

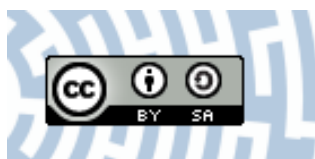


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: O kilku płaszczyznach oddziaływania mediów na dzieci

Author: Emilia Bańczyk

Citation style: Bańczyk Emilia. (2018). O kilku płaszczyznach oddziaływania mediów na dzieci. W: E. Bańczyk, N. Moćko (red.), "Medialne kody w wyobraźni i języku dziecka" (S. 133-171). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

EMILIA BAŃCZYK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O kilku płaszczyznach oddziaływania mediów na dzieci*

On several levels of media influence on children

Summary: The author deals with a broad issue of media socialisation, which she proves to exist by citing numerous studies on the use of media by children and trying to point out the most important areas of media influence on the youngest generations. She selects and describes the linguistic, social and mental levels. The article is supposed to collect and summarize the most important, in the author's opinion, findings of researchers concerning the relations between media and children.

W każdym narzędziu tkwią pewne założenia ideologiczne, pewna predyspozycja do konstruowania świata takiego raczej niż innego, cienia jednej rzeczy bardziej niż innej, wzmacniania jednego znaczenia, jednej zdolności, jednej postawy bardziej niż innej (POSTMAN, 2004: 26).

Na początek zmierzmy się z kilkoma faktami. W latach 90. Jadwiga Izdebska podawała, że polskie dzieci jeszcze przed rozpoczęciem

* Szerzej tematykę wpływu mediów na najmłodsze pokolenia podejmuje w rozprawie doktorskiej *Kulturowe kody reklamy. Świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji*. Niniejszy tekst stanowi fragmenty rozprawy (por. BAŃCZYK, 2018).

nauki szkolnej spędzają od dwóch do trzech tysięcy godzin przed szklanym ekranem, zaś młodsze dzieci szkolne (8–12-letnie) na oglądanie telewizji poświęcają przeciętnie od dwóch do pięciu godzin każdego dnia (IZDEBSKA, 1996a: 18). Z kolei:

badania przeprowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej „Wyposażenie gospodarstw domowych w dobra trwałego użytku” (CBOS wrzesień 2007) pokazały, że 97% gospodarstw domowych ma telewizor kolorowy, w tym 22% nawet dwa odbiorniki. Z kolei badania przeprowadzone na temat „Polacy w sieci” dowiodły, że odsetek osób, które mogą korzystać z internetu¹ w domu wynosi 48%, a komputer w domu posiada 57% ankietowanych (CBOS kwiecień 2008) [...]. Aż 45% dzieci w wieku od 7 do 14 lat to tak zwani *heavy users*, którzy korzystają z internetu codziennie lub prawie codziennie (GREGORCZYK, 2008). W grupie uczniów od 11 do 19 lat aż 90% posiada telefon komórkowy (Wenglorz). Badania opisane w raporcie APA (*American Psychological Association* – Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne) pokazały, że w USA 53% dzieci w wieku od 2 do 18 lat ma odbiornik telewizyjny w swoim pokoju, a dostęp do internetu ma 48% dzieci w wieku od 8 do 18 i 40% w wieku od 2 do 7 lat (KUNKEL, WILCOX, CANTOR, PALMER, LINN, DORWRICK, 2004; JASIELSKA, MAKSYMUK, 2010: 15).

Anna Ryłko-Kurpiewska w monografii poświęconej dzieciom jako odbiorcom reklam telewizyjnych podaje, że przeciętne dziecko przedszkolne spędza przed telewizorem od jednej do trzech godzin każdego dnia (RYŁKO-KURPIEWSKA, 2008: 138). Mogą to także potwierdzać nowsze badania TNS OBOP z 2013 roku, z których wynika, że w roku 2012 statystyczny Polak spędzał przed telewizorem trzy

¹ Nowsze dane pokazują, że „wśród małżeństw z dziećmi prawie 95% posiada komputer i dostęp do internetu” (BATORSKI, 2015: 355). Jednakże nie wyodrębnia się w nich dzieci poniżej szesnastego roku życia jako użytkowników mediów, dlatego powołuję się na badania starsze. Warto zauważyć, że: „upowszechnienie komputerów i internetu nie oznaczało dotychczas gorszego czasu dla telewizji (BATORSKI, 2013). Badania oglądalności telewizji nadal wskazują na to, że czas spędzany przed odbiornikami nie maleje” (BATORSKI, 2015: 360).

godziny czterdzieści dwie minuty dziennie². Ustalono też, że ponad 95% polskich dzieci ogląda telewizję codziennie, a więcej niż 60% z nich czyni to nawet przez kilka godzin każdego dnia. Na dodatek 1/3 tych dzieci dysponuje własnym odbiornikiem telewizyjnym, z którego nie korzystają inni członkowie rodziny³.

Jeszcze bardziej zatrważających danych dostarcza Manfred SPITZER (2013), który podaje, że w USA kontakt dzieci z telewizją zaczyna się w wieku około **dziwięciu miesięcy**, a niemal wszystkie amerykańskie maluchy oglądają telewizję regularnie przed ukończeniem drugiego roku życia (ZIMMERMAN, CHRISTAKIS, MELTZOFF, 2007a). Przy czym stacje telewizyjne dokładają wszelkich starań, by wśród ich widzów znalazły się jeszcze młodsze dzieci: powstają bowiem kanały dla **czteromiesięcznych niemowląt**⁴ (BUSS, 2011; za: SPITZER, 2013: 119).

Wczesne rozpoczynanie przygody z telewizją skutkuje również nabywaniem umiejętności jej obsługi. Samodzielne obsługiwanie urządzeń elektronicznych staje się zupełną oczywistością już wśród maluchów **między szóstym a dwudziestym trzecim miesiącem życia** (RIDEOUT, HAMEL, 2006; za: SPITZER, 2013: 120).

Przeprowadzone badania marketingowe prowadzą do wniosku, że telewizję może oglądać 13% dzieci poniżej pierwszego roku życia, 20% jednolatków, 60% dwulatków i prawie 90% dzieci trzyletnich (GÖTZ, 2007; za: SPITZER, 2013: 121). Warto jeszcze zauważyć, że z wiekiem znacząco wydłuża się czas korzystania z mediów elektronicznych:

² Podobne dane podają autorzy *Diagnozy społecznej 2015*, por. „Co prawda badania telemetryczne pokazują, że tylko przed telewizorem Polacy spędzają średnio ponad cztery godziny na dobę, jednak telewizor stał się w ostatnich latach medium towarzyszącym i często jest włączony, gdy domownicy wykonują inne aktywności” (DZIOMDZIORA, 2015; za: BATORSKI, 2015: 371).

³ Mowa o badaniu: *Czy telewizja jest dla dzieci*, zleconym przez rodzinny program Da Vinci Learning, a przeprowadzonym na przełomie marca i kwietnia 2012 roku. Źródło: <http://www.audiowizualni.pl/index.php/aktualnosci/teksty-problemowe/teksty-problemowe-telewizja/5406-czy-telewizja-jest-dla-dzieci-raport-z-badan-da-vinci-learning> [dostęp: 15.03.2016].

⁴ Jednak taka sytuacja nie dotyczy tylko Stanów Zjednoczonych. Autor podaje przykład kanału Baby-TV, emitowanego w wielu krajach, również w Polsce, który jest przeznaczony dla widzów poniżej drugiego roku życia.

Z badań reprezentatywnych w Stanach Zjednoczonych [przeprowadzonych w 2009 roku – E.B.] wśród ponad dwóch tysięcy dzieci i młodych ludzi między ósmym a osiemnastym rokiem życia wynika, że **spędzają oni 7,5 godziny dziennie na korzystaniu z mediów elektronicznych – to więcej, niż wynosi ich czas spania** [podkr. E.B.]. Według sondażu przeprowadzonego w Niemczech wśród czterdziestu trzech i pół tysiąca uczniów średni dzienny czas korzystania z mediów przez dziewiątoklasistów wynosi prawie 7,5 godziny, przy czym nie uwzględniono tu telefonów komórkowych i odtwarzaczy MP3 (RIDEOUT i in., 2010: 2; REHBEIN i in., 2009; za: SPITZER, 2013: 14).

W obliczu powyższych danych nie ulega wątpliwości, że mamy dziś do czynienia z dzieciństwem medialnym. Media stają się jedną z głównych agend socjalizacji, pojawiają się w życiu dziecka coraz wcześniej i towarzyszą mu już do końca życia. Tak zintensyfikowane „doświadczenie medialne” (SAMBORSKA, 2007: 228) będzie miało istotne konsekwencje dla rozwoju najmłodszych pokoleń.

Socjalizacja medialna, czyli wchodzenie jednostki do społeczeństwa, któremu towarzyszą media⁵, jest zagadnieniem niezwykle szerokim. Aby oddać pewien uogólniający obraz jej oddziaływań na rozwój jednostki musimy pamiętać, że do jej elementów zaliczamy: oglądanie telewizji (w tym filmów na DVD) i reklam telewizyjnych, obsługę komputera, w tym korzystanie z internetu i granie w gry komputerowe, obsługę innych urządzeń cyfrowych, jak smartfony, tablety etc. Wpływ obcowania z tymi urządzeniami będzie zależał od sposobu ich użytkowania, wyboru konkretnych audycji, stron internetowych, gier, a także np. reakcji na reklamy (np. od *zappingu* – czyli przełączania kanału, lub *zippingu*, czyli nagrywania programu tak, żeby można było reklamy przewinąć, por. SZCZĘSNA, 2001: 187). W opisie procesu socjalizacji medialnej warte podkreślenia wydają się co najmniej trzy spostrzeżenia. Po pierwsze, wpływ socjalizacyjny mediów nie ogranicza się do właściwości samych mediów (w tym

⁵ Socjalizacja medialna stanowi tylko część całego procesu socjalizacyjnego, głównymi agendami socjalizacji pozostają **znaczący inni**, obecni w bezpośrednim kontakcie, uznają jednak, że w dzisiejszych czasach jest to część bardzo istotna.

zawartych w nich przekazów), ale opiera się też na pochłanianiu czasu dziecięcego odbiorcy, który, spędzając czas przed medium, nie wykonuje innych zajęć: nie uczy się, nie bawi się, nie uprawia sportu itp. W ten sposób ogranicza się doświadczenia zmysłowe dziecka w okresie jego największej wrażliwości. A przecież „rozwój poznawczy [dziecka – E.B.] dokonuje się w ścisłym związku z kształtowaniem się funkcji motorycznych” (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 96). Po drugie, zwłaszcza w odniesieniu do telewizji, należy zauważyć, że dzieci nie tylko wiele czasu spędzają na jej oglądaniu, ale też często przebywają w obszarze oglądania, np. bawiąc się w pokoju, w którym włączony jest telewizor (KIELAR-TURSKA, 2002: 131). Wreszcie po trzecie, mimo że dziś zwiększa się świadomość rodziców dotycząca negatywnych skutków obcowania dzieci z telewizją, to jednak nie przekłada się na rezygnację z jej użytkowania, mamy tu do czynienia z pewną dwoistością: rodzice krytykują oglądanie telewizji i zdają sobie sprawę z jej szkodliwości dla rozwoju dziecka, a równocześnie wciąż w codziennej krzątaninie i zabieganiu okazuje się ona nieodzowną pomocą zajmującą dziecko. I tutaj jeszcze jedna uwaga: dziecko uczy się zachowań i ról społecznych przede wszystkim językowo, uczestnicząc w interakcjach społecznych. Obecność i zaangażowanie dorosłych są tym bardziej istotne, że małe dzieci częściej naśladują czynności dorosłych, które są im intencjonalnie pokazywane, demonstrowane. Natomiast gdy w procesie socjalizacji większą rolę odgrywają media, dziecku brakuje „aktywnego instruktażu” ze strony rodziców (TOMASELLO, 2002: 108–111). „Bez osobistej stymulacji interpersonalnej sieć neuronów dziecka może ulec atrofii, a mózg może nie rozwinąć normalnych umiejętności społecznych”⁶ (SMALL, VORGAN, 2011: 51).

⁶ Warto zauważyć, że „cywilizacja wysokich technologii paradoksalnie »wymusza« na rodzicach dodatkową pracę związaną z koniecznością prowadzenia stymulacji rozwojowej. Kiedyś to zadanie spełniała wielopokoleniowa rodzina, najbliższe środowisko (od piaskownicy począwszy, na podwórku i trzepaku skończywszy). Wydaje się, że to właśnie media (telefon komórkowy, telewizja, internet) w znacznym stopniu skróciły i w pewnym sensie zdegradowały czas interakcji rodziców z dzieckiem” (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 37).

O konsekwencjach socjalizacji medialnej można mówić na wielu płaszczyznach: począwszy od wpływu wychowawczego, poprzez zmiany w sposobie percypowania świata, zmiany w sposobie komunikacji, stylu życia etc. Zagadnienie to jest na tyle szerokie i wielowymiarowe, że całościowe ogarnięcie go wydaje się zadaniem wręcz niemożliwym do zrealizowania. W poniższym opracowaniu postaram się nakreślić jedynie wybrane obszary oddziaływania mediów na najmłodsze pokolenia z zakresu trzech płaszczyzn: **językowej**, **społecznej** i **mentalnej** (dotyczącej właściwości umysłu i/lub sposobu myślenia). Z uwagi na płynność granic wiekowych, w których następują opisane niżej zjawiska, nie będę precyzowała dokładnego wieku dziecka, a posłużę się koniecznymi uogólnieniami. Wziąwszy zaś pod uwagę szybkie dezaktualizowanie się pojęcia *nowych mediów*, będę się posługiwała głównie szerokim terminem *media*, przy czym najwięcej uwagi poświęcę telewizji.

Płaszczyzna językowa

O konsekwencjach socjalizacji medialnej w języku możemy mówić na kilku poziomach w zależności od przynajmniej trzech czynników:

- grupy wiekowej, której socjalizacja dotyczy (np. dzieci w wieku przedszkolnym, dzieci w wieku szkolnym, młodzież⁷),
- dominującego w socjalizacji medium (telewizja, internet),
- odmiany języka, na którą kontakt z medium oddziałuje (mówiona, pisana).

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym głównym medium, mającym wpływ na sposób mówienia jest telewizja, która staje się swoistym nauczycielem języka. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że w dzisiejszych czasach język ojczysty przekazów medialnych

⁷ Oczywiście również dorośli podlegają socjalizowaniu przez media, co wiadać w ich języku czy poglądach, w tej pracy interesuje mnie jednak sytuacja, gdy media stają się agendami socjalizacji pierwotnej.

staje się pierwszym językiem, jakiego uczy się dziecko⁸ (OSMAŃSKA-FURMANEK, 2005: 42).

Bajki, programy edukacyjne, ale też audycje przeznaczone dla dorosłych i reklamy oddziałują na język najmłodszych odbiorców, którzy naśladują to, co usłyszą zza „szklanego ekranu”. Zastyszane w mediach teksty stają się tym samym inspiracją dla **dziecięcego folkloru**, czyli: „znanych szerokiej społeczności dziecięcej, krążących w przekazie ustnym, spontanicznych, żyjących na zasadzie twórczości zbiorowej i anonimowej tekstów, będących wytworem podkultury dziecięcej” (SIMONIDES, 1976: 13; za: KOSSOWSKI, 1999: 227–228). Podkulturą dziecięcą z kolei nazywamy „autonomiczny obieg kultury w społeczności dzieci” (CIEŚLIKOWSKI, 1983; PAPUZIŃSKA, 1988: 85; za: KOSSOWSKI, 1999: 227).

Spośród rozmaitych audycji nadawanych przez telewizję, szczególnie natchnienie do zabaw słowem stanowi reklama. Zdaniem Ewy Kasztelan reklamy „są elementem myśli, emocji i działań dzieci, zajmują dużo miejsca w rozmowach, jakie prowadzą między sobą. Stwierdza się wręcz, iż w obecnych czasach znajomość reklam jest istotnym elementem świadczącym o pozycji dziecka w grupie rówieśniczej” (KASZTELAN, 1999: 90). I rzeczywiście, dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej powtarzają reklamowe slogany i śpiewają piosenki z reklam (KOSSOWSKI, 1999: 231), tym samym przedłużając nieodpłatnie byt perswazyjnego komunikatu. Taki sposób zabawy wprawdzie trenuje myślenie, ćwiczy pamięć i skojarzenia, jednakże zachęca dzieci do uważnego śledzenia reklam: „Dziecko nieświadomie realizuje w zabawie to, czego oczekują reklamodawcy i twórcy reklam – reklama staje się częścią dziecięcej świadomości, na dodatek

⁸ Wydaje się to ogromnie niepokojące w zderzeniu z danymi, według których wczesny kontakt dzieci z telewizją diametralnie obniża ich poziom językowy: „Dzieci w wieku od ośmiu do szesnastu miesięcy osiągają lepsze wyniki w testach językowych, jeśli rodzice codziennie czytają im książki. Natomiast niemowlęta, które oglądają dziecięce kanały telewizyjne (w tym programy edukacyjne) oraz płyty DVD są na płaszczyźnie językowej opóźnione w rozwoju. Przy czym negatywny wpływ mediów cyfrowych jest dwa razy silniejszy niż pozytywne oddziaływanie czytania im książek” (ZIMMERMAN, CHRISTAKIS, MELTZOFF, 2007b; za: SPITZER, 2013: 128).

dzieje się tak bez zewnętrznych namów, całkowicie spontanicznie!" (Kossowski, 1999: 231–232). Warto zwrócić uwagę, że język mediów, w tym zwłaszcza reklamy staje się dla dzieci uniwersalnym kodem kulturowym, umożliwiającym porozumienie i integrację w grupie.

Uwagę dzieci zwraca przede wszystkim język potoczny reklamy i oryginalne, chwytliwe formy quasi-poetyckie – slogany. Szczególnie zapamiętują one żarty słowne oparte na homonimii, pomysłowe skojarzenia, nowe słowa, frazeologizmy, przenośne użycia wyrazów, ale także sposób konstruowania zdań. Za sprawą reklamy w języku dzieci rozbudowaniu ulega słownictwo z zakresu kupna-sprzedaży, czyli tzw. „polszczyzna konsumpcyjna” (por. Ożóg, 2007). Dzieci doskonale znają typowe dla reklam konstrukcje (*numer jeden, po co przepłacać, dwa w jednym*), znają także nazwy produktów, które niejednokrotnie zaczynają traktować jak nazwy pospolite, np. *bryza* jako *proszek* (por. PILLER, 2002). Co więcej, sposób konceptualizacji określonych pojęć w reklamie, np. pozytywny obraz *pożyczki, nowości* czy *domu* może wpłynąć na ich postrzeganie przez dziecko⁹, reklama ma więc potencjał tworzenia wizji świata jednostki. Wreszcie teksty reklamowe mają zdolność do zmiany relacji paradygmatycznych między wyrazami, np. obdarzanie inteligencją proszku (*inteligentny proszek*) sprawia, że dla dzieci nie jest to już cecha wyłącznie istot obdarzonych rozumem (zob. PILLER, 2002). Według Joanny Piller reklama wpływa także na wzorce komunikacyjne, pod jej wpływem bowiem dzieci częściej zwracają się do dorosłych *per „ty”* (PILLER, 2002).

Starsze dzieci, ośmio-, dziesięcioletnie również traktują teksty reklamowe jako inspirację dla własnego folkloru, jednakże zdecydowanie częściej teksty te modyfikują zgodnie z własnymi potrzebami. Ponadto uczniowie klas I–III chętnie odtwarzają scenki reklamowe oraz odgrywają reklamowe role w formie zagadki dla innych (Kossowski, 1999: 231). W tym wieku dzieci stają się bardziej krytyczne wobec perswazyjnych komunikatów. To sprawia, że chętnie teksty reklamowe trawestują, tworząc antyslogany, np.:

⁹ Rekonstrukcji obrazu tych pojęć w reklamie podjęłam się w rozprawie doktorskiej pt. *Kulturowe kody reklamy. Świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji* (BAŃCZYK, 2018).

Pozbądź się włosów, miej wspaniały łupież!
Gillette – najlepszy dla mężczyzny, Gillette – zostawia same blizny!
(Kossowski, 1999: 234).

Niemniej jednak to właśnie znajomość reklam stanowi dla nich istotny element zabawy, umożliwiającą odgrywanie scenek czy różnego typu quizy (Kossowski, 1999: 231). Obcowanie z wieloma reklamami przekłada się również na świadomość dzieci dotyczącą specyfiki reklamowego gatunku, która ujawnia się w tworzonych przez dzieci tekstach, np.

Popatrzcie na Monikę
jak ze smakiem zajada jabłka.
Powiem wam, że to nie są zwykłe jabłka.
W środku każdego jest guma do żucia.
Spróbuj, a zobaczysz! (Basia, 8 lat; SMÓŁKA, 2004: 104).

Zdanie: *to nie są zwykłe jabłka*, naśladuje spotykaną często w reklamach konstrukcję: *X to nie jest zwykłe x*. Podobnie ostatnie wezwanie do odbiorcy stanowi typowy tekst reklamowy.

Dziecięca „mowa reklamowa” (por. NIESPOREK-SZAMBURSKA, BULA, 2009) czy też, mówiąc szerzej, „mowa medialna” pokazuje, w jaki sposób dziecko odbiera treści przekazywane w mediach. Zwłaszcza reklama kształtuje wzorce codziennego mówienia dzieci, które nie tylko powtarzają teksty reklam, ale też twórczo je wykorzystują we własnych zachowaniach językowych. Samo zaś pojęcie folkloru z definicji umieszcza dziecko w interakcji z rówieśnikami, a zatem przyglądanie się mu, powinno dawać również obraz relacji, jakie między dziećmi występują i w jaki sposób medialny kontekst je kształtuje.

Zjawiskiem zbliżonym do dziecięcego folkloru jest powtarzanie przez dzieci wyrażen zasłyszanych w mediach i odtwarzanych najczęściej bez zrozumienia, które można określić **frazemami telepochodnymi**¹⁰.

¹⁰ Zagadnienie to opisuję w artykule *Echa socjalizacji medialnej. Frazemy telepochodne w wypowiedziach dzieci* (KAŁUZIŃSKA, 2014a).

Frazem¹¹, według Wojciecha Chlebdy, jest względnie stabilną formą wyrażania pewnego potencjału treściowego, co sprawia, że zasięg frazematyki jest bardzo szeroki, obejmuje: przysłowia, cytaty, skrzydlate słowa, a więc także gotowe formuły zasłyszane w telewizji i je właśnie określam jako „frazemy telepochoodne” (zob. też LUSIŃSKA, 2007). W przypadku dzieci o tym, że mamy do czynienia z frazemem, może świadczyć nieprzystawalność znaczeniowa lub formalna wyrażenia do wieku dziecka, umieszczenie wyrażenia w niewłaściwym kontekście lub wyraźna inspiracja audycjami telewizyjnymi, w tym reklamami.

Bogaty repertuar przykładów innorodnych konstrukcji w języku dzieci znajdziemy w nagraniach Katarzyny Stoparczyk, dziennikarki radiowej Trójki, na co wskazują Jacek WARCHAŁA i Aldona SKURZYK (2010: 66). Oto przykłady wypowiedzi przedszkolaków:

[– Co to jest ślub?]

– Trzeba **wziąć kredyt**, żeby zapłacić za księdza, żeby na kucharki **zpracować** [...]. Na kelnerkę trzeba **zpracować**;

[– Co to jest rozwód?]

– Jak kobieta jest piękna, to każdy ją chce, ona jest **kusicielką** i tak np. **jakby hipnotyzowała pięknnością** [...] człowiek się w kogoś zapatrzy i się chce w nim zakochać np. **na amen**, amen to jest, że **wszystko jest na maksa**, tak jak w **pacierzu**;

[– ...]

– Ptaki jedzą gaśienice, bo jak jest zimno to robią sobie robaczywe brzuszki; jak zją te gaśienice, to **zaczyna ich strasznie boleć głowa i muszą wziąć apap**, który jak się weźmie i chwilę poczeka, to on **zaczyna działać**, a jak się chwilę nie poczeka, **lek nie zadziała**.

Frazemy obecne w wypowiedziach dzieci nawiązują do tego, o czym się w mediach mówi oraz do tego, w jaki sposób się to robi.

¹¹ Frazem to „każdy znak językowy, stanowiący nazwę potencjału treściowego (pojęcia), który w danej sytuacji dla wyrażenia tego potencjału mówiący przywołuje (odtwarza) w charakterze jego względnie stałego symbolu” (CHLEBDA, 1991: 27).

Stosunkowo duża dokładność przytoczeń wskazuje na chłonność zasobów językowych dzieci.

Medialne inspiracje można odnaleźć także w wypowiedziach starszych dzieci, przy czym wydaje się, że tutaj mamy do czynienia z częściowym przynajmniej zrozumieniem odtwarzanych sformułowań. Oto zdania z wypracowań dwunastoletków:

- Stałam się **wieźniem nowoczesnego systemu**;
- [...] postanowiłam odpyskować na każdy **niekontrolowany wybuch matczynej agresji**;
- Zanim wydał polecenie **ostrzegł mnie przed uzależnieniem**;
- Jeśli wyspa okazałaby się odpowiednia kupiłbym ją i wytresował mały na robotników. Dzięki tej **darmowej sile roboczej** wybudowałbym ośrodek wypoczynkowy [...] (por. KAŁUZIŃSKA, 2014b).

Oprócz przedstawionych wyżej przykładów naśladowania wypowiedzi zasłyszanych w mediach przez dzieci, możemy mówić również o ich potencjalnym wpływie na **sposób mówienia**. Mam tu na myśli głównie naśladowanie przez dzieci artykulacji ulubionych bohaterów bajek, jak się okazuje, nie zawsze poprawnej: seplenienie boczne Kaczora Donalda, seplenienie międzyzębowe kota Sylwestra czy zastępowanie głosek szumiących (*sz, ż, cz, dż*) przez syczące (*s, z, c, dz*) u ptaszka Tweety'ego to tylko niektóre przykłady. Obdarzanie bohaterów kreskówek wadami wymowy może na przykład uczyć tolerancji, często jednak budzi śmiech, jak w przypadku wymowy Kaczora Donalda, a ponad wszystko może stanowić źródło wadliwego wzorca (BILIŃSKA, 2015), natomiast badań, które by to potwierdzały, nie udało się jeszcze przeprowadzić. Kolejną kwestią byłaby także poprawność użytych w programach telewizyjnych, w tym w bajkach, form wyrazów oraz ich prawidłowa wymowa czy akcentowanie, które również mogą być przez małych odbiorców powielane.

Media poza tym, że stanowią źródło wyrażen chętnie przez odbiorców **powtarzanych**, wpływają też na ich zwyczaje komunikacyjne, głównie za sprawą takich zjawisk, jak ekspansja potoczności, którą można wiązać z kolejną przyczyną, czyli przejmowaniem zachodnich zwyczajów komunikacyjnych, w tym modę na językowy

luz, szerzenie się modelu tzw. **grzeczności komputerowej** czy **pol-szczyzny konsumpcyjnej** (Ozóg, 2007). Nieustannie rozwija się bogate pole semantyczne związane z czynnościami kupna, sprzedaży, z usługami, wyrobami, instrukcjami, reklamami, a w sferze publicznej pojawiają się tematy przynależące niegdyś do językowego tabu (tj. *podpaski, krosty, poł*) (BRALCZYK, 1999: 220). Badacze zwracają też uwagę na wulgaryzację i unifikację języka w mediach (MAJKOWSKA, SATKIEWICZ, 1999: 189–195). Zjawiska te oddziałują, co oczywiste, na odbiorców w każdym wieku, w przypadku dzieci wpływ ten może być jednak silniejszy (np. z uwagi na zakładaną „naturalność” schematów komunikacyjnych w mediach).

Na język dzieci starszych większy wpływ ma komunikacja za pomocą internetu. Demokracja sieci, prosumowanie znaczeń, tj. współtworzenie ich przez odbiorcę i możliwość porozumiewania się za pośrednictwem komputera w czasie rzeczywistym doprowadziły do powstania nowego języka pisanego, który formą i treścią przypomina język mówiony (por. SKUDRZYK 2005; NIESPOREK-SZAMBURSKA, 2010: 173). Zjawisko to przejawia się zwiększoną sytuacyjnością tekstów tworzonych w cyberprzestrzeni, ich pragmatyczną spójnością, interakcyjnością. Teksty te mają swobodną strukturę, pojawiają się w nich potoki składniowe czy konstrukcje eliptyczne. Zauważalna jest także, typowa dla odmiany mówionej języka, dominacja parataksy nad hipotaksą. Ze względu na oczywiste utrudnienia w kontaktach pisanych, którym pośredniczy ekran komputera, tj. niemożliwość kontroli: mimiki, gestykulacji czy intonacji rozmówcy, uczestnicy tej komunikacji wypracowali własne środki, usiłujące tę barierę pokonać, a które sytuują się w polu pojęcia ikonizacji. Należy także zauważyć, iż dominacja mówioności ma wpływ na liberalizację stosunku do wulgarności, której przestrzenią była niegdyś głównie i niemalże jedynie komunikacja ustna. Znaczenie odgrywa tutaj także anonimowość użytkowników portali, która pozwala na wypowiedzi bezkarne w formie i treści: „Oznaką przemian jest prymitywizacja norm komunikacji międzyludzkiej, na poziomie języka wyrażająca się agresją słowną oraz odrzuceniem dotychczasowego systemu wartości i wzorca grzeczności językowej” (TARAS, 2004: 42).

Przesunięcia pojawiające się w języku rozmów wirtualnych nie ograniczają swojego zasięgu tylko do sieci. Odchylenia te widoczne są także coraz częściej w tekstach tworzonych poza cyberprzestrzenią: w wypracowaniach dzieci, ale też w oficjalnych pismach tworzonych przez dorosłych. Tendencje takie Aldona Skudrzyk nazwała **nową piśmiennością**: „Obserwacja przemian w obrębie pisanej odmiany języka prowadzi do wniosku dotyczącego kierunku tych przemian. Otóż prowadzą one do ponownego zbliżenia z odmianą ustną w nowych uwikłaniach. Zbliżenie owo chcę określić mianem *nowej piśmienności*” (SKUDRZYK 2005: 11).

Język nastolatków bywa ponadto określany jako *młodomowa*, czyli potoczna polszczyzna młodzieżowa (BARTMIŃSKI, 2008), którą cechują: ekspresywność, fatyczność, „filtrowanie” aksjologiczne rzeczywistości, a także nieoficjalność, spontaniczność, podatność na inferencję i ludyczność. Co interesujące, badacze twierdzą, że młodomowa się rozprzestrzenia, stając się popularnym kodem ponowoczesnym (zob. WILECZEK, 2013).

Autorzy opisujący język dzieci i młodzieży wyliczają szereg pojawiających się w nim tendencji negatywnych, należy do nich przede wszystkim moda na luz przejawiająca się w nieprzywiązywaniu wagi do poprawności:

[...] we wpisach na forach elektronicznych, a także w pracach piśmnych uczniów widoczny jest brak dbałości o poprawność interpunkcyjną i ortograficzną (częsty brak w zapisie polskich znaków diakrytycznych, niestosowanie wielkiej litery), charakterystyczny dla języka w internecie czy SMS-ach (NIESPOREK-SZAMBURSKA, 2010: 179).

Drugi poważny zarzut stanowią prymitywizacja i wspomniana wulgaryzacja języka młodzieży:

[...] zrozumiałem, jak bardzo nowe pokolenie zatraciło poczucie przyzwoitości językowej, jak się sprymitywizowało i zwulgaryzowało, jak w imię potoczności i naturalności uboży polszczyznę, poniewiera ją, przekształca w język subkultury luzu, relaksu, wrzaskliwej emocji i nachalnej reklamy (BORTNOWSKI, 2002: 515).

Kazimierz Ożóg rozróżnieniu Basila Bernsteina na kod rozwinięty i ograniczony przyporządkowuje dwie postawy, nastawioną na *być* oraz na *mieć* i konkluduje, że coraz bardziej rozpowszechnia się kod ograniczony, charakteryzujący polszczyznę konsumpcyjną, którą cechuje: ubóstwo środków językowych, nieporadność w wyrażaniu uczuć i przeżyć, brutalizacja, trudności w operowaniu słownictwem abstrakcyjnym. Przy czym niedbałość i bylejakość dotyczy wszystkich poziomów: leksykalnego, ale także fonetycznego i gramatycznego (zła dykcja, połykanie głosek, niewłaściwe akcentowanie, niepoprawna odmiana, niespójność składniowa, powtórzenia wyrazów o charakterze natręctw) (Ożóg, 2007: 176–195). Jacek Warchała i Aldona Skudrzyk uznają, że propozycja Ożoga w tym względzie jest jednak daleka od zamysłu samego Bernsteina, który unikał aksjologizacji kodów¹². Kod ograniczony we współczesnych mediach nierozzerwalnie wiąże się natomiast z dominującym charakterem obrazu w przekazie, a także z potocznym językiem i demokracją grzeczności¹³.

Pojawiają się jednak opracowania, które znajdują w języku młodego pokolenia cechy pozytywne. Należy do nich inwencja językowa młodzieży, odświeżająca polszczyznę potoczną (Piotrowicz, 2006: 15). Młodzi ludzie wykazują chęć do bawienia się słowem, wszelkich gier językowych. Ponadto: „okazuje się, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja może być w znacznej mierze podstawą oddziaływań pozytywnych: zaspokajają potrzebę ekspresji werbalnej, kształci kompetencję pragmatyczną czy tekstotwórczą (także narracyjną)” (Niesporek-Szamburska, 2010: 185; por. też Podemska-Kałuża w tym tomie).

¹² Autorzy uznają, iż Bernsteinowskim kodom odpowiadają raczej dwa różne sposoby konceptualizacji świata odpowiadające *mówioności* i *pisaności* traktowanym jako Ricoeurowskie wydarzenia (Warchała, Skudrzyk, 2010: 120–122).

¹³ Zjawiska te również mają ogromne konsekwencje dla procesu socjalizacji, bowiem dziecko, obcując z przekazami medialnymi, nabywa kompetencje socjolingwistyczną, która obejmuje wiedzę na temat tego, kiedy należy użyć odpowiedniego kodu, a zdolność zmiany kodów warunkuje zdolność zmiany ról społecznych.

Płaszczyzna społeczna

Z socjologicznego punktu widzenia nie do przecenienia wydają się zmiany w codziennym życiu, które fundują nam media. Ułatwiają nie tylko porozumiewanie się, ale zapewniają także dostęp do informacji, organizację codziennych spraw, a do tego stanowią niewyczerpane źródło rozrywki. W przypadku dzieci istotne znaczenie ma rola mediów w przekazywaniu treści kulturowych, czy innymi słowy w dostarczaniu wiedzy ogólnospołecznej, na którą przy szybko zmieniającej się rzeczywistości stale rośnie zapotrzebowanie (BOGUNIA-BOROWSKA, 2004). Ich udział w procesie socjalizacji przejawia się z jednej strony w czasie, który media pochłaniają dzieciom, odciągając je od nauki, zabawy z rówieśnikami czy sportu, z drugiej zaś we właściwościach samych mediów, w tym również w treściach ich przekazów. Media socjalizują, przekazując wiedzę na temat ról społecznych, ról płciowych, wzorów postaw i zachowań. Takiej wiedzy w pigułce na temat tego, co dziś jest w życiu ważne, cenne i potrzebne dostarcza reklama, określana jako „medialna encyklopedia” (FABRIS, 1998) czy „podręcznik współczesności” (CASETTI, EUGENI, 1989; za: BOGUNIA-BOROWSKA, 2004: 47–49). Reklamy informują nie tylko o nowych trendach, przedmiotach i sposobach korzystania z nich, ale także o relacjach społecznych¹⁴. I tutaj niejednokrotnie

¹⁴ Takie postrzeżenie reklamy można odnaleźć w pracach Marii BRAUN-GAŁKOWSKIEJ (2002), Beaty ŁACIAK (2003), Małgorzaty BOGUNI-BOROWSKIEJ (2004), Renaty A. JASIELSKIEJ, Aleksandry MAKSYMIAK (2010). Badaczki mówią często o tzw. niezamierzonym oddziaływaniu reklamy. Wśród pozytywnych skutków takiego wpływu wymienia się np. dostarczanie rozrywki, wspieranie dziecięcej twórczości (konkursy), inspirację dziecięcego folkloru, edukację konsumencką, źródło wartości estetycznych. Z kolei do najbardziej niebezpiecznych niezamierzonych skutków reklam można zaliczyć kształtowanie postawy konsumpcjonistycznej, rozbudzenie łakomstwa, sprzyjanie zachowaniom agresywnym, erotyzację wyobraźni (BRAUN-GAŁKOWSKA, 2002), a także zagrożenie dla samooceny (por. JASIELSKA, MAKSYMIAK, 2010: 103). Reklama jest przy tym postrzegana jako ważne źródło informacji na temat zachowań i norm społecznych: „reklamy zarówno osobom młodym, jak i starszym z jednej strony dostarczają wiedzy na temat ról społecznych (np. bycie uczniem czy bycie synem) czy wzorców zachowań (np. schematy reakcji emocjonalnych, przestrzeganie norm), z drugiej

wyprzedzają rzeczywistość, mogą stać się „modelami dla rzeczywistości” (KAMIŃSKA-BEREZOWSKA, 2007: 283), tj. mogą kreować pewne zachowania czy postawy odbiorców. Wydaje się, że zdanie to można odnieść także do innych przekazów medialnych: bajek¹⁵, filmów, seriali, serwisów informacyjnych, a nawet serwisów społecznościowych czy gier komputerowych. We wszystkich wymienionych przekazach mamy do czynienia z propagowaniem konkretnych wartości, które mogą zostać zinternalizowane przez dzieci.

Potencjał socjalizacyjny przekazów medialnych zależy jest oczywiście od ich treści, i tak na przykład: mogą one mieć walory edukacyjne¹⁶, ale też mogą wprowadzać w błąd, mogą kształtować postawy tolerancyjne, a z drugiej strony utrwalać stereotypy, mogą ułatwiać zawieranie znajomości, ale też przyczyniać się do powstawania postaw antysocjalnych. Wielu badaczy zwraca uwagę, że telewizja kształtuje u dzieci niewłaściwe nawyki żywieniowe (NIESIOBĘDZKA, 2007), które przekładają się na problemy z nadwagą (ZIMMERMAN, BELL, 2010). Inni mówią o tym, że nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych prowadzi do problemów z nauką, bezsenności i de-

strony modelują zachowania pożądane społecznie (np. opiekę nad osobami starszymi, okazywanie wdzięczności) (Nairn, Berthon). Zachowania przedstawione w reklamie mogą być inspiracją do działań prospołecznych, jak dzielenie się z innymi czy pomoc koleżeńska” (JASIELSKA, MAKSYMUK, 2010: 102).

¹⁵ Warto przy okazji zastanowić się nad zmianami, jakie zachodzą w dzisiejszych bajkach: „Świat przedstawiony w ulubionych przez dzieci bajkach nie jest fantastyczny, brak tam magicznych postaci, w zamian pojawia się rzeczywistość ludzi dorosłych. Bohaterami dziecięcej wyobraźni nie są już postacie innych dzieci, stworki, zwierzęta ułatwiające identyfikację. Współczesny świat bajek wypełniony jest dorosłymi ludźmi o zminiaturyzowanych proporcjach. Zjawisko antropomorfizacji przeniosło się ze świata zwierząt do świata przedmiotów materialnych. One zyskały nowy status i znaczenie. Zmianie uległa również tematyka oraz problemy poruszane w tego typu bajkach” (SAMBORSKA, 2007: 232).

¹⁶ „Zdaniem M. WROŃSKIEJ (1998), dzieci rozpoczynające naukę w szkole dysponują bogatym, chociaż niedostatecznie uporządkowanym zasobem wiadomości z różnych dziedzin, co jest niewątpliwym efektem wzrostu zakresu i intensywności oddziaływania na nie środków masowego przekazu” (za: KIELAR-TURSKA, 2002: 132).

presji. Generuje też takie zjawiska jak *cybermobbing* czy desensybilizacja empatii, a ponadto negatywnie wpływa na relacje społeczne i prowadzi do uzależnienia (SPITZER, 2013).

Z pewnością należy zwrócić uwagę na dostępność zarówno w telewizji, jak i w internecie treści, których adresatem nie powinno być dziecko. Wszechobecność treści przesyconych agresją i seksem wpływa na kształtowanie wrażliwości dzieci. Prezentując przemoc, telewizja sprzyja jej naśladowaniu i powstawaniu (WAWRZAK-CHODACZEK, 1996: 53; ARONSON, WILSON, AKERT, 2006). Eksponowanie erotyki prowadzi zaś do przedwczesnego zainteresowania seksem, może też wywoływać zachowania dewiacyjne. Wprawdzie fizjologicznie dzieci są istotami niedorosłymi, jednak społecznie, w kontakcie z tym samym, co dorośli, przekazem stają się im równoprawni. Można więc przypuszczać, że pokolenie takie będzie szybciej dojrzewać przy jednoczesnym wydłużeniu okresu młodzieńczego, niedorosłego. Ponadto,

dekonstrukcja relacji znak – znaczenie w przekazach medialnych stanowi źródło istotnych zagrożeń dla rozwoju tożsamości i rozwoju moralnego. Zwłaszcza gdy mamy do czynienia w mediach z liberalizacją obyczajów, ekspansją wszystkiego, co dziwne, inne, a nawet patologiczne. Mass media traktują człowieka przedmiotowo, wykorzystują ludzkie cierpienia, tragedie po to tylko, by uatrakcyjnić swój przekaz. Tego rodzaju sytuacja prowadzi do zacierania granicy pomiędzy normalnością a szaleństwem, wszelkie układy odniesienia stają się niespójne i nieprzejrzyste, a restryktywność ocen zachowań znacznie łagodnieje (SAMBORSKA, 2007: 231).

Warto także zwrócić uwagę na inflację znaczeń, którą fundują mozaikowe przekazy o trudnej do rozszyfrowania hierarchii tematów:

[...] oto po reklamie orzeszków ziemnych następuje wiadomość o zatonięciu promu, następnie fragment piosenki aktualnie panującej królowej popu, szybka odpowiedź na pytanie: „dlaczego coraz rzadziej chodzimy do kościoła?”, reklama opon Pirelli, minutowy wywiad z ministrem zdrowia, piosenka na życzenie, reklama proszku. I tak bez końca (MELOSİK, 2005: 19).

Za pośrednictwem mediów dochodzi także do **komercjalizacji dzieciństwa**, która polega na zmianie statusu dziecka na rynku. Dostrzeżone przez marketingowców jako konsument staje się obiektem i odbiorcą całej gamy działań zachęcających do zakupu. Poza tym:

Konsumpcja jest współcześnie głównym narzędziem kreowania jednostkowej tożsamości, tworzenia samego siebie, samookreślenia się w przestrzeni społeczno-kulturowej. Wyznacza strategie jednostkowych działań, uczestnicząc w tworzeniu biografii (SAMBORSKA, 2007: 229).

Działania marketingowe skierowane do najmłodszych konsumentów wykorzystują ich niedojrzałość i wrażliwość, które powinny przekładać się na szczególną podatność na perswazję. Ponadto:

[...] jeśli już cokolwiek się dzieciom spodoba, to odnaleźć to można w książkach, komiksach, filmach, grach komputerowych, na płytach z muzyką, płytach DVD, na koszulkach, butach, sprzęcie sportowym, na paczkach z jedzeniem śniadaniowym, obiadowym i przekąskami pakowanymi do szkoły, na papierze toaletowym, ręcznikach, sprzęcie grającym, meblach z plastyku, zatopione w breloczkach, nadrukowane na tornistrach i zeszytach (SZLEDAK, 2005: 27).

Z badań prowadzonych przez Grażynę Adamczyk wynika jednak, iż nastoletni konsumenci szybko zaczynają orientować się na rynku, rozumieją mechanizmy promocji i potrafią się wobec nich dystansować (ADAMCZYK, 2008: 25–27). Niemniej jednak działania marketingowe przyczyniają się do aprobowania postaw konsumpcyjnych, oceniania człowieka, nie po tym, kim jest, czym się interesuje, ale po tym, co posiada. Poza tym wywołują w odbiorcy poczucie braku i chęć jego zaspokojenia, co prowadzi do „nieumiejętności oddzielenia prawdziwych potrzeb od zachcianek sztucznie stymulowanych bodźcami wizualnymi” (SAMBORSKA, 2009: 125).

Innym aspektem przemian, które spowodowały nowe media, jest tworzenie **hiperrzeczywistości**, czyli rzeczywistości medialnej, za którą z jednej strony odpowiedzialni są nadawcy telewizyjni, radiowi i prasowi, z drugiej zaś konstruuje ją użytkownicy sieci. Zdaniem

Wolfganga Welscha wirtualny świat pozwala uzmysłowić ludziom, relatywizm i względność, które rządzą światem:

Nawet jeśli początkowo rozumiemy to tylko w ten sposób, że oprócz jednego, naprawdę rzeczywistego świata istnieją też inne konstrukcje sztucznych światów, zwyczajne doświadczenie rzeczywistości traci przynajmniej roszczenie do wyłączności (WELSCH, 2002: 470).

Zatem za sprawą mediów następuje zmiana mentalności wirtualnego pokolenia:

Wobec nowych mediów wyraźniej niż kiedykolwiek przedtem uświadamiamy sobie zasadniczo konstruktywistyczny charakter rzeczywistości, interpretacyjność wszystkich naszych ujęć rzeczywistości. Wskutek tego nawet nasz potoczny ogląd rzeczywistości przechodzi dzisiaj od realizmu do konstruktywizmu, od tego, co dane, do tego, co wykonane, od jedności do wielości i od rzeczywistości do wirtualności. Dzięki obcowaniu z rzeczywistościami medialnymi pojmujemy, że rzeczywistość zawsze była jakąś konstrukcją – tylko wcześniej nie chciano tego uznać (WELSCH, 2002: 474).

Doświadczenie konstruktywistycznej jakości rzeczywistości odbywa się np. poprzez tworzenie profili własnej osoby na różnych portalach, co odpowiada kreowaniu własnej tożsamości (KWIATKOWSKI, 2008). Pisanie o swoich zainteresowaniach, zaletach i wadach, próba zdefiniowania, kim jestem, stanowią proces dochodzenia do samoświadomości czy też do wiedzy, kim chciałbym być. W drugim wypadku pomaga także wtórna anonimowość internetu, polegająca na przybieraniu pseudonimów¹⁷. Poza tym udostępnianie informacji na swój temat na takich profilach, a także poznawanie w krótkim czasie wielu nowych osób, co umożliwiają np. czaty, skutkuje coraz łatwiejszym mówieniem o sobie. Wiąże się to z szybkością wszelkich działań w sieci, ale też ze swobodą prezentacji swoich przekonań.

¹⁷ Ten rodzaj anonimowości Mike SANDBOTHE (2001) przeciwstawia anonimowości strukturalnej, pojawiającej się w przypadku odbiorców telewizji, radia czy prasy.

Nieustanne prezentowanie siebie w sieci sprzyja w dodatku postawom ekshibicjonistycznym i narcystycznym. Hiperrzeczywistość powoduje także zmiany w postrzeganiu fundamentalnych dla człowieka pojęć:

Wyrasta pokolenie ukształtowane w hiperspołeczeństwie, które przechodzi proces innej socjalizacji – pierwotnej i wtórnej. Inaczej niż starsze pokolenia rozumie ono pewne kluczowe pojęcia, takie jak wolność, kontrola, prywatność [...]. Systemu ingerującego w prywatność czy intymność nowe pokolenie nie postrzega jako opresyjnego. Nie jest to dla niego żaden Matrix, raczej Brave New World (KRZYSZTOFEK, 2009: 21).

Niektórzy badacze dostrzegają w socjalizacji, której towarzyszą media, skutki pozytywne. Zdaniem Zbyszka Melosika obcowanie z internetem sprawia, że e-generacja nie poddaje się logice mediów jednokierunkowych, jest uodporniona na ich perswazję. Hiperrzeczywistość uczy konstruktywistycznego spojrzenia na świat, pluralizmu, dzięki czemu młode pokolenie zachowuje dystans wobec przekazów zmanipulowanych. Nieograniczone możliwości internetu oraz pełne fantazji gry wzmacniają wiarę w dokonania w świecie realnym:

Młodzi ludzie nie boją się żyć; mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością. Od wczesnego dzieciństwa uczą się bowiem istnieć w świecie, w którym nie ma ostatecznych prawd i odpowiedzi. Biorą więc „sprawy w swoje ręce”. Wychodzą (zapewne nieświadomie) z założenia, że jeśli nie ma absolutnych prawd i „ostatecznych odpowiedzi”, to należy stworzyć sobie „małe prawdy” i „tymczasowe odpowiedzi”. W konsekwencji konstruuje różnorodne mikronarracje i sprawdzają, które z nich działają w praktyce. Wyznają pragmatyczną koncepcję prawdy; prawdą jest to, co się sprawdza, co pozwala „iść do przodu” (MELOSİK, 2005: 18).

Młodzi odbiorcy przyzwyczaili się do prosumowania znaczeń, ich aktywnego współtworzenia, ze słuchaczy zamieniają się w uczestników dialogu. Cechą charakterystyczną tej aktywności jest wolność, która przejawia się w swobodzie wypowiedzi, wspomnianym wcześ-

niej luzie komunikacyjnym, dającym równe prawo wypowiedzenia się osobom o różnym społecznym statusie. Komunikacja zmediatyzowana nie uczy zatem kompetencji socjolingwistycznej (ranga pragmatyczna uczestników komunikacji jest równorzędna). Cyfrowi tubylcy (*digital natives*)¹⁸, jak ich nazywa Marc PRENSKY (2001),

¹⁸ Waga mediów w procesie socjalizacji jest dostrzegana przez wielu badaczy, którzy dla opisanie najmłodszych generacji stosują nawet określenia związane z mediami. Już w latach 90. mówiło się o pokoleniu Y jako nowej ogromnej grupie konsumentów między czter nastym a dwudziestym czwartym rokiem życia, którzy wówczas w Stanach Zjednoczonych stanowili pięćdziesiąt pięć milionów ludności. Ta grupa wiekowa cieszyła się szczególnie zainteresowaniem mediów, które komercjalizowały ją w stopniu ekstremalnym. Pokolenie Y stanowiło adresatów reklam zwłaszcza z dwóch kategorii: sportu i czasu wolnego oraz mody i ubioru. Była to pierwsza w historii generacja od urodzenia socjalizowana z udziałem komputerów (*native computer generation*) (MELOSIK, 2003: 70). Z kolei terminu „cyfrowi tubylcy” (*digital native*) dla opisanie tej generacji użył niemal dwadzieścia lat temu amerykański pedagog i publicysta, Marc Prensky, w dwóch swoich artykułach, w których przeciwstawił go pojęciu „cyfrowego imigranta” (PRENSKY, 2001): „Prensky nazwał «cyfrowymi tubylcami» pokolenie ludzi urodzonych po 1980 roku, dla których komputery i internet są tak oczywistymi elementami świata jak dla wcześniejszych pokoleń bieżąca woda i prąd, a później również telewizja. W 2010 roku byli oni w wieku dwudziestu – trzydziestu lat. Nazywani są czasem pokoleniem Millennium (*Millennials*, por. JONES, 2011) albo generacją Y (w odróżnieniu od generacji X – ludzi urodzonych w latach 1965–1989), niektórzy mówią też o *net generation* (TAPSCOTT, 2009)” (SPITZER, 2013: 178). Media cyfrowe są uznawane zatem za przyczynę pokoleniowego przełomu: „Obecność internetu i dostępnych na każdym kroku technologii cyfrowych oraz bardzo aktywne korzystanie z nich to przyczyny gwałtownego przerwania międzypokoleniowej ciągłości” (JONES, 2011: 31; za: SPITZER, 2013: 179). Aby wyobrazić sobie, co te słowa oznaczają w praktyce, przyjrzyjmy się danym statystycznym z 2008 roku opublikowanym w pracy *Understanding the Digital Natives (Zrozumieć cyfrowych tubylców)*. „Przeciętny młody człowiek przed ukończeniem dwudziestego pierwszego roku życia: wysłał lub otrzymał dwieście pięćdziesiąt tysięcy e-maili/SMS-ów, poświęcił na obsługę swojej komórki dziesięć tysięcy godzin, grał przez pięć tysięcy godzin w gry komputerowe, spędził trzy i pół tysiąca godzin na portalach społecznościowych” (np. na Facebooku) (WINDISCH, MEDMAN, 2008: 36; za: SPITZER 2013: 179). Dane te pokazują, jak wiele czasu w życiu pokolenia Y zajmowały media cyfrowe, przy czym zauważmy, że w powyższym zestawieniu

zdolni są natomiast do błyskawicznego przekazywania i odbierania informacji wykazują się bystrością, szybkością reakcji w kontakcie z przekazem nieliniarnym, skrótowym, zmiennym. Zaś podczas tradycyjnej lektury bywają nawet niecierpliwi i agresywni. Dzięki temu, że nadszają za nowinkami technologicznymi, stają się często nauczycielami dla dorosłych, tworząc prefiguratywny model kultury. Pokolenie internetu cechuje też większa otwartość na inność i upodobanie do indywidualizmu, innowacyjności – także w sferze wypowiedzi. Dzieci cenią współpracę i chętnie łączą naukę z rozrywką (lubią gry językowe i wykorzystywanie humoru w pracy) (NIESPOREK-SZAMBURSKA, 2010: 172–173; zob. też: GOBAN-KŁAS, 2002).

Płaszczyzna mentalna

Niezwykle interesujące wydają się zmiany, jakie media, których głównym środkiem przekazu jest dziś obraz, a immanentną cechą mozaikowość wywołują w sposobie myślenia i postrzegania najmłodszych pokoleń. Dostrzeżenie roli dominacji wizualności w dzisiejszej kulturze i jej konsekwencji stanowi potwierdzenie tezy

brakuje z pewnością ogromnej liczby godzin spędzonych przed telewizorem. Mówi się wreszcie o pokoleniu Google'a, które w rozumieniu Spitzera zdaje się młodszą częścią pokolenia cyfrowych tubylców, jednakże różną od swoich starszych kolegów: „Do pokolenia Google'a zalicza się młodszych (urodzonych po 1993 roku) przedstawicieli cyfrowych tubylców, którzy właściwie nie pamiętają czasów bez komputerów, internetu i wyszukiwarki Google (oddanej do użytku w 1998 roku). To właśnie tej generacji przypisuje się dziś wyjątkowe zdolności i umiejętności w obchodzeniu się z nowoczesnymi technologiami przekazywania informacji i komunikowania się, których my, cyfrowi imigranci, nie posiadamy” (SPITZER, 2013: 182). Oczywiście w odniesieniu do mediów nazywa się również całe społeczeństwo, por. np.: „społeczeństwo sieci” (CASTELLS, 2007) czy „społeczeństwo zmediatyzowane” (GOBAN-KŁAS, 2005). Z kolei w stosunku do młodego pokolenia pojawiły się też takie określenia, jak: „technologiczni maniacy” (MATŁOKA, 2007), „dzieci z innej planety” (GREGORCZYK, 2008), „cyberdzieci” (LINDSTROM, 2005), czy wychowankowie „elektronicznej niańki” (IZDEBSKA, 1996b).

Marshalla McLuhana, że przekaznik jest przekazem¹⁹. Według kanadyjskiego filozofa:

Technika nie oddziałuje na ludzi w sferze świadomie wyznawanych opinii czy pojęć, lecz po prostu wytrwale i nie napotyając na najmniejszy opór, zmienia współzależności między zmysłami i wzory percepcji świata (McLUHAN, 1975: 57).

McLuhan jest jednak jednym z nielicznych entuzjastów mediów jako przedłużeń zmysłów człowieka. Zdaniem Giovanniego Sartoriego wychowany wśród obrazów *homo videns* zatracą zdolność myślenia przyczynowo-skutkowego na rzecz myślenia symbolicznego (SARTORI, 2007), co wiąże się z trudnościami w abstrahowaniu, a to z kolei uniemożliwia rozumienie.

Homo sapiens [...] zawdzięcza swą świadomość i niemal wszystko w rozwoju swojego myślenia – zdolności do abstrahowania [...]. Cała nasza kontrola (fizyczna i chemiczna) nad naturą, tak jak i nasza zdolność tworzenia środowiska polityczno-ekonomicznego, w którym żyjemy, i zarządzania nim, opiera się wyłącznie na myśleniu za pomocą pojęć [...] (SARTORI, 2007: 26).

Badania potwierdzają zgubny wpływ telewizji na „organizację myśli” dziecka, które, nie potrafiąc powiązać kolejnych scen przekazu:

¹⁹ „«Przekazem jest sam przekaznik», gdyż to właśnie przekaznik kształtuje i kontroluje skalę i zakres działalności człowieka oraz jego stosunki z innymi” (McLUHAN, 1975: 46). Według filozofa ludzie nie doceniają potęgi medium, a myślenie, że wpływ telewizji zależy od sposobu korzystania z niej, jest błędne. Co więcej, przekazniki ukrywają swoją moc i działają hipnotycznie: „Wszakże zasady i linie sił jakiegoś przekaznika można dostrzec tylko pod warunkiem oderwania się od niego i obserwowania go z boku. Nie jest to łatwe, bowiem każdemu, kto się nie ma na baczności, przekazniki narzucają swój dyktat, a tym samym wprawiają go w stan podświadomego narcystycznego zachwycenia. Aby móc przewidywać dalsze wypadki i nad nimi panować, trzeba tego stanu uniknąć. Najbardziej w tym pomaga świadomość, że przekaznik może rzucić swój czar w momencie pierwszego zetknięcia, jak piosenka urzekająca człowieka już od pierwszych taktów” (McLUHAN, 1975: 53).

Przyzwyczajają się do „myślenia horyzontalnego”. Oznacza to, że ogranicza się do wnioskowań na podstawie bliskości w czasie i przestrzeni i rozumowania przez analogię [...]. W konsekwencji ich [dzieci – E.B.] myślenie zaczyna się karmić jedynie tym, co bezpośrednio i natychmiastowe [...]. W ten sposób konstruują świat myślenia bezpośredniego, zależnego od czystej percepcji i emocji²⁰ (BERMEJO BERRÓS, 2007: 224–225, 312; za: DESMURGET 2012: 139).

Dwa rodzaje myślenia, abstrakcyjne i symboliczne, biorą się z dwóch odmiennych sposobów percepcji świata: za pomocą tekstu (druku) i za pomocą obrazu.

Tekst narzuca linearny, spójny dyskurs, którego odczytanie pobudza procesy świadomościowe, dzięki którym potrafimy budować fikcyjne doświadczenia zmysłowe. Obraz natomiast oddziałuje raczej na zmysły niż na intelekt, widzimy to, co już przedstawione, dodatkowo widzimy wszystko naraz. Słowo trzeba rozumieć – obraz wystarczy oglądać (SKUDRZYK, WARCHAŁA, 2010: 62).

Konsekwencje dominacji obrazu Sartori dostrzega także w języku:

[...] człowiek staje się wideodzieckiem, ponieważ utracił w dużym stopniu zdolność posługiwania się językiem abstrakcyjnym, właściwym *homo sapiens*, a jeszcze bardziej *homo cogitans*, i popadł ponownie w brak precyzji i „poznawczy prymitywizm”, cechujący potoczną konwersację i język pospólny (SARTORI, 2007: 106).

Aldona SKUDRZYK i Jacek WARCHAŁA (2008) zwracają uwagę na negatywny wpływ audiowizualnej kultury ikonicznej na poziom rozumienia i użycia języka pisanego. Zdaniem badaczy internet, gry komputerowe, telewizja działają destrukcyjnie na poziom opanowania kodu rozwiniętego przez uczniów, a użycie mowy potocznej w sytuacjach oficjalnych:

²⁰ Co ciekawe, starsze badania (z lat 70. i 90.) przywoływane przez Marię Kielar-Turską dowodziły czegoś przeciwnego: uznawano wówczas, że oglądanie telewizji przez dzieci sprzyja rozwojowi strategii skupiania uwagi oraz ujmowania spłotu zdarzeń (łączenia scen na kształt opowiadania) (KIELAR-TURSKA, 2002: 133).

[...] utrudnia logiczny, linearny sposób prowadzenia myśli, preferuje chaotyczny i cząstkowy obraz rzeczywistości zamiast spójnego analitycznego jej obrazu; w efekcie neutralizuje się dyferencjacja między pismem a mową (SKUDRZYK, WARCHAŁA, 2008: 22).

Zdaniem niektórych badaczy prawdziwą opozycję wobec druku stanowi hipertekst, który – według Zbigniewa SUSZCZYŃSKIEGO (2002: 528) – jest „multimedialnym, a jednocześnie anarchicznym systemem »intertekstualnych« odsyłaczy pozbawionym przestrzennych granic”. Wprawdzie kolejne wybory w sieci tworzą ciąg linearny – jednakże to, co przedstawia się naszym oczom, jest mozaiką, której nie czytamy już od lewej strony do prawej, wielością znaków, obrazków i haseł, które migotają mnogością barw i form.

Jak twierdzi Kazimierz Krzysztofek,

[...] wypada [...] zgodzić się z Tadeuszem Sławkiem, że sprowadzanie funkcji mediów do przedłużeń ciała i zmysłów bardzo zubaża przesłanie McLuhana. Tak się odczytywało kanadyjskiego filozofa w paradygmacie industrialnym, gdy główne orientacje aktywności życiowej człowieka koncentrowały się na podboju zewnątrz, natury przez naukę i technikę.

Tymczasem jest to już nie tylko eksploracja, ale także imploracja, nie tylko ekstensje, ale także intensje. Technologie cyfrowe wdzierają się w nas, znosząc granicę między wnętrzem a zewnątrz, przekształcając całą strukturę psychosomatyczną. Oznacza to wielką zmianę społeczną i kulturową, która przekształca społeczeństwo w hiperspołeczeństwo (KRZYSZTOFEK, 2009: 12–13).

Zjawisko to można porównać do kolonizacji człowieka. Zbigniew Brzeziński zauważa, że dotychczasowe osiągnięcia naukowe i techniczne człowieka dotyczyły podboju świata zewnętrznego, dzisiaj natomiast chodzi o podbój samego człowieka, „kontroli wewnętrznej” – tego, czym istota ludzka jest i czym może się stać (BRZEZIŃSKI, 1998: 10).

Nadal [jednak – E.B.] broni się jedno z głównych przesłań dzieła Kanadyjczyka: to, że technologie w sposób istotny zmieniają fizyczne i umysłowe funkcje rodzaju ludzkiego, a sama technika jest medium

fizycznym, które modyfikuje właściwości ciała ludzkiego i w tym sensie je determinuje (KRZYSZTOFEK, 2009: 16).

W obliczu powyższej konstatacji największa bodaj zaleta naszego mózgu – jego plastyczność, polegająca na tym, że powtarzające się bodźce mają możliwość oddziaływania na jego struktury (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 276–277), okazuje się także ogromnym zagrożeniem. Na skutek nieustannego obcowania z wysokimi technologiami:

[...] nasze mózgi [...] ulegają gwałtownej i głębokiej przemianie [...]. Codzienny kontakt z zaawansowaną technologią [...] pobudza przemiany komórek mózgowych i uwalnianie się neuroprzekazników, wzmacniając stopniowo nowe szlaki neuronowe w naszych mózgach i osłabiając stare²¹ (SMALL, VORGAN, 2011: 14).

Tym samym przecucia filozofów, socjologów i językoznawców potwierdziły badania neurobiologiczne.

Plastyczność mózgu oznacza także wysoką podatność na uszkodzenia, zdolność uczenia się niepożądanych wzorów reakcji, możliwość dostosowywania się do nieprawidłowo funkcjonującego środowiska [...]. Proces uczenia się prowadzi do trwałych zmian strukturalnych i funkcjonalnych, których cofnąć się już nie da. Dlatego wczesne niewłaściwe stymulacje obrazem (telewizja, komputer) wywołują nieodwracalne zmiany w mózgu małych dzieci. Przede wszystkim **hamują kształtowanie się prymatu struktur lewej półkuli dla przetwarzania mowy** [podkr. – E.B.] (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 278–279).

Kształtowanie się systemu językowego zależy od prawidłowego funkcjonowania lewej półkuli mózgu, która umożliwia liniowy, uporządkowany odbiór znaczeń (czy to na poziomie fonologii czy na poziomie tekstu)²² (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 96). W kulturze audio-

²¹ Wśród „starych” szlaków znajdują się także informacje płynące z bezpośredniego kontaktu interpersonalnego (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 91).

²² Prawa półkula mózgu z informacji językowych rozpoznaje, zapamiętuje i przetwarza: samogłoski, wykrzyknienia, wyrażenia dźwiękonaśladowcze,

wizualnej, w której dominującym medium jest obraz, coraz częściej funkcję lewej półkuli przejmuje prawa:

Przetwarzanie informacji językowych według globalnych strategii prawej półkuli mózgu generuje błędy w dekodowaniu i w kodowaniu, które utrudniają, a czasem uniemożliwiają nabywanie systemu językowego i/lub uczenie się czytania i pisanie.

Obciążenie lewej półkuli mózgu zadaniami przetwarzania przestżeni, nadmierna stymulacja obrazem, mają także negatywny wpływ na uczenie się języka [...]. Prawopółkulowe przetwarzanie języka jest całkowicie odmienne od lewopółkulowego, oznacza bowiem prymat całościowego rozumienia nad linearnym²³ (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 43).

Częsty kontakt dziecka z telewizją, zdaniem Jagody Cieszyńskiej-Rożek, może doprowadzić do sytuacji, w której mowa fizjologicznie zacznie być odbierana jako dźwięk, a nie jako przekaźnik znaczeń. Mózg, uznając ją za nieistotną, uczy się ją ignorować, tak jak dorosły nie słyszy tykającego w pomieszczeniu zegara:

Niebezpieczny dla formowania się połączeń mózgowych w polach skroniowych odpowiedzialnych za przetwarzanie języka jest podprogowy odbiór mowy. Dziecko [...] fizjologicznie odbiera mowę jako dźwięk, ale jej nie (u)słyszycy jako przekaźnika znaczeń. [...] dzieci stają się niejako impregnowane na język, te informacje nie są przesyłane do dalszego przetwarzania, bowiem mózg uznaje je za nieistotne.

konkretne rzeczowniki (niefleksyjnie, tylko w mianowniku), uniwerbizmy (skrótowce), prozodię (melodię, akcent, rytm), metafory, dowcipy, przenośnie, kierunek czytania przekazywany kulturowo. Łatwiej też opracowuje język mówiony niż pisany (BUDHOŚKA, GRABOWSKA, 1994: 62; za: CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 41). Lewa półkula natomiast pozwala na linearnie opracowywanie informacji, odkrywanie relacji między elementami, przetwarzanie reguł językowych, różnicowanie elementów języka, czytanie ze zrozumieniem (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 41).

²³ Na tym nie koniec: „Osoby przejawiające trudności w przetwarzaniu informacji linearnych mają [...] trudności z ocenianiem upływu czasu, uporządkowaniem swoich działań w schemacie dnia, z zapamiętaniem i dotrzymaniem terminów” (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 46).

[...] mogą pod wpływem obrazu telewizyjnego lub komputerowego przesterować mózg na odbieranie przede wszystkim obrazów, a nie mowy (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 92–93).

Neurobiologiczne badania wykazały ponadto, że możliwa jest percepcja ruchu bez postrzegania kształtu. Zjawisko to tłumaczy, dlaczego nawet niemowlęta uspokajają się sadzane przed ekranem telewizora. Zgodnie z etapem rozwoju, na którym się znajdują, chętnie śledzą ruch przedmiotu. Ale ponieważ obrazy te pozbawione są pozostałych wymiarów, nie można ich dotykać (rękami, ustami, językiem), nie dokonuje się akt poznania: poruszający się na płaskim ekranie telewizora obraz nie tworzy w umyśle małego dziecka reprezentacji przedmiotów istniejących w rzeczywistości, buduje fałszywe ścieżki poznawania świata (CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 91). Zaś: „[...] dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, które narażone są na odbiór bodźców z przekazu telewizyjnego, **pozostają na wcześniejszym etapie rozwoju percepcji** [podkr. – E.B.] i jak niemowlęta chętniej oglądają układy dynamiczne niż statyczne” (VASTA, HAITH, MILLER, 1995; za: CIESZYŃSKA-ROŻEK, 2013: 91). Obrazy telewizyjne cofają nas w rozwoju do wczesnego dzieciństwa, w którym nie wytworzyła się jeszcze umiejętność pojęciowego ujmowania świata (PATZLAFF, 2008: 44). Istotną rolę odgrywają tutaj szybko zmieniające się ujęcia, badacze mówią o „brakującej połowie sekundy” koniecznej do odbioru i interpretacji migotliwych scen. W normalnym życiu zawsze mamy do dyspozycji przynajmniej pół sekundy na przetworzenie tego, co dzieje się wokół nas, szybko zmieniające się obrazy telewizyjne, pozbawiają nas tej możliwości: „Właściwe dla telewizji tempo i napastliwość obrazów telewizyjnych prowadzą do daleko idącej rezygnacji z aktywności własnej widza” (STURM, 1989: 55). Rainer Patzlaff mówi wręcz o „zastygłym spojrzeniu”²⁴ odbiorcy, który pod wpływem hipnotyczne-

²⁴ Spojrzenie zastyga, gdyż „pędzący punkt świetlny jest zawsze szybszy”, „oczy nigdy nie odnajdują na ekranie kompletnego obrazu, który mogłyby ująć w zwykły sposób. Odnajdują tam jedynie ustawicznie rozplywający się schematyczny twór, który właściwie uniemożliwia działalność własną oka” (PATZLAFF, 2008: 35).

go przekazu telewizyjnego rezygnuje z jakiegokolwiek aktywności (PATZLAFF, 2008: 34–44).

Wiele spostrzeżeń neurobiologów na temat wpływu mediów na nasze organizmy, daje się sprowadzić do zdania, że im bardziej media nas wyręczają, tym więcej umiejętności tracimy, w myśl formuły: organ nieużywany zanika. Namacalnym dowodem na tę tezę może być pogarszająca się orientacja przestrzenna osób stale korzystających z nawigacji (por. SPITZER, 2013: 29). Symptomatyczne jest także pustoszenie pamięci, które stanowi cechę kultury nowych mediów. Po pierwsze nieustannie produkujemy wspomnienia:

[...] im ich więcej, tym szybciej się zatracają, po prostu mózg broni się przed ich natłokiem. Dla intensywnych użytkowników nowych mediów „wczoraj” znaczy tyle, ile dla poprzedniego pokolenia znaczyło „w zeszłym miesiącu”, a w poprzednich epokach – „w minionych latach” (KRZYSZTOFEK, 2009: 24).

Kazimierz Krzysztofek mówi wręcz o pandemii Alzheimerera.

Wspomaganie się mediami cyfrowymi ma duże znaczenie dla pracy naszego umysłu (SPARROW i in., 2001). Okazuje się, że kiedy czegoś nie wiemy albo pytanie sprawia nam trudność, natychmiast zaczynamy myśleć o komputerze lub o wyszukiwarce, które miałyby pomóc nam w rozwiązaniu problemu. Ponadto, gdy komputer informuje nas, że zapisał jakąś treść – ulega ona znacznie mniejszemu zapamiętaniu, niż gdy pojawia się komunikat, że dane zostały skasowane. Jednym z wyjaśnień zjawiska jest tzw. „efekt Zeigarnik” (inaczej *cliffhanger* – ang. ‘zawieszenie na krawędzi klifu’), zgodnie z którym sprawy niezakończony „zapamiętujemy przeciętnie dwa razy lepiej niż zadania dokończony”²⁵ (ZEIGARNIK, 1927: 81; za: SPIT-

²⁵ „Jest to zabieg stosowany w serialach telewizyjnych, polegający na nagłym zawieszeniu akcji w sytuacji pełnej napięcia. Podekscytowany widz czeka na kolejny odcinek, którego na pewno nie przeoczy, wszak musi nieustannie myśleć o «niedokończonym wątku». Również spoty i ogłoszenia reklamowe często odwołują się do nierozwiązanych kwestii, przez co zachęcają odbiorcę do własnych przemyśleń i tym samym sprzyjają lepszemu zapamiętaniu prezentowanych treści” (SPITZER, 2013: 90).

ZER, 2013: 89–90). Dane te przypominają spostrzeżenia McLuhana, który, wyjaśniając determinujący charakter medium, mówi:

Dla tych, którzy nigdy nie wniknęli w istotę przekazników, fakt ten jest równie zagadkowy i zaskakujący, jak istnienie pisma dla ludów przedpiśmiennych, które pytają: „Po co pisziesz? Nie możesz zapamiętać?” (McLUHAN, 2002: 106).

Dziś z pełnym przekonaniem moglibyśmy odpowiedzieć na to pytanie: „Nie potrzebuję zapamiętać”. Doświadczenie to jest bardzo popularne w szkołach, gdzie coraz częściej słyszy się od uczniów: „Po co nam to? Jak będziemy tego potrzebowali, znajdziemy w internecie”.

Oprócz problemów z zapamiętywaniem, zdaniem Spitzera, *cut-and-paste-generation* (pokolenie „wytnij i wklej”) wbrew powszechnej opinii ma też problemy z wyszukiwaniem informacji, gdyż:

Ten, kto nie posiada żadnej wiedzy w określonej dziedzinie, nie nabędzie jej również przez wpisywanie haseł do wyszukiwarki Google. Jedynie wtedy, gdy wiemy już sporo na jakiś temat, możemy wzbogacić tę wiedzę o najnowsze, brakujące nam jeszcze szczegóły, korzystając z wyszukiwarki Google czy innych źródeł. Nasza dotychczasowa wiedza może spełniać funkcję filtra z pięćdziesięciu czy nawet pięciuset tysięcy „najlepszych” wyników pozwoli nam odfiltrować to, co jest dla nas ważne lub najbardziej zbliżone do poszukiwanych treści (SPITZER, 2013: 184).

Do podobnych wniosków dochodzi Michel DESMURGET (2012: 109), który zauważa, że nastolatki nie radzą sobie z „formułowaniem zapytań, selekcjonowaniem otrzymanych wyników i hierarchizowaniem źródeł”. Ponadto okazuje się, że wielozadaniowość towarzysząca użytkownikom mediów cyfrowych prowadzi do problemów z koncentracją i kontrolowaniem swojego potencjału umysłowego, a robienie wielu rzeczy równocześnie skutkuje obniżeniem jakości ich wykonania (SPITZER, 2013: 201–202). Spitzer stawia hipotezę, że jest to efekt wyuczenia, tzn. „wielozadaniowość prowadzi do **wytrenowania** [podkr. E.B.] większej powierzchowności i mniej efektyw-

nego przetwarzania informacji²⁶ (SPITZER, 2013: 204). Badacz podważa także zasadność wprowadzania cyfrowych pomocy naukowych do szkół²⁷:

Z punktu widzenia neurobiologicznego cyfrowe pomoce naukowe, tj. laptopy czy tablice interaktywne w szkołach nie mogą pozytywnie oddziaływać na proces uczenia się, gdyż znacznie zmniejszają głębokość przetwarzania danego materiału (SPITZER, 2013: 72).

Spitzer podkreśla rolę cielesnych doświadczeń w poznawaniu rzeczywistości (tzw. „ucieleśnienie procesów myślowych”), które wytwarzają ślady pamięciowe w niżej rozwiniętych obszarach kory mózgowej, a ich brak skutkuje trudnościami w rozwijaniu abstrakcyjnego myślenia „bowiem sygnały przetwarzane w wyżej rozwiniętych sferach mózgu dochodzą tam z obszarów niższych” (SPITZER, 2013: 147). Negatywne skutki korzystania z mediów najlepiej oddaje pojęcie „cyfrowej demencji”:

Przed pięć laty lekarze w Korei Południowej, nowoczesnym państwie uprzemysłowionym z najlepiej rozwiniętą techniką informacyjną, zaczęli coraz częściej odnotowywać u młodych osób zakłócenia pamięci, uwagi i koncentracji, a także deficyt emocjonalny i objawy

²⁶ Neurobiolog podważa ponadto interpretację wyników badań opublikowanych w „Nature” (GREEN, BAVELIER, 2003), zgodnie z którą komputerowe gry akcji przyczyniają się do poprawy uwagi. Stwierdzono w nich m.in., że użytkownicy gier wideo reagują lepiej na bodźce odwracające uwagę, co zasadniczo oznacza, że łatwiej ich zdekoncentrować. „W rzeczywistości wyniki tych badań świadczą [...] o tym, że grając w tego typu gry «rezygnujemy» z koncentracji oraz samokontroli i cofamy się do mentalnego poziomu automatu reagującego na bodźce” (SPITZER, 2013: 220).

²⁷ Podobne wnioski płyną z rozważań Jolanty Nocoń, która przestrzega: „Wszyscy odpowiedzialni za szkołę powinni szybko sobie uświadomić, że podstawowym, elementarnym czynnikiem wyrównywania szans edukacyjnych, a w konsekwencji życiowych, nie jest komputeryzacja i informatyzacja szkół [...], lecz zapewnienie każdemu uczniowi opanowania języka ojczystego na takim poziomie, który gwarantowałby sprawność użycia w najróżniejszych celach; to język jest narzędziem myślenia, poznania, działania, tworzenia itp., a nie komputer” (Nocoń, 2007: 51).

ogólnego otępienia. Symptomy te określili mianem „cyfrowej demencji” (SPITZER, 2013: 12).

I dalej autor wyjaśnia:

Demencja to coś więcej niż tylko zanik pamięci. Dlatego określenia cyfrowa demencja nie odnosi się jedynie do tego, że zjawisko pogarszania się pamięci, zwłaszcza u młodych ludzi, zdaje się coraz bardziej powszechne [...]. Mam raczej na myśli sprawność umysłową, zdolność myślenia i krytycznego oceniania, rozeznanie w „informacyjnym gąszczu” (SPITZER, 2013: 20).

Podobnie skutki obcowania z telewizją postrzega Michel Desmurget, autor książki o znamienym tytule *Teleogłupianie*. Badacz konstatuje:

[...] telewizja uniemożliwia optymalny rozwój funkcji mózgu. Uszczerbku doznają wszystkie obszary, od inteligencji, poprzez język, lekturę, uwagę i możliwości ruchowe, po wyobraźnię. W ostatecznym rachunku okazuje się, że zagrożona jest całość przyszłości intelektualnej, kulturalnej, edukacyjnej i zawodowej dziecka (DESMURGET, 2012: 170).

Zakończenie

W niniejszym opracowaniu w mniejszym stopniu chodziło mi o wskazanie konkretnych konsekwencji, jakie niesie za sobą socjalizacja medialna, gdyż tu niejednokrotnie wyniki różnych badań wzajemnie sobie przeczą, moim założeniem było wytyczenie pól oddziaływania mediów, tego, w jakich zakresach o tym oddziaływaniu możemy mówić. Mimo że zagadnienie relacji: media – dziecko wydaje się dziś popularne, chyba nie do końca uświadamiamy sobie, w jak wiele obszarów naszej egzystencji media ingerują i w jakim stopniu przekształcają nas – jako gatunek ludzki.

Niemniej jednak wskazywane przez badaczy konsekwencje obcowania dzieci z mediami budzą zaniepokojenie i grozę. Szczególnie

część poświęcona płaszczyźnie mentalnej może napawać przerażeniem. Silnie wartościujący charakter tego fragmentu nie był moim zamierzeniem, nie dotarłam jednak do współczesnych badań, które równoważyłyby negatywny wydzźwięk zaprezentowanych wyżej danych. Badacze zdają się dzisiaj zgodni, co do tego, że im mniej obecności mediów w wychowaniu, tym lepiej dla rozwoju dziecka.

Omówione wyżej płaszczyzny oddziaływania medialnego na dzieci wzajemnie się nakładają i przenikają. Mamy tu do czynienia z tzw. wpływem kumulatywnym, który działa na zasadzie drażnienia, a poszczególne nieraz niemal nieuchwytnie czynniki sumują się, powodując wyraźne zmiany w psychice odbiorcy (por. np. GAJDA, 2005). Za pośrednictwem mediów dzieci uczą się języka, ale też odpowiednich ról komunikacyjnych i zachowań, ponadto pamiętać należy, że „upowszechnienie sposobu mówienia prowadzi do upowszechnienia sposobu myślenia” (BRALCZYK, 1998: 91).

Dorastanie w kulturze medialnej wiąże się z całą gamą zjawisk: szerzącym się konsumpcjonizmem, infantyлизacją kultury, farmakologizacją i przymusem szczęścia, a życie w nieustannej przyszłości (MELOSİK, 2005: 16) sprawia, że potrzebujemy mediów, żeby jeszcze za tym światem nadążyć. Warto pamiętać, że „kontekst kulturowy, wspólna wiedza łącząca rozmówców, jest tą treścią, na gruncie której dochodzi do wzajemnego zrozumienia” (SOKOŁOWSKI, 2008: 9). Dodać należy, że ów kontekst kulturowy poznać możemy głównie za pomocą mediów. Rzeczywistość upozorowana, którą oferują media sprawia, że nasze życie staje się zdaniem MELOSİKA „imitacją ekranu” (1995: 151–194), wobec czego należałoby chyba zastanawiać się, jaka przyszłość czeka dzisiejsze dzieci ekranów²⁸. Warto także przyglądać się temu, w jaki sposób media kształtują naszą percepcję, jak wpływają na pamięć, koncentrację czy emocje. Wielowymiarowość oddziaływania mediów najlepiej chyba ujmuje pojęcie **medialnych kodów**, czyli mozaiki pojęć, obrazów i znaczeń, które poprzez obcowanie z mediami trafiają do naszej wyobraźni i naszego języka. A „znaczenia, pochodzące

²⁸ Rozszerzając pojęcie wideo-dzieci Sartoriego, Jacek WARCHAŁA i Aldona SKUDRZYK (2010: 102) piszą o dzieciach ekranów, włączając do zagadnienia monitor komputera.

z różnych porządków kodowych, aktywizują się [...] w pełni dopiero w interakcjach i przez nie, gdyż wówczas dochodzi do «zderzenia» i osmozy sensów” (WILECZEK, 2013: 248–249).

Literatura

- ADAMCZYK G., 2008: *Promocja na rynku młodych konsumentów – jej specyfika i odbiór*. „Marketing i Rynek”, nr 5, s. 21–27.
- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., 2006: *Psychologia społeczna*. Przeł. J. GILEWICZ. Poznań.
- BAŃCZYK E., 2018: *Kulturowe kody reklamy. Świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji*. Katowice.
- BATORSKI D., 2013: *Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*. „Contemporary Economics” 7 (4), s. 328–352 [DOI:10.5709/ce.1897-9254.114].
- BATORSKI D., 2015: *Technologie i media w domach i w życiu Polaków*. W: CZAPIŃSKI J., PANEK T., red.: *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa, s. 355–377 [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf, dostęp: 12.03.2016].
- BERMEJO BERROS J., 2007: *Génération télévision. La relation controversée de l'enfant avec la télévision*. Bruxelles.
- BOGUNIA-BOROWSKA M., 2004: *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*. Kraków.
- BORTNOWSKI S., 2002: *O polszczyźnie przełomu wieków – informacyjnie*. „Polonistyka”, nr 9, s. 515.
- BRALCZYK J., 1999: *O językowych zwyczajach polskiej reklamy*. W: PISAREK W., red.: *Pol-szczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Kraków, s. 218–226.
- BRALCZYK, J., 1998: *Wspólny język?*. „Prace Filologiczne”, T. 53, s. 91–94.
- BRAUN-GAŁKOWSKA M., 2002: *Dzieci – odbiorcy reklam*. „Wychowawca” 7/8, s. 10–13.
- BRZEZIŃSKI Z., 1998: *Kłopoty dobrego hegemonu*. „Gazeta Wyborcza”, 4–5 lipca.
- BUDOHOSKA W., GRABOWSKA A., red., 1994: *Dwie półkule – jeden mózg*. Warszawa.
- CASSETTI F., EUGENI R., 1989: *I media in forma*. W: COLOMBO F., red.: *I persuasori non occulti*. Milano, s. 43–61.
- CASSELLS M., 2007: *Spółczesność sieci*. Przeł. K. PAWLUŚ, M. MARODY, J. STAWIŃSKI, S. SZYMAŃSKI. Warszawa.
- CHLEBDA W., 1991: *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*. Opole.
- CIESZYŃSKA-ROŻEK J., 2013: *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków.

- CIEŚLIKOWSKI J., 1983: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży: antologia opracowań*. Wrocław.
- DESMURGET M., 2012: *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko przez dzieci)*. Przeł. E. KANIOWSKA. Warszawa.
- DZIOMDZIORA W., red., 2015: *Strategia rozwoju rynku medialnego w Polsce 2015–2020*. Warszawa.
- FABRIS G., 1998: *La pubblicità, teorie e prassi*. Milano.
- GAJDA J., 2005: *Media w edukacji*. Kraków–Warszawa.
- GAJDA J., 1997: *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*. Lublin.
- GOBAN-KLAS T., 2002: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa–Kraków.
- GOBAN-KLAS T., 2005: *Społeczeństwo masowe, informacyjne, sieciowe czy medialne? „Ethos”, 1–2, 69–90, s. 100–114*.
- GÖTZ M., 2007: *Fernsehen von -0,5 bis 5. Eine Zusammenfassung des Forschungsstands*. „Televizion”, Nr. 20, s. 12–17.
- GREEN C.S., BAVELIER D., 2003: *Action video game modifies visual selective attention*. „Nature”, No. 423, s. 534–537.
- GRUCHOŁA M., 2014: *Od Pokolenia X do Pokolenia Alpha – wartości mediów*. W: Hofman I., Kępa-Figura D., red.: *Współczesne media. T. 2: Wartości mediów*. Lublin, s. 31–48.
- IZDEBSKA J., 1996a: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok.
- IZDEBSKA J., 1996b: *Elektroniczna niańka. „Edukacja i Dialog” nr 9, s. 41–42*.
- JASIELSKA A., MAKSYMIOUK R.A., 2010: *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*. Warszawa.
- JONES C., 2011: *Students, the net generation, and digital natives*. W: Thomas M., ed.: *Deconstructing digital natives*. New York, s. 30–45.
- KALUZIŃSKA E., 2014a: *Echa socjalizacji medialnej. Frazemy telepochodne w wypowiedziach dzieci*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (13), s. 165–178.
- KALUZIŃSKA E., 2014b: *Media a kreatywność językowa dzieci*. W: Burska K., Cieśla B., red.: *Kreatywność językowa w komunikowaniu (się)*. Łódź, s. 223–238.
- KAMIŃSKA-BEREZOWSKA S., 2007: *Dziecięca konsumpcja a problemy społeczno-kulturowego kreowania tożsamości płci – analiza współczesnych pism dla przedszkolaków*. W: Mucha J., Nawojczyk M., Woroniecka G., red.: *Kultura i gospodarka. Ku antropologii życia gospodarczego we współczesnej Polsce*. Tychy, s. 277–286.
- KASZTELAN E., 1999: *Stan zareklamowania: reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*. Wrocław.
- KIELAR-TURSKA M., 2002: *Dziecko w świecie wirtualnym. Szanse i zagrożenia. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3, s. 131–137*.
- KOSSOWSKI P., 1999: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa.

- KRZYSZTOFEK K., 2009: *Zdekodowane kody*. W: MAJ A., DERDA-NOWAKOWSKI M., red.: *Kody McLuhana: topografia nowych mediów*. Katowice, s. 9–36.
- KWIATKOWSKI S.M., 2008: *Internetowe grupy dyskusyjne – współczesna agora dzieci i młodzieży*. W: IZDEBSKA J., red.: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*. Białystok, s. 13–18.
- LINDSTROM M., 2005: *Dziecko reklamy*. Przeł. A.M. KAWALEC. Warszawa.
- LUSIŃSKA A., 2007: *Reklama a frazeologia. Teksty reklamowe jako źródło nowych frazeologizmów*. Toruń.
- ŁACIAK B., red., 2003: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa.
- MAJKOWSKA G., SATKIEWICZ H., 1999: *Język w mediach*. W: PIŚAREK W., red.: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przelomie tysiącleci*. Kraków, s. 181–196.
- MANOVICH L., 2006: *Język nowych mediów*. Warszawa.
- MC LUHAN M., 1975: *Wybór pism*. Wybór J. FUKSIEWICZ. Przeł. K. JAKUBOWICZ. Warszawa.
- MEŁOSIK Z., 2003: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B., red.: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, s. 69–90.
- MEŁOSIK Z., 2005: *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: LEPPERT R., MEŁOSIK Z., WOJTASIK B., red.: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław, s. 13–31.
- MEŁOSIK Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń–Poznań.
- NIESIOBĘDZKA M., 2007: *Rola reklamy w kształtowaniu nawyków żywieniowych dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, R 47, nr 10, s. 32–37.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B., 2010: *Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów*. „Studia Pragmalingwistyczne”, nr 2, s. 170–186.
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B., BULA D., 2009: *Mowa reklamowa, czyli o reklamie w języku dzieci i młodzieży*. W: WOLIŃSKA O., SZYMCZAK-ROZLACH M., red.: *Języki zachodniosłowiańskie w XXI wieku*. T. 3: *Współczesne języki słowiańskie*. Katowice, s. 154–612.
- NOCOŃ J., 2007: *Jak stymulować rozwój językowy ucznia nie tylko na lekcjach języka polskiego?*. „Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny”, nr 2, s. 47–55.
- OSMAŃSKA-FURMANEK W., 2005: *Poznanie rzeczywistości w przenikających się światach – realnym i wirtualnym*. W: LEPPERT R., MEŁOSIK Z., WOJTASIK B., red.: *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*. Wrocław, s. 39–44.
- OŻÓG K., 2010: *Kod ograniczony i kod rozwinięty wśród uczniów w aspekcie ich szans edukacyjnych*. „Kwartalnik Edukacyjny” 3 (62), s. 3–7.
- OŻÓG K., 2007: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów.
- PAPUZIŃSKA J., 1988: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa.
- PATZLAFF R., 2008: *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*. Przeł. B. KOWALEWSKA. Kraków.

- PILLER J., 2002: *Recepcja reklam telewizyjnych przez najmłodszych odbiorców i jej wpływ na ich język*. „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 31–44.
- PIOTROWICZ A., 2006: *Kilka uwag o języku współczesnej młodzieży*. W: NARUSZEWICZ-DUCHLIŃSKA A., RUTKOWSKI M., red.: *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji*. Olsztyn, s. 11–16.
- POSTMAN N., 2004: *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa.
- PRENSKY M., 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: „On the Horizon” MCB University Press, Vol. 9, No. 5.
- RIDEOUT V., HAMEL E., 2006: *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their Barents*. Menlo Park–California.
- RIDEOUT V.J., FOEHR U.G., ROBERTS D.F., 2010: *Generation M2. Media in the lives of 8–18 year olds*. Menlo Park–California [www.kff.org].
- RYŁKO-KURPIEWSKA A., 2008: *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*. Gdańsk.
- SAMBORSKA I., 2007: *Recepcja zjawisk świata medialnego jako sfera lokowania doświadczeń dziecka*. W: KORIM V., ANDROVICOVA Z., red.: *Eticka vychova: problemy teorie a praxe*. Banská Bystrica, s. 228–234.
- SAMBORSKA I., 2009: *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Bielsko-Biała.
- SANDBOTHE M., 2001: *Transwersalne światy medialne. Filozoficzne rozważania o Internecie*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. W: GWÓZDŹ A., red.: *Widzieć, myśleć, być. Technologie medialne*. Kraków, s. 205–231.
- SARTORI G., 2007: *Homo videns – telewizja i postmyślenie*. Przeł. J. USZYŃSKI. Warszawa.
- SIMONIDES D., 1976: *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*. Wrocław–Warszawa.
- SKUDRZYK A., 2005: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice.
- SMALL G., VORGAN G., 2011: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Przeł. S. BORG. Poznań.
- SOKOŁOWSKI M., 2008: *Wstęp*. W: SOKOŁOWSKI M., red.: *Kulturowe kody mediów. Stan obecny i perspektywy*. Toruń.
- SPARROW B., LIU J., WEGNER D.M., 2011: *Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our Fingertips*. „Science”, No. 333, s. 776–778.
- SPITZER M., 2013: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Przeł. A. LIPIŃSKI. Słupsk.
- STURM H., 1989: *Wissensvermittlung und Rezipient: Die Defizite des Fernsehens*. In: *Wissensvermittlung, Medien und Gesselschaft. Ein Symposium der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh, s. 47–76.
- SZCZĘSNA E., 2001: *Poetyka reklamy*. Warszawa.

- SZLENDAK T., 2005: *Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowania dzieci w kulturze konsumpcji*. „Kultura i Edukacja”, nr 2, s. 20–28.
- TAPSCOTT D., 2009: *Grown up digital: The rise of the net generation*. New York.
- TARAS B., 2004: *Anonim w Internecie, czyli o komunikacji incognito*. W: KITA M., red.: *Dialog a nowe media*. Katowice, s. 42–51.
- TOMASELLO M., 2002: *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Przeł. J. RĄCZASZEK. Warszawa.
- VASTA R., HAITH M.M., MILLER S., 1995: *Psychologia dziecka*. Przeł. M. BABIUCH i in. Warszawa.
- WARCHAŁA J., SKUDRZYK A., 2010: *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice.
- WAWRZAK-CHODACZEK M., 1996: *Funkcje telewizji we współczesnej rodzinie*. W: FERRENZ K., red.: *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*. Wrocław, s. 51–61.
- WELSCH W., 2002: *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*. W: HOPFINGER M., red.: *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku*. Warszawa, s. 461–478.
- WILECZEK A., 2013: *Medialność młodomowy*. „Zeszyty Prasoznawcze”. T. 56, z. 2–4, s. 247–259.
- WINDISCH E., MEDMAN N., 2008: *Understanding the digital natives*. „Ericsson Business Review”, No. 1, s. 36–39.
- WRÓŃSKA M., 1998: *Telewizja jako medium oddziaływania na dzieci i młodzież*. „Edukacja Medialna”, nr 1, s. 9–14.
- ZEIGARNIK B.W., 1927: *Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie*. „Psychologische Forschung”, Nr. 9, s. 1–85.
- ZIMMERMAN F.J., BELL J.F., 2010: *Associations of television content type and obesity in children*. „American Journal of Public Health”, No. 100, s. 334–340.
- ZIMMERMAN F.J., CHRISTAKIS D.A., MELTZOFF A.N., 2007a: *Television and DVD/Video viewing in children younger than 2 years*. „Arch Pediatr Adolesc Med”, No. 161, s. 473–479.
- ZIMMERMAN F.J., CHRISTAKIS D.A., MELTZOFF A.N., 2007b: *Associations between media viewing and language development in children under 2 years*. „I Pediatr”, No. 151, s. 364–368.

Źródła elektroniczne

- BARTMIŃSKI J., 2008: *Młodzież też ma swój język, którym opisuje świat*. Rozmowa z Małgorzatą Czermińską, <http://archiwum.kurierlubelski.pl/module-dzial-printpub-tid-9-pid-58004.html> [dostęp: 24.06.2013].
- BILIŃSKA P., 2013: *Bohaterowie kreskówek a wady wymowy*, <http://brzeczycchrzaszcz.blogspot.com/2013/09/bohaterowie-kreskówek-wady-wymowy.html> [dostęp: 15.05.2015].
- BUSS C., 2011: *Glötzen, bis die Synapsen qualmen*. „Spiegel Online”, www.spiegel.de/kultur/tv/0,1518,742984,00.html [dostęp: 16.04.2012].

- GREGORCZYK T., 2008: *Dzieci z innej planety. „Marketing przy Kawie”*, <http://www.marketing-news.pl/themephp?art=781> [dostęp: 28.12.2008].
- KUNKEL D., WILCOX B.L., CANTOR J., PALMER E., LINN S., DORWRICK P., 2004: *Report of the APA Task Force on Advertising and Children. Section: Psychological Issues in the Increasing Commercialization of Childhood*, <http://www.apa.org/releases/childrenads.pdf> [dostęp: 20.05.2008].
- MATŁOKA K., 2007: *Współczesna młodzież: technologiczni maniacy czy technofobi?*. „Marketing przy Kawie”, 11 lipca, <http://www.marketing-news.pl/theme.php?art=596> [dostęp: 10.02.2015].

Nota o autorze

dr Emilia Bańczyk (Kałużyńska) – adiunkt w Zakładzie Socjolingwistyki i Społecznych Praktyk Komunikowania Uniwersytetu Śląskiego. Absolwentka filologii polskiej oraz socjologii reklamy i komunikacji społecznej. W roku 2016 obroniła doktorat pt. *Kulturowe kody reklamy. Świat znaczeń w reklamie z perspektywy socjalizacji*. Pasję językoznawczą łączy z wiedzą socjologiczną. W kręgu jej zainteresowań znajdują się socjolingwistyka, językoznawstwo pragmatyczne, a także determinizm technologiczny i zagadnienie socjalizacji medialnej. Członkini Stowarzyszenia „Via Linguae” i TMJP.