

**Małgorzata Anna Karczmarzyk,
Jacek Mianowski**

**Kultura w sieci dla dzieci : analiza
struktury i treści portalu KULA.gov.pl**

Kultura Popularna nr 3 (41), 120-130

2014

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Anna
Karczmarzyk,
Jacek Mianowski

Kultura w sieci

dla dzieci

*Analiza struktury
i treści portala
KULA.gov.pl*

W przedsięwzięciach społecznych pierwotną płaszczyzną porozumiewania się ludzi było słowo mówione. W oparciu o nie tworzono w tych społecznościach kulturę oralną, w której „mit i historia stapiają się w jedno” (Goody i Watt, 1963: 311). W kulturze oralnej fakty i historia nie są trwale ustalone i dlatego rzeczywistość i nierzeczywistość mieszają się w niej wzajemnie. Ludzie w takiej kulturze skupiają się w małych, nieróżnicowanych wspólnotach, w których świadomość jednostkowa pokrywa się ze świadomością zbiorową. Są to wspólnoty zarazem terytorialne i relacyjne, których oś stanowią bezpośrednie interakcje. W wyniku rozwoju i zmian technologii komunikacyjnych następuje jednak rekonfiguracja związków między kulturą, techniką i społeczeństwem. Przyczyniają się do tego, tzw. rewolucje komunikacyjne, które zmieniają charakter życia społecznego.

Pierwszą rewolucją komunikacyjną było stworzenie alfabetu fonetycznego, który zmienił możliwości komunikacyjne ludzi, ponieważ ułatwił sposób nauki w takim stopniu, że już dzieci w wieku kilku lat mogły go opanować. Dotyczy to zwłaszcza współczesnego, euroatlantyckiego typu takiego alfabetu, w którym znaki reprezentują dźwięki.

Druga rewolucja komunikacyjna wiąże się z wynalazkiem druku, który umożliwił komunikację na niespotykaną dotąd skalę, zdemokratyzował naukę pisania i czytania, pozwolił rozszerzyć społeczną dystrybucję wiedzy i przyczynił się do oddzielenia mitów i historii oraz określił znaczenie indywidualizmu i specjalistycznej wiedzy (Goody i Watt, 1963: 326; 339), które odtąd zaczęły wyznaczać miejsce człowieka w społeczeństwie nowoczesnym. Pismo umożliwiło ludziom tworzenie dowolnej liczby wspólnot relacyjnych bez konieczności bezpośrednich interakcji.

Trzecią rewolucję komunikacyjną spowodowały elektroniczne środki komunikacji i masowe środki nadawcze. Łączą one osoby, które przebywają w różnych miejscach, umożliwiają ludziom spontaniczną ekspresję idei i uczuć, demokratyzują dostęp ludzi do kultury w wymiarze przestrzennym i czasowym, osłabiają znaczenie edukacji tradycyjnej i wywierają wpływ na język (Griswold, 2013: 193 – 203).

Zmiany społeczno-kulturowe generując nowe sposoby produkcji i dystrybucji wiedzy, głównie za sprawą elektronicznych środków komunikacji i masowych środków nadawczych – w sferze struktury społecznej przyczyniły się do powstania społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy. Są to kategorie teoretyczne, dzięki którym można analizować, „jak doświadczenia, wiedza, zdolności i umiejętności są wytwarzane i dystrybuowane nie tylko za pomocą języka i słów, ale także przez wizualne formy wyrazu i przedstawiania” (Schnettler, 2008: 117). W efekcie zmian społeczno-kulturowych w sferze struktury społecznej rozwijają się również społeczności sieciowe (Wellman, 1999; Castells 2000), w których dominują wspólnoty o charakterze relacyjnym.

W wymiarze kulturowym technologie komunikacyjne utrwalają tradycyjne praktyki kulturowe, ale generują też nowe, dlatego mogą powstawać, np. nowe formy edukacji, jak e-edukacja. Oferuje ona współczesnemu dziecku nowe możliwości uczenia się, realizacji zainteresowań i spędzania wolnego czasu. Do obsługi tych możliwości tworzy się platformy internetowe, dzięki którym dziecko może nabywać kompetencje wizualne, rozwijać wyobraźnię, kreatywność oraz zdobywać wiedzę na dowolny temat. Jednym z zagadnień, które kilkuletni odbiorca może poznawać za pomocą portalu internetowego jest życie w mieście. Tematykę taką proponuje edukacyjna platforma edukacyjna KULA.gov.pl stworzona po to, żeby przybliżyć dzieciom społeczno-historyczny kontekst rozwoju wybranych miast w Polsce.

Malgorzata Anna Karczmarzyk – artysta, pedagog, adiunkt w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą, Uniwersytetu Gdańskiego. Ukończyła pedagogikę na Uniwersytecie Gdańskim i malarstwo na Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. wnsmk@univ.gda.pl

Jacek Mianowski – socjolog, adiunkt w Zakładzie Socjologii Gospodarczej i Zachowań Rynkowych w Instytucie Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Uniwersytetu Gdańskiego. Główne zainteresowania: socjologia organizacji i zarządzania, socjologia kultury, socjologia rodziny. wnsjm@ug.edu.pl

Artykuł jest próbą ewaluacji typu *ex-post* funkcji portalu internetowego dedykowanego dzieciom, które mogą porównać i odkryć różne aspekty życia w mieście. W związku z tym, celem analizy jest odpowiedź na pytanie, jakie kompetencje poznawcze, społeczne, kulturowe i medialne może nabywać dziecko dzięki portalowi edukacyjnemu KULA.gov.pl.

Socjalizacja wiedzy jako podstawa rozwoju kompetencji dziecka

Podstawą nabywania kompetencji o różnym profilu jest wiedza. Struktura treści wiedzy (o sobie, otoczeniu bliższym i dalszym) oraz jej jakość (precyzja, dobitność, adekwatność, szerokość) kształtują w wymiarze rzeczywistym jakość życia codziennego. Przyrost wiedzy w wymiarze treści i jej jakości wyznaczają więc sposób poznawania świata przez dziecko, postawę dziecka wobec świata i w efekcie decydują o tym, jak dziecko odnajduje się w świecie.

Od najmłodszych lat człowiek zdobywa wiedzę na podstawie własnych doświadczeń. Początkowo jest to wynik jego własnych eksperymentów czy obserwacji otoczenia. W ten sposób buduje subiektywny system ważności wiedzy o świecie i swoim miejscu w tym świecie. Na późniejszych etapach życia bardzo ważnym źródłem zdobywanej wiedzy stają się inni ludzie, ponieważ młody człowiek dzieli z nimi świat życia codziennego i w ten sposób konfrontuje swój indywidualny zasób wiedzy z wiedzą innych ludzi. Na podstawie relacji z ludźmi weryfikuje i rozszerza on swój system subiektywnie istotnej wiedzy. W ten sposób prywatna wiedza jednostki staje się wiedzą o charakterze intersubiektywnym (Schutz, 1973: 9). Społeczne pochodzenie wiedzy (czerpanie jej w wyniku nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi osobami) określa sumę wiedzy, jaką nabywamy w ciągu całego życia, ponieważ ilość wiedzy, którą sami zdobywamy jest odwrotnie proporcjonalna do wiedzy, którą zdobywamy dzięki innym osobom (Schutz, 1973: 13 – 14; Zemło 2003: 227).

W relacjach z innymi ludźmi człowiek odkrywa zróżnicowanie w zakresie i treści posiadanej wiedzy. Odkrycie to jest jednym z podstawowych doświadczeń człowieka i wynika z jego „położenia” względem innych ludzi w środowisku społecznym (Szczepański 1973: 512), czyli jego sytuacji, która określa jego indywidualny zasób wiedzy. Z jednej strony sytuacja, w jakiej młody człowiek znajduje się umożliwia mu wyrażanie siebie niezależnie od wymogów czasowych, przestrzennych i społecznych. Z drugiej strony jednak biograficznie zdeterminowana sytuacja, w jakiej znajduje się młody człowiek wymaga, żeby podporządkował się jej czasowym, przestrzennym i społecznym wyznacznikom. W związku z tym, bez względu na wiek, człowiek musi podporządkować się temporalnym wyznacznikom sytuacji, ponieważ na przykład jest on przypisany do czasu obiektywnego, który poprzedzał jego urodzenie i czas ten prawdopodobnie będzie trwał po zakończeniu jego życia. W wymiarze przestrzennym wyznacznikiem sytuacji młodego człowieka jest świat pozostający w jego aktualnym i potencjalnym zasięgu. Świat pozostający w aktualnym zasięgu jest zarazem światem kontaktów bezpośrednich. Na świat o potencjalnym zasięgu młody człowiek nie może oddziaływać wprost, ale może go stopniowo odkrywać, przede wszystkim w relacjach z innymi uczestnikami życia zbiorowego – osobami, z którymi tworzy szczególne,

bezpośrednie relacje oraz osobami, z którymi tworzy relacje o coraz większym stopniu anonimowości (Zemło, 2003: 217–219).

Struktura świata rzeczywistego ogranicza zatem sytuację człowieka i wyznacza jego miejsce w świecie, ale też warunkuje jego postrzeganie świata i oczekiwania wobec świata. Mimo to człowiek doświadcza świata w sposób niepowtarzalny i tak samo w sposób niepowtarzalny, zdeterminowany biograficznie – gromadzi wiedzę o świecie. Do aktywności w procesie gromadzenia wiedzy o świecie i o sobie popychają go motywy odnoszące się do przeszłych działań i motywy dotyczące przyszłości – tego, co chce osiągnąć. Na ich podstawie człowiek dokonuje wyboru spośród dostępnych i znanych elementów sytuacji i zapoznaje się z nimi z mniejszym lub większym zaangażowaniem. Wybór danego elementu sytuacji i stopień zaangażowania w zdobywanie wiedzy o nim różnicuje proces poznawania świata na strefy o różnej, malejącej istotności. Pierwszą strefę istotności obszarów świata tworzy przestrzeń bezpośrednich oddziaływań człowieka. Jest to świat, z którym jest on w bezpośredniej styczności. Drugą strefę istotności stanowi obszar pozostający poza jego oddziaływaniem. Dostarcza on człowiekowi, np. środków do realizacji działań. W kolejnych strefach istotności obszarów świata człowiek nie angażuje się poznawczo, ponieważ to, co się w tych obszarach dzieje nie jest poznawczo interesujące. Między strefami istotności i jakością wiedzy o świecie zachodzi pozytywna korelacja. Takie mierniki jakości wiedzy, jak stopień precyzji wiedzy czy znajomość faktów sprawiają bowiem, że dana strefa staje się coraz bardziej istotna (Zemło, 2003: 221–225).

Nowe technologie komunikacyjne modyfikują percepcję świata rzeczywistego i uwarunkowania jego funkcjonowania, ponieważ pomagają przekraczać jego determinanty czasowe, przestrzenne i społeczne, a także inaczej konstruować jego strefy ważności, głównie za sprawą internetu. Analiza wyników badań na temat korzystania z internetu dowodzi, że dla aktualnych i/lub potencjalnych użytkowników internet:

1. jest coraz bardziej dostępny;
2. stał się sposobem spędzania wolnego czasu w domu, co „udomowiło” internet;
3. wchodząc do domu zmienił sposób i pojęcie mieszkania; dom nie jest już tylko „spokojną przystanią w bezdusznym świecie”;
4. zmienił tryb życia uczniów i dlatego szkoła stała się łącznikiem między domem a internetem;
5. jest układem odniesienia dla tych, którzy nie mają dostępu do internetu i zarazem chcieliby mieć do niego dostęp, żeby „nadać” za jego użytkownikami;
6. przyczynił się do zmiany typu dominujących formacji społecznych; obecnie nie są to wyraźnie wyodrębnione grupy, lecz sieci (Wellman i Haythornthwaite, 2002: 9–10).

Znaczenie internetu wynika więc z tego, że stwarza on nowe możliwości gromadzenia wiedzy i jej przetwarzania za pomocą nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Ułatwiają one konstruowanie w sferze wirtualnej baz danych, które stają się dla dziecka źródłem zdobywania wiedzy na dowolny temat. Internet wspiera rozwój różnego rodzaju kompetencji jego młodych użytkowników. Współczesny kilkulatek zdobywa więc wiedzę za pomocą nowoczesnych narzędzi jej transmisji, przede wszystkim łączy internetowych, które wykorzystuje do kształtowania swojego systemu subiektywnie ważnej wiedzy. Zasoby wiedzy dostępne w sferze wirtualnej zyskują na tej podstawie równorzędny status do zasobów wiedzy dostępnej w tradycyjnej formie.

Wirtualne i tradycyjne formy dystrybucji wiedzy poszerzają możliwości nabywania przez dziecko kompetencji poznawczych, społecznych, kulturowych i medialnych. Umożliwiają też nabywanie i kształtowanie tych kompetencji równoległe i komplementarne. Można więc przyjąć, że poszczególne rodzaje kompetencji mogą niejako wchodzić ze sobą w interakcje, co może ułatwić ich pozytywne korelacje. Analiza nabywania kompetencji społeczno-kulturowych dotyczy więc także nabywania kompetencji medialnych, ponieważ sprawność posługiwania się mediami ułatwia dostęp do źródeł wiedzy i pozwala spotykać się w sferze wirtualnej z użytkownikami internetu w dowolnej części świata. Uznajemy więc, że kompetencje medialne stanowią „harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami” (Strykowski, 2004: 33).

Z edukacyjnego punktu widzenia świat wirtualny – cyberprzestrzeń pełni kilka istotnych funkcji:

1. szybko dostarcza informacje (funkcja informacyjna);
2. zapewnia rozrywkę (funkcja ludyczna);
3. stymuluje do aktywnego odbioru treści (funkcja inspiracyjna);
4. proponuje określony styl życia, wzór zachowania (funkcja wzorotwórcza);
5. umożliwia bardzo szeroki dostęp do innych jego użytkowników (funkcja interpersonalna) (Bednarek, 2012a: 1).

Na poziomie strukturalnym realizację tych funkcji zapewnia, np. portal edukacyjny, który jest miejscem spotkań użytkowników internetu poszukujących informacji na określony temat. Użytkownicy internetu mogą dzięki temu tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi ich kompetencji poznawczych, społecznych, kulturowych i medialnych, dlatego w dalszej części artykułu przedmiotem analizy będzie portal edukacyjny KULA.

Założenia teoretyczne i metodologiczne analizy wizualno-werbalnej portalu edukacyjnego KULA

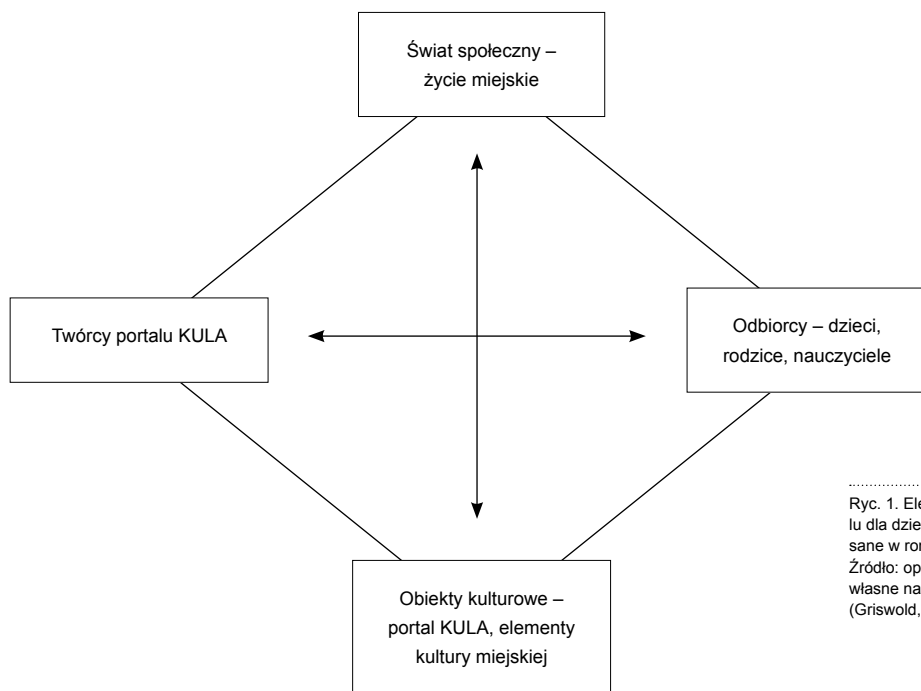
Rozwój nowych mediów można rozpatrywać w kontekście relacji między sferą społeczną i kulturową, które wzajemnie odzwierciedlają się w ten sposób, że:

1. kultura odzwierciedla świat społeczny (interpretacja marksistowska);
2. świat społeczny odzwierciedla wartości kulturowe (interpretacja funkcjonalistyczna).

Podmiotami społecznymi w tych relacjach są twórcy oferty kulturowej i jej odbiorcy (jednostki, grupy, instytucje).

Relacje społeczne i kulturowe (wymiar wertykalny) oraz podmioty tych relacji – twórców kultury i jej odbiorców (wymiar horyzontalny) można postrzegać jako elementy składowe rombu kulturowego (Griswold, 2013: 206 – 208). Poniższy schemat prezentuje relacje, które mogą zachodzić między elementami rombu kulturowego. Posłuży on do analizy jakościowej z wykorzystaniem metody wizualno-werbalnej (Kress, van Leeuwen, 1996).

Komunikaty wizualno-werbalne usytuowane w środowisku portalu edukacyjnego KULA mają charakter tekstu. Gunther Kress i Theo van Leeuwen uważają, że tego rodzaju teksty można analizować semiotycznie z użyciem metody, która uwzględni ich specyficzną gramatykę wizualną (Kress, van



Ryc. 1. Elementy portalu dla dzieci KULA wpisane w romb kulturowy. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Griswold, 2013: 208).

Leeuwen, 1996). Autorzy ci analizowali takie teksty kulturowe, jak np.: tabloidy, strony znanych magazynów, podręczniki szkolne i akademickie (Pater-Ejgierd, 2010). Wnioski płynące z przeprowadzonych przez nich analiz otwierają nowe perspektywy badawcze (Pater-Ejgierd, 2010), które mogą być podstawą analizy, np. strony internetowej o strukturze hipertekstu.

Portal edukacyjny KULA, czyli kultura w sieci dla dzieci, ma strukturę hipertekstu. W dalszej części analizy odniesiemy się do tego hipertekstu, żeby określić:

1. Jaką strukturę i formę ma wiedza zawarta na stronie i pod-stronach?
2. Jaki charakter mają ćwiczenia proponowane dziecku na portalu?
3. Co kształtuje postawę estetyczną w aspekcie obrazu?
4. Jakimi dyskursami strona „mówi” do swoich odbiorców?
5. Jak dziecko może oswajać wzorce kulturowe i estetyczne za pośrednictwem strony?

Gramatyka wizualna i werbalna środowiska wirtualnego KULA

Strona KULA.gov.pl, czyli portal „Kultura w sieci dla dzieci” jest portalem stworzonym dla dzieci w wieku od 5 do 9 lat. Projekt powstał w 2010 roku i został zwycięzcą 10. edycji konkursu „Media Trendy” w kategorii „Innowacyjne dotarcie do specyficznej grupy docelowej” oraz laureatem trzeciego miejsca w siódmej edycji Polskiego Konkursu Reklamy KTR 2010, w kategorii „Media interaktywne”.

Strona wita odbiorcę ciekawą szatą graficzną. Akwarelowej wizualizacji malarskiej towarzyszy muzyka w tle. W trakcie przechodzenia przez kolejne etapy programu użytkownik portalu słyszy narratora. Opowiada on o kolejnych miastach, pokazywanych na stronie, wydaje polecenia skierowane do dziecka, a także stara się je zainteresować historią konkretnych zabytków, muzeów, pomników, instalacji oraz ważnych miejsc dla danego miasta. Przedstawione na kolorowej, żółto-zielonej mapie Polski dwie postacie: to Kulka i Kulek. Są to postacie animowane, które na wstępie opowiadają o sobie i starają się wejść w kontakt z odbiorcą. Można wybrać Kulkę – animkę płci żeńskiej, albo Kulka, czyli animka płci męskiej i razem z nimi rozpocząć wycieczkę po miastach Polski. Wypowiedzi Kulki i Kulka utrzymane są w dyskursie „grzecznej dziewczynki”. Charakteryzuje się on odmiennym traktowaniem obydwu płci. Powyższe postacie są ciekawe świata, ale Kulek częściej „psoci”, czyli zachowuje się gorzej od Kulki. Stereotypowość cech postaci zaprezentowanych na stronie KULI nawiązuje do kategorii uczenia się płci przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym. W tym kontekście Lucyna Kopciewicz zauważa, że przekazywane w szkole stereotypowe poglądy i obserwowane zachowania są podstawą socjalizacji chłopców i dziewczynek (Kopciewicz, 2007).

Język i wygląd postaci utrzymane są w stylistyce pro-dziecięcej. Związany z tym dyskurs „pro-dziecięcy” charakteryzuje łatwy przekaz werbalny i wizualny. Komunikaty werbalne skierowane do dziecka są proste, animacja komputerowa naśladuje stylistykę z bajek animowanych i skierowanych do niego przekazów. Według Gunthera Kressa i Theo van Leeuwena tego rodzaju zabiegi plastyczne minimalizują wrażenie realności i tworzą reprezentacje symboliczne (Kress, van Leeuwen, 1996:187). Dzięki temu świat pokazywany na stronie jest bardziej fantastyczny i pomaga oswajać trudne w przekazie treści.

Istotnym elementem kompozycyjnym strony jest jej układ graficzny. Lewa część strony zawiera elementy graficzne – kamienice i pierniki toruńskie, w prawej części strony są linki: *Mikołaj Kopernik*, *Pierniki*, *Centrum Sztuki Współczesnej*, które odsyłają do kolejnych pod-stron. Przedstawiona tutaj zasada nawiązuje do analiz Gunthera Kressa i Theo van Leeuwena, którzy zauważyli, że taki rodzaj planowania wizualnego jest przedstawieniem, w którym elementy znane są na ogół umieszczane po lewej stronie, a nowe po prawej stronie (Kress, van Leeuwen, 1996:187). W ten sposób dziecko stopniowo może przechodzić do treści coraz trudniejszych.

Miasta omawiane przez narratora to: Gdańsk, Toruń, Gniezno, Łódź, Białystok, Warszawa, Wrocław, Kraków, Katowice i Zakopane. Klikając na postacie uśmiechające się ze strony, docieramy do danego miasta, a tutaj czekają na dzieci zadania i niespodzianki, np. ćwiczenia graficzne, zadania słuchowo-wizualno-manualne oraz ciekawostki na temat najważniejszych zabytków, muzeów, pomników itp. W Krakowie dziecko może nauczyć się malować tak, jak Stanisław Wyspiański, albo łącząc kolejne cyfry zobaczyć, jak powstaje rzeźba, pobawić się techniką plastyczną typu kolaż, albo zaprojektować swój park na wzór krakowskich plantów. W Gdańsku dzieci mogą narysować portret, tzw. panienki z okienka, pokolorować dowolnie kamienice gdańskie, pobawić się różnymi przedmiotami w wodzie albo namalować swój rysunek przy użyciu dźwięku. Z kolei w Toruniu mają do dyspozycji zabawę w stworzenie układu planetarnego, mogą zagrać w kolory, ułożyć puzzle Panneau, posłuchać ciekawostek astronomicznych oraz narysować i pokolorować pomnikową postać Mikołaja Kopernika.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że niektóre ćwiczenia plastyczne są dosyć problematyczne. W trakcie budowania rzeźby z cyfr, okazuje się, że cyfry

są zbyt małe a odstępy między nimi tak wąskie, że uniemożliwia to ich połączenie za pośrednictwem linii. Z kolei malowanie obrazu dźwiękiem nie wychodzi, bo przykładowe stemple o kształtach: mewy, piłki, ryby, statku i trójzębu Neptuna – nie wydają żadnego odgłosu. Błąd w programie, albo nieumiejętność odnalezienia właściwej drogi przez odbiorcę mogą spowodować rozczarowanie i zniechęcać potencjalnego odbiorcę do dalszej eksploracji strony.

Strona nie ma fotografii omawianych pomników i najważniejszych zabytków, i to jest luka, ponieważ według G. Kressa i T. van Leeuwena: „Bezwiednie przypisujemy większą wiarygodność pewnym rodzajom komunikatów. Wiemy na przykład, iż fotografie nie kłamią; wiemy, że raport jest bardziej rzetelny niż historia. Mówiąc bardziej generalnie i ze szczególnym odniesieniem do przedstawień wizualnych, uznajemy nasz zmysł wzroku jako bardziej niezawodny, niż słuch” (Kress, van Leeuwen, 1996:159). Brak na stronie zdjęć obiektów, które istnieją w rzeczywistości powoduje odrealnienie świata wirtualnego i uabstrakcyjnienie przestrzeni miasta. Utrudnia to dziecku odbiór tego przekazu, bo nie ma ono do dyspozycji wskaźników realności i nierealności świata. Dziecko nie socjalizuje się więc do przestrzeni, o której się uczy. Problematyczne również może być też to, że autorzy strony „mówią” do dziecka dyskursem „pseudo-piękna”. Dyskurs ten charakteryzuje się estetyzacją komunikatów wizualnych. Według Wolfganga Welscha: „Jesteśmy współcześnie świadkami boomu estetyki, którego zakres sięga od indywidualnej stylizacji poprzez kształtowanie wyglądu miast i ekonomię po sferę teorii” (Welsch, 2005:35). Estetyzacja, czyli nadawanie wszystkiemu „ładnego” wyglądu nie ma nic wspólnego z kształtowaniem wrażliwości estetycznej. Współczesna estetyzacja przeradza się w anestetyzację. Wartości estetyczne nie mają nas skłaniać do refleksji, a jedynie wytwarzać miłą atmosferę.

Zgodnie z koncepcją Welscha fragmenty przestrzeni miasta eksponowane na portalu KULA są raczej formą „opakowania produktów”, które mają przyciągnąć potencjalnych „odbiorców-konsumentów” miasta. Dotyczy to kolorowej wizualizacji wybranych zabytków umieszczonych na stronie KULA.gov.pl., utrzymanych w stylistyce animacji, która ma pozytywnie kojarzyć się użytkownikowi w wieku 5 – 9 lat. Pozytywną funkcję skojarzeniową ma pełnić również język, który nawiązuje do bajek animowanych i gier komputerowych dla najmłodszych. Taka manipulacja wizualna może ograniczać udział odbiorców oferty kulturowej, przede wszystkim do roli konsumentów promocji wybranego aspektu życia społecznego, w tym przypadku – życia miejskiego, którego desygnatem są wybrane polskie miasta.

Z drugiej strony jednak, realizacja zadań oferowanych za pośrednictwem portalu KULA jest okazją do autoedukacji kompetencji medialnych w ramach, tzw. dyskursu pokolenia sieci (Karczmarzyk, 2013). Dyskurs ten cechuje bezpośrednio odniesienie do odbiorców za pomocą komunikatów typu „ja-ja”. Koresponduje to z takimi cechami młodego pokolenia sieci, jak: elastyczność, umiejętności metakognitywne, holistyczność, interaktywność, wielozadaniowość (Karczmarzyk, 2013).

Funkcje portalu internetowego KULA w wymiarze relacji społeczno-kulturowych

W aspekcie socjologicznym relacje między sferą społeczną i kulturową można analizować w kategoriach statycznych. Stanowią one wówczas rodzaj fotografii tych relacji w jednym, wybranym momencie. Z tego punktu widzenia portal edukacyjny KULA jest obiektem kulturowym usytuowanym na najwyższym poziomie ogólności i stanowi rodzaj folderu, który służy do promocji społeczno-kulturowych aspektów życia w Polsce. Desygnatami tych aspektów życia są wybrane miasta polskie i ich dobrostan materialny i symboliczny jako dziedziczony kapitał kulturowy (Bourdieu, 2005: 105–107). Jednocześnie sfera społeczna i kulturowa ma swoją dynamikę, która wyraża się we wzajemnych odniesieniach podmiotów tych relacji. W związku z tym w dalszej analizie środowiska KULA uwzględnimy implikacje statycznych i dynamicznych właściwości w relacjach między sferą społeczną i kulturową.

Interpersonalne prezentacje poszczególnych miast na portalu KULA (bezpośredni zwrot do odbiorcy i dialogiczna struktura relacji między Kulką i Kulkiem – przewodnikami po portalu edukacyjnym) zawierają odniesienia do charakterystycznych dla wybranych miejscowości obiektów kulturowych z niższego poziomu ogólności, które opisują lokalną specyfikę danego regionu Polski. Łącznie tworzą one zbiór przedmiotowych (np. pierniki toruńskie, góralskie oscypki, język esperanto, smok wawelski, koń na dwóch nogach) i podmiotowych (Fryderyk Chopin, Mikołaj Kopernik, Stanisław Wyspiański) symboli dziedzictwa narodowego kultury polskiej, które ukazują kulturę jako „to wszystko, co ludzie czynią, myślą, i posiadają jako członkowie społeczności” (Bierstedt, 1963: 129). Syntetyczna prezentacja wstępna umożliwi użytkownikowi portalu edukacyjnego KULA identyfikację tych symboli narodowych, które określają społeczno-historyczny kontekst rozwoju Polski. Wstępna prezentacja portalu KULA spełnia więc przede wszystkim funkcję informacyjną. Jednocześnie odbiorca dowiadyuje się, że jest to pierwszy etap jego spotkania z ofertą twórców portalu. Po wybraniu miasta użytkownik może zapoznać się ze szczegółami lokalnych obiektów kulturowych. W tym obszarze wizualno-werbalnym dziecko zdobywa wiedzę, np. o tym, jak powstaje film, jakich instrumentów muzycznych używają muzycy w orkiestrze, jakie postaci spotka w Teatrze Lalek. Może tutaj także wykonać samodzielnie lub z osobami towarzyszącymi zróżnicowane zadania klasyfikacyjne (np. ułożyć gamę muzyczną) czy konstrukcyjne (np. zbudować własną wieś, czyli osadę mieszkalną z elementów, które wykorzystywano w prehistorycznym okresie Polski). Portal Kula spełnia w tym obszarze funkcję ludyczną i inspiracyjną, ponieważ zachęca do wyrażania siebie z wykorzystaniem jego zasobów. Zadania tego typu stanowią więc materiał do kształtowania:

1. kompetencji poznawczych (co tworzy harmonię dźwięków, jak mieszkali nasi przodkowie);
2. społecznych (co ludzi łączy – znaczenie symbolu godła narodowego);
3. kulturowych, które wiążą się z kapitałem kulturowym w jego ucieleśnionej wersji (zmysłowa percepcja dziedzictwa narodowego) (Ziółkowski, 2012: 10).

Odbiorcy przygotowanej w powyższy sposób oferty kulturowej w formie portalu edukacyjnego KULA są przede wszystkim jej konsumentami. Trzy wersje językowe tego portalu (polska, angielska i chińska) pomnażają liczbę konsumentów,

tj. jego potencjalnych użytkowników. Przewodnikami w „chińskiej wersji strony kula.gov.pl są chłopiec i dziewczynka o imionach Bobo i Lanlan. Złożenie ich imion Bo(bó)-Lan(lan) znaczy po chińsku „Polska”. Bohaterowie serwisu zapoznają najmłodszych Chińczyków, których według szacunków jest ok. 300 milionów, z polską historią i kulturą”. Serwis oferuje dzieciom 52 gry, układanki oraz animacje, kolorowanki, bajki i legendy. Szeroki zakres lingwistyczny portalu KULA pozwala traktować go jako obiekt kulturowy w skali globalnej.

Portal KULA w polskiej wersji językowej zawiera także zakładki przeznaczone dla dorosłych odbiorców – rodziców i nauczycieli. Pomysł umieszczenia takich zakładek możemy analizować zgodnie z drugim założeniem dotyczącym relacji między sferą społeczną i kulturową, które odnosi się do funkcjonalistycznego modelu odzwierciedlenia tych relacji. Model ten wskazuje na sprawczość jednostek, grup, instytucji, w których jednostki działają. Rodzice i nauczyciele mogą bowiem wykorzystywać materiały dostępne na portalu edukacyjnym do animacji dzieci w rzeczywistym kontekście życia rodzinnego i zawodowego. Dzięki temu portal jest środowiskiem, którego dorośli odbiorcy mogą partycypować w ofercie twórców kultury i interaktywnie weryfikować ją w procesie wychowania. Pozytywnie zweryfikowane w procesie wychowania propozycje twórców portalu edukacyjnego KULA mogą być wykorzystywane w formie edukacyjnych praktyk kulturowych do kształtowania kompetencji poznawczych, społecznych, kulturowych i medialnych. Zakładki w tym obszarze wizualno – werbalnym portalu KULA mogą służyć integracji różnych kategorii społecznych (rodzice, wychowawcy i dzieci).

Podsumowanie

Portal internetowy KULA powstał z myślą o użytkownikach internetu w wieku od 5 do 9 lat. W warstwie ideowej celem portalu jest popularyzacja wiedzy o Polsce oraz kreacja i umacnianie wizerunku Polski w świecie, dlatego jest on dostępny w angielskiej i chińskiej wersji językowej. Trzy wersje językowe portalu sprawiają, że lokalny poziom propozycji tematycznych rozrasta się do globalnych rozmiarów a lokalne obiekty kulturowe stają się globalnymi obiektami kulturowymi. W sferze edukacyjnej portal internetowy KULA proponuje młodym internautom nowatorską formułę e-edukacji. Jej wysoki współczynnik atrakcyjności i interaktywności raczej inspiruje do aktywnego zapoznawania się z różnymi obszarami portalu, co zarazem ułatwia młodemu odbiorcy kształtowanie kompetencji medialnych. Oferując dziecku możliwość oswojenia trudnej wiedzy na temat miasta, jego ważnych punktów, najważniejszych zabytków – portal staje się płaszczyzną interaktywnej autoedukacji dziecka, ponieważ jest ono tutaj odbiorcą i jednocześnie twórcą w trakcie działań zaproponowanych przez twórców strony KULA.gov.pl.

Przedmiotem prowadzonej w artykule analizy wizualno-werbalnej środowiska wirtualnego KULA była identyfikacja i ewaluacja funkcji, jakie spełnia zaproponowana forma autoedukacji asynchronicznej, z której użytkownik może korzystać w dogodnym dla siebie czasie. Na podstawie analizy można stwierdzić, że portal internetowy KULA umożliwia dziecku od 5 do 9 lat samodzielne zdobywanie społeczno-kulturowej wiedzy o życiu w polskim mieście wczoraj i dziś. Portal KULA spełnia więc istotną funkcję informacyjną.

Młody użytkownik może korzystać z intuicyjnego interfejsu, który pozwala mu płynnie przemieszczać się po kolejnych obszarach portalu. Zadania do samodzielnego wykonania przez młodego użytkownika portalu pełnią,

z jednej strony, funkcję ludyczną, z drugiej zaś wzorcotwórczą, ponieważ zamieszczone treści uświadamiają, dlaczego warto być Polakiem.

Portal KULA wspiera rozwój kompetencji poznawczych, społecznych, kulturowych i medialnych młodego użytkownika, ponieważ spójnie przybliży mu społeczno-kulturowy kontekst rozwoju Polski, wzbogaca jego wiedzę o życiu przodków, zapoznaje z tym, co odróżnia od siebie poszczególne regiony Polski i w ten sposób rozszerza rozumienie polskości. Portal internetowy KULA jest więc platformą, która pomaga młodemu użytkownikowi wykorzystywać nowe media, żeby przesuwać się od nieświadomej niekompetencji w kierunku świadomej kompetencji poznawczej, społecznej, kulturowej i medialnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek J. (2012). *Norwe kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/08_Bednarek_2012.pdf, (103 – 117), (13.05.2014).
- Bednarek J. (2012). *Cyberprzestrzeń i roboty humanoidalne nowym wyzwaniem edukacji*. http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/bednarek.pdf, (1 – 7), (13.05.2014).
- Bourdieu P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa.
- Castells E. (2007). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa.
- Goody J., Watt I. (1963). The Consequences of Literacy „Comparative Studies in Society and History”, 3, (304 – 345).
- Griswold W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Warszawa.
- Karczmarzyk M. (2013). *Dziecko w wirtualnej galerii*. Warszawa.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Fenomenograficzne studium z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław.
- Kress G., van Leeuwen T. (1996). *Reading images. The Grammar of Visual Design*. London.
- Pater-Ejgierd N. (2010). *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań.
- Schnettler B. (2008). W stronę socjologii wiedzy wizualnej. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 3, (116 – 142).
- Schutz A. (1973). *Collected Papers 1. The Problem of Social Reality*. The Hague.
- Strykowski W. (2004). Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia, [w:]
- Strykowski W. i Skrzydlewski W. *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań.
- Szczepański J. (1973). *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa.
- Wellman B. (1999). The Network Community, [w:] Wellman B. (red.), *Networks in the Global Village*. Boulder.
- Wellman B., Haythornthwaite C. (2002). *The internet in Everyday Life*. Malden.
- Welsch W. (2005). *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyk*. Kraków.
- Zemło M. (2003). *Socjologia wiedzy w tradycji interakcyjno – fenomenologicznej*. Lublin.
- Ziółkowski M. (2012). Kapitały społeczny, kulturowy i materialny i ich wzajemne konwersje we współczesnym społeczeństwie polskim. „Studia edukacyjne”, 22, (7 – 27).