

Andrzej Adamski*

Czasopisma dla dzieci jako narzędzie edukacji (nie tylko) czytelniczej

Głównym celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób czasopisma dla dzieci mogą być narzędziem edukacji czytelniczej, rozumianej jako budowanie nawyku czytelnictwa prasy i książek. W literaturze przedmiotu powszechnie przyjmuje się, że prasa dla dzieci może być efektywnym narzędziem budowania nawyku czytelnictwa. Jednak ten segment rynku prasowego, podobnie jak pozostałe, musi zmagać się z tendencjami do spadku czytelnictwa prasy i książki w zderzeniu z ekspansją mediów cyfrowych. Artykuł stanowi część planowanego cyklu artykułów poświęconych zagadnieniom prasy dla dzieci. Dotychczas autor opublikował w ramach cyklu dwa artykuły, w których przedstawił historię prasy dla dzieci w Polsce¹ oraz zagadnienia związane z miejscem prasy dla dzieci na rynku medialnym oraz relacją między prasą dziecięcą a literaturą dla dzieci – albowiem

czasopisma dziecięce to bardzo specyficzny segment rynku prasowego. Z jednej strony podlegają one przepisom prawa prasowego, z drugiej – są przedmiotem zainteresowania nie tylko medioznawców, ale także pedagogów i psychologów [...] [zaś] opracowania na temat prasy dla dzieci nawiązują często do literatury dla dzieci².

* Dr hab. prof. WSliZ, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, e-mail: aadamski@wsiz.rzeszow.pl

1 Por. A. Adamski, *Historia i terażniejszość prasy dla dzieci w Polsce*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 321–334.

2 A. Adamski, *Czasopisma dla dzieci: między prasą a literaturą*, w: *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów–Warszawa 2017, s. 363.

Z tego względu artykuł ma charakter przeglądowy i jest prezentacją dotychczasowego stanu badań i wiedzy³, by stworzyć podstawę teoretyczną i punkt wyjścia do dalszych badań, obejmujących m.in. badanie treści o charakterze edukacyjnym w polskich czasopismach dla dzieci, a także możliwości i ewentualnie skalę ich wykorzystywania w edukacji przez nauczycieli i rodziców. Jeden z planowanych artykułów ma dotyczyć również reklam w czasopismach dla dzieci.

Artykuł jest osadzony przede wszystkim w dyscyplinie „nauki o komunikacji społecznej i mediach”, ale ma charakter interdyscyplinarny z uwagi na odniesienia do pedagogiki i psychologii.

Czytelnictwo a multimedia

Według raportu Biblioteki Narodowej 38% Polaków przeczytało przynajmniej jedną książkę w 2017 roku. Ponad średnią ogólnopolską wyrastają studenci i uczniowie – 75% tej grupy zadeklarowało lekturę przynajmniej 1 książki w ciągu roku, zaś 19% – ponad 7 książek. Są to wyniki ustabilizowane na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat (wyraźny spadek nastąpił w latach 2004–2008)⁴. Wyniki badań przeprowadzonych przez Zofię Zasacką wśród gimnazjalistów i opublikowanych w 2008 roku wskazywały, że dziesięć lat temu znikomy odsetek uczniów kończących gimnazjum przyznał się do nieczytania – tylko jednostki deklarywały, że nie przeczytały w ciągu ostatnich sześciu miesięcy przed badaniem ani jednej książki (nawet lektury szkolnej), ani też prasy. 99% badanych doświadczyło kontaktu ze słowem pisanym. Z kolei około 4% wynosi odsetek młodzieży, która czytywała prasę, ale nie sięgała po książki. Czytelnictwo prasy stanowi w ogóle dość ważną i powszednią dla nastolatków formę czytelnictwa w czasie wolnym, przy czym sięgają oni nie tylko po tytuły przeznaczone specjalnie dla nich, ale również po te, które znajdują się w domu i są kupowane i czytane przez ich rodziców⁵. Podobne badanie, opublikowane w 2014 roku, pokazało stabilność opisanych wyżej tendencji – należy jedynie żałować, że jego autorzy pominęli całkowicie w metodologii badawczej rolę czasopism dla dzieci w kształtowaniu kultury czytelniczej⁶. Z pilotażowych badań przeprowadzonych przez Krzysztofa

³ Jest to świadoma decyzja autora, uwarunkowana konstrukcją planowanego cyklu.

⁴ *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 r.*, Biblioteka Narodowa, <https://www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf> [dostęp: 1.10.2018].

⁵ Por. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa Instytut Książki i Czytelnictwa, Warszawa 2008, s. 53.

⁶ Por. *Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”*, oprac. Z. Zasacka, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. Dziwić może fakt, że aspekt wykorzystania czasopism dla dzieci w kształtowaniu nawyków czytelniczych jest bardzo często pomijany w literaturze przedmiotu, zarówno polskiej, jak i zagranicznej – i to w opracowa-

Kruszkę można wnioskować, że do czytania czasopism dla dzieci przyznaje się około 41% uczniów w wieku wczesnoszkolnym, zaś wyników nie różnicuje ani płeć dziecka, ani środowisko zamieszkania (było to jednak badanie o charakterze lokalnym i nie można jego wyników ekstrapolować na wynik ogólnopolski)⁷.

Wzrasta natomiast liczba godzin, które statystyczny Polak (w tym dzieci i młodzież) spędzają przed telewizorami i w Internecie. Jak pisze Mariusz Bugara,

pomimo rozwoju technik drukarskich i stałego podnoszenia atrakcyjności różnych pism dla dzieci, ten rodzaj środków społecznego przekazu [prasa – przyp. A.A.] w ostatnim czasie coraz wyraźniej przegrywa z telewizją oraz z innymi powszechnie stosowanymi formami komunikowania masowego⁸.

Bez wątpienia, gwałtowne zmiany cywilizacyjne, które dały o sobie znać w drugiej połowie XX stulecia, wpłynęły również na relacje ludzi ze słowem drukowanym. „Zabawy recepcyjne, znane jako czytanie książek czy oglądanie obrazków, zaczęły coraz częściej przyjmować formę oglądania filmów czy też różnych programów telewizyjnych”⁹. Telewizja i Internet stały się jednym z podstawowych źródeł wiadomości dotyczących różnych dziedzin życia. W wyniku gwałtownego

niach dotyczących punktowo kształtowania nawyków czytelniczych i umiejętności czytania, np. J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Maternus Media, Tychy 2007; N.K. Duke, M.K. Block, *Improving Reading in the Primary Grades*, „The Future of Children” 2012, Vol. 22, No. 2, s. 55–72; T. Jolls, M. Johnsen, *Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century*, „Hastings Law Journal” 2018, Vol. 69, issue 5, s. 1379–1408; D. Buckingham i in., *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*, Ofcom, Londyn 2005; H. Martens, *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*, „Journal of Media Literacy Education” 2010, No. 2(1), s. 1–22; K. Erjavec, *Media Literacy of Schoolgirls and Schoolboys in an Information Society*, „Journal of Contemporary Educational Studies” 2010, No. 1, s. 174–191; *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiedzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrozeniami*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Eter, Łódź 2017.

- 7 Por. K. Kruszek, *Zainteresowania czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34, z. 2, s. 185–186.
- 8 M. Bugara, *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4(127), s. 62, http://edukacjaialog.pl/archiwum/2001,99/kwiecien,168/edukacyjny_charakter_prasy_dzieciecej,1130.html [dostęp: 15.09.2018].
- 9 M. Kielar-Turska, A. Kołodziejczyk, *Przemiana kompetencji czytelniczych dzieci pod wpływem mediów elektronicznych*, w: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku: diagnozy i postulatory*, red. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajęc, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008, s. 148. J. Kumiega przytacza wypowiedź jednej z uczennic, udzielonej dla potrzeb sondy telewizyjnej. Uczennica ta na pytanie, co czyta, odpowiedziała, że jej potrzebę poznawania świata całkowicie zaspokaja telewizja oraz wideo. Por. *Czasopisma dla dzieci i młodzieży w latach 1990–1996*, oprac. J. Kumiega, A. Leszczyńska,

rozwoju elektronicznych mediów i multimediów nastąpiło osłabienie pozycji rodziny i szkoły jako źródeł informacji dla dziecka. Media elektroniczne niewątpliwie mają swoje miejsce w edukacji, zwraca się jednak również uwagę na ich możliwy destrukcyjny wpływ na proces edukacyjno-wychowawczy, zwłaszcza jeśli korzysta się z nich niewłaściwie (tzn. w sposób bierny, bezrefleksyjny i bezkrytyczny, z jednoczesnym poddaniem się ich oddziaływaniu). Te ujemne skutki niewłaściwego korzystania z mediów mogą dotyczyć sfery poznawczej osobowości dziecka (rozleniwienie intelektualne, relatywizm etyczny i poznawczy, bierność intelektualna), a także jego sfery emocjonalnej, zachowań, wzrostu poziomu agresji. Nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych skutkuje także negatywnie w sferze nawiązywania i utrzymywania relacji międzyludzkich¹⁰.

Przeprowadzono jak dotąd wiele badań dotyczących wpływu mediów elektronicznych na czytanie. Wynika z nich m.in., że osoby, które słabiej czytają, chętniej oglądają telewizję. Więcej czasu spędzają przed telewizorami te dzieci, które są bierne społecznie, o mniejszych zainteresowaniach, niższym poziomie intelektualnym; które mają mniej zamożnych rodziców. Ponadto udało się wykazać, że poziom sprawności czytania u dzieci wpływa na kontakty z telewizją: dzieci słabiej czytające z roku na rok coraz chętniej oglądają telewizję. Co warto podkreślić: stosunek do czytania zależy nie tyle od wpływu mediów elektronicznych, co od opanowania umiejętności czytania. Zatem dziecko, które nauczyło się czytać, będzie dążyło do osiągnięcia mistrzostwa w tej dziedzinie. Warto również zaznaczyć wpływ opanowania umiejętności czytania (które stanowi przedmiot sprawdzianów i społecznych ocen) na samoocenę dziecka¹¹.

Natomiast brak uzyskania odpowiednio wysokiej motywacji do czytania przez dziecko w wieku szkolnym może zaowocować zjawiskiem analfabetyzmu funkcjonalnego. Osoby nim dotknięte nie uzyskały stosownej biegłości w czytaniu i po zakończeniu edukacji unikają kontaktu ze słowem drukowanym. Co więcej, wskutek braku odpowiedniego treningu uwsteczniają się, tracąc nabyte umiejętności¹². Dzieci, które socjalizują się w otoczeniu silnego szumu medialnego, którego źródłem są media elektroniczne, szybko przyzwyczajają się do stanu przeciążenia informacyjnego. Skutkuje to przemianami mózgu (liczba i struktura połączeń międzyneuronalnych), ale też pro-

Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu, Wrocław 1996, s. 9.

¹⁰ Por. J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów i multimediów. Wyzwania dla edukacji szkolnej*, w: *Dziecko - nauczyciel - rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok-Warszawa 2003, s. s. 90-91.

¹¹ M. Kielar-Turska, A. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 148-149.

¹² Por. J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Fundacja „Książka dla Dzieci”, Warszawa 1992, s. 20.

wadzi do upośledzenia zdolności korzystania z analogowych źródeł wiedzy, jak książka i czasopisma drukowane¹³. Janusz Morbitzer podkreśla, że

zastąpienie kontaktu z żywym człowiekiem relacją dziecko – ekran blokuje powstawanie tzw. neuronów lustrzanych, które są odpowiedzialne za uczenie się przez naśladowanie oraz odzwierciedlają cudze działania, intencje i emocje, pełniąc szczególnie istotną rolę w procesach komunikacyjnych. W połączeniu z nadmiarem bodźców, którymi dziecko jest nieustannie bombardowane, prowadzi to do powstawania w mózgu dziecka chaotycznej struktury neuronalnej¹⁴.

Zdaniem Nicolasa Carra, dobrodziejstwa mediów cyfrowych mają swoją cenę: Internet bowiem zmienia sposób funkcjonowania ludzkiego mózgu, uszkadzając zdolność koncentracji i kontemplacji. Nawet jeśli nie korzystamy z Internetu, nasz umysł jest nastawiony na przyjmowanie informacji w taki sposób, jakbyśmy byli *online* – czyli w postaci szeroko i wartko płynącego strumienia danych, z którego trzeba metodą skanowania wyłowić najważniejsze słowa, akapity, wątki i informacje¹⁵. W oddziaływaniu mediów audiowizualnych można

13 Por. M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi Tubyłcy (socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych)*, Wyższa Szkoła Biznesu, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Dąbrowa Górnicza-Warszawa 2013, s. 63.

14 J. Morbitzer, *Edukacja medialna (małego) dziecka*, w: *Małe dzieci w świecie...*, s. 208.

15 Por. N. Carr, *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W.W. Norton & Company, New York 2011, s. 5–11. Wydaje się jednak, że procesy tych zmian rozpoczęły się dużo wcześniej, już w dobie telewizji. Ponad dwadzieścia lat temu Derrick de Kerckhove zwracał uwagę, że pod wpływem oglądania telewizji małe dzieci podczas czytania wykonują inne ruchy oczu niż wprawny czytelnik – „rzucają okiem” na stronę, jak gdyby przenosiły sposób oglądania ekranu telewizyjnego na czytanie tekstu i w ten sposób składają tekst z oddzielnych kawałków, by zrozumieć całą stronę. Zdaniem de Kerckhove’a, „może mieć to bardzo ważny wpływ na proces poznania: zamiast przeglądania tekstu, aby tworzyć i zapamiętywać obrazy, dzieci, które oglądają telewizję, muszą szybko dokonywać uogólnień na podstawie luźno połączonych fragmentów informacji i rekonstruować widziane obiekty. Bardzo się to różni od nazywania obiektów i łączenia ich razem w logiczne zdania. Tekst wymaga stosowania złożonych zasad i konwencji w celu uniknięcia niejasności. Nic dziwnego, że musimy ćwiczyć naukę czytania, a dalsza edukacja jest konieczna, aby w pełni interpretować teksty. Nikt natomiast nie potrzebuje instrukcji, jak oglądać telewizję. Przy telewizji wciąż odbudowujemy obrazy, które nigdy nie są kompletne, ani na ekranie, ani w naszym umyśle. Jest to proces dynamiczny, który nieco przypomina cechy naszego systemu nerwowego. Telewizja tnie informacje na małe, często niepowiązane części, upychając razem jak najwięcej, w jak najkrótszym czasie. My zaś tworzymy obraz, dokonując szybkiego uogólnienia na podstawie kilku przesłanek. Jednocześnie specjaliści i wydawcy telewizyjni nauczyli się korzystać z naszej gotowości do wypełniania luk. Nie oznacza to, że coś rozumiemy, my tylko tworzymy obrazy. Rozumienie jest czymś całkiem innym, co

zatem dostrzec pewną ambiwalencję: jednocześnie pokazują one rzeczywistość i ją zasłaniają; informują i dezinformują (gdyż łatwo mogą mieszać informacje z fantazją); pokazują różnorodność świata, ale przy tym ograniczają wizję; wartościują, ale i przewartościowują¹⁶.

Intelekt czy emocje?

Należy zauważyć, że ostatnie dziesięciolecia XX wieku przyniosły pewną zmianę w poglądach dotyczących zagadnienia czytelnictwa i odbioru tekstu ilustrowanego w czasopiśmie dla dzieci. Zmiany te w głównej mierze odnosiły się do kontaktów między tekstem a odbiorcą. Nastąpiło przesunięcie nacisku z odbioru intelektualnego w stronę emocjonalnego, z wyeksponowaniem roli podświadomych procesów, które zachodzą w psychice młodego czytelnika¹⁷. Trzeba przy tym pamiętać, że przy recepcji komunikatu kulturowego, jakim jest tekst literacki, możemy wyodrębnić dwa elementy: zrozumienie sensu nadawanych treści i dokonanie ich osobistej interpretacji. Oba te elementy wiążą się i warunkują. Nie zawsze też są etapami, które następują po sobie w określonej kolejności, nierzadko zachodzą równocześnie, nakładając się w czasie¹⁸.

Zrozumienie nadawanych treści wykracza poza rozumienie poszczególnych znaków czy słów, chodzi tu raczej o zrozumienie sensu całego utworu. Przy czytelnictwie małych dzieci nie należy do rzadkości sytuacja, że choć nie rozumieją one jakiegoś pojedynczego słowa, to jednak potrafią odczuć i przeżyć sens utworu (przy czym trzeba pamiętać o konieczności orientacji odbiorcy w kontekście historycznym i kulturowym dzieła). Natomiast osobista interpretacja jest czymś więcej niż interpretacja intelektualna – polega ona bowiem na oznaczeniu czytanych treści zabarwieniem emocjonalnym i intelektualnym ustosunkowaniu się (akceptacji bądź odrzuceniu)¹⁹.

wcale nie musi być konieczne do oglądania telewizji” (D. de Kerckhove, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, przeł. W. Sikorski, P. Nowakowski, wyd. 2, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2001. Oryginalne wydanie w języku angielskim ukazało się w 1995 roku pt. *The Skin of Culture*).

- 16 Por. B. Kostrubiec, *Mentalność audiowizualna dzieci i młodzieży*, w: *Środki audiowizualne w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2004, s. 18.
- 17 Por. I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym a ambiwalentny charakter współczesnych czasopism komiksowych*, w: *Dziecko – nauczyciel...*, s. 382.
- 18 Por. A. Przecławaska, *Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej*, w: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, PWN, Warszawa–Poznań 1984, s. 105–106.
- 19 Por. tamże, s. 106–107.

Konieczność edukacji medialnej i czytelniczej

Konieczna jest zatem edukacja medialna. Ma ona na celu wyposażenie dzieci i młodzieży w konkretną wiedzę i umiejętności, pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór przekazów medialnych. Umiejętność selekcji i krytycznej oceny treści podawanych przez media jest jednym z głównych celów tej gałęzi wychowania. Bardzo ważne jest również kształtowanie postawy krytycznej wobec mediów. Wychowanie medialne dzieci i młodzieży daje podstawy do wychowania takiego człowieka, który nie tylko gromadzi wiedzę i doświadczenie, ale także funkcjonuje swobodnie w społeczeństwie medialnym, umie korzystać ze współczesnych technik komunikowania, a ta umiejętność pozwala mu realizować swoje człowieczeństwo i współpracować z innymi w tworzeniu dobra wspólnego²⁰. Dlatego też trzeba zgodzić się ze stwierdzeniem, że dziś jednym z najpilniejszych zadań jest kształtowanie w społecznej świadomości zrozumienia potrzeby rozwijania w młodym pokoleniu zainteresowań i nawyków czytelniczych²¹. Ma przeto rację Anna Łobos, pisząc, że „w dobie komputera i innych elektronicznych środków przekazu ważnym problemem stało się nauczenie dzieci sięgania po czasopisma i książki, korzystania z bibliotek, czytelnicy i szeroko rozumianych dóbr kultury”²². Przy odpowiednim podejściu media elektroniczne nie muszą być zagrożeniem dla czytelnictwa, ale mogą przygotowywać doń i je wspomagać. Przy czym ważne jest, aby czytanie nie było podejmowane wyłącznie w funkcji instrumentalnej („czytam, by czegoś się dowiedzieć, nauczyć, uniknąć błędów”), ale by sprawiało przyjemność, było formą zabawy. Jest to oczywiście niesłychanie wymagające zadanie dla autorów, rodziców i wychowawców²³.

Potrzeba kontaktu z książką u dziecka zaistnieje wówczas, gdy kontakt ten zostanie wprowadzony w obręb osobistych doświadczeń dziecka²⁴. Przede wszystkim

²⁰ Por. D. Bis, *Edukacja medialna jako wymiar wychowania integralnego*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003, s. 472–474.

²¹ Por. G. Leszczyński, *Współczesna literatura dla dzieci – gatunki, tematy*, w: *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji Biblioteka Narodowa 27–28 października 2003 roku*, red. G. Lewandowicz-Nosal, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2004, s. 15. Autor ten zauważa również, że „społeczeństwo kupuje mało książek nie tylko ze względu na ich relatywnie wysoką cenę. Nikogo nie trzeba przekonywać do zakup ubrań, jedzenia, telewizorów, komputerów, telefonów komórkowych czy samochodów. Trzeba natomiast zachęcać do kupowania książek czy chodzenia do teatru – nie są to bowiem naturalne potrzeby człowieka, ich wykształcenie i podtrzymanie wymaga troskliwych zabiegów animacyjnych i opracowania długoterminowej strategii” (tamże, s. 15). Dotyczy to również kupowania i nabywania prasy, w tym prasy dla dzieci.

²² A. Łobos, *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 8.

²³ Por. M. Kielar-Turska, A. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 154.

²⁴ Por. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych doświadczeń dziecka z książką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 13.

chodzi tu o stworzenie silnej motywacji do lektury, uczynienie aktu czytania atrakcyjnym i przyciągającym. Dziecko musi być przekonane, że lektura jest zdolna zaspokoić jego różnorakie pragnienia i potrzeby. Wiąże się to z obudowaniem aktu czytania atrakcyjnymi działaniami, zahaczającymi o zabawę i przygodę, które wyzwolą pozytywne skojarzenia i zaowocują chęcią kontynuowania kontaktu ze słowem drukowanym²⁵. Jest to ważne o tyle, że szkoła często sprzedaje tekst literacki do roli narzędzia kształcenia, oczekując, że dydaktyczna analiza dzieła literackiego przyniesie kontrolowaną zmianę w zasobie pojęciowym ucznia. Czytanie, które kiedyś było rozrywką, staje się żmudnym pokonywaniem trudności związanych z przymusem lektury szkolnej i koniecznością – często, niestety, szablonowych i stereotypowych – omówień i analiz podczas lekcji²⁶. Dlatego też, mówiąc o stymulowaniu czytelnictwa wśród dzieci, zwraca się dziś uwagę przede wszystkim na korzyści, jakie proces czytelniczy może dać dziecku. Pojawiają się tu określenia, takie jak: wspieranie rozwoju osobowości, dostarczanie interesujących przeżyć, pobudzanie wyobraźni, udzielanie odpowiedzi na trudne pytania²⁷.

W ten proces musi być zaangażowane całe środowisko dziecka, a zatem nie tylko szkoła i biblioteka. W inicjację czytelniczą dziecka powinni być zaangażowani rodzice, dziadkowie, opiekunowie. Powinni to czynić przez organizowanie wspólnych działań, podnoszenie kompetencji, inspirację dla samokształcenia i podejmowania dyskusji²⁸. Początkowo to właśnie nauczyciele i rodzice niejako kształtują obszar czytelniczych zainteresowań dziecka, podsuwając mu taką, a nie inną lekturę. Z czasem, w miarę opanowywania przez dziecko techniki czytania i osłabiania potrzeby bliskości i kontaktu z dorosłymi, wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej, także w obszarze doboru lektury²⁹. Widać to, podobnie jak znaczący wzrost zdolności dziecka do kierowania swym działaniem, już w wieku przedszkolnym³⁰.

25 Por. J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka...*, s. 19.

26 Por. K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 11.

27 Por. I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza...*, s. 382–383.

28 Por. J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka...*, s. 20, 25.

29 Por. K. Krasoń, dz. cyt., s. 11.

30 Por. L. Nicz, *Czasopismo „Miś” w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*, w: *Innowacje i zmiany w nauczaniu początkowym*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985, s. 46.

Czytanie a rozwój dziecka

Stały kontakt z książką i czasopismem odgrywa istotną rolę we wspieraniu i inspirowaniu wszechstronnego rozwoju uczniów – zarówno w obszarze wiedzy, jak i emocji, a także kształtowania wyobraźni³¹. Osoba mająca do czynienia z ilustracjami i tekstem zawsze staje się uczestnikiem społecznego procesu komunikacji, zaś komunikat w postaci tekstu i obrazu, zawarty m.in. w prasie dziecięcej, staje się materiałem do uczenia się: zostaje przetworzony przez dziecko i zarejestrowany w pamięci, nawet jeśli nie ma to charakteru zamierzonego³². Obrazy i ryciny, które widzieliśmy w dzieciństwie, w swoisty sposób modelują i kształtują naszą wyobraźnię. Dorośli w jakimś stopniu przez całe swe życie posługują się właśnie tymi obrazami, które umiejscowiły się i zadomowiły w ich wyobraźni za czasów dziecięcych i szkolnych. Dziecko jest odbiorcą często bezkrytycznym, dlatego walory plastyczne zapamiętane w okresie dzieciństwa są często podstawą późniejszych preferencji estetycznych. Zaś najczęściej pierwszymi oglądanymi przez dziecko dziełami plastycznymi są właśnie ilustracje w czasopismach i książeczkach dziecięcych, z tego też względu obraz w czasopiśmie lub książce musi spełniać wysokie wymagania estetyczne, musi też być wiarygodny i bez niedomówień³³.

Dzięki swej swoistości oddziaływania czasopismo dziecięce może stać się elementem, który wiąże treść przeżyć dziecka w domu rodzinnym z tym, co odbiera ono w innych mediach, a co dotyczy różnorodnych faktów i zjawisk, które zachodzą w środowisku społecznym i przyrodniczym³⁴. Ilustracje w czasopiśmie dziecięcym stają się dla dziecka pewnego rodzaju budulcem wyobrazeniowych konstruktorów. Są konkretem, który wzbogaca dziecięce spostrzeżenia i pomaga je łączyć w związki; pomaga rozumieć fakty i sytuacje. Przy tym jednak trzeba podkreślić, że obraz ruchomy, oglądany na ekranie telewizora, nie daje dziecku takich możliwości, jak obraz statyczny, którym jest np. ilustracja w czasopiśmie. Obraz statyczny stwarza bowiem większą możliwość stawiania pytań podczas oglądania, dzielenia się wrażeniami i słuchania wyjaśnień innych osób. Może być również odbierany tak długo, jak długo trwa zainteresowanie dziecka – może ono w każdej chwili do niego wrócić, co w wypadku dynamicznego obrazu telewizyjnego jest niemożliwe³⁵. Podobnie jest w przypadku tabletów i smartfonów –

31 I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza...*, s. 382.

32 I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 17.

33 Por. A. Boguszewska, *Ilustracja książkowa jako środek wychowania estetycznego*, w: *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 342–345.

34 Por. L. Nicz, dz. cyt., s. 43.

35 Por. tamże, s. 45.

wiele dzieci, które poznają trójwymiarowy i bogaty w polisensoryczne bodźce świat za pomocą płaskiego, dwuwymiarowego ekranu, doznaje tzw. wideodeficytu. [...] Ponadto płaski ekran nie pozwala poznawać rzeczywistości w sposób przestrzenny, a wzrok w takiej sytuacji nie kształtuje umiejętności prawidłowej interpretacji docierających do mózgu obrazów³⁶.

Słowa i obrazy

Prasa dla dzieci jawi się zatem jako narzędzie wychowania czytelniczego i zachęcania dzieci do czytania. Należy podkreślić, że zarówno prasa, jak i literatura dla dzieci nie ograniczają się tylko do tekstu, lecz są bogato ilustrowane. Powszechnie przyjmuje się, że dziecko postrzega świat zewnętrzny w kategorii słów i obrazów. W kategorii obrazów odbiera to, co działa bezpośrednio na zmysły (a zatem także zapachy i dźwięki). Słowa są natomiast symbolami, dzięki którym dziecko uzyskuje informację o rzeczach dawnych lub przewidywanych, odległych, a także o treściach ogólnych i abstrakcyjnych³⁷. Główne źródło tych informacji jest zawarte m.in. w literaturze i prasie dziecięcej. Granice świata zewnętrznego są rozszerzane także przez obraz – w postaci ilustracji czy fotografii przekazuje on bezpośrednią informację o rzeczach lub zdarzeniach. W skład świata wewnętrznego dziecka wchodzi zatem elementy werbalne i obrazowe³⁸.

Nie dotyczy to oczywiście wyłącznie dzieci – powszechnie dziś przyjmuje się, że odbiór przez człowieka świata zewnętrznego i jego wewnętrzne wyobrażenie opiera się zarówno na słowach, jak i na obrazach. Całokształt procesów nabywania wiedzy jest zatem zdeterminowany przez słowno-obrazowy charakter ludzkiego poznania. Traktując jednak przekazy wizualne i werbalne w kategoriach odmiennych kodów, należałoby przyjąć zasadę podwójnej percepcji. Mówi ona, że obrazy i słowa wprawdzie występują w odbiorze świata, lecz tworzą dwa odrębne źródła wiedzy. Inną możliwość daje teoria podwójnego kodowania Allana Paivio, która stwierdza, że informacje wizualne i werbalne, konstytuujące dwa różne kody, są

³⁶ J. Morbitzer, dz. cyt., s. 208.

³⁷ Por. I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce...*, s. 16–17. Oczywiście nie można roli słów ograniczać li tylko do przekazywania informacji. Sama funkcja informacyjna słowa może mieć charakter opisowy lub oceniająco-postulatywny. Oprócz tego wyodrębnią się całą gamę funkcji nieinformacyjnych słowa, jak: stwarzanie stanów w rzeczywistości – funkcja sprawcza (stanowiąca, performatywna); wyrażanie emocji, woli i sądów (funkcja ekspresywna). Ponadto istnieje szeroki wachlarz sformułowań o charakterze impresywnym (pytanie, rozkazy i prośby, perswazja, manipulacja). Wreszcie funkcja fatyczna (utrzymywanie kontaktu), kreatywna (tworzenie dzieł sztuki, wyrażanie myśli i przekonań) oraz misteryjna (udział w *sacrum*). Por. R. Grzegorzycowa, *O tak zwanej reprezentatywnej funkcji języka w świetle nowszych badań psycholingwistycznych*, „Język a Kultura” 2008, t. 20: *Tom jubileuszowy*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 131–132.

³⁸ Por. I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce...*, s. 16–17.

zapisywane w ludzkiej pamięci jako dwa różne systemy³⁹. To sugerowałoby konieczność zgodności treści tekstu z treścią ilustracji: „przekaz werbalno-wizualny powinien powtarzać te same informacje w warstwie werbalnej i wizualnej, by ułatwić zapamiętywanie, im więcej bowiem różnorodnych impulsów, tym większa szansa, że któryś z nich zostanie zapamiętany”⁴⁰.

Z kolei Grzegorz Łuszczak podkreśla, że komunikacja za pomocą tekstu wizualnego jest rezultatem współdziałania trzech czynników: autora tekstu wizualnego, samego tekstu wizualnego oraz widza (odbiorcy). Oznacza to, że tekst nie jest postrzegany w procesie komunikacji jako coś pasywnego, ale jako pewnego rodzaju podmiot, który na swój sposób obserwuje widza i zmienia go, sam również podlegając przy tym zmianie. Staje się w ten sposób pewnego rodzaju propozycją (prowokacją) do interpretacji przez odbiorcę. Jednak widz jest przy tym także aktywnym współtwórcą procesu komunikacyjnego – gdyż obserwując tekst, jednocześnie dekoduje informacje zawarte w tekście audiowizualnym. Nakłada przy tym na tekst swoje rozumienie, a jednocześnie podlega pewnej zmianie⁴¹.

39 Por. N. Pater-Ejgierd, *Kultura wizualna a edukacja*, Wydawnictwo Centrala, Poznań 2010, s. 147.

40 Tamże.

41 G. Łuszczak, *Media w dydaktyce katechetycznej*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 271–272. Trzeba jednak przy tym odnotować, że wskutek rozwoju mediów cyfrowych, a co za tym idzie, hipermedialności przekazów, zmianie ulega również rola odbiorcy. Interaktywność mediów sprawiła, że w wielu obszarach utraciły aktualność modele komunikacji medialnej, ujmowane w schemacie „jeden-do-wielu” na rzecz schematu „wielu-do-wielu”. Wobec zacierania granic między odbiorcą a nadawcą zatracił również sens podział na odbiorców aktywnych i pasywnych. Jednak sytuacja ta, po pierwsze, niesie ze sobą wiele dalszych konsekwencji (które często określane są jako zagrożenia), po drugie zaś – nie jest tak prosta, jak wydawałoby się na pierwszy rzut oka. Co do ewentualnych zagrożeń, wymienia się tu utratę poczucia realności u odbiorcy, któremu wydaje się, że nie tyle media są częścią jego świata, co on sam stał się częścią świata mediów i żyje w swoistej medialnej immersji. Po części może to wynikać z nieustannego przenikania się trzech odmiennych typów komunikowania: informacji, perswazji i propagandy (jak również innych typów komunikatów, o których mowa w przypisie 35 – przyp. A.A.). Więcej zob. M. Polaczek-Bigaj, *Rola odbiorcy we współczesnym przekazie medialnym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, t. 17, nr 3, s. 194–196. Co zaś do wątku zasygnalizowanego słowami „po drugie”, a dotyczącego głębszej, niż się wydaje złożoności sytuacji – nie jest on ściśle powiązany z tematyką niniejszego artykułu, ale chodzi tu o niejednoznaczność ocen dotyczących obszarów wpływu „tradycyjnych” mediów (prasy, radia, telewizji) i profesjonalnych redakcji i dziennikarzy. Mówiąc najkrócej, często w literaturze przedmiotu można spotkać opinie, że mimo pozorów interaktywności i możliwości bycia nadawcą nawet przez szeregowego odbiorcę, dyktat profesjonalnych dziennikarzy i wielkich nadawców w obszarze kształtowania opinii publicznej ma się (mimo widocznych procesów erozji) całkiem nie najgorzej, zaś blogerzy i dziennikarze obywatelscy mogą uzupełniać dyskurs medialny i luki w nim (zwłaszcza w obszarze tematów uznawanych za niewygodne), ale nie są w stanie zastąpić i wyeliminować profesjonalnych redakcji i wielkich nadawców.

Współcześnie przyjmuje się dość powszechnie, że ikonosfera osiągnęła znaczącą przewagę nad logosferą⁴²: obraz dominuje nad słowem i zaczyna je wypierać. Wskazuje się, iż zarówno naukowe badania, jak i zwykła obserwacja otaczającego nas świata i codziennego życia wskazują, że obraz przemawia dziś do uczestnika kultury o wiele łatwiej i skuteczniej niż słowo⁴³. Jest też o wiele łatwiej zapamiętywany (określa się to mianem efektu wyższości mnemicznej obrazów. Musi być wszakże zachowany warunek odpowiedniej organizacji treści oraz ich względnej prostoty i niezbyt wysokiej szczegółowości)⁴⁴. U dzieci w wieku wczesnoszkolnym widać w procesie nauczania naturalną dominację obrazów nad tekstem (choć trzeba pamiętać, że odbiór świata przez dziecko opiera się nie tyle na poznawaniu wzrokowym, co na aktywizacji różnych doznań zmysłowych – motorycznych, słuchowych, obrazowych; ponadto należy pamiętać o indywidualnych preferencjach percepcji – wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk). Z czasem rola obrazów w edukacji stopniowo ewoluuje w stronę współlistnienia obrazu i słowa⁴⁵ (choć w dobie multimediów ów proces może być zakłócany, co może się wiązać wręcz ze zmianami w funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, o czym pisze np. wspomniany już Nicholas Carr). Niemniej przyjmuje się, że najsilniejszy efekt obrazowo-słuchowy osiąga się, gdy informacje werbalne są ilustrowane przez wizualne⁴⁶.

Z tego też względu pojawiają się np. postulaty docenienia i dowartościowania w pracy wychowawczej komiksów. Mogłyby one być traktowane jako niekonwencjonalne środki dydaktyczne. Historyjki obrazkowe są bowiem bardzo lubiane przez dzieci formą lektury, stały się dziś częścią kultury masowej i nie da się już ich pominąć ani wyeliminować z dziecięcych lektur⁴⁷. Zdaniem Serge'a Tisserona, w komiksie, podobnie jak w filmie, mamy do czynienia ze scenariuszem, montażem, opracowaniem poszczególnych planów. Jednak w odróżnieniu od filmu, w przypadku komiksu stałym nośnikiem jest papier. Komiks zatem wprowadza dziecko w świat konwencji rządzących obrazami różnego rodzaju. Komiksy mają

42 D. Bis określa to mianem „kultury okocentrycznej”. Por. D. Bis, dz. cyt., s. 473.

43 Por. A. Lepa, *Mity i obrazy*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1999, s. 30. Można tu przywołać opinię K. Kofty, że „współczesne kolorowe pisma adresowane są do nowej generacji dzieci i młodzieży, wychowanej w świecie telewizji i wideo, w świecie obrazków, a nie liter”. Cyt. za: D. Żebrowska, *Kulturotwórcza rola współczesnych polskich czasopism młodzieżowych*, w: *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1997, s. 149.

44 Por. N. Pater-Ejgierd, dz. cyt., s. 147–148.

45 Por. B. Krasieńska, *Rola wizualnych przekazów informacji w docieraniu do najmłodszych czytelników*, „Biblioteka i Edukacja” 2016, nr 10, <http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/view/158/157> [dostęp: 27.12.2018].

46 Por. tamże.

47 I. Konopnicka, *Edukacja czytelnicza...*, s. 386–387.

jeszcze jedną zaletę: pozwalają oswoić się z podstawowym rozróżnieniem między obrazami „obiektywnymi”, które oglądamy, a naszymi przedstawieniami, czyli tak zwanymi „obrazami wewnętrznymi”. To rozróżnienie uczy tolerancji i rozbudza ciekawość. Przyzwyczajają, że każdy widzi obraz w inny sposób. Budzi ciekawość, bo musimy zapytać innych oglądających o ich opinię na temat wspólnie oglądanego obrazu, by ją poznać⁴⁸.

Nie zmienia to jednak aktualności postulatu wychowywania dzieci do kontaktu ze słowem pisany. W dobie cywilizacji obrazu zainteresowanie słowem pisany należy uznać za swoisty fenomen, zwłaszcza że przekaz słowem drukowanym należy do trudniejszych – a trzeba pamiętać, że czytanie (a w wypadku dzieci młodszych – słuchanie) ze zrozumieniem jest niezmiernie ważne nie tylko ze względu na szkolną edukację dziecka, ale dlatego, że to jeden z nawyków niezbędnych w życiu⁴⁹. Tym większą wagę należałoby zatem przywiązywać do uczenia dzieci czytania oraz do głośnego czytania im. Sama czynność głośnego czytania oznacza bowiem wejście w swoistą relację interpersonalną między czytającym a słuchaczem-dzieckiem. Dziecko, słuchając, jednocześnie osiąga zdolność do skupienia uwagi. W pełni angażuje przy tym zmysłowe, wyobrazeniowe i koncepcyjne zasoby swej osoby, gotowość do głębokiego przeżywania, a także zdolność do przyswajania informacji w sobie tylko właściwy, niekonwencjonalny sposób. Ta umiejętność skupiania się na treści przekazu audialnego nie jest bez znaczenia. Dziecko, które potrafi podczas słuchania osiągnąć taki poziom koncentracji, umie bez reszty zaangażować się w bieżącą sytuację, docenić piękno chwili i urodę rzeczy codziennych⁵⁰. Rozwija się przy tym i powiększa jego logosfera⁵¹. Staje się zatem

48 Por. S. Tisseron, *Dziecko w świecie obrazów*, przeł. E. Burakowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2006, s. 54.

49 Por. A. Łobos, dz. cyt., s. 11.

50 [b.a.], *Jak zachęcać dzieci do czytania*, artykuł w serwisie Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, <https://omep.org.pl/jak-zachca-dzieci-do-czytania/> [dostęp 17.09.2018].

51 A. Lepa zauważa, iż w szerokim znaczeniu logosfera oznacza całą warstwę słowa w środowisku konkretnego człowieka – wówczas nie jest ważne, jaką słowo zajmuje tam pozycję. Może być ono nawet zdominowane przez ikonosferę (warstwę obrazu) lub sonosferę (warstwę dźwięku). Ponadto każdy człowiek ma swoją własną logosferę; logosfera każdego człowieka jest inna, podobnie jak jej subiektywny odbiór i przeżywanie. W ścisłym znaczeniu „logosfera jest specyficznym środowiskiem społecznym, w którym w sposób szczególnie oddziałuje na człowieka słowo, traktowane przezeń na zasadzie swoistego prymatu, zarówno w jego własnym środowisku, jak i w specyficznych relacjach międzyludzkich”. Por. A. Lepa, *Logosfera jako środek wychowania do mediów*, w: D. Bis, A. Rynio, *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010, s. 80–81. Przy czym autor ów słusznie zauważa, iż we współczesnej filozofii nauki używa się terminu „logosfera” raczej w innym znaczeniu – niektórzy uczeni przyjmują istnienie tzw. przestrzeni logicznej, odznaczającej się występo-

człowiekiem wrażliwym, pięknym i bogatym wewnątrz, otwartym na wiedzę, ciekawym świata i ludzi, odkrywczym i kreatywnym⁵².

Nie zmienia to jednak faktu, że współczesne czasopismo, jeśli ma zainteresować odbiorcę, powinno być drukowane w kolorze, na dobrym papierze. Nie bez znaczenia pozostaje tu okładka (która musi być kolorowa i pomysłowa, skomponowana zgodnie z zasadami projektowania graficznego i edytorstwa). Czasopismo powinno także prezentować problematykę interesującą dzieci w sposób przystępny i bez nadmiernego dydaktyzmu⁵³.

Bogato ilustrowana książka dla dzieci ma podobne oddziaływanie jak czasopismo – jednak na korzyść czasopisma przemawia fakt jego periodyczności, dostarczania coraz to nowych treści⁵⁴ oraz powtarzalności gatunkowych schematów przy jednoczesnym ich różnicowaniu – dzięki temu dziecko ma szansę budowania erudycji i zrozumienia konieczności odmiennego podejścia odbiorczego ze względu na gatunek i literacką konwencję tekstu oraz ma możliwość poszukiwania określonego rodzaju treści⁵⁵. Jak słusznie zauważa Krystyna Kuliczowska,

książka daje dziecku jednorazowe silne przeżycie o napięciu jednokierunkowym [...], natomiast czasopismo towarzyszy [...] mu na co dzień, pobudza jego zainteresowanie w sposób wszechstronny, wzbogaca wiadomościami rzeczowymi ulotne i oderwane obserwacje zjawisk, daje pokarm zarówno dla intelektu, jak i dla wyobraźni, kształci zmysł praktyczny, zaspokaja pragnienie rozrywki, wreszcie wprowadza w sprawy aktualne, w życie społeczne, w kontakt z rozproszoną po całym kraju gromadą rówieśników⁵⁶.

waniem w niej sensu, i przestrzeń tę nazywają logosferą. Natomiast swoje rozumienie terminu logosfera Lepa określa mianem „ujęcia socjologicznego”. Por. A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1998, s. 178. Szerzej do tej kwestii autor niniejszego artykułu odniósł się w publikacji: A. Adamski, *Fotografia a słowo w prasie*, w: *Media audio-wizualne i cyfrowe wobec wyzwań współczesnego społeczeństwa*, red. A. Adamski, A. Gralczyk, K. Kwasik, M. Laskowska, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2012, s. 275–289.

52 [b.a.], *Jak zachęcać...*

53 Por. *Czasopisma dla dzieci i młodzieży...*, s. 4.

54 Por. Z. Sokół, *Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych*, w: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 122.

55 Por. M. Lisowska-Magdziarz, *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, w: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 60.

56 K. Kuliczowska, *Dzieci czytają czasopisma*, „Dziennik Polski” 1948, nr 244; cyt. za: S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Tom II – baśń i bajka, poezja, książki dla naj-*

Badania wykazują, że dzieci bronią czasopism w formie papierowej (nawet jeśli czasem przegrywają one walkę o dziecięcą uwagę). Jako uzasadnienie podają następujące argumenty: papier jest niezależny od elektryczności i nie potrzebuje żadnych urządzeń; fizyczny kontakt z papierem jest przyjemny i dostarcza pozytywnych wrażeń organoleptycznych; informacje w prasie są godne zaufania i wartościowe, podczas gdy przed komputerem myśli się i analizuje informacje trudniej; obecność atrakcyjnych dodatków do czasopism; możliwość czytania ich wspólnie z rodzicami; wreszcie lepsza zapamiętywalność treści podanych w formie papierowej⁵⁷.

Więcej niż edukacja czytelnicza

Oprócz podkreślania funkcji edukacyjnej i wychowawczej literatury oraz czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, a także ich znaczenia dla kształtowania nawyków czytelniczych, umiejętności myślenia linearnego i skupienia się na dłuższych, skomplikowanych tekstach, w opracowaniach można spotkać się z określeniem „społecznej funkcji literatury”. Jest ono rozumiane szerzej niż funkcja wychowawcza i oznacza „wszelkie przekształcenie rzeczywistości społecznej, wytwarzanie nowych wartości i relacji w stosunkach międzyludzkich, powstające w wyniku przeżycia czytelniczego”⁵⁸. Zatem systematyczna lektura przez dzieci czasopism dla nich przeznaczonych (niekoniecznie o charakterze ściśle edukacyjnym, gdyż tych na polskim rynku jest niezbyt wiele⁵⁹) ma doniosłe skutki dla psychiki dziecka, które wykraczają poza prosty efekt przyswojenia treści artykułów i ilustracji. Oprócz wspomnianego już nawyku kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem i rozumienia dłuższych tekstów, można tu wymienić:

młodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 174.

57 Por. B. Staniów, K. Biernacka-Licznar, *The press without children, children without the press? Contemporary magazines for children in Poland*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011 nr 2(11), s. 64.

58 A. Przecławaska, dz. cyt., s. 95.

59 Wśród głównych cech czasopism edukacyjnych należy wymienić: dominację zawartości o charakterze edukacyjnym, nierzadko w formie numerów tematycznych, prezentujących pogłębioną analizę zagadnienia; edukację literacką; publikacje oparte na wiedzy i znajomości faktów; doskonały poziom edytorski; współpracę ze szkołami i rodzicami oraz wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dla nich; promocję samodzielności u dzieci i stymulowanie ich intelektualnego i emocjonalnego rozwoju; wsparcie dziecięcej kreatywności, zabawy i ekspresji; dodatki – zazwyczaj w formie posterów. Wśród polskich czasopism tego typu na pierwszym miejscu należy wymienić dwutygodnik „Świerszczyk” – pismo z długą i piękną tradycją (obecnie wydawany przez wydawnictwo „Nowa Era”). Oprócz tego należy odnotować pisma wydawane przez Grupę Cogito: „Kumpel”, „Victor Junior”, „Victor”, „Cogito”. Por. B. Staniów, K. Biernacka-Licznar, dz. cyt., s. 52–56.

- wychowywanie i przygotowywanie czytelników gazet i czasopism, przeznaczonych zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych, oraz przygotowywanie do ich lektury i odbioru w przyszłości. Pisma dziecięce wyrabiają nawyk kupowania i czytania prasy (wychowują zatem do nabywania prasy, ale również do poszukiwania określonego rodzaju treści)⁶⁰;
- stwarzanie okazji do wprowadzenia dzieci w funkcjonowanie rynku medialnego: w jaki sposób funkcjonują media, kto je wydaje, dlaczego tytuły prasowe pojawiają się i znikają itd. Można również wprowadzać dzieci w różne formy współistnienia i funkcjonowania tytułów prasowych z innymi typami mediów – bowiem obecnie wydawcy czasopism dla dzieci stosują różne strategie, m.in. łączenia nowych pism z bohaterami kreskówek lub produktów – jak np. klocki Lego (według danych ZKDP, w pierwszym półroczu 2017 roku liderem rozpowszechniania płatnego wśród pism dla dzieci było czasopismo „Lego Ninjago”), zmieniają częstotliwość wydawania pism (wiele pism startuje jako dwumiesięczniki lub kwartalniki, a jeśli okaże się, że mają potencjał do zdobycia lepszej pozycji rynkowej, są przekształcane w miesięczniki). Jednak równie nagle pisma mogą zniknąć z rynku, a o wszystkim decydują analizy prowadzone na bieżąco przez wydawców. Widać też tendencję do wspierania czasopism poprzez tworzenie multimedialnych platform internetowych, które są z nimi powiązane tematycznie. Obecnie wydawcy pism traktują czasopisma dla dzieci i nastolatków jako „segment rokujący”, co rodzi nadzieję na jego dalszy rozwój⁶¹;
- wspomniane tematyczne łączenie różnych produktów medialnych kierowanych do tego samego odbiorcy bywa określane mianem disneizacji. Może ono prowadzić do zatarcia granicy między reklamą a jej przedmiotem (biorąc pod uwagę punkt widzenia nadawcy i odbiorcy). Zatem czasopisma dla dzieci w jakiś sposób przyzwyczajają dzieci do kontaktu z reklamą. Z jednej strony, przyczyniają się do budowania postaw konsumpcyjnych (choć w nadmiarze trudno ten aspekt uznać za pożądany), z drugiej zaś – są okazją do rozmów z rodzicami i wychowawcami o kształtowaniu postaw nie tylko konsumpcyjnych, ale również altruistycznych, oraz o tym, że komunikaty reklamowe nie zawsze są

⁶⁰ Por. M. Lisowska-Magdziarz, dz. cyt., s. 60.

⁶¹ Por. J. Sopyło, *Kłapnięte uszko „Misia”, „Press” 2010, nr 7(174), s. 54; J. Mejer, W 2016 roku najaktywniejszy był segment prasy dla najmłodszych i najstarszych*, <https://www.press.pl/tresc/47064,w-2016-roku-najaktywniejszy-byl-segment-prasy-dla-najmlodszych-i-najstarszych> [dostęp: 28.12.2018]; J. Korucu, *„Lego Ninjago” liderem segmentu pism dla dzieci*, https://www.press.pl/tresc/50224,_lego-ninjago_-liderem-segmentu-pism-dla-dzieci [dostęp: 28.12.2018]; *Media dziecięce*, „Media&Marketing Polska”, dodatek biura reklamy, wrzesień 2012, http://pic.media.com.pl/pic/SKLEP/Do_pobrania/2012/Media%20dzieciece_09_2012.pdf [dostęp: 28.12.2018].

prawdziwe, że mogą wprowadzać w błąd, że stoją za nimi określone motywacje wydawców i nadawców⁶².

Jako konkluzję niniejszego artykułu należy wskazać przekonanie o doniosłej roli czasopism dla dzieci w kształtowaniu nawyków czytelniczych, a co za tym idzie – w edukacji medialnej. W kolejnych artykułach w ramach planowanego cyklu autor podejmie próby rozwinięcia tego zagadnienia i wsparcia go badaniami jakościowymi i ilościowymi.

Bibliografia

- Adamski A., *Czasopisma dla dzieci: między prasą a literaturą*, [w:] *Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty*, red. A. Adamski, S. Gawroński, M. Szewczyk, Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów–Warszawa 2017, s. 363–375.
- Adamski A., *Fotografia a słowo w prasie*, w: *Media audiowizualne i cyfrowe wobec wyzwań współczesnego społeczeństwa*, red. A. Adamski, A. Gralczyk, K. Kwasik, M. Laskowska, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2012, s. 275–289.
- Adamski A., *Historia i terażniejszość prasy dla dzieci w Polsce*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 321–334.
- Bis D., *Edukacja medialna jako wymiar wychowania integralnego*, w: *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003, s. 469–476.
- Boguszewska A., *Ilustracja książkowa jako środek wychowania estetycznego*, w: *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, red. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 339–349.
- Buckingham D. i in., *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*, Ofcom, London 2005.
- Carr N., *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, W.W. Norton & Company, New York 2011.

⁶² Por. H. Pilzak, *Demiurgowie masowej wyobraźni – o wpływie mediów na zainteresowania czytelnicze młodych odbiorców literatury*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 376–377.

- Czasopisma dla dzieci i młodzieży w latach 1990–1996*, oprac. J. Kumiega, A. Leszczyńska, Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu, Wrocław 1996.
- Duke N.K., Block M.K., *Improving Reading in the Primary Grades*, „The Future of Children” 2012, Vol. 22, No. 2, s. 55–72.
- Erjavec K., *Media Literacy of Schoolgirls and Schoolboys in an Information Society*, „Journal of Contemporary Educational Studies” 2010, No. 1, s. 174–191.
- Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. Tom II – baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Grzegorzczkova R., *O tak zwanej reprezentatywnej funkcji języka w świetle nowszych badań psycholingwistycznych*, „Język a Kultura” 2008, t. 20: *Tom jubileuszowy*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 129–141.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów i multimediów. Wyzwania dla edukacji szkolnej*, w: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003, s. 90–94.
- Jędrzejko M., Morańska D., *Cyfrowi Tubylcy (socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych)*, Wyższa Szkoła Biznesu, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Dąbrowa Górnicza–Warszawa 2013.
- Jolls T., Johnsen M., *Media Literacy: A Foundational Skill for Democracy in the 21st Century*, „Hastings Law Journal” 2018, Vol. 69, issue 5, s. 1379–1408.
- Kerckhove D. de, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, przeł. W. Sikorski, P. Nowakowski, wyd. 2, Wydawnictwo Mikom, Warszawa 2001.
- Kielar-Turska M., Kołodziejczyk A., *Przemiana kompetencji czytelniczych dzieci pod wpływem mediów elektronicznych*, w: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku: diagnozy i postulaty*, red. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zając, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008, s. 147–156.
- Konopnicka I., *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Konopnicka I., *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym a ambiwalentny charakter współczesnych czasopism komiksowych*, w: *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, red. R. Piwowarski, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok–Warszawa 2003, s. 381–387.
- Kostrubiec B., *Mentalność audiowizualna dzieci i młodzieży*, w: *Środki audiowizualne w katechezie*, red. S. Kulpaczyński, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2004, s. 13–33.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

- Kruszko K., *Zainteresowania czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34, z. 2, s. 176–193.
- Kuliczowska K., *Dzieci czytają czasopisma*, „Dziennik Polski” 1948, nr 244.
- Lepa A., *Logosfera jako środek wychowania do mediów*, w: D. Bis, A. Rynio, *Media w wychowaniu chrześcijańskim*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010, s. 79–92.
- Lepa A., *Mity i obrazy*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1999.
- Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1998.
- Leszczyński G., *Współczesna literatura dla dzieci – gatunki, tematy*, w: *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji Biblioteka Narodowa 27–28 października 2003 roku*, red. G. Lewandowicz-Nosal, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2004, s. 8–15.
- Lisowska-Magdziarz M., *Barbie wyrusza do pokonsumpcji (i nie ma przy sobie gotówki). Trening postaw konsumpcyjnych w magazynach ilustrowanych dla dzieci*, w: *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 59–82.
- Łobos A., *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Łuszczak G., *Media w dydaktyce katechetycznej*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 260–274.
- Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Eter, Łódź 2017.
- Martens H., *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions*, „Journal of Media Literacy Education” 2010, No. 2:1, s. 1–22.
- Morbitzer J., *Edukacja medialna (małego) dziecka*, w: *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo Eter, Łódź 2017, s. 205–227.
- Nicz L., *Czasopismo „Miś” w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*, w: *Innowacje i zmiany w nauczaniu początkowym*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985, s. 43–54.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych doświadczeń dziecka z książką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Papuzińska J., *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Fundacja „Książka dla Dzieci”, Warszawa 1992.
- Pater-Ejgierd N., *Kultura wizualna a edukacja*, Wydawnictwo Centrala, Poznań 2010.
- Pilzak H., *Demiurgowie masowej wyobraźni – o wpływie mediów na zainteresowania czytelnicze młodych odbiorców literatury*, w: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szam-

- burska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 373–385.
- Polaczek-Bigaj M., *Rola odbiorcy we współczesnym przekazie medialnym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, t. 17, nr 3, s. 191–202.
- Przeclawska A., *Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej*, w: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, PWN, Warszawa–Poznań 1984, s. 95–111.
- Sokół Z., *Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych*, w: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 122–140.
- Sopyło J., *Klapnięte uszko „Misia”*, „Press” 2010, nr 7(174), s. 54.
- Staniów B., Biernacka-Licznar K., *The press without children, children without the press? Contemporary magazines for children in Poland*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2011 nr 2(11), s. 49–67.
- Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”*, oprac. Z. Zasacka, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Tisseron S., *Dziecko w świecie obrazów*, przeł. E. Burakowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2006.
- Truskolaska J., *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Maternus Media, Tychy 2007.
- Zasacka Z., *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa Instytut Książki i Czytelnictwa, Warszawa 2008.
- Żebrowska D., *Kulturotwórcza rola współczesnych polskich czasopism młodzieżowych*, w: *Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1997, s. 145–152.

Netografia

- [b.a.], *Jak zachęcać dzieci do czytania*, artykuł w serwisie Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP, <https://omep.org.pl/jak-zachca-dzieci-do-czytania/> [dostęp 17.09.2018].
- Bugara M., *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4(127), s. 62–68, http://edukacjaialog.pl/archiwum/2001,99/kwiecien,168/edukacyjny_charakter_prasy_dzieciecej,1130.html [dostęp: 15.09.2018].
- Korucu J., *„Lego Ninjago” liderem segmentu pism dla dzieci*, https://www.press.pl/tresc/50224,_lego-ninjago_-liderem-segmentu-pism-dla-dzieci [dostęp: 28.12.2018].

Kraśńska B., *Rola wizualnych przekazów informacji w docieraniu do najmłodszych czytelników*, „Biblioteka i Edukacja” 2016, nr 10, <http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/view/158/157> [dostęp: 27.12.2018].

Media dziecięce, „Media&Marketing Polska”, dodatek biura reklamy, wrzesień 2012, http://pic.media.com.pl/pic/SKLEP/Do_pobrania/2012/Media%20dzieci%20ce_09_2012.pdf [dostęp: 28.12.2018].

Mejer J., *W 2016 roku najaktywniejszy był segment prasy dla najmłodszych i najstarszych*, <https://www.press.pl/tresc/47064,w-2016-roku-najaktywniejszy-byl-segment-prasy-dla-najmlodszych-i-najstarszych> [dostęp: 28.12.2018].

Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 r., Biblioteka Narodowa, <https://www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf> [dostęp: 1.10.2018].

Andrzej Adamski

Czasopisma dla dzieci jako narzędzie edukacji (nie tylko) czytelniczej

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób czasopisma dla dzieci mogą być narzędziem edukacji medialnej, rozumianej jako wychowanie do odbioru środków przekazu, ale również jako budowanie nawyku czytelnictwa prasy i książek. Hipoteza: W literaturze przedmiotu powszechnie przyjmuje się, że prasa dla dzieci może być efektywnym narzędziem budowania nawyku czytelnictwa. Jednak ten segment rynku prasowego, podobnie jak pozostałe, musi zmagać się z tendencjami do spadku czytelnictwa prasy i książki w zderzeniu z ekspansją mediów cyfrowych. Metodologia: Autor analizuje dane zastane (m.in. raporty z badań) oraz opracowania naukowe z zakresu wpływu mediów, pedagogiki, edukacji medialnej oraz psychologii mediów. Artykuł ma charakter teoretyczny. Jest osadzony w dyscyplinie „nauki o komunikacji społecznej i mediach”, ale ma charakter interdyscyplinarny z uwagi na odniesienia do pedagogiki, edukacji i zagadnień technologicznych.

Słowa kluczowe: prasa dla dzieci, edukacja medialna, edukacja czytelnicza, czytelnictwo.

Magazines for children as a tool for education (not only) reading

Summary

The main purpose of the article is to answer how magazines for children can be a tool of media literacy – defined as knowledge in media reception; also, as building the habit of reading and buying magazines. Hypothesis: In literature, it is widely accepted that the press for children can be an effective tool for building reading habits. However, this area of press market must struggle with downfall in readership of the printed media in confrontation with the expansion of digital ones. Methodology: The author analyzes existing data (including reports) and scientific research from media studies, pedagogy, media education and media psychology. It is a review article. It is embedded in media studies, but is due to its references to pedagogy, education and technological issues, it can be considered interdisciplinary.

Keywords: children's magazines, media literacy, reading education, reading.

Andrzej Adamski – dr hab., prof. WSiLiZ, kierownik Katedry Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, publicysta i medioznawca. W latach 2010–2016 dyrektor Instytutu Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa na UKSW w Warszawie. Założyciel i pierwszy redaktor naczelny (do 2016 roku) kwartalnika naukowego „Kultura – Media – Teologia” (<http://www.kmt.uksw.edu.pl>). Laureat prestiżowego stypendium Award of Bogliasco Fellowship przyznawanego przez amerykańsko-włoską Fundację Bogliasco osobom z wybitnym dorobkiem w dziedzinie nauki i sztuki (więcej: www.bfn.org). W latach 2016–2017 zrealizował staż naukowo-badawczy pt. *The Interfaces of the Science in Post-Digital Age. The Mediatization of the Science* w Słowackiej Akademii Nauk w ramach programu Visegrad Scholarship Program.

Jego zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół zjawiska mediatyzacji, komunikacji cyfrowej, teologii mediów i komunikacji oraz historii mediów i prasy dla dzieci.