

WŁADYSŁAWA KSIĄŻEK-BRYŁOWA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Wpływ czytania na rozwój języka dziecka

**ABSTRACT:** The article presents an attempt to develop methods of research showing the impact of multi-dimensional reading on the child's language. According to the author, a multi-faceted study to measure the impact of reading on child's language ability and disseminate the results of such studies should be implemented in order to promote reading effectively.

It should be pointed out that a modern man in fact pays attention on precise figures as well as quantitative and qualitative methods. The author examined the length of child's utterance (a number of words), an exact number and the average number of words included in the utterance, frequency and an increase of vocabulary, fluency (a number and types of pauses), repetition of words and phrases, a number of words and unfinished words and a number of elements in texts for children.

**KEY WORDS:** literacy, speech and language development of children, the creation of children's speech

Truizmem jest twierdzenie, że czytanie dzieciom i czytanie dzieci ma wpływ na rozwój i usprawnianie ich mowy. Mowa definiowana jest jako „akt porozumiewania się językowego, w którym nadawca przekazuje odbiorcy pewną informację w formie słownej wypowiedzi, powstałej na bazie języka. Zatem język stanowi podstawę dla konstruowania wypowiedzi i jej odbioru, a dwie ważne psychologicznie czynności zaangażowania w mowie to konstruowanie wypowiedzi oraz ich percepcja na podstawie języka”<sup>1</sup>. Już wcześniej Leon Kaczmarek wyróżnił język, mówienie (czyli konstruowanie wypowiedzi), rozumienie oraz samą wypowiedź<sup>2</sup>. W niniejszym opracowaniu zwrócę uwagę na: jakość – czyli formę i treść – wypowiedzi przekazywanej odbiorcy w formie opowiadania powstałego w wyniku oglądania książeczki oraz jakość wypowiedzi na ten sam temat po wysłuchaniu czytanego tekstu.

---

<sup>1</sup> B. KACZMAREK: *Mózgowe mechanizmy formowania wypowiedzi słownych*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 1986; IDEM: *Mózg – język – zachowanie*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 1994.

<sup>2</sup> L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie 1974.

Wykonano dwa eksperymenty: w pierwszym badaniom poddano 15 uczniów: 13 dziewczynek i 2 chłopców z klasy pierwszej (ośmioletnich), w drugim – 12 uczniów (7 dziewczynek i 5 chłopców) także w wieku ośmiu lat. W eksperymencie pierwszym wzięły udział dzieci pochodzące z małej miejscowości, w drugim – dzieci miejskie, których rodzice wykonują różne zawody i mają różny poziom wykształcenia<sup>3</sup>. Za narzędzie badawcze posłużyły: historyjka *Przygody na żagłowie*, składająca się z dwunastu obrazków, i historyjka *Miś Remis musi nosić okulary*, składająca się z osiemnastu obrazków. Dzieci z osobą badającą rozmawiały pojedynczo i były poinformowane o nagrywaniu rozmowy. Badanie każdego dziecka składało się z dwu etapów. W pierwszym zadaniem badanego było uważne przyjrzenie się rozłożonym na stole obrazkom, z których usunięto tekst, a następnie opowiedzenie ich nieoceniającej osobie dorosłej. Po krótkim zastanowieniu i zasygnalizowaniu gotowości dziecko opowiadało historyjkę. Druga część badania odbywała się nazajutrz. Tym razem najpierw był czytany tekst znajdujący się w książeczce, po czym dziecko opowiadało historyjkę. Po zakończeniu badania pytano dzieci, kiedy wykonanie zadania było dla nich łatwiejsze. Zdecydowana większość (z wyjątkiem dwojga dzieci) odpowiedziała, że po wysłuchaniu czytanego tekstu. Tylko dwoje dzieci twierdziło, że lektura tekstu utrudniła im opowiadanie, bo nie mogły wszystkiego zapamiętać.

Trudnością metodologiczną tak uzyskanych tekstów było zmierzenie wpływu czytania na jakość wypowiedzi. Dotychczas nie wypracowano precyzyjnych metod takich badań. Jednakże opisane w literaturze przedmiotu doświadczenia pracy z dziećmi z obniżoną normą intelektualną i z dysleksją<sup>4</sup> pozwalają zastosować wypracowane metody do badań nad wpływem czytania. Celem niniejszego artykułu jest zainicjowanie dyskusji nad metodami pomiaru wpływu czytania na sprawność językową dziecka. Zastosuję metody ilościowo-jakościowe (dane bezwzględne, dane procentowe oraz frekwencja form) oraz opis jakościowy, uwzględniając:

- długość wypowiedzi (liczbę słów);
- średnią liczbę słów w wypowiedzeniu;
- frekwencję i przyrost słownictwa;
- płynność wypowiedzi (liczbę i typy pauz);
- powtórzenia wyrazów i zwrotów;

---

<sup>3</sup> Wstępem do badań było zbadanie motoryki narządów mowy (według: J.T. KANIA: *Szkice logopedyczne*. Warszawa, WSiP 1982) i systemu fonologicznego dzieci w celu wyeliminowania jąkania i trudności wypowiedzianych się związanych z wadami mowy.

<sup>4</sup> Por. H. MYSTKOWSKA: *Książka w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa, WSiP 1965; EADEM: *Metodyka wychowania w przedszkolu*. Cz. 3. Warszawa, WSiP 1976; M. KIELAR-TURSKA: *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1989; B. BOKUS: *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce, Wydawnictwo Energeia 1991; M. KIELAR-TURSKA: *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa, WSiP 1992; G. KRASOWICZ: *Język, czytanie, dysleksja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 1997; G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 1999 i in.

- liczbę słów niedokończonych;
- liczbę elementów superstruktury w tekstach dziecięcych.

Oto przykładowe dane dotyczące liczby wyrazów – przed czytaniem i po przeczytaniu historyjki – w wypowiedziach wybranych dzieci:

Ola	227	–	357	(zwiększenie o 120 słów)
Natalia	91	–	156	(zwiększenie o 65 słów)
Dominika	167	–	268	(zwiększenie o 101 słów)
Tomek	160	–	222	(zwiększenie o 62 słowa)
Weronika	78	–	257	(zwiększenie o 179 słów)

Średnio liczba wyrazów przed czytaniem historyjki wynosi 170 (11,3 wersu) na jedno dziecko; a po jej przeczytaniu – 218 słów (14,5 wersu). Liczba słów nie może być w pełni miarodajnym wskaźnikiem, gdyż u niektórych dzieci zmniejszyła się liczba wyrazów w drugim opowiadaniu:

Justyna	138	–	117	(zmniejszenie o 21 słów)
Adaś	205	–	176	(zmniejszenie o 29 słów)

Zmniejszenie liczby słów mogło być spowodowane tym, że przed lekturą dzieci nie dysponują gotowym wzorem formy językowej i muszą tworzyć ją same, co sprawia, iż tylko w pewnych zakresach ich historyjki są zgodne z tematem.

Drugi ważny wskaźnik jakości wypowiedzi stanowią ilość i długość wypowiedzeń<sup>5</sup> w niej zawartych. Przez wypowiedzenie rozumiem – za Zenonem Klemensiewiczem – „formę osobową czasownika albo też wyraz lub grupę wyrazów, które pozostają w gramatycznie wyrażonym stosunku bezpośredniej łączności z obecną albo dającą się poprawnie wprowadzić formą osobową czasownika”<sup>6</sup>. Średnia liczba zdań na jedno dziecko przed lekturą wynosiła 18, a po czytaniu – 17, przy czym średnia liczba słów w zdaniu zwiększyła się o 4 wyrazy (z 5 do 9 wyrazów). Te dane liczbowe wskazują na znaczny (prawie dwukrotny) przyrost liczby słów w jednym wypowiedzeniu. Jednakże dla leksyki bardzo istotnym wskaźnikiem jest frekwencja poszczególnych części mowy (zob. tabela 1.).

TABELA 1. Frekwencja poszczególnych części mowy

Części mowy	Przed przeczytaniem bajki	%	Po przeczytaniu bajki	%
Rzeczowniki	544	26,6	616	23,40
Czasowniki	448	21,9	551	20,90
Przymiotniki	27	1,3	55	2,09
Liczebniki	27	1,3	27	1,02

<sup>5</sup> Dużą trudność stanowi wydzielenie wypowiedzeń w wypowiedzi mówionej; w opracowaniu za podstawę przyjęto czas trwania przerwy w mówieniu i formę logiczno-gramatyczną wypowiedzi.

<sup>6</sup> Z. KLEMENSIEWICZ: *Składnia polska*. Warszawa, PZWS 1974.

cd. tab. 1

Przysłówki	76	3,7	118	4,5
Zaimki	280	13,7	223	8,5
Przymyki	147	7,2	197	7,5
Spójniki	239	11,7	298	11,3
Partykuły	46	2,2	53	2,01
Dodatkowe	212	10,4	492	18,7
Ogółem	2046	100,00	2630	100,00

Dane zawarte w tabeli 1. obrazują, że w przypadku opowiadania odtwórczego (po lekturze) przyrost słów wyniósł prawie 25%. Warto podkreślić też zmiany w udziale poszczególnych części mowy:

- podwojenie liczby przymiotników;
- zwiększenie o 1/3 liczby przysłówków (z 76 do 118);
- zwiększenie liczby spójników (z 239 do 298);
- zwiększenie o 25% liczby przymiotników (ze 147 do 197).

Większa liczba przymiotników i przysłówków (autosemantycznych części mowy) wskazuje na konkretyzację, a zarazem uszczegółowienie wypowiedzi, zwracanie uwagi na atrybuty działających osób i miejsca. Używanie przymiotników i spójników uściśla relacje między obiektami oraz czyni wypowiedź bardziej spójną. Tradycja gramatyczna wyróżnia spójniki współrzędne i podrzędne. W obu typach wypowiedzi dominuje spójnik „i” (ponad 40%), rzadziej pojawia się spójnik „a”. Spójniki: „bo”, „ale”, „albo”, „gdyż”, „aż” wystąpiły w opowiadaniach po lekturze, co wskazuje na odtwarzanie relacji podrzędności: przyczyny i skutku, np. „misio się schował za mamę, **bo** nie chciał mieć okularów, pan od okularów założył mu okulary, on zamknął oczy, **gdyż** bał się otworzyć”. Użycie przymiotników także było zróżnicowane. Najwyższą frekwencję miały przymyki: „do”, „od”, „na”, „w”, „z”, „za”; sporadycznie (po lekturze) wprowadzono przymyki: „nad”, „pod”, „przez”, „obok”, „ponad”.

Jedyną częścią mowy, której liczba użyć zmniejszyła się po lekturze, był zaimek – z 13,7% do 8,5%. Tę zmianę należy ocenić wysoce pozytywnie, gdyż świadczy ona o sprawności językowej: zmniejszeniu wskazywania na rzecz nazywania. Najczęściej używano zaimków wskazujących: „tu”, „tutaj”, i osobowych: „jego”, „jej”, „jemu”, „mu”, „on”, dość częste są też (przed lekturą) zaimki nieokreślone: „coś”, „gdzieś”, „jakiś”, co było nieadekwatne do sytuacji komunikacyjnej. Zastępowanie zaimków autosemantycznymi częściami mowy można zaobserwować, analizując zwiększanie się wyliczeń rzeczownikowych nazw osób, obiektów, części pomieszczeń. Po przeczytaniu książeczki w opowiadaniach o zwierzętach budujących stąki pojawiły się nieobecne wcześniej rzeczowniki: „kompas”, „duży” (niewystępujący w pierwszej wersji), „mapa”, „plan”, „atlas świata”. W opowiadaniu po lekturze cytowane są całe wersy lub fragmenty wersów, usłyszane podczas czytania. Różnicę w dwu wersjach opowiadania obrazuje króciutki fragment tekstów tej samej dziewczynki: „Żył króliczek

mały, wpadł na pomysł, żeby łódkę zbudować. Bóbr mu plan narysował, borsuk belki podarował, bocian kompas – przyda się w podróży. Rodzina tak się zmartwiła, lecz matka trzy żagle uszyła, yyy brat i siostra atlas świata podarowali. W sklepie u wilka kupił gwoździ kilka”. Wcześniej ta sama dziewczynka mówiła: „Raz zajączek chciał zbudować łódkę. Szop mu zrobił, no ten rysunek narysował, a borsuk przyniósł deski takie. A później poszedł do sklepu, do wilka, no i kupił te, no kupił gwoździe”.

Kolejnym kryterium oceny była analiza słownictwa tematycznego, skoncentrowanego na konkretnych przestrzeniach przedstawionych w historyjce obrazkowej. Chcę tu podkreślić, że w wyróżnionym polu „Bohaterowie” przyrost słów wyniósł 5 (z 20 na 25), a słownictwo niezwiązane z tematem zmniejszyło się z 29 na 19. W drugim eksperymencie redukcja słownictwa nietematycznego wyniosła 18 słów – z 34 na 16.

Istotnym czynnikiem jakości mówienia jest płynność wypowiedzi (w języku mówionym płynność może być zaburzona spontanicznością języka mówionego, realizowanego głosowo). Jednak osoba sprawna językowo mówi zazwyczaj płynnie. Przy ocenie płynności wypowiedzi dziecięcych uwzględniono liczbę i typy pauz. Podczas analizowania pauz rozróżniono pauzy celowe i niecelowe. Pauzy celowe służą wyrazistości wypowiedzi, np. „mama siedziała / płakała / martwiła się”; „bał się, że zobaczy żabę / w końcu otworzył oczy”. Pauza może być środkiem zdaniotwórczym: oddzielać zdania składowe lub człony w zdaniu złożonym: „już nie widzi, gdzie jest łyżka albo widelec / nie widzi też pieprzu”. Pauzy celowe nie niszczą płynności tekstów, przeciwnie – wspomagają komunikatywność, służą do logicznego akcentowania wyrazów.

Pauzy niecelowe są przejawem niepłynności mówienia. Dzielą się na pauzy niewypełnione, tzn. długie przerwy w mówieniu, np. „później [długa pauza] bóbr rozwinął ten [długa pauza] ten papier”, i pauzy wypełnione. Wtręty wypełniające pauzy są zwykle samogłoskowe: „eee”, „iii”, „yyy”, „yi”, rzadziej – spółgłoskowe: „mm”, „hm”, np. „Później eee yyy popłynęli do domu i wszystko się skończyło szczęśliwie; na dziewiątym obrazku zajączek um yyy ściga ten statek do brzegu iii iii potem już wszyscy razem popłyną”. Wtręty spółgłoskowe występowały sporadycznie, np. „spotyka ich hm wielka fala”.

Dość często pojawiały się słowa i wyrażenia niezwiązane z tokiem wypowiedzi, np. „później statek zrobili **no i tego**, no i później mogli popłynąć”. Widać tu też powtarzanie wyrazów i zwrotów oraz urywanie (niekończenie) słów, np. „**zobaczyli, uciekli**, później **uciekli, zobaczyli** coś..”; „Idą robić tą **ma...** żaglówkę”; „z myszką **pojech...** poszli”; „widzę jeszcze dziecka **puch...** [pucharek], jeszcze dziecka deser i **kielu...** [kieliszek]”.

W eksperymencie drugim liczba pauz przedstawia się następująco: liczba powtórzeń z 49 zmniejszyła się do 28; urywanych słów – z 23 do 7; wtrętów samogłoskowych – z 32 do 17. Wtrętami językowymi były także operatory quasi-zaimkowe, np. „tutaj widzimy, jak misio jest u pana okulisty i pan **tutaj** pokazuje **tutaj** na obrazki”.

W drugiej fazie badań obserwowano zwiększenie korekt własnych wypowiedzi (o 50% więcej), co może świadczyć o dążeniu do zgodności własnego opowiadania z usłyszanym tekstem.

Następnym etapem analizy była obserwacja stopnia rozumienia treści obrazków przed lekturą i po lekturze tekstu. Posługując się schematem opracowanym przez Grażynę Krasowicz<sup>7</sup>, zbadalam stopień złożoności wypowiedzi dziecka poprzez wydzielenie podstawowych i dodatkowych elementów superstruktury. Elementami podstawowymi są:

- identyfikacja bohaterów;
- umiejscowienie w czasie;
- umiejscowienie w przestrzeni;
- podstawowa akcja;
- rozwiązanie;

elementami dodatkowymi:

- złożona akcja;
- epizody;
- wartościowanie.

Występowanie elementów superstruktury w dwu fazach badania – przed lekturą i po lekturze – obrazuje następujące zestawienie:

Identyfikacja bohaterów	12	(100,00%)	i	12	(100,00%)
Umiejscowienie w czasie	1	(8,3%)	i	8	(66,7%)
Umiejscowienie w przestrzeni	10	(83,3%)	i	11	(91,7%)
Podstawowa akcja	5	(41,7%)	i	10	(83,3%)
Rozwiązanie	8	(66,7%)	i	9	(75,0%)
Złożona akcja	11	(91,7%)	i	11	(91,7%)
Epizody	6	(50,0%)	i	9	(75,0%)
Wartościowanie	4	(33,3%)	i	6	(50,0%)

Z uzyskanych danych wynika, że czytanie miało wpływ na umiejscowienie w czasie i zrozumienie akcji, tzn. działań bohaterów. Zwiększyła się świadomość złożoności akcji, o czym świadczą: rozwiązywanie (tzn. kończenie) akcji, obecność epizodów oraz wartościowanie osób i czynów.

Umiejętności narracyjne dzieci analizowałam, badając strukturę treściową ich opowiadań. Do tego celu wykorzystałam propozycję Barbary Bokus<sup>8</sup>, która ujmuje teksty powstałe w procesie narracji jako łańcuch sytuacji odniesienia. Te sytuacje identyfikowane są przez określenie podmiotu sytuacji i stanu tego podmiotu. Autorka posługuje się terminami „pole narracji” i „przestrzeń narracyjna”. „Zespół sytuacji odniesienia w danym czasie, ujmowanych przez narratora z perspektywy różnych podmiotów obecnych w określonym obszarze tworzy tzw. pole narracji. Suma pól narracji z różnych momentów składa się na przestrzeń narracyjną”<sup>9</sup>. Każde

<sup>7</sup> G. KRASOWICZ: *Język, czytanie, dysleksja...*, s. 91–92.

<sup>8</sup> B. BOKUS: *Tworzenie opowiadań przez dzieci...*

<sup>9</sup> Ibidem, s. 131.

pole narracji zawiera sytuację odniesienia, którą można określić jako dominującą w tym polu. Najczęściej przeważa sytuacja tego podmiotu, który jest sprawcą zmian w danym polu narracji.

W historyjce *Przygody na żaglówce* wyodrębniono jedenastę pól narracji. Ich realizację przed lekturą prezentuje tabela 2.

TABELA 2. Pola narracji w historyjce *Przygody na żaglówce* przed lekturą

Pola narracji	Sytuacje odniesienia	Imiona uczniów														
		Diana	Sylwia	Jacek	Zuzanna	Justyna	Paweł	Małgorzata	Magda	Gosia	Zosia	Bożena	Bożena	Agata	Anna	Agnieszka
I	Sytuacja spacerującego zająca		I	I	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I
	Sytuacja kaczek	I		I		I	I		I	I	I			I	I	I
II	Zając ogląda plan statku			I		I	I	I	I	I	I		I	I		I
	Bocian daje kompas			I												
	Bóbr rysuje projekt															
	Borsuk daje belki			I				I								
III	Zajaczki i królik studiują mapę	I				I	I						I	I	I	I
	Mama królika szyje żagiel	I	I		I	I			I		I					
IV	Wilk w sklepie					I										I
	Zając kupuje narzędzia					I	I		I	I	I	I	I	I		
V	Zwierzęta budują statek		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I			I
	Sroka wkręca śrubki										I			I		
	Mysz splata linę										I			I		
	Zając układa deski										I			I		
VI	Mysz odpływa na statku	I			I	I	I				I					
	Zając i sroka stoją na brzegu					I	I									
VII	Bóbr płynie na ratunek							I				I				
	Zwierzęta biegną na pomoc	I	I			I	I					I		I		
VIII	Przerażenie myszki											I				
	Zając ratuje myszkę	I			I	I	I		I		I	I		I		
IX	Zwierzęta płyną łódką	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Sytuacja rybki		I	I	I			I								I
X	Zwierzęta na morzu	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	
XI	Zając chce zbudować statek				I	I	I	I	I		I	I	I	I		I

Aby mówić o pełnej strukturze opowiadania, uczniowie powinni umieścić w każdym polu narracji przynajmniej jedną sytuację odniesienia. Dzieci zwykle

zauważają sytuacje dominujące w danym polu narracji, najczęściej związane z głównym bohaterem. Przy większej liczbie podmiotów eksponowana jest sytuacja sprawcy działania (tabela 3.).

TABELA 3. Pola narracji w historyjce *Przygody na żagłowie* po lekturze

Pola narracji	Sytuacje odniesienia	Imiona uczniów														
		Diana	Sylwia	Jacek	Zuzanna	Justyna	Paweł	Małgorzata	Magda	Gosia	Zosia	Bożena	Bożena	Agata	Anna	Agnieszka
I	Sytuacja spacerującego zająca	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Sytuacja kaczek													I		
II	Zając ogląda plan statku															
	Bocian daje kompas	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I		
	Bóbr rysuje projekt	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I		
	Borsuk daje belki	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I				I
III	Zajęczki i królik studiują mapę	I		I		I	I	I		I	I	I	I	I	I	I
	Mama królika szyje żagiel	I	I		I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I
IV	Wilk w sklepie	I	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I		I	I
	Zając kupuje narzędzia	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
V	Zwierzęta budują statek		I													
	Sroka wkręca śrubki	I			I	I	I	I	I	I	I	I	I	I		I
	Mysz splata linę			I	I	I	I	I	I	I			I	I		I
	Zając układa deski	I				I				I						I
VI	Mysz odpływa na statku	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Zając i sroka stoją na brzegu						I							I		
VII	Bóbr płynie na ratunek				I	I	I	I	I	I				I		I
	Zwierzęta biegną na pomoc	I	I		I	I	I	I		I		I	I	I	I	I
VIII	Przerażenie myszki	I								I	I	I	I		I	I
	Zając ratuje myszkę	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I		I	I	I
IX	Zwierzęta płyną łódką	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
	Sytuacja rybki															
X	Zwierzęta na morzu	I		I		I	I	I	I	I	I	I	I	I		
XI	Zając chce zbudować statek	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I

W drugiej części badania, gdy dzieci usłyszały tekst bajki, struktura ich opowiadań stała się bogatsza w szczegóły. Wypełniały więcej pól narracji i przywołały więcej sytuacji odniesień (dane zestawione w tabelach 2. i 3. mogą stać się przedmiotem dalszych analiz, także ilościowych, zarówno poszczególnych dzieci, jak i tekstów).



Prezentowane refleksje stanowią próbę do wypracowania metod badawczych dowodzących wielowymiarowego wpływu czytania na rozwój języka dziecka. W tej sytuacji wysoce pozytywnie należy ocenić akcję „Cała Polska czyta dzieciom”, a nauczycieli pedagogów zachęcić do jej wspierania i do pobudzania rodziców dzieci do lektury. Aby móc skutecznie i przekonująco promować czytanie, trzeba prowadzić wieloaspektowe badania nad tym zagadnieniem i upowszechniać wyniki tych badań. Moim zdaniem współczesnego człowieka przekonują precyzyjne dane liczbowe, a one i w tym przypadku są możliwe do ustalenia. Mam nadzieję, że nauczyciele i rodzice włączą się do zaproponowanych działań.