

Beata Adrjan

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
beata.adrjan@uwm.edu.pl

Alina Kalinowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści

Summary

A digital world in a textbook for the grade one of primary school – content analysis

The digital world is becoming accessible to ever younger children, who are increasingly looking for and building their presence in it. The school seems to be a place that should respond to these trends by incorporating digitality into its educational proposals. Research into the content of textbooks for the first year of primary school shows infantile character and inadequacy in time and cognition of content related to the digital world. First-grade students are unlikely to encounter (in the currently offered school's curriculum) reflection on the dangers it poses or proposals to use digital skills. The content of the textbooks constitutes a world existing alongside the digital natives.

Słowa kluczowe: podręcznik, uczeń klasy pierwszej, cyfrowy świat

Keywords: textbook, a first-grade student, digital world

Rola podręcznika w klasach początkowych w obliczu kulturowych zmian

Podręcznik jako środek dydaktyczny stworzony został w kontekście idei konserwatywnej, służąc do realizacji odtwarzania kultury (Zalewska 2013: 27). Jego rola zmieniała się w odpowiedzi na nowe koncepcje edukacyjne, ale również w efekcie postępu technologicznego. Również w edukacji wczesnoszkolnej kolejne reformy nakładały na autorów podręczników potrzebę uwzględniania dostępu uczniów do mass mediów, jednocześnie detronizując je z pierwszej pozycji wśród źródeł wiedzy (Zalewska 2013; Landau-Czajka 2002).

Pierwsze czytanki przekazywały „najmłodszym i najmniej krytycznym czytelnikom – czasem świadomie, czasem zupełnie bezwiednie – treść o wiele bogatszą, niż to wynika z samego ich tytułu – wiedzę o życiu codziennym, rodzinie, społeczeństwie, polityce” (Landau-Czajka 2002: 6). W obecnych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej dostrzega się przede wszystkim narzędzie do nauczania czytania i pisania (Borowiec, za: Landau-Czajka 2002: 6). Badania ostatnich lat nad podręcznikami do klas początkowych

pokazały wiele słabości treściowych. Zarzuca się im infantylność i zbyt daleko idące uproszczenia w przedstawianiu mechanizmów otaczającego świata (por. Klus-Stańska, Nowicka 2013; Wiśniewska-Kin 2013; Wasilewska 2006: 197), a także eliminowanie niektórych z nich jako tematów tabu (Cackowska 2012). Mówi się również o nieprawdziwym, stereotypizującym świecie tam przedstawionym (Nowicka 2005: 97; Klus-Stańska 2007: 3), który narzuca schematyczne znaczenia i blokuje krytyczne myślenie uczniów. Również w zakresie treści poznawczych poszczególnych przedmiotów pojawiło się wiele uwag krytycznych. Podręcznikowa wersja edukacji językowej nie jest oceniana wysoko, szczególnie w zakresie czytanek przeznaczonych dla najmłodszych uczniów. Krytyka odnosi się do ich dydaktyzmu oraz faktu, że „nie służą nauce czytania oraz nie niosą interesujących i wzbogacających poznawczo treści” (Wasilewska 2006: 197), natomiast wiedza o środowisku społecznym pomija wiele tematów, które są udziałem dzieci w życiu pozaszkolnym (Łaciak 2011; Nowak-Łojewska 2011). Z kolei w matematycznych propozycjach podręcznikowych jako oduczające myślenia matematycznego traktowane jest ukazywanie matematyki przede wszystkim jako zestawu schematycznych ćwiczeń rachunkowych (Klus-Stańska, Nowicka 2013; M. Dąbrowski 2013; Kalinowska 2010).

Namysł nad podręcznikami, jak zauważa D. Klus-Stańska, biegnie dwutorowo (Klus-Stańska 2014: 25). Pierwsze podejście – o tradycyjnej proveniencji – mieści się w ładzie monodyskursywnym, wskazując typowe funkcje i cechy podręcznika. Drugie podejście – krytyczne – mieści się w dyskursywnej „analizie perspektyw teoretycznych i normatywnych” (Klus-Stańska 2014: 25). Jednocześnie nadaje ono postrzeganiu podręcznika wielowymiarowość określaną jako „wybór z kultury” (Lawton, za: E. Zalewska 2009: 505). Podręcznik stanowi więc jedno ze źródeł socjalizacji ucznia jako „oś nauczycielskich i uczniowskich działań” (Zalewska 2005: 105).

W dobie technologii cyfrowych zwraca się uwagę na konieczność uwzględnienia preferencji poznawczych i nowych sposobów uczenia się. Obecnie bowiem znaczenia kulturowe tworzą się przede wszystkim przy wykorzystaniu przekazów medialnych, szczególnie technologii cyfrowych. Cyfrowość jest konstytutywnym komponentem codzienności współczesnego świata. Jak mówi N. Postman „[n]owe technologie zmieniają strukturę naszych zainteresowań (...), zmieniają nasze narzędzia myślenia” (Postman 2004: 33). Opanowanie świata przez cyfrowe technologie nie tylko dostarcza cyfrowych narzędzi, ale też niezwykle głęboko rewolucjonizuje nasz świat (Cantelmi 2015: 13). Rewolucja ta dekonstruuje obowiązujące dotąd wzory myślenia i działania i konstruuje nowy typ kultury – technopol (Postman 2004: 65) czy inaczej mówiąc kulturę rzeczywistej wirtualności (Castellas 2008: 17). Zachodzące zmiany w formach przekazu z linearnego sposobu czytania w kulturę obrazu (Zalewska 2013: 120) będą wymuszać coraz intensywniej namysł nad szatą graficzną podręczników, wyborem treści czy sposobach ich przekazywania. Można tu dostrzec dwa aspekty rozumienia cyfrowości w podręczniku. Z jednej strony jest on związany z propozycjami treściowymi opracowywanymi cyfrowo (e-podręczniki), a z drugiej jest to przedstawianie świata, w którym media cyfrowe są obecne w rzeczywistości dziecka. W tekście zajmiemy się jedynie drugim podejściem, próbując odkrywać znaczenia nadane przez podręczniki do wczesnej edukacji cyfrowemu światu.

Założenia metodologiczne badań

Przedmiotem naszych badań był świat cyfrowy w treściach podręczników do klasy pierwszej. Celem badań było rozpoznanie tego świata. Chciałyśmy dociec, jak podręczniki ukazują cyfrowy świat, jak przedstawione jest w nim dziecko, a jak dorosły i w jaki sposób szkoła poprzez przekaz podręcznikowy socjalizuje dzieci do cyfrowego świata. Sformułowano więc następujący problem badawczy: **Jaki jest cyfrowy świat w podręcznikach dla klasy pierwszej?**

Podręcznik stanowił dla nas dokument, który wytwarza i przechowuje nasza kultura edukacyjna i który jest źródłem przekazów jawnych i ukrytych (Rubacha 2008: 157). K. Rubacha definiuje ten kontekst badań nad podręcznikiem jako poszukiwanie i analizę źródeł wtórnych (K. Rubacha 2008: 157). Nazywane są one również danymi występującymi naturalnie (danymi niewywołanymi) (Peräkylä 2009: 326) czy przeszukiwaniem dokumentów (Konarzewski 2000: 127–128).

Przyjmując za K. Rubachą metodę przeszukiwania źródeł wtórnych, dokonano analizy i interpretacji treści podręczników, stosując podejście nieustrukturyzowane, w którym badacze jakościowi „nie próbują kierować się żadnymi wcześniej ustalonymi zasadami analizy. Czytając kilkakrotnie materiał empiryczny, próbują znaleźć kluczowe tematy i tym samym naszkicować obraz założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Peräkylä 2009: 326).

Do analizy wybrano siedem z jedenastu pakietów podręczników do klasy pierwszej szkoły podstawowej, znajdujących się na liście ogłoszonej przez MEN. Dobór próby był celowy: analizie poddano te podręczniki, które są dostępne na rynku, ponieważ część pakietów jest dystrybuowana przez wydawnictwa bezpośrednio do szkół. Wybór klasy pierwszej został podyktowany przekonaniem, że uczniowie rozpoczynający naukę w szkole po raz pierwszy spotykają się na tak dużą skalę czasową i zakresową z oddziaływaniem podręcznika, ulegając określonej socjalizacji. Analizie poddano następujące pakiety podręczników: *My i nasz elementarz* (4), *Nowi tropiciele* (5), *Elementarz odkrywców* (4, matematyka 2), *Szkolni przyjaciele* (4, matematyka 2), *Uczymy się z Bratkiem* (2), *JA-TY-MY. Radosne odkrywanie świata* (2, matematyka 2), *Lokomotywa. Elementarz* (2, matematyka 1). W nawiasach podano liczbę części w danym pakiecie.

Świat cyfrowy obecny w podręcznikach dla klasy pierwszej – wyniki badań

Analiza podręcznika pozwoliła na wyłonienie następujących obszarów:

1. świat cyfrowy w wyposażeniu wnętrza (szkoły, domu),
2. świat cyfrowy podczas lekcji w szkole,
3. świat cyfrowy w czasie wolnym dzieci,
4. świat cyfrowy w wykonywaniu zawodów dorosłych,
5. świat cyfrowy w wynalazkach i koncepcjach czasu.

Syntetyczna analiza treści podręcznika została ujęta w poniższej tabeli.

Tabela 1. Obszary pojawiania się cyfrowego świata w badanych podręcznikach

Obszary cyfrowości	Przykłady pojawiania się
Wyposażenie klasy	Jeśli jest komputer w klasie, to zajmuje miejsce poboczne (7a: 4)*. Najczęściej znajduje się na biurku lub obok biurka, poza zasięgiem aktywności dzieci i używany jest jedynie przez nauczycielkę (2a: 104). Podobnie jest w bibliotece, komputer stoi na biurku bibliotekarza (4a: 8). W pracowni logopedycznej, mimo że dziecko siedzi przed komputerem, to patrzy w lustro, a widok ekranu (ikony pulpitu) sugerują, że korzysta z niego podczas zajęć logopeda (5a: 5). Jednostkowo pojawia się wizerunek klasy z tablicą multimedialną (3a: 8), przy której, prowadząc zajęcia, stoi nauczycielka, a dzieci wpatrzone w ilustracje na tablicy jednocześnie podnoszą rękę do odpowiedzi. Jedyne miejsce, gdzie komputer w szkole jest przeznaczony do użytku ucznia, to pracownia komputerowa (7a: 5), (5a: 5), (1a: 44).
Wyposażenie domu	W pokoju dziecięcym jednostkowo pojawia się komputer, ale w kontekście napiętnowania, jak nie należy się przy nim zachowywać (7a: 91), (5b: 8), (3a: 31). W pomieszczeniach ogólnodostępnych (kuchnia) sporadycznie leży telefon, ale nikt go nie używa (5b: 74). Cyfrowe urządzenia używane przez dziecko w domu przedstawione są w podręczniku także w kontekście porównywania do innych (wszyscy mają, <i>A ja nie mam...</i>) (2a: 80). Przesłanie tekstu sugeruje, że brak komputera w domu jest objawem nieulegania zbędnemu konsumpcjonizmowi. W zakończeniu tekstu rodzina gra w „Państw-Miasta”, co jest przedstawione jako więziotwórcze spędzanie czasu w opozycji do grania w gry na konsoli.
Komputer jako urządzenie techniczne	W każdym z analizowanych podręczników jedna, najczęściej podwójna, rozkładana strona prezentowała komputer jako urządzenie techniczne. W analizowanych podręcznikach zawsze była to ilustracja przestarzałego komputera stacjonarnego z wyszczególnieniem i opisaniem elementów składowych: <i>jednostka centralna, monitor, myszka**</i> , <i>klawiatura</i> (6b: 82–83). Na tej samej stronie (6b: 82–83) zamieszczono fotografie przestarzałych komputerów, drukarek, skanerów. Obok, być może dla kontrastu, zamieszczono fotografie dzieci z zaciekawieniem wpatrzonych w ekran laptopa (choć może także tam oglądają komputerowe zabytki z przeszłości?).
Zajęcia w szkole	W opisie zajęć w podręczniku sporadycznie pokazywany jest telefon komórkowy , a jeśli się pojawia to tylko dla zilustrowania znaków graficznych, na przykład litery „ó” – w wyrazie komórka czy „t” – w wyrazie telefon (7b: 121), w innym miejscu cyfry 0 jako znaku na klawiaturze telefonu komórkowego (7M: 40). Często natomiast pojawia się urządzenie cyfrowe w kontekście przestrzegania reguł – na przykład <i>Bon ton</i> w przestrzeni publicznej (znak przekreślonego telefonu komórkowego w filharmonii) (3b: 70).
Czas wolny	W czasie wolnym niezwykle rzadko dziecko korzysta z urządzeń cyfrowych. Zawsze w czasie wolnym dzieci używające urządzeń cyfrowych są przedstawiane w atmosferze zagrożeń z tym związanych (5b: 8), (3a: 31). Dzieci jedzą przy komputerze bądź grają w „niewłaściwe” gry (siekiera i duchy na ekranie) bądź „majstrują” śrubokrętem w nieodłączonym od prądu sprzęcie komputerowym. Zachowują się zawsze niewłaściwie i to jest napiętnowane. W sposób właściwy, choć także niezwykle rzadko, korzystają z urządzeń cyfrowych w czasie wolnym dorośli; uśmiechnięta mama, przebywając z córeczką, rozmawia przez telefon komórkowy (4a: 61), inna mama podczas relaksu z rodziną w ogrodzie korzysta z laptopa (3a: 48–49). Kobieta stojąca na ulicy sprawdza coś w telefonie (7M: 31),

Tabela 1. cd.

Obszary cyfrowości	Przykłady pojawiania się
	mężczyzna robiący zakupy rozmawia przez telefon (3b: 76). Dzieci, jeśli nawet uczestniczą w tych zajęciach z dorosłymi, są oddzielone od urządzeń cyfrowych.
Zawody	Wyjątkowo pojawia się komputer w zawodach wykonywanych w szkole; na stoliku bibliotekarza (3a: 28), na stanowisku pracy logopedy (2a: 51) czy podczas prezentowania treści w czasie lekcji przez nauczycielkę na tablicy multimedialnej (3a: 8). Przywilej korzystania z urządzeń cyfrowych w jednym z podręczników mają jedynie osoby związane zawodowo z produkcją filmu (5a: 54–55).
Wynalazki	Obecność świata cyfrowego w podręcznikowym prezentowaniu wynalazków pojawia się śladowo, na przykład w ilustrowaniu różnych zegarów dwa są elektroniczne (6Mb: 22), także spośród zilustrowanych wag pokazane dwie są elektroniczne (6Mb: 30). W jednym z pakietów pojawia się jednostkowo nazwa <i>komputer i Internet</i> jako wynalazek (6a: 104–105). Autorzy podręcznika, zamieszczając ilustracje układów scalonych, akcentują raczej aspekt techniczny wynalazku niż możliwości komputera i Internetu.

* Kody do oznaczenia podręczników ustalono następująco: cyfra oznacza numer pakietu, litery a, b, c, d oznaczają kolejne części. W tych pakietach, w których wydzielono część matematyczną użyto litery M.

** Przykładowy tekst uzupełniający ilustracje elementów komputera Myszka od wujka Zbyszka jest przykładem powierzchownego rozumienia technologii cyfrowych i trywializujących tę dziedzinę językowych żartów. Dzieci rozmawiają ze sobą o myszce: Damy jej ser!(...). Ale co to, to jest mysz do komputera? W zakończeniu tekstu dzieci są wyraźnie zawiedzione, że to myszka komputerowa, a nie żywa mysz (6b: 80–81).

Źródło: badania własne.

Świat cyfrowy nieobecny w podręcznikach do klasy pierwszej – interpretacja

Wyniki badań pokazują, że obecność cyfrowości w podręcznikach do klasy pierwszej jest zdecydowanie ograniczona. Nieliczne przypadki obecności otwierają przestrzeń interpretacji dla nieobecności świata cyfrowego, który jednak mógłby/powinien pojawić się, aby świat przedstawiany najmłodszym uczniom odpowiadał ich doświadczeniom w rzeczywistości.

Na podręcznikowych ilustracjach klasa zwykle przedstawiona jest jako wnętrze z ławkami ustawionymi tradycyjnie, w rzędach, zwykle z zieloną tablicą (4a: 7). W pomieszczeniu klasy znajduje się często mapa, stoi globus, w oknach są kwiaty i wiszą firanki. Na niektórych ilustracjach pod ścianami na półkach stoją książki i tradycyjne zabawki. W treściach podręcznika nie znaleziono przykładów, w których dzieci na lekcji korzystają z laptopów, tabletów czy telefonów komórkowych. Nie ma również telefonów komórkowych używanych przez uczniów podczas przerw, w budynku szkolnym czy na boisku.

Pokój dziecięcy wyposażony jest w tradycyjne sprzęty, zabawki, pozbawiony jest urządzeń cyfrowych, brakuje laptopa, tabletu, komputera czy telefonu komórkowego. Pomimo prezentowania interesujących ilustracji dotyczących zaawansowanych technologii w urządzeniach takich, jak: helikopter, motolotnia, samolot, balon, oprogramowanie

i wyposażenie „cyfrowe” zostały całkowicie pominięte (3d: 24–25). Także produkcja, na przykład papieru (3d: 43), odbywa się w podręcznikowym opisie bez komputera i jakiegokolwiek cyfrowego oprogramowania.

W ostatnich latach pojawia się coraz więcej propozycji zadań i ćwiczeń opracowywanych cyfrowo, korzystania z różnych platform edukacyjnych czy wykorzystywania Internetu. W podręcznikach nie wykorzystuje się komputera i innych technologii cyfrowych podczas lekcji. Jeśli ktoś korzysta z nich, to jedynie nauczyciel, na przykład do pokazu (przykłady tego typu zachowań szczegółowo zostały zaprezentowane w tabeli powyżej, w obszarze wyposażenie wnętrza klasy). Uczniowie w podręcznikowym przekazie nie używają urządzeń cyfrowych do uczenia się, zapamiętywania, poznawania świata, eksperymentowania czy odkrywania prawidłowości i mechanizmów działania.

Nie zaobserwowano w podręczniku ani jednej sytuacji, w której używane były urządzenia cyfrowe do działań podejmowanych podczas spędzania czasu wolnego dorosłych: podróżowania, gotowania, uprawiania sportów itp. Nie zauważono także przykładów **używania cyfrowych technologii, komputera** czy smartfonu do wspólnego, rodzinnego spędzania czasu. Przedstawiany w treściach podręcznika czas wolny samych dzieci jest także pozbawiony korzystania z urządzeń cyfrowych. Spędzają czas wolny analogowo i offline (3b: 75–74), (3d: 59), grają w gry planszowe, bawią się klockami, układają puzzle czy czytają książki jedynie w wersji papierowej. Nieobecny jest także świat cyfrowy w pasjach i aktywnościach podejmowanych przez dzieci w czasie wolnym: *Moje hobby; zakładam baletki i jestem lekka jak piórko, (...) lubię grać* (na ilustracji uzupełniającej tekst znajdują się szachy i piłka), (...) *lubię poznawać* (na ilustracji dinozaury) (2d: 72); *Co lubimy robić? spać, gotować, jeść, latać samolotem* (6b: 20).

Popularne w podręcznikach tematy związane z zawodami i pracą dorosłych również nie odwołują się do cyfrowości. Przedstawiciele zawodów takich, jak: lekarka, kelner, pilot czy policjant nie używają w podręcznikowym przekazie ani komputera, ani innych urządzeń cyfrowych. Także zawody bardziej zaawansowane badawczo czy technologicznie, jak biolog, paleontolog, chemik, ornitolog, mikrobiolog (4c: 9), naukowiec – odkrywca wszechświata (5b: 80–81, 84–85, 88–89), nawet projektant (3a: 46–47) czy sportowiec (5b: 78–79) nie używają żadnych urządzeń cyfrowych.

Wielkim nieobecnym spośród prezentowanych w podręcznikach wynalazków jest sam komputer. W jednym z pakietów na przykład zaprezentowano rozwój narzędzi do słuchania muzyki z całkowitym pominięciem w tym obszarze zastosowania komputera (4c: 65). W obrazkowej prezentacji *Jak wynalazcy zmienili świat?* przedstawiono interesujące ilustracje związane z wynalezieniem samochodu, żarówki i pralki, pomijając wynalezienie komputera (2c: 32–33). Brakuje w podręczniku także ukazania komputera jako urządzenia niezbędnego do kreowania wynalazków. W tekstach opisujących poznawanie kosmosu także nieobecny jest komputer czy choćby cyfrowy przekaz danych (6b: 28–29). Na rozkładanej na 4 strony, ciekawej graficznie ilustracji pokazującej zmiany związane z upływem czasu (*dawniej, dziś, w przyszłości*) nie pojawiają się żadne urządzenia cyfrowe. Przedstawieni na ilustracji dorośli i dzieci nie posługują się urządzeniami elektro-

nicznymi, a nawet nie mają ani jednego przedmiotu związanego z technologiami informacyjnymi. Ten dramatycznie nieprawdziwy obraz dotyczy zarówno świata obecnego, jak i pokazującego przyszłość (2c: 24–25)¹.

Powyższa interpretacja pozwoliła na sformułowanie następujących konkluzji z badań:

- Świat przedstawiony w podręcznikach do klasy pierwszej odzwierciedla rzeczywistość sprzed kilkudziesięciu lat – świat analogowy.
- Świat przedstawiony nie odpowiada wynikom badań ostatnich lat opisujących istnienie świata cyfrowego w funkcjonowaniu dzieci.
- Podręcznik jako medium dydaktyczne wartościuje negatywnie świat cyfrowy.
- Podręcznik jako medium kulturowe strukturyzuje doświadczenia dziecięce i tworzy odrealnioną, nieadekwatną w aspekcie świata cyfrowego matrycę teorii społecznych.

Podsumowanie

Cyfrowy świat przedstawiony w podręcznikach do klasy pierwszej jest szczątkowy, przestarzały i często nieprawdziwy. Treści podręczników socjalizują pierwszoklasistów do świata pozbawionego w dużej mierze cyfrowego wymiaru. W szkole i w domu technologie informacyjne są właściwie niedostępne dla dzieci, a jeśli już są obecne, to przynależą dorosłym. „Szkola, co prawda wpuściła w swoje mury nowoczesne środki, jak komputery czy Internet (bo telefony komórkowe nadal są wykluczone), nie zmieniło to jednak istoty jej funkcjonowania” (Morbiter 2011; 1). Badania pokazują, że dzieci w wieku 8–9 lat dynamicznie zwiększają aktywność w sieci, a pierwsze urządzenia cyfrowe, z których korzystają samodzielnie, otrzymało 63% badanych (Jędrzejko i in. 2017: 60). Świat kreowany przez treści podręczników pomija zupełnie te dynamiczne zmiany w funkcjonowaniu cyfrowym najmłodszych uczniów. Są oni socjalizowani do świata bliższego poprzedniemu pokoleniu.

Literatura

- Banasiak A., Burakowska E., Burdzińska A., Dymarska J., Kamińska A., Kamiński R., Kołaczyńska M., Nadarzyńska B. (2017), *Nowi tropiciele. Edukacja wczesnoszkolna w klasie I. Podręcznik. Części 1–5*. Warszawa, WSiP.
- Białobrzeska J. (2017), *JA-TY-MY, Radosne odkrywanie świata*. Warszawa, Didasko SJ J.P. Białobrzescy.
- Cackowska M. (2012), *Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*. W: B. Sochańska, J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*. Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.

¹ Światy przeszły z terazniejszym łączy natomiast w zabiegu wydawniczym (okienko w kartce) „nieśmiertelny” Plastus (NT. 1, s. 80)

- Cantelmi T. (2015), *Technopłynność. Człowiek w epoce internetu, technopłynny umysł*. Kraków, Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Castells M. (2008), *Siła tożsamości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowski M. (2013), *Za trudno, bo trzeba myśleć*. Warszawa, CKE.
- Dobrowolska M., Królikowska-Czarnota K., Kulis I., Pasternak M., Rymar K., Szczawińska B., Szulc A. (2017), *Lokomotywa, Elementarz*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Hryszkiewicz E., Stępień B., Winięcka-Nowak J., Bielenica K., Bura M, Kwil M., Lankiewicz B. (2017), *Elementarz odkrywców*. Warszawa, Nowa Era.
- Jędrzejko M.J., Szwedzik A., Sarzała D., Saracen A., Morańska D., Sieroń R., Taper A., Kasprzak K., Piestrzyński W., Solecki R., Bębas S., Stępiak K., Netczuy-Gwoździewicz M. (2017), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*. Warszawa-Milanówek, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Kalinowska A. (2010), *Pozwólmy dzieciom działać*. Warszawa, CKE.
- Klus-Stańska D. (2007), *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: Between didactic transmission and constructing of school meanings*. W: R. Rinkevica (red.), *Literatura unkkultura: proces, mijedarbiba, problemas*. Daugavpils, Daugavpils Universitates.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2013), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska D. (2014), „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (27).
- Landau-Czajka E. (2002), *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra*. Warszawa, Wydawnictwo NERITON Instytut Historii PAN.
- Lorek M., Wollman L., Ochmańska B., Ludwa A. (2017), *My i nasz elementarz*. Fundacja Ekologiczna – Wychowanie i Sztuka „Elementarz”
- Łaciak B. (2011), *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*. W: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morbitzer J. (2011), *Szkola w epoce płynnej nowoczesności* W: E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków, Uniwersytet Pedagogiczny.
- Nowak-Lojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza.
- Nowicka M. (2005), *Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2 (2).
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Postman N. (2004), *Technopol, triumf techniki nad kulturą*. Warszawa, Muza SA.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rożyńska M., Szwejkwowska-Kulpa A. (2017), *Uczymy się z Bratkiem*. Gdynia, Operon.
- Schumacher E., Zarzycka I., Prebisz-Wala K., Hanisz J. (2017), *Szkolni Przyjaciele*. Warszawa, WSiP.
- Wasilewska A. (2006), *Czytanki w elementarzach – zaniedbany obszar refleksji krytycznej*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Zalewska E. (2013), *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*. Gdańsk, Wydawnictwo UG,
- Zalewska E. (2009), *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zalewska E. (2005), „Przekonasz się, że warto chodzić do szkoły” – o socjalizacji do roli ucznia z perspektywy podręczników do klasy pierwszej. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(2).