmłodszych z nowymi technologiami. Podejmuje się próby znalezienia cezur wieku i edukacyjnej, ale nie ma jednej zasady określającej, kiedy należy zacząć je wprowadzać.

Znaczną obecność telewizora w życiu dziecka, ujawnioną w powyższej wiązce semantycznej, potwierdzają dane ilościowe. Tylko 10 proc. dzieci w ogóle nie ogląda telewizji, ale aż 24 proc. spędza w ten sposób ponad siedem godzin w tygodniu. Liczba godzin spędzanych przez dzieci przed telewizorem sięga nawet kilkunastu, maksymalnie trzydziestu godzin w tygodniu. Inne urządzenia ICT są udostępniane dzieciom nieporównanie rzadziej – połowa dzieci w ogóle nie używa telefonu komórkowego, tabletu, laptopa. Przedszkolaki niemal nie mają okazji do korzystania z odtwarzaczy lub konsoli. Wyniki te pozwalają sądzić, że w domu kontakt przedszkolaków ze sprzętem ICT jest ograniczony do biernego korzystania, bez możliwości kształtowania umiejętności twórczego wykorzystywania technologii cyfrowych.

## Cyfrowa samodzielność

Aż 19 proc. rodziców w badaniu ilościowym wskazało dziecko jako głównego użytkownika sprzętu. Większość badanych podkreślała w rozmowach, że ich dzieci bardzo szybko nauczyły się obsługi sprzętów ICT i samodzielnie z nich korzystają – także te, które jeszcze nie potrafią czytać lub dopiero uczą się składania liter w słowa.

### CYFROWA SAMODZIELNOŚĆ

*dziecko oczywiście samo sobie ogląda bajeczkę, ogląda w tym tablecie czy komputerze, samo wpisze w Google hasło i jakoś się przeklika i bajkę znajdzie, wpisuje „Świnka Peppa” dziecko, które nie umie pisać, dziecko jest bardziej otrzaskane w sposobie ściągania, kodowania sobie tego internetu niż ja, włączyła sobie bajkę, dzieci pracują na tych sprzętach, nie wiem, co dzieci w tym widzą, ale mogą sobie wejść wszędzie, dziecko wpisuje na YouTube tytuł bajki z kartki, napisany przez mamę, to się zmieniło, patrząc z perspektywy czasu, jak starsze dzieciaki były małe i się uczyły, a teraz, to było to trochę oddalone i zarezerwowane dla szkoły, dopóki nie znali cyferek, literek, no to nie włączali, sami nie uruchamiali*

Wart podkreślenia wydaje się wątek ujęty na końcu powyższej wiązki semantycznej, który pokazuje, że taki stan rzeczy (poziom umiejętności dziecka) jest z perspektywy rodzica z dłuższym stażem nowością (ma to przypuszczalnie ścisły związek z nieustającym wzrostem dostępu do sprzętu ICT i połączenia internetowego).

## Edukacyjny listek figowy

Dla rodziców opowiadających w wywiadach o tym, w jaki sposób ich dzieci wykorzystują nowe technologie, bardzo ważne było podkreślanie edukacyjnych aspektów internetu i różnych aplikacji dostępnych na komputer, tablet czy telefon. Ujawnia to obszerna wiązka semantyczna „edukacyjny listek figowy”. Jej nazwa nawiązuje do tego, że narracja na temat korzyści edukacyjno-rozwojowych często przykrywała to, że rzeczywiste wykorzystanie sprzętu ICT przez dzieci sprowadza się raczej do oglądania bajek lub grania w gry, których rodzice nie potrafili konkretnie opisać czy nazwać. Wyniki jakościowe korelują z badaniem ilościowym, które wykazało, że aż 60 proc. rodziców w rzeczywistości nie wykorzystuje technologii cyfrowych do pomocy w nauce czy rozwijania nowych umiejętności u dzieci.

### EDUKACYJNY LISTEK FIGOWY

*na przykładzie teledysków różnych zespołów, rozwija w dzieciach spostrzegawczość, pozwala sobie przypomnieć piosenki, uczy angielskiego, niektóre rzeczy są bardzo mądre, rozwojowe rzeczy, aplikacja do mycia zębów, bajki rozwojowe, też bardziej takie typu alfabety, cyferki i jak śpiewają tam „C jak cytryna”, animowane aplikacje do edukacji, zdobywanie wiedzy przez zabawę, on przez to wie, jak wyglądają literki, wykorzystuje się je [nowe technologie] do edukacji, włącza się dziecku na komputerze program Word, żeby ćwiczyło literki i cyferki, zmieniamy, to znaczy córka głównie, wielkość liter, zapamiętywać kolejność literek, bajki uczą dzieci liczyć, wzbogaca słownictwo, uczą angielskiego perfekt, uczą ruchu dłoni i panowania nad*

*myszką, pomagają dziecku rozwijać wyobraźnię, nawet się uczyć, spostrzegawczość dzieci wyostrza, ułatwiają zarówno i uczenie się jak i pracę*

## Znaczący inny wprowadzający w świat technologii cyfrowych

Najczęściej znaczącym innym wprowadzającym przedszkolaków w świat technologii cyfrowych jest starsze rodzeństwo. Niektórzy biorący udział w badaniu rodzice wprost przyznawali, że całkowicie polegają w tej kwestii na starszych dzieciach – nie tylko uczą one młodsze rodzeństwo konkretnych umiejętności związanych z obsługą sprzętu (niekiedy takich, których nie mają rodzice, jak choćby umiejętność głosowego uruchomienia bajek na YouTube), ale także zarażają swoimi pasjami do konkretnych gier, bajek czy utworów muzycznych.

O ile w wypadku starszego rodzeństwa płeć nie ma znaczenia, o tyle w wypadku rodziców i wujostwa jest niezwykle istotna, gdyż to tata i wujek (nie zaś mama lub ciocia) są wymieniani jako znaczący inni. Mamy świadomość, że może to być spowodowane tym, że z reguły rozmawialiśmy z mamami, niemniej jednak przekonanie, że technologie cyfrowe i internet są domeną mężczyzn, było w wywiadach bardzo wyraźne (*To mąż instaluje aplikacje; Zdecydowanie mąż, ja się na tym nie znam*).

Co bardzo interesujące, znaczący inni to także dziadkowie i babcie – zdarza się nawet, że są oni bardziej postępowi i otwarci na technologiczne nowinki (zwłaszcza tablety) niż ich własne dzieci. Otwartość ta przejawia się przede wszystkim w zakupie nowego sprzętu (nie zawsze połączonym z nauką jego obsługi). Ma to również z pewnością związek ze znaną nie od dziś potrzebą dziadków rozpieszczania wnuków – jak widać w dzisiejszych czasach, zdaniem niektórych, nie wystarczą do tego batoniki czy nowe kredki.

## Kontrolować, czyli dozorować

Badani często podkreślali, że ważne jest, aby kontrolować korzystanie z technologii cyfrowych, a przede wszystkim z internetu, gdyż to on budzi najwięcej rodzicielskich niepokojów (o czym piszemy szerzej w dalszej części artykułu). Pomimo łatwości, z jaką przedszkolaki obsługują sprzęty ICT, wielu rodziców widzi konieczność doглядania dzieci i kontrolowania sposobu, w jaki wykorzystują nowe technologie.

### KONTROLOWAĆ – DOZOROWAĆ

*siedzieć w pewnej odległości, korzystać pod naszym nadzorem, dziecko wie, że może poprosić mamę czy tatę o włączenie bajki, wpisujemy gry dla dzieci i obserwujemy, w co on wchodzi, konieczność dopilnowania dziecka, niestety, bez obecności rodzica i bez kontroli, no to czasami jest skutek odwrotny*

Ponad połowa rodziców w badaniu jakościowym zadeklarowała, że ich dzieci mają ograniczony czas korzystania ze sprzętu ICT, a także że limitowanie czasu jest – w ich opinii – absolutną koniecznością, co pokrywa się z wynikami badania Fundacji Dzieci Niczyje, według których 70 proc. rodziców wprowadza limity czasowe użytkowania urządzeń ekranowych (Bąk, 2015: 13).



W wywiadach, w odniesieniu do kontaktu dzieci z nowymi technologiami, pojawiły się następujące określenia: „wydzielać”, „ograniczać”, „ukracać”, „gasić”, „dozować”, „pilnować”, „limitować”. Rodzice stosują różne metody ograniczania – od ustawiania budzika, żeby dziecko wiedziało, kiedy mija czas ustalony na granie czy oglądanie bajek, przez zakazywanie oglądania konkretnych bajek lub grania w konkretne gry, po drastyczne środki, jak zabieranie i chowanie sprzętu. Wyraźnie pokazuje to poniższa wiązka semantyczna.

## OGRANICZANIE DOSTĘPU DO SPRZĘTU ICT

*Musimy wydzielać, dzieci po prostu muszą znać pewne granice, nastawianie budzika, żeby dziecko wiedziało, ile czasu upłynęło przy komputerze, żeby wiedziało, kiedy skończyć grać, naprawdę z zegarkiem w ręku może tylko grać czterdzieści pięć minut, nie pozwalam ani bajek z przemocą, ani w ogóle telewizji tak oglądać: „Nie możesz obejrzeć bajki, takiej gry jestem właśnie przeciwniczką” – i bardzo tutaj są duże negocjacje, przerywamy zabawę, trzeba przed dzieckiem chować komputer, czasami trzeba dzieci drastycznie od nich odciągać, w tygodniu nie ma absolutnie komputera, żadnego sprzętu, wyłączam po prostu cały, zabieram wszystko*

Zwykle podejście obojga rodziców do tej kwestii jest spójne – zaledwie w kilku wypadkach rodzice nie byli zgodni (każdorazowo to ojciec uważał, że dziecko może spędzać więcej czasu przy tablecie, komputerze lub telewizorze) i tylko w jednym wypadku stanowiło to zarzewie małżeńskich konfliktów (*Mąż mówi: „Niech ogląda”, a ja [twierdzę], że już wystarczy, i wtedy kończy się kłótnią [...], w którą wplątane jest dziecko*).

Jeśli w wypadku deklaracji, że czas korzystania z tabletów, komputerów czy telewizora jest określony, występowała niespójność z rzeczywistą ilością czasu, jaką dziecko spędza, grając lub oglądając telewizję, to niespójności te dotyczyły czasu po powrocie do domu z przedszkola. Rano i wieczorem znacznie łatwiej ograniczyć dziecku czas korzystania z urządzeń mobilnych i telewizji – wynika to zapewne z tego, że rano nieprzekraczalną granicę stanowi wyjście do przedszkola, wieczorem naturalną cezurą jest sen.

## System kar i nagród

Choć mogłoby się wydawać, że limitowanie i dozorowanie czasu dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych może być częstym elementem systemu rodzicielskich kar i nagród, to jednak w przeprowadzonym badaniu jakościowym wspominała o tym mniej niż połowa rodziców. Mimo to jest istotne, że – jeśli w ogóle – częściej i skuteczniej system ten funkcjonuje jako groźba kary. Doskonale obrazuje to cytat z jednego z wywiadów: *Zakaz komputera jest straszną karą, niech pani uwierzy, straszną karą. Bo jeśli zrobią, popełnią jakiś błąd – to nie trzeba krzyczeć, nie wiem, stawiać w kącie. Wystarczy powiedzieć, że w ten weekend zakaz komputera, zakaz zabawy na komputerze. Ogromna poprawa, rewelacyjna poprawa, dziecko nie do poznania*.

Karą może być nie tylko zakaz oglądania bajek albo grania w gry – przekładający się na zupełny brak kontaktu ze sprzętem ICT w objętym karą czasie – ale także zmiana oglądanych treści, na przykład z ulubionych bajek na film przyrodniczy. W tym konkretnym wypadku kara okazała się jednak nieskuteczna, ponieważ ukarana w ten sposób córka, ku zdumieniu mamy, polubiła programy przyrodnicze.

# Internet zły? Co dopiero będzie, jak dzieci dorosną?

Analiza semantyczna materiału jakościowego w zakresie zagrożeń wynikających z korzystania z internetu potwierdziła ogólnopolskie obawy, o których można przeczytać między innymi w przywoływanym raporcie z badań Fundacji Dzieci Niczyje (Bąk, 2015).

Poniższa wiązka semantyczna zawiera właśnie taki zbiór największych obaw – nie zabrakło ani pornografii, ani agresji, ani uzależnienia.

## ZAGROŻENIE

*internet budzi obawy [wśród rodziców, którzy sami go nie obsługują], dziecko włącza stronę właściwą i nagle coś się pojawia, bajki z wulgarnym dubbingiem, ktoś wgrał przekleństwa, dziecko może się zszokować, gry online z agresją, ma się z nimi związane największe obawy, dziecko może się przestraszyć tego, co tam zobaczy, pedofile, narkomani i sekty, zagrożenia, dużo zagrożeń, strony porno różne, roznegliżowanie i pornografia, pornografia dziecięca, można trafić na rozbierające się panie, różne niebezpieczeństwa, dzieci mogą wejść na stronę, która totalnie nie jest dostosowana do ich wieku, zagrożeniem są, zagrożenie jest wiele, na każdym kroku są zagrożenia, dostęp jest ryzykowny, uzależnia, ma swoje wady i zalety, są opinie, że to tak otumania dzieci i nie jest rozwijające, powoduje u dziecka w jego psychice zmiany myślenia, nakierowuje go na całkiem inne emocje, gdzie jakby nie powinien ich w tym wieku mieć, dzieci byśmy chcieli uchronić od takich rzeczy, dlatego też wyuczyliśmy, że jak coś takiego usłyszy, to natychmiast ma nam pokazać, internet musi być pod czułą opieką rodziców i kontrolą*

Udzielający wywiadów rodzice mają świadomość, że dopóki dziecko jest małe i mają nad nim pełną kontrolę, to *powiedzmy, w jakis tam granicach bezpieczeństwa to jest*. Badani wiedzą, że trudne sytuacje i problemy zaczną się wtedy, gdy obecne przedszkolaki podrosną i pójdą do szkoły. Wiązka semantyczna „słyszysz się” gromadzi zbiór obaw i wątpliwości o to, z jakimi zagrożeniami płynącymi z kontaktu z nowymi technologiami i internetem zetkną się dzieci.

## SŁYSZY SIĘ

*słyszysz się o portalach, gdzie dzieci coś na siebie obelżywego piszą i to po jakimś czasie znika [chodzi o Snapchat] – i to urasta do rangi problemu, w który zostaje zaangażowana policja, problem z nadużywaniem przez nastolatki, dochodzi do samobójstw, nastolatki tracą kontakt z rodziną, można mieć przez niego dziewczyny, zamyka się w nim, publikuje się w nim coś, co ośmiesza inne osoby, słyszysz się też o natógowych graczach, non stop przy komputerze, a szkoła nie ogranicza korzystania z telefonów, młodzież umie w niego wejść, nastolatki zamieszcza tam różne głupie rzeczy, młodzież to wyciąga telefony i klika, kuzyni nastoletni po prostu wrzucają telefon albo komputer i siedzą tak pół dnia i tyją, nastolatki rozmawiają ze sobą przez niego, te wszystkie podłączenia oni [młodzież] doskonale znają*

Obie wiązki jednoznacznie wskazują, że rodzice czują się bezradni i osamotnieni – nie mają wiedzy i umiejętności niezbędnych do ochrony dzieci przed zagrożeniami czyhającymi na nie w sieci. Obecnie zagrożenie to – ze względu na wiek dzieci – w większości nie jest jeszcze realne, niemniej

pojawienie się wątków związanych z poczuciem zagrożenia jest ważne i warte przemyślenia.

## Podsumowanie

We współczesnych realiach powszechny kontakt dzieci w wieku przedszkolnym ze sprzętem ICT jest faktem. Zgodnie z danymi z badania *Diagnoza Społeczna* – w 91 proc. polskich gospodarstw domowych, w których mieszkają dzieci uczęszczające do przedszkola lub żłobka, znajduje się komputer z dostępem do internetu. Ponadto intensywność korzystania z nowych technologii przez dzieci rośnie z wiekiem – z technologii informacyjno-komunikacyjnych korzysta 10 proc. trzylatków, 37 proc. czterolatek i 50 proc. pięcioletków, w większości jednak pod nadzorem dorosłych (Batorski, 2013: 317–341). Biorąc pod uwagę powyższe dane, a także wyniki prowadzonych przez nas badań, można śmiało mówić o rodzicach nowej ery – pierwszym pokoleniu rodziców, którzy w swoje doświadczenie rodzicielstwa na stałe mogą wpisać obecność nowych technologii i konieczność ustosunkowania się do nich poprzez wybór ścieżki wprowadzania dzieci w cyfrowy świat. W naszym odczuciu w dyskursie publicznym dominują obecnie dwie narracje dotyczące kontaktu dzieci z nowymi technologiami – huraoptymistyczna, kładąca nacisk na możliwości rozwojowo-poznawcze i aspekty edukacyjne, oraz mroczna, odwołująca się do rozmaitych badań z zakresu psychologii rozwojowej, wskazująca na negatywne konsekwencje i zaburzenia wynikające z kontaktu dzieci ze sprzętem ICT. Zaprezentowane w niniejszym artykule wiązki semantyczne wyraźnie pokazują, że współcześni rodzice są rozdarci pomiędzy tymi dwoma stanowiskami. Z jednej strony intuicyjnie czują, że nowe technologie powinny być wykorzystywane raczej w celach edukacyjnych, z drugiej zauważają, że to nieunikniony aspekt życia i prędzej czy później każde dziecko się z nimi zetknie. Dodatkowo w wypadku technologii cyfrowych rodzice muszą się zmierzyć z dużym wyzwaniem. Przyzwyczajeni do tego, że kwestie edukacyjne spoczywają na instytucji, nie traktują nowych technologii jako obszaru, w który powinni swoje dzieci wprowadzić inaczej, niż tylko poprzez udostępnienie sprzętu ICT. Ponadto, co potwierdzają przywoływane badania Fundacji Dzieci Niczyje – według których aż 69 proc. rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, gdy muszą zająć się własnymi sprawami – dzieci korzystają ze sprzętu ICT w znacznej mierze na własną rękę (Bąk, 2015: 7). A to na dorosłych spoczywa odpowiedzialność za staranny i odpowiedni do wieku dobór sprzętu i aplikacji (Hatch, 2011). Na to samo zwrócili uwagę Pyzalski i Klichowski:

O tym, czy dany instrument przyniesie korzyści, czy też będzie szkodliwy dla dziecka, decydują nie tylko same cechy tego instrumentu, ale szereg innych dodatkowych czynników. Bez trudu można wyobrazić sobie dokładnie ten sam instrument TIK, który przez jedno dziecko wykorzystywany jest konstruktywnie, a przez drugie dysfunkcyjnie. (Pyzalski, Klichowski, 2014: 11)

Nie należy też pomijać aspektu nauki poprzez obserwację. Według tak zwanego podejścia ekokulturalnego dzieci w wieku przedszkolnym zaczynają z powodzeniem nabywać kompetencje cyfrowe poprzez obserwację dorosłych

czy starszego rodzeństwa. Trudno więc poruszać temat wykorzystywania nowych technologii przez dzieci w oderwaniu od cyfrowych aktywności ich rodziców (McPake, Plowman, Stephen, 2012: 421–431). Rola rodzica jako znaczącego innego jest niebywale ważna. Dorośli (nie tylko rodzice, ale też starsze rodzeństwo i nauczyciele) powinni być dla młodszych wsparciem, przewodnikiem, zabezpieczeniem w samodzielnych eksploracjach nowych obszarów wiedzy czy aktywności związanych z wykorzystaniem technologii cyfrowych. Nauka w bezpiecznym środowisku rodzinnym ma także wymiar społeczno-emocjonalny, pomaga dzieciom kształtować umiejętności miękkie – rozwijać wytrwałość, cierpliwość, budować wiarę we własne siły, ćwiczyć umiejętność dzielenia się, panowania nad sobą (na przykład w relacjach z rodzeństwem). Pyżalski i Klichowski również zwracają uwagę na możliwość wykorzystywania nowych technologii w celu wzmacniania kompetencji miękkich oraz facylitacji interakcji społecznych, przytaczając fragment raportu UNESCO: „Większość dzieci ze względu na swoją naturę, chce się dzielić, prezentować i używać nowych technologii z innymi” (Kalaš, 2010: 71, cyt. za: Pyżalski, Klichowski 2014: 1). Ponadto rodzice powinni nie tylko pokazać dzieciom, jak „właściwie” korzystać ze sprzętu ICT, ale także stworzyć im warunki do samodzielnej kreatywnej nauki. Jak zauważa Eagle, rodzice często nie biorą pod uwagę tego, że dzieci mogą wykorzystywać technologie cyfrowe w sposób, jaki im nie przyszedłby do głowy (Eagle, 2012: 38–49).

Kwestia odpowiedzialnego wprowadzania dzieci w cyfrowy świat jest złożona i wymaga od współczesnych rodziców wiedzy oraz kompetencji, których ich poprzednicy nie musieli posiadać. Naszym zdaniem podstawą do formułowania odpowiedzi na pytanie o to, jak rozwijać kompetencje cyfrowe u dzieci, powinno być jak najgłębsze rozpoznanie faktycznych praktyk w tym zakresie. Wątek cyfrowego rodzicielstwa, który pojawił się niejako przy okazji ewaluacji pilotażowej edycji Mistrzów Kodowania Junior, wybrzmiał bardzo mocno, co wyraźnie pokazuje, jak jest on ważny i złożony. W naszej ocenie istnieje potrzeba badań skoncentrowanych przede wszystkim na tej tematyce, które dostarczyłyby ważnej wiedzy, jak również pozwoliły z innej niż opisane wcześniej perspektywy przyjrzeć się wyzwaniom stawianym współczesnym rodzicom przez rozwój nowych technologii.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Batorski D. (2013). Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania, [w:] *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków – Raport*.
- Bąk A. (2015). Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego, [http://www.mamatatatablet.pl/wp-content/uploads/2015/11/Korzystanie\\_z\\_urzadzen\\_mobilnych\\_raport\\_final.pdf](http://www.mamatatatablet.pl/wp-content/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf).
- Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. „Computers & Education”, 77, (82–90).
- Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E., Robb M., Schomburg R. (2013). Adoption and use of technology in early education. The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. „Computer & Education”, 69, (310–319).
- Buchner A., Kisilowska M., Wierzbicka M. (2016). Mistrzowie Kodowania Junior. Raport końcowy, <http://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/03/Mistrzowie-Kodowania-Junior-raport-ko%C5%84cowy.pdf>.

- Eagle S. (2012). Learning in the early years: Social interactions around picture books, puzzles and digital technologies. „Computers & Education”, 59, (38–49).
- Haddon L, Livingstone S. (2009). Podsumowanie programu EU Kids Online: Raport końcowy, [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/pl\\_summary.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/pl_summary.pdf).
- Hatch K.E. (2011). Determining the effects of technology on children, <http://digitalcommons.uri.edu/srhonorsprog/260>.
- Lidström H., Ahlsten G., Hemmingsson H. (2011). The influence of ICT on the activity patterns of children with physical disabilities outside school. „Child: Care, Health & Development”, 37.
- Lindstrand P., Brodin J. (2004). Parents and children view ICT. „Technology & Disability”, 16.
- Mawson B. (2011). Technological funds of knowledge in children’s play: Implications for early childhood educators, „Australasian Journal of Early Childhood” 36, 1, (30–35).
- McPake J., Plowman L., Stephen Ch. (2012). *Pre-school children creating and communicating with digital technologies in the home*. London.
- Robin, R. (1980). Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud, [w:] Głowiński M. (red.), *Język i społeczeństwo*. Warszawa.
- Parette P.H., Blum C., Boeckmann N. (2009). Evaluating assistive technology in early childhood education: The use of a concurrent time series probe approach. „Early Childhood Education”, 37, (5–12).
- Pyżalski J., Klichowski M. (2014). Technologie informacyjno-komunikacyjne a dzieci w wieku przedszkolnym - model szans i zagrożeń, [http://edukacja.oeiizk.waw.pl/wp-content/uploads/2016/04/Technologie\\_informacyjno-komunikacyjne\\_Pyzalski.pdf](http://edukacja.oeiizk.waw.pl/wp-content/uploads/2016/04/Technologie_informacyjno-komunikacyjne_Pyzalski.pdf).
- Saçkes M., Trundle K.C., Bell R.L. (2011). Young children’s computer skills development from kindergarten to third grade. „Computers & Education”, 57, (1698–1704).

Grzegorz D. Stunża

# Edu- kacja

## wersja beta. *Poko- lenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze*

W jakim celu przyglądać się kolejnym pokoleniom nastolatków i dzieci? Nie da się edukować młodych ludzi, nie znając ich rzeczywistości, nie wiedząc, jak wykorzystują technologie. To truizm, ale nierzadko projektowanie działań edukacyjnych odbywa się z pominięciem diagnozy. Bieżące opisywanie i ocenianie rzeczywistości i interakcje z młodymi ludźmi pozwalają nie tylko poznać ich szybko zmieniający się, w dużej mierze zapośredniczony świat, ale i planować na bazie tej wiedzy dalsze działania. Poznanie świata młodych ludzi nie może jednak opierać się tylko na obserwacji lub rozmowach. Wymaga również przynajmniej podejmowania prób korzystania z technologii, których używają nastolatki i dzieci, nie tylko po to, by lepiej rozumieć zachowania, aspiracje czy potrzeby młodych, ale także by móc wchodzić z nimi w relacje. Niekoniecznie w oparciu o te właśnie technologie, ale choćby w nawiązaniu do ich codziennego wykorzystywania. Poznanie potrzeb młodych ludzi, refleksje na temat ich kompetencji, ich ocena i wartościowanie oraz planowanie dalszych działań muszą się odbywać w oparciu o obserwację dzieci i młodzieży, kontakty z nimi, próby wykorzystywania używanych przez nie technologii oraz poszukiwania technologicznych lub popkulturowych punktów zaczepienia, dających możliwość choćby wstępnego kontaktu i zrozumienia używanych przez nie kodów komunikowania. To może prowadzić do dialogu, wymiany wiedzy i opinii oraz współkonstruowania doświadczeń uczących się i pracujących w roli formalnych uczących innych lub chcących uczyć się z młodymi ludźmi.

W tytule artykułu zwracam uwagę na dwa pokolenia. Jaki jest sens wydzielenia kolejnych generacji, jeśli zawsze będzie miało to charakter wyznaczania płynnych granic? Warto zwracać uwagę na pewne cechy dominujące bądź szeroko rozpowszechnione wśród określonych grup ludzi. Trzeba jednak pamiętać, że tak jak wyznaczanie sztywnych granic pomiędzy cyfrowymi tubylcami a cyfrowymi imigrantami, co zrobił Marc Prensky (Prensky, 2001), nie jest dokładne, tak wycinanie kolejnych roczników i wrzucanie ich do worków z etykietami może prowadzić do pozorów edukacyjnej świadomości i generować kolejne pedagogiczne błędy, jeśli zbyt szybko zbudujemy na pochopnych wnioskach konkretne i długofalowe działania. Zwłaszcza że pokoleniowe różnice, z uwagi na możliwość używania tych samych technologii przez ludzi o odległych datach urodzenia, mogą się obecnie łatwiej niż kiedyś zacierać. Przypomina o tym Piotr Siuda (Siuda, 2015), omawiając książkę *App Generation*, której autorzy piszą o technologicznym podłożu kształtowania doświadczeń pokoleniowych (Gardner, Davis, 2013). Nie można wykluczyć, że pokoleniowe tożsamości będą konstruowane nie w odniesieniu do roczników urodzenia, ale do wykorzystywania tych samych technologii lub zainteresowań związanych z używaniem określonych narzędzi. A to jeszcze bardziej podważa zasadność odwoływania się do terminu pokolenie i budowania, mniej lub bardziej, ale jednak sztywnych podziałów na określone grupy wiekowe. Biorąc jednak pod uwagę, że wspólne doświadczenia technologiczne (rozumiane jako pewien zespół doświadczeń, a nie na przykład tylko jedno wydarzenie) dotyczą w dużej mierze osób w podobnym wieku lub pewnych przedziałów czasowych urodzeń, można wciąż opisywać określone pokolenia. Zwłaszcza że czynniki spajające określone grupy, czyli konkretne narzędzia, usługi obecnie w formie cyfrowej, zmieniają się o wiele szybciej niż w poprzedzających dekadach. Gdyby na przykład wziąć pod uwagę korzystanie z aplikacji „Pokemon Go” jako wspólne doświadczenie, mówilibyśmy o ograniczonej grupie ludzi w różnym wieku, posiadających różnorodne doświadczenia medialne w dłuższym okresie. Korzystanie z gier tworzonych w rozszerzonej

**Grzegorz D. Stunża** – wykładowca, badacz, trener i autor materiałów edukacyjnych. Adiunkt w Pracowni Edukacji Medialnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Wiceprezes Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Członek Komitetu Głównego Olimpiady Cyfrowej i ekspert finansowany przez MEN projektu *Cybernauci – kompleksowy projekt kształtowania bezpiecznych zachowań w sieci*. W ramach stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2017) prowadzi przy blogu [edukatormedialny.pl](http://edukatormedialny.pl) projekt *KulturLab – nowe technologie w edukacji kulturalnej. Innowacje, narzędzia, metody*. [grzegorzdstunza@gmail.com](mailto:grzegorzdstunza@gmail.com)

rzeczywistości może być jedynym punktem spajającym tę grupę. Czy to wystarczy do nazwania ich pokoleniem? Nowe rodzaje gier nie zapoczątkowują od razu zmian medialnego doświadczenia. Pozwalają ludziom urodzonym w różnych dekadach spotkać się podczas wspólnego grania. Bywało tak wcześniej, bywa do tej pory, kiedy interesujemy się określonym medium, gatunkiem filmowym i tak dalej. Możliwe jest to jednak na szeroką skalę właśnie dzięki cyfrowym hipermediom, które oferują dostęp do różnorodnych treści i pozwalają w pewnym sensie wyrwać się ludziom w różnym wieku od ograniczeń polegających na tym, że w określonym czasie medium lub gatunek definiowało pokoleniową przynależność. Przykładem mogą być choćby pocztówki dźwiękowe, które ponad dwadzieścia lat temu odkryłem ze zdziwieniem u dziadków na wsi. Mogły być znaczące dla pokolenia z lat 60. XX wieku, które nie miało innego, szerokiego dostępu do muzyki (zobacz między innymi Schulz, 2011). Dzisiaj osoby z różnych grup wiekowych mogą się spotkać z tą samą muzyką dzięki technologiom cyfrowym. Wspólne odsłuchiwanie kieszonko nagranych – z dzisiejszej perspektywy – pocztówek dźwiękowych mogłoby być doświadczeniem amatorów i zbieraczy.

I chociaż budowanie wspólnych doświadczeń ma dzisiaj potencjalnie szerszy wymiar niż dawniej dzięki dostępności tekstów kultury dla osób w różnym wieku, to jednak wciąż odbywa się w przestrzeniach rówieśniczych. Z tą różnicą, że szybsze zmiany technologiczne lub pojawianie się nowych kulturowych produkcji powodują, że mówienie o pokoleniach wydzielanych co kilka dekad traci na znaczeniu z uwagi na ograniczenie pewnych doświadczeń do węższej grupy osób (wspomniane Pokemony dostępne będą przez moment i ludzie stracą nimi zainteresowanie) i przez krótki czas, z drugiej strony część z nich będzie i jest dostępna dla szerszej wiekowo grupy ludzi (brak „pokemonowego”, growego doświadczenia nie musi oznaczać zupełnego braku wspólnych doświadczeń z graczami w „Pokemon Go”, ponieważ gry tego typu będą się zapewne przez jakiś czas rozwijać, co oznacza możliwość zdobywania podobnych doświadczeń). Personalizowane pocztówki dźwiękowe, ofiarowywane na przykład z okazji urodzin, były charakterystyczne dla określonej epoki i są pamiętane przez konkretne pokolenie, natomiast życzenia wysyłane przez Facebooka mogą być doświadczeniem zdecydowanie szerszym. Co więcej, dotyczą ludzi z różnych grup wiekowych w różnym czasie – to nastolatki często pierwsze zaczynają korzystać z nowych technologii komunikowania, a ich rodzice odkrywają je nieco później, co widoczne jest choćby obecnie na Facebooku.

Pomimo wątpliwości dotyczących możliwości opisywania pokoleń i używania tego terminu, jest on wciąż stosowany. Wydaje się, że chociaż jego zakres czasowy może być węższy niż w przypadku dawnych generacji, będzie on nadal użyteczny do charakteryzowania grup ludzi korzystających z określonych technologii. Zwłaszcza że to właśnie momenty przełomowe związane ze zmianami technologicznymi są punktami granicznymi dla omawianych w tekście generacji. Pokolenie Z to określenie na osoby urodzone po 1995 roku (Fister Gale, 2015), chociaż niektóre źródła twierdzą, że po 1993 (Turner, 2015) lub dopiero po 2000 (Hulyk, 2015). Natomiast do pokolenia Alfa mają należeć osoby urodzone po 2010 roku (McCrindle, 2010). O drugim z wymienionych pokoleń trudno powiedzieć obecnie dużo poza tym, że jego przedstawiciele nazywani są także „Generation Glass” (Williams, 2015) – od dotykowych, szklanych interfejsów urządzeń mobilnych, z których często korzystają. Jak wykazały badania na grupie trzystu pięćdziesięciorga amerykańskich dzieci w wieku od pół roku do czterech lat – 75 proc. czterolatków posiada urządzenie



mobilne, a 96,6 proc. korzysta z tabletek i smartfonów, co więcej, rozpoczęło używanie tych sprzętów przed pierwszym rokiem życia (Kabali i inni, 2015). W Polsce, według wyników badania ilościowego projektu *mamatatatablet.pl* prowadzonego na próbie ponad tysiąca rodziców dzieci w wieku od pół do sześciu i pół roku, wyniki pokazały podobny trend upowszechniania się korzystania z urządzeń mobilnych: 64 proc. dzieci korzysta z urządzeń mobilnych, z czego 25 proc. codziennie, w tym aż 30 proc. dzieci rocznych i dwuletnich (Bąk, 2015). Warto zatem już teraz myśleć o przyszłości dzieci, które dorastają w otoczeniu interaktywnych mediów i są przyzwyczajone do korzystania zarówno z dotykowych interfejsów, jak i internetu.

Pokolenie Z jest zdecydowanie lepiej poznane i opisane przez badaczy oraz osoby zainteresowane rozwojem rynku pracy, psychologów, rzadziej pedagogów. To nic nadzwyczajnego, że specjaliści od zatrudniania kadr jako pierwsi interesują się zmianami powodowanymi na przykład przez wykorzystywanie nowych technologii i próbują scharakteryzować sylwetkę młodego pokolenia, które niedawno ruszyło do szkoły średniej, pracy lub na studia (w zależności od przyjętej dla generacji daty początkowej). Opisując przedstawicieli pokolenia Z, autorzy podają między innymi potrzebę dostępu i łączenia się z siecią przez urządzenia mobilne (Siuda, Stunża i inni, 2013) oraz komunikowania, rozpoznawania przez unikalne zainteresowania, osobistego i zawodowego rozwoju (Gayeski, 2015), samodzielne podejmowanie decyzji i indywidualny wybór (Jutras, 2015). Zdarzają się również opinie, że są narcystyczni, niecierpliwi i odrzucają autorytety (Brotheim, 2014). W przypadku generacji Alfa być może za kilka lat będziemy świadkami skutków masowego wykorzystywania technologii mobilnych i dotykowych interfejsów. Pokolenie Z to młodzi ludzie posiadający już teraz zestaw pewnych cech wspólnych. Oczywiście trudno twierdzić, że wszystkie wymieniane cechy odnoszą się do całej populacji, zwłaszcza że sama granica wyznaczania owego pokolenia jest, jak wskazywałem, płynna. Warto mieć jednak na uwadze zauważalne trendy.

Charakterystyka generacji Z skłania do zadania pytania - czy budując zestawy kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych, przyglądamy się rzeczywiście potrzebom młodych ludzi oraz ich ewentualnym brakom związanym z szerokim wykorzystywaniem urządzeń cyfrowych i porozumiewaniem się za pomocą różnorodnych komunikatorów? Wydaje się, że tak, chociaż można mieć wrażenie graniczące niemal z pewnością, że podejmowane w Polsce działania badawcze, ale również projektowe – w postaci tworzonych katalogów kompetencji medialnych i cyfrowych – nie przekładają się powszechnie na praktykę nauczycielską oraz na formalne działania edukacyjne w zakresie przygotowywania nauczycieli (bazuję tu na własnych doświadczeniach wykładowcy uniwersyteckiego na nauczycielskich specjalnościach kierunków filologicznych, rozmowach ze studentami i przeglądzie programów studiów tego typu). Podejmuje się oczywiście takie próby – przykładem mogą być działania obudowujące „Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych” (Gruhn, 2014) Fundacji Nowoczesna Polska i budowany na jego bazie serwis *edukacjamedialna.edu.pl* oraz organizowane przedsięwzięcia, jak kilka edycji Wielkiego Turnieju Edukacji Medialnej czy zainaugurowanej w tym roku Olimpiady Cyfrowej. Inny przykład to „Ramowy katalog kompetencji cyfrowych” (Jasiewicz i inni, 2015) wykorzystywany między innymi w projektach trzeciej osi Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa.

Wspomniane katalogi to pionierskie w Polsce przedsięwzięcia przedstawiające propozycje rozwijania kompetencji przydatnych do funkcjonowania

w rzeczywistości opartej w dużym stopniu o cyfrowe narzędzia komunikowania. To również dwie różne wizje edukacyjne, przekładane jednocześnie na działania. Pierwsza z nich ma charakter zdecydowanie bardziej uniwersalny, zawiera propozycje określonych kompetencji dla różnych szczebli kształcenia formalnego, druga to raczej propozycja do wykorzystania, w zależności od potrzeb – odwołująca się do relacyjnego modelu kompetencji zaproponowanego przez zespół Filiciak, Growiec i Mazurek (Filiciak, Growiec, Mazurek, 2013). Podstawą poważnej, merytorycznej dyskusji powinno być to, który model należałoby wdrażać w systemie formalnej edukacji, żeby uzupełnić luki kompetencyjne pokolenia Z i kolejnych, na przykład Alfa. Musiałoby to wynikać między innymi z opracowanych, długofalowych, nastawionych jednak na modyfikowanie i bieżące dostosowywanie celów edukacyjnych. To w pewnym sensie spór pomiędzy edukacją opartą na krytyczno-radykalnych postulatach pedagogicznych, zmierzającą w stronę wyposażenia wszystkich w te same kompetencje kulturowe czy przynajmniej podstawową edukacją medialną/cyfrową w identycznym wymiarze dla wszystkich (czego doszukać się można w obecnej podstawie programowej – elementy obowiązkowe dla wszystkich uczniów związane z odbiorem mediów, obsługą narzędzi cyfrowych i tak dalej) a edukacją odwołującą się do liberalnego nurtu pedagogicznego. Ten ostatni skupiałby się na wyposażeniu ludzi w te kompetencje, które są im potrzebne, które chcą rozwijać bądź muszą to robić, na przykład ze względu na zmiany zatrudnienia, chęć opanowania nowych umiejętności. Przy niewłaściwym i niepożądanym rozumieniu byłyby to kompetencje, które powinni rozwijać przedstawiciele określonej klasy społecznej lub na przykład potomkowie osób wykonujących określone zawody.

Chociaż oba katalogi zdecydowanie odróżnia teleologia, to jednak nie są one tak od siebie odległe, jak mogłoby się wydawać. Autorzy ramowego katalogu piszą, że ich tekst jest komplementarny w stosunku do katalogu kompetencji medialnych (Jasiewicz i inni, 2015). Wskazują także na różnice, czyli skupienie ramowego katalogu na perspektywie uczenia się przez całe życie (co pojawia się także, chociaż w nieco inny i wciąż bardziej uniwersalny sposób, w obu wersjach katalogu kompetencji medialnych). W przypadku ewentualnych implementacji należy pamiętać, jakie założenia mieli twórcy katalogów. Tym samym katalog ramowy nie nadaje się do prowadzenia powszechnych działań edukacyjnych, mających na celu rozwijanie określonego zestawu kompetencji na podobnym poziomie w grupie odbiorców, na przykład w formalnym systemie edukacyjnym (choć można sobie wyobrazić sytuację, w której przyszłych strażników granicznych, osoby chcące kontynuować edukację na studiach i kierowców przygotowuje się na podstawie zupełnie różnych pakietów kompetencji – na ile to niebezpieczne, na ile sensowne to temat na dłuższą dyskusję). Katalog kompetencji medialnych wpisuje się zaś bardziej w systemową logikę rozwijania określonych kompetencji na różnych szczeblach kształcenia, co z kolei oznacza dawanie wszystkim tego samego (oczywiście w praktyce i przy zastosowaniu nowatorskich metod edukacyjnych nie musi to oznaczać równoczesnego, nudnego, encyklopedycznego przyswajania tej samej wiedzy, spójrzmy choćby na pracę w grupach metodą projektową, w której zespół dzieli zadania pomiędzy swoich uczestników). Wydaje się jednak, że przydałaby się w Polsce formuła pośrednia, to znaczy uwzględniająca minimum niezbędne do traktowania mediów jako platformy edukacyjnej, dyskusji, organizowania się z innymi i aktywnego uczestnictwa w kulturze, a także pozwalająca na dobieranie kompetencji w zależności

od indywidualnych lub lokalnych potrzeb oraz rozwijająca umiejętności samodzielnego kształcenia w tym zakresie.

Proponowane przez mnie krytyczne podejście do prezentowanych zestawów kompetencji i ich obszarów zastosowań nie ma służyć negocjowaniu powstawania tego rodzaju katalogów (sam jestem współautorem obu edycji „Katalogu kompetencji medialnych...”). To raczej zwrócenie uwagi na to, że przyglądanie się rzeczywistości młodych musi iść w parze z analizowaniem zastanych ram edukacji formalnej, ale też programów i projektów dodatkowych, pozaszkolnych lub obudowujących szkołę i uzupełniających jej braki. A także studiowaniem eksperckich wizji edukacyjnych. Świadomość tego, jakie polityczne odniesienia mają nowatorskie koncepcje i projekty, jest niezbędna i pozwala przewidzieć ewentualne negatywne konsekwencje ich zastosowania. Czasami – chociaż nie chodzi mi o wspomniane katalogi – tego rodzaju zwrócenie uwagi może także być odświeżające dla autorów, którym wydawało się, że tworzą projekty racjonalne, pozbawione politycznych i ideologicznych odwołań.

W przypadku konstruowania działań edukacyjnych, istotna jest świadomość, że edukacja to zarówno proces kształcenia, czyli przekazywania i przyswajania treści, jak i wychowania, czyli przekazywania i przyswajania wartości. Istotne jest, by nie zapomnieć o ukrytym programie edukacyjnym, czyli tym, co przekazujemy uczniom, współpracującym się czy nawet współpracownikom pomimo braku określonych zapisów w programach edukacyjnych lub założeniach realizowanych projektów. Tak zwane *hidden curriculum* to wszystko, co przekazujemy często bezwiednie, co wynika z organizacji procesu edukacyjnego – na przykład podziału na zajęcia, kolejności zajęć, stosowanych metod edukacyjnych, doboru narzędzi, układu ławek, zasad komunikowania i tak dalej. W ten sposób możemy przekazywać wartości i przyzwyczajając uczestników działań edukacyjnych do określonych warunków, możemy także dawać im do zrozumienia, że nie szanujemy ich potrzeb i oczekiwań i że muszą się dostosować do naszych, niepisanych zasad. I to nawet wtedy, kiedy mamy najlepsze intencje, chcemy zaprezentować najnowsze treści z użyciem najmodniejszych, angażujących i interaktywnych metod edukacyjnych. Przykładem niech będzie tablica interaktywna, której popularność wpisuje się w – jak to określam – fetyszizację sprzętu. Umieszczenie w centralnej części klasy multimedialnego urządzenia, jeśli nie pójdzie w parze ze zmianami modelu komunikowania i możliwości korzystania z pomocy edukacyjnych, będzie tylko wprowadzeniem odświeżonego elementu. Jeśli nauczyciel decyduje, kiedy i co można uruchomić, a tablica wciąż jest jedna, choćby podzielona na interaktywne części dostępne dla kilkorga uczniów, mamy do czynienia z tym samym co wcześniej sposobem przekazywania informacji. Może odrobinę ciekawszym i naładowanym obrazami.

Biorąc pod uwagę cechy pokolenia Z, warto pamiętać, że typowe przedmiotowo-lekcyjne podejście do podnoszenia kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych byłoby prawdopodobnie mało efektywne. Forma, czyli odwołanie się do sposobów komunikowania młodych, w tym uwzględnienie roli urządzeń mobilnych, może być kluczowa. Odwołanie do popkultury, aktualnych symboli istotnych dla młodych ludzi i modeli komunikowania może przyczynić się do lepszego przygotowania generacji Z w zakresie kompetencji cyfrowych. Dobrym pomysłem mogłaby być konwergencja celów kształcenia – realizowanie projektów, które mają nie tylko cel edukacyjny z zakresu edukacji medialnej lub cyfrowej, ale także realizują inne cele, a wykorzystywanie technologii, rozwijanie umiejętności i wiedzy

medialnej jest użyteczne w osiągnięciu równoległych celów. Co ciekawe, polskie szkoły wciąż w tkwią w epoce wyparcia technologii mobilnych, często nadal formalnie usuwają możliwość korzystania z nich w szkole.

Pragnienie bycia podłączonym, chęć bycia na bieżąco z tym, co dzieje się w grupie rówieśniczej oraz możliwość interakcji z koleżankami i kolegami pomimo faktycznie zapośredniczonego tylko kontaktu, to, wbrew wszystkim, którzy negują wykorzystywanie technologii przez młodych, świetny grunt do działań edukacyjnych, a zwłaszcza wychowawczych. Tablety i smartfony, krytykowane bardzo często i demonizowane, są nie tylko narzędziem umożliwiającym kontakt osobom przebywającym w różnych fizycznych miejscach. Młodzi korzystają z nich, będąc razem, obok siebie, wspólnie spędzając czas. Wizja młodzieży zapatrzonej w ekrany i niepodejmującej wspólnej aktywności jest często pozorna. Świat fizyczny i zapośredniczona komunikacja przeplatają się ze sobą i uzupełniają. Pisze o tym między innymi Kenneth Goldsmith, autor książki *Wasting Time on the Internet*. Zwraca on uwagę, że bezmyślne ograniczanie nastolatkom korzystania z ekranów to ignorowanie ich potrzeb i relacji społecznych (Goldsmith, 2016). Odwoływanie się do własnych, nastoletnich medialnych doświadczeń, które w przypadku rodziców i wychowawców zawsze będą doświadczeniami sprzed przynajmniej kilkunastu lat, to ogromny błąd. Nie mają one bowiem związku z tym, czego doświadczają młodzi ludzie, korzystający z innych narzędzi i inaczej organizujący sobie rówieśnicze relacje. Błędem jest także próba dozowania dostępu i wydzielania go tylko na przykład edukacyjnych zastosowań (Stunża, 2016). Edukacja, zwłaszcza pozaszkolna, nie musi odbywać się w wyznaczonym czasie. Kto tak uważa, nie rozumie potencjału sieci i nie potrafi wyrwać się z przyzwyczajień z czasów szkolnej ławki, podręcznika opisującego rzeczywistość i nauczyciela-autorytetu, którego wiedzę trudno było podważyć lub uzupełnić, bo nie mieliśmy do tego odpowiednich, jak dzisiaj, źródeł.

Kultura uczestnictwa, rozumiana jako kultura budowana przez zaangażowanych uczestników, nie tylko odbierających komunikaty, ale także tworzących je i przetwarzających, to wyzwanie edukacyjne. Realizując je, nie możemy zapominać o potencjalnych problemach. Danah Boyd zwraca uwagę, że działanie w rzeczywistości, w której młodzi są nastawieni konsumpcyjnie i budują zamknięte społeczności, będzie utrudnione. Zwłaszcza, jeśli chodzi o edukację na temat innych kultur, angażowanie się w życie innych niż własna społeczności (a może nawet szerzej rozumianego społeczeństwa) – zagraża nam negatywnie rozumiany indywidualizm (Boyd i Inni, 2015). Zwracałem na to uwagę, podając kilka cech pokolenia Z.

Po kilkunastu latach od zachwyków nad kulturą uczestnictwa, którą dałoby się budować w oparciu o internet, warto wyłączyć sceptycyzm i próbować konstruktywnie, pamiętając o przeszkodach, myśleć i projektować dalsze działania. (Wątpliwościom na temat kultury uczestnictwa poświęcony jest numer „Kultury Współczesnej” 1/2016 zatytułowany „Tylko dostęp. Koniec kultury uczestnictwa?”, który zredagowałem wspólnie z Radosławem Bombą i Sławomirem Czarneckim). Kultura uczestnictwa może być potraktowana jako cel związany zarówno z wartościami – formowaniem określonego człowieka – jak i treściami i umiejętnością korzystania z mediów. Oprócz negatywnego indywidualizmu nie powinniśmy zapominać o różnicach w dostępie do technologii. Oczywiście, warto korzystać z nowych pomysłów w rodzaju BYOD, czyli *bring your own device*, co pozwala nie tylko na dowiedzenie się, z czego korzystają młodzi, czy wszyscy mają sprzęt, ale także na przygotowanie zadań

edukacyjnych, które pozwoliłyby na wymianę doświadczeń technologicznych i rozbudzanie zrozumienia wobec braków technologicznych - sprzętowych i kompetencyjnych – u rówieśników. Najnowszy sprzęt zawsze będzie dostępny dla osób zamożnych. W tym kontekście film o pokoleniu Z zrealizowany przez Natalię Hatałską (Hatałska, 2015), prezentuje wyidealizowany świat generacji, która ma dostęp do najnowszych laptopów, smartfonów i to pomimo faktu, że obecnie dzieci, co omówiłem przy okazji generacji Alfa, posiadają dostęp do urządzeń mobilnych, nie dotyczy to jednak wszystkich i nie wszyscy operują nowościami. Jak pokazuje Mary H.K. Choi, opisując sylwetki nastolatków korzystających z technologii, nawet zielona chmurka wokół wiadomości tekstowych, sygnalizująca użytkownikom iPhone'ów, że rozmówca nie posiada aplikacji iMessage (wówczas wyświetla się chmurka niebieska), a zatem nie ma telefonu firmy Apple, może być powodem wykluczenia (Choi, 2016). Również samo posiadanie najnowszych technologii nie chroni przed odcięciem od świata rówieśników. Wystarczy brak stałego dostępu do sieci, co nie tylko odcina od znajomych, ale również coraz częściej od możliwości realizacji zadań domowych – w Stanach Zjednoczonych ukuto nawet termin *underconnected* oznaczający osoby nieposiadające odpowiedniego dostępu do sieci i urządzeń pozwalających na korzystanie z niej (na przykład pożyczają smartfona od mamy do odrobienia pracy domowej, nie mają laptopa i tak dalej) (Rideout, 2016). Jedną z nastoletnich rozmówczyń Caitlin Gibson powiedziała „Instagram jest dla ludzi, którzy mają ciekawe życie” (Gibson, 2016). Sieci społeczne pomiędzy nastolatkami potrzebują czegoś więcej niż tylko dostępu do technologii i umiejętności ich obsługi. Jeden z wniosków z prowadzonych przeze mnie badań nad profilami nastolatków w serwisie Ask.fm jest bardzo podobny – brzydkie nie ma szans. Czyli to, co nie wywołuje zachwyty, zazdrości, nie jest pokazaniem, jak nam dobrze, w jakim ciekawym miejscu jesteśmy i z jak wartościowymi i pięknymi osobami, nie jest interesujące. Czy weźmiemy pod uwagę wszelkie przeszkody związane z realizacją medialnej i cyfrowej edukacji?

#### BIBLIOGRAFIA

- Bąk A. (2015). Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego. Fundacja Dzieci Niczyje, [http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie\\_z\\_urzadzen\\_mobilnych\\_raport\\_final.pdf](http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf) (dostęp 10.09.2016).
- Bomba R., Czarnecki S., Stunża G.D. (red.), (2016). Tylko dostęp. Koniec kultury uczestnictwa? „Kultura Współczesna” 1, (89).
- boyd, h., Ito M., Jenkins H. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Polity.
- Brotheim H. (2014). Introducing Generation Z. „American Jails”, Vol. 28, Issue 5, (15–20).
- Choi M.H K. (2016). Like. Flirt. Ghost: A Journey into the Social Media Lives of Teens. „Wired”, [https://www.wired.com/2016/08/how-teens-use-social-media?utm\\_content=buffer72237](https://www.wired.com/2016/08/how-teens-use-social-media?utm_content=buffer72237) (dostęp 25.08.2016).
- Filiciak M., Mazurek P., Growiec K. (2013). Korzystanie z mediów a podziały społeczne. Kompetencje medialne Polaków w ujęciu relacyjnym, <http://ngoteka.pl/bitstream/handle/item/215/korzystanie%20z%20mediow%20a%20podziały%20spoleczne.pdf?sequence=3> (15.07.2016).
- Fister Gale S. (2015). Forget Millennials: Are You Ready for Generation Z?. „Chief Learning Officer”, Vol. 14, Issue 7, (38–48).

- Gardner H., Davis K. (2013). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven.
- Gayeski D. (2015). Will Gen Z Even Care about HR Technology?. „Workforce Solutions Review”, Vol. 6, Issue 3, (9–11).
- Gibson C. (2016). The Disconnected. Teen lives and futures depend on the Internet. What happens when they can't afford it?. „The Washington Post”, <http://www.washingtonpost.com/sf/style/wp/2016/09/06/2016/09/06/teen-lives-depend-on-the-internet-what-happens-when-they-cant-afford-it/> (6.09.2016).
- Gruhn A. (red.). (2014). *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Warszawa
- Goldsmith K. (2016). Why you should give your kids unlimited screen time. „Quartz”, <http://qz.com/767100/why-you-should-give-your-kids-unlimited-screen-time/> (30.08.2016).
- Hatalska N. (2015). *Pokolenie Z – pokolenie, które zmieni nasz świat*, <http://hatalska.com/2015/01/22/generacja-z-pokolenie-ktore-zmieni-nasz-swiat/> (30.05.2015).
- Hulyk T. (2015). Marketing to Gen Z: Uncovering a New World of Social Media Influencers. „Franchising World”, Vol. 47, Issue 12, (32–35).
- Jasiewicz J., Filiciak M., Mierzecka A. i inni (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Warszawa.
- Jutra P. (2015). What's the matter with kids today?. „Clavier Companion”, Vol. 7 Issue 2, (4).
- Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R. i inni (2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. „Pediatrics”.
- McCrinkle M. (2010). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney.
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. „On the Horizon”, Vol. 9, No. 5.
- Rideout V., Katz V.S. (2016). *Opportunity for All? Technology and learning in lower-income families*. New York.
- Schulz M. (2011). Kultura 2.0: pocztówki dźwiękowe, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2774-kultura-20-pocztowki-dzwiekowe.html> (10.09.2016).
- Siuda P. (2015). Uzależnienie od aplikacji, <http://www.piotrsiuda.pl/2015/04/uzaleznienie-od-aplikacji.html> (10.07.2016).
- Siuda P., Stunża G.D. i inni (2013). *Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne młodych*. Gdańsk.
- Stunża G.D. (2016). Nie ograniczajcie dzieciom czasu przy ekranach!(?). „Edukatorka Medialna”, <http://edukatormedialny.pl/2016/08/30/nie-ograniczajcie-dzieciom-czasu-przy-ekranach/> (30.08.2016).
- Turner A. (2015). Generation Z: Technology and Social Interest. „Journal of Individual Psychology”, Vol. 71, Issue 2, (103–113).
- Williams A. (2015). Meet Alpha: The Next 'Next Generation'. „The New York Times”, [http://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=0) (20.08.2016).



Samuel Nowak

**Inter-  
netowe  
przygody teorii kry-  
tycznej. *Recenzja***



Co jakiś czas ukazuje się książka, która za sprawą chwytliwego uogólnienia, zwykle podpartego profesorskim autorytetem, zyskuje szerokie grono odbiorców, a formułowane przez nią diagnozy stają się częścią potocznego zdrowego rozsądku. Taką pozycją była *Kultura narcyzmu* (1979) Christophera Lascha, konserwatywnego historyka specjalizującego się w analizach upadku amerykańskiej demokracji, zatracającej się w indywidualizmie i konsumpcji. To właśnie tezy Lascha, poddane e-liftingowi, stanowią oś, wokół której zaprojektowana została *Kultura cyfrowego narcyzmu* Magdaleny Szpunar. Od Lascha, zainteresowanego głównie sobą, odróżnia autorkę imponująca bibliografia — sięga ona do prac z zakresu psychologii, psychiatrii, socjologii, medioznawstwa, a także do eseistyki, reportażu i powieści. Z autorem *Buntu elit* łączy ją natomiast pełen pasji styl i niezgoda na opisywaną rzeczywistość. Na każdej stronie jej książki odnajdujemy autoryzowany komentarz-pigułkę podsumowujący kondycję współczesnego świata. Jak zatem postrzega nas Magdalena Szpunar?

Swoje rozważania Szpunar rozpoczyna stwierdzeniem, że „w ewolucję ludzkiej umysłowości włączyć także należy zaburzenia zachowania człowieka, ukazujące zmagania jednostek z problemami, z jakimi stykają się w swoim życiu. Owe patologiczne formy zachowania niczym w soczewce skupiają obawy, lęki i obsesje ludzi egzystujących na danym etapie dziejów” (s. 7). Kluczową dysfunkcją epoki nowych mediów okazuje się narcyzm. Rozlewa się on niczym niekontrolowana zaraza: „Narcystyczne schorzenie dotyka bowiem nie tylko pojedyncze jednostki, ale także dotyczy rozlicznych struktur społecznych – organizacji, czy instytucji, infekując także kulturę” (s. 9). Szpunar martwi się o tych, którzy są najbardziej narażeni na cywilizacyjną chorobę Zachodu — „zagrożenie niesione ze sobą przez narcyzm dla rozwoju adolescentów wydaje się być tym większe, że dotyka ich syndrom urojonej publiczności” (s. 11). W konsekwencji prowadzi to do wykształcenia się „postaw roszczeniowych”, a „pokolenie obecnych trzydziestolatków określa mianem *się należy*” (s. 12).

Dalej jest tylko gorzej — nieograniczone niczym jednostki pragną jedynie konsumować i być konsumowane. Krytyczna perspektywa, z której Szpunar spogląda na społeczeństwo, pozwala zlokalizować źródło tego pragnienia. Okazuje się ono konsekwencją „wdrukowywania w nas przez media modelu nieokiełznanej, hiperbolicznej konsumpcji”, a dokładniej jest spowodowane przez „lansowany przez media serial *Zony Hollywood*” (s. 28). Problem okazuje się tym bardziej ważki, że — jak wiemy z ekonomii neoklasycznej — nie ma darmowych obiadów. Szpunar przypomina więc, że „w 1997 zadłużenie gospodarstw domowych w USA wynosiło 89% całkowitego dochodu, a w roku 2000 przekroczyło poziom 124%. Jego przyczyną nie były jednakże realne potrzeby, lecz te wykreowane, wymodelowane przez media” (s. 28). Spragnione uwagi, przekonane o swojej wyjątkowości jednostki staczają się ku obłądowi — „współczesna kultura nie tylko promuje narcyzm czy ekstrawertyzm, ale także zachowania o charakterze psychopatycznym” (s. 58).

Magdalena Szpunar szeroko analizuje przyczyny triumfu narcystycznego indywidualizmu, proponując rozległą perspektywę czasową. Źródła opisywanych patologii autorka poszukuje w przekształceniach stanowiących fundamenty nowoczesności wraz z właściwą jej niepewnością: „w społeczeństwach pozbawionych sfery sacrum, ów lęk przybrał rozmiary irracjonalne, przybierając postać neurotycznego wręcz pragnienia pozostania młodym. Trudno jednak od społeczeństwa nastawionego na przyszłość oczekiwać afirmacji dla przeszłości” (s. 101). Punktem odniesienia są dla autorki ludzie

Samuel Nowak – trzydziestolatek, zwykły człowiek, narcystyczny użytkownik Facebooka. Lubi piwo, ładne ubrania i *Zony Hollywood*, chociaż woli wersję *Real Housewives of Miami*. samuel.nowak@uj.edu.pl

średniowiecza — „pokora właściwa dla myślenia feudalnego została jednakże odrzucona na rzecz pychy sprawiając, że wyolbrzymioną rolę zaczęto przypisywać własnym, nieograniczonym możliwościom jednostki” (s. 164). Nowoczesny, a zatem demokratyczny indywidualizm ostatecznie pcha ludzi ku kulturze lęku, strachu, a w odpowiedzi na nie pojawiają się postawy narcystyczne. Napędzana przez media kultura ma zgubny wpływ na adolescentów. „Młody człowiek wychowany w kulturze konsumpcyjnej nie uznaje autorytetów” — Szpunar nie pozostawia w tej kwestii wątpliwości (s. 106). Ale dopiero pojawienie się mediów cyfrowych (dokładniej — Facebooka) ukazuje destrukcyjną moc narcyzmu. Zanim jednak dojdziemy do Facebooka, możemy złapać oddech w podrozdziale poświęconym kulturze typu *slow* (s. 139–145). „Przejawów tego trendu jest wiele – pisze autorka — począwszy od kursów jogi, po ćwiczenia z koncentracji, czy kursy uważności” (s. 142). Do tego należy dodać „wsluchanie się w siebie”, *mindfulness* i niespieszność (tamże).

W rozdziale *Cyfrowa odstona narcyzmu* (zamykającym książkę) autorka zabiera nas do „środowiska wirtualnego” (określenie to pojawia się już na s. 58), by pokazać skalę społecznej katastrofy. Jej szczególnym symptomem staje się *sweet focia*, o której Szpunar pisze, że „miałkość i pustota tego obrazu nie ma znaczenia, gdyż wypełniaczem ziejącej pustką inscenizacji staje się zaciekawienie innych” (s. 147). Świat online to świat jungowskiego cienia, „przestrzeń aktywizacji owej naszej ciemnej strony ego” (s. 150). Warto mieć na uwadze, że grunt dla opisywanej mrocznej sfery świata przygotowały już tradycyjne media, a konkretnie i z nazwiska między innymi Ewa Drzyzga i jej *Rozmowy w toku*. O kultowym talk-show i jego widzowi możemy przeczytać: „Wysoki poziom nasylenia emocjonalnego w połączeniu z niskimi kompetencjami odbiorców powoduje, że jednostki ulegają przedstawionej im wizji rzeczywistości” (s. 153). Wychowane na trashowej telewizji, nieczytające Manna, Gombrowicza i Stasiuka nastolatki stają się idealnymi użytkownikami Facebooka, gdzie górę biorą „powierzchnowość relacji i płytkość emocjonalna oparta głównie o komentarze” (s. 148). Internetowej maskaradzie tożsamości Szpunar przeciwstawia autentyczne bycie i wspiera się Heideggerem: „otwarcie to zatem to nic innego jak *usuwanie zakryć i zaciemnień, jako kruszenie masek*” (s. 153). W rozdziale tym dochodzi przy okazji do interesującego, choć pozornego, pęknięcia. Wcześniejsza argumentacja autorki zbudowana była wokół krytyki nowoczesnego indywidualizmu, który koniec końców przekształca ludzi w roszczeniowych (s. 12), w konsumujących (s. 29, 56), nieuznających autorytetów Narcyzów (s. 46, 80, 106, 116). Teraz to jednak „człowiek autentyczny jest wierny swej naturze i niezależny od jakichkolwiek wzorców” (s. 153). Inaczej mówiąc — wyemancypowany indywidualista to świadectwo autentyczności, jednak wielość indywidualuów to już tylko zbiorowość, tłuszcza zaślepiona furią roszczeń i konsumpcji. Jak komentował podobne myślenie Rancière: „Indywidualizm jest dobry dla elit, gdy jednak wszyscy uzyskują do niego dostęp, staje się klęską cywilizacji” (2008: 40). I z tej klęski Magdalena Szpunar świetnie zdaje sobie sprawę, konstatując w podsumowaniu: „Portale społecznościowe zamiast zbliżać ludzi do siebie, de facto prowadzi do skupienia na samym sobie, sprowadzając innych do roli publiczności niezbędnej do podtrzymania wysokiej samooceny. Im ona niższa, tym większe prawdopodobieństwo pasożytniczej zależności od innych” (s. 183).

*Kultura cyfrowego narcyzmu* intryguje z wielu powodów. Pierwszym jest oczywista pogarda dla mediów masowych i zwykłych ludzi, inklinacja dość często spotykana u rodzimych (ale nie tylko) socjologów i medioznawców. Oczywiście nienawiść do mediów jest stara jak same media — wystarczy

przypomnieć, że spektakularny sukces druku Kościół Katolicki fetował publikacją Indeksu Książ Zakazanych (1559). Wiele można autorce wytknąć: że jej niechęć do mediów skrywa polityczny antydemokratyzm maskowany pedagogiczną troską o młodych; że zdarza się jej naginać na swoją korzyść prace autorów o poglądach zupełnie przeciwnych — odwołania do Fiske'a (s. 27) i Foucaulta (s. 80) to przykłady uwiarygodniania się książkami prezentującymi zgoła odmienne myślenie. Można zastanawiać się nad pomysłem, by czytać kondycję społeczną przez choroby, które diagnozuje się jako cywilizacyjne. Ruch taki, choć z pewnością dostarczyłby dowodów winy, wydaje się jednak mało atrakcyjny; poparłby jednocześnie tezy autorki. Krytycy to bowiem ci, którzy nie dostrzegają, że są częścią narcystycznego spektaklu i wybierają radosną konsumpcję zamiast pochylić się nad *Człowiekiem jednowymiarowym* Marcusego. W końcu „krytyka, nawet ta konstruktywna i subtelna, odbierana jest jako atak, wywołując w osobniku narcystycznym złość, nierzadko wściekłość i furię” (s. 170).

Odnalazłem jednak w książce Magdaleny Szpunar pewne pokłady nadziei, świadczące o tym że sytuacja — mogę się oczywiście mylić — nie jest aż tak dramatyczna. Zamiast kwestionować poszczególne sądy, zasadność ekstrapolacji zjawisk jednostkowych na większe zbiorowości czy też pewną nieadekwatność pojęć, proponuję, aby popatrzyć na *Kulturę cyfrowego narcyzmu* z ciekawością, a nawet optymizmem. Być może nie jest to wcale książka o kulturze, mediach cyfrowych i narcyzmie. Potraktujmy *Kulturę...* nie tyle jako diagnozę społeczną, ile pewien dyskurs — socjologiczny, krytyczny lub po prostu teoretyczny. Następnie poszukajmy wskazówek, jak ten zbiór wypowiedzi zrozumieć na jego własnych warunkach. Inaczej mówiąc, co książka *Kultura cyfrowego narcyzmu* wyjawia nam o perspektywie, z której została napisana. Skupimy się więc na forsowanej przez Szpunar teorii — dalej będziemy nazywać ją teorią kultury narcyzmu (TKN) lub po prostu teorią.

Jak wiemy, teorie nie powstają w próżni, są dziećmi swoich czasów — teoria kultury narcyzmu nie jest wyjątkiem. W pasażu objaśniającym okoliczności powstania psychoanalizy czytamy: „Efektem całego kontekstu społeczno-obyczajowego były anomalie, które miały głównie postać nerwic, neuroz i hysterii” (s. 7). Analogicznie możemy potraktować TKN jako dyskurs właściwy dla swoich czasów, nie zaś wobec nich zewnętrzny. Kiedy zatem teoria ta diagnozuje patologiczny narcyzm na masową skalę, warto przypomnieć, że czasem teorie, podobnie jak „jednostki dokonują nieadekwatnych ocen samych siebie, dopatrując się anomalii tam, gdzie one nie występują” (s. 78).

Teorie, włączając w to TKN, funkcjonują dzięki odniesieniom do innych teorii; muszą być publikowane, komentowane i cytowane. Istniejący system oceny naukowej premiuje publikacje o dużej liczbie cytowań, sprawdzianem jest zatem dla nich „publiczna prezentacja, a jej nadrzędnym celem jest otrzymanie akceptacji i podziwu ze strony innych” (s. 8). W konsekwencji „rola zewnętrznego świata [...] sprowadza się do wymogu stałej afirmacji i permanentnej pochwały” (s. 22) — dla teorii zewnętrzem są inne teorie, recenzje i omówienia orbitujące w pewnym akademickim uniwersum (przykładowo: dziedzinie nauk matematycznych lub społecznych). TKN to przykład ciekawy, bo wspiera się na autorytetach z bardzo wielu dziedzin — od filozofii, przez socjologię, po psychiatrię kliniczną. Przez strony książki przewijają się same wielkie nazwiska. Są wśród nich teoretycy, między innymi: Freud, Fromm, Jung, Horney, Baudrillard, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Bourdieu, Giddens, Horney, Sloterdijk, Jacyno, Taylor, Tischner, Krajewski, Heidegger, Branicki, Sennet, Tokarska-Bakir i — *last but not least* — Bauman oraz Lasch, a także

pisarki i pisarze, między innymi: Sontag, Ugrešić, Dunin, Hesse, Gombrowicz, Stasiuk i Kapuściński. Obecność tytułu znakomitości wyjaśnia sama TKN — to prostu pewna „tendencja do otaczania się ludźmi, których pozycja społeczna, czy osiągnięcia ową [własną] wspaniałość potwierdzają” (s. 24). Wynika to ze stawianej przez TKN diagnozy: „jednostki [podobnie jak teorie — SN] narcystyczne mają nie tylko tendencje wielkościowe, ale chroniczną potrzebę podziwu” (s. 24). Pamiętajmy jednak, że chociaż „dzięki dużej aktywności, błyskotliwości i udawanej sympatii, posiadają umiejętność zjednywania (co prawda krótkotrwałego) sobie ludzi” (s. 50), to są jednak zainteresowane (teorie rzecz jasna) przede wszystkim sobą i własnym sukcesem.

Teorie, zwłaszcza krytyczne, przekonane są jednak o własnej wyjątkowości, która sprawia, że okazują się nie tylko bardziej wartościowe od innych teorii, lecz także od nie-teorii, czyli świata, który opisują. Na przykład Adorno nie znosił Ameryki, do której uciekł w latach 30. XX wieku. Na szczęście, jak zauważa TKN, to tylko „prywatna bajka” przejawiająca się w przekonaniu, „że jest się wyjątkowym i wyłączonym z prawa przeciętności. Te iluzje tworzą: złudzenie wszechwiedzy, złudzenie nienaruszalności oraz poczucie wyjątkowości” (s. 32). Krytyczne teorie społeczne, choć zainteresowane tym, co odmienne, będą jednak tę przeciętność tropić. Służy to wzmocnieniu poczucia własnej wyjątkowości i oferuje na zasadzie kontrastu „złudzenie ponadprzeciętności, poczucie relatywnej wyższości, efekt bycia lepszym od przeciętnej, czy złudzenie kontroli” (s. 32). Teorie krytyczne muszą także odciąć się od dyskursów pozaakademickich i podkreślić własną wyjątkowość i zewnętrzność, niedostępną zwykłym ludziom, naiwnie przekonanym o przyrodzonej im równości. TKN stwierdza to wyraźnie: „Media przeciętnym ludziom, «normalsom» przypisują nierzadko status ekspertów i specjalistów, mając złudnym przekonaniem, że każdy jest tak samo wartościowy” (s. 55).

Na szczęście teorie miewają też do siebie dystans. Dzieje się tak, kiedy są weryfikowane negatywnie lub gdy rozpoznają własne ograniczenia. I to najbardziej optymistyczna wiadomość, zwłaszcza, że TKN mówi to wprost, odwołując się do tak zwanego „efektu trzeciej osoby”:

Badania pokazują, że choć jednostki są przekonane, że brutalne sceny medialne na nich nie oddziałują, to postuluje ich ograniczanie, gdyż mogą negatywnie wpływać na innych, powodując wzrost zachowań agresywnych. Warto dodać, że paradoksalnie efekt trzeciej osoby w największym stopniu dotyczy osób wykształconych, które ulegają złudnemu przekonaniu, że lepiej rozumieją przekazy medialne, a dzięki temu są na ich wpływ „uodpornione”. (s. 62–63)

Innymi słowy, chociaż wykształconej teorii wydaje się, że jest na pewne wpływy uodporniona, podlega nim tak samo jak hołdujący bylejąkości i przeciętności ogół opisany na stronie 55.

Powinniśmy zatem potraktować teorię kulturowego narcyzmu jako szczególnie sposób konceptualizowania świata, świadectwo *episteme* właściwej dla obiegu naukowego, w jakim powstała. Pamiętajmy, że dyscypliny naukowe, w których powstają teorie, są bezosobowe. Inaczej mówiąc, autor mówi dyscypliną/teorią, a ta składa się zarówno z innych autorów, jak i instytucji, regulacji, uzusów, przekonań i podzielanej wiedzy. Formułując zarzuty wobec teorii, nie krytykujemy zatem autorów, lecz wewnętrzną *episteme* danej

dyscypliny. Dlatego zachęcam do lektury *Kultury cyfrowego narcyzmu*. W moim przekonaniu książka ta stanowi ciekawy wgląd nie tyle w kulturę, narcyzm i media cyfrowe, ile w sposób, w jaki szerzej rozumiana teoria krytyczna postrzega ludzi, kulturę i media. Jej specyficzna postawa, pełna odrazy wobec mas i zwykłych ludzi, ujawnia znacznie bardziej interesujące pole badań niż to, co sama bada. Otwiera to przed nami zupełnie nowe możliwości czytania kolejnych krytycznych diagnoz współczesności.

---

Magdalena Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków: Wydawnictwo AGH 2016, s. 219.

---

#### BIBLIOGRAFIA

Rancière, J. (2008). *Nienawiść do demokracji*, przeł. M. Kropiwnicki, A. Czarnicka, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

# Pop-PL Historia kultury popularnej w Polsce do 1939 roku

Urszula Biel

## Na film czy do kina? *O sposobach redagowania po- kazów kinowych okresu niemego*

Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego podczas sympozjum „POP-PL Kultura popularna w Polsce do 1939 roku”, zorganizowanego w ramach projektu badawczego „Historia kultury popularnej w Polsce w I poł. XX wieku z perspektywy transmedialnej”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/07/E/HS2/03878”.

Pytanie zawarte w tytule, zadawane czasem żartobliwie parom udającym się do kina, przybiera jak najbardziej poważny ton, gdy odniesiemy je do widzów filmowych w okresie kina niemeego. Miejscami, w których przede wszystkim wyświetlano ruchome obrazy, stały się po pierwszej dekadzie rozwoju kinematografii specjalnie do tego celu przeznaczone budynki lub sale. Kiedy jednak przyjrzymy się bliżej temu, jak takie pokazy wówczas wyglądały, okazuje się, że można w nich było doświadczyć znacznie więcej niż tylko obejrzeć film. Skłania to do zastanowienia, czy widzowie w latach 20. chodzili do kin wyłącznie po to, by oglądać najnowsze produkcje.

Jako przykład posłuży nam Górny Śląsk okresu międzywojennego. W latach 1922–1939 jednolity wcześniej region był podzielony pomiędzy Niemcy i Polskę. W ramach tego pierwszego państwa administracyjnie funkcjonowała Provinz Oberschlesien, w strukturze drugiego – województwo śląskie. Region jest ciekawym obszarem badawczym, dlatego że tutejsza kinematografia niewątpliwie rozwinęła się w ramach niemieckojęzycznego obszaru kulturowego, ale dzięki sporemu oddaleniu od stołecznego Berlina (ok. czterysta pięćdziesiąt kilometrów) i brakowi dużego miasta pełniącego rolę silnego ośrodka kulturowego możemy przyrzeć się, jak kształtowały się wzorce oglądania

**Urszula Biel** – absolwentka kulturoznawstwa (specjalność filmoznawcza) na Uniwersytecie Śląskim, doktor nauk humanistycznych. Autorka pierwszej monografii poświęconej dziejom kina w polskiej części Górnego Śląska (*Śląskie kina między wojnami, czyli przyjemność upolityczniona*, Katowice 2002), a także serii tekstów poświęconych tej tematyce, publikowanych w pracach zbiorowych w kraju i zagranicą. Obecnie pracuje nad projektem, dotyczącym kinematografii niemieckiej części Górnego Śląska w okresie międzywojennym. Animatorka kultury filmowej, prowadzi kino studyjne AMOK w Gliwicach, uhonorowane w 2013 roku nagrodą PISF w kategorii KINO.



Ilustracja 1.

filmów na prowincji<sup>1</sup>. Górny Śląsk daje nam też obraz tego, jak formowała się kinematografia zachodnich obszarów Polski przejętych po I wojnie światowej. One również znajdowały się na niemieckim terenie kulturowym. Z danych statystycznych wynika, że w 1923 roku na czterysta dwadzieścia osiem kin, jakie Rzeczpospolita wtedy posiadała, sto dwadzieścia sześć znajdowało się w województwach pomorskim (trzydzieści cztery), poznańskim (czterdzieści trzy) i śląskim (czterdzieści dziewięć) („Statystyka Polski”, 1934: 1–18). Zatem ¼ ówczesnej polskiej sieci kinowej ukształtowała się według wspomnianych wzorów i – choć należy mieć świadomość specyfiki poszczególnych lokalizacji – zapewne czerpała z nich przez kolejne lata. [ilustr. 1]

Przystępując do historycznej analizy sposobu oglądania filmów, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Wielu badaczy kina niemego i wczesnego dźwiękowego skłania się ku hipotezie, że nadejście tego drugiego w istocie oznaczało narodziny nowego medium. Mieli oni przede wszystkim na uwadze środki wyrazu używane przez twórców. Kino nieme zdołało ukształtować swą stylistykę na tyle, że potrafiła ona w pełni wyrazić założenia reżyserów. Z kolei techniczne odtwarzanie dźwięku, szczególnie obranie słowa mówionego przez aktorów za nowy środek wyrazu, zasadniczo zmieniło mechanizm narracji filmowej, a tym samym psychologię jej odbioru. W niniejszym tekście chcę pokazać dodatkowe aspekty mogące – z punktu widzenia publiczności – potwierdzić hipotezę o kinie niemym jako medium innym od kina dźwiękowego. Wynikają one z charakteru uczestnictwa nie tyle w seansie, ile w spektaklu kinowym i również dowodzą, że wraz z wejściem mechanicznego odtwarzania dźwięku zasadniczo zmienił się odbiór filmów.

## Oprawa muzyczna projekcji filmowych

Jednym z silnie zakorzenionych w historii kina niemego mitów jest akompaniujący na rozstrojonym pianinie taper. Tymczasem już pierwszym pokazom kinematograficznym towarzyszyła rozbudowana, dobrana do pokazu muzyka. W grudniu 1896 roku na Górny Śląsk przybył M.B.Wilson, który w kilku największych miastach regionu zaprezentował żywe fotografie. Jeden z takich pokazów odbył się w gliwickim Theater und Konzerthaus. Same taśmy oraz aparat przywiózł organizator, ale akompaniatorów poszukał na miejscu. Żywym fotografiom, przedstawiającym między innymi wizytę cara w Paryżu, ruch uliczny w wielkim mieście, sceny z dworców kolejowych w Paryżu i Berlinie oraz ćwiczenia kawalerii, towarzyszyła *Infanterie-Kapelle*, czyli gliwicka orkiestra wojskowa („Oberschlesischer Wanderer” 1896 nr 288). Wskazuje to, że nie chodziło o dowolną melodię, ale o odpowiednio dobrany do obrazów podkład i wykonanie.

W pierwszych latach pokazy filmów wzbogacali objaśniacze czy też deklamatorzy. Zyskali wysoki status w hierarchii osób obsługujących pokazy, o czym świadczą płacone im gaże. Ogłoszenia prasowe wymieniają ich nazwiska równie często jak osób odpowiedzialnych za oprawę muzyczną. Do najbardziej znanych mistrzów recytacji w przemysłowej części Górnego Śląska należał

<sup>1</sup> Historyczną stolicą Górnego Śląska było Opole, liczące w połowie lat 20. pięćdziesiąt tysięcy mieszkańców. Znacznie większe Bytom, Gliwice i Zabrze osiągnęły wtedy po około sto tysięcy mieszkańców. W stolicy województwa śląskiego, Katowicach, w 1924 mieszkało sto czterdzieści tysięcy osób.



Fred Berger, który w 1910 roku obchodził dziesięciolecie pracy artystycznej. Często występował w kinie Welt w Gliwicach oraz w sieci Grand Kinematograph, mającej swe ekrany w największych miastach regionu. Szczególnie udany duet stworzył z Viktorem Lomnitzerem odpowiedzialnym za oprawę muzyczną (Jaglarz, 2008: 34). Wprowadzenie tablic umieszczanych pomiędzy scenami czy też sekwencjami położyło kres pracy recytatorów, natomiast muzyka rozwijała się coraz prężniej, co prześledzimy na wybranych przykładach.

Linie frontów I wojny światowej ominęły Górny Śląsk. Być może dlatego władze Gliwic, nie bacząc na niestabilną sytuację społeczno-polityczną (kończąca się wojna, rewolucja, niepewna przyszłość państwowa regionu), podjęły w styczniu 1918 roku decyzję o otwarciu i poprowadzeniu własnego kina. Większość ekranów należała wówczas do prywatnych właścicieli, posunięcie władz było więc precedensem. Dzięki temu z zachowanej urzędowej korespondencji możemy się sporo dowiedzieć o kulisach funkcjonowania kin. Miastu zależało na tym, by obiekt miał dobrą markę, cieszył się prestiżem, a przede wszystkim stanowił konkurencję dla działających już w mieście trzech kin. Istotna dla osiągnięcia tego celu miała być między innymi muzyka. Dlatego zabrano nie tylko o wystrój wnętrza, ale także o specjalne miejsce dla kilkusobowej orkiestry, którą miał prowadzić Viktor Lomnitzer.

W trakcie przygotowań do uruchomienia kina Lomnitzer czuwał nad zakupem właściwych instrumentów i szukał najlepszych muzyków, co nie było wcale proste, z uwagi na duże powojenne migracje ludności. Czteruosobowe składy funkcjonowały w innych kinach, dlatego w Städtische Lichtspiele od razu postawiono na stały, co najmniej sześciuosobowy zespół, prowadzony przez dyrygenta, który dobierał muzyków. W skład zespołu wchodziły: pianino, pierwsze i drugie skrzypce, kontrabas, wiolonczela, perkusja, harmonia oraz flet, a w razie potrzeby trąbka. Później doszły jeszcze obój, puzon i klarnet (APKOG, MGL, 5697: 317).

Większość kin współpracowała na stałe z jednym kapelmistrzem. Jego nazwisko często trafiało na afisz i było, obok nazwy i logo, swego rodzaju znakiem firmowym danego miejsca. W Gliwicach do kapelmistrzowskich osobowości z pewnością należał wspomniany Viktor Lomnitzer, po jego śmierci zastąpił go Arthur Wiedermann. Po otwarciu kina Ufy Schauburg sławę dzięki skrzypcowym partiom solowym, które uświetniły wiele pokazów, zyskał Willi Wunderlich. S. Spielmann z własnym kwartetem występował w kinie Casino w Katowicach („Goniec Śląski” 1924 nr 60). Niektórzy udzielali się po obu stronach granicy, na przykład A. Ziehr figurował w anonsach Städtische Lichtspiele w Gliwicach (Niemcy) („Der Oberschlesische Wanderer” 1925 nr 179) oraz Apollo w Katowicach (Polska) („Polonia” 1924 nr 22). Gościnnie zapraszano dyrygentów z Berlina czy Wiednia.

Pod względem zarobków muzycy stali wysoko w hierarchii kina, mniej więcej na równi z operatorami. Według taryfy z roku 1920 pianista lub pianistka mogli otrzymać sto pięćdziesiąt pięć marek tygodniowo, podczas gdy zatrudnieni w kabinie, w zależności od stażu pracy, od stu dziesięciu



„Głos Śląski” 1909, nr 185

Ilustracja 2.

do stu sześćdziesięciu pięciu marek. Ujęty także w tej taryfie objaśniacz zarabiał tyle samo co doświadczony operator, czyli sto sześćdziesiąt pięć marek. Najlepiej opłacana z pozostałych pracowników kasjerka otrzymywała jedynie dwieście dwadzieścia pięć marek na miesiąc (APKOG, MGL, 5697: 62). W tabeli nie ma kapelmistrza, ale można się domyślać, że zarabiał najwięcej. W Kinie Miejskim w Cieszynie otrzymywał wyższą pensję niż jego kierownik<sup>2</sup>.

Niewiele wiemy na temat trybu przygotowywania podkładu muzycznego do bieżącego repertuaru, a musiała to być absorbująca część pracy kina. Skoro repertuar zmieniano dwa razy w tygodniu, zwykle w piątki i we wtorki, z równą częstotliwością należało przygotować odpowiednią ilustrację muzyczną. Do połowy lat 20. tylko niewielka część filmów miała specjalnie skomponowany podkład, sygnowany nazwiskiem autora. Tło muzyczne pozostałych tytułów zależało w dużej mierze od inwencji i zaangażowania odpowiedzialnych za ten segment funkcjonowania kin kapelmistrzów. Nie komponowali oni sami muzyki do filmów, nie zamawiali jej też u lokalnych twórców, ale w różny sposób korzystali z gotowych utworów muzyki klasycznej. W przypadku części filmów sami dystrybutorzy podpowiadali, jaki rodzaj oprawy należy zastosować w zależności od nastroju i klimatu poszczególnych scen, zdarzało się, że wskazywali nawet konkretnych kompozytorów.

Filmowi *Das alte Lied* (reż. Karl Otto Krause, Niemcy 1919) towarzyszyły zarówno utwory wielkich – takich jak Richard Wagner, Giuseppe Verdi – jak i popularnych artystów – jak Bela Laszky, Luigi Arditi, Stanislawo Gastaldon, Franz Abt. Tych samych kompozytorów wymieniał w ogłoszeniu najpierw Lichtspielhaus w Zabrze, a po dziesięciu miesiącach Städtische Lichtspiele w Gliwicach, co wskazuje, że kapelmistrzowie realizowali wskazówki dotyczącego tego, czyich partytur użyć, by muzyka najlepiej oddała klimat filmu („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 102; 1921 nr 36). By jednak móc do tych sugestii się dostosować, należało dysponować szerokim zestawem partytur. Zaangażowany w 1924 roku przez miasto Gliwice kapelmistrz Arthur Wiedermann zaferował nie tylko swe kompetencje muzyczne, ale także własny zbiór nut składający się z tysiąca utworów, z których zadeklarował się korzystać przy doborze podkładu (APKOG, MGL, 5697: 14, 230).

Lektura ogłoszeń prasowych dowodzi, że obok aktorów, będących wtedy coraz bardziej rozpoznawalnymi ikonami kina, to właśnie muzycy byli w nich równie często wymieniani. Oprócz kapelmistrzów podawano nazwiska kompozytorów, a niekiedy tytuły wykonywanych utworów. Przy *Figaros Hochzeit* (Wesele Figara, reż. Max Mack, Niemcy 1919/1920) wspomniano oczywiście Wolfganga Amadeusza Mozarta („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 212). W zapowiedzi filmu *Beethoven* (reż. Emil Justiz, Niemcy 1918), Städtische Lichtspiele zasygnalizowało, że pokazowi będzie towarzyszył wielki koncert symfoniczny zawierający *V symfonię*, uprzedzono też widzów, że miejsca tym razem będą numerowane („Oberschlesischer Wanderer” 1921 nr 19).

W przypadku *Die Fledermaus* (*Zemsta nietoperza*, reż. Max Mack, Niemcy 1922/1923), której scenariusz powstał na motywach operetki Johanna Straussa, mimo że film miał swojego kompozytora Alexandra Schirmanna, w ogłoszeniu podano tylko nazwisko klasyka („Oberschlesischer Wanderer” 1923 nr 68). Z kolei w anonsie filmu *Lumpen und Seide* (reż. Richard Oswald, Niemcy 1924) pada nazwisko Hugona Hirscha, kompozytora operetkowego, który

<sup>2</sup> Pensje w Kinie Miejskim w Cieszynie za rok 1925: kierownik 3637 zł, kasjerka 2272 zł, operator 1929 zł, kapelmistrz 3684 zł, muzycy 3302 zł, muzycy pomocniczy 6050 zł, śpiewacy 1440 zł, bileterka 1192 zł (APKOC, MCI, 615).

opracował muzykę do tego tytułu, a przede wszystkim wpadający w ucho przebój *Shimmy* („Oberschlesischer Wanderer” 1925 nr 107).

Reklamy superprodukcji *Metropolis* (reż. Fritz Lang, Niemcy 1925/1926), wyświetlanej w kinie Ufy Schauburg, wymieniały wszystkich odpowiedzialnych za stronę muzyczną, zarówno od strony filmowej, czyli autora muzyki Gottfrieda Huppertza, jak i wykonawczej: kapelmistrza Wentego oraz koncertmistrza Williego Wunderlicha, który miał wprowadzić widzów w odpowiedni klimat, wykonując w solowych partiach skrzypcowych utwory Jana Sebastiana Bacha („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 196). Wunderlich uświetnił także włoską superprodukcję *Gli ultimi giorni di Pompeii* (*Ostatnie dni Pompei*, reż. Carmine Gallone, Amleto Palermi, Włochy 1926), z udziałem niemieckiego aktora Bernharda Goetzkego. W anonsie prasowym podano, że w ósmym akcie koncertmistrz wykona pieśń *Ave Maria* Franza Schuberta w opracowaniu Augusta Wilhelmiego („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 81).

Na miejsce na afiszu zawsze mogli liczyć twórcy operetek, niezwykle w tym regionie popularnej formy muzycznej, która wygenerowała osobny gatunek, czyli film operetkowy. Na ogół kojarzy się go z kinem dźwiękowym lat 30., Janem Kiepurą czy Marthą Eggerth. Tymczasem w reklamach górnośląskich kin określenie to spotykamy już w 1920 roku przy okazji filmu *Das Kußverbot* (reż. Ludwig Czerny, Niemcy 1920) („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 239).

Anonse niemal zawsze wymieniały kompozytorów operetek, na przykład Leo Aschera (*Der Soldat der Marie*, reż. Erich Schönfelder, Niemcy 1926, także autor muzyki do tego filmu) („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 89) czy Oscara Strausa (*Ein Walzertraum*, reż. Ludwig Berger, Niemcy 1925, przy tym filmie podano również nazwisko odpowiedzialnego za cały podkład Ernő Rapego) („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 27). W ogłoszeniach pojawiali się też libreciści, na przykład Victor Léon (*Die geschiedene Frau*, reż. Victor Janson, Niemcy 1926) czy Alexander Landesberg i Leo Stein (*Das süße Mädel*, reż. Manfred Noa, Niemcy 1926) („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 263).

Drugą zauważalną w kinach formą muzyczną była muzyka marszowa czy też wojskowa. Szczegółne pole do popisu jeśli o nią chodzi, dawały

**Kino Śląskie**  
**Król. Huta — dawniej Park-Hotel**

---

Od czwartku 22 marca 1928 r.

**Mata Hari**  
**Czerwona Lancerka i szpieg.**

Dramat miłości i zdrady w 10 aktach. W rolach księżąt i generałów rosyjskich autentyczni Wielcy Książęta z domu Romanowych.  
 Niezrównane kreacje żywiołowej  
**Magda Soni** i znakomitego **F. Koertnera**.

Oprócz tego po raz drugi w Król. Hucie osobisty występ rosyjsk. chóru p. t.

**Wołga Chór**

Ilustracja 3.

tytuły narodowe. Premierze *Fridericus Rex* (reż. Arsen von Cserépy, Niemcy 1925) towarzyszyła specjalnie opracowana („*besonders einstudierte*”) muzyka militarna, wykonana przez dwudziestopięciuosobową orkiestrę gliwickiego kina Ufy Schauburg („*Oberschlesischer Wanderer*” 1925 nr 88). Podobnie potraktowano wielki ojczyźniany film *Deutsche Helden in schwerer Zeit* (reż. Curt Blaschnitzky, Franz Porten, Niemcy 1924), do którego przygotowano nie tylko stare marsze wojskowe, ale i pieśni ludowe („*Oberschlesischer Wanderer*” 1925 nr 176, 265). Ten sam zespół wykonał podkład do wielkiego przeboju *Aschermittwoch* (reż. Wolfgang Neff, Niemcy 1924/1925), oficerskiej tragedii z czasów przedwojennych. Gdy film trafił do innego kina Ufy, Heliosa w sąsiednim Zabrze, orkiestra z Schauburga pojechała tam wykonać przygotowane marsze wojskowe („*Oberschlesischer Wanderer*” 1925 nr 66).

Tego rodzaju kompozycje towarzyszyły także prapremierze zdjęć nakręconych z okazji obchodów dnia świętego Floriana, patrona strażaków. Do wykonania podkładu krótkometrażowego filmu, będącego częścią wielkiego zielonoświątkowego programu, *Städtische Lichtspiele* zaprosiło dwudziestopięciuosobową orkiestrę dętą złożoną z członków kapel straży pożarnej pod osobistym kierownictwem ich kapelmistrza Peckmanna („*Oberschlesischer Wanderer*” 1927 nr 127).

## Nie tylko muzyka, lecz także śpiew

W kinach Górnego Śląska popularna była nie tylko muzyka instrumentalna, ale i śpiew. Niewykluczone, że ta tradycja ukształtowała się pod wpływem praktyk stosowanych już pod koniec XIX wieku podczas pokazów *Nebelbildern*, czyli uruchamianych latarnią magiczną szklanych slajdów. Kontynuował je w następnych dekadach silny ruch tak zwanej reformy kinowej, który zalecał szkołom wzbogacanie lekcji nie tylko poprzez pokazywanie filmów edukacyjnych, lecz również przeźroczy<sup>3</sup>. Jeden z późniejszych aktywistów ruchu, nauczyciel Scholz, wydał w 1912 roku broszurę *Programme, Lichtbildvorträge, Theaterstücke für die Volks- und Elternabende in Oberschlesien* [*Programy, wykłady obrazowe, sztuki teatralne przeznaczone na wieczory ludowe i dla rodziców na Górnym Śląsku*] (Scholz, 1912: 30–31, 56–57). Druga część wymieniała zestawy dostępnych slajdów dotyczących najróżniejszych tematów. Do większości z nich opracowano wykłady, ale autor broszury gorąco zalecał też śpiewy i deklamacje i podawał konkretne utwory i wydawnictwa z adekwatnymi pozycjami. Dlatego górnośląska publiczność była oswojona ze śpiewem towarzyszącym pokazywanym obrazom. W wykonanie odpowiedniej oprawy muzycznej często angażowali się sami nauczyciele. Do szczególnie lubianych przez górnośląskich reformatorów filmów należał *Rübezahls Hochzeit* (reż. Paul Wegener, Niemcy 1916). Organizowanym w 1922 roku pokazom towarzyszył śpiew podwójnego szkolnego kwartetu kierowanego przez rektora Gebauera („*Oberschlesischer Wanderer*” 1922 nr 114).

W 1926 roku reformatorzy zrzeszeni w *Oberschlesischer Bilderbühnenbund* przygotowywali się do niezwykle prestiżowej imprezy – Siódmego Niemieckiego

<sup>3</sup> Ruch reformy kinowej narodził się w Niemczech w 1907, na Górnym Śląsku szczególnie aktywny stał się po 1918. Jego zwolennicy byli przeciwnikami tandetnego filmu fabularnego, opowiadali się za kinem naukowym i oświatowym, pomocnym w edukacji. Więcej na ten temat: Biel, 2005: 73–95.

Tygodnia Filmowego, który po raz pierwszy miał się odbyć we wschodnich Niemczech, we Wrocławiu. Przygotowano premiery dwóch śląskich filmów (tytuły nieznane), a projekcji jednego z nich towarzyszyła śpiewna prezentacja nauczycielstwa śląskiego (Biel, 2008: 109–126). Pokazy krótkiego filmu wędrownego *Ich faber in die Welt* (Niemcy 1924) odbywające się w jednej ze szkół wzbogacił śpiew koła młodzieżowego lokalnego związku zawodowego („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 262). Również inne stowarzyszenia organizujące pokazy filmów poza obiegiem komercyjnym podkreślały wyjątkowość takich przedsięwzięć śpiewem. Kongregacja młodych niemieckich kobiet mariańskich św. Andrzeja uświetniła trwające tydzień projekcje filmu *I.N.R.I.* (reż. Robert Wiene, Niemcy 1923) w sali Casino, należącej do huty Donnersmarcka w Zabrze, udziałem swojego chóru („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 186).

Te tradycje podchwyciły także kina komercyjne. Do największych przebojów filmowych, zwłaszcza operetkowych, aby nadać im odpowiednią rangę i oprawę, zapraszano specjalnych gości. W reklamach szczególnie dobrze brzmiało, gdy mieli oni przyjechać z Berlina lub Wiednia. Anons wspomnianego wyżej filmu *Das alte Lied* zapowiadał osobisty występ berlińskiego zespołu operowego, choć skończyło się prawdopodobnie na pięciu wiedeńczykach z Kabarett-Lieder z Burgtheater („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 102). Lichtspielhaus w Zabrze, anonsując operetkowy *Das Kußverbot*, pochwalił się zaproszeniem śpiewaczek i śpiewaków z Berlina i Wiednia („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 263). Pierwszorządny berliński kwartet śpiewaczy uświetnił projekcje filmów granych w kinach Ufy: *Die Brigantin von New York* (reż. Hans Werckmeister, Niemcy 1924) („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 260) oraz *Gretchen Schubert* (reż. Carl Moos, Niemcy 1925) („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 53). Ten drugi dawał pole do popisu, gdyż wykorzystywał motywy muzyczne z kompozycji Franza Schuberta, Roberta Schumanna oraz Johanna Straussa syna.

Od piątku, 2 października 1925 r.

# KINO APOLLO

ul. Poprzeczna 12. ☎ Telefon nr. 21-68.

**Dzisiaj!**      **!Wielka Premjera!**      **Dzisiaj!**

## NIBELUNGI

 **1-szy film ZYGFYD** 

Najmonumentalniejszy film świata, w 10-ciu olbrzymich aktach.

Film ten przewyższa wszystko co dotychczas w Polsce widziano! Film ten to niedościgniony rekord kinematografii! Film ten był w stolicy Polski jak również w Paryżu i Londynie w ciągu trzech miesięcy **BEZ PRZERWY** wyświetlony w największych kino-teatrach przy codziennie wysprzedanych salach do ostatniego miejsca. Film ten każdy musi zobaczyć, inaczej nie wytworzy sobie najmniejszego wyobrażenia o tem, czem są **NIBELUNGI**.

Początek przedstawień w dni powszednie punktualnie o godz. 3<sup>30</sup>, 6<sup>00</sup>, 8<sup>30</sup>, w niedziele o godz. 1<sup>00</sup>, 3<sup>30</sup>, 6<sup>00</sup>, 8<sup>30</sup>, 3370

Aby uniknąć natłoku, Dyrekcja uprzejmie uprasza Szan. Publiczność o przycyście na wcześniejsze seanse.

Bilety ulgowe i passe-partout są ważne tylko w piątek dnia 9-tego i sobotę 10 lutego b. r.

Orkiestra zwiędzona składająca się z 15 osób. Pomimo olbrzymich kosztów ceny minimalnie podwyższone.

Ilustracja 4.



Ilustracja 5.

Straussa melodie wykonała znana w Gliwicach i Bytomiu śpiewaczka koncertowa Rose Pahlen („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 113). Tak zwane wkładki śpiewne (*Liedeinlagen*) do *Das süße Mädel* zaintonowała śpiewaczka koncertowa Hartha Cassirer z Bytomia („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 263).

Kina nie były się też oper. Słynne arie wykorzystywały w przypadku szczególnie prestiżowych tytułów. Na otwarcie często wspomnianego Städtische Lichtspiele jego zarządzający Carl Hirschecker pozyskał największą ówczesną superprodukcję *Das Himmelschiff* (*Misja na Marsa*, reż. Holger Madsen, Dania 1918). Anons informował, jakie głosy mieli usłyszeć widzowie w trakcie projekcji: partie sopranowe wykonywała panna Margarete Ulle, altowe I. Passia, tenorowe Viktor Lomnitzer, który prowadził także wzmocnioną na potrzeby tego filmu orkiestrę. Prasa zachwycała się ich wykonaniami, przyznawano, że dzięki nim obrazy nabrały nowego znaczenia („Neues Gleiwitzer Intelligenz-Blatt” 1918 nr 254).

Premiera *Nibelungów* (reż. Fritz Lang, Niemcy 1922–1924) w gliwickim kinie Ufy Schauburg stała się wydarzeniem nie tylko filmowym, ale i muzycznym. Kurtynę podniesiono przy uwerturze z *Wesela Figara*, następnie Bernhard Goetzke z Deutsche Theater zadeklamował ballady *Der Zauberlehrling* Johanna Wolfganga Goethego oraz *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland* Theodora Fontane’a. Po nim śpiewak operowy z Berlina o nazwisku Gordon, by przekonać zebranych do świetnej akustyki sali, zaintonował arię z *Afrykanki*. Po wykładzie wrocławskiego profesora na temat sagi o Nibelungach wyświetlono sam film, do którego grała dwudziestodwuosobowa orkiestra („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 205).

Lichtspielhaus w Hindenburgu w anonsie filmu *Nanook of the North* (*Nanuk z Północy*, reż. Robert J. Flaherty, USA 1922) zapowiedziało gościnny występ śpiewaka operowego Victora Lenzettiego, który w trakcie seansu miał wykonać prolog z opery *Bajazzo*, pieśń *Mattinata* Ruggera Leoncavalla oraz arię *La donna è mobile* (*O, wie so trügerisch*) z *Rigoletta* Giuseppego Verdiego („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 205).

Dbałość o jakość podkładu muzycznego sprawiała, że prowadzący kina sami musieli wykazywać się wysokimi kompetencjami w tej dziedzinie. Dlatego były wśród nich osoby artystycznie uzdolnione, które same publicznie podejmowały się określonych zadań. Jednym z popularniejszych wykonawców był wspomniany Viktor Lomnitzer. Zanim powołano go do zarządzania Städtische Lichtspiele przez lata śpiewał i grał w tym i innych

**Dzisiaj w sobotę**  
18. października  
po południ. o godzinie  
**5-tej**  
**Wielki**

**KINO - VARIÉTÉ**  
**APOLLO**  
KATOWICE  
ULICA POPRZECZNA

**program otwarcia**  
z widowiskiem scenicznem

Najlepszy film z zapasu firmy „Petef” (naj-  
większej w Polsce wypożyczalni filmów);

**OKRĘT ZADŻUMIONYCH**

Wytworny dramat w skutkach nadzwyczajny!  
Pierwszorzędna obsada! Mistrzowska reżyserja!

Przedtem

**występy wszystkich znakomitych artystów!**

1) Komik i humorysta Zł. Kochański, 3) ??? MESSALINO ???  
2) Januszek i Erweret muzyczny kwartet 4) Trupa VALERY (8 osób), między-  
taneczny (akt śmiechu), narodowy zespół taneczny.

**Orkiestra 10 chłopów**  
pod kierownictwem kapelmistrza Ziehra.

W niedzielę 3 przedstawienia, od godziny 2-giej po południu.

**Bliższe szczegóły na afiszach!**

Ilustracja 6.

górnosląskich kinach oraz gliwickiej synagodze (APKOG, MGL, 5697: 91). Oprócz wspomnianej *Misji na Marsa*, publiczność mogła usłyszeć jego intonacje do filmów *Der Trompeter von Säckingen* (reż. Franz Porten, Niemcy 1918, z muzyką oryginalną Ferdinanda Hummela) („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 72) oraz operetkowego *Ein Walzertraum* („Oberschlesischer Wanderer” 1920 nr 164). Kiedy Städtische Lichtspiele zostało przejęte przez koncert Deulig, powołany na stanowisko dyrektor Ferdinand Schwartz bardzo często śpiewał dla swojej publiczności. Można go było usłyszeć na uroczystości otwarcia w interpretacji *Bajazza*, ale wykonywał również partie śpiewane do kolejnych filmów z repertuaru, na przykład *Klovnena* (reż. A.W. Sandberg, Dania 1917) („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 4). Jego głos zabrzmiał także w trakcie ogólnoniemieckiej prapremiery filmu *Land unterm Kreuz* (*Kraj pod krzyżem*, reż. Ulrich Kayser, Niemcy 1926/1927), która odbyła się w Deulig-Palast 20 marca 1927 roku. W regionie uznano ją za filmowo-polityczne wydarzenie dekady, przy okazji stała się też swego rodzaju summą muzycznego potencjału lokalnej branży kinowej. Ten ultrapropagandowy *Kulturfilm* zrealizowano

w Gliwicach oraz kilku innych miastach niemieckiej części Górnego Śląska z okazji piątej rocznicy plebiscytu. *Kraj pod krzyżem* miał być manifestem niemieckości. Gliwicką premierę, na którą zaproszono kilkuset prominentnych gości, przygotowywano ze szczególnym pietyzmem. Specjalne na tę okazję pieśni skomponował gliwiczanie Leo Kluge, słowa napisał dr O. Vogt, także z Gliwic, a do ich wykonania zaproszono trzysuosobowy chór chłopięcy. Jedną z nich, *Mein Oberschlesien*, intonował dyrektor Schwartz („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 66, 70).

## ***Auf der Bühne*, czyli praktyki sceniczne**

Różnorodność muzyki w kinach Górnego Śląska dopełniały występy artystyczne na żywo przed filmami. Ich programy wyraźnie wskazują na to, że pochodziły od wariétés (Garncarz, 2010). Lalkarze z elektrycznymi marionetkami, tancerze wykonujący tańce serpentynowy i hinduski, komicy występujący w skeczach operetkowych z muzyką na białajce, humorysta, *Typendarsteller*, gimnastycy, duety tańczące, balet Lotte Neumann, ekscentryczni akrobaci, ekwilibryści, jazzband (ten rodzaj muzyki był wtedy nowością), światowa tragiczka tańca, klauni Marx – to tylko część wykonawców którzy przewinęli się przez sceny śląskich kin, i to zarówno niemieckiej, jak i polskiej części Górnego Śląska. Ze względu na gęstość i bliskość kin – funkcjonowało ich tu ponad sto – region gwarantował pracę tego rodzaju artystom.

Jeżeli chodzi o dopasowanie numerów scenicznych do charakteru filmu, to w przeciwieństwie do muzyki, którą pieczołowicie dobierano do nastroju obrazu, nie obowiązywały żadne reguły, a raczej te z bardzo wczesnego okresu kina, kiedy stawiano przede wszystkim na różnorodność. Czasem starano się utrzymać jednolity klimat, ale częściej dochodziła do głosu pełna dowolność.

W 1922 roku Städtische Lichtspiele zapowiedziało film *Die Schrecken der weißen Hölle* (niezidentyfikowany) o przeżyciach emigrantki na mroźnej Alasce. Dołączono do niego pokaz sceniczny Fritza Schwiegerlinga *Marionetten Theater*, w trakcie którego elektryczne kukły miały wykonać wielce komiczne sceny oraz taniec serpentynowy wzbogacony efektami świetlnymi („Oberschlesischer Wanderer” 1922 nr 39). Film *I.N.R.I.* opowiadający o życiu Chrystusa, grany w tym samym kinie, poprzedził pokaz gimnastyczny w wykonaniu Liebich Theater z Wrocławia („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 26).

Jeszcze różnorodniej zapowiadało się otwarcie kina Deulig Palast, uruchomionego przez niemiecki koncert w budynku po Städtische Lichtspiele. Uroczystość odbyła się w ostatni dzień 1925 roku. Nowo mianowany dyrektor Schwartz zaśpiewał prolog z *Bajazza*, po nim wyświetlono szaloną komedię *Hilfe, ich bin Millionär* (prawdopodobnie chodzi o komedię francuską *600000 francs par mois*, reż. Nicolas Koline, Robert Peguy, Francja 1925), następnie zagrał wyśmienity jazzband The Figaro-Boys. Po pokazach zaproszono wszystkich na tańce do znajdującej się w podziemiach kina piwiarni. W kolejnych dniach program był podobny („Oberschlesischer Wanderer” 1926 nr 1, 3).

Na pewne trzymanie się w ryzach konwencji mogły liczyć filmy operetkowe. Pokazom *Die Brigantin von New York* nie tylko towarzyszył kwartet śpiewaczy, ale też pomiędzy aktami tej operetki na scenie wystąpił osobiście dziewięćoosobowy Lotte Neumann's Tanz-Ballet, co miało zapewne dać



widzom namiastkę tego gatunku scenicznego („Oberschlesischer Wanderer” 1924 nr 268).

Wymowny ślad tego, jak mocno osadzone w tradycji były wieloczęściowe spektakle filmowe, znajdujemy w umowach zawieranych przez Ufę. Wydawać by się mogło, że koncern skupiony przede wszystkim na wytwarzaniu filmów, w momencie wydzierzawiania budynków przeznaczonych na prowadzenie kin będzie dążyć do tego, by zajmowały się one głównie wyświetlaniem produkcji własnych. Tymczasem zawierane umowy zastrzegały, że wynajmowane sale będą przeznaczone na cele kinowe oraz na variétés i przedstawienia teatralne wszystkich rodzajów (opera, operetka, skecze muzyczne) (Bundesarchiv Berlin, Ufa 115; Ufa 134), z czego wynika, że nawet Ufa, przejmując w 1925 roku kilka kin w czterech największych miastach regionu, wpisała się w tutejszą tradycję pokazów scenicznych.

O praktykach stosowanych w mniejszych miasteczkach wiemy o wiele mniej, ale przykład pięcioletniego Grodkowa pokazuje, że i w nich kina starały się oferować widzom coś więcej niż same filmy. Tutejszy Lichtspielhaus przy okazji wyświetlania *Lady Wildairs Vergangenheit* (niezidentyfikowany), którego akcja rozgrywała się w Anglii w roku 1685 na dworze Karola IX, zapowiedział osobisty występ uczennic szkoły baletowej, sióstr Nansen oraz śpiew osób związanych z wrocławską operą („Grottkauer Zeitung” 1925 nr 113).

## Publiczność jako krytyczny odbiorca i aktywny uczestnik

Wobec tak rozbudowanej oprawy pokazów, nie sposób nie zapytać o publiczność. Czy odbiorcy zwracali uwagę na zawartość i wykonanie programu muzycznego oraz potrafili docenić starania lokalnych kin? Wiele wskazuje na to, że jak najbardziej. O kompetencji widzów świadczą chociażby przytaczane wyżej informacje, zaczerpnięte w dużej mierze z reklam prasowych. Wymienianie nazwisk kompozytorów i wykonawców, podawanie tytułów utworów i rodzajów muzycznych oraz wielu innych szczegółów dotyczących tej sfery pokazu dowodzi, jak istotna była ona dla odbiorców.

Jeżeli prasę uznamy za głos ludu, to jego uwagi pojawiały się czasem na łamach lokalnych czasopism. „Dziennik Cieszyński”, krytykując organizację seansów w kinie Macierzy Szkolnej Ornak, wspominał o niedostrojeniu jednego z instrumentów, a gdy zatrudniło ono profesjonalnych muzyków i dyrygentów, gazeta natychmiast to zauważyła („Dziennik Cieszyński” 1919 nr 236, 240).

Ciekawe brzmią również uwagi jednego z widzów mającego zastrzeżenia do kina Capitol w Katowicach, zamieszczone w „Polsce Zachodniej”:

Muzyka tej instytucji urąga wszelkim pojęciom o artyzmie i kulturze. [...] Kapelmistrz kina Capitol opanował tylko kilka pierwszych pozycji gry skrzypcowej, przez co grzeszy przeciw najelementarniejszym zasadom intonacji. Wiecznie powtarza to samo rondo węgierskie Haydna. Ostatni raz (*Władczyni miłości* [*A Woman of Affairs*, reż. Clarence Brown, USA 1928]) słyszeliśmy melodię Beethovena (*Sonata księżycowa*), odegraną fatalnie. Podobnie było z preludiami Chopina. Słyszeliśmy też wyjątki z opery *Dama pikowa* Piotra Czajkowskiego, którymi

orkiestra (muzykanci) dała kompletny brak poczucia stylu. Układ orkiestrowy niektórych kawałków woła o pomstę do nieba, np. figury fortepianowe grają skrzypce, rokoko-we tańce instrumentuje się rozstrojoną harmonijką. Do scen miłosnych słyszymy muzykę batalistyczną, a do lirycznych zwierzeń dzikie występy perkusji w ożywionym tempie. („Polska Zachodnia” 1930 nr 32)

Gazeta, komentując te niedociągnięcia, upatrywała w nich przyczyn niskiej frekwencji w kinie.

O żywych reakcjach widzów w trakcie seansów świadczą dwa z dziesięciu żartobliwych przykazań filmowych wydrukowanych w tymże dzienniku:

(5) Nie wybijaj taktu nogą, bo bardzo często wybijasz go niewłaściwie, (7) Nie śpiewaj, ani nie gwizdaj razem z muzyką, gdyż bardzo często masz zły słuch i śpiewasz fałszywie... zresztą wystarczy zupełnie ilustracja muzyczna. („Polska Zachodnia” 1929 nr 176)

To dowodzi, że widzowie seansów komercyjnych, a nie tylko edukacyjnych, angażowali się w brzmienie pokazu filmowego. W korespondencji z 1918 roku wydawnictwo muzyczne C.M. Roehr zaoferoowało opracowanie muzyczne do przeboju *Misja na Marsa*. Z listu wynika, że firma oferowała kinu szlagier *Frühlingreigen* z przeznaczeniem dla publiczności. Pytała, jakie głosy są potrzebne, gdyż zakładała, że dobre wykonanie wymaga ich rozszerzenia. Miała w ofercie programy dla widzów po 1,8 marek za sztukę, a niesprzedane i nieuszkodzone egzemplarze gotowa była przyjąć z powrotem (APKOG, MGL, 5615: 70). Podobnym przykładem był *Singfilm – Ich hab dich Lieb* (reż. Karl Otto Krause, Niemcy 1926), który zawierał kilka szlagierów. Książeczkę z ich tekstami można było nabyć w kasie kina za 10 fenigów („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 104).

Od muzyki mogło zależeć też życie widzów. W maju 1930 roku w kinie Apollo w Katowicach wybuchł pożar. Spłonęły cztery tysiące metrów taśmy. Mimo szybkiego przybycia straży pożarnej trzydziestoletni operator Herbert Otto próbujący zdusić płomień został tak poparzony, że zmarł w szpitalu. Paniki uniknięto dzięki temu, że grającej cały czas orkiestrze udało się utrzymać uwagę widzów („Polska Zachodnia” 1930 nr 145).

## Wnioski

Przytoczone przykłady dowodzą niezwykle bogatej oprawy seansu filmowego okresu kina niemego. Oczywiście musimy mieć świadomość, że najlepiej udokumentowane pod tym względem są praktyki tak zwanych kin pierwszego obiegu (*first-run*), czyli tych największych, położonych w centrach miast, budujących repertuar w oparciu o tytuły premierowe. Na podstawie zachowanych materiałów możemy jednak przypuszczać, że ich doświadczenia wpływały na pozostałe, mniejsze obiekty. Zapewne właściciele tych drugich nie mieli możliwości sprowadzania wykonawców z Wiednia czy Berlina, ale nigdy nie wyświetlali obrazów w zupełnej ciszy. Pokazy sceniczne mogły być zapewne skromniejsze, albo brali w nich udział miejscowi artyści, czego dowodem są działania kina z niewielkiego Grodkowa.

Wielu badaczy wczesnego kina wskazuje na jego powiązania w USA z wodewilem, w Europie z variétés. W Niemczech w drugiej połowie XIX wieku w niemal każdym stutysięcznym mieście można było znaleźć tę niezwykle popularną formę rozrywki. W mniejszych miejscowościach z powodzeniem funkcjonowały lokalne variétés, których program z jednej strony czerpał z wzorców aglomeracji, z drugiej – z tego, co pokazywano na jarmarkach. Ruchome obrazy, szukając dla siebie miejsca, często trafiały do miejsc, w których wystawiano numery sceniczne. Filmy zagościły w nich jako finałny numer danego programu (Garncarz, 2010: 25–26). Przytoczone przykłady, pochodzące głównie z lat 20., pokazują, jak trwała była to symbioza. Powstanie samodzielnych kin bynajmniej jej nie przerwało. Gdy film wyprowadził się do nich z variétés, ono podążyło za nim i bardzo dobrze się tam czuło. Do tego stopnia, że pokazy sceniczne w górnośląskich kinach funkcjonowały jeszcze na początku lat 30., nawet w obiektach już udźwiękowionych. Zostały wyparte dopiero przez coraz dłuży metraż mówionych filmów, których nie dało się przyspieszyć, a co za tym idzie skrócić wyświetlania, by pozostał czas na numer sceniczny. Tak lubianą przez widzów żywą muzykę i śpiew wymiółł dopiero ostry marketing, inspirowany przez potentatów rynku filmowego, chcących, by ich kosztowne produkcje dźwiękowe stały się nie tylko głównym, ale jedynym punktem programu kinowego. Szefowie Ufy w specjalnych materiałach prasowych zapewniali, że po wejściu dźwięku akompaniament nie będzie zależny od umiejętności trzeciorzędnego pianisty, a najpiękniejsze głosy dotrą do najmniejszych miast („Oberschlesischer Wanderer” 1929 nr 160).

Z perspektywy Berlina zapewne trudno było sobie wyobrazić, jak dobrze radził sobie przemysłowy, niemający wysokiego kulturotwórczego statusu Górny Śląsk. Być może pierwszorzędnych artystów na miejscu czasem brakowało, ale duża kultura muzyczna mieszkańców motywowała właścicieli kin do utrzymywania wysokiego poziomu okołomuzycznych zabiegów podejmowanych wokół prezentowanych filmów. Szeroka gama stosowanych instrumentów własnych, w razie potrzeby poszerzana – Lichtspielhaus w Zabrze podczas wyświetlania filmu *Das Tanzende Wien* (reż. Friedrich Zelnik, Niemcy 1927) postarał się o sprowadzenie harfistki z Wrocławia („Oberschlesischer Wanderer” 1927 nr 278), aby budowała wyrafinowaną przestrzeń muzyczną. Nawet jeżeli zestawienia filmów z rodzajem muzyki oraz charakterem pokazów scenicznych budzą w nas dzisiaj uśmiech, to bynajmniej nie świadczy to o niekompetencji muzycznej właścicieli kin czy kapelmistrzów, ale o oczekiwaniach publiczności co do różnorodności doznań w trakcie wizyty w kinie, podobnie jak to miało miejsce w variétés. Zatem do końca okresu kina niemego widzowie chodzili nie tylko na filmy, ale na kompleksowe przedstawienia, których ruchomy obraz był znaczącym, lecz nie jedynym elementem.

Bogate programy dowodzą też inwencji osób układających repertuar. Dzięki niej, mimo globalności filmu, widzowie nie otrzymywali zestandaryzowanego w 100 proc. produktu. Nawet jeżeli w kilku czy też kilkunastu kinach oglądano ten sam tytuł podstawowy, to cała otoczka, czyli muzyka, śpiew, pokazy sceniczne, obowiązkowe wtedy dodatki (*Beiprogramm*), a nawet drugi film oraz kronika, musiały nadawać temu głównemu odmienny kontekst, który wpływał na jego odbiór. Zatem uzasadnione jest stwierdzenie, że widz uczestniczył raczej w spektaklu niż doświadczeniu dzieła filmowego. A jeżeli jeszcze, aby zmieścić te wszystkie pozycje, same filmy wyświetlano w różnym, zazwyczaj przyspieszonym tempie, choć podobno sceny miłosne zwalniano, to dany tytuł widziany w kinie X różnił się od tego samego

pokazywanego w sali Y. Powszechnie stosowaną praktyką było nieoznaczanie dokładnych godzin rozpoczęcia seansów, cały program puszczano w tak zwanej pętli, dwa-trzy razy w ciągu popołudnia. Wyjątek robiono jedynie w przypadku superprodukcji. Widzowie mogli w dowolnej chwili wejść na salę i rozpocząć oglądanie, a po zobaczeniu programu na ogół ją opuszczali. Każdy zatem miał swój początek i koniec, co zasadniczo różni widza z lat 20. od tego z późniejszych dekad. Zbliża go natomiast do użytkownika rozmaitych ekranów współczesnych, który także może zacząć oglądać dany utwór audiowizualny wtedy, kiedy sam chce. Czyżby w tym aspekcie film wracał do swoich początków?

**BIBLIOGRAFIA:**

- Biel U. (2005). *Wokół „reformy kinowej” na Górnym Śląsku w czasach Republiki Weimarskiej*, [w:] Gwóźdź A. (red.), *Historie celuloidem podszyte. Z dziejów X Muzy na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim*, Kraków.
- Biel U. (2008). *Niemiecka reforma kinowa na Górnym Śląsku*, [w:] Dębski A., Zybur M. (red.) *Wrocław będzie miastem filmowym... Z dziejów kina w stolicy Dolnego Śląska*. Wrocław.
- Garczarz, J. (2010). *Maßlose Unterhaltung. Zur Etablierung des Films in Deutschland 1896–1914*. Frankfurt am Main.
- Jaglarz W. (2008). „Welt”, „Grand i inne. O najstarszych kinach Katowic”, [w:] Gwóźdź A. (red.), *Kina i okolice. Z dziejów X muzy na Śląsku*, Katowice.
- Scholz (1912). *Programme, Lichtbildvorträge, Theaterstücke für die Volks- und Elternabende in Oberschlesien*, „Königshütter Tageblatt”.
- „Statystyka Polski” (1934), Seria C, zeszyt 3, Warszawa.

**MATERIAŁY ARCHIWALNE:**

- APKOG, MGL (Archiwum Państwowe w Katowicach, oddział w Gliwicach, akta miasta Gliwice).
- APKOC, MCI (Archiwum Państwowe w Katowicach, oddział w Cieszynie, akta miasta Cieszyn).
- Bundesarchiv Berlin: Ufa 115, Umowa najmu między Ufa a Hotel Keiserhof z 21 sierpnia 1925 roku; Ufa 134, Statut kina Kammerlichtspiele w Opolu (brak numeracji stron).

**MATERIAŁY PRASOWE:**

- „Dziennik Cieszyński”  
1919  
28 października nr 236, informacje dotyczące kina ORNAK  
1 listopada nr 240
- „Goniec Śląski” 10 marca 1924 nr 60, ogłoszenie reklamowe kina Apollo w Katowicach
- „Grottkauer Zeitung” 14 września 1925 nr 113, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus w Grodkowie
- „Neues Gleiwitzer Intelligenz-Blatt”  
1918  
1 listopada nr 254, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele  
2 listopada nr 254 omówienie filmu
- „Oberschlesischer Wanderer”

**1896**

9 grudnia nr 288, ogłoszenie reklamowe Edison-Theater

**1920**

27 marca nr 72, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

2 maja nr 102, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus w Hindenburgu (dziś Zabrze)

19 lipca nr 164, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

14 września nr 212, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

15 października nr 239, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

13 listopada nr 263, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

**1921**

25 stycznia nr 19, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

15 lutego nr 36, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

**1922**

16 lutego nr 39, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

17 maja nr 114, informacja w rubryce Oberschlesisches Kunstleben

**1923**

22 marca nr 68, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

**1924**

31 stycznia nr 26, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele

4 lipca nr 155, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

14 lipca nr 268, ogłoszenie reklamowe Schauburg

9/10 sierpnia nr 186, ogłoszenie reklamowe Casino Sall Donnesmarck Hütte

1 września nr 205, *Eröffnung der Schauburg Gleiwitz*

5 listopada nr 260, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

7 listopada nr 262, informacja o pokazie OBB

**1925**

19 marca nr 66, ogłoszenie reklamowe kina Helios

16 kwietnia nr 88, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

8 maja nr 107, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg w Gliwicach

31 lipca nr 176, ogłoszenie reklamowe kina Helios w Hindenburgu

4 sierpnia nr 179, ogłoszenie reklamowe Städtische Lichtspiele w Gliwicach

12 listopada nr 265, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

**1926**

2/3 stycznia nr 1, *Eröffnung des Deulig Palast*

6 stycznia nr 3, ogłoszenie reklamowe kina Deulig

3 lutego nr 27, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

5 marca nr 53, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

9 kwietnia nr 81, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

17 maja nr 113, ogłoszenie reklamowe oraz informacja dotycząca Theaterkino

12 listopada nr 263, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

**1927**

7 stycznia nr 4, ogłoszenie reklamowe kina Deulig

21 marca nr 66, *Uraufführung des OS-Films*

25 marca nr 70, ogłoszenie reklamowe kina Deulig

19 kwietnia nr 89, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

6 maja nr 104, ogłoszenie reklamowe kina Deulig

3 czerwca nr 127, ogłoszenie reklamowe kina Deulig

26 sierpnia nr 196, ogłoszenie reklamowe kina Schauburg

2 grudnia nr 278, ogłoszenie reklamowe Lichtspielhaus

**1928**

2 marca nr 52, ogłoszenie reklamowe kina Deulig.

1929

12 lipca nr 160, *Wesen und Wert des Tonfilms von Ernst Hugo Correl, dir Ufa.*

„Polonia”

18 października 1924 nr 22, ogłoszenie reklamowe kina Apollo w Katowicach

„Polska Zachodnia”

1928

23 marca nr 83, ogłoszenie reklamowe *Śląskie w Królewskiej Hucie* [dzisiejszy Chorzów]

1929

29 czerwca nr 176, *Dziesięć przykazań filmowych*

1930

2 lutego nr 32, *Cierpienia bywalców kin*1–2 czerwca nr 145, *Bezpieczeństwo w kinach*

SPIS ILUSTRACJI, po dwukropku: podpis.

Górny Śląsk - Mapa regionu: Podział Górnego śląska pomiędzy Polskę i Niemcy po 1922 roku.

Fred Berger: Fred Berger jako recytator

Nibelungi: Także w polskiej części Górnego Śląska *Nibelungi* grano ze zwięszonym składem orkiestry. Źródło: „Polonia” 2 października 1925, nr 268Nanuk Eskimo: Filmowi *Nanuk z północy* towarzyszyła aria operowa. Źródło: „Der Oberschlesische Wanderer” 4 lipca 1924, nr 155

Pokazy sceniczne: Przykład programu pokazów scenicznych, wyjątkowo bogatych z okazji otwarcia kina. Źródło: „Polonia” 18 października 1924, nr 22.

Mata Hari: Do filmu *Mata Hari* śpiewał chór rosyjski. Źródło: „Polska Zachodnia” 23 marca 1928, nr 83.



Michał Pieńkowski

**Polski  
przemysł  
muzyczny w latach  
międzywojennych.  
*REKO-  
NESANS***

Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego podczas sympozjum „POP-PL Kultura popularna w Polsce do 1939 roku”, zorganizowanego w ramach projektu badawczego „Historia kultury popularnej w Polsce w I poł. XX wieku z perspektywy transmedialnej”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/07/E/HS2/03878”.



## Polski przemysł muzyczny w latach międzywojennych

Początki historii polskiej fonografii sięgają końca XIX wieku, a więc czasów zaborów. Pierwsze nagrania polskiego repertuaru były dokonywane przez rosyjskie, niemieckie i austriackie przedstawicielstwa wielkich zachodnich koncernów fonograficznych. Miały one swoje filie w największych polskich miastach: Warszawie, Lwowie, Wilnie i Poznaniu.

Mimo przeciwności, już w pierwszych latach XX wieku podejmowano pierwsze próby stworzenia polskiej fonografii narodowej: w Poznaniu uruchomiono wytwórnię Kościuszko i Lutnia Wielkopolska, w Warszawie wytwórnię Syrena. Obie poznańskie firmy nie zdołały rozwinąć skrzydeł i poprzestały na krótkotrwałej i raczej lokalnej działalności. Inaczej potoczyły się losy Syreny. W tamtych latach Warszawa posiadała jeden z najlepszych w imperium rosyjskim teatrów operetkowych, Opera Warszawska także należała wówczas do teatrów liczących się w Europie. Warszawscy śpiewacy operowi i operetkowi byli bardzo cenieni na scenach rosyjskich, toteż dostęp do licznego grona wspaniałych wykonawców lubianych także przez publiczność Petersburga i Moskwy sprawił, że już po kilku latach działalności Syrena stała się jedną z bardziej liczących się wytwórni płytowych w Rosji i uruchomiła przedstawicielstwa w kilku rosyjskich miastach.

Od początków fonografii płyty nagrywane były akustycznie – wykonawca śpiewał lub grał do dużej blaszanej tuby, na końcu której umieszczony był rylec rejestrujący nagranie. Niestety taka metoda wiązała się z dość dużymi zniekształceniami niektórych rodzajów dźwięku. Z tego powodu oferta fonograficzna była ograniczona: głosów lub instrumentów „złe wychodzących” na nagraniach po prostu nie rejestrowano.

Obok Syreny na ziemiach polskich działały filie największych europejskich koncernów: Gramophon, Pathé i Favorite. Polski repertuar ukazywał się także na płytach mniejszych wytwórni, takich jak Beka, Stella czy Janus. Dynamiczny rozwój Syreny oraz lokalnych filii zachodnich koncernów trwał do wybuchu I wojny światowej. W związku ze zmianami politycznymi zagraniczne firmy zlikwidowały część swoich przedstawicielstw i przestały produkować nagrania przeznaczone na rynek polski. W 1914 roku mienie wytwórni Syrena zostało skonfiskowane, a większość linii produkcyjnych wywieziono do Rosji. Podobnie jak w wielu innych dziedzinach, tak i w historii polskiej fonografii wraz z wybuchem I wojny światowej skończyła się pewna epoka.



**Michał Pieńkowski,**  
Filmograf. Interesuje się wszystkim, co jest związane z polskim show-biznesem lat międzywojennych: kabaretem, fonografią, kinematografią i radiem. Jest konsultantem filmów i książek z tych dziedzin. Na co dzień pracuje w FilMOTECE Narodowej, gdzie opracowuje i dokumentuje przedwojenny zbiór filmowy, a także bierze udział w rekonstrukcji cyfrowej przedwojennych filmów fabularnych.  
mpienkowski@fn.org.pl

Ilustracje 1 i 2. Etykiety płyt wytwórni Kościuszko i Lutnia Wielkopolska.

W pierwszych latach powojennych polski przemysł płytowy trzeba było stworzyć na nowo. Syrena szybko wznowiła działalność i rozpoczęła produkcję płyt, w Warszawie nadal działał także oddział francuskiej firmy Pathé. W związku z licznymi przeciwnościami obie wytwórnie początkowo nie produkowały nowych nagrań, oferowały głównie rejestracje zagraniczne oraz reedycje.

Na początku lat dwudziestych polska fonografia ponownie stanęła na nogi: działało już kilka konkurujących ze sobą firm, przy czym cały przemysł fonograficzny skupił się w Warszawie. Syrena rozpoczęła produkcję bieżących nagrań, powstała także wytwórnia Venus. Kilka lat później pojawiły się polskie nagrania produkowane przez filie niemieckiego Odeonu i Beka oraz brytyjskiego Parlophonu, działalność rozpoczęły marki Płyta Polska i Efte-Płyta z wytwórni Venus oraz marka Polska Płyta.

W roku 1929 w Polsce pojawiła się wynaleziona kilka lat wcześniej nowinka

Ilustracje 3 i 4. Reedycje przedwojennych nagrań wytwórni Pathé i Syrena.



techniczna: elektryczny zapis dźwięku (nagrywano przy pomocy mikrofonu, a nie jak dotąd blaszanej tuby). Umożliwił on dokonywanie nagrań dużo lepszej jakości, dzięki czemu repertuar płytowy bardzo się urozmaicił. Nie wszystkie wytwórnie udźwignęły tę nowość, niektóre nie były w stanie zainwestować w zakup nowej aparatury i przebudowę studiów nagraniowych. Polska filia Pathé wegetowała do początku lat 30., jednak właściwie zaprzestała produkcji płyt. Wytwórnie Venus i Polska Płyta upadły. Na ich miejsce pojawiły się nowe. Poza Syreną zbudowano trzy nowe fabryki. Największą z nich były nowoczesne Polskie Zakłady Fonograficzne (które w latach 30. produkowały

Ilustracje 5 i 6. Płyty z lat 20.





wydawnictwa zagraniczne przystosowaniem do polskiego programu nauczania. Wybór tego rodzaju nagrań był na tyle duży, że w połowie lat 30. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło płyty gramofonowe jako pomoce naukowe w szkołach powszechnych.

Ciekawostkę stanowią płyty reklamowe. W latach 30. niektórzy producenci zamawiali płyty gramofonowe z reklamami ich wyrobów w formie piosenek, skeczy lub scenek rodzajowych. Przeważnie były to reklamy towarów luksusowych: wyrobów tytoniowych (papierosy i gilzy Her-Be-Wo oraz gilzy Sokół), konfekcji (bielizna męska Opus, dom towarowy Braci Jabłkowskiach, firmy futrzarskie Skwara i Ska oraz Mieczysław Apfelbaum, krawaty Chojancki i kapelusze Młodkowski), alkoholi (browar Haberbusch i Scheiele oraz koniak Awin), kawy (Stella i Franck), a także loterii państwowej, linii oceanicznej Gdynia-Ameryka, Polskich Linii Lotniczych LOT, biżuterii, samochodów, leków, słodczy, margaryny, mydła, proszku do prania, pasty do butów. Nie wiadomo, ile takich płyt się ukazało: były produkowane na prywatne zamówienia i informacje o nich nie ukazywały się w żadnych katalogach. Udokumentowano około sześćdziesiąt takich nagrań.

Przełom lat 20. i 30. to czas, gdy na świecie rozpoczęto produkcję filmów dźwiękowych. W tym pionierskim okresie w produkcji filmowej istniały dwa systemy rejestracji dźwięku: Vitaphone i Tri-Ergon. Vitaphone to metoda, w której dźwięk do filmu zapisywany był na specjalnych płytach gramofonowych; każdej rolce taśmy filmowej z obrazem odpowiadała jedna płyta z dźwiękiem. Z kolei system Tri-Ergon polegał na zapisie ścieżki dźwiękowej na taśmie filmowej, obok obrazu.

Wraz z pojawieniem się w Polsce pierwszych filmów dźwiękowych także nasz przemysł fonograficzny zrobił znaczący krok naprzód. Najstarsza polska wytwórnia płytowa Syrena-Record zainwestowała w technologię Vitaphone i stworzyła pierwsze w Polsce studio do nagrywania filmów dźwiękowych. Wiosną 1930 roku zakupiła także samochód z agregatem i wyposażeniem pozwalającym nagrywać dźwięk w terenie. Planowano produkcję tak zwanych aktualności dźwiękowych, czyli udźwiękowionych kronik filmowych.

Pod koniec maja 1930 roku Syrena zaprezentowała pierwsze dźwiękowe filmy krótkometrażowe. Dziś można by je nazwać prototeledyskami: były to skecze i piosenki kabaretowe nagrane przez artystów warszawskich teatrów rewiowych, między innymi Zulę Pogorzelską, Adolfa Dymśkę, Chór Dana, Romualda Gierasieńskiego, Włodzimierza Macherskiego. W filmach tych brała udział orkiestra taneczna Henryka Golda, w tamtym czasie związana kontraktem z Syreną.

Ilustracje 8 i 9. Płyty reklamowe z lat 30.





Ilustracja 10. Płyta z dźwiękiem do filmu „Na Sybir”.

Latem 1930 roku Syrena rozpoczęła budowę atelier przystosowanego do realizacji filmów dźwiękowych. To właśnie tu powstał zapis muzyki do pierwszego polskiego filmu dźwiękowego *Moralność pani Dulskiej*, a także do filmów *Wiatr od morza* i *Uwiedziona*. Planowano także realizację filmów w różnych wersjach językowych, co pozwoliłoby na rozszerzenie naszego rynku kinematograficznego na zagranicę. Pierwszą taką produkcją był kryminał Michała Waszyńskiego *Niebezpieczny romans* zrealizowany w czterech wersjach językowych.

Zakrojone na szeroką skalę ambicje filmowe Syrena szybko zostały ukrócone. Metoda Vitaphone nie wytrzymała próby czasu i około 1931 roku zwyciężył optyczny zapis dźwięku na taśmie filmowej. Duże inwestycje Syrena okazały się nieopłacalne. Wytwórnia zaprzestała produkcji filmowej i zajęła się wyłącznie wyrobem płyt gramofonowych.

Co ciekawe, w latach 30. najwięksi ulubieńcy publiczności, artyści tej miary co Hanka Ordonówna, Eugeniusz Bodo czy Adolf Dymsza, nie nagrywali zbyt wielu płyt, głównie ze względu na bardzo wysokie honoraria. Gwiazdy dokonywały tylko pojedynczych sesji nagranych, przy czym nie wiązały się na stałe z żadną wytwórnią. Poza tym każda marka płyt miała swoich stałych wykonawców na rocznych kontraktach. Popularni piosenkarze, tacy jak Tadeusz Faliszewski, Adam Aston, Mieczysław Fogg czy Albert Harris, nagrywali dla swojej firmy większość bieżących przebojów, co tłumaczy ich dość duży dorobek płytowy. Dlatego też często zdarzało się, że dana piosenka ukazywała się na płytach różnych wytwórni w kilku różnych wykonaniach. Słynny przebój *Miłość ci wszystko wybaczy*



Ilustracje 11 i 12.  
Etykiety płyt wydawanych konspiracyjnie w czasie okupacji.

z filmu *Szpieg w masce* wkrótce po jego premierze doczekał się aż dziewięciu nagrań płytowych.

Nawet w przypadającym na początek lat trzydziestych okresie największej różnorodności repertuaru na płytach zdecydowanie przeważała muzyka rozrywkowa, zwłaszcza taneczna. W drugiej połowie lat trzydziestych oferta znów zubożała. Lwią jej część stanowiły tanga i fokstroty, pojawiało się trochę nagrań muzyki narodowej oraz nieliczne płyty z muzyką poważną, jednak nagrania mówione (scenki ludowe, skecze i monologi komiczne, deklamacje) niemal całkowicie zniknęły z katalogów. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy był zapewne znaczny spadek konkurencji: z dziesięciu marek płytowych na rynku zostały już tylko trzy: Syrena, Odeon i Lonora, która w zasadzie chyliła się ku upadkowi. Wytwórcy zapewne wychodzili z założenia, że na muzyce rozrywkowej można najlepiej zarobić, a repertuar ambitniejszy nie przyniesie zysków.

W latach 1929–1939 w Polsce dokonano nieco ponad jedenastu tysięcy nagrań. Oto jak prezentował się przekrój naszej oferty fonograficznej w tej dekadzie:

- 57,1 proc. – muzyka rozrywkowa, taneczna i lekka
- 23 proc. – muzyka ludowa
- 7,5 proc. – muzyka poważna
- 4,2 proc. – nagrania słowne i melodeklamacje
- 4 proc. – repertuar wojskowy i piosenki legionowe
- 2,4 proc. – repertuar religijny
- 0,7 proc. – repertuar dziecięcy
- 1,1 proc. – inne

Muzyka ludowa w tamtych czasach traktowana była także jako muzyka taneczna i służyła przede wszystkim zabawie, więc, jak widać, około 80 proc. produkcji stanowiła muzyka rozrywkowa.

Powyższe liczby dotyczą jedynie nagrań dokonanych w Polsce, czyli około połowy naszej oferty muzycznej. Mniej więcej drugie tyle to wydawane w Polsce i przeznaczone dla polskich odbiorców reedycje nagrań sprowadzanych z zagranicy. W latach trzydziestych z uwagi na bardzo wysokie cło import płyt był ograniczony do minimum, za to niemal wszystkie działające w Polsce

marki oferowały rodzime wydania obcych nagrań. Sprowadzono je głównie z Anglii, Niemiec, Francji i Stanów Zjednoczonych, w mniejszym stopniu także z Hiszpanii Rosji i innych krajów.

Kres rozwojowi naszego przemysłu płytowego położył wybuch II wojny światowej. W okupowanej Warszawie powstały dwie marki: Melodje i Ton, które konspiracyjnie wydawały płyty z ocalałymi przedwojennymi nagraniami. W czasie wojny namiastka polskiej fonografii działa w ośrodkach polonijnych. Ciekawe serie polskich nagrań wydawano w Paryżu, Londynie, Mediolanie i Moskwie, jednak na terenie Polski po kapitulacji Warszawy we wrześniu 1939 roku fonografia na pięć lat zamilkła.

Artur Petz

# Wołanie Sahary.

## *Studium z produkcji i marketingu polskie- go filmu egzotycznego*

Tekst powstał na bazie rozdziału pracy magisterskiej napisanej częściowo w ramach projektu badawczego „Historia kultury popularnej w Polsce w I poł. XX wieku z perspektywy transmedialnej” finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji nr DEC-2012/07/E/HS2/03878.



Każdy reżyser musi przejść odrę egzotyki i w pewnej chwili swego życia doznać wołania Sahary.  
Eugeniusz Bodo

Przełom dźwiękowy w polskiej kinematografii (lata 1930–1934) wciąż domaga się bardziej wnikliwego opisu – podejścia z szacunkiem do badanej materii, bez wartościowania, z badawczą ciekawością i kinofilską otwartością. Był to czas rozmaitych potencjalności, z trudnością przychodziło ocenienie, które strategie przetrwania okazały się skuteczne, a które z wielu rozwiązań technicznych odejdą w niebyt. Czas, kiedy w udźwiękowionych kinach jednocześnie oglądano filmy mówione i nieme, a gdzieśgdzie łączono filmy ze spektaklem rewiowym. Był to przede wszystkim okres synergii różnych gałęzi kultury – wytwórni filmowych, kabaretów, teatrów dramatycznych, wytwórni płytowych. Wszystkie te podmioty współpracowały, używając jako waluty gwiazd, promowanych równocześnie przez czasopisma filmowe.

Działająca na tym tle spółka B.W.B.<sup>1</sup> wypracowała specyficzne sposoby walki z konkurencją – wśród nich istotny był dobór charakterystycznych tematów, które można wpisać w retorykę prawdziwości rozumianej jako autentyczność miejsc, osób, idei scenariuszowych. Dzięki intensywnym akcjom promocyjnym oraz współpracy z najpopularniejszymi aktorami i najpoczytniejszymi magazynami filmy B.W.B. zapewniły sobie rozpoznawalność i względny komercyjny sukces. Strategie stosowane przez bewubiaków przy produkcji i promocji filmów wrastały w krwiobieg transmiedialnych relacji wczesnego kina dźwiękowego w Polsce. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób realizacja egzotycznego *Głosu pustyni* wpisuje się w tę sieć.

## Palmy nad Wisłą

W marcu 1932 roku polską prasę obiegła wiadomość: marszałek Piłsudski wyjeżdża na kurację do Egiptu. W magazynie „Światowid” tematowi poświęcono pół szpalty. Zestawiono dwa zdjęcia: Piłsudskiego na pokładzie okrętu w towarzystwie wojskowych oraz wielbłądów pod piramidami („Światowid” 1932 nr 11: 4). Nie było w tym przypadku istotne, że druga fotografia wiązała się z tematem jedynie powierzchownie i na zasadzie orientalizującego stereotypu. W roku poprzednim podupadający na zdrowiu marszałek przebywał na bliższej nam kulturowo Maderze, ale mimo to już wtedy spodziewano się podróży do Egiptu (Terlecki, 1985: 225). Przypadek ten jest ciekawym świadectwem popytu na narracje o tematyce kolonialnej.

Kolonialne fantazje były niezwykle nośne w dyskursie publicznym, a na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych właściwie „rozpaliły umysły społeczeństwa” (Korczarowska-Różycka, 2015: 23). Ich obecność mocno zaznaczała się w prasie i w fikcjonalnych produktach kultury popularnej. Tego rodzaju dążenia aktywnie promowała Liga Morska i Kolonialna. W omawianym okresie Liga prowadziła szeroko zakrojoną akcję propagandową zarówno wśród intelektualistów, jak i wśród gorzej sytuowanej części społeczeństwa

**Artur Petz** – absolwent filmoznawstwa i student filozofii na UŁ. W swojej pracy magisterskiej przyjrzał się funkcjonowaniu wczesnego kina dźwiękowego w Polsce. Interesuje się historią kultury filmowej oraz problematyką gier wideo. [artur.petz@gmail.com](mailto:artur.petz@gmail.com)

<sup>1</sup> B.W.B. Film – firma produkcyjna działająca jako spółka z ograniczoną odpowiedzialnością, założona przez Eugeniusza Bodo, Michała Waszyńskiego i Adama Brodzisza w roku 1931. Wyprodukowała dwa filmy dźwiękowe: sensacyjnych *Bezimiennych bohaterów* (dla zeroekranów Majestic i Stylowy) oraz kolonialny *Głos pustyni* (już tylko dla zeroekranu Majestic). Spółka została rozwiązana pod koniec 1932 roku z trudnych dziś do ustalenia przyczyn.

(w tym we wschodnich województwach Polski), a oprócz tego intensywną działalność oświatową – jej działacze organizowali wykłady, odczyty, projekcje filmów czy pokazy przeźroczy (Korczarowska-Różycka, 2015: 26–27).

Reakcją na popularność idei kolonialnej było nagminne wykorzystywanie tematyki „egzotycznej” przez redaktorów periodyków społeczno-kulturalnych („Światowid”, „Świat”) i filmowych („Kino”). Nawet w niektórych drukowanych wówczas reklamach dało się zauważyć inspiracje motywami orientalnymi. Przeglądając się ówczesnej prasie, nie sposób nie zauważyć, że „film egzotyczny” ukonstytuował się w niej jako odrębny gatunek, wyróżniający się zwykle kolonialną ikonografią i poprzedzającymi go komunikatami reklamowymi budującymi określone oczekiwania odbiorcze związane ze stereotypowym ujęciem Orientu – dzikiego i niebezpiecznego, romantycznego, odległego.

Jednym z orędowników idei kolonialnej był niezwykle popularny pisarz okresu międzywojennego – Ferdynand Antoni Ossendowski. Jego karierę można odczytywać jako reifikację marzeń o Polakach eksplorujących nieznanne lądy. Z jednej strony płynął na sprzyjającej koniunkturze tematyki egzotycznej, z drugiej sam tę koniunkturę poniekąd budował, angażując się w wiele projektów pobocznych popularyzujących ideę kolonialną – w tym filmowe. Był przy tym autorem niezwykle poczytnym i popularnym. Świadczy o tym choćby liczba zagranicznych wydań jego książek – sto czterdzieści dwa przekłady na dziewiętnaście języków, – którą deklasował współczesnych mu polskich pisarzy (Michałowski, 2004: 7).

W kontekście lat 1930–1934 można mówić przynajmniej o trzech filmach, które promowano hasłem „pierwszy polski film egzotyczny”. Frazę tę powielano w wielu miejscach, w niemal identycznej postaci. Nie powinno dziwić, że w wypadku wszystkich trzech filmów w produkcję zaangażowany był Ossendowski.

Pierwszy z nich był rejestracją wyprawy do Afryki Podzwrotnikowej z 1930 roku. Jego podróż obejmowała przede wszystkim terytoria kolonii francuskich. W numerze 10 warszawskiego „Filmu”<sup>2</sup> z 1930 roku dzieło Ossendowskiego poświęcono aż dziewięć pełnych stron, z czego pięć zajmowała autorska relacja pisarza z wyprawy, napisana charakterystycznym dla niego quasi-reportażowym stylem. Ossendowski w owym eseju-reportażu wyjątkowo świadomie deklarował nadzieje względem „propagandowego znaczenia dalekich podróży dla Polaków” i w tym właśnie upatrywał potencjalnego sukcesu filmu.

Na przełomie lat 1926 i 1927 pisarz próbował nawiązać współpracę z kilkoma przedsiębiorstwami zajmującymi się produkcją i dystrybucją filmową (Wytwórnia Filmowa Argus, Centro-film, LUX S.A.), żadne jednak nie chciało zmontować i wynajmować jego materiału ze względu na marną jakość techniczno-warsztatową. Jedyna osoba, która pozytywnie odpowiedziała na jego zapytanie, to Helena Rozenfeldowa ze spółki LUX. Rozenfeldowa w 1932 roku będzie dystrybuowała *Bezimiennych bohaterów* oraz *Głos pustyni*, już nie pod szyldem spółki LUX, a pod własnym nazwiskiem („Kalendarz Wiadomości Filmowych” 1933: 174).

W lutym 1931 roku w tygodniku „Kino” opublikowano wywiad z Ossendowskim, w którym sugerował on, jakoby kilku reżyserów interesowało się realizacją filmów na podstawie jego powieści: *Przez kraj bogów, ludzi i zwierząt* oraz *Sokół pustyni*. Co ciekawe, już wtedy trwały prace nad filmem opartym na napisanej przez niego powieści *Orlica*. To drugi film anonsowany jako

<sup>2</sup> Chodzi tu o tygodnik „Film” wydawany w latach 1930–1931.

„pierwszy polski film egzotyczny” – okazał się jeszcze większym fiaskiem, ponieważ w ogóle go nie ukończono. Reżyserem miał być znany z okresu kina niemego Jan Kucharski, a film miał zostać zrealizowany w kilku wersjach językowych, najwyraźniej na wzór produkcji *Joinville* („Kino” 1931 nr 5: 3). Wiadomość o filmie zaginęła, mimo że, według słów Ossendowskiego, ekipa „bawiła na Saharze”, a kontakt z reżyserem urwał się w momencie, gdy wyprowadził się z paryskiego mieszkania przez zaległości w czynszu (Michałowski, 2015: 218).

Trzecim filmem, który zaskarbił sobie miano „pierwszego polskiego filmu egzotycznego” był *Głos pustyni*, zrealizowany w momencie, gdy przecięły się drogi Ossendowskiego i spółki B.W.B. należącej Eugeniusza Bodo, Michała Waszyńskiego i Adama Brodzisza.

## Od Algieru do Tukkurtu

Ossendowski wielokrotnie chwalił się swoimi znajomościami we francuskich elitach administracji kolonialnej. Eugeniusz Bodo wspominał w sierpniu 1932 roku na łamach dziennika „Dobry wieczór”: „[w] całym szeregu sytuacji autorytet jego rozplątywał powikłania, usuwał przeszkody i prostował nam drogi. Na dźwięk jego nazwiska francuscy dygnitarze przybierali życzliwy uśmiech” („Dobry Wieczór” 29 lipca 1932: 3).

Francuska Afryka Północna (Maroko, Algieria, Tunezja) w owym czasie nie była wcale miejscem dzikim i nieprzystępnym. Wręcz przeciwnie – rząd francuski prowadził intensywną propagandę prokolonialną, a rok 1932 stanowił jej apogeum. Względna westernizacja wielu aspektów życia miejscowej



Ilustracja 1. Zdjęcie promocyjne przesłane z Biskiry redakcjom polskich czasopism. Od lewej: (1) Eugeniusz Bodo, (2) Michał Waszyński, (3) Adam Brodzisz (Narodowe Archiwum Cyfrowe)

ludności (zwłaszcza miejskiej), postępująca urbanizacja oraz powszechne poczucie bezpieczeństwa i komfortu stanowiły magnes dla turystów, zwłaszcza francuskich. Mimo kryzysu ekonomicznego Algierię odwiedzało co roku pięćdziesiąt tysięcy osób (Scranton, Davidson, 2006: 51).

W prasowych komunikatach realizatorów panował bałagan. Jeszcze podczas realizacji poprzedniego filmu Bodo stwierdził: „otóż w grudniu jeszcze wyjeżdżamy do Afryki, która będzie tłem naszego następnego obrazu” („Kino dla Wszystkich” 1931 nr 39: 3). W późniejszym wywiadzie powiedział z kolei: „dziś już każde dziecko powie panu, że 15 stycznia wyjeżdżam z ekspedycją aktorów i całym aparatem technicznym do Afryki” („Kino” 1932 nr 2: 3). Uznał tę informację za oczywistą. Informację o wyjeździe w styczniu powieli program filmowy *Bezimiennych bohaterów* drukowany przez B.W.B. i sprzedawany w kinach. W pewnym momencie nastąpiło jednak duże opóźnienie. Sam Ossendowski podał w jednym z wywiadów dla Kina, że wyjeżdżają 24 stycznia („Kino” 1932 nr 6: 3). Waszyński w kolejnym wywiadzie przesunął datę na 27 lutego („Kino” 1932 nr 9: 3).

Przytoczona na łamach „Kina” trasa wyprawy składa się z wykoślawionych nazw algierskich miejscowości – Waszyński określa je jako „Whanga” (Warkala?) i „Ghardia” (Ghardaja?). Trudno przyporządkować te słowa do

Ilustracja 2. Anons Głosu pustyni w „Kurierze Warszawskim” (29 IX 1932)

**majestic**  
NOWY SWIAT 43. pocz. 6, 8, 10  
Bilety nigowe nieważne!  
**OTWARCIE SEZONU 1932/3**  
Wytwórnia „B W B - F i l m”

**PIERWSZY POLSKI FILM  
EGZOTYCZNY**  
osnuty na tle powieści prof.  
F. A. OSSENDOWSKIEGO  
i zrealizowany w AFRYCE  
pod kierownictw. reżyserskiem  
**M. WASZYŃSKIEGO**

**DZIS  
PREMJERA**

**GŁOS  
PUSTYNI**

W rolach głównych:  
**NORA NEY, MARJA BOGDA,  
ADAM BRODZISZ, EUG. BODO,  
WITOLD CONTI**  
Scenarjusz: E. BODO.  
Zdjęcia: Inż. S. STEINWURZEL  
Muzyka: H. WARS. Dekoracje: S. NORRIS  
FIGURACJA: Oddziały spahisów i strzelców  
senegalskich oraz koczownicze plemiona arabskie.

4740

rzeczywistych miejsc, co może być rezultatem głuchego telefonu w redakcji „Kina”. Z późniejszych relacji Bodo dla „Dobrego wieczoru” formuje się spójniejsza trasa: Algier, Konstantyna, Biskira, Tukkurt, El Kantara.

Średnie temperatury w okolicach Biskiry nie przekraczały zazwyczaj w porze zimowo-wiosennej dwudziestu stopni Celsjusza – w Algierze jeszcze mniej („Bulletin Meteorologique de l’Algerie” Janvier-Juin: 1932). Zima roku 1932 była zresztą dość chłodna jak na klimat zwrotnikowy, co skrętnie odnotowano w biuletynach meteorologicznych Uniwersytetu w Algierze. Pora między styczniem a kwietniem nadawała się więc idealnie na kręcenie. Istotnie, wiele ekip realizowało wówczas filmy w podobnych miejscach. Eugeniusz Bodo w swoich wspomnieniach z wyprawy twierdził wręcz, że Biskira „wraz z sąsiednimi El Kantara i Tuggurtem stanowi Hollywood Afryki” („Dobry wieczór” 21 VII 1932: 3). Z jego relacji wynika, że przez większość pobytu zaczepiali ich młodzi Arabowie pragnący statystować czy też grać większe role. Ludność miejscowa była więc w pewien sposób przyzwyczajona do obecności zagranicznych ekip filmowych. Żywo komentowany był przypadek Georga W. Pabsta i jego zespołu, realizującego na początku 1932 roku własną wersję *Atlantydy*, niemal w tych samych plenerach, w których kręcił ją jedenaście lat wcześniej Jacques Feyder, a w których później Waszyński będzie reżyserował *Głos pustyni*.

Miasta algierskie były doskonale przygotowane do ugoszczenia bogatych przybyszów z Europy. Hotele, kasyna, dobrze zorganizowana sieć połączeń transportowych – rynek oferowały turystom (również takim, którzy przybyli w celach służbowych) różne sposoby spędzania czasu i wydawania pieniędzy. „Po kawiarniach mauretańskich słyshałem dziesiątki starych opowieści z dawnej przeszłości Algieru – słynnego gniazda korsarzy, a z tych kawiarni, siecią poplątanych uliczek zbiegałem do obecnego miasta, urządzonego przez Francuzów tak malowniczo i z takim przepychem. Ożywione, zatłoczone elegancką publicznością ulice, restauracje i kawiarnie, bogate filie największych paryskich sklepów, tramwaje, bulwary, teatry, muzyka, kluby, pałace poczty i telegrafu...” (Ossendowski, 1926: 14).

Waszyński nie kłamał więc, kiedy krytykował znane z kultury popularnej dramatyczne obrazy strudzonych żołnierzy Legii Cudzoziemskiej, gdyż w rzeczywistości „stacjonują oni w najpiękniejszych oazach i nigdy żaden nie ginie z pragnienia. W moim filmie również nikt nie umrze tą męczeńską śmiercią” („Kino” 1932 nr 26: 7). Miejscowości położone bardziej na południu, jak Biskira, Tukkurt, Uargla czy Ghardaja, były uznawane za „pustynię light”, która została utowarowiona jako produkt turystyczny – z jednej strony turysta mógł wybrać się na safari, polowanie albo wycieczkę krajoznawczą w dość egzotycznej z punktu widzenia Europejczyka scenerii, z drugiej panowały tam komfortowe warunki, przed ekstremalnymi temperaturami można było zawsze się schować w hotelu, a obecność żołnierzy kolonialnych dawała poczucie bezpieczeństwa (Scranton, Davidson, 2006: 38). Życie Arabów i Berberów stało się scenografią tego teatru różnorodności, co spowodowało wzrost znaczenia turystyki w gospodarce algierskiej – w niektórych miejscowościach ludzie żyli już tylko z kontaktów z turystami (Scranton, Davidson, 2006: 39). Warunki, jakie ekipa zastała w Algierze i później w Biskirze, Tukkurcie, El Kantarze i Ghardaji, były dalekie od orientalizującej wizji dzięki wyprawy w nieznane.

Wiele działań związanych z produkcją odłożono do momentu przyjazdu do Algierii. Zespół B.W.B. prezentował to później jako atut. Film miał być prawdziwy.

## Celuloid i żar pustyni

W kwestii niedbałego planowania i odkładania niezbędnych kroków na ostatnią chwilę szczególnie wyrazisty jest problem scenariusza. Pod koniec sierpnia 1931 roku B.W.B. miało bardzo mętną koncepcję tego, o czym będzie ich film – miał być „prawdopodobnie” osadzony na tle życia Legii Cudzoziemskiej. Później Bodo zarzekął się, że nie będzie to kolejny dramat legionowy. Pierwotnie Ossendowski twierdził, że ma gotowe dwa scenariusze: jeden pod tytułem *Cienie pustyni*, drugi pod tytułem *Podmuch samumu*. Po przytoczonym przez niego streszczeniu oraz sugerowanej obsadzie możemy się domyślać, że *Głos pustyni* stanowił w pewnym sensie fuzję tych dwóch fabuł. Nieprawdą jest powielana w źródłach teza, jakoby *Głos pustyni* był adaptacją *Sokoła pustyni*. Prawa do ekranizacji należały wówczas jeszcze do Jana Kucharzkiego (Michałowski, 2015: 218). Nawet Bodo określił scenariusz filmu jako „zupełnie oryginalny” („Kino” 1932 nr 9: 3). Prawdopodobnie Ossendowski zaproponował taki wybieg, aby uniknąć potencjalnych sporów sądowych z aktualnym posiadaczem praw, z którym umowa jeszcze nie wygasła. *Sokół pustyni* i *Głos pustyni* są ze sobą powiązane bardzo luźno – dość ogólnymi schematami postaci (legionista, arabski wódz, europejska kobieta, obecność Polaków). Trudno nawet mówić o adaptacji. Historia opowiedziana w *Głosie pustyni* miała w zamierzeniu zręcznie eksponować naturalne plenery pustynne, których opisy znane są z wielu dzieł Ossendowskiego. Intryga obraca się wokół trzech centralnych postaci: polskiego legionisty Filipa Milczka (Adam Brodzisz), Arabki Dżemilli (Nora Ney) oraz jej męża, budzącego postrach szajki Abdallaha (Eugeniusz Bodo). Schwytany Polak zostaje uwolniony przez Arabkę, która zakochuje się w nim bez wzajemności. Kobieta wyrusza za nim i staje się tancerką w miejskim barze. Po różnych perypetiach, między innymi rozbijaniu przez Polaków szajki Abdallaha, w katartycznym (i nieco przerysowanym) batalistycznym finale obaj mężczyźni giną, a Dżemilla kuli się nad zwłokami męża, krzycząc do Boga. Podobieństwo jest więc znikome.

Na przełomie 1931 i 1932 roku spółka B.W.B. reprezentowana przez Eugeniusza Bodo zleciła Ossendowskiemu napisanie scenariusza „według omówionych ustnie tematów” (Odpis umowy pomiędzy F.A. Ossendowskim a B.W.B., ML, sygn. 1900, t. XVIII, k. 6). Zaoferowali oni pisarzowi niebagatelne honorarium w wysokości sześciu tysięcy złotych, płatne zaliczką w wysokości dwóch tysięcy, a następnie ratami określonymi w wekslach z żyrem osobistym Bodo. Dla porównania debiutujący Ludwik Starski przy analogicznej umowie dostał sześćset złotych plus prawa do tantiem z piosenek (Starski, 1998: 32). Wiemy również z korespondencji z wydawnictwem Michalineum, że Ossendowskiemu proponowano na przykład cztery tysiące złotych za napisanie jednej powieści (ML, sygn.. 1900, t. IX, k. 95–96). Czym zasłużył sobie Ossendowski na tak duże honorarium jako debiutujący scenarzysta? Przede wszystkim świadczy to o wartości promocyjnej samego sformułowania „scenariusz F.A. Ossendowskiego”. Jego marka jako pisarza kojarzonego z tematami kolonialnymi była nie do przecenienia. Bodo, ekspert od reklamy, wiedział o tym najlepiej.

Czołówka filmu mówi jednak: „Realizacja M. Waszyńskiego / wg powieści F.A. Ossendowskiego / Scenariusz: E. Bodo”. W którym momencie Bodo dopisał się jako autor scenariusza? Trudno powiedzieć. Być może przyczyną było niezadowolenie Ossendowskiego z ostatecznego rezultatu zdjęć – w ten sposób mógł chcieć zadbać o swój wizerunek, gdyż komunikat, który nie mówił „scenariusz Ossendowskiego”, tylko „scenariusz na podstawie Ossendowskiego” przerzucał odpowiedzialność z pisarza na scenarzystę. Być

może nawet sami bewubiacy zaproponowali takie wyjście, aby kurtuazyjnie wybrnąć ze swojego realizacyjnego niepowodzenia. Drugi wariant uważam za bardziej prawdopodobny, ze względu na renomę Bodo jako gwiazdora – mogło się w tym wyrażać jego dążenie do podtrzymania reputacji w oczach znanego i szanowanego pisarza oraz niewchodzenia z nim w konflikty. Co więcej, nie precyzuje się widzowi, jaką powieść Ossendowskiego właściwie zekranizowano. Nie zaznaczono tego, gdyż nie była to ekranizacja żadnej powieści, a oryginalny scenariusz, który został „spalony”.

Z listu, który Ossendowski dostał od mera Biskiry Schmitza po powrocie ekipy do Polski, wynika, że ów urzędnik darzył pisarza niemałą estymą i podczas realizacji pomógł realizatorom wszelkimi dostępnymi mu środkami (ML, sygn. 1900, t. IX, k. 60). Być może dzięki niemu bewubiacy mogli wykorzystać wojska kolonialne w roli statystów. Ossendowski, który przez krótki moment był z ekipą w Algierii, zachwalał film w wywiadzie dla „Świata” i twierdził, że dzięki jego wpływom władze lokalne przydzieliły filmowcom dwa oddziały wojsk regularnych („Świat” 1932 nr 16: 16). Podobnie twierdził Bodo w swoim pamiętniku z wyprawy, choć on podał astronomiczną liczbę tysiąca pięciuset „konnych spahiów”, których nie można było zgodnie z prawem oddać do dyspozycji filmowców (francuskie msw zabroniło zatrudniania żołnierzy w roli statystów), ale dzięki fortelowi B.W.B. miało okazję ich nakręcić przy okazji manewrów wojskowych („Dobry wieczór” 29 VII 1932: 3). Taka liczba żołnierzy przekazana ekipie filmowej wydaje się mocno przesadzona, zwłaszcza że w filmie można się ich doliczyć w scenie bitwy pustynnej góra stu, i to licząc życzliwie. Według relacji wywalczył ich dla ekipy Ossendowski – znów jest to znamienne, gdyż jego nazwisko „znali wszyscy” i według relacji Bodo otwierało ono wszelkie drzwi, zwłaszcza jeśli chodzi o kolonialnych oficjeli francuskich – merów czy wojskowych.

Różnorodnych działań preprodukcyjnych dokonano dopiero na miejscu, w Algierii, nie wysłano tam nikogo wcześniej – przede wszystkim chodzi tu o *location scouting*, którym zajmowali się Bodo i Waszyński, ale też o werbowanie statystów czy wojska do scen zbiorowych. Wszystko musiało się odbywać w ramach wymuszonej warunkami improwizacji. Pięć tygodni spędzone przez ekipę w Algierii to nie był więc tylko okres zdjęciowy – de facto musiano zrobić wówczas wszystko, co było konieczne w zakresie preprodukcji i produkcji, nie licząc napisania scenariusza i doboru kluczowych członków ekipy. W pamiętniku z wyprawy Bodo opisuje proces nabywania kompetencji na temat nieznanego kraju, obchodzenia się z nim na płaszczyźnie kulturowej i klimatycznej – do tego rzecz jasna trzeba dodać nabywanie podobnych kompetencji przez resztę ekipy, zwłaszcza operatora Seweryna Steinwurzela. Kręcenie przy ostrym zwrotnikowym świetle mogło wymagać od niego szczególnej ostrożności w doborze obiektywów, filtrów czy negatywów o odpowiedniej czułości – zwłaszcza że tamtejsze warunki były mu wcześniej nieznane.

Zbliżał się kwiecień i narastały przeszkody finansowe. Bodo napisał wówczas do Warszawy list:

Sz. P. Profesorze!

Proszę wybaczyć, że nie odpisałem zaraz na pierwszy list, ale wzięliśmy takie tempo, że w dzień nas nie ma w Biskrze, a wieczorem... mea culpa... zapomniałem. Bardzo dziękuję że profesor był łaskaw i rozmawiał z p. Rozenfeldową. Do tej chwili z Algieru pieniędzy nie

otrzymaliśmy. Co do fotosów, to wysłałem wczoraj kilka „egzotycznych” zresztą b. ładne. Jutro mamy zdjęcia potyczki w górach. Wszystko idzie b. ciężko, ale jakoś się prze-pychamy. Mam nadzieję, że 15 kw. kończymy i zaraz wracamy. Za bigos i porcję lodów całą Saharę daję!!! Mam nadzieję, że Profesor o nas „dba w gazetach” za co dziękujemy i pozostajemy sprażeni lecz pełni otuchy.  
Bewubiacy, E. Bodo (ML, sygn. 1900, t. II, k. 25–26)

Helena Rozenfeldowa, której B.W.B. zapewniało wyłączne prawa do dystrybuowania swoich filmów na Warszawę, zajmowała się w zamian opłacaniem bieżących kosztów ekipy, prawdopodobnie z dyskonta weksla wystawionego przez współpracujący ze spółką zeroekran Majestic – w nim miała się odbyć premiera filmu, podobnie jak kilka miesięcy wcześniej *Bezimiennych bohaterów*. Pojawiły się problemy z płynnością finansową. Niekorzystną sytuację bardziej szczegółowo opisuje Michał Waszyński, który dopisał się do listu Bodo:

Drogi Panie Profesorze!  
[Wsio idiot charaszo! – grażdanką] (Stukam w drzewo.)  
Fotosy wysłały p. Rozenfeldowej, bardzo proszę p. Profesora skomunikować się z nią gdyż z powodów oszczędności nie robimy dużo odbitek. Chcemy już do domu! Zaczęliśmy już z wojskiem, wszystko poza nimi odwaliliśmy. Pogoda fajna! Do zobaczenia się  
oddany M. Waszyński (ML, sygn. 1900, t. II, k. 25–26)

W obu wypowiedziach ujawnia się frustracja wynikająca z nieprzewidzianych przeszkód. Najtrudniejsze sceny – defiladę i pustynną bitwę z udziałem wojska, czyli, mówiąc słowami Bodo, tak zwane kobyły – ekipa zostawiła sobie na sam koniec, w nadziei, że inercja organizacyjna ekipy nie przedłuży ich pobytu. W kwietniu pogoda wychodziła już bowiem z zimowej łagodności, dając się zespołowi poważnie we znaki. Temperatury przekraczały czterdzieści stopni.

W zaadresowanym do Ossendowskiego radiotelegramie z 21 kwietnia 1932 roku Eugeniusz Bodo lakonicznie zakomunikował: „ZDJĘCIA SKONCZONE DZIS WYJEZDZAMY BODO” (ML, sygn. 1900, t. II, k. 27).

Wedle relacji Waszyńskiego, w drodze powrotnej, w Paryżu, sprzedali film „na pniu” pewnemu kantorowi wynajmu („Kino” 1932, nr 26: 7). W paryskim tygodniku „Hebdo-film” można przeczytać, że ów kantor nazywał się „Les Films P.A.D.” („Hebdo-film” 10 III 1934: 13). Ponieważ firma nie była zainteresowana kupnem kopii z napisami francuskimi, jedyne rozwiązanie stanowił dubbing. Waszyński był jego wielkim zwolennikiem. Miał już zresztą doświadczenie przynajmniej od czasu swojego *part-talkie* pod tytułem *Niebezpieczny romans* (1930), który grano we Francji w zdubbingowanej wersji zatytułowanej *La Piège* („Hebdo-film” 13 V 1933: 12). Po powrocie do kraju francuskojęzyczną wersję prawdopodobnie zrealizowano przy współpracy Towarzystwa Eksploatacji Aparatur Dźwiękowych – tak można wywnioskować z reklamy przedsiębiorstwa w „Kalendarzu Wiadomości Filmowych”; ono bodaj jako jedyne posiadało w owym czasie aparaturę dubbingową („Kalendarz Wiadomości Filmowych” 1933: 233).



## Bodo z brodą

Na tle reklamy innych polskich filmów akcja promocyjna *Głosu pustyni* wypadła jako szeroko zakrojona i dość intensywna. Wysiłki te przyćmiły zresztą działania propagujące poprzedni film B.W.B., *Bezimiennych bohaterów*.

Wspominałem już o retoryce prawdziwości w kontekście wypowiedzi Waszyńskiego o tym „jak naprawdę” wyglądają warunki życia francuskich legionistów. Podobną funkcję przydawania realizmu miała pełnić prawdziwa broda Bodo. Retoryka realizmu uderza zresztą w przytoczonej wypowiedzi Waszyńskiego, który z pozycji zgodności z potocznie pojmowaną rzeczywistością krytykuje stereotypowe rozwiązania dramatyczne niektórych filmów. Jeszcze w 1931 roku Bodo na łamach branżowego tygodnika „Kino dla Wszystkich” mówił: „Wieś arabska, egzotyczne życie tego narodu wschodniego, jego zwyczaje i tradycje, folklor arabski, oryginalne piosenki arabskie – to nas interesuje przede wszystkim” („Kino dla Wszystkich” 1931 nr 39: 3).

W wywiadzie dla czasopisma „Świat” Ossendowski roztaczał wizję scen o wartości niemal etnograficznej: „po raz pierwszy udało się zafiksować okiem obiektywu sceny z życia Arabów dotąd nie widziane na ekranie. Na przykład wewnątrz «Café Maure», gdzie występują tancerki Ouled Naïl z plemienia, którego córki uprawiają zawodowo taniec i miłość do wynajęcia” („Świat” 1932 nr 16: 16). w tonie modernistycznego uniesienia oceniał starania ekipy jako „wysiłki mające podnieść film polski o jeden szczebel wyżej – ku doskonałości” („Świat” 1932 nr 16: 16).

W umowie na napisanie scenariusza między B.W.B. a Ossendowskim jako jeden z warunków wyszczególniono „przyjąć obligo podania do wiadomości publicznej za pomocą korespondencji z Afryki – całokształtu naszej imprezy” (ML, sygn. 1900, t. XVIII, k. 6). Również w przytoczonym już liście do Warszawy Bodo zwracał na to uwagę, przypominając Ossendowskiemu, żeby „dbał o nich w gazetach”. Znow widzimy, że B.W.B. znało dobrze wpływ, jaki na powodzenie filmu wywiera reklama. Działano dwójako: strategię jawne służyły podtrzymaniu uwagi czytelników na przestrzeni wielu numerów – były to głównie wywiady z realizatorami, fotosy na okładkach oraz listy z rewelacjami z planu zdjęciowego; strategię niejawną służyły budowaniu oczekiwań odbiorców, zaszczyślały w nich obraz osoby (gwiazdy), nastroju, miejsca, zanim zaprezentowano właściwy komunikat.

W tygodniku „Kino” B.W.B. wykupiło w roku 1932 aż osiem okładek, w tym trzy przednie i pięć tylnych. Prezentowały one głównie fotosy gwiazd w kostiumach z filmu, ale również w strojach codziennych. Na łamach „Kina” pojawiały się także często wywiady, fotosy i inne materiały tekstowe. W tygodniu po premierze jedna ze stron była w całości zadrukowana afiszem reklamowym filmu, z fotomontażem fotosów i adnotacją o premierze w kinie Majestic („Kino” 1932 nr 40: 6). Na taki ruch pozwalały sobie jedynie duże przedstawicielstwa amerykańskich firm, jak Universal, i do tego w reklamach największych przebojów ze swojej oferty. Fotosy i wywiady pojawiały się też w nieco mniejszym natężeniu w „Kinie dla Wszystkich”.

W „Kinie” przeprowadzono intrygującą akcję o charakterze niejawnym. Możemy domniemywać, że skupianie uwagi przez redakcję na Norze Ney w drugiej połowie 1931 roku nie było przypadkowe. Przedstawiano ją na przykład na całostronicowym zdjęciu, ubraną w biały jedwab, pozującą na egzotycznych dywanach („Kino” 1931 nr 40: 4). Celem takiego zabiegu było



Ilustracja 3. Okładka nut do piosenki *Zapuszczam brodę*, wyd. I. Rzepeckiego



Ilustracja 4. Okładka nut do piosenki *Małenka Jenny*, wyd. F. Grąbczeskiego

prawdopodobnie zogniskowanie uwagi odbiorców na Ney i skojarzenie jej z kontekstem egzotyki. Następnie w listopadzie ogłoszono enigmatycznie, że w obsadzie filmu afrykańskiego znajdzie się „jedna z najpopularniejszych «gwiazd» kobiecych, której nazwisko trzymane jest na razie w tajemnicy” („Kino” 1931 nr 45: 2). Działanie to było obliczone na budowanie trwałego zainteresowania odbiorców, a przy tym miało sprawiać wrażenie integralnego elementu czasopisma, a nie reklamy.

Interesująca wydaje się strategia przyjęta w komunikacji z gruziądzkim pismem „Świat Filmu”, które (mimo względnej efemeryczności) w zasadzie z numeru na numer drukowało kolejne wywiady z gwiazdami filmu. Niektóre z publikowanych tam tekstów wyglądały wręcz jak przedruki komunikatów prasowych przygotowanych przez biura wynajmu, co można na przykład odczytać z retoryki życiorysu Marii Bogdy: „następnie przystępuje do spółki B.W.B., gdzie gra w jednym z najlepszych filmów polskich, w *Bezimiennych bohaterach* wraz z Eugeniuszem Bodo i Adamem Brodziszem” („Świat Filmu” 1933 nr 4). Żadnemu innemu polskiemu filmowi nie poświęcono w „Świecie Filmu” tyle uwagi. Mogło to mieć związek z planowaną dystrybucją filmu na kina pozawarszawskie – w styczniu 1933 roku film krążył po mniejszych miastach Polski.

Gdy ekipa była jeszcze w Algierii, Ossendowski zadbał o rozgłos filmu, komunikując się ze społeczno-kulturalnym czasopiśmem „Świat”. Dzięki niemu zdjęcia z realizacji znalazły się na okładce, a w numerze opublikowano dwustronicowy wywiad opatrzoney fotosami („Świat” 1932 nr 16). Nieco później, w czerwcu, na łamach poczytnego „Światowida” również znalazł się artykuł poświęcony filmowi („Światowid” 1932 nr 19: 9). Intrygująca zdaje się przypadkowa wszechobecność tematów kolonialnych w obu magazynach, i to zwłaszcza w okresie realizacji filmu. „Światowid” na przykład drukował serię reportażowych korespondencji swoich reporterów z Libii i Tunezji. To wszystko świadczy o tym, jak zbliżone do siebie idee były powielane w jednym czasie przez mikrokosmos prasowy, a także jak zręcznie Ossendowski wraz z ekipą B.W.B. wykorzystywali pomyslną koniunkturę na egzotyczne tematy. Po powrocie do kraju Bodo zawarł układ z dziennikiem „Dobry Wieczór” – począwszy od 18 lipca codziennie drukowane miały być fragmenty jego „pamiętnika” z wyprawy do Algierii. Niektóre przedrukowało też „Kino”.

Promocja filmu za pośrednictwem rewii i muzyki rozpoczęła się jeszcze przed przystąpieniem do zdjęć. Bodo wzbudził ogromne zainteresowanie brodą, którą zapuszczał do filmu. Jako aktor pojawiał się on na scenach Morskiego

Ilustracja 5. Etykieta piosenki *Małenka Jenny*, wyd. Syrena-Electro (wariant 1, wyk. M. Fogg)



Ilustracja 6. Etykieta piosenki *Małenka Jenny*, wyd. Syrena-Electro (wariant 2, wyk. Chór Dana)



Oka, Wesołego Oka, Hollywood i Bandy. Z perspektywy promowania *Głosu pustyni* najważniejszy był jego występ w rewii *Rumba Rumba* teatru Wesołe Oko. Skapitalizowano w nim zainteresowanie, jakie budził jego zarost. Bodo zaśpiewał w rewii piosenkę *Zapuszczam brodę* napisaną przez Brzechwę i skomponowaną przez Katuszka:

Wprowadzam modę i sam w niej wiodę prym,  
I przed narodem noszę swoją brodę.  
Trochę mi wstyd, że człowiek zbrzydł,  
Lecz pięścić nie mam kogo, więc włosy rosnać mogą.  
(Wolański, 2012: 157)

Piosenka zdobyła popularność – do tego stopnia, że Columbia wydała taneczną wersję refrenową śpiewaną przez Emeryka Młynarskiego (*Zapuszczam brodę*, Staremelodie.pl). Natychmiast pojawiły się też nuty miniaturowe wydawnictwa Rzepeckiego.

W wydanym zeszycie nut do *Zapuszczam brodę* widać pewne ubóstwo formalne – na okładce znajduje się tylko zdjęcie Bodo i informacja, skąd pochodzi piosenka. Kolejne wydania nutowe i płytowe, tym razem związane bezpośrednio z filmem, pojawiły się dopiero po premierze we wrześniu 1932 roku. Nakładem wydawnictwa F. Grąbczewskiego wydano nuty do piosenki *Maleńka Jenny*, którą w filmie śpiewał Witold Conti. Te są bogatsze niż nuty Rzepeckiego, a okładka przedstawia fotomontaż fotosów z filmu – widać na nich najważniejszych aktorów. Można więc uznać, że jest to dość konserwatywna strategia przyciągania uwagi konsumenta. Okładka sprawia wrażenie bogatej, choć nie jest kolorowa jak wydania Gebethnera i Wolffa.

Na płytach piosenkę tę wydano w sześciu różnych wersjach. Syrena Electro sama wyprodukowała cztery wykonania: Bodo<sup>3</sup>, chóru Dana, solowe Mieczysława Fogga oraz wersję refrenową Adama Astona i orkiestry tanecznej pod dyktando Henryka Warsa (Spudych, korespondencja). Co ciekawe, Columbia również wydała tę piosenkę w wykonaniu Astona. Ostatni wariant wyprodukowała z kolei polska wytwórnia Lonora-Electro, śpiewał w nim Tadeusz Faliszewski (Spudych, korespondencja).

Liczba wydań świadczy o popularności, jaką zdobyła piosenka. O ile w wypadku *Zapuszczam brodę* wydanie było tylko jedno, o tyle *Maleńka Jenny* wzbudziła już dość duże zainteresowanie, jak większość piosenek filmowych. Zarówno płyty, jak i nuty funkcjonowały więc w obiegu wzajemnej promocji, w którym każdy element odsyłał do innego, skojarzonego z nim w relacjach treściowej konwergencji.

## Epilog

W drugiej połowie 1932 roku spółka B.W.B. się rozpadła. Trudno dziś ustalić przyczyny jej rozwiązania. Pogłoski o nowym filmie urwały się zaraz po premierze *Głosu pustyni*. W oficjalnym komunikacie Eugeniusza Bodo czytamy, że wytwórni wygasł kontrakt i wspólnicy musieli zawrzeć nowy na odmiennych warunkach („Kino” 1932 nr 52: 2). Wydaje się to jednak wątpliwe, gdyż Waszyński twierdził wcześniej, jakoby umowę zawarł na

<sup>3</sup> Zdaniem Wolańskiego wydano wykonanie Bodo na płycie, choć nie znalazłem na to bezpośrednich dowodów (Wolański, 2012: 252).

dwa lata. Wiadomo również, że w razie faktycznej niewypłacalności i tak nie ogłosiłby tego Bodo w wywiadzie dla „Kina” – oznaczałoby to utratę wiarygodności. Zdaniem biografy Bodo, Ryszarda Wolańskiego, skutek finansowy przedsięwzięć B.W.B. okazał się fatalny (Wolański, 2012: 172); Zajiček uważa z kolei, że spółka była dochodowa, a powód jej rozwiązania był osobisty: „[w] branży mówiono, że zniecierpliwiły go [Bodo] występy w towarzystwie tego samego aktora, także amanta, któremu jako współnikowi nie mógł odmówić gry” (Wolański, 2012: 265). Sprawdzając ogłoszenia kina Majestic w „Kurierze Warszawskim”, doszedłem do wniosku, że *Głos pustyni* grano przez trzydzieści pięć dni, od 29 września do 2 listopada 1932 roku – równo pięć tygodni. Jest to wynik względnie dobry. Biorąc jednak pod uwagę astronomiczne wydatki na promocję, przybliżony koszt samego pobytu w Algierii (siedemdziesiąt tysięcy złotych<sup>4</sup>), koszt utrzymania ekipy, opłacenia statystów, zakupu negatywów – mało prawdopodobne, żeby trzydzieści pięć dni z jednego zeroekranu umożliwiło spłatę takiej sumy. Gdy zestawimy to z wyliczeniami Zajička (Wolański, 2012: 296), okazuje się, że koszt produkcji filmu mógł przekraczać dwieście tysięcy złotych. Nawet Armatys podaje, że aby liczyć na sukces krajowy, film powinien utrzymywać się w premierowym kinie przynajmniej przez dwa miesiące (Armatys, 1988: 19). Plahta jest więc również prawdopodobnym wyjaśnieniem sytuacji, co zatargi osobiste.

W grudniu 1932 roku powstała wytwórnia Urania-Film, którą Bodo nazwał tak na cześć dawnego łódzkiego kinoteatru swojego ojca. Tym razem właścicielem był on sam, bez współników, choć nadal reżyserował Waszyński. Urania zachowała pewną łączność z B.W.B., na przykład zatrzymała prawa do zagranicznej eksploatacji *Bezimiennych bohaterów* i *Głosu pustyni* („Świat Filmu” 1934 nr 1). Bodo przyjął jednak zupełnie inną strategię produkcyjną, jeśli chodzi o gatunki: produkował głównie komedie muzyczne, w których sam grał główne role i śpiewał.

Dorobek B.W.B. był wieloaspektowy i niemożliwe byłoby sklasyfikowanie go w ciasnych ramach sztuki filmowej. Bewubiacy nieustannie komunikowali się ze swoją widownią poprzez czasopisma. Relację tę podtrzymywali (i skutecznie kapitalizowali), wydając i zeszyty z nutami – dziś nazwalibyśmy tę strategię merchandisingiem. Filmy na poziomie formalnym były ściśle od tych strategii zależne, gdyż udział autorów i wykonawców piosenek był właściwie kluczowy dla przyszłego sukcesu kinowego. Podobnie wyglądało to z gwiazdami rewii, bo to one nadawały tej maszynie siłę nośną i pęd. Kinematografia polska była więc częścią złożonego układu, którego poszczególne elementy nie mogły bez siebie nawzajem egzystować.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Armatys B., Armatys L., Stradomski W. (1988). *Historia filmu polskiego, Tom II: 1930–1939*. Warszawa.
- Korczarowska-Różycka N. (2015). Nie ma Polski bez Sahary! „Kolonialne” filmy Michała Waszyńskiego. „Kwartalnik Filmowy”, 92.
- Michałowski W. (2004). *Wielkie safari Antoniego O.* Warszawa.
- Michałowski W. (2015). *Ossendowski. Podróż przez życie*. Warszawa.
- Ossendowski F.A. (1926). *Pod smaganiem samumu*. Poznań.

<sup>4</sup> Mowa o kosztach rzędu dwustu tysięcy franków („Kino” 1931 nr 46: 3), co w przybliżeniu daje około siedemdziesiąt tysięcy ówczesnych złotych (na podstawie kalkulatora: <http://www.historicalstatistics.org/Currencyconverter.html>).

- Scranton P., Davidson J. (2006). *The Business of Tourism: Place, Faith, and History*. Philadelphia.
- Starcki L. (1998). *Niedokończzone wspomnienia*, [w:] Zawisliński S. (red.) *Starcki. Droga do Oskara*. Warszawa.
- Terlecki O. (1985). *Z dziejów II Rzeczypospolitej* Warszawa.
- Wolański R. (2012). Eugeniusz Bodo. „Już taki jestem zimny drań”. Poznań.
- Zajicek E. (2015). *Zarys historii gospodarczej kinematografii polskiej*. Tom I: *Kinematografia wolnorynkowa w latach 1896–1939*. Łódź.

## FILMOGRAFIA:

*Głos pustyni*, reż. Michał Waszyński, Polska 1932. Kopia emitowana przez telewizję Kino Polska.

## ŹRÓDŁA:

- Muzeum Literatury w Warszawie [ML], Korespondencja Ferdynanda Antoniego Ossendowskiego, sygn. 1900.
- Korespondencja autora z kolekcjonerem Krzysztofem Spudychem (2016), materiał nieopublikowany.
- Piosenka *Zapuszczam brodę* w serwisie Staremelodie.pl, dyskusja kolekcjonerów, [http://staremelodie.pl/piosenka/2193/Zapuszczam\\_brode](http://staremelodie.pl/piosenka/2193/Zapuszczam_brode) (15.02.2017).
- Program filmowy *Bezimiennych bohaterów*, B.W.B., styczeń 1932.
- Bulletin Meteorologique de l'Algerie*, Styczeń–Lipiec 1932. NOAA Central Library, [https://www.lib.noaa.gov/collections/foreign\\_climate\\_data\\_pages/foreign\\_climate\\_data\\_algeria.html](https://www.lib.noaa.gov/collections/foreign_climate_data_pages/foreign_climate_data_algeria.html) (15.02.2017).

## PRASA PRZEDWOJENNA:

- „Dobry wieczór”, numery z roku 1932.
- „Film”, numery z lat 1930–1931.
- „Hebdo-film”, numery z roku 1934.
- „Kalendarz Wiadomości Filmowych”, numery z roku 1933.
- „Kino dla Wszystkich”, numery z lat 1931–1932.
- „Kino”, numery z lat 1931–1932.
- „Kurier Warszawski”, numery z roku 1932.
- „Świat Filmu”, Grudziądz.
- „Świat Filmu” 1934 nr 1.
- „Świat” 1932 nr 16.
- „Światowid” 1932 nr II, s. 4.

## ILUSTRACJE (patrz pliki oraz podgląd; podpisy poniżej)

- Ilustracja 1 - Zdjęcie promocyjne przesłane z Biskiry redakcjom polskich czasopism. Od lewej: (1) Eugeniusz Bodo, (2) Michał Waszyński, (3) Adam Brodzisz (Narodowe Archiwum Cyfrowe)
- Ilustracja 2 - Anons *Głosu pustyni* w „Kurierze Warszawskim” (29 IX 1932)
- Ilustracja 3 - Okładka nut do piosenki *Zapuszczam brodę*, wyd. I. Rzepeckiego
- Ilustracja 4 - Okładka nut do piosenki *Maleńka Jenny*, wyd. F. Grąbczeskiego
- Ilustracja 5 - Etykieta piosenki *Maleńka Jenny*, wyd. Syrena-Electro (wariant 1, wyk. M. Fogg)
- Ilustracja 6 - Etykieta piosenki *Maleńka Jenny*, wyd. Syrena-Electro (wariant 2, wyk. Chór Dana)

# Abstracts

## ***Krzysztof Stachura*** ***Digital (In)Competences. New Technologies in the Service of 'Me'***

The paper aims at examining the significance of new media for redefining meanings of social competences. As social actors witness new social situations in the technologically mediated world, they start seeking for alternative means of enhancing their social position and adapting to the altering reality of everyday life. New media users learn to manage the different ways of managing and broadcasting their 'self'. Streaming their lives online they navigate networked audiences, trying to find balance between the public and the private. Digital networking platforms are being used not only for the purpose of sociability but also to negotiate their image and create perceptions of 'self'. However, the majority of them do not possess the skills needed to efficiently maneuver through mediated social networks. Moreover new media are considered to create conditions for the eruption of cultural narcissism and addiction to new technologies. In the paper attention is drawn to the tensions related to the significance of this new set of social competences and potential drawbacks of the development of the analyzed type of cultural practices.

## ***Magdalena Paul,*** ***Małgorzata Kisilowska*** ***What Is Reading? Intuitions and Definitions***

The following text presents the detailed research carried out with the semantic field analysis method to find out how the respondents understand the word "reading" and related terms. The main objective of the research project "Changes in Reading Culture in Poland in the Context of Dissemination of E-texts and Devices Allowing to Use Them" was not to perform a quantitative analysis of the reading behaviors of the Poles, but to explore the qualitative impact of the widespread presence and availability of texts (varying in terms of size, nature or length) based

*Justyna Jasiewicz,  
Michalina Stopnicka*  
**Data literacy. Com-  
petences in the Use  
of Data in Relation to  
Changes in Science  
Communication**

*Anna Mierzecka,  
Andrius Suminas*  
**Digital Space as  
a Tool to Organize,  
Share and Promote  
Academic Libraries**

on the choices and preferences of the respondents. The results were discussed in the context of the definitions of reading in the area of library and Information Science and Social Sciences.

The aim of this article is to present the problem of data literacy in the context of the ongoing changes within the academic society and the sphere of academic communication caused by the development of the information and communication technologies. Therefore in the first part of the article the Van Dijk's model of four types of access to ICT is presented, which – extended – enables to view the problem of digital literacy in a broader perspective. Secondly, the definitions of information literacy and data literacy are discussed. The last part of the article presents the components of data literacy and the relations between this concept and other issues that are the subject of informatology research. The background for these considerations shall be the models of scientific communication, in which the role of ICT tools and digital skills is particularly evident.

The aim of the study was to answer the question about the effectiveness of academic libraries' Internet usage to meet the needs of the users. Based on previous research we established what the main functions fulfilled by libraries' websites are and subsequently we verified the extent to which the website of the University of Warsaw Library (uw Library) fulfilled those functions in students' opinions. The empirical part of the research we conducted using the eye-tracking method. The results indicated that the location of the various elements on the page, in many cases, caused the problems for users. Students attach great importance to digital collections and to information which supports the efficient use of library resources, meanwhile the large amount of information on the uw Library website was associated with the creation of its digital business card - defined the institution itself. To conclude, analysis of the content on the uw Library website indicates that the site is used both as a tool for the promotion of the Library, as well as space for users' services. The results show the need for further work on improving the second of these functions.

## ***Radostaw Bomba*** ***Database Interfaces.*** ***Designing Interac-*** ***tions with Big Re-*** ***sources of Cultural*** ***Data***

In this article the author tries to show the new way to design database visual interfaces, which could be used to present big cultural resources online. I focused especially on different visualization techniques, which create so-called “generous interface”. These kinds of interfaces give users a chance to see representations of a whole collection but also depict the structure of a collection and the relationship between objects. Based on examples I shall explain how a database visual interface could be used to create humanized habitats, which give users a multi-sensual experience and create new possibilities to explore cultural resources.

## ***Anna Buchner, Ma-*** ***ria Wierzbicka Par-*** ***ents of the New Era?*** ***Research Relations*** ***and Reflections on*** ***Digital Aspects of*** ***Bringing up Pre-*** ***schoolers***

What does digital reality of pre-school children look like in Poland? How do modern parents use new technologies? In reference to semantic analyses of material gathered during all-Polish examinations accompanying implementation of the Coding Masters Junior Program (Mistrzowie Kodowania Junior) at pre-schools, the authors of the article shall examine fears, threats and hopes associated with introducing pre-school children to the digital world.

## ***Grzegorz D. Stunża*** ***Education Beta Ver-*** ***sion. Generation Z*** ***and Generation Alfa*** ***and Their Compe-*** ***tences to Participate*** ***in Culture***

The article outlines the characteristics of the so-called generation Z - people born after 1995 and generation Alpha - people born after 2010. The description of these groups is accompanied by educational considerations on technology developments, which lead to create the generations that are commonly using mobile devices and treat them as the access points to the Internet. What are the pedagogical consequences of such new educational and social situations? Characteristics of generation Z and Alpha and information on media development and educational challenges will form the basis for reflection on the competencies which should be or not developed in order to build a participatory culture. I will also ask about competences needed for active participation in culture. Should we



## ***Urszula Biel For a Movie or to the Movies? The Methods of Editing Screenings of the Silent Cinema***

go beyond the relational model of digital literacy and promote more universal solution for all stages of formal education?

This funny question in the title, which is often asked to couples pretending to go to the cinema, is no longer so amusing, when we refer it to the audience enjoying the charms of the Tenth Muse during the silent movie. Analyzing the presentation of films by the end of the 1920s, we notice that, to a large extent, it depended on the place in which they were shown. It was the owner or the manager who had a significant impact on the way of editing the screening, and thus on the reception of what was seen by the audience. Apart from the main film the additional components of projection were: a variety of songs, non-soundtrack of the film in the modern sense and the way of their performance; recitation and explanation; not only operetta singing, but opera as well; stage shows. Another important thing was a variety of film benefits to the main title and the active participation of the audience. So as to accommodate all these entertaining components, the films themselves were shown at a different, often accelerated speed. The importance of these benefits can be certified by the fact that the cinema advertisements mentioned the film stars, the bandmaster of the given venue, and what was going to be presented on stage. To sum up, the cinemagoer not only experienced the film, but also took part in a multi-part show.

## ***Michał Pieńkowski The Polish Record Industry in the Interwar Period. Reconnaissance***

After the independence had been regained Polish phonographic industry dealt with huge problems caused by warfare. Moreover it had to be recreated from scratch since the way it was organized during annexation was no longer working for the new Polish state. Soon enough, a few years later, our phonographic industry recovered; there were a few competing record companies. The 1930s was the best period for the industry. That is when the record repertoire was the richest and the offer of each record company the most diverse. At the time the record industry established cooperation with a brand new entertainment branch – sound film. The first sound films were developed at Syrena record company. Due

to politics and changing trends in the second half of the 1930s what the industry had to offer got poorer again and it was mostly entertainment repertoire. After the beginning of WWII, just like other branches of industry, Polish record companies tried to function as usual but after Warsaw capitulation Polish phonography ceased to exist for the next 5 years

## ***Artur Petz Sahara Calling. A Study of a Production and Marketing of a Polish Exotic Film***

The article is an essay to answer the question how activities of B.W.B record company belonging to Eugeniusz Bodo and associates were situated within the field of early sound production in Poland. The film *Głos Pustyni* (1932) (*The Sound of the Desert*) created in Algeria shall be used as an example. In the first part of the text I shall draw a context of the popularity of colonial themes and I shall characterize the aspirations of the proponent, Ferdynand Ossedowski. Next I shall discuss the following aspects of the film production process. The pre - production activities could be characterized as chaotic and the journey to Algeria was not preceded by a clear understanding of the specificity of working in the desert. Intensive promotional activities were coordinated in the press before, during and after the film was made. They seemed like a concise transmedial marketing strategy. The film itself including its cultural production within which it was created are an intriguing testimony of various artistic and economic strategies of Polish filmmakers of the 1920s and 1930s.





Kultura Popularna nr 4 (50)/2016, *Kompetencje medialne II*

ISSN 2391-6788

Kultura Popularna

Redaktor naczelny: Wiesław Godzic

Zastępca redaktora naczelnego: Mirosław Filiciak

Sekretariat redakcji: Małgorzata Kowalewska, Lidia Rudzińska

Koncepcja, przygotowanie i redakcja numeru: Justyna Jasiewicz

Korekta i redakcja językowa – język polski: Iga Kruk-Żurawska

Opieka wydawnicza: Andrzej Łabędzki

Layout: Edgar Bąk | [www.edgarbak.info](http://www.edgarbak.info)

Skład i łamanie: Marcin Hernas | [www.tessera.org.pl](http://www.tessera.org.pl), Grzegorz Laszczyk | [www.grzegorzlaszczyk.pl](http://www.grzegorzlaszczyk.pl)

Redakcja:

„Kultura Popularna”

Instytut Kulturoznawstwa

Uniwersytet SWPS

ul. Chodakowska 19/31

03-815 Warszawa

[kulturapopularna@gmail.com](mailto:kulturapopularna@gmail.com)

<http://kulturapopularna-online.pl>

Wskazówki dla autorek i autorów są dostępne na stronie internetowej pisma.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania zmian w nadesłanych tekstach.

Rada Naukowa: Barbara Czerniawska (Uniwersytet w Göteborgu), Andrzej Gwóźdź (Uniwersytet Śląski), Tomáš Kulka (Uniwersytet Karola), Wacław Osadnik (Uniwersytet Alberty), Andrzej Pitrus (Uniwersytet Jagielloński), Roch Sulima (przewodniczący, Uniwersytet SWPS).

Redakcja językowa – język angielski: Joanna Jeśman

Treść numeru jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa – Na tych samych warunkach 3.0 Polska.

Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autorek i autorów oraz Uniwersytetu SWPS. Treść licencji jest dostępna na stronie:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/pl/legalcode>.

Wersja elektroniczna pisma jest wersją pierwotną.

Wydawca:

Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS

ul. Chodakowska 19/31

03-815 Warszawa

tel. (+48) 22 870 62 24

e-mail: [wydawnictwo@swps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@swps.edu.pl)