

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wydział Pedagogiczny

Instytut Nauk o Wychowaniu

Bartłomiej Krasny

***Pedagogiczne konsekwencje ekologii mediów Neila
Postmana***

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
prof. dra hab. Stanisława Gałkowskiego

Kraków 2024

Spis treści

Wstęp	3
1. Źródła koncepcji Neila Postmana	10
1.1. „Szkoła Toronto”	10
1.2. Determinizm technologiczny	17
1.3. Ekologia mediów	25
2. Rola mediów w kształtowaniu idei dzieciństwa i szkolnictwa – ujęcie historyczne	34
2.1. Kultura oralna	34
2.1. Kultura piśmienna	51
3. Kultura telewizyjna	67
3.1. Telewizja wobec szkolnictwa	68
3.2. Zanik dzieciństwa w kulturze telewizyjnej	89
4. Kultura internetowa	96
4.1. Umysłowość człowieka w internetowym środowisku informacyjnym	103
4.2. Absorpcja uwagi przez internet	118
4.3. Społecznościowy charakter internetu	125
4.4. Zanik dzieciństwa w kulturze internetowej	135
5. Termostatyczna koncepcja edukacji	142
5.1. Przedmioty szkolne	147
5.2. Kształcenie językowe	151
5.3. Klasa szkolna	157
5.4. Dzieciństwo w kulturze internetowej	162
Zakończenie	165
Bibliografia	172
Netografia	186

Wstęp

Dominacja internetu we współczesnym środowisku informacyjnym i jego nieustanna ekspansja na różne obszary życia człowieka wymaga ciągłych poszukiwań i refleksji nad istotą tego zjawiska, szansami i zagrożeniami, jakie ze sobą niesie, wpływem, jaki wywiera na rzeczywistość, czy możliwościami jego implementacji w różne sfery życia człowieka, uwzględniając przy tym perspektywę aksjologiczną, zgodnie z postulatem Postmana. Stale rosnąca tendencja do wykorzystywania mediów elektronicznych w celach edukacyjnych sprawia, że należy analizować nie tylko sposoby wprowadzania mediów elektronicznych do systemu edukacji, ale także to, czy zjawisko to jest korzystne zarówno dla tego systemu, jak i dla jego uczestników.

Zadaniem niniejszej pracy jest charakterystyka i analiza jednej z perspektyw myślenia o mediach w kontekście pedagogicznym. Koncentruje się ona przede wszystkim na potencjalnych zagrożeniach wynikających z korzystania z internetu. Taki kierunek badań wytycza przedmiot badawczy w postaci poglądów Neila Postmana na telewizję. Może się to wydawać dość osobliwe, że do analizy internetu są wykorzystywane rozważania pierwotnie dotyczące telewizji. Jednakże po głębszym namyśle reinterpretacja myśli Postmana, mającą na celu wykorzystanie jego rozważań na użytek badań nad internetem, może okazać się ciekawym tropem. Po pierwsze, refleksje Postmana obejmujące zagadnienia medioznawcze i z zakresu edukacji medialnej odznaczają się dużą uniwersalnością, dzięki czemu można je wykorzystywać nie tylko kilkadziesiąt lat po ich publikacji, ale także w innych kontekstach niż te, których pierwotnie dotyczyły. Drugim powodem jest to, że internet, choć zdecydowanie bardziej wielowymiarowy niż telewizja, ma z nią wiele wspólnego, przede wszystkim pod względem stylu przekazu treści, który w obu przypadkach, wyprzedzając późniejsze rozważania, zdominowany jest przez formę obrazową o charakterze rozrywkowym, z czego wynika wiele problemów edukacyjnych. O ile jednak telewizja posiada oczywiste fizyczne ograniczenia, internet dzięki rozwojowi technologicznemu przewyższa te problemy, umożliwiając ludziom całodobową łączność z siecią niemalże z każdego miejsca na świecie. Wobec tego uprawione jest przypuszczenie, że pod względem konsekwencji dla ludzi internet jest znacznie silniejszy niż telewizja. W związku z tym pewne tendencje, które Postman identyfikował z telewizją w internecie mają jeszcze większy zakres oddziaływania.

Postman wyróżnia się w środowisku badaczy mediów. Po pierwsze, stylistyka jego pism odbiega od powszechnych standardów prac naukowych. W jego książkach nie znajdzie się specjalistycznego języka i wyrafinowanych pojęć czy złożonych koncepcji naukowych za to

można dostrzec mnogość różnych wątków i odniesień do tematów raczej powszechnie znanych potencjalnym czytelnikom. Postman, jak się wydaje, świadomie wybrał proste w przekazie piśmiennictwo eseistyczne, by dotrzeć do jak największej liczby odbiorców, w czym odniósł zdecydowany sukces.

Po drugie, Postman był bezkompromisowy w tym, co pragnął przekazać. Podczas gdy większość badaczy stara się ostrożnie podchodzić do rozstrzygnięć w zakresie badanych przez nich zjawisk, Postman był momentami niezwykle pewny siebie w wyrażaniu własnych wniosków na temat mediów elektronicznych. Nie oznacza to, że nie miał on wątpliwości co do poglądów, które wyrażał, lecz jeśli był on głęboko o czymś przekonany nie bał się tego wyrazić.

Dotychczas dorobek Postmana był wykorzystywany w polskiej myśli pedagogicznej sporadycznie i fragmentarycznie, co nie pozwalało na uwolnienie jego pełnego potencjału. Można w tym miejscu przywołać niewiele przykładów. O Postmanie w swoich artykułach naukowych pisali: Stanisław Dylak (*Szkoła - jaka jest, każdy widzi, jaka ma być, każdy wie, ale jaka mogłaby być, podpowiada Neil Postman*), Bogusław Śliwerski (*Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu*), Anna Panek (*Świat wiedzy, społeczeństwo wiedzy – światem wykreowanym. Kompetencje i zagrożenia edukacji technopolu w ujęciu Neila Postmana*) czy Leszek Nowak (*Pesymizm technologiczny Neila Postmana*). Do tej grupy można dołączyć jeszcze Włodzimierza Micha, który w jednym z rozdziałów II tomu swojej *Prolegomeny do historii komunikacji* analizuje podejście Postmana do trywializacji dyskursu publicznego w erze telewizji.

Dotychczas w największym stopniu twórczością Postmana zajął się Paweł Cieślarek w swoich trzech artykułach: *Przeszłość w narracji kulturowego konserwatysty – biografia intelektualna Neila Postmana* (2012); „*Mapa to nie terytorium*” – wpływ „*Semantyki ogólnej*” Alfreda Korzybskiego na myśl Neila Postmana (2013) i *Konserwatyzm kulturowy Neila Postmana jako podejście kulturoznawcze osadzone w perspektywie teoretycznej i tradycji intelektualnej ekologii mediów* (2013). Do listy osób zainteresowanych twórczością Postmana należy dodać jeszcze Krystiana Petroniusza Piastę, który inspirowany Postmanem napisał na temat jego twórczości artykuł naukowy pt. *Model przekazywania wiedzy oparty na koncepcji ekologii mediów* (2002).

Ci dwaj ostatni autorzy zdecydowanie wyróżnili się na tle pozostałych tym, że odnosili się do prac Postmana niemal nieznanymi w Polsce, przede wszystkim *Teaching as a Subversive Activity* oraz *Teaching as a Conserving Activity*. W Polsce natomiast Postman jest znany w szczególności ze swoich prac przetłumaczonych na język polski (*Zabawić się na śmierć, Technopol, W stronę XVIII stulecia*), które klasyfikują go raczej jako medioznawcę, technolo-

gicznego pesymistę czy krytyka kultury. Niektórzy kojarzą go również jako autora książki opisującej zanik dzieciństwa (*The Disappearance of Childhood*). Niewiele osób ma jednak świadomość, że był on przede wszystkim nauczycielem i uczonym podejmującym w swoich pracach naukowych zagadnienia edukacji szkolnej.

Neil Postman urodził się w 1931 roku w Nowym Jorku. W 1953 roku na Uniwersytecie Stanowym Nowego Jorku we Fredonii uzyskał stopień odpowiadający stopniu licencjata z nauk ścisłych (*Bachelor of Science*). Następnie podjął studia na Uniwersytecie Columbia w Nowym Jorku, gdzie w 1955 uzyskał tytuł magistra (*Master of Arts*), a w 1958 tytuł doktora z zakresu edukacji (*Doctor of Education*)¹.

Postman w początkach swojej działalności naukowej skupiał się przede wszystkim na lingwistyce oraz metodyce nauczania języka angielskiego. Pracował najpierw jako nauczyciel języka angielskiego w szkole podstawowej, by następnie, po ukończeniu doktoratu, przenieść się na uczelnie wyższe, najpierw w San Francisco (1958), a potem w Nowym Jorku (1959), gdzie na tamtejszym Uniwersytecie Nowojorskim spędził całą swoją karierę naukową, zajmując się przede wszystkim lingwistyką, edukacją i mediami. W latach 1961-1967 napisał (częściowo wraz ze swoimi współpracownikami) serię podręczników do nauczania języka angielskiego dla młodzieży w wieku 13-18 lat. Był również współautorem czterech monografii (1966-1973), które napisał razem z Charlesem Weingartnerem, a które dotyczyły, ogólnie rzecz biorąc, potrzeby zmian w amerykańskiej edukacji.

W tym czasie Postman był postrzegany jako jeden z głównych propagatorów idei postępowych w amerykańskiej edukacji oraz krytyk tradycyjnego szkolnictwa. Jego szczytowym osiągnięciem w tym okresie była książka *Teaching as a Subversive Activity* (1969), w której zawarł pogląd, że edukacja szkolna powinna być skoncentrowana na tym, w jaki sposób pomóc uczniom w wykrywaniu kryzysów kulturowych, dostrzeganiu zmian w kulturze czy rozpoznawaniu szans i problemów z nich wynikających oraz aktywne przewycięzanie tych ostatnich. Niezbędna ku temu jest natomiast zdolność do krytycznego namysłu, będącym, jak uważał Postman, faktycznym celem edukacji.

Zasadniczo ten pogląd towarzyszył pracom Postmana do końca jego życia, z tą różnicą, że jeszcze na początku lat 70 XX wieku sądził on, iż edukacja powinna iść z duchem czasu, dzięki czemu uczniowie mieliby szansę do jak najlepszego dopasowania się do nowych warun-

¹ Hasło: *Neil Postman* [w:] <https://www.britannica.com/biography/Neil-Postman>, [dostęp z dnia: 06.06.2023].

ków kulturowych. Dotyczyło to również mediów, a przede wszystkim rosnącej w siłę telewizję, w której Postman widział wówczas duży potencjał edukacyjny.

Druga połowa lat 70 XX wieku była dla niego czasem przewartościowania swoich dotychczasowych poglądów. Po latach funkcjonowania telewizji w amerykańskim środowisku kulturowym Postman spostrzegł, że działa ona destrukcyjnie na wiele aspektów ludzkiego życia, rozpowszechniając negatywne trendy, wzorce zachowań czy style myślenia. W 1979 roku Postman opublikował książkę pt. *Teaching as a Conserving Activity*, w której poruszony został problem oddziaływania telewizji na uczniów (ale też na człowieka w ogóle) oraz na charakter szkolnictwa. W pracy tej starał się uzasadnić swoje spostrzeżenia na temat tego, w jaki sposób telewizja jest w stanie kształtować ludzkie postawy, zachowania i sposoby myślenia oraz co z tego może wynikać dla edukacji.

W późniejszych latach kontynuował swoją pracę związaną z oceną następstw, jakie niesie ze sobą telewizja, ale też technologia w ogóle. W 1982 roku opublikował książkę pt. *The Disappearance of Childhood*, która dotyka problematyki relacji między społecznym konstruktem dzieciństwa a środowiskiem informacyjnym ukształtowanym przez dominujący w danej kulturze środek przekazu. Postman argumentował, że sposób przekazu treści kulturowych warunkowany poszczególnymi mediami, a co za tym idzie wymagania, jakie stawia człowiekowi partycypacja w systemie przekazu tych treści, w istotny sposób wpływają na sposób postrzegania dzieci i dzieciństwa. *The Disappearance of Childhood* traktuje przede wszystkim o telewizji i jej środowisku informacyjnym, które w znaczącym stopniu ma napędzać proces zaniku dzieciństwa.

Kolejną ważną pozycją w karierze naukowej Postmana była praca *Amusing Ourseleves to Death* (polskie tłumaczenie: *Zabawić się na śmierć*). W niej Postman również podejmował kwestie oddziaływania telewizji na człowieka i kulturę, z tą jednak różnicą, że w tej pracy wyszedł, choć nie całkowicie, poza kontekst edukacji, a swoje wysiłki koncentruje na jednym konkretnym zagadnieniu, mianowicie rozrywkowym charakterze telewizji. Był on bowiem zaniepokojony tym, jak bardzo rozrywkowy format wykroczył poza ramy tego medium i zaczął ingerować w ludzkie praktyki, pośrednio zmieniając kulturę amerykańską, co niestety nie ominęło edukacji szkolnej.

Trzy wymienione wyżej książki składają się na postmanowską trylogię telewizyjną², której treści stanowią przedmiot badań w niniejszej pracy. To w nich właśnie Postman wyłożył najważniejsze założenia jego myśli dotyczące mediów, edukacji medialnej oraz ekologii me-

² L. Strate, *Neil Postman. Defender of The Word*, „ETC: A Review of General Semantics” 2003, 60(4), s. 346.

diów – podejścia badawczego, które towarzyszyło mu przez kilkadziesiąt lat jego pracy naukowej, a w najprostszym rozumieniu dotyczy relacji zachodzących między człowiekiem a mediami.

W polskim środowisku akademickim pojęcie ekologii mediów jest właściwie nieznane, nie wspominając o badaniach z nią związanych³. Jedynymi badaczami, które w jakimś stopniu poruszyły tę tematykę byli Piasta i Cieślarek. Pierwszy z nich w tekście pt. *Model przekazywania wiedzy oparty na koncepcji ekologii mediów* odniósł się do niej w kontekście edukacyjnym. Jest to jednak pozycja bardzo ogólna, w której autor jedynie nakreśla podstawowe informacje na temat ekologii mediów. Cieślarek natomiast w jednej ze swoich prac opisuje pokrótce, czym jest postmanowska ekologia mediów, jakie są jej źródła oraz wskazuje, w jaki sposób można rozumieć uprawianą przez Postmana ekologię mediów. Jest to już tekst znacznie bardziej rozbudowany i wartościowy w kontekście wprowadzenia czytelnika do myśli intelektualnej Postmana.

Tak ubogi dorobek naukowy z dziedziny ekologii mediów w polskiej pedagogice akademickiej powinien zostać pogłębiony w celu poszerzenia analiz naukowych

Tematyka niniejszej pracy oscyluje wokół dwóch głównych kategorii pedagogicznych, którymi zainteresowany był Postman: dzieciństwa i edukacji szkolnej, które w kolejnych rozdziałach będą rozpatrywane w kontekście edukacji medialnej.

Zanim to się jednak stanie należy na początku wyjaśnić pewne rzeczy, bez których zrozumienie myśli Postmana, a także samej treści pracy może być zniekształcone. W pierwszej kolejności należy więc zagłębić się w pochodzenie jego sposobu myślenia o mediach. Postman nie ukrywał, że jego największą inspiracją, jeśli chodzi o medioznawstwo, był dorobek Marshalla McLuhana. Aczkolwiek Postman czerpał w tym zakresie z twórczości także innych uczonych, których można zaklasyfikować jako członków nieformalnej szkoły intelektualnej zajmującej się mediami zwanej Szkołą Toronto. Szkoła ta najczęściej jest postrzegana przez pryzmat determinizmu technologicznego (ewentualnie medialnego), dlatego też i ten pogląd stanie się przedmiotem rozważań pierwszej części pracy. W końcu konieczne będzie przedstawienie

³ Wyjątkiem może się wydawać praca Karola Jakubowskiego pt. *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, niemniej jej autor, choć w pewnych momentach odwołuje się do Postmana, nie stawiał sobie za cel opisu czy krytycznego spojrzenia na ekologię mediów w takim ujęciu, w jakim ją przedstawił amerykański uczony. Jakubowski rozumiał ekologię mediów raczej jako wpływ jednych mediów na drugie.

postmanowskiej koncepcji ekologii mediów, która w rzeczywistości powinna być docelowym sposobem postrzegania nie tylko poglądów samego Postmana, ale całej myśli Szkoły Toronto. Pierwsza część pracy wyznacza zatem ramy interpretacyjne dla dalszych rozważań.

Kolejne trzy części pracy zasadniczo dotyczą tych samych zagadnień, mianowicie oddziaływania dominującego w danej kulturze środka przekazu na zachowania, postawy czy sposoby myślenia, a w konsekwencji na samych uczniów i charakter edukacji oraz sposobu, w jaki dominujące w danej kulturze medium jest w stanie implikować społeczny status dziecka. Pierwsza część ma charakter stricte historyczny, ukazujący ciągłość zmian pomiędzy kulturami zdominowanymi przez kolejno kulturę oralną oraz kulturę piśmienną. Kolejny rozdział również ma poniekąd charakter historyczny, gdyż dotyczy kultury telewizyjnej, która niedawno ustąpiła kulturze internetowej. W rozdziale przedstawione są poglądy Postmana na telewizję, będące punktem wyjścia dla części poświęconej internetowi. Niezbędne jest jednak uzupełnienie rozważań Postmana i ich uszczegółowienie ze względu na to, że on sam stosował niekiedy uproszczoną argumentację, którą dla celów badawczych należy w pewnych momentach pogłębić. Czwarta część pracy podejmuje zagadnienie kultury internetowej i jej implikacji pedagogicznych. Jest to najważniejsza część pracy, ponieważ to w niej właśnie okaże się, w jakim zakresie można mówić o tym, że internet powielił pewne cechy charakterystyczne telewizji oraz ich konsekwencje.

Ostatnia część pracy dotyczy termostatycznej koncepcji edukacji Postmana i rozwiązań, jakie w jej ramach zaproponował w celu przeciwstawienia się negatywnym konsekwencjom telewizji. Jeśli okaże się, że internet powielił pewne schematy widoczne w telewizji, wskazane rozwiązania mogą stać się użyteczne także współcześnie w kontekście kultury internetowej.

W dysertacji zostały zawarte fragmenty publikacji pokonferencyjnej dotyczącej wykorzystania termostatycznej koncepcji edukacji Postmana w zakresie ekologii mediów⁴.

W pracy będą realizowane dwa cele. Pierwszym z nich jest prezentacja i analiza koncepcji Neila Postmana, drugi cel natomiast dotyczy oceny stopnia aktualności tychże koncepcji. W ramach tego zostanie podjęta próba rozstrzygnięcia problemu badawczego, wyrażającego się w pytaniu: W jakim stopniu myśl Neila Postmana, obejmująca swym zakresem zagadnienia oddziaływania telewizji na społeczny konstrukt dzieciństwa oraz sferę edukacji szkolnej, jest aktualna współcześnie w czasie dominacji internetu?

Badania przeprowadzone w ramach pracy doktorskiej można zaklasyfikować do badań niereaktywnych, czyli takich, które nie oddziałują na ludzkie zachowania w czasie trwania

⁴ B. Krasny, *Termostatyczna koncepcja edukacji Neila Postmana w kontekście ekologii mediów*, [w:] T. Leś, S. Sztobryn, *Edukacja a państwo*, Libron, Kraków 2022.

procesu badawczego⁵. W trakcie tego procesu zostaną zastosowane określone metody badawcze. Pierwszą z nich i zarazem podstawową metodą jest analiza treści, gdyż realizacja celów badawczych będzie polegać przede wszystkim na badaniu źródeł pisanych, ale też w pewnym stopniu wizualnych. Kolejno zostanie zastosowana analiza porównawcza określonych środków przekazu oraz konsekwencji ich użytkowania przez człowieka. Jednostkami analizy w ramach wszystkich tych metod będą wybrane dzieła Postmana, artykuły oraz książki naukowe z zakresu badań nad wybranymi mediami i określone strony www (w rzeczywistości bibliografia stanowi jednocześnie wykaz jednostek analizy wykorzystanych w pracy).

⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., PWN, Warszawa 2004, s. 345.

1. Źródła koncepcji Neila Postmana

1.1. „Szkoła Toronto”

„Szkoła Toronto”, do której przynależał Postman jest jedną z wielu, która wyłoniła się w XX wieku. Każda z nich charakteryzuje się specyficznym dla siebie podejściem w badaniu mediów i zjawiska komunikacji.

Za prekursorów współczesnych badań nad komunikacją medialną i mediami uznaje się XX-wiecznych socjologów, którzy na początku ubiegłego stulecia zajmowali się badaniem prasy. Wśród nich wymienia się takie osobistości jak Max Weber, Gabriel Tarde, William I. Thomas, Florian Znaniecki. W sposób bardziej usystematyzowany prasą zaczęto się zajmować w 1916 roku za sprawą Karla Buchera, który w Lipsku zainicjował powstanie Institut für Zeitungswissenschaft, prowadzącego badania nad czasopiśmiennictwem⁶. W tym czasie to Europejczycy, a w szczególności Niemcy, wiedli prym w badaniach nad komunikacją.

Po zakończeniu I wojny światowej, na skutek kryzysów panujących w powojennej Europie, światowym centrum badań nad komunikacją stały się Stany Zjednoczone. W tym czasie, ze względu na rosnącą popularność radia i filmu, Amerykanie rozszerzyli zakres przedmiotu badawczego nauki o komunikacji o wymienione środki przekazu, badając empirycznie procesy komunikacyjne. To właśnie dzięki amerykańskim badaczom ukształtował się jeden z dominujących w pierwszej połowie XX wieku nurtów badań nad komunikacją. Prekursorzy tego podejścia badawczego (Claude Shannon, Warren Weaver, Norbert Wiener, Wilbur Schramm, Harold Lasswell, Paul Lazarsfeld, Carl Hovland) kierowali się kartezjańską ambicją ukazania ludzkiej komunikacji w postaci zmatematyzowanego opisu⁷. Powszechnie uważa się *Cybernetykę* Wienera (1948) i *Matematyczną teorię komunikacji* Shannona i Weavera (1949) za prace konstytuujące naukę o komunikacji⁸.

Stworzony przez Amerykanów sposób badania komunikacji nazywano modelem transmisyjnym ze względu na szczegółowy przedmiot badawczy, jakim był proces przekazywania informacji (transmisji), zachodzący pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Jasno widać to na przykładzie definicji, jakie formułowali przedstawiciele tego modelu. Hovland rozumiał

⁶ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa 2004, s. 84-85.

⁷ E. Kulczycki, *Teoretyzowanie komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012, s. 29.

⁸ M. Wendland, *Filozoficzne i metodologiczne podstawy historii komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 61.

komunikację „jako proces, w którym jednostka (komunikator) transmituje bodźce (zazwyczaj symbole werbalne) w celu zmodyfikowania zachowania innej jednostki”⁹, natomiast Bernard Berelson, twierdził, że komunikacja to „transmisja informacji, idei, emocji, umiejętności itp. za pośrednictwem symboli – słów, obrazów, figur, grafów itd. To właśnie akt lub proces transmitowania jest zazwyczaj nazywany komunikowaniem”¹⁰.

Badacze wywodzący się z tego nurtu wykazywali się dużą płodnością intelektualną, co potwierdza ilość modeli teoretycznych skonstruowanych na potrzeby ujęcia transmisyjnego, mających wyjaśnić procesy komunikacyjne. Wśród nich można wymienić, np. model przekazu sygnałów (Shannon, Weaver), model aktu perswazyjnego (Lasswell), model dyfuzyjny/dwustopniowego przepływu informacji i opinii (Lazersfeld), model wspólnoty doświadczeń (Schramm), model analityczny (Maletzke) model wszechmocy propagandy (Tchakhotine) czy też model sprzężenia zwrotnego (Wiener)¹¹, zawierający pewne intuicje związane z myślą szkoły toronckiej.

Po II wojnie światowej wyłoniła się (post)marksistowska szkoła frankfurcka utworzona w 1923 roku we Frankfurcie nad Menem za sprawą Felixa Weila. Do jej najwybitniejszych przedstawicieli należeli Max Horkheimer, Theodor Adorno, Erich Fromm, Herbert Marcuse, a obecnie jest reprezentowana m.in. przez Jurgena Habermasa, który szczególnie upodobał sobie badania nad procesami komunikacyjnymi.

Według badań nowych marksistów, jedną z przyczyn niepowodzenia projektu komunistycznego było to, że środki masowego przekazu pozostawały w rękach burżuazji i kapitalistów, dzięki czemu mogli oni skutecznie prowadzić działania propagandowe przeciwko komunistom. Dlatego „Marksistowska teoria mediów opiera się na stwierdzeniu bezpośredniego związku między własnością a rozpowszechnianiem przekazów, które uprawomocniają społeczeństwa klasowe”¹². Od tamtej pory jednym z głównych celów marksistów stało się przejęcie własności nad instytucjami powszechnego przekazu informacji.

Według klasycznego marksizmu powinno do tego dojść za sprawą rewolucji proletariatu, jednakże coraz lepsza sytuacja osób zatrudnionych w systemie kapitalistycznym nie motywowała klasy pracującej do rewolucji. Mimo to frankfurtczycy wciąż byli przekonani o ko-

⁹ C. Hovland, *Social Communication*, [w:] R.T. Craig, H.L. Muller (red.), *Theorizing Communication. Reading Across Traditions*, Sage Publications, Los Angeles 2007, s. 320, cyt. za: M. Wendland, *Filozoficzne...*, dz. cyt., s. 53.

¹⁰ B. Berelson, G.A. Steiner, *Human Behavior An Inventory of Scientific Findings*, Harcourt, Brace & World, New York 1964, s. 254, cyt. za: M. Wendland, *Filozoficzne...*, dz. cyt., s. 53-54.

¹¹ T. Goban-Klas, *Media...*, dz. cyt. s. 54-67; B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1, PWN, Warszawa 2007, s. 176-192.

¹² T. Goban-Klas, *Media...*, dz. cyt., s. 122.

nieczności przeprowadzenia zwrotu ideologicznego i systemowego, lecz odeszli od rewolucyjnych zapędów Karola Marksa na rzecz ewolucyjnego podejścia wypracowanego przez m.in. Antonio Gramsciego. Filozofowie reprezentujący myśl szkoły frankfurckiej utrzymywali,

iz transformacja kapitalizmu w socjalizm [a w końcu w jakąś formę komunizmu – przyp. B.K.] mogłaby dokonać się dzięki nierewolucyjnym działaniom w takich instytucjach jak szkoły – w pierwszym rzędzie poprzez rozwój „krytycznej świadomości” lub świadomości, która mogłaby prowadzić do emancypacji z kapitalistycznej opresji¹³.

Tak więc, strategia marksistów uległa drastycznej zmianie. Skutkiem dokonanej przez Gramsciego reinterpretacji myśli Marksa było odwrócenie myśli filozoficznej tego ostatniego „do góry nogami”. Od tej pory to nie był miał określać świadomość, lecz odwrotnie, był miał się podporządkować świadomości.

Podczas gdy transmisyjne ujęcie coraz bardziej ustępowało rozważaniom neomarksistów, w Kanadzie tworzył się odrębny nurt badań nad teorią komunikacji, działający niezależnie od szkoły empirycznej i krytycznej. Mowa tu o toronckiej szkole komunikacji zwanej też „Szkołą Toronto”, która została zainicjowana refleksjami, jakie prowadzili dwaj badacze faktycznie wówczas związani z Uniwersytetem Toronto, Harold A. Innis oraz Marshall H. McLuhan. Powstanie kanadyjskiego nurtu badawczego wniosło nową perspektywę do badań nad komunikacją dzięki zmianie dokonanej w przedmiocie badawczym. Oryginalność myśli „Szkoły Toronto” polegała na tym, że w centrum swoich zainteresowań dotyczących komunikacji postawiła medium, czyli środek przekazu i jego oddziaływanie na ludzi, jak i otaczającą ich rzeczywistość kulturową, dzięki czemu jest określana także mianem teorii medium¹⁴. Fundamentalnym założeniem przyjętym przez reprezentantów szkoły toronckiej jest pogląd, że każde medium ze względu na swoje właściwości generuje specyficzny dla siebie proces komunikacji, który ma silny wpływ na rzeczywistość. Innymi słowy, żadne medium nie jest neutralne wobec środowiska, w którym się pojawia.

Za najważniejszy okres tego nurtu badawczego uznaje się lata 60 XX wieku, lecz jej idee pozostają żywe do dziś i ciągle są tematem interesujących dyskusji w niektórych kręgach naukowych. Pierwsze prace badawcze dotyczące analizy środków przekazu zostały napisane dekadę wcześniej przez Innisa, którego *Empire and Communications* (1950) oraz *The Bias of*

¹³ S. Hinc, *Edukacja jako narzędzie podtrzymywania podziałów społecznych w ujęciu Karola Marksa i jego następców*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 2, s. 25.

¹⁴ J. Meyrowitz, *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford University Press, New York 1985, s. 13-23.

Communication (1951)¹⁵ powszechnie uznaje się za jedno z najważniejszych dzieł toronckiej szkoły komunikacji, a sam Innis, ze względu na czas, w którym ukazały się jego pisma, powinien być uważany za faktycznego jej założyciela. Jednakże za rozświetlenie teorii medium odpowiedzialny jest McLuhan i w sporej liczbie prac omawiających „Szkołę Toronto” to właśnie jego uznaje się za protoplastę tej tradycji badawczej. Nie zmienił tego nawet fakt, że oprócz Innisa w latach 50 i 60 swoje prace wydali również inni badacze zaliczani do tego nurtu, tacy jak Erick A. Havelock (*Przedmowa do Platona*, 1963), Walter J. Ong (*Ramus, Method, and the Decay of Dialogue*, 1958), Northrop Frye (*Anatomy of Criticism. Four Essays*, 1957), Edmund Snow Carpenter (*Explorations in Communication, An Anthology* – we współpracy z McLuhanem, 1960), Jacques Ellul (*The Technological Society*, 1964) czy Jack Goody (*Literacy in Traditional Societies*, 1968).

Mimo tego wszystkiego to McLuhan był i nadal jest niezaprzeczalnie najślynniejszą postacią kanadyjskiego nurtu badań nad komunikacją i to dzięki niemu teoria medium mogła zyskać znaczącą popularność. Jego dwa najślynniejsze dzieła, czyli *Galaktyka Gutenberga* (1962) i *Zrozumieć media* (1964) przyniosły mu niezwykłą popularność w środowisku akademickim, a także uczyniły z niego gwiazdę kanadyjskiej oraz amerykańskiej popkultury lat 60 ubiegłego stulecia i pomogły rozpropagować jego nowatorskie idee. Pomogła mu w tym również interdyscyplinarność jego twórczości, charakteryzująca się dużym stopniem ogólności, co zapewniło jej szeroki zasięg¹⁶. Podczas gdy pisma innych badaczy dotyczyły w głównej mierze ich wąskich specjalizacji, np. Innis pisał z perspektywy historii ekonomii, Havelock badał wpływy oralności i piśmienności na kulturę i myśl filozoficzną starożytnej Grecji, a Ong interesował się badaniami porównawczymi mowy i pisma z perspektywy literaturoznawstwa, McLuhana ciężko jest przyporządkować do określonej dziedziny badawczej.

Niezwykle istotnym czynnikiem, który przyczynił się do rozświetlenia McLuhana była dokonana przez niego analiza najpopularniejszego środka przekazu jego czasów, czyli telewizji, która w latach 60 XX wieku w Ameryce Północnej, szczególnie w Stanach Zjednoczonych zyskała miano ulubionego i najbardziej wpływowego medium. W pewnym sensie McLuhan spełnił oczekiwania wielu ludzi, by w sposób naukowy opisać uwielbianą przez nich rozrywkę. Zainteresowanie osobą kanadyjskiego badacza z pewnością zintensyfikował fakt, że jako technologiczny optymista z dużą życzliwością odnosił się do możliwości telewizji. Z tego powodu

¹⁵ *The Bias of Communication* pierwotnie był odczytem wygłoszonym przez Innisa w 1949 roku.

¹⁶ W. J. Buxton, *The Rise of McLuhanism. The Loss of Innis-sense. Rethinking the Origins of the Toronto School of Communication*, „Canadian Journal of Communication” 2012, 37(4), s. 581.

jego zwolennicy swoją aktywność przed ekranem telewizora mogli odbierać jako powód do dumy, a samego McLuhana darzyć odpowiednią sympatią.

Rozgłos osiągnięty przez McLuhana można także tłumaczyć ekscentrycznością jego samego, jak i jego twórczości. Myśli, jakie spisał chociażby w *Zrozumieć media* są kontrowersyjne i przez niektórych uznawane za dość osobliwe lub wręcz niedorzeczne, jednakże nie można im odmówić błyskotliwości. Jego metafory do dzisiaj cieszą się niezwyklej popularnością i są wdzięcznym obiektem analiz naukowych. Wśród najbardziej znanych należy wymienić postrzeganie świata jako „globalnej wioski”, przez co kanadyjski uczony chciał pokazać, że dzięki nowoczesnym technologiom informacyjnym ludzkość po raz pierwszy w historii dostała możliwość bezpośredniej komunikacji bez względu na odległość pomiędzy poszczególnymi ludźmi. Poprzez stwierdzenie, że „środek przekazu jest przekazem” McLuhan twierdził, iż to poszczególne środki przekazu warunkują sposób rozumienia treści, które przekazują. Dlatego ta sama treść może mieć inny charakter w zależności od użytego do jej przekazu medium. Można powiedzieć, że ta metafora w istotnym stopniu ukonstytuowała tradycję badawczą szkoły toronckiej. Inna jego słynna metafora określająca media jako rozszerzenie ludzkich zmysłów polegała na ukazaniu tego, że każde medium wspiera jakieś konkretne zmysły, np. radio „przedłuża” w pewnym sensie zmysł słuchu w taki sposób, że człowiek jest w stanie usłyszeć dźwięki, których źródło może być oddalone o tysiące kilometrów. W nie mniejszym stopniu także skonstruowane przez niego prawa mediów są częstym przedmiotem refleksji badaczy zajmujących się szeroko pojętą komunikacją. McLuhan skonstruował cztery takie prawa mediów: wzmocnienie, eliminację, przywracanie i przekształcanie pewnych procesów komunikacyjnych w zależności od konkretnego środka przekazu¹⁷.

Zasługi McLuhana dla teorii medium są niepodważalne, jednak on sam przyćmił swoją sławą innych wybitnych przedstawicieli szkoły toronckiej. Warto w tym miejscu wspomnieć o mieszczącej się w jej ramach tzw. „wielkiej teorii piśmienności”¹⁸, której prekursorami byli m.in. Ong, Goody i Havelock, aczkolwiek w znacznym stopniu korzystali oni z dokonań dwóch wybitnych badaczy literatury i poezji oralnej, Milmana Parry’ego i Alberta B. Lorda. Przedmiotem rozważań „wielkiej teorii piśmienności” był fenomen przechodzenia poszczególnych kultur z oralności do piśmienności, jak również badania porównawcze tychże mediów.

Szczególnie ważne miejsce w naukach humanistycznych i społecznych zapewnił sobie Havelock, którego analiza filozofii Platona dała możliwość nieco innego spojrzenia na myśli

¹⁷ P. Levinson, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka, WAM, Kraków 2010, s. 220.

¹⁸ Zob. m.in. A. Deskur, „Wielka teoria piśmienności” – podstawowe założenia, krytyka i problemy metodologiczne, „Academic Journal of Modern Philology” 2018, t. 7.

i twórczość założyciela Akademii¹⁹. Duże zasługi można przypisać również Goody'emu, który badał zjawisko oralności m.in w społecznościach plemiennych Afryki Zachodniej, umacniając stanowisko teorii medium na podłożu empirycznym. Warto dodać, że to właśnie brytyjskiemu antropologowi świat nauki zawdzięcza określenie „szkoła toroncka”²⁰. Ong, podobnie jak Havelock, zajmował się kwestią przejścia od tradycji oralnej do tradycji piśmiennej, ale z perspektywy literaturoznawczej. Szczególną zasługą amerykańskiego jezuitę było wprowadzenie pojęć oralności „wtórnej” i „pierwotnej”. Pierwsza z nich dotyczy społeczności, które nie znają systemów pisma alfabetycznego, natomiast drugi rodzaj oralności jest, według Onga, nabyty przez ludzi poprzez korzystanie z mediów elektronicznych, wspierających przekaz ustny i zmysł słuchu, np. radio, telewizja, telefon.

Niezwykle ważną dla szkoły toronckiej postacią był Innis, bez którego powstanie kanadyjskiej odmiany badania komunikacji nie byłoby możliwe (lub też mogłoby przybrać zupełnie inną formę). Sam McLuhan przyznał, że prace Innisa mocno wpłynęły na jego rozwój naukowy²¹. Pisma Innisa nie stały się jednak tak sławne jak prace jego następcy. Powodem tego była przede wszystkim stosunkowo wczesna śmierć uczonego (w dniu śmierci miał 58 lat), po której przez jakiś czas nikt nie kontynuował jego pracy. Dopiero McLuhan doprowadził do wskrzeszenia myśli intelektualnej ojca szkoły toronckiej oraz do ponownego wydania jego dzieł²². W popularyzacji pism Innisa nie pomogła również ich wąska specjalizacja, skupiająca się wokół historii ekonomii.

W ramach szkoły toronckiej badania prowadzili także inni, mniej znani uczeni, którzy mieli równie wiele do powiedzenia w kwestii mediów, co ich bardziej znani koledzy. Wśród nich można wymienić m.in Erica McLuhana, syna Marshalla, Franka Zingrone, wymienionych wcześniej: Carpentera, Ellula, Frye'a, czy obecnie żyjących: Davida R. Olsona, Joshuę Meyrowitza, Derricka de Kerckhove i Paula Levinsona.

Do szkoły toronckiej należał również Neil Postman, być może jedna z najbardziej niedocenianych postaci tego nurtu badawczego. Częste pomijanie go w tekstach omawiających „Szkołę Toronto” lub tylko pobieżne wspomnianie o nim, przynajmniej w polskim środowisku naukowym, jest kwestią raczej niewiedzy dotyczącej tematyki jakiej poruszał i zasług, które powinno się mu przyznać. W pierwszym przypadku przyczyną jest dosyć uboga lista

¹⁹ Havelock w tym aspekcie był bezpośrednim kontynuatorem badań Parry'ego i Lorda nad oralnym pochodzeniem poezji homeryjskiej.

²⁰ D. de Kerckhove, *McLuhan and the „Toronto School of Communication”*, „Canadian Journal of Communication” 1989, 14(4), s.73.

²¹ L. Strate, *A Media Ecology Review*, „Communication Research Trends” 2004, 23(2), s. 8.

²² W. J. Buxton, *The Rise...*, dz. cyt., s. 582.

przetłumaczonych na język polski pism Postmana. Spośród ponad dwudziestu napisanych przez niego pozycji polskiemu czytelnikowi w przekładzie dostępne są jedynie trzy z nich: *Zabawić się na śmierć*, *Technopol* i *W stronę XVIII stulecia*, z czego najbardziej popularna jest ta pierwsza. Problematyka dwóch pierwszych książek odnosi się w ogólnej mierze do krytyki zjawiska rozprzestrzeniającej się technologii, w szczególności mediów elektronicznych, natomiast ostatnia jest wyrazem jego tęsknoty za niektórymi oświeceniowymi ideami. Te prace nadały Postmanowi etykietę krytyka współczesnej kultury i nowoczesnych technologii, a ograniczyło kojarzenie go z rolą nauczyciela czy lingwisty.

Można powiedzieć, że szkoła toroncka ma wobec Postmana dług wdzięczności, którego nie wszyscy mają świadomość. Postman był bowiem pierwszym jej przedstawicielem, który postanowił nie tylko skonceptualizować sposób prowadzenia refleksji przez teoretyków mediów, nadając mu miano ekologii mediów, ale także był twórcą kierunku studiów noszącego tę samą nazwę (doktoryzował się na nim chociażby Levinson). Jeśliby dodać do tego, że dzięki wprowadzeniu w szerszy obieg pojęcia ekologii mediów, „Szkoła Toronto” nie musi być utożsamiana, jak się powszechnie uważa, z determinizmem, to Postman wyrasta wręcz na czołową postać tego nurtu badawczego w całej jego (krótkiej) historii.

Podsumowując, szkoła toroncka była i wciąż jest szkołą badawczą, koncentrującą się na badaniu zjawisk komunikacyjnych z perspektywy określonych mediów i ich wpływu na funkcjonowanie ludzi i rzeczywistość kulturową, co przez niektórych może być uznawane za jej słaby punkt²³, lecz właśnie w tym specyficznym dla siebie przedmiocie badawczym wyraża się jej tożsamość, będąca spoiwem wszystkich jej przedstawicieli. Nie zmienia to jednak faktu, że w ramach samej teorii medium znajdowali się i tacy (np. Olson), którzy krytycznie odnosili się do części jej dorobku. Jest to po części spowodowane tym, że w swoich szeregach ma przedstawicieli różnych dyscyplin badawczych, w szczególności antropologów, lingwistów, filologów, filozofów czy medioznawców, co pokazuje jej niejednolitość i może generować pewne spory intelektualne. Członków tej szkoły można podzielić na technologicznych optymistów, np. McLuhan, Levinson, de Kerckhove i technologicznych pesymistów, np. Postman, Meyrowitz, Ellul i z tego powodu ich wnioski dotyczące skutków oddziaływania konkretnego medium są niekiedy diametralnie różne.

W następnej kolejności należy dokładniej przyjrzeć się sprawie przypisywania szkole toronckiej poglądów deterministycznych. Chociaż jest to powszechny sposób rozumienia jej twórczości, to jest kwestią sporną czy taka interpretacja odzwierciedla faktyczne poglądy

²³ Zob. m.in M. Wendland, *Filozoficzne...*, dz. cyt., s. 73.

przedstawicieli szkoły z Toronto. Rozwiązanie tego problemu jest kluczowe dla zrozumienia całego omawianego nurtu, w szczególności myśli samego Postmana.

1.2. Determinizm technologiczny

„Determinizm to pogląd przyjmujący istnienie we wszechświecie jednoznacznej zależności stanów późniejszych od stanów wcześniejszych”²⁴. Podstawowe logiczne następstwo tego stanowiska oznacza, że „każde zdarzenie można by przewidzieć, gdyby znało się wszystkie prawa natury i wiedziało dostatecznie dużo o jej wcześniejszych stanach, by móc posłużyć się tymi prawami w przewidywaniu”²⁵. W ścisłym znaczeniu tego pojęcia chodzi przede wszystkim o wiarę a nawet pewność co do tego, że światem rządzą bliżej nieokreślone (jeszcze niepoznane albo tylko częściowo znane) prawa, na podstawie których można by jednoznacznie i bezbłędnie przewidywać wszelkie zjawiska.

Taki tok rozumowania stosowany jest przez deterministów również względem ludzkiego postępowania – znając ściśle określone dane dotyczące konkretnego człowieka, można nieomylnie przewidzieć, w jaki sposób zachowa się w danej sytuacji. Pogląd ten kwestionuje istnienie wolnej woli, jeśli bowiem da się przewidzieć postępowanie człowieka i to przewidywanie jest z zasady nieomylnie, to w deterministycznej rzeczywistości nie ma miejsca na ludzką wolność. Wolna wola w świecie deterministycznym istnieć nie może, ponieważ obecny jest w nim wyznaczony przez określone prawa tylko jeden system przyczynowo-skutkowy, a rozwój wydarzeń w takim świecie jest zawsze jednokierunkowy. Jak stwierdził Józef Bremer „Według powszechnego determinizmu w tych samych warunkach byłby możliwy do uzyskania jedynie ten sam, a nie inny rezultat działania. Osoba nie mogłaby podjąć innej decyzji i wykonać innego działania”²⁶.

W środowisku naukowym powyższy pogląd sprowadzany jest raczej na margines badań o człowieku, a uczeni głoszący idee deterministyczne są postrzegani jako ciekawi, lecz ekstrawaganccy. Nawet w naukach przyrodniczych i ścisłych determinizm ciągle podawany jest w wątpliwość, np. przy pomocy teorii nieoznaczoności Heisenberga, wedle której, nie można

²⁴ Z. Jacyna-Onyszkiewicz, *Wprowadzenie do pierwszej części sesji*, [w:] A. Wójtowicz (red.) *Determinizm, przypadek, wolność. Teksty wykładów wygłoszonych na sympozjum naukowym zorganizowanym przez Oddział Polskiej Akademii Nauk i Wydział Teologiczny UAM w Poznaniu dnia 30 listopada 2004 roku*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 2005, s. 9.

²⁵ R. Brandt, *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1996, s. 860.

²⁶ J. Bremer, *Wolność woli z perspektywy neuronauk*, „Filo-Sofija” 2017, 17(38), s. 15.

jednocześnie zmierzyć położenia cząsteczki oraz jej pędu, co utrudnia skonstruowanie niezmiennego prawa ruchu cząsteczek.

Przegląd literatury z różnych dziedzin pokazuje, że obok determinizmu ogólnego wskazuje się także na szereg różnych determinizmów szczegółowych, w ramach których funkcjonuje wspólne założenie o zdeterminowaniu życia ludzkiego przez ściśle określony czynnik. Pogląd taki jest zwany jest monokauzalizmem i posiada wiele różnych wersji. Przykładowo, istnieje determinizm genetyczny, wedle którego to geny są czynnikiem warunkującym działanie człowieka²⁷. W teologicznych rodzajach determinizmu panuje przeświadczenie, że to jakaś „siła wyższa” (Bóg, bóstwo itd.) kieruje życiem człowieka²⁸. W psychologii i pedagogice natomiast najbardziej rozpowszechnioną odmianą determinizmu jest behawioryzm Johna Watsona i Burrhusa Frederica Skinnera, którzy twierdzili, że ostateczną przyczyną zachowania człowieka są zewnętrzne bodźce na niego oddziałujące, którymi można dowolnie sterować, aby kształtować człowieka według własnego uznania²⁹. Wśród szczegółowych determinizmów wymienia się jeszcze m.in.: demograficzny, geograficzny, środowiskowy³⁰, społeczny (Herbert Spencer), językowy (Edward Sapir, Benjamin Lee Whorf)³¹, ekonomiczny (Karol Marks)³² czy w końcu technologiczny (Thorstein Veblen)³³. Nie ma żadnych przeszkód, aby wymieniać kolejne warianty determinizmu, co świadczy o niezwyklej pojemności tej koncepcji. Z tego pobieżnego przeglądu różnych determinizmów można wywnioskować, że zachowanie człowieka jest warunkowane przez dwa rodzaje czynników: wewnętrzne (np. geny) lub zewnętrzne (np. sposób wychowania).

Przedmiotem dalszych rozważań będzie ostatni z wymienionych determinizmów, czyli determinizm technologiczny (w wersji medialnej), którego reprezentantami mieliby być uczeni ze „Szkół Toronto”. Idea determinizmu technologicznego została wyłożona przez Veblena w *The Engineers and the Price System* w 1921 roku. W jej skład wchodzi dwie fundamentalne tezy: „[1] rozwój technologii niezależny jest od wpływów politycznych i kulturalnych; [2]

²⁷ R. Zyzik, *Biological Determinism and its Enemies*, s. 113, https://www.researchgate.net/publication/260363797_Biological_determinism_and_its_enemies, [dostęp z dnia 21.05.2020].

²⁸ D. Łukasiewicz, *Teizm a twardej inkompatybilizm*, „Roczniki Filozoficzne” 2017, 65(3), s. 194.

²⁹ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 122.

³⁰ Hasła: *determinizm demograficzny, determinizm geograficzny, determinizm środowiskowy* [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, PWN, Warszawa 1997, s. 66.

³¹ A. Klimczuk, *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2014, 3(1), s. 166.

³² J. D. Peters, „*You Mean My Whole Fallacy Is Wrong*”. *On Technological Determinism*, „Representations” 2017, 140(1), s. 15.

³³ Tamże, s. 14.

technologia wpływa na społeczeństwo i jest to wpływ bezwarunkowy”³⁴. Czytając prace naukowe dotyczące teorii medium, dostrzec można, że w środowisku akademickim panuje powszechne przekonanie, jakoby szkoła toroncka była reprezentantem tego właśnie nurtu w kwestii oddziaływania technologii na człowieka³⁵. Istnieją jednak znaczne wątpliwości, co do poprawności takiego rozumowania.

Na początku należy zwrócić uwagę na najistotniejszy problem determinizmu, dotyczący kwestii jego prawdziwości. Otóż determinizm jest ideą czysto spekulacyjną, ponieważ nie da się, przynajmniej przy obecnym stanie rozwoju nauki, udowodnić, że istnieją prawa wyjaśniające funkcjonowanie całej rzeczywistości. Propagowanie tez deterministycznych polega na ekstrapolowaniu dotychczasowych zdobyczy nauki w sferze funkcjonowania świata fizycznego na wszystkie aspekty rzeczywistości. Dzięki odkrywaniu coraz większej ilości praw przyrody niektórzy badacze wyciągają daleko idące wnioski, jakoby prawa przyrody dotyczyły wszelkich aspektów funkcjonowania świata (w tym człowieka). Jak pisał Richard B. Brandt, „Prawdziwość jego tezy [determinizmu – przyp. B.K.] nie została dowiedziona, lecz postępy wiedzy empirycznej, zwłaszcza psychologii, przemawiają na rzecz tej tezy”³⁶. Determinizm jest zatem ideą, w ramach której można jedynie przypuszczać, że tezy przez nią głoszone mogą okazać się prawdziwe.

W polskiej literaturze przedmiotu zauważyć można powszechną akceptację dla przyporządkowywania „Szkoły Toronto” do nurtu deterministycznego. Jedną z bardzo nielicznych prac poddającą w pewnym wymiarze krytycznej analizie determinizm teorii medium jest książka pt. *Media i poznanie. Pojęciowe dylematy teorii komunikacji społecznej z Toronto* autorstwa Marcina Trybulca. Autor ten w swej pracy podjął próbę wyjaśnienia kwestii deterministycznego nastawienia kanadyjskiej teorii komunikacji. Z przeprowadzonych przez niego analiz wynika, że koncepcja determinizmu technologicznego jest fałszywa, argumentując to m.in. tym, że, po pierwsze, używanie pojęcia determinizmu technologicznego, jako środka do wyjaśniania relacji zachodzących między technologią a człowiekiem, jest skrajnie radykalnym uproszczeniem, ponieważ zjawiska społeczne czy poznawcze mogą posiadać jednocześnie

³⁴ T. Płonkowski, *Determinizm technologiczny – drugie pokolenie*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Definiowania McLuhana. Media a perspektywa rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, ALGRAF, Olsztyn 2006, s. 49.

³⁵ B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna...* dz. cyt., s. 28; K. Jakubowicz, *Nowa ekologia mediów. Konwergencja a metamorfoza*, Poltext, Warszawa 2011, s. 118; B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2007, s. 71; Ł. Burkiewicz, *Zarządzanie a determinizm technologiczny w sferze kultury. Nowoczesne koncepcje zarządzania w instytucjach kultury*, [w:] T.W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski (red.), *Postprawda jako zagrożenie życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 248; T. Goban-Klas, *Media...*, dz. cyt., s. 140; M. Szpunar, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, IFiS PAN, Warszawa 2012, s. 36.

³⁶ R. Brandt, *Etyka...*, dz. cyt., s. 872.

wiele wyjaśnień. Po drugie, determinizm technologiczny wprowadza do nauk humanistycznych (ale także społecznych) fałszywe twierdzenie o linearności procesu zmian wywołanych technologią. Po trzecie, stosowanie pojęcia determinizmu technologicznego sugeruje, że określone efekty będące wynikiem wywierania wpływu na społeczeństwo przez technologię są zawsze konieczne i natychmiastowe, co również jest poglądem niemającym swojego odzwierciedlenia w rzeczywistości³⁷.

Krytyka determinizmu technologicznego, jak również odrzucenie naiwnego poglądu o braku wpływu technologii na człowieka doprowadziły Trybulca do przyjęcia pewnej drogi pośredniej zwanej przez niego neodeterminizmem czy też determinizmem nieliniowym opartym na koncepcji umysłu rozszerzonego³⁸ i

określanym jako integralny i pluralistyczny. Pluralistyczny, ponieważ przyjmuje istnienie różnorodnych i nieredukowalnych relacji determinowania. Integralny, ponieważ uznaje wzajemne powiązania i współistnienie różnych rodzajów związków deterministycznych”, np. „teleologiczne, strukturalne, wzajemne, mechaniczne, statystyczne, dialektyczne oraz samodeterminowanie³⁹.

Wedle założeń przyjętych przez Trybulca relacje zachodzące między człowiekiem a mediami mają przybierać charakter sprzężenia zwrotnego, czyli wzajemnego oddziaływania (w tym przypadku jakichś rodzajów determinowania). Dzięki syntezie modelu wzajemnej determinacji oraz koncepcji umysłu rozszerzonego szkoła toroncka miałaby uniknąć oskarżeń o determinizm technologiczny, a co za tym idzie oskarżeń o redukcjonizm w kwestii wpływu mediów na człowieka. Ponadto dzięki takiej interpretacji następuje przeniesienie punktu ciężkości z badań nad skutkami oddziaływania środków przekazu na badanie mechanizmu wzajemnej determinacji⁴⁰. Wyprzedzając nieco tok rozważań relacja sprzężenia zwrotnego między

³⁷ M. Trybulec, *Media i poznanie. Pojęciowe dylematy teorii komunikacji społecznej z Toronto*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2015, s. 88.

³⁸ Według autorów tej koncepcji, Andy’ego Clarka i Davida Chalmersa, procesy poznawcze nie mogą być lokalizowane jedynie w pojedynczym, człowieku (jego mózgu lub umyśle). W zamian za to wspomniani badacze zakładają, że poznanie jest swego rodzaju systemem naczyń połączonych, które umiejscowione są zarówno w człowieku, jak i poza nim. Mówiąc inaczej, „Zgodnie z teorią umysłu rozszerzonego procesy poznawcze nie ograniczają się do tych zachodzących w umyśle i ciele, ale mogą być rozszerzane na zewnętrzne narzędzia, pełniące funkcję przedłużeń umysłu, przy czym narzędzia te również możemy nazywać umysłem” (A. Gunia, G. J. Nalepa, *Człowiek z modułów – analiza adaptacyjności umysłu i ciała do wytworów techniki i technologii w kontekście teorii poznania rozszerzonego i ucieleśnionego*, „Rocznik Kognitywistyczny” 2015, t. 8, s. 2); zob. A. Clark, D. Chalmers, *Umysł rozszerzony*, przeł. M. Miłkowski [w:] *Analityczna metafizyka umysłu. Najnowsze kontrowersje*, M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), iFiS PaN, Warszawa 2008, s. 342–357.

³⁹ M. Trybulec, *Media...*, dz. cyt., s. 146.

⁴⁰ Tamże, s. 149.

mediami a człowiekiem faktycznie może posłużyć do opisu sposobu rozumienia mechanizmu oddziaływania mediów na człowieka (i odwrotnie) w przypadku szkoły toronckiej.

Jest to niewątpliwie koncepcja ciekawa i warta dalszych analiz, aczkolwiek trudno w tej chwili przesądzać o jej słuszności (tym bardziej, że nie ma tu miejsca na takie przedsięwzięcie). Niemniej należy wskazać pewne wątpliwości co do przyjętej przez Trybulca wersji determinizmu. Przyjął on bowiem wersję wyłożoną przez Mario Bunge'a, która jest jedynie jedną z wielu interpretacji tej idei. Głosi ona, że

Determinizm w sensie ogólnym zakłada jedynie uznanie hipotezy, że zdarzenia zachodzą w jeden lub wiele określonych (zdeteminowanych) sposobów, że te sposoby stawania się nie są dowolne, lecz podlegają prawidłowościom i że procesy, za których pośrednictwem każdy przedmiot nabywa swe cechy, wyznaczone są przez poprzedzające je warunki⁴¹.

Co ciekawe w wersji determinizmu Bunge'a znajduje się miejsce na spontaniczność i samoczynność, to znaczy samodeterminację, czyli w zasadzie ludzką wolność⁴². Wielość rodzajów determinowania, jakie wymienia ten filozof⁴³, jak również założenie o istnieniu w ramach determinizmu ludzkiej wolności wydaje się rozmywać rozumienie tego pojęcia i podważać słuszność korzystania z niego.

Kwestią sporną jest również teza postawiona przez Trybulca, w myśl której determinizm jest nieodłączną częścią tożsamości „Szkoły Toronto”⁴⁴. Tymczasem żaden z jej przedstawicieli nie dawał bezpośrednio do zrozumienia, że identyfikuje się z tą ideą. Co więcej w ich pismach znajdują się fragmenty wprost informujące o dystansowaniu wobec determinizmu. Warto zwrócić uwagę na fakt, że niektóre prace dotyczące determinizmu technologicznego w ogóle do „Szkoły Toronto” się nie odwołują, np. w klasycznym opracowaniu omawiającym ten rodzaj determinizmu, *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*, nie znajduje się żadna wzmianka o szkole toronckiej z wyjątkiem kilku

⁴¹ M. Bunge, *O przyczynowości. Miejsce zasady przyczynowej we współczesnej nauce*, przeł. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1968, s. 24; M. Trybulec, *Media...*, dz. cyt., s. 145-146.

⁴² M. Bunge, *O przyczynowości...*, dz. cyt., s. 34; s. 235.

⁴³ Bunge wymienia następujące: ilościowe samodeterminowanie, determinowanie przyczynowe (warunkowanie przyczynowe), oddziaływanie wzajemne, determinowanie mechaniczne, determinowanie statystyczne, determinowanie strukturalne (holistyczne), determinowanie teleologiczne, determinowanie dialektyczne (jakościowe samodeterminowanie), Tamże, s. 30-32.

⁴⁴ M. Trybulec, *Media...*, dz. cyt., s. 141-142.

odniesień do Ellula⁴⁵. Wyłania się zatem fundamentalne pytanie czy kanadyjska teoria mediów faktycznie przynależy do jakiegokolwiek nurtu deterministycznego?

Poważnym zarzutem wobec komentatorów szkoły toronckiej jest sposób, w jaki oskarża się ją o deterministyczne poglądy. Zdecydowanie najczęściej referuje się determinizm teorii medium przy pomocy myśli McLuhana, co sugeruje, że jej komentatorzy nieuprawnienie ekstrapolują jego poglądy na całą szkołę toroncką, popełniając błąd *pars pro toto*. Niemniej jednak, kwestia deterministycznego nastawienia samego McLuhana również jest dyskusyjna, gdyż on sam nigdy wprost nie potwierdził tego poglądu. Co więcej, w jednej z jego prac można znaleźć następujące zdanie, w którym kanadyjski uczyony nadaje istotną wartość ludzkiej wolności:

Niniejsza książka [*Zrozumieć media* – przyp. B. K.], dążąc do zrozumienia różnych środków przekazu, konfliktów, z których środki te powstają, i jeszcze poważniejszych napięć, do których doprowadzają, przynosi nadzieję na zmniejszenie tych konfliktów *poprzez zwiększenie ludzkiej autonomii* [podkreślenie własne – B.K.]⁴⁶.

Uczeń McLuhana, Levinson, broni go przed oskarżeniami o determinizm, jednocześnie przyznając, że choć niekiedy teoretycy mediów formułują postulaty przypominające determinizm technologiczny (Levinson nazywa go „twardym” determinizmem), to faktycznie mają oni na myśli determinizm w wersji „miękkiej”, oznaczający raczej silny ukierunkowany wpływ niż bezwarunkowe wystąpienie konkretnych efektów na skutek korzystania z mediów. Sam Levinson mocno sprzeciwiał się idei „twardego” determinizmu (determinizmu technologicznego), stanowczo odrzucając każdą ideę absolutnego determinizmu⁴⁷. Pisał także, że „media rzadko kiedy (jeśli w ogóle) wywierają absolutne, niemożliwe do uniknięcia skutki społeczne”⁴⁸.

Inni przedstawiciele szkoły toronckiej również w mniej lub bardziej stanowczy sposób opowiadali się przeciwko deterministycznym konsekwencjom mediów. Goody, podobnie jak Levinson, wprost pisał o tym, że w swoich pracach nie zajmuje się determinizmem:

Podejmując, na przykład, temat pisma i tradycji pisanej, ani przez chwilę nie sugeruję, że są to czynniki decydujące – twierdzą jedynie, że mają pewne znaczenie [...] Niektórzy zdają się nawet przyjmować, że to, co nazywamy związkiem przyczynowym, ma taki właśnie deterministyczny charakter – że zatem każda sytuacja, zawsze i wszędzie,

⁴⁵ M. R. Smith, L. Marx (red.), *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge, Ma 1994.

⁴⁶ M. McLuhan, *Wybór tekstów*, E. McLuhan, F. Zingrone (wyb. i oprac.), przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Zyska i S-ka, Poznań 2001, s. 253.

⁴⁷ P. Levinson, *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, przeł. H. Jankowska, MUZA SA, Warszawa 2006, s. 25.

⁴⁸ Tamże, s. 22.

ma jedną i tylko jedną przyczynę. Nie godzę się na takie ujęcie analizy społeczno-kulturowej⁴⁹.

Brytyjski antropolog szukał ponadto potwierdzenia dla hipotezy, wedle której pismo nie zawsze ma identyczne konsekwencje albo też pomimo jego internalizacji nie ujawnia swych skutków w pełni, ponieważ istotną rolę w tym aspekcie odgrywają praktyki społeczne. Rezultatem tychże badań była książka pt. *Literacy in Traditional Societies*⁵⁰.

Kolejnym przedstawicielem teorii medium, stanowczo sprzeciwiającym się idei determinizmu był Olson, którego jednocześnie można uznać za swego rodzaju krytyka toronckiej szkoły komunikacji. Pisał on bowiem m.in. „że choć pismo i piśmienność z pewnością służą ważnym czynnościom o charakterze użytkowym [...] nie istnieją żadne jasne dowody logiczne i empiryczne na rzecz bezpośredniego powiązania przyczynowego między pismem a myśleniem”⁵¹.

Ong z kolei pisał, że „Pismo to jeden z wielu czynników rozwoju skutkujących przemianami świadomości i społeczeństwa”⁵² oraz, iż

Stwierdzenie, że liczne zmiany w psychice i w kulturze wiążą się z przejściem od oralności do piśmienności, nie stanowi próby uznania pisma (i/lub jego przekształcenia, druku) za jedyną przyczynę zmian. To powiązanie to nie kwestia redukcjonizmu, lecz relacjonizmu⁵³.

Amerykański jezuita pisał również, że „Wszelkie zmiany w strukturach społecznych i noetycznych, jakie daje się rozpoznać po wprowadzeniu pisma nie są po prostu skutkami pisma. Samo pismo ma uwarunkowania społeczne”⁵⁴, czyli jest zależne od tego, w jaki sposób ludzie go używają.

Analiza determinizmu technologicznego pokazuje, że u samych podstaw okazuje się on poglądem fałszywym, niemającym empirycznego uzasadnienia, jak i niosącym liczne filozoficzne kontrowersje. Ponadto, dzięki powyższym wypowiedziom teoretyków medium, można

⁴⁹ J. Goody, *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, przeł. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 34.

⁵⁰ G. Godlewski, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] J. Goody, *Logika...*, dz. cyt., s. 18.

⁵¹ D. R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 55.

⁵² W. J. Ong, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, przeł. J. Lapola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 158.

⁵³ W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Lapola, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 1992, s. 229.

⁵⁴ W. J. Ong, *Osoba...*, dz. cyt., s. 157.

uznać, że wszelkie próby identyfikacji szkoły toronckiej z jakąś koncepcją deterministyczną są nietrafione.

Sam Postman również nie identyfikował się z determinizmem, aczkolwiek w swoich pracach podkreślał wpływ – niekiedy decydujący – technologii na funkcjonowanie ludzi. Z pism uczonego można wyprowadzić dość jednoznaczny wniosek, że nie był on zwolennikiem teorii deterministycznych. Taki pogląd znajduje się chociażby w *Technopolu*, a dokładniej w części omawiającej ideologię scjentyzmu, gdzie amerykański uczoney dawał wyraz sprzeciwu wobec bezkrytycznej wiary w słuszność wiedzy naukowej, co w następstwie może prowadzić do internalizacji idei deterministycznych.

Omawiając scjentyzm i powiązany z nim determinizm, Postman posłużył się pewnym rozróżnieniem stworzonym przez Michaela Oakeshotta, które ma służyć oddzieleniu przedmiotu badawczego tzw. *science* (biologia, fizyka, chemia, matematyka i nauki pokrewne) od przedmiotu zainteresowań reszty nauk. Zadaniem nauk ścisłych (*science*) jest „poszukiwanie niezmiennych i uniwersalnych praw, które rządzą procesami”⁵⁵, będących właściwym przedmiotem badawczym nauk ścisłych. Celem reszty nauk jest natomiast głoszenie opowieści dotyczących kondycji ludzkiej, a przedmiotem ich zainteresowań są praktyki, czyli „wydarzenia będące rezultatem ludzkich decyzji i działań”⁵⁶. Nie jest w tej chwili istotne, czy podana klasyfikacja jest poprawna czy też nie. Ważne jest natomiast to, że sam Postman określił siebie jako przedstawiciela nauk głoszących opowieści⁵⁷, dając jednocześnie do zrozumienia, że sprzeciwia się przypisywaniu działalności ludzkiej deterministycznego charakteru. Pisał bowiem:

Możecie to uznać za część mojej metafizyki, że wierzę w wolną wolę i wybór; że istoty ludzkie zasadniczo różnią się od orbitujących planet i topniejącego lodu; i że choć jesteśmy pod głębokim wpływem naszego środowiska, nasze idee i zachowania nie są nieodwołalnie zdeterminowane przez prawa naturalne, niezmiennie czy inne⁵⁸.

Nie zmienia to jednak faktu, że Postman wielokrotnie, podobnie zresztą jak reszta członków „Szkoły Toronto”, był i nadal jest przedstawiany jako determinista. Przykładowo, Magdalena Szpunar wyprowadziła wniosek o deterministycznych poglądach Postmana z następujących słów: „w każdym narzędziu tkwią pewne założenia ideologiczne, pewna predyspozycja do konstruowania świata takiego raczej niż innego, cenięcia jednej rzeczy bardziej niż innej,

⁵⁵ N. Postman, *Social Science as a Moral Theology*, [w:] N. Postman, *Conscientious Objections: Stirring Up Trouble About Language, Technology and Education*, Vintage Books, New York 1992, s. 6.

⁵⁶ Tamże, s. 5.

⁵⁷ Tamże, s. 3.

⁵⁸ Tamże, s. 6

wzmacniania jednego znaczenia, jednej zdolności, jednej postawy bardziej niż innej”⁵⁹. Jednakże to, że jakiś przedmiot ma w sobie pewne ideologiczne założenia, innymi słowy, posiada swoje konkretne przeznaczenie, nie oznacza, że istnieje jakaś zasada deterministyczna określająca jego użycie. Wprost przeciwnie, Postman w *Zabawić się na śmierć* pisał, że „Posiada ona [technologia – przyp. B.K.] w swym fizycznym kształcie predyspozycję do tego, by została zastosowana właśnie w taki, a nie inny sposób”⁶⁰, co jednak nie wyklucza użycia, np. telewizora jako „lampy, powierzchni do wyświetlania tekstów, bibliotecznej szafki, a nawet jako radia”⁶¹, a prasy do wina jako maszyny do druku. Zatem konsekwencje danego medium są uwarunkowane sposobami korzystania z niego.

Przypisywanie Postmanowi czy jakimkolwiek innemu przedstawicielowi szkoły toronckiej poglądów deterministycznych jest w pewnej mierze wynikiem niedostatecznego zrozumienia i interpretacji ich myśli bądź potocznego rozumienia pojęcia determinizmu, które w tym sensie oznacza jedynie wpływ, a nie ścisłą relację przyczynowo-skutkową. Winę za określanie „Szkoły Toronto” mianem determinizmu technologicznego ponoszą po części sami jej reprezentanci, w szczególności McLuhan i Goody, którzy często posługiwali się mylącymi skrótami myślowymi, sugerującymi właśnie deterministyczne ujęcie wpływu technologii na człowieka.

Niezwykle ważną rolę w kwestii odpowiedniej interpretacji myśli teorii medium odegrał Postman. Dokonał on bowiem pewnej znaczącej konceptualizacji myśli szkoły toronckiej, która w swych założeniach nie ma wpisanego deterministycznego ujęcia relacji człowieka i technologii. Początki nowej wersji kanadyjskiej teorii komunikacji sięgają 1969 roku, kiedy to na spotkaniu National Council of Teachers of English Postman wygłosił pierwszą na jej temat mowę, nadając jej miano ekologii mediów⁶².

1.3. Ekologia mediów

Ekologia mediów jest oryginalną koncepcją badawczą, polegającą w najprostszym rozumieniu na badaniu relacji zachodzących między człowiekiem a mediami oraz wpływu, jaki wywiera na ludzi korzystanie z określonych środków przekazu. Geneza tej tradycji badawczej

⁵⁹ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004, s. 26, cyt. za: M. Szpunar, *Nowe-stare medium...*, dz. cyt., s. 40.

⁶⁰ N. Postman, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, MUZA SA, Warszawa 2002, s. 127.

⁶¹ Tamże, s. 128.

⁶² P. Cieślarek, *Konserwatyzm kulturowy Neila Postmana jako podejście kulturoznawcze osadzone w perspektywie teoretycznej i tradycji intelektualnej ekologii mediów*, „Politeja” 2013, 4(26), s. 325.

sięga początków drugiej połowy XX wieku, lecz, jak twierdził Postman, ma ona swoje korzenie w myśli samego Platona. Za jej przedstawicieli uznaje się badaczy ze szkoły toronckiej, więc mogłoby się wydawać, że inicjatorem ekologii mediów był pierwszy uczony teorii medium, czyli Innis. W rzeczywistości pierwszą osobą, która użyła tego pojęcia był prawdopodobnie McLuhan⁶³, z kolei Postman był pierwszym uczonym, który postanowił skonceptualizować nową tradycję badawczą, czego efektem było powołanie w 1971 roku nowego kierunku studiów na Uniwersytecie w Nowym Yorku. Za przedstawicieli stricte ekologii mediów uznaje się Christine Nystrom, pierwszą osobę z tytułem doktora w tej dziedzinie⁶⁴, Terence'a Morana, Roberta K. Logana, Paula Levinsona i Lance'a Strate'a, który jest bezpośrednim kontynuatorem myśli Postmana w kwestii analizy mediów i badaczem jego intelektualnej spuścizny.

Ujęcie definicyjne tego pojęcia jest raczej jednorodne i nie ma znaczących rozbieżności między poszczególnymi określeniami. Kate Milberry, przykładowo, definiuje to pojęcie następująco:

ekologia mediów koncentruje się na mediach jako środowiskach i środowiskach jako mediach z wyraźnym zainteresowaniem na temat ich ewolucji, skutków i form. Obejmuje ona teorię na temat złożonej interakcji między ludźmi, technologią, mediami i środowiskiem w celu zwiększenia świadomości wzajemnych skutków tych interakcji⁶⁵.

Krzysztof Marcyński z kolei pisze, że ekologia mediów jest nauką o „funkcjonowaniu mediów, wpływie mediów na ludzkie życie, zależnościach pomiędzy człowiekiem i środowiskiem nowych mediów”⁶⁶. Nystrom pisała, że jest to „perspektywa lub wyłaniająca się metadysciplina... szeroko rozumiana jako badanie złożonych systemów komunikacyjnych jako środowisk” dotycząca „interakcji mediów technologii, techniki i procesów komunikacyjnych z ludzkim uczuciem, myślą, wartością i zachowaniem”⁶⁷.

⁶³ P. Cieślarek, *Przeszłość w narracji kulturowego konserwatysty – biografia intelektualna Neila Postmana*, [w:] P. Biliński, P. Plichta i in. (red.), *Przeszłość we współczesnej narracji kulturowej. Studia i szkice kulturoznawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 59.

⁶⁴ M. Laskowska, K. Marcyński, *Media Ecology – (Un)necessary Research Perspective in Communication and Media Studies*, „Mediatizations Studies” 2019, t. 3, s. 61.

⁶⁵ K. Milberry, *Media Ecology*, <https://www.oxfordbibliographies.com/abstract/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0054.xml?rskey=GxV4j2&result=109>, 18.05.2018, cyt. za: M. Laskowska, K. Marcyński, *Media Ecology...*, dz. cyt., s. 55.

⁶⁶ K. Marcyński, *Komunikacja religijna i media*, Petrus, Kraków 2016, s. 7, cyt. za: M. Laskowska, K. Marcyński, *Media Ecology...*, dz. cyt., s. 61.

⁶⁷ C. Nystrom, *Towards a Science of Media Ecology. The Formulation of Integrated Conceptual Paradigms for the Study of Human Communication Systems*, PhD Dissertation, New York University, New York 1973, s. 3, cyt. za: L. Strate, *A Media...*, dz. cyt., s. 5.

Postman natomiast pisał, że ekologia mediów w najprostszym rozumieniu to „badanie mediów jako środowisk”⁶⁸. Rozszerzając tę definicję, dodał, że

Ekologia mediów to badanie interakcji między ludźmi a ich technologiami komunikacyjnymi. Bardziej szczegółowo, ekologia mediów zajmuje się kwestią tego, jak media komunikacyjne oddziałują na ludzką percepcję, rozumienie, odczuwanie i wartości; oraz jak nasza interakcja z mediami ułatwia bądź utrudnia nasze szanse na przetrwanie. Słowo ekologia implikuje badanie środowisk: ich struktury, treści i wpływu na ludzi⁶⁹.

Kluczowe jest tu pojęcie interakcji człowieka i mediów. Interakcja ta miałaby działać na zasadzie sprzężenia zwrotnego, przez pryzmat którego ludzką komunikację postrzegał Norbert Wiener, twórca pojęcia cybernetyki, którą Postman utożsamiał z ekologią mediów. Cybernetyka, jak ją zdefiniował Postman, „jest nauką o kontroli i równowadze, badaniem «sprzężenia zwrotnego»”⁷⁰, czyli wzajemnego oddziaływania na siebie ludzi i środków przekazu.

W tej relacji człowiek nie jest, a przynajmniej nie powinien być bierny. Jak bowiem twierdził McLuhan,

pierwszym i najważniejszym krokiem jest po prostu zrozumienie mediów i ich rewolucyjnego wpływu na wszystkie psychiczne i społeczne wartości oraz instytucje. Zrozumienie to połowa sukcesu. Głównym celem moich prac jest przekazywanie przesłania, iż pojmując media i to, jak poszerzają one człowieka, uzyskujemy nad nimi pewną kontrolę. I to właśnie jest najistotniejszym zadaniem⁷¹.

Oznacza to, że dopóki człowiek nie uświadomi sobie tego, jak działają określone media oraz jakie konsekwencje wynikają z relacji sprzężenia zwrotnego między nim a środkami przekazu, będzie jedynie biernym uczestnikiem tej relacji, podczas gdy środek przekazu pozostanie jej aktywnym komponentem. Im lepiej człowiek rozumie i im bardziej jest świadomy poszczególnych mediów, tym bardziej relacja sprzężenia zwrotnego przechyla się na jego korzyść za sprawą zyskiwania przez niego coraz większej autonomii. Jeśli człowiek zda sobie sprawę z tego, że nie jest dla jego życia neutralne to, czy uczy się przy pomocy filmów udostępnianych w serwisach internetowych czy przy pomocy źródeł pisanych, powinien posiadać możliwość takiego posługiwania się mediami, aby w odpowiedni sposób kontrolować skutki ich użytkowa-

⁶⁸ N. Postman, *The Reform English Curriculum*, [w:] A. C. Eurich (red.), *High School 1980. The Shape of the Future In American Secondary Educations*, Pitman, New York 1970, s. 161, cyt. za: L. Strate, *A Media...*, dz. cyt., s. 4.

⁶⁹ N. Postman, *The Reform...*, dz. cyt., s. 161.

⁷⁰ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, Delacorte Press, New York 1979, s. 19.

⁷¹ M. McLuhan. *Wybór tekstów*, tłum. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Zyska i S-ka, Poznań 2001, s. 379.

nia. W przeciwnym wypadku może pozostawać pod silnym, nieuświadomionym wpływem mediów. Jednym słowem, ekologia mediów zmierza w kierunku znajomości działania określonych mediów i ich konsekwencji oraz świadomego z nich korzystania.

Ekologię mediów trudno określić mianem dyscypliny czy choćby subdyscypliny badawczej. Postman postrzegał ekologię mediów raczej jako obszar badawczy (*field of inquiry*) złożone z wielu dyscyplin, dzięki któremu można aktywnie zdobywać wiedzę⁷². Za tym poglądem przemawia niezwykła różnorodność badaczy, których Postman uznawał za ekologów medialnych, co pokazuje jak bardzo interdyscyplinarnym podejściem jest ekologia mediów. Wśród wymienionych badaczy znaleźli się m.in. Marshall McLuhan, Harold Innis, Walter J. Ong, Eric Havelock, David Riesman, Alfred North Whitehead, Peter Drucker, Edward Hall, Lewis Mumford, Margaret Mead, Susanne Langer, Norbert Wiener, Jacques Ellul⁷³.

W tej różnorodności wypracowanie specyficznej dla ekologii mediów metody badawczej jest zadaniem skazanym na niepowodzenie. Ekologia mediów postrzegana jako obszar badawczy czerpie bowiem z osiągnięć różnych nauk, gdyż poszczególni jej przedstawiciele reprezentują różne dyscypliny badawcze takie jak m.in. lingwistyka, historia, socjologia, literaturoznawstwo, psychologia, medioznawstwo, filozofia czy pedagogika, które posługują się specyficznymi dla siebie metodami badawczymi. W rzeczywistości jedyną zasadną metodą ekologii mediów jest stawianie pytań, których odpowiedzi są wytworem wielu różnych dyscyplin badawczych⁷⁴. Pytania te stawiane są przede wszystkim w kontekście środków przekazu i ich szeroko rozumianego wpływu na życie człowieka, aczkolwiek uznanie co jest, a co nie jest medium, jak pokazują różni badacze, jest kwestią względną.

Najlepszym przykładem jest w tym przypadku McLuhan, który sądził, że pojęcie medium nie obejmuje swym znaczeniem wyłącznie narzędzi bezpośrednio kojarzonych z komunikacją takich jak, np. telewizja, gazeta czy radio, ale każde narzędzie poniekąd przedłużające ludzkie ciało bądź formę społecznej organizacji, gdyż jego zdaniem takie narzędzia również niosą ze sobą pewien przekaz⁷⁵. W tym świetle ubranie należałoby postrzegać jako medium ze względu na to, że jest ono przedłużeniem skóry⁷⁶, natomiast pieniądze są według McLuhana

⁷² N. Postman, *The Reform...*, dz. cyt., s. 163.

⁷³ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 188, N. Postman, *The Humanism of Media Ecology*, „Proceedings of the Media Ecology Association” 2000, 1, s. 10, N. Postman, *The Reform...*, dz. cyt., s. 161.

⁷⁴ N. Postman, *The Reform...*, dz. cyt., s. 162-163.

⁷⁵ M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004, s. 461-462.

⁷⁶ Tamże, s. 173.

środkami przekazu, ponieważ przedłużają zasięg posiadania przez człowieka jakiegoś towaru bądź usługi⁷⁷.

Inne poglądy na ten temat głosił Ong, który starał się unikać używania terminów „medium” czy „środek przekazu”, gdyż twierdził, że mogą one zniekształcać rozumienie procesów komunikacyjnych. Ong obawiał się tego, że za sprawą używania tych pojęć ludzka komunikacja będzie postrzegana jedynie jako proces liniowego przekazywania jednostek informacji z jednego miejsca w drugie⁷⁸. Tym samym sugerował, że korzystanie z terminów „medium” i „środek przekazu” może sprowadzać ludzką komunikację do jednego z transmisyjnych modeli komunikacji.

Postman natomiast starał się rozdzielać znaczenie pojęć medium i technologii. Według niego technologia jest narzędziem, natomiast medium jest użytkiem, jakiego człowiek dokonuje posługując się tą technologią, dodając jednak, że

Technologia staje się medium, kiedy zaczyna stosować jakiś szczególny kod znaków, kiedy znajduje sobie miejsce w jakimś szczególnym społecznym układzie, kiedy się wkrada w gospodarczy i polityczny kontekst. Innymi słowy, technologia jest po prostu maszyną. Medium jest społecznym i intelektualnym środowiskiem wytwarzanym przez maszynę⁷⁹.

W tym świetle postmanowskie postrzeganie medium może być równie szerokie co McLuhanowskie, gdyż w rzeczywistości każda technologia jest w stanie stworzyć społeczne i intelektualne środowisko. W swoich pismach Postman starał się jednak koncentrować przede wszystkim na technologiach komunikacyjnych, w szczególności telewizji, która w jego czasach zdominowała rynek przekazu treści.

Aby lepiej zrozumieć istotę mediów, Postman zaproponował postrzeganie ich na podobieństwo metafor. Metafory bowiem, jak opisuje Stanisław Gałkowski, posiadają dwie ważne funkcje: przekazują w sposób syntetyczny pewien fragment rzeczywistości, jak również przedstawiają tę rzeczywistość w sposób niejednoznaczny, ukryty na pierwszy rzut oka „dlatego, że ma ona do odkrycia coś zupełnie wyjątkowego, a więc niedostępnego wykładni literalnej”⁸⁰. Media mogą pełnić te same funkcje, to znaczy syntetycznego przedstawiania rzeczywistości,

⁷⁷ Tamże, s. 190.

⁷⁸ W. J. Ong, (1992). *Oralność...*, dz. cyt., s. 229.

⁷⁹ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 126-127.

⁸⁰ S. Gałkowski, *Granica filozofii. Metafora w filozofii na przykładzie języka Józefa Tischnera* [w:] A. Iskra-Paczkowska, S. Gałkowski, M. Stanisław (red.), *Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 46.

co jest ich funkcją podstawową oraz nadawania rzeczywistości nowych znaczeń poprzez jej specyficzne przedstawianie, co jest funkcją nie przez wszystkich uświadomioną.

Media, podobnie jak metafory, mogą przedstawiać i interpretować rzeczywistość we właściwy sobie sposób. Wobec tego nie jest obojętne czy oglądamy w telewizji debatę polityczną czy też czytamy jej zapis. Nad zapisem można dłużej reflektować, jest on bezosobowy, pozbawiony pokładu emocjonalnego, który często jest obecny w telewizji. Co prawda, jeśli debata telewizyjna jest nagrana również można wracać do jej konkretnych fragmentów i bez końca nad nią rozmyślać, lecz w takim przypadku trzeba mieć świadomość, że widok debatujących osób i sposób, w jaki się wypowiadają są równie ważne, co treść, a to może całkowicie zmieniać rozumienie danego kontekstu. Debata telewizyjna znacząco różni się od debaty pisemnej, nie mówiąc już o debacie radiowej, która wprowadza jeszcze inny sposób rozumienia danej sytuacji. Wszelkie znane środki przekazu w tym sensie interpretują, a niekiedy nawet przekształcają rzeczywistość na swój sposób. Środki przekazu wraz z metaforami można zatem postrzegać jako narzędzia epistemologiczne,

za pomocą których w ten czy inny sposób konceptualizujemy rzeczywistość. Będą one klasyfikowały dla nas świat, sekwencjonowały go, obramowywały, powiększały, redukowały, argumentowały za tym, jaki on jest. Poprzez te media-metafory nie widzimy świata takim, jaki jest. Widzimy go takim, jakim jest nasz system kodowania⁸¹.

Postman sądził bowiem, że wszelkie środki przekazu posiadają, jak również same w sobie funkcjonują jako programy nauczania. W tym sensie program nauczania jest

specjalnie skonstruowanym systemem informacyjnym, którego celem, w jego całości, jest oddziaływanie, nauczanie, ćwiczenie lub kształtowanie umysłu i charakteru naszej młodzieży. Zgodnie z tą definicją, [media] nie tylko mają programy nauczania, ale są nimi; to znaczy, że są one całkowitymi systemami nauczania⁸².

W tej wypowiedzi zawarta jest McLuhanowska metafora mówiąca o tym, że środek przekazu jest przekazem samym w sobie⁸³. Chcąc przełożyć to na język pedagogiki, należałoby odwołać się do Deweya⁸⁴ i jednego z jego najważniejszych poglądów, w myśl którego człowiek w głównej mierze uczy się nie treści nauczania, lecz metod kształcenia, gdyż człowiek uczy się przede wszystkim tego, co robi. Zgodnie z tym tokiem rozumowania człowiek żyjący w kultu-

⁸¹ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 39.

⁸² Tamże, s. 49.

⁸³ M. McLuhan, *Zrozumieć media...*, dz. cyt., s. 37-55.

⁸⁴ N. Postman, C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Laurel, New York 1987, s. 33.

rze zdominowanej przez określone medium, nabywa kompetencje odpowiadające wymogom danego środowiska informacyjnego.

Media w tym sensie mogą brać udział w przetwarzaniu sposobu myślenia, postaw oraz treści kultury, w której są obecne⁸⁵. W ten sposób zmieniają się także dotychczasowe ludzkie praktyki, o czym mówi inna definicja ekologii mediów przedstawiona przez Postmana:

Ekologia mediów to nauka o środowiskach informacyjnych. Chodzi w niej o zrozumienie, w jaki sposób technologie i techniki komunikacji kontrolują formę, ilość, prędkość, dystrybucję i kierunek informacji; oraz jak z kolei takie konfiguracje informacyjne lub tendencje oddziałują na percepcję, wartości i postawy ludzi⁸⁶.

Jest to definicja zbliżona do tej uprzednio zaprezentowanej, z tą jednak różnicą, że tym razem Postman jawnie rozróżnił terminy *technologia* i *technika*, co sugeruje, że przedmiotem zainteresowania oprócz mediów i technologii, a właściwie technologii medialnych, są także względnie „wystandaryzowane metody osiągania celów”⁸⁷, czyli techniki właśnie, które w kontekście ekologii mediów będą przede wszystkim technikami posługiwania się środkami przekazu.

Ekologia mediów jest zatem zainteresowana także sposobami korzystania przez ludzi z wszelkiego rodzaju mediów czy też zmianami zachodzącymi w ludzkim zachowaniu pod wpływem różnych środków przekazu. Niewątpliwie poszczególne media implikują określone zachowania, warunkując je chociażby sposobami utrwalania informacji. Za przykład może w tym przypadku posłużyć mowa, która jest głównym przekazywaczem treści kulturowych w społecznościach, gdzie nie ma pisma lub ma ono mocno ograniczone zastosowanie, przez co wypowiedzane słowa muszą przybierać określoną formę, by można je było względnie łatwo zapamiętać, a następnie odtworzyć, zachowując przynajmniej sens pierwotnej wypowiedzi⁸⁸. W kwestii zmian wywoływanych przez pojawianie się nowego medium można powołać się na prasę drukarską, która spowodowała stopniowe przechodzenie ludzkości ze stylu lektury intensywnej, który promuje czytanie małej liczby tekstów, ale z dużą intensywnością do stylu ekstensywnego polegającego na czytaniu wielu tekstów, lecz z mniejszą niż wcześniej intensywnością⁸⁹.

⁸⁵ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 32.

⁸⁶ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 186.

⁸⁷ Tamże, s. 89-90

⁸⁸ W. J. Ong, *Oralność...*, dz. cyt., s. 192, s. 57-61.

⁸⁹ R. Chartier, *Reprezentacje pisma*, przeł. O. Dawidowicz-Chymkowska, [w:] R. Chartier, *Czy książki wywołują rewolucję? Szkice z historii książki, lektury i kultury piśmiennej*, (red.) P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 179-180.

Istnienie technik Postman uważał za rzecz dla człowieka naturalną, twierdząc przy tym, że ludzie do pewnego stopnia są istotami technicznymi⁹⁰. Niemniej przestrzegał on przed zjawiskiem technicyzacji, które zaobserwował w latach 70 XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Technicyzacja, jak pisał Postman, „jest metodą przekształcającą technikę w abstrakcyjny, ogólny i precyzyjny system”⁹¹, za którą idzie pogląd, że technika może być postrzegana jako najwyższy autorytet⁹². Technicyzacja ma polegać na kierowaniu się ściśle określonym systemem postępowania bez uwzględniania kontekstu danej sytuacji⁹³. Zjawisko technicyzacji ma dla człowieka istotne konsekwencje, gdyż umniejsza ono roli ludzkiego rozumu na rzecz określonych systemów postępowania, sprawiając tym samym, że możliwe jest zaistnienie reifikacji, polegającej według Postman na wyborze konkretnej metody postępowania nie ze względu na cel, do którego miałyby doprowadzić, ale ze względu na metodę samą w sobie⁹⁴. W kontekście mediów reifikacja ujawnia się, np. w sytuacji, gdy pewne metody nabywania treści zostają przez człowieka wywyższone ze względu na nie same. Przykładowo, reifikacja następuje, gdy ktoś arbitralnie uznaje czytanie za najbardziej wartościową metodę nabywania pewnej wiedzy, podczas gdy tę samą treść można by bardziej efektywnie i być może z większym pożytkiem nabyć inną metodą, np. poprzez obejrzenie krótkiego wideo w internecie.

Kolejną kwestią, która leży w zasięgu zainteresowania ekologii mediów jest refleksja wokół poszczególnych mediów pod kątem ich humanistycznych bądź antyhumanistycznych konsekwencji, to znaczy dobrych bądź złych konsekwencji dla człowieka, jak uważał Postman. Postman nie pozostawił po sobie w tej kwestii systematycznej koncepcji tego, co dokładnie rozumie przez humanistyczne konsekwencje. W zamian za to postawił serię pytań, które mają nakierować czytelnika w kierunku zrozumienia jego zamysłu: W jakim zakresie medium przyczynia się do korzystania i rozwijania racjonalnej myśli? W jakim stopniu medium przyczynia się do rozwoju procesów demokratycznych? W jakim wymiarze medium daje większy dostęp do wartościowych informacji? W jakim stopniu medium przyczynia się do wzrostu ekspresji artystycznej? W jakiej mierze konkretne media obniżają lub wzmacniają jakość interakcji międzyludzkiej? W jakim zakresie media zachęcają lub też nie do zainteresowania się historycznym doświadczeniem? W jakim zakresie media wzmacniają lub osłabiają nasz zmysł moralny, naszą zdolność do czynienia dobra?⁹⁵.

⁹⁰ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 89

⁹¹ Tamże, s. 91.

⁹² Tamże, s. 89.

⁹³ Tamże, s. 93.

⁹⁴ Tamże, s. 91.

⁹⁵ N. Postman, *The Humanism...*, dz. cyt., s. 13-16.

To ostatnie pytanie jest przez pryzmat analizy mediów szczególnie interesujące, a konkluzja Postmana na ten temat świetnie podsumowuje jego spojrzenie na ekologię mediów. Pisał on mianowicie, że

ekologia mediów istnieje po to, aby pogłębić nasz wgląd w to, jak sytuujemy się jako istoty ludzkie, jak radzimy sobie moralnie w podróży, którą odbywamy. Być może są wśród was tacy, którzy uważają się za ekologów mediów i nie zgadzają się z tym, co właśnie powiedziałem. Jeśli tak jest, jesteście w błędzie⁹⁶.

⁹⁶ Tamże, s. 16

2. Rola mediów w kształtowaniu idei dzieciństwa i szkolnictwa – ujęcie historyczne

2.1. Kultura oralna

W kontekście edukacji medialnej bardzo ważne jest to, by nie ograniczać się jedynie do mediów elektronicznych czy ogólnie nowoczesnych technologii, jak to wielu pedagogów medialnych czyni obecnie. Trzeba brać pod uwagę różne perspektywy pochodzące z różnych środków przekazu, czego przykładem jest myśl „Szkoły Toronto”. Postman w swojej pracy uwzględniał oczywiście perspektywę telewizji, jako medium dominującego w jego czasach. W jego pracach odnaleźć można też liczne odniesienia do oralności oraz piśmienności, co z jednej strony miało na celu ukazanie historycznej perspektywy procesu przemian zachodzących na skutek zmieniania się dominujących w danym czasie środków przekazu. Z drugiej strony Postman podejmował ten sposób zagadnienie przewagi piśmiennego środowiska informacyjnego nad telewizyjnym.

Postman, choć nigdy nie podjął na własną rękę szerokich badań ani nad kulturą oralną ani nad kulturą piśmienną był zagorzałym zwolennikiem tej ostatniej. Badając środki przekazu zgodnie z założeniami ekologii mediów, w najszerszym stopniu zajmował się telewizją oraz tworzona przez nią kulturą telewizyjną, którą konfrontował z kulturą powstałą za pośrednictwem piśmienności. W tych fragmentach swoich prac, w których poruszał wątki oralności i piśmienności korzystał z dorobku innych badaczy, w szczególności Innisa, Havelocka, McLuhana i Eisenstein, za każdym razem zapożyczając od nich jedynie najbardziej znaczące twierdzenia. Przenosił je następnie na grunt edukacji, dając swoim czytelnikom ogólny obraz relacji między poszczególnymi mediami a pewnymi zjawiskami edukacyjnymi, które zachodziły w kulturze Zachodu na przestrzeni wieków, począwszy od starożytnych kultur oralnych Grecji i Rzymu, kończąc na epoce telewizji, która w największym stopniu rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych.

Poruszając problematykę mediów, Postman koncentrował się w szczególności na dwóch zjawiskach: (1) zmianach w zachowaniach, postawach czy sposobach myślenia, jakie zachodzą w konsekwencji użytkowania danych mediów przez człowieka oraz (2) zagadnieniu relacji między mediami a społecznym statusem dziecka i dzieciństwa. Oba wątki zazębiają się ze sobą, tworząc pewną opowieść na temat edukacji, którą Postman pragnął się podzielić.

W *The Disappearance of Childhood* Postman podjął się zadania prześledzenia procesów powstania i zaniku dzieciństwa jako konstruktu społecznego. Jego zdaniem, dzieciństwo jest

właśnie konstruktem społecznym⁹⁷, a nie kategorią biologiczną, co argumentował tym, że ludzkie geny nie zawierają żadnej informacji co do tego, kiedy ktoś staje się i kończy być dzieckiem⁹⁸. W związku z tym dzieciństwo jest pojęciem, którego znaczenie należy skonstruować, więc dopóki nie zostanie ustalone, że pewien etap życia człowieka, mieszczący się w konkretnym przedziale wiekowym, określa się mianem dzieciństwa, tego dzieciństwa po prostu nie ma.

Postman zastanawiał się jednak nad tym, czy dzieciństwo zostało wynalezione, czy może zostało ono odkryte. Nie był on w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć tego zagadnienia, niemniej podzielił się swoją osobistą opinią na ten temat, ukazując swój własny sposób rozumienia istnienia etapu dzieciństwa. Otóż sądził on, że „Dzieciństwo jest analogiczne do nauki języka. Ma ono podstawy biologiczne, ale nie może się zrealizować, jeśli środowisko społeczne go nie wyzwala i nie pielęgnuje, czyli nie czuje potrzeby, by ono istniało”⁹⁹. Wynika z tego, że dzieciństwo wyłania się pod pewnymi warunkami.

Według Postmana dzieciństwo w takim rozumieniu zaczęło się wyłaniać gdzieś w XVII stuleciu¹⁰⁰, lecz dopiero na przełomie XIX i XX wieku wykrystalizował się „podstawowy paradygmat dzieciństwa”, tworzony od czasu wynalezienia prasy przez Gutenberga¹⁰¹. Z pism Postmana można wywnioskować, że ów „podstawowy paradygmat dzieciństwa” oznacza sposób postrzegania dziecka, a jego treść brzmi następująco:

Dziecko jako uczeń lub uczennica, którego jaźń i indywidualność muszą być pielęgnowane przez wychowanie, którego zdolność do samokontroli, odroczonej gratyfikacji i logicznego myślenia musi być rozszerzana, którego wiedza o życiu musi być pod kontrolą dorosłych. Jednocześnie jednak uznaje się, że rozwój dziecka przebiega według jego własnych zasad, a jego wdzięk, ciekawość i otwartość nie mogą zostać zniszczone pod groźbą utraty dojrzałej dorosłości¹⁰².

Według Postmana do wyłonienia się dzieciństwa postrzeganego w taki sposób niezbędne są trzy warunki.

Fundamentalnym warunkiem jest dominacja w systemie przekazu treści kulturowych określonego środka przekazu. Jak pisał Postman:

⁹⁷ N. Postman, *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York 1982.s. 144.

⁹⁸ Tamże, s. xi.

⁹⁹ Tamże, s. 144.

¹⁰⁰ N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001, s. 127.

¹⁰¹ Tamże, s. 135.

¹⁰² N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 63.

Jeśli kultura zdominowana jest przez medium, które wymaga oddzielenia młodych, aby uczyli się specjalnych, złożonych umiejętności i postaw, to dzieciństwo, w takiej czy innej formie okaże się wyraźne i nieodzowne. Jeśli standardy komunikacyjne kultury nie wymagają długoterminowego wydzielenia młodych, dzieciństwo pozostaje słabym¹⁰³.

Mówiąc inaczej, sposób przekazu treści kulturowych uwarunkowany przez dominujące w danej kulturze medium, musi być na tyle złożony, by młodzi członkowie społeczeństwa musieli być długoterminowo wydzielani, aby w przyszłości byli zdolni do względnie pełnej partycypacji w systemie przekazu treści kulturowych.

Przez wydzielenie Postman rozumiał umieszczenie w szkole, a szkolnictwo samo w sobie jako kolejny warunek wyłonienia się i trwania społecznego konstruktów dzieciństwa. Szkolnictwo ma pomóc uczniom w zdobyciu odpowiednich kompetencji umożliwiających uczestnictwo w przekazie treści kulturowych, ale również pełnić ma rolę kreującą specyficzne dla dzieci środowisko społeczne złożone przede wszystkim z nich samych, gdzie tworzą swój własny świat, odrębny od świata ludzi dorosłych. Należy zaznaczyć, że w ramach postmanowskiej koncepcji dzieciństwa dziecko to uczeń lub uczennica, więc dzieciństwo i szkolnictwo są w jego zamyśle nierozzerwalne. Bycie dzieckiem w gruncie rzeczy oznacza zatem uczęszczanie do szkoły. Utożsamiając dzieciństwo ze szkolnictwem, Postman zasugerował także ramy czasowe dzieciństwa, które wskazywałyby na to, że ta koncepcja dotyczy osób w wieku ok. 7-18 lat.

Ostatnim czynnikiem jest wstyd. Aby wyjaśnić sposób jego rozumienia i jego rolę w kształtowaniu dzieciństwa, Postman posłużył się wypowiedzią Gilberta K. Chestertona: „Wszyscy zdrowi mężczyźni, starożytni i nowocześni, wschodni i zachodni, wiedzą, że w seksie jest pewna furia, której nie możemy sobie pozwolić rozpać i że pewna tajemnica i respekt muszą go zawsze otaczać, jeśli mamy pozostać przy zdrowych zmysłach [z ang. *sane* – przyp. B. K.]”¹⁰⁴. Pomimo, iż Chesterton pisał w tym przypadku o seksie, Postman uważał, że w jego miejsce można wstawić dowolne ludzkie popędy (w szczególności te prowadzące do agresji i natychmiastowej gratyfikacji), gdyż w tej wypowiedzi doszukiwał się ogólnego poglądu na procesy cywilizacyjne (czy też procesy cywilizujące) człowieka. Cywilizacja, zdaniem Postmana, nie może istnieć bez kontroli popędów, a brak kontroli nad nimi uznaje on za przejaw barbarzyństwa¹⁰⁵. Procesy cywilizacyjne mają za zadanie wzmocnić w człowieku kontrolę nad

¹⁰³ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 138.

¹⁰⁴ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 85.

¹⁰⁵ Tamże, s. 86.

popędami tak, aby był w stanie funkcjonować w ramach społeczeństwa cywilizowanego, jak również by mógł się określać mianem cywilizowanego człowieka.

Według Postmana wstyd jest mechanizmem psychologicznym, którego celem jest utrzymywanie w ryzach popędów, zapobiegając tym samym barbarzyństwu. Mechanizm ten działa w ten sposób, że wywołuje w człowieku przykre uczucie w momencie popełnienia jakiegoś czynu zabronionego czy też przekraczającego normy społeczne. Poczucie wstydu jest jednak wyłącznie wewnętrzną miarą kontroli popędów. Potrzebny jest zatem jakiś zewnętrzny przejaw tego, jak dana osoba lub społeczeństwo radzi sobie z ich kontrolą, co z kolei pozwoli ocenić czy wstyd zanika czy też nie. Maniery są tym zewnętrznym czynnikiem, którym Postman się posługiwał, by przekonać się o istnieniu idei wstydu w poszczególnych kulturach. Maniery, czyli zewnętrzny przejaw procesów cywilizacyjnych, mogą obejmować takie rzeczy jak zachowanie przy stole w czasie posiłku, sposób ubioru, posługiwanie się językiem czy zachowania seksualne.

Jednym z najważniejszych dla Postmana czynników sugerujących stopień internalizacji wymogów cywilizacyjnych były sekrety. Sekrety, czyli pewien zakres wiedzy ekskluzywnej dla pojedynczej osoby czy grup społecznych, niebędący przedmiotem powszechnego dyskursu publicznego, są nieodłącznym elementem procesów cywilizacyjnych człowieka. Są one szczególnie istotne dla dzieciństwa, gdyż tworzą swego rodzaju konieczną barierę informacyjną między dziećmi a dorosłymi, która umożliwia dzieciom zachowanie swojej niewinności, podtrzymywanie ich naturalnej ciekawości świata oraz, jak uważał Postman, stopniowe poznawanie pewnego zakresu wiedzy, aby móc „zintegrować ją bez przeżycia traumy”¹⁰⁶. Istnienie psychologicznego mechanizmu wstydu jest zatem przejawem kontroli środowiska informacyjnego przez ludzi dorosłych.

Sama obecność tych trzech czynników nie wystarczy do powstania idei dzieciństwa propagowanej przez Postmana. Wzięte razem powinny zostać pomyślane w taki sposób, by stworzyć sposobność do pojawienia się odrębnego świata dzieci i dorosłych, co nie zawsze się udaje, jak pokazuje przykład starożytnej Grecji, w której istniało szkolnictwo, piśmiennosc, jak również pewna idea wstydu. Na wyłonienie się idei dzieciństwa nie pozwolił natomiast specyficzny system komunikacyjny, polegający prawie wyłącznie na przekazie ustnym, konstytuującym kulturę oralną.

Walter J. Ong zdefiniował kulturę oralną jako kulturę, „której nie jest znane pismo, a nawet możliwość pisania”¹⁰⁷. W takiej perspektywie kulturę piśmienną należałoby określić

¹⁰⁶ Tamże, s. 94.

¹⁰⁷ W. J. Ong, *Oralność...*, dz. cyt., s. 55.

jako kulturę znającą pismo i posługującą się nim. Podobnie zresztą skończyłyby się próby zdefiniowania kultury telewizyjnej i internetowej. Z tego podejścia wynika jednak poważny problem. Definicja amerykańskiego jezuitę sugeruje, że sama znajomość bądź też istnienie danego środka przekazu w kulturze stanowi o jej istocie, co prowadzi do przyzwolenia na deterministyczne interpretacje wpływów środków przekazu na rzeczywistość ze względu na kategorię tego typu definicji. Tymczasem wynalazek pisma alfabetycznego w starożytnej Grecji nie wywołał nagłych i natychmiastowych zmian w kulturze i możliwościach poznawczych ówczesnych ludzi. Dowody wskazują raczej na stopniowe rozpowszechnienie się pisma przez co najmniej kilka stuleci, a co za tym idzie ewolucyjny charakter zmian poznawczych i kulturowych wywołanych pismem, o których pisali teoretycy mediów.

Zwyczajowo dzieli się czas istnienia Starożytnej Grecji na trzy okresy: archaiczny (IX-V w. p. n. e.), klasyczny (V-IV w. p. n. e.) i hellenistyczny (IV-I w. p. n. e.)¹⁰⁸. Wynalezienie pisma alfabetycznego datuje się na początek okresu archaicznego, a jednak istotne zmiany kulturowe i poznawcze opisywane przez „Szkołę Toronto” nastąpiły dopiero kilka wieków później. David Olson w swojej pracy dotyczącej poznawczych i pojęciowych konsekwencji wynikających z rozpowszechnienia się umiejętności czytania i pisania twierdził, że rewolucja intelektualna, której towarzyszyły „Gwałtowne przemiany sposobu oraz zasięgu czytania i pisania, charakteru i skali piśmienności”¹⁰⁹ wydarzyła się dwa razy. Po raz pierwszy miała miejsce w między V a III wiekiem przed Chrystusem w Grecji okresu klasycznego, druga zaś zaszła między XII a XVII wiekiem w średniowiecznej Europie. Według Havelocka pewne istotne zmiany pojęciowe i poznawcze zaczęły zachodzić mniej więcej w czasach Platona. Jeśli przyjąć za poprawną definicję kultury oralnej Onga, należałoby przypuszczać, że grecka kultura piśmienna powstała już ok. IX w. p. n. e., co byłoby twierdzeniem mocno kontrowersyjnym. Nie można także definiować danej kultury z perspektywy tego, że w jej ramach większość ludzi posługuje się konkretnym medium. Próba zdefiniowania chociażby kultury piśmiennej w taki właśnie sposób pokazałaby, że wyłoniła się ona w najbardziej rozwiniętych państwach gdzieś w XIX wieku (w Polsce natomiast gdzieś w okresie dwudziestolecia międzywojennego), co również jest tezą trudną do zaakceptowania.

Biorąc pod uwagę dokonania Havelocka i Olsona na polu badań oralności i piśmienności, wedle których pismo przez kilka stuleci oddziaływało na starożytnych Greków, a kultura piśmienna powstała zanim większość Europy stała się piśmienna, bardziej słuszne wydaje się

¹⁰⁸ P. Majewski, *Pismo, tekst, literatura. Praktyki piśmienne starożytnych Greków i matryca pamięci kulturowej Europejczyków*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 19-20.

¹⁰⁹ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 93.

definiowanie konkretnych kultur przez pryzmat tego, jakie medium dominuje w przekazie treści kulturowych. W tym przypadku w kulturze oralnej przekaz treści kulturowych odbywa się głównie poprzez mowę, w kulturze piśmiennej za pomocą pisma, w kulturze telewizyjnej za pośrednictwem telewizji, natomiast w kulturze internetowej przekaz treści kulturowych zapośredniczony jest przez internet. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęty został sposób definiowania danej kultury przez pryzmat medium, które zdominowało w jej ramach rynek przekazu treści kulturowych.

Różnica czasu między wynalazkiem pisma alfabetycznego a zmianami mającymi się dokonać pod jego wpływem jest na tyle duża, że nie da się obronić hipotezy natychmiastowego czy nawet szybkiego wpływu pisma na kulturę i zdolności psychiczne ludzi. Podobnego zdania byli m.in. John Paul Wilson oraz Havelock. Obaj twierdzili, że zrozumienie istoty procesu przechodzenia między kulturą oralną a piśmienną wymaga dokonania pewnych periodyzacji. W toku historii starożytnej Grecji można wymienić co najmniej kilka okresów stopnia rozwoju piśmienności. Wilson w swoich badaniach wyróżnił: niepiśmienność, piśmienność „dziecięcą” (umiejętność pisania pojedynczych liter i samodzielne podpisanie się), piśmienność „praktyczną” (pisanie i czytanie krótkich, użytecznych notatek), piśmienność „polityczną” (umiejętność zapisu i odczytania krótkich tekstów związanych z życiem społecznym, w tym praw publicznych), piśmienność „rozwinętą” (sposób posługiwania się pismem na wzór ludzi współczesnych)¹¹⁰. Havelock z kolei dzielił te okresy w następujący sposób: niepiśmienność, piśmienność rzemieślnicza (traktowana jako zwykłe rzemiosło i używana głównie do sporządzania inskrypcji), półpiśmienność (powolne rozpowszechnianie pisma) i pełna piśmienność¹¹¹.

Havelock wskazał ponadto, że społeczeństwo ateńskie jeszcze na początku drugiej połowy V w. p. n. e. znajdowało się gdzieś pomiędzy drugim a trzecim okresem bądź już w okresie półpiśmiennym, którego „cechą było stopniowe, raczej mozolne, rozprzestrzenianie się umiejętności pisania wśród ówczesnej populacji, które nie było w ogóle skorelowane z rozwojem umiejętności płynnego czytania”¹¹². Mozolność tego procesu potwierdza fakt, że naukę alfabetu w szkołach greckich zaczęto powszechnie praktykować dopiero w okresie klasycznym ok. 430 r. p. n. e.¹¹³, a tę możliwość mieli jedynie chłopcy o odpowiednim pochodzeniu, których rodzina była na tyle zamożna, by posłać swoich synów do szkoły.

¹¹⁰ P. Majewski, *Pismo...*, dz. cyt., s. 27-28.

¹¹¹ E. Havelock, *Przedmowa do Platona*, przeł. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 78.

¹¹² Tamże, s. 72.

¹¹³ Tamże.

Z drugiej jednak strony można przytoczyć liczne dowody, wskazujące na dość powszechne, jak mogłoby się wydawać, zastosowanie pisma alfabetycznego w okresie archaicznym i jego wpływ na kształtowanie ówczesnej kultury. Wilson wymienił aż dwa tuziny możliwych ówczasnie zastosowań pisma alfabetycznego¹¹⁴. Jednakże w stworzonym przez siebie katalogu sposobów używania pisma nie uwzględnił zastosowań wprost nawiązujących do piśmienności filozoficznej, literackiej oraz naukowej, czyli najbardziej wyrafinowanych sposobów korzystania z umiejętności pisemnych, które w znacznym stopniu biorą na siebie ciężar przekazu treści kulturowych. Nie oznacza to, że w archaicznej Grecji tego typu teksty nie występowały, lecz ich brak w podanym katalogu wskazuje raczej na ich marginalną rolę w ówczesnym życiu społecznym¹¹⁵. Archaiczni Grecy, jak spostrzegł Paweł Majewski, nie używali wówczas pisma alfabetycznego do celów „czysto intelektualnych czy autotelicznych, a przynajmniej nie mamy żadnych śladów takich praktyk. Pismo było dla nich narzędziem użytkowym, a nie środkiem samoistnego przekazu”¹¹⁶. Należy się zatem przyjrzeć kwestii przeznaczenia pisma alfabetycznego w pierwszych wiekach jego istnienia.

Specyficzny dla kultur oralnych sposób traktowania tekstu wynika z tego, że w momencie pojawienia w nich systemu pisma musi ono w początkowych fazach swojego istnienia dostosować się do kontekstu kulturowego i poznawczego, w którym się pojawiło, jak również z tego, że pismo może nie mieć odpowiednich warunków do rozpowszechniania się. Kultury oralne z powodu braku systemu pisma lub jego marginalnej roli w życiu społecznym muszą mierzyć się z charakterystycznym dla siebie problemem ograniczonych sposobów przechowywania i przekazywania informacji, co powoduje, że odpowiedzialność za te procesy spoczywa na pamięci (własnej, jak i innych ludzi), wyrastającej w tym kontekście na kluczowy element procesów poznawczych ludzi niepiśmiennych¹¹⁷.

Pismo alfabetyczne w starożytnej Grecji musiało zatem, przynajmniej przez jakiś czas, funkcjonować w rzeczywistości, w której pamięć posiadała wiodącą rolę i to na jej barkach spoczywało przekazywanie istotnych treści kulturowych. Skoro w kulturach oralnych znaczną rolę przypisuje się pamięci oraz oralnemu przekazowi informacji, pismo musiało z nimi w jakiś sposób korespondować. Z tego założenia wyszli pionierzy badań nad grecką „literaturą” oralną, Milman Parry, jego syn, Adam Parry i Albert B. Lord, których pracę kontynuował Havelock. Każdy z wymienionych uczonych, badając starogreckie teksty pisane, w szczególności naj-

¹¹⁴ P. Majewski, *Pismo...*, dz. cyt., s. 23-24.

¹¹⁵ Tamże, s. 25.

¹¹⁶ Tamże, s. 26.

¹¹⁷ E. Havelock, *Przedmowa...* dz. cyt., s. 74.

większe poematy tamtych czasów autorstwa Homera (*Iliada* i *Odyseja*) oraz Hezjoda (*Teogonia* i *Prace i dni*), doszedł do konkluzji, że zostały one skonstruowane w warunkach oralnych i na potrzeby procesów memoryzacyjnych, co oznacza, że teksty w kulturach oralnych służyły przede wszystkim zapamiętywaniu i odtwarzaniu informacji w nim zawartych – były one narzędziami mnemonicznymi¹¹⁸.

Greckie poematy posiadały szczególny status wynikający z nadanej im roli. W *Przedmowie do Platona* Havelock argumentował, że poezja grecka była metodą „konserwacji «encyklopedii», zawierającej zapis zwyczajów społecznych i praw zwyczajowych oraz konwencji stanowiących o greckiej tradycji kulturowej w czasach, gdy poematy były komponowane”¹¹⁹. Poematy Homera i Hezjoda były zatem podręcznikami zawierającymi istotną wiedzę na temat greckiej kultury i tradycji¹²⁰.

Pogląd o podręcznikowym charakterze greckiej poezji nasuwa myśl, że istotną rolę w procesie przekazywania tradycji mogło mieć wówczas szkolnictwo, niemniej, pomijając elitarność ówczesnych szkół, ich późne powstanie datowane na V wiek przed Chrystusem dowodzi raczej ich marginalnej roli w tym zjawisku. Wszak przed V w. p. n. e. tradycja musiała w jakiś sposób trwać w czasie, co odbywało się bez systemowego szkolnictwa, które w dodatku, kiedy już zaistniało, nie miało takiej mocy, by w skuteczny sposób zagwarantować przekaz istotnych treści kulturowych.

Dziecko, a właściwie chłopiec w starożytnej Grecji okresu klasycznego rozpoczynał swoją edukację od siódmego roku życia. Przed tym okresem przebywał w domu najczęściej pod opieką swoich opiekunek. Początkowe siedem lat edukacji szkolnej przeznaczone było na tzw. wychowanie muzyczne (gr. *mousike*), które w dosłownym znaczeniu polegało na służbie Muzom, opiekunkom nauk i sztuk¹²¹. W ramach wychowania muzycznego uczono chłopców alfabetu, czytania, pisania, prostych rachunków oraz gry na instrumentach, najczęściej na lutni, lecz zdarzało się również nauczać gry na klawirze. Kształcenie na tym etapie szkolnym leżało w gestii gramatysty, który uczył alfabetu, czytania, pisania i rachunków, z kolei lutnista miał za zadanie nauczyć młodych uczniów gry na instrumencie. Etap od czternastego do osiemnastego roku życia był przeznaczony wychowaniu gimnastycznemu, które prowadził pedotriba. Skończywszy osiemnasty rok życia młodzieńcy wkraczali w dwuletni okres wychowania państwowego, zwanym efebią, który był przeznaczony na służbę wojskową.

¹¹⁸ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 275.

¹¹⁹ E. Havelock, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, przeł. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006, s. 77-78.

¹²⁰ E. Havelock, *Przedmowa...* dz. cyt., s. 95-121.

¹²¹ S. Wołoszyn, *Historia wychowania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 14.

Szkolne nauczanie tradycji zawartej w poezji odbywało się więc w okresie między siódmym a czternastym rokiem życia. Ten etap kształcenia obrazuje sposób, w jaki ówczesna edukacja musiała się dostosować do panującej rzeczywistości oralnej. W zwięzły sposób zasady tego etapu kształcenia wyłożył Stanisław Kot:

W nauczaniu trzymał się gramatysta wyłącznie metody pamięciowej, tak przy nauce czytania jak rachunków i poezji, zwłaszcza nie krępował się w obarczaniu pamięci ucznia znaczną ilością wierszy; wymagano uczenia się wielu ksiąg, jeśli nie całego Homera, zupełnie też nie zadawał sobie trudu, aby rozwijać samodzielne myślenie wychowawca, aby wymagać odeń refleksji nad tem, co mu dyktował. Obowiązkiem ucznia było wyuczyć się tylko, co słyszał z ust nauczyciela. Nauka przybierała charakter bardzo żywy, polegała na ciągłym mówieniu to jednej, to drugiej strony¹²².

Dostosowanie się szkolnictwa do ówczesnych warunków poznawczych wymagało maksymalnego skupienia na pamięci, gdyż ze względu na ograniczoną piśmienność medium dominującym w tym czasie była mowa, co przyczyniało się do traktowania nielicznych tekstów pisanych jako narzędzi wspomaganie pamięci. Jednakże raz wyuczony tekst nie pozostaje w pamięci na długi czas, jeśli nie jest regularnie powtarzany. Nawet jeśli uczniowie od momentu przyswojenia nauki czytania, co następowało najczęściej ok. 10 roku życia¹²³, do przejścia na kolejny etap szkolny, czyli wychowanie gimnastyczne wciąż tylko zajmowali się zapamiętywaniem poezji, to po paru latach bez regularnych powtórzeń poematów ich dokładna treść była zapomniana. W związku z tym szkolnictwo nie mogło być uznawane w oralnej rzeczywistości starożytnej Grecji za instytucję zapewniającą przekaz tradycji. Grecy dbali o przekaz tradycji w zupełnie inny sposób niż poprzez szkolnictwo, które stało raczej na uboczu przekazu treści kulturowych.

Przed etapem, w którym uczniowie przystępowali do czytania poematów byli już stopniowo zapoznawani z ich treścią przy okazji wszelkich publicznych uroczystości. „Taka uroczystość publiczna nie obchodziła się bez dzieci i młodzieży [...] odśpiewywały hymny do bogów, przy ofiarach rozbrzmiewały chóry młodzieńców, pieśni i recytacje utworów poetyckich”¹²⁴. Młodzi uczestniczyli zatem w praktykach oralnych swojej społeczności od najmłodszych lat życia. Takie uroczystości miały jednoznacznie dydaktyczny charakter. Były one bowiem okazją do kolejnych powtórzeń swojej własnej tradycji zawartej w poematach i sposob-

¹²² S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, ŻAK, Warszawa 1994, s. 44.

¹²³ H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, przeł. Stanisław Łoś, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969, s. 232.

¹²⁴ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 31.

nością do lepszego zapamiętania ich treści. Muzyka towarzysząca biesiadom nadawała odpowiedni rytm, ułatwiający zapamiętanie lub odtworzenie z pamięci konkretnych fragmentów epepei. Oczywistym elementem tychże pieśni była ich rymowana i rytmiczna struktura, ułatwiająca zapamiętywanie.

Jak skonstatował Havelock:

Cała memoryzacja poetyckich form przekazu tradycji zależy od stałej, powtarzalnej recytacji. Nie można się tu powoływać na książkę-źródło ani zapamiętać «z książki». A zatem poezja istnieje i wywiera wpływ jako narzędzie edukacji tylko wtedy, gdy jest wykonywana. Wykonanie jej przez kitarzystę, na użytek wychowanka jest tylko częścią tego zjawiska. Uczeń dorośnie i może zapomnieć. Jego żywa pamięć musi być nieustannie stymulowana przez środki nacisku społecznego. Gdy jest już dorosłym człowiekiem, dzieje się to za każdym razem, gdy dochodzi do powtórzenia treści tradycji podczas uczt i uroczystości rodzinnych, w teatrze i na rynku – a więc w sytuacjach prywatnych, jak i publicznych, wszędzie tam, gdzie recytuje się poezję¹²⁵.

W starożytnej Grecji dzieci oraz dorośli dzielili zatem identyczne środowisko informacyjne. Od czasu jak tylko dziecko zaczynało rozumieć mowę i samo było w stanie się tą mową posługiwać mogło bez przeszkód uczestniczyć w społecznej wymianie treści kulturowych, która nie respektowała odrębnych zasad funkcjonowania dzieci i dorosłych. Obie klasy, to znaczy dzieci i dorośli, dzieliły te same informacje na te same tematy w swoim najlepszym, jak i najgorszym wydaniu, bowiem centrum kulturowym ówczesnej Grecji była przywoływana przy każdej możliwej okazji poezja. W ten sposób świat dzieci scalał się ze światem dorosłych.

Temu zjawisku przeciwstawiali się najwięksi greccy myśliciele – Platon i Arystoteles. Nie mieli oni jednak tak znaczącego wpływu na współczesne im życie kulturowe, by mogli powstrzymać oddziaływanie medium oralnego na postępowanie względem dzieci. Autor *Państwa* w tymże dziele w kontekście edukacji przyszłych strażników pisał tak:

Ani w ogóle to – dodałem – że bogowie z bogami wojny toczą i nastaje jeden na drugiego, i walczą – bo to nawet nie prawda – tego też nie opowiadać, jeżeli ci, co mają straż pełnić około miasta, mają uważać za największą hańbę rozpalanie się nienawiści wzajemnych o byle co. Więc mowy nie ma o tym, żeby im mity o walkach z olbrzymami opowiadać i wyszywać to kolorami ani inne obawy nienawiści, liczne i różnorodne u bogów i u bohaterów przeciwko ich krewnym i bliskim. Jeżeli mamy jakoś ludziom wpoić co przekonanie, że między obywatelami nigdy nie ma nienawiści wzajemnej i że

¹²⁵ E. Havelock, *Przedmowa...*, dz. cyt., s. 75.

to jest obraza boska, to lepiej mówić to już dzieciom – niech im to mówią starcy i starszki, a kiedy dzieci podrastają, to i poetów trzeba zmusić, żeby jakoś tak około tego swoje opowiadania układali. A jak tam syn Herę skrępował i jak ojciec rzucił Hefajstosem, kiedy ten matka chciał bronić, bo ją ojciec bił, i te walki bogów, które Homer opiewał, tych nie trzeba dopuszczać do miasta – czy tam będą pomyślane jako przenośnie, czy bez przenośni. Bo młody człowiek nie potrafi ocenić, co jest przenośnią, a co nie, a co w tym wieku weźmie w siebie jako pogląd, to się lubi przyczepiać tak, że później ani tego nie zmyjesz, ani nie przestawisz. Więc może właśnie dlatego nade wszystko o to dbać potrzeba, że by to, co dzieciom przede wszystkim innym w uszy wpada, żeby to były mity ułożone pięknie i budująco¹²⁶.

Stagiryta w *Polityce* głosił poglądy zbieżne z poglądami swojego mistrza:

Śluszną jest rzeczą, aby już w tym wieku [siedmiu lat – przyp. B. K.] odsuwać od uszu oczu dzieci wszystko, co jest niegodne wolnego człowieka. W ogóle jeśli cokolwiek, to nieprzyzwoite mowy powinien prawodawca przede wszystkim usunąć z miasta, bo od lekkomyślnego mówienia o jakichkolwiek rzeczach nieprzyzwoitych niedaleko i do haniebnych czynów. Szczególnie więc baczyć należy na młodzieńców, by nie mówili i nie słuchali nic takiego [...] Skoro zaś uważamy za rzecz niedopuszczalną mówić coś takiego, to oczywiście także i oglądać czy to na obrazach nieprzyzwoitych, czy na przedstawieniach teatralnych [...] Młodszym natomiast [Arystoteles nadal odwołuje się do wieku lat siedmiu – przyp. B. K.] pozwalać ani na przysłuchiwanie się wygłaszanym poematom jambicznym [tj. dwuznacznym – przyp. B. K.], ani na przyglądanie się komediom¹²⁷.

Jak widać, w starożytnej Grecji istniały poglądy, wskazujące na potrzebę ochrony dzieci przed pewnymi elementami świata życia dorosłych. Zarówno Platon, jak i Arystoteles domagali się tego, aby w społeczeństwie greckim zapanowały dobre maniery związane z przykładowym zachowaniem dorosłych względem dzieci oraz dochowywaniem sekretów. Istniały zatem próby umocnienia w ludziach mechanizmu wstydu kontrolującego ludzkie zachowanie.

W ówczesnej Grecji dokonywano także periodyzacji życia człowieka, wyróżniając m.in. okres dzieciństwa. Takie wysiłki czynili chociażby, Hezjod, Pindar i Ksenofont¹²⁸, a także

¹²⁶ Platon, *Państwo*, 74c.

¹²⁷ Arystoteles, *Polityka*, 1336b.

¹²⁸ D. Żołędź-Strzelczyk, *Rozumienie dzieciństwa*, [w:] J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-Średniowiecze*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002, s. 11.

sam Arystoteles¹²⁹. Przynajmniej niektórzy myśliciele greccy mieli więc świadomość istnienia etapów rozwojowych człowieka, lecz dla dzieci niewiele z tego wynikało. Podział życia dziecka na określone etapy miał wówczas wymiar niemal wyłącznie techniczny, gdyż wyznaczał granice poszczególnych etapów kształcenia, w ramach których zmieniała się treść kształcenia, lecz metodyka nauczania wciąż polegała na mechanicznym przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela oraz ciągłych ćwiczeniach w pisaniu i powtarzaniu treści kształcenia¹³⁰.

W kontekście kształcenia szkolnego warto zwrócić jeszcze uwagę na spostrzeżenie Stanisława Kota dotyczące krytycznego namysłu nad treścią nauczania, a właściwie jego braku. Skupienie większości swoich sił psychicznych na zapamiętywaniu sprawia, że inne czynności psychiczne, nawet te, które współcześnie jawią się jako zwyczajne, np. dłuższy namysł nad treścią przekazu, są raczej sprowadzane na margines. Specyficzną własnością umysłu oralnego jest konserwatyzm, który w oralnej rzeczywistości jest niezbędny ze względu na trudności w przechowywaniu wiedzy. W kulturach oralnych to pamięć jest odpowiedzialna za przechowywanie ważnych informacji, dlatego umysły ludzi oralnych z konieczności muszą być w znacznym stopniu ukierunkowane na utrzymanie *statusu quo* wiedzy już posiadanej, gdyż proces jej zdobywania w warunkach oralnych jest na tyle trudny, a wiedza sama w sobie na tyle cenna, że podejmowanie wszelkich prób myślenia innowacyjnego jest zarezerwowane raczej dla pojedynczych osób. Ludzie niepiśmienni cenią sobie mędrców, którzy ze względu na osiągnięty wiek mogą poszczycić się umysłem pełnym wiedzy i funkcjonującym niczym biblioteka¹³¹. „Myślenie odkrywcze – jak pisał Ong – nie jest nieznanne, ale relatywnie rzadkie; jest luksusem, na który oralności nie stać – energię trzeba oszczędzać, by utrzymać w stałym pogotowiu znikającą wiedzę, którą tak mozolnie gromadziły stulecia”¹³².

Wydaje się zatem, że proces przechodzenia pomiędzy kulturą oralną a kulturą piśmienną powinien polegać, przynajmniej po części, na stopniowym pomniejszaniu znaczenia pamięci dla funkcjonowania ludzi na rzecz innych operacji myślowych, w tym myślenia krytycznego. Kultura oralna dąży bowiem do jak najwierniejszego zapamiętania danej treści, podczas gdy kultura piśmienna jest w stanie zająć się jej analizą. Dzieje się tak, ponieważ kultury, które nie tyle znają system pisma alfabetycznego, co w znacznym stopniu go zinterioryzowały, to znaczy uświadomiły sobie jego kluczową rolę m.in w przechowywaniu wiedzy, są w pew-

¹²⁹ Arystoteles, *Polityka*, 1336b.

¹³⁰ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 232.

¹³¹ W. J. Ong, *Oralność...*, dz. cyt., s. 67.

¹³² W. J. Ong, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, przeł. J. Lapola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 143.

nym sensie zwolnione z przymusu przechowywania całości treści kulturowych w pamięci, umożliwiając głębsze skupienie się nad daną treścią.

Tak monumentalne zmiany nie mogłyby ominąć sfery edukacji, która w takiej perspektywie powinna przejść przez ten sam proces, to znaczy ze skupienia się na zapamiętywaniu treści w stronę jej analizy. Taka sytuacja miała miejsce w okresie hellenistycznym, co wpisuje się w pogląd Olsona o rewolucji intelektualnej, mającej miejsce między V a III wiekiem przed Chrystusem, a której skutki unaocznily się właśnie po okresie klasycznym. Ideałem hellenistycznego człowieka miał być „znawca kultury, umiejący obok dóbr materialnych i rozkoszy cielesnych korzystać ze skarbów sztuki i nauki, myśleć krytycznie, filozofować i rozprawiać o wszystkim”¹³³.

Pojawienie się krytycznego namysłu w katalogu pożądanych u człowieka cech mogło być konsekwencją rozwoju piśmienności wśród ówczesnych społeczeństw, który był możliwy dzięki relatywnie dużej jak na tamte czasy dostępności do tekstów pisanych, które stopniowo przejmowały od umysłu funkcje przechowywania wiedzy. Istotną rolę odgrywały w tym procesie niezwykle rozmiarów biblioteki w Aleksandrii i Pergamonie, które stały się symbolicznym centrum życia kulturowego i intelektualnego nie tylko Greków, ale całego wschodniego regionu Morza Śródziemnego. O randze zmieniającej się wówczas sytuacji medialnej świadczyć może powstanie ok. II w. p. n. e. pierwszych przewodników po rynku księgarskim¹³⁴. Nie bez znaczenia był również rozrost sieci szkół podstawowych, w których uczono głównie pisania i czytania i które były obecne w niektórych wsiach i w każdym mieście, gdzie zakorzeniła się kultura hellenistyczna¹³⁵. Zdarzało się, że także szkoły miejskie posiadały własną bibliotekę¹³⁶. Większość uczniów poprzestawała jednak na szkole elementarnej, w której i tak większa część dzieci uczyła się tylko czytać, gdyż pisanie nie było szeroko rozpowszechnione¹³⁷.

Elementy krytycznego myślenia pojawiały się w słabo rozpowszechnionych szkołach średnich okresu hellenistycznego, gdzie uczono retoryki i filozofii¹³⁸. Dlatego można przypuszczać, że znamion ideału człowieka, o którym pisał Kot należałoby doszukiwać się raczej wśród absolwentów szkół wyższych, których powstanie było skorelowane z wyłonieniem się tego właśnie ideału człowieka. Do szkół wyższych uczęszczała młodzież pochodząca z bogatych

¹³³ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 71.

¹³⁴ K. Głombowski, H. Szwejkowska, *Książka rękopiśmienna i biblioteka w starożytności i średniowieczu*, PWN, Warszawa 1971, s. 39-40.

¹³⁵ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 213; S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 76.

¹³⁶ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 81.

¹³⁷ Tamże, s. 78.

¹³⁸ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 280.

rodzin, a jej absolwenci obejmowali ważne stanowiska polityczne¹³⁹. Ten etap kształcenia miał charakter wybitnie elitarny, zatem ówczesny ideał człowieka odznaczający się m.in. krytycznym namysłem czy „filozofowaniem” był w zasięgu niewielkiej populacji.

W I w. p. n. e. nastąpił ostateczny upadek greckich polis spowodowany ekspansją Cesarstwa Rzymskiego. Zdaniem Henriego-Irénée Marrou Rzym przejął niemal cały dorobek kulturowy Grecji, w tym także system szkolnictwa, dostosowując go jedynie do warunków języka łacińskiego¹⁴⁰. Największa różnica polegała na położeniu większego nacisku na analizę gramatyczną utworów literackich w szkołach średnich, jeśli zaś chodzi o szkoły wyższe, skoncentrowano się na nauce retoryki oraz prawa. W szkołach wciąż w największym stopniu ceniono u uczniów pamięć i naśladownictwo¹⁴¹. Nie mogło być inaczej, skoro treści nauczania podawane były najczęściej w formie ustnej poprzez deklamacje gramatysty¹⁴².

Podobnie jak w Grecji, tak i w Rzymie problemem okazał się być brak odrębności świata dzieci i dorosłych, czego najbardziej wyraźny przykład podał Dariusz Słapek, według którego dzieci powszechnie i chętnie uczestniczyły w widowiskach gladiatorских, gdzie dominowały „szokujące obrazy pozbawionego tabu okrucieństwa, brutalnego erotyzmu, gwałtów, kastracji oraz niczym nieskrywanej wszelakiej perswazji”¹⁴³. O scalaniu świata dzieci i dorosłych pisał także Kwintylijan:

Cieszymy się, jeśli [dzieci] powiedzą coś nader swobodnego, a słowa, których nie powinniśmy tolerować z ust nawet aleksandryjskiego stronnika, witane są śmiechem i pocałunkiem [...] słyszą że używamy takich słów, widzą nasze kochanki i sługi; każda wieczerza obfituje w plugawe pieśni, a ich oczom ukazują się rzeczy, o których powinniśmy się wstydzic mówić¹⁴⁴.

Przeciwny takim praktykom był nie tylko Kwintylijan, ale i Pseudo-Plutarch, który podkreślał że „powinno się też trzymać synów z dala od nieprzyzwoitych słów, gdyż, «słowo jest cieniem czynu»¹⁴⁵”, oraz że „Ojcowie powinni strzec się przede wszystkim wszelkich występków oraz we wszystkim postępować tak, jak należy, stając się w ten sposób przykładem dla swoich

¹³⁹ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 81-82.

¹⁴⁰ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 150; s. 373.

¹⁴¹ Tamże, s. 381.

¹⁴² S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 104.

¹⁴³ D. Słapek, *Dziecko w świecie widowisk rzymskich*, [w:] J. Jundziłł, D. Żołędź-Strzelczyk (red.), *Dziecko w rodzinie...*, dz. cyt., s. 128.

¹⁴⁴ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁴⁵ Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci*, przeł. T. Krynicka, „Vox Patrum” 2009, t. 53-54, s. 682.

dzieci, aby one, wpatrując się w ich życie niczym w zwierciadło, odwracały się od złych czynów i słów”¹⁴⁶.

Kształcenie szkolne na przestrzeni całej Starożytności nie rozwijało wśród ówczesnych społeczeństw specyficznych cech umysłowych, które znacząco odróżniałyby dzieci od ludzi dorosłych. System szkolnictwa podstawowego nie wykraczał poza naukę pisania i czytania (ewentualnie rachunki)¹⁴⁷. Przeciętny uczeń, który nauczył się pisać i czytać nie różnił się więc posiadanymi kompetencjami od człowieka dorosłego, który ukończył szkołę elementarną.

Większe możliwości w tym zakresie dawały tylko szkoły wyższe, które jednak były dostępne tylko dla elit. Środowisko informacyjne było natomiast wspólne dla dzieci i dorosłych i właściwie poza kontrolą tych ostatnich, jak pokazał przykład poezji w Grecji, rzymskie widowiska gladiatorские czy w końcu wypowiedzi starożytnych uczonych. Co więcej, pomimo prób periodyzacji życia ludzkiego, rzadko dostrzegano, że kolejne etapy życia człowieka, w tym dziecka rządzą się własnymi prawami: „dzieciństwo istnieje po to, by przeminęło i doprowadzało do dorosłości”, jak krótko podsumował Marrou pedagogikę hellenistyczną, która kultywowana była również w Rzymie¹⁴⁸.

Trudno osądzić czy zmiany kulturowe i mentalne, jakie dokonywały się od czasów hellenistycznej Grecji aż do końca trwania potęgi Rzymu świadczyły o ukształtowaniu się w tym czasie kultury piśmiennej. Ten problem wymaga specjalistycznych badań. Niemniej jednak, nawet jeśli byłaby to prawda, to najazd plemion barbarzyńskich na tereny Imperium Rzymskiego doprowadził do całościowego upadku rozwijającej się kultury i w konsekwencji do nagłego regresu cywilizacyjnego pod niemal każdym względem, czego powodem było znikome zainteresowanie barbarzyńskich społeczeństw i ich przywódców szeroko rozumianym życiem umysłowym czy duchowym. Postman zwracał uwagę, że najistotniejszy w kontekście Średniowiecza był zanik i tak słabo rozpowszechnionej piśmienności oraz szkolnictwa, a także pojęcia wstydu i związanych z nim manier.

W rzeczywistości piśmienność nie zanikła, lecz przeszła pewną transformację, czyniącą z niej swoiste rzemiosło polegające na kaligraficznym przepisywaniu kolejnych ksiąg i ich odczytywaniu. Ten nowy rodzaj piśmienności zwany rzemieślniczym był dostępny wyłącznie dla duchowieństwa, ponieważ to Kościół w obliczu upadku dawnej kultury jako jedyny podjął się zadania stworzenia na nowo podwalin pod życie umysłowe. Pojawił się jednak w tym przedsięwzięciu znaczący problem, mianowicie Kościół, a właściwie zakonnicy, którzy zajmowali

¹⁴⁶ Tamże, s. 689.

¹⁴⁷ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 379-381.

¹⁴⁸ Tamże, s. 311.

się piśmiennictwem, skupiali się głównie na ciągłym przepisywaniu Pisma Świętego, zaniebując przy tym inne ważne teksty oraz okazje do rozpowszechniania umiejętności piśmiennych wśród zwykłych ludzi. Postman dopatrywał się w tym świadomej działalności Kościoła, który mając w swoich rękach władzę nad wiedzą spisana, mógł bez problemu zarządzać nią według własnych zamiarów. W ten sposób Kościół jako instytucja „utrzymywał kontrolę nad ideami, organizacji i lojalnością dużej i zróżnicowanej populacji”¹⁴⁹. Jest to jednak kontrowersyjny pogląd, który najpierw należałoby odpowiednio zbadać, co nie leży w gestii niniejszej pracy. Bardziej prawdopodobne wydają się dwa kolejne podane przez Postmana powody zaniku zjawiska piśmienności.

Z pisarstwem rzemieślniczym wiązał się pewien zasadniczy problem, mianowicie kaligrafia nie sprzyjała ani płynnemu czytaniu ani płynnemu pisaniu. Niejednokrotnie różnorodne kształty liter oraz ich zapewne pięknie zdobienie sprawiały trudności w ich odczytywaniu, co skutkowało tym, że czytelnik skupiał się raczej na interpretacji liter zamiast na płynnym ich łączeniu i przechodzeniu między kolejnymi wyrazami tworzącymi zdania. Ztracono tym samym, jak skonstatował Postman, zdolność do interpretacji alfabetu¹⁵⁰. Z kolei wpływ piśmienności rzemieślniczej na pisanie w znacznym stopniu utrudniał rozpowszechnianie tekstów pisanych za sprawą ogromnej ilości czasu, jaki potrzebowali mnisi do sporządzenia książki, co z kolei wpływało na ich wysokie ceny. Przykładowo, przepisanie jednego egzemplarza Pisma Świętego trwało co najmniej rok¹⁵¹. Kolejnym wskazanym przez Postmana powodem zaniku piśmiennictwa był mocno ograniczony dostęp do papirusu i pergaminu¹⁵², czyli jedynych znanych wówczas Europejczykom materiałów przeznaczonych do zapisywania treści.

Jako że w znacznym stopniu dostępność do źródeł pisanych była przywilejem Kościoła, duchowieństwo jako jedyny średniowieczny stan społeczny powszechnie znało sztukę pisania i czytania¹⁵³. Z tego powodu Kościół posiadał w tym czasie niemal całkowite zwierzchnictwo nad szkolnictwem, którego głównym zadaniem miało być dostarczanie odpowiednio wykształconych kadr kościelnych. System edukacyjny w szkołach kościelnych był prosty i przypominał kształcenie w szkołach greckich i rzymskich. W całym Średniowieczu ze względu na rzadkość występowania tekstów pisanych dydaktykę oparto na metodzie pamięciowej, uczniów

¹⁴⁹ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 12.

¹⁵⁰ Tamże, s. 11.

¹⁵¹ A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, s. 58.

¹⁵² N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., 11-12.

¹⁵³ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 141.

kształcono w ramach *trivium* opartego na łacinie oraz ograniczonego zakresu *quadrivium*, a materiał nauczania stanowiły w największej mierze treści religijne.

Szkolnictwo było w przeważającej części Średniowiecza przeznaczone wyłącznie dla duchowieństwa. Rycerstwo nie było zainteresowane nauką nie związaną ze specyfiką tego stanu społecznego, a ta nie wymagała od rycerzy kompetencji piśmiennych ani znajomości innych nauk oprócz sztuki wojσκowej i układania poematów¹⁵⁴. Podobnie panowie feudalni również nie byli zainteresowani kształceniem, gdyż wszystkie urzędy były sprawowane ustnie¹⁵⁵. Obie te grupy społeczne był zatem w sprawach piśmiennych skazane na duchowieństwo. Od XIII wieku mieszczaństwo próbowało organizować własne kształcenie, lecz jego zakres był znikomy¹⁵⁶. Średniowieczne uniwersytety przeważnie były podporządkowane władzy papieσκiej¹⁵⁷, co jest zrozumiałe skoro duchowieństwo było jedynym stanem społecznym powszechnie znającym pismo. Z tego powodu reszta społeczeństwa, w szczególności niższe warstwy społeczne, stanowiące jego zdecydowanie największą część, funkcjonowały w oralnym kontekście komunikacyjnym. Dzieci pozbawione powszechnego szkolnictwa, które mogłoby im zapewnić odpowiednie środowisko edukacyjne wkraczały w świat ludzi dorosłych w wieku ok. siedmiu lat, gdyż w tym wieku nabywały one na tyle odpowiednie oralne kompetencje, by móc niemal w pełni partycypować w życiu ludzi dorosłych¹⁵⁸. Jak pisał Postman,

Skoro wszystkie ważne akty społeczne wymagały komunikowania się twarzą w twarz, moment pełnej sprawności mówienia i słyszenia – zwykle osiągnany do siódmego roku życia – był granicą między niemowlęstwem a dorosłością¹⁵⁹.

Wobec tego dzieci i dorośli nie tylko funkcjonowali w identycznym środowisku informacyjnym, ale także dzielili wszystkie możliwe praktyki społeczne z wyjątkiem praktyk seksualnych i wojennych¹⁶⁰, przed czym powstrzymywał je prawdopodobnie jedynie niewystarczający stopień rozwoju fizycznego.

Reasumując, według Postmana, od Starożytności po koniec Średniowiecza brakowało idei dzieciństwa, ponieważ nie zostały spełnione postawione przez niego warunki. Po pierwsze, brakowało odpowiednio ukształtowanego mechanizmu psychologicznego wstydu, które wraz

¹⁵⁴ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 161-171.

¹⁵⁵ Tamże, s. 128.

¹⁵⁶ Tamże, s. 171-175.

¹⁵⁷ D. Antonowicz, *Uniwersytet. Od korporacji do instytucji*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1239/1/_CPP_RPS_t.70_Antonowicz.pdf, s. 10-11, [dostęp z dnia 15.01.2022].

¹⁵⁸ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 13.

N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 200-201.

¹⁶⁰ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 15.

z odpowiednimi manierami byłyby w stanie powstrzymać ludzi dorosłych przed świadomym czy nieumyślnym wprowadzaniem dzieci w świat ludzi dorosłych. Po drugie, zabrakło rozbudowanego systemu szkolnictwa, którego zadaniem miało by być formalne rozdzielanie dzieci i dorosłych w celu przygotowania tych pierwszych do osiągnięcia dorosłości oraz wyposażenia ich w odpowiednie ku temu kompetencje. Co prawda w Rzymie i Grecji istniały szkoły, lecz, nie były one powszechne, rozdzielały dzieci i dorosłych tylko pod względem formalnym i w przeważającej części wyposażały uczniów jedynie w umiejętność czytania i pisanie, przez co już we wczesnym wieku nastoletnim posiadali oni te same kompetencje piśmienne, co ich rodzice. Wreszcie po trzecie, zabrakło rozpowszechnionej piśmienności, która byłaby w stanie dostarczyć szkolnictwu materiału i metodyki nauczania oraz wymagałaby od ludzi osiągnięcia wysokich kompetencji piśmiennych, będących pewną barierą między dziećmi i dorosłymi, którą ci piersi musieliby pokonać, by móc partycypować w świecie ludzi dorosłych.

Postman uważał, że jeśli w danej kulturze dominuje medium, które wymaga wydzielenia młodych ludzi w celu wyuczenia ich w pewnym sensie „nienaturalnych, wyspecjalizowanych i złożonych umiejętności i postaw”¹⁶¹, to znaczy, jeśli charakter dominującego medium poniekąd wymusza umieszczenie dzieci i młodzieży w specjalnie zorganizowanych szkołach o takowym przeznaczeniu, pojawiają się warunki do zaistnienia dzieciństwa oraz rozwoju myśli pedagogicznej. Pomimo tego, że w omawianych okresach istniały różnego rodzaju szkoły, to według Postmana, nie spełniały one tego warunku, choć zapewne wyjątkiem byłyby szkoły starożytne i średniowieczne szkoły wyższe.

Postman, podobnie jak większość przedstawicieli szkoły toronckiej, uważał, że sytuacja zmieniła się wraz z nastaniem kultury piśmiennej, której symbolicznym początkiem jest wynalazek gutenbergowskiej prasy drukarskiej. W tym właśnie czasie w Europie pojawiły się odpowiednie warunki ku temu, by rozpocząć faktyczny proces rozdzielania dzieci i dorosłych nie tylko pod względem formalnym oraz stworzyć system szkolnictwa mający przygotować młodych członków społeczeństwa do partycypacji w nowej rzeczywistości społeczno-komunikacyjnej.

2.1. Kultura piśmienna

W epoce Odrodzenia miał miejsce prawdziwy przełom w historii ludzkości. W XV wieku nadszedł bowiem czas dominacji pisma jako głównego środka przekazu treści kulturo-

¹⁶¹ Tamże, s. 144.

wych, rozpoczynając trwającą do połowy XX wieku kulturę piśmienną¹⁶². Mogło się to stać dzięki wynalazkowi prasy drukarskiej, która stworzyła warunki do rozpowszechniania się tekstów pisanych oraz piśmienności na szeroką skalę. Nie stało się to jednak natychmiastowo. Według Olsona nadejście kultury piśmiennej było poprzedzone pewnymi zmianami pojęciowymi i poznawczymi, które miały swój początek już w XII wieku.

Jedną z cech dzielących kulturę oralną i piśmienną jest określana przez pryzmat zmiany podejścia do tekstu pisanego. Ludzie oralni traktują dostępne im teksty jako narzędzie mnemoniczne służące do przypominania sobie pewnych rzeczy, gdyż przywykli do tego, że to ich pamięć pełni funkcję archiwizacyjną. Ludzie piśmienni natomiast uświadamiają sobie wartość tekstów jako przechowalni wiedzy, uwalniając się od uwarunkowań pamięci, dzięki czemu większy nacisk mogą oni położyć, np. na analizę treści niż jej zapamiętywanie¹⁶³. Według Mary J. Carruthers średniowieczne teksty wciąż były komponowane (lecz już nie w taki sam sposób jak w Starożytności) i traktowane jako narzędzie mnemoniczne¹⁶⁴, choć Roger Chartier, podobnie jak Olson, uważa, że już XII wieku można zauważyć początki zmian w sposobach traktowania tekstu pisanego¹⁶⁵. Olson sądzi jednak, że samo spostrzeżenie, iż teksty pisane są bardziej skuteczną formą przechowywania wiedzy niż pamięć nie jest wystarczające, by doszło do wspomnianej już rewolucji pojęciowej i poznawczej będącej konsekwencją procesu przechodzenia między oralnością a piśmiennością. Jego zdaniem to przejście wynikało w znacznej mierze również ze zmian w metodach pisania oraz czytania, które zmierzały przede wszystkim ku jak najlepszej interpretacji danego tekstu. W tym celu niezbędne było stworzenie takich sposobów pisania i czytania, które mogłyby odzwierciedlić intencje autora, dzięki czemu nastąpiło także przejście z traktowania tekstu jako narzędzia przypominania intencji jego autora do tekstu jako ich reprezentacji, która może podlegać interpretacji¹⁶⁶. Proces ten wymagał głębokiej ingerencji w strukturę tekstu pisanego.

Teksty pisane zarówno w Starożytności, jak i w znacznej części Średniowiecza były niezwykle ubogie we wskazówki umożliwiające odczytanie ich właściwego sensu. W starożytnej Grecji nie stosowano interpunkcji, przerw między wyrazami, akapitów czy wersów oraz różnicowania na małe i duże litery¹⁶⁷, podobnie zresztą jak w starożytnym Rzymie¹⁶⁸ i w dużej

¹⁶² Ze względu na zwięzłość wyводу postanowiono nie dokonywać w dysertacji rozróżniania na kulturę piśmienną i typograficzną.

¹⁶³ R. Chartier, *Reprezentacje pisma...*, dz. cyt., s. 179; D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 104.

¹⁶⁴ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 116.

¹⁶⁵ R. Chartier, *Reprezentacje pisma...*, dz. cyt., s. 179.

¹⁶⁶ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 273-274.

¹⁶⁷ P. Majewski, *Pismo...*, dz. cyt., s. 278; H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 225.

¹⁶⁸ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 390.

części okresu Średniowiecza. Spore zmiany w formie i strukturze tekstu zaczęły się pojawiać dopiero w XV wieku przy okazji pojawienia się prasy drukarskiej. Wśród nich można wymienić między innymi wprowadzenie podziału tekstu na wersy, akapity i rozdziały, łamanie wierszy, oddzielenie tekstu od komentarza, z kolei w kontekście sztuk teatralnych wprowadzono oddzielenie i numerację scen, przypominanie imion bohaterów, wskazywanie osoby aktualnie się wypowiadającej¹⁶⁹.

Współczesnym ludziom trudno jest sobie wyobrazić korzystanie z tekstów, które nie posiadają tzw. mocy (siły) illokucyjnej, czyli właściwości pozwalających zrozumieć to, co chciał napisać autor. Dla ludzi starożytnych i średniowiecznych, jeśli mieli ku temu okazję, obcowanie tekstem pozbawionym wskazówek ułatwiających czy wręcz umożliwiających interpretację było sytuacją zupełnie normalną. W czasach Cesarstwa Rzymskiego nauka szkolna z tekstów pisanych musiała zostać poprzedzona ich odpowiednią analizą, żeby można je było płynnie czytać bądź deklamować. Uczniowie musieli się nauczyć rozdzielać słowa czy nawet całe wiersze, musieli także przeanalizować tekst pod kątem tego, gdzie stawiać akcenty, w którym miejscu znajduje się zdanie pytające, a w którym zdanie oznajmujące, czyniono także własne notatki podpowiadające, w jaki sposób należy odczytać dany fragment¹⁷⁰. Teksty należało zatem zrozumieć najpierw pod kątem czysto technicznym, by następnie móc je chociażby odpowiednio przeczytać, gdyż zawierały one wówczas niemal wyłącznie zapis słów. Z tego właśnie może wynikać specyficzny sposób traktowania tekstu, ponieważ

dopóki teksty służą przede wszystkim jako zapisy leksykalnych i syntaktycznych własności mowy, mogą w najlepszym wypadku pomagać w zapamiętywaniu tego, co zostało powiedziane, nie mogą jednak stanowić pełnej reprezentacji sposobu, w jaki należy to traktować¹⁷¹.

W tej sytuacji pojawia się fundamentalny problem interpretacji. Z wypowiedzi ustnej można dość jasno wywnioskować intencje autora, co do sposobu traktowania jego wypowiedzi, ponieważ jest ona uzupełniona chociażby mimiką twarzy czy intonacją, a poza tym rozmowę można kontynuować aż do momentu całkowitego zrozumienia przekazu. Pismo z kolei nie zawsze było w stanie przekazać te językowe właściwości, a co za tym idzie właściwy sens wypowiedzi autora. Dlatego jednym z głównych zadań osób, które wkraczają w świat pisma jest odzyskanie intencji autora, jak to ujął Olson. Twierdził on, że teksty funkcjonujące w

¹⁶⁹ R. Chartier, *Od książki do czytania*, przeł. O. Dawidowicz-Chymkowska, [w:] R. Chartier, *Czy książki wywołują rewolucję?...*, dz. cyt., s. 66-68.

¹⁷⁰ H. I. Marrou, *Historia wychowania...*, dz. cyt., s. 241-242; 390-392.

¹⁷¹ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 274.

ramach kultury oralnej są postrzegane jako „nieograniczone źródło, z którego można czerpać niekończące się bogactwo znaczeń”, podczas gdy cechą charakterystyczną kultur piśmiennych ma być odczytywanie ich właściwego sensu, co stało się zjawiskiem powszechnym dopiero w XV wieku¹⁷².

Teorie wydobywania z tekstu pisanego ich właściwego sensu, jeśli można je tak nazwać, były wypracowywane w Średniowiecznej Europie już na początku drugiego tysiąclecia, a ich autorami byli m.in. Raszi (Szłomo ben Icchak), Majmonides, św. Tomasz z Akwinu czy Hugon od św. Wiktora wraz jego uczniem Andrzejem¹⁷³. Nie oznacza to jednak, że we wcześniejszych wiekach brakowało teorii właściwej interpretacji i analizy tekstu. Hugon i Andrzej opierali bowiem swoje przedsięwzięcie na osiągnięciach św. Augustyna¹⁷⁴. Jednakże najprawdopodobniej pierwszymi ludźmi, którzy podejmowali starania odkrycia właściwego znaczenia tekstu byli uczeni z aleksandryjskiej szkoły filologicznej prowadzący swoją działalność w III i II wieku przed Chrystusem. Czynili oni starania nie tylko, by odnaleźć tzw. „prawdę tekstu”¹⁷⁵, czyli właściwy ich sens, lecz byli także autorami pierwszych zasad interpunkcji¹⁷⁶. Natomiast w kontekście zmian w strukturze tekstu w wiekach średnich przywołać należy Karola Wielkiego, którego reformy przyczyniły się do zwiększenia przejrzystości tekstu, wprowadzenia na stałe nowych zasad i znaków interpunkcyjnych i chwilowego chociaż wprowadzenia powszechnego szkolnictwa opartego na pisany programie nauczania. Niekwestionowane zasługi w kwestii jakościowego rozwoju struktury tekstu należą się irlandzkim i angielskim skrybom, którzy rozpowszechnili pisanie z podziałem na pojedyncze wyrazy, tym samym znacznie ułatwiając odbiór tekstów¹⁷⁷.

Tego typu zmiany, które na przestrzeni wieków konstituowały strukturę tekstów miały znaczny wpływ na charakter myślenia, jak uważał Postman. Nowy sposób organizacji pisanej treści miał wpłynąć na nowy sposób organizacji myśli, który Postman za Jamesem Joyce'em określił mianem „ABCED-mindedness”, czyli sposobem myślenia opartym na zasadach pisemnych takich jak, np. sekwencyjność i linearność toku myślenia i sposobu przekazywania treści, standaryzacja, interpunkcja czy gramatyka¹⁷⁸. Oznacza to, że na odpowiednim stopniu interioryzacji pisma tekst staje się modelem dla myśli oraz dla mowy¹⁷⁹. Dzięki temu możliwe jest

¹⁷² Tamże, s. 227.

¹⁷³ Tamże, s. 233-239.

¹⁷⁴ Tamże, s. 229.

¹⁷⁵ P. Majewski, *Pismo...*, dz. cyt., s. 264.

¹⁷⁶ Tamże, s. 278.

¹⁷⁷ R. Chartier, *Reprezentacje pisma...*, dz. cyt., s. 177-178.

¹⁷⁸ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 30.

¹⁷⁹ D. Olson, *Papierowy świat...*, dz. cyt., s. 250.

między innymi zastosowanie logiki formalnej jako narzędzia myślenia, ponieważ dopiero zapisanie danego twierdzenia umożliwia podjęcie pogłębionej refleksji nad nim czy wyprowadzenie określonych konkluzji, co w kontekście ulotności przekazu oralnego jest w zasadzie niemożliwe, a przynajmniej znacznie utrudnione. Podobnie zresztą jest z gramatyką czy interpunkcją, które również stają się elementami modelu mowy i myśli dostarczanego przez pismo.

Zmiany w sposobach funkcjonowania umysłu, jakie zaszły w umyśle człowieka nie wynikają zatem z piśmienności samej w sobie. Musi ona najpierw nabrać odpowiedniego kształtu, by stać się wartościowym modelem dla mowy oraz funkcjonowania umysłu. Aczkolwiek już samo zapisanie danej treści może pociągać za sobą pewne bezpośrednie konsekwencje, mianowicie „umysł może teraz swobodnie studiować statyczny «tekst» (i nie jest ograniczony uczestnictwem w dynamicznej wypowiedzi), co pozwala człowiekowi nabrać dystansu do własnego dzieła i podać je bardziej abstrakcyjnej, uogólnionej i «racjonalnej» analizie”¹⁸⁰. Analiza wypowiedzi ustnej, która nie została trwale zapisana na papierze bądź nośniku elektronicznym jest zadaniem karkołomnym, ponieważ jej ulotność nakazuje raczej skupienie się na zapamiętaniu jej treści bądź sensu w jak najwierniejszy sposób, a nie na refleksji nad nimi, co mogłoby grozić utratą cennego przekazu. Dlatego takiej analizy z reguły nie podejmuje się w kulturach oralnych.

Zdaniem Havelocka w zmianach umysłowych pomogło także wyłonienie się nowego znaczenia pojęcia psyche w Grecji okresu klasycznego. W tym czasie „psyche zaczęło oznaczać «ducha, który myśli», który jest zdolny do działania zarówno moralnego, jak i poznania naukowego. Staje się również podmiotem moralnym, czymś nieskończenie cennym, bo wyjątkowym w całym rzeczywistym świecie”¹⁸¹. Jednostka miała w tym czasie uświadomić sobie, że to ona, a nie tradycja zawarta w poezji może być ośrodkiem swoich własnych działań czy poglądów. Pojedynczy człowiek powoli przestawał być uwikłany we wspólnotowe przechowywanie i bierne odtwarzanie własnej tradycji. Oralność wymaga bowiem od człowieka podporządkowania się wymogom, jakie niesie ze sobą słowny przekaz treści. W tym kontekście Grecy, aby uczynić swoje procesy mnemoniczne bardziej efektywnymi musieli wykształcić w swojej psychice mechanizm, pozwalający im na maksymalne bezwarunkowe zaangażowanie się w daną sytuację zawartą w treści poetyckiej i utożsamienie się z nią, tym samym znacznie ułatwiając zapamiętanie i odtwarzanie treści, której nie mieli okazji wyuczyć się przy pomocy tekstów. Silna identyfikacja i emocjonalne zaangażowanie w daną treść ułatwiają jej przyswo-

¹⁸⁰ J. Goody, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, przeł. M. Szuster, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011, s. 58.

¹⁸¹ E. Havelock, *Przedmowa...*, dz. cyt., s. 235.

jenie¹⁸², lecz umniejszając rolę jednostkowej osobowości. Zapisanie danej treści umożliwia zdystansowanie się wobec konkretnego przekazu i jego chłodną analizę bez konieczności silnego emocjonalnego zaangażowania w daną sytuację, jak również pozwala spojrzeć na tę treść niezależnie od konkretnego kontekstu oralnego, w którym się pojawiła, traktując ją jako sytuację abstrakcyjną. Z tej perspektywy przejście przez pismo funkcji archiwizacyjnej okazuje się jednym z najważniejszych momentów w historii ludzkości.

Wzmoczone zainteresowanie perspektywą osobistą można było dostrzec również w Renesansie, co z kolei, zdaniem Postmana, miało być konsekwencją rozpowszechnienia się tekstów drukowanych, umożliwiających dyskurs, który nie wymagał bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem. W kulturach oralnych niemal cała komunikacja ludzka odbywa się w kontekście społecznym, to znaczy wymaga bezpośredniego uczestnictwa przynajmniej dwóch osób w procesie wymiany komunikatów. Prasa drukarska natomiast, przyczyniając się do rozpowszechnienia piśmiennictwa umożliwiała powstanie tradycji „wyizolowanego czytelnika i jego prywatnego oka”¹⁸³, co miało wzmocnić rolę osobowości względnie niezależnej od zewnętrznych uwarunkowań. Postman stwierdził, że to wtedy indywidualizm stał się „normalnym i akceptowalnym stanem psychologicznym”¹⁸⁴, czego przejawem było chociażby rozpowszechnianie się począwszy od XV wieku nowego gatunku literackiego w postaci eseistyki osobistej reprezentowanej m.in. przez Michela de Montaigne’a.

Zmiany mentalne w umysłach ludzi, którzy zinterioryzowali pismo jest elementem piśmiennego programu nauczania, który, jak twierdził Postman, stał się w pewnym momencie programem powszechnie obowiązującym w szkolnictwie. W ramach tego programu ma tworzyć się przywołany już „ABCED-mindedness”, który z jednej strony oparty jest na strukturze tekstu, stając się modelem dla mowy oraz myśli, dzięki czemu człowiek może mówić i myśleć uwzględniając interpunkcję, gramatykę, podział treści itd. Z drugiej strony „ABCED-mindedness” wynika ze sposobów nabywania i przekazywania treści za pośrednictwem pisma. Aczkolwiek nie tylko sfera umysłowa jest podatna na zmiany pod wpływem pisma i innych środków przekazu. Według Postmana piśmienny program nauczania kształtuje w ludziach m.in: zdolność do samokontroli, tolerancję dla odroczonej gratyfikacji, wyrafinowaną zdolność do myślenia koncepcyjnego (pojęciowego) i sekwencyjnego (linearne), zainteresowanie zarów-

¹⁸² Ong, *Oralność...*, dz. cyt. s. 180.

¹⁸³ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 27.

¹⁸⁴ Tamże.

no ciągłością historyczną, jak i przyszłością, wysoką wartość nadawaną rozumowi i hierarchicznemu porządkowi¹⁸⁵.

Kompetencje piśmienne, choć mogą być celowo kształtowane w szkole, przede wszystkim są nabywane za pośrednictwem intensywnego uczestnictwa w procesach nabywania i przekazywania treści pisanej, gdyż zgodnie z zapożyczonym przez Postmana poglądem Deweya, człowiek uczy się w szczególności tego, co robi. Zatem pisanie i czytanie utrwała w człowieku pewne sposoby myślenia, postawy czy zachowania. Człowiek podczas procesów pisania i czytania, musi odroczyć swoją gratyfikację aż dojdzie do ich końca, a ponadto musi utrzymywać przy tym na tyle wysoki poziom koncentracji i samokontroli, by te procesy stały się efektywne. Teksty charakteryzują się hierarchicznym porządkiem i logiczną strukturą, przez co rozum ludzki ma nawykać i skłaniać się właśnie ku tak zorganizowanym treściom. Podobnie rozum ma nawykać do sekwencyjnego, linearnego sposobu myślenia, czyli takiego, który przechodzi punkt po punkcie, od początku do końca przez całość lub część treści. Wysoka wartość nadawana samemu rozumowi może wynikać natomiast z możliwości refleksji nad treścią przekazu zawartą w piśmie. Jako że przekaz piśmienny w znacznej mierze polega na posługiwaniu się pojęciami, umysł człowieka piśmiennego ma mieć wysoką zdolność do ich rozumienia i myślenia za ich pomocą. Naturalnie nie są to wszystkie możliwe efekty realizacji piśmiennego programu nauczania, ale wszystkie one są nabywane niejako przy okazji obcowania z treścią pisaną, o ile oczywiście to ona dominuje w środowisku informacyjnym danego człowieka czy kultury.

W związku z powyższym postrzeganie dzieciństwa i dorosłości przez pryzmat kompetencji piśmiennych nie wiąże się wyłącznie z umiejętnościami czytania i pisania, gdyż kompetencje piśmienne wykraczają poza te dwie umiejętności. Jak pisze Marcin Sieńko, najogólniej rzecz biorąc, „Piśmienność [...] oznacza także zdolność poruszania się w kulturze pisma jako takiej”¹⁸⁶. Gdyby tak było, że kompetencje piśmienne byłyby wyznaczone tylko przez czytanie i pisanie, dzieci w kulturach piśmiennych już w wieku wczesnoszkolnym mogłyby wkroczyć w świat dorosłych, natomiast według Postmana nauka czytania i pisania jest tylko początkowym etapem procesu dojrzewania, umożliwiającym nabycie kompetencji piśmiennych. Dlatego właśnie szkolnictwo, które dla Postmana jest zbudowane na fundamentach piśmienności i które promuje piśmienny program nauczania, jest instytucją, w której na długi czas umieszcza

¹⁸⁵ Tamże, s. 99.

¹⁸⁶ M. Sieńko, *Metapiśmienność jako narzędzie rozumienia i optymalizacji komunikacji*, [w:] E. Kulczycki, M. Wendland, *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012, s. 167.

się młodych członków społeczeństwa. Dzieci i młodzież potrzebują bowiem czasu, by poprzez piśmienny program nauczania nabyć odpowiednie kompetencje piśmienne, uprawniające ich do wkroczenia w dorosłość.

Zmiany mentalne były możliwe w dużym stopniu dzięki ogromnym przedsięwzięciom wydawniczym zapoczątkowanym w drugiej połowie XV wieku. Do końca XV wieku prasy drukarskie były obecne już w 225 miejscowościach w całej Europie. W tym czasie wydrukowano „od 27 000 do 33 000 tytułów i od 8 do 30 mln egzemplarzy” każdego z nich, natomiast w wieku XVI było to już ok. 500 tysięcy tytułów¹⁸⁷. Niemniej, według Luciena Febvre’a i Henriego-Jeana Martina, niemal połowę nakładu drukarskiego w języku łacińskim w pierwszym pięćdziesięcioleciu istnienia prasy drukarskiej stanowiły teksty religijne, co prawdopodobnie było spowodowane tym, że duchowieństwo wciąż było jedynym stanem społecznym powszechnie umiejącym czytać¹⁸⁸. Mogło to też wynikać z tego, że treści religijne jeszcze w tym czasie wciąż stanowiły centrum kulturowe Europy.

Zdaniem francuskiego historyka, Rogera Chartiera, przynajmniej do 1750 roku w Europie czytelnictwo oscylowało wokół mało zróżnicowanych treści. Według niego do połowy XVIII wieku w społeczeństwach europejskich panował intensywny styl lektury, natomiast w okresie między 1750 a 1850 rokiem rozwinął się ekstensywny styl lektury. Lektura intensywna polegała na kontakcie „z niewielką liczbą książek (Biblia, księgi pobożne, kalendarze), które oferowały wciąż te same teksty lub formy wypowiedzi, odczytywane z pokolenia na pokolenie w ramach tych samych systemów odniesień”¹⁸⁹. Z tymi tekstami najczęściej zaznajamiano się przy okazji uroczystości religijnych, ich treść niekiedy wymagała zapamiętania, ale prawdopodobnie była zapamiętywana mimowolnie przez intensywny kontakt z nimi, często stawały się także obiektem recytacji¹⁹⁰. Ekstensywny styl lektury polegał z kolei na kontakcie z relatywnie dużą liczbą tekstów, których treść nie wymagała zapamiętywania i nie podejmowano usilnych starań, by ją zapamiętać, skoro była na stałe zawarta w tekście. Zaczęła się ponadto kształtować nowa relacja z książką, bardziej osobista, w czasie której czytelnik najczęściej przebywał w samotności, poddając się cichej lekturze¹⁹¹. Nie oznacza to jednak, że przed 1750 rokiem nie podejmowano na szeroką skalę przedsięwzięć wydawniczych. W jednej z włoskich manufaktur drukarskich należących do Aldusa Malutiusa do 1515 roku przetłumaczono

¹⁸⁷ M. Juda, *Kultura druku i jej wpływ na zmiany cywilizacyjne*, „Folia Bibliologica” 2016, 58, s. 22-23.

¹⁸⁸ L. Febvre, H. J. Martin, *Książka, ten zacznyn*, przeł. A. Mencwel, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 522.

¹⁸⁹ R. Chartier, *Od książki...*, dz. cyt., s. 53.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ Tamże.

na łacinę i wydano wszystkich znanych wówczas Greckich autorów¹⁹². Zdaniem Febvre'a i Martina spośród wydrukowanych do 1500 roku tekstów łacińskich ponad 30% stanowiły teksty „o charakterze literackim”¹⁹³.

Według statystyk, na które powołuje się Postman, biorąc pod uwagę okres od powstania prasy drukarskiej do końca XVII wieku, to społeczeństwo angielskie osiągnęło w tym okresie najwyższy stopień piśmienności, co miało być bezpośrednio związane z tym, że w Anglii było największe wówczas zagęszczenie szkół: w 1660 roku na każde 4400 tysięcy osób przypadało 444 szkół – jedna szkoła co 12 mil. Niemniej jeszcze w 1675 roku liczba piśmiennych mężczyzn wynosiła tam ok. 40 procent (w optymistycznym wariantcie przynajmniej taka sama liczba kobiet posiadała piśmienne kompetencje)¹⁹⁴. Jednakże pod koniec XVIII wieku, według Iana Watta, tylko 80 tysięcy osób spośród 6-milionowej populacji Anglii można było nazwać czytelnikami (autorowi najpewniej chodziło o osoby praktykujące czytelnictwo, a nie osoby po prostu piśmienne)¹⁹⁵. Wśród grona osób piśmiennych znajdowali się przeważnie przedstawiciele klasy średniej i wyższej¹⁹⁶, tak jak zresztą w innych krajach. Przykładowo w województwie krakowskim w połowie XVII wieku 99% zamożnej szlachty było piśmienne, podczas gdy spośród ogółu tamtejszej populacji wynoszącej 700 tysięcy piśmiennych było 80 tysięcy ludzi¹⁹⁷.

Rozpropagowana w XV i XVI wieku i praktykowana (przynajmniej przez zamożniejsze warstwy społeczne) w wieku XVII idea szkolnictwa powszechnego diametralnie, choć naturalnie nie w sposób nagły, zmieniła życie dzieci. Dzięki szkolnictwu bowiem dzieci miały zapewnioną wartościową alternatywę wobec wejścia w świat życia ludzi dorosłych. W Średniowieczu dziecko po ukończeniu ok. siódmego roku życia nie miało w swoim życiu żadnej wartościowej alternatywy wobec wkroczenia w świat ludzi dorosłych (za wyjątkiem wstąpienia na ścieżkę kształcenia do życia duchownego). W Starożytności pomimo tego, że istniał relatywnie mniej (Grecja) lub bardziej (Rzym) rozwinięty system szkolnictwa, dorośli nie byli specjalnie zainteresowani powstaniem odrębnego świata dziecka, co było przedmiotem zainteresowania jedynie największych uczonych.

Powszechne szkolnictwo stworzyło dzieciom odpowiednie warunki do tego, by mogło powstać coś w rodzaju subkultury dziecięcej. Można powiedzieć, że w rzeczywistości szkoły

¹⁹² Tamże, s. 25.

¹⁹³ L. Febvre, H. J. Martin, *Książka...*, dz. cyt., s. 522.

¹⁹⁴ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 40-41

¹⁹⁵ I. Watt, *Narodziny powieści a czytelnicy*, [w:] *Antropologia słowa...*, dz. cyt., s. 546.

¹⁹⁶ Tamże, s. 546-547.

¹⁹⁷ W. Urban, *Sztuka pisania w województwie krakowskim w XVII i XVIII wieku*, „Przegląd Historyczny 75(1), 1984, s. 77.

stały się środowiskiem naturalnym dzieci i młodzieży. Ludzie dorośli, wydzielając młodych członków społeczeństwa po to, by rozpoczęli edukację szkolną, wprowadzili ich w odpowiednie środowisko, stwarzające warunki do powstania ich własnego, oryginalnego świata, który mógł być względnie niezależny od świata dorosłych. I tak właśnie się stało w następnych wiekach. W XVI i XVII wieku dzieciństwo zaczęło być definiowane przez pryzmat uczęszczania do szkoły, a słowo „uczeń” stało się synonimem słowa „dziecko”¹⁹⁸. Ponadto młodzi wraz z czasem coraz bardziej odróżniali się pod względem swojego ubioru, slangu czy sposobu zachowania. Dorośli zaczęli postrzegać dzieci jako istoty różne od siebie, co zaowocowało m.in. powstaniem literatury pediatrycznej i dziecięcej oraz wierniejszym przedstawianiem portretów dzieci, które do tej pory w większości wyglądały niczym miniaturowi dorośli¹⁹⁹.

Powszechne szkolnictwo dało dzieciom szansę na to, by nie musiały w młodym wieku wkroczyć w świat ludzi dorosłych. System szkolnictwa powszechnego nie mógł jednak powstać bez piśmienności, dzięki której możliwe stało się przekazywanie wiedzy przy pomocy tekstów. Nawet w oralnej Grecji na pierwszym etapie kształcenia szkolnego nauczyciele korzystali z tekstów poetyckich. Postman spostrzegł korelację między piśmiennością, szkolnictwem a dzieciństwem, mianowicie „Tam, gdzie piśmiennosc była wysoko ceniona i trwale ceniona, istniały szkoły, a gdzie istniały szkoły, koncepcja dzieciństwa rozwijała się szybko”²⁰⁰. Miał on sporo racji, twierdząc, że szkolnictwo i piśmiennosc są ze sobą w pewnym stopniu nierozzerwalne. Pobieżne prześledzenie historii pisma pozwala sądzić, że wszędzie tam, gdzie pojawiała i rozwijała się piśmiennosc tam prędzej czy później pojawiała i rozwijało się szkolnictwo. Znaczące rozpowszechnienie piśmiennosci za sprawą prasy drukarskiej zdecydowanie wzmocniło rolę pisma, którego rozpowszechnianie umożliwiło powstanie pisanych programów nauczania.

Zdaniem Postmana w XVI i XVII wieku powstała nowa perspektywa w spojrzeniu na dzieciństwo, wedle której „dzieciństwo stało się opisem poziomu osiągnięć symbolicznych”²⁰¹ – osiągnięć symbolicznych w zakresie uczestnictwa w kulturze piśmiennej. Według Postmana, okres niemowlęstwa kończył się w momencie opanowania mowy; następnie zaczynał się okres dzieciństwa, który charakteryzowało uczęszczanie do szkoły, co Postman ściśle powiązał z osiągnięciem kompetencji piśmiennych zawartych w piśmiennym programie nauczania; w końcu człowiek osiągał dorosłość, która była utożsamiana z posiadaniem kompetencji pi-

¹⁹⁸ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 41-42.

¹⁹⁹ Tamże, s. 43.

²⁰⁰ Tamże, s. 39.

²⁰¹ Tamże, s. 42.

śmiennych. Do tego stopnia przywiązano się to tej uproszczonej klasyfikacji, że w tym czasie dorosłego, który nie posiadał kompetencji piśmiennych określano słowem „dziecko”²⁰².

W Renesansie zaistniały odpowiednie warunki do tego, by idea dzieciństwa, choć jeszcze nie w pełni ukształtowana, ujawniła się znacznie mocniej niż w epokach wcześniejszych. Obok szkolnictwa i piśmienności, które realizowały piśmienny program nauczania, również wstyd znalazł swoje zaszczytne miejsce wśród katalogu ówczesnych idei, chociaż, zdaniem Kota, epoka Odrodzenia „odznaczała się szorstkością, a nawet prostactwem obyczajów”²⁰³. Natomiast według Francois de Dainville’a, w XVI wieku „Poszanowanie dziecka było [...] rzeczą najzupełniej nieznaną. W obecności dzieci pozwalano sobie dosłownie na wszystko: dosadne słowa, gorszące gesty, drażliwe sytuacje; dzieci wszystko słyszały i wszystko widziały”²⁰⁴.

Według Postmana największe zasługi w zwalczaniu tego zjawiska należą się Erazmowi z Rotterdamu, który napisał na ten temat wiele tekstów, zwłaszcza *Rozmowy potoczne, O wytworności obyczajów chłopięcych* oraz *Zasady dobrego wychowania*. Wpływ Erazma w tym zakresie potwierdza to, że ostatnia z wymienionych prac doczekała się aż stu trzydziestu wydań, sięgając aż po tereny ówczesnej Rosji²⁰⁵. Jak uważa Danuta Kocurek, wymagania, które Erazm stawiał ludziom, jeśli chodzi o maniery nie były wygórowane, co świadczy o „barbarzyństwie obyczajów” panującym w tym okresie²⁰⁶. Wymienione przez Erazma wymagania względem odpowiedniego zachowania to m.in: okazywanie szacunku ludziom starszym i o wyższym statusie; panowanie nad ruchami ciała trakcie rozmowy z innymi ludźmi; kierowanie wzroku ku osobie, do której się mówi; odpowiednio dopasowany do okoliczności ubiór; szacunek do chleba; umiar w picciu alkoholu; mycie się przed posiłkiem z innymi ludźmi; czyszczenie paznokci; niemówienie z pełnymi ustami²⁰⁷; używanie chusteczek do nosa czy nieplucie w towarzystwie²⁰⁸.

Próbując wykształcić u ludzi odpowiednie maniery, Erazm starał się wykształcić w nich także mechanizm wstydu, dzięki któremu panowałoby nad swoim ich zachowaniem i dzięki któremu wiedzieliby, jakie zachowanie jest godne naśladowania, a jakie godne potępienia. Erazm zwracał także uwagę na promowanie odpowiednich zachowań związanych ze sferą

²⁰² Tamże, s. 42.

²⁰³ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 211.

²⁰⁴ F. de Dainville, *La Naissance de l'humanisme moderne*, Paris 1940, s. 261, cyt. za: P. Aries, *Historia dzieciństwa*, przeł. M. Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 150-151.

²⁰⁵ D. Kocurek, *Zasady dobrego wychowania elementem edukacji Renesansu (w świetle pism Erazma z Rotterdamu)*, [w:] D. Kocurek (red.), *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 18.

²⁰⁶ Tamże, s. 15.

²⁰⁷ Tamże, s. 15-17.

²⁰⁸ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 49-50.

seksualną człowieka, co było ważną częścią jego przedsięwzięcia zmierzającego ku nauczaniu ludzi panowania nad własnymi popędami. Choć prezentował on w swoich pismach pewne sytuacje związane ze sferą seksualną czy bardziej ogólnie z relacjami damsko-męskimi, jego zamiarem nie było osvajanie ludzi z tego typu tematyką, lecz wykreowanie w nich psychologicznego mechanizmu wstydu względem ludzkiej seksualności, czego, według Postmana, ewidentnie wtedy brakowało²⁰⁹. „Wstyd – jak to ujął Postman – jest niezbędnym elementem procesu cywilizacyjnego. Jest ceną, jaką płacimy za triumf nad naszą naturą”²¹⁰. Erazm najwyraźniej miał tego świadomość, dlatego podjął się zadania ucywilizowania ówczesnych ludzi, dbając o ich maniery i poczucie wstydu odnośnie niektórych zachowań.

Szkolnictwo, piśmienność i psychologiczny mechanizm wstydu od XV wieku aż do dnia dzisiejszego już na stałe zostały wpisane w europejski krajobraz kulturowy. W takich warunkach mogła rozwijać się idea dzieciństwa, której rozwój przyspieszył wraz z rozpowszechnieniem się pracy *Myśli o wychowaniu* Johna Locke’a, która stała się pierwszą książką pedagogiczną powszechnie czytana przez ogół ludzi²¹¹. Zdaniem Postmana, Locke był jednym z kilku uczonych, którzy wnieśli ogromny wkład w ukształtowanie się koncepcji dzieciństwa. Przede wszystkim był on twórcą protestanckiej tradycji pedagogicznej, która pomimo tego, że jej założenia były sprzeczne z tradycją romantyczną zapoczątkowaną przez Jeana-Jacquesa Rousseau, wespół z nią głęboko ukształtowała tę koncepcję. Według Postmana

W ujęciu protestanckim dziecko jest osobą nieukształtowaną, która przez naukę czytania i pisania, edukację, rozsądek, samokontrolę i wstyd może stać się ucywilizowanym dorosłym. W ujęciu romantycznym problemem nie jest nieukształtowane dziecko, lecz zdeformowany dorosły. Dziecko rodzi się z takimi cnotami, jak szczerłość, rozum, ciekawość i spontaniczność, które są uśmiercane przez naukę czytania i pisania, edukację, rozsądek, samokontrolę i wstyd²¹².

W przypadku Locke’a Postman był zainteresowany przede wszystkim jego poglądem na istotę umysłu, który według angielskiego filozofa ma być niczym *tabula rasa*, czyli czysta tablica oczekująca na zapisanie²¹³. Locke konstruując tę ideę, sprzeciwił się dotychczasowym koncepcjom umysłu, wedle których umysł pojedynczego człowieka od początku ma już posiadać jakiś zasób wiedzy. Według niego żaden człowiek nie rodzi się z chociażby najmniejszym

²⁰⁹ Tamże, s. 50.

²¹⁰ Tamże, s. 48.

²¹¹ S. Kot, *Historia...*, dz. cyt., s. 347.

²¹² N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 132.

²¹³ J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. II, przeł. Bolesław J. Gawecki, PWN, Warszawa 1955, s. 119.

jej zapasem. Locke pytając o źródło wiedzy, odpowiada, że pochodzi ono z doświadczenia²¹⁴. Jednakże to doświadczenie samo w sobie ma dwa źródła. Z jednej strony jest wynikiem poznania zmysłowego rzeczy wobec człowieka zewnętrznych; z drugiej zaś pochodzi z refleksji wewnętrznej lub kontemplacji duchowej.

Postman nie rozważał prawdziwości bądź słuszności koncepcji *tabula rasa*. Odnosząc się do niej, wskazywał on raczej na pewną praktyczną implikację, która z niej wynikała. Metafora czystej tablicy spowodowała bowiem, że większa odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie spadła na osoby, które bezpośrednio zajmowały się działalnością edukacyjną. Chodzi tu oczywiście o nauczycieli i wychowawców, ale przede wszystkim dotyczyło to rodziców, którzy zaczęli przejawiać większe zainteresowanie kształceniem i wychowaniem swoich dzieci. Dorośli wzięli sobie do serca głoszony przez Locke'a pogląd, że to, kim staje się dziecko zależy od tego, w jaki sposób zostanie „zapisany” jego umysł. Koncepcja *tabula rasa* spowodowała, że rodzice z większą troską zaczęli dbać o rozwój swoich dzieci, obawiając się jednocześnie, że niepowodzenia dzieci będą wynikały z ich błędów wychowawczych.

Oprócz tej koncepcji Postman zainteresował się również kształceniem umysłowym, jakie proponował Locke. Co prawda brytyjski myśliciel stawiał ten rodzaj kształcenia najniżej w hierarchii²¹⁵, lecz Postman widział w procesie dydaktycznym zaproponowanym przez Locke'a istotną ideę, polegającą na ścisłym powiązaniu kształcenia z książek oraz dzieciństwa. W tym wszystkim chodziło nie tyle o sam rozwój intelektualny dziecka, co kontrolę tego rozwoju poprzez kontrolę informacji, jakie powinny być udostępniane uczniom. Zadaniem nauczyciela ma być odpowiednie dobranie informacji dostosowanych do okresu rozwojowego i już zdobytej wiedzy. Przykładowo, Locke chciał, aby nauka Pisma Świętego poprzedzała naukę o przyrodzie²¹⁶, czego powodem była obawa angielskiego filozofa o to, że rzeczywistość materialna całkowicie oładnie umysły wychowanków i nie będą oni życzliwi wobec poznawania duchowości i rzeczywistości niematerialnej.

Współcześnie takie postępowanie ma swoje głębokie uzasadnienie. Postman był zaniepokojony zjawiskiem wywołanym przez telewizję i znacznie wzmocnionym przez Internet, które polega na dostarczaniu dzieciom informacji, niekoniecznie przystających do ich aktualnego etapu rozwojowego. Innymi słowy, dzieci dzięki elektronicznym środkom przekazu zyskały dostęp do informacji dotychczas dostępnych jedynie dorosłym, w tym informacji na temat ich życia seksualnego, co nie pozostaje bez śladu na życiu młodych ludzi. Postman był

²¹⁴ Tamże.

²¹⁵ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Ossolineum, przeł. F. Wnorowski, Wrocław 1959, s. 150.

²¹⁶ Tamże, s. 195.

zwolennikiem dostarczania dzieciom wiedzy dostosowanej do ich potrzeb oraz wieku i etapu rozwojowego, a taka idea wypływa z systemu dydaktycznego Locke'a.

Z myśli pedagogicznej Rousseau, Postman zaczerpnął z kolei pogląd, że okres dzieciństwa jest istotny sam w sobie, a nie jako środek do celu (w przeciwieństwie do Locke'a), oraz że dziecko nie jest równe dorosłemu człowiekowi, jednak posiada pewne wrodzone cechy, które należy pielęgnować: „Szukają [dorośli – przyp. B. K.] zawsze w dziecku człowieka nie myśląc, o tym, czym jest ono, zanim jeszcze stanie się człowiekiem”²¹⁷. Te wrodzone cechy dziecka z czasem zanikają, za co Rousseau obwiniał nie tyle wychowanie, co cywilizację w ogóle. Pisał bowiem, że „wszystkie nasze obyczaje są jedynie niewolą, przymusem i uciskiem”²¹⁸. Rousseau bardzo cenił sobie okres dzieciństwa, ponieważ był on najbliższy „stanu naturalnemu”, to znaczy był w jeszcze niewielkim stopniu skażony zdobyczami cywilizacyjnymi, które powodowały, jego zdaniem, że człowiek pozbywał się wrodzonej ciekawości, spontaniczności i radości, przejawianymi przez dzieci, a które były zastępowane przez cechy życia dorosłego.

Nie należy jednak Postmanowi przypisywać wrogiego podejścia wobec ograniczeń nakładanych na ludzi przez kulturę. Od Rousseau amerykański uczony przejął jedynie romantyczne pojmowanie dzieciństwa jako istotnego etapu w rozwoju człowieka, rządzącego się swoim prawami oraz potrzebę pielęgnacji dziecięcych cech, zanikających w dorosłym życiu. Warto przytoczyć, że Postman za największe dzieło amerykańskiej literatury uznał *Przygody Hucka*, w której Mark Twain, opisując przygody tytułowego chłopca, prezentuje romantyczne ujęcie dzieciństwa²¹⁹.

Obie te tradycje oświeceniowe zdominowały myślenie o edukacji i miały swoich wybitnych kontynuatorów. Tradycji romantycznej poświęcili się m.in. Friedrich Wilhelm Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, natomiast tradycję protestancką kontynuował chociażby Johann Friedrich Herbart. Przedstawione tradycje pedagogiczne Postman uznawał za kluczowe w historii dzieciństwa i choć postrzegał je jako swoje przeciwieństwa, to obie wywarły na nim samym głęboki wpływ. Świadczy to o tym, że mimo wszystko nie chciał, aby uwarunkowania piśmienności (utożsamiane tu z tradycją protestancką) całkowicie zdominowały sferę życia dziecka. Pragnął raczej poszukiwać równowagi między wymaganiami, jakie należy postawić dziecku a jego własną naturą. Trudno jednak opierać swoje założenia o tak odległe od siebie podejścia do edukacji. Postman dostrzegł jednak, że tradycja protestancka i romantyczna,

²¹⁷ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, przeł. W. Husarski, Ossolineum, Wrocław 1955, s. 4.

²¹⁸ Tamże, s. 17.

²¹⁹ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 133.

prawdopodobnie nieumyślnie, zostały ze sobą zsyntetyzowane przez dwóch wybitnych XX-wiecznych myślicieli.

Pierwszym z nich był Sigmund Freud. Niemiecki psychoanalityk twierdził, że nie ma innej drogi ku byciu człowiekiem ucywilizowanym niż zapanowanie nad naturalnymi popędami. Freud przeciwstawił sobie kulturę i naturę, twierdząc, że ograniczenia tej pierwszej nakładane na realizację popędów często są źródłem cierpienia człowieka na co wskazuje sam tytuł jednej z jego najważniejszych prac, *Kultura jako źródło cierpień*. Nie zgadza się on jednak z twierdzeniem, że pomimo pewnego rodzaju ucisku ze strony kultury lepszym rozwiązaniem dla człowieka byłoby całkowite jej odrzucenie²²⁰. Popędy należy raczej poddać sublimacji, ponieważ jest to warunek uczestnictwa w dobrodziejstwach kultury. Niemniej lekceważenie czy też niezdrowe tłumienie naturalnych popędów ma negatywny wpływ na człowieka, ponieważ mogą się one ujawnić ponownie w dorosłym życiu poprzez różnego rodzaju psychopatologie. Istotną rolę w sublimacji popędów dziecka odgrywają rodzice, ponieważ to oni tworzą jego najbliższe środowisko wychowawcze i mają na niego największy wpływ.

Freud w ten sposób odrzuca Locke'a i popiera Rousseau: umysł to nie tabula rasa, umysł dziecka nie zbliża się do «stanu naturalnego», do pewnego stopnia potrzeby natury trzeba brać pod uwagę, gdyż inaczej może dojść do permanentnych zakłóceń osobowości. Freud zarazem jednak odrzuca Rousseau i potwierdza teorie Locke'a: najwcześniejsze interakcje dziecka i rodziców mają decydujący wpływ na to, jakim dorosły będzie dziecko. Dzięki rozumowi można kontrolować namiętności umysłu, cywilizacja jest właściwie niemożliwa bez wyparcia i sublimacji²²¹.

Kolejną wielką postacią okazał się John Dewey. Czerpanie z twórczości amerykańskiego pedagoga jest w przypadku Postmana rzeczą zupełnie naturalną, gdyż jak znaczna część amerykańskich uczonych uważał pragmatystę za największego tamtejszego filozofa²²². Dewey zgadzał się Freudem w kwestii naturalnych popędów. Amerykański pedagog pisał, że „Nie możemy tłumić popędów dziecka i stopniowo doprowadzać je do zaniku (z powodu braku sposobności do ćwiczenia), a następnie spodziewać się wytworzenia charakteru wyposażonego inicjatywą i wytrwałą zabiegliwością?”, lecz jednocześnie „Nie można dopiąć żadnego celu bez powstrzymania popędów i instynktów od wyładowania się przypadkowego i rozpierzchnięcia po bocznych torach”²²³.

²²⁰ S. Freud, *Kultura jako źródło cierpień*, przeł. J. Prokopiuk, KR, Warszawa 1995, s. 32.

²²¹ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 134.

²²² N. Postman, *The Educationist as Painkiller*, [w:] tenże, *Conscientious...*, dz. cyt., s. 83.

²²³ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, wybór i oprac. J. Pieter, Ossolineum, Wrocław 1967, s. 200.

Pragmatysta wypowiadał się także w duchu Rousseau, kiedy wspominał o niezwyklej znaczeniu dzieciństwa, które odznacza się swoistą niedojrzałością. Owa niedojrzałość nie jest jednak słabością dziecka, lecz świadczy o jego sile; świadczy ona nie o tym, że dziecko czegoś nie posiada, lecz o tym, że jeszcze wiele może osiągnąć²²⁴. Dziecko jest w tym rozumieniu prawdziwym źródłem potencjalności i to dowodzi niezwykłości okresu dzieciństwa, a w szczególności tego, że okres ten jest istotny sam w sobie.

Według Postmana to dzięki Freudowi i Deweyowi wykrystalizował się „podstawowy paradygmat dzieciństwa” rozwijany od czasów powstania prasy drukarskiej²²⁵ i kultywowany w kolejnych latach XX wieku przez różnych pedagogów. Ubiegły wiek można za Postmanem uznać za apogeum myślenia o dzieciństwie i edukacji. W końcu to wtedy właśnie swoje pisma wydawali jedni z najwybitniejszych przedstawicieli myśli pedagogicznej na czele z Ellen Key, Marią Montessori, Rudolfem Steinerem, Januszem Korczakiem, Marią Grzegorzewską, Jeanem Piagetem, Johnem Deweyem czy rzecz jasna Neilem Postmanem. Wprawdzie, jak wiadomo, wieku dwudziestego nie można w pełni utożsamić ze stuleciem dziecka, który wieściła Key, lecz niewątpliwie okres ten odznaczał się niewyobrażalnym dotąd wzrostem świadomości pedagogicznej niemal w całym świecie kultury Zachodu.

Niestety, jak zauważył Postman, wiek dwudziesty był ważny dla historii dzieciństwa, jak również dla historii myśli pedagogicznej także z powodu rozpoczęcia trwającego do dziś procesu zaniku specyficznego postrzegania i traktowania dzieci zgodnie z zamysłem zawartym w przedstawionej przez Postmana koncepcji dzieciństwa²²⁶. Zmiana dominującego w świecie Zachodu środka przekazu z pisma na telewizję, spowodowała niezamierzony proces jej destrukcji. Telewizja podważyła bowiem fundamenty dotychczasowych rozważań pedagogicznych i nie zaproponowała jakiegokolwiek wartościowej alternatywy wobec wypracowanych niejako w piśmie i dzięki piśmu nowożytnych idei pedagogicznych.

²²⁴ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963, s. 50.

²²⁵ Tamże, s. 63.

²²⁶ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 52.

3. Kultura telewizyjna

Lata między 1850 a 1950 rokiem „stanowiły – jak pisał Postman – szczytowy okres dziejów dzieciństwa”²²⁷. W tym czasie wszelkie idee pedagogiczne, które koncentrowały się nie tylko na dziecku i jego ogólnie pojętemu dobru, ale także dobrej organizacji edukacji stopniowo się rozwijały. Pomijając okresy wojen, w szczególności obu wojen światowych, dzieciństwo i edukacja miały się dobrze jak nigdy wcześniej. Do czasu nastania ery telewizji. Dokładnie w 1959, jak wskazał Robert Putnam, w 90% wszystkich domostw w Stanach Zjednoczonych pojawił się odbiornik telewizyjny²²⁸, zapoczątkowując tym samym kulturę telewizyjną, która z czasem miała się rozprzestrzenić na resztę świata i która, jak się wydaje, bezpowrotnie odmieniła świat ludzkiej komunikacji.

Niektórzy traktowali nadejście nowego środka przekazu jako błogosławieństwo dla ludzkości. Wśród nich był McLuhan, który w telewizji upatrywał szansy powrotu do quasi-plemiennego stylu życia ludzi oralnych. Dla innych z kolei, wśród których sytuuje się Postman, telewizja miała zwiastować zmierzch ery piśmiennej, w czasie której człowiek święcił jedno z największych osiągnięć kulturowych (nie tylko materialnych). Co ciekawe, Postman z początku był optymistycznie nastawiony do możliwości telewizji przede wszystkim na polu edukacyjnym²²⁹. Po upływie dekady zmienił jednak zdanie, stając się końcem lat 70 ubiegłego stulecia pesymistą w tym zakresie. Jego pesymistyczne nastawienie wobec telewizji wynikało z dostrzeżenia w niej negatywnych dla człowieka konsekwencji, o czym uczony wielokrotnie pisał w swoich pracach. Głównym zarzutem Postmana wobec telewizji było to, iż ma ona poważny udział w podważaniu fundamentów kultury Zachodu wyrosłej na zasadach i w ramach kultury piśmiennej przy jednoczesnym braku wartościowej alternatywy ze strony nowej kultury telewizyjnej.

Proces upadku kultury piśmiennej rozpoczął się jednak dużo wcześniej wraz z pojawieniem się dwóch innych mediów: telegrafu, który położył fundament pod rynek informacji fragmentarycznych, pozbawionych kontroli, ciągłości i realnego znaczenia dla pojedynczego człowieka²³⁰ oraz fotografii, która z kolei zapoczątkowała dyskurs za pomocą pozbawionych kontekstu obrazów, a nie jak dotychczas słów, dyskurs pozbawiony abstrakcji i odwołujący się do emocji raczej niż do rozumu. Telegraf i fotografia oraz ich implikacje stały się zapowiedzią dla

²²⁷ Tamże, s. 67.

²²⁸ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 371.

²²⁹ Zob. m.in N. Postman, *The Reform...*, dz. cyt.

²³⁰ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 71.

mającej nadejść telewizji, która dopełniła dzieła przejścia z Epoki Opisu do Epoki Show-Businessu²³¹.

Wszystko wskazuje jednak na to, że telegraf i fotografia nie posiadały takiej mocy, by same w sobie podważyć dotychczasową kulturę piśmienną, choć bez wątplenia dały one podwaliny pod środowisko informacyjne, które miało zdominować świat ludzkiej komunikacji. Najważniejsze konsekwencje telewizji, które Postman opisywał w swoich pismach, to znaczące przejście do Epoki Show-Businessu, tabloidyzacja i trywializacja dyskursu publicznego, upadek idei dzieciństwa czy podważanie istoty szkolnych programów nauczania opartych na druku oraz konsekwencje mediów elektronicznych dla funkcjonowania społeczeństw i ludzkiego umysłu nie mogłyby się ziścić, gdyby nie umasowienie mediów zapoczątkowane przez nic innego jak prasę drukowaną. Rewolucja piśmienna pożarła zatem własne dzieci.

Jak piszą Alina i Zygmunt Słomkowski, jeszcze w drugiej połowie XIX wieku prasa brytyjska była skierowana raczej do specyficznych grup odbiorców, gdyż jej treść bywała wysoko specjalistyczna oraz obszerna, a czas zapoznania się z takimi tekstami prasowymi oscylował wokół dwóch godzin, co uniemożliwiało szerszej publiczności zaznajomienie się z nią²³². W związku z tym z biegiem czasu coraz bardziej wzrastało zapotrzebowanie na treści mniej angażujące o lekkim przesłaniu i formie, które nie zmuszały do wielkiego wysiłku intelektualnego i które były względnie szybkie w odbiorze. Prasa zaadaptowała więc zarówno telegraficzny, jak i obrazowy sposób przekazu treści najlepiej nadające się do tego typu przedsięwzięcia, rozpowszechniając w ten sposób prasę popularną skierowaną do jak największej liczby ludzi, w szczególności do mniej wykształconych i bardziej zapracowanych warstw społecznych, pragnących poznać świat i rozrywkę w nieco innym niż dotychczas wymiarze. Współczesny przekaz telewizyjny konstytuujący kulturę telewizyjną wydaje się być zatem wzmocnioną kontynuacją tradycji przekazu treści przez prasę masową skierowaną do masowej grupy odbiorców²³³.

3.1. Telewizja wobec szkolnictwa

W ramach telewizyjnego programu nauczania Postman wyróżnił szereg tendencji telewizyjnych, będących poszczególnymi punktami tegoż programu. Użycie słowa „tendencje”

²³¹ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 101.

²³² A. Słomkowska, Z. Słomkowski, *Krótki zarys historii prasy brytyjskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1978, s. 51-52, cyt. za: W. Mich, *Prolegomena do historii komunikacji społecznej. T. II, Badanie historii komunikacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, s. 229-230.

²³³ W. Mich, *Prolegomena do historii komunikacji...*, dz. cyt., s. 243.

oznacza, że telewizja sama w sobie, jak zresztą każde medium, posiada pewne skłonności co do sposobu przekazu treści, które to wpływają na charakter telewizji oraz sposób korzystania z niej.

Wymienił wśród nich: koncentrację uwagi widza (*attention-centered*), bezkarność (*nonpunitive*), koncentrację na emocjach (*affect-centered*), koncentrację na teraźniejszości (*present-centered*), koncentrację na obrazach (*image-centered*), koncentrację na prowadzeniu narracji (*narration-centered*), moralizatorstwo (*moralistic*), brak podejścia analitycznego (*non-analytical*), brak hierarchii (*nonhierarchical*), autorytarność (*authoritarian*), podważanie autorytetów (*contemptuous of authority*), ciągłość w czasie (*continuous in time*), izolację człowieka w przestrzeni (*isolating in space*), brak spójności treści (*discontinuous in content*), natychmiastową wewnętrzną gratyfikacji (*immediately and intrinsically gratifying*)²³⁴.

Poszczególne tendencje mają większe lub mniejsze znaczenie konstytuujące charakter telewizji, niemniej każda z nich sama w sobie lub wspólnie z innymi niesie pewne następstwa dla funkcjonowania człowieka. Postman podkreślił, że namysł nad wskazanymi tendencjami nie jest pełny bez uwzględnienia ich konsekwencji²³⁵, co zostanie poddane analizie.

Oprócz wskazanych tendencji telewizja posiada jeszcze jedną szczególną cechę, której Postman poświęcił wiele uwagi, mianowicie rozrywkowość. Treści telewizyjne są uzależnione od tego, co potencjalnie mogłoby zaangażować uwagę widza, a przegląd programów telewizyjnych świadczy o tym, że kluczem do absorpcji jego uwagi jest właśnie rozrywka. Postman uważał, że „Rozrywka jest [wręcz] nadideologią całego dyskursu w telewizji. Niezależnie od tego, co i z jakiego punktu widzenia jest przedstawiane, to zgodnie z przyjętym z góry założeniem – ma służyć naszemu rozbawieniu i przyjemności”²³⁶. Postman chyba najbardziej znany jest ze swoich poglądów wyrażonych w pracy *Zabawić się na śmierć*, w której krytycznie odnosił się do rozrywkowego formatu telewizji. Nie był on jednak przeciwnikiem rozrywki czy zabawy jako takiej. Zdawał on sobie sprawę z tego, że człowiek potrzebuje odświeżenia umysłu czy odpoczynku przy niewymagających fizycznie i psychicznie aktywnościach. Zabawie czy też rozrywce nie można z góry nadać pejoratywnego znaczenia, o czym pisał m.in. Johan Huizinga, który badając problematykę zabawy, spostrzegł, że przynajmniej niektóre doniosłe formy współżycia ludzkiego są w pewnym sensie nią przesiąkniętą²³⁷. Według Postmana problemem nie jest rozrywkowy format telewizji, lecz to, że telewizja wszystko sprowadza do roli

²³⁴ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 69-70.

²³⁵ Tamże, s. 70.

²³⁶ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 130.

²³⁷ J. Huizinga, *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1967, s. 16.

rozrywki²³⁸. Polityka, religia, sztuka, edukacja, miłość (w tym aktywność seksualna) – jeśli człowiek stworzył kiedykolwiek coś, czemu należy się stosowna powaga i szacunek, telewizja pozbawi wszelkie rzeczy tych cech, by zastąpić je rozrywką, dokonując trywializacji prezentowanych treści, by móc czerpać zyski z oglądalności.

Postman twierdził jednak, że telewizja nie poprzestaje wyłącznie na przekształcaniu wszelkiej tematyki w rozrywkę w ramach przekazu telewizyjnego. Jak pisał, „sposób, w jaki telewizja przedstawia świat, staje się wzorem do przedstawiania świata w ogóle”²³⁹. Oznacza to, że telewizja, prezentując wszelką tematykę w formie rozrywkowej, umacnia w ludziach przekonanie, że rozrywka jest nie tylko nadideologią telewizji, ale także nadideologią codzienności. Telewizja narzuca swoje postawy, style zachowań i myślenia, tak jak robiły to inne dominujące wcześniej środki przekazu. Postman starał się to uargumentować przykładami ze świata polityki, religii czy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Podał on przykład katolickiego duchownego, który łączy nauczanie religijne z muzyką rockandrollową; operacji chirurgicznej i rozpraw sądowych, które były na żywo transmitowane w telewizji; eksperymentu, w ramach którego uczniowie mieli wyśpiewać w rytm muzyki rockowej pewną część programu nauczania; pomysłu, aby Biblię przedstawić w serii filmów; uroczystości nadawania stopni naukowych, w trakcie której większe brawa dostała Meryl Streep niż chociażby Matka Teresa; debaty politycznej, podczas której kandydaci na prezydenta Stanów Zjednoczonych starali się raczej jak najlepiej zaprezentować swój wizerunek na ekranie niż debatować nad swoim programem politycznym²⁴⁰.

Warto jednak mieć na uwadze, że rozrywkowość nie jest immanentną cechą telewizji, natomiast wymienione wcześniej tendencje wskazane przez Postmana już tak. Tendencje telewizyjne są zatem pierwotne wobec rozrywkowego formatu telewizji. Można bowiem wyobrazić sobie telewizję nieopartą na formule zapewniania masom rozrywki, lecz według Postmana, tendencje przez niego wyszczególniane na podstawie analizy telewizji tworzą jej strukturę. Owe tendencje nie są wobec tego wynikiem jego interpretacji, ale obserwacji istoty telewizji. Nie ulega jednak wątpliwości, że ówczesna telewizja oscylowała niemal wyłącznie wokół formatu rozrywkowego i tak jest zresztą do dzisiaj, co wpływa nie tylko na jej funkcjonowanie, ale też na następstwa, które niesie ze sobą jej oglądanie.

Jedną z najważniejszych dla Postmana, a kluczową dla niniejszej pracy kwestią jest sposób oddziaływania telewizji na szeroko pojętą edukację. Postman twierdził, że rozrywkowy

²³⁸ N. Postman *Zabawić...*, dz. cyt., s. 130.

²³⁹ Tamże, s. 137.

²⁴⁰ Tamże, s. 137-143.

format telewizji głęboko ingeruje w dotychczasowe rozumienie edukacji. Skoro oralność i piśmienność miały swój udział w kształtowaniu idei czy praktyk pedagogicznych, tak samo jest w przypadku telewizji. Odkąd tylko zdominowała ona system przekazu treści, zaczęła utrwalać w widzach, czyli także w uczniach, a może przede wszystkim w uczniach swoje własne postawy, style zachowań czy sposoby myślenia. Nie mogło być inaczej skoro w przeciętnym amerykańskim gospodarstwie domowym już w latach 60 XX wieku oglądano telewizję ok. 6 godzin dziennie, a do końca lat 90 ta liczba przekroczyła 8 godzin²⁴¹, co sugeruje, że Postman mógł mieć rację w tym, że w pewnym momencie ludzie zaczynają preferować wyidealizowane życie prezentowane na ekranie telewizora od życia w rzeczywistym świecie²⁴².

Według Postmana telewizja zaproponowała swoją własną oryginalną filozofię edukacji, wynikającą bezpośrednio ze stylu przekazu telewizyjnego, która wyraża się w trzech przykazaniach²⁴³. Pierwsze z nich brzmi: *Nie będziesz stawiał żadnych warunków wstępnych*. Przykazanie o braku wymagań co do warunków wstępnych ukazuje pewną analogię kultur oralnych i kultur telewizyjnych, mianowicie wymagania dotyczące wejścia dzieci do świata informacji ludzi dorosłych w obu kulturach są bardzo niskie. W kulturach oralnych, gdzie głównym przekazywaniem treści kulturowych jest mowa, dzieci mogły wkroczyć w świat ludzi dorosłych w momencie nabycia umiejętności porozumiewania się za pomocą języka mówionego. Wymagania dotyczące uczestnictwa dzieci w świecie ludzi dorosłych w ramach kultury telewizyjnej są jeszcze niższe, telewizja jest wszak medium przede wszystkim wizualnym, do którego odbioru kluczowy jest zmysł wzroku. Co prawda, telewizję można postrzegać jako medium audiowizualne, przekazujące treści w formie języka mówionego wspartego obrazem, lecz nie bez powodu na całym świecie przyjął się zwrot „oglądać telewizję”, jak podkreślał Postman. Kultury piśmienne są w tym aspekcie znacznie bardziej wymagające, gdyż komunikacja piśmienna wymaga bardziej złożonych kompetencji.

W tym przykazaniu zawarta jest ponadto sugestia, że w procesie edukacji szkolnej erudycja, porządek i hierarchia treści nauczania wcale nie są jego niezbędnymi elementami. Jak bowiem uczy telewizja, w daną treść, nieważne jaka by ona nie była, można wniknąć bez względu na jej stopień trudności, tematykę czy nawet to, w którym momencie postanowi się nią zainteresować. „Nie wolno jest czynić nawet aluzji do faktu, że wiedza ma charakter hierarchiczny, że jest gmachem zbudowanym na fundamencie”²⁴⁴.

²⁴¹ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, dz. cyt., s. 372.

²⁴² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 83-84.

²⁴³ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 208-209.

²⁴⁴ Tamże, s. 208.

Kolejne przykazanie: *Nie będziesz wprowadzał stanu niepewności*. Przykazanie to jest konsekwencją m.in. powierzchownego i wysoce atrakcyjnego telewizyjnego stylu przekazu treści. Mówi ono, że nauczanie w ramach telewizji (czy nawet w ramach kultury telewizyjnej) nie może pod żadnym pozorem być czymś uciążliwym dla widza. Telewizja uczy, że każda treść jest łatwo i natychmiast przyswajalna, choć w rzeczywistości nie jest przyswajana wcale, bo nie takie jest jej złożenie. Telewizja nie wymaga bowiem zapamiętywania dotychczasowo poznanych treści, gdyż one nie mają najmniejszego znaczenia wobec treści, które aktualnie są prezentowane. Telewizja nie wymaga nawet, by widz zajął się analizą treści, jako że te są odpowiednio selekcjonowane, interpretowane i prezentowane, aby człowiek nie musiał się zmagać z wymagającym i często długotrwałym procesem refleksji. Jest to wynikiem tendencji telewizji zmierzającej ku temu, by nie wprowadzać widza w poczucie, że musi w pewnym sensie „odcierpieć” daną treść, nabywając pewną wiedzę i dążyć do jej zrozumienia.

Ostatnie z przykazań jest następujące: *Będziesz unikał opisu jak dziesięciu plag egipskich*. Trzecie z kolei i jednocześnie ostatnie przykazanie mówi o tym, że telewizja w żadnym przypadku nie jest sprzymierzeńcem racjonalnego dyskursu opartego na języku posługującym się hipotezami, eksplikacjami, metaforami, pojęciami, ideami, argumentami, kontrargumentami itd. Przekaz telewizyjny to przede wszystkim obraz wsparty co najwyżej powierzchownym komentarzem słownym, często przy współdziałaniu muzyki nadającej odpowiedni nastrój. Pogłębiony opis, a zwłaszcza taki podparty odpowiednią analizą nie tyle jest niepożądany, co w zasadzie niemożliwy do zrealizowania, ponieważ telewizja jako medium nie nadaje się do tego typu przedsięwzięć. Zresztą nie tego oczekują widzowie, którzy włączając telewizję chcą się raczej zabawić i uprzyjemnić sobie czas w oczekiwaniu, że dostaną atrakcyjną wizualną rozrywkę. Jak skonstatował Postman, ludzie w telewizji, a może i nawet w ramach kultury telewizyjnej, „Nie wymieniają się ideami; wymieniają się obrazami. Argumentują nie za pomocą zdań, lecz dobrego wyglądu, sławnych znakomitości i reklam”²⁴⁵.

Pierwszą rzeczą, którą uczy tak postrzegana telewizja jest przekonanie, że edukacja szkolna może przypominać rozrywkę w wydaniu telewizyjnym. Taki stosunek do edukacji może zostać utrwalony wśród dzieci w szczególności w oparciu o programy edukacyjne, gdyż i one siłą rzeczy muszą dostosować się do telewizyjnego formatu. Jeszcze raz należy jednak podkreślić, że nie ma nic złego w rozrywce czy chęci sięgnięcia po rozrywkowe treści. Problem dla edukacji, a w zasadzie problem dla człowieka w ogóle, wynikający z promowania rozrywkowego formatu telewizji polega na tym, że o ile w szkole zabawa jest jedynie środkiem do

²⁴⁵ Tamże, s. 137.

celu, w telewizji stanowi ona cel sam w sobie. Telewizja ma być łatwa i przyjemna w odbiorze, gdyż „najważniejsze jest zadowolenie ucznia [tj. widza – przyp. B. K.], a nie jego rozwój”²⁴⁶, co jest dokładnym przeciwieństwem tego, co proponuje szkolnictwo. Dlatego właśnie, jak sądził Postman, dzieci wolą brać udział w realizacji telewizyjnego programu nauczania.

Telewizja konstruuje wobec tego treści w taki sposób, by utrzymać uwagę widza, nie zważając na ich jakość. Przeciwnie nastawianie ma natomiast szkolnictwo.

Nie oznacza to – jak pisze Postman – że treść szkolnego programu nauczania jest zawsze istotna, ani że treść telewizji jest zawsze trywialna; oznacza to jedynie, że w pierwszym przypadku uwaga jest podporządkowana treści, a w drugim, że treść jest całkowicie podporządkowana uwadze²⁴⁷.

Innymi słowy, treść telewizyjnego programu nauczania jest uzależniona od oczekiwań widza, z kolei w szkole ta tendencja ulega odwróceniu – to treści szkolnego programu nauczania mają pierwszeństwo przed oczekiwaniami ucznia. Nie chodzi jednak o to, że szkoły nie wychodzą albo że nie powinny wychodzić z własną inicjatywą programową, aby zachęcić uczniów do kształcenia się w określonej szkole. Rzecz w tym, że szkolne programy nauczania zawierają treści, które niekoniecznie są łatwo przyswajalne dla uczniów, a jednak muszą oni podjąć choć minimum wysiłku, by zdać nie lubiany bądź trudny przedmiot.

Szkoła w przeciwieństwie do telewizji nie jest przeznaczona do dawania uczniom zadowolenia wynikającego z nauki jej programu nauczania, a przynajmniej nie jest to jej głównym zadaniem. Celem szkoły i jej programów nauczania jest rozwój ucznia (głównie intelektualny, ale także społeczny czy emocjonalny), co jest realizowane przy wsparciu przymusu prawnego, mając na względzie, że gdyby nie ów przymus dzieci mogłyby stracić możliwość bycia dziećmi ze względu na potencjalny brak specyficznego dla nich miejsca, w którym mogłyby realizować swój potencjał, czyli szkoły właśnie. Przykład kultur oralnych pokazuje bowiem, że dzieci nie posiadające specyficznego dla siebie środowiska, w którym mogłyby realizować swą naturę, muszą we wczesnym wieku wkroczyć w świat ludzi dorosłych, do którego nie są dostatecznie przygotowane.

Nastawienie na zadowolenie ucznia wiąże się bezpośrednio z dążeniem do jego natychmiastowej gratyfikacji w ramach telewizyjnego programu nauczania, co powoli rozprzestrzenia się na całą kulturę. Jak pisał Postman, „Natychmiastowość jest jedną z głównych nauk naszego

²⁴⁶ Tamże, s. 209.

²⁴⁷ Tamże, s. 51.

[telewizyjnego] środowiska informacyjnego”²⁴⁸, która wypływa m.in z możliwości ciągłego przełączania pomiędzy programami albo też z reklam. Konstytuuje się w ten sposób tzw. kultura instant, charakteryzującą się pragnieniem realizacji potrzeb w jak najszybszym tempie²⁴⁹. Unaocznia się ona chociażby w realizacji podstawowych potrzeb człowieka związanych z jedzeniem (stąd popularne określenie *fast food*) czy seksualnością, ale też w chęcią zmaksymalizowania swojej efektywności w celu podjęcia większej liczby aktywności w krótkim czasie²⁵⁰. Postman analizując reklamy emitowane w telewizji, spostrzegł, że ich schemat za każdym razem jest identyczny: wystąpienie jakiegoś problemu oraz jego szybkie rozwiązanie²⁵¹. Nie ważne czy chodzi o problemy z sercem, bóle mięśni, zaburzenia nastroju, trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi ludźmi czy poplamione ubranie, gdyż niemal za każdym razem rozwiązaniem jest kupno i zastosowanie reklamowanego produktu bądź usługi, które natychmiastowo rozwiążą problem (zatem oprócz szybkiej gratyfikacji reklamy promują też konsumpcjonizm). Problemy z sercem powinny sugerować wizytę u lekarza i najprawdopodobniej zmianę stylu życia, ale jest to zbyt uciążliwe wobec alternatywy jaką proponuje telewizja, czyli spożycia kilku tabletek. Telewizja nie promuje długotrwałej i uciążliwej drogi ku rozwiązaniu problemów, bo to wywołałoby u widzów niepotrzebny dyskomfort psychiczny, w konsekwencji prowadząc do niechęci wobec telewizji, która ma przecież wywoływać u widzów emocje i skojarzenia zachęcające do jej oglądania²⁵².

Szkolne programy nauczania nie nastawiają się na szybką gratyfikację, w czym znów można dostrzec sprzeczność z telewizyjnym programem nauczania. Ten pierwszy wymaga tego, by poświęcić sporą ilość czasu na proces kształcenia, ucząc się jednocześnie odraczania gratyfikacji, ponieważ nauka nie przynosi szybkich efektów. Założenie szkolnictwa w tym aspekcie jest więc takie, aby cierpliwie dążyć do swojego wykształcenia (formalnego czy też nie). Telewizja natomiast nie przejmuje się tym, by widz wykazywał się cierpliwością. Badania podłużne ujawniły, że oglądanie telewizji koreluje z niższym poziomem zdolności do utrzymywania koncentracji. W Nowej Zelandii przeprowadzono badania na grupie ponad tysiąca dzieci obojga płci w wieku 3 lat, by następnie badać tę samą grupę co dwa lata aż do 15 roku życia. Dzieci między 5 a 11 rokiem życia oglądały telewizję w dni powszednie średnio nieco ponad dwie godziny dziennie, a między 13 a 15 trochę ponad 3 godziny dziennie. Okazało się, że taki

²⁴⁸ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 76.

²⁴⁹ N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 186.

²⁵⁰ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/50915/6_melosik_kultura.pdf, [dostęp z dnia 3.11.2021].

²⁵¹ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 76-77.

²⁵² N. Postman, *Zabawić...*, dz. cyt., s. 186-187.

czas oglądania telewizji przez dzieci (wiek 5-11 według autorów badania) wystarczył, by nastąpiła jego korelacja z gorszymi zdolnościami do utrzymywania koncentracji w wieku dorastania (wiek 13-15 według autorów badania)²⁵³.

Badacze wskazali kilka możliwych wyjaśnień tej sytuacji. Pierwszym z nich z wysoka plastyczność mózgu dzieci w pierwszych latach życia. Mózg dziecka może być z tej perspektywy kształtowany przez szybkie zmiany obrazów i scen w programach telewizyjnych, co z kolei może przekładać się na jego nadmierną stymulację. Kolejnym możliwym wyjaśnieniem jest przyzwyczajanie się dziecka do wysokiego tempa życia prezentowanego w programach telewizyjnych i filmach, co według badaczy może powodować mniejszą tolerancję wobec wolniejszego tempa życia prowadzonego w rzeczywistym życiu. Trzecim potencjalnym powodem tego stanu rzeczy może być wypieranie przez oglądanie telewizji innych aktywności (sport, czytanie, zabawy), które mogą stymulować uwagę. Dzieci mogą ponadto uczyć się tego, że programy telewizyjne są kontynuowane niezależnie od uwagi widza, co może uogólnić się na inne czynności²⁵⁴.

Telewizja może zatem w pewien sposób oddziaływać na umysłowość człowieka, co było jednym z najważniejszych zagadnień podejmowanych przez Postmana. Jego zdaniem, telewizja nie tylko w nikły sposób wspiera rozwój umysłowy człowieka, ale wręcz może być czynnikiem, który oddziałuje na niego w negatywny sposób, co zdają się potwierdzać niektóre badania nad wpływem telewizji na dzieci. Wedle relacji z różnych badań wysoka ekspozycja na przekaz telewizyjny dzieci do ok. 3 roku życia koreluje (w mniejszym lub większym stopniu w zależności od uwzględnionych zmiennych) z przynajmniej niektórymi negatywnymi aspektami ich rozwoju. Dzieci takie odznaczały się w późniejszych latach, np. mniejszymi wynikami poznawczymi (*cognitive outcomes*) lub też obniżonymi wynikami testów mierzących sprawność intelektualną, rozwojem zaburzeń uwagi, a także nieprawidłowym rozwojem kompetencji językowych²⁵⁵. Ważne w tym kontekście są rekomendacje Amerykańskiej Akademii Pedia-

²⁵³ C. E. Landhuis i in., *Does Childhood Television Viewing Lead to Attention Problems in Adolescence? Results From a Prospective Longitudinal Study*, „Pediatrics” 2007, 120(3), s. 533-535.

²⁵⁴ Tamże, s. 535.

²⁵⁵ American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds*, „Pediatrics” 2016, 138(5), s. 2-3, I. Brzozowska, I. Sikorska, *Wpływ telewizji na rozwój poznawczy dzieci poniżej 3. roku życia – przegląd badań*, „Developmental Period Medicine” 2016, 20(1), s. 77-78. ; F. J. Zimmerman, D. A. Christakis, *Children’s Television Viewing and Cognitive Outcomes A Longitudinal Analysis of National Data*, „Arch Pediatr Adolesc Med.” 2005, 159(7), s. 623-624; D. R. Anderson, T. A. Pempek, *Television and Very Young Children*, „American Behavioral Scientist” 2005, 48(5), s. 515-517; N. Bednarska, *Konsekwencje obecności mediów elektronicznych w życiu dziecka dla rozwoju mowy*, [w:] *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencji obecności mediów w życiu dziecka*, N. Bednarska (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020, s. 105-106; D. Lemish, *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, przeł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 175-177. Zdaje się to potwierdzać także studium przypadku chłopca, któremu niesłyszący rodzice pozwalali spędzać czas na oglądaniu telewizji, żeby miał styczność z językiem mówionym, gdyż ze względu na jego stan zdrowia miał

trycznej (AAP), która zaleca, by dzieci do 24 miesiąca życia nie używały mediów elektronicznych. Wyjątek stanowią rozmowy video, ponieważ mogą one służyć do wspierania relacji, a same dzieci są w stanie angażować się w tak zapośredniczoną integrację, lecz koniecznym warunkiem jest obecność dorosłych, którzy pomogą zrozumieć dzieciom przekaz widoczny na ekranie. Starsze dzieci między 2 a 5 rokiem życia nie powinny natomiast korzystać z mediów cyfrowych dłużej niż jedną godzinę dziennie²⁵⁶.

Potencjalne negatywne konsekwencje telewizji dla rozwoju dzieci przed 3 rokiem życia mogą mieć dwie przyczyny. Po pierwsze telewizja ogranicza inne aktywności dziecka, które można uznać za prorozwojowe, np. zabawę. Dzieci do drugiego roku życia do rozwoju potrzebują przede wszystkim bezpośrednich interakcji oraz praktycznej (ang. *hand-on*) eksploracji najbliższego otoczenia, a oglądanie telewizji ogranicza takie aktywności²⁵⁷. Drugim powodem może być niedostosowanie przekazu telewizyjnego do potrzeb i zdolności poznawczych dzieci w określonym wieku rozwojowym. Biorąc pod uwagę chociażby popularną *Ulicę Sezamkową*, badania pokazują, że oglądanie tego programu przez dzieci przed 3 rokiem życia może mieć na nie negatywne (czy też umiarkowanie negatywne lub w najlepszym wypadku neutralne) oddziaływanie, podczas gdy na dzieci starsze (między ok. 3 a 5 rokiem życia) może oddziaływać pozytywnie²⁵⁸. W tym drugim przypadku dzieci lepiej radziły sobie chociażby z rozpoznawaniem cyfr, liczb, pisaniem, czytaniem czy rozumieniem pojęć²⁵⁹. Jako jedno z wyjaśnień tego zjawiska przytacza się niekompatybilność przekazu telewizyjnego z etapem rozwoju poznawczego, na którym znajdują się dzieci przed 3 rokiem życia²⁶⁰. W tym okresie dzieci (zgodnie z teorią Jeana Piageta) znajdują się w okresie sensoryczno-motorycznym, w czasie którego mają ograniczone zdolności odbioru i rozumienia przekazu telewizyjnego zawartego w większości programów, co zmienia się gdy przechodzą do fazy myślenia przedoperacyjnego, kiedy to pojawia się zdolność do posługiwania się symbolami i reprezentacji obiektów. *Ulica Sezamkowa* może mieć pozytywny wpływ na dzieci w wieku ok. 3 do 5 lat, ponieważ jest to program skierowany i dostosowany do tej właśnie grupy wiekowej. Natomiast na dzieci przed 3 rokiem

ograniczony kontakt z innymi ludźmi. Niestety telewizja nie przyniosła pożądanych efektów – chłopiec biegle posługiwał się językiem migowym, ale nie potrafił porozumiewać się w języku mówionym (N. Bednarska, *Konsekwencje obecności mediów elektronicznych w życiu dziecka dla rozwoju mowy*, dz. cyt., s. 105-106.

²⁵⁶ American Academy of Pediatrics, *Media...*, dz. cyt., s. 3.

²⁵⁷ Tamże, s. 3.

²⁵⁸ D. R. Anderson, T. A. Pempek, *Television...*, dz. cyt., s. 515; I. Brzozowska, I. Sikorska, *Wpływ telewizji...*, dz. cyt., s. 77-78; American Academy of Pediatrics, *Media...*, dz. cyt., s. 2.

²⁵⁹ D. Lemish, *Dzieci i telewizja...*, dz. cyt., s. 173-174.

²⁶⁰ D. R. Anderson, T. A. Pempek, *Television...*, dz. cyt., s. 518.

życia, według niektórych badań, pozytywnie oddziaływały inne programy, te specjalnie dostosowane do ich potrzeb i możliwości²⁶¹.

Analizując problematykę oddziaływania telewizji na dzieci, należy wziąć pod uwagę to, że oprócz stopnia adekwatności programu telewizyjnego do możliwości intelektualnych dzieci, wpływ ten może być także uwarunkowany licznymi innymi czynnikami takimi jak: sposób odbioru programu (bierny lub aktywny), percepcja i recepcja treści telewizyjnych, kontrola czasu oglądania i programów telewizyjnych, omówienie i interpretacja widzianych obejrzanych treści, uwarunkowania społeczno-kulturowe rodziny i atmosfera w niej panująca²⁶². Aczkolwiek ważny jest także rodzaj tego przekazu. Dafna Lemish w swojej pracy omawiającej badania nad oddziaływaniem telewizji na dzieci stwierdziła, że istnieją liczne dane potwierdzające jej negatywny wpływ na osiągnięcia w nauce (im więcej czasu spędzonych na oglądaniu telewizji tym gorsze wyniki) przy jednoczesnym braku badań, które by wskazywały na pozytywny wpływ telewizji na te osiągnięcia. Wyjątek stanowiły natomiast programy edukacyjne, oczywiście dostosowane do etapu rozwojowego dziecka, które wykazywały się pozytywnym oddziaływaniem na osiągnięcia szkolne dzieci²⁶³.

Wnioski z powyższych badań pozwalają sądzić, że telewizja może w jakimś zakresie pozytywnie oddziaływać na człowieka, jeśli przekaz telewizyjny koresponduje z jego aktualnym stadium rozwojowym (intelektualnym czy emocjonalnym). Telewizja ma jednak mocno ograniczone możliwości w tym aspekcie. Postman sądził, że nie ma większego znaczenia, czy programy edukacyjne uczą dzieci liter, cyfr czy czegośkolwiek innego. Ważniejsze jest bowiem to, w jaki sposób dzieci się uczą, jak wtórował Deweyowi Postman²⁶⁴. Na przekaz telewizyjny składają się dwa czynniki: treść oraz sposób jej przekazu. O ile treść przekazu telewizyjnego w oczywisty sposób może być dostosowywana do odbiorcy (np. *Ulica Sezamkowa* dla dzieci w wieku przedszkolnym, a wieczorne wiadomości dla dorosłych), to sama metoda przekazu pozostaje w zasadzie taka sama przez całe życie człowieka. Chodzi tu już nie tylko o rozrywkowość, ale też o dominację obrazowego przekazu treści. Wobec tego telewizja jedynie w pewnym stopniu pozostaje w związku z poznawczym rozwojem człowieka. Podczas gdy kolejne etapy rozwoju poznawczego człowieka mają z wiekiem przebiegać od form myślenia mniej skomplikowanych w kierunku coraz bardziej złożonych operacji poznawczych, których

²⁶¹ D. Lemish, *Dzieci i telewizja...*, dz. cyt., s. 156.

²⁶² A. Grzywacka, P. Kowolik, *Pozytywne i negatywne oddziaływanie telewizji na dzieci: wymiar pedagogiczny*, „Nauczyciel i szkoła” 2002, 3-4 (16-17), s. 29.

²⁶³ D. Lemish, *Dzieci i telewizja...*, dz. cyt., s. 149-153.

²⁶⁴ N. Postman, *Zabawie...*, dz. cyt., s. 205.

zwieńczeniem ma być myślenie abstrakcyjne, telewizyjny przekaz treści wciąż polega na obrazie, który wspiera raczej myślenie konkretne czy przedoperacyjne niż myślenie abstrakcyjne.

Porównując telewizyjny i piśmienny przekaz treści, można dostrzec między nimi spory kontrast. Przekaz telewizyjny polega przede wszystkim na analogowych formach informacji (*analogic forms of information*), mających „rzeczywisty i nieodłączny związek z tym, co oznaczają”²⁶⁵, podczas gdy pismo polega na znakowych formach informacji (*digital forms of information*), które są „całkowicie abstrakcyjne i nie mają naturalnych odpowiedników w naturze”²⁶⁶. Fotografie czy film są przykładami analogowych form informacji, co oznacza, że to co prezentują ma bezpośredni związek z rzeczywistością. Formami znakowymi są z kolei m.in. słowa, cyfry czy gesty języka migowego, a są to znaki reprezentujące rzeczywistość za pomocą pewnych symboli. Zapis jakiegoś dowolnego słowa, np. „pies”, wywołuje u poszczególnych osób różne skojarzenia na jego temat. Skojarzenia te są podatne na różne modyfikacje, dzięki czemu każdy w swoim umyśle może kształtować w dowolny dla siebie sposób wizję psa, przez co może go w dowolny sposób opisać, używając do tego niezliczonej liczby słów. Obraz psa natomiast, czyli analogowa forma informacji, nie pozostawia złudzeń, co do jego wyglądu, gdyż przedstawia konkretne zwierzę, którego nie da się inaczej wyobrazić. Obraz jest konkretny, niepowtarzalny i niezdolny do sparafrazowania, natomiast słowa, czyli znakowe formy informacji, są abstrakcyjne, konceptualne i podatne na przekształcenia²⁶⁷.

Postman twierdził, że analogowe formy informacji, w tym obrazowy przekaz telewizyjny, same w sobie w nikłym stopniu wspierają intelektualny wymiar człowieka, w zamian stymulując jego sferę emocjonalną. Przeciwnieństwem są znakowe formy informacji, które ze swej natury umożliwiają posługiwanie się analizą, eksplikacją, definicjami, twierdzeniami, podczas gdy przekaz prowadzony przy pomocy obrazów jest w najlepszym przypadku aforystyczny i metaforyczny²⁶⁸.

Wprawdzie telewizja jest w stanie przekazywać pewne twierdzenia (oświadczenia, wypowiedzi – ang. *statement*²⁶⁹), lecz nie przypominają one twierdzeń wyrażonych w słowach czy liczbach. Postman podaje przykład obrazu Pabla Picassa „Guernica”, który zawiera w sobie pewne twierdzenie (tj. przesłanie) antywojenne, niemniej głównym jego zadaniem jest wywołanie w człowieku emocji na temat wojny, a nie analiza fenomenu wojny czy rozumowe jej przedstawienie. Analiza jest zastrzeżona dla przekazu opartego na znakowych formach

²⁶⁵ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 50-51.

²⁶⁶ Tamże, s. 51.

²⁶⁷ Tamże, s. 55.

²⁶⁸ Tamże, s. 57.

²⁶⁹ Tamże, s. 57.

informacji (słowach, liczbach itp.), ponieważ to za ich pośrednictwem można argumentować, wnioskować, wyjaśniać itd. Obrazy mogą stać się jedynie przedmiotem analizy, lecz nie formą prze-kazu, za pomocą której zachodzi proces analizy. Zdaniem Postmana przekaz obrazowy, w tym też telewizyjny jest po prostu przeznaczony do przeżywania prezentowanej treści.

Postman przypuszczał, że przekaz obrazowy prowadzony za pośrednictwem telewizji odwołuje się przede wszystkim do prawej półkuli mózgu, a w następstwie ekspozycji na tego rodzaju przekaz wzmacnia jej funkcjonowanie²⁷⁰. Prawa półkula mózgu odpowiada bowiem między innymi za sferę emocjonalną człowieka, wyobraźnię, zdolności artystyczne, lewa półkula z kolei jest odpowiedzialna za takie aktywności człowieka jak, np. zdolności językowe (pisanie, czytanie, mówienie), zdolności matematyczne, analizę danych. Nielingwistyczny, polegający na obrazach telewizyjny przekaz treści wspierać ma właśnie półkulę prawą, przez co, zdaniem Postmana, mają się zmniejszać chociażby zdolności językowe, co uzasadniał powołując się na malejące wyniki testów czytania i pisania uczniów²⁷¹. Sądził on ponadto, że wzmacnianie prawej półkuli mózgu może sprawić, że

ludzie mogą stać się silni pod względem intuicji i uczuć, ale słabi pod względem refleksji i analizy [...] możemy mieć do czynienia z ludźmi, którzy są „w kontakcie ze swoimi uczuciami”, którzy są spontaniczni i muzykalni, którzy żyją w egzystencjalnym świecie bezpośredniego doświadczenia, ale którzy jednocześnie nie potrafią „myśleć” w sposób, w jaki zwyczajowo używamy tego słowa²⁷².

W zjawisku koncentracji telewizji głównie na przekazie obrazowym wielu uczonych dopatrywało się zagrożenia dla intelektualnej sfery człowieka. W bezkompromisowy sposób zdanie na ten temat wyraził Giovanni Sartori, który w *Homo videns* argumentował za degradującym wpływem przekazu telewizyjnego na ludzki rozum. Sartori obawia się osłabienia myślenia abstrakcyjnego na rzecz pośledniego wobec niego myślenia percepcyjnego rozpowszechnionego za pośrednictwem telewizji, które kształtuje ludzi „gnuśnych umysłowo”²⁷³. Abstrakcyjny sposób myślenia ma jego zdaniem słabnąć, ponieważ telewizja podaje człowiekowi gotowe informacje w postaci slangów, skrótowych opisów czy przede wszystkim obrazów, co nie stymuluje w wartościowy sposób aktywności poznawczej. Podobną obawę wyrażała Maria Braun-Gałkowska, która twierdziła, że dzięki telewizji

²⁷⁰ Tamże, s. 71-72.

²⁷¹ Tamże, s. 73.

²⁷² Tamże, s. 72.

²⁷³ G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przeł. J. Uszyński, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 22.

Nie trzeba sobie nic wyobrażać i do niczego myślowo nie dochodzić, bo wszystko jest podane wprost. Obraz może mieć oczywiście jeszcze znaczenie symboliczne, jeżeli jednak dojście do niego sprawia trudności, dziecko pozostaje po prostu przy warstwie pierwszej, bezpośrednio danej na płaszczyźnie spostrzeżeń. Dlatego jeżeli programy nie zawierają specjalnych starań o pobudzenie aktywności, można sądzić, że telewizja sprzyja bierności i lenistwu umysłowemu oraz obniżeniu sprawności myślenia abstrakcyjnego²⁷⁴.

Michel Desmurget w równie dobitny sposób co Sartori przedstawił swój pogląd na wpływ telewizji nie tyle na myślenie abstrakcyjne, co na całokształt intelektualnego wymiaru dziecka i człowieka w ogóle. Według francuskiego neurobiologa

szklany ekran nie zmienia dzieci w jawnych debili, nie sprawia, że są wyraźnie głupie, bez wątpienia jednak uniemożliwia optymalny rozwój funkcji mózgu. Uszczerbku doznają wszystkie obszary, od inteligencji, poprzez język, lekturę, uwagę i możliwości ruchowe, po wyobraźnię. W ostatecznym rozrachunku okazuje się, że zagrożona jest całość przyszłości intelektualnej, kulturalnej, edukacyjnej i zawodowej dziecka²⁷⁵.

Postman również uważał, że przekaz telewizyjny niejako degraduje intelekt człowieka, wyrażając być może najbardziej radykalny spośród tu przytoczonych poglądów. Otóż stwierdził on, że telewizja jest przeznaczona dla mentalności dzieci, które nie wkroczyły jeszcze w etap myślenia abstrakcyjnego, a których myślenie w dużym stopniu polega na odwoływaniu się do konkretnych rzeczy. Postman posłużył się tu przykładem głównej bohaterki książki pt. *Alicja w krainie czarów*, która biorąc do ręki książkę swojej siostry nie mogła zrozumieć, jaki jest pożytek z książki nieposiadającej obrazków. Mentalność dzieci na etapie myślenia konkretnego polega, jak sama nazwa wskazuje, na posługiwaniu się konkretem w procesie myślenia, czyli czymś co jest bezpośrednio dane zmysłom człowieka, w tym przypadku dziecka. Z tego też powodu Postman stwierdził, że forma przekazu telewizyjnego jest w gruncie rzeczy przeznaczona co najwyżej dla dzieci na tym etapie rozwojowym. Telewizja bowiem siłą rzeczy w dużej mierze rezygnuje z posługiwania się abstrakcją, gdyż jej główną formą przekazu jest obraz.

Obrazowy styl przekazu treści pozbawia dany przekaz jego analitycznego charakteru. Wobec tego telewizja skupia się raczej na przekazie treści niż ich analizie, przybierając tym

²⁷⁴ M. Braun-Gałkowska, *Oddziaływanie obrazów przemocy na psychikę*, [w:] „Ethos” 1997, 40(4), s. 36.

²⁷⁵ M. Desmurget, *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)*, przeł. E. Kaniowska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012, s. 170-171.

samym formę narracyjną. Telewizja składa się właściwie z niewielu więcej rzeczy niż obrazki i opowieści (czyli narracje), jak twierdził Postman²⁷⁶. Z kolei konsekwencją przybierania przez telewizję formy opowieści czy wręcz przypowieści, jak w pewnym momencie spostrzegł Postman, jest jej moralizatorski charakter. Każda historyjka czy przede wszystkim przypowieść ze swej natury posiada mniejszy lub większy pokład jednoznacznych wytycznych moralnych. Przypowieści, jak pisał Postman, są „uszczerbowaniem sposobu życia, stylu relacji międzyludzkich, czy metody rozwiązywania problemów”²⁷⁷. W rzeczywistości każdy program telewizyjny, w tym oczywiście reklamy, pokazują człowiekowi wprost, w jaki sposób ma się zachowywać w konkretnych sytuacjach, jakie postawy ma przejawiać, a niekiedy nawet próbują określać, co człowiek ma myśleć na dany temat.

Obrazowa forma przekazu telewizyjnego, zupełnie jak w przypadku oralności i piśmienności, może kształtować umysłowe nawyki człowieka. Interioryzacja pisma przez człowieka oznacza między innymi, iż staje się ono modelem dla myśli i mowy, np. dzięki wynalezieniu gramatyki i zmianom w jej zakresie, człowiek jest w stanie myśleć i mówić, używając konstrukcji gramatycznych. W obrębie kultury telewizyjnej, w której rozpowszechniony stał się przekaz obrazowy, to właśnie obraz stał się takim modelem dla myśli, jak twierdzą niektórzy. Objawia się to najczęściej przy próbach definiowania i opisu abstrakcyjnych zjawisk czy pojęć. Przykładowo, osoba, której sposób myślenia został ukształtowany przez obrazowy styl przekazu treści, na pytanie o definicję jakiegoś abstrakcyjnego pojęcia takiego jak, np. naród, tolerancja czy zazdrość, może odpowiadać, próbując skonstruować obraz za pomocą przywoływania konkretnych przykładów, np., że zazdrość „jest wtedy, gdy...”. Człowiek myślący bardziej przy pomocy obrazów niż języka z trudem opisze lub zdefiniuje dane pojęcie czy zjawisko w sposób abstrakcyjny, powoła się on raczej na konkretne sytuacje, które jego zdaniem dobrze je ilustrują.

Taki sposób myślenia nie jest zły sam w sobie i zapewne może wnieść jakąś potencjalną wartość do procesów poznawczych. Jednakże Postman, jak również Sartori zauważyli w takim sposobie myślenia pewien defekt, mianowicie obrazy same w sobie nie służą do poznawania danej idei czy zjawiska – „Oglądanie nie jest poznaniem”²⁷⁸, jak skonstatował włoski uczony. Obrazy są tylko reprezentacjami konkretnej rzeczy. Nie tworzą one złożonych koncepcji na jej temat. Postman dodałby do tego, że obrazy nie są ani prawdziwe ani fałszywe; nie da się argumentować za ich słusnością ani nie da się też obalić słusności jednego obrazu innym obrazem.

²⁷⁶ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 82.

²⁷⁷ Tamże, s. 58.

²⁷⁸ G. Sartori, *Homo videns...*, dz. cyt., s. 112.

W skrajnym przypadku dyskusja dwóch osób myślących obrazami wyglądałaby w pewnym sensie niedorzecznie, gdyż polegałaby na próbach obalenia konkretnego przykładu innymi konkretnymi przykładami. Sartori twierdził, że wprawdzie obrazy mogą być pomocne w procesach poznawczych, ale tylko wtedy, gdy są one wsparciem dla myślenia abstrakcyjnego i koncepcyjnego, a nie wtedy, gdy procesy poznawcze oparte się głównie na obrazach²⁷⁹.

Szkolnictwo jest znacznie lepszym środowiskiem dla rozwoju poznawczego ucznia niż telewizja. Wynika to, po pierwsze, z tego, że szkoły posługują innymi niż telewizja formami informacji. Ta ostatnia posługuje się głównie formami analogowymi, natomiast szkoła korzysta przede wszystkim z form znakowych. Oczywiście szkolnictwo ma to do siebie, że jest przeznaczone dla uczniów w różnym wieku, dlatego formy informacji, które stosują nauczyciele różnią się zależności od możliwości intelektualnych uczniów. Z tego powodu korzystanie z analogowych form informacji przez nauczycieli w klasach niższych jest praktyką zupełnie zrozumiałą, a co więcej konieczną do tego, żeby rozwój poznawczy dziecka przebiegał względnie optymalnie. Formy analogowe mogą być również z powodzeniem stosowane w późniejszych latach edukacji szkolnej. Problemem nie jest stosowanie w edukacji analogowych form informacji, ale to, że od pewnego etapu rozwojowego uczeń potrzebuje coraz więcej form znakowych – bardziej abstrakcyjnych, skoncentrowanych na pojęciach, wymagających coraz bardziej wyrafinowanej analizy itp. Krótko mówiąc, uczeń potrzebuje takich form informacji, które zapewniają odpowiednie warunki i stawiają wymagania niezbędne do jego rozwoju intelektualnego, czego niestety brakuje w telewizji.

Szkoła z założenia ma charakter analityczny, a więc preferowany w jej ramach przekaz treści nie polega na emocjach (choć programy szkolne nie są ich pozbawione) ani opowieściach (te stają się co najwyżej przedmiotem analizy). Analityczne nastawienie szkolnictwa jest możliwe, ponieważ jej główną formą informacji są znaki (głównie słowa i liczby), a nie obrazy tak jak to ma miejsce w telewizji. Znakowe formy informacji zakładają korzystanie z abstrakcji, eksplikacji, logiki, pojęć, definicji, więc przekaz zawarty w szkolnych programach nauczania odwołuje się raczej do rozumu niż do emocji.

Telewizja kreuje zatem całkiem różne ramy dla ludzkiej umysłowości niż szkolnictwo oparte na zasadach piśmiennego stylu przekazu treści. Z tego powodu człowiekowi ukształtowanemu przez przekaz telewizyjny trudno będzie dostosować się do wymogów myślenia naukowego oraz rozumienia samej nauki²⁸⁰. Nauka bowiem w przeciwieństwie do telewizji wymaga linearności myślenia, czyli sukcesywnego przechodzenia przez procesy dochodzenia do

²⁷⁹ Tamże.

²⁸⁰ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 77-79.

wiedzy. Procesy naukowe są niekiedy bardzo długotrwałe, więc pożądanymi cechami naukowca są m.in zdolność do długotrwałej refleksji, myślenia abstrakcyjnego, koncentracji, umiejętność przeprowadzania analiz czy odroczenia gratyfikacji, czyli te aspekty funkcjonowania człowieka, która leżą poza zainteresowaniem telewizyjnego programu nauczania.

Dodać do tego wszystkiego należy, że telewizja jest medium, które pozbawione jest poczucia spójności. Z wyjątkiem seriali i prognozy pogody trudno w telewizji wyszukać treści, które by miały charakter chronologiczny, logicznie ustrukturyzowany, zorganizowany, niefragmentaryczny²⁸¹. Poszczególne programy telewizyjne, nie są ze sobą w żaden sposób powiązane. Codzienny program najpopularniejszych stacji telewizyjnych w Polsce przez większość czasu emisji przeplata ze sobą seriale, paradokumenty, programy rozrywkowe i teleturnieje uzupełnione o wieczorne wydania wiadomości i prognozę pogody, filmy i reality-show o zabarwieniu erotycznym. W telewizji nie można prawie wcale doświadczyć poczucia ciągłości informacji czy treści, ponieważ telewizja to środek przekazu polegający nie na kreowaniu poczucia spójności, ale po prostu na przekazie jakiegokolwiek treści. Jak pisał Postman, „Podstawowym założeniem nauki jest to, że w różnorodności istnieje porządek i jedność”²⁸². O telewizji można powiedzieć tyle, że jej podstawowym założeniem jest po prostu różnorodność, ale taka, która zdaje się ignorować porządek i jedność.

Porównując sposób organizacji treści w telewizji i w szkole, widać między nimi wyraźny kontrast. Podczas gdy program nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych (a niekiedy także całych szkół) jest względnie ustrukturyzowany, spójny tematycznie, jego treści mają odpowiednią hierarchię, program telewizyjny jest uporządkowany tylko o tyle, że wiadomo jedynie w jakich porach emitowane są określone programy. W telewizji trudno jest znaleźć treści, które byłyby zorganizowane na odpowiednim poziomie, tak jak to ma miejsce, a przynajmniej z założenia powinno mieć w szkole²⁸³.

Postman sądzi, że brak poczucia spójności może mieć także konsekwencje dla sensu historii, która skoncentrowana jest na wyjaśnianiu procesów zachodzących na przestrzeni lat²⁸⁴. Telewizja skoncentrowana jest jednak na teraźniejszości. Nawet programy czy filmy nagrane w przeszłości i emitowane w czasie rzeczywistym nie są rozpatrywane jako dzieła przeszłości. Są w pewnym sensie pozbawione kontekstu historycznego, gdyż „cokolwiek jest pokazywane w telewizji jest postrzegane jako coś, co się dzieje teraz”²⁸⁵. Telewizja nie pokazuje wydarzeń

²⁸¹ Tamże., s. 63.

²⁸² Tamże, s. 78.

²⁸³ Tamże, s. 63.

²⁸⁴ Tamże, s. 78-79.

²⁸⁵ Tamże, s. 79.

nawet w krótkiej perspektywie historycznej, która jest kluczowa do zrozumienia w zasadzie wszystkich zjawisk społecznych. Przekaz telewizyjny nie jest zainteresowany ujawnianiem historycznej ciągłości danego zjawiska, idei, wydarzenia itd., uniemożliwiając w ten sposób widzom wykreowanie jakiegokolwiek wartościowego i spójnego stanowiska.

Postman twierdził również, że szkolnictwo w przeciwieństwie do telewizji nie polega na autorytarnym charakterze przekazu treści. Jak pisał,

nie ma możliwości, aby telewizyjni uczniowie mogli modyfikować lub kontrolować szybkość, tempo, formę, ilość, treść czy cokolwiek innego na swoich lekcjach. Żadne pytania nie mogą być kierowane do prowadzącego. Nie można wnosić skarg. Nie można żądać żadnych specjalnych rozwiązań. Nawet wspomniana wcześniej "wybieralna" natura programu telewizyjnego nie łagodzi braku możliwości uzyskania informacji zwrotnej. Z pewnością uczeń może wyłączyć daną lekcję [...] i włączyć inną, bardziej mu odpowiadającą [...] ale pozostaje całkowicie bezsilny, jeśli chodzi o wpływ na strukturę lub treść lekcji²⁸⁶.

Autorytarność polega w tym sensie na jednostronności przekazu bez możliwości interakcji z podmiotem przekazującym treści oraz uniemożliwieniu widzowi nabywania treści metodą inną niż proponuje telewizja. Szkolnictwo zapewnia, a przynajmniej powinno zapewniać wzajemną interakcję ucznia z nauczycielem w procesie kształcenia. Telewizja ma na tym polu beznadziejnie mało do zaoferowania, gdyż przekaz jest wyłącznie jednostronny. Widzowie, w tym przede wszystkim dzieci, nie mogą podejmować jakiegokolwiek interakcji z postacią przekazującą treść, o ile obok nie ma innej osoby. Postacie obecne w telewizji, czy to prawdziwi ludzie czy postacie animowane nie są w jakikolwiek sposób zdolne do podejmowania interakcji z widzami. Za pośrednictwem telewizji można stworzyć jedynie imitację tej interakcji, jak próbowano to robić, np. w serialu animowanym dla dzieci *Dora poznaje świat*, podczas którego tytułowa Dora co jakiś czas zadaje dzieciom pytania, dając im kilka sekund na odpowiedź, po czym gratuluje im podania prawidłowej odpowiedzi, choć w rzeczywistości nie wiadomo czy ta odpowiedź faktycznie była prawidłowa oraz czy dzieci podejmowały się tego rodzaju interakcji. Zadaniem telewizji jest przekazywanie treści, niezależnie od tego czy widz zrozumiał dany przekaz czy też nie, by następnie przejść do kolejnego tematu, który będzie generował, te same problemy. Utwierdza to w przekonaniu, że telewizja nie jest nastawiona na rozwój widza w jakimkolwiek wieku. Gdyby bowiem było inaczej w ramach emitowanych programów

²⁸⁶ Tamże, s. 67.

telewizyjnych nadawcy staraliby się wyczerpująco wyjaśnić dany temat, upewniając się przy tym, że widz w odpowiedni sposób zrozumiał przekaz.

Aktywność telewizyjnego widza sprowadza się do wyboru konkretnego programu telewizyjnego, po czym następuje całkowite poddanie się telewizyjnej metodzie przekazu treści oraz treści samej w sobie. Nawet w najgorszych szkołach przekaz treści nie jest tak autorytarny, jak w przypadku telewizji. Nauczyciele zezwalają na zadawanie pytań i zachęcają do poszukiwania odpowiedzi na pytania, nawet jeśli są to pytania z rodzaju „zgadnij, co ja myślę”²⁸⁷.

Jeszcze inną konsekwencją telewizji okazuje się, zdaniem Postmana, wzrost postaw indywidualistycznych, które z kolei wynikają z tego, że oglądanie telewizji izoluje widza w przestrzeni, gdyż siedzenie przed telewizorem nie wspiera, a tym bardziej nie kreuje postaw wspólnotowych. Pisał o tym Robert Putnam, który powołując się na liczne statystyki dowiódł korelacji między czasem spędzonym przy telewizorze (bądź powszechnością telewizji) przez społeczeństwo amerykańskie drugiej połowy XX wieku. Od lat 50 do końca lat 90 przeciętny czas oglądania telewizji przez mieszkańców Stanów Zjednoczonych wzrósł z ok. czterech i pół godziny do ponad siedmiu godzin. Już pod koniec XX wieku więcej niż jeden telewizor przypadał na trzy czwarte amerykańskich gospodarstw domowych, co nasiliło nie tylko zjawisko ograniczania kontaktów międzyludzkich w realnym życiu, ale także pozwoliło na oglądanie telewizji w samotności bez obecności innych domowników. To ostatnie zjawisko było szczególnie widoczne wśród dzieci w wieku 8-18 lat²⁸⁸. Tak duża ilość czasu spędzanego na oglądaniu telewizji przyczyniała się do stopniowego zanikania partycypacji społecznej. Przykładowo, Putnam zauważył korelację między tym, że ktoś uznaje telewizję za najważniejszą rozrywkę w swoim życiu a zaniżonym poziomem aktywności prospołecznej takiej jak wolontariat, pisanie listów do rodziny i znajomych, spotkania klubowe i praktyki religijne²⁸⁹.

Wymowne jest jedno z badań przytoczonych przez Putnama²⁹⁰. Może ono potwierdzać już nie tyle korelację, co związek przyczynowo-skutkowy między oglądaniem telewizji a zaniem postaw wspólnotowych. W latach 70 XX wieku zbadano, w jaki sposób oddziałuje wprowadzenie telewizji do społeczności, która do tej pory była jej pozbawiona. Badaną miejscowość porównano pod tym względem z dwoma innymi położonymi nieopodal niej, spośród których jedna miała na początku badań dostęp tylko do jednego kanału telewizyjnego, a następnie w toku procesu badawczego uzyskała dostęp do wszystkich czterech kanałów, natomiast

²⁸⁷ Tamże, s. 67.

²⁸⁸ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, dz. cyt., s. 372-375.

²⁸⁹ Tamże, s. 387-388.

²⁹⁰ Tamże, s. 392-393.

ostatnia miejscowość od samego początku miała dostęp do wszystkich kanałów telewizyjnych. Okazało się, że wprowadzenie telewizji do społeczności nie mających do tej pory kontaktu z telewizją lub rozszerzenie dostępu do niej miały negatywne konsekwencje dla partycypacji społecznej. Stało się tak, ponieważ jak pisał Putnam, „telewizja [...] prywatyzuje zarówno czas wolny od pracy, jak i aktywność obywatelską, obniżając interakcję osób między sobą jeszcze bardziej niż obniżą ich indywidualną aktywność polityczną”²⁹¹.

Inna ciekawa intuicja Postmana odnosząca się do konsekwencji, jakie niesie ze sobą telewizja mówi o anomii i narastającego poczucia bezsilności. Postman uważał, że jest to związane z informacjami przekazywanymi przez telewizję, w szczególności tymi o doniosłym charakterze. Chodzi o świadomość, że nie ma się wpływu na rzeczywistość pomimo nieodpartej chęci działania. Ludzkość dzięki telewizji może żyć w globalnej wiosce, ale, jak polemizuje z McLuhanem Postman,

jeśli wszyscy żyjemy w globalnej wiosce, to jest to rzeczywiście dziwna wioska: choć w niej żyjemy, jesteśmy niemi i bezsilni. W rzeczywistości nie żyjemy w niej. Obserwujemy ją, ale nie mamy na nią żadnego wpływu. Co gorsza, nie możemy nawet decydować o tym, jakie fragmenty wioski lub aspekty jej życia zobaczymy, ani z jakiego punktu widzenia. Decyzje te są podejmowane przez ramę ekranu telewizyjnego, przez wartości reżysera telewizyjnego, zgodnie z uprzedzeniami sieci telewizyjnej²⁹².

Z perspektywy pojedynczego człowieka jest to wizja tragiczna. Szczególnie, że McLuhanowska globalna wioska mająca powstać na skutek telewizji w niczym nie przypomina prawdziwej wspólnoty, jak pokazał Putnam.

Szkolnictwo co do zasady ma charakter wspólnotowy ze względu na to, że wymaga od uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły, by codziennie spotykali się i podejmowali wzajemne interakcje, co pozwala wszystkim, a zwłaszcza uczniom, rozwijać się pod względem społecznym, czego telewizja w istocie nie może zrealizować. „Szkoła uczy cię, jak zachowywać się jako członek grupy. Telewizja uczy cię, jak zachowywać się jako jednostka” jak skonstatował Postman²⁹³.

Od wielu lat prowadzone są badania, mające na celu weryfikację hipotezy pozytywnej korelacji bądź nawet relacji przyczynowo-skutkowej między telewizją a pewnymi zachowaniami człowieka. Występowanie związku (i rodzaju tego związku) między treściami

²⁹¹ Tamże, s. 384.

²⁹² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 80.

²⁹³ Tamże, s. 64.

telewizyjnymi a zachowaniami człowieka jest uwarunkowane różnymi czynnikami, wśród których można wymienić m.in inteligencję, osobowość, wiek, płeć, status ekonomiczny, atmosferę rodzinną itd. Postman sądził natomiast, że jednym z najważniejszych czynników są wzorce kulturowe nabywane przez młodych ludzi od najwcześniejszych lat życia drogą akulturacji²⁹⁴. Wzorce te Postman dzielił na dwa rodzaje: pierwotne i wtórne. Pierwsze z nich charakteryzują się tym, że ich źródłem są osoby znaczące, czyli głównie najbliższa rodzina. Ponadto

akulturacja dzieci poprzez bezpośrednio zaangażowanie społeczne z innymi nazywana jest „pierwotną” z dwóch powodów: nie tylko dlatego, że jest to najwcześniejszy rodzaj społecznego uczenia się, ale również dlatego, że nieświadome znaczenia i interpretacje poznane w kontakcie z innymi służą jako „filtry”, przez które wszystkie późniejsze doświadczenia są odbierane, uogólniane, przekształcane i włączane do unikalnego światopoglądu każdej jednostki²⁹⁵.

Pojęcia wtórnych wzorców Postman nie wyjaśnił wprost, można się jednak domyślać, że stanowią one kontrast do wzorców pierwotnych. Wobec tego wzorce wtórne są tak nazywane dlatego, że są nabywane później niż wzorce pierwotne, a po drugie wtórne wzorce stają się przedmiotem filtracji przez nabyte na wcześniejszych etapach życia wzorce pierwotne. Oddziaływanie telewizji jako wzorca wtórnego na człowieka mają tym samym zależeć od „wzorców znaczeniowych i interpretacyjnych” nabytych w okresie pierwotnego uczenia się. Dlatego określony przekaz telewizyjny może mieć różne skutki dla każdego dziecka, gdyż sposób społecznego uczenia się każdego dziecka za pośrednictwem osób znaczących jest inny. Postman w swoich badaniach wyróżnił ponadto trzy czynniki, które w największym stopniu mogą oddziaływać na społeczne uczenie się dziecka w późniejszych latach jego życia, szczególnie jeśli wystąpią one łącznie.

Po pierwsze, „wiadomości” [*messages* – przyp. B.K.] telewizyjne działają najsilniej, to znaczy są najmniej umiarkowane w swoich „efektach” na dzieci, gdy dziecko ma stosunkowo słabe lub niewielkie doświadczenie społeczne w danej dziedzinie [...] Po drugie, „wiadomości” telewizyjne są najsilniejsze, gdy wzmacniają znaczenia już ustrukturyzowane przez pierwotne doświadczenie społeczne dziecka [...] Wreszcie, telewizja jest najsilniejszym źródłem uczenia się, gdy jej „wiadomości” na dany temat są bardzo

²⁹⁴ N. Postman i in., *Myths, Men, and Beer. An Analysis of Beer Commercials On Broadcast Television*, American Automobile Association Foundation for Traffic Safety, Falls Church VA 1987, s. 4.

²⁹⁵ Tamże.

spójne w różnych typach programów, często powtarzane i ściśle zintegrowane z innymi tematami kulturowymi w gęstej sieci powiązanych skojarzeń i znaczeń²⁹⁶.

We wszystkich trzech przypadkach ma swoje zastosowanie zasada dowodu społecznego (mechanizm społecznej słuszności²⁹⁷; społeczny dowód słuszności), wedle której ludzie postrzegają pewne konkretne zachowania jako poprawne, niekiedy nawet pożądane, ponieważ inni ludzie postępują właśnie w taki sposób.

Jednym z tych zjawisk, które szczególnie interesuje naukowców w kontekście oddziaływania telewizji na ludzkie zachowanie jest przemoc. W powszechnym mniemaniu panuje przekonanie, że im więcej przemocy człowiek ogląda w telewizji czy w innym medium elektronicznym tym bardziej prawdopodobne, że będzie przejawiał zachowania agresywne. Istnieją badania, które zdają się potwierdzać związek między przemocą w mediach elektronicznych a przemocą w realnym życiu²⁹⁸. Desmurget twierdzi wręcz, że „nikt nie ujdzie cało z tej katastrofy”²⁹⁹.

Lemish, przyglądając się badaniom na temat wpływu przemocy obecnej w telewizji na zachowania agresywne zauważyła, że ich wyniki wskazują na pozytywną korelację między tymi dwoma czynnikami. Badaczka poczyniła jednak dwie ważne uwagi. Po pierwsze, pozytywna korelacja, o której mówią badania jest minimalna, a po drugie, należy zawsze mieć na uwadze, że korelacja nie równa się przyczynowości. Nie wiadomo zatem, jaki rodzaj zależności panuje między treściami zawierającymi sceny przemocy a przemocą w realnym życiu. Ponadto Lemish w swojej pracy poczyniła jeszcze inne warte uwagi spostrzeżenie. Chodzi o relację między pojedynczym człowiekiem a treścią telewizyjną, która ma polegać na interakcji, czyli sprzężeniu zwrotnym. Jej zdaniem konkretne treści zawarte w telewizji przyciągają konkretne osoby, które tą treścią są zainteresowane, a treści te, nawet jeśli w minimalnym zakresie, pogłębiają u widzów dalszą chęć ich oglądania³⁰⁰.

Niezależnie od tego, czy pewne programy telewizyjne wyzwalają agresję u pojedynczego człowieka, czy też te same programy przyciągają osoby agresywne przed ekrany,

²⁹⁶ Tamże, s. 6.

²⁹⁷ M. Braun-Gałkowska, *Treść jako czynnik oddziaływania telewizji na widzów*, [w:] J. Izdebska, T. Sokołowski (red.) *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. T. 1, Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, Trans Humana, Białystok 2005, s. 69.

²⁹⁸ A. H. Stein, L. K. Friedrich, *Impact of Television on Children and Youth*, The University of Chicago Press, Chicago 1975, s. 20-21; J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 180-184; P. Migala, *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na agresywność dzieci*, „Nauczyciel i szkoła” 2004, 3-4 (24-25), s. 167; M. Desmurget, *Teleoglupianie...* dz. cyt., s. 273-276.

²⁹⁹ M. Desmurget, *Teleoglupianie...*, dz. cyt., s. 275.

³⁰⁰ D. Lemish, *Dzieci i telewizja...*, dz. cyt., s. 75.

telewizja niewątpliwie wpływa w jakimś stopniu na zachowania agresywne w ogóle i może robić to samo w przypadku wszystkich innych zachowań człowieka. Jest to możliwe, gdyż opisane przez Postmana mechanizmy kształtowania zachowań, które można zastosować również do postaw i sposobów myślenia są uniwersalne i nie mają zastosowania tylko w ściśle określonych przypadkach.

3.2. Zanik dzieciństwa w kulturze telewizyjnej

Dokonując dalszych analiz tendencji telewizyjnych, Postman spostrzegł, że telewizja podważa autorytet wynikający z posiadania pewnej wiedzy przez konkretne osoby. Telewizja bowiem nie respektuje stanowiska, w myśl którego informacjami należałoby odpowiednio zarządzać w taki sposób, by niektóre z nich nie wkraczały w życie publiczne lub by były przekazywane w konkretny sposób i nie wszystkim ludziom w tym samym czasie. Hierarchia treści jest w telewizji prawie że nieobecna. Hierarchiczność treści sugeruje bowiem, że pewne informacje są istotniejsze od innych i że konkretne rodzaje informacji są przeznaczone dla różnych ludzi. Telewizja natomiast udostępnia wszystko i wszystkim, ponieważ im więcej informacji trafi do jak największej liczby odbiorców, tym lepiej dla nadawców telewizyjnych. Z perspektywy pedagogicznej sposób udostępniania informacji przez telewizję powoduje zanik autorytetu ludzi dorosłych jako osób posiadających wiedzę dotychczas niedostępną dla dzieci. Innis twierdził, że zmiany w środowiskach informacyjnych powodują załamywanie się monopolu na informacje³⁰¹. W tym przypadku doszło do zniszczenia monopolu ludzi dorosłych na wiedzę dotyczącą pewnych aspektów życia ludzkiego.

Postman sądził, że tego rodzaju monopol jest konieczny, co argumentował powołując się na ograniczone zdolności psychiczne dzieci, które do pewnego okresu w swoim życiu nie są w stanie zrozumieć i konstruktywnie przepracować niektórych faktów z życia ludzi dorosłych. Postman sądził, że dzieci potrzebują ochrony przed zbyt wczesnym wstąpieniem do świata ludzi dorosłych, w szczególności w ich środowisko informacyjne. Jak pisał, „Chcemy ukryć tę wiedzę przed dziećmi, ponieważ przy całej jej realności, zbyt duża jej ilość zbyt wcześnie może być niebezpieczna dla dobra nieuformowanego umysłu”³⁰². Nie stał on jednak na stanowisku, że dzieci bezwzględnie powinny być chronione przed potencjalnie dla nich szkodliwą czy nieodpowiednią wiedzą na temat życia ludzi dorosłych. One same kiedyś staną się

³⁰¹ H. Innis, *Nachylenie komunikacyjne*, przeł. A. Melon-Regulska, [w:] G. Godlewski i in. (red.), *Almanach Antropologiczny 2. Oralność/piśmienność*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007 s. 11.

³⁰² N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 93.

ludźmi dorosłymi i należy je odpowiednio przygotować do tego momentu. W związku z tym Postman skłaniał się ku pogładowi, że metoda przekazu wiedzy dotyczącej świata ludzi dorosłych powinna zostać dostosowana do potrzeb i możliwości dziecka w taki sposób, by było ono w stanie „zintegrować ją bez przeżycia traumy”³⁰³. Najlepiej predysponowane do realizacji tego celu w przypadku młodszych dzieci są bajki, których forma i styl przekazu w najbardziej odpowiedni dla nich sposób przekazują treści kulturowe³⁰⁴.

Telewizja kwestionuje znaczenie wszystkich trzech czynników odpowiedzialnych za zaistnienie i trwanie w czasie dzieciństwa. Telewizja nie promuje wstydu w ujęciu, jakie przedstawił Postman, czyli jako mechanizmu psychologicznego gwarantującego kontrolę nad własnymi impulsami przejawiającą się w zachowaniu człowieka. Treści telewizyjne promują raczej szybką gratyfikację oraz szybkie tempo realizacji własnych popędów aniżeli kontrolę nad nimi. Telewizja nie uznaje ponadto istnienia sekretów, czyli jednego z najważniejszych dla Postmana wyznaczników istnienia w człowieku mechanizmu wstydu. Dzięki temu dorośli tracą możliwość kontroli środowiska informacyjnego w taki sposób, by zapewnić dzieciom ich własny świat, który będzie specjalnie dostosowany do ich potrzeb, możliwości i wrażliwości. Jak pisał Postman, „Ukrywając [pewne informacje], czynimy je tajemniczymi; czyniąc je tajemniczymi, regulujemy je”³⁰⁵, a wiedza, która przestaje być ukryta, tajemnicza i regulowana, staje się wszechobecna i pozbawiona kontroli i to właśnie dzieje się w telewizji, która ukazuje całe spektrum życia ludzkiego, w tym niestety sfery prywatnej, wręcz intymnej. To szkoła, a nie telewizja tworzy dla dzieci specjalne środowisko, w którym mogą one urzeczywistniać swą dziecięcą naturę. Szkolnictwo nie ma natomiast szans w starciu z telewizją, gdyż ludzie chętniej uczestniczą w realizacji programu nauczania tej ostatniej. Konsekwencją tego jest zanikanie znaczenia kompetencji piśmiennych na rzecz kompetencji telewizyjnych, które w przeciwieństwie do tych pierwszych stawiają człowiekowi minimalne warunki ich uzyskania, co, po pierwsze, znacząco obniża wiek umożliwiający partycypację w przekazie treści kulturowych, przez co dzieci na wczesnym etapie życia mogą wkroczyć do świata ludzi dorosłych, i po drugie, hamuje potencjalny rozwój intelektualny. Między innymi dlatego powstała idea szkolnictwa, w ramach której zadaniem szkół ma być zapewnienie młodym członkom społeczeństwa odpowiedniej ilości czasu na wyposażenie ich w kompetencje piśmienne, umożliwiające im późniejsze uczestnictwo w życiu ludzi dorosłych.

³⁰³ Tamże, s. 94.

³⁰⁴ Tamże, s. 93-94.

³⁰⁵ Tamże, s. 86.

Podsumowując,

Możemy zatem stwierdzić, że telewizja narusza granicę między dzieciństwem a dorosłością na trzy sposoby, z których wszystkie wiążą się z jej nieróżnicującą dostępnością: po pierwsze, ponieważ nie wymaga żadnych instrukcji, by pojąć jej formę; po drugie, ponieważ nie stawia złożonych wymagań ani umysłowi, ani zachowaniu; i po trzecie, ponieważ nie segreguje swojego audytorium³⁰⁶.

W sytuacji, w której uczestnictwo w poznawaniu wszelkiego rodzaju treści kulturowych jest tak łatwe trudno mówić o odrębności dzieciństwa i dorosłości, wobec czego Postman stworzył specjalną kategorię określającą pewien etap życia człowieka, któremu nadał nazwę *the adult-child* (dorosły-dziecko)³⁰⁷. Jego zdaniem, w dobie dominacji telewizji istnieją jedynie trzy etapy życia człowieka: niemowlęctwo, wspomniany *the adult-child* i starość. Nie wyróżnił w ramach kultury telewizyjnej dzieciństwa i dorosłości jako odrębnych etapów życia człowieka, co argumentował tym, że „W miarę jak symboliczna przestrzeń [to znaczy przestrzeń informacyjna – przyp. B K.], na której odbywa się rozwój człowieka, zmienia swoją formę i treść, a w szczególności zmienia się w kierunku braku rozróżnienia między wrażliwością dziecka i dorosłego, nieuchronnie oba etapy życia zlewają się w jedno”³⁰⁸.

W związku z tym wraz z dzieciństwem ma zanikać także dotychczasowo rozumiana dorosłość. Postman uważał, że w kulturze telewizyjnej nie ma jasnej koncepcji tego, kim jest dorosły, a bez tego nie jest jasne, jak definiować dzieciństwo. Dopóki piśmienność dominowała jako główny przekaznik treści kulturowych, dorosłość, według Postmana, była utożsamiana i definiowana przez pryzmat wysokich kompetencji piśmiennych. Wprawdzie wraz z przejściem przez telewizję roli głównego przekaznika treści kulturowych można definiować dorosłość odwołując się do kompetencji telewizyjnych, lecz te są na tyle niskie, że tak skonstruowana definicja obejmowałaby również dzieciństwo. Niemniej w ten właśnie sposób Postman postrzegał sytuację dorosłych i dzieci w kulturze zdominowanej przez telewizję.

Według niego telewizja, tworząc środowisko informacyjne pozbawione wysokich wymagań dotyczących odbioru treści kulturowych, sprawia, że rozwój człowieka nie jest przez nią wspierany w dostatecznym stopniu, a nawet nie jest w jej przypadku wymagany. Aby człowiek mógł się rozwinąć za pośrednictwem przekazu telewizyjnego, ten musiałby stawiać mu niezbędne wymagania, żeby był dla niego wyzwaniem, którego przekroczenie oznaczałoby

³⁰⁶ Tamże, s. 80.

³⁰⁷ Zob. Tamże, s. 98-119.

³⁰⁸ Tamże, s. 99.

rozwój. Wymagania i wyzwania często idą w parze z dyskomfortem psychicznym, jak również z dysonansem poznawczym, a co za tym idzie, z wysiłkiem, który należy podjąć, żeby przezwyciężyć trudności intelektualne czy emocjonalne wywołane przez dany przekaz. Telewizja idzie jednak po najmniejszej linii oporu i oferuje widzom gotowe rozwiązania, informacje odpowiednio wyselekcjonowane i zinterpretowane, a wszystko po to, by oszczędzić im wysiłku intelektualnego czy emocjonalnego i dyskomfortu z tym związanym, przy okazji utrudniając im rozwój. Telewizja funkcjonuje w ten właśnie sposób, ponieważ głównym jej motywem jest zadowalanie widza, a nie dążenie do jego rozwoju³⁰⁹.

Jak pisał Postman, *the adult-child* można zdefiniować jako „osobę dorosłą, której możliwości intelektualne i emocjonalne są niezrealizowane, a w szczególności nie różnią się znacząco od tych, które przypisuje się dzieciom”³¹⁰. Jest to spowodowane przede wszystkim dominacją w telewizji treści rozrywkowych w formie obrazowej, które Postman identyfikował z mentalnością dziecka³¹¹.

Z perspektywy rozważań Postmana można przypuszczać, że w jego rozumieniu *the adult-child* to człowiek, który ma problemy z dłuższą koncentracją, dlatego potrzebuje ciągłych bodźców do pobudzania swojej uwagi, najlepiej w formie szybkiej gratyfikacji; poszukuje treści przedstawionej raczej w formie narracji obrazowej, gdyż do tego przyzwyczała go telewizja, przez co w większym stopniu skupia się na wizerunku danej osoby czy idei niż ich rzeczywistemu sensowi; przez koncentrację na narracji obrazowej nie ma wysoko rozwiniętych kompetencji językowych (w kwestiach pisania, wypowiedzania się i czytania); w większym stopniu ma rozwiniętą sferę emocjonalną niż intelektualną; zadowala się powierzchownością przekazu telewizyjnego; nie zwraca uwagi na konieczność istnienia hierarchii i ciągłości treści, a także na kojarzenie bieżących informacji z przeszłymi wydarzeniami, jak również przewidywanie przyszłych wydarzeń na podstawie znanych mu danych; zwraca natomiast uwagę na treści, które są przekazywane w formie rozrywki.

Zgodnie z poglądami Postmana dzieciństwo w ramach kultury telewizyjnej powinno prędzej czy później zaniknąć na skutek podważenia jego znaczenia przez telewizję. Jego zdaniem o istnieniu tego zjawiska świadczyć miało stopniowe ujednocianie pewnych praktyk dzieci i dorosłych. Postman wskazywał w tym zakresie między innymi na wspólne nawyki żywieniowe dzieci i dorosłych w kontekście „śmięciowego jedzenia”, którego spożywanie było niegdyś pewnym wyrazem wkraczania w dorosłość, gdyż nie pozwalano dzieciom żywić się

³⁰⁹ N. Postman *Zabawić...*, dz. cyt., s. 209.

³¹⁰ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 99.

³¹¹ Tamże, s. 118.

niezdrowym jedzeniem. Sprawa ta miała dotyczyć także nawyków językowych. W tym aspekcie Postman spostrzegł, że dzieci przejmowały od dorosłych słownictwo dotychczas dla nich niedostępne, w tym przekleństwa, natomiast dorośli zaczęli przejmować od dzieci niepoprawne wyrażenia językowe. Podobnie sprawa wyglądała ze sposobem ubierania się – dorosłe kobiety zaczęły nosić spódniczki mini dotychczas będące atrybutem małych dziewczynek, chłopcy zaczęli być ubierani na przyjęcia w garnitury, podczas gdy dorośli mężczyźni przychodzili na nie w jeansach. Postman zauważył również zanik typowo dziecięcych zabaw takich jak, np. zabawa w chowanego oraz profesjonalizację sportu uprawianego przez dzieci, co obrazuje powstawanie rozgrywek ligowych dla dzieci czy uczestnictwo nastolatków w turniejach Wimbledonu. Jak pokazał Postman, dzieci i dorośli interesowali się również tymi samymi serialami telewizyjnymi. Ważnym punktem argumentacji Postmana był również obraz dziecka przekazywany w telewizyjnych dziełach kultury (filmy i seriale). Dziecko w telewizji miało być ukazywane jako mały dorosły, którego sposób myślenia i zachowania niewiele różni się od myślenia i zachowania ludzi dorosłych. W swojej pracy Postman powoływał się także na statystyki. Dotyczyły one zwiększającej się liczby przestępstw nieletnich, wzmagającej się aktywności seksualnej nastolatków (a co za tym idzie większej liczby nastoletnich ciąż oraz chorób wenerycznych), zwiększone spożycie alkoholu i zażywania narkotyków³¹².

Podane zjawiska nie dowodzą oczywiście, że dzieciństwo w kulturze telewizyjnej znikło, a dzieci w pełni wkroczyły do świata dorosłych. Wszak dzieci nie angażowały się w inne wymiary związane z dorosłością, np. małżeństwa, zakładanie rodzin, partycypacja polityczna, pełnoetatowa praca zawodowa itd. Dzieci nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie kultura telewizyjna prawdopodobnie miała najmocniejszy wydzźwięk, nie miały dostępu do takich aktywności, co niewątpliwie słusznie zapewniało im prawo, które w większości krajów stanowi, że dziecko w dorosłość wkroczyć może dopiero po osiągnięciu odpowiedniego wieku (najczęściej po przekroczeniu osiemnastego roku życia). Znamienne jest także to, że w Stanach Zjednoczonych, będących pierwszą i największą kulturą telewizyjną, pełnię praw obywatelskich zyskuje się dopiero po ukończeniu 21 roku życia. Jednakże wskazane przez Postmana zjawiska, jego zdaniem, mają świadczyć o stopniowym ujednoczeniu praktyk dzieci i dorosłych, a w konsekwencji stopniowym zanikaniu dzieciństwa.

Za swego rodzaju świadectwo zmian w stosunku do dzieci można by uznać działania sławnych francuskich uczonych, wśród których znaleźli się Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, Jacques Derrida czy Simone de Beauvoir, którzy stanęli na czele ruchu zmierzającego do

³¹² Tamże, s. 119.

legalizacji stosunków seksualnych z osobami poniżej 15 roku życia. Szczęśliwie ten postulat zawarty w petycji z 1977 roku podpisanej przez w sumie 69 francuskich intelektualistów nigdy nie został wcielony w życie³¹³.

Niektórzy mogliby się jednak nie zgodzić z Postmanem, gdyż w czasach dominacji telewizyjnego przekazu treści, czyli w drugiej połowie XX wieku dzieciństwo jako odrębny, konieczny i istotny etap w życiu człowieka w pewnej mierze zyskało na swoim znaczeniu. Świadczy o tym stale rosnąca liczba literatury pedagogicznej, przede wszystkim prac naukowych, które umacniają powszechne przekonanie o odrębności dzieciństwa i dorosłości oraz konieczności szczególnej troski o dzieci ze strony ludzi dorosłych jako osób odpowiedzialnych za ich życie. O specjalnym statusie dziecka świadczą także akty prawne skonstruowane specjalnie na potrzeby ochrony dzieciństwa. Chodzi tu między innymi o Konwencję o Prawach Dziecka przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku czy Europejską konwencję o wykonywaniu praw dzieci z 1996 roku. Oba akty, jak widać, zostały uchwalone w czasie dominacji telewizji. W tym kontekście wyłania się jednak problem trudny do ostatecznego rozstrzygnięcia, mianowicie, czy wzrost zainteresowania w świecie nauki i polityki sprawami dzieciństwa był oznaką dostrzeżenia problemu jego stopniowego zaniku, czy też telewizja wbrew przewidywaniom Postmana nie miała takiej siły oddziaływania, by podważyć jego znaczenie. Jest to raczej kwestia interpretacji.

W 1999 roku, czyli 17 lat po wydaniu *The Disappearance of Childhood* Postman napisał pracę, w której powrócił do rozważań nad dzieciństwem. W dużej mierze jego poglądy w tym zakresie pozostały niezmiennione, niemniej po kilkunastu latach miał okazję sam ocenić sytuację, w jakiej na przestrzeni tych lat znalazło się dzieciństwo. Pisał wtedy tak: „Mimo umniejszonego znaczenia idea dzieciństwa – w istocie samo słowo «dzieciństwo» – wciąż ma emocjonalną (być może nostalgiczną) siłę”³¹⁴. Postman prawdopodobnie starał się w ten sposób wyrazić to, że w społeczeństwie zdominowanym przez przekaz telewizyjny wciąż obecna jest świadomość specyficznej natury dziecka, za którą musi podążać jego specjalne traktowanie. Umniejszone znaczenia dzieciństwa być może odnosić się ma natomiast do rzeczywistego stanu rzeczy związanego z praktykami ludzi dorosłych wobec wcielania postulatów zawartych w treści zaproponowanej przez Postmana idei dzieciństwa. Innymi słowy, ludzie dorośli żyjący w kulturze telewizyjnej nie zapomnieli o dzieciństwie i jego potrzebach i wciąż są

³¹³ J. Rutkowski, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 122.

³¹⁴ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 145.

zainteresowani specjalnym traktowaniem dzieci, lecz nie są oni świadomi tego, że telewizyjne środowisko informacyjne skutecznie im to utrudnia.

Z tej perspektywy należy zwrócić uwagę chociażby na szkolnictwo. Dzieci wciąż są zobligowane do uczęszczania do szkół, a zatem posiadają szczególnie dla siebie miejsce, gdzie mogą pielęgnować wspólnie z rówieśnikami cechy szczególne dla ich etapów rozwojowych. Jednakże sytuacja tych uczniów przypomina sytuację uczniów okresu Starożytności, gdzie mimo obecności pewnych mniejszych lub większych systemów szkolnictwa mogli oni wraz z dorosłymi partycypować we wspólnym środowisku informacyjnym, gdyż dorośli nie zwracali uwagi na potrzebę istnienia odrębnego świata dzieci i dorosłych, tak aby ci pierwsi mogli spokojnie i stopniowo zyskiwać kompetencje potrzebne do życia w dorosłym świecie. Powinno się zwrócić także uwagę, że telewizja przejmując dominację w aspekcie przepływu treści kulturowych, narzuciła swoim odbiorcom własne kompetencje, które są w małym stopniu związane z kompetencjami piśmiennymi, a ponadto wymagania co do ich osiągnięcia są skrajnie minimalne, gdyż telewizja mimo wszystko opiera się na przekazie obrazowym. Dlatego trudno pod względem tychże kompetencji odróżnić dzieci i dorosłych, gdyż dzieci mogą zdobyć je na wczesnym etapie, zyskując tym samym możliwość względnie wczesnej partycypacji w środowisku informacyjnym ludzi dorosłych bez względu na charakter informacji.

W założeniu postmanowskiej idei dzieciństwa zawarty jest postulat o specjalnym traktowaniu dziecka, uwzględniającym zarówno wychowanie, jak i kształcenie, ponieważ bez nich nie jest ono w stanie zrealizować swojego potencjału. Telewizja natomiast nie respektuje tego założenia. W rzeczywistości stara się ona zrobić wszystko, by dziecko (ale też dorosły) tego potencjału nie zrealizowało. Telewizja nie pielęgnuje jaźni i indywidualności dziecka, nie wspiera w nim postaw samokontroli, odroczonej gratyfikacji ani logicznego i abstrakcyjnego myślenia, telewizja nie ukrywa przed dziećmi wiedzy, która mogłaby im wyrządzić krzywdę, nie respektuje ona zasad rozwoju psychofizycznego i społecznego człowieka. Pisząc wprost, telewizja, rozpatrując ją przez pryzmat jej programu nauczania, wydaje się ograniczać rozwój człowieka. Dorosły, którego ukształtował telewizyjny przekaz treści, według Postmana, nie zrealizował pełni swego potencjału i zatrzymał się gdzieś w trakcie swojego rozwoju. Dziecko z kolei, które również jest kształtowane przez ten styl przekazu, ma skróconą drogę ku osiągnięciu poziomu tego dorosłego.

Podsumowując, proces zaniku dzieciństwa w kulturze telewizyjnej najprawdopodobniej jest procesem związanym z niemożnością stworzenia w ramach telewizyjnego środowiska informacyjnego odrębnego świata dzieci i dorosłych.

4. Kultura internetowa

Celem tej części pracy jest weryfikacja przekonania, że główne tezy Postmana dotyczące telewizji można z powodzeniem przenieść na grunt kultury współczesnej zdominowanej przez internet. Wymaga to analizy poglądów Postmana przez pryzmat współczesnych badań nad internetem.

Jednakże przedstawienie poglądu jakoby internet powielał pewne tendencje telewizyjne, jak również pewne ich następstwa może się wydawać ryzykowne. Internet jest przecież medium bardzo osobliwym, gdyż jego środowisko informacyjne składa się ze wszystkich znanych dotąd człowiekowi metod przekazywania treści (naturalnie z wyjątkiem pierwotnej oralności). Internet nie posługuje się swoim własnym sposobem przekazu treści, lecz korzysta w tym przypadku z dorobku wypracowanego za pośrednictwem innych środków przekazu. Z tego powodu należałoby go postrzegać jako metamedium, w którego ramach można wykorzystywać wszelkie znane sposoby komunikacji.

Trzeba mieć także na uwadze, że każdy kolejny środek przekazu lub też sposoby korzystania z niego są w pewnym stopniu odzwierciedleniem mediów wcześniejszych. Tym sposobem charakter pisma alfabetycznego oraz sposób jego wykorzystania w starożytnej Grecji, przynajmniej w swojej początkowej fazie istnienia, był uwarunkowany dominującym jeszcze wówczas przekazem słownym. Podobnie jest z relacją zachodzącą między telewizją a internetem. Specyfika internetu, jaki znany jest dzisiaj, w dużej mierze jest rezultatem sposobów przekazu zaproponowanych przez telewizję. Internet i telewizja wyglądałyby zapewne inaczej, gdyby kolejność ich powstania uległa odwróceniu. Z tego powodu uprawnione jest przypuszczenie, że internet może w pewnym stopniu powielać tendencje widoczne w telewizji.

Analizując internet przez pryzmat kategorii pojęciowych wypracowanych przez Postmana, napotyka się na pewien problem, mianowicie nigdy nie podjął on szerokich badań nad internetem i jego wpływem na sferę edukacji. Najwięcej odniesień do internetu, choć i tak bardzo niewiele, poczynił w swoich ostatnich pracach: *W stronę XVIII stulecia* z 1999 roku oraz *The Humanism of Media Ecology* z 2000 roku. Co prawda, zmarł on w 2003 roku, gdy internet był już całkiem dobrze znanym medium, lecz przeglądając jego prace odnosi się wrażenie, że nie dostrzegął w internecie jego wyjątkowego charakteru. Postman traktował internet raczej jako kolejne medium, które „kultywuje” tradycję chaosu informacyjnego i zniekształcania rzeczywistości. Należy natomiast zwrócić uwagę na fakt, że internet na przestrzeni lat przechodził pewne przemiany, które sukcesywnie zmieniały charakter tego medium. Forma internetu, której doświadczał Postman różniła się więc od tej, którą można doświadczyć obecnie.

Internet jako sieć komputerowa powstał w 1969 roku jako rządowa inicjatywa Stanów Zjednoczonych i nosił miano ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network). Celem ARAPNET-u była względnie szybka komunikacja z początku tylko między kilkoma ważnymi amerykańskimi uniwersytetami, co miało usprawnić wszelkie inicjatywy wspomagające rozwój tamtejszego systemu wojskowego. Ta pierwsza na świecie sieć komputerowa rozrastała się aż do początku lat 90 XX wieku, kiedy to sieć wojskowa i sieć cywilna (uniwersytecka) zostały od siebie oddzielone, a internet stał się dostępny dla ogółu amerykańskiego społeczeństw, o ile ktoś posiadał do tego odpowiednią technologię, czyli komputery z dostępem do internetu. Z inicjatywy Tima Bernersa-Lee powstała wówczas ogólnosiwiatowa sieć komputerowa World Wide Web, czyli popularne www, od czasu której zaczyna się historia internetu, jaki obecnie zna ludzkość.

Początkowa faza nowego okresu istnienia internetu nazywana jest Web 1.0, lecz jej ramy czasowe nie są ściśle ustalone. Jeden z poglądów mówi, że epoka Web 1.0 trwała od 1990 do 2001 roku³¹⁵. Karol Król wspomina z kolei o dwóch innych ramach czasowych. Według pierwszej z nich Web 1.0 trwał od 1989 do 2004 lub 2005 roku, druga wskazuje natomiast na lata 1990-2000³¹⁶. Internet w tym okresie odznaczał się statycznym charakterem, a przekaz treści odbywał się jednokierunkowo – od nadawcy do odbiorcy. Interakcja za pośrednictwem internetu była mocno ograniczona. Przekaz informacji był najczęściej tekstowy, więc internet (a wcześniej także ARPANET) w swych początkach był medium stricte piśmiennym funkcjonującym podobnie do tekstów drukowanych – użytkownicy mogli jedynie czytać tekst wsparty co najwyżej kilkoma obrazami, które były pomocne w celu wizualizacji zapisanej treści.

Kolejna faza istnienia internetu to Web 2.0. Za jej początek najczęściej przyjmuje się powstanie Wikipedii w 2001 roku. Podczas gdy według Kazimierza Krzysztofka „Web 1.0 to była dyktatura *gatekeeperów*, koncentracja, hierarchia, kontrola przez fachowców, bierni użytkownicy, komercjalizacja, dominacja tradycyjnych wyszukiwarek i portali, narzucone indeksowanie i pozycjonowanie dokumentów na wyświetlanych przez nie stronach”³¹⁷, internet Web 2.0 miał odwrócić ten trend na korzyść użytkowników. Głównymi zmianami względem Web 1.0 było umożliwienie użytkownikom tworzenie treści oraz podejmowania szeroko pojętej interakcji, co jako pierwsza na dużą skalę miała zapewnić wspomniana Wikipedia³¹⁸. Internet

³¹⁵ M. Lakomy, *Demokracja 2.0. Interakcja polityczna w nowych mediach*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 26.

³¹⁶ K. Król, *Evolution of Online Mapping. From Web 1.0 to Web 6.0*, „Geomatics, Landmanagement and Landscape (GLL) 2020, nr 1, s. 36.

³¹⁷ K. Krzysztofek, *Wprowadzenie* [w:] A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, przeł. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 14.

³¹⁸ M. Lakomy, *Demokarcja 2.0...*, dz. cyt., s. 48-49.

przeszedł być wówczas medium, które można odbierać wyłącznie w sposób bierny, a poszedł w kierunku zaktywizowania swoich użytkowników i stał się swoistym środowiskiem społecznym. Internet stał się ponadto miejscem bardziej dynamicznym nie tylko pod względem aktywności użytkowników, ale zdynamizował się także pod kątem treści, które przybierały już nie tylko statyczne formy tekstowe poparte obrazami, lecz przekaz internetowy zaczął być dominowany przez obrazowy sposób przekazu treści (w formie zdjęć i wideo).

Kolejny etap istnienia internetu to Web 3.0, którego początkiem ma być rok 2016³¹⁹. Według niektórych etap ten trwał od 2007 do 2011 roku³²⁰, a jeszcze inni wyznaczają jego ramy czasowe na czas między 2010 a 2020 rokiem³²¹. Co ciekawe, jego znaczenie wciąż jest ustalane. Jak twierdzi Karol Król, Web 3.0 jest neologizmem, którego zadaniem jest opisanie przejścia do internetu rozumianego jako baza danych³²². W ramach trzeciej wersji internetu nacisk położono w głównej mierze na jego aspekt informatyczny, w szczególności w kwestii udoskonalenia sztucznej inteligencji³²³. Ilość informacji, jaka została wygenerowana w epoce Web 1.0 i 2.0 była na tyle duża, że trudno było się wśród nich odnaleźć³²⁴. Rozwój sztucznej inteligencji posługującej się algorytmami miał zoptymalizować procesy wyszukiwania informacji oraz ułatwić różnym podmiotom docieranie do użytkowników internetu. Oznacza to, że w erze internetu 3.0 wyszukiwanie treści ma być łatwiejsze, a treści bardziej dopasowane do konkretnej osoby. Epoka Web 3.0 charakteryzuje się zatem znaczącym rozwojem algorytmów.

Web 4.0 jest następnym w kolejności etapem rozwoju internetu, który ponoć już się rozpoczął³²⁵. W tej fazie rozwoju sieci sztuczna inteligencja i algorytmy są rozwijane i implementowane z jeszcze większą niż do tej pory częstotliwością. Jednak to, co ma wyróżniać sieć 4.0 tkwi w jej alternatywnej nazwie – więź symbiotyczna³²⁶. Ten rodzaj więzi ma oznaczać bezpośrednią łączność sieciową między różnymi urządzeniami, a także między urządzeniami a człowiekiem, tak aby usieciowiona technologia otaczająca człowieka była w stanie przeana-

³¹⁹ N. Choudhury, *World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0*, „International Journal of Computer Science and Information Technologies” 2014, 5(6), s. 8099; J. Rudewicz, K. Sala, *New professional competencies in the era of WEB 2.0 and 3.0 and the dissemination of ICT*, „Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship – Education]”, 17(1), s. 24.

³²⁰ K. Nath, R. Iswary, *What Comes after Web 3.0? Web 4.0 and the Future*, https://www.researchgate.net/publication/281455061_What_Comes_after_Web_3_0_Web_4_0_and_the_Future, [dostęp z dnia 18.03.2022].

³²¹ D. Benito-Osorio i in., *Web 5.0. The Future of Emotional Competences in Higher Education*, „Global Business Perspectives” 2013, 1(3), s. 278,

³²² K. Król, *Evolution...* dz. cyt., s. 40.

³²³ Ł. Sarnowski, *Od internetu web 1.0 do internetu web 4.0 – ewolucja form przestrzeni komunikacyjnych w globalnej sieci*, „Rozprawy Społeczne”, 11(1), s. 35.

³²⁴ M. Tomaszewski, *Rozwój globalnej sieci komputerowej w kierunku web 3.0*, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/arttyk_pdf_2011/102.pdf, s. 431-432, [dostęp z dnia: 18.03.2022].

³²⁵ D. Benito-Osorio i in., *Web 5.0...*, dz. cyt., s. 278; K. Król, *Evolution...*, dz. cyt., s. 40-41.

³²⁶ K. Nath, R. Iswary, *What Comes...*, dz. cyt.; K. Król, *Evolution...*, dz. cyt., s. 41; N. Choudhury, *World Wide Web...*, dz. cyt., s. 8099-8100.

lizować m.in jego preferencje, by na tej podstawie sugerować mu pewne decyzje albo je za niego podejmować. Na razie jednak większy nacisk kładziony jest na łączenie ze sobą wielu urządzeń posiadających oprogramowanie w celu efektywniejszego dla człowieka poruszania się w świecie online i offline³²⁷, przez co ta epoka określana jest także mianem internetu rzeczy.

Obecnie prognozuje się powstanie sieci Web 5.0, dzięki której miałyby powstać bliżej nieokreślona więź emocjonalna między urządzeniem a człowiekiem oparta na założeniach neurotechnologii³²⁸, a nawet istnieją już przewidywania co do internetu w wersji 6.0, który miałby zmierzać w stronę stworzenia jakiegoś niezależnego od człowieka bytu (bądź bytów sieciowych) lub w kierunku cyberbiologii³²⁹.

Ten skrótowy przegląd historii internetu pokazuje, że od czasów Postmana internet uległ istotnym zmianom. Postman doświadczył przede wszystkim internetu w wersji Web 1.0 (i zapewne nieco Web 2.0), który był w tym czasie statyczny i pełnił funkcje głównie informacyjne, gdyż w przeważającej mierze był dostępny wyłącznie do odczytu. Po śmierci Postmana internet zaczął się przeobrażać i zmierzał ku coraz większej złożoności i interaktywności, ale przede wszystkim stawał się coraz bardziej popularny na całym świecie.

Można przypuścić, że kultura internetowa, czyli kultura, w której to internet stał się dominującym środkiem przekazu w środowisku informacyjnym, powstała w ramach epoki Web 2.0. Było to związane z ukonstytuowaniem się w tym czasie czwartej rewolucji technologicznej (przemysłowej), której technologiami założycielskimi były komputer, internet oraz smartfon³³⁰. Każda z tych technologii ma swoją relatywnie długą tradycję, a komputer jest wśród nich najstarszym urządzeniem. Jego historia sięga już 1834 roku i zaprojektowanej przez Charlesa Babbage'a maszyny parowej, która miała pełnić funkcję kalkulatora. Jednakże komputer jako maszyna elektroniczna powstał w latach 40 XX wieku na użytek wojskowy (był to komputer ENIAC) i to od tego czasu rozpoczął się proces ciągłego rozwijania technologii komputerowej. Internet, jak już wiadomo, powstał w 1969 roku (w postaci ARPANET-u) i od początku lat 90 XX wieku przechodził przez różne stadia rozwoju.

Chociaż komputer i internet są niebywałymi osiągnięciami ludzkości, które znane są już od kilkudziesięciu lat, na prawdziwy przełom należało poczekać do 2007 roku i do oficjalnego zaprezentowania przez Steve'a Jobsa pierwszego modelu iPhone'a. To właśnie wynalezienie

³²⁷ K. Król, *Evolution...*, dz. cyt., s. 40-41; Ł. Sarnowski, *Od internetu web 1.0 do internetu web 4.0...*, dz. cyt., s. 37.

³²⁸ D. Benito-Osorio i in., *Web 5.0...*, dz. cyt., s. 277; K. Król, *Evolution...*, dz. cyt., s. 41.

³²⁹ K. Król, *Evolution...*, dz. cyt., s. 42.

³³⁰ K. Śledziwska, R. Włoch, *Technologie założycielskie czwartej rewolucji*, <https://przemyslprzyszlosci.gov.pl/technologie-zalozycielskie-czwartej-rewolucji/> [dostęp z dnia: 16.03.2022].

smartfona okazało się kamieniem milowym w rozwoju internetu, który przyczynił się do gwałtownego rozwoju czwartej rewolucji technologicznej poprzez umożliwienie cyfryzacji ludzkości. Jest to bowiem czas, od którego człowiek bez względu na miejsce, w którym się znajduje zaczął zyskiwać niemalże nieograniczony i swobodny dostęp do jakichkolwiek treści zamieszczonych w sieci.

Samo powstanie internetu nie mogło rzecz jasna oznaczać wyłonienia się kultury internetowej. Tak jak w przypadku piśmienności musiały zaistnieć pewne warunki ku temu, by tak się właśnie stało. Powstanie, a co ważniejsze rozpowszechnienie się komputerów i internetu, było obiecującym kierunkiem, lecz jeszcze niewystarczającym do tego, by zdetronizować telewizję. Dopiero dzięki smartfonom, które umożliwiły ludziom niemal nieograniczony dostęp do zasobów sieciowych, internet mógł rozpocząć okres swojej dominacji w środowisku informacyjnym. Trudno jest jednak określić, kiedy dokładnie nastąpiło przejście między kulturą telewizyjną a kulturą internetową. Umownie można przyjąć rok 2007 za symboliczną datę przejścia między tymi dwiema kulturami właśnie ze względu na prezentację iPhone'a, który zrewolucjonizował nie tylko dotychczasowe środowisko informacyjne, lecz cały rynek technologiczny.

O dominacji internetu we współczesnym środowisku informacyjnym świadczą statystyki pochodzące z wielu raportów i badań. Jednym z nich jest polskie badanie EU Kids 2018, w którym podjęto się zbadania m.in czasu spędzanego w internecie przez dzieci i młodzież między 9 a 17 rokiem życia.

Zaprezentowane w tej pracy dane ujawniają, że 47,4% procent badanych korzysta z internetu do dwóch godzin w ciągu dnia w dni robocze, podczas gdy w dni weekendowe było to 33,3%; 22,8% badanych spędza w internecie od trzech do czterech godzin dziennie w dni robocze, a 22,4% tyle czasu korzysta z internetu w weekendy; 16,1% badanych uczniów stwierdziło, że w dni robocze spędza od pięciu do siedmiu i więcej godzin w internecie, podczas gdy w weekendy było to już 29% respondentów.

Kolejne dane pochodzą z raportu *Nastolatki 3.0* z 2019 roku. Raport ten pokazuje, że ponad co piąty nastolatek (badano młodzież w wieku lat 13 i 17) dziennie korzysta z internetu więcej niż sześć godzin. Taki sam procent uczniów korzysta z niego między cztery a sześć godzin dziennie. Co czwarty badany nastolatek spędza w internecie między dwie a cztery godziny³³¹.

³³¹ M. Bochenek, R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK Państwowy Instytut Badawczy Warszawa 2019, s. 9.

Ciekawie prezentują się wyniki innego badania również przeprowadzonego przez polski zespół badawczy³³². Kwestionariusz, którego celem było zbadanie ilości czasu spędzanego na korzystaniu z internetu nie zawierał odpowiedzi „trudno powiedzieć”, która mogłaby służyć badanym jako możliwość uniknięcia odpowiedzi na pytania (oczywiście nie świadczy to o tym, że badani odpowiadali zgodnie z prawdą ani, że inne badania są z tego względu mniej wartościowe). Ponadto badania zostały przeprowadzone na bardzo dużej próbie badawczej wynoszącej ok. 50 tysięcy uczniów w wieku od 11 do 21 lat, z czego zdecydowaną większość stanowili uczniowie między 14 a 18 rokiem życia³³³. Wynik tego badania wyraźnie wskazują, że najpopularniejszym urządzeniem wśród uczniów jest smartfon. Bazując wyłącznie na jego przykładzie, można zauważyć, że 38.5% uczniów używa go na co dzień do korzystania z internetu średnio między trzy a siedem godzin dziennie, a ponad jedna piąta spośród badanych robi to aż ponad 7 godzin dziennie. Biorąc pod uwagę, że część użytkowników smartfonów korzysta również z laptopa czy komputera stacjonarnego, całłościowy średni czas korzystania z internetu może okazać się jeszcze większy.

Z kolei według badań opublikowanych na portalu Datareportal w styczniu 2019 roku globalna średnia ilość czasu spędzonego na korzystaniu z internetu wynosiła 6 godzin i 42 minuty (dla Polski było to 6 godzin i 2 minuty)³³⁴.

Kolejne dane przywołuje amerykańska psycholog, Jean Twenge. W książce pt. *iGen* powołuje się ona na badania, wedle których czas spędzony przed ekranem monitora przez amerykańskich nastolatków wynosi ok. pięć do sześciu godzin (dane zbierane w latach 2013-2015)³³⁵. Trzeba jednak nadmienić, że badaczka przywołuje nie czas spędzony na korzystaniu z internetu, ale czas spędzony przed ekranem różnych urządzeń. W tym kontekście Twenge podaje, że nastolatki, spędzając czas przed ekranem, odbywają wideorozmowy, grają w gry komputerowe, esemesują (może tu chodzić nie tylko o tradycyjne przekazywanie wiadomości SMS, ale także korzystanie z komunikatorów internetowych takich jak, np. Facebook Messenger, WhatsApp, Instagram), oglądają telewizję czy „są” w sieci (chodzi tu przypuszczalnie po prostu o przeglądanie internetu w tym korzystanie z mediów społecznościowych)³³⁶.

³³² M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdynia 2019, s. 47.

³³³ Tamże, s. 33.

³³⁴ <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>, [dostęp z dnia, 08. 03. 2022].

³³⁵ J. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości - i co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2018, 61-62.

³³⁶ Tamże.

Przywołane dane nie wskazują jednoznacznie ile czasu ludzie, w tym dzieci i młodzież korzystają z internetu. Na ich podstawie można jednak przypuścić, że średni czas korzystania z internetu wynosi ok. pięć godzin dziennie. Rozpatrując internet po prostu jako jedno z wielu mediów, jest to duża ilość czasu przeznaczona na korzystanie tylko z jednego środka przekazu. Niemniej, jak wiadomo, internet nie jest medium jednorodnym, lecz niezwykle zróżnicowanym – można za jego pomocą czytać i pisać teksty, słuchać radia czy podcastów, oglądać filmy czy krótkie filmy video albo rozmawiać z innymi ludźmi. Statystyki, które przywołano mogą okazać się bezużyteczne bez nakreślenia kontekstu korzystania z internetu. Należy się zatem przyrzec, jakie aktywności dominują wśród młodych ludzi w przypadku korzystania z internetu.

Temat ten podjęty został w publikacji pt. *Problematyczne używanie internetu przez młodzież*, która jest raportem z badań nad tytułową problematyką. W tym raporcie można zobaczyć m.in to, jakie aktywności związane z korzystaniem z internetu podejmują polscy uczniowie w wieku 12-14 lat i 15-17 lat. Wyniki badania ujawniają, że wśród uczniów przodują cztery aktywności związane z użytkowaniem internetu: kontaktowanie się ze znajomymi (81,1%), oglądanie filmików (nie filmów, a filmików, czyli zapewne video publikowanych na YouTube czy TikToku – 71,9%), słuchanie muzyki (71,4%) i przeglądanie portali społecznościowych (67%)³³⁷. Podobnie prezentują się wyniki badań raportu *Nastolatki 3.0*, gdzie najczęstszymi aktywnościami nastolatków jest słuchanie muzyki (65,4%), oglądanie filmów i seriali (62,1%), kontaktowanie się z rodziną i znajomymi przez komunikatory (61%), korzystanie z serwisów społecznościowych (59,4%)³³⁸.

Zaprezentowane dane w dużej mierze posłużą jako punkt wyjścia dla rozważań podjętych w kolejnych poszczególnych rozdziałach. Statystyki dotyczące czasu korzystania z internetu są istotne, gdyż ujawniają, że w rzeczywistości jest on niezwykle popularnym środkiem przekazu, w szczególności wśród młodych ludzi, co uzasadnia potrzebę przeanalizowania potencjalnych następstw tego stanu rzeczy. Jednakże dane dotyczące czasu korzystania z internetu mówią niewiele bez uwzględnienia tego, w jaki sposób ludzie z internetu korzystają.

W pierwszej kolejności nasuwa się spostrzeżenie, że wielogodzinne korzystanie z internetu i urządzeń cyfrowych umożliwiających do niego dostęp, jak również określone sposoby korzystania z internetu z konieczności muszą kształtować w użytkownikach pewne nawyki umysłowe.

³³⁷ K. Makaruk i in., *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę Warszawa, 2019, s. 25.

³³⁸ M. Bochenek, R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0*. ..., dz. cyt., s. 11.

4.1. Umysłowość człowieka w internetowym środowisku informacyjnym

Internet, jako że jest medium wielowymiarowym, może w różnoraki sposób oddziaływać na ludzki umysł. Wszystko oczywiście zależy od tego, w jaki sposób i do jakich celów internet jest wykorzystywany. Przykładowo, wielu badaczy potwierdza pozytywny wpływ (czy też korelację) korzystania z internetu, a przynajmniej z jego wizualnej, czyli dominującej formy, na tzw. inteligencję wizualną i ogólne zdolności percepcyjne. W świecie nauki są to powszechnie znane następstwa intensywnego kontaktu z dynamicznym medium wizualnym³³⁹. Don Tapscott przywołuje badania z 2003 roku wskazujące właśnie na to, że granie w gry komputerowe, w szczególności te, które opierają się na dużej dynamice obrazu, sprawiają, że umysł gracza ćwiczy się w rozwijaniu swojej percepcji wzrokowej oraz przetwarzaniu bodźców wizualnych. Takie zdolności mogą się przydać w specyficznych zawodach wymagających myślenia przestrzennego za pośrednictwem obrazów chociażby w niektórych zawodach inżynierskich. Z pewnością umiejętności wizualne mogą okazać się przydatne również dla żołnierzy, którzy w ekstremalnych sytuacjach są zmuszeni do sprawnego i szybkiego przetwarzania danych wizualnych. Tapscott przywołuje również badania, wedle których gracze-chirurdzy lepiej radzą sobie w zabiegach wymagających użycia laparoskopu³⁴⁰. Myślenie ukształtowane przez obrazowy przekaz treści

jest [również] bardzo cenne podczas ekspresji artystycznej, jest też niewątpliwie przydatne podczas operacjonalizacji i praktycznej aplikacji pojęć teoretycznych. Ponadto, być może ze względu na to, że ma zwykle całościowy, intuicyjny charakter, łatwiej pozwala poruszać się w charakterystycznym dla dzisiejszych czasach natłoku informacji³⁴¹.

Pomimo wymienionych zalet przekazu obrazowego współcześnie przeważają raczej pesymistyczne wizje tego, w jaki sposób korzystanie z internetu oddziałuje na ludzki umysłowe. Wizje te odwołują się m.in do wspomnianego wizualnego charakteru internetu. Myślenie „obrazowe” czy też inteligencja wizualna kształtowania przez media wizualne, w tym internet, ma swoje oczywiste zalety. Niemniej jednak wizualny styl myślenia jest kojarzony z myśleniem

³³⁹ P. M. Greenfield, *Technology and Informal Education. What Is Taught, What Is Learned*, „Science” 2009, 5910(323), s. 70; Y. T. Uhls, *Cyfrowi rodzice*, s. 202-205.

³⁴⁰ D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 183-184.

³⁴¹ J. W. Gałkowski, S. Gałkowski, *Wartości-kultura-humanistyka. Wokół filozofii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 112.

konkretno-wyobrażeniowym, które stoi niżej w hierarchii niż myślenie abstrakcyjne będące docelowym etapem procesu rozwoju intelektualnego człowieka³⁴².

Patricia M. Greenfield w jednym ze swoich artykułów naukowych sporządziła podsumowanie wielu badań dotyczących tego, w jaki sposób media ekranowe, w tym internet, mogą oddziaływać na ludzki umysł. Na końcu swojej pracy badaczka słusznie konstatuje, że „każde medium rozwija niektóre umiejętności poznawcze kosztem innych”³⁴³, co jest truizmem, lecz zawsze warto o tym pamiętać, zajmując się tą tematyką. Greenfield, podsumowując swój przegląd badań pisze:

Chociaż wizualne możliwości telewizji, gier wideo i Internetu mogą rozwijać imponującą inteligencję wizualną, kosztem wydaje się być głębokie przetwarzanie: rozumowe zdobywanie wiedzy, analiza indukcyjna, krytyczne myślenie, wyobrażenia i refleksja. Szkołom trudno jest nauczyć refleksyjnych nawyków umysłu dzieci, których edukacja nieformalna i socjalizacja poznawcza nie przygotowały do tego rodzaju uczenia się i myślenia³⁴⁴.

W wypowiedzi badaczki dostrzec można wyraźną zbieżność z poglądami Postmana, który uważał, że nawyki myślowe (i nie tylko) utrwalane przez telewizję nie sprzyjają rozwijaniu potencjału intelektualnego człowieka.

W tym samym tekście Greenfield powołuje się na badania, wedle których słowo pisane jest pozytywnie skorelowane z ogólnym rozwojem sfery umysłowej człowieka (krytyczne myślenie, wyobrażenia itp.). W tym kontekście należy się przyjrzeć bliżej statystykom wskazującym na ogólny poziom czytelnictwa. Wedle badań opublikowanych przez polską Bibliotekę Narodową poziom czytelnictwa książek (w całości lub we fragmentach)³⁴⁵ w Polsce między 2000 a 2022 rokiem spadł z 54% do 38% (od 2008 do 2022 poziom ten oscyluje wokół 40%; gwałtowny, bo 20% spadek odnotowano między 2004 a 2008 rokiem)³⁴⁶. Spadek ten jest skorelowany ze wzrostem odsetka gospodarstw domowych, które w tym czasie zostały wyposażone w komputery i internet³⁴⁷. Dalsze dane pokazują, że korzystanie z internetu lub/i oglądanie

³⁴² Tamże, s. 112.

³⁴³ P. M. Greenfield, *Technology...*, dz. cyt. s. 71.

³⁴⁴ Tamże.

³⁴⁵ Czytanie co najmniej jednej książki rocznie.

³⁴⁶ Biblioteka Narodowa, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2019 roku. Wstępne Wyniki*, s. 1; R. Chymkowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa książek w Polsce w drugim roku pandemii (2021-2022)*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2022, s. 12.

³⁴⁷ M. Kęsy, *Technologie informacyjne w świetle praktyk czytelniczych*, „Dydaktyka Informatyki” 2018, t. 13, s. 26-27.

telewizji negatywnie korelują z czytaniem książek³⁴⁸. Problem stopniowego zaniku czytelnictwa dotyczy nie tylko Polski. Spadki zanotowano także chociażby w Finlandii, Niemczech³⁴⁹ czy Stanach Zjednoczonych³⁵⁰. Według danych opublikowanych przez Eurostat między 2007 a 2011 rokiem niemal w każdym z badanych państw spadł odsetek osób czytających przynajmniej jedną książkę rocznie³⁵¹, natomiast według raportu Komisji Europejskiej w całej Unii Europejskiej czytelnictwo spadło średnio o trzy punkty procentowe z 71% w 2007 roku do 68% w 2013 roku (jedynie Czesi nie zanotowali spadku)³⁵².

Statystyki Biblioteki Narodowej mówią jeszcze o czytaniu książek „od deski do deski”. Praktyka czytania całych książek stopniowo maleje, choć w 2014 roku, kiedy opublikowano te dane, 84% respondentów wciąż deklarowało, że w ciągu roku przeczytało jakąś książkę w całości³⁵³. W latach 2012-2017 spadał nie tylko poziom czytelnictwa książek, lecz także czytanie jakichkolwiek tekstów o objętości powyżej trzech stron (z 58% do 43%)³⁵⁴. To badanie nie znalazło swojej kontynuacji w kolejnych latach, lecz widoczna tendencja pokazuje, że ten trend mógł się nasilać lub pozostawać na podobnym poziomie. Należy podkreślić, że według raportu czytanie fragmentów książek czy ich przeglądanie jest domeną przede wszystkim uczniów i studentów³⁵⁵.

Młodzież (przedział wiekowy 15-18 lat) jest grupą o najwyższym współczynniku czytelnictwa książek wśród osób badanych, co jest spowodowane obowiązkiem czytania lektur szkolnych, ale jednocześnie co czwarty badany z tej grupy zadeklarował, że książek nie czyta. Autorzy sądzą, że te dane mogą być przekłamane, gdyż ich zdaniem młodzi ludzie mogli nie potraktować zbiorów online jako książek³⁵⁶. Od lat 70 XX wieku do dzisiaj systematycznie spada poziom czytelnictwa książek i czasopism wśród amerykańskiej młodzieży. Wprawdzie młodzi wciąż czytają więcej niż dorośli, jednak w tym przypadku należy wziąć pod uwagę, że uczniowie poświęcają czas na lektury szkolne. Spadek poziomu czytelnictwa dotyczy przede wszystkim czytania dla przyjemności³⁵⁷. Potwierdzają to badania Pew Research Center, wedle

³⁴⁸ D. Michalak i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2016, s. 22-23.

³⁴⁹ S. Stano-Strzałkowska, *Wobec zmian – czytanie w nowym kontekście kulturowym*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja 2019, 15(1) s. 24.

³⁵⁰ National Endowment for the Arts, *Reading At Risk A Survey of Literary Reading in America*, <https://www.arts.gov/sites/default/files/RaRExec.pdf>, [dostęp z dnia: 15.10.2022].

³⁵¹ <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, [dostęp z dnia: 09.09.2022].

³⁵² S. Stano-Strzałkowska, *Wobec zmian...*, dz. cyt., s. 240-241.

³⁵³ R. Chymkowski i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Biblioteka Narodowa, 2015, s. 41-42.

³⁵⁴ R. Chymkowski i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2018, s. 19.

³⁵⁵ R. Chymkowski i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku...*, dz. cyt., s. 41-42.

³⁵⁶ R. Chymkowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2021, s. 2.

³⁵⁷ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 70-76.

których między 2012 a 2020 wśród amerykańskich dzieci w wieku 9 i 13 lat spadł odsetek osób czytających w wolnym czasie dla przyjemności³⁵⁸.

Jeśli badania przywołane przez Greenfield dotyczące korelacji między czytaniem i korzystaniem z mediów cyfrowych a zdolnościami intelektualnymi są wiarygodne (a nie ma przeciw temu przesłanek), można podejrzewać, że następstwem stopniowego zaniku czytelnictwa połączonego ze wzrostem czasu korzystania z mediów ekranowych, w tym internetu, będzie dominacja myślenia ukształtowanego przez przekaz obrazowy nad myśleniem uformowanym przez piśmienność. Ponadto, tak jak w przypadku telewizji, nadmierne korzystanie z internetu może się wiązać z obniżoną inteligencją werbalną³⁵⁹.

Wedle założeń Postmana, z dominacji obrazowego sposobu przekazu treści mają wynikać kolejne tendencje, co wyjaśniono już przy okazji omawiania telewizji. Po pierwsze, internetowy przekaz obrazowy, ze względu na swoją formę jest raczej skupiony na prowadzeniu opowieści obrazkowych niż na analitycznym podejściu do treści, co ma wynikać z natury samych obrazów. Po drugie, z opowieści czy też historyjek niemal zawsze wynika pewien morał, zatem internet odtwarza tendencję do moralizowania użytkowników. Po trzecie, celem obrazów jest raczej wywoływanie emocji na temat prezentowanej problematyki, a nie rozumowe jej przedstawienie.

Trzeba mieć jednak na uwadze, że internet jest w dużym stopniu także medium piśmiennym, dlatego potencjalnie jest w stanie kształtować zdolności intelektualne przypisane piśmienictwu. W rzeczywistości internet w dużej mierze składa się z tekstu, który można traktować jak tekst drukowany (choć w internecie tradycyjny przekaz piśmienny ustępuje przekazowi obrazowemu), lecz badania nad praktykami czytelnictwa internautów pokazują, że tekst w formie cyfrowej jest przeważnie traktowany inaczej niż tekst tradycyjny.

Specyfika praktyk czytelnictwa tekstów znajdujących się w internecie została zbadana już niemal dwie dekady temu. Wyniki badań ujawniają, że tekst zawarty w internecie nie jest czytany w sposób linearny, sekwencyjny i relatywnie pogłębiony, czyli jak się wydaje, dotąd najpowszechniejszy i co ważniejsze najbardziej pożądanym. Czytanie za pośrednictwem internetu charakteryzuje się przede wszystkim poświęcaniem większej ilości czasu na przeglądanie czy skanowanie treści, szukając kluczowych jej punktów, nieliniarnym przechodzeniem przez

³⁵⁸ K. Schaeffer, *Among many U.S. children, reading for fun has become less common, federal data shows*, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/11/12/among-many-u-s-children-reading-for-fun-has-become-less-common-federal-data-shows/>, [dostęp z dnia: 14.09.2022]; <https://thenebla.org/literacy-resources/statistics/>, [dostęp z dnia: 20.09.2022].

³⁵⁹ H. Takeuchi i in., *Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence: Longitudinal analyses*, „Human Brain Mapping” 2018, 39(11), s. 4475.

treść danego tekstu oraz czytaniem selektywnym, czyli czytaniem wybranych fragmentów. Co więcej, użytkownicy internetu rzadko utrzymują swoją uwagę przez dłuższy czas na konkretnej treści i podobnie rzadko podejmują się pogłębionej lektury³⁶⁰.

Taki typ lektury nie może być z góry postrzegany jako pośledni wobec tradycyjnej lektury pogłębionej, gdyż może on służyć chociażby jako wstępne badanie tekstów, które docelowo mają być poddane lekturze pogłębionej. Dzięki temu sposobowi czytania można również dotrzeć do wielu różnych informacji w krótkim czasie. Problemem nie jest praktykowanie takiego sposobu czytania, ale to, że jest ono dominującą formą czytania tekstów zawartych w internecie. Ostatnia z wymienionych zalet internetowego sposobu czytania jest jednocześnie jedną z jego największych wad ze względu na ograniczone zasoby pamięci roboczej człowieka oraz ograniczone zdolności do efektywnej koncentracji na różnych rzeczach w krótkim odstępie czasu.

Pamięć robocza jest odpowiedzialna za krótkotrwałe przechowywanie stosunkowo niewielkich porcji informacji w umyśle. Po pewnym czasie informacje z pamięci roboczej mają szansę zostać przetransportowane do pamięci długotrwałej, gdzie są one nie tylko przechowywane, ale także „wplatanie” w dotychczasowe schematy myślowe oraz struktury informacji, co umożliwia zrozumienie danej treści. Pamięć długotrwała pełni zatem niezwykle istotną rolę w tych procesach, które ogólnie można określić myśleniem³⁶¹. Według Andersa Hansena nie wystarczy, że pewne informacje zostaną umieszczone w pamięci roboczej, by następnie ułożyły się w pamięci długotrwałej. Szwedzki psychiatra pisze, że warunkiem przejścia informacji z pamięci roboczej do długotrwałej jest odpowiedni stopień koncentracji na danej treści, czyli poniekąd poinformowanie mózgu, że to, co w tej chwili się wykonuje jest ważne. Intensywny kontakt z wieloma różnymi treściami przedstawionymi w różnych formach powoduje natomiast, że do mózgu nie trafia informacja ułatwiająca hierarchizację treści pod względem ważności, czyli nie wiadomo na której z tych treści należy się skoncentrować, a zatem informacje mają trudności w dostaniu się do pamięci długotrwałej. Nieumiarkowany proces nabywania wielu informacji w krótkim czasie obciąża pamięć roboczą, utrudniając nie tylko zapamiętywanie, ale jak zaznaczono wyżej również wkomponowywanie nowo poznanych treści w istniejące schematy myślowe i struktury informacji³⁶².

³⁶⁰ Z. Liu, *Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years*, „Journal of Documentation” 2005, 61(6), s. 706.

³⁶¹ N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Helion, Gliwice 2013, s. 154-157.

³⁶² A. Hansen, *Wyloguj swój mózg. Jak zadbać o swój mózg w dobie nowych technologii*, Przeł. E. Fabisiak, Znak, Kraków 2020, s. 88-91.

Internetowy sposób czytania odzwierciedla nie tylko praktyki czytelnicze użytkowników internetu, lecz jest przykładem tego, w jaki sposób internauci na ogół korzystają z dostępnych zasobów treści internetowych. Chodzi mianowicie o pobieżne przeglądanie dużej liczby treści w relatywnie krótkim czasie. W pewnym badaniu wykorzystano oprogramowanie, które robiło zrzut ekranu co pięć sekund na laptopach studentów. Okazało się, że badani przełączali okienka średnio co 90 sekund, a ponad 75% otworzonych okienek na ekranach laptopów było otwartych przez mniej niż minutę³⁶³. Według danych podanych przez Hansena, co piątą strona internetowa koncentruje uwagę internauty nie dłużej niż na cztery sekundy, a 4% stron internetowych jest w stanie zatrzymać człowieka na więcej niż 10 minut³⁶⁴. Z kolei Carr przytoczył informacje, jakoby większość stron internetowych była przeglądana przez ok. 10 sekund, natomiast mniej niż 10% witryn była otwarta przez dłużej niż dwie minuty. Średni czas korzystania ze strony internetowej wynosi ok. 19/20 sekund³⁶⁵.

Mając na uwadze średni dzienny czas korzystania z internetu, można wyprowadzić uzasadniony wniosek, że przeciętny użytkownik internetu jest narażony na kontakt z bardzo dużą ilością bodźców, które obciążają jego pamięć roboczą oraz rozpraszają uwagę, czyniąc w ten sposób procesy poznawcze mniej efektywnymi. Co ciekawe, wydaje się, że taki stan rzeczy jest akceptowalny dla użytkowników internetu, co można zaobserwować na przykładzie kierunku rozwoju mediów społecznościowych, który uwidacznia zmiany w stylu preferowanego nabywania i tworzenia treści. Według Levinsona, pierwszymi mediami społecznościowymi były blogi³⁶⁶, czyli pewnego rodzaju dzienniki prowadzone przez internautów. W początkach swojego istnienia miały one charakter głównie tekstowy, zresztą jak większość internetu lat 90 XX wieku. Współcześnie blogi przybierają różne formy w zależności od wykorzystywanego środka przekazu. Można mówić, np. o vlogach, czyli blogach wideo, photoblogach opartych na zdjęciach czy podcastach, w których blog przybiera formę głosową, lecz to tradycyjna tekstowa forma blogów ukazuje początkowy piśmienny charakter mediów społecznościowych. Nie można jednak zapominać, że równoległe z blogami rozwijały się grupy dyskusyjne na forach internetowych, które ze względu na swój społecznościowy charakter również można postrzegać jako media społecznościowe (pierwsze fora o kształcie, jaki znany jest obecnie od lat powstały w 1995, a ich pierwowzorów można doszukiwać się już w latach 70 XX wieku³⁶⁷).

³⁶³ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 75-76.

³⁶⁴ A. Hansen, *Wyloguj swój mózg...*, dz. cyt., s. 63.

³⁶⁵ N. Carr, *Płytki umysł*, s. 169-170.

³⁶⁶ P. Levinson, *Nowe...*, dz. cyt., s. 28.

³⁶⁷ W. Mazur, *Historyczne fora dyskusyjne. Społeczne tworzenie dyskursu o przeszłości w przestrzeni komunikacyjnej Internetu*, [w:] P. Bilicki (red.), *Przeszłość we współczesnej narracji kulturowej. Studia i szkice kulturoznawcze*, t.1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 169-170.

Po forach dyskusyjnych i blogach w ciągu kilkunastu lat (od 2004 do 2016 roku) zaczęły pojawiać się współcześnie dominujące serwisy społecznościowe. Pierwszym z nich był Facebook (2004), który dzisiaj jest najbardziej złożonym portalem społecznościowym, ponieważ oferuje możliwość korzystania jednocześnie z wielu różnych aktywności oraz rodzajów komunikacji. W 2005 roku powstał YouTube, czyli serwis wideo, którego treści koncentrują się przede wszystkim wokół rozrywki. W 2006 roku powstał Twitter będący mikroblogiem. W 2010 roku powstał Instagram, który współcześnie konkuruje z Facebookiem o miano najpopularniejszego serwisu społecznościowego, choć oba serwisy należą do tej samej firmy, Meta Platforms zarządzanej przez Marka Zuckerberga. Komunikacja za pośrednictwem Instagrama ogranicza się niemal wyłącznie do przekazu obrazowego (zdjęcia i krótkie wideo), gdzie tekst i mowa pełnią rolę poślednią. Ostatnim dużym portalem społecznościowym, który jak na razie wieńczy drogę rozwoju mediów społecznościowych jest TikTok, który powstał w 2016 roku. Tak jak Instagram posługuje się w głównej mierze przekazem obrazowym z tą różnicą, że TikTok to serwis posługujący się wyłącznie krótkim przekazem wideo uzupełnionym dźwiękiem.

W przedstawionym skrótowo procesie powstawania kolejnych portali społecznościowych można zaobserwować pewną zależność. Otóż rozwój mediów społecznościowych przebiega w kierunku takiego rodzaju portali, których sposób przekazu treści stawia człowiekowi jedynie minimalne wymagania poznawcze, gdyż proponują one przekaz mocno skondensowany, a przez co też powierzchowny. Na przykładzie mediów społecznościowych zauważalny jest również proces przejmowania przez przekaz obrazowy dominacji w internetowym środowisku informacyjnym.

Obecnie niemal wszystkie duże serwisy społecznościowe promują jak najkrótsze formy przekazu, aby użytkownicy mieli okazję zobaczyć jak najwięcej treści, co zwiększy czas korzystania z danego medium i pozwoli zarobić większe pieniądze koncernom technologicznym. Internetowe narracje obrazkowe głoszone w sieci są zatem zdecydowanie krótsze od narracji telewizyjnych. Firmy technologiczne starają się dostosowywać swoją formę przekazu do coraz bardziej popularnego TikToka poprzez promowanie bardzo krótkich przekazów wideo: Facebook oraz Instagram posiadają „Rolki”, a ten ostatni posiada ponadto „InstaStories”, natomiast YouTube „Shorts”. Wszystkie one służą do tworzenia, a przede wszystkim do oglądania ciągle zyskujących na popularności krótkich filmów wideo. Według danych sporządzonych przez portal HubSpot, najbardziej angażujące filmiki video na Instagramie wynoszą ok. 30 sekund; na

Twitterze 45 sekund; na Facebooku 1 minutę; a na YouTube ok. 2 minuty³⁶⁸. Na portalu Hootsuite można natomiast odnaleźć informacje, że najlepsza długość video na Facebooku również wynosi mniej niż minutę; w Instagramie nie zaleca się przekraczania 1 minuty trwania „zwykłych” video, 15 sekund Instagram Stories i 15-60 sekund Rolek; jeśli chodzi o TikTok, to najlepsza długość ma wynosić od 7 do 15 sekund; zalecenia dla YouTube to 2 minuty; a dla Twittera ok. 44 sekundy³⁶⁹.

Jak widać, to TikTok wyznacza trendy w stylu przekazu i odbioru informacji, co potwierdza również m.in. fakt, że w 2022 roku jest najczęściej pobieraną aplikacją na świecie³⁷⁰ oraz jest najszybciej rozwijającym się serwisem społecznościowym w historii (pod względem liczby użytkowników)³⁷¹. Zalecenia samego TikToka co do optymalnej długości filmów w roku 2020 wskazywały na to, by video mieściły się w przedziale 11-17 sekund (rok później zalecenia zmieniły się i od tej pory optymalna długość video powinna wynosić od 21 do 34 sekund, co najprawdopodobniej wynikało z chęci zwiększenia zysków z reklam)³⁷². Przeciętna długość video na TikToku to 16 sekund³⁷³, natomiast średnia długość jednej sesji na TikToku to ok. 11 minut³⁷⁴. Nie wynika z tej informacji, że przeciętny użytkownik TikToka dziennie spędza na jego oglądaniu właśnie tyle czasu, gdyż podany czas dotyczy tylko „jednej sesji”. Średni miesięczny czas korzystania z TikToka wynosi 19,6 godzin, co oznacza, że przeciętny użytkownik TikToka korzysta z niego niemal 40 minut dziennie, oglądając krótkie filmy video, a chodzi tylko o jedną aplikację. W przypadku Instagrama ten czas wynosi ok. 11,2 godzin miesięcznie, czyli nieco ponad 23 minuty dziennie; jeśli chodzi o YouTube, miesięczny czas spędzania w nim czasu wynosi 23,7 godzin, czyli ok. 47 minut dziennie. Okazuje się zatem, że przeciętny użytkownik tych aplikacji przeznaczają ponad godzinę i czterdzieści minut dziennie na przeglądanie krótkich filmów video i zdjęć (trzeba przy tym pamiętać, że statystycznie

³⁶⁸ C. Chi, *How Long Should Your Videos Be? Ideal Lengths for Facebook, Instagram, Twitter, and YouTube [Infographic]*, <https://blog.hubspot.com/marketing/how-long-should-videos-be-on-instagram-twitter-facebook-youtube>, [dostęp z dnia: 20.10.2022].

³⁶⁹ J. Hughes, *How Long Should a Social Media Video Be? Tips for Every Network*, <https://blog.hootsuite.com/how-long-should-a-social-media-video-be/>, [dostęp z dnia: 20.10.2022].

³⁷⁰ <https://www.dobreprogramy.pl/tiktok-najczesciej-pobierana-aplikacja-pobrano-go-175-milionow-razy,6762820473416512a>, [dostęp z dnia: 19.09.2022].

³⁷¹ <https://technologia.dziennik.pl/internet/artykuly/8257839,tiktok-uzytownicy.html>, [dostęp z dnia: 19.09.2022]

³⁷² C. Stokel-Walker, *TikTok Wants Longer Videos—Whether You Like It or Not*, https://www.wired.co.uk/article/tiktok-wants-longer-videos-like-not?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=onsite-share&utm_brand=wired-uk&utm_social-type=earned, [dostęp z dnia: 21.10.2022].

³⁷³ M. Zawisłak, *BADANIE: Ile czasu średnio trwa wideo na TikToku?*, <https://www.signs.pl/ile-czasu-srednio-trwa-wideo-na-tiktoku,386801,artykul.html>, [dostęp z dnia: 02.11.2022].

³⁷⁴ M. Wolff, *TikTok – najciekawsze statystyki [2022]*, <https://passport-photo.online/pl/blog/tiktok-statystyki/>, [dostęp z dnia, 21.10.2022].

człowiek spędza prawie dwie i pół godziny korzystając mediów społecznościowych)³⁷⁵. Do tego należy dołożyć jeszcze Facebooka, na którym również w dużym stopniu polega na zdjęciach i filmach video oraz inne strony internetowe, niekonieczne o charakterze obrazowym, ale o zawartości składającej się z licznych powierzchownie przedstawionych treści (np. portale informacyjne). Jasne jest zatem, że użytkownicy internetu są wystawieni na bardzo dużą ilość bodźców w ciągu tylko jednego dnia.

Taki sposób użytkowania internetu utrudnia ludziom nabycie zdolności do dłuższej koncentracji³⁷⁶. Intensywność przepływu informacji w internecie, a co za tym idzie suma bodźców docierających do zmysłów człowieka, które pobudzają mózg do aktywności sprawiają, że ludzie nieustannie są zmuszani do zbyt częstego przerzucania swojej uwagi, co pogarsza efektywność procesów poznawczych. Ponadto, gdy rozpraszanie uwagi staje się czymś normalnym, co na co dzień towarzyszy człowiekowi podczas korzystania z internetu, zaczyna on pożądać stanu rozproszenia w sytuacjach, kiedy ten nie występuje. Aplikacja TikTok na tyle głęboko kształtuje uwagę swoich użytkowników, że prawie połowa z nich odczuwa stres, oglądając filmy dłuższe niż minutę, a jedna trzecia ogląda je z przyspieszoną prędkością odtwarzania³⁷⁷.

W ten sposób wśród internautów zdaje się zatem utrwałać nawyk przyjmowania treści w sposób szybki, lecz powierzchowny, gdyż trudniej jest im się skoncentrować na czynnościach, które nie dostarczają odpowiedniej ilości bodźców, np. czytaniu dłuższych tekstów³⁷⁸. Niewykluczone, że stąd właśnie bierze się popularność wielozadaniowości, która według wielu badaczy jest obecnie dominującym zachowaniem związanym z użytkowaniem przez młodych ludzi nie tylko internetu, ale mediów w ogóle³⁷⁹. Wielozadaniowość w kontekście mediów oznacza jednoczesne korzystanie z dwóch lub więcej środków przekazu lub też korzystanie z nich w trakcie wykonywania czynności niezwiązanych z mediami, np. wysyłanie wiadomości w czasie nauki. Taki sposób korzystania z mediów jeszcze bardziej wzmacnia ekspozycję użytkownika na dużą ilość treści, obciążając jego pamięć roboczą oraz nasilając dekoncentrację poprzez ciągłe przerzucanie uwagi pomiędzy różnymi treściami i aktywnościami.

Przeciętny użytkownik internetu z tej perspektywy może mieć trudności z odroczeniem gratyfikacji, co zdaje się potwierdzać koncentracja na treściach przedstawianych w krótkich formach oraz specyficzny sposób czytania tekstów zawartych w sieci. Takie praktyki mają

³⁷⁵ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>, [dostęp z dnia: 04.11.2022].

³⁷⁶ A. Hansen, *Wyloguj swój mózg...*, dz. cyt., s. 85.

³⁷⁷ C. Stokel-Walker, *TikTok Wants Longer Videos...*, dz. cyt.

³⁷⁸ A. Hansen, *Wyloguj swój mózg...*, dz. cyt., s. 85-86.

³⁷⁹ A. Popławska i in., *Why Do We Need Media Multitasking? A Self-Regulatory Perspective*, „Frontiers in Psychology” 2021, 12, s. 3.

służyć internautom przede wszystkim do osiągnięcia jak najszybszej gratyfikacji, np. w postaci obejrzenia ciekawego video bądź odnalezienia docelowej informacji w tekście, tylko dzięki jego przeglądaniu. Mówi o tym zasad minimum, wedle której użytkownicy internetu chcą zazwyczaj uzyskać pożądane efekty jak najmniejszym kosztem³⁸⁰. Nie starają się oni zatem podejmować długotrwałych i wymagających działań w ramach aktywności sieciowej, co może mieć swoje przełożenie również na rzeczywistość offline. Taka postawa sprowadza się do sformułowania: „Zadowolony muszę być tu i teraz, a nie w hipotetycznej przyszłości”³⁸¹, co jest przeciwieństwem tego, co oferuje szkolnictwo, które nie dość, że wymaga od ucznia, by utrzymywał odpowiedni poziom koncentracji na kilkudziesięciminutowych lekcjach, to w dodatku zajmuje mu kilkanaście lat życia, czyli siłą rzeczy uczeń musi poczekać na oczekiwane przez niego efekty edukacji szkolnej, jakiegokolwiek by one nie były.

O problemach z utrzymywaniem koncentracji wśród użytkowników internetu informują liczne badania. Jedno z nich zostało przeprowadzone przez Oksfordzki Instytut Przyszłości Umysłu. Polegało ono na analizie porównawczej dwóch badanych grup, jedna z nich w przedziale wieku 18-21, druga 35-39. Obie grupy miały dostać skomplikowane zadania do rozwiązania, w trakcie których badacze starali się rozproszyć ich uwagę za pomocą narzędzi komunikacyjnych. Wyniki pokazały, że w porównaniu ze starszą grupą badawczą grupa złożona z młodszych osób gorzej radziła sobie z ponownym skoncentrowaniem uwagi w przypadku jej rozproszenia w trakcie wykonywania zadań. Starsi badani byli bowiem bardziej „odporni” na dekoncentrację niż osoby młodsze³⁸². Tapscott, który w swojej książce przywołał te badania, powiązał to z większą aktywnością w sieci młodszego pokolenia, które ma tendencję do surfowania po zasobach internetowych.

W kolejnym badaniu naukowcy starali się poznać i wyjaśnić zmiany pokoleniowe w zakresie podtrzymywania uwagi. Grupy badawcze wybrano na podstawie złożonych ankiet, których zadaniem było, w uproszczeniu, wyłonienie aktywnych czytelników i aktywnych użytkowników internetu. W ten sposób wybrano trzy grupy badawcze. Pierwsza była złożona z osób dorosłych powyżej 37 roku życia, które na co dzień praktykują czytanie książek i preferują tę właśnie formę nabywania informacji. Druga grupa również była złożona z dorosłych powyżej 37 lat (średnia wieku obu grup wynosiła ok. 45/46 lat) z tą jednak różnicą, że w mniejszym stopniu praktykowała czytanie za to odznaczała się większą aktywnością w internecie.

³⁸⁰ M. Szpunar, *Imperializm kulturowy internetu*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017, s. 42.

³⁸¹ J. W. Gałkowski, S. Gałkowski, *Wartości...*, dz. cyt., s. 109.

³⁸² D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość...*, dz. cyt., s. 192.

Ostatnia grupa składała się ze studentów w średnim wieku ok. 18/19 lat, którzy na podstawie ankiet zostali zidentyfikowani jako aktywni użytkownicy internetu. Wszystkie trzy grupy liczyły po 50 osób obu płci. Wszyscy badani mieli za zadanie wypełnić test korygujący Bourdon, sprawdzający stabilność uwagi. Wyniki badań pokazały, że dorośli czytelnicy wykazali się niższym poziomem popełnianych błędów w czasie wykonywania testu od pozostałych dwóch grup określonych jako aktywni internauci. Co więcej, okazało się, że wraz z czasem wykonywania testu wśród dorosłych i młodych internautów stopniowo spadał wskaźnik dokładności wykonywanych zadań w porównaniu do dorosłych czytelników. Odkryto także to, że grupa czytelników wolniej wykonywała zadania niż obie grupy użytkowników internetu³⁸³.

Badanie to pokazało, że warunki medialne, w jakich kształcą się w młodości ludzie mają znaczenie dla ich przyszłych zdolności umysłowych. Pokazuje to porównanie grup aktywnych użytkowników mediów. Pomimo, że obie z nich (ludzi powyżej 37 r.ż. i studentów przed 20 r.ż.) intensywnie korzystały z internetu, to starsza grupa badawcza, którą byli dorośli czytelnicy, osiągnęła lepsze wyniki w testach koncentracji, co badacze argumentowali tym, że osoby z tej grupy zdobyły wykształcenie przed epoką internetu, unikając w młodości silnie dekoncentrującego środowiska informacyjnego.

Inne badania w tym temacie dotyczyły relacji między korzystaniem z mediów społecznościowych a wynikami w nauce oraz koncentracją. W obu przypadkach stwierdzono, że zachodzi bezpośrednia relacja przyczynowo-skutkowa – im więcej czasu spędzonego na portalach społecznościowych tym wyższe wyniki w zakresie deficytu uwagi oraz gorsze wyniki w nauce. Zatem istnieje także pośredni związek między deficytami uwagi a gorszymi wynikami w nauce. W badaniu tym stwierdzono ponadto, że im większy deficyt uwagi wśród badanych tym więcej czasu przeznaczają oni na media społecznościowe, czyli wystąpił efekt błędnego koła³⁸⁴.

Badanie z 2019 roku zdaje się potwierdzać powyższe przypuszczenia. Autorzy stwierdzili w nim pozytywną korelację nie tylko między korzystaniem z Facebooka a deficytami uwagi, ale także między korzystaniem z internetu w ogóle a gorszymi zdolnościami do koncentracji. Jednakże, co wydaje się być istotne, w tym drugim przypadku odnotowano, że korelacja następowała w przypadku korzystania z internetu w celach rozrywkowych, natomiast kiedy internet był wykorzystywany w celach edukacyjnych, deficyty uwagi nie były obserwowane,

³⁸³ Е.И. Медведская, *Особенности устойчивости внимания взрослых интернет"пользователей*, „RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” 2022, 19(2), s. 309-312.

³⁸⁴ J. A. Paul i in., *Effect of online social networking on student academic performance*, „Computers in Human Behavior” 2012, 28(6), s. 2122-2123.

co pokazuje, że internet w istocie posiada potencjał rozwojowy dla człowieka, który należy zbadać i wykorzystać w praktyce. W ramach tego badania odkryto ponadto także, że deficyty uwagi pośredniczyły w gorszych wynikach w nauce. Co ciekawe, zaobserwowano zależność, która wskazywała, że im większa liczba znajomych na Facebooku tym większe deficyty uwagi³⁸⁵. Możliwe, że jest to spowodowane tym, że im więcej znajomych na Facebooku, tym więcej informacji dociera do człowieka za pośrednictwem *news feedu* i tym częściej rozprasza on swoją uwagę treściami udostępnianymi przez znajomych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można odwołać się do wciąż aktualnych słów Carra:

Wydaje się, że dotarliśmy – co zapowiadał M. McLuhan – do ważnego punktu w historii intelektu i kultury, do momentu przejścia między dwoma modelami myślenia. W zamian za nieprzebrane bogactwa, które daje nam internet (tylko zrzęda nie chce ich widzieć), oddajemy to, co Karp nazywa «naszym starym procesem myślenia linearnego». Spokojny, skoncentrowany, niezmacony umysł linearny zostaje odsunięty na bok przez nowy typ umysłu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej³⁸⁶.

W tym momencie wyłania się nieanalityczna natura powszechnego internetowego stylu przekazu treści. Pobieżne przeglądanie wielu treści, choć ma swoje oczywiste plusy, nie powinno być domyślnym sposobem, w jaki ludzie zdobywają wiedzę. Nieświadome ćwiczenie się za pośrednictwem internetowego stylu przekazu treści doprowadza do zaniedbywania istoty studiów, „czyli mozolnej, długotrwałej i wyłącznej koncentracji na jednym dziele, na przykład jednej książki w celu jej gruntownej analizy i uważnego prześledzenia wszystkich pojawiających się wątków i kontekstów”³⁸⁷. Ta sprawa nie dotyczy wyłącznie studiów, ale w ostateczności myślenia i działania w ogóle, gdyż efektywne mogą być one dopiero w momencie poświęcenia im wystarczająco dużej uwagi, czego niestety nie promuje współczesny przekaz internetowy. Internet tworzy zatem środowisko wrogie myśleniu naukowemu, które z założenia jest analityczne, w jego ramach wymagane jest posługiwanie się abstrakcyjnymi pojęciami oraz ich rozumienie, nauka oparta jest też na znakowych formach informacji czy linearności procesu myślenia. Internet bez problemu może wspierać naukę i myślenie naukowe i faktycznie to

³⁸⁵ S. Feng i in., *The Internet and Facebook Usage on Academic Distraction of College Students*, „Computers & Education” 2019, 134, s. 47.

³⁸⁶ N. Carr, *Płytki umysł...*, dz. cyt., s. 21.

³⁸⁷ J. Gałkowski, S. Gałkowski, *Wartości...*, dz. cyt., s. 113.

czyni, biorąc pod uwagę liczbę twórców internetowych promujących naukę. Aczkolwiek nawyki umysłowe zdobywane przez młodych ludzi w trakcie wielogodzinnego korzystania z internetu mogą skutecznie utrudniać im jej rozumienie oraz posługiwanie się w codziennym życiu pewnymi elementami metody naukowej, np. logiczną argumentacją, dedukcją, indukcją itd.

Według Postmana konsekwencją niechęci wobec przechodzenia przez proces rozumowanego dochodzenia do wiedzy może być zwrot ku systemom wiedzy, które wymagają jedynie emocjonalnej akceptacji. Co ciekawe, obecnie faktycznie można zaobserwować wzrost zainteresowania okultyzmem, astrologią, magią czy ogólnie rzecz ujmując, ezoteryką³⁸⁸.

Nie chodzi o to, że internet nie ma jakiegokolwiek wartości edukacyjnej, gdyż bez najmniejszego problemu można w jego zasobach odnaleźć wartościowe treści podane ponadto w formie sprzyjającej rozwojowi umysłu. Rzecz w tym, że treści internetowe najczęściej podawane są w sposób, który nie stanowi wartościowej alternatywy dla edukacji opartej na piśmienności, choć z pewnością może ją wesprzeć. Przekaz internetowy, w tym także ten o walorach edukacyjnych, jest przede wszystkim maksymalnie skondensowany, przez co powierzchowny, więc pozbawiony pogłębionej analizy. Standardowy przekaz internetowy zawiera najczęściej opinie o danym zjawisku zamiast jego analizy. Krytyczny namysł nad danym zagadnieniem, jeśli ma być efektywny, powinien być równoznaczny ze współobecnością pogłębionej analizy, gdyż w przeciwnym wypadku, choć puenta rozumowania jest błyskotliwa, w rzeczywistości może okazać się błędna, gdyż zabrakło właśnie bliższego i bardziej dogłębnego przyjrzenia się danemu zjawisku.

Jeśli, jak twierdzi Greenfield, w świecie internetu kompetencje umysłowe takie jak rozumowe zdobywanie wiedzy, analiza indukcyjna, krytyczne myślenie, wyobraźnia czy refleksja są deficytowe, to najprawdopodobniej jest to konsekwencją dominacji najpowszechniejszej metody przekazu treści, jaką proponuje internet, czyli przekazu pobieżnego i krótkiego, transmitującego głównie slogany opatrzone skondensowanym opisem oraz przekazu zdominowanego przez obrazy.

Szkolnictwo, w przeciwieństwie do internetu, a tym bardziej do telewizji, ze swojego założenia ma wspierać intelektualną sferę człowieka. Programy szkolne mają charakter analityczny, są skoncentrowane na pogłębianiu wiedzy uczniów oraz mają wspierać ich rozwój

³⁸⁸ A. Stecko-Żukowska, „Zrobiliśmy rewolucję trochę i zmieniliśmy obraz wróżki”. *Współczesne wiedźmy i praktyki magiczne w mediach społecznościowych*, „Stan Rzeczy” 2022, 1(22), s. 415-416; N. Graczyk, *Dlaczego młodzi wierzą w astrologię? „Kosmogram dokładnie się sprawdził”*, [dostęp z dnia:10.03.2023] <https://noizz.pl/spoleczenstwo/astrologia-horoskopy-zodiakarstwo-wyjasniamy-dlaczego-mlodzi-w-to-wierza/vphn32f>; E. Chan, *Astrologia ułatwia samopoznanie*, [dostęp z dnia:10.03.2023] <https://www.vogue.pl/a/vogueinternational-astrologia-ulatwia-samopoznanie>.

intelektualny na każdym etapie rozwojowym. Internet ma potencjał ku temu, by służyć rozwojowi uczniów, być może w pewnych aspektach nawet z lepszymi efektami niż szkolnictwo, lecz dotychczasowe najpowszechniejsze sposoby internetowego przekazu treści oraz praktyki internautów nie są w stanie tego zapewnić.

Internet ma tę przewagę nad telewizją, że gwarantuje możliwość dopasowania treści i metod do konkretnej osoby. Pozostaje jednak kwestia tego, czy ludzie z tych możliwości korzystają. Łukasz Tomczyk podsumowując doniesienia z badań nad sposobami korzystania z internetu, wyraźnie podkreślił, że (obok komunikacji z innymi ludźmi) dominuje wśród młodych osób wykorzystywanie internetu w celach rozrywkowych (gry, filmy i seriale, przeglądanie portali społecznościowych itd.)³⁸⁹. Obrazuje to chociażby przykład TikToka, którego użytkownicy zapytani o ulubione treści odpowiedzieli, że są to: śmieszne filmiki (70,4%), filmy przedstawiające taniec (58%), tutoriale (48,4%), wyzwania (42%), filmiki, w których ktoś udaje, że śpiewa do muzyki (33%), triki ułatwiające życie (32,6%), memy (31,6%) i przepisy (27,4%)³⁹⁰.

Jak widać, w internetowym środowisku informacyjnym można zauważyć nie tylko dominację określonej formy komunikacji, jaką jest obraz, lecz także dominację określonego charakteru treści, czyli rozrywki, w związku z czym można dokonać ciekawego spostrzeżenia. Otóż z tej perspektywy przekaz internetowy wydaje się powielać w pewnym sensie telewizyjną tendencję do autorytarności.

Autorytarność telewizyjnego przekazu treści, według Postmana, objawia się przede wszystkim w braku możliwości ingerencji widza w telewizyjny program nauczania. Jak uważał,

nie ma możliwości, aby telewizyjni uczniowie mogli modyfikować lub kontrolować szybkość, tempo, formę, ilość, treść czy cokolwiek innego na swoich lekcjach. Żadne pytania nie mogą być kierowane do prowadzącego. Nie można wnosić skarg. Nie można żądać żadnych specjalnych rozwiązań. Nawet wspomniana wcześniej „wybieralna” natura programu telewizyjnego nie łagodzi braku możliwości uzyskania informacji zwrotnej. Z pewnością uczeń może wyłączyć daną lekcję [...] i włączyć inną, bardziej mu odpowiadającą [...] ale pozostaje całkowicie bezsilny, jeśli chodzi o wpływ na strukturę lub treść lekcji³⁹¹.

³⁸⁹ Ł. Tomczyk, *Aktywność młodych ludzi w internecie*, [w:] J. Pyżalski i in., *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 33-34.

³⁹⁰ M. Wolff, *TikTok – najciekawsze statystyki [2023]*, <https://passport-photo.online/pl/blog/tiktok-statystyki/#4og%C3%B3lne-statystyki-i-fakty-dotycz%C4%85ce-tiktoka>, [dostęp z dnia: 08.02.2023].

³⁹¹ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 67.

Pobieżny ogląd sytuacji każe sądzić, że internet w nikłym stopniu odtwarza tendencję autorytarności w takim sensie, w jakim przedstawił ją Postman. W internecie można bez problemu kontrolować szybkość, tempo, formę, ilość i treść nauczania czy po prostu jakiegokolwiek treści. Co więcej internet umożliwia wybór konkretnego medium (podcast, video, tekst pisany, itd.), za pomocą którego można przyjmować treści w preferowany dla siebie sposób. Internet pozwala też na interakcję międzyludzką, co jest przecież najczęstszą praktyką użytkowników internetu, dzięki której możliwe jest nie tylko zadawanie pytań, ale także udzielanie na nie odpowiedzi. To wszystko może się dzieć w czasie rzeczywistym, a więc dokładnie tak jak w szkole, za pomocą określonych narzędzi cyfrowych. Potencjał internetu w przypadku interaktywności, wyboru treści i jej formy jest olbrzymi. Internet zdaje się zatem gwarantować swoim użytkownikom wręcz ogromne możliwości, co nie oznacza, że z nich korzystają.

Dane pokazują jednak, że najczęstsze aktywności podejmowane w internecie przez młodych ludzi są uzależnione w przeważającej mierze od tego, na jaki rodzaj rozrywki mają oni akurat ochotę. Jest to sytuacja analogiczna, jak w przypadku telewizji, choć jej oferta co do wyboru treści jest zdecydowanie bardziej ograniczona.

Młodzi ludzie, pomimo ogromnych możliwości internetu w dopasowywaniu rodzaju treści oraz stylu jej przekazu nie korzystają z tej sposobności, gdyż preferują przekaz obrazowy w postaci filmów, gier czy portali społecznościowych zorganizowany przede wszystkim wokół tematyki rozrywkowej. Wobec tego, choć nie są oni bezsilni, tak jak przypadku telewizji, jeśli chodzi o wpływ na strukturę i treść lekcji, to wydają się być obojętni wobec możliwości, jakie daje im pod tym względem internet. Tym samym autorytarność internetowego stylu przekazu treści nie wynika z charakteru samego internetu, lecz z aktywności samych internautów, którzy w dużej mierze nie wykorzystują potencjału tego medium. Zapewne twierdzenie, że z tej perspektywy internet odtwarza tendencję do autorytarności nie jest do końca poprawne, niemniej nie da się ukryć, że młodzi ludzie poniekąd sami siebie zniewalają, korzystając głównie z obrazowej i rozrywkowej sfery internetu.

Według Postmana, dominacja rozrywki w ramach dominującego medium ma swoje następstwa przede wszystkim jeśli chodzi o oczekiwanie od edukacji szkolnej prezentowania treści w formie przynajmniej podobnej do tego, co oferuje internet. Wedle takiego założenia, szkolnictwo powinno być przede wszystkim atrakcyjne dla ucznia, a to wymaga, by tak jak w przypadku telewizji, podporządkować szkolny program nauczania jego uwadze, czyli dostosować go do jego oczekiwań. Dostosowywanie programu nauczania pod preferencje uczniów nie jest oczywiście czymś nagannym. Chodzi tu raczej o to, że nie jest możliwe, by całość programu nauczania była dostosowana do oczekiwań uczniów. W programach szkolnych

zawsze znajdują się tematy czy nawet całe przedmioty, które z perspektywy młodych ludzi są nudne, niepotrzebne czy trudne i ten stan rzeczy uczniowie po prostu muszą zaakceptować i podjąć choć minimum wysiłku, żeby poradzić sobie z zaliczeniem danego przedmiotu. I być może w tym właśnie leży sens narzuconych w całości lub częściowo szkolnych programów nauczania – wprawianie uczniów w podejmowanie aktywności z ich perspektywy trudnych, by wyrobić w nich nawyki samodyscypliny, podejmowania czasochłonnych i żmudnych przedsięwzięć, a więc unikania natychmiastowej gratyfikacji, czy chociażby tak oczywistego poglądu na rzeczywistość, że w życiu, a więc też w edukacji, nie wszystko jest tak łatwe i atrakcyjne jak to jest ukazane w internecie. Korzystanie z internetu przede wszystkim w celach rozrywkowych silnie ogranicza potencjał człowieka. Gdyby program nauczania mógł być dostosowywany w pełni do oczekiwań uczniów przywykłych do internetowego stylu przekazu treści, „nauczą się, że zdobywanie wiedzy jest formą rozrywki albo, ściślej, że wszystko, co jest warte przyswojenia, może lub powinno przyjąć formę rozrywki”³⁹².

Internet jako taki jest dobrym narzędziem, które można z powodzeniem wykorzystywać w celach edukacyjnych. W pewnych aspektach z pewnością prześciga szkołę czy książki, np. pod względem dostępności wiedzy. Jednakże powszechne praktyki internautów kształtują w nich pewne nawyki, które mogą okazać się wręcz wrogie wobec procesów kształcenia i uczenia się zachodzących zarówno w szkole, jak i poza nią. Rezygnacja z korzystania z internetu przez nauczycieli czy uczniów, by uniknąć ewentualnych niepożądanych efektów zdecydowanie mogłaby zmniejszyć szansę na realizację potencjału jednych i drugich. Wiedząc, że internet ma tendencje do negatywnego oddziaływania na koncentrację, że krótkie formy przekazu treści dominujące w internecie i przekaz obrazowy (choć momentami wartościowy) kształtują negatywne nawyki myślowe, można tak kształtować metody korzystania z niego, by nie tylko uniknąć niepożądanych konsekwencji, ale przede wszystkim, by wykorzystywać internetowe środowisko informacyjne do wartościowej realizacji celów edukacyjnych.

4.2. Absorpcja uwagi przez internet

Przegląd różnych danych dotyczących czasu spędzanego w internecie utwierdza w przekonaniu, że ludzie chętnie korzystają z możliwości sięgnięcia do świata online, ale także nasuwa nieuniknione pytanie o powody tego zjawiska. Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, gdyż można podać wiele racjonalnych powodów dla korzystania z internetu. Przywo-

³⁹² N. Postman, *Zabawić...* dz. cyt., s. 217

lane wcześniej wyniki badań ukazujące sposoby wykorzystywania internetu przez młodych ludzi mogą w pewnym stopniu uzasadniać to, dlaczego aż tyle czasu poświęcają oni na korzystanie z tego medium. Rozrywka w postaci gier, przeglądania portali społecznościowych czy oglądania filmów online, a zwłaszcza komunikacja z rodziną i znajomymi, odrabianie zadań domowych i rozwijanie hobby są przecież ważnymi aspektami życia dzieci i młodzieży. Jednakże wyniki tych badań nie odpowiadają w pełni na pytanie o powody korzystania z internetu, gdyż opierają się na względnie świadomych odpowiedziach respondentów, trzeba natomiast wziąć pod uwagę, że istotną w tym rolę mogą odgrywać czynniki, których ludzie nie są do końca świadomi.

W tym kontekście należałoby podjąć refleksję na temat pewnych mechanizmów obecnych w świecie internetu, których zadaniem jest przyciąganie uwagi ludzi. Istnienie takowych nie jest tajemnicą. Ludzie związani z szeroko pojętymi mediami internetowymi sami przyznają się do tego, że największe firmy technologiczne z premedytacją wykorzystują pewne rozwiązania, aby w jak największym stopniu przyciągnąć i utrzymać uwagę ludzi. W tym miejscu można przywołać chociażby postać Azy Raskina, twórcy funkcji umożliwiającej nieskończone scrollowanie, czyli przewijanie tablic mediów społecznościowych. W dokumencie dla BBC pt. *Smartphones: The Dark Side*, powiedział, że twórcy social mediów nie tylko nieustannie testują na użytkownikach najdrobniejsze niuansy interfejsu w celu coraz większej absorpcji ich uwagi, ale także konstruują pewne rozwiązania w taki sposób, aby były uzależniające dla samych użytkowników. Raskin ze smutkiem przyznał, że stworzona przez niego funkcja scrollowania znacząco się do tego przyczyniła, mówiąc wprost, że działa ona niczym „behawioralna kokaina”³⁹³.

W tym samym dokumencie wystąpili również m.in. Sandy Parakilas i Leah Pearlman, byli pracownicy Facebooka. Pearlman, która była jedną z osób współtworzących przycisk „Lubię to” na Facebooku, przyznała, że korzystanie z niego może być czynnikiem wyzwalającym uzależnienie, co dotknęło ją osobiście. Zorientowała się bowiem, że po pewnym czasie zaczęła kompulsywnie przeglądać portal, by zobaczyć reakcje zwrotne innych użytkowników na posty, które udostępniała. Parakilas również miał świadomość tego, że portale społecznościowe są nastawione na to, by w jak największym wymiarze czasu zaangażować użytkowników do korzystania z nich. Do swojej wypowiedzi dodał jednak niezwykle ważne spostrzeżenie, mianowicie media społecznościowe (choć nie tylko one) działają bardzo podobnie do maszyn hazardowych.

³⁹³ H. Andersson, *Smartphones — The Dark Side*, <https://thoughtmaybe.com/smartphones-the-dark-side/>, [dostęp z dnia: 07.05.2022].

Tą samą analogią posłużył się Tristan Harris, były pracownik Google, gdzie zajmował się etyką projektowania (*design ethics*)³⁹⁴. Harris podczas jednego ze swoich wywiadów wyciągnął smartfon i powiedział wprost, że schemat jego działania przypomina działanie jednorękiego bandyty³⁹⁵. Celem tego porównania było zobrazowanie mechanizmu odpowiedzialnego za znaczącą absorpcję uwagi przez treści zawarte w internecie. Okazuje się bowiem, że oba urządzenia działają w podobny sposób.

Tematem tym zajął się psycholog, Adam Alter, w swojej pracy traktującej o uzależnieniach behawioralnych od nowych technologii. Według niego w skład tych uzależnień wchodzi sześć czynników:

[1] cel, który wydaje się w zasięgu ręki; [2] pozytywna reakcja na nasze działania, która jest nieprzewidywalna i której nie sposób się oprzeć; [3] świadomość czynionych postępów; [4] rosnący stopień trudności stawianych nam zadań; [5] problemy wymagające rozwiązania; [6] silne więzi społeczne³⁹⁶.

Alter uważa, że każde uzależnienie behawioralne zawiera w sobie przynajmniej jeden z tych czynników. Tym, co łączy jednorękiego bandytę z internetem jest przede wszystkim nieprzewidywalna pozytywna reakcja. Gra na tej maszynie hazardowej jest bardzo prosta. Należy wrzucić monetę, pociągnąć za dźwignię oraz poczekać aż na jej ekranie pojawi się kombinacja złożona z określonych symboli. Zazwyczaj to konfiguracja złożona z trzech identycznych symboli daje graczowi wygraną. W swoim założeniu ma to być jedna z wielu dostępnych gier, lecz główny mechanizm jej działania, czyli całkowicie losowy charakter wygranych jest poważnym problemem mogącym wyzwać uzależnienie. Ludzkie mózgi są bowiem bardzo wrażliwe na otrzymywanie nieprzewidzianej gratyfikacji w postaci zastrzyku dopaminy. Mechanizm ten opisał i wyjaśnił Michael Zeiler w 1971 roku, który swoich badaniach analizował reakcje zwrotne gołębi.

Zeiler posiadał w swoim laboratorium trzy gołębie, których badanie polegało na przeanalizowaniu ich reakcji zwrotnej na otrzymywanie pokarmu po naciśnięciu odpowiedniego guzika. Badacz w różny sposób programował przycisk. Podczas niektórych eksperymentów gołębie dostawały pokarm za każdym razem, gdy któryś z gołębi uderzył dziobem w przycisk; innym razem pokarm pojawiał się tylko przy niektórych uderzeniach; a w innych sytuacjach

³⁹⁴ Hasło: *Tristan Harris*, [w:] https://en.wikipedia.org/wiki/Tristan_Harris [dostęp z dnia: 27.04.2022].

³⁹⁵ C. Newport, *Cyfrowy minimalizm. Jak zachować skupienie w hałaśliwym świecie*, przeł. A. D. Kamińska, Studio EMKA, Warszawa 2020, s. 30.

³⁹⁶ A. Alter, *Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno się oprzeć nowym technologiom?*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 17.

gołębie w ogóle nie otrzymywały pokarmu. Okazało się, że gołębie najczęściej dziobały przycisk wtedy, gdy nagroda, czyli pokarm pojawiał w zupełnie losowych momentach, gdyż wówczas otrzymywały większą dawkę dopaminy aniżeli przy każdorazowym otrzymywaniu pokarmu³⁹⁷. Dokładnie ten sam mechanizm jest odpowiedzialny za uzależnienie od hazardu (oraz inne uzależnienia behawioralne) – gracz otrzymuje większą dawkę dopaminy, nie wtedy, gdy nieustannie wygrywa, ale w momentach zupełnie nieoczekiwanej wygranej³⁹⁸.

Jest to bardzo ważne w kontekście korzystania z internetu, gdyż firmy technologiczne wykorzystują ten mechanizm, by stymulować ludzki mózg w taki sposób, by otrzymywał wysoką dawkę dopaminy. Przyznał to wprost Sean Parker, pierwszy prezes Facebooka, który powiedział, że

proces myślowy związany z tworzeniem tych aplikacji [mediów społecznościowych – przyp. B.K.] – a Facebook był pierwszą z nich (...) polegał głównie na tym: „Jak możemy zająć możliwie jak najwięcej czasu i świadomej uwagi?”. A to znaczy, że musimy tak jakby dać wam małą dawkę dopaminy raz na jakiś czas, bo ktoś polubił wasze zdjęcie czy post, skomentował je albo coś takiego³⁹⁹.

Wypowiedzi ludzi związanych z największymi koncernami technologicznymi nie pozostawiają wątpliwości – ich właściciele stosują nieetyczne praktyki w celu przyciągania uwagi użytkowników. Praktyki te nie muszą jednak doprowadzać do uzależnień. Jedno z dostępnych badań pokazuje, że 11,9% nastolatków wykazuje objawy problematycznego używania internetu (pojęcie utożsamiane z uzależnieniem od internetu) – 11,4% to osoby z częściowymi objawami, a 0,5% – z nasilonymi objawami⁴⁰⁰. Według kolejnych badań, których uczestnikami byli uczniowie szkoły średniej, w grupie wysokiego ryzyka lub w grupie osób uzależnionych znalazło się niecałe 6% badanych; niemal u co czwartego nastolatka występowało od trzech do pięciu objawów uzależnienia (test uwzględniał maksymalnie osiem symptomów); natomiast ponad 70% badanych nie wykazywało żadnych symptomów uzależnienia bądź wykazywało jedynie minimalne objawy⁴⁰¹. Skala zjawiska uzależnienia od internetu ujawniona w tych badaniach pokrywa się z przeglądami badań nad tym zjawiskiem z różnych części świata. Pokazują one,

³⁹⁷ Tamże, s. 130-131.

³⁹⁸ D. Greenfield, *Uzależniająca właściwość korzystania z Internetu*, [w:] K. S. Young, C. N. de Abreu, *Uzależnienie od internetu, profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy*, przeł. A. Bukowski, Dolce Vita, Zamość 2017, s. 161-162.

³⁹⁹ C. Newport, *Cyfrowy minimalizm. Jak zachować skupienie w hałaśliwym świecie*, przeł. A. D. Kamińska, Studio EMKA, Warszawa 2020, s. 41.

⁴⁰⁰ K. Makaruk, *Problematyczne...*, dz. cyt. s. 30-31.

⁴⁰¹ Ł. Tomczyk, R. Solecki, *Problematic Internet Use and Protective Factors Related to Family and Free Time Activities among Young People*, „Educational Sciences: Theory & Practice 2019, 19(3), s. 6-7.

że uzależnionych od internetu jest ok. 6%⁴⁰² do 7%⁴⁰³ populacji. Biorąc pod uwagę całkowitą liczbę użytkowników internetu (4.5 miliarda w 2022 roku⁴⁰⁴), daje to w zależności od danych procentowych od ok. 300 do 350 milionów osób uzależnionych od korzystania z internetu.

Mark D. Griffiths, psycholog specjalizujący się w uzależnieniach behawioralnych, uważa, że jedynie niewielka liczba nastolatków może być zakwalifikowana jako osoby uzależnione (swoje przypuszczenia opierał na przykładzie social mediów), lecz pomimo relatywnie niskiej skali uzależnień nie należy lekceważyć problemu nadużywania i niekonstruktywnego korzystania z internetu i urządzeń cyfrowych. Griffiths sądzi bowiem, że istnieje duża grupa osób, które można określić mianem „użytkowników nawykowych” (ang. *habitual users*). Według niego są to osoby doświadczające pewnych negatywnych konsekwencji związanych z korzystaniem z internetu i urządzeń cyfrowych, choć nie spełniają one wystarczająco dużo warunków, by zostały uznane za osoby uzależnione⁴⁰⁵.

Za przykład niech posłuży korzystanie ze smartfonów, gdyż w kontekście problematycznego korzystania z internetu to właśnie tych urządzeń najczęściej dotyczą pytania⁴⁰⁶, co zapewne wynika z tego, że zdecydowana większość młodych ludzi łączy się z internetem za pośrednictwem smartfona. Według badań opublikowanych w pracy *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, „prawie co piąty badany nastolatek (19,4%) osiąga ekstremalnie wysokie wyniki związane z codziennym korzystaniem ze swojego smartfona”, czyli niemal cały czas korzysta ze smartfona; niewiele więcej nastolatków (20,2%) znajduje się powyżej normy (w badaniach nie wyjaśniono pojęcia normy w kontekście korzystania ze smartfona); w normie znajduje się natomiast co trzeci nastolatek (29,2%); 20,7% jest poniżej normy; a 10,4% badanych wykazuje ekstremalnie niskie wyniki, co oznacza, że co dziesiąty nastolatek jest w małym stopniu przywiązany do swojego smartfona⁴⁰⁷.

Warto przyjrzeć się jeszcze odpowiedziom nastolatków pochodzącym z tych badań. Odpowiedzi te można interpretować w kategoriach nomofobii, czyli lęku przed brakiem dostępu

⁴⁰² C. Cheng, A. Y. Li, *Internet Addiction Prevalence and Quality of (Real) Life: A Meta-Analysis of 31 Nations Across Seven World Regions*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2014, 17(12), s. 758.

⁴⁰³ Y. C. Pan i in., *Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews” 2020, 118, s. 613.

⁴⁰⁴ <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> [dostęp z dnia: 04.11.2022].

⁴⁰⁵ M. D. Griffiths, *Adolescent Social Networking. How Do Social Media Operators Facilitate Habitual Use?*, „Education and Health”, 36(3) s. 66.

⁴⁰⁶ R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021, s. 68-71; M. Bochenek, R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0...*, dz. cyt., s. 79-80; M. Dębski, *Nalagowe korzystanie z telefonów komórkowych Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Uniwersytet Gdański, Gdynia 2016 s. 101-108.

⁴⁰⁷ M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi cyfrowi...*, dz. cyt., s. 78.

do telefonu komórkowego/smartfona. Z badań tych wynika, że 37,6% nastolatków ma negatywne odczucia (złość, zdenerwowanie), jeśli nie może skorzystać ze smartfona; 45,2% czuje niepokój związany z brakiem posiadania go przy sobie lub gdy jest rozładowany; 38,6% nastolatków jest niezadowolonych z powodu niemożności korzystania ze smartfona tak długo, jak ma na to ochotę; 52,2% z nich nie wyobraża sobie codziennego życia bez smartfona; 57% badanych często zerka na telefon, by sprawdzić, czy ktoś do nich napisał; 48,3% czuje wewnętrzną potrzebę jak najszybszego odpisania na wiadomość⁴⁰⁸. Nomofobią dotknięte jest od 17% do 21% procent populacji osób korzystających ze smartfona⁴⁰⁹.

Mechanizm nieprzewidywalnej gratyfikacji może być powodem tego, w jaki sposób młodzi ludzie przywiązują się do swojego smartfona, niemniej nie można go traktować jako wyłącznej tego przyczyny. Jednym z innych powodów może być syndrom FOMO, który oznacza „wszechogarniający lęk przed tym, że inne osoby mogą doświadczać satysfakcjonujących przeżyć, w których się nie uczestniczy”⁴¹⁰. Zdaniem naukowców syndrom FOMO jest najczęściej powiązany z psychologiczną potrzebą przynależności⁴¹¹, którą człowiek stara się niekiedy obsesyjnie zrealizować przeglądając, np. social media w poszukiwaniu aktualnych trendów promowanych w popkulturze. Osoba dotknięta syndromem FOMO czyni tak, ponieważ ma głębokie przekonanie, że pominięcie jakiegoś potencjalnie istotnego wydarzenia czy informacji pozbawi ją możliwości partycypacji w życiu społecznym swoich rówieśników. Przykładowo, młodzież w szczególny sposób ma obawy przed tym, że przez brak korzystania z internetu, a przede wszystkim z mediów społecznościowych, nie będzie w stanie zrozumieć żartów swoich znajomych, przez co zaistnieje ryzyko wykluczenia takiej osoby z grupy rówieśniczej⁴¹². Można domniemywać, że nie chodzi w tym przypadku po prostu o rozumienie żartów swoich kolegów i koleżanek a porozumienie jako takie. Zgodnie z aktualnymi wynikami badań 16% polskich użytkowników internetu wykazuje objawy świadczące o posiadaniu syndromu FOMO, a 65% uzyskuje w tym aspekcie „średnie” wyniki. Wśród młodych osób między 15 a 24 rokiem życia odsetek osób z FOMO wynosi 21%, a 69% to osoby o „średnich” wynikach⁴¹³.

⁴⁰⁸ Tamże, s. 73; s. 76.

⁴⁰⁹ A. Humood i in., *The Prevalence of Nomophobia by Population and by Research Tool. A Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression*, *Psych* 2021, 3(2), s. 256.

⁴¹⁰ A. K. Przybylski i inni, *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*, „Computers in Human Behavior” 2013, 29(4), s. 1841.

⁴¹¹ J. P. Abel, i inni, *Social Media and the Fear of Missing Out: Scale Development and Assessment*, „Journal of Business & Economics Research” 2016, 14(1), s. 33; A. Jupowicz-Ginalska i in., *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*, Warszawa 2018, s. 7.

⁴¹² M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi cyfrowi...*, dz. cyt., s. 81.

⁴¹³ A. Jupowicz-Ginalska i in., *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*, Warszawa 2018, s. 12-13.

Internet na tyle mocno pochłania uwagę swoich użytkowników, że są oni w stanie zrezygnować z pewnych rzeczy, byle tylko spędzić przy ekranie trochę więcej czasu. Cierpi na tym chociażby sen. Badania pokazują, że prawie co trzeciemu nastolatki zdarza się niedosypiać, ponieważ korzysta ze smartfona⁴¹⁴. Taki stan rzeczy wynika z tego, że internet charakteryzuje się tendencją do nieprzerwanego przekazu treści, co w połączeniu z tendencją do absorpcji uwagi sprzyja uzależnieniom i rezygnacji czy też odkładaniu przez ludzi pewnych aktywności na inny czas.

Bardzo trudno jest jednoznacznie określić powody, dla których młodzi ludzie korzystają z internetu. Z jednej strony odpowiedzi uczniów jasno wskazują na to, że internet umożliwia im komunikację z bliskimi, realizację hobby, pomoc w nauce czy rozrywkę. Z drugiej strony firmy technologiczne stosują rozwiązania techniczne mające na celu nie tyle uzależnienie użytkowników, co nieustanne zachęcanie ich do wielokrotnego powracania do internetu przy pomocy chociażby nieprzewidywalnych gratyfikacji, które człowiek otrzymuje w zależności od tego, jaką czynność czy wydarzenie identyfikuje z nagrodą⁴¹⁵.

Bez wątpliwości pozostaje jednak to, że internet oraz urządzenia cyfrowe służące do łączenia się z siecią posiadają silną tendencję do koncentracji uwagi człowieka, co widać przede wszystkim po statystykach prezentujących czas korzystania z internetu. Koncentracja uwagi jako taka nie jest zjawiskiem nieakceptowalnym, wszak szkolnictwo również stara się dążyć do tego, by uczniowie byli skoncentrowani na realizacji programu nauczania, lecz ma ono ku temu inne powody niż internet. Szkolnictwo traktuje zaabsorbowanie uwagi uczniów jako środek do ich ewentualnego rozwoju. Z kolei ostatecznym celem koncernów technologicznych jest po prostu generowanie coraz większych zysków poprzez maksymalizację uwagi ludzi bez uwzględniania tego, czy charakter poszczególnych treści i ich forma są dla człowieka pod jakimkolwiek względem właściwe.

Szkolnictwo i internet mocno różnią się także w aspekcie sposobu koncentracji uwagi. Szkoły starają się to robić przede wszystkim poprzez oferowanie jakościowych programów nauczania dla uczniów oraz przy pomocy prawnego przymusu, natomiast internet w przeważającej mierze stawia w tym zakresie na oferowanie dawki przyjemności w trakcie każdej sesji użytkownika. Czyni to m.in. poprzez mechanizm losowej nagrody, poniekąd nakazujący użytkownikowi dalsze przeglądanie treści lub podejmowanie określonych zachowań w sieci. Szkolnictwo nie stawia sobie za nadrzędny cel przyjemności ucznia, choć przyjemność wynikająca z uczenia się wpływa na efektywność procesów edukacyjnych. Przyjemność jest w tym w tym

⁴¹⁴ M. Dębski, M. Bigaj, *Młodzi cyfrowi...*, dz. cyt., s. 75.

⁴¹⁵ M. D. Griffiths, *Adolescent...*, dz. cyt., s. 68.

przypadku co najwyżej środkiem do celu. Korzystanie z internetu, a zatem także uczestnictwo w jego programie nauczania nie jest obligatoryjne (wyłączając obowiązkową edukację), a jednak zdecydowana większość młodych ludzi jest zaangażowana w *długotrwałe* jego używanie, a co za tym idzie nabywanie pewnych nawyków z tym związanych.

4.3. Społecznościowy charakter internetu

Społecznościowy i interaktywny charakter internetu jest znany co najmniej od początków internetu ery Web 2.0. Niewątpliwie tę tendencję można uznać za bardzo pozytywne zjawisko, umożliwiające przede wszystkim zdobywanie, podtrzymywanie czy pogłębianie relacji z innymi ludźmi. Pokazują to po części podane wcześniej statystyki, które mówią o komunikowaniu się z innymi ludźmi jako o najpowszechniejszym sposobie korzystania z internetu. Nie da się ukryć, że internet znacznie wyprzedza telewizję pod tym względem. Nie oznacza to natomiast, że internet jest pod tym względem bez wad, albo że nie powieła, przynajmniej w pewnym stopniu, negatywnych tendencji telewizji.

Jean Twenge w swojej pracy przeprowadziła analizę różnic międzypokoleniowych amerykańskiej młodzieży pod kątem pewnych trendów widocznych wśród przedstawicieli pokolenia nazwanego przez nią iGen, czyli osób urodzonych między 1995 a 2012 rokiem⁴¹⁶. Wyniki analizy pokazały, że młodzi ludzie coraz rzadziej randkują⁴¹⁷, imprezują, spotykają się ze swoimi przyjaciółmi, chodzą do centrów handlowych czy do kina⁴¹⁸. Ponadto coraz mniej młodych ludzi angażuje się osobiście w przedsięwzięcia polityczne (pisanie do funkcjonariusza politycznego, udział w demonstracjach, wpłaty i prace na rzecz kampanii politycznych)⁴¹⁹ oraz jest zainteresowanych codziennymi wiadomościami⁴²⁰. Ponadto dane wskazują na dodatnią korelację między czasem spędzonym na korzystaniu z internetu a postawami i zachowaniami indywidualistycznymi. Wprawdzie przeciętny przedstawiciel iGenu sądzi, iż pomaganie ludziom w potrzebie i wkład własny w funkcjonowanie społeczeństwa są dla niego istotnymi wartościami, lecz są to deklaracje w dużym stopniu niemające swego pokrycia w rzeczywistości⁴²¹. Krótko mówiąc, amerykańska młodzież wydaje się być mniej zaangażowana społecznie niż ich rówieśnicy z poprzednich pokoleń.

⁴¹⁶ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 14.

⁴¹⁷ Tamże, s. 29.

⁴¹⁸ Tamże, s. 79-85.

⁴¹⁹ Tamże, s. 318.

⁴²⁰ Tamże, s. 66.

⁴²¹ Tamże, s. 196-201.

Zjawisko postępującego zmniejszania się stopnia zaangażowania w życie społeczne zostało już dobrze przebadane przez Putnama w kontekście telewizji. Według niego mniejsze zaangażowanie społeczne oraz powiązany z tym wzrost znaczenia perspektywy osobistej (postaw indywidualistycznych) były spowodowane m.in. przez izolujący charakter tego środka przekazu. Odpowiedzialny za to mechanizm jest prosty – osoba spędzająca coraz więcej czasu na oglądaniu telewizji, przeznaczając go coraz mniej na interakcje społeczne, jednocześnie je zaniebując. Izolujący charakter telewizji miał istotne znaczenie w stopniowym zmniejszaniu się zaangażowania w życie społeczne, ale jak podkreślił Putnam, telewizja nie była jedynym tego czynnikiem.

Twenge zasugerowała, że mniejszy czas przeznaczany współcześnie przez młodych na bezpośrednie kontakty z innymi ludźmi może mieć to samo podłoże, jak w przypadku telewizji, co by oznaczało, że internet, pomimo swojego mobilnego charakteru, jest w stanie odtwarzać telewizyjną tendencję do izolowania człowieka w przestrzeni od innych ludzi. W pewnym stopniu potwierdzają to dane ujawniające, że amerykańskie i fińskie nastolatki w porównaniu do swoich rówieśników z poprzednich pokoleń spędzają coraz więcej czasu w samotności⁴²². Taki stan rzeczy może wynikać z tego, że internet w pewnym zakresie jest używany w podobny sposób co telewizja.

Według Cindy Holland, byłej już vice-prezydent Netflix, w 2019 roku przeciętny użytkownik spędzał na tej platformie streamingowej ok. 2 godziny dziennie⁴²³. Oprócz Netflix należałoby dodać także inne platformy streamingowe, jak również inne media polegające na przekazie video, np. YouTube i TikTok. Nie można także zapominać, że internet nie wyparł telewizji i do całościowego czasu izolującego od społeczeństwa „obcowania” z ekranem należy dodać właśnie czas spędzany na oglądaniu programów telewizyjnych. Fińscy badacze odkryli, że od 1987 do 2010 roku stale wzrastał czas spędzany w samotności, choć liczba telewizorów pozostawała w tym okresie względnie stała, znacząco wzrosła w tym czasie liczba posiadanych komputerów oraz telefonów komórkowych, co sugeruje ich udział w izolacji pojedynczych osób od reszty społeczeństwa⁴²⁴. Ogólnie rzecz biorąc, może się okazać, że internet w połączeniu z telewizją mają silną tendencję do izolowania swoich użytkowników, gdyż oglądanie

⁴²² J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości. I co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2019, Aneks do książki, s. 31, https://sklep.smakslova.pl/uploads/SMAKSLOWA_iGen_aneksy_INTERNET.pdf [dostęp z dnia: 11.03.2022]; T. Anttila i in., *Disconnected Lives. Trends in Time Spent Alone in Finland*, „Social Indicators Research” 2020, t. 150, s. 715.

⁴²³ <https://variety.com/2019/tv/news/netflix-cindy-holland-subscribers-watch-average-two-hours-day-1203159868/>, [dostęp z dnia: 14.11.2022].

⁴²⁴ T. Anttila i in., *Disconnected Lives...*, dz. cyt., s. 723.

filmów, seriali i innych treści video i nie tylko nie jest czynnością społeczną. Amerykańskie nastolatki spędzają ok. 6 godzin dziennie korzystając mediów ekranowych, wliczając w to telewizję (ponad połowa nastolatków codziennie ogląda telewizję)⁴²⁵, zatem można przypuszczać, że dużą część dnia przeznaczają one na konsumpcję treści internetowych i medialnych w samotności⁴²⁶.

Zagadnienie izolacji jednostki od reszty społeczeństwa za sprawą telewizji wygląda jednak nieco inaczej niż w przypadku internetu. Postman twierdził, że szkoła uczy młodych ludzi zachowywać się jak członkowie wspólnoty, zatem uczy ona norm społecznych za pośrednictwem bezpośrednich relacji z rówieśnikami i pracownikami szkoły. Telewizja natomiast uczy zachowywać się jak jednostka oderwana od społecznych standardów panujących w społeczeństwie, gdyż jej oglądanie oznacza mniejszą ilość relacji bezpośrednich, a więc i mniej okazji do „treningu” umiejętności społecznych⁴²⁷. Przewaga szkolnictwa nad telewizyjnym programem nauczania polega na możliwości podejmowania interakcji z innymi ludźmi.

Internet natomiast, choć może brać udział w zjawisku wzrastającej ilości spędzania czasu w samotności przez młodzież, zapewnia także możliwość interakcji z innymi ludźmi, dając im tym samym okazję do ćwiczenia się w relacjach z innymi ludźmi. Oczywiście trening społeczny online będzie się różnił od treningu społecznego offline, ale w świecie, gdzie obie te rzeczywistości istnieją obok siebie, i co ważne uzupełniają się, potrzebne są społeczne kompetencje zarówno dostosowane do świata online, jak i offline. Należy także podkreślić, że internet może pośredniczyć w zdobywaniu, podtrzymywaniu i pogłębianiu relacji z innymi ludźmi, które swoje źródło mają w rzeczywistości offline, jak również może wspomóc zaangażowanie społeczne w różne przedsięwzięcia, np. zbiórki pieniędzy dla potrzebujących. Izolacja w przestrzeni ma w kontekście internetu inny wymiar niż izolacja w przestrzeni za pośrednictwem telewizji. Ta ostatnia ogranicza kontakt z innymi ludźmi w sposób radykalny (chyba, że uwzględni się, np. rodzinne oglądanie telewizji, które potencjalnie może zacieśniać więzy rodzinne), internet jest natomiast bardziej złożony i pod względem społecznym zdecydowanie przewyższa telewizję.

Pomimo tego, że internet jest narzędziem, które nie tylko dobrze służy do kontaktowania się z innymi ludźmi, ale i w taki sposób jest najczęściej wykorzystywane, generuje pewne bardzo niepokojące zjawisko, które przez pryzmat swojego społecznościowego charakteru jest

⁴²⁵ J. Pyżalski, *Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje*, [w:] J. Pyżalski i in. (red.), *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, s. 19.

⁴²⁶ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 61.

⁴²⁷ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 64.

dosyć paradoksalne. Chodzi mianowicie o zauważalną korelację zachodzącą między korzystaniem z internetu a wzrastającym subiektywnym poczuciem samotności wśród młodych ludzi.

W jednym z opracowań naukowych podjęto próbę analizy poziomu samotności szkolnej wśród 15 i 16-letnich uczniów. Autorzy wykorzystali w tym celu wyniki badań PISA (Programme for International Student Assessment), które mają za zadanie mierzyć przede wszystkim wyniki szkolne uczniów z 37 państw (w tym Polski) z zakresu czytania ze zrozumieniem, matematyki, rozumowania w naukach przyrodniczych, lecz przy okazji badano także poziom samotności oraz czas korzystania ze smartfonów i dostępność do internetu. W kontekście samotności uczniom stawiano następujące pytania: (1) „Czuję się w szkole jak outsider (lub pomijany)”, (2) „Łatwo nawiązuję w szkole przyjaźnie”, (3) „Czuję, że należę do szkoły”, (4) „Czuję się niezręcznie i nie na miejscu w mojej szkole”, (5) „Inni uczniowie wydają się mnie lubić” oraz (6) „Czuję się samotny w szkole”. Analiza badań PISA ujawniła, że poziom samotności szkolnej uczniów wzrósł znacząco między 2000 a 2018 rokiem, a najbardziej gwałtowny wzrost poziomu samotności szkolnej zanotowano po 2012 roku, czyli w czasie masowego upowszechniania się smartfonów, co oznacza, że poziom samotności szkolnej jest silnie skorelowany z korzystaniem ze smartfonów⁴²⁸.

Problematyka poczucia samotności jest bardzo ważna, gdyż wiele badań mówi o tym, że silnie negatywnie oddziałuje ono na zdrowie psychiczne i ogólny dobrostan psychiczny człowieka⁴²⁹. Możliwe jest wobec tego, że duży wzrost poziomu odczuwania samotności przez młodych ludzi jest jedną z przyczyn zauważalnych spadków liczby nastolatków, które czują zadowolenie z siebie, jak i z życia w ogóle⁴³⁰. Wraz z tym można zaobserwować gwałtowny wzrost ilości wypowiedzi nastolatków w stylu „czuję, że niczego nie mogę zrobić dobrze”, „moje życie jest bezużyteczne”, „nie cieszy mnie życie”⁴³¹. Na domiar tego dane pokazują wzrost wskaźników diagnostycznych depresji klinicznej⁴³². Wśród nastolatków zauważalny jest wzrost poczucia bycia nieszczęśliwym, który jest skorelowany z czasem spędzonym na korzystaniu z internetu – im więcej czasu przed ekranem tym większe poczucie bycia nieszczęśliwym⁴³³. Twenge uważa, że przynajmniej w przypadku portali społecznościowych związek ten może mieć charakter przyczynowy, powołując się przy tym na trzy różne badania dotyczące

⁴²⁸ J. M. Twenge i in., *Worldwide increases in adolescent loneliness*, „Journal of Adolescence” 2021, t. 93, s. 263.

⁴²⁹ C. Park, A. Majeed i in., *The Effect of Loneliness on Distinct Health Outcomes. A Comprehensive Review and Meta-Analysis*, „Psychiatry Research” 2020, t. 294, s. 3-4.

⁴³⁰ J. Twenge, *iGen*,..., dz. cyt., s. 110.

⁴³¹ Tamże, s. 116.

⁴³² Tamże, s. 122-124.

⁴³³ F.W. Lung i in., *Relationships between internet use, deliberate self-harm, and happiness in adolescents. A Taiwan birth cohort pilot study*, „Plos One” 2020, 15(7), <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0235834>, [dostęp z dnia: 28.06.2022]; J. M. Twenge, *iGen*,..., dz. cyt., s. 90; s. 110.

Facebooka⁴³⁴. Wszystko to, jak spostrzegła Twenge, nasiliło się w okolicach początku drugiej dekady XXI stulecia, kiedy zaczęły się rozpowszechniać smartfony, zwiększając tym samym dostępność internetu. Dotychczasowe dane wskazują zatem na występowanie korelacji między trzema czynnikami: korzystaniem z internetu, poczuciem samotności i negatywnymi stanami psychicznymi.

Powody takiego stanu rzeczy mogą być rzecz jasna różnego rodzaju. Wyniki jednego z dostępnych badań pokazują, że wysoka częstotliwość korzystania z internetu nie musi mieć negatywnego wpływu na zmniejszony poziom poczucia własnego dobrostanu psychicznego, ponieważ relacja między korzystaniem z internetu a dobrostanem psychicznym jest uwarunkowana różnymi zmiennymi⁴³⁵. Autorzy badań zaakcentowali, że przeglądanie w internecie treści stresogennych (w przypadku tego badania zajęto się plotkami – ang. *rumors*) jest jedną z najważniejszych zmiennych, która może wywoływać wysoki poziom negatywnych stanów emocjonalnych.

Jednym z najważniejszych czynników stresogennych, który może negatywnie oddziaływać na samopoczucie czy też na ogólny dobrostan psychiczny jest porównywanie się z innymi osobami, o czym informują liczne badania⁴³⁶. Nie chodzi jednak o porównywanie samo w sobie. W badaniach wyróżnia się dwa jego rodzaje: porównanie społeczne w górę i w dół. Porównanie społeczne w górę (*upward social comparison*) zakłada porównywanie się z kimś, kogo uznaje się za lepszego pod pewnymi względami, natomiast porównanie w dół (*downward social comparison*) odwrotnie – z kimś kogo uznaje się w pewnych aspektach jako kogoś gorszego⁴³⁷.

Dla ogólnego dobrostanu psychicznego potencjalnie niebezpieczny jest ten pierwszy wariant porównywania, gdyż w konsekwencji może on doprowadzić człowieka do utrwalenia w sobie przekonań o byciu gorszym pod jakimś względem od innych ludzi⁴³⁸. Ponadto porównywanie społeczne w górę siebie z innymi użytkownikami social mediów jest ściśle powiązane

⁴³⁴ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 90-91.

⁴³⁵ D. Paez i in., *A longitudinal study of the effects of internet use on subjective well-being*, „Media Psychology” 2019, 23(5), s. 18-19.

⁴³⁶ S. Steinsbekk i in., *The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study*, „Computers in Human Behavior” 2021, t. 114, s. 5 ; M. Jan i in., *Impact of Social Media on Self-Esteem*, „European Scientific Journal” 2017, 13(23), s. 336 ; Q. Han, *Social Comparison and Well-being under Social Media Influence*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research” 2022, t. 664, s. 634-635; L. M. Pop i in., *Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users*, „International Journal Environmental Research and Public Health” 2022, 19(9) <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/9/5064/htm>, [dostęp z dnia: 28.06.2022].

⁴³⁷ J-L. Wang i. in., *The Mediating Roles of Upward Social Comparison and Self-esteem and the Moderating Role of Social Comparison Orientation in the Association between Social Networking Site Usage and Subjective Well-Being*, „Frontiers in Psychology” 2017, t. 8, s. 2.

⁴³⁸ Tamże, s. 5.

z pasywnym korzystaniem z mediów społecznościowych, czyli używaniem social mediów przede wszystkim do przeglądania treści, z kolei pasywny sposób używania mediów społecznościowych niesie ze sobą ryzyko obniżenia poziomu dobrostanu psychicznego⁴³⁹. Przykład Facebooka potwierdzony wieloma badaniami pokazuje, że bierne korzystanie z mediów społecznościowych jest powiązane z mniejszym dobrostanem psychicznym, mniejszym poczuciem zadowolenia z życia czy nawet z występowaniem symptomów depresyjnych. Czynniki pośredniczącymi między pasywnym używaniem social mediów a negatywnymi tego konsekwencjami dla zdrowia psychicznego człowieka mogą być zazdrość oraz szkodliwe porównania społeczne⁴⁴⁰. Wygląda więc na to, że ludzie biernie korzystający z internetu (przeglądający treści) częściej są skłonni do dokonywania szkodliwych porównań społecznych, przez co obniżają swój dobrostan psychiczny.

Te konkluzje mogą martwić w kontekście tego, że większość użytkowników internetu stanowią użytkownicy pasywni, czyli tacy, którzy są jedynie odbiorcami treści. Popularna zasada mówi o tym, że tylko 1% użytkowników to ludzie tworzący контент internetowy, 9% stanowią użytkownicy sporadycznie aktywni, natomiast 90% wszystkich użytkowników internetu odbiera treści tworzone przez mniejszość⁴⁴¹. Nie ma zbyt wielu badań na ten temat, choć zdają się one potwierdzać w mniejszym lub większym stopniu powyższą zasadę. Jedno z nich faktycznie pokazuje, że proporcje przedstawione w ramach tej zasady są bliskie rzeczywistości⁴⁴². Inne z kolei badanie ujawnia na przykładzie Twittera, że zasada ta ma następującą postać: 5-11-9-75, gdzie 5% to użytkownicy o wysokim współczynniku aktywności, 11% o średnim, 9% o małym, a 75% użytkowników nie podejmuje jakiegokolwiek aktywności za pośrednictwem Twittera⁴⁴³. Ostatnie badanie pokazuje bardziej pozytywne trendy, choć nadal większość użytkowników jest pasywna w korzystaniu z internetu. Badacze uważają, że zdecydowana

⁴³⁹ P. Verduyn i in., *Do Social Networking Sites Influence Well-Being? The Extended Active-Passive Model*, „Current Directions in Psychological Science” 2022, t. 31(1), s. 64-66.

⁴⁴⁰ H. Krasnova i in., *Envy on Facebook. A Hidden Threat to Users Life Satisfaction?*, „Wirtschaftsinformatik Proceedings” 2013, 92, s. 1487; E. C. Tandoc Jr. i in., *Facebook use, envy, and depression among college students. Is facebook depressing?*, „Computers in Human Behavior” 2015, 43, s. 143-144; P. Verduyn i in., *Passive Facebook Usage Undermines Affective Well-Being. Experimental and Longitudinal Evidence*, „Journal of Experimental Psychology. General”, 144(2), s. 486.

⁴⁴¹ M. Szpunar, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, IFiS PAN, Warszawa 2012, s. 94-103.

⁴⁴² B. Carron-Arthur i in., *Describing the distribution of engagement in an Internet support group by post frequency. A comparison of the 90-9-1 Principle and Zipf's Law*, „Internet Interventions” 2014, 1(4), s. 167; T. van Mierlo, *The 1% rule in four digital health social network. An observational study*, „Journal of Medical Internet Research” 2014, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939180/>, [dostęp z dnia: 20.10.2022].

⁴⁴³ A. Antelmi i in., *Characterizing the Behavioral Evolution of Twitter Users and The Truth Behind the 90-9-1 Rule*, Companion of The 2019 World Wide Web Conference, WWW 2019, San Francisco, CA, USA, May 13-17, 2019, s. 1038.

większość użytkowników internetu to użytkownicy pasywni (*lurkers*)⁴⁴⁴, wobec czego przypuszczalnie większość użytkowników internetu jest narażona na szkodliwe porównania i odczuwanie zazdrości prowadzące do obniżenia swojego samopoczucia.

Internauci najczęściej publikują treści, które przedstawiają ich w jak najbardziej pozytywnym wymiarze. Z tego powodu istnieje większe prawdopodobieństwo wystąpienia porównań w górę niż w dół, a co za tym idzie większe prawdopodobieństwo obniżenia dobrostanu psychicznego na skutek utrwalenia w sobie przekonań o tym, że inni ludzie mają lepsze życie albo są szczęśliwsi⁴⁴⁵. Media społecznościowe tworzą doskonałe warunki do idealizacji własnego życia i samego siebie, gdyż wystarczy jedynie pokazać atrakcyjny wycinek ze swojego życia. Argumentacja w tym przypadku pozostaje niemal wyłącznie na poziomie wizualnym.

Jednym z najlepszych tego przykładów jest presja wywierana na młode kobiety za pośrednictwem mediów społecznościowych dotycząca sfery cielesnej (wygląd i seksualność). Młode kobiety korzystające z mediów zawierających przekaz związany z kobiecym ciałem mają większą tendencję do postrzegania siebie samych jako mniej atrakcyjne i nie spełniające pod względem wyglądu wymogów czy standardów społecznych, czego powodem jest kreowanie wyidealizowanego wizerunku kobiecego ciała w mediach⁴⁴⁶. Niepokojący jest fakt, że właściciele mediów społecznościowych wiedzą, że pewne treści w nich zawarte oraz pewne sposoby ich użytkowania mogą powodować negatywne stany psychiczne wśród młodych kobiet. Według autorów jednego z artykułów opublikowanych w 2021 roku na łamach „The Wall Street Journal”, zespół Facebooka, w tym również sam Mark Zuckerberg, są świadomi istnienia zagrożeń w tym aspekcie, lecz wydają się całkowicie go ignorować. Problem ma dotyczyć w największym stopniu Instagrama (którego właścicielem jest właśnie Zuckerberg), ponieważ spośród wszystkich mediów społecznościowych jest najbardziej skoncentrowany wokół wyglądu i seksualności⁴⁴⁷.

Proces idealizacji siebie samego oraz własnego życia za pośrednictwem mediów społecznościowych dotyczy bardzo wielu dziedzin życia, w tym także życia społecznego, co może wzbudzać wśród innych użytkowników poczucie samotności, w czym naturalnie pośredniczą

⁴⁴⁴ A. Tagarelli, R. Interdonato, *Time-aware Analysis and Ranking of Lurkers in Social Networks*, „Social Network Analysis and Mining” 2015, 5(1), s. 1.

⁴⁴⁵ H.-T. G. Chou, N. Edge, „*They are happier and having better lives than I Am*”. *The impact of using Facebook on perceptions of others' lives*, „Cyberpsychol., Behav. Soc. Netw.” 2012, 15(2), s. 119.

⁴⁴⁶ A. Iwanicka, E. Soroka, *Rola mediów społecznościowych w procesie kształtowania się „kultu ciała” wśród młodych kobiet*, „Current Problems of Psychiatry”, 2020, 21(1), s. 18-19.

⁴⁴⁷ G. Wells i in., *Facebook Knows Instagram Is Toxic For Teen Girls, Its Research Shows*, https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739?mod=hp_lead_pos7&mod=article_inline, [dostęp z dnia: 30.06.2022].

porównania społeczne w górę⁴⁴⁸. Obserwowanie życia społecznego innych ludzi, w szczególności znajomych na portalach społecznościowych może być zatem jedną z przyczyn rosnącego zjawiska poczucia samotności wśród młodzieży.

Duża ilość czasu spędzonego na korzystaniu z internetu (choć trzeba do tego dodać również telewizję) a przede wszystkim z portali społecznościowych sprawia, że ludzie są wystawieni na odbiór treści, które niekoniecznie mają odzwierciedlenie w rzeczywistości offline. Przez spędzanie czasu na używaniu internetu, a tym samym na oglądaniu życia innych ludzi, człowiek może mieć trudności w dostrzeżeniu, że przekaz medialny zawarty w internecie jest wykreowany jedynie na potrzeby wizerunkowe, które nie muszą pokrywać się z rzeczywistością, czego przykładem może być przywołana idealizacja kobiecego ciała⁴⁴⁹.

W tym kontekście pojawia się pewien problem związany bezpośrednio z porównaniami społecznymi za pośrednictwem internetu. Dokonując porównań społecznych w górę czy też w dół za pośrednictwem internetu, można nie zdawać sobie sprawy z tego, że często te porównania są niekonstruktywne, ponieważ dotyczą dwóch różnych rzeczywistości: offline i online. Osoba porównująca siebie i swoje życie offline z reprezentacjami życia innych ludzi przedstawionymi w formie online i twierdząca ponadto w następstwie tych porównań, że „moje życie jest mniej wartościowe, gorsze czy wybrakowane względem życia innych ludzi” popełnia błąd formalny. Z tego bowiem, że reprezentacja czyjegoś życia przedstawiona, np. w mediach społecznościowych wydaje się być lepsza pod jakimś względem od „mojego” życia nie wynika, że tak jest w rzeczywistości, gdyż ludzie przedstawiają w internecie tylko to, co chcą przedstawić, a chcą oni ukazywać w przeważającej mierze tylko pozytywne aspekty swojego życia. W ten sposób można nabrać przekonania, np. że innych ludzi nie spotykają codzienne przykrości.

Wzrastającego wśród młodych ludzi poczucia samotności nie można jednak wyjaśnić wyłącznie przy pomocy problematyki porównań społecznych, ponieważ zjawiska społeczne warunkowane są wieloma zmiennymi. Niektórzy badacze sądzą, że wzrost poziomu poczucia samotności może wynikać z tego, że młodzi ludzie coraz więcej czasu spędzają w samotności⁴⁵⁰. Mogłoby się jednak wydawać, że ten czynnik nie musi wywoływać poczucia samotności, gdyż internet jest doskonałym narzędziem do podejmowania interakcji społecznych. Relacje społeczne online mogą jednak nie być tak samo wartościowe jak relacje offline. Badania

⁴⁴⁸ B. Dibb, M. Fosters, *Loneliness and Facebook use. The role of social comparison and rumination*, „Heliyon” 2021, 7(1):e05999, s. 3; B.A. Primarck i in., *Social Media Use...*, dz. cyt. s. 6-7; E. C. Tandoc Jr. I in., *Facebook use...*, dz. cyt., s. 144.

⁴⁴⁹ W. Branicki, *Etyka Tadeusza Czeżowskiego wobec kultury nowych mediów*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2021, 7(7), s. 268.

⁴⁵⁰ J. M. Twenge i in., *Worldwide increases...*, dz. cyt., s. 267.

pokazują, że subiektywne poczucie przywiązania do osoby (ang. *self-reported bonding*), z którą podejmuje się interakcje jest największe w przypadku spotkań twarzą w twarz; niewiele gorsze przywiązanie odczuwali badani kontaktujący się przez videochat. Znacznie gorzej z kolei wypadły pod tym względem rozmowy audio, gdzie kontakt był jedynie głosowy oraz najgorzej oceniane z perspektywy przywiązania do innej osoby komunikowanie wyłącznie za pomocą komunikatora tekstowego⁴⁵¹. Można zatem wyprowadzić z tego wniosek, że im bardziej komunikacja online przypomina komunikację offline, tym większe prawdopodobieństwo wytworzenia i pogłębiania się więzi między komunikującymi się osobami.

Priorytetowo powinny być traktowane relacje offline, gdyż okazuje się, że uprawianie sportu, chodzenie do kościoła, a przede wszystkim interakcje społeczne twarzą w twarz są związane mniejszym poczuciem bycia nieszczęśliwym, mniejszym ryzykiem odczuwania samotności i mniejszym ryzykiem wystąpienia silnych objawów depresyjnych, a nawet z mniejszym prawdopodobieństwem popełnienia samobójstwa przez młodych ludzi. Z kolei korzystanie z internetu, mediów społecznościowych czy czytanie wiadomości w internecie jest powiązane z większym prawdopodobieństwem wystąpienia tych negatywnych konsekwencji⁴⁵². Badania pokazują ponadto, że przyjaźnie oparte na komunikacji offline są postrzegane jako bardziej jakościowe i atrakcyjne niż przyjaźnie oparte wyłącznie na komunikacji online⁴⁵³.

Postman podał bardzo ciekawe wyjaśnienie fenomenu szeroko pojętych problemów emocjonalnych młodych ludzi. Otóż, sądził on, że jednym z tego czynników mogą być ich niższe zdolności językowe, które, jak pokazują wyniki amerykańskiego egzaminu SAT, systematycznie spadają od 2005 roku (chodzi przede wszystkim o czytanie ze zrozumieniem i pisanie). Według niego sprawne posługiwanie się językiem daje ludziom możliwość formułowania „w miarę jasny sposób źródła i naturę naszego niepokoju, i poprzez język możemy wytyczyć drogę do rozwiązania i ulgi”⁴⁵⁴.

Wyniki analiz PISA, ujawniające wysoki wzrost poczucia samotności szkolnej skorelowany z korzystaniem ze smartfona, w kontekście przedstawionych dotychczas badań mogą świadczyć o tym, że młodzi ludzie niekoniecznie są w stanie konstruktywnie posługiwać się internetem i wyciągać odpowiednie wnioski na podstawie treści, które przeglądają.

⁴⁵¹ L. E. Sherman i in., *The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends*, „Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2013, 7(2), <https://cyberpsychology.eu/article/view/4285/3330>, [dostęp z dnia: 15.12.2022].

⁴⁵² J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt. s. 89-97.

⁴⁵³ L. E. Sherman i in., *The effects...*, dz. cyt.

⁴⁵⁴ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 80.

Zaprzestanie korzystania z internetu jest jednak wyjściem tylko pozornie efektywnym ze względu na możliwość pominięcia wartościowych aspektów funkcji internetu, w tym oczywiście tych społecznościowych. Dostępne dane pokazują, że im większy czas korzystania z internetu tym większe ryzyko poczucia bycia nieszczęśliwym i wystąpienia przynajmniej jednego czynnika ryzyka samobójstw, lecz używanie internetu i urządzeń elektronicznych (badanie nie precyzuje niestety o jakie urządzenia chodzi) przez ok. jedną godzinę dziennie jest pod tym względem najlepsze dla młodego człowieka, lepsze nawet niż całkowite zrezygnowanie z korzystania z internetu⁴⁵⁵. Warto również zaznaczyć, że interakcja społeczna zapośredniczona przez internet może okazać się efektywna, jeśli dotyczy ona osób, z którymi utrzymuje się kontakty offline, co w szczególności dotyczy znajomych, przyjaciół czy rodziny⁴⁵⁶. Internet może istotnie wzmocnić więzi międzyludzkie, dlatego w ramach systemu edukacji warto podejmować działania ku projektowaniu odpowiednich rozwiązań, tak by ten potencjał zrealizować.

Biorąc pod uwagę zjawisko poczucia samotności czy też samotności samej w sobie, szkoła wydaje się być lepszym miejscem niż przestrzeń cyfrowa pod względem społecznościowym. Zdecydowaną przewagą szkół jest to, że porównywania do swoich rówieśników zachodzą na tym samym poziomie, to znaczy na poziomie offline, co potencjalnie może skutkować bardziej adekwatną oceną samego siebie. W szkołach dzieci i młodzież nie są bowiem w stanie zaprezentować siebie w wyidealizowany sposób (co oczywiście nie oznacza, że do tego nie dążą), więc inni widzą ich takimi jakimi są w rzeczywistości. Uczęszczanie do szkoły zapewnia ponadto interakcję twarzą w twarz z innymi ludźmi, które, wedle badania, są lepsze dla jakości relacji społecznych oraz zdrowia i dobrostanu psychicznego ludzi.

Internet nie powiela tendencji telewizji do izolacji jednostki od społeczeństwa, a przynajmniej nie robi tego, w takim stopniu, jak czyni to telewizja. Zamiast obiektywnego zjawiska, jakim jest spędzanie czasu w samotności, internet w większym stopniu kreuje mniej lub bardziej subiektywne poczucie bycia samotnym, mające poważne konsekwencje dla zdrowia i dobrostanu psychicznego ludzi.

⁴⁵⁵ J. Twenge, *iGen...*, dz. cyt., s. 57.

⁴⁵⁶ P. M. Valkenburg, J. Peter, *Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and Their Closeness to Friends*, „Developmental Psychology” 2007, 43(2), s. 275.

4.4. Zanik dzieciństwa w kulturze internetowej

Sytuacja dziecka w kulturze internetowej niewiele różni się od jego sytuacji w kulturze telewizyjnej. W zasadzie najpoważniejszą i chyba jedyną różnicą jest to, że wszystkie negatywne, ale też aspekty telewizyjnego środowiska informacyjnego, które dotyczą funkcjonowania dzieci, w erze internetu jeszcze bardziej przybierają na sile, sprawiając, że linia graniczna dzieląca dzieciństwo i dorosłość coraz bardziej zanika. Postman pisał, że w ramach kultury telewizyjnej dzieje się to na trzy sposoby i ten pogląd można z powodzeniem przełożyć na kontekst internetu. Otóż internet, podobnie jak telewizja, zaciera granicę między dzieciństwem a dorosłością „po pierwsze, ponieważ nie wymaga żadnych instrukcji, by pojąć jego formę; po drugie, ponieważ nie stawia złożonych wymagań ani umysłowi, ani zachowaniu; i po trzecie, ponieważ nie segreguje swojego audytorium”⁴⁵⁷.

Pierwsze dwa czynniki wynikają z dominującego w internecie obrazowego stylu przekazu treści kulturowych. Proces scalania świata dzieci i dorosłych jest z tej perspektywy spowodowany przede wszystkim tym, że standardy komunikacyjne wyznaczone przez internet nie wymagają wydzielania młodych członków społeczeństwa, to znaczy umieszczania ich w szkołach, by nabyli złożone kompetencje niezbędne do brania udziału w procesie przekazu treści kulturowych. Powodem tego jest internetowe środowisko informacyjne, które jest pozbawione wysokich wymagań pod względem odbioru tych treści, gdyż ich przekaz zdominowany jest przez obraz, co istotnie obniża próg wejścia do świata informacji ludzi dorosłych. Wystarczy krótki „kurs” korzystania ze smartfona, by mieć za jego pośrednictwem dostęp do wszelkiego rodzaju treści kulturowych. Choć uczęszczanie do szkoły jest obligatoryjne, to szkolnictwo nie pełni już roli wprowadzającej młodych do świata dorosłych, co, jak pisał Postman, wiązało się z nabyciem odpowiednich kompetencji. Dopóki dominował przekaz treści kulturowych oparty na piśmienności, dostęp do nich był dla dzieci ograniczony ze względu na to, że ich zrozumienie wymagało pewnych kompetencji takich jak, np. rozumienie alegorii, zasad logiki formalnej czy posiadanie odpowiedniej erudycji, którą siłą rzeczy człowiek nabywa dopiero z czasem. W ramach kultury piśmiennej dzieci były umieszczane w szkołach, by nabyć kompetencje niezbędne do uczestnictwa w procesie przekazu treści kulturowych. W kulturze internetowej szkolnictwo oraz piśmienność, czyli dwa czynniki niezbędne, zdaniem Postmana, do wyłonienia się i trwania idei dzieciństwa tracą na znaczeniu.

⁴⁵⁷ N. Postman, *The Disappearance...*, dz. cyt., s. 80.

Kompetencje potrzebne do odbioru i przekazu treści kulturowych w ramach kultury internetowej są, podobnie jak w przypadku telewizji, jedynie minimalne, co z jednej strony umożliwia dzieciom wkroczenie do świata informacji ludzi dorosłych, a z drugiej zaś ogranicza potencjał rozwojowy człowieka. Ten stan rzeczy sprawia, że postmanowski *the adult-child*, charakteryzujący się niezrealizowanymi możliwościami intelektualnymi i emocjonalnymi jest aktualny także w kulturze internetowej.

We współczesnej literaturze przedmiotu istnieje pojęcie zbliżone, jeśli nie tożsame z *the adult-child*. Chodzi o *kidult*, który

określa styl życia, postawę lub trend kulturowy, w którym postać młodego-dorosłego wyznacza wzory aksjologiczne i obyczajowe, modę czy strategie komunikacji, wśród których trzeba wymienić: „odraczanie” dorosłości, apoteozę młodości, permanentną autokreację, recentywnizm (dominacja „tu” i „teraz”), luz (także w zakresie budowana relacji społecznych) oraz wyrazistość semiotyczną i specyfikę leksykalną⁴⁵⁸.

W naukach społecznych i humanistycznych zjawisko *kidult*, *the adult-child* czy po prostu infantylizacji ludzi dorosłych nie jest wystarczająco zoperacjonalizowane ani też nie jest gruntownie zbadane. Nie istnieją zatem wystandaryzowane metody badawcze ani szczegółowe wyniki badań naukowych, które mogłyby ujawnić, jakie dokładnie zachowania czy postawy przejawia *the adult-child*, niemniej można zaobserwować pewne zjawiska, które identyfikowane są z fenomenem infantylizacji dorosłych.

Jedną z najważniejszych aktywności *kidultów*, jest zabawa, czego przykładem jest dominacja rozrywki nad innymi rodzajami treści w internecie, co niektórzy interpretują w kategoriach zatrzymania się czy wręcz cofania się w rozwoju⁴⁵⁹. Zabawa jest bowiem domeną dzieci, a to, że dorośli koncentrują wokół niej dużą część swojego życia może być oznaką ich niedojrzałości. Wśród przejawów infantylizacji dorosłych można wymienić praktyki komunikacyjne, które pokazują, że dorośli coraz częściej infantyлизują swój własny sposób wypowiedzi, posługując się wyrażeniami zaczerpniętymi od dzieci i młodzieży⁴⁶⁰; wytworzenie się zjawiska *Adult Fans of Lego*, czyli dorosłych fanów klocków LEGO⁴⁶¹; popularność kreskówek

⁴⁵⁸ A. Wileczek, *Kidult (nie tylko) językowy*, „Postscriptum Polonistyczne” 2017, 19(1), s. 180.

⁴⁵⁹ J. Daszykowska, *Od kultu młodości do stylu życia kidult*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2018, 1(54).

⁴⁶⁰ A. Wileczek, *Kidult...*, dz. cyt., s. 185-192.

⁴⁶¹ J. Lyon, *Lego Isn't Just for Kids. Here's How to Become an Adult Lego Master*, <https://www.nytimes.com/wirecutter/blog/adult-lego-masters/>, [dostęp z dnia: 21.02.2023]; M. Madejski, *Klocki Lego coraz częściej są domeną dorosłych, niektórzy wybierają je na inwestycje [WYWIAD]*, <https://businessinsider.com.pl/lifestyle/klocki-lego-coraz-czesciej-sa-domena-doroslych-wywiad/1gqjlze>, [dostęp z dnia: 21.02.2023]; <https://www.lego.com/pl-pl/categories/adults-welcome> [dostęp z dnia: 21.02.2023].

wśród osób dorosłych (ponad 60% widzów kanału Cartoon Network to osoby w wieku 18-49)⁴⁶². Dorośli w codziennym życiu coraz częściej wzorują się na młodzieży czy nawet na dzieciach. Wydają się wręcz niekiedy zawłaszczać kulturę dziecięcą czy młodzieżową dla samych siebie, uzupełniając je o elementy życia typowe ludzi dorosłych.

Rozrywkowy format internetu ma swój udział w braku realizacji potencjału intelektualnego i emocjonalnego wśród swoich użytkowników, gdyż w pierwszej kolejności ma na celu zadowolenie człowieka, a nie jego rozwój. Gdyby było inaczej w internetowym środowisku informacyjnym nie dominowałby silnie skondensowany przekaz obrazowy o rozrywkowym charakterze.

Dominujący w internecie styl przekazu treści nie stawia odbiorcom złożonych wymagań poznawczych, przez co potencjał intelektualny człowieka pozostaje niezrealizowany. Dziecko ma zatem relatywnie krótką drogę do przebycia, by móc partycypować w świecie informacji ludzi dorosłych.

Przyczyn braku realizacji możliwości emocjonalnych można doszukiwać się w praktykach koncernów technologicznych promujących w mediach, w szczególności w internecie, postawy, zachowania czy sposoby myślenia przypisywane dotychczas dzieciom. W literaturze przedmiotu zjawisko infantylizacji ludzi dorosłych opisuje się m.in. przez pryzmat „logiki rynku” wykreowanej przez współczesny kapitalizm, który opowiada się za nieustanną konsumpcją towarów i usług. Celem promocji figury infantylnego dorosłego ma być „wspieranie regresji pragnień konsumenta”⁴⁶³, co jest opłacalne dla producentów ze względu na co najmniej cztery czynniki.

Pierwszym z nich jest tęsknota dorosłych za ich młodzieńczymi latami, którą producenci wykorzystują, oferując im symboliczny powrót do czasów beztroski. Drugim powodem jest potencjalna nieskończoność potrzeb dzieci i młodzieży przy jednoczesnym ich ograniczeniu czy też większej świadomości swoich potrzeb przez dorosłych. Oczywiście jest zatem, że producenci będą dążyli do promocji postaw kojarzonych z dziećmi i młodzieżą, by zwiększać popyt na towary i usługi, którymi mogą być zainteresowani młodzi. Kolejnym powodem jest wydłużająca się średnia długość życia, która powoduje, że poszczególne etapy życia człowieka siłą rzeczy się przedłużają, co dotyczy też dziecięcych i młodzieńczych etapów życia człowieka. Jednakże argument demograficzny jest ważniejszy z innego powodu. W krajach rozwi-

⁴⁶² F. Nazarteh, *The Psychology Of Cartoons & The Benefits of Watching Cartoons For Adults*, <https://align-thoughts.com/psychology-of-cartoons/> [dostęp z dnia: 21.02.2023].

⁴⁶³ J. Bernardini, *The Infantilization of the Postmodern Adult and the Figure of Kidult*, „Postmodern Openings” 2014, 5(2) s. 42-43.

niętych o mniej lub bardziej rozwiniętym systemie gospodarki kapitalistycznej, zauważalny jest niż demograficzny, czego efektem jest to, że producenci mają coraz mniej okazji do odwoływania się bezpośrednio do dzieci i młodzieży jako grup docelowych. Kreują oni więc zjawisko infantylizacji, aby napędzać postawy konsumpcyjne wśród ludzi dorosłych. Ostatnim powodem jest względnie wystandaryzowany styl życia młodych ludzi przy względnie większym zróżnicowaniu stylu życia ludzi dorosłych, dzięki czemu dla producentów bardziej opłacalne jest odwoływanie się do młodych członków społeczeństwa. Ich świat jest bardzo uniwersalny, w szczególności w sytuacji globalizacji, kiedy można za pośrednictwem internetu wykreować w tym samym czasie wśród milionów osób takie same preferencje modowe czy też żywieniowe⁴⁶⁴.

Wraz ze zjawiskiem infantylizacji dorosłych obserwuje się stopniowy proces wkraczania dzieci do świata ludzi dorosłych. Każdy użytkownik internetu może poznać informacje na jakikolwiek temat bez względu na to, czy ta wiedza jest dla niego przeznaczona czy też nie. Wobec tego niszczone są monopole informacyjne, co podważa autorytet ludzi dorosłych jako osób posiadających wiedzę sekretną dla dzieci i młodzieży.

Dzieci od najmłodszych lat są przyzwyczajane przez rodziców do korzystania z internetu i urządzeń cyfrowych. Badania pokazują, że 13% dzieci rocznych i dwuletnich, 25% w wieku 3-4 lata i 39% dzieci w wieku od 5 do 6 lat posiada własne urządzenie mobilne (ogółem 26% dzieci do 6 roku życia posiada takie urządzenie). Brak posiadania przez małe dzieci własnych urządzeń mobilnych nie wyklucza korzystania z nich. Wyniki tych samych badań mówią, że 43% dzieci rocznych i dwuletnich, 62% 3 i 4-letnich oraz 84% dzieci między 5 a 6 rokiem używa urządzeń mobilnych (ogółem 64%). Z kolei codziennie korzysta z urządzeń mobilnych dostępnych w domu 30% dzieci do 2 roku życia, 22% między 3 a 4 rokiem życia, 25% dzieci wieku 5-6 lat (ogółem 25%)⁴⁶⁵. Dzieci dostają swój pierwszy smartfon średnio w wieku 8 lat i 11 miesięcy⁴⁶⁶.

Mają one zatem możliwość wejścia w internetowe środowisko informacyjne, w tym też to przeznaczone wyłącznie dla osób dorosłych. Internet jest wypełniony bardzo dużą ilością informacji, gdzie motywem przewodnim jest cierpienie, przemoc, śmierć czy seks. Nie jest to problem sam w sobie, gdyż bajki, które są przecież przeznaczone właśnie dla dzieci, również podejmują te tematy, wszak jedną z ich podstawowych funkcji jest przedstawienie dzieciom

⁴⁶⁴ Tamże.

⁴⁶⁵ A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 2015, s. 8-9.

⁴⁶⁶ R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0...*, dz. cyt., s. 32.

w przystępny dla nich sposób świata takim, jakim jest w rzeczywistości. Bajki przybierają w tym celu określoną formę niezbędną do tego, by dzieci zintegrowały pewne informacje bez uszczerbku na ich wrodzonej niewinności i wrażliwości. Internet sprawia, że informacje ze świata ludzi dorosłych łatwo trafiają do dzieci w formie, która nie jest dostosowana do potrzeb i możliwości dziecka, czego najbardziej znamienym przykładem jest pornografia.

Dane dotyczące oglądania w internecie pornografii przez dzieci i młodzież pokazują, że nieco ponad połowa nastolatków od 12 do 16 r. ż. chociaż raz zobaczyła treści pornograficzne; prawie co piąty badany miał styczność z pornografią jeszcze przed 10 r. ż; co piąty nastolatek ogląda pornografię raz dziennie lub częściej; a ponad co czwarty robi to raz lub kilka razy w tygodniu⁴⁶⁷.

Pornografia jest tylko jednym z wielu przykładów tego, jak trudno jest dorosłym dotrzymać sekretów względem młodych członków społeczeństwa w epoce dominacji internetu. Postman uważał, że brak istnienia informacji relatywnie trudno dostępnych dla dzieci i młodzieży jest poważną oznaką zaniku psychologicznego mechanizmu wstydu, który ma sprawować kontrolę nad ludzkimi popędami w tym też właśnie kontrolę nad pewnymi zakresami informacji. Jedną z najpoważniejszych tego konsekwencji jest jawna seksualizacja dzieci i młodzieży.

W 2016 roku podczas Tygodnia Mody w Miami odbył się pokaz mody, w którym wzięły udział małe dziewczynki ubrane, jak dorosłe modelki, w stroje bikini⁴⁶⁸. W 2020 roku Netflix opublikował film pełnometrażowy opowiadający o jedenastoletnich dziewczynkach zafascynowanych twerkingiem, czyli rodzajem tańca erotycznego polegającym na potrząsaniu pośladkami w rytm muzyki⁴⁶⁹. Hiszpański dom mody Balenciaga w 2022 roku zorganizował bożonarodzeniową kampanię reklamową, w której przedstawione były kilkuletnie dziewczynki trzymające w rękach torebki-misie ubrane w stroje kojarzone z BDSM (skrót od angielskich słów *Bondage, Domination, Sadism, Masochism*), czyli rodzajem agresywnych praktyk seksualnych polegających na odgrywaniu dominującej i uległej roli⁴⁷⁰.

Znamienny jest komentarz jednego z internautów dotyczący tej ostatniej sprawy, który napisał, że „Przerażające, jak wielu dorosłych musiało być w to zaangażowanych... rodziców,

⁴⁶⁷ R. Lange (red.), *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej. Trajektorie użytkowania. Raport z badań ogólnopolskich*, NASK-PIB, Warszawa 2022, s. 15-21.

⁴⁶⁸ P. Kurowska, *Skandal: dzieci w bikini na wybiegu. Czy to seksualizacja najmłodszych?*, <https://www.ofeminin.pl/moda/newsy/skandal-dzieci-w-bikini-na-wybiegu-czy-to-seksualizacja-najmlodszych/8gkc147> [dostęp z dnia: 29.03.2023].

⁴⁶⁹ *Internauci oburzeni reklamą Netfliksa. „Seksualizacja dzieci”*, <https://www.rp.pl/film/art564581-internauci-oburzeni-reklama-netfliksa-seksualizacja-dzieci>, [dostęp z dnia: 29.03.2023].

⁴⁷⁰ S. Wamej, *Zrobił okropną kampanię z dziećmi w stylu BDSM. Teraz przeprosza*, <https://rozrywka.spiderweb.pl/balenciaga-dzieci-bdsm>, [dostęp z dnia: 29.03.2023].

fotografów, dyrektorów kreatywnych, copywriterów, projektantów stron internetowych, pracowników agencji projektowych, producentów, menedżerów, reklamodawców...”⁴⁷¹.

Żaden z tych dorosłych najwyraźniej nie miał zastrzeżeń przed zaangażowaniem w te przedsięwzięcia oraz ich publikację i dystrybucję. Psychologiczny mechanizm wstydu, który z założenia ma pełnić kontrolę nad ludzkimi popędami współcześnie coraz częściej zawodzi ludzi dorosłych, o ile część z nich jeszcze go nie zatraciła. Wydają się oni nie tylko mniej zainteresowani istnieniem pewnego obszaru informacji, którego dzieci dla własnego dobra nie powinny zbyt wcześnie poznać, ale także są oni skłonni wprowadzać dzieci w swój świat informacji zarówno poprzez jego ujawnianie, jak również przez umożliwienie im partycypacji w praktykach dotychczas zarezerwowanych dla ludzi dorosłych.

Zapoczątkowane w czasach dominacji telewizji zjawisko stopniowego zanikania idei dzieciństwa, jako pewnego specyficznego sposobu postrzegania dziecka, trwa również w erze internetu i to dokładnie z tych samych powodów, co jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Dominujący w internecie styl obrazowego przekazu treści o charakterze rozrywkowym, który nie wymaga od odbiorcy złożonych kompetencji co do odbioru treści kulturowych, sprawia, że użytkownik internetu nie realizuje swojego potencjału. Wobec tego dochodzi do sytuacji, w której dzieci są w stanie wcześniej wkroczyć do świata ludzi dorosłych, ponieważ ci ostatni odznaczają się niskimi kompetencjami, gdyż internetowe środowisko internetowe nie jest dość wymagające.

Sytuacja dzieci w kulturze internetowej wygląda w podobny sposób, jak to opisał Postman w 1999 roku, odnosząc się w tej kwestii do telewizji. Pisał on wtedy, że idea dzieciństwa nie ma już tak wielkiego znaczenia pomimo tego, że samo słowo „dzieciństwo” ma w sobie emocjonalną siłę. Obecnie nie ma wątpliwości co do tego, że istnieje powszechna świadomość, iż dzieci ze swej natury potrzebują specjalnego kształcenia i wychowania, niemniej jednak problemem jest brak kontroli środowiska informacyjnego przez ludzi dorosłych, co uniemożliwia realizację tych postulatów.

Z propagowanej przez Postmana idei dzieciństwa wynika, że dorośli muszą mieć świadomość, iż rozwój dziecka przebiega według jego własnych zasad, a nie tych ustalanych przez nich samych. Dzieciom powinno się zatem zapewnić wychowanie pielęgnujące ich jaźń i indywidualność oraz naturalną ciekawość świata, wrażliwość i niewinność, które, jak twierdził Postman, „nie mogą zostać zniszczone pod groźbą utraty dojrzałej dorosłości”. Dzieciom należy się także takie kształcenie, które będzie odpowiadać potrzebom umysłu i które będzie im stawiało wysokie wymagania, bynajmniej nie z powodu ustanowienia nad nimi rygoru, ale ze

⁴⁷¹ Tamże.

względu na potencjał, jaki w sobie posiadają, który domaga się realizacji, a to nie jest możliwe bez złożonych wymagań.

Idea dzieciństwa w kulturze internetowej nie zanika dlatego, że dorośli zapomnieli o „inności” dzieci względem ich samych, ale raczej dlatego, że dorośli nie są świadomi konsekwencji, jakie niesie ze sobą brak kontroli nad środowiskiem informacyjnym z ich strony. Mechanizm zaniku dzieciństwa w przypadku telewizji i internetu jest ten sam, lecz internet niestety istotnie wzmacnia proces tego zaniku. Powoduje to, że w pewnym stopniu dzieci zaczynają być traktowane jak mali dorośli, którym do pełni partycypacji w świecie ludzi dorosłych brakuje tylko odpowiedniego stopnia rozwoju fizycznego.

5. Termostatyczna koncepcja edukacji

Dotychczasowe analizy pokazały, że między telewizją a internetem występują wyraźne prawidłowości. Wobec tego należy zwrócić uwagę na proponowane przez Postmana środki zaradcze, które pierwotnie były nakierowane na neutralizację negatywnych skutków oglądania telewizji i które można zastosować obecnie w odniesieniu do negatywnych konsekwencji korzystania z internetu.

W swojej mało znanej w Polsce pracy z 1979 roku pt. *Teaching as a Conserving Activity* Postman starał się wypromować swoje oryginalne podejście w myśleniu o edukacji. Zgodnie z jego zamysłem edukacja powinna być uwarunkowana dominującymi tendencjami obecnymi w danym kontekście kulturowym. Intencją Postmana nie było jednak takie konstruowanie przedsięwzięć edukacyjnych, aby podążały one głównym nurtem trendów kulturowych. Wprost przeciwnie, amerykański pedagog stał na stanowisku, iż edukacja powinna koncentrować swoje siły na przeciwstawianiu się dominującym trendom kulturowym, w szczególności, jeśli niosą one ze sobą negatywne konsekwencje. Z tego właśnie powodu Postman nadał tej koncepcji miano edukacji termostatycznej, której zadaniem ma być oferowanie kontrargumentów dla dominujących tendencji, perspektyw, poglądów itp. Słuszność tej koncepcji edukacji Postman uzasadniał tym, iż „Nie ma żadnej zmiany, rozwoju ani wzrostu, o którym można by myśleć – na każdym poziomie organizacji – który wkrótce nie stanie się zabójczy, jeśli w systemie nie pojawi się tendencja przeciwdziałająca (...) Dla każdego yin (...) musi być yang”⁴⁷².

Postman pisał o tej koncepcji jako o metafizologii edukacji, choć wydaje się, że w tym przypadku należałoby mówić raczej o metateorii, w ramach której w zależności od aktualnych potrzeb wykorzystuje się różne idee pedagogiczne pochodzące z różnych źródeł⁴⁷³. Jest to, jak widać, podejście relatywistyczne, gdyż Postman dystansował się wobec poglądów, których prawdziwość czy słuszność postrzega się jako niepodważalne. Uważał bowiem, że „Pozbawione poważnej opozycji, nasze ideały i prawdy tracą swoją żywotność, a w końcu i swoje znaczenie”⁴⁷⁴. Chociaż Postman temu przeczył⁴⁷⁵, koncepcja termostatyczna ma także charakter teleologiczny. Jak pisał, jej „Celem jest zawsze uwidocznienie dominujących tendencji danej kultury, a następnie, poprzez zastosowanie wszelkich dostępnych filozofii edukacji, przeciwstawienie się im”, kierując się ku równowadze czy też homeostazie, gdyż „Termostatyczny

⁴⁷² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 18.

⁴⁷³ Tamże, s. 20.

⁴⁷⁴ Tamże, s. 22.

⁴⁷⁵ Tamże, s. 20.

pogląd na edukację nie jest [...] skoncentrowany na ideologii. Jest skoncentrowany na równowadze”⁴⁷⁶.

Jednakże edukacja nie może równoważyć wszystkich dominujących tendencji kulturowych.

[1] Po pierwsze dlatego, że żadne społeczeństwo nie poparłoby takiego wysiłku; [2] po drugie, ponieważ nie każda tendencja w społeczeństwie wymaga sprzeciwu ze strony szkoły, albo dlatego, że jest już zwalczana przez jakąś inną instytucję, albo dlatego, że nie jest jeszcze wystarczająco kłopotliwa, by zasłużyć na szacunek sprzeciwu. [3] I po trzecie, co najważniejsze, ponieważ szkoły po prostu nie nadają się do realizacji tak ogromnego przedsięwzięcia⁴⁷⁷.

Wydaje się, że argumenty pierwszy i trzeci można potraktować łącznie, to znaczy: [1] żadne społeczeństwo nie poparłoby pomysłu równoważeniu wszelkich dominujących tendencji kulturowych, [3] ponieważ szkoły nie nadają się do realizacji tak ogromnego przedsięwzięcia. Jest to stanowisko, z którym trudno wejść w polemikę. Biorąc pod uwagę specyfikę zawodu nauczyciela, nierozsądne byłoby stawianie mu wymagań wykraczających poza jego kompetencje, nadane mu role i wynikające z nich zadania. W przeciwnym wypadku społeczeństwo nigdy nie będzie usatysfakcjonowane stanem edukacji z powodu powierzenia nauczycielom zadań, którym nie będą mogli sprostać. Jak pisał Postman, „Jeśli nałoży się na szkołę wszystkie problemy, których nie potrafi rozwiązać rodzina, kościół, system polityczny i gospodarka, szkoła staje się rodzajem dobrze finansowanego wysypiska śmieci, z którego niewiele można się spodziewać poza słodkim zapachem porażki”⁴⁷⁸.

Argument drugi należałoby rozłożyć na dwie części i te części rozważyć osobno: „nie każda tendencja w społeczeństwie wymaga sprzeciwu ze strony szkoły”, (1) „albo dlatego że jest już zwalczana przez jakąś inną instytucję”, (2) „albo dlatego, że nie jest jeszcze wystarczająco kłopotliwa, by zasłużyć na szacunek sprzeciwu”. Odnośnie pierwszej części tego argumentu przekaz Postmana jest jasny – szkoły nie powinny ingerować w zadania innych instytucji, takich jak Kościół czy rodzina, ponieważ w ten sposób podważany jest autorytet zarówno tych instytucji, jak i samych szkół. Ponadto wzajemna ingerencja określonych instytucji w swoje kompetencje może doprowadzić do rozmycia odpowiedzialności tychże instytucji za konkretne aspekty życia ludzkiego. W szczególnym stopniu dotyczy to najważniejszej i pod-

⁴⁷⁶ Tamże.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 24.

⁴⁷⁸ Tamże, s. 110.

stawowej grupy społecznej, jaką jest rodzina, której wypaczona wizja i wadliwe funkcjonowanie zaburzają społeczeństwo jako całość. „Dlatego też – pisze Postman – rządy totalitarne niezmienne starają się podważyć autorytet rodziny”⁴⁷⁹.

Druga część omawianego argumentu pokazuje, że przeciwdziałanie jakiejś tendencji kulturowej powinno nadejść dopiero w momencie jej szkodliwego oddziaływania na pewne aspekty życia ludzkiego. Jeśli, przykładowo, w danym społeczeństwie panuje tendencja do krytycznego namysłu, jasne jest, że ta sytuacja nie wymaga ingerencji z samego tylko faktu jej dominacji. Ingerencja w tym przypadku jest natomiast wskazana, jeśli wykorzystywanie krytycznego namysłu przez ludzi będzie wykazywało oznaki pewnej „degeneracji”.

Zastosowanie koncepcji edukacji termostatycznej w praktyce wymaga zatem stosowanej diagnozy rozłożonej na trzy etapy. Pierwszym jest rozeznanie w otaczającej rzeczywistości kulturowej i wyłuskanie z niej dominujących tendencji kulturowych. Następnie należy dokonać oceny tych tendencji pod kątem ich pozytywnych bądź negatywnych konsekwencji. Ostatnim krokiem jest określenie, które z tych negatywnie oddziałujących dominujących tendencji kulturowych można zniwelować przy pomocy szkolnictwa. Postman dokonując owej diagnozy, zaproponował, by przedmiotem równoważenia ze strony szkolnictwa zostało środowisko informacyjne tworzone przez elektroniczne środki przekazu⁴⁸⁰.

Punktem wyjścia dla postmanowskiej edukacji termostatycznej, której podstawą miałyby być ekologia mediów było przede wszystkim środowisko informacyjne tworzone głównie przez telewizję. Środowisko to było jednym z elementów kultury amerykańskiej drugiej połowy XX wieku, której głównym motywem miała być „opowieść technopolu, z jej naciskiem na postęp bez granic, prawa bez odpowiedzialności i technikę bez kosztów”⁴⁸¹. W tym czasie, jak pisał Postman, można było zauważyć zjawisko „przedawkowywania zmian”, będące następstwem zachodzenia zbyt wielu zmian w zbyt szybkim tempie, wskutek czego ludzie mieli stopniowo zatracać umiejętność funkcjonowania we własnej kulturze⁴⁸².

Z tego powodu dla równowagi Postman przyjął postawę konserwatywną, która wyrażała się w szacunku do tradycji, w tym przypadku tradycji kultury piśmiennej, oraz nastawieniu raczej na ewolucyjne zmiany kulturowe niż przedsięwzięcia rewolucyjne. Postawa ta nie była motywowana żadną ideą polityczną czy filozoficzną ani też jego osobistymi preferencjami⁴⁸³

⁴⁷⁹ Tamże, s. 117,

⁴⁸⁰ Tamże, s. 29.

⁴⁸¹ N. Postman, *Technopol...*, dz. cyt., s. 215.

⁴⁸² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 21.

⁴⁸³ P. Cieślarek, *Przeszłość...*, dz. cyt., s. 71-72; L. Nowak, *Pesymizm technologiczny Neila Postmana*, „Nowe Sprawy Polityczne” 2009, nr 1, s. 62.

ale naczelną zasadą ekologii mediów i edukacji termostatycznej, wedle której należy dążyć do zachowania względnego poziomu równowagi poprzez równoważenie negatywnych tendencji kulturowych. W tym przypadku chodziło o przeciwstawienie się negatywnym konsekwencjom wynikającym ze środowiska informacyjnego zdominowanego przez telewizję. Konserwatywna postawa Postmana wynikała z jego poglądu, iż po latach dominacji szeroko rozumianych idei propagujących postęp, w tym postęp technologiczny, którego składnikiem jest telewizja i inne media elektroniczne tworzące niesprzyjające człowiekowi środowisko informacyjne, nastał odpowiedni czas, by skierować swoją uwagę ku ideom bardziej konserwatywnym.

Szczególną rolę w tym przedsięwzięciu miałyby odegrać szkolnictwo. Postman pisał wręcz, że „przedmiotem edukacji [szkolnej – przyp. B. K.] jest niewiele więcej niż analiza form komunikacji, interpretacja ich psychologicznych i społecznych skutków oraz rozwój środowisk szkolnych, które zapewniają równowagę dla tych skutków”⁴⁸⁴. Jednakże szkolnictwo samo w sobie nie jest w stanie samodzielnie podjąć się tak monumentalnego zadania, jakim jest analiza ludzkiego świata komunikacji. Z tego powodu ekologia mediów, jako wspomniane już interdyscyplinarne pole badawcze, powinna współpracować z systemem edukacji, by dostarczać mu teoretycznych podstaw dla praktycznych poczynań nauczycieli i wychowawców.

Z perspektywy Postmana nie można rozważać termostatycznej koncepcji edukacji bez uwzględnienia założeń ekologii mediów, gdyż to środowisko informacyjne ma być przedmiotem równoważenia. Nie oznacza to jednak, że programy poszczególnych przedmiotów szkolnych powinny zostać zapełnione treściami medioznawczymi. Funkcjonowanie szkolnictwa w duchu ekologii mediów to przede wszystkim zapewnienie młodym członkom społeczeństwa takich wzorców zachowań, postaw i sposobów myślenia, których jest widoczny deficyt, a które mogłyby okazać się dla nich wartościowe, ponieważ uzupełniłyby sumę ich własnych dotychczasowych postaw, zachowań i sposobów myślenia niewspieranych w dominującym środowisku informacyjnym. Kultura zawsze wpaja ludziom swoje własne tendencje, natomiast w gestii edukacji skonstruowanej na zasadzie termostatu leży to, by te tendencje nie zdominowały całkowicie umysłów ludzi, by człowiek nie stał się, jak to ujął Herbert Marcuse, człowiekiem jednowymiarowym, gdyż czasem trzeba spojrzeć wstecz, innym razem trzeba iść do przodu, a niekiedy po prostu się zatrzymać, by rozsądnie rozeznaczyć sytuację. Postman uważał, że tym razem należy skierować ku przeszłości.

W tym celu sięgnął do idei edukacji mającej swe korzenie w tradycjach humanistycznych, których potencjał miałyby być przeciwwagą dla negatywnych konsekwencji wynikających

⁴⁸⁴ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 46.

z dominującego środowiska informacyjnego opartego na elektronicznych środkach przekazu. Taką wizję edukacji Postman promował od samego początku ukonstytuowania się jego pesymistycznych poglądów wobec elektronicznych technologii medialnych. Według niego

stać się wykształconym [w środowisku informacyjnym tworzonym przez elektroniczne środki przekazu – przyp. B. K.] oznacza uświadomić sobie pochodzenie i rozwój wiedzy oraz systemów wiedzy; zaznajomić się z intelektualnymi i twórczymi procesami, dzięki którym powstało to, co najlepsze, co zostało pomyślane i powiedziane; nauczyć się, jak uczestniczyć, choćby jako słuchacz, w tym, co Robert Maynard Hutchins nazwał kiedyś Wielką Rozmową, która jest po prostu inną metaforą tego, co oznacza rozwój ludzkości (ang. *the ascent of man*) [...] Innymi słowy, jest to edukacja, która kładzie nacisk na historię, naukowy sposób myślenia, zdyscyplinowane posługiwanie się językiem, szeroką wiedzę o sztuce i religii oraz ciągłości ludzkich przedsięwzięć. Jest to definicja edukacji, która zapewnia doskonałą możliwość korekty antyhistorycznych, nieanalitycznych, niesekwencyjnych, natychmiastowo satysfakcjonujących tendencji obecnego środowiska informacyjnego⁴⁸⁵.

Wizję edukacji opartą na humanistyce i wiedzy o mediach Postman promował w swoich kolejnych pismach do końca swojego życia. Dla niektórych idea edukacji humanistycznej z pewnością jawi się jako idea warta kultuwowania niezależnie od czasu i uwarunkowań kulturowych. Dla Postmana jednak przedstawiona wizja edukacji jest przede wszystkim odpowiedzią na zastany przez niego stan nie tylko edukacji, ale ówczesnej kultury amerykańskiej zdominowanej przez telewizję i zapewne, jeśli w kulturze pojawiłyby się negatywne tendencje wynikające z dominacji szeroko pojętych postaw konserwatywnych, Postman nie miałby oporów, by skierować się ku ideom opozycyjnym. Jak bowiem pisał, „dawno temu wydawało mi się, że tylko patrząc w przyszłość możemy wyposażyć nasze dzieci, by mogły stawić czoła teraźniejszości. Teraz wydaje mi się, że możemy to zrobić lepiej, patrząc wstecz. Przynajmniej przez jakiś czas”⁴⁸⁶.

⁴⁸⁵ Tamże, s. 136.

⁴⁸⁶ Tamże, s. 25.

5.1. Przedmioty szkolne⁴⁸⁷

Najbardziej oczywistą propozycją Postmana jest wprowadzenie do szkolnych programów nauczania edukacji medialnej pod postacią ekologii mediów.

Ekologia mediów, choć ma być punktem, wokół którego oscylują metody kształcenia utrwalające pewne postawy, zachowania i sposoby myślenia uczniów, musi jako taka wybrzmieć także bezpośrednio w samym programie nauczania. Postman uważa, że przedmiot zwany ekologią mediów powinien być obecny w programie nauczania szkół nastawionych na edukację termostatyczną, gdyż tylko w ten sposób można pomóc młodzieży szkolnej „w wyjściu poza i ponad jej środowisko informacyjne, aby mogła zobaczyć, gdzie się znajduje”⁴⁸⁸, w czym ma chodzić przede wszystkim o zdystansowanie się wobec określonych mediów i świadome spojrzenie na ich charakter. Zamiarem postmanowskiej edukacji medialnej nie jest nauka korzystania z określonych mediów ani też wykorzystywanie nowoczesnych mediów w edukacji jako pomocy⁴⁸⁹. Jej celem jest odkrywanie tego, w jaki sposób różne środki przekazu oddziałują na ludzkie myślenie, postawy i zachowania. Jak bowiem pisał Postman,

ogólnym celem całej edukacji medialnej – niezależnie od tego, czy dotyczy ona historii, skutków, czy wartości mediów – jest pomoc uczniom w postrzeganiu kultury jako formy informacji, która zarówno odzwierciedla, jak i tworzy dominujący sposób życia⁴⁹⁰.

Postman nie zaproponował niestety szczegółowego programu nauczania edukacji medialnej. Napisał jedynie, że miałby on być skoncentrowany na poszukiwaniu odpowiedzi na różnorodne pytania o media i ich relację z człowiekiem. Postman wymienił wiele przykładowych zagadnień, które mogłyby zostać podjęte przez nauczycieli w ramach przedmiotu. Uczniowie mogliby rozważać takie kwestie jak, np. wpływ określonej formy przekazu treści kulturowych na idee polityczne; argumenty za i przeciw wolności słowa; psychologiczne i społeczne następstwa określonych środków przekazu i treści, które promują; różnicę między kulturą popularną a kulturą masową⁴⁹¹; różnice w przekazie tej samej informacji za pośrednictwem

⁴⁸⁷ Przedstawione propozycje przedmiotowe są bardzo ogólnikowe, jednak Postman nie miał zamiaru podawać szczegółowych rozwiązań w tym zakresie, ale raczej pewien zarys tego, co można zaproponować uczniom. Zastosowanie bardziej szczegółowych rozwiązań ma leżeć w gestii samych nauczycieli.

⁴⁸⁸ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 185.

⁴⁸⁹ Tamże, s. 188; s. 192.

⁴⁹⁰ Tamże, s. 198.

⁴⁹¹ „Pierwsze z pojęć obejmuje zazwyczaj tylko te produkty współczesnej technologii, które w jakimś sensie można uznać za literaturę lub folklor. Termin «kultura masowa» rozciąga szerszą sieć i może obejmować badania wszyst-

różnych mediów; wpływ fizycznej formy środków przekazu na charakter samej treści; historia mediów, by pokazać, w jaki sposób były one kształtowane przez człowieka i w jaki sposób forma, którą człowiek nadawał tym środkom przekazu kształtowała także jego samego i kulturę, którą tworzył⁴⁹². Program edukacji medialnej w zamyśle Postmana obejmuje bardzo szeroki zakres tematyczny, lecz przedmiot ten powinien być wprowadzony już w najmłodszych klasach i trwać przynajmniej do ukończenia szkoły średniej, co pozwoliłoby faktycznie podjąć wiele zagadnień z obszaru ekologii mediów.

Postman proponował, by w pomyślanym przez niego programie nauczania znalazło się miejsce dla historii. Jednakże miałyby to być historia rozumiana i nauczana w specyficzny sposób, inny niż robi się to dzisiaj na lekcjach samej historii.

Przede wszystkim Postman pragnął wprowadzenia do programu każdego przedmiotu szkolnego jego historii, ponieważ każda dyscyplina ma swoją historię. Celem takiego zabiegu miałyby być zaznajomienie uczniów, np. z wiedzą na temat tego, skąd się wywodzą idee, w które wierzą, moralność, której przestrzegają czy też zmysł estetyczny, którym się kierują. Ogólnie rzecz biorąc, chodzi o poznanie swoich kulturowych korzeni, co umożliwiłoby uczniom branie udziału w „Wielkiej Rozmowie” na temat rozwoju ludzkości. Z tej perspektywy nie można uczyć o atomie bez uwzględnienia Demokryta, muzyki bez Haydna czy astronomii bez Arystarcha czy nawet Ptolemeusza. Należy pokazać uczniom, że wiedza nie jest czymś stałym, lecz polega na przechodzeniu przez kolejne etapy jej zdobywania. Każda wiedza ma zatem swoją historię, ale i swoją przyszłość. Postman sądził, że uczenie się poszczególnych przedmiotów szkolnych bez uwzględnienia perspektywy historycznej poszczególnych dyscyplin ukazującej sposób, w jaki ludzkość dochodziła do momentu, w którym się aktualnie znajduje, jest sprowadzaniem wiedzy jedynie do zwykłego produktu konsumenckiego⁴⁹³.

Nauczanie historii w ramach poszczególnych przedmiotów szkolnych nie powinno jednak wykluczyć historii jako osobnego przedmiotu, niemniej powinna ona przyjąć inną formę niż przybiera ona obecnie w szkole. Skoro każdy przedmiot powinien zawierać wiedzę historyczną ze swojego zakresu, historia sama w sobie miałaby pomóc uczniom zrozumieć, jaki jest sens samej historii. Nie ma bowiem wyłącznie jednej wersji historii – każda jest opowiadana z jakiegoś punktu widzenia i te punkty widzenia powinny podlegać ocenie. Historia komunizmu inaczej jest opowiadania w państwach, które ten komunizm wcielały w życie, inaczej w pań-

kich nowoczesnych technologii i szeroko stosowanych technik” (N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 196).

⁴⁹² N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 192-198.

⁴⁹³ Tamże, s. 137-140; N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 186.

swtach, które się z niego wyzwoliły, a jeszcze inaczej w państwach, które szczęśliwie ominą. Nauczyciel historii powinien być raczej nauczycielem *historii* w liczbie mnogiej, co oznacza w zamyśle Postmana historię porównawczą, dzięki której będzie możliwe wyjaśnienie uczniom znaczenia obiektywności, wydarzeń, punktu widzenia czy teorii. Słowem, tak rozumiana historia ma wyposażyć uczniów w narzędzia do samodzielnej oceny różnych perspektyw historycznych. Obecnie nauczanie historii w szkołach sprowadza się do nauczania pewnych wydarzeń, które miały miejsce się w przeszłości, a jak pisał Postman,

Uczenie o przeszłości po prostu jako o kronice niepodważalnych, fragmentarycznych i konkretnych wydarzeń jest powielaniem tendencyjności mediów, które w dużej mierze odmawiają naszej młodzieży dostępu do pojęć i teorii, dostarczając jej jedynie strumienia bezsensownych wydarzeń⁴⁹⁴.

Nie chodzi jednak o to, by wyeliminować z historii nauczanie o pewnych przeszłych wydarzeniach. Trzeba jednak wiedzieć, dlaczego naucza się akurat tej wersji historii; dlaczego uczniowie mają poznać właśnie te historie; jaką opowieść w ten sposób chce się im przekazać. Zdaniem Postmana historia ma polegać na stosowaniu pojęć, wyjaśnianiu teorii, ocenianiu poszczególnych narracji historycznych. „Innymi słowy, chodzi o to, by podnieść poziom abstrakcji, na którym naucza się «historii»”⁴⁹⁵.

Filozofia nauki również znalazłaby swoje miejsce w programie szkolnym Postmana. Jej rolą byłoby przede wszystkim kształtowanie wśród uczniów naukowego światopoglądu, jak również uświadomienie ich, że nauka jest ważnym elementem rozwoju ludzkości. Postmanowi zależało, by uczniowie unikali opierania swojej wiedzy o świecie jedynie na autorytecie naukowców. Wielu ludzi wierzy bowiem w słusność jakiejś teorii naukowej tylko na tej podstawie, że jest ona głoszona przez naukowców. Niewiele osób jest natomiast w stanie podać argumenty przemawiające za uznaniem pewnej teorii naukowej a wykluczeniem innej. Jednym z najlepszych przykładów jest powszechnie uznawana teoria heliocentryczna, gdyż zdecydowana większość ludzi wierzy naukowcom, że Ziemia ma formę kulistą, obraca się wokół własnej osi i że okrąży ona Słońce będące w centrum Układu Słonecznego, lecz jedynie niewielka liczba osób jest w stanie wyjaśnić powody przemawiające za słusnością tej teorii. Uczniowie powinni z tej perspektywy nie tyle wierzyć w słusność jakiejś wiedzy, ale powinni mieć możliwość jej racjonalnej oceny, a światopogląd naukowy jest w tym przedsięwzięciu bardzo ważny, gdyż polega na stosowaniu pewnych specjalnych kanonów myślenia.

⁴⁹⁴ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 139.

⁴⁹⁵ Tamże, s. 140.

Nie jest jednak możliwe bez zrozumienia nauki samej w sobie. Ważne jest to, by pojąć, że wiedza naukowa nie jest stała, że jej zdobywanie jest ciągłym procesem, który trwa od stuleci i że wiedza naukowa, którą ludzkość posiada dzisiaj, jutro może okazać się niekatulana, ponieważ „wiedza jest poszukiwaniem, a nie towarem”, jak pisał Postman⁴⁹⁶.

W ramach kształcenia naukowego należy też posiadać wiedzę i rozumienie niezbędnych dla nauki pojęć takich jak chociażby model naukowy, teoria naukowa, konsensus naukowy, dedukcja, indukcja, fakt itd. Bez znajomości i zrozumienia tego rodzaju pojęć nie jest możliwe zrozumienie sensu nauki. W szkołach natomiast nauczyciele koncentrują się jedynie na przekazaniu wiedzy naukowej, lecz uczniowie nie wiedzą zbyt wiele na temat tego, czym w ogóle jest wiedza naukowa, nie wspominając o znajomości procesów jej zdobywania. Postman sugeruje, że nikła jest także wiedza uczniów na temat tego, jak odróżnić twierdzenie naukowe od nienaukowego. Bez filozofii nauki trudno będzie uczniom zrozumieć istotę nauki oraz to, jaką rolę ona odgrywa w procesie rozwoju ludzkości.

Kolejnym przedmiotem znajdującym swe miejsce w postmanowskim programie nauczania jest sztuka, która jest dla Postmana najlepszym dowodem na istnienie jedności i ciągłości ludzkich doświadczeń i uczuć. Historyczne ujęcie sztuki pokazuje bowiem, że choć artyści tworzący w minionych wiekach różnią się pod wieloma względami od współczesnych artystów, to panuje między nimi pewna ciągłość przedsięwzięć artystycznych.

Zdaniem Postmana ten przedmiot szkolny powinien koncentrować się przede wszystkim na twórczości artystów, których dziś można nazwać klasykami w swoich dziedzinach. „Artyści ci są istotni nie tylko dlatego, że ustanowili standardy, według których cywilizowani ludzie podchodzą do sztuki. Są istotni, ponieważ Pierwszy Program Nauczania⁴⁹⁷ [tj. telewizja – przyp. B. K.] stara się wyciszyć ich głosy i uczynić ich standardy niewidocznymi”⁴⁹⁸. Postman pragnął, by uczniowie poznali te standardy, jak również by mieli okazję nabyć wrażliwość estetyczną inną niż jest promowana w ramach kultury popularnej obecnej w mediach, która, jego zdaniem, te standardy obniżyła.

Postman zaproponował także, by w szkołach zorganizowano przedmiot, który mógłby być określany jako komparatystyka religii albo też religioznawstwo. Miał on ku temu dwa powody. Pierwszym z nich jest fakt, że wiele, jeśli nie wszystkie przedsięwzięcia podejmowane przez ludzkość były i są nadal w jakiś sposób powiązane z jakąś religią (w tym też sztuka i nauka) i nie można zignorować faktu, że poszczególne systemy religijne mają swój ogromny

⁴⁹⁶ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 182.

⁴⁹⁷ To znaczy telewizja, a zgodnie z reinterpretacją poglądów Postmana także i internet.

⁴⁹⁸ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 145.

wkład w rozwój ludzkości. Drugim powodem jest ukazanie uczniom sposobu, w jaki ludzkość w różnych miejscach i w różnym czasie osiągała poczucie transcendencji oraz poszukiwała odpowiedzi na pytanie o sens istnienia. Dla Postmana nie można nazywać się osobą wykształconą, jeśli nie zna się roli religii w kształtowaniu ludzkiego życia oraz nie kontempluje się znaczenia ludzkiej egzystencji, które na przestrzeni tysiącleci proponowały różne religie. Rolą tego przedmiotu nie byłoby promowanie jakiegokolwiek religii, lecz analiza poszczególnych religii pod kątem ich wkładu kulturę oraz sposobów wyjaśniania ludzkiej egzystencji w świecie⁴⁹⁹.

Ostatnią propozycją przedmiotową zaproponowaną przez Postmana była semantyka, rozumiana jako nauka o relacji między językiem a rzeczywistością. Dla Postmana jest to najbardziej podstawowy przedmiot, ponieważ dociera do sedna interpretacji języka, który powinien być głównym narzędziem obrony przeciw obrazowemu przekazowi treści. Semantyka pozwoliłaby uczniom zrozumieć sens tego, co piszą i co czytają, pomogłaby odkryć założenia leżące u podstaw wypowiedzi, które słyszą czy też umożliwiłaby odkrycie sposobów, w jakie język jest w stanie zniekształcać i kształtować rzeczywistość. Mówiąc inaczej, kurs semantyki byłby bezpośrednio nastawiony na docieranie do „najgłębszych poziomów inteligencji” uczniów oraz kształtowania krytycznej myśli⁵⁰⁰. Semantyka jest tylko pewnym elementem (choć niezbędnym) większego przedsięwzięcia edukacyjnego, które proponował Postman, czyli oparcia szkolnych programów nauczania na kształceniu językowym.

5.2. Kształcenie językowe

Dla Postmana niezmiernie istotne było wprowadzenie do programów szkolnych nie tylko semantyki, ale kształcenia jako takiego opartego na języku, ponieważ język polega na znakowych formach informacji, więc odpowiada na problemy wynikające z dominującego środowiska informacyjnego opartego na obrazie, czyli analogowej formie informacji. Język ma zatem równoważyć efekty oddziaływania obrazów na człowieka.

Kształcenie językowe w zamyśle Postmana jest formą metaedukacji, na której powinien opierać się cały program kształcenia, gdyż ma to pozwolić uczniom lepiej zrozumieć rzeczywistość, w której żyją, jak również efektywniej ją kształtować. Jak pisał Postman,

⁴⁹⁹ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 146; N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 184-186.

⁵⁰⁰ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 142-144.

Jeśli ktoś powie, że takie uczenie się uniemożliwi studentom przyswojenie faktów dotyczących przedmiotu, odpowiem, że jest to jedyny sposób, w jaki fakty mogą być naprawdę przyswojone. Bo nie jest edukacją uczenie studentów powtarzania zdań, których nie rozumieją, aby mogli zdać egzaminy. To jest sposób na komputer. Wolę, żeby student był programistą⁵⁰¹.

Zamysł Postmana wobec kształcenia językowego był specyficzny. Otóż kształcenie językowe

powinno udoskonalić nasze poczucie charakteru i postępowania, sprawiedliwości oraz współczucia, znacznie zwiększając naszą samoświadomość, samokontrolę, precyzję działania i rozwagę oraz czyniąc nas nietolerancyjnymi wobec podłości, okrucieństwa, niesprawiedliwości, intelektualnej powierzchowności i wulgarności⁵⁰².

Oczywiście Postman miał świadomość, że ta wizja jest utopijna i należy ją traktować raczej w kategoriach typu idealnego, twierdził jednak, że najlepiej wyraża ona jego pogląd na kształcenie językowe, które w kulturze zdominowanej przez obrazowy przekaz treści kulturowych powinno być perspektywy edukacji termostatycznej centralnym punktem programów szkolnych. Dlatego, zdaniem Postmana, każdy nauczyciel powinien być w pewnym stopniu nauczycielem języka⁵⁰³.

Uogólniając powyższy pogląd na temat kształcenia językowego, Postman uważał, że sposób, w jaki człowiek korzysta z języka jest w stanie kształtować jego osobowość, w czym widać inspirację hipotezą Sapira-Whorfa⁵⁰⁴. Korzystanie z nowych słów nie jest zatem czynnością wyłącznie kosmetyczną, lecz jedną z dróg rozwoju osobowości, gdyż słowa zwiększają rozumienie rzeczywistości, natomiast lepsze rozumienie rzeczywistości pozwala na korzystanie z nowych słów. Zachodzi tu zatem relacja transakcyjna. Postman posłużył się przykładem hipotetycznego młodego człowieka, którego językowe sposoby na wyrażanie niezadowolenia mieszczą się w ramach używania obscenicznych słów. Problem tego człowieka nie polega na niedostatecznym zasobie słownictwa, ale na niedostatkach w postrzeganiu przez niego rzeczywistości. Człowiek ten nie różnicuje poziomów niezadowolenia ani jego rodzajów, wobec

⁵⁰¹ Tamże, s. 168.

⁵⁰² Tamże, s. 153.

⁵⁰³ Tamże.

⁵⁰⁴ Hipoteza Sapira-Whorfa mówi o tym, że struktura danego języka ma mniejszy lub większy wpływ na sposób myślenia człowieka.

czego ma trudność w dostrzeżeniu pewnych niuansów, którymi rzeczywistość jest wypełniona⁵⁰⁵.

Kształcenie językowe Postman różnicował ze względu na dwa konteksty: społeczny i wiedzy. Pierwszy rodzaj kształcenia językowego odnosi się do codziennej komunikacji. Jego założeniem jest posługiwanie się poprawnym językiem ojczystym (Postman pisał o używaniu poprawnej angielszczyzny) z co najmniej kilku powodów. Pierwszym z nich jest smak i wyrafinowanie wypowiedzi sformułowanych za jego pośrednictwem. Nie chodzi tu tylko o względy estetyczne, ale też o ogólny stosunek do swojego rozmówcy czy przedmiotu, którego dotyczy dana wypowiedź. Innym powodem posługiwania się poprawną wersją języka ojczystego jest to, że większość dzieł literatury została skodyfikowana właśnie w ten sposób, dzięki czemu jego zasoby były i są nadal nieustannie rozwijane przez najinteligentniejszych ludzi, co umożliwia bardziej precyzyjne opisywanie rzeczywistości. Żaden inny regionalny czy etniczny dialekt ani też język potoczny nie jest w stanie zapewnić tego samego⁵⁰⁶.

Kolejnym powodem, dla którego Postman promował poprawne posługiwanie się językiem było podejście najpierw współczesnych jemu amerykańskich uczonych (lingwistów i socjologów), a później nauczycieli do używania języka. Ci pierwsi, na podstawie badań języka i jego różnych form potocznych, twierdzili, że nie tylko nie ma znaczenia to, jaką formą języka ojczystego posługują się ludzie, ale także uznali, że lansowanie uczenia się poprawnej formy języka jest pewną postacią opresji i wyzysku klasowego stosowanego wobec niższych klas społecznych przez warstwy wyższe, ponieważ to te ostatnie z reguły starają się poprawnie używać języka, podczas gdy warstwy niższe, zdaniem Postmana, zazwyczaj nie przywiązują do tego większej uwagi⁵⁰⁷. Z tej perspektywy, jak przyznał Postman, nacisk na poprawne używanie języka ma oczywiście charakter polityczny, lecz nie interpretował tego w kategoriach opresji i wyzysku społecznego. Jeśli jakaś grupa społeczna stosuje pewne praktyki, które są z jakiegoś powodu dobre czy też lepsze od innych praktyk społecznych, należy dążyć do naśladowania tej grupy społecznej. Na tym właśnie polega edukacja, by zidentyfikować to, co jest dobre, ewentualnie lepsze od tego co jest teraz i dążyć do osiągnięcia tego poziomu. Nie ma innej alternatywy dla edukacji. Nauczyciele natomiast zgodzili się na tezy proponowane przez uczonych i stwierdzili, że uczniowie mają prawo do własnego języka, niezależnie od tego, czy jest on poprawny czy też nie, co jest zaprzeczeniem sensu edukacji, która z założenia ma pomagać uczniowi w stawianiu się kimś lepszym pod różnymi względami. Jeśli posiadane przez ucznia

⁵⁰⁵ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 152.

⁵⁰⁶ Tamże, s. 176-178.

⁵⁰⁷ Tamże, s. 172-173.

kompetencje zostaną całkowicie zaakceptowane takimi, jakimi są, uczęszczanie do szkoły i uczenie się w niej traci jakikolwiek sens⁵⁰⁸.

Kształcenie językowe w kontekście społecznym, którego założeniem jest poprawne korzystanie z języka ojczystego wydaje się być z tej perspektywy jedynie przykładem (choć dla Postmana znaczącym) tego, jak powinno się postrzegać edukację. W jego czasach wyobrażenie, że edukacja ma proponować uczniom wzorce zachowań czy sposoby myślenia lepsze niż reprezentują oni sami, ich rodzice czy środowisko społeczne uległo erozji⁵⁰⁹. Zaczęto unikać ocen normatywnych, sugerujących wyższość pewnych rzeczy nad innymi, by uniknąć stygmatyzacji, co doprowadziło do rozpowszechnienia się w edukacji relatywizmu, który *de facto* uniemożliwia, a przynajmniej znacząco utrudnia zaangażowanie w proces edukacji. „Zaangażowanie sprowadza się do dwóch elementów: przekonania, że coś jest dobre i próby dokonania właśnie tego”⁵¹⁰. Przykład zmian w kształceniu językowym w amerykańskich szkołach pokazuje, że przynajmniej częściowo zrezygnowano z wyrażania przekonań, że coś jest dobre, ponieważ wymagałoby jednoczesnego przyznania, że coś innego jest w jakimś sensie złe lub gorsze, a to mogłoby zostać uznane za formę ucisku uczniów przez nauczycieli. W rezultacie szkolnictwo zatraciło swój właściwy sens, jakim jest pomoc uczniom w rozwoju, czyli dążenie do czegoś lepszego.

Szkolne programy nauczania stały się zatem pod pewnym względem nieodróżnialne od telewizyjnego i internetowego programu nauczania. Środowisko informacyjne kreowane przez telewizję i internet akceptuje kompetencje człowieka takimi jakimi są bez stawiania mu wymagań dążenia do rozwoju. Są one w tym sensie egalitarne, gdyż kierują każdy rodzaj treści do wszystkich ludzi bez wyjątku, a jeśli tak, to forma tych treści musi być dostosowana do osób o najniższych kompetencjach, tak by nie zostali oni wykluczeni z możliwości partycypacji w przekazie treści kulturowych. Oba środki przekazu nie stwarzają warunków ku dążeniu do doskonałości, ponieważ dostęp treści kulturowych wymaga jedynie minimalnych kompetencji.

Edukacja szkolna musi być przeciwieństwem tego, co oferuje obecne środowisko informacyjne. Musi być elitarna w sensie oferowania uczniom czegoś, co wykracza poza to, co w czym czują się najlepiej⁵¹¹. Nauczyciele nie powinni zatem obawiać się sugerowania uczniom, że ich zachowania, postawy czy sposoby myślenia są złe lub gorsze od innych, bowiem na tym polega sens edukacji, by stawać się kimś lepszym niż aktualna wersja samego siebie.

⁵⁰⁸ Tamże, s. 173-174.

⁵⁰⁹ Tamże, s. 174.

⁵¹⁰ S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 225.

⁵¹¹ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 176.

Nauczyciel, który nie realizuje tak pojętej edukacji wspiera wśród swoich uczniów raczej ich dobre samopoczucie zamiast realizację ich potencjału.

Zadaniem edukacji szkolnej jest także kształcenie językowe w kontekście wiedzy. Jak zostało wspomniane, według Postmana każdy nauczyciel powinien być nauczycielem języka, ponieważ nie jest możliwe oddzielenie języka od wiedzy. Każdy przedmiot składa się bowiem ze specyficznego dla niego języka, a jego eliminacja oznacza eliminację samego przedmiotu. „Biologia nie jest roślinami i zwierzętami. To język o roślinach i zwierzętach. Historia to nie wydarzenia. Jest to język opisujący i interpretujący wydarzenia. Astronomia to nie planety i gwiazdy. Jest to sposób mówienia o planetach i gwiazdach”⁵¹². Każdy, kto chce poznać dany przedmiot musi wejść w jego środowisko informacyjne, a zatem też reguły dyskursu istniejące w jego ramach⁵¹³.

Kształcenie językowe w kontekście wiedzy miałyby składać się z kilku elementów. Pierwszym z nich jest sztuka zadawania pytań. Jest ona dla Postmana szczególnie ważna, ponieważ pragnął on, by uczniowie poszukiwali odpowiedzi, a nie dowiadawali się o nich od nauczycieli. Umiejętne zadawanie pytań jest też dla niego wyrazem postawy sceptycznej, która nakazuje patrzeć krytycznie na odpowiedzi dawane przez innych ludzi⁵¹⁴.

Umiejętne zadawanie pytań wymaga poznania ich struktury, ponieważ forma pytania determinuje ewentualną odpowiedź.

Edukacja językowa musi zatem – jak pisał Postman – obejmować najpoważniejsze badanie struktury pytań – ich założeń, ograniczeń, poziomów abstrakcji i źródeł autorytetu, do których się odwołują. Bez tej wiedzy nie można powiedzieć, że nasi uczniowie wiedzą cokolwiek⁵¹⁵.

Drugim elementem jest nauka rozumienia metafor. Może się wydawać, że nie jest to dla uczniów zbyt znacząca umiejętność, niemniej metafory nadają rzeczom, których dotyczą specyficzny sens, przez co te rzeczy są inaczej traktowane w praktyce. Przykładowo, praktyczne implikacje rozumienia umysłu jako komputera będą istotnie różne od implikacji opisujących umysł w kategoriach czystej tablicy czy też pustego naczynia. W zależności od wybranej metafory umysłu dobrane zostaną różne formy kształcenia, ale też uczenia się.

⁵¹² Tamże, s. 165.

⁵¹³ Tamże, s. 155.

⁵¹⁴ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 175.

⁵¹⁵ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 156.

Według Postmana poszczególne elementy szkolnych programów nauczania mogą zostać sprowadzone do metafor.

W historii, ekonomii, fizyce, biologii czy lingwistyce, metafory, podobnie jak pytania, są organami percepcji. Poprzez nasze metafory postrzegamy świat jako taką lub inną rzecz. Czy światło jest falą czy cząsteczką? Czy molekuly są jak kule bilardowe czy pola siłowe? Czy język jest jak drzewo, czy rzeka, czy wiecznie zmieniający się wiatr? Czy historia rozwija się zgodnie z jakimiś instrukcjami natury lub boskim planem? Czy nasze geny są jak kody informacyjne? Czy dzieło literackie jest jak schemat lub zagadka do rozwiązania?⁵¹⁶

Postmanowi nie chodziło o to, by opowiedzieć się za jakąś jedyną słuszną metaforą, choć trzeba przyznać, że istnieją metafory, które lepiej nadają się do wyjaśniania rzeczy, których dotyczą lub też mają pod jakimś względem lepsze praktyczne implikacje. Uczniowie, podobnie zresztą jak wszystkie inne osoby związane z edukacją, powinni mieć świadomość siły metafor oraz tego, że w każdym przedmiocie (a w edukacji jako takiej przede wszystkim) zawarte są przeróżne metafory, które kształtowały go przez stulecia i nie inaczej jest obecnie.

Kolejne na liście jest rozumienie istoty definicji. Podobnie jak pytania czy metafory, definicje są instrumentami myślenia, a ich znaczenie nie polega na tym, że są poprawne, lecz użyteczne, co jest wyraźnie zainspirowane pragmatyzmem, w szczególności w wydaniu Charlesa S. Peirce'a. Nie ma czegoś takiego jak poprawna metafora edukacji czy też poprawne pytanie, które należałoby zadać, by odkryć jej istotę. Istnieje wiele metafor i pytań, które można postawić w kontekście edukacji i nie sposób ocenić, które z nich są poprawne. Ich celem jest raczej użyteczność. Naukowcy sami wybierają odpowiednie metafory czy stawiają konkretne pytania w zależności od ich użyteczności dla pracy naukowej. Definicje mają dokładnie tę samą funkcję, to znaczy służą ludziom swą użytecznością. Nie są one dane z góry, lecz trzeba wypracować ich treść. Z tego punktu widzenia nie ma czegoś takiego jak prawdziwe znaczenie jakiegoś pojęcia, dlatego uczniów należy zapoznawać z różnymi znaczeniami danych pojęć, by mieli sposobność do oceny tego, które ze znaczeń jest bardziej użyteczne i w jakich kontekstach⁵¹⁷.

Następnym elementem tego rodzaju kształcenia jest styl i ton języka obecny w danej dziedzinie. Każda dziedzina wiedzy posiada swój własny styl dyskursu, co w prosty sposób można zaobserwować, czytając artykuły naukowe z różnych dziedzin. Dyskurs inaczej

⁵¹⁶ Tamże, s. 159.

⁵¹⁷ Tamże, s. 159-162.

prowadzony jest w biologii, inaczej w logice, a jeszcze inaczej w pedagogice. Uczniowie powinni zatem wiedzieć, jaki styl dyskursu panuje w określonych dziedzinach, by wiedzieć, w jaki sposób je odczytywać i rozumieć⁵¹⁸.

Reifikacja jest następnym elementem kształcenia językowego w kontekście wiedzy. Nie jest to jednak reifikacja rozumiana w sposób, jaki został wyłożony w kontekście ekologii mediów. Tym razem Postman zdefiniował reifikację jako mylenie słów z rzeczami⁵¹⁹. Jak pisał, należy pamiętać w tym kontekście o trzech rzeczach: „że istnieją na świecie rzeczy oraz ich nazwy, które nadali im ludzie; że nie ma takiej rzeczy jak prawdziwa nazwa; że nazwa może, lecz nie musi sugerować natury nazwanej rzeczy”⁵²⁰. Postman sądził, że ta wiedza pozwoli obronić się ludziom przed różnymi sztuczkami słownymi, które miałyby ich przekonać o naturze danej rzeczy.

W następnej kolejności Postman pisał o tym, by pomóc uczniom zrozumieć sens słów, które pozornie są łatwe do zrozumienia. Chodziło mu o pojęcia takie jak „dobry”, „zły”, „słuszność”, „prawda”, „fakt” czy „prawo”. Każde z tych pojęć ma różne znaczenie w różnych kontekstach, czego uczniowie powinni być świadomi. Dla przykładu, inne znaczenie ma słowo „słuszny”, kiedy używane jest w kontekście obalenia burżuazji a jeszcze inne, gdy jest użyte w kontekście poprawności językowej⁵²¹.

Ostatni element kształcenia językowego w kontekście wiedzy sprowadza się do jednej z głównych tez niniejszej pracy, czyli „nie-neutralności” środków przekazu. Według Postmana, uczniowie powinni wiedzieć, że rzeczywistość ma inny wymiar w zależności od tego, za pomocą którego medium jest prezentowana. Świat opisywany za pośrednictwem radia wygląda inaczej niż ten sam świat będący przedmiotem dyskursu piśmiennego. Nawet poszczególne języki narodowe czy etniczne są w stanie kreować swoje specyficzne wizje rzeczywistości⁵²².

5.3. Klasa szkolna

Ostatnia z propozycji Postmana odnosi się do klasy szkolnej, którą rozumiał w swoisty sposób jako „technikę służącą osiągnięciu określonych rodzajów uczenia się”⁵²³. Zatem klasa szkolna w tym ujęciu jest przez niego postrzegana nie jako miejsce, ale metoda, której celem

⁵¹⁸ Tamże, s. 162-163.

⁵¹⁹ N. Postman, *Conscientious Objections...*, dz. cyt., s. 30.

⁵²⁰ Tamże, s. 31.

⁵²¹ Tamże, s. 27-28.

⁵²² Tamże, s. 32-33.

⁵²³ N. Postman, *Teaching as a Conserving Activity*, dz. cyt., s. 200.

jest osiągnięcie pewnych celów edukacyjnych. Jego rozważania dotyczące klasy szkolnej dotyczą raczej ogólnej organizacji kształcenia. Postman sądził, że musi być ono zorganizowane w pewien szczególny sposób, jeśli chce się osiągnąć określone cele, w tym te wynikające z edukacji termostatycznej.

Po pierwsze, uczniowie muszą przejawiać pewne fundamentalne postawy niezbędne w procesie kształcenia. Wśród nich Postman wymienił tolerancję na odroczoną gratyfikację, szacunek i swego rodzaju strach przed autorytetem oraz „gotowość do dostosowania swoich indywidualnych pragnień do interesów spójności i celu grupy”⁵²⁴. Mówiąc wprost, Postman pisał, że w klasie szkolnej musi panować określony porządek. Jego zdaniem postawy te są niezbędnym elementem występującym w samej „sytuacji nauczania”, nie są natomiast jej celem. Postman traktował te postawy jako warunek wstępny procesu kształcenia, dlatego uczniowie muszą je przejawiać już od pierwszej klasy. Za ich utrwalenie w dzieciach mają odpowiadać przede wszystkim rodzice, ale też nauczyciele edukacji przedszkolnej. Wobec tego, jeśli zarówno rodzice, jak i nauczyciele edukacji przedszkolnej nie wyposażą dzieci w odpowiednie kompetencje wymagane w procesie kształcenia, jakiegokolwiek by one nie były, będą one miały problemy, by w tym procesie się odnaleźć. Dla Postmana niezbędne były postawy odwołujące się do zachowania pewnego porządku w klasie szkolnej, ponieważ bez niego klasa rozumiana przez pryzmat techniki jest bezsilna. „Wszyscy zdają się to wiedzieć, oprócz niektórych zaawansowanych krytyków edukacji”⁵²⁵.

Jednym z rozwiązań miałyby być wprowadzenie określonego stylu ubioru w szkołach zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Ubiór jest dla Postmana symbolem tego, jaki stosunek posiada się wobec rzeczy, do których ten symbol się odnosi, ale też, jak twierdził, symbolika sama w sobie kreuje pewien stosunek wobec tych rzeczy. Odpowiedni ubiór szkolny miałby zatem nie tylko oznaczać pewien szacunek wobec edukacji, ale miałby ten szacunek również kształtować. Podobnie rzecz się ma z językiem komunikowania w szkole, który powinien być raczej formalny i spełniać warunki poprawności językowej.

Ogólnie rzecz biorąc, szkoła powinna być miejscem, gdzie zachowanie nauczycieli i uczniów jest podporządkowane pewnym wymogom społecznym i to w gestii nauczycieli jest, by nauczyć uczniów „standardów cywilizowanej interakcji”⁵²⁶. Lekcje szkolne nie powinny przybierać zatem rozrywkowego formatu obecnego w telewizji czy internecie, a nauczyciele nie powinni upodabniać się do uczniów pod względem ubioru czy zachowania. Obie grupy

⁵²⁴ Tamże.

⁵²⁵ Tamże, s. 200-201.

⁵²⁶ Tamże, s. 209.

powinien natomiast łączyć wzajemny szacunek i chęć współpracy niezależnie od treści programu szkolnego czy sposobu jego nauczania.

Postman nie popierał jednak autorytarnej wizji klasy zdominowanej przez nauczyciela będącego nieczułym na uczniów i na sposoby, w jakie się oni uczą. Chciał jedynie, by środowisko szkolne stało się „bardziej poważne, godne i uporządkowane”⁵²⁷ w przeciwieństwie do tego, co proponuje telewizja i internet. Postman cenił organizację XIX-wiecznej klasy szkolnej, niemniej nie był zwolennikiem metod kształcenia, które powszechnie proponowała. Pisał natomiast, że wiele z rzeczy na temat metodyki kształcenia szkolnego, które zamieścił w książce z 1969 roku pt. *Teaching as a Subversive Activity* mógłby po prostu przepisać. Nie wspominał jednak dokładnie, które pomysły miał na myśli. W *Teaching as a Conserving Activity* wspominał jednak tylko o trzech z nich.

Pierwszy z nich dotyczy tempa odpowiadania na pytania. W szkole przyjęło się, że gdy nauczyciel zadaje pytanie, uczniowie powinni podać jakąś odpowiedź niemal natychmiast. Jest to raczej forma, jaką powinien przybrać telewizyjny teleturniej, a nie instytucja szkolna, której celem jest, w ogólnym ujęciu, rozwój ucznia. W rezultacie tego zjawiska uczniowie utwierdzają się w przekonaniu, że jest coś wartościowego w szybkim udzieleniu odpowiedzi. Umiejętność udzielenia szybkiej odpowiedzi jest być może sympatyczna, niemniej należy pamiętać, że cierpi na tym umiejętność głębokiego, dłuższego namysłu. W szkole nie ma miejsca na uczniowskie odpowiedzi w stylu: „Czy ktoś inny zna odpowiedź na to pytanie?”; „Nie rozumiem tak postawionego pytania”; „Czy mogę się dłużej zastanowić nad odpowiedzią na to pytanie?”; albo po prostu „Nie znam odpowiedzi na to pytanie”. Nacisk kładziony w szkole na tempo odpowiedzi na postawione pytania sprawił, że społeczeństwo uznało za najważniejszą oznakę człowieka wykształconego szybkość udzielanej wypowiedzi. Z tego powodu cenieni są gracze różnych teleturniejów, tymczasem jedyną rzeczą, jaką można wywnioskować o ich uczestnikach jest to, że posiadają ogromny zasób szczątkowych informacji z różnych dziedzin życia, a nie że są wykształceni.

Drugi pomysł odnosi się do co można nazwać „kultem poprawności”. Według Postmana głównym błędem nauczycieli jest nacisk na udzielanie poprawnej odpowiedzi przez uczniów, co w połączeniu z oczekiwaniem szybkich odpowiedzi działa na uczniów destrukcyjnie. W konsekwencji uczniowie po prostu przestają odpowiadać na pytania z obawy przed udzieleniem złej odpowiedzi. Dotyczy to zarówno pytań, których odpowiedź wymaga podania krótkiej informacji z podręcznika, jak również pytań o poglądy bądź ich ocenę, w następstwie czego

⁵²⁷ Tamże, s. 211.

uczniowie chronią swoje własne poglądy przed krytyką, ponieważ boją się, że nie są „właściwe” albo że zostaną negatywnie ocenione. W ten sposób nie są oni w stanie dokonywać ewaluacji swoich przekonań. Jak pisał Postman, „bycie «poprawnym» jest czymś więcej niż intelektualnym imperatywem. Jest to imperatyw psychologiczny. Bycie poprawnym, jak nas uczono, jest najlepszym sposobem na uniknięcie upokorzenia i innych form kary”⁵²⁸.

Postman zaproponował, by odejść od „kultu poprawności” na rzecz postawy bardziej realistycznej, w ramach której uznaje się, że każdy człowiek popełnia błędy w różnych aspektach swojego życia i że jest to rzecz zupełnie normalna. Nauczyciel w takiej orientacji nie żąda od uczniów poprawności, lecz raczej nakłania do wyszukiwania błędów w ramach różnych własnych i cudzych przekonań, co umożliwi uczniom racjonalne uzasadnianie poglądów. Dla Postmana ta postawa to nie tylko metoda uczenia się, ale przede wszystkim metoda życia, która jest uzasadniona pod względem intelektualnym i psychicznym. Jak bowiem pisał, „Nie znam lepszego sposobu na zdefiniowanie «zdrowia psychicznego» niż stwierdzenie, że jest to zdolność do analizowania własnych przekonań z dystansem i uczciwością, w celu wypędzenia błędu i zredukowania pomyłek”⁵²⁹.

Ostatnia propozycja dotycząca metodyki kształcenia szkolnego została już przez niego opisana w *Teaching as a Subversive Activity*, czyli już 1969 roku. Nadał jej miano *inquiry method*, która oznacza „proces uczenia się, w którym uczeń bierze na siebie duży ciężar w rozwiązywaniu problemów intelektualnych”⁵³⁰. Jak widać, *inquiry method* nie jest szczegółową propozycją metodyczną gotową do zastosowania w szkolnictwie, ale raczej ogólnym kierunkiem, w którym powinna zmierzać edukacja szkolna. Postman nie promował żadnej systematycznej metodyki kształcenia. Pragnął raczej, by szkoła stała się środowiskiem, w którym urzeczywistnia się zamysł *inquiry method*, której podstawowym celem jest pomoc uczniom w zwiększeniu ich kompetencji jako uczniów właśnie⁵³¹. Wśród tych kompetencji Postman wymienił: wiarę w to, że jest się zdolnym do uczenia się i rozwiązywania problemów; przyjemność płynącą z rozwiązywania problemów; poleganie na własnym osądzie połączone z dystansem wobec komunikatów zawierających informację, że powinni coś zrobić lub coś wiedzieć; brak obawy przed pomyłką i świadomość ograniczoności swoich przekonań; skłonność do nieudzielania szybkich odpowiedzi; elastyczność intelektualną oznaczającą świadomość względności wiedzy i przekonań; szacunek dla faktów i umiejętność rozróżniania stwierdzeń o faktach od innych

⁵²⁸ Tamże, s. 212.

⁵²⁹ Tamże, s. 213.

⁵³⁰ Tamże.

⁵³¹ N. Postman, C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, dz. cyt., s. 45.

rodzajów stwierdzeń; umiejętność sprawnego posługiwania się językiem (zgodnie z założeniami zaproponowanymi przez Postmana w kontekście kształcenia językowego); świadomość tego, że nie trzeba mieć rozwiązania każdego problemu podejmowanego w trakcie zajęć szkolnych⁵³².

Oczywiście wymienione przez Postmana kompetencje nie wyłonią się, jeśli nie będzie woli ze strony nauczyciela, który powinien przejawiać pewne postawy, by w ramach *inquiry method* wspierać uczniów. Nauczyciel pracujący przy pomocy *inquiry method*: rzadko mówi uczniom co jego zdaniem powinni wiedzieć, gdyż pozbawia to uczniów emocji związanych z samodzielnym poszukiwaniem informacji; uznaje zadawanie pytań uczniom za podstawę dyskusji z nimi; nie akceptuje wypowiedzi uczniów zawierających jednoznaczną odpowiedź na postawione pytanie (ma świadomość względności wiedzy i przekonań); zachęca do interakcji między uczniami; nie podsumowuje zdobytej przez uczniów wiedzy i doświadczeń, mając świadomość, że proces kształcenia nie ma wyraźnego początku i w ogóle nie ma końca, jak również wie, że różni uczniowie zdobywają wiedzę czy doświadczenia w różnym tempie, dlatego wszelkie podsumowania nie mają z tej perspektywy większego sensu; nie ustala ścisłej struktury lekcji – jest ona ustalana raczej „na bieżąco” w trakcie lekcji, gdyż nauczyciel powinien skupić się na procesie myślenia uczniów, a nie na tym co powinni oni wiedzieć czy umieć; organizuje każdą lekcję wokół problemu, który mieliby postarać się rozwiązać uczniowie; mierzy sukces edukacyjny, obserwując zmiany w zachowaniach uczniów z obrębie procesu kształcenia⁵³³.

Funkcjonowanie w oparciu o przedstawione postawy nauczycielskie było dla Postmana nie tylko sposobem na wspomaganie rozwoju ucznia, ale także stylem życia. Świadczy o tym wypowiedź jednego z jego sławnych uczniów, w której opisał relacje panujące między nim a Postmanem.

Neil Postman był przede wszystkim nauczycielem. Wszystkie jego teksty miały na celu zachęcić do dyskusji i debaty. Nigdy nie tracił poczucia humoru ani nie sprawiał wrażenia, że jest osobiście zaangażowany w podejmowane tematy. Każda rozmowa miała charakter sokratejski. Zadawał pytania, potem kolejne pytania i na koniec miał jeszcze pytania [...] Dołączyłem po prostu do długiej rozmowy, jaką prowadził z setkami ludzi od kilkudziesięciu lat. Zawsze prosił innych, by go czegoś nauczyli, ponieważ to był najlepszy sposób, by on mógł uczyć innych. Szybko sobie uzmysłowiłem, że nauczanie

⁵³² Tamże, s. 45-47.

⁵³³ Tamże, s. 48-50.

to powolny taniec, nieustannie toczona rozmowa, przyjemność. I że nauczyciel najlepiej wykonuje swoją pracę, gdy zadaje pytania, tak jakby robił to student⁵³⁴.

Trzeba przyznać, że zamysł Postmana co do edukacji szkolnej był dość ciekawy, gdyż łączył on ze sobą podejście tradycyjne, wymagające od uczniów podporządkowania się pewnym ścisłym zasadom zachowania w szkole, z podejściem bardziej postępowym nastawionym na jak największą aktywizację ucznia podczas procesu kształcenia.

Trudno jest o praktyczną weryfikację rozwiązań dla szkoły zaproponowanych przez Postmana, gdyż prawdopodobnie nigdzie w pełni nie wcielono ich w życie. Oceniając jednak te rozwiązania wyłącznie na poziomie teoretycznym, mają one sens, gdyż bezpośrednio odpowiadają na problemy wynikające zarówno z telewizyjnego, jak i internetowego programu nauczania.

5.4. Dzieciństwo w kulturze internetowej

Pozostały jeszcze do omówienia propozycje Postmana zawierające wskazówki dotyczące tego, w jaki sposób można się przeciwstawić zanikowi dzieciństwa, który jego zdaniem zachodzi w kulturze zdominowanej przez telewizyjny przekaz treści kulturowych i który, jak się wydaje, jest kontynuowany również w kulturze internetowej⁵³⁵.

Postman twierdził, że są trzy instytucje, które są zainteresowane przywróceniem powszechnego poważania dla idei dzieciństwa i są ponadto do tego zdolne poprzez możliwość sprzeciwienia się dominującym trendom kulturowym. Pierwszą z nich jest szkolnictwo, co wynika z termostatycznej koncepcji edukacji. Szkoła, jak pisał Postman, to „jedyna instytucja publiczna, jaka nam pozostała, oparta na założeniu, że istnieją ważne różnice między dzieciństwem a dorosłością”⁵³⁶ i to właśnie założenie powinno być wciąż kultywowane. Jednakże jest to trudne w warunkach, w których to raczej internet w większym stopniu niż szkoła kształtuje młodych ludzi. Internet nie tylko nie dzieli swojego audytorium, ale też nie stawia użytkownikom złożonych wymagań, a więc zaprzecza dwóm ważnym założeniom szkolnictwa. Jednakże system szkolnictwa ze względu na swoją powszechność wynikającą z obowiązku szkolnego gwarantowanego przez prawo ma bardzo duże możliwości w sprzeciwianiu się tendencjom

⁵³⁴ S. Vaidhyathan, *Antisocial media. Jak Facebook oddala nas od siebie i zagraża demokracji*, przeł. W. Mincer, K. Sosnowska, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2018, s. 43.

⁵³⁵ Tej konkretnej problematyki Postman nie ujmował w kontekście termostatycznej koncepcji edukacji, ale dla zachowania porządku pracy została ona przyporządkowana do tego zagadnienia.

⁵³⁶ N. Postman, *W stronę...*, dz. cyt., s. 142.

promowanym przez internet i należy to bezwzględnie wykorzystać, niezależnie od tego jak duże są na to szanse.

Drugą z kolei instytucją jest rodzina. Jest ona najbliższym środowiskiem wychowawczym dla dziecka i z założenia posiada wobec niego największą siłę sprawczą spośród wszystkich innych instytucji. Postman twierdził, że z punktu widzenia podejmowanej przez niego tematyki, rola rodziny, w szczególności rodziców, polega na kontroli środowiska informacyjnego dzieci. Mieliby oni za zadanie kontrolować czas korzystania z mediów oraz treści, na jakie narażone są dzieci, jak również powinni podejmować się wraz z dziećmi krytyki tematów i wartości przez nie promowanych⁵³⁷.

Z perspektywy współczesnego użytkownika mediów, w szczególności urządzeń cyfrowych z dostępem do internetu przedstawiona propozycja jest nieco ograniczona, choć z pewnością ma swoją wartość. Jest to jednak zrozumiałe, gdyż Postman odnosił się przede wszystkim do telewizji, która nie jest medium złożonym, wymagającym od odbiorców złożonych kompetencji i jest bardzo łatwa w obsłudze. Internet jest wielokrotnie bardziej złożony, a przez to zdecydowanie bardziej wymagający w obsłudze (oczywiście jeśli chce się go wykorzystywać do innych celów niż przeglądanie obrazkowych treści o rozrywkowym charakterze). Co więcej, internet posiada bardzo duży potencjał w aspekcie wsparcia edukacji na każdym poziomie kształcenia. Z tego powodu rodzice powinni nie tylko kontrolować sposób korzystania z mediów przez swoje dzieci oraz treści, które przeglądają, ale też powinni być w stanie wspomóc swoje dzieci w racjonalnym korzystaniu z internetu w celu wykorzystania go do realizacji ich potencjału.

Ostatnią instytucją wymienioną przez Postman jest rząd, gdyż poprzez legislację ma on realny wpływ na ochronę dzieci przed zbyt wczesnym wkroczeniem w dorosłość. Czyni się to chociażby przez zakaz wykorzystywania dzieci w pracy, obowiązek szkolny, surowe kary za kontakty seksualne z dziećmi, szczególne traktowanie nieletnich przestępców czy ustanowienie określonego wieku wyborczego⁵³⁸. Państwo jest zatem w stanie zabezpieczyć prawo dzieci do bycia dzieckiem i faktycznie musi to robić, gdyż dzieci są, jeśli nie jedyną, to z pewnością najważniejszą grupą społeczną, którą należy systemowo chronić przed formą społecznego czy też kulturowego ucisku.

W kwestii ochrony dzieciństwa przed źle funkcjonującym środowiskiem informacyjnym Postman miał niestety niewiele do zaproponowania, choć wydaje się, że jego propozycje i tak w dużej mierze wyczerpują temat. Ochronić dziecko przed wczesnym wkroczeniem

⁵³⁷ Tamże, s. 139-142.

⁵³⁸ Tamże, s. 144-145.

w dorosłość w skali mikro może rodzina, a przede wszystkim jego rodzice, natomiast w skali makro państwo, a wobec tego pośrednio także i społeczeństwo poprzez możliwość wyboru w systemie demokratycznym reprezentacji politycznej zabezpieczającej interesy dzieci. Szkoła może działać w obu tych skalach, ale też najmniej się o niej mówi w kontekście ochrony dzieciństwa. Wydaje się, że jest to spowodowane tym, że zatrudnienie szkoły do tego przedsięwzięcia nie jest intuicyjne dla wielu osób. Aby się to zmieniło, szkoła musiałaby być przez społeczeństwo postrzegana inaczej niż tylko jako instytucja przygotowująca uczniów do przyszłej pracy zawodowej. Szkoła powinna być traktowana raczej tak, jak tego pragnął Postman, czyli jako instytucja zapewniająca młodym członkom społeczeństwa ochronę i możliwość obrony przed tym, co kultura próbuje im wpoić.

Zakończenie

Celem pracy była prezentacja i analiza koncepcji Neila Postmana. Z uwagi na rozległość jego dorobku oraz styl jego narracji należało dokonać rekonstrukcji, a przez to pewnej interpretacji jego poglądów. Drugim celem była próba odpowiedzi na ile koncepcja Postmana ma wartość jedynie historyczną, jako analiza zjawiska telewizji i jej kulturowych następstw, a na ile zachowuje ona wartość również dzisiaj i wobec czego, czy wypracowane przez niego kategorie mogą służyć analizie zjawisk współczesnych. By rozstrzygnąć ten problem starano się znaleźć odpowiedź na pytanie o to, w jakim stopniu myśl Postmana, obejmująca swym zakresem zagadnienia oddziaływania telewizji na społeczny konstrukt dzieciństwa oraz sferę edukacji szkolnej, jest aktualna współcześnie w czasie dominacji internetu.

Koncepcji Postmana (jak też koncepcji innych przedstawicieli szkoły toronckiej) nie można interpretować w kategoriach deterministycznych. Po pierwsze, determinizm technologiczny (albo bardziej szczegółowo – medialny) jest nie tylko poglądem skrajnie uproszczonym, ale przede wszystkim zwyczajnie nieprawdziwym, jeśli chce się postulować, że jakaś technologia w sposób jednokierunkowy, ściśle określony i nieodwołalny wpływa na człowieka. Po drugie, Postman, jak również inni reprezentanci Szkoły Toronto, byli przeciwni takiemu pogładowi na zjawisko kształtowania człowieka i rzeczywistości kulturowej przez środki przekazu.

Problematyka związana z postrzeganiem przez badaczy ze szkoły toronckiej mechanizmów i rodzaju oddziaływania mediów na człowieka i kulturę była bardzo ważna dla niniejszej pracy, gdyż jej rozstrzygnięcie było kluczowe dla sposobu interpretacji pism Postmana i zawartych w nich poglądów. Postman zdecydował się zaproponować alternatywne wobec determinizmu podejście, mniej radykalne i z pewnością bardziej odpowiadające stanowi rzeczywistemu badanej problematyki. Propozycja ta przyjęła postać ekologii mediów, której fundamentalnym założeniem jest postrzeganie systemu informacyjnego (czy też komunikacyjnego) jako środowiska, w ramach którego zachodzi relacja sprzężenia zwrotnego między poszczególnymi jej elementami. Krótko mówiąc, człowiek i technologia wchodzą ze sobą w pewne interakcje.

Z perspektywy Postmana relacja człowieka i technologii wygląda w ten sposób, że człowiek tworzy, a następnie kształtuje pewne technologie, które potem kształtują jego samego. Sposób, w jaki technologie kształtują człowieka jest jednak zależny od sposobów korzystania z tych technologii. Jest to szczególnie ważne w kontekście internetu ze względu na jego wielowymiarowość.

Punktem wyjścia dla przeprowadzonej analizy były najważniejsze prace Postmana dotyczące telewizji: *Zabawić się na śmierć*, *The Disappearance of Childhood* i *Teaching as*

a Conserving Activity. W każdej z nich Postman poruszał konkretną tematykę. W *The Disappearance of Childhood* zajął się zagadnieniem zaniku dzieciństwa na skutek środowiska informacyjnego kreowanego przez telewizję, dzięki któremu dzieci wkraczają do świata dorosłych; *Zabawić się na śmierć* to praca traktująca o dominacji rozrywki w telewizyjnym środowisku informacyjnym oraz rozpowszechnianiu rozrywkowego formatu na różne aspekty ludzkiego życia; natomiast w *Teaching as a Conserving Activity* Postman przeanalizował m.in. szereg tendencji telewizyjnych, które mają dla człowieka pewne negatywne konsekwencje, przede wszystkim dla sfery umysłowej.

Analiza internetu przez pryzmat myśli Postmana wykazała, że w znacznej mierze nie tylko powieliła on zjawiska współtowarzyszące telewizji, ale pewne z nich istotnie wzmacnia, sprawiając, że negatywne konsekwencje zauważalne już w erze telewizji potęgują się w kontekście internetowego środowiska informacyjnego. Dotyczy to w szczególności właśnie tych głównych zagadnień, będących w centrum zainteresowań Postmana.

Internet jest medium jeszcze bardziej egalitarnym niż telewizja i zawiera w swoich zasobach nieskończenie więcej różnego rodzaju treści, które bardzo łatwo dostępne dla każdego, kto posiada dostęp do internetu, w tym też dla dzieci. Postman podkreślał, że dzieci wymagają ochrony przed zbyt wczesnym wejściem do świata ludzi dorosłych ze względu na pewne ograniczenia wynikające z poszczególnych etapów rozwojowych, które należy przejść w najlepszy możliwy sposób. Należy więc brać pod uwagę, że dzieci są mniej rozwinięte od dorosłych pod wieloma względami (społecznym, emocjonalnym, intelektualnym, fizycznym, moralnym itd.), przez co nie są w stanie poradzić sobie z wiedzą o dorosłym życiu ani też nie potrafią podejmować działań, które tradycyjnie przynależą do ludzi dorosłych. W dzieciach należy pielęgnować szczególne cechy im przynależące, np. naturalną dobroć, ciekawość świata, niewinność, chęć rozwoju itd., czego muszą dokonać dorośli, gdyż dzieci nie są w stanie same dla siebie stworzyć warunków do rozwoju i są pod tym względem całkowicie niemal zależne od dorosłych. To właśnie na tych ostatnich, ze względu na ich sprawczość, spoczywa odpowiedzialność za młodych członków społeczeństwa. Słowem, dzieciom należy się specjalne traktowanie wynikające z samego faktu bycia dzieckiem.

W kontekście medialnym, jak wynika z pism Postmana, ze strony dorosłych niezbędne są działania zmierzające do kontrolowania środowiska informacyjnego. Jednakże współcześnie dorośli sprawiają wrażenie osób, które nie tylko nie są w stanie w obecnych warunkach tego uczynić, ale, co gorsza, wydają się nie być tym zainteresowani ani nie dostrzegają problemu w tym, że dzieci zbyt wcześnie poznają realia dorosłego życia, a nawet w niektórych sferach w pewnym stopniu biorą aktywny udział w praktykach przeznaczonych dla dorosłych.

Doprowadza to do sytuacji, w której dzieci są za pośrednictwem internetu wprowadzane do świata dorosłych z jeszcze większą siłą niż w czasach dominacji telewizji, co z konieczności niesie ze sobą konsekwencje dla poszczególnych dzieci, jak również dla społecznego obrazu dziecka. Ten ostatni wydaje się zmierzać w kierunku postrzegania dziecka jako po prostu małego dorosłego, które jedynie przez swoje fizyczne ograniczenia nie jest w stanie w pełni partycypować w życiu dorosłych ludzi.

Drugim szeroko omawianym zagadnieniem, którym zajmował się Postman był wpływ internetu na ludzką umysłowość, postawy i zachowania, w czym największy swój udział ma obrazowy styl przekazu treści o charakterze rozrywkowym, będący kontynuacją tego, co proponuje telewizja. Internet podążył w tym aspekcie za trendami promowanymi przez telewizję, choć nie od samego początku swego istnienia, gdyż dopiero rozwój technologiczny umożliwił zmiany w tym kierunku. Kluczowym aspektem odpowiadającym za dominację w internetowym środowisku informacyjnym tego konkretnego stylu przekazu treści oraz ich rodzaju jest wola samych użytkowników, którzy preferują określone sposoby korzystania z internetu. Można domniemywać, że w dużej mierze jest to spowodowane nabytymi dzięki telewizji kulturowymi wzorcami użytkowania mediów ekranowych, które zostały silnie zinternalizowane przez społeczeństwa żyjące w kulturze telewizyjnej i które w następstwie tego zostały przeniesione na internet w momencie, w którym stało się możliwe korzystanie z niego w sposób telewizyjny.

Współczesny internet zmienia jednak nieco formę tego przekazu. Analiza zjawiska pokazała, że przeciętny użytkownik internetu spędza na korzystaniu z niego kilka godzin dziennie za pośrednictwem smartfona i dużą część tego czasu przeznaczają na treści obrazowe i rozrywkowe, które przybierają formy jak najkrótsze (kilku- i kilkunastosekundowe). Zjawisko to niezwykle rozpowszechniło się po 2016 roku, kiedy to na rynek mediów społecznościowych wkroczył TikTok, który zaczął promować nowe trendy w zakresie stylu przekazu treści. Preferowanie przez użytkowników internetu „tiktokowego” stylu przekazu treści nie pozostaje bez wpływu na nich samych. Zachowania, postawy czy sposoby myślenia internautów są bowiem kształtowane przez codzienne doświadczenia, w tym też doświadczenia wynikające z użytkowania mediów. W ten sposób internauci nabierają negatywnych nawyków obejmujących głównie sferę umysłową, co wynika m.in. z tego, że internet oferuje szybkie i łatwe rozwiązania problemów, wzmacniając w ludziach tendencje do natychmiastowej gratyfikacji, polega na treściach maksymalnie skondensowanych, co drastycznie spłyca przekaz, koncentruje się na wizerunku, ignorując często wartość merytoryczną czy też kreuje w użytkownikach przekonanie, że format rozrywkowy nadaje się do stosowania w różnych dziedzinach ludzkiego życia.

W tym świetle internet jawi się jako środek przekazu, który jest destrukcyjny dla człowieka. Należy jednak stanowczo podkreślić, że jest to wyłącznie jedna z perspektyw patrzenia na zjawisko korzystania z internetu. W rzeczywistości internet jest medium, które może wnieść do życia człowieka więcej pozytywnego niż jakikolwiek inny środek przekazu. Wystarczy spojrzeć na internet z perspektywy edukacyjnej, by ujrzeć, że zapewnia on dobre warunki do edukacji permanentnej edukacji przez całe życie⁵³⁹.

Problemem jest jednak powszechny niekonstruktywny sposób korzystania z niego, który generuje liczne problemy. Sam Postman mimo krytycznego spojrzenia na telewizję czy nowe technologie jako takie nie był zwolennikiem potępiania rozwoju technologicznego, który jest przecież dla człowieka czymś naturalnym. Nieustannie podkreślał natomiast to, że człowiek musi mieć świadomość, że technologie, w tym technologie medialne, nie są neutralne dla niego samego i otaczającej go kultury. Wszystkie technologie niosą ze sobą pewne konsekwencje na różnych poziomach, które wynikają przede wszystkim ze wzorów ich użytkowania.

Kluczową rolę powinna odgrywać zatem edukacja, dzięki której człowiek będzie miał okazję do lepszego zrozumienia następstw korzystania z mediów różnego rodzaju (od mowy po internet) oraz możliwość przeciwstawienia się negatywnym tendencjom wynikającym z dominujących środków przekazu. W tym kontekście Postman zaproponował pewne rozwiązania dla edukacji, które mogłyby-[y być] potrzebną przeciwwagą dla negatywnych tendencji kultury telewizyjnej. Skoro jednak internet powiela negatywne zjawiska, które Postman dopatrywał się w telewizyjnym środowisku informacyjnym, te rozwiązania okazują się wciąż aktualne.

Rozwiązania te są logiczną konsekwencją promowanej przez Postmana termostatycznej koncepcji edukacji, która wśród wielu jego ogólnych rozważań pedagogicznych wydaje się być najbardziej oryginalnym i interesującym pomysłem. Nazwanie jej termostatyczną oznacza, że miałyby ona pełnić rolę narzędzia, które w razie potrzeby stanowiłoby przeciwwagę dla dominujących w kulturze tendencji, jeśli te negatywnie wpływałyby na jej funkcjonowanie i na człowieka. Ten punkt myśli naukowej Postmana zasługuje na szczególną uwagę, gdyż tak sformułowana koncepcja edukacyjna nie jest obecna w polskiej myśli pedagogicznej i z tego powodu powinna wnieść innowacyjność niezbędną dla jej rozwoju. Co więcej, termostatyczna koncepcja edukacji mogłaby stanowić pewien model, dzięki któremu możliwe byłoby konstruowanie oryginalnych rozwiązań edukacyjnych w zależności od tego, czego wymagałoby równoważenie aktualnych negatywnych tendencji kulturowych. Koncepcja edukacji termostatycznej jest na tyle elastyczna, że nie musi odnosić się wyłącznie do przeciwdziałania negatywnym

⁵³⁹ J. Miąso, *Transformująca i stymulująca rola nowych mediów w permanentnej edukacji dorosłych*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, nr 2, s. 386-388.

tendencjom mediów elektronicznych, ale może odnosić się do każdego innego zjawiska kulturowego, któremu system edukacyjny jest w stanie jedynie przeciwdziałać.

W ramach edukacji termostaticznej Postman zaproponował specjalnie skonstruowany program szkolny, który skoncentrowany byłby na tym, by wspomóc uczniów w nabyciu kompetencji umożliwiających im przeciwstawienie się negatywnym tendencjom wynikającym z korzystania z mediów ekranowych. Zatem postmanowski program szkolny nakierowany byłby na nabycie przez uczniów, np. analitycznego podejścia do treści, umiejętności myślenia sekwencyjnego, pojęciowego, abstrakcyjnego czy krytycznego; umiejętności odraczania gratyfikacji; zdyscyplinowanego posługiwania się językiem; przekonania, że forma przekazu nie pełni roli nadrzędnej wobec przekazywanej treści itd. Ponadto Postman cenił sobie bezpośrednie relacje społeczne gwarantowane przez szkołę, porządek życia szkolnego, wyrażający się chociażby w odpowiednim ubiorze i kulturze osobistej czy nawet XIX-wieczne rozumienie klasy szkolnej. Jednocześnie bardzo mocno naciskał na to, by szkoły gwarantowały uczniom możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia, dążenia do samodzielności w rozwiązywaniu problemów oraz nauki krytycznego myślenia.

Ogólnie rzecz biorąc, koncepcja Postmana dotycząca idei szkoły przeciwstawiającej się pewnym negatywnym trendom kulturowym jest interesująca i można wobec niej żywić nadzieję na pomoc uczniom w funkcjonowaniu w obecnej rzeczywistości kulturowej. Niemniej jednak konkretne rozwiązania zaproponowane przez Postmana mogą być trudne do zrealizowania w warunkach polskich. Chodzi przede wszystkim o już i tak mocno przeciążony obowiązkowy program szkolny, którego rozszerzenie z pewnością obniżyłoby jakość efektów kształcenia wszystkich przedmiotów szkolnych. Kolejnym problemem może okazać się niewystarczająca liczba nauczycieli z przedmiotów tak specyficznych jak semantyka, religioznawstwo, filozofia nauki, sztuka czy nawet fundamentalna dla powodzenia postmanowskiego przedsięwzięcia edukacja medialna.

Wobec tych problemów większy nacisk należy położyć raczej na metodycznych wskazówkach Postmana. Skoncentrowanie metod kształcenia wokół języka faktycznie może okazać się skuteczną przeciwwagą dla obecnych trendów kulturowych w przekazywaniu treści za pośrednictwem głównie mediów ekranowych i co istotne jest jak najbardziej możliwe do zastosowania w warunkach polskich. Warunkiem koniecznym jest jednak stosowanie tych metod od samego początku kształcenia tj. od etapów przedszkolnych czy nawet wcześniej już w domu rodzinnym, uwzględniając przy tym oczywiście specyfikę konkretnych etapów rozwojowych dzieci. Nie chodzi jednak o wyeliminowanie mediów ekranowych z procesów kształcenia. Przekaz obrazowy prezentowany w telewizji i internecie nie jest zły sam w sobie, a korzystanie

z tych mediów nie sprawi, że człowieka nagle dotkną ich negatywne (a nawet pozytywne) konsekwencje. Trzeba mieć jednak świadomość, że nawykowe oglądanie telewizji czy treści obrazowych w internecie może w niekorzystny sposób kształtować postawy, zachowania i sposoby myślenia w myśl idei, że człowiek najlepiej uczy się przez osobiste doświadczenie.

Kolejną rzeczą możliwą do wdrożenia w polskim systemie szkolnictwa jest zaproponowany przez Postmana sposób organizacji klasy szkolnej. Propozycja ta łączy w sobie model tradycyjny, gdzie uczniowie, ale też nauczyciele powinni podporządkować się pewnym zasadom współżycia polegającym m.in. na poszanowaniu autorytetu, norm społecznych czy wzajemnym szacunku oraz model, który można określić jako postępowy nastawiony tworzenie warunków zachęcających do nauki, samodzielność ucznia i kształcenie krytycznego myślenia. Są to wskazówki raczej bardzo ogólne niepowiązane bezpośrednio z mediami, niemniej ich wdrożenie umożliwiłoby uczniom z jednej strony poznanie i funkcjonowanie w rzeczywistości, w której wymagany jest pewien poziom porządku społecznego, którego obecnie brakuje zarówno w świecie offline, jak i online. Z drugiej strony uczniowie w takim systemie mogliby nabyć kompetencje umożliwiające im zdystansowanie się wobec rzeczywistości kulturowej w której żyją, jakkolwiek by ona nie była, i jej ocenę pod kątem tego, czy niesie ona dla człowieka coś wartościowego.

Należy jednak pamiętać, że powodzenie planu Postmana na sprzeciwienie się negatywnym tendencjom kulturowym przez szkoły w ogromnej mierze zależy od kadry pedagogicznej. Nauczyciele powinni być bowiem świadomi zagrożeń płynących z zastanej kultury, jak również powinni umieć zastosować pewne metody, by tym zagrożeniom się przeciwstawić. Oznacza to, że kadra pedagogiczna powinna zostać wykształcona pod kątem koncepcji edukacji termostatycznej. W kontekście zagadnień poruszanych w niniejszej pracy nauczyciele powinni zatem znać charakterystykę internetu oraz uczniów na określonych etapach rozwojowych, tak aby móc konstruować metody kształcenia w odpowiedni sposób. Bardzo ważne jest, by działania nauczycieli w najmłodszych klasach miały działanie profilaktyczne, by już od najmłodszych lat edukować dzieci w tym, jak używać mediów ekranowych. Z tej perspektywy istotną rolę mogą odegrać rodzice, którzy są głównym wzorem do naśladowania dla swoich dzieci, jak też najważniejszymi nauczycielami w początkowych latach życia. Tak jak pisał Postman, efekty pracy w szkole nie będą zadowalające, jeśli dziecko jeszcze przed wkroczeniem w etap edukacji szkolnej nie posiada pewnych niezbędnych dla procesów kształcenia kompetencji. Zatem obok nauczycieli, także rodzice powinni mieć świadomość wpływu mediów ekranowanych na swoje dzieci. W przypadku kształcenia nauczycieli najważniejszą rolę odgrywa program studiów, w którym bez większych problemów można zastosować kursy edukacji medialnej,

natomiast jeśli chodzi o rodziców, należy liczyć przede wszystkim na rządowe, samorządowe i pozarządowe kampanie na rzecz edukacji medialnej oraz świadome samodzielne poznawanie zagadnienia.

W kontekście procesu zanikania dzieciństwa Postman nie podał niestety żadnych rozbudowanych ani specjalistycznych wskazówek. Wspomniał jedynie o tym, że dorośli, w szczególności rodzice, powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za kontrolę środowiska informacyjnego. Twierdził, że dorośli powinni zadbać o to, by pewne rodzaje informacji nie docierały do dzieci albo docierały do nich tylko w odpowiedniej formie, tak aby uchronić je przed zbyt wczesnym wkroczeniem w dorosłość, jak również powinni zapobiegać sytuacjom, gdy dzieci są wprowadzane w praktyki ludzi dorosłych.

Zalecenie Postmana jest bardzo proste w swojej formie, lecz niestety jest obecnie trudne do zrealizowania. Współczesne środowisko informacyjne, to w ramach samego internetu, jak i to wykraczające poza jego ramy, wydaje się niemożliwe do ujarznienia. Ilość dostępnych informacji oraz szybkość i sposób ich przepływu sprawiają, że prędzej czy później dzieci będą miały styczność ze światem ludzi dorosłych na podłożu informacyjnym, a może nawet na podłożu praktycznym, jak to już ma nierzadko miejsce, co można zaobserwować za pośrednictwem internetu. Działania zapobiegające zacieraniu granicy między dzieciństwem a dorosłością mogą zatem nie przynieść pożądanego efektu, nie można ich jednak zaprzestać, wiedząc, że mogą one ochronić dziecko przed pewnymi zagrożeniami.

Podsumowując rozważania, myśl Postmana obejmująca zagadnienia medialne, choć ma swoje lata, wciąż jest aktualna, być może jeszcze bardziej nawet niż kilkadziesiąt lat temu, a ponadto prezentuje bardzo ważne wątki i koncepcje, których często brakuje we współczesnym dyskursie o edukacji medialnej. Internet ma w dużej mierze podobne konsekwencje, jak telewizja, aczkolwiek oba środki przekazu należy też rozpatrywać jako media niezależne od siebie, by uniknąć uproszczonych analogii. Wyłania się zatem ciekawa i potrzebna perspektywa badawcza dotycząca internetu, by zbadać go w taki sam sposób, jak Postman telewizję, to znaczy w taki sposób, by pokazać jego własne tendencje, co pomogłoby jeszcze lepiej zrozumieć jego istotę.

Bibliografia

Abel J. P., i inni, *Social Media and the Fear of Missing Out: Scale Development and Assessment*, „Journal of Business & Economics Research” 2016, 14(1), ss. 33-44.

Alter A., *Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno się oprzeć nowym technologiom?*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.

American Academy of Pediatrics, *Media and Young Minds*, „Pediatrics” 2016, 138(5), ss. 1-6.

Anderson D. R., Pempek T. A., *Television and Very Young Children*, „American Behavioral Scientist” 2005, 48(5), ss. 505-522.

Antelmi A. i in., *Characterizing the Behavioral Evolution of Twitter Users and The Truth Behind the 90-9-1 Rule*, Companion of The 2019 World Wide Web Conference, WWW 2019, San Francisco, CA, USA, May 13-17, 2019, ss. 1035-1038.

Anttila T. i in., *Disconnected Lives. Trends in Time Spent Alone in Finland*, „Social Indicators Research” 2020, t. 150, ss. 711–730.

Aries E., *Historia dzieciństwa*, przeł. M. Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.

Arystoteles, *Polityka*, przeł. L Piotrowicz, PWN, Warszawa 2012.

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz i in., PWN, Warszawa 2004.

Bąk A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa, 2015.

Bednarska N., *Konsekwencje obecności mediów elektronicznych w życiu dziecka dla rozwoju mowy*, [w:] *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencji obecności mediów w życiu dziecka*, N. Bednarska (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.

Benito-Osorio D. i in., *Web 5.0. The Future of Emotional Competences in Higher Education*, „Global Business Perspectives” 2013, 1(3), ss. 274–287.

Bernardini J., *The Infantilization of the Postmodern Adult and the Figure of Kidult*, „Postmodern Openings” 2014, 5(2), ss. 39-55.

Biblioteka Narodowa, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2019 roku. Wstępne Wyniki*.

Bochenek M., Lange R. (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK Państwowy Instytut Badawczy Warszawa 2019.

Brandt R., *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przeł. B. Stanosz, PWN, Warszawa 1996.

Branicki W., *Etyka Tadeusza Czeżowskiego wobec kultury nowych mediów*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2021, 7(7), ss. 263-277.

Braun-Gałkowska B., *Oddziaływanie obrazów przemocy na psychikę*, [w:] „Ethos” 1997, 40(4), ss. 33-49.

Braun-Gałkowska B., *Treść jako czynnik oddziaływania telewizji na widzów*, [w:] J. Izdebska, T. Sokołowski (red.) *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. T. 1, Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, Trans Humana, Białystok 2005.

Bremer J., *Wolność woli z perspektywy neuronauk*, „Filo-Sofija” 2017, (17)38, ss. 11-26.

Brzozowska I., Sikorska I., *Wpływ telewizji na rozwój poznawczy dzieci poniżej 3. roku życia – przegląd badań*, „Developmental Period Medicine” 2016, 20(1), ss. 75-81.

Bunge M., *O przyczynowości. Miejsce zasady przyczynowej we współczesnej nauce*, przeł. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1968.

Burkiewicz Ł., *Zarządzanie a determinizm technologiczny w sferze kultury. Nowoczesne koncepcje zarządzania w instytucjach kultury*, [w:] T.W. Grabowski, M. Łakomy, K. Oświecimski (red.), *Postprawda jako zagrożenie życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.

Buxton W. J., *The Rise of McLuhanism. The Loss of Innis-sense. Rethinking the Origins of the Toronto School of Communication*, „Canadian Journal of Communication” 2012, 37(4), ss. 577-593.

Carr N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Helion, Gliwice 2013.

Carron-Arthur B. i in., *Describing the distribution of engagement in an Internet support group by post frequency. A comparison of the 90-9-1 Principle and Zipf's Law*, „Internet Interventions” 2014, 1(4), ss. 165-168.

Chartier R., *Od książki do czytania*, przeł. O. Dawidowicz-Chymkowska, [w:] R. Chartier, *Czy książki wywołują rewolucję? Szkice z historii książki, lektury i kultury piśmiennej*, (red.) P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Chartier R., *Reprezentacje pisma*, przeł. O. Dawidowicz-Chymkowska, [w:] R. Chartier, *Czy książki wywołują rewolucję? Szkice z historii książki, lektury i kultury piśmiennej*, (red.) P. Rodak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Cheng C., Li A. Y., *Internet Addiction Prevalence and Quality of (Real) Life: A Meta-Analysis of 31 Nations Across Seven World Regions*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2014, 17(12), ss. 755-760.

Chou H.-T. G., Edge N., „*They are happier and having better lives than I Am*”. *The impact of using Facebook on perceptions of others' lives*, „Cyberpsychol., Behav. Soc. Netw.” 2012, 15(2), ss. 117–121.

Choudhury N., *World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0*, „International Journal of Computer Science and Information Technologies” 2014, 5(6), ss. 8096-8099.

Chymkowski R. i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Biblioteka Narodowa, 2015.

Chymkowski R. i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2018.

Chymkowski R., Zasacka Z., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2021.

Chymkowski R., Zasacka Z., *Stan czytelnictwa książek w Polsce w drugim roku pandemii (2021-2022)*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2022.

Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Cieślarek P., *Konserwatyzm kulturowy Neila Postmana jako podejście kulturoznawcze osadzone w perspektywie teoretycznej i tradycji intelektualnej ekologii mediów*, „Politeja” 2013, 4(26), ss. 323-351.

Cieślarek P., *Przeszłość w narracji kulturowego konserwatysty – biografia intelektualna Neila Postmana*, [w:] *Przeszłość we współczesnej narracji kulturowej. Studia i szkice kulturoznawcze*, P. Biliński, P. Plichta i in. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Clark A., Chalmers D., *Umysł rozszerzony*, przeł. M. Miłkowski [w:] *Analityczna metafizyka umysłu. Najnowsze kontrowersje*, M. Miłkowski, R. Poczobut (red.), iFiS PaN, Warszawa 2008.

Daszykowska J., *Od kultu młodości do stylu życia kidult*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2018, 1(54), ss. 58–84.

de Kerckhove D., *McLuhan and the „Toronto School of Communication”*, „Canadian Journal of Communication” 1989, 14(4), ss. 73-79.

Deskur A., „*Wielka teoria piśmienności*” – podstawowe założenia, krytyka i problemy metodologiczne, „Academic Journal of Modern Philology” 2018, t. 7, ss. 109-117.

Desmurget M., *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dorosłych)*, przeł. E. Kaniowska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, wybór i oprac. J. Pieter, Ossolineum, Wrocław 1967.

Dębski M., Bigaj M., *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdynia 2019.

Dębski M., *Nalagowe korzystanie z telefonów komórkowych Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Uniwersytet Gdański, Gdynia 2016.

Dibb B., Fosters M., *Loneliness and Facebook use. The role of social comparison and rumination*, „Heliyon” 2021, 7(1):e05999, ss. 1-6.

Dobek-Ostrowska B, *Podstawy komunikowania społecznego*, Astrum, Wrocław 2007.

Febvre L., Martin H. J., *Książka, ten zaczyn*, przeł. A. Mencwel, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

Feng S. i in., *The Internet and Facebook Usage on Academic Distraction of College Students*, „Computers & Education” 2019, t. 134, ss. 41-49.

Freud S., *Kultura jako źródło cierpień*, przeł. J. Prokopiuk, KR, Warszawa 1995.

Gałkowski J. W., Gałkowski S., *Wartości-Kultura-Humanistyka. Wokół filozofii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.

Gałkowski S., *Granica filozofii. Metafora w filozofii na przykładzie języka Józefa Tischnera* [w:] A. Iskra-Paczkowska, S. Gałkowski, M. Stanis (red.), *Filozofia w literaturze. Literatura w filozofii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

Głombiowski K., Szwejkowska H., *Książka rękopiśmienna i biblioteka w starożytności i średniowieczu*, PWN, Warszawa 1971.

Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa 2009.

Goody J., *Logika pisma a organizacja społeczeństwa*, przeł. G. Godlewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Goody J., *Poskromienie myśli nieoswojonej*, przeł. M. Szuster, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2011.

Greenfield D., *Uzależniające właściwości korzystania z Internetu*, [w:] K. S. Young, C. N. de Abreu, *Uzależnienie od internetu, profilaktyka, diagnoza, terapia. Poradnik dla terapeutów i lekarzy*, przeł. A. Bukowski, Dolce Vita, Zamość 2017.

Greenfield P. M., *Technology and Informal Education. What Is Taught, What Is Learned*, „Science” 2009, 5910(323), ss. 69-71.

Griffiths M. D., *Adolescent Social Networking. How Do Social Media Operators Facilitate Habitual Use?*, „Education and Health”, 36(3) s. 66-69.

Grzywacka A., Kowolik P., *Pozytywne i negatywne oddziaływanie telewizji na dzieci: wymiar pedagogiczny*, „Nauczyciel i szkoła” 2002, 3-4 (16-17), ss. 25-36.

Gunia A., Nalepa G. J., *Człowiek z modułów – analiza adaptacyjności umysłu i ciała do wytworów techniki i technologii w kontekście teorii poznania rozszerzonego i ucieleśnionego*, „Rocznik Kognitywistyczny” 2015, t. 8, ss. 1-11.

Han Q., *Social Comparison and Well-being under Social Media Influence*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research” 2022, t. 664, ss. 633-636.

Hansen A., *Wyloguj swój mózg. Jak zadbać o swój mózg w dobie nowych technologii*, przeł. E. Fabisiak, Znak, Kraków 2020.

Hasła: *determinizm demograficzny, determinizm geograficzny, determinizm środowiskowy* [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 2, PWN, Warszawa 1997, s. 66.

Havelock A. E., *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, przeł. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

Havelock A. E., *Przedmowa do Platona*, przeł. P. Majewski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Hinc S., *Edukacja jako narzędzie podtrzymywania podziałów społecznych w ujęciu Karola Marksa i jego następców*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 2, s. 25.

Huizinga J., *Homo Ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa 1967.

Humood A. i in., *The Prevalence of Nomophobia by Population and by Research Tool. A Systematic Review, Meta-Analysis, and Meta-Regression*, *Psych* 2021, 3(2), ss. 249-258.

Innis H., *Nachylenie komunikacyjne*, przeł. A. Melon-Regulska, [w:] G. Godlewski i in. (red.), *Almanach Antropologiczny 2. Oralność/piśmienność*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Iwanicka A., Soroka E., *Rola mediów społecznościowych w procesie kształtowania się „kultury ciała” wśród młodych kobiet*, „*Current Problems of Psychiatry*”, 2020, 21(1), ss. 15-21.

Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Trans Humana, Białystok 2007.

Jacyna-Onyszkiewicz Z., *Wprowadzenie do pierwszej części sesji*, [w:] A. Wójtowicz (red.) *Determinizm, przypadek, wolność. Teksty wykładów wygłoszonych na sympozjum naukowym zorganizowanym przez Oddział Polskiej Akademii Nauk i Wydział Teologiczny UAM w Poznaniu dnia 30 listopada 2004 roku*, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, Poznań 2005.

Jan M. i in., *Impact of Social Media on Self-Esteem*, „*European Scientific Journal*” 2017, 13(23), ss. 329-341.

Juda M., *Kultura druku i jej wpływ na zmiany cywilizacyjne*, „*Folia Bibliologica*” 2016, 58, ss. 13-34.

Jupowicz-Ginalska A. i in., *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*, Warszawa 2018.

Kęsy M., *Technologie informacyjne w świetle praktyk czytelniczych*, „*Dydaktyka Informatyki*” 2018, t. 13, s. 24-31.

Klimczuk A., *Hipoteza Sapira-Whorfa – przegląd argumentów zwolenników i przeciwników*, „*Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*” 2014, 3(1), ss. 165–182.

Krasny B., *Termostatyczna koncepcja edukacji Neila Postmana w kontekście ekologii mediów*, [w:] T. Leś, S. Sztobryn, *Edukacja a państwo*, Libron, Kraków 2022.

Kocurek D., *Zasady dobrego wychowania elementem edukacji Renesansu (w świetle pism Erasmusa z Rotterdamu)*, [w:] D. Kocurek (red.), *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, ŻAK, Warszawa 1994.

Krasnova H. i in., *Envy on Facebook. A Hidden Threat to Users Life Satisfaction?*, „Wirtschaftsinformatik Proceedings” 2013, 92, ss. 1477-1491.

Król K., *Evolution of Online Mapping. From Web 1.0 to Web 6.0*, „Geomatics, Landmanagement and Landscape (GLL)” 2020, nr 1, ss. 33-51.

Krzysztofek K., *Wprowadzenie* [w:] A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, przeł. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Kulczycki E., *Teoretyzowanie komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.

Lakomy M., *Demokracja 2.0. Interakcja polityczna w nowych mediach*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

Landhuis C. E. i in., *Does Childhood Television Viewing Lead to Attention Problems in Adolescence? Results From a Prospective Longitudinal Study*, „Pediatrics” 2007, 120(3), ss. 532-537.

Lange R. (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2021.

Lange R. (red.), *Nastolatki wobec pornografii cyfrowej. Trajektorie użytkowania. Raport z badań ogólnopolskich*, NASK-PIB, Warszawa 2022.

Laskowska M., Marcyński K., *Media Ecology – (Un)necessary Research Perspective in Communication and Media Studies*, „Mediatizations Studies” 2019, t. 3, ss. 53-68.

Lemish D., *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, przeł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Levinson P., *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, przeł. H. Janowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2006.

Levinson P., *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka Strączek, WAM, Kraków 2010.

Liu L., *Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years*, „Journal of Documentation” 2005, 61(6), ss. 700-712.

Locke J., *Myśli o wychowaniu*, Ossolineum, przeł. F. Wnorowski, Wrocław 1959.

Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. II, przeł. Bolesław J. Gawecki, PWN, Warszawa 1955.

Łukasiewicz D., *Teizm a twarde inkompatabilizm*, „Roczniki Filozoficzne” 2017, 65(3), ss. 191-203

Majewski P., *Pismo, tekst, literatura. Praktyki piśmienne starożytnych Greków i matryca pamięci kulturowej Europejczyków*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Makaruk K., Skoneczna P., Włodarczyk J., *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2019.

Marrou H. I., *Historia wychowania w starożytności*, przeł. Stanisław Łoś, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1969.

Mazur W., *Historyczne fora dyskusyjne. Społeczne tworzenie dyskursu o przeszłości w przestrzeni komunikacyjnej Internetu*, [w:] P. Bilicki (red.), *Przeszłość we współczesnej narracji kulturowej. Studia i szkice kulturoznawcze*, t.1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

McLuhan M., *Wybór tekstów*, E. McLuhan, F. Zingrone (wyb. i oprac.), przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Zyska i S-ka, Poznań 2001.

McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka-Kubisz, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.

Meyrowitz J., *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford University Press, New York 1985.

Miąso J., *Transformująca i stymulująca rola nowych mediów w permanentnej edukacji dorosłych*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, nr 2, ss. 385-397.

Mich W., *Prolegomena do historii komunikacji społecznej. T. II, Badanie historii komunikacji*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

Michalak D. i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2016.

Migała P., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na agresywność dzieci*, „Nauczyciel i szkoła” 2004, 3-4 (24-25), ss. 158-170.

Медведская Е. И., Особенности устойчивости внимания взрослых интернет-пользователей, „RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” 2022, 19(2), ss. 304–319.

Newport C., *Cyfrowy minimalizm. Jak zachować skupienie w hałaśliwym świecie*, przeł. A. D. Kamińska, Studio EMKA, Warszawa 2020.

Nowak L., *Pesymizm technologiczny Neila Postmana*, „Nowe Sprawy Polityczne” 2009, nr 1, ss. 61-71.

Olson R. D., *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Ong J. W., *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Lapola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Ong J. W., *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, wyb. i przeł. Lapola J., Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Orczyk A., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.

Paez D. i in., *A longitudinal study of the effects of internet use on subjective well-being*, „Media Psychology” 2019, 23(5), ss. 676-710.

Pan Y. C. i in., *Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews” 2020, t. 118, ss. 612-622.

Park C., Majeed A. i in., *The Effect of Loneliness on Distinct Health Outcomes. A Comprehensive Review and Meta-Analysis*, „Psychiatry Research” 2020, t. 294, ss. 1-13.

Paul J. A. i in., *Effect of online social networking on student academic performance*, „Computers in Human Behavior” 2012, 28(6), ss. 2117-2127.

Peters J. D., “*You Mean My Whole Fallacy Is Wrong*”. *On Technological Determinism*, „Representations” 2017, 140(1), ss. 10-26.

Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Fundacja Nowoczesna Polska.

Płonkowski T., *Determinizm technologiczny – drugie pokolenie*, [w] *Definiowania McLuhana. Media a perspektywa rozwoju rzeczywistości wirtualnej*, M. Sokołowski (red.), ALGRAF, Olsztyn 2006.

Popławska A. i in., *Why Do We Need Media Multitasking? A Self-Regulatory Perspective*, „Frontiers in Psychology” 2021, 12, ss. 1-10.

Postman N. i in., *Myths, Men, and Beer. An Analysis of Beer Commercials On Broadcast Television*, American Automobile Association Foundation for Traffic Safety, Falls Church VA 1987.

Postman N., *Conscientious Objections. Stirring Up Trouble About Language, Technology and Education*, Knopf, New York 1988.

Postman N., *Teaching As a Conserving Activity*, Delacorte Press, New York 1979.

Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004.

Postman N., *The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York 1982.

Postman N., *The Humanism of Media Ecology*, „Proceedings of the Media Ecology Association” 2000, 1, s. 10-16.

Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąć, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

Postman N., Weingartner Ch., *Teachning As a Subversive Activity*, Delacorte Press, New York 1969.

Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004.

Postman N., *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.

Przybylski A. K. i inni, *Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out*, „Computers in Human Behavior” 2013, 29(4), ss. 1841-1848.

Pseudo-Plutarch, *O wychowaniu dzieci*, przeł. T. Krynicka, „Vox Patrum” 2009, t. 53-54, ss. 653-690.

Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Pyżalski J, *Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje*, [w:] J. Pyżalski i in. (red.), *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1, przeł. W. Husarski, Ossolineum, Wrocław 1955.

Rudewicz J., Sala K., *New professional competencies in the era of WEB 2.0 and 3.0 and the dissemination of ICT*, „Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship – Education]”, 17(1), ss. 19–34.

Rutkowski J., *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

Sarnowski Ł, *Od internetu web 1.0 do internetu web 4.0 – ewolucja form przestrzeni komunikacyjnych w globalnej sieci*, „Rozprawy Społeczne”, 11(1), ss. 32-39.

Sartori G., *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, przeł. J. Uszyński, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Sieńko M., *Metapiśmienność jako narzędzie rozumienia i optymalizacji komunikacji*, [w:] E. Kulczycki, M. Wendland, *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.

Siemieniecki B. (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1, PWN, Warszawa 2007.

Słapek D., *Dziecko w świecie widowisk rzymskich*, [w:] J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-Średniowiecze*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Smith M. R., Marx L. (red.), *Does Technology Drive History? The Dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge, Ma 1994.

Stano-Strzałkowska S., *Wobec zmian – czytanie w nowym kontekście kulturowym*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja” 2019, 15(1), ss. 239-256.

Stecko-Żukowska A., „Zrobiliśmy rewolucję trochę i zmieniliśmy obraz wróżki”. *Współczesne wiedźmy i praktyki magiczne w mediach społecznościowych*, „Stan Rzeczy” 2022, 1(22), ss. 415-443.

Stein A. H., Friedrich L. K., *Impact of Television on Children and Youth*, The University of Chicago Press, Chicago 1975.

Steinsbekk S. i in., *The impact of social media use on appearance self-esteem from childhood to adolescence – A 3-wave community study*, „Computers in Human Behavior” 2021, t. 114, ss. 1-7.

Strate L., *A Media Ecology Review*, „Communication Research Trends” 2004, 23(2), ss. 1-48.

Strate L., *Neil Postman. Defender of The Word*, „ETC: A Review of General Semantics” 2003, 60(4), s. 341-350.

Szpunar M., *Imperializm kulturowy internetu*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

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

Tagarelli A., Interdonato R., *Time-aware Analysis and Ranking of Lurkers in Social Networks*, „Social Network Analysis and Mining” 2015, 5(1), ss. 1-23.

Takeuchi H. i in., *Impact of frequency of internet use on development of brain structures and verbal intelligence. Longitudinal analyses*, „Human Brain Mapping” 2018, 39(11), ss. 4471-4479.

Tandoc Jr. E. C. i in., *Facebook use, envy, and depression among college students. Is facebooking depressing?*, „Computers in Human Behavior” 2015, t. 43, ss. 139-146.

Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

Tomczyk Ł., *Aktywność młodych ludzi w internecie*, [w:] J. Pyżalski i in., *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Tomczyk Ł., Solecki R., *Problematic Internet Use and Protective Factors Related to Family and Free Time Activities among Young People*, „Educational Sciences: Theory & Practice 2019, (19)3, ss. 1-13.

Trybulec M., *Media i poznanie. Pojęciowe dylematy teorii komunikacji społecznej z Toronto*, Universitas, Kraków 2015.

Twenge J. M. i in., *Worldwide increases in adolescent loneliness*, „Journal of Adolescence” 2021, t. 93, ss. 257-269.

Twenge M. J., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości. I co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2019.

Urban W., *Sztuka pisania w województwie krakowskim w XVII i XVIII wieku*, „Przegląd Historyczny” 75(1), 1984, ss. 39-82.

Vaidhyathan S., *Antisocial media. Jak Facebook oddala nas od siebie i zagraża demokracji*, przeł. W. Mincer, K. Sosnowska, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2018.

Valkenburg P. M., Peter J., *Preadolescents' and Adolescents' Online Communication and Their Closeness to Friends*, „Developmental Psychology” 2007, 43(2), ss. 267-277.

Verduyn P. i in., *Do Social Networking Sites Influence Well-Being? The Extended Active-Passive Model*, „Current Directions in Psychological Science” 2022, 31(1), ss. 62-68.

Verduyn P. i in., *Passive Facebook Usage Undermines Affective Well-Being. Experimental and Longitudinal Evidence*, „Journal of Experimental Psychology. General”, 144(2), ss. 480 – 488.

Wang J-L. i. in., *The Mediating Roles of Upward Social Comparison and Self-esteem and the Moderating Role of Social Comparison Orientation in the Association between Social Networking Site Usage and Subjective Well-Being*, „Frontiers in Psychology” 2017, t. 8, ss. 1-9.

Watt I., *Narodziny powieści a czytelnicy*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

Wendland M., *Filozoficzne i metodologiczne podstawy historii komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Wileczek A., *Kidult (nie tylko) językowy*, „Postscriptum Polonistyczne” 2017, 19(1), ss. 179-196.

Wołoszyn S., *Historia wychowania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

Zimmerman F. J., Christakis D. A., *Children’s Television Viewing and Cognitive Outcomes. A Longitudinal Analysis of National Data*, „Arch Pediatr Adolesc Med.” 2005, 159(7), ss. 619-625.

Żołądź-Strzelczyk D., *Rozumienie dzieciństwa*, [w:] J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-Średniowiecze*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Netografia

Andersson H., *Smartphones — The Dark Side*, <https://thoughtmaybe.com/smartphones-the-dark-side/>, [dostęp z dnia: 07.05.2022].

Antonowicz D., *Uniwersytet. Od korporacji do instytucji*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12039/1/PHP_RPS_t.70_Antonowicz.pdf, [dostęp z dnia 15.01.2022].

Chan E., *Astrologia ułatwia samopoznanie*, [dostęp z dnia:10.03.2023] <https://www.vogue.pl/a/vogueinternational-astrologia-ulatwia-samopoznanie>.

Chi C., *How Long Should Your Videos Be? Ideal Lengths for Facebook, Instagram, Twitter, and YouTube [Infographic]*, <https://blog.hubspot.com/marketing/how-long-should-videos-be-on-instagram-twitter-facebook-youtube>, [dostęp z dnia: 20.10.2022].

Graczyk N., *Dlaczego młodzi wierzą w astrologię? "Kosmogram dokładnie się sprawdził"*, [dostęp z dnia: 10.03.2023] <https://noizz.pl/spoleczenstwo/astrologia-horoskopy-zodiakarstwo-wyjasniamy-dlaczego-mlodzi-w-to-wierza/vphn32f>.

Hasło: *Neil Postman* [w:] <https://www.britannica.com/biography/Neil-Postman> [dostęp z dnia: 06.06.2023].

Hasło: *Tristan Harris*, [w:] https://en.wikipedia.org/wiki/Tristan_Harris [dostęp z dnia: 27.04.2022].

<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>, [dostęp z dnia: 09.09.2022].

09.09.2022].

<https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>, [dostęp z dnia, 08. 03. 2022].

<https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>, [dostęp z dnia: 04.11.2022].

<https://technologia.dziennik.pl/internet/artykuly/8257839,tiktok-uzytownicy.html>, [dostęp z dnia: 19.09.2022].

<https://thencbla.org/literacy-resources/statistics/>, [dostęp z dnia: 20.09.2022].

<https://variety.com/2019/tv/news/netflix-cindy-holland-subscribers-watch-average-two-hours-day-1203159868/>, [dostęp z dnia: 14.11.2022].

<https://www.dobreprogramy.pl/tiktok-najczesciej-pobierana-aplikacja-pobrano-go-175-milionow-razy,6762820473416512a>, [dostęp z dnia: 19.09.2022].

<https://www.lego.com/pl-pl/categories/adults-welcome> [dostęp z dnia: 21.02.2023].

Hughes J., *How Long Should a Social Media Video Be? Tips for Every Network*, <https://blog.hootsuite.com/how-long-should-a-social-media-video-be/>, [dostęp z dnia: 21.10.2022].

Internauci oburzeni reklamą Netfliksa. „Seksualizacja dzieci”, <https://www.rp.pl/film/art564581-internauci-oburzeni-reklama-netfliksa-seksualizacja-dzieci>, [dostęp z dnia: 29.03.2023].

Kurowska P., *Skandal: dzieci w bikini na wybiegu. Czy to seksualizacja najmłodszych?*, <https://www.ofeminin.pl/moda/newsy/skandal-dzieci-w-bikini-na-wybiegu-czy-to-seksualizacja-najmlodszych/8gkc147> [dostęp z dnia: 29.03.2023].

Lung F.W. i in., *Relationships between internet use, deliberate self-harm, and happiness in adolescents. A Taiwan birth cohort pilot study*, „Plos One” 2020, 15(7), <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0235834>, [dostęp z dnia: 28.06.2022].

Lyon J., *Lego Isn't Just for Kids. Here's How to Become an Adult Lego Master*, <https://www.nytimes.com/wirecutter/blog/adult-lego-masters/>, [dostęp z dnia: 21.02.2023].

Madejski M., *Klocki Lego coraz częściej są domeną dorosłych, niektórzy wybierają je na inwestycje [WYWIAD]*, <https://businessinsider.com.pl/lifestyle/klocki-lego-coraz-czesciej-sa-domena-doroslych-wywiad/1gqjlze>, [dostęp z dnia: 21.02.2023].

Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/50915/6_melosik_kultura.pdf, [dostęp z dnia 3.11.2021].

Nath K., Iswary R., *What Comes after Web 3.0? Web 4.0 and the Future*, https://www.researchgate.net/publication/281455061_What_Comes_after_Web_30_Web_40_and_the_Future, [dostęp z dnia 18.03.2022].

National Endowment for the Arts, *Reading At Risk A Survey of Literary Reading in America*, <https://www.arts.gov/sites/default/files/RaRExec.pdf>, [dostęp z dnia: 15.10.2022].

Nazarteh F., *The Psychology Of Cartoons & The Benefits of Watching Cartoons For Adults*, <https://alignthoughts.com/psychology-of-cartoons/> [dostęp z dnia: 21.02.2023].

Pop L. M. i in., *Body-Esteem, Self-Esteem and Loneliness among Social Media Young Users*, „International Journal Environmental Research and Public Health” 2022, 19(9), <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/9/5064/htm>, [dostęp z dnia: 28.06.2022].

Schaeffer K., *Among many U.S. children, reading for fun has become less common, federal data shows*, <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/11/12/among-many-u-s-children-reading-for-fun-has-become-less-common-federal-data-shows/>, [dostęp z dnia: 14.09.2022].

Sherman L. E. i in., *The effects of text, audio, video, and in-person communication on bonding between friends*, „Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2013, 7(2), <https://cyberpsychology.eu/article/view/4285/3330>, [dostęp z dnia: 15.12.2022].

Stokel-Walker C., *TikTok Wants Longer Videos—Whether You Like It or Not*, https://www.wired.co.uk/article/tiktok-wants-longer-videos-like-not?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=onsite-share&utm_brand=wired-uk&utm_social-type=earned, [dostęp z dnia: 21.10.2022].

Śledziwska K., Włoch R., *Technologie założycielskie czwartej rewolucji*, <https://przemysl-przyszlosci.gov.pl/technologie-zalozycielskie-czwartej-rewolucji/> [dostęp z dnia: 16.03.2022].

Tomaszewski M., *Rozwój globalnej sieci komputerowej w kierunku web 3.0*, ss. 429-436, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2011/102.pdf, [dostęp z dnia: 18.03.2022].

Twenge M. J., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości. I co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2019, Aneks do książki, https://sklep.smakslowa.pl/uploads/SMAKSLOWA_iGen_aneksy_INTERNET.pdf, [dostęp z dnia: 11.03.2022].

van Mierlo T., *The 1% rule in four digital health social network. An observational study*, „Journal of Medical Internet Research” 2014, 6(2): e33, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3939180/>, [dostęp z dnia: 20.10.2022].

Wamej S., *Zrobił okropną kampanię z dziećmi w stylu BDSM. Teraz przeprosza*, <https://rozrywka.spidersweb.pl/balenciaga-dzieci-bdsm>, [dostęp z dnia: 29.03.2023].

Wells G. i in., *Facebook Knows Instagram Is Toxic For Teen Girls, Its Research Shows*, https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739?mod=hp_lead_pos7&mod=article_inline, [dostęp z dnia: 30.06.2022].

Wolff M., *TikTok – najciekawsze statystyki [2022]*, <https://passport-photo.online/pl/blog/tiktok-statystyki/>, [dostęp z dnia, 21.10.2022].

Wolff M., *TikTok – najciekawsze statystyki [2023]*, <https://passport-photo.online/pl/blog/tiktok-statystyki/#4-og%C3%B3lne-statystyki-i-fakty-dotycz%C4%85ce-tiktoka>, [dostęp z dnia: 08.02.2023].

Zawiślak M., *BADANIE: Ile czasu średnio trwa wideo na Tiktoku?*, <https://www.signs.pl/ile-czasu-srednio-trwa-wideo-na-tiktoku,386801,artykul.html>, [dostęp z dnia: 02.11.2022].

Zyzik R., *Biological Determinism and its Enemies*, ss. 113-147, https://www.researchgate.net/publication/260363797_Biological_determinism_and_its_enemies, [dostęp z dnia 21.05.2020].