



Nadesłano: 14.01.2020
Zaakceptowano: 24.03.2020

Sugerowane cytowanie: Grochowalska M. (2020). *Spotkanie dziecka z kulturą audiowizualną: obraz konstytuujący się w rodzicielskim dyskursie o dziecięcej codzienności*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 1(55), s. 9-22.
DOI: 10.35765/eetp.2020.1555.01

Magdalena Grochowalska

ORCID:0000-0002-3580-5525

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Spotkanie dziecka z kulturą audiowizualną: obraz konstytuujący się w rodzicielskim dyskursie o dziecięcej codzienności

Children's Encounters with Audio-Visual Culture:
Image Forming in Parental Discourse about
the Everyday Life of Children

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

codziennosc dzieci,
dyskurs rodzicielski,
forum internetowe,
kompetencje
telewizyjne, kultura
audiowizualna

Tekst dotyczy problematyki obecności kultury audiowizualnej w codzienności dziecka widzianej z perspektywy rodziców. Oglądaniu telewizji czy innych mediów ekranowych dzieci poświęcają wiele czasu. Rzeczywistość medialna, oferując zróżnicowane treści i formy przekazu, łatwość odbioru; ludyczność jest atrakcyjna dla dzieci. Audiowizualne doświadczanie świata nie pozostaje bez znaczenia dla rozwijającej się kompetencji kulturowej. Rodzice, kierując się troską o dziecko, zazwyczaj regulują dostępność mediów, angażują się w rodzinną edukację medialną. Mogą przyjmować zróżnicowane role: aktywnie wprowadzać w kulturę ekranu lub pozwalać na samotne, wielogodzinne obcowanie z nią.

W odwołaniu do wyników badań własnych opisano sposoby postrzegania przez rodziców telewizji obecnej w codzienności dziecka. Założono, że znaczenia nadawane rzeczywistości medialnej przez rodziców wyznaczają doświadczenia gromadzone przez dziecko. Analizie poddano treść wypowiedzi udostępnianych na internetowych forach dyskusyjnych. Miało to na celu odtworzenie rodzaju ram pojęciowych posiadanych przez rodziców, za pomocą których konceptualizują konteksty funkcjonowania telewizji w dziecięcej codzienności.

Poszukiwano odpowiedzi na pytania, jakie obszary kultury ekranu udostępniają dziecku w wieku przedszkolnym rodzice oraz jakie mogą być motywy podejmowanych wyborów. Analiza ujawniła sposoby interwencji rodziców w oglądanie telewizji przez dzieci oraz znaczenia przypisywane praktykom uznawanym za celowe w organizowaniu kontaktu z telewizją. W dyskusji otrzymane wyniki odniesiono do problemu umiejscawiania dziecka w codziennych praktykach dorosłych.

KEYWORDS ABSTRACT

children's everyday life, parental discourse, Internet forum, television competence, audio-visual culture

The paper deals with the issue of the presence of audio-visual culture in the child's everyday life as seen from the parents' perspective. Children spend a lot of time watching television or other screen media. The media reality, by offering a variety of content and forms of communication, ease of reception, image variability, and ludicity, is attractive for children. Audiovisual experience of the world is not without significance for the developing cultural competence. Parents, guided by the concern for their child, usually regulate the accessibility of the media and get involved in family media education. They may take on a variety of roles, actively introducing the child to the screen culture, or allow them for lonely long-hour interaction with it.

The paper describes parents' perception of television in their child's everyday life based on the author's own study. It was assumed that the meanings attributed to media reality by parents are determined by the experience gathered by the child. The content of the statements made available on Internet discussion forums was analysed. The analysis was aimed at reconstructing the type of parents' conceptual frameworks through which they conceptualize the contexts of the functioning of television in children's everyday life. The author sought the answers to the question what areas of the screen culture they make available to children at preschool age, and what might be the motives for the choices made? The analysis revealed the ways in which parents intervene in their children's television viewing and the meanings attributed to practices considered to be appropriate in organizing contact with television. In the discussion, the results obtained were referred to the problem of placing the child in the daily practices of adults.

Wprowadzenie

Celem prezentowanego tekstu jest próba zarysowania problematyki obecności kultury audiowizualnej w życiu dziecka w odniesieniu do działań dorosłych organizujących przestrzeń i czas potrzebny dla gromadzenia przez dziecko codziennych

doświadczeń. Podjęta problematyka interesuje mnie z perspektywy konstytuowania się w języku obrazu rzeczywistości społecznej oraz działań możliwych do podjęcia przez jednostki. Ponieważ zachowania ludzi w coraz mniejszym stopniu mogą być przewidywane w odwołaniu do wiedzy kulturowej oraz regulowane przez podzielane wspólnie definicje, warto się przyjrzeć, jakie znaczenia są nadawane przez dorosłych spotkaniu dziecka z kulturą audiowizualną. Ramę pojęciową dla podjętych rozważań stanowi kategoria dyskursu (Howarth 2008), która przez analizę codziennych praktyk umożliwia poznanie różnorodności znaczeń przypisywanych zjawiskom, wskazuje na procesy społeczno-kulturowe ujawniające się w sposobie użycia języka.

Przyjmując, że rzeczywistość społeczna w sferze codzienności małego dziecka jest w znacznym stopniu określana przez dorosłych, zakładam, że sposób postrzegania przez rodziców obecności kultury audiowizualnej w życiu dziecka jest kontekstem wyznaczającym doświadczenia społeczno-kulturowe gromadzone przez dzieci. Na wstępie pokrótce przedstawiam zagadnienie powszechnej obecności kultury audiowizualnej w dzieciństwie. Na tym tle prezentuję raport z badań własnych, w którym zawarłam opis sposobów postrzegania przez rodziców telewizji w codzienności dziecka, wyłaniający się z treści rozmów o niej. Analizuję treść wypowiedzi zamieszczonych na internetowych forach dyskusyjnych, które uważam za jedną z form dyskursu na temat dziecięcej codzienności. Koncentrując się na treściach możliwych do odczytania w wypowiedziach, poszukuję form interpretacji, w których intersubiektywnie przedstawiana jest obecność kultury audiowizualnej w dziecięcej codzienności. W końcowej części tekstu zastanawiam się, jakie mogą być przyczyny tego typu wypowiedzi, z czego wynikają.

Kultura audiowizualna jako znaczący wymiar dziecięcej codzienności

Pojęcie audiowizualności w wąskim rozumieniu obejmuje w swym zakresie nowe media, w szerszym ujęciu lokowane jest w dziedzinie kultury i odnoszone do znaczeń oraz praktyk kulturowych (Wilk 2008: 7). Audiowizualność – co akcentuje Maryla Hopfinger (1992) – staje się podstawą orientacji w otoczeniu i dominującym sposobem artykulacji kultury. Oznacza to, że kultura „narzuca i kształtuje audiowizualne doświadczanie świata, tzn. nastawienie na łączne wydobywanie z napływających informacji aspektów audialnych i wizualnych oraz na scalanie ich w spójną całość znaczeniową” (Hopfinger 1992: 99). Nie omawiając w tym miejscu terminu kultury audiowizualnej, przyjmuję, że audiowizualny wymiar kultury – określany m.in. przez telewizję, w której nastąpiła „znaczeniowa nobilitacja obrazu” (Hopfinger 2002: 9) – w nowy sposób organizuje myślenie i działanie jednostki. Ekran staje się miejscem

interakcji różnych mediów i strategii audiowizualnych służących poznawaniu kulturowej rzeczywistości. Audiowizualność związana z programowaniem i projektowaniem widzenia zwalnia widza z podmiotowej funkcji percepcji (Chyła 1999: 94-95), a doświadczenie zapośredniczone w mediach wyznacza orientację w otoczeniu i skutkuje audiowizualnym rozumieniem świata.

Współcześnie nie można mówić o obecności w dzieciństwie izolowanego przekazu medialnego. Dynamiczną i interaktywną kulturę ekranu¹ tworzą różne media: telewizja, gry komputerowe, Internet, telefonia komórkowa i inne. We wszystkich dominuje audiowizualny system znaczeń oraz wykorzystanie podobnych kodów i konwencji w celu przekazania zróżnicowanych treści (Lemish 2008: 208-212). W kontekście podjętych rozważań ważne staje się zaakcentowanie faktu, że „Kultura ta oferuje spójną rzeczywistość, charakteryzującą się obecnością w różnych mediach tych samych postaci i kontekstów społecznych” (Lemish 2008: 212). David Buckingham (2008: 157-159), sytuując używanie nowych mediów w szerszym kontekście oddziaływania sił społecznych, ekonomicznych i kulturowych, zwraca uwagę na inny wymiar połączenia mediów. Podkreśla imperatyw natury komercyjnej, który prowadzi do zasygnalizowanej powyżej konwergencji mediów. Nowe media nie zastępują starych, lecz poszerzają zakres dostępnych opcji używania. Zbieżność używania mediów – szczególnie wykorzystywana w odniesieniu do mediów dziecięcych – stwarza możliwość stosowania „zintegrowanego marketingu”, w którym nowa oferta kulturowa jest zintegrowana z mediami, proponując dziecku transmedialną i multimedialną zabawę (Pulak 2018: 191).

W odniesieniu do ofert współczesnej kultury Hopfinger (1992) identyfikuje dwie postawy odbiorcze. Pierwsza charakteryzuje się umiejętnością percepcji całościowej, relacyjnym stylem myślenia, rozwiniętą kompetencją komunikacyjną, odróżnia porządek fikcyjny od porządku realnego. Drugiej postawie – nieświadomej, bezrefleksyjnej – towarzyszą percepcja fragmentaryczna, niewielkie kompetencje komunikacyjne oraz słabe odróżnianie fikcji i rzeczywistości. „Czynny stosunek do ofert komunikacyjnych zakłada umiejętność i gotowość rozszyfrowywania złożonych mechanizmów znaczeniowych, a w tym ukrytych założeń instrumentalnych i manipulacyjnych. Natomiast nastawienie bierne i brak kompetencji czynią odbiorcę bezbronnym wobec zabiegów ukrytych czy tylko bardziej złożonych” (Hopfinger 1992: 99). Małe dziecko – jako niekompetentny odbiorca kultury audiowizualnej – żyjąc w świecie multimedialnym, znajduje się w trudnej sytuacji. Nie posiada jeszcze w pełni rozwiniętych kompetencji, które pozwalają na odbiór, odczytywanie znaczenia i interpretację przekazów audiowizualnych (Kubicka, Kołodziejczyk 2007: 93-106). Nie uczestniczy także wystarczająco długo w edukacji telewizyjnej, rozumianej przez Agnieszkę Ogonowską (2014)

¹ W dalszej części tekstu zamiennie używane są terminy ‘kultura audiowizualna’ i ‘kultura ekranu’.

jako forma edukacji kulturowej, która rozwija specyficzne kompetencje telewizyjne, pozwala na aktywny, krytyczny i świadomy odbiór oferty programowej; wpływanie na nadawców celem tworzenia programów odpowiadających preferencjom i potrzebom poszczególnych grup odbiorców; tworzenie własnych przekazów.

Dziecko nie rozumie kodu nowych mediów, w tym telewizji, która zazwyczaj postrzegana jest jako przykład przekazu jednostronnego, pozbawionego interakcyjności, co stawia widza w sytuacji biernego odbiorcy przekazu. Trzeba w tym miejscu dodać, że w badaniach nad wpływem oglądania telewizji na rozwój dziecka (Valkenburg, van der Voort 1995) w przekazie medialnym dostrzega się element przekazu bezpośredniego, tj. wolę komunikowania się. Mówi się wtedy o dwóch modelach komunikowania się z mediami: funkcjonalnym i efektywnym. W funkcjonalnym przepływ informacji jest jednokierunkowy, media kierują do odbiorcy komunikaty, on pozostaje bierny, staje się obiektem oddziaływań. W modelu efektywnym odbiorca jest aktywny, zna swoje potrzeby, zainteresowania, świadomie potrafi dostosować do nich wybieraną przez siebie ofertę medialną, decyduje, które z form przekazu są dla niego ważne. Mimo iż dzieci doświadczają komunikacji funkcjonalnej, w chwili oglądania programu pozostają bierne, to sposób odwoływania się do spostrzeżonych treści w późniejszej aktywności, np. zabawowej czy językowej, może świadczyć o podjętej aktywności emocjonalnej czy intelektualnej (Hopfinger 2002).

Wzajemne relacje między dziećmi a telewizją mogą być rozpatrywane z różnych perspektyw. Dafna Lemish (2008), badaczka kompetencji medialnych dzieci widzianych w globalnym wymiarze, zwraca uwagę na wielość możliwych kontekstów ujmowania telewizji. Między innymi proponuje telewizję postrzegać jako:

1. Czynnikiem ujednociającym codzienne życie dzieci, bowiem „O niewielu rzeczach można mówić z taką pewnością jak o tym, że doświadczenie oglądania telewizji jest wspólne dla większości dzieci w dzisiejszym świecie” (Lemish 2008: 1).
2. „Mesjasz” lub „szatan”, co oznacza, że oddziaływania telewizji należy postrzegać w odniesieniu do jej niejednoznacznego wpływu. Dostrzegając potencjał rozwojowy, autorka uczuła, iż jest to medium niezwykle ważne i posiada wiele istotnych cech pozytywnych oraz negatywnych (Lemish 2008: 208).
3. Potencjał dydaktyczny, który ujawnia się we wszystkich rodzajach programów. W kontekście wartości edukacyjnej telewizji akcentuje, iż proces uczenia się wymaga integracji systemów multimedialnych, stąd edukacji wizualnej i werbalnej nie warto traktować jako wykluczających się systemów (Lemish 2008: 160-164).
4. Nośnik treści komercyjnych adresowanych do najmłodszego widza, co związane jest przede wszystkim z postrzeganiem dziecka jako przyszłego konsumenta (Lemish 2008: 83-85).

5. Czynniki integrujący rodzinę, o czym świadczy wspólne planowanie aktywności telewizyjnej, aktywne – ze strony rodziców – oglądanie telewizji (Lemish 2008: 11-20).

Opisany w odniesieniu do kultury spędzania czasu wolnego „efekt wyporności”, czyli zastępowania tradycyjnych form aktywności korzystaniem z mediów, ma znaczenie dla przebiegu dziecięcych zabaw (Lemish 2008: 94-97). Jolanta Zwiernik (2002) twierdzi, iż dorośli, pozwalając na nadmierną obecność mediów w życiu dziecka, komercjalizują świat życia. Korzystanie z „cywilizacyjnych gadżetów” niejednokrotnie powoduje odejście od zabaw tradycyjnych, prowadzi do ograniczania potrzeby zabawy. Samotne oglądanie telewizji zastępuje bezpośredni kontakt z rodzicami, co zdaniem Zwiernik świadczy o kolonizowaniu czasu dziecka. Inny aspekt korzystania z mediów zauważa Irena Pułak (2018), która analizując nowe trendy w rozwoju zabawek, wskazuje na zjawisko traktowania urządzeń medialnych jako zabawki. Stawia tezę, iż zabawka zaawansowana technologicznie, służąc szeroko rozumianej zabawie, może się stać alternatywą dla biernego korzystania z mediów ekranowych (Pułak 2018: 199).

Kontakt małego dziecka z kulturą audiowizualną wyznaczany jest przede wszystkim przez dorosłych. Dlatego, w ślad za tezą postawioną przez Marię Czerepaniak-Walczak (2011), iż obecna na co dzień kultura audiowizualna staje się „światem życia” dziecka, warto odświeżać rodzicielskie sposoby rozumienia wprowadzania dzieci w kulturę ekranu.

Dziecko i kultura audiowizualna w kontekście wypowiedzi rodziców – projekt badań własnych

Chcąc pokazać odmienne perspektywy oglądu zjawiska przenikania się kultury ekranu i dziecięcej codzienności, można się odwołać do teorii dyskursu. Analiza dyskursu zmierza do rozumienia i interpretowania społecznie wytwarzanych znaczeń, pozwala na pokazanie różnic w sposobie nazywania i rozumienia tej samej rzeczywistości (Howarth 2008: 194-200). W tym miejscu dyskurs rozumiany będzie jako tekst powstały w określonym kontekście, który staje się materiałem poddawanym analizie (van Dijk 2001: 10-11). Określenie dyskursu wskazuje sferę życia społecznego, którego dotyczą zrekonstruowane znaczenia. Dyskurs rodzicielski można rozumieć jako wydarzenie komunikacyjne, którego ideą jest troska o dziecko, a celem podejmowania interakcji jest wymiana treści dotyczących wybranego kontekstu dzieciństwa. Kategoria dyskursu pozwala zarówno analizować wzory praktyk, które w sposób niebezpieczny ujawniają się w języku, jak i identyfikować ramy interpretacyjne wyznaczające znaczenie wypowiedzi. Przy czym uwagę należy zwrócić, iż w perspektywie każdego z zasygnalizowanych wcześniej kontekstów ujmowania telewizji można konstruować dyskurs w odmienny sposób przedstawiający codzienny świat dziecka.

W komunikacji międzyludzkiej szczególnego znaczenia nabierają formy zapośredniczone, które funkcjonują między komunikacją interpersonalną a masową. Przykładowo, Internet wytwarza sposoby postrzegania rzeczywistości i staje się kluczem poznania różnych form życia społecznego (Bogunia-Borowska 2008: 80-82), m.in. aktywności ludzi podejmowanej na forach dyskusyjnych. Informacje uzyskiwane na forach są znaczące dla rozmawiających, a analiza treści wypowiedzi przedstawianych na forum internetowym może pozwolić opisać znaczenia nadawane wybranemu fragmentowi rzeczywistości.

W podjętym projekcie badawczym uwagę skupiam jedynie na przekazie telewizyjnym, uważanym za środek przekazu dominujący w kulturze ekranu, ważny czynnik socjalizacji, a także najważniejsze medium w życiu dzieci (Lemish 2008: 5). Jako codzienne działanie, powszechnie obecne w życiu ich rodzin, telewizja jest uważana za tę część kultury, która ujednolica życie bez względu na status, miejsce zamieszkania czy kontekst społeczno-polityczny. Celem analizy była identyfikacja ram pojęciowych (por. Kövecses 2011: 104-107), za pomocą których rodzice konceptualizują konteksty funkcjonowania telewizji w dziecięcej codzienności. Przyjęłam założenie, że ramy pojęciowe widoczne w treści wypowiedzi dostarczają wyjaśnienia zjawisk społecznych i kulturowych. W spotkaniu małego dziecka z kulturą ekranu główną rolę odgrywają dorośli, stąd uwagę skupiałam na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, jakie obszary kultury ekranu udostępniają dziecku w wieku przedszkolnym rodzice oraz jakie mogą być motywy podejmowanych wyborów.

W badaniu zastosowałam podejście interpretatywne. Wykorzystałam strategię analizy dyskursu, co pozwala ujawnić, jak dane zjawisko jest konstytuowane w wypowiedziach, które go dotyczą (Howarth 2008: 194), akcentuje przy tym istnienie wspólnych cech w ramach podzielanej społecznie wiedzy. Materiał badawczy pochodzi ze swobodnych rozmów prowadzonych na forach internetowych. Osoby rozmawiające ze sobą za pośrednictwem mediów, mimo że nie nawiązują bezpośredniej interakcji, stają się uczestnikami określonego zdarzenia społecznego. Łączy je aktywność, w tym wypadku rozmowa na dany temat, w której ujawniają się ramy pojęciowe przybierające formę teorii potocznych, a te „pomagają (...) objaśnić różnorodność sposobów rozumienia tej samej sytuacji” (Kövecses 2011: 467). Badacze, analizując tego typu wypowiedzi, stają przed problemem uzyskania zgody na wykorzystanie zamieszczonych tekstów. W celu rozwiązania tego problemu przyjęłam – za Ewą Grzeszczyk (2009: 329) – że uczestnicy forum tworzą społeczność online zaliczaną do tzw. grupy niskiego ryzyka. W grupach tych tematem dyskusji są najczęściej osobiste doświadczenia, których ujawnienie nie zagraża zniszczeniu reputacji. Członkom grupy wystarczą zabezpieczenia, które stworzyli (nicki, adresy mailowe). Analizowane wątki tematyczne

dotyczą obecności kultury ekranu w życiu dziecka i pochodzą z forów: Rodzice.pl (r)²; Forum.parenting.pl (fp); Przedszkolak.pl (p); Familie.pl (f).

Przyjęłam dwie płaszczyzny analizy materiału. Pierwsza dotyczy opisanego wątków tematycznych obecnych w rozmowach, druga koncentruje się na zidentyfikowaniu ram pojęciowych uzasadniających znaczenia przypisywane oglądaniu telewizji przez dzieci. Cytowane poniżej sekwencje wypowiedzi staram się odnieść do całego materiału tekstowego, a nie stosuję w celu ilustracji uzasadnienia lub obalenia przyjętych twierdzeń. Unikam także ich analizowania w sposób wartościujący.

Analiza i interpretacja zgromadzonego materiału

W pierwszej kolejności starałam się zidentyfikować cel podejmowania tematu telewizji. Na wszystkich analizowanych forach odnalazłam jeden wątek wspólny, było to poszukiwanie opinii o *wartościowych*³, *edukacyjnych*, *mądrych bajkach i programach*. Rozmówcy, odwołując się do posiadanej wiedzy i doświadczenia – *Z tego, co widziałam na stronie; z mojego doświadczenia; o ile się orientuję; u mnie sprawdziły się* – wskazują wybrane tytuły, niekiedy dopytując o wiek dziecka, jeżeli nie było to zaznaczone.

Innym motywem nawiązywania rozmowy stają się sytuacje, zachowania, które budzą niepokój rodziców. Oczekują wtedy wiedzy pewnej, sprawdzonej, czasami specjalistycznej, a w zamian otrzymują subiektywne wskazówki. Przykładowo osoba pytająca: *Może ktoś wie co robić, dziecko ma objawy zmęczenia. Od jakiegoś czasu boi się kreskówek. Albo się czegoś wystraszył albo wyobraźnia* (zora, 7.05.15, f) otrzymała odpowiedzi: *Przeczekać, byle nie popaść w paranoję. Zdajemy się na intuicję – efekty zobaczymy za kilkanaście lat* (alula, 9.05.15, f); *Ja wolę ograniczać ile się da, i po prostu tłumaczyć i jeszcze raz tłumaczyć, że to nie jest naprawdę* (Mama, 10.05.15, f).

Biorąc pod uwagę uniwersalny przebieg rozwoju oraz globalne rozpowszechnianie gatunków telewizyjnych, można się spodziewać wykształcenia przewidywalnych upodobań telewizyjnych, które zmieniają się z wiekiem oraz zależą od płci (Lemish 2008: 44-46). O ile rodzice biorą pod uwagę wiek dziecka, to nie doprecyzowują potrzeb i umiejętności. Niewidoczne są także różnice upodobań związane z płcią. Udostępnianie oferty atrakcyjnej dla dorosłych może rozwinąć indywidualne upodobania dzieci wobec wybranych programów. Warto zwrócić uwagę, że dorośli nie zawsze dzielą się z dzieckiem opinią o atrakcyjności wybranych treści (Lemish 2008: 46). Wybierana przez nich strategia *tłumaczyć ile się da* sugeruje odwoływanie się do metody podającej, najmniej skutecznej w procesie uczenia się małego dziecka.

² W nawiasie podano literowe oznaczenie wybranego forum. W przykładach analizowanego materiału oznaczono w ten sposób miejsce, skąd pochodzi wypowiedź.

³ Kursywą zaznaczam cytaty pochodzące z wypowiedzi badanych. Pisownia zgodna z oryginałem.

Analiza pola problemowego dotyczącego obecności kultury audiowizualnej w życiu dziecka pokazuje różne podejścia do wartościowania zmian rozwojowych związanych z oglądaniem telewizji (por. Łaciak 1998; Izdebska 2007). W podjętym projekcie nie badam tego wątku. W wypowiedziach odnalazłam opisy zmian w codziennym funkcjonowaniu dzieci świadczące o rozwoju zdolności poznawczych, które rodzice wiążą z oglądaniem telewizji. I tak, zmiany dotyczą⁴:

- koncentracji uwagi na programie telewizyjnym: *Potrafi siedzieć długo. Jak się znuździ odchodzi. 10 min. oglądania kiedyś było nie do pomyślenia* (becia, 24.06.17, fp);
- rozwoju zainteresowań i upodobań telewizyjnych: *Ma swoje programy. Pozwalamy jej oglądać te bajki, które lubi* (Jolanta, 3.04.18, r);
- utożsamiania się z telewizyjnymi postaciami: *mała zawsze jest Pepą* (wawrom, 5.08.16, f);
- rozwoju ocen moralnych: *Wybieramy bajki, które uczą, pokazują jak postąpić. Mela często pyta, a jaki on jest, dobry czy zły* (mammel, 1.03.15, fp);
- poszerzania pola tematycznego zabaw: *A ja się cieszę, myślę że nie dzieje się nic złego. Lubi tę bajkę, widać jak potem się w to bawi. Wszystkie miśki idą w ruch i zaczyna się wymyślanie przygód* (Asia, 4.11.17, f).

Obserwacje rodziców są zgodne z wynikami badań dotyczących charakterystyki małego widza. Preferencje telewizyjne zaczynają się kształtować ok. drugiego roku życia, stąd przedszkolak z zainteresowaniem ogląda wybrane treści. Dzieci cenią możliwość wielokrotnego oglądania programu, co jest wyrazem potrzeby zobaczenia, usłyszenia, zapamiętania tego, czego nie dostrzegły za pierwszym razem (Kołodziejczyk 2003: 103-111).

Wartością programów telewizyjnych jest także dostarczanie informacji stymulujących rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny. Szukając zależności między oglądaniem telewizji a wyobraźnią dziecka, badacze stawiają dwie przeciwstawne hipotezy. Pierwsza – redukcji – zakłada, iż właściwości strukturalne telewizji hamują rozwój określonych dyspozycji odbiorcy; dostarczając gotowych wzorców, nie skłaniają do tworzenia wyobrażeń. Druga – stymulacji – przyjmuje, że przekaz przez swój pobudzający charakter powoduje, iż treści programów wielokrotnie oglądanych skłaniają odbiorcę do fantazjowania na tematy podobne (Valkenburg, van der Voort 1995).

Analiza wypowiedzi wskazuje, że rodzice dostrzegają stymulującą wartość przekazu, który staje się źródłem pomysłów do zabaw. Jest to jedna z charakterystyk tzw. globalnego dzieciaka, przedstawionego przez Zwiernik (2005), u którego proces budowania obrazu świata przesycony jest kulturą popularną. Nie przedstawiając w tym miejscu pełnego opisu sposobu życia rodziny, warto zwrócić uwagę, iż jest to dziecko

⁴ Wyboru dokonałam, kierując się przedstawionym przez Lemish (2008: 36-50) opisem zmian zdolności poznawczych, dla których rozwoju okazją staje się oglądanie telewizji.

w wieku 3-13 lat, które spędza 3 godziny dziennie przed telewizorem oraz ze swobodą korzysta z zabawek elektronicznych, co skutkuje obecnością wątków medialnych w różnych aktywnościach. Warto podkreślić, że dla rozwoju poznawczego większe znaczenie ma treść oglądanego przekazu niż ilość spędzonego czasu przed telewizorem (Lemish 2008: 27).

Dorośli nie odnoszą oglądania telewizji do zanikania zabawy. O ile dostrzegają obecność wątków medialnych i przypisują im funkcję poszerzania pola zabawy, o tyle nie widzą zagrożenia dla tej formy aktywności. Zjawisko kolonizacji przez dorosłych obszarów dziecięcej swobody (Zwiernik 2005) nie jest przedmiotem refleksji. Tymczasem proponując bajki, a niekiedy reklamy usytuowane między nimi, decydują zarówno o sposobie spędzania czasu – a w nim podejmowanych zabawach – jak i o doborze treści przekazu. Bezkrzytyczne zaufanie, jakim dziecko obdarza przekaz wizualny, rozwija postawy konsumpcyjne oraz styl życia, w którym posiadanie jest kryterium oceny ludzi. Sprzyja temu tendencja do medialnego przetwarzania oraz komercyjnego wykorzystania produktów kulturowych adresowanych do dzieci (Bogunia-Borowska 2019).

W treści wypowiedzi można zidentyfikować podejmowaną strategię kontroli, której podstawowym celem jest ochrona dziecka przed niepożądanym wpływem przekazu: *Wyłączyć, telewizja nie jest opiekunką* (sisi, 6.09.18, p); *Nie jestem ortodoksem wykluczającym telewizję zupełnie, ale matemu wolę ograniczać* (Ala123, 12.05.18, fp). Ten wątek obecny jest w dyskusjach prowadzonych na wszystkich forach. Nie jest to jedyna forma refleksji. Z analizy wypowiedzi wyłania się szerszy opis sposobów interwencji w oglądanie telewizji. Terminu interwencja używam za Lemish (2008: 24), która przyjmuje, że nie oznacza ona tylko nakładania ograniczeń, lecz także zachęcanie dzieci do określonych zachowań jako widzów. I tak, można rozpoznać pięć sposobów rodzicielskiej interwencji:

1. Całkowity brak dostępu, spowodowany brakiem telewizji w domu.
2. Limitowanie czasu korzystania z telewizji, ograniczenia wyznaczane są w codziennym dostępie, jak i dłuższym czasie, np. w tygodniu.
3. Sytuacyjne regulowanie dostępności – to złożony typ interwencji. Jest wpisany w działania rodziny; dzieci znają zasadę oglądania telewizji tylko w sytuacjach wyjątkowych (np. w podróży). Drugi sposób interwencji występuje niespodziewanie dla dziecka. To sytuacje, w których rodzice pozwalają oglądać programy, niekiedy zachęcając do łamania ustalonych zasad. Przykładowo: *Ogólnie to ograniczam, ale czasami trzeba ugotować obiad, posprzątać mieszkanie, dlatego włączenie w takich sytuacjach jest jak dla mnie dobrym rozwiązaniem* (Zwarowana, 15.06.19, fp).
4. Oglądanie według przyjętych zasad opartych na ogólnym systemie norm i wartości rodziny. *Mała wie co u nas wolno, a czego nie. Czasami chce coś wymusić, ale konsekwencja najważniejsza* (myioni, 13.06.19, fp). Ciekawym przykładem jest

przyjęcie zasady „telewizja jako nagroda” lub „jej brak jako kara”. Przykładem są wypowiedzi: *Stosujemy zasadę, że w nagrodę może oglądać dwie bajki* (Alibaba, 10.09.18, p); *Mój tak się wciągnął, że robi problemy, gdy za karę nie puści mu się bajki* (zibi, 3.11.17, f).

5. Zaplanowanie aktywności telewizyjnej związane ze zwracaniem uwagi na program uznany za wartościowy: *to strata czasu, mojego i dziecka. Nie żebyśmy zakazywali mu telewizji, on jakoś tak sam nie sięga po pilota. Czasem sami mu coś podpowiadamy, razem planujemy co warto zobaczyć. Wybieramy tak, żebyśmy wszyscy mogli oglądać* (Sabinna, 8.11.17, f). Ten sposób interwencji w organizację czasu może służyć rodzinnej integracji. Brak planowania tego typu rodzinnej aktywności, jej przypadkowość szkodzi życiu rodzinnemu, prowadząc do zaniku innych rutynowo wykonywanych zajęć (Andreason 2001, za: Lemish 2008: 15).

Podsumowanie i wnioski

Zaangażowanie rodziców w oglądanie telewizji przez dzieci ma trzy wymiary. Pierwszy dotyczy świadomości rodziców, zachowań związanych z telewizją, będących przykładem dla dziecka, oraz wspólnego oglądania. Cenna dla rodziców może być uwaga, iż sama obecność dorosłych, bez interakcji werbalnej, jest korzystna i oznacza zainteresowanie programem, zachęca do uważnego oglądania. Drugi koncentruje się na nadzorowaniu i ograniczaniu – czasu i treści – zakresu oglądania telewizji. Trzeci wymiar stanowi „instrukcyjna mediacja”, która polega na stawianiu się przez zatroskanych o dobro dziecka rodziców mediatorami między światem telewizji a światem dziecka (Lemish 2008: 34). Treść analizowanych wypowiedzi świadczy o przejawianiu przez rodziców zaangażowania na wszystkich poziomach. Zgromadzony materiał pokazuje, że rodzice oferują „dobrą” wersję telewizji, chroniąc dziecko przed tym, co sami oceniają jako „złe”. Powinni przy tym pamiętać, że jest to jedynie punkt wyjścia do rozwijania się kompetencji telewizyjnej (Ogonowska 2014).

Badania pokazują różną dynamikę interakcji zachodzących wokół włączonego telewizora. Obok izolowania się dorosłych zaobserwować można wspólne oglądanie telewizji. Pierwsze najczęściej związane są z potrzebą zajęcia się przez rodziców inną aktywnością. Przypadkowe uwagi kierowane wtedy do dziecka – często krytyczne odnośnie do oglądanych treści czy formy spędzania czasu – nie zachęcają do refleksji, a ponadto „(...) wyrażają negatywną opinię na temat tego środka przekazu, która może wpłynąć destrukcyjnie na potencjalnie pozytywne doświadczenia edukacyjne” (Lemish 2008: 31). Natomiast aktywne oglądanie traktowane może być jako forma rozwijania np. umiejętności komunikacyjnych dzieci. Przekaz telewizyjny postrzegany

wtedy jako „mówiąca książka” (Lemish 2008: 29-31) zachęca do różnego typu interakcji werbalnej. Rodzic może odpowiadać, wyjaśniać, pytać, zachęcać do rozmowy. Oznacza to, że w sytuacji pozostawienia dziecka w roli samotnego widza przekaz telewizyjny staje się książką bez komentarza.

Powstaje pytanie, czy zasady oglądania telewizji, na które powołują się rodzice, są znane dziecku, czy rozumie ono reguły, których ma przestrzegać. Ustalane zasady oglądania często bywają nieformalne i niewidzialne, są wyrazem „(...) istnienia porozumień głęboko zakorzenionych w codziennym życiu i nigdy nie dyskutowanych, a nawet nie wypowiedzianych na głos” (Lemish 2008: 23). Rodzice ustalają normy postępowania, są one dla nich jasne, stosują je nawykowo, mają typizacje, zrutyinizowane podstawy działania. Sytuacja ulega zmianie „w procesie transmisji na rzecz nowego pokolenia” (Berger, Luckmann 2010: 87). Instytucjonalny świat zostaje przekazany dzieciom, dla których nie staje się całkowicie zrozumiały. Dzieje się tak dlatego, „ponieważ nie miały udziału w jego ukształtowaniu, stają wobec niego jako rzeczywistości danej, która (...) miejscami jest nieprzenikniona” (Lemish 2008: 88).

Rodzice wymieniają się wiedzą, którą posiadają w różnym stopniu, stąd szukają porady osób znajdujących się w podobnej sytuacji. Ta wspólnota doświadczeń dostarczyć ma wsparcia, pełnić funkcję eksperta, mimo nieposiadania wiedzy eksperckiej (Juza 2007). W odpowiedzi otrzymują wskazówki niejednokrotnie możliwe do zinterpretowania jedynie w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego. Można zauważyć, że przedmiotem wymiany jest wtedy „wiedza o charakterze przepisu” (Berger, Luckmann 2010: 61), czyli wiedza praktyczna, która ma własną logikę. Wiedza tego typu staje się użyteczna w sytuacjach rozwiązywania powtarzalnych problemów, w czynnościach zrutyinizowanych. Oznacza to, że może się okazać nieprzydatna do rozwiązania problemu w odmiennym kontekście.

W tej sytuacji tym większa odpowiedzialność spoczywa na rodzicach, którzy nie zawsze posiadają usystematyzowaną wiedzę na temat oglądania telewizji przez dzieci. Nawigując do przyjętego na wstępie założenia, iż sposób postrzegania przez rodziców obecności kultury audiowizualnej w życiu dziecka staje się kontekstem wyznaczającym dziecięcą codzienność, można powiedzieć, że złożony charakter relacji powstającej między dziećmi a telewizją w dużym zakresie warunkowany jest przez kontekst, w którym rodzice osadzają podejmowane interwencje. Mimo obecności wielu wątków w analizowanym polu problemowym ważne jest podejmowanie projektów badawczych zmierzających do opisu codziennego funkcjonowania rodziny, a w nim analizy zachowań związanych z oglądaniem telewizji, co pozwoli ujawnić strategię mediacyjną podejmowaną przez dorosłych. Nawyki związane z oglądaniem telewizji nie są bowiem rezultatem osobistego wyboru, lecz wynikiem konstruowania dziecięcej codzienności z sieci uwarunkowań rodzinnych.

Bibliografia

- Berger P.L., Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, tłum. J. Niżnik, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogunia-Borowska M. (2008). *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 53-93.
- Bogunia-Borowska M. (2019). *Kamil czyli historia dojrzewania z nowymi mediami. Analiza krytycznej i kreatywnej postawy wobec mediów i kultury konsumpcyjnej*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 13-26.
- Buckingham D. (2008). *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, [w:] M. J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak, Warszawa: Wydawnictwo WAM, s. 151-169.
- Chyła W. (1999). *Kultura audiowizualna. W stulecie ekranu w kulturze*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Czerepaniak-Walczak M. (2011). „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1(25), s. 152-168.
- Grzeszczyk E. (2009). *Jak pochwycić rozmowę w sieci, czyli wywiady przeprowadzane przez Internet jako technika socjologii jakościowej użyteczna w badaniu życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 322-340.
- Hawarth D. (2008). *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hopfinger M. (2002). *Wprowadzenie*, [w:] M. Hopfinger (red.), *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 9-22.
- Izdebska J. (2007). *Dziecko w świecie mediów elektronicznych: niepokoje i nadzieje*, Białystok: Trans Humana.
- Juza M. (2007). *Wiedza ekspercka a mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej*, „Studia Socjologiczne”, nr 3, s. 37-58.
- Kołodziejczyk A. (2003). *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest „na niby” w telewizji*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kövecses Z. (2011). *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*, tłum. A. Kowalczyk-Pawlik, M. Buchta, Kraków: Universitas.
- Kubicka D., Kołodziejczyk A. (2007). *Psychologia wpływu mediów. Wybrane teorie, metody, badania*, Kraków: Impuls.
- Lemish D. (2008). *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, tłum. A. Sadza, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łaciak B. (1998). *Świat społeczny dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ogonowska A. (2014). *Edukacja telewizyjna jako forma edukacji kulturowej (ujęcie psychokulturowe)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, Studia de Cultura VI, nr 168, s. 68-79.

- Pulak I. (2018). *Zabawki w cyfrowym świecie – implikacje edukacyjne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 13, nr 3(49), s. 189-201, DOI: 10.35765/eetp.2019.1453.01.
- van Dijk T.A. (2001). *Badania nad dyskursem*, [w:] T.A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 9-44.
- Valkenburg P.M., van der Voort H.A. (1995). *The influence of television on children's day dreaming styles: a one-year panel study*, [w:] P.M. Valkenburg (red.), *The impact of television on children's imagination*, Leiden: Center for Child and Media Studies, s. 127-150.
- Wilk E. (2008). *Wstęp*, [w:] E. Wilk, I. Kolańska-Pasterczyk (red.), *Nowa audiowizualność – nowy paradygmat kultury*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 7.
- Zwiernik J. (2002). *Różne wymiary dziecięcej codzienności*, [w:] D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka*, Zielona Góra: ODN, s. 161-169.
- Zwiernik J. (2005). „*Globalny dzieciak*”, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków: Impuls, s. 188-193.

Netografia

- Hopfinger M. (1992). *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, LXXXIII, 1992, z. 1, s. 98-113. <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/8/?idno=11592> (dostęp: 10.12.2019).

ADRES DO KORESPONDENCJI

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: mgrochowalska@poczta.onet.pl