

Anna WARZOCHA
*Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie*

Lektura szkolna w rozwoju kompetencji językowych i czytelnicznych audiowizualnego dziecka wczesnoszkolnego

Abstract: School Reading Material in the Development of Language and Reading Competence of Audiovisual Early School Child

A language is life's *modus operandi*, playing a crucial role in recognizing the world and communication. In modern reality, where visual cultural paradigm has been determined, its role seems to be diminished in favour of picture and audiovisual transfers. If we correlate such an assumption with a theory that a contemporary younger pupil, acquiring habits of the society of civilization of performance, is a child living almost simultaneously in a real world and in a virtual one, operating the code of new media, and a form of existence of a language is a text, then analyzing reading material through the lens of developing language competence of an audiovisual early school child seems to be essential. On the other hand reading initiation with the biggest influence takes place in the determined by Joanna Papuzińska zone one (family) and zone two (didactic), which proves that it is necessary to organize carefully literary and language education on the first stage of school. This thesis is attempting to search for the concept of educational practice, which develops reading and language competence of audiovisual younger pupil and which would constitute a constructive response to this state of affairs.

Key words: early school education, younger pupil, audiovisual child, audiovisual reading, language competence, new visual culture, internet

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, młodszy uczeń, dziecko audiowizualne, lektura audiowizualna, kompetencje językowe, nowa kultura wizualna, internet

Wstęp

Zgłaszany przez naukowców kryzys czytelnicy (Kłakówna, 2016) oraz jego potwierdzenie w zaprezentowanym przez Bibliotekę Narodową (2017) zestawieniu wyników badań dotyczących czytelnictwa skłania do podjęcia próby postawie-

nia diagnozy i poszukiwania dobrych rozwiązań, aby przeciwdziałać zaistniałemu stanowi rzeczy. Jeśli przyjąć, że literatura jest niepodmienialnym narzędziem odczytywania świata, to tekst jest jedyną formą istnienia języka (Dobrzyńska, 1966), a inicjacje czytelnicze o najsilniejszym oddziaływaniu odbywają się w określonej przez J. Papuzińską (1981) strefie pierwszej (rodzinnej) i drugiej (wychowawczej), to organizacja kształcenia literacko-językowego na etapie edukacji wczesnoszkolnej wydaje się zasadniczą kwestią. Jednocześnie teza ta zderza się z podejmowanym w świecie nauki tematem dotyczącym aktualnych audiowizualnych możliwości percepcyjnych i nowych przyzwyczajzeń „fotospołeczeństwa”, które skutkują przesunięciem ludzkich potrzeb i zdolności. Nowy paradygmat kulturowy, redefiniowany m.in. przez rozwój mediów cyfrowych, wyznacza wysokie miejsce w transmisji kultury przekazom audiowizualnym, zaniedbując fundamentalną rolę języka. W takim kontekście podejmuję próbę poszukiwania koncepcji praktyki edukacyjnej, która rozwija kompetencje czytelnicze i językowe audiowizualnego młodszego ucznia oraz może stanowić konstruktywną odpowiedź na rejestrowaną sytuację.

Współczesny kontekst cywilizacyjny

Permanentne zmiany cywilizacyjne zachodzą za sprawą szaleńczo przyspieszonych procesów technologicznych czy, używając określenia Z. A. Kłakówny (2016), „rewolucji cyfrowej”, ale także niezwykle ekspansywnego rozwoju ekonomicznego (Bogunia-Borowska, Sztompka (red.), 2012; Llosa, 2015). Dokonuje się ciągła redefinicja społecznego funkcjonowania i pejzażu kulturowego. Socjologowie, używając deskrypcji, oznaczają współczesne społeczeństwo, nieznacznie je przy tym różnicując. Dzieje się tak ze względu na brak ciągłości i stabilności stałych struktur, a także z uwagi na dziedzinę, w której się specjalizują. I tak, naprzemiennie, jest to społeczeństwo: „konsumpcyjne” (Baudrillard, 2005), „sieci” (Castells, 2010), „ikon”, „autoprezentacji”, „designu”, „podlactwa” (por. Bogunia-Borowska, Sztompka (red.), 2012), „spektaklu” (tamże; Debord, 2013; Llosa, 2015) czy — według określenia M. Boguni-Borowskiej (por. Bogunia-Borowska, Sztompka (red.), 2012) — „fotospołeczeństwo”. Taki zestaw zmian Ch. Delsol (2017; za: Barrico, 2014) określa jako „chwilowe systemy”, które definiują całą aktualną egzystencję w następujący sposób: „Powierzchnia zamiast głębi, prędkość zamiast refleksji, sekwencja zamiast analizy, ślizganie się po powierzchni zamiast pogłębiania, komunikacja zamiast ekspresji, wielozadaniowość zamiast specjalizacji, przyjemność zamiast wysiłku” (s. 291).

Żyjemy w czasach „cywilizacji spektaklu”, w której „pierwsze miejsce na liście uznawanych wartości zajmuje rozrywka, podstawowym pragnieniem staje się zabawa i ucieczka przed nudą, w prostej linii prowadząca do banalizacji kul-

tury, powszechnej bezmyślności, a w dziedzinie informacji — nieodpowiedzialnego dziennikarstwa karmiącego się plotkami i skandalami [...]” (Llosa, 2015, s. 26), tworząc tym samym rzeczywistość, w której „z naszych mediów niemal całkowicie zniknęła krytyka literatury i sztuki [...], a tematy kuchni i mody zajmują niemal obowiązkowo sporą część działów poświęconych kulturze, a szefowie kuchni i styliści grają pierwsze skrzypce, pełniąc rolę nadawaną kiedyś naukowcom, kompozytorom, filozofom” (s. 28). Ludzka aktywność i komunikowanie opierają się natomiast w znacznej mierze na multiplikowanych, wirtualnych, zwizualizowanych, cudzych koncepcjach. Rozsyłany obraz (dynamiczny lub statyczny) zastępuje tekst oraz wyobrażenie tego, co miał on zdefiniować. Jednakowoż traci jego realność sytuacyjna, gdyż, jak twierdzi, analizując fenomen modnych obecnie *selfie*, N. Mirzoeff: „Gdy zwyczajni ludzie starają się przybrać najkorzystniej obrazujące ich pozy, przyjmują rolę artysty jako bohatera. Każde *selfie* jest odegraniem przez portretowanego (i portretującego zarazem) tego, jak chciałby być widziany przez innych. *Selfie* przyjęło postmodernistyczną estetykę związaną z tworzeniem obrazów i dostosowało je do ogólnoświatowej widowni internetu” (2016, s. 76).

Rzeczywistość staje się wyreżyserowanym kadrem i podobnie jak kategorie opisujących tożsamość podlega przekształceniu i przetworzeniu. Świat współczesny, kultura wizualna oraz cyfryzacja coraz bardziej zakłamują teraźniejszość, choć prymarnie urządzenia technologiczne najprawdopodobniej były tworzone z myślą *a contrario*. Ilość informacji oraz ich jakość, a także subiektywne bądź ideologiczne ich opracowanie przez medialnych nadawców powodują u przeciętnego odbiorcy dezorientację i nie pozwalają na rzetelne poznanie.

Przeciętny człowiek, co jest symptomatyczne dla naszych czasów, przestaje wymagać od siebie głębszej refleksji nad życiem, ciesząc się z coraz większych możliwości otaczania się różnymi przedmiotami i zagłębiając się w błahą rozrywkę proponowaną przez dostępne właściwie wszystkim nowe media. Zauważyć można przewartościowanie, polegające na przechyleniu szali w kierunku dążenia do „mieć/posiadać”, oraz zachwianie wiary w tradycyjne ideały. Przekaz kultury — jeśli odwołamy się do klasyfikacji M. Mead (1978) — odpowiada takim modelom, które uczona określiła jako konfiguracywny i prefiguracyjny. Oznacza to, że hierarchię wartości ustala w znacznej mierze środowisko rówieśnicze i takie, które wyprzedza dorosłych. Współcześnie wzorcem dla takiej transmisji kulturowej może być uczestnictwo dzieci w różnym wieku, w tym wczesnoszkolnych, w życiu innych ludzi. Dzieje się tak na przykład przez oglądanie cyklicznych pokazów filmów, przedstawiających najczęściej subiektywne postrzeganie świata. Głównymi bohaterami, a zarazem reżyserami, operatorami, scenarzystami są sami pomysłodawcy, będący w podobnym do odbiorcy wieku, którzy sprawnie posługują się nowymi technologiami, znają zasady reklamy i śmiało korzystają z marketingowych sztuczek. Widz-obszernik w wyniku re-

gularnych spotkań wirtualnych nie tylko przyzwyczajają się do swojego idola, ale także przejmują jego punkt widzenia.

Przez pryzmat kognitywistyczny

W kulturze audiowizualnej wychowuje się *homo irretitus*, który uczestniczy w Baudrillardowskich symulakrach i dla którego urządzenia cyfrowe stają się, zgodnie z określeniem M. McLuhana (2004), „technologicznymi protezami”. *Homo irretitus* postrzega świat, tworząc wizualizacje myśli Obcego, co z kolei przebudowuje jego percepcję i przyzwyczajenia. M. Hopfinger zauważyła, że: „audiowizualna konfiguracja intersemiotyczna poddaje semiotyzacji nowe obszary otaczającego świata i zachowań ludzi” (1992, s. 98), określając nowe poznawanie jako „percepcję audiowizualną”, opierającą się nie tylko na topograficznym poznaniu, ale włączającą do niego także funkcje dźwięku i ruchomego wirtualnego obrazu.

Tak na ten temat pisze N. Carr:

Nieprzerwany strumień bodźców płynie prosto do naszej kory mózgowej, somatosensorycznej i słuchowej. Część doznań dociera do nas przez ręce i palce, gdy klikamy, przewijamy i dotykamy. Nie brakuje doznań trafiających za pośrednictwem uszu (na przykład dźwięk, który obwieszcza nadejście nowego e-maila albo esemesa [...]). Istnieje oczywiście mnóstwo bodźców wzrokowych, gdy przemierzamy się po wirtualnym świecie: są to nie tylko bezustannie zmieniające się teksty, obrazy, nagrania video, ale także hiperlinki wyróżnione za pomocą podkreślenia koloru. [...] Internet angażuje wszystkie nasze zmysły — oprócz (na razie), zapachu i smaku — i to jednocześnie (2013, s. 146–147).

I dalej:

To, że codziennie posługujemy się komputerami, smartphone’ami, wyszukiwarkami i innymi tego rodzaju narzędziami, pobudza przemiany komórek mózgowych i uwalnia się od przekazników, wzmacniając stopniowo nowe szlaki neuronalne w naszych mózgach i osłabiając stare (s. 151).

Niewątpliwie osłabiona zostaje możliwość wykorzystania wyobraźni, będącej podstawą krytycznego, twórczego myślenia, w którym ważną rolę odgrywa metaforyzowanie. Metaforyzowanie, jak zauważyli kognitywiści G. Lakoff i M. Johnson (2010), przekłada się na system pojęć, jakimi się posługujemy, a także na umiejętność „czytania świata”, co stanowi niezmiernie ważną umiejętność. Jednocześnie mózg *homo irretitus* regularnie surfującego po sieci staje się — zacytujmy N. Carra (2013) — „mózgiem żonglera”, który narażony jest na szczególnie intensywny wysiłek, polegający na równoczesnym wykonywaniu wielu czynności. W konsekwencji zdolności poznawcze ponoszą „koszty przełączania”, charakteryzujące się brakiem zrozumienia, nieodpowiednią selekcją

czy przeoczeniem informacji. „Mózg potrzebuje czasu, aby zmienić cele, zapamiętać zasady obowiązujące przy wykonywaniu nowego zadania oraz odciąć poznawcze wpływy wywierane przez poprzednią, wciąż jeszcze świeżą czynność” (Jackson, 2008, s. 79; przeł. A.W.).

Na osłabienie funkcji poznawczych ma także wpływ sposób interakcji użytkownika z zasobami sieci. Użytkownik koncentruje się na medium, ale dostarczane przez nie bodźce w postaci migających okien, kolorowych hiperlinków, wzajemnie wykluczających się komunikatów powodują jego dekoncentrację. Ta symptomatyczna internetowa kakofonia informacyjna nie pozwala na wnikliwe myślenie, wprowadza do świadomości wiadomości, by bardzo szybko je stamtąd wyprowadzić (zob. Carr, 2013). Zmiany intersemiotyczne i antropologiczne dotyczą przede wszystkim najmłodszych, którzy w takiej kulturze się urodzili i wychowują. Dziecko przyjmuje za własny model życia, w jakim wzrasta, co oznacza, że legitymizuje się nawykami uczestników kultury wizualnej, ale także postrzega i myśli audiowizualnie. Jako typowy *homo irretitus* żyje jednocześnie w dwóch światach — realnym i wirtualnym, operując kodem, na który składa się system znaków werbalnych i audiowizualnych. Taka sytuacja powoduje, że kompetencje językowe, które stanowią podstawę poznania i pełnią funkcję metakulturową, mogą nie być właściwie rozwijane, co w przypadku dziecka w wieku wczesnoszkolnym ma nieodwracalne, negatywne skutki. Sprawa dotyczy w dużej mierze czytania. Książkowe, linearne czytanie nie odpowiada komputerowemu czytaniu hipertekstów, tym samym zaburzony zostaje nie tylko spokojny proces nauki czytania, ale także motywacja do zainteresowania literaturą.

Lektura i kompetencje językowe

Wszystkie te przeobrażenia wpływają na rolę lektury szkolnej w edukacji wczesnoszkolnej. Chodzi bowiem o dobór tekstów, które nie tylko prezentują sztukę słowa, ale także odpowiadają na zredefiniowaną sytuację antropologiczną. „Literatura piękna przy tym jest traktowana jako szczególny sposób używania języka i z niczym nieporównywalny sposób ukazywania ludzkiego doświadczenia — swoiste laboratorium, w którym sprawdzane są granice ludzkiego człowieczeństwa” (Kłakówna, 2016, s. 109). Z kolei język, który aktualnie współkonstruuje, jak zauważa M. Hopfinger (2010), przekazy audiowizualne, odgrywa zasadniczą rolę w kulturze zbiorowości i w życiu jej pojedynczego uczestnika, stanowiąc życiowe *modus operandi*. Bez języka nie dokonuje się rozpoznanie w świecie, a gdyby odnieść się do biblijnych przekazów, to język jest początkiem i końcem. Jeśli przyjąć, że zasób słownictwa dziecka wzrasta z około 5–7 tys. słów na początku edukacji wczesnoszkolnej do około 40 tys. pod ko-

niec pierwszego etapu kształcenia (Czelakowska, 2014), to tylko z arytmetycznego punktu widzenia okazuje się, jak wielkie znaczenie ma rozwijanie kompetencji językowych.

Językowość ludzkiego świata wyraża się w tym, że kto ma język, ten ma świat wykraczający poza bezpośrednie otoczenie i ponadczasowy. Dzięki językowi człowiek poznaje świat i swoje w nim miejsce, odbywając niezliczone podróże w czasie i przestrzeni. [...] język jest w tym świecie naszym głównym modus operandi. Nie jest więc jedynie środkiem czy narzędziem komunikacji, lecz przymiotem [...] prowadzącym do poznania świata. [...] Nie jest zadaniem programu, podręcznika ani nauczyciela jedynie przekazanie wiedzy o języku, czy raczej jego rekonstrukcja, nie jest nim także jedynie wyćwiczenie w uczącym się sprawnych reakcji językowych stosownie do wszystkich uwarunkowań danej sytuacji komunikacyjnej. Rozwijanie [...] języka czy raczej umożliwianie i ułatwianie tego rozwoju służyć ma także, a może nawet przede wszystkim, poszerzeniu horyzontów poznania uczącego się, a przez to jest niezwykle ważnym elementem rozwoju jego osobowości (Martyniuk, 1999, s. 43).

W kontekście audiowizualnego dziecka wczesnoszkolnego wychowanie językowe staje się pilną i ważną sprawą. Zgadzać się z tezami Z. A. Kłakówny (2016), że pracę nad rozwojem kompetencji językowych nauczyciel powinien planować długofalowo, a zjawiska językowe powinny być obserwowane w tekstach w określonym kontekście kulturowym, to organizacja pracy z lekturą na pierwszym etapie nauki szkolnej powinna być szczególnie przemyślana. Mówiąc o języku, nie sposób pominąć ściśle z nim związanej metafory. „Okazuje się bowiem, że świat jest rozpoznawany przez pryzmat języka i metafory od momentu, kiedy zaczynamy mówić, a badania wskazują, że nie natrafiono na ontogeniczne zero metaforyzacyjne” (Warzocha, 2016, s. 69). Najsilniejszy progres metaforyzowania, ale również możliwości rozumienia metafory, przypada na wiek wczesnoszkolny (Limont, 1996). Dzieci naturalnie lubią bawić się słowami, konstruować z nich dowolne figury oraz dokonywać ich rekonstrukcji. Metafora daje możliwość stawiania diagnoz, refleksyjnego postrzegania świata, jest podstawą twórczego myślenia i systemem komunikacyjnym, poetycką perspektywą. Przesuwanie dziecięcych wypowiedzi w stronę literacką staje się bardziej możliwe, gdy uczeń ma sposobność częstego słuchania i czytania tekstów charakteryzujących się swoistością literacką, czyli takich, które proponują opowieści oparte na wydarzeniach fantastycznych i używają poetyckiego języka. Wzorem tekstu, który spełnia powyższe warunki, może być książka składająca się z kilku opowiadań, które łączy postać głównej bohaterki i jej niesamowite przygody, pt. *Historyjki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty* autorstwa G. Rodari. Niezwykła dziewczynka, zafascynowana światem, „wpada” w miejsca, o których tylko dobry pisarz może pomyśleć. I choć nie jest w krainie czarów, to zdarzenia, które jej się przytrafiają, tworzą magiczno-fantastyczną atmosferę.

Dziecięce potrzeby poznawania świata, zabawy słowem i prezentacji siebie wyrażać się mogą przez „bajkowanie”, które nie tylko zachęca do słowotwórc-

stwa, budowania metafor, ale także pozwala dziecku na wyrażenie swoich uczuć. Właściwie każde dziecko może być „bajkopisarzem”. Takie założenie wynika z psychologicznej analizy naturalnych możliwości i potrzeb młodszego ucznia, odnoszących się choćby do zabawy tematycznej i autoekspresji, o której pisał V. Lowenfeld (1977), oraz wrodzonych predyspozycji „dziecka literackiego”. A. Baluch tak pisała na ten temat:

[...] „zdolności literackie” posiadają wszystkie dzieci (oczywiście u jednych są one bardziej widoczne niż u drugich, ale istnieją na pewno). Wskazują na to dziecięce, zabawne manipulacje słowami, fabułami, a także przyglądanie się i przymierzanie do bohaterów literackich. Działania te świadczą o wielkim zaangażowaniu dzieci w sferę poezji i mitu (rozumianego tu jako praworzec, objawiający się w „rytuałach i obrzędach”, czyli w „wielkiej zabawie”). Do innych dziecięcych doświadczeń, tym razem o charakterze umysłowym, należy zdolność do fantazjowania, czyli rozmyślenia, przybierająca postać ludzkiej historii czy opowieści. Najczęściej opowieści te, czyli marzenia dzieienne, powodują zaspokajanie dziecięcych pragnień (1998, s. 7).

„Bajkowanie” pozwala na bardzo silne utożsamienie się z wykreowanym przez dziecko bohaterem, stając się swoistym *alter ego*, obrazem jego potrzeb i marzeń, ale także na rozwiązanie egzystencjalnego dziecięcego problemu, pochwalenie się sukcesem i radością. Ponadto, gdy uczeń łączy emocje z wyobraźnią, spontanicznie używa różnych słów, może „wywołać” takie określenia, które w innych sytuacjach bywają trudne do uzyskania. Przykładem tekstu spełniającego powyższe warunki może być *Królowna i Goblin* G. MacDonalda, która w finezyjny sposób opowiada historię małej królowej, podziemnych stworów i walecznego chłopca. Autor przenosi czytelnika w świat przygód, o różnych ładunkach emocjonalnych, by na koniec zaskoczyć go nietuzinkową puentą, inną niż te, które proponują bajki. Jednocześnie zaprasza do zabawy słowem, układania rymowanych zaklęć i tworzenia subiektywnych wypowiedzi.

Leksykalne fascynacje dziecięce nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej może pogłębiać także dzięki poezjowaniu, które, zdaniem Z. A. Kłakówny, „jest rezultatem twórczego doświadczenia świata i życia i... języka, jest ujściem emocji, zabawą i wyrazem potrzeby kontaktu z innymi, bywa terapią. Stanowi przy tym dyspozycję, która — pielęgnowana i rozwijana — przynosi niezwykle teksty, choć w większości przypadków «nie naznacza na poetę» w dorosłym życiu. Tak oceniana jest zjawiskiem naturalnym i typowym” (2016, s. 138). Uczniowie na etapie edukacji wczesnoszkolnej mają naturalną lekkość w tworzeniu rymowanek, wylizanek, lubią czytać utwory poetyckie, zwłaszcza te, które je zadziwiają czy bawią. Jako przykład tego rodzaju literatury mogą posłużyć zapadające w pamięć utwory księdza Jana Twardowskiego. Są to optymistyczne teksty w formie krótkich opowiadań lub wierszy, lub obu gatunków jednocześnie. U księdza Twardowskiego, jak pisał G. Leszczyński: „[...] poezja przeplata się z prozą, powaga z żartami, zabawne zdarzenia z udziałem dzieci, dorosłych

i zwierząt z pełną powagi refleksją o wartościach. Jak w ogrodzie. Takie książki nazywano w średniowieczu «*silva rerum*», czyli lasem rzeczy” (2014, s. 4).

Lektura tych utworów skłania także do filozofowania, które w kontekście kultury wizualnej ma zasadnicze znaczenie. Pytania o wartości w czasach, gdy autorytetami są ludzie znani ze swej powierzchowności, gdzie do rangi sztuki wynoszone są dziedziny służące człowiekowi do egzystencjalnego przeżycia, nabierają wyjątkowej mocy. Stały kontakt z zasobami internetowymi może zaburzać tożsamość, naruszać świadomość i poczucie własnej wartości. Rozmowa, którą wyzwala dobra literatura, wydaje się w takiej sytuacji sprawą priorytetową, nie tylko na pierwszym etapie kształcenia.

Zakończenie

Starannie zaplanowana, zorganizowana i realizowana lektura dobrej literatury w edukacji szkolnej prowadzi do wychowania człowieka wrażliwego, refleksyjnego, empatycznego, twórczego oraz aktywuje mózg. Uczy i bawi, rozwija kompetencje językowe, stając się narzędziem poznawania świata. Czytelniczy klimat uspokaja, przenosi odbiorcę w świat przeciwny do tego, który proponuje permanentny kontakt z mediami cyfrowymi. Odbiór sztuki, literatury, zgodnie z wynikami badań neurobiologów, pedagogów i teoretyków sztuki jest, korzystając ze słów J. Vetulaniego, immanentną i swoistą cechą natury ludzkiej, „a uczenie odbioru sztuki i produkowanie jej powinno być szczególnie promowane na wszystkich, a zwłaszcza na najniższych szczeblach edukacji, [...] aby skutecznie podnosić poziom intelektualny społeczeństwa” (2014, s. 13).

Bibliografia

- Baluch, A. (1998). *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Kraków: Wyd. Edukacyjne.
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Przekł. S. Królak. Warszawa: Sic!
- Bogunia-Borowska, M., Sztompka, P. (2012). *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków: Znak.
- Castels, M. (2010). *Spółeczeństwo sieci*. Warszawa: PWN.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz umysł*. Przekł. K. Rojek. Gliwice: Helion.
- Czelakowska, D. (2014). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Debord, D. (2013). *Spółeczeństwo spektaklu i Rozważania o społeczeństwie spektaklu*. Przekł. M. Kwarterko. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Delsol, Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*. Przekł. M. Chojnacki. Warszawa: Pax.
- Dobrzyńska, T. (1996). *Tekst — kategoria stara i nowa*. W: T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński (red.), *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1955*. Warszawa: IBL.

- Hopfinger, M. (1992). *Literatura w kulturze audiowizualnej*. „Pamiętnik Literacki”, nr 83/1.
- Hopfinger, M. (2010). *Literatura i media. Po 1989 roku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jackson, M. (2008). *Distracted. The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*. Amherst: Prometheus.
- Kłakówna, Z. A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Impuls.
- Leszczyński, G. (2014). *Dzieciom? W: Książki Twardowski dzieciom. Opowiadania*. Wybór i opracowanie tekstów A. Iwanowska. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Llosa, M. V. (2015). *Cywilizacja spektaklu*. Przeł. M. Szafrąńska-Brandt. Kraków: Znak.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T. Krzeszowski. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia. [czy na pewno 2010 r.?
- Limont, W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń: Wyd. UMK.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Przeł. K. Polakowski. Warszawa: PWN.
- MacDonald, G. (2012). *Królowa i Goblin*. Przeł. M. Sobolewska. Warszawa: Muchomor.
- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przeł. N. Szczucka. Warszawa: Wyd. Naukowo-Techniczne.
- Martyniuk, W. (1999). *Postrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*. „Nowa Polszczyzna. Dwumiesięcznik dla nauczycieli języka polskiego”, nr 1.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: PWN.
- Mirzoeff, N. (2016). *Jak zobaczyć świat*. Przeł. Ł. Zaremba. Kraków–Warszawa: Wyd. Karakter–Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Rodari, G. (2003). *Historyjki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty*. Przeł. J. Mikołajewski. Warszawa: Muchomor.
- Twardowski, J. (2014). *Książki Twardowski dzieciom. Opowiadania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Warzocha, A. (2016). *Współczesna edukacja wczesnoszkolna a metafora*. „Pedagogika”, XXV, nr 2.
- Vetulani, J. (2014). *Mózg. Fascynacje, problemy, tajemnice*. Tyniec: Wyd. Homini.