

Jacek Krawczyk  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn  
e-mail: jacek.krawczyk@uwm.edu.pl

## **Płytki umysł jako współczesne wyzwanie edukacyjne. Badania eyetracking w refleksji nad czytaniem i pisanem**

**Shallow mind as contemporary educational challenge.  
Eyetracking studies to reflect on reading and writing**

**Słowa kluczowe:** czytelność, komunikacja, eyetracking  
**Key words:** reading, communication, eyetracking

Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji mają swoje konkretne źródła, przy czym te ostatnie w przeważającej większości pochodzą dzisiaj z przestrzeni multimedialnej. Tam zatem należy szukać źródeł formowania się nowych postaw poznawczych i ich konsekwencji komunikacyjnych. Jako najbardziej wpływowe medium, wieloaspektowo ingerujące w strukturę poznawczą centralnego układu nerwowego, badacze problematyki traktują internet. Dzisiaj wiemy już na ten temat znacznie więcej niż dziesięć czy dwadzieścia lat temu. Kwestia oddziaływania rzeczywistości wirtualnej na nasz mózg poddana została naukowej obiektywizacji, w wyniku czego refleksja na ten temat ma obecnie bardziej precyzyjny i udokumentowany wydzźwięk w społeczeństwie. Po pierwsze, wzrasta świadomość istnienia korelacji między sposobem funkcjonowania poznawczego naszego mózgu a rzeczywistością wirtualną. Po drugie, z perspektywy tej wiedzy łatwiej wyjaśnić pewne współczesne zjawiska społeczne, kulturowe, edukacyjne i moralne. Badania prowadzone w zakresie psychologii poznawczej, neurologii, logopedii, lingwistyki i czytelności uwzględniające wyżej wymienioną korelację dają nam podstawy naukowe do stwierdzeń wyjaśniających to, co w obserwacji potocznej dzieje się w przestrzeni publicznej i szkole. Oczywiście internet jest częścią przestrzeni kultury masowej, rządzącej się swoimi prawami i wpływającej na świadomość i postawy współczesnego człowieka. Nie sposób

dzisiaj utrzymać poglądu, według którego media formułują obiektywny obraz rzeczywistości. W miejsce zakładanej naiwnie kopii otaczającego nas świata pojawia się koncepcja (mająca swe solidne już ugruntowanie w badaniach medioznawczych i socjologicznych) składania rzeczywistości<sup>1</sup> jako sposobu ukazywania się realnego świata w przestrzeni medialnej i multimedialnej. Pominę jednak problem relacji między światem realnym a mediami, by skoncentrować się na internecie jako specyficznej części nowych mediów i określić jak najbardziej precyzyjnie to, co modyfikuje strukturę poznawczą i jednocześnie wpływa na współczesną edukację.

Proponuję wyjść od kilku istotnych założeń, które będą stanowić podstawę moich rozważań. Jedno z nich zostało już zaznaczone, mianowicie, że istnieje korelacja między zdolnościami poznawczymi a internetem. Dla zobrazowania tego zjawiska posługiwać się będę pojęciem pochodzącym od Nicholasa Carra – płytki umysł, które opisuje specyficzną postawę i zdolności poznawcze człowieka zanurzonego w przekazach wirtualnych tak modyfikujących percepcję i procesy rozumienia, że stają się one powierzchowne, nieciągłe i skoncentrowane na wysiłku łączenia i uzgadniania<sup>2</sup>. Zakładam również, że tak jak nasz umysł dostosował się do rzeczywistości wirtualnej internetu, tak również potrafi – na zasadzie neuroplastyczności – dostosować się do zgoła odmiennych wyzwań poznawczych, na których jeszcze opiera się m.in. współczesna szkoła, zakorzeniona nadal w tradycyjnym modelu rozumienia wiedzy i jej przyswajania. Na tej podstawie można więc stwierdzić, że co najmniej błędne, jeśli nie szkodliwe, byłoby stwierdzenie nieaktualności współczesnej edukacji opartej na tradycyjnym modelu aktywności umysłowej ucznia. Badania nad czytelnictwem prowadzone w Polsce i na świecie – czego wymownym potwierdzeniem jest kategoria kulturowego wszystkożercy – pokazują, jak umiejętnie godzimy różne obszary kultury obecne w naszych wyborach aktywności umysłowej<sup>3</sup>. Dostosowanie się struktur poznawczych mózgu stanowiące paradygmatyczną formę zaangażowania mentalnego pozwala nam stwierdzić, że różne obszary, w których funkcjonuje nasz umysł, mają swoją prawomocną podstawę i nie należy zbyt łatwo godzić się na nieuzasadnioną i szkodliwą tendencję – charakterystyczną dla kultury masowej – do homogenizacji przestrzeni poznawczej i tym samym homogenizacji sposobu funkcjonowania mózgu czy wręcz

<sup>1</sup> Zob. Ch. Barker: *Telewizja, teksty i odbiorcy*. [W:] tegoż: *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Przeł. A. Sadza. Kraków 2005.

<sup>2</sup> Zob. N. Carr: *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Przeł. K. Rojek. Gliwice 2013.

<sup>3</sup> Zob. L. Stetkiewicz: *Uczestnictwo ludzi o niestosownym guście w kulturze*. [W:] tejże: *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę*. Toruń 2011.

zawężenia jego aktywności i potencjału. Innymi słowy należałoby uznać przestrzeń, w której funkcjonujemy, za przestrzeń wielowymiarową, pluralistyczną i komplementarną, a aktywność naszego mózgu za niejednorodną. O tę wielowymiarowość świata i sposobów jego rozumienia upominało się już wielu, by wspomnieć choćby wśród polskich badaczy Józefa Tischnera z jego pojęciem pluralizmu racjonalności<sup>4</sup>, czy też Leszka Kołakowskiego z kategorią mitu i myślenia mitycznego<sup>5</sup>. Godnymi uwagi są też propozycje zagraniczne; spośród licznych w tym zakresie wymienię jedynie Wolfganga Welscha z kategorią rozumu transwersalnego<sup>6</sup>, Bernharda Waldenfelsa z pojęciem Trzeciego<sup>7</sup> i Alvina Goldmana z pojęciem epistemiki społecznej<sup>8</sup>.

Jeśli więc współczesna edukacja chce wpisać się w wirtualny model poznawczy (zjawisko to obserwujemy również w innych jeszcze dziedzinach, np. w preferowanych wirtualnych formach komunikacji, handlu czy organizacji pracy), to musi jednocześnie odnieść się do powyższego założenia i rozwiązać problem „splycenia” i unifikacji sfery mentalnej. Uczeń szkoły współcześnie promowanej, nierespektującej heterogeniczności owej przestrzeni mentalnej, rzeczywiście będzie na wskroś nowoczesny, a jego umysł stechnicyzowany ze szkodą dla niego samego. O komplikacjach wynikających z takiej edukacji celnie pisali m.in. Hans-Georg Gadamer<sup>9</sup> i Martha Nussbaum<sup>10</sup>. W tym miejscu ograniczę się do stwierdzenia, że jednorodność procesów poznawczych, będąca wynikiem edukacji opartej na jednostronnym dostosowaniu się do środowiska multimedialnego, przyniesie ze sobą nieusuwalne aporie, z którymi już boleśnie zmagają się współczesna szkoła. Nie wszyscy jednak dostrzegają ten problem. Refleksja wielu badaczy w tym zakresie uwzględnia domyślnie założenie o słuszności jednokierunkowego dostosowania się edukacji do wymogów multimedialności świata. Programy nauczania wraz z powiązаныmi z nimi podręcznikami potwierdzają to założenie, a *Podstawa programowa*<sup>11</sup> je legitymizuje. Kształcenie na poziomie szkoły podstawowej, jak również w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, powinno bowiem – w myśl zapisów *Podstawy programowej*

<sup>4</sup> Zob. J. Tischner: *Myślenie według wartości*. Kraków 1994.

<sup>5</sup> Zob. L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Warszawa 2003.

<sup>6</sup> Zob. W. Welsch: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Przeł. A. Zeidler-Janiszewska, R. Kubicki. Warszawa 1998.

<sup>7</sup> Zob. B. Waldenfels: *Topografia obcego*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa 2002.

<sup>8</sup> Zob. A. I. Goldman: *Epistemology and Cognition*. London 1986.

<sup>9</sup> Zob. H.-G. Gadamer: *Poetica. Wybrane eseje*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa 2001.

<sup>10</sup> Zob. M. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przeł. A. Mieczkowska. Wrocław 2008.

<sup>11</sup> *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 30 maja 2014*. Dziennik Ustaw 18 czerwca 2014, poz. 803.

– uwzględniać realia społeczeństwa informacyjnego, a więc przygotowywać do sprawnej komunikacji w tym obszarze, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności „wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych”<sup>12</sup>. Tymczasem współczesny uczeń przychodząc do szkoły już posiada owe umiejętności na poziomie podstawowej komunikacji, a jego potrzeby w tym zakresie efektywnie zaspokaja nie szkoła, ale środowisko domowe i rówieśnicze. Należałoby zatem tak przeformułować ideę powiązania zadań edukacji z aktualnymi wyzwaniami świata, by nie zachodziła tu relacja zgodności, lecz raczej uzupełniania. W tym duchu proponuję refleksję nad tematem głównym, a więc nad problemem czytania i pisania, rozpatrywanych z perspektywy edukacji szkolnej.

Zacznijmy jednak od pewnego cytatu z książki *Zrozumieć media* Marshalla McLuhana, do którego odwołuje się również Nicholas Carr w swojej pracy *Płytki umysł*. Czytamy w nim co następuje: „Nowy środek przekazu nigdy nie jest dodatkiem do starego ani też nie zostawia go w spokoju. Dopóki nie nada wcześniejszym środkom przekazu nowej formy i nie znajdzie dla nich nowego miejsca, nigdy nie przestanie ich przytłaczać”<sup>13</sup>. Wnioski wypływające z powyższej obserwacji zjawisk przestrzeni medialnej mają charakter fundamentalny dla edukacji. Pierwsze kluczowe założenie tkwi w stwierdzeniu, że nowy środek komunikacji nigdy nie jest dodatkiem do starego środka. Oznacza to, że tradycyjne formy przekazu informacji podlegają ciąglemu naciskowi, w wyniku którego to, co nieaktualne komunikacyjnie, musi dostosować się do aktualnych form. Neutralizacja tej tendencji nie jest możliwa, dopóki nie zostanie rozwiązany problem konstruktywnego uzgodnienia obu elementów opozycyjnych. Przystosowywanie szkoły do przestrzeni multimedialnej będzie w tym kontekście wyrazem uznania antagonizmu jako istoty relacji między nimi i jednocześnie akceptacją porządku w sferze poznawczej charakterystycznego dla nowych mediów. Homogenizacja w tym zakresie – o której była już mowa – przyniesie jedynie osłabienie pozycji czytania tradycyjnego, a w końcu zanik tej umiejętności. Z kolei wpływ nowych kompetencji na pozostałe aktywności komunikacyjne, takie jak pisanie, parafrazowanie, odtwarzanie z pamięci, przekształcanie itp. może przybrać rozmiary na tyle ogromne, że wzbudzi powszechny niepokój i krytyczną weryfikację idei nowej mentalnie stechnicyzowanej szkoły. Zapytajmy więc, jak ma wyglądać owo konstruktywne uzgodnienie i jaka ma być rola szkoły w rzeczywistości agresywnego ciśnienia ze strony nowych technologii?

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> M. McLuhan: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przeł. N. Szczucka. Warszawa 2004, s. 236.

Edukacja akcentująca jako podstawę szkolnych kompetencji komunikacyjnych czytanie i pisanie powinna przejąć w pełni świadomie odpowiedzialność za tradycyjne formy czytania i pisanie. Tymczasem zadania tradycyjnego sposobu osiągania wiedzy o świecie, a także rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka opacznie lub tendencyjnie postrzegane metodycznie przez autorytety oświatowe, ugruntowane niekiedy w odmiennych paradygmatach, skazują owe sposoby na oddolną, nie w pełni skuteczną, choć szlachetną inicjatywę społeczną na niebyt<sup>14</sup>. W stanowisku świadomego przejęcia odpowiedzialności za tradycyjne formy czytania i pisanie ma tkwić założenie, iż w ten sposób uzupełniamy spektrum aktywności umysłowej ucznia, by miało ono charakter wieloaspektowy i komplementarny. Tylko na tej drodze tradycyjna komunikacja może odzyskać swoją suwerenność i niezbywalną wartość. Odrodzenie tradycyjnych form komunikacji, dokonujące się za sprawą nowej idei edukacji polonistycznej, ma się zatem odbywać w oparciu o inny stosunek do kompetencji multimedialnych. Te ostatnie, jeśli nie zostaną umieszczone w odrębnym obszarze względem tradycyjnych form, nadal będą zawiązywać relację konkurencyjnych i ekspansywnych dróg percepcji i rozumienia. Tymczasem drogi te różnią się diametralnie i nie sposób przenieść zespołu aktywności umysłowej charakterystycznej dla jednego medium do innego bez szkody dla obu. Do wniosku tego skłania przede wszystkim bogata z dzisiejszej perspektywy wiedza na temat aktywności percepcyjnej umysłu zaangażowanego w proces przyswajania informacji docierającej kanałem elektronicznym i tradycyjnym. Mam tu na myśli badania eyetracking<sup>15</sup> i pochodne, które śledzą aktywność poznawczą człowieka na poziomie podstawowym, a więc na poziomie zmysłów i wyobrażeń. Eyetracking typu stacjonarnego i mobilnego w największym skrócie polega na wyznaczeniu w sposób graficzny na obiekcie percypowanym ścieżki lub pola aktywności poznawczej oka obserwatora. W ten sposób możemy porównać proces mentalny osoby poznającej z jej systemem preferencji osobowych i uniwersalnych, a ponadto zbadać przedmiot poznania z perspektywy atrakcyjności i cech znaczących semantycznie. Oprócz badań eyetrackingu opisujących zaangażowanie wzroku w czytany tekst lub oglądany obraz mamy ponadto do dyspozycji śledzenie reakcji mimicznych (face tracking), opis aktywności emocjonalnej dokonywany za pomocą wykresu elektroencefalograficznego. Możemy dzisiaj badać również zaangażowanie uwagi za pomocą metod GSR (przewodnictwa skórniego). Do podobnych

<sup>14</sup> Znakomitym przykładem może stać się w tym kontekście działalność fundacji ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom.

<sup>15</sup> Istnieje polski odpowiednik tego pojęcia, mianowicie okulografia.

metod zaliczamy też badanie rytmu oddechowego i tętna. Opis dynamiki aktywności poznawczej obejmuje swoim zasięgiem także sferę mentalną świadomą i nieświadomą. Możemy tego opisu dokonać badając opinie poprzez indywidualne wywiady pogłębione (IDI), jak również testy utajonych skojarzeń (IAT).

Wszystkie powyżej wymienione metody badań pokazują odmienne tryby aktywności poznawczej stosowane w percepcji komunikatu tradycyjnego i elektronicznego. Liniowe i ciągłe postrzeganie tekstu wydrukowanego stoi w opozycji do tzw. skanującego „czytania” tekstu emitowanego na ekranie komputera. Jak się okazuje, różnice zachodzą również tam, gdzie odmienność konwencji czytelniczych i nośnika tekstu nie jest tak wielka. Zaobserwowano bowiem znaczący spadek szybkości czytania w sytuacji, gdy tekst wyświetlany był na ekranie elektronicznego czytnika książek, gdzie ilość dystraktorów rozpraszających uwagę jest ograniczona, znacząco mniejsza od witryny internetowej. Książka tradycyjna wspiera zaangażowanie uwagi i tym samym pozwala uaktywnić na głębszym poziomie reakcje mimiczne, emocje i wyobraźnię, co ma przełożenie na bardziej naturalny rytm oddechowy i tętno. To wszystko powoduje, że czytnik tekstów w tradycyjnej formie, który korzysta regularnie również z komputera, podlega efektywnemu oddziaływaniu w sferze neuronalnej i w wyniku modyfikacji struktur poznawczych, dokonującej się za sprawą neuroplastyczności mózgu, doświadcza zauważalnych trudności w percypowaniu tekstu drukowanego. Skłania to do stwierdzenia, że środowisko wirtualne stanowi czynnik poważnie determinujący zmianę w sposobie postrzegania komunikatu i tym samym pośrednio przyczynia się do interferencji owych sposobów odbioru, skutkując zmianami w stopniu przyswojenia tego, co percypowane.

Zmiany, o jakich tu mowa, najłatwiej zaobserwować na poziomie językowym oraz na poziomie rozumienia komunikatu. Oba elementy weryfikujące specyfikę i konsekwencje wpływu na procesy poznawcze mogą stanowić płaszczyzny, które pozwalają ustalić zbiory cech charakteryzujących stopień względnie trwałej ingerencji świata wirtualnego na mózg czytelnika. W ten sposób stworzymy zrąb wiedzy o kompetencjach poznawczych człowieka, wpisując go w typologię wyznaczoną przez dwa skrajne modele owych kompetencji. Na wzór socjolingwistyki Basila Bernsteina ukazuje się nam nowy obraz cech językowych człowieka i nowy zestaw czynników warunkujących powstanie kompetencji multimedialnych i tradycyjnych. Socjolingwistyka tradycyjnie oparta była na modelu opozycyjnym, w którym istotną różnicującą rolę odgrywała zdolność komunikacji jako takiej. W naszym przypadku należałoby raczej mówić o pluralizmie kompetencji komunikacyjnych. Zestawienie porównawcze da nam szansę wnikięcia

w odmienne tryby zapoznawania się z komunikatem i jednocześnie pozwoli zrozumieć trudności w komunikacji w przypadku krzyżowego przeniesienia postawy poznawczej na odmienny pod względem trybu przyswojenia komunikat. Swoista multimedialna odmiana socjolingwistyki jako odpowiedź na wyzwanie współczesności, a szczególnie współczesnej szkoły, przynosi całkiem już bogatą wiedzę na temat słownictwa, składni i cech ogólnych, w tym pozajęzykowych jednego i drugiego kodu. Chciałbym skoncentrować się jedynie na kodzie multimedialnym i przeanalizować ewentualne trudności wynikające z niego dla komunikacji tradycyjnej oraz wpływie jednego i drugiego kodu na siebie nawzajem. Szczegółowy opis specyfiki tego kodu na poziomie słownictwa czy składni odnajdziemy w wielu pracach podejmujących to zagadnienie z *Komunikacją językową w Internecie* Jana Grzenia<sup>16</sup> jako przykładem najbardziej reprezentatywnym.

Otóż multimedialny kod w tej mierze nie przystaje do tradycyjnego, w jakiej tryb percepcji przeanalizowany za pomocą technik eyetrackingu ukazuje odmienne ścieżki uwagi poznawczej jednego i drugiego. Multimedialna percepcja charakteryzuje się przede wszystkim nieciągłością. Fragmentaryczność odbioru odzwierciedla inny tryb zapoznawania się z komunikatem. Nie jest on czytany, lecz skanowany, a przeglądanie tekstu odbywa się w pionie, nie w poziomie. Wzrok czytelnika tekstu internetowego pada najczęściej na miejsca, które tworzą literę F, co oznacza, że w pełni przyswajamy jedynie pierwszy wers tekstu, następnie fragmentarycznie jego lewą stronę, kontrolnie większą partię wersu środkowego, by pod koniec ponownie przeskanować jedynie lewą część. Wypływa stąd wniosek, że najbardziej kluczowy dla odbiorcy tekstu jest lewy górny róg, czy ogólnie górna część tekstu, w przeciwieństwie do dolnej. Stąd strukturę tekstów internetowych najlepiej możemy wyjaśnić za pomocą metafory odwróconej piramidy, dla której najważniejszą częścią jest jej początek, najmniej koniec. Lista różnic między jednym a drugim kodem oczywiście jest znacznie dłuższa. Wymienię kilka kluczowych – moim zdaniem – cech, które ukażą nam konieczność stosowania innych kryteriów pomocy metodycznej, odnoszącej się do procesu dydaktycznego. I tak tekst drukowany ma charakter materialny, internetowy zaś wirtualny. Tekst drukowany jest statyczny, internetowy dynamiczny. Ten pierwszy wykazuje spójność na poziomie całości, ten drugi na poziomie fragmentu. Jeden jest linearny, drugi multilinearny. Tekst drukowany może być samowystarczalny, natomiast tekst internetowy z reguły jest multimedialny. To wszystko pokazuje, z jakimi trudnościami poznawczymi zmagają się odbiorca tekstu tradycyjnie edytowanego, jeśli jego

<sup>16</sup> Zob. J. Grzenia: *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa 2006.

struktura poznawcza została już zmodyfikowana pod kątem kompetencji multimedialnych.

Analogicznie do postępowania związanego z badaniem dynamiki aktywności poznawczej na poziomie sensorycznym i kognitywnym w odniesieniu do recepcji komunikatów płynących z przestrzeni wirtualnej, postuluję wprowadzenie na szerszą skalę tych samych badań do określenia aktywności na poziomie zmysłowym i umysłowym ucznia w procesie przyswajania informacji drogą tradycyjną. Badania eyetracking i pochodne tej metody stanowią dziś bogate źródło informacji na temat trybu odbierania komunikatu za pośrednictwem komputera. Proces profesjonalizacji refleksji w tym zakresie w odniesieniu do czytelnictwa tradycyjnego również postępuje, jednak jego wyniki nie zawsze są respektowane w refleksji metodycznej, ogólnie rzecz biorąc. Wydaje się, że dzisiaj należałoby wrócić do zaproponowanych niegdyś poziomów rozumienia tekstu i zredefiniować wagę poszczególnych poziomów, a może i hierarchiczną strukturę podziału. Najprostszy model rozumienia tekstu – autorstwa Ryszarda Więckowskiego<sup>17</sup> – rozpoczynający się od wyodrębnienia konkretnych faktów i zdarzeń, poprzez odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych, zwieńczony jest poziomem wyodrębnienia idei utworu literackiego<sup>18</sup>. Struktura tego modelu osadzona w tradycyjnym paradygmacie postrzegania tekstu jako takiego zakłada oczywiście liniowość procesu przyswajania tekstu, tymczasem w warunkach nowej multimedialnej mentalności układ poznawania może się okazać radykalnie inny. Być może badania eyetracking i pochodne do nich zastosowane do tradycyjnego tekstu przyswajanego przez umysł „spłycony” (o ile mi wiadomo, wyzwanie to stoi nadal niepodjęte przed badaczami) ukażą synchroniczność czasową wszystkich poziomów. Radykalne podejście akcentowałoby natomiast pierwszoplanowość poziomu wyodrębnienia idei utworu jako stereotypu, co w znaczący sposób miałyby niweczyć przyswajanie jako takie tekstu drukowanego, który ustrukturuwany liniowo wymaga otwartości poznawczej, rozgrywającej się w swoistej dla książki tradycyjnej temporalnej dynamice. Hipotezy te zdają się być potwierdzone w obserwacjach językoznawców, metodyków i pedagogów. Ci ostatni coraz częściej odnotowują wzrost specyficznych zachowań czytelniczych opisywanych jako prymitywizm lekturowy<sup>19</sup>. Do najbardziej

<sup>17</sup> Zob. R. Więckowski: *Początkowa nauka czytania i pisania*. „Życie Szkoły” 1997, nr 5 oraz *Psychologiczne i fizjologiczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania*. „Życie Szkoły” 2000, nr 1.

<sup>18</sup> O poziomach rozumienia tekstu pisała również E. Guttmejer: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*. Warszawa 1982. Polemicznie do stanowiska Guttmejer ustosunkowała się B. Chrząstowska w książce *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987.

<sup>19</sup> Zob. m.in. L. Stetkiewicz: *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę*. Toruń 2011;



wyrazistych cech owego prymitywizmu należą: pewność siebie, pewność co do własnej racji, wyższość wobec twórcy dzieła, brak argumentowania, stosowanie do lektury miary pragmatycznej, nieumiejętność opisu złożonej motywacji działań bohatera czy absolutyzowanie własnej opinii. Wszystko to wchodzi w relację wzajemnego warunkowania z podstawową dla „spłyconej” umysłowości postawą negacji czytania w ogóle, na co jeszcze dość nieśmiało zwraca uwagę badanie przeprowadzone przez Polską Izbę Książki zatytułowane „Kierunki i formy transformacji czytelnictwa w Polsce”<sup>20</sup>.

W językoznawstwie kognitywnym wykazanie prymarnej i podstawowej funkcji stereotypizacji w procesie poznawczym wyprzedza zjawisko „spłyconia” umysłu dokonującego się w toku ekspozycji umysłu na komunikat wirtualny. Nie wyklucza to jednak prawomocnego włączenia teorii kategoryzacji i prototypu do kwestii specyfiki procesów poznawczych płytkiego umysłu. Kluczowe metodologicznie dla omawianego zagadnienia czytelnictwa i zdolności pisania badania eyetracking mają szansę potwierdzić symptomatyczne w procesie percepcji komunikatu językowego zaakcentowanie właśnie stereotypu i prototypu<sup>21</sup>. Dzisiaj to właśnie na tym opiera się – jak sądzę – myślenie „spłyconego” umysłu, wywracając nasze przekonania o wzorcowej strukturze poziomów rozumienia tekstu.

To, co już wiemy o neuroplastyczności mózgu w powiązaniu z aktywnością poznawczą człowieka, pozwala nam stwierdzić, że przyswajanie informacji różnymi drogami (elektroniczną i tradycyjną) różni się od siebie i w związku z tym wymaga odmiennego postępowania i odmiennej stymulacji poznawczej, by osiągnąć właściwe dydaktyczne skutki. Propozycja transpozycji trybu odczytywania komunikatu tradycyjnego na elektroniczny<sup>22</sup> wydaje się drogą donikąd na tej samej zasadzie, na jakiej niemożliwe lub co najmniej karkołomne staje się działanie odwrotne, kiedy to próbujemy czytać w sposób konwencjonalny tekst elektroniczny. Potrzeba tu zatem uporządkowanej wiedzy, świadomości ograniczeń jednego i drugiego trybu,

S. Bortnowski: *Lektury w stanie podejrzenia*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2004; A. Janus-Sitarz: *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*. [W:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2012; H. Pętlewska: *Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu*. Kraków 1999.

<sup>20</sup> Zob. *Książki w codziennym życiu Polaków. Raport z badania Polskiej Izby Książki „Kierunki i formy transformacji czytelnictwa w Polsce”*. Warszawa 2015.

<sup>21</sup> Zob. J. Taylor: *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Przeł. A. Skucińska. Kraków 2001; R.W. Langacker: *Symboliczny charakter gramatyki*. [W:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Lublin 1995.

<sup>22</sup> Używając określenia „elektroniczny”, mam na myśli wszystkie sposoby edycji tekstu zapośredniczone w urządzeniu informatycznym, posiadającym ekran służący do wyświetlania treści, np.: komputer, czytnik książek elektronicznych, smartfon itp.

a także konkretnych zabiegów metodycznych, by respektując – podkreślam z mocą to stanowisko – wagę jednego i drugiego kanału informacji, skutecznie czytać i pisać, a więc dobrze komunikować treści.

### Literatura

- Barker Ch. (2005): *Telewizja, teksty i odbiorcy*. [W:] tegoż: *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Przel. A. Sadza. Kraków.
- Bortnowski S. (2004): *Lektury w stanie podejrzenia*. [W:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków.
- Carr N. (2013): *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Przel. K. Rojek. Gliwice.
- Chrzastowska B. (1987): *Lektura i poetyka*. Warszawa.
- Gadamer H.-G. (2001): *Poetica. Wybrane eseje*. Przel. M. Łukasiewicz. Warszawa.
- Goldman A.I. (1986): *Epistemology and Cognition*. London.
- Grzenia J. (2006): *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa.
- Guttmejer E. (1982): *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*. Warszawa.
- Janus-Sitarz A. (2012): *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*. [W:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków.
- Kołąkowski L. (2003): *Obecność mitu*. Warszawa.
- Langacker R.W. (1995): *Symboliczny charakter gramatyki*. [W:] *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Red. H. Kardela. Lublin.
- McLuhan M. (2004): *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przel. N. Szczucka. Warszawa.
- Nussbaum M. (2008): *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Przel. A. Mieczkowska. Wrocław.
- Pętłowska H. (1999): *Przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu*. Kraków.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla poszczególnych typów szkół*. www.men.gov.pl.
- Stetkiewicz L. (2011): *Uczestnictwo ludzi o niestosownym guście w kulturze*. [W:] tegoż: *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę*. Toruń.
- Tischner J. (1994): *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Waldenfels B. (2002): *Topografia obcego*. Przel. J. Sidorek. Warszawa.
- Welsch W. (1998): *Nasza postmodernistyczna moderna*. Przel. A. Zeidler-Janiszewska, R. Kubicki. Warszawa.
- Więckowski R. (1997): *Początkowa nauka czytania i pisania*. „Życie Szkoły” nr 5.
- Więckowski R. (2000): *Psychologiczne i fizjologiczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania*. „Życie Szkoły” nr 1.
- Taylor J. (2001): *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Przel. A. Skucińska. Kraków.

### Summary

For a description of specific cognitive competence of the modern student I use the category of a shallow mind. In this way, embedding learning difficulties students to broader psychological and neurological basis. In the article, I suggest using eyetracking tests for the diagnosis of disorders of communication. I would like to take a look at how students recognize the meaning of the text, how deeply they enter into the structure of meaning and how to “scan” the text as a practice of reading determines the competence of writing.