



MAREK SIWICKI

Atrakcje szklanego ekranu *versus* „podwórko z trzepakami”

Attractions of the Glass Screen *versus* the Backyard with Carpet-beating Frames

Doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Zakład Edukacji Medialnej, Polska

Streszczenie

„Podwórko komputerowe” – pokój dziecka ze sprzętem podłączonym do sieci i rzeczywistości wirtualnej – jest przestrzenią bardzo wąską w sensie fizycznym. „Podwórko z trzepakami” – tradycyjne, zwykłe – jest rzeczywistością realną; to miejsce interakcji dziecka z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkujących okoliczne bloki czy domy. Jest wiele argumentów za celowością refleksji nad korzyściami płynącymi z renesansu tradycyjnych podwórek oraz swoistej adaptacji ich zalet na grunt nowych podwórek – z placami zabaw, grodzonych w przestrzeni między blokami oraz tych globalnych w pokoju dziecka. Odczuwa się niedobór naukowego namysłu nad kwestią podwórka jako *prymarnego* elementu dzieciństwa.

Słowa kluczowe: podwórko komputerowe, podwórko z trzepakami, dzieciństwo, internet, globalizacja

Abstract

Computer backyard – a child’s room with equipment connected to the network and virtual reality – is a very narrow space in the physical sense. Backyard with carpet-beating frames: traditional, ordinary, real; this is the place where children interact with their peers and adults living in neighboring blocks of flats or houses. There are many arguments for the purposefulness of reflection on the benefits of the renaissance of traditional backyards and the specific adaptation of their advantages to the new backyards – with playgrounds, fenced in the space between the blocks, as well as those global ones in children rooms. There is a lack of scientific reflection on the issue of the backyard as the primary element of childhood.

Keywords: computer yard, backyard with carpet-beating frames, childhood, internet, globalization

*Dzieci potrzebują przestrzeni.
Potrzebny jest im pokój
albo podwórko.*

(Ginott, 1998, s. 134)

Wstęp

Z podwórkami jest obecnie swoisty *embarras de richesse*. Gdy bowiem przykłada się perspektywę starszych pokoleń, tych sprzed pojawienia się komputera, a nawet jeszcze wcześniej telewizora, to jakby ich nie było. Coraz trudniej znaleźć podwórka ze śmietnikiem i trzepakiem – proste, ale magiczne; one odplynęły wraz z postępem. Są za to place zabaw z mocowanymi do betonu urządzeniami. Nienaturalne i sterylne w zamyśle, urządzone wedle desingui wizji dorosłych, wciśnięte między żelbetonowe konstrukcje blokowisk z taflami szklanych okien w dzień blikującymi słońcem, a wieczorami migające poświatą z ekranów. Z rzadka widuje się tam dzieci, bo one mają podwórka w domu, we własnym pokoju z bajecznie nowoczesnymi zabawkami – komputerami, tabletami, smartfonami; podwórka kuszące różnościami zza szklanego ekranu. Świat stał się dla dzieci zamknięty w pokoju z ekranem monitora połączonego z siecią lub na międzyblokowym placu zabaw z piaskownicą na strzeżonych osiedlach – w jednym i drugim przypadku to „szklane podwórka”. Na obu młody człowiek oddaje się pozornym harcom młodości i „pod kontrolą rodziców” trwoni swój umysł i ciało. A przecież dzieci konstruują swój dziecięcy świat, „tkając” jego strukturę z doświadczeń, napotykanymi normami i zasadami, wizji, wyobraźni (Smolińska-Theiss, 2014, s. 11). Kiedy będą wychowane w kulturze nadzoru, zamkniętych przestrzeni pokoju czy ogrodzonego placu zabaw, to jak będą postrzegały wolność, kiedy wejdą w wiek dorosły (Louv, 2014, s. 162)? Z tym pytaniem – bez populistycznej groteskowości, ale z troską o dzieci – podejmuję ontologiczną próbę meandrowania po zaletach i wadach korzystania ze „szklanych podwórek” oraz „podwórek z trzepakiem”. Skromny szkic, którego inspiracją była chęć sentymentalnej wyprawy do dzieciństwa, ma być przyczynkiem do naukowej zadumy nad sposobem pedagogicznego wykorzystania tego, co niegdyś było dobre i pożyteczne wychowawczo.

* * *

„Szkłane Domy” w Zakopanem z odnową biologiczną i parkiem wodnym odległym o jakieś dwa kilometry. „Szkłane podwórko” w Łodzi – kamienice mają elewacje z lustrami, a w otwartej przestrzeni podwórka ławki i zieleń¹. „Szkłane Domy Żeromskiego” w Radomiu. Plac zabaw dla dzieci ogrodzony

¹ Projekt „Pasaż Róży” realizowany wedle pomysłu Joanny Rajkowskiej to instalacja między budynkami przy Piotrkowskiej 3. W związku z akcją „Zielone podwórka” ma ich powstać w Łodzi 11. www.lodz.naszemiasto.pl.

i oddalony od ruchu ulicznego². Wszędzie wielkie szklane osiedla z placami zabaw pełnych rozmaitych gadżetów. I owo troskliwe izolowanie tych enklaw od dróg szybkiego ruchu, bo choć to minimalizuje możliwość wypadku, ale ogranicza dzieciom dostęp do otwartych, naturalnych przestrzeni. Tak to się ma literacka metafora Żeromskiego do rzeczywistości?³ Nastroju pedagoga nie poprawia też „szklana pogoda” z szybami niebieskimi od telewizorów⁴. „Zaanketowano przestrzeń podwórek na rzecz parkingów, a w zamian dzieci dostały własny pokój z telewizorem i komputerem” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17).

„Szklane podwórka” w domu – jak kto woli – „podwórka komputerowe” (Ruszel, 2013) mają wielką siłę uwodzenia. Bez nakazu aresztowania zamykają młodego człowieka w czterech ścianach – w pokoju z widokiem na ekran komputera. Usadzają w bezruchu. To „demokratyczne więzienie” – jak każde odosobnienie – wypląca: minimalizuje okazje do wykazywania się zręcznością, zamyka realne przybywanie w zespole, niszczy wytrwałość i konsekwencje w osiągnięciu demokratycznego celu, przeszkadza w rozróżnianiu dobra od zła, panowaniu nad sobą, prowadząc do zaniku komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Uzależnia od emocji pochodzących z „podwórka komputerowego”. Internet bowiem jako wszechwładne medium dekoncentruje uporeczywie i co gorsza – anektuje „intelektualną tradycję samotnej pracy wymagającej pełnej koncentracji na jednym zadaniu – czyli etykę, którą narzucała nam książka” (Carr, 2013, s. 143). Słowem – związaliśmy los z żonglerem. Ale technologia to wszak tylko bierne narzędzie – nic nam nie robi, jeśli nie włączymy komputera lub odłożymy smartfon (Carr, 2013, s. 11). W rozsądku oraz umiarze wszak sztuka korzystania ze wszelkich dobrodziejstw, a zwłaszcza pokus. I w umiejętności widzenia granicy, bo sieć to ocean, a każde urządzenie to taki mityczny lewiatan, który jeśli zaczepiony, zaatakuje i z furią pograży. A młody internauta cierpi na bezsenność; jak może być inaczej, wszak internet nigdy nie śpi. Z gigamocą generuje niewyobrażalną ilość informacji, przywiązując do siebie tych, co nie mogą bez nich żyć, a nigdy nie będą w stanie wszystkich ogarnąć. Wszystko przy zaniku odpoczynku i prywatności. Wszystko jest transparentne i robione w pośpiechu i ze stra-

² Nowoczesne, z 8 kondygnacji, poziom pod ziemią z garażami i place do parkowania na zewnątrz, loggie, całodobowy nadzór terenu zamkniętego. www.szklanedomu.info.pl.

³ Domy zamieszkałe przez zwykłych ludzi są z tafli szkła robionych z morskiego piasku. Bajecznie kolorowa (nie)rzeczywistość w odległym kraju, który w tęsknocie urasta do krainy wszelkiej szczęśliwości... Metafora i mit „szklanych domów” Żeromskiego zawiera się w przekazie ojca (Seweryna Baryki) i rozbudzaniu wyobraźni syna (Cezarego). *Przedwiośnie* to powieść polityczna Żeromskiego wydana w Warszawie 21 września 1924 r. w trzech częściach: *Szklane domy*, *Nawłóć*, *Wiatr od wschodu*.

⁴ Odwołuję się do niezwykle popularnego do tej pory utworu *Szklana pogoda* z 1983 r. grupy Lombard w wykonaniu Małgorzaty Ostrowskiej. Autor tekstu: Marek Dutkiewicz, kompozytor Grzegorz Stróżniak. „Już z ogonków wycofały się/ frasobliwe kolejek Madonny/ do kapliczek powracają gdzie, telewizor z prognozą pogody/szklana pogoda szyby niebieskie od telewizorów...”

chem, że nie zdąży. Wszystkie te zjawiska są zdomowione w swej pokrętniej istocie są powodem do cybergreszenia (Siwicki, Galanciak, 2018).

Czas, który dzieci spędzają na swobodnej zabawie, bardzo się kurczy, a na domiar złego w przestrzeń życia dziecka wkraczają przeróżne instytucje edukacyjne. „Dziecko przesuwa się z jednej instytucji do drugiej, nie zakorzenia się w nich, a jedynie podporządkowuje specyficznym wymaganiom każdej z nich. Ten typ dzieciństwa Helga Zeiher nazywa dzieciństwem *verinselung* «wyspowym», że niby dziecko skacze z wyspy na wyspę (z instytucji do instytucji). A przestrzeń wyspy to miejsce oderwania, zamknięte, ograniczone” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Skaczą więc dzieci z wyspy na wyspę, prowadzone za rękę (oby) lub wożone w autach przez swoich rodziców. I oby ogarniało je uczucie zauroczenia tym, co w drodze i na wyspach. Może będzie tak, jak pisze Capote (2012, s. 55): „Wyspy to jak zacumowane statki. Postawić stopę na jednej z nich, to jak ruszyć po trapie”. Dzieciom funduje się dzieciństwo w kurczącej się przestrzeni i wystawia na zagrożenie zdrowia fizycznego i psychicznego – zwiększając ryzyko wystąpienia zaburzeń w pojmowaniu percepcji życia w społeczeństwie, ograniczenia pewności siebie oraz utracenia zdolności poznawania prawdziwego niebezpieczeństwa oraz piękna. Dzieciom serwuje się zabawę na zamkniętych i ochronionych placach między blokami lub w domu. Tymczasem w przypadku pojawiającej się u dziecka potrzeby ukształtowania własnej tożsamości (poza kontrolą rodziców) znakomicie służą kryjówki, nieprzebrane chaszczki na bagnach czy inne tajemnicze miejsca za rogiem domu, za miastem. To odżywcza dieta nie tylko dla ciała, ale i umysłu, bo wpływa niezwykle pozytywnie na dojrzewanie kognitywne dziecka poprzez doświadczenie empiryczne, rozwijanie analizy, syntezy i oceny (Louv, 2014, s. 156).

Potrzeby czy pragnienia dziecka – nasycone wzorami kultury masowej – lansują jego rówieśnicy w mediach, zwłaszcza społecznościowych. Inne podpowiedzi, te, którym hołdują dorośli, są obciążeniem. Stąd gry mają oblicze nowych technologii i model narzędzia czy rekwizytu w postaci ekranu smartfona, tableta, konsoli do gier skomunikowanej z siecią. Dzieci spędzają więc dzieciństwo w domu przed ekranem, na kanapie, w błogim stanie nicnierobienia Ciepło, miło i przyjemnie. Z tym że na takim placu zabaw z komputerem dzieci nie dostaną tego, co czeka ich poza sferą prywatną pokoju, w społecznej, na podwórku tradycyjnym i nawet pal licha, że grodzonym. Tam są kontakty twarzą w twarz z rówieśnikami, silny uścisk dłoni kolegi czy zapachy wilgoci z piwnicy, gdzie odbywają się tajne narady integrujące grupę. Dzieciństwo będzie puste bez kłótni, czasem bójk czy szarpania się za ubranie, przeżywania goryczy kary za nieprzestrzeganie zasad podczas gry czy zabawy i odczucia na własnej skórze karnych stu przysiadów jako ekwiwalentu porażki. W kontakcie niezapośredniczonym łatwiej o uczenie się, utrwalenie zaufania, poczucie bezpieczeństwa i pogłębianie relacji koleżeńskich oraz poznawanie na własnej skórze niebezpieczeństw,

bo doznanie przykrości dotyka i poznaje się ból – nie tylko zdartego kolana, ale i ten psychiczny. Tak tylko można nauczyć się jego omijania. Kontakty na żywo i w grupie w otoczeniu podwórkowych zwyczajnych niesamowitości dostarczają bezcennej wiedzy i kompetencji społecznych (Ruszel, 2014, s. 164). W kontaktach na podwórku działają „mechanizmy lustrzane”, które pozwalają na „odbicie” w umyśle obserwatora wewnętrznego stanu osoby obserwowanej (Kaczmarzyk, 2015, s. 91). Dostrzegając kogoś zanoszącego się śmiechem i widząc powód rozbawienia, pewnie sami zaczniemy się włączać w ten festiwal radości. Jakże ważna jest w tym kontekście obecność przy dziecku opiekuna, rodzica czy rówieśnika.

Warto zwrócić uwagę na znaczenie gier i zabaw – tych podwórkowych zwłaszcza, których nie powinien wyprzeć żaden postęp społeczny czy technologiczny, bo są niezwykle istotne w harmonijnym rozwoju dziecka. Służą wszak kreatywności, twórczej improwizacji, otwierają dziecko na rzeczywiste zdarzenia i dają szansę doświadczeń, umiejętność reagowania na sytuacje i zdarzenia wynikające z podwórkowych konfliktów czy zdarzeń. Zabawy i ta beztroska na podwórku przegrywają z komercyjnymi potrzebami tempa życia, ścisłych harmonogramów, presji osiągnięć i rozwoju technologii (Rusze, 2014, s. 162–166). Podwórko uczy rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych, ale i drugiej osoby i umożliwia odreagowywanie stresów czy napięć.

Dzieci w Stanach Zjednoczonych spędzają na podwórku mniej czasu niż najbardziej strzeżeni więźniowie, 20% z rzadka bawi się na podwórku, a przed szklanymi ekranami spędza dwa razy tyle czasu co na zabawie na wolnej przestrzeni (Manthey, 2018). W Polsce dzieci zaczynają kontakt z technologiami cyfrowymi, gdy mają 9 lat i 7 miesięcy i od tego czasu wolą siedzieć w swoim pokoju z komputerem niż wyjść z domu (NASK, 2017). Spitzer zachęca do wychodzenia z domu, bo jego zdaniem nie patrzeć w ekran, ale spotkanie i zabawa z przyjaciółmi bardziej uszczęśliwią niż setki wirtualnych znajomych z sieci. Rozmowa, uśmiechy, posiłek to drobne, ale jakże ważne źródła życiowej radości (Spitzer, 2016, s. 280–283; Siwicki, Galanciak, 2018). Idźmy dalej, do lasu, poza miasto, wyjdźmy z budynku szkolnego. O tym mówi *oudoor education* – strategia w uczeniu się dla zrównoważonego rozwoju. Niby nic nowego, a jednak. Ten zainicjowany przez ONZ proces jest wycelowany w zmianę w edukacji, tak by nauczyciel partycypował w procesie edukacji, doświadczał razem z nimi i uczył, a nie jedynie transmitował wiedzę podopiecznym. Był uczestnikiem i towarzyszem wyprawy w teren. To ważne choćby w kontekście zaburzeń wynikających z braku dostatecznego kontaktu z naturą (Lewandowska, 2017, s. 165–166). Nadzieje na realizację tego ambitnego zamiaru daje podpis złożony przez Polskę pod stosownym wszystkich krajów członkowskich ONZ. Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju to nie tylko deklaracja, ale i zobowiązanie do realizowania 17 celów, spośród których dwa są szczególnie w kontekście

rozważań o podwórkach i bywaniu dziecka w przestrzeni społecznej. Punkt 11 mówi, by czynić miasta i osiedla ludzkie bezpiecznymi, stabilnymi, zrównoważonymi oraz sprzyjającymi włączeniu społecznemu, zaś punkt 14 traktuje o tym, by chronić morza, zasoby morskie oraz wykorzystywać je w sposób zrównoważony. Dokumenty, podpisy nie mają być może tak siły sprawczej, bo to tylko słowa na papierze i nie rozbudzą powagą instytucji potrzeb i nie wyrobią nawyków. Jeśli jednak nauczyciel ze swoistego nakazu, a rodzic jako osoba też partycypująca w procesie wychowania wspólnie wyprowadzą dziecko poza szkołę i poza pokój, zabiorą do lasu, ale i nad rzekę, jezioro czy morze nad „wodne podwórko”, to jest duża szansa na powodzenie na renesans podwórka jako zjawiska wspomagającego rozwój fizyczny i psychiczny dziecka⁵.

Ruszel używa dwóch określeń: *podwórko komputerowe* i *podwórko z trzepakiem*. To pierwsze to rzeczywistość wirtualna, w której dziecko spotyka się z innymi osobami. Jest bardzo wąską przestrzenią w sensie fizycznym – ogranicza się do miejsca, w którym dziecko siedzi przed komputerem. Ale jego przestrzeń jest nieograniczona. W tym paradoks. „Podwórko z trzepakiem” jest realną rzeczywistością, w której żyje i porusza się dziecko. To miejsce interakcji z rówieśnikami i dorosłymi zamieszkującymi okoliczne bloki czy domy (Ruszel, 2014, s. 161). To definiowanie jest swoistą efemerydą wśród naukowych dociekań, bo kwestie podwórek i bywania na nich dzieci są jakby zaniedbywane. A potrzeba naukowego namysłu nad kwestią podwórek tradycyjnych – „podwórek z trzepakiem” – wydaje się bezdyskusyjna, bo tak można m.in. inspirować do sensownego urządzenia tych globalnych „podwórek komputerowych”. To z pewnością zadanie dla pedagoga i medioznawcy. Odczuwalny jest niedobór literatury i zainteresowania naukowego tematem. Na początku lat 90. ubiegłego stulecia próżno go było szukać w opracowaniach pedagogów pokazujących podwórkowe życie dzieci. „Temat ten zniknął niemalże z pola zainteresowania (...) Przeglądając literaturę pedagogiczną, można było odnieść wrażenie, iż polskie dzieci przede wszystkim uczą się, cieszą się życiem rodzinnym, uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, czytają, rysują, tworzą dziecięcą poezję” (Smolińska-Theiss, 1993, s. 159). Czyż tak nie jest? Wówczas dostępna była jedynie praca zbiorowa pod redakcją Chmieleńskiej *Pedagogika podwórkowa* (Chmieleńska, 1963). A i obecnie w bibliografii pedagogicznej wciąż o podwórkach skromnie, bo do dyspozycji jest: analiza porównawcza pedagogiki podwórkowej z pedagogiką ulicy (Bielecka, 2014), krótka i czytelna psychologiczna analiza wpływu na rozwój dziecka podwórek z komputerem i z trzepakiem, jak również możliwości rozsądnego (wychowawczego) korzystania z każdego z nich (Ruszel, 2014) czy praca dyplomowa zrealizowana na APS-ie (Choda-

⁵ Cele zrównoważonego rozwoju i cały tekst dokumentu: *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*, www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf.

czyńska, 2012) oraz książka z opisem zabaw podwórkowych z czasów PRL-u (Konopczak, 2017). Niełatwo znaleźć informację o tym, ile czasu spędza dziecko na podwórku. Nie brakuje za to analiz czasu dziecka spędzanego w kontakcie z mediami i tym, co za szklanym ekranem. Skąd ten niedobór wiedzy? Powód wydaje się prosty. Technologiczny i bogaty biznes nie będzie miał korzyści z badań, które dowiodą wyższości podwórka czy lasu nad śliskim ekranem tableta.

Podsumowanie

Onegdaj podwórka jako środowiska tworzyły silne ogniwa, ale z perspektywy kultury płynnej i optyki Baumana nie są już płaszczyzną i gruntem do inicjowania, tworzenia i scalania więzi. To, co kiedyś sprzyjało międzyludzkiej wspólnotowości, jest wypierane przez „koniunkturalne alianse wynikające z tymczasowych zaangażowani w arywistyczne gry interesów rządzone logiką mierzalnych korzyści (Korzyk, 2013, s. 87). A przecież dzieci chętnie „chowają się” w piwnicach, na strychach, w szkolnych ubikacjach, bo choć dorośli mają wstęp na plac zabaw czy boisko, to teren ten jest we władaniu dzieci (Smolińska-Theiss, 1993, s. 17). Więc kiedy jeszcze tli się sentyment do tych najzwyczajszych w świecie podwórek, niech służą jako podpowiedź z przeszłości i wracają jako twórcza metafora do takiego ich organizowania, by służyły holistycznemu fizycznemu i emocjonalnemu rozwojowi dzieci. Nie tak samo, ale podobnie jak kiedyś. „Na podwórku całą zgrają/ Dzieci bawią się i grają/ W chowanego, w kapsle, w berka,/ a starszyzna z okien zerka/ i podziwia, że dzieciaki/ życia styl przyjęły taki” (Konopczak, 2015, s. 49). Niech ruszą wspomnienia do podróży sentymentalnych i niech poznanie uroczych gier i zabaw podwórkowych będzie pretekstem do spróbowania gry w „pomidora”, „zośkę”, „tajemnice” czy „szubienice” i oderwania się od tabletów czy smartfona. Nie potrzeba drogiego sprzętu ani jakiegoś szczególnego kunsztu, wystarczy odrobina wyobraźni i kilku znajomych z tego samego bloku, osiedla (Konopczak, 2015, s. 49). Jakie to proste. Nieprawdaż?

Literatura

- Bielecka, E. (2014). Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking: analiza porównawcza. *Przegląd Naukowo-Metodyczny Edukacja dla bezpieczeństwa*, 7(1), 219–232.
- Capote, T. (2012). *Portrety i obserwacje*. Łódź: Albatros.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Chodaczyńska, M.K. (2012). *Podwórko moim drugim domem. Istota patologicznych doświadczeń z środowisku podwórkowym dzieci i młodzieży dzielnicy Warszawa-Ochota*. Praca licencjacka wykonana w APS Warszawa pod kierunkiem dr. hab., prof. APS J. Gęsickiego (syg. 33004).
- Chmieleńska, I. (1963). *Pedagogika podwórkowa*. Warszawa: Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.
- Galanciak, S., Siwicki, M., Czarkowski, K. (2017). *Na krawędzi. Szkoła przed ekranem*. Warszawa: Wyd. APS.
- Ginott, G.H. (1998). *Między rodzicami a dziećmi*. Poznań: Media Rodzina.

- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak chronić nasze dzieci przed deficytem, natury*. Warszawa: Relacja.
- Kaczmarzyk, M. (2017). *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Konopczak, M. (2017). *Gry i zabawy podwórkowe w PRL*. Gliwice: Helion.
- Korzyk, K. (2013). Kultura płynnej nowoczesności – antropologia – hermeneutyka. W: T. Tisończyk, A. Waśko (red.), *W stronę Hermeneutyki kultury* (s. 85–103). Kraków: Wyd. Humanitas Akademia Ignatianum.
- Lewandowska, E. (2017). Edukacja obywatelska, edukacja demokratyczna, edukacja dla zrównoważonego rozwoju. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 141–166). Warszawa: Wyd. APS.
- Manthey, E. (2018). *Dzieci spędzają na podwórku mniej czasu niż więźniowie*. Pobrane z: <http://www.juniorowo.pl/dzieci-spędzają-podwórku-czasu-niż-więźniowie> (15.05.2018).
- NASK (2017). *Nastolatki 3.0. Raport z badania*. Warszawa.
- Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Pobrane z: www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (25.05.2018).
- Ruszel, M. (2014). „Podwórko komputerowe” a „podwórko z trzepakami”. Wybrane psychologiczne aspekty współczesnych relacji u dzieci. *Studia Gdańskie*, 36, 159–166.
- Smolińska-Theiss, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: Wyd. UW.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny*. Warszawa: Wyd. APS.
- Spitzer, M. (2016). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci*. Słupsk: Dobra Literatura.
- Siwicki, M., Galanciak, S. (2018). Nasze (dzieci oraz ich) cybergrzechy powszechne – metafora i rzeczywistość. W: *III Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu: Dziecko – cyfrowy tubylec w szkole. Problemy i wyzwania. „Szkoła w cyfrowej rzeczywistości” 17.03*. Olsztyn: Wyd. UWM (w druku).
- www.lodz.naszemiasto.pl (25.05.2018).
- www.szklanedomu.info.pl (25.05.2018).