

Katarzyna Chajbos-Walczak
Marta Skowrońska
Monika Rosińska

Dlaczego nie czytamy dzieciom?

Raport z badań

Opracowano
na zlecenie
Instytutu Książki

Katarzyna Chajbos-Walczak
Marta Skowrońska
Monika Rosińska

Dlaczego nie czytamy dzieciom?

Raport z badań

Opracowano
na zlecenie
Instytutu Książki

Autorki raportu

dr Katarzyna Chajbos-Walczak
dr Marta Skowrońska
dr Monika Rosińska

Redakcja i korekta

Elżbieta Zarych

Opracowanie typograficzne

Alicja Stępiak

Projekt okładki

Marta Gawin

Skład

Katarzyna Leja, Studio Graficzne Zakładka

Proponowany zapis bibliograficzny

Chajbos-Walczak K., Skowrońska M., Rosińska M. (2026) *Dlaczego nie czytamy dzieciom? Raport z badań*, Kraków: Instytut Książki.

Badanie zostało zrealizowane na zlecenie Instytutu Książki w ramach programu „Mała książka - wielki człowiek”.

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.



Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

Kraków 2026

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
Zagadnienia badawcze	10
Metodologia badań	11
Dla kogo jest ten raport i jak warto go czytać?	14
Najważniejsze wnioski	16
PROFILE RODZICÓW (PERSONY)	20
Persona 1. Świadoma i zaangażowana, zderzona z rzeczywistością dziecka	20
Persona 2. Przeciążona, z poczuciem winy	24
Persona 3. Rodzic „na terapii”: między rehabilitacją, szkołą a książką	27
JAKIE DOŚWIADCZENIA Z CZYTANIEM MAJĄ RODZICE?	31
Brak doświadczenia wpływa na brak praktyki	32
Wspomnienia z czytania łączą się z poczuciem bliskości z członkami rodziny i uwagi z ich strony	34
Przymus czytania lektur szkolnych negatywnie wpływa na praktykę czytania	36
Czytanie książki jest dla niektórych przejawem autonomii	38
Wielu rodziców jest przekonanych, że czytanie kiedyś było łatwiejsze i przyjemniejsze niż dzisiaj	41
JAKĄ WARTOŚĆ MA DZISIAJ CZYTANIE?	43
Czytanie jako projekt rodzicielski	43

Najważniejsze wnioski	45
Czytanie to spokój i harmonia (cisza, ład, odpoczynek)	47
Czytanie to antidotum na elektronikę (odtrutka, sposób na regulację emocji, „łatwiejsze rozwiązanie”)	48
Czytanie to zwykły element codzienności	48
Książka to część kapitału symbolicznego (przedmiot związany z sentymentem, budzący chęć posiadania, ale i narzędzie kontroli)	49
Czytanie nie ma uniwersalnej wartości (książka jako jedna z wielu opcji / jej marginalizacja)	50
CO MOTYWUJE RODZICÓW DO CZYTANIA DZIECIOM?	51
Książki przyczyniają się do poszerzenia i pogłębienia wiedzy, zapewniają edukację	52
Książki rozwijają wyobraźnię	53
Książki rozwijają wrażliwość i kompetencje społeczne	55
Czytanie książek wspiera relacje i jakość kontaktu	57
Czytanie książek może mieć funkcję terapeutyczną	60
Książka zastępuje zabawę	62
Książka pomaga w zasypianiu	63
JAKIE CZYTANIE JEST ATRAKCYJNE DLA DZIECI?	64
Czytanie daje dziecku pełną uwagę i fizyczną czułość rodzica	66
Atrakcyjność książki wynika z dopasowania do zainteresowań dzieci	67
Dzieci lubią słuchać o kimś podobnym do siebie	71
Popularne są serie książkowe i powracający w kolejnych tomach bohaterowie	72
Dzieci wybierają książki interaktywne	74
Dla wielu dzieci ciekawą rozrywką są komiksy	75
Dzieci lubią śmieszne historie	77

Dzieci często wybierają w obrębie lektur to, co jest znane i co lubią inni	78
Czytnik może być wygodną alternatywą dla papierowej książki	80
JAK RODZICE WYBIERAJĄ KSIĄŻKI?	81
Rodzice chętnie korzystają z bezpośrednich rekomendacji	83
Biblioteki publiczne nie są popularne	87
Pożyczanie książek w szkole i przedszkolu to znana praktyka	93
Zakup książek to najpopularniejszy sposób zaopatrywania się w lekturę	95
Empik	96
Książki kupowane są często „przy okazji”	97
Zakupy online są wygodne	97
Z CZYM KONKURUJE CZYTANIE?	99
Ekran są główną alternatywą dla książki	99
Telefon i tablet	100
Rozterki rodziców: ograniczać czy nie?	101
Inne aktywności offline	103
CO SPRAWIA, ŻE REZYGNUJEMY Z CZYTANIA?	107
Bariery po stronie rodzica	107
Praca i obowiązki domowe często mają priorytet	109
Zmęczenie fizyczne rodziców wymusza rezygnację z czytania	110
Zadania szkolne dziecka są ważniejsze niż czytanie	114
Rodzice nie czują się kompetentni co do wyboru książek i sposobu czytania	116
Rodzice mają trudności w czytaniu na głos	118
Neuroatypowość rodzica może oznaczać trudności w czytaniu na głos	119
Priorytetem są inne aktywności rozwojowe dziecka	120

Barierą jest frustracja spowodowana brakiem realizacji wyobrażeń o „właściwym czytaniu”	122
Wybrana książka nudzi / męczy rodzica	126
Niektórzy rodzice są przekonani, że nie ma sensu czytać niemowlakom	127
Bariera po stronie dziecka	128
Uwaga i koncentracja	129
Wyzwania poznawcze (neuroatypowość / niepełnosprawność / trudności rozwojowe)	132
Przebudźcowanie po szkole / przedszkolu	135
Różnice między rodzeństwem	136
Nauka samodzielnego czytania	138

REKOMENDACJE I ROZWIĄZANIA **142**

Problem: Wizja „idealnego czytania” blokuje praktykę czytelnicy	142
Problem: Czytanie jest traktowane jako zadanie, wymagające intencjonalności, czasu i energii, których wielu rodzicom brakuje	144
Problem: Ekran jest konkurencją dla książki ze względu na to, że jest mniej wymagający niż ona	146
Problem: Poczucie niekompetencji u rodzica i bariera psychologiczna („nie umiem dobrze czytać”, dysleksja, brak pewności wyboru)	147
Problem: Rodzice nie widzą efektu czytania u starszych dzieci i to ich demotyduje	149
Problem: Rodzice dzieci neuroatypowych i z trudnościami rozwojowymi funkcjonują w trybie „terapeutycznym”, w którym nie ma przestrzeni na spontaniczne czytanie	150
Problem: Przekonanie, że czytanie powinno wyglądać tak samo u wszystkich dzieci, nieuwzględnianie neuroróżnorodności	151

Problem: Biblioteki są postrzegane jako instytucje sformalizowane, wymagające od czytelnika umiejętności poruszania się w ich przestrzeni	153
Problem: Zbyt wysoko ustawiona norma społeczna („dobry rodzic czyta codziennie”) generuje u rodziców wstyd i porzucanie praktyki głośnego czytania	154
Problem: Dla części rodziców książka traci uprzywilejowany status i jest tylko jedną z wielu opcji spędzania czasu	155
Problem: Rodzice potrzebują wiarygodnych autorytetów, ale nie mają dostępu do rekomendacji	156
Problem: Jednoczesne czytanie dzieciom w różnym wieku generuje u rodzica napięcia, frustrację i poczucie nieskuteczności	157
Problem: Przywiązanie do jednego „właściwego” momentu na czytanie (najczęściej wieczorem)	158
Problem: Sama dystrybucja wyprawek czytelniczych nie uruchamia nawyku czytania w rodzinach nieczytających lub czytających sporadycznie	160
Autorki raportu	162

Wstęp

Badania pokazują, że wprawdzie czytanie dzieciom jest w Polsce uznawane za istotne przez rodziców, którzy deklarują też, że sami regularnie czytają swoim dzieciom, ale wszystko to nie znajduje odbicia w rzeczywistości. Według badania SW Research (2024) około 70% rodziców deklaruje czytanie dzieciom co najmniej raz w tygodniu, a jako główne korzyści z tego zwyczaju wskazuje rozwój wyobraźni i języka u dzieci oraz zacieśnianie więzi rodzinnych. Dane co do tej kwestii z przeprowadzonego równoległe badania CBOS wskazują na to, że 37% badanych czyta dzieciom na głos (częściej lub rzadziej), a 16% deklaruje, że nie czyta w ogóle. Perspektywa ogólnospołeczna (Zasacka i Chymkowski, 2023) podkreśla z kolei wagę „obiegu społecznego” książek; pożyczanie ich od rodziny i znajomych było w 2022 r. jednym z podstawowych źródeł pozyskiwania lektur (37% czytelników). Jednocześnie raport WOK (Bakalarz i inni, 2024) proponuje spojrzenie na czytanie w szerszej perspektywie „rewolucji cyfrowej” zmieniającej nawyki, definicje czytania i warunki domowego skupienia. Zestawienie tych wyników dobrze opisuje skalę zjawiska i jego kontekst, ale słabiej wyjaśnia mechanizmy codziennej praktyki, czyli to, co sprawia, że mimo deklaracji i silnej normy społecznej czytanie w wielu domach nie staje się regularnym nawykiem.

Dlaczego wciąż część rodziców, także tych, którzy deklarują, że wiedzą, że czytanie jest ważne, w praktyce rzadko czyta swoim dzieciom? Co sprawia, że lektura książek przegrywa z innymi sposobami spędzania czasu, mimo silnego społecznego przekonania, że dobry rodzic czyta dziecku codziennie? Te dwa pytania zadałyśmy sobie, przygotowując ten raport. Powstał on w ramach kolejnego etapu działań Instytutu Książki związanego z programem „Mała książka – wielki człowiek” – realizowaną od 2017 r. ogólnopolską kampanią proczytelniczą skierowaną do dzieci i rodziców. Tym razem skupiono się na tych z rodziców i opiekunów, którzy czytają swoim dzieciom

rzadko lub wcale. Interesowały nas tu nie tylko powody tej praktyki, ale też poszukiwanie odpowiedzi na to, co mogłoby osoby z tej grupy czytelniczej do książek zbliżyć.

ZAGADNIENIA BADAWCZE

Głównym celem przeprowadzonego badania było **zidentyfikowanie i pogłębiona analiza barier oraz potencjalnych czynników motywujących związanych z praktyką czytania dzieciom wśród rodziców i opiekunów, którzy robią to rzadko lub wcale**. Istotne były tu następujące kwestie:

Jaką rolę pełni książka w życiu dziecka z perspektywy rodzica?

- Jak i dlaczego domowe rytuały, rytm dnia i inne formy spędzania czasu (gry, telewizja, telefony, zajęcia dodatkowe) konkurują z lekturą? Kiedy książka najczęściej przegrywa?
- Jakie bariery emocjonalne, poznawcze, ekonomiczne czy kompetencyjne utrudniają rodzicom częstsze czytanie? Kiedy rezygnuje się z czytania dziecku?
- Jaki związek mają własne doświadczenia lekturowe rodziców z dzieciństwa z tym, w jaki sposób dziś czytają sami oraz swoim dzieciom?
- Co rodzice sądzą o wpływie głośnego czytania na swoje dzieci, jakich efektów oczekują?
- Jak rodzice oceniają siebie w roli osoby czytającej: czy czują się kompetentni w czytaniu dzieciom na głos, czy jest to dla nich komfortowa sytuacja?
- Jakie rozwiązania, formy wsparcia i działania instytucjonalne (np. organizowane przez przedszkola czy biblioteki kampanie czytelnicze) mogą ułatwić rodzicom częstsze sięganie po książki?

METODOLOGIA BADAŃ

W badaniach skupiliśmy się najpierw na zarysowaniu interesujących nas kwestii i ich kontekstów, by przejść na kolejnym etapie do indywidualnych historii rodziców, a wreszcie do pracy z grupą na przeprowadzonych warsztatach.

1. Stan badań

Na początkowym etapie prac przeanalizowałyśmy istniejące już raporty dotyczące czytelnictwa dzieci i rodziców, działania kampanii promujących czytanie oraz przykłady rozwiązań służących wsparciu czytelnictwa w Polsce i na świecie. Ta praca pozwoliła umiejscowić nasze badania w szerszym kontekście oraz przygotować scenariusze rozmów z badanymi i zestaw pomysłów, które później można było sprawdzić w pracy z rodzicami.

2. Wywiady indywidualne IDI

Pierwszym etapem badań terenowych było 30 pogłębionych wywiadów indywidualnych z rodzicami i opiekunami; każdy z nich trwał około godzinę. Rozmowy te poprzedziło sporządzanie przez rodziców krótkiego dzienniczka etnograficznego, w którym znalazły się wykonane przez nich zdjęcia codziennych sytuacji związanych z czasem wolnym w domu oraz notatki ze spędzania czasu z dzieckiem. Przy przeprowadzaniu wywiadów korzystałyśmy z technik takich, jak m.in. *photo-elicitation*, pytania projekcyjne, kończenie zdań itp.

3. Wywiady/warsztaty grupowe

Badania te uzupełniły trzy zogniskowane wywiady grupowe (FGI) w formule warsztatowej (po 7–8 osób w grupie, około 3 godziny), przeprowadzone po jednym odpowiednio w mieście wojewódzkim, powiatowym i miejscowości gminnej. Wykorzystałyśmy w nich m.in. mapy aktywności dnia, technikę „targu książek”, karty DIXIT, scenariusze „wyobraź sobie, że...”, analizę i ranking pomysłów na działania

zachęcające do czytania. Warsztatowa forma pozwoliła sprawdzić, które rozwiązania wydają się rodzicom możliwe do realizacji oraz atrakcyjne, a które z różnych względów odrzucają.

4. Konsultacje eksperckie

Kolejnym krokiem były konsultacje z Pauliną Jarecką, psychologką specjalizującą się w psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, oraz Łukaszem Dębskim zajmującym się popularyzacją czytelnictwa. Konsultacje odbywały się na etapie formułowania rekomendacji. Oboje eksperci zapoznali się z wynikami badań i pomogli nam w przełożeniu ich na konkretne pomysły i propozycje.

5. Próba badawcza

W badaniu wzięli udział rodzice i opiekunowie dzieci w wieku 0–9 lat, deklarujący, że czytają swoim dzieciom rzadko lub wcale. Nie zależało nam na opisie statystycznie najpowszechniejszych tendencji, ale raczej na uchwyceniu różnorodności sytuacji, w których książka w rodzinach schodzi na dalszy plan.

Próbie badawczą różnicowaliśmy ze względu na:

- miejsce zamieszkania – miasto wojewódzkie, miasto powiatowe, miejscowość gminna;
- wiek rodzica – rodzice do 24 lat, 25–34 lata, powyżej 35 lat;
- wiek dziecka – 0–3, 4–6, 7–9 lat;
- płeć rodzica;
- liczbę dzieci i strukturę rodziny (wychowywanie dziecka w pojedynkę, rodzina pełna);
- wykształcenie rodziców;
- subiektywną ocenę sytuacji ekonomicznej gospodarstwa domowego.

Rekrutację realizowaliśmy wielotorowo, wykorzystując bezpośrednie rozmowy i kontakty (na placach zabaw, w szkołach

i przedszkolach, z pielęgniarkami środowiskowymi i pracownikami socjalnymi), kontakt telefoniczny i mejlowy (ze żłobkami, szkołami i przedszkolami, lokalnymi organizacjami rodzicielskimi, powiatowymi centrami pomocy rodzinie, miejskimi i gminnymi ośrodkami pomocy społecznej) czy ogłoszenia w mediach społecznościowych. **Proces ten okazał się ogromnym wyzwaniem.** Miałyśmy świadomość, że rodzice czytający rzadko lub wcale to grupa mniejszościowa, a co więcej, ze względu na oczekiwania społeczne dotyczące czytania dzieciom mogą oni wstydzić się przyznać do swojej codzienności i być niechętni udziałowi w projekcie. W związku z tym ankietę rekrutującą (screener) zaprojektowałyśmy tak, by temat nieczytania nie był w niej wyartykułowany wprost. Opis ankiety wskazywał na ogólną tematykę spędzania czasu z dzieckiem i podkreślał kwestię tego, że interesuje nas prawdziwe, wielowymiarowe rodzicielstwo i jego bolączki. Dopiero jedno z pytań ankietowych miało charakter filtrujący i umożliwiło zakończenie ankiety oraz podanie danych kontaktowych tylko tym osobom, które deklarowały, że czytają rzadko lub wcale. Dystrybucja ankiety była żmudnym procesem, wymagającym dostępu na mediach społecznościowych do grup (dzielnicowych, miejskich, gminnych, rodzicielskich i innych) oraz akceptacji treści postów przez moderatorów. Ogłoszenia i ankietę dystrybuowałyśmy równoległe prywatnymi kanałami, wykorzystując własne sieci kontaktów. Niewielka grupa respondentów odesłała wypełnioną ankietę, a największym wyzwaniem okazał się fakt, że spośród osób zgłaszających się do udziału w badaniu ponad połowa z niego rezygnowała (nie odbierali telefonu, nie odpisywali na mejla, zrywali nagle kontakty czy nie przychodzili na spotkanie). Istotną okazała się natomiast kwestia zaufania, dlatego też dzięki jednym badającym pozyskiwano w lokalnych społecznościach kolejnych. Pomimo tych wyzwań, udało nam się osiągnąć cel, a co istotne uwzględnić w badaniach różnicowanie co do płci, sytuacji rodzinnej, statusu ekonomicznego i społecznego oraz wielkości miejsca zamieszkania.

DLA KOGO JEST TEN RAPORT I JAK WARTO GO CZYTAĆ?

Raport powstał przede wszystkim z myślą o działaniach realizowanych w Instytucie Książki, osobach i instytucjach, które na co dzień pracują z dziećmi i rodzicami, a ich praca związana jest z książkami: bibliotekarkach i bibliotekarzach, nauczycielkach i nauczycielach, dyrekcji szkół i przedszkoli, organizacjach pozarządowych, twórcach kampanii społecznych, wydawcach i osobach odpowiedzialnych za politykę kulturalną oraz edukacyjną. Może być on także użyteczny dla badaczek i badaczy czytelnictwa oraz samych rodziców, którzy chcą zobaczyć swoje doświadczenia na tle innych historii.

Raport można czytać na dwa sposoby:

- **w całości**, a więc od zarysowanego kontekstu, przez profile rodziców, poszczególne problemy badawcze, aż po rekomendacje;
- **wybiórczo**, a więc sięgając przede wszystkim do rozdziałów najbardziej danego czytelnika interesujących i najbardziej dla niego z różnych względów przydatnych.

I tak, np. osobom, których interesują wyłącznie zebrane wyniki badań, polecamy rozdział „najważniejsze wnioski”. Z kolei dla tych, którzy projektują działania (programy, kampanie, oferty), szczególnie przydatne mogą być rozdziały o motywacjach i barierach oraz końcowa część z rekomendacjami i propozycjami rozwiązań.

W kolejnych częściach raportu znalazły się:

- **Najważniejsze wnioski** – syntetyczny przegląd kluczowych obserwacji, które pomogą odpowiedzieć na pytanie: dlaczego rodzice nie czytają dzieciom?
- **Profile rodziców (persony)** – opisy typowych konfiguracji doświadczeń, przekonań i praktyk związanych z czytaniem (i jego brakiem), które pomagają myśleć o działaniach adresowanych do konkretnych grup rodziców.
- **Jakie doświadczenia z czytaniem mają rodzice?** – rozdział łączący doświadczenia lekturowe z dzieciństwa z obecnymi praktykami (brak rytuału czytania, przymus lektur,

korzystanie ze streszczeń, ale też wspomnienia dotyczące poczucia bliskości z członkami rodziny powstającego przy czytaniu książek i nostalgia za „prawdziwą papierową lekturą”).

- **Jaką wartość ma dzisiaj czytanie?** – relacja, jak rodzice definiują sens czytania w świecie pełnym wielu bodźców, gdzie czytanie postrzega się w różny sposób, od narzędzia oferującego spokój i harmonię, przez „antidotum na elektronikę”, po książkę jako przedmiot statusowy albo nawet coś zupełnie zbędnego.
- **Co motywuje rodziców do czytania?** – przegląd kluczowych czynników, takich jak wzbogacanie wiedzy, języka, wyobraźni i empatii, rozwój kompetencji społecznych, budowanie relacji z innymi, regulacja emocji i działanie terapeutyczne książek.
- **Jakie czytanie jest atrakcyjne dla dzieci?** – wnioski dotyczące form i treści, które szczególnie przyciągają dzieci: rytuał bliskości z rodzicem, „fazy” tematyczne, serie, książki „o mnie”, książki sensoryczne i interaktywne, komiksy czy specyficzny humor.
- **Jak rodzice wybierają książki?** – przegląd sposobów docierania do książek, w tym wypożyczanie w szkole i przedszkolu, korzystanie z bibliotek, dominujące w narracjach zakupy w galeriach, supermarketach i online; akcentowana jest tu także silna potrzeba posiadania książek „na własność”.
- **Z czym konkuruje czytanie?** – analiza codziennych aktywności domowych, które absorbują czas, uwagę i energię dziecka oraz dorosłych.
- **Co sprawia, że rezygnujemy z czytania? Bariery po stronie rodzica i po stronie dziecka** – sytuacje, w których rodzice rezygnują z czytania, ze zwróceniem uwagi na codzienny rytm pracy, szkoły i domowych obowiązków, poczucie braku kompetencji lub własne trudności z czytaniem na głos, a także zachowanie dzieci (jak np. problemy ze skupieniem).
- **Rekomendacje i rozwiązania** – zestaw wskazówek i proponowanych działań (opartych na materiale badawczym i konsultacjach eksperckich) dla Instytutu Książki i innych zainteresowanych tym zagadnieniem instytucji.

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI

1. Czy rodzice w ogóle wierzą w wartość czytania?

Tak – prawie wszyscy. W warstwie deklaracji panuje zgoda: „czytanie jest ważne, powinno się czytać”. Jednak **wartość książki nie jest dziś oczywista** – rodzice potrzebują ją **na nowo odkrywać**, w tym w porównaniu z innymi mediami oraz obserwowaniu, jakie efekty przynosi czytanie. W ich narracjach pojawia się kilka konkurujących ze sobą definicji:

- a. **czytanie jako zapewniające spokój i harmonię** (książka = cisza, ład, odpoczynek, „kocyk i herbatka”; często bardziej **ideał wyobrażony niż realny rytuał**);
- b. **czytanie jako „antidotum na elektronikę”** (książka ma „odtruwać” po korzystaniu z telefonu, tabletu, YouTube; jednocześnie rodzice zdają sobie sprawę z tego, że w porównaniu z książką kontakt z ekranem jest łatwiejszy i mniej wymagający, a ponadto bardziej atrakcyjny);
- c. **czytanie jako zwykły element codzienności** (wartość książki leży w jej **dostępności**, a nie w wyjątkowości rytuału);
- d. **książka jako kapitał symboliczny** („dom z książkami” jako powód do dumy, źródło sentymentu);
- e. **książka jako jedna z wielu opcji** (część rodziców mówi wprost, że „książki nie są jedyną, najlepszą drogą” i przewiduje, że w przyszłości książka będzie raczej przedmiotem niszowym niż głównym medium).

2. Czytanie to istotny „projekt rodzicielski” i źródło silnych emocji. Czytanie dzieciom jest silnie powiązane z **ideałem „dobrego, świadomego rodzicielstwa”**, rodzicielstwa bliskości, uważności, rozwoju emocjonalnego. To **przekonanie tak silnie społecznie zakorzenione**, że nawet osoby mało czytające mają poczucie winy czy porażki, odczuwają wstyd lub zazdrość wobec „lepszycy” (a więc czytających) rodziców.

3. **Obraz „idealnego czytania” jest głęboko zakorzeniony w kulturze i przekonaniach rodziców i jest jedną z najważniejszych barier w częstym czytaniu dzieciom.** Rodzice noszą w głowie bardzo konkretny obraz: cichy pokój, lampka, grzeczne dziecko zasłuchane do końca rozdziału. Zderzenie tego obrazu z rzeczywistością (dziecko biega, przerywa, zadaje pytania, nie chce słuchać) rodzi **frustrację i rezygnację**: „skoro nie słucha, to nie ma sensu”. To ważne dla edukatorów i terapeutów: **praca z rodzicami w przypadku ich zaangażowania w czytanie to także praca z ich emocjami, poczuciem winy czy bycia „niewystarczająco dobrym rodzicem”,** nie tylko z kompetencjami czytelniczymi.

4. **Z czym czytanie przegrywa na co dzień?**

Badanie pokazuje, że książka konkuruje z mediami cyfrowymi (telefony, gry, bajki na platformach i w telewizji), a także z innymi aktywnościami (pracą, szkołą, terapiami) oraz potrzebą odpoczynku. Dzieci po szkole mają ogromną potrzebę **ruchu i rozładowania napięcia**, a część rodziców uważa, że formy takie jak aktywność fizyczna czy swobodna zabawa rozwijają bardziej niż siedzenie z książką.

5. **Co motywuje rodziców, mimo wszystko, do czytania?**

Rodzice, jeśli sięgają po książkę, argumentują to konkretnymi korzyściami dla dziecka:

- a. **wzbogacenie języka i wiedzy** (słownictwo, wiedza o świecie, praktyczne informacje: bezpieczeństwo, emocje);
- b. **rozwój wyobraźni i kreatywności**;
- c. **rozwój społeczny i emocjonalny** (empatia, rozumienie innych perspektyw);
- d. **budowanie relacji i bliskości** – czas „tylko dla nas”, przytulenie, rytuał końca dnia;
- e. **funkcja terapeutyczna** – „mądre bajki” o lękach, agresji, przemocy rówieśniczej, adaptacji przedszkolnej;
- f. **pomoc w zasypianiu** – czytanie „dla szybszego zaśnięcia” (choć czasem to rodzic zasypia pierwszy).

6. Jakie czytanie jest atrakcyjne dla dzieci?

Według rodziców dzieci najbardziej przyciąga:

- a. **czas z rodzicem i pełna uwaga** - czytanie jako okazja do przytulania i bycia „tylko z nim/nią”;
- b. **rytuał, ale niekoniecznie przed snem** - część rodzin przenosi czytanie na rano, weekend, spokojniejsze pory dnia;
- c. **„fazy” tematyczne** - lektury zgodne z aktualnymi zainteresowaniami i pasjami dzieci (zwierzęta, kosmos, pojazdy, książniczki, sport, zagadki);
- d. **serie i powtarzalni bohaterowie** - trochę jak „*binge-watching*”, ale w wersji książkowej;
- e. **książki „o mnie”** - bohater ma to samo imię co dziecko, podobny problem, podobną rodzinę;
- f. **komiksy** - dla wielu dzieci łatwiejsze, wyglądające „bardziej jak świat internetu”; ambiwalentny stosunek rodziców do nich, część nie wie, „czy to się liczy jako czytanie”;
- g. **humor i absurd** - „głupkowate”, śmieszne historie lepiej sobie radzą w konkurencji z ekranem niż ambitne tytuły;
- h. **formy interaktywne** - dźwięki, okienka, faktury, wyszukiwanki, zadania.

7. Co realnie blokuje czytanie?

W raporcie znajdują się wnioski odnoszące się zarówno do barier wynikających z działań, preferencji i przekonań rodziców, a także te odnoszące się do cech, zachowań i zainteresowań dziecka.

Bariery po stronie rodzica:

- a. **praca i obowiązki domowe** - wieczór to czas „ogarniania życia”, książka spada na koniec listy;
- b. **zmęczenie fizyczne** - rodzice zasypiają przy czytaniu, skracają tekst, pomijają fragmenty;
- c. **presja szkoły** - lektury i zadania domowe mają priorytet; czytanie „dla przyjemności” wydaje się dodatkowym luksusem;

- d. **poczucie braku kompetencji** – przytłoczenie wyborem książek, niepewność „co jest odpowiednie” dla wieku, trudności dziecka;
- e. **trudności z czytaniem na głos** – dysleksja, niechęć do czytania przed innymi, nieumiejętność „ogrania” komiksu;
- f. **neuroatypowość rodzica** (np. ADHD) – problemy ze skupieniem, „czytanie bez zrozumienia”, potrzeba jasnych minimalnych celów („5 minut i wystarczy”);
- g. **priorytet innych form rozwoju** – rehabilitacja, logopedia, sport, nauka czytania/pisania;
- h. **rozczarowanie zderzeniem ideału z rzeczywistością** – gdy czytanie wygląda inaczej niż w wyobrażeniach, narasta frustracja;
- i. **przekonanie, że niemowlęciu „nie ma sensu czytać”** – brak reakcji dziecka i wiara w inne, „ważniejsze” bodźce.

Bariery po stronie dziecka:

- a. **problemy z uwagą i koncentracją**, wzmacniane przez kontakt z mediami cyfrowymi;
- b. **przebodźcowanie po przedszkolu/szkole** – w domu dziecko chce odreagować, nie siedzieć spokojnie z książką;
- c. **wyzwania rozwojowe** (ADHD, spektrum autyzmu, niepełnosprawności, trudności poznawcze);
- d. **różnice między rodzeństwem** – różny wiek, zainteresowania czy poziom rozwoju utrudniają jeden wspólny rytuał;
- e. **moment nauki samodzielnego czytania** – trudność jego określenia; rodzice się na pewnym etapie wycofują, ale dziecko jeszcze nie czyta chętnie samo; utknięcie między tymi dwoma etapami.

Profile rodziców (persony)

Przeanalizowaliśmy wyniki badań i przygotowaliśmy trzy profile rodziców (persony), charakteryzujące osoby, które wzięły udział w badaniu.

PERSONA 1.

ŚWIADOMA I ZAANGAŻOWANA, ZDERZONA Z RZECZYWISTOŚCIĄ DZIECKA

- ▷ Marta, 37 lat, mama dwojga dzieci w wieku szkolnym: 7-letniej Igi i 9-letniego Janka.

Kim jest?

Mieszka w dużym mieście, ma wykształcenie wyższe, pracuje w zawodzie biurowo-kreatywnym (np. marketing, HR). W domu „zawsze były książki”. Mama czytała jej na dobranoc, pamięta bliskość, pakowanie się „pod pachę” i poczucie bezpieczeństwa. Czytała dużo jako nastolatka, dziś wciąż lubi książki – głównie kryminały i powieści obyczajowe – choć czyta rzadziej, niż by chciała.

Dla Marty czytanie to trochę element tożsamości, a trochę marzenie o spokojnym, ciepłym wieczorze z dziećmi. Jest przekonana, że dobra mama czyta dzieciom. Wychowuje dzieci w duchu rodzicielstwa bliskości i bardzo jej zależy na ich rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Martwi się, czy jest dobrą mamą, czy poświęca dzieciom wystarczająco dużo czasu; zmagają się z wyrzutami sumienia i zmęczeniem.

Jak dziś wygląda czytanie w jej domu?

- Wie, że czytanie jest ważne dla rozwoju dziecka, jego słownictwa i wyobraźni. Ma sporo książek dziecięcych, zwłaszcza dobrze ocenianych na blogach parentingowych, nagradzanych i polecanych przez innych dorosłych.
- Stara się czytać wieczorem, ale jest to trudne ze względu na natłok wielu innych zadań: kolacja, kąpiel, plecaki, pranie, przygotowywanie się na następny dzień. Na książkę nie zawsze wystarcza jej energii i czasu.
- Z 7-letnią Igą Marta jeszcze czyta, ale nie częściej niż raz w tygodniu. Na ogół czytają krótkie i lubiane przez młodszą córkę książki o Jadzi Pętelce albo o Basi. Starszy syn, Janek (9 lat), żyje już bardziej w swoim świecie: spotyka się z kolegami, gra w piłkę i negocjuje, ile czasu może grać na komputerze. Wieczorne czytanie na ogół przegrywa z ekranem lub zmęčeniem po szkole.
- Syn częściej czyta teraz lektury szkolne, a Marta, która wolałaby mu czytać *Hobbita*, pomaga przebrnąć Jankowi przez obowiązkowe i nie zawsze ciekawe pozycje.

Co ją najbardziej blokuje?

I. Zderzenie ideału z rzeczywistością

Marta ma w głowie bardzo silny obraz „właściwego czytania”: widzi siebie i dziecko w przytulnym i cichym pokoju przy małej lampce. Dziecko leży zasłuchane i wtulone jak ona w dzieciństwie, a narracja płynie od początku do końca. Tymczasem:

- dzieci się kręcą i zadają milion pytań, niekoniecznie na temat;
- starszy syn nie skupia się na tym, co Marta czyta; jest trochę znudzony i wolałby pograć na telefonie;
- jedna książka jest czytana „na raty”, z przerwami, a czasem w ogóle nie udaje się jej dokończyć.

W takich momentach Marta czuje się, jakby czytała „w próżnię”. Po jakimś czasie rezygnuje z lektury, stwierdzając: „Skoro nie słuchasz, to nie ma sensu, jutro spróbujemy znowu”. Frustracja łączy

się z poczuciem porażki, że nie zrealizowała zinternalizowanej normy – wie przecież, że dzieciom „powinno się czytać”.

2. Brak efektu

Szczególnie przy starszym dziecku Marta bywa rozczarowana, że po lekturze nie widać żadnych śladów: Janek nie pamięta szczegółów, nie chce opowiadać o tym, co go zaniekaowało. Książka ani nie wzmacnia relacji Marty z Jankiem, ani – zdaniem Marty – nie pozostawia oczekiwanego efektu w postaci wzbogacenia jego wiedzy czy słownictwa. Marta ma poczucie, że jej wysiłek trochę idzie na marne.

3. Zmęczenie i konkurencja z ekranami

Po całym dniu pracy i domowych obowiązków Marta często po prostu nie ma już siły. Gdy zbliża się 21:00, priorytetem jest sen, jej własny i dzieci. Czytanie bywa skracane („tylko jedna strona”, „dzisiaj krótsza bajka”), a czasem zastępowane łatwiejszym bodźcem – filmem, telefonem. Wtedy ma poczucie winy, ale czuje też ulgę, że dzień się kończy.

Jakie emocje budzi w niej czytanie?

- Duma i czułość, gdy się uda: dzieci są blisko, słuchają, angażują się, komentują historię. To przywraca jej własne wspomnienia z dzieciństwa i wzmacnia przekonanie, że warto.
- Złość i frustracja, gdy dzieci nie współpracują: przerywają, biegają, przerzucają strony, wybierają inną książkę w połowie poprzedniej. Powoduje to pojawienie się myśli „to nie tak miało wyglądać”.
- Wyrzuty sumienia, kiedy rezygnuje z czytania z powodu zmęczenia albo wyboru zamiast niej ekranu („wiem, że książka jest ważna, ale czasem nie daję rady”).

Co mogłoby pomóc Marcie?

- Pokazanie „nieidealnego” czytania: że dziecko może słuchać, skacząc, że przerwy i pytania są częścią procesu, a nie jego porażką.
- Podpowiedzi, jak wygląda sensowne minimum (np. 5-10 minut dziennie, nawet jeśli książka nie jest dokończona), żeby obniżyć jej wewnętrzną presję.
- Listy sprawdzonych książek dla starszych dzieci, które konkurują z ekranami (humorystyczne; w seriach; nawiązujące do gier, np. Minecrafta itp.), oraz zachęta ze strony zaufanych instytucji oraz influencerów do wspólnego słuchania audiobooków, gdy ma mniej siły na czytanie.

PERSONA 2.

PRZECIĄŻONA, Z POCZUCIEM WINY

▷ Kasia, 33 lata, mama trójki dzieci (2, 6 i 9 lat)

Kim jest?

Mieszka w średnim mieście. Ma wykształcenie średnie branżowe, a pracuje (etat) jako ekspedientka. Istotne jest to, że przez większość czasu w tygodniu jest sama z dziećmi. Jej partner pracuje w transporcie i spędza w trasie 5–6 dni w tygodniu. W praktyce więc to na Kasię spada cała odpowiedzialność za dom i dzieci.

W jej własnym domu rodzinnym nie było szczególnie dużo książek. Pamięta raczej zabawę na podwórku, telewizję i kasyety wideo niż wieczorne czytanie z rodzicami. Czytanie kojarzy jej się bardziej ze szkołą i lekturami niż z rytuałem domowym.

Jak dziś wygląda czytanie w jej domu?

- Książki są w domu, ale ich miejsce w hierarchii zajęć jest niskie. Kasia wyciąga je, gdy jest spokojniej: zwykle w weekend, czasem w podróży, gdy dzieciom znudzi się tablet.
- W tygodniu najczęstszy przebieg dnia to: praca – odebranie dzieci – zakupy – obiad – sprząatanie – kąpiel – przygotowanie do kolejnego dnia. W tym ciągu miejsce na książkę jest dopiero „na końcu, jeśli w ogóle”. Jak mówi Kasia: „Czytanie w tygodniu prawie nie, bo wolą bajkę, żeby odsapnąć”.
- Wieczorem jest bardzo zmęczona. Często zasypia przy młodszym dziecku; starsze dostaje wtedy bajkę na tablecie, żeby się wyciszyć albo po prostu „żeby mama mogła ogarnąć resztę”.
- Czyta dzieciom, ale nieregularnie: „jak się uda”, „jak jest spokojniej”, „jak nie trzeba nadrabiać szkoły”.

Co ją najbardziej blokuje?

1. Chroniczny niedoczas i praca „na kilku frontach”.

Kasia żyje w poczuciu, że „ciągle jest coś do zrobienia”: pranie, sprzątanie, praca, zakupy, papiery, szkoła. Opisuje zderzenie wielu ról jednocześnie – pracowniczkę, mamę, partnerkę, „logistyczkę”. W takim układzie czytanie nie jest odrzucane z zasady, lecz ustępuje miejsca pilniejszym sprawom: pracy domowej, kolacji, myciu, pakowaniu plecaków.

2. Zmęczenie fizyczne i mentalne.

Wieczorem ciało domaga się snu. Gdy Kasia siada na łóżku, „pada” równie szybko jak dzieci. Gdy próbują czytać, książka staje się skutecznym „usypiaczem” bardziej dla niej niż dla dziecka. Zdarza jej się skracać tekst, pomijać fragmenty, czytać „półprzytomnie”, co budzi w niej i śmiech, i wstyd („dzieci mają ubaw, jak zaczynam czytać bzdury z powodu przysypiania”).

3. Ekran jako narzędzie przetrwania.

Kasia ma świadomość, że „telefony to zło”, ale w praktyce tablety czy bajka w telewizji są dla niej często jedynym sposobem, żeby:

- ugotować obiad bez ciągłego przerywania;
- odrobić z jednym dzieckiem lekcje, gdy młodsze też potrzebuje uwagi;
- „odetchnąć 15 minut w ciszy”.

Ekran jest więc nie tyle świadomą strategią wychowawczą, co ratunkową techniką regulacji całego systemu domowego. To powoduje konflikt z postulatem „książka jako odtrutka na cyfryzację”, który uważa za słuszny, ale nie zawsze realny.

4. Czytanie nigdy nie było przez nią „zinternalizowane jako potrzeba”. Kasia jako dziecko była zmuszana do czytania lektur, ale blokowały ją „ściany tekstu”, przez które nie potrafiła przebrnąć. Nierzadko zastępowała lektury streszczeniami. W dorosłym życiu Kasi nigdy nie czytała książek dla przyjemności, może poza cyklem romansów, do którego namówiła ją przyjaciółka. Książka nie jest tym, o czym myśli najpierw, gdy ma wolnego chwilę.

Jakie emocje budzi w niej czytanie?

- Poczucie winy i niespełnienia rodzicielskiego obowiązku, gdy słyszy w mediach, że „powinno się czytać codziennie 20 minut”, a ona wie, że czasem nie czyta wcale przez dwa-trzy tygodnie.
- Ambiwalencja, ponieważ z jednej strony wie, że książki są ważne, a z drugiej widzi, że dzieci lubią też inne aktywności: zabawy ruchowe, wspólne wygłupy, gry, rozmowy. Uważa, że „czytanie nie jest jedyne i najważniejsze”, lecz jest tylko jednym z wielu sposobów spędzania czasu. Zastanawia się też nad tym, czy w przyszłości książki nie znikną.
- Ulga, kiedy rezygnuje z lektury, włącza bajkę i świat się „nie zawala”.

Co mogłoby pomóc Kasi?

- Rozwiązania, które integrują czytanie z tym, co i tak robi: krótkie książki przy posiłku, czytanie w kolejce do lekarza, audiobook w samochodzie zamiast traktowania czytania jako dodatkowego „zadania wieczorem”.
- Zaproponowanie nieregularności („czytanie weekendowe”, „sezony czytania”) zamiast przekazu o codziennym rytuale, który może ją tylko dodatkowo zawstydząć.
- Powiązanie czytania z czymś zabawnym, odgrywaniem ról i przyjemnością, a nie tylko obowiązkiem; pomoc w przededefiniowaniu dotychczasowego doświadczenia, które pomoże jej postrzegać czytanie na głos nie jako „odrabianie ważnego zadania”, któremu nie zawsze może sprostać, ale czasu na wspólną zabawę i wygłupianie się.
- Materiały edukacyjne pokazujące, że nawet krótkie, spontaniczne momenty czytania „w biegu” mają sens.

PERSONA 3.

RODZIC „NA TERAPII”:

MIĘDZY REHABILITACJĄ, SZKOŁĄ A KSIĄŻKĄ

- ▷ Ewa, 40 lat, mama 8-latka z diagnozą (ADHD/spektrum/dysleksja) i 5-latki

Kim jest?

Mieszka w mieście. Ma wyższe wykształcenie, lecz w jej charakterystyce kluczowe jest co innego: większość energii pochłania jej codzienne organizowanie wsparcia dla dziecka z trudnościami rozwojowymi.

Ewa często odwiedza specjalistów (logopedę, neurologopedę, fizjoterapeutę, psychologa), zna system szkolny „od kuchni” (opinie poradni, orzeczenia, nauczyciel wspomagający - którego często brakuje). Sama siebie opisuje jako „ciągle w biegu między terapiami a szkołą”.

Jak wygląda jej codzienność?

- Dziecko ma diagnozę (ADHD, afazja, spektrum autyzmu, dysleksja). Ewa wie, że funkcjonowanie w szkole jest dla niego dużo bardziej wymagające.
- Po szkole są zadania domowe, które zajmują kilka godzin, bo dziecko wolno pisze, łatwo się rozprasza, trzeba wszystko tłumaczyć „po kawałku”. Jedna strona A4 zadań może wymagać 4 godzin pracy.
- Dodatkowo dochodzą regularne terapie: u logopedy, neurologopedy, czasem rehabilitacja ruchowa lub integracja sensoryczna.
- Wieczorem Ewa jest wyczerpana. Sama mówi, że trudno jej sobie wyobrazić, żeby po 3-4 godzinach odrabiania lekcji „usiedli jeszcze na luzie z książką do czytania dla przyjemności”.

Jak wygląda czytanie w jej domu?

- Czytanie nie znika całkiem, ale staje się elementem pakietu terapeutyczno-edukacyjnego.
- Ewa czyta z dzieckiem lektury „na raty”, często w sposób zalecany przez specjalistów:
 - ona czyta na głos;
 - dziecko śledzi tekst linijka po linijce;
 - czasem włącza audiobook, a dziecko ma otwartą książkę i przewraca strony.
- W przypadku starszego dziecka z dysleksją czy spektrum autyzmu książki dla przyjemności przegrywają z potrzebą „ogarniania szkoły”; Ewa wie, że bez jej pomocy dziecko nie da rady zaliczyć lektur.
- Młodsze dziecko dostaje resztki uwagi – krótkie bajki, częściej w weekendy, czasem audiobook. Tu pojawia się dodatkowe poczucie winy: „dla młodszej nie mam tyle czasu, co dla starszego, bo cały dom kręci się wokół jego zadań i terapii”.

Co ją najbardziej blokuje?

1. Priorytet „nadrobienia deficytów”

Ewa ma poczucie, że czytanie dla przyjemności jest luksusem, na który chwilowo jej rodzina nie ma zasobów. Priorytetem jest rozwój mowy, pisania, koncentracji, czyli to, co zalecił specjalista. Kiedy słyszy komunikaty o czytaniu „20 minut dziennie”, myśli: „my już tyle robimy, tylko ma to inną formę”.

2. Zmęczenie i obciążenie emocjonalne

Praca z dzieckiem z trudnościami wymaga więcej cierpliwości, powtarzania, znoszenia złości, frustracji, ruchliwości dziecka. Czytanie bajki nie jest wtedy relaksem, tylko kolejnym zadaniem uruchamiającym te same zasoby, które już są wyczerpane.

3. Niechęć dziecka

Mająca poważne trudności z koncentracją i nadpobudliwa ruchowo córka Ewy nie przepada za czytaniem. Woli czynności angażujące

i pozwalające na jakikolwiek ruch - rysowanie, budowanie, zabawy z odgrywaniem ról, zajęcia sportowe.

4. Niepewność, co naprawdę pomoże

Z jednej strony Ewa słyszy, że książki są ważne, z drugiej, że trzeba dobrać „odpowiednią treść”, dostosowaną do poziomu, zainteresowań i trudności dziecka (np. ADHD, autyzm, dysleksja). Sama boi się, że wybierze coś za trudnego, nudnego albo „nie dla niego”. Dlatego bardzo ufa konkretnym rekomendacjom specjalistów czy innych rodziców „z podobnym dzieckiem”.

Jakie emocje budzi w niej czytanie?

- Bezsilność i zmęczenie: „chciałabym czytać więcej, ale naprawdę nie wiem, skąd wziąć jeszcze jedną godzinę ani skąd wziąć emocje po dniu pełnym zadań i konfliktów”.
- Frustracja i zniechęcenie - gdy dziecko „odpływa” i nie jest zainteresowane treścią książki.
- Ulga i wdzięczność, gdy książka „zadziała terapeutycznie”: pomoże dziecku oswoić lęki, pójść do przedszkola, zrozumieć swoją odmienność. Rodzice w podobnej sytuacji mówią, że gdy trafią na odpowiednie tytuły, naprawdę „widać różnicę”.
- Zależność od autorytetów - ma ogromne zaufanie do zaleceń dobrego psychologa, pedagoga, logopedy; nie ufa natomiast anonimowym postom w internecie czy ekspertom, którzy mogą być opłaceni przez wydawcę.

Co mogłoby pomóc Ewie?

- Listy książek tworzone we współpracy ze specjalistami (psychologowie, terapeuci, nauczyciele wspomagający) - z jasnym oznaczeniem: dla jakiego problemu, wieku, poziomu koncentracji.
- Pokazanie, że „czytanie terapeutyczne” to też czytanie, oswojenie myśli, że wspólne śledzenie tekstu lektury, słuchanie audiobooka czy praca na książkach zaleconych przez psychologa to budowanie kontaktu z książką, a nie „coś obok”.

- Formaty, które ułatwiają czytanie: książki z krótkimi rozdziałami, dużym fontem, prostym tekstem, komiksowe formy, materiały obrazkowe, które nie przeciążają dziecka, a jednocześnie dają poczucie sukcesu.
- Połączenie czytania z aktywnością dla dziecka - bierne słuchanie i bezruch są dla dziecka z ADHD trudne do zaakceptowania.

Jakie doświadczenia z czytaniem mają rodzice?

Zebrany materiał pokazuje, że współczesne praktyki czytelnicze rodziców, zarówno ich własne czytanie, jak i czytanie dzieciom, są mocno osadzone w doświadczeniach z dzieciństwa. Istotne znaczenie ma tu to, czy w domu rodzinnym książka była codziennością, „świętem” czy raczej szkolnym obowiązkiem. Te wczesne wzorce wpływają na to, czy czytanie w dorosłości pojawia się samoistnie, czy wymaga świadomego budowania warunków (czas, spokój, rytm dnia) i redefiniowania sensu tej praktyki. Najważniejsze obserwacje:

1. **Brak doświadczenia wpływa na brak praktyki;** wielu badanych nie przypomina sobie, żeby rodzice im czytali.
2. **Wspomnienia z czytania wiążą się z poczuciem bliskości i uwagi w relacji;** badani wspominali bliskie momenty (z rodzicami i dziadkami) spędzone na wspólnym czytaniu lub słuchaniu czytających dorosłych.
3. **Przymus czytania lektur szkolnych negatywnie wpływa na praktykę czytania;** wypowiedzi badanych pokazują, że lektury szkolne często przesuwają czytanie w stronę obowiązku, a to bywa doświadczeniem formującym postawę czytelnika na lata. Czytanie może zostać zapamiętane jako „coś pod sprawdzian”, a nie jako przyjemność, co później wymaga odzyskania autonomii czytelniczej w dorosłości.
4. **Czytanie książki jest dla niektórych przejawem autonomii,** własnym wyborem, postawieniem na siebie, swoje potrzeby i zainteresowania oraz zdecydowaniem o tym, co jest dla mnie w danym momencie ważne lub atrakcyjne.

5. Wielu rodziców jest przekonanych, że czytanie kiedyś było łatwiejsze i przyjemniejsze niż dzisiaj; narracje badanych pełne były sentymentów i tęsknoty za papierowymi książkami oraz dawną formą czytania (spokojną, bez rozproszeń). Wypowiedzi wskazują na symboliczną wartość książki odsyłającej do czegoś, co przeminęło.

BRAK DOŚWIADCZENIA WPŁYWA NA BRAK PRAKTYKI

W wielu wspomnieniach rodziców książka nie była stałym elementem codzienności rodziny. Brakowało rytuału, zachęty, a czasem także samych książek w domu. Dla nich czytanie nie było czymś oczywistym ani wpisanym w domowy porządek dnia, a raczej stanowiło aktywność marginalną, pojawiającą się później, często dopiero w szkole.

Bo ja jako dziecko, jak byłem mały [...] to mi w domu nie czytali książek. [...] U nas takiego czegoś nie było. (IDI 42)

Nigdy nikt mnie nie zachęcał do czytania książek, więc nie odczuwałam takiej potrzeby. [...] A że tego nie było w domu, to w ogóle nie było to w zasięgu moich zainteresowań. [...] A książki w ogóle były w domu? [...] Nie. [...] Książek nigdy nie było; chyba też nie było czasu. (IDI 3)

Może kwestia wartości z domu. Nam nie czytano. Była tylko lektura i koniec. Rodzice mówili: „Idź się pobawić”, a nie: „Chodź, poczytamy”. (FGI 3)

Rodzice, którym nie czytano, gdy byli dziećmi, tłumaczą nieobecność tej praktyki przede wszystkim **deficytem czasu i energii dorosłych**. W wypowiedziach powracają obrazy domu, w którym rodzice są stale w pracy, a dzieci „organizują się same”, a niekiedy domu funkcjonującego w rytmie gospodarstwa. W takim układzie wspólne czytanie jawi się jako coś luksusowego, co wymaga spokoju, zasobów i intencjonalności, których wówczas brakowało.

Ja też pamiętam swoje dzieciństwo: tata ciągle w pracy, mama w pracy [...] W domu nie było takiego wspólnego czytania. (FGI 3)

W ogóle praktycznie nie było takiej sytuacji, że rodzice by mogli nam poświęcać pod tym kątem ten czas. [...] mieszkaliśmy na gospodarstwie. [...] to był też trochę inny tryb życia. (IDI 21)

U nas były ciężkie warunki. Nie było na to czasu. [...] mama nie miała czasu, żeby z nami usiąść, bo też mieliśmy gospodarstwo. (IDI 30)

W części opowieści brak książek nie jest opisywany jako „zaniedbanie”, lecz jako element stylu dzieciństwa skoncentrowanego na aktywnościach poza domem lub na innych mediach. Czytanie przegrywa z byciem na dworze, zabawami ruchowymi i kreatywnymi, a dostęp do kultury realizuje się przez telewizję (dobranocka), wideo czy muzykę.

[...] u mnie było bardzo dużo tego dworu, bardzo dużo takich właśnie zajęć [...] Nawet „unikanie” tych książek, powiedziała-bym i później dopiero właśnie w szkole zaczęły się gdzieś tam przewijać. (IDI 39)

Pamiętam, że ja co sobotę szłam z tatą do wypożyczalni kaset wideo i oni na sobotę wypożyczali sobie film, a ja dostawałam na niedzielę bajkę. (FGI 1)

Tak sobie myślę, że w ogóle w naszym dzieciństwie jakby my nie mieliśmy tu innych opcji. [...] to leciała dobranocka, ale to nie było tak jak teraz, że odpalamy Netflixa. (FGI 1)

W konsekwencji „mało czytania w domu rodzinnym” nie oznacza jedynie braku konkretnej praktyki, ale często brak całego zaplecza: czasu, zwyczaju czytania i dostępności książek. To tło pomaga zrozumieć, dlaczego dla części rodziców czytanie w dorosłości bywa projektem do zbudowania od zera albo dlaczego książka wkracza w życie najpierw jako obowiązek szkolny, a dopiero później (jeśli w ogóle) jako przyjemność.

WSPOMNIENIA Z CZYTANIA ŁĄCZĄ SIĘ Z POCZUCIEM BLISKOŚCI Z CZŁONKAMI RODZINY I UWAGI Z ICH STRONY

W wielu wypowiedziach rodziców czytanie z dzieciństwa powraca jako **doświadczenie silnie relacyjne**. Książka nie jest tu jedynie tekstem, lecz pretekstem do bycia razem z kimś bliskim. Tworzy wspólny rytuał, uważność i daje poczucie bezpieczeństwa. W tych wspomnieniach powraca obraz ukazujący czytanie jako kreujące osobną, odświętną przestrzeń wyjętą z codzienności, zorganizowaną wokół dziecka i dorosłego. Czytanie pojawia się jako forma wsparcia, budowania więzi i bliskości, zwłaszcza tam, gdzie na co dzień rodzic dużo pracował, a miał czas dla dziecka dopiero wieczorem, podczas czytania na dobranoc.

Wiesz co, ta tęsknota, ja pamiętam, że moja mama mi czytała i to takie było miłe. [...] ten czas bycia z tą mamą, nie? bo moja mama, mimo że ciągle pracowała, to jak czytała, to było takie tylko dla mnie. (IDI 43)

Wtedy byliśmy takie zżyte, to była taka bliskość. Byliśmy we dwie i jakby takie połączone. (IDI 43)

No i gdzieś tam ja bardzo dobrze to wspominam, bo zawsze miałam takie wsparcie ze strony mamy. (IDI 50)

W wielu narracjach czytanie wpisuje się w codzienny, wieczorny porządek dnia. To ważne, bo rytuał **buduje poczucie ciągłości, jest stały i przewidywalny**. Rodzice przywołują też fizyczny wymiar tej bliskości, na przykład „pakowanie się pod pachę”, leżenie obok, wspólne czytanie. Czasem wątek relacji łączy się wprost z kompetencją. Dzięki temu rytuałowi dziecko uczyło się czytać i rozpoczynało naukę w szkole z poczuciem pewności.

Natomiast tata mi czytał przed zaśnięciem. Jakby ja pakowałam się pod pachę, leżał i mi czytał. [...] I potem mieliśmy też zabawę pod tytułem „Czytanie z przeinaczaniem”. [...] I nauczyłam się

w ten sposób czytać w ogóle. [...] No bo to był taki nasz codzienny, wieczorny rytuał. (IDI 47)

*Mnie mama czytała dużo książek. [...] Ile dzisiaj będzie książek? 5 czy 7? [...] To też **lubiliśmy tak przed snem.** [...] Spędzaliśmy z mamą tak czas. (IDI 46)*

Znaczy się z takich wspomnień, gdzie już pamiętałam, jak mama mi czytała [...] to bardzo dobrze wspominam. (IDI 55)

Co ciekawe, wątek bliskości nie zawsze dotyczy wyłącznie samego aktu czytania. Dla części osób ważny jest szerszy kontekst obcowania z książką, atmosfera rozmowy, ciepła domowego, wspólnego czasu, w którym książka jest **inicjatorem spotkania i rekwizytem budującym nastrój.**

*Ja pamiętam takie chwile z babcią. Jak oni z dziadkiem rozmawiali, zawsze było **tak ciepłutko.** [...] Ale to było takie jakby „przy książce”, w sensie taki klimat. (FGI 3)*

*Takie pierwsze, co pamiętam, jakby z dzieciństwa z książką związanego, to mam takie dobre wspomnienia, bo **mi dziadek czytał książki.** (IDI 54)*

*Na głos. Mi i bratu. [...] mam taki właśnie obraz w głowie, że brał nam książeczkę w kuchni, **siedzieliśmy przy stole i to jest takie pozytywne wspomnienie.** (IDI 12)*

Czytanie w tych narracjach łączy się z doświadczeniem ważnej relacji i często jest osadzone w powtarzalnym rytuale wieczornym. Co istotne, wspomnienia te tworzą dla części rodziców punkt odniesienia, ponieważ budują tęsknotę za takim sposobem spędzania czasu i wzmacniają przekonanie, że czytanie jest formą budowania więzi.

PRZYMUS CZYTANIA LEKTUR SZKOLNYCH NEGATYWNIE WPŁYWA NA PRAKTYKĘ CZYTANIA

W wielu narracjach szkolne lektury pojawiają się jako powód tego, że czytanie traci swoją lekkość i staje się zadaniem. Zamiast przyjemności i zanurzenia w historii, dominuje doświadczenie presji. Lektura jest wówczas częścią systemu oceniania, a nie aktywnością wybieraną przez dziecko, co u części osób na długo formuje skojarzenie książki z przymusem.

Jako tremę, strach i przymus. [...] No jedyne co to właśnie ja zaczęłam od tego Greya, ewentualnie te artykuły, ale to takie w internecie, nie? (IDI 46)

Nie pamiętam jako przyjemności, pamiętam raczej jako obowiązek. (IDI 37)

Nie. No bo to chyba przy przygotowaniu do matury, kiedy trzeba było czytać, więc jako obowiązek. (IDI 3)

Część rozmówców mówi wprost o niechęci wywołanej przymusem i o strategii odkładania lektury do momentu, gdy zostanie już omówiona. W tych wypowiedziach widać, że **problemem nie zawsze jest sama treść, lecz sytuacja, w której ktoś narzuca czas, tempo i sens czytania**. W efekcie książka bywa czytana dopiero wtedy, gdy staje się bezpieczna, kiedy wiadomo już, „co z niej będzie na lekcji”. W części wypowiedzi lektury są opisywane jako **zbyt trudne i zbyt odległe od doświadczeń** dzieci i młodzieży. Szkolny kanon nie tylko nie zachęca, ale wręcz zniechęca do samej czynności czytania, szczególnie gdy czytanie dla przyjemności przegrywa z obowiązkiem szkolnym.

Lektura to oczywiście było zło konieczne. I zwykle czytałam ją, jak już została omówiona [...] bo stwierdziłam, że może mi się spodobać, to ja ją przeczytam [...] Nie lubiłam, jak mnie ktoś zmuszał. (IDI 37)

Czytałem z przymusu. [...] jak już były zajęcia i trzeba było robić sprawozdania z lektur, opisywać je w sprawdzianach czy kartkówkach, no to nie szło mi za dobrze. [...] Znam tytuły mniej więcej tych lektur, ale nie pamiętam, o czym były. (IDI 42)

Ja sam czytałem – uwielbiałem Kaczora Donalda. Ale książki szkolne – dramat. Po trzech stronach odpadałem. (FGI 2)

Może nie ze strony mamy, bardziej ze strony szkoły, że te lektury nie były naprawdę za ciekawe. Bo to były takie ciężkie, wiadomo, „Dziady”, „Krzyżacy”, „Pan Tadeusz” to naprawdę są ciężkie. [...] unikałam czytania typowo tych lektur. Mimo, że czytałam bardziej takie młodzieżowe rzeczy. (IDI 18)

Kiedy lektura jest odbierana jako przymus i trudność, pojawiają się sposoby obchodzenia obowiązku. Pojawia się korzystanie ze streszczeń, wsparcie koleżanek, zdobywanie informacji, by sprostać wymaganiom szkoły. W tych narracjach czytanie nie znika całkowicie, ale zostaje zastąpione praktykami pozwalającymi funkcjonować w systemie przy minimalnym koszcie.

Robiłam wszystko, żeby nie czytać. A że to jeszcze nie były takie czasy, że był dostęp do audiobooka, więc były gdzieś tam ściągi, możliwość pożyczania ściąg [...] przyklejałam się do osób, które się dobrze uczyły, żeby sobie po części ułatwić sprawę. I one na przykład mi streszczały książkę. (IDI 56)

Pamiętam, że mama mnie zawsze zmuszała do czytania lektur. [...] przeważnie jechałam na streszczeniach, niestety. (IDI 3)

W niektórych rodzinach presja czytania lektur pojawia się nie tylko ze strony szkoły, ale także ze strony rodziców, którzy pilnują wywiązywania się z obowiązku. To ważne, bo pokazuje ambiwalencję, gdyż ten sam dom może być przestrzenią bliskości z książką (we wcześniejszym wieku), a później stawać się miejscem dyscyplinowania do czytania szkolnego. Dla części respondentów to właśnie ten nacisk najbardziej utrwał skojarzenie książki z zadaniem.

Ale wcześniej pamiętam, że było czytane i bardzo dużo moja mama pilnowała tego, żebyśmy czytali wszystkie lektury, nawet w tych starszych klasach. Taki nacisk był na to mimo wszystko. (IDI 18)

Mnie czytali. Zmuszano do czytania. (IDI 16)

Oj, tak. Mi rodzice nie czytali książek. Moja mama w pierwszej i drugiej klasie czytała mi lektury. (FGI 1)

Na tle dominujących narracji o przymusie pojawia się też ważny kontrapunkt: sytuacje, w których szkolny „reżim czytania” bywa **wspominany pozytywnie, bo łączy obowiązek z nagrodą, uznaniem i poczuciem kompetencji**. Wtedy presja nie znosi autonomii całkowicie, a może nawet budować satysfakcję: „dałam radę”, „znałam odpowiedź”, „byłam dumna”.

[...] brałam udział w konkursach [...] i pamiętam, że to był taki fajny dla mnie czas [...] ja byłam taka dumna, jak ja znałam tę odpowiedź. (IDI 39)

CZYTANIE KSIĄŻKI JEST DLA NIEKTÓRYCH PRZEJAWEM AUTONOMII

W wypowiedziach części rodziców czytanie nie pojawia się wyłącznie jako element stylu życia, ani domowego rytuału, tylko jako **prywatna strategia odpoczynku i przestrzeń autonomii**. Książka postrzegana jest tu często jako bezpieczne miejsce. Pozwala czytającemu na chwilę odsunąć się od otoczenia, złapać dystans w stosunku do trudnych emocji i odzyskać poczucie kontroli nad własnym czasem. Ten wymiar „me time”, czasu dla siebie, pojawia się zarówno w opowieściach o dzieciństwie i adolescencji, jak i w narracjach dorosłych, którzy dziś próbują wygospodarować choć krótki moment tylko dla siebie.

W najbardziej bezpośrednich relacjach książka pełni funkcję schronienia w momentach przeciążenia domem, relacjami czy zmianą

sytuacji rodzinnej. **Ucieczka ma tu charakter dosłowny**: czytanie odbywa się „po kryjomu”, w ciszy, w odosobnieniu, a jego celem jest **odcięcie się od bodźców i odzyskanie granic**. W tych wypowiedziach uderza potrzeba bycia poza światem innych ludzi, choćby na chwilę.

Te książki to była dla mnie taka trochę ucieczka od nich [braci respondentki], bo jeden był w moim wieku, a drugi był rok starszy. [...] Tak, że jak już mogłam sobie jakąś książkę przeczytać, to tak gdzieś po kryjomu, po cichu, żeby odwalili się ode mnie. (IDI 16)

To była moja ucieczka od wszystkiego. No, wieczorem – książeczka. [...] bardzo często też potrzebuję побыć sama ze sobą. [...] to był taki mój czas dla mnie. (IDI 37)

Druga forma tej samej potrzeby to doświadczenie silnego wciągnięcia w świat literatury, czy wręcz „przepływu” (*flow*), w którym książka staje się przestrzenią całkowitego skupienia. W takich opisach czytanie **nie jest jednym z zajęć, tylko momentem, w którym znika otoczenie**. Można przejechać przystanek, „odpuścić coś” lub zarwać noc. Ta intensywność pokazuje, że autonomia w czytaniu bywa przeżywana jako **pełne prawo do bycia w swoim świecie, w swoim rytmie, poza oczekiwaniami innych**.

Po prostu wtedy w ten świat wchodzę, odpływam i całkowicie chcę to skończyć, chcę to przeczytać. [...] Ja potrafiłam przejeżdżać stacje i w ogóle nie wiedzieć o tym [...] ja całe dzieciństwo czytałam, zamykałam się w pokoju i czytałam książki, wszystkie takie młodzieżowe, wszystko przeczytałam. (IDI 41)

*Jak się wkręciłam w jakąś książkę, to: „dobra, nie idę na ten wykład”, bo już tak po prostu miałam takie momenty, że **jak czytałam jakąś książkę, to tam nawet mogłam odpuścić sobie szkołę**. (IDI 39)*

Tak, właśnie dużo czytałam. Dużo, dużo. Pozarywane nocki przez czytanie przez wiele lat były. (IDI 29)

W dorosłych biografiach czytelniczych wyraźnie widać jednak **pęknięcie**. Rodzice, którzy kiedyś budowali autonomię poprzez książkę, dziś opisują, że jest to jedna z najtrudniejszych aktywności do utrzymania. Nie dlatego, że przestała dawać przyjemność, lecz dlatego, że wymaga trudnych do spełnienia warunków. Często **brakuje spokoju, samodyscypliny i prawa do „bycia niedostępnym”**. Czytanie zaczyna konkurować z obecnością dziecka i codziennym zmęczeniem; pojawia się też emocjonalny koszt w postaci wyrzutów sumienia.

Teraz jest najtrudniejszy czas na czytanie, no bo... Bycie mamą, żoną i matką Polką to... No. To wymaga niesamowitej samodyscypliny, żeby usiąść z tą książką [...] udaje mi się raz w tygodniu kilka stron przeczytać. (IDI 29)

A no teraz już nie. Ale mam takie wyrzuty sumienia. [...] weź jakąś książkę i zacznij czytać, ale no znowu coś albo dziecko przyjdzie i „pobaw się ze mną”. (IDI 41)

Jednocześnie, nawet gdy czytanie jest ograniczone, **pozostaje opisywane jako narzędzie autoregulacji**. Może uspokajać, pomagać wrócić do siebie i złagodzić napięcie; *książka faktycznie mi dawała spokój wewnętrzny, mogłam sobie chwilę poświęcić* (IDI 3). W tej perspektywie książka nie musi być ambitna ani należeć do literatury wysokiej; liczy się jej funkcja i dopasowanie do własnych potrzeb.

Autonomia w czytaniu pojawia się też jako **przeciwieństwo szkolnego przymusu**. Rodzice opisują moment, w którym po zakończeniu etapu czytania „bo trzeba” wracają do lektury jako wyboru. W tych narracjach książka staje się **połem sprawczości**, kiedy to ja decyduję, co czytam, po co i kiedy. Dla części osób czytanie od początku było również źródłem dumy i kompetencji, które dawały poczucie mocy w szkolnej rzeczywistości.

Bo jak już nie musiałam czytać książek [...] to zaczynałam czytać książki dla siebie. (IDI 40)

Dobrze, ja byłam dumna z siebie [...] bardzo płynnie, ładnie czytałam w podstawówce, więc byłam dumna, że czytam. (IDI 35)

Czytanie jako „przestrzeń autonomii” układa się w oś doświadczeń: od dziecięcej i młodzieńczej ucieczki oraz etapu intensywnego zanurzenia w lekturze, przez dorosłe próby odzyskiwania tej samej przestrzeni w warunkach deficytu czasu i energii. **Książka pozostaje tu narzędziem autonomii dla rodziców, którzy czytali i nadal czytają, ale autonomia ta w rodzicielstwie wymaga już nie tylko chęci, lecz także aktywnego wywalczenia dla siebie chwili spokoju.**

WIELU RODZICÓW JEST PRZEKONANYCH, ŻE CZYTANIE KIEDYŚ BYŁO ŁATWIEJSZE I PRZYJEMNIEJSZE NIŻ DZISIAJ

Dla części respondentów książka w pierwszym odruchu oznacza książkę papierową. To preferencja wyrażana bardzo jednoznacznie, nawet jeśli w życiu pojawiają się e-booki czy audiobooki, papier pozostaje formą podstawową i docelową. Książka w domu ma dla respondentów znaczenie nie tylko użytkowe, ale i tożsamościowe. Ten sposób ujęcia pokazuje, że **papierowa książka bywa traktowana jako stały i ważny element przestrzeni domu.**

Ja nawet jeśli miałam e-book lub audiobook, to i tak zamawiałam papierową książkę. Muszę mieć [coś konkretnego] w ręce. (FGI 3)

Dla mnie książka to jest papierowa. (IDI 35)

Więc jakby, no i ja jestem jakoś związana tak, że nawet mogę nosić grubą książkę w torebce, która mi zajmuje miejsce, niż na przykład mieć w telefonie powiedzmy, tak? [...] ja jestem po prostu wychowana, że książki papierowe muszą być w domu, bo to jest, ja jestem zdania, że to ma wpływ na duszę domu. Takie przekonanie. (IDI 55)

Nostalgia dotyczy także sposobu spędzania czasu z książką. Rodzice przywołują dzieciństwo jako okres, w którym można było

robić jedną rzecz przez dłuższy czas, bez konieczności ciągłego przenoszenia uwagi. W tych relacjach pojawia się podkreślenie kontrastu w stosunku do współczesnego świata, opisywanego jako szybszy, bardziej rozproszony i pełen konkurencyjnych bodźców. Czytanie „kiedyś” jawi się jako praktyka, która miała swoją ciągłość i rytm.

Jak ja 30 lat temu byłam dzieckiem, ja siadałam i robiłam przez ileś godzin coś. A teraz dzieci szybko zmieniają. One są przyzwyczajone, że życie jest szybkie, że wszystko się szybko zmienia i one te aktywności też szybko zmieniają. (IDI 43)

Tak, ja czytałam też [...] ja uwielbiałam czytać i całe jeszcze studia, do końca studiów, a później już coraz mniej. (IDI 41)

W niektórych wypowiedziach tej tęsknocie towarzyszy też sceptycyzm. Pojawia się pytanie, czy w ogóle da się wrócić do dawnej formy czytania, czyli do dłuższego zanurzenia, stabilnego rytmu i mniejszej konkurencyjności ekranów i monitorów.

Ja nie wiem, czy powrót do takiego czytania, jak czytali nasi rodzice czy my, jak czytaliśmy za dzieciaka, w ogóle jest możliwy - do takiej formy czytania. (IDI 32)

W rezultacie nostalgia za papierem i dawną formą czytania nie sprowadza się jedynie do preferencji nośnika. Jest raczej **opowieścią o utraconych warunkach, tęsknotą za większą dostępnością czasu, mniejszą konkurencją bodźców i bardziej rytualnym, wspólnym charakterem lektury**. Papierowa książka staje się w tych narracjach symbolem świata, w którym czytanie było spokojniejsze, bardziej zanurzone w relacji i - co ważne - łatwiejsze do utrzymania jako codzienna praktyka.

Jaką wartość ma dzisiaj czytanie?

CZYTANIE JAKO PROJEKT RODZIELSKI

Zanim zaprezentujemy opinie badanych na temat wartości czytania, chcemy wyraźnie zaznaczyć, że dla zdecydowanej większości rodziców, **czytanie dzieciom wpisuje się w szerszy ideał świadomego rodzicielstwa: pełnego bliskości, opartego na uważności. Lektura ma być dowodem zaangażowania, sposobem na budowanie relacji, narzędziem wspierania rozwoju emocjonalnego.** Narracje licznych rozmówców wskazują wyraźnie na to, że czytanie dzieciom jest dla wielu osób silną i powszechnie zinternalizowaną normą, niezależnie od ich statusu czy wykształcenia; *Uważam, że nawet jak kobieta jest w ciąży i dziecko się nie urodziło, to już wtedy powinna czytać na głos.* (IDI 42)

Respondenci wyobrażają sobie czytanie w bardzo konkretny sposób. Medialne obrazy, którymi nasiąkają rodzice, obecne w reklamach, serialach, poradnikach czy prasie, konkretne, **sielankowe wizje**, zagnieżdżają się w ich umysłach. W tego typu wizjach rodzina siedzi wspólnie przy stole i prowadzi ożywione rozmowy, śmieje się, bawi, a następnie wieczorem, w świetle lampki, rodzic przysiadła na łóżku dziecka i w atmosferze wyciszenia (której nie zakłócają inne dzieci czy hałas zepsutej pralki) czyta mu książkę; *Tak, no i moja wizja matki i w ogóle tak jak ja sobie to wyobrażałam to, że ja wracam z pracy, razem przygotowujemy kolację, potem siadamy, czytamy te książki albo gramy w planszówki. To była moja wizja. Życie zweryfikowało, że człowiek wraca wypompowany z pracy i nie ma siły.* (IDI 43)

Podobnie jak z innymi elementami „projektu idealnego rodzicielstwa”, także idealne czytanie zwykle nie wytrzymuje próby w zderzeniu z prawdziwym życiem. Pojawia się **zmęczenie, przeciążenie, złość na siebie i na dzieci, frustracja, że „znowu się nie udało”, a jednocześnie poczucie, że trzeba „dać radę”.** W wypowiedziach

rodziców dostrzegłyśmy wiele silnych emocji: poczucie winy, wstyd, żal do siebie, zazdrość wobec tych, którzy w oczach respondentów lepiej sobie radzą:

Wina i wstyd, poczucie winy jak najbardziej, że tak mało, że tak rzadko i wstyd też, i żal też [...] I poczucie porażki, poczucie porażki, że się nie czyta, a nie, że się przeczytało. [...] Zazdrość, że inni, zwłaszcza na przykład, nie wiem, koleżanki po fachu, nauczycielki, więcej na pewno czytają, a ja nie. (IDI 38)

Nieraz złość na siebie za to, że właśnie tego czytania jest mniej, tego poświęcania czasu dzieciom też jest mniej - to na pewno. (IDI 3)

Tak, mam poczucie obowiązku. Czuję, że powinienem, ale brakuje mi czasem sił. [...] Smutek i niedopełnienie jakiegoś obowiązku czy czegoś. (IDI 42)

Wielość oczekiwań wobec „idealnego” lub „dobrego” rodzicielstwa rodzi **sprzeczności i dysonanse**. Po pierwsze należy **„podążać za dzieckiem”** i jego potrzebami, nie naciskać, po drugie **dbać o edukację i rozwój, zapewniać jak najlepsze możliwości** (a więc czytać), po trzecie – **zadbać o siebie, o swój związek, pracę, zająć się obowiązkami domowymi** etc. Jedna z matek opisuje moment, w którym orientuje się, że kurczowo trzyma się scenariusza wieczornego czytania, zamiast podążać za dzieckiem, które tego nie chce; i właśnie to staje się źródłem wewnętrznego napięcia:

Ale to właśnie, jak się złapałam na tym, że czuję jakieś takie negatywne emocje, że się spinam, że bardziej mi zależy na tym, żeby dokończyć tę książkę niż podążać za córką. (IDI 47)

Szczególnie dotkliwe są sytuacje, gdy dziecko nie odpowiada na wyobrażony model czytania, bo np. ma inne tempo, trudności rozwojowe, nie jest gotowe na ambitne lektury, które marzyłyby się rodzicom. Cytowana przed chwilą matka, nauczycielka, z **trudem godziła się**

na to, że jej dziecko nie lubi czytania. W jej wypowiedzi pojawia się bardzo mocny, dosadny język „żałoby”, „porażki” i „beznadziei”:

Było też takie poczucie beznadziei na początku i takiej żałoby, trochę przygnębienia, bo ja naprawdę chciałam jej czytać i czułam, że no, ale jak to? Nie mogę ci czytać Tolkiena jeszcze. I poczucie winy i takiego wstydu czy poczucia porażki też trochę było. (IDI 47)

Inna respondentka, próbując nazwać własne emocje związane z brakiem czytania, poza winą i wstydem przywołuje kategorię „normalności”:

A może wina i wstyd też? Może być za to, że ja nie mogę ich nauczyć tego i nie daję przykładu normalnego. (IDI 46)

Siła emocji ujawniających się w takich wypowiedziach wskazuje, że czytanie dziecku funkcjonuje jako projekt rodzicielski silnie powiązany z wyobrażeniem „normalnej” rodziny i „normalnego” rodzica. Ważne, by to zauważyć i podkreślić także dlatego, że w badaniu wzięli przecież udział rodzice, którzy czytają dzieciom rzadko lub wcale, a mimo wszystko przekonanie o istotnej wartości czytania dzieciom jest w nich głęboko zakorzenione.

NAJWAŻNIEJSZE WNIOSKI

Wartości czytania nie podważał niemal żaden z naszych respondentów; na poziomie deklaracji istniała zgodność, że książka jest ważna i należy czytać. Jednocześnie warto przypomnieć, że wywiady zrealizowane zostały z osobami, które czytają dzieciom rzadko lub wcale, więc owe deklaracje i wartości nie znajdują u nich odbicia w praktyce; powody tej rozbieżności prezentujemy w dalszej części raportu. Nasi rozmówcy i rozmówczynie, mówiąc o czytaniu, zwykle podawali konkretne argumenty, które uzasadniają jego wartość. Z ich wypowiedzi wynika, że czytają dzieciom, kiedy widzą, że przynosi to konkretne rezultaty i korzyści; więcej o nich w kolejnych częściach tego rozdziału.

Na podstawie wypowiedzi rodziców można stwierdzić, że czytanie **nie jest dla nich oczywistą pozytywną wartością, lecz praktyką, której sens trzeba dziś na nowo uzasadniać.** Książka bywa opisywana jako narzędzie umożliwiające wyciszenie, tudzież przeciwwaga dla ekranów i monitorów, ale jednocześnie pojawiają się głosy, że w świecie alternatywnych mediów nie jest ona już niezbędną ani uprzywilejowaną jako źródło wiedzy. To, co rodzice postrzegają jako „wartość czytania”, można ująć w pięciu grupach, w których widoczna jest polaryzacja:

1. **Czytanie to spokój i harmonia (cisza, ład, odpoczynek);** książka jest tu postrzegana jako zapewniająca ciszę, ład wewnętrzny i wyciszenie, ale i wymagająca w tym celu zapewnienia odpowiednich warunków (spokojny rytm dnia, brak pośpiechu). Wartość czytania nie jest w tym ujęciu związana z jakością tego doświadczenia.
2. **Czytanie to antidotum na elektronikę (odtrutka, sposób na regulację emocji);** książka staje się narzędziem uspokajającym od bodźców. Ma odciągać od telefonu, tabletu i szybkich treści, uczyć innego rodzaju skupienia i dawać zdrowszą alternatywę. Jednocześnie rodzice zauważają, że w praktyce ekran czy monitor często wygrywają, bo korzystanie z nich jest łatwiejsze, wystarczy włączyć i już działa.
3. **Czytanie to zwykły element codzienności;** w części rozmów książka nie ma statusu elementu wyjątkowego rytuału, tylko jest jednym z przedmiotów, którego się używa. Można z niej korzystać w samochodzie, przeglądać w różnych momentach dnia, traktować jak jeden z wielu składników domowego życia. W tym rozumieniu wartość czytania książek wynika z ich dostępności i obecności każdego dnia.
4. **Książka to część kapitału symbolicznego (przedmiot związany z sentymentem, budzący chęć posiadania, ale i narzędzie kontroli);** tutaj ważna jest nie tylko praktyka czytania, ale też sama

obecność książek w domu i ich postrzeganie w rodzinie. Książka bywa obiektem troski („nie niszczyć”), nośnikiem sentymentu i symbolem „domu z książkami”, co może wspierać tożsamość czytelnicy, ale bywa też źródłem napięcia (gdzie kończy się pozwolenie dziecku na swobodę, a zaczyna dyscyplinowanie i kontrola).

5. **Czytanie nie ma uniwersalnej wartości (książka jako jedna z wielu opcji / jej marginalizacja);** pojawiają się także głosy, że czytanie nie jest koniecznym warunkiem rozwoju, ani jedyną sensowną drogą pozyskiwania wiedzy; tutaj książka staje się jedną z wielu form obcowania z treściami, a jej wartość nie jest tu postrzegana jako uniwersalna, a bardziej jako zależna od preferencji i kontekstu.

Czytanie to spokój i harmonia (cisza, ład, odpoczynek)

Tu książka jest postrzegana jako **zapewniająca wyciszenie, kojarzy się z ładem, ciszą i odpoczynkiem**. Co ważne, ten sposób oceniania książki nie musi jednocześnie oznaczać, że czytanie jest codziennym rytuałem w rodzinie. Czasem książka raczej symbolizuje wyobrażenie dobrego odpoczynku (kocyk, herbata, jesień) niż łączy się z realizowaną w praktyce czynnością. To pokazuje książkę jako wartość afektywną. Coś, co uspokaja przez sam obraz, jaki przywołuje, przez przywołwane skojarzenia, nawet jeśli nie zawsze pociąga za sobą praktykę.

*Kojarzy mi się z taką ciszą, harmonią [...] ładem, porządkiem.
Totalne wyciszenie. Peace and love. (FGI 1).*

*To mi się kojarzy z takim wypoczynkiem, kocykiem, herbatką
ciepłą wieczorami [...] taki wypoczynek, chill po prostu. (FGI 1)*

*Szczyt moich marzeń to jest: siedzę pod drzewem i czytam książkę
[...] i mam wrażenie, że też ja, czytając książkę, pokazuję dzieciom,
że to jest mój czas wyciszenia. (IDI 43)*

Czytanie to antidotum na elektronikę (odtrutka, sposób na regulację emocji, „łatwiejsze rozwiązanie”)

W tym wątku książka jest często postrzegana jako przeciwwaga dla ekranów i monitorów. Nie tylko jako alternatywa, ale jako narzędzie przywracania rytmu, uwagi i spokoju. Rodzice mówią o **technologii jako łatwiejszym rozwiązaniu**, które wygrywa w praktyce, ale jednocześnie opisują książkę jako **coś, co warto chronić i o nie dbać**, choćby po to, żeby kontakt z nią nie zanikł. Pojawia się też wątek wzorca do naśladowania: dorosły czytający dla siebie jednocześnie pokazuje dzieciom, że książka jest nie tylko obowiązkiem szkolnym, ale zapewnia wyciszenie i „czas dla siebie”.

*Nie chcę, żeby siedział w telefonie, bo te **telefony to jest naprawdę zło**. [...] Teraz - w roku szkolnym - nie ma telefonu. (IDI 30)*

*Wybrałam tę kartę [badana wyciąga kartę DIXIT], bo **kojarzy mi się z odpoczynkiem** [...] a wiadomo, że **dzieci najchętniej siedzą przy telefonach albo telewizorach, więc ta chwilka, kiedy mogę je czymś „odciągnąć”, jest dla mnie cenna**. (FGI 1)*

Czyli ja tak myślę, że taką największą trudnością jest właśnie to, że wszędzie jest ten telefon, tablet, telewizor [...] jednak ten łatwiejszy dostęp [...] Myślę, że to jest ten świat, który jest obecny [...] czytanie książki jest monotonna, dłuższe, spokojniejsze, a oni nie są do tego przyzwyczajeni. (IDI 43)

Czytanie to zwykły element codzienności

Tu książka nie jest „świętością”, tylko używanym przedmiotem, bywa elementem codzienności, różnych sytuacji i mikrorytuałów. Pojawia się jako **coś, co może towarzyszyć członkom rodziny w domu (nawet w łazience), w podróży**. Ważne jest też, że kontakt z książką nie musi być jednowymiarowy („siedzimy i słuchamy”). W wypowiedziach z tej grupy książki mogą towarzyszyć innym aktywnościom.

W wielu domach są gazety w łazience. Siadasz i czytasz. (FGI 3)

Książka też towarzyszy nam w trakcie jazdy. Ponieważ to jest kilkadziesiąt minut, które bardzo dobrze jest spędzić właśnie przy książce, a nie na przykład przy telefonie. (IDI 40)

Ponieważ książki zazwyczaj trafiają we własne, konkretne miejsce. [...] potrafi wziąć 10-15 książek i [...] siada na przykład na dywanie i on po prostu się nimi otacza. (IDI 40)

Z czytaniem różnie – książki się przewracają, kolorowanki, wszystko naraz. (FGI 3)

Książka to część kapitału symbolicznego (przedmiot związany z sentymentem, budzący chęć posiadania, ale i narzędzie kontroli)

W tej grupie wypowiedzi książka jest nie tylko tekstem do czytania, ale i symbolem: wyznacznikiem „domu z książkami”, nośnikiem sentymentu i elementem tożsamości dorosłych. Z tego wynika szczególnie wrażliwość dorosłych na to, jak dzieci obchodzą się z książkami: ich niszczenie czy „niewłaściwe” używanie powoduje napięcie, dysonans między pozwoleniem dziecku na swobodę, a potrzebą uczenia go szacunku do rzeczy. W takim ujęciu książka bywa chroniona przed dziećmi, przechowywana „na później”, ale jednocześnie niszczenie przez dzieci książek może prowadzić do rezygnacji rodziców z kupowania książek i zapełniania nimi biblioteczek. To pokazuje, że symboliczna wartość książki potrafi jednocześnie wzmacniać jej obecność w domu (gromadzenie, przechowywanie) i paradoksalnie ograniczać jej codzienny obieg (ostrożność, kontrola, rezygnacja po stratach).

My na razie nie oddajemy. Dzieci jeszcze będą z nich korzystać. Mamy dużo książek, nie chcemy ich wyrzucać ani oddawać. (FGI Golina)

Było bardzo dużo książek, ale niszczyli je. Oni je niszczyli, nie szanowali tych książek, więc ja przestałam kupować, a mieli naprawdę piękną biblioteczkę. (IDI 2)

Chociaż nie no, my mamy dużo książek takich fizycznych, ja rzadko... ale mamy ich dużo. (IDI 47)

Mam wrażenie, że [...] jak już ktoś ma sentyment do książek, to jest mu już trudno przyjąć, że tak można i że to jest ok. [...] gdzie jest ta granica? Gdzie jest uczenie zdrowego szacunku do przedmiotu? (IDI 47)

Czytanie nie ma uniwersalnej wartości (książka jako jedna z wielu opcji / jej marginalizacja)

W tej grupie wypowiedzi czytanie książek traci status uprzywilejowanej czynności. Nie jest już rozumiane jako najlepsza droga do nabycia wiedzy ani warunek rozwoju dziecka. Rodzice opisują współczesność jako środowisko wielu alternatyw, krótkich form wideo, gier, technologii, które mogą równie skutecznie dostarczać bodźców, informacji czy wyobrażeń. W rezultacie **książka staje się jedynie jedną z opcji**. Może być elementem spędzania czasu, ale niekoniecznie czymś niezbędnym, a część rozmówców wprost przewiduje jej przesunięcie do niszy, marginalizację, pojawiając się tylko w wąskiej grupie pasjonatów.

Największy mit o czytaniu to, że każdy to lubi. (FGI Poznań)

*Jakby rozumiem trochę, ale **nie rozumiem też trochę fenomenu czytania książek**. [...] Ja osobiście nie uznaję, że czytanie książek jest [...] **jedyną najlepszą**. (FGI Poznań)*

Dlatego te książki zejdą właśnie do takiego marginesu, właśnie kolekcjonerskiego moim zdaniem też. (FGI Poznań)

*Właśnie, właśnie, właśnie. [...] ja uważam, że, **no niestety książki czeka śmierć** [...] Jest za dużo alternatyw, przede wszystkim dobrych. (FGI Poznań)*

Co motywuje rodziców do czytania dzieciom?

W poniższym rozdziale przytaczamy przekonania, postawy i motywacje rodziców, które skłaniają ich do czytania dzieciom. Są tutaj zatem treści, które odpowiadają na pytanie: dlaczego rodzice, którzy czytają rzadko, jednak decydują się czytać dzieciom? Dominują tu poniższe przekonania:

1. **Książki przyczyniają się do poszerzenia i pogłębienia wiedzy, zapewniają edukację;** rodzice podkreślali duży wpływ czytania na wzbogacenie słownictwa, dostarczanie ciekawych i praktycznych informacji.
2. **Książki rozwijają wyobraźnię;** to drugie przekonanie, które podzielało wielu rodziców, zwracali oni uwagę na zawarty w książkach potencjał do rozwijania przedstawionych w nich opowieści oraz dopowiadania jej ciągu dalszego, korzyści z czytania książek przed obejrzeniem adaptacji filmowych, przeciwstawiali korzystny wpływ wielowymiarowych książek ujednoliconemu przekazowi wideo.
3. **Książki rozwijają wrażliwość i kompetencje społeczne** i odnoszą się do bezpośrednich doświadczeń dzieci. Dzięki czytaniu dzieci rozwijają empatię i lepiej rozumieją otaczający świat.
4. **Czytanie książek wspiera relacje i jakość kontaktu;** rodzice odnosili się w tym kontekście głównie do momentu bliskości z dzieckiem podczas głośnego czytania, budowania pozytywnych wspomnień z dzieciństwa.

5. **Czytanie książek może mieć funkcję terapeutyczną**; badani korzystają z niej przede wszystkim, kiedy chcą wesprzeć dziecko w konkretnej trudnej sytuacji (np. konfliktach z rówieśnikami, niewłaściwych nawykach).
6. **Książki zastępują zabawę**; niekiedy głośne czytanie jest alternatywą dla dynamicznej zabawy, szczególnie wtedy, gdy rodzice chcą odpocząć lub nie mają pomysłu na alternatywne spędzenie czasu.
7. **Książki pomagają w zasypianiu** – bardzo praktyczna korzyść, na którą zwracali uwagę szczególnie ci, którym zależy na szybkim zamknięciu dnia.

KSIĄŻKI PRZYCZYNIAJĄ SIĘ DO POSZERZENIA I POGŁĘBIENIA WIEDZY, ZAPEWNIAJĄ EDUKACJĘ

Bardzo wielu rodziców jest przekonanych, że czytanie dzieciom wspiera **zwiększenie ich zasobu słownictwa**. To bardzo wymierna korzyść, która działa motywująco i w wielu rozmowach była wskazywana przez rodziców jednomyślnie; to dla nich oczywiste, że należy czytać właśnie ze względu na rozwój mowy u dzieci i ich umiejętność posługiwania się (możliwie bogatym) słownikiem.

Czytanie rozwija w dziecku zasób słownictwa i wyobraźnię. (FGI 1)

Zasób słownictwa. Kreatywność i wiedzę. Umysł i wyobraźnię. (FGI 1)

*Mam wrażenie, że to [czytanie] na pewno **wzbogaca słownictwo**. [...] Jednak myślę, że to jest zasób słów dzieci od nawet tego niemowlęcego okresu. (IDI 3)*

Dodatkowym argumentem za czytaniem jest dla rodziców możliwość **przekazania dzieciom informacji, które są praktyczne, pomogą im w codziennym życiu**. Chodzi tutaj o bardzo konkretne

informacje, takie jak np. bezpieczeństwo (np. zachowanie na ulicy), geografia, pory roku czy zawody.

Dostaliśmy stos takich malutkich książeczek, zatytułowanych „Mam przyjaciela pilota”, „Mam przyjaciela kierowcę ciężarówki” itd. One instruują o różnych zawodach: jak wyglądają, co robią postaci. Jest też z tej serii bohaterka, która idzie do dentysty, do lekarza. [...] To bardzo fajne. Pomaga przekazać wiedzę: jak się zachować na szczepieniu, przed wakacjami – co to samolot, jak wyglądają procedury. (FGI 3)

Bardzo bym chciała takie czytać naukowe, ale takie dla dzieci, które im podadzą wiedzę, ale widzę, że ich to nie interesuje. (IDI 43)

I jeszcze mamy taką drugą książkę „Ciocia Mati i tajemniczy Mnich”. To jest taka śmieszna książka personalizowana o bezpieczeństwie. Wprowadza w tematy bezpieczeństwa różnorakie. Bezpieczeństwo w grupie, bezpieczeństwo na drodze. No, różne aspekty. I to też jest książka, która bardzo im się spodobała. I też do niej wracamy. [...] I to wszyscy, niezależnie od wieku, chętnie słuchają. Nawet ten nasz trzylatek jakoś to łyka. (IDI 29).

KSIĄŻKI ROZWIJAJĄ WYOBRAŹNIĘ

Ważnym argumentem i motywacją do czytania dzieciom jest rozwój ich wyobraźni i kreatywności. Nawet jeśli pierwsze wypowiedzi rodziców na temat rozwijania wyobraźni mogą wydawać się bezrefleksyjne (powtarzanie znanych, powszechnych stwierdzeń), to w dalszych wypowiedziach zwykle pojawiają się przykłady i uzasadnienia wskazujące na realne przekonanie co do roli czytania w rozwoju wyobraźni.

Bardzo ważne. Bo dzieci też rozwijają sobie wyobraźnię. Też właśnie czyta się na przykład w tym żłobku. To też właśnie tutaj bardzo dużą rolę odgrywają książki. To poznawanie właśnie, wchodzenie w ten świat, w tę wyobraźnię, ten rozwój. (IDI 57)

Czytanie rozwija w dziecku wyobraźnię i kreatywność. (FGI 2)

Na pewno powiedziałabym, że rozwija trochę wyobraźnię dzieci, z uwagi na to, że właśnie nawet jak zaczniemy czytać, tak jak wspomniałam, jakąś książkę i mówię: „Dawno, dawno temu...”, i ona mi na to mówi: „Była sobie piękna księżniczka”. No jak zaczynamy, bo w połowie to już się tak raczej gdzieś tam nudzi. Wydaje mi się, że to czytanie książek tak rozwija takie poczucie kreatywności. Rozwija taką kreatywność, rozwija też troszkę wyobraźnię, przede wszystkim. (IDI 39)

Czytanie książek dzieciom pozwala na ich rozwój i kreatywność. (IDI 55)

Część rodziców zestawia czytanie książek i oglądanie bajek (czy szerzej: korzystanie z ekranów telefonów czy tabletów) i podkreśla, że **czytanie książek może pomóc walczyć z ujednoliconym i prostym przekazem wizualnym**. Dzięki lekturze i głośnemu czytaniu dzieci mogą tworzyć własne wyobrażenia co do rzeczywistości opisywanej w książkach i tym samym przeżywać opowieści indywidualnie, po swojemu.

To jest w ogóle dla mnie niepodważalne i dlatego ja też lubię czytać - że zupełnie inaczej wyobrażenia działa. Nikt nam nie narzuca obrazu. Możemy sobie go sami tworzyć. A Rozalia ma bardzo fajną wyobraźnię, bardzo. I właśnie namawiam ją do tego, żeby jak coś czyta - czy nawet jak ogląda jakieś filmy - żeby później tworzyła albo co było wcześniej, albo co było później, ze swojej własnej wyobraźni. I ona rysuje komiksy na ten temat [...] jest na etapie tworzenia swojego własnego komiksu: jak się dziewczyny z „K-Pop Demon Hunters” poznały. Więc rysuje i tam

opisuje. Także za książkami to, że nikt nas jakby nie narzuca nam z góry obrazu, tylko możemy sami je sobie malować, to jest najpiękniejsze i w ogóle żaden inny nie musi istnieć. (IDI 37)

Najpierw czytamy, żeby on w ogóle sobie cokolwiek [...] po prostu w głowie chociaż ten świat trochę, wiadomo, że on widział wszystkie zajawki i to jest już tak, komercjalizacja, że ciężko by mu było wyobrazić sobie Harry'ego inaczej niż on faktycznie w filmie był. Ale że mu to pozwoliło jakiś tam świat sobie stworzyć i tak dalej. I potem faktycznie jak ten film oglądaliśmy, to mówią, pamięta, że to było w książce tutaj. (IDI 17)

Więc bardziej ta kultura, myślę, obrazkowa. Tak jak kiedyś po prostu wobec braku telewizora, braku internetu, no to byśmy po prostu czytali, bo to było jedyne źródło, żeby gdzieś tam popłynąć w ten świat wyobraźni, a to było jedyne medium jakby, tak? Ta książka, nie? (IDI 32)

KSIĄŻKI ROZWIJAJĄ WRAŻLIWOŚĆ I KOMPETENCJE SPOŁECZNE

Istotną motywacją do czytania dzieciom jest dla rodziców **możliwość przedstawienia jakiegoś doświadczenia, sytuacji, z której dziecko może nauczyć się konkretnych zachowań w stosunku do innych, ukształtować określone postawy, wyrobić przekonania na różne tematy**. Przykłady zawarte w książkach tworzą zatem swoiste „laboratorium”, w którym dziecko uczy się wielu rzeczy, o których może też dyskutować i o nie pytać, a to wszystko w komfortowych, bezpiecznych warunkach (z możliwością uniknięcia własnych błędów, negatywnych uczuć czy niepewności).

Ja mam „charakter dobroci” – że książki pokazują dobro, uczą czegoś moralnego. (FGI 2)

Radość, ciepło itd. związane z tym, że mogę im w jakimś sposób przekazać wiedzę, jakąś informację czy zacząć jakąś rozmowę z nimi odnośnie do trudnych problemów związanych z uczestnictwem i życiem w grupie, bo przeważnie wokół tego się kręcimy. (IDI 56)

*Natomiast ostatnio czytali też „Małą syrenkę” Andersena, ale tę oryginalną, nie Disneyowską, ugrzeczniczoną, tylko faktycznie o syrence, która oddała dużo, żeby poślubić księcia. **No i zapytałam, co sądzi ten temat, tak po prostu, że dziewczyna zostawiła całą rodzinę, że oddała głos, żeby mieć nogi, a i tak, jak chodziła, to cały czas cierpiała po to, żeby poślubić księcia, którego nie знаła. No i co ona o tym myśli? No stwierdziła, że to jest bardzo dziwne [...] Mówi, no przecież ona go nawet nie znała, a co jakby był niefajny? (IDI 17)***

Poznanie rzeczywistości w książkach pozwala także dowiadywać się o potrzebach i codzienności tych, których dziecko nie zna na co dzień: zwierząt, innych ludzi, w tym swoich rówieśników. W tym kontekście czytanie buduje **wrażliwość, empatię i zrozumienie innych.**

*No i taki szacunek, bo często w książkach **przewija się ten szacunek do innych osób**, też do takich jakby... czy starszych ludzi, bo też czytamy takie właśnie książki różne – i o starszych, o chorych osobach, no bo też to przeplatamy. Różne takie rzeczy z niepełnosprawnością. (IDI 39)*

*I te książki też **uczą wrażliwości na zwierzęta**. Ten piesek był w schronisku, był źle traktowany, a potem trafił do dobrej rodziny. (FGI 3)*

CZYTANIE KSIĄŻEK WSPIERA RELACJE I JAKOŚĆ KONTAKTU

Ogromną korzyścią i motywacją do czytania jest dla rodziców bliskość z dzieckiem. Potrzebują jej nie tylko dzieci, ale i rodzice; niektórzy wprost podkreślają, że **czekają na ten moment spędzenia czasu razem**. W ich opisach wspólnego czytania pojawia się przytulanie, skupienie na sobie, uważność na swoje potrzeby.

No czasami z własnej potrzeby po prostu. Ale jest tylko on – bo po prostu brakuje za dnia tej obecności. Wieczór to jest jedyny moment, kiedy możemy się przytulić. (FGI 3)

*No u nas na pewno jest jakieś takie **poczucie czułości czy bliskości**, bo ona się wtedy wgramoli na kolana i po prostu jesteście sobie razem i skupieni na jednym. (IDI 47)*

*Żeby po prostu gdzieś tam słyszały mój głos. **Czułość, bliskość, ciepło**. (IDI 55)*

*Miłość, czułość, te rzeczy. Bliskość. I takie mam też dla siebie, oprócz tego co mu daję, to dla siebie mam takie swoje, że to jest dla mnie, ja dużo pracuję, więc to jest dla mnie taki dobry przerywnik, że nie, że teraz jestem tu z nim, dla niego taką uważność dużą. No i też to mam takie właśnie, że to jest też **takie uspokajające i dla niego, i dla mnie**. (IDI 17)*

Kolejną ważną zaletą głośnego czytania dzieciom jest dla rodziców to, że wprowadza ono **atmosferę spokoju, wyciszenia i odpoczynku**. Większość rodziców – jeśli już czyta – robi to wieczorem i książka pomaga wtedy zdystansować się od emocji i wydarzeń, które miały miejsce w ciągu dnia. Rodzice przyznają, że kończenie dnia książką pozwala także im samym **zwolnić i się wyciszyć**.

*Na pewno uspokaja ruchowo, bo to jest moment, kiedy się przytulamy albo **przytulamy się do poduszki, kiedy jest czytanie**. I to jest już wyciszenie, chociaż mamy zapalone światło, to*

włączamy - taki rytuał - swoją lampkę do czytania jeszcze dodatkowo. I to jest jakby takie zakończenie faktycznie dnia. (IDI 28)

*Tak, ale spędzamy ten czas wtedy **sobie sami, tacy wyciszeni**. Siedzimy, czy to jesteśmy na kanapie w salonie, czy w łóżku u nich, zsuwamy wtedy ich łóżka i leżymy obok siebie. I czasami to jest tak, że oni wtuleni, a czasami to jest tak, że po prostu ja książkę opieram o wezglowie łóżka, leżymy na brzuchach i ja czytam, przewracając kartki. O, tutaj na pewno spokój, zadowolenie, taka beztroska, bo wszystko jest tak, jak powinno być. (IDI 2)*

*Miłość, bliskość i ciepło. No i moja córeczka. Spokój. Spokój. Na pewno spokój. To jest taki moment po całym dniu, przy tej książce, gdzie **można było się wyciszyć**. I myślę, że obie zwykle tego potrzebowałyśmy. (IDI 37)*

Dla wielu, czytanie wieczorem jest rytuałem zamknięcia dnia. Nawet jeśli nie robią tego często, lubią powracać do wieczornego czytania ze względu na wskazane wyżej wytchnienie i spokój, a także **budowanie pozytywnych wspomnień u dziecka**.

*Nie chodzi stricte o czytanie. Nawet **głupie zasypianie młodego** czy przytulenie przed zaśnięciem, to też jakby buduje jego przywiązanie, wspomnienia. To też wierzę, że **wieczorem przyjemny koniec dnia** i tak dalej, we wspomnieniach też będzie ten czas. (IDI 16)*

*No kiedyś te rutynowe czynności były, właśnie one się też wiązały z tym czytaniem, że zawsze było to czytanie po prostu wspólne i to było faktycznie długi czas [...] Na dobranoc to była zawsze taka bajka na dobranoc, takie czytanie. Myśmy się zamieniali - ja na początku głównie czytałem, ale potem zaczęliśmy się już wymieniać przy tym. No i to **był faktycznie taki rytuał przez jakiś czas, że dużo im czytaliśmy**. (IDI 32)*

Część rodziców mówi o czytaniu dzieciom z dużym **sentymentem, poruszeniem**. Wspomniana wcześniej bliskość podczas czytania wywołuje w nich **wdzięczność, czułość i spełnienie w roli rodzica**. Pojawia się także **akceptacja siebie** jako rezultat przeglądania się w oczach dziecka.

Jest jeszcze taka rzecz, o której pomyślałam, nawet tu jadąc, że gdyby mnie Pani właśnie spytała o uczucia, jakie daje czytanie z dziećmi, to samoakceptacja. Bo jak czytamy, to oni... Może skorzystam z tego, że jestem w tym momencie, że jest mała, że jestem po porodzie, że moja fizyczność się mocno zmieniła i wracam do siebie tak naprawdę. To jest taki mój bardzo indywidualny odbiór. Ale przy nich jakby nie... Jak siedzimy przy tym czytaniu i jesteśmy w historii, którą czytamy, to nie ma znaczenia, jak wyglądasz, nie? Czy jesteś ubrana ładnie, czy nie, czy te włosy są rozczesane, czy nierozczesane, czy były wczoraj myte, czy trzy dni temu. No właśnie, nieważne jaki miałaś dzień, nie? [...] I widzę, że mi pomaga właśnie siebie akceptować w takim sensie, że jestem... Kochają mnie jako mamę, bo dają im siebie, nieważne jaka jestem. I to jest dla nich ważne. (IDI 29)

Bliskość i czułość na pewno. Bo tak, córka wtedy... ja też czuję, że poświęcam jej chwilę tego czasu i czuję się taka bardziej spełniona. (IDI 54)

*Jeżeli już dojdzie do tego, że faktycznie razem tam gdzieś tam jesteśmy i czytamy, no to taka trochę **duma może, że: okej, jestem i oni wiedzą, że jestem i dobra, mogą się cieszyć, bo poświęciłam im ten czas.** (IDI 21)*

*Ja taką **wdzięczność czułam, że mogę jej poczytać, że tak mamy właśnie możliwość, żeby ten czas spędzić wspólnie i też, że ona chce ten czas ze mną spędzać, bo nie każde dziecko też lubi taką aktywność.** (IDI 12)*

CZYTANIE KSIĄŻEK MOŻE MIEĆ FUNKCJĘ TERAPEUTYCZNĄ

Jednym z najintensywniej wybrzmiewających czynników motywujących rodziców do czytania dzieciom jest przypisywana książkom funkcja terapeutyczna. Co istotne, rodzice z różnych środowisk, także z mniejszych miejscowości i o niższym kapitale kulturowym, rozpoznają i praktykują wykorzystanie książki jako narzędzia nazywania emocji i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Są też właśnie książki, tak zwane dobre książki, one mają taki tytuł „dobre książki”, to też właśnie tam są emocje. Jak mi coś nawinie, wywinie, to właśnie w formie książeczki, tej opowiadki staram się czytać, później wytłumaczyć, porozmawiamy na ten temat i [...] jak coś nam zaczyna wywijać w żłobku, to już mama przypomina taką właśnie książeczkę, tę opowiadkę [...] i już później jest poprawa duża. (IDI 57)

W trendach tych widać współczesne nurty wychowawcze – rodzicielstwa bliskości i rodzicielstwa bez przemocy – które nie są już tylko domeną osób najlepiej wykształconych, z wielkich miast. Język „bliskościowy” jest już mocno oswojony, podobnie jak omawiana terapeutyczna rola książki. Warto dodać, że w **narracjach rodziców widoczne jest tu silne nastawienie na praktyczny efekt**: z książek korzysta się, aby żeby dziecko przestało gryźć, odważyło się zostać w przedszkolu, opowiedziało o odrzuceniu w klasie itd.

Na przykład z gryzieniem [...] mieliśmy w „dobrej książce” o zabieraniu. Pamiętajsz tę książeczkę, obejrzymy, zobaczymy, że nie wolno gryźć, bo to boli [...] I faktycznie na drugi dzień już było dobrze, już nie było ugryzienia. (IDI 57)

Później z czasem uderzałam w książki, tak zwane mądre bajki na zasadzie: „nie tupiemy” [...] Było tam: dlaczego dzieci mnie odpychają, dlaczego dzieci się nie chcą ze mną bawić, później o hejcie [...] Przez głupotę, czytając te książki [...] Janek się

w pierwszej klasie przyznał do tego, że chłopcy gdzieś tam go odpychają i w jakiś tam sposób się nad nim znęcają. [...] Szukam jakiejś pomocy, żeby im pewne rzeczy wytłumaczyć. (IDI 56)

Książki są więc dobierane pod konkretny problem czy trudność (choroba, konflikt w przedszkolu), niekoniecznie ogólną edukację emocjonalną. Książka ma pomóc dziecku nazwać to, co się dzieje, pokazać, że ktoś inny przeżywa to samo oraz dać narzędzia do porażenia sobie z zaistniałą sytuacją.

Ja często też, jak był jakiś problem – ona miała bardziej emocjonalny problem, gdzieś tam w przedszkolu, czy czegoś się bała – to często szukałam jakiejś pozycji, żeby ten problem był opisany i też sobie jakby na podstawie bohatera czy książki o czymś rozmawialiśmy. [...] Są takie tematyczne książki, że jak nawet coś się dzieje w naszym życiu takiego niedobrego, co dziecko może przeżywać bardzo, to też w tych książkach możemy jakby taką odpowiedź znaleźć, albo taką sytuację, że ktoś inny przeżywa to samo. (IDI 12)

Część rodziców korzysta z gotowych serii „dobrych/mądrych” bajek, część przeszukuje internet, a część sięga już po generatory AI, prosząc o bajkę dopasowaną do konkretnej sytuacji dziecka. Obok tego pojawiają się własne, domowe opowieści „terapeutyczne”.

Wymyśliłam bajkę – o takiej księżniczce, która poszła do szkoły i ciągnęła inne dzieci za włosy. [...] Po tej bajce jej minęło to zachowanie. Bajkami można przekazywać różne rzeczy. (FGI 3)

Wpisałam [w czat], że córka miała problem [...] i ten czat dopasował bajkę do danej sytuacji. [...] W ten sposób potrafiłam jej coś wytłumaczyć, jak np. miała z czymś problem. [...] To działa na dzieci. (FGI 3).

KSIĄŻKA ZASTĘPUJE ZABAWĘ

Część rodziców traktuje czytanie dziecku jako alternatywę dla zabawy. Dla jednych to **pomoc, kiedy brakuje pomysłów na wspólne aktywności, dla innych - wygodny sposób, by fizycznie odpocząć**, kładąc się z dzieckiem na wygodnej kanapie. Warto zaznaczyć, że taka forma aktywności nie jest dostępna dla każdego, a tylko dla tych rodziców, których dzieci lubią i akceptują czytanie.

*Natomiast łatwiej mi jest przeczytać książkę czasami, bo to jest taka **gotowa historia**, którą gdzieś tam chcesz dziecku przekazać. (IDI 39)*

No chyba, że ewentualnie jeszcze w dzień, jeżeli jest taka chwila i: „mamo, nudzę się, może coś zrobimy, popatrzymy, poczytamy”. (IDI 30)

*Albo w ciągu dnia, albo wręcz przed śniadaniem, jak wstaniemy, a jeszcze ktoś dosypia. Albo jeszcze ktoś ma jakąś taką potrzebę, żeby się „doleżeć”, „dogrzać” w tym łóżku, to reszta bardzo często daje sygnał, że może właśnie to teraz. I ja na początku miałam gdzieś taki wewnętrzny głos, że nie, musi być to śniadanie, potem jakiś tam... No, ale właśnie potem doszliśmy do wniosku, że to nie o to chodzi. I może właśnie **wykorzystać ten czas na poczytanie, bycie ze sobą**. Bo dla dzieciaków chyba najważniejsza jest ta bliskość, którą mamy. (IDI 29)*

KSIĄŻKA POMAGA W ZASYPIANIU

Dla części rodziców książka jest atrakcyjnym sposobem na zamknięcie dnia, ponieważ czytanie sprawia, że ich **dzieci szybciej zasypiają**. Ten skutek czytania jest szczególnie motywujący dla rodziców, którzy skarżą się na brak czasu i traktują lekturę bardziej jako jedną z wielu form spędzania czasu z dzieckiem, nie przypisują jej wyjątkowej wartości (traktują ją bardziej instrumentalnie).

Kinga zasypia po dwóch stronach, jak czytamy jej, to ja praktycznie nie wiem, co jest w książce. (FGI 3)

Dlatego jej czytam, bo wiem, że wtedy szybciej zaśnie; inaczej wieczór mam z głowy. (FGI 3)

Jakie czytanie jest atrakcyjne dla dzieci?

Rodzice wiele miejsca w swoich wypowiedziach poświęcili na opowiadanie o preferencjach swoich dzieci, o tym, jakie książki są (ewentualnie mogłyby być) dla nich atrakcyjne. Niezależnie od tego, czy i jaki wysiłek rodzice musieli włożyć w przekonanie dziecka, aby posłuchało historii, którą mu czytali, wszystkim im bardzo zależało na tym, by książki realnie interesowały dzieci. Dla większości rodziców ważne też było to, aby to atrakcyjność książki sprawiała, żeby dziecko kojarzyło czytanie z dobrą zabawą. Najważniejsze wnioski i obserwacje prezentujemy poniżej i rozwijamy w dalszej części rozdziału.

1. **Czytanie daje dziecku pełną uwagę i fizyczną czułość rodzica;** dzieci badanych lubią czas czytania, ponieważ mogą wtedy zaznać bliskości, o którą trudno w pełnym zajęć i obowiązków dniu. Część rodzin przesuwają ten rytuał z wieczora (gdy domownicy są zmęczeni, a rozdokazywane dzieci niekiedy też nadmiernie pobudzone) na weekendy i spokojniejsze pory dnia, co pozwala na uważniejsze, bardziej wartościowe czytanie.
2. **Atrakcyjność książki wynika z jej adekwatności w stosunku do zainteresowań dzieci,** które w trakcie rozwoju wchodzi w intensywne fazy tematyczne (zwierzęta, kosmos, pojazdy, księżniczki, zagadki, sport etc.). W preferencjach dzieci widać też podział lektur na te, po które chętniej sięgają chłopcy i takie, po które dziewczynki.
3. **Dzieci preferują książki interaktywne,** oferujące im nie tylko tekst, ale i obrazy czy dźwięki. Takie książki były szczególnie atrakcyjne dla młodszych dzieci.
4. **Dla wielu dzieci ciekawą rozrywką są komiksy.** Są one opisywane przez rodziców jako łatwiejsze i bardziej przystępne niż klasyczne

książki, lepiej dopasowane do współczesnego świata dzieci. Badani nie byli zgodni co do wartości komiksów, wielu z nich miało do nich stosunek ambiwalentny.

5. **Dzieci lubią śmieszne historie**, podczas lektury z zabawnych historii dobrze się bawią i często to właśnie humor przekonuje je, żeby spędzić czas z książką.
6. **Dzieci często wybierają w obrębie lektur to, co jest im znane i co lubią inni**; ich wybory są w duże mierze kształtowane przez media, rówieśników i popkulturę.
7. **Popularne są serie książkowe i powracający w kolejnych tomach bohaterowie**, powtarzalność ta daje poczucie ciągłości, przewidywalności i bezpieczeństwa.
8. **Dzieci lubią słuchać o kimś podobnym do siebie**; o kimś, z kim mogą się utożsamić, kto ma podobne codzienne wyzwania i przyzwyczajenia. Takie książki pomagają im zrozumieć siebie i otaczającą je rzeczywistość.
9. **Czytnik może być wygodną alternatywą dla papierowej książki**; zauważa to jedna z matek, która zwraca uwagę na możliwość samodzielnego decydowania, co i jak oglądać lub czytać, a także na to, że ta forma (ekran uznawany za bardziej nowoczesny) może zachęcać dzieci do samodzielnego czytania w przyszłości.

CZYTANIE DAJE DZIECKU PEŁNĄ UWAGĘ I FIZYCZNĄ CZUŁOŚĆ RODZICA

Czytanie nie jest jedynie czynnością edukacyjną, lecz przede wszystkim **emocjonalną**, budującą relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi. Zważywszy na opisywany w innym miejscu problem pośpiechu, wielozadaniowości i przemęczenia rodziców, moment pełnego skupienia na dziecku, bez żadnych rozproszeń; jest rzadki. Z tego powodu może być on **cenny dla dziecka, mającego poczucie, że ma rodzica „na wyłączność”**.

Mama albo tata siedzi obok [...] Tym bardziej, że pracujemy wszyscy, jesteśmy w ciągłym biegu. I ta chwila, kiedy można sobie obok siebie poleżeć, przytulić się z książeczką. (IDI 37)

Oni lubią. Jednak ten czas dla nas – oni wiedzą, że to jest... Faktycznie ja jestem wtedy cała ich i faktycznie lubią, lubią jak tam jestem z nimi. (IDI 3)

W wypowiedziach rodziców widoczny jest też **aspekt bliskości fizycznej**, towarzyszącej czytaniu. Czas z książką kojarzy się z przytulaniem, czułością i z poczuciem **bezpieczeństwa**.

No u nas na pewno jest jakieś takie poczucie czułości czy bliskości, bo ona się wtedy wgramoli na kolana i po prostu jesteśmy sobie razem i skupiamy na jednym. I to też czas spędzony wspólnie, bo to też jest ważne, że taka bliskość się buduje. Na pewno taka czułość, miłość, bliskość. I to nam się tak też kojarzy z tym, że czasami jak jest taki nawet gorszy dzień, to Nina przychodzi się przytulić, przynosi książkę i prosi, żebym jej poczytała, bo też myślę, że ona się czuje wtedy taka spokojniejsza i bezpieczna, więc myślę, że to też buduje taką relację bliskości. (IDI 12)

Choć tradycyjnie czytanie dzieciom kojarzone jest z rytuałem zasypiania, niektórzy rodzice uważają, że wieczór nie jest dobrą porą na lekturę. Pojawia się wówczas zmęczenie, rozkojarzenie i nadmierna pobudliwość dzieci, a u dorosłych przeciążenie, które

uniemożliwia pełne zaangażowanie. Z tego powodu w niektórych rodzinach rytuał czytania przesuwają się na **weekendy**, a także na bardziej **spontaniczne momenty w ciągu dnia**: po obiedzie, po przebudzeniu, podczas drzemek młodszego rodzeństwa czy w trakcie podróży.

*Tak, no. Tak, ze zmęczenia... I czasem biorę telefon, scrolluję... „Mama, wyłącz ten telefon”. A ja mówię: **cały dzień na obrotach... teraz jest czas dla mamy.** (IDI 29)*

U Ignacego to naturalne i wychodzi od niego, choć w tygodniu jest trudno, bo obowiązki, praca... to zwykle robimy w weekendy. (FGI 2)

Czytanie w tygodniu prawie nie, bo wolą bajkę, żeby odsapnąć. (FGI 2)

W części rodzin czytanie nie jest stałym rytuałem o określonej porze, ale pojawia się spontanicznie, **gdy dziecko ma potrzebę wyciszenia, zmiany aktywności czy „odbodźcowania”**.

*Zasami w **samochodzie** jest taki czas, że one sobie sięgną po jakąś książeczkę, już się nasiedzą na tych swoich tabletach, **już im się nawet nudzi i wtedy biorą książkę**, więc to też jest taki czas, ale chyba u nas najbardziej ten weekend. (IDI 55)*

ATRAKCYJNOŚĆ KSIĄŻKI WYNIKA Z DOPASOWANIA DO ZAINTERESOWAŃ DZIECI

Aby książka była atrakcyjna dla dziecka, musi **odpowiadać jego aktualnym zainteresowaniom**. Rodzice bardzo wyraźnie podkreślają, że to, co podoba się dzieciom, jest niemal zawsze związane z „fazami”, **czyli okresami fascynacji jakąś tematyką**: zwierzętami, kosmosem, pojazdami, historią, sportem czy modą. Dzieci wchodzi w wybrane tematy intensywnie i na dłuższy czas, a książka wpisuje się wtedy w ich pasję. Książki pełnią wówczas nie tylko funkcję rozrywkową,

ale i zaspokajają dziecięcą ciekawość świata, pomagają porządkować wiedzę, nazywać emocje, rozwijać hobby. Rodzice w dużej mierze podążają za zainteresowaniami dziecka, szukając właśnie książek, które związane są z nimi tematycznie.

W narracjach rodziców powracała tematyka przyrodnicza. Wielu z nich podkreślało, że publikacje pokazujące ciekawostki dotyczące **przyrody, roślin i zwierząt** wzbudzają u dzieci najwięcej entuzjazmu. Najmłodsze dzieci rozpoznają zwierzęta na obrazkach i uczą się wydawanych przez nie odgłosów, starsze dopytują o szczegóły: co jedzą, co lubią, czy są groźne dla ludzi etc. Szczególnie etap przedszkolny to czas, gdy dzieci kochają wyprawy do zoo czy wiejskich gospodarstw, a kontakt z przyrodą jest dla nich bardzo ważny. To też czas **pytań „dlaczego”** dotyczących otaczającego je świata.

Teraz bardzo się interesuje książkami przyrodniczymi – o zwierzętach, o naturze, takie praktyczne, opisujące świat. (FGI 3)

Lubi przyrodnicze i oni też lubią, dzieci w ogóle, generalnie moje. (IDI 2)

Rozalia bardzo lubi książki o zwierzętach i często gęsto bierzemy tę jej o pieskach czy o pająkach i tak dalej i czytamy też o tych ciekawostkach. [...] I krótko o nich – czy są groźne, czy niegroźne, co lubią czy czego nie lubią. (IDI 37)

Teraz córka interesuje się światem, globusami, przyrodą, pyta o wszystko. (FGI 3)

Podczas gdy etap „zwierzęcy” wydaje się powszechny i bardzo uniwersalny, kolejne fascynacje czytelnicze dzieci są już bardziej zależne od wielu czynników oraz indywidualnych cech danego dziecka, widoczne są też różnice zainteresowań, także w rodzinach, między rodzeństwem. Natomiast warto zauważyć, że etap zainteresowania przyrodą często przechodzi w fascynacje nauką, szczególnie kosmosem, wynalazkami i odkryciami.

On bardzo interesuje się zorzami polarnymi, kosmosem w ogóle. I bardzo lubi też mapy oglądać i flagi w ogóle, jakieś takie, więc... ma te książki „Mapy” fajne i ma fajną książkę o kosmosie właśnie. I widać było, że on się stamtąd dowiaduje wielu rzeczy. Że naprawdę go to ciekawi. (IDI 43)

Co my tam jeszcze lubiliśmy... Potem już wchodziły takie książki bardziej tematyczne. Zwierzątka. Bardzo lubi właśnie o zwierzętach. Później książki typu jakieś wynalazki. (FGI 2)

W odróżnieniu od neutralnego i niezależnego od płci tematu przyrodniczego, wciąż silnie nacechowane jest zainteresowanie **tematyką transportową, które pojawia się wyłącznie u chłopców**, co nawet wprost zostało wyrażone przez jednego z ojców:

*Czym by się zainteresował? No to pewnie tymi **pociągami** z racji tego, że są pociągi, pojazdy po prostu i tak dalej, nie? [...] To wybrałbym pewnie z racji tego, że są pojazdy bardziej takie może nie męskie, a chłopięce. (FGI 1)*

Zainteresowanie pojazdami rozpoczyna się wcześniej, podobnie jak tematyką przyrodniczą. Bywa jednak, że trwa i przeradza się w dłuższą pasję.

*Wybiera książkę o autach, bo bardziej patrzy **na marki, na pracę auta**, co tam jest w środku. (FGI 2)*

*Myślę, że miał wtedy jakieś 2,5-3 lata, to bardzo był wtedy **zafiksowany na różnego rodzaju auta**, książki o takich maszynach, wywrotki, betoniarki, takie rzeczy. (IDI 18)*

*I najlepsze jest to, że Jeremi by w kółko czytał **książki o autkach**. Nieraz już wiem, że jakąś książkę mieliśmy trzy razy w domu i on by chciał ją znowu wziąć. A ja mówię: „Jeremi, to jest książka dla trzylatka o panu policjancie. Ja ci ją przeczytam i ją odłożę”. (IDI 28)*

Pasjonatami historii, jak ustalono w badaniu, również byli sami chłopcy. Warto dodać, że zainteresowania historyczne mogą łączyć się z uznawaną za jeszcze bardziej „męską” tematyką wojskowości.

Starszy uwielbia tylko historyczne. Nic więcej. I daty zna jak encyklopedia. (FGI 3)

Zawsze to omijał, a w tym roku wszedł pierwszy i wybrał książki wojenne. Na okładce musiał być żołnierz albo coś historycznego. Ale działało to właśnie przez okładkę. (FGI 3)

Wśród zainteresowań wyłącznie dziewczęcych pojawiła się stereotypowo moda, książniczki, „wszystko co różowe”.

Moja córka kocha sukienki - więc takie książeczki pasują idealnie. (FGI 2)

Myślę, że to pewnie jakieś tam bajkowe, eee jakieś tam, jak już dziewczynka, no to jakieś tam książniczki, jednorożce, takie magia na tej zasadzie. (FGI 1)

Popularnym w ostatnich latach gatunkiem, łączącym płcie, jest **dziecięcy kryminał**, co widać po popularności serii Biuro detektywistyczne Lassego i Mai. O książkach detektywistycznych również wspominali respondenci:

Ewentualnie teraz wchodzimy w takie książeczki, też mu się spodobało - obecnie to czytaliśmy trochę wczoraj - „Tajemnica urodzin”. Podoba mi się, bo to jest... tutaj właśnie sobie napisałam o Mai i Lasse, że będą rozwiązywać zagadkę urodzin, bo tam zostały skradzione diamenty. I bawią się w takich detektywów. Więc to mu się tutaj bardziej podoba - ta „Tajemnica urodzin”. (IDI 30)

Wielu naszych rozmówców wspominało o zajęciach pozaszkolnych, na które uczęszczają ich dzieci, w tym zajęciach sportowych. **Sportowa pasja** również często przekłada się na zamiłowanie do określonej tematyki czytanych książek. Dwie mamy chcące zachęcić

synów do czytania wspomniały o poszukiwaniach publikacji o tematyce piłkarskiej. Dla jednej z nich była to próba **przekucia „mocnej fazy piłkarskiej”** na zainteresowanie niechętnego czytać dziecka **do jakiegokolwiek książki**. Rodzice zauważają także, że książka związana z pasją dziecka może skutecznie zachęcać je do czytania: z jednej strony wciąga w historię opisującą bliską mu aktywność, z drugiej – poprzez opowieść aktywizuje dziecko i pomaga przenieść fabułę na własne doświadczenia.

Mam też koleżankę, mamy dzieci w podobnym wieku, więc jak próbowałam starszego syna do czegokolwiek zachęcić, to gdzieś tam ona mi pożyczyła np. jakąś książkę o piłkarzach i mówi: „Masz, to jest taka dla tych, co już umieją czytać, to może twój przeczyta”. No i faktycznie coś tam nawet zajrzał, bo wtedy był na takiej fazie mocnej piłkarskiej. (IDI 1)

Ja myślę, że dla mojego dziecka idealną książką byłaby taka, która by opowiadała o jej pasji, czyli o tej akrobatyce, którą sobie już drugi rok z powodzeniem trenuje. I na przykład historyjka by się kończyła: „A teraz ty idź i zrób dane ćwiczenie albo wykonuj polecenia tak, jak wykonuje je postać z książki”. (FGI 1)

DZIECI LUBIĄ SŁUCHAĆ O KIMŚ PODOBNYM DO SIEBIE

W wielu rozmowach powracał motyw książek, które **pomagają dzieciom zrozumieć sytuacje, których same doświadczają na co dzień**. Rodzice zwracali uwagę na to, że gdy historia odnosi się do realnych problemów lub codziennych przeżyć dziecka, staje się ono bardziej uważne, zaangażowane i chętniej słucha. Książka pozwala dziecku zobaczyć siebie w bohaterze i bezpiecznie przepracować to, co bywa trudne do nazwania czy omówienia wprost. Tak działają m.in. serie **skoncentrowane na codziennych przedszkolnych doświadczeniach dzieci**, takie jak Franklin, Kicia Kocia, Jadzia Pętelka. Dotykają one typowych, bliskich dzieciom sytuacji, dzięki czemu stają się punktami wyjścia do rozmowy na związane z nimi tematy.

*Więc tutaj też fajna alternatywa, żeby... no wiadomo, że jak tłumaczymy dziecku, to nie zawsze to dociera, a jak tutaj jest jakaś przygoda bohatera ulubionego, to się też tak bardziej z tym utożsamia i można sobie na podstawie tego fajnie jakiś problem wyjaśnić. [...] Właśnie tej Jadzi Pętelki, o której mówiłyśmy – to jest takie typowe dla dziewczynek, takich przedszkolaczek. **Więc tam były takie rzeczy, które na co dzień ją spotykały**, więc tutaj na podstawie książki też mogliśmy sobie o tym troszkę porozmawiać. (IDI 12)*

Zdarza się też, że identyfikacja dziecka z bohaterem opiera się na **podobieństwie imienia, wyglądu czy skojarzenia z własną historią**. Jedna z matek opowiadała o tym, że książka stała się atrakcyjna w jej domu właśnie dlatego, że bohaterka miała na imię tak, jak w domu nazywana jest córka respondentki.

*Później się pojawiły książki, **bo my na nią Fruzia wołaliśmy zawsze**, bo to włosy takie rozwiane miała. I gdzieś byliśmy w Media Markcie i przy kasach były książeczki, nie wiadomo skąd się wzięły, właśnie tytułowa bohaterka była Fruzia. **No to całą serię zaraz też kupiliśmy, bo to książka o Klaudii**. Więc po prostu tak to się zadziało. (IDI 2)*

POPULARNE SĄ SERIE KSIĄŻKOWE I POWRACAJĄCY W KOLEJNYCH TOMACH BOHATEROWIE

Wielu rodziców podkreśla, że ich dzieci wyjątkowo lubią książki tworzące **spójne światy i powracających w kolejnych tomach bohaterów**. Siłą takich publikacji jest też znajomość bohaterów, z którymi można się identyfikować i którzy są jak starzy znajomi, do których się wraca. Tego typu serie dają dzieciom **poczucie ciągłości, bezpieczeństwa, rozpoznawalności**, a jednocześnie wzmagają zainteresowanie czytaniem. U niektórych przybiera to wręcz formę intensywnych „faz” na określonych bohaterów, co prowadzi do kupowania kolejnych tomów i powrotów do ulubionych historii.

Często książki mają w środku wypisaną całą serię, jak np. „Kicia Kocia”: jest tu jedno opowiadanie, a obok: „Zobacz, co tu jeszcze będzie! 15 innych części”. Czyli **jak to seria - i to działa**. (FGI 2)

Marysia dużo czyta, przede wszystkim czyta te wszystkie takie książki, przygody tam 11-12-latki, tak? [...] **To są kolejne części po prostu**. (IDI 32)

Wpadł w szal „Strażaka Sama”, **cała kolekcja była**. (FGI 3)

Aczkolwiek dwa lata temu znalazł taką serię, którą przeczytał [...] **nawet sobie za swoje pieniądze kupował. I ma tam wszystkie książki, które mógł, wszystkie części, tam ich było też dwadzieścia parę i on to wszystko przeczytał**. (IDI 43)

Silne przywiązanie do serii łączy się często z **ogólną potrzebą powtarzalności i jasnych rytuałów, charakterystyczną szczególnie w przypadku dzieci neuroatypowych**, na przykład w spektrum autyzmu. Jeśli pewien schemat czytania się utrwali, dziecko zaczyna go lubić i domagać się kontynuacji.

U młodszego syna jest coś takiego, że on **bardzo długo, ale bardzo dobrze wchodzi w schematy**, czyli jeżeli już coś wypracujemy, że to tak ma wyglądać, to mu to się zaczyna wtedy podobać. Ja widzę teraz to, że jesteśmy już tam po drugim miesiącu czytania, **takiego nieregularnego, ale właśnie w ciągu dnia i wracania do tego, że to jest jakiś obowiązek, a mu się to zaczyna podobać**. Czyli skończyliśmy czytać lekturę „Cukierku, ty łobuzie!” i on na końcu zobaczył, że są kolejne części i kazał zamówić, **tak jak było, kiedy był mały ze „Skarpetkami”, że dużo czytaliśmy całą serię, bo on się zafiksował**. (IDI 1)

DZIECI WYBIERAJĄ KSIĄŻKI INTERAKTYWNE

Wśród najmłodszych dzieci istotną rolę w lekturze odgrywa warstwa wizualna książki oraz jej wszelkie elementy, które angażują zmysły i pobudzają ciekawość. Rodzice podkreślają, że pierwszym bodźcem zachęcającym do kontaktu z książką jest obraz, a następnie możliwość „robienia czegoś”: otwierania okienek, przesuwania elementów, naciskania guziczków czy dotykania różnych faktur.

Już w najprostszej formie książka obrazkowa przyciąga uwagę i staje się punktem wyjścia do rozmowy lub samodzielnego opowiadania historii.

Obrazki są najważniejsze: kolorowo, dużo szczegółów. Książki w formie samochodu, traktora. (FGI 3)

Jak ją czytamy, to córka dopytuje, co jest na rysunku. (FGI 2)

Nawet jeżeli zna tę historię, albo nawet opiera się na samych obrazkach, to te z obrazkami jakby pomagają mu po prostu w stworzeniu tej historii i wtedy może sam opowiedzieć. (IDI 40)

Kolejną kategorią zachęty, która powtarza się w wielu wywiadach, są książki zapewniające różnego rodzaju interakcję. Rodzice dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym podkreślają znaczenie dźwięków.

Na początku, kiedy mój syn się urodził, w pierwszym roku życia pokazywałam mu książeczki ze zwierzątkami, odgłosami. Bardzo fajnie reagował, wiedział, jak się te zwierzątka odzywają. (FGI 3)

A jeśli jest już czas na czytanie, to bierzemy książeczki o zwierzątkach, które wydają różne dźwięki. Bardzo je lubię. (FGI 2)

Najmłodszych przyciągają też wrażenia dotykowe:

Dla najmłodszych są fajne książeczki dotykowe, mają gumowe wkładki, różne struktury sensoryczne. (FGI 2)

Takie właśnie bajeczki z taką strukturą różną, że on gdzieś tam rączkami sobie dotykał te elementy. (FGI 2)

Popularne są również książki, w których dziecko musi **wykonać jakąś czynność**: jakiś element nacisnąć, przesunąć czy otworzyć. Takie rozwiązania sprawiają, że książka staje się zabawką i jest znacznie ciekawsza dla odbiorcy niż sam tekst ze względu na to, że go angażuje wielopłaszczyznowo:

Też coś do robienia – żeby można było coś odkrywać, otwierać, przesuwac. (IDI 54)

Dziecko przesuwa okienko i się coś pojawia. To bardzo angażuje. Tekstu niewiele, ale bardzo wprowadza w treść. Tylko że szybko się psują. (IDI 57)

Pojedynczy rodzice starszych dzieci chwalą też książki z serii **Czytaj z Albikiem**, w której specjalny długopis umożliwia dziecku odsłuchanie elementów tekstowych.

Teraz mam takie książki Albik. Tam jest długopis. Przykłada i słucha. Ale to też są krótkie teksty, krótkie dialogi, tam są zadanka, quizy, więc to też jest bardziej rozbudowane. (IDI 43)

DLA WIELU DZIECI CIEKAWĄ ROZRYWKĄ SĄ KOMIKSY

W wielu rodzinach komiksy to najchętniej wybierany przez dzieci rodzaj książki do samodzielnego czytania. Przyciąga je występujące tu połączenie grafiki, krótkich wypowiedzi i dynamicznej narracji. Zdarza się, że dzieci czytające niechętnie, które blokuje „ściana tekstu”, niepotrafiące się skupić, sięgają same po komiksy i czytają je z przyjemnością.

I to najczęściej właśnie są te komiksy – dużo obrazków, dymki, wypowiedzi, ulubieni bohaterowie. To jest to, po co dzieci najczęściej sięgają. (FGI 2)

Komiksy też spoko – mało czytania, dużo obrazów. (FGI 3)

Choć na ogół rodzice cieszą się, że dziecko samodzielnie czyta, zdarza się też **rozczarowanie**, że po tradycyjną książkę dziecko nie chce sięgać. Z drugiej strony, rodzice zauważają, że komiksy pasują do dzisiejszego, szybkiego i rozproszonego świata.

Ale przede wszystkim takie książki, powiedzmy, z obrazkami i komiksy, to są głównie ich takie lektury, a książki takie z samym tekstem jest rzadkość. (IDI 32)

Ostatnio kupuję mu takie komiksy. Tak, bo ja rozumiem, że tam mało tekstu, ale teraz jest taki wiek, że dzieci przez te obrazki wszystko dostają, te informacje, więc to mi się podoba. (IDI 46)

Dla wielu rodziców czytanie komiksów to **duże wyzwanie**. Część nigdy sama nie przepadała za nimi, **uważa je za gorszy rodzaj książki**, niepotrafiący tak jak tradycyjne budować atmosfery i nieposiadający wciągającej fabuły. Inni podkreślają, że komiks **lepiej działa jako lektura indywidualna**, gdy dziecko samo śledzi układ „dymków”, co trudno osiągnąć przy głośnym czytaniu. Pojawiają się także zarzuty dotyczące przeładowania stron ilustracjami i niewygodnego fontu.

Bo jak czyta się tekst pisany ciągiem, to jakby narasta jakieś napięcie, wyczuwa się klimat, jakie są nastroje i tak dalej. W komiksie tego nie czuję. Ja nie czuję. I po prostu ja jestem nawet zagubiona, szukam tych dymków, które powinny być po kolei przeczytane. (IDI 40)

Kiedyś im czytałam – nie, ja im kupiłam na święta też – kupiłam komiks tych superbohaterów. I powiem, że to mi się ciężko czytało i im też się ciężko chyba tego słuchało. To było takie... jednak to musi czytać chyba sama osoba indywidualnie dla siebie, żeby to było zrozumiałe dla czytelnika. (IDI 21)

A ja na przykład nie mogę zdzierżyć Tymona, więc ja mu mówię: Niech ci to babcia czyta. Ja po prostu tego nie trawię, dla mnie to jest za mały druk, za mało, wszystko jest tam naciapane. (IDI 28)

Jednocześnie komiksy **bywają źródłem inspiracji i zachętą do własnej kreatywności**. Lekka, zabawna forma, przełamana rysunkiem i mniej „poważna” niż wspomniana jako przytłaczająca „ściana tekstu”, sprzyja podejmowaniu pierwszych prób opowiadania historii:

Znaczy my jesteśmy w ogóle zachwyceni, bo faktycznie no nie jest to właśnie jego pasja do czytania książek, którą próbujemy rozbudzić w dwójce dzieci i już żadnego nam nie wychodzi, ale jest to coś przynajmniej, co leży koło tego, [...] miał taką fazę na tworzenie komiksów, więc jakby też już powstawały takie pierwsze prace, gdzie była jakaś historia i była jakaś narracja. (IDI 1)

Wydaje się, że w komiksach jest duży potencjał twórczy, który może być pomijany przez rodziców, gdy traktują je jako gorszą, „niższą” formę literatury. Rzadko natomiast uważają oni to, że komiks może być wartościową formą kultury. Kluczowe jest to, że komiks bywa zachętą do samodzielnej pracy twórczej.

DZIECI LUBIĄ ŚMIESZNE HISTORIE

Starsze przedszkolaki i dzieci w wieku wczesnoszkolnym miewają specyficzne poczucie humoru. W wypowiedziach rodziców widać, że w książkach uważanych nieraz przez dorosłych za niepoważne dzieci odnajdują coś, co odpowiada ich etapowi rozwoju.

Myślę, że jest teraz na takim etapie, gdzie z tymi kolegami, czy z ławki, czy gdzieś tam z osiedla, to mam wrażenie, że im coś jest głupsze, tym się bardziej z tego śmieją. Więc jeżeli czasem by gdzieś znalazł w jakiejś książce jakiś taki głupiotki wyraz, naprawdę taki ten, to na pewno na niego by zwrócił uwagę i wywołałoby to uśmiech. (IDI 18)

Humor, szczególnie ten absurdalny, obecny w książkach takich jak seria o Cwaniaczkę czy Domku na drzewie, bywa też jedyną strategią, która skutecznie przyciąga dziecko niechętne czytaniu:

Więc on tak bardzo mało teraz czyta. Jedyne moment to był jak tego Cwaniaczka przeczytał, bo go wciągnęło i bardzo się śmiał, cieszył i cały czas czytał. (IDI 43)

Szymon czyta te wszystkie te książki „Domek na drzewie”, tam iluś tam piętrowy. (IDI 32)

DZIECI CZĘSTO WYBIERAJĄ W OBRĘBIE LEKTUR TO, CO JEST ZNANE I CO LUBIĄ INNI

Zarówno młodsze, jak i starsze dzieci często bezkrytycznie przyswajają sobie to, co pojawia się w ich otoczeniu – co jest modne, o czym mówią rówieśnicy, co pojawia się w mediach. Ta tendencja widoczna jest też w wyborach książkowych. Dla niektórych dzieci kluczowa w wyborze książki jest jej popularność wśród kolegów i koleżanek:

Właśnie – jak jest konkretna książka popularna w grupie, to dzieci zaczynają szukać tych postaci na ubraniach, plecakach... Kiedyś była ta seria Psi Patrol (FGI 2)

Jeszcze wyraźniej zaznacza się **wpływ popkultury i trendów medialnych**. Bajki telewizyjne i internetowe, szczególnie te skierowane do przedszkolaków, generują całą serię produktów, intensywnie obecnych w przestrzeni zakupowej. Książki stają się jednym z elementów takiego „ekosystemu” (produkt totalny) – a więc np. świata Krainy Lodu czy Minionków. Okładka książki zauważona w dyskoncie, kiosku czy drogerii przyciąga wzrok, bo dziecko rozpoznaje bohaterów, kolory, motywy i historie. Mody dotyczą również postaci **ponadczasowych**, które co jakiś czas wracają w telewizji i internecie. W takich przypadkach książki stają się uzupełnieniem znanego już uniwersum:

*Jak było na topie „Kraina lodu”, to coś chciała książeczkę mieć z Anną, jak gdzieś widziała. Myślę, że tak, że się skłania ku temu, z czym się spotyka i co jest modne. Zapomniałam, przecież Blue i Bingo, te pieski, kojarzysz? Tak, to też kojarzysz. Z tego też mamy książeczkę i to bardzo lubi też czytać. I to właśnie to było tak rok temu, mniej więcej dużo tego oglądała, no to też książeczkę, jak ja widziałam gdzieś w Empiku czy tam właśnie z magnesami, no to jej to kupiłam. I ona też widziała, bo też z tego różne były tam serie, to jak właśnie widziała w Rossmannie chyba też to było, no to też to chciała. Także to rzeczywiście się pokrywało z jej tamtym, co w mediach widziała. [...] **Na przykład lubi Muminki i gdzieś tam na jakiejś stacji teraz tam leciały i oglądała** [...] mamy kilka części, bo też mieli taką fazę na te Muminki, no to on jej przyniósł i chciała, żebyśmy czytali Muminki, nie? (IDI 38)*

U starszych dzieci wpływ mediów jest równie silny, ale polega na podążaniu za internetowymi idolami – głównie youtuberami. Status i atrakcyjność takich postaci przekładają się na reklamowane przez nich produkty. Stąd rodzice uznają, że każda książka mogłaby zachwyć dziecko, gdyby polecił ją popularny youtuber.

Musi być zareklamowana przez youtubera. Tak jak napój w Żabce – „Bojanek”. (FGI 2)

O, to jest ten Dziennik YouTubera, bo teraz dzieci albo chcą być youtuberem, albo kreatorem treści. (FGI 2)

Klasa jako klasa miała dowolną, jaką chcieli. Zrobiliśmy głosowanie wtedy. Tę, jaką oni chcą przeczytać i oni wybrali jakąś Urbex, zwiedzanie dawnych szpitali. Na podstawie tego, że chyba to jakiś youtuber napisał, że podróżuje po różnych opuszczonych domach, fabrykach na przykład i opowiada o tym. (IDI 38)

CZYTNIK MOŻE BYĆ WYGODNĄ ALTERNATYWĄ DLA PAPIEROWEJ KSIĄŻKI

Choć lektura książki na czytniku nie była stałym wątkiem w naszym badaniu, warto wspomnieć o ważnej roli, jaką ten przedmiot odgrywa w jednej z rodzin. Po pierwsze, czytnik jest **lekki, poręczny i daje dziecku poczucie autonomii:**

Tam akurat ten czytnik ma guziki, więc to też jest fajne, że naciskają sobie te guziki, przewijają sobie tę stronę, mogą sobie spauzować w dowolnym momencie, odłożyć. To jest poręczne, tak? Marysia nawet gdzieś tam w autobusie, w tramwaju czytała, wrzucała to do kieszeni, gdzieś tam do kurtki. Więc taki czytnik to zdecydowanie lepiej się sprawdzał po prostu. (IDI 32)

Drugim ważnym elementem jest **możliwość dostosowania wielkości fontu oraz możliwość śledzenia, jaki procent książki został już przeczytany.**

Wreszcie, czytnik przypomina w obsłudze **smartfon lub tablet, co ułatwia jego akceptację i dodaje atrakcyjności czynności czytania:**

A tutaj trzymasz to sobie wygodnie, to jest leciutkie, to jest poręczne, no i to też troszeczkę się kojarzy też z tym smartfonem, z tym tabletem, który jednak jest na co dzień i dzieciaki są z tym oswojone, więc myślę, że znacznie chętniej sięgają po prostu po czytnik. (IDI 32)

Jak rodzice wybierają książki?

Wybór książki jest dla wielu rodziców obciążeniem poznawczym i czasowym, dlatego chętnie przekazują oni **częściowo podjęcie decyzji komuś „z zewnątrz”**: innym rodzicom, specjalistom, społecznościom internetowym albo informacjom z internetu. Zdarza się też, że książkę wybiera dziecko, kierując się swoimi zainteresowaniami, modą czy atrakcyjnością formy (patrz rozdział: Jaka książka jest atrakcyjna dla dziecka?). Książki są najczęściej nabywane niejako przy okazji, w ramach czynności, które **wpisują się w codzienny rytm dnia i nie wymagają dodatkowych planów**. Dlatego też wypożyczanie książek z bibliotek jest marginalne, najczęściej natomiast kupowane są one przy okazji zakupów w supermarketach czy w sieci, często w wypowiedziach powracał też Empik. Ważnym źródłem nabywania lektur są też przedszkola i szkoły, jako przestrzenie oswojone i będące częścią codziennej topografii.

1. **Rodzice chętnie korzystają z bezpośrednich rekomendacji**, w wyborze ważną rolę pełnią **osoby znajome**, z dziećmi w podobnym wieku; w świecie nadmiaru ważną rolę pełni zaufanie, dlatego rekomendacja bliskich ma dużą wartość. Zaufaniem obdarzeni są też **eksperti** – logopedzi, psycholodzy, nauczyciele, różnego rodzaju specjaliści. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci neuroróżnorodnych lub z trudnościami rozwojowymi. Zarazem rolę ekspertów przejmują też **internetowi blogerzy/vlogerzy**, prowadzący lubiane konta na Instagramie czy Facebooku. Gdy nie wiadomo co czytać, z pomocą przychodzi **Google**: zarówno jako wyszukiwarka tytułów (pomagająca znaleźć książki o określonej tematyce), jak i (w pojedynczych przypadkach) opowieści, które mogą czytać rodzice.

2. **Biblioteki publiczne nie są popularne**, jeśli chodzi o miejsca pozyskiwania książek, bo kojarzą się z dodatkowymi obowiązkami (dojazd, godziny otwarcia, terminy, kary) oraz emocjami (niszczenie książek budzi wstyd lub lęk). Tym samym postać bibliotekarki czy bibliotekarza jako doradców mocno traci na znaczeniu.
3. **Pożyczanie książek w szkole i przedszkolu to znana praktyka**; rodzice często wymieniają się książkami z innymi rodzicami przedszkolaków. Jest ona wpisana w codzienne czynności dziecka i rodzica, stąd odbierana jest przez nich jako naturalna i bezwysiłkowa.
4. **Zakup książek to najpopularniejszy sposób zaopatrywania się w lekturę**. Kupno książki to dla rodziców najbezpieczniejszy wybór, najsilniej wpisany w codzienny rytm dnia. Potrzeba posiadania książek na własność może być związana z odczuciami sensorycznymi lub przyjemnością z tego, że książki są na półce i zawsze można po nie sięgnąć.
5. **Empik i inne księgarnie w galeriach handlowych są ważnym miejscem nabycia książek**, bo są „po drodze”, poza tym mają widoczne działy, bestsellery i nowości, co redukuje poczucie zagubienia wśród wielu propozycji. Szukanie w Empiku jest dla rodziców i dzieci przyjemne – lubią sposób organizacji sklepu i uważają, że łatwo się im po nim poruszać.
6. **Książki kupowane są często „przy okazji” innych zakupów** w supermarketach, dyskontach, na wakacyjnych straganach. Często bywają porównywane do zakupu „zamiast batonika”, popularną praktyką jest zwłaszcza nabywanie książek w marketach. Niska cena sprawia, że wybór nie obciąża rodzinnego budżetu (jeśli się nie spodoba, strata jest niewielka).
7. **Zakupy online są wygodne**, pozwalają w poszukiwaniach posługiwać się filtrowaniem według wieku i tematyki, korzystać z rekomendacji algorytmów i opinii innych oraz porównywać ceny. Komfort zapewnia też to, że to czynność, która bezproblemowo wpisuje się w aktywności, ponieważ towarzyszy innym zakupom internetowym.

RODZICE CHĘTNIE KORZYSTAJĄ Z BEZPOŚREDNIH REKOMENDACJI

W wypowiedziach rodziców widać, że rekomendacje od znajomych zmniejszają ryzyko natrafienia na nieodpowiednie książki. W świecie nadmiaru, w którym problemem nie jest dostępność, a wybór, potrzebne jest wsparcie w nawigowaniu. Kluczowe czynniki w doradztwie to nie tyle literacka wartość książki, co raczej jej atrakcyjność dla dziecka, dostosowanie do jego wieku i zainteresowań. Zdarza się, że w gronie przyjaciół, rodziny czy sąsiadów książki krążą przez jakiś czas, stając się wspólnym zasobem.

Miałam dużo wsparcia od koleżanek [...] „spróbuj, spodoba jej się”. (FGI 1)

[...] ona mi pożyczyła [...] książkę o piłkarzach [...]. „Masz [...] może twój przeczyta”. No i faktycznie [...] zajrzał, bo [...] faza [...] piłkarska. (IDI 1)

Ale my też ze znajomymi się wymieniamy, sobie polecamy. (IDI 43)

[...] z sąsiadką [...] robimy przegląd półek – co jest fajnego – albo jakieś podpowiadajki. (IDI 12)

Szczególnie wtedy, **gdy dzieci zmagają się z wyzwaniami** – trudnościami rozwojowymi, emocjonalnymi, neurologicznymi – istotna staje się **pomoc eksperta**. Samodzielne poruszanie się po rynku książek jest zbyt kosztowne czasowo i emocjonalnie, a gdy nie ma się specjalistycznej wiedzy, bardzo trudno jest dokonać właściwego wyboru. Którą z kilkudziesięciu książek o ADHD wybrać? Tego typu decyzje są szczególnie obciążające, bo mogą wpłynąć na dziecko. Niektóre z pozycji poradnikowych mogą okazać się istotnym wsparciem, ale nie można wykluczyć, że część z nich może zadziałać odwrotnie i nietrafione porady przyczynią się do pogłębienia problemu. **Kwestia zaufania lub jego braku** mocno wybrzmiewała szczególnie w wywiadach grupowych. Rodzice podkreślali, że nie mają czasu, by samodzielnie przedzierać się przez gąszcz książek i wyrażali niepewność co do wyboru („skąd wiedzieć, co wybrać?”). **Zaufanie do**

specjalisty przynosi ulgę w wyborze („od fachowca”, „trzeba ze specjalistą”, „rzeczywiście pomagało”), ale są i takie osoby, które nie są pewne intencji eksperta („kto go opłaca?”),

Fajnie mieć jednego konkretnego specjalistę, który poleci. Nie wszyscy mają czas czytać książki psychologiczne. (FGI Golina)

Pani psycholog [...] zaproponowała te książki. No i zaczęliśmy je czytać i rzeczywiście, pomagało. (FGI Golina)

Najbardziej [...] wartościowe [...], bo wiem, że to jest wtedy „w realu” [...] od fachowca. (IDI 32)

Dysleksja, autyzm, ADHD... [...] Tu trzeba rozmowy ze specjalistą. (FGI 3)

Wyobraźcie sobie [...] dziecko [...] w spektrum autyzmu. Skąd wiecie, co wybrać? [...] terapeutka [...] mówi rodzicom, co się sprawdzi. (FGI 1)

Ale zależy, co to za specjalista [...] Kto go opłaca? Dlaczego poleca akurat tę książkę? [...] Chodzi o doświadczenie. Żeby to był prawdziwy specjalista, np. psycholog pracujący z dziećmi. (FGI 3)

Ambiwalencja najmocniej dotyczy poleceń z mediów społecznościowych. Dla części rodziców social media to użyteczna przestrzeń wymiany rekomendacji („pytam na grupach książkowych”), dla innych przede wszystkim kanał reklamy, któremu trudno zaufać bez dodatkowych filtrów. Aby odróżnić „dobre” miejsca od „złych”, potrzebne są pewne kompetencje. **Tam, gdzie brakuje kapitału kulturowego i ogólnej pewności siebie w świecie książek, częściej pojawia się nieufność i poczucie zagubienia.** Z kolei osoby, które potrafią rozpoznać, czy polecający jest „kimś sensownym” (np. logopedka, pedagoga), deklarują wyższe zaufanie do takich rekomendacji.

Pytam na grupach książkowych na Facebooku. Ludzie tam często polecają. (FGI 3)

Po pierwsze mam skojarzenie Instagram, wcisnąć ci wszystko, po prostu nieważne czy jest dobre, czy nie. Zapłacili, a ja to reklamuję. I to mi się od razu po prostu kojarzy z tym, że polecajka. Nie, absolutnie nie. Nie mam zaufania absolutnie do takich polecajek. (FGI 1)

Ale u nas logopeda dała świetne książki – sprawdziły się. Tak – po wizycie, po kontakcie. Wtedy to ma sens. W internecie nie bardzo. (FGI 1)

Jak dziecko ma problem zdrowotny, to i tak trafiasz do grupy wsparcia, tam ludzie polecają rzeczy z doświadczenia. To bardziej wiarygodne niż reklama. (FGI 1)

Ważnym kryterium jest podobny sposób myślenia, podobna mentalność – rodzice szukają miejsc, w których ludzie myślą o dzieciach i ich wychowaniu „podobnie jak ja”. Dotyczy to zarówno grup na Facebooku, jak i profili na Instagramie czy stron różnych fundacji. Dla części osób z wyższym kapitałem kulturowym fakt, że ktoś jest „z ich nurtu” (np. rodzicielstwa bliskości) pozwala na zaufanie. Dla innych, mniej oswojonych z „językiem bliskości”, te same treści mogą działać zniechęcająco.

Ja mam koleżankę na Instagramie, która analizuje książki. Ona np. odradzała Kicię Kocię, bo używa zbyt prostych zdań, a ona promuje poprawną polszczyznę. I faktycznie – przestałam kupować. (FGI 3)

Ostatnio obserwuję babeczkę na Instagramie taką fajną i ona właśnie [...] poleca właśnie takie fajne, natomiast też mam jakieś tam profile polubione u ludzi, którzy jakby... w sensie, jak obserwuję ludzi, to staram się to robić w takich bardziej zawodowych rzeczach niż towarzyskich, albo takich bardziej inspirujących. [...] To tak, to najczęściej z Instagrama i czasem z polecenia też koleżanek. To na przykład koleżanka dobre książki poleca, jej mąż w ogóle dużo czyta. (IDI 17)

Obok social mediów pojawiają się figury „kuratorów” – osób i instytucji, które selekcjonują ofertę i proponują listy sprawdzonych tytułów. Rodzice doceniają małe, eksperckie księgarnie, webinary z przeglądem wartościowych książek czy listy nagrodzonych pozycji, bo zdejmują z nich ciężar samodzielnego filtrowania rynku. Ten typ rekomendacji jest szczególnie atrakcyjny dla tych, którzy czują się przeciążeni i „nie mają czasu szukać samemu”.

Była kiedyś w Gnieźnie taka księgarnia z pojedynczymi tytułami, nie Empik. Można było wejść, powiedzieć: „szukam dla dziecka w takim wieku” i pani przynosiła konkretne propozycje. Nie wiem, czy to jeszcze istnieje. (FGI 3)

Ona robi webinary raz na jakiś czas z wartościowymi książkami dla różnych przedziałów wiekowych. I ona ma wtedy przeczytane przez siebie naprawdę jakieś tony książek. I w trakcie tego webinaru mówi o tych, które uważa za wartościowe. (IDI 47)

To są książki polecane przez, nie wiem, teraz dziennikarzy [...] Ale to dziennikarze właśnie tacy, publicyści chyba, wydaje mi się, czy pisarze może też. Jest jakieś takie gremium, które wybiera po prostu, głosuje na najciekawsze – chyba top 20 książek dla dzieci i młodzieży i to jest pokategoryzowane też na grupy wiekowe. [...] gdyby rodzice dostawali więcej takich właśnie list, „polecajek” po prostu, to to by było megacenne, bo na samodzielne szukanie to nie ma za bardzo czasu. (IDI 32)

Ja lubię sobie śledzić Natuli. Tam sobie zaglądam [...] nie mam Facebooków, Instagramów i tych spraw. Natomiast po prostu na stronę, na stronę Natuli zaglądam. Czasami wpisuję takie superhasła, jak „Mądre książki” czy „Lektury przy kawie” czy coś. (IDI 29)

Część rodziców korzysta przy tym z recenzji i opinii innych użytkowników, traktując je jako dodatkowe sito, zanim zdecydują się na zakup:

Czytam sobie recenzje. Nie kupuję tak, że ładna okładka, nie na pewno. Czytam recenzje przeważnie najpierw. / Badaczka: A też słyszysz jakieś polecenia? / Badana: Jeśli już, to na Instagramie. (IDI 41)

Inni wprost opisują strategię szukania nie tyle konkretnej książki, ile „historii na dany temat” – wpisując w wyszukiwarkę ogólne hasło, a resztę pozostawiając algorytmom:

[...] wchodzę w wyszukiwarkę i po prostu szukam „bajki o...” (IDI 3)

BIBLIOTEKI PUBLICZNE NIE SĄ POPULARNE

W wypowiedziach rodziców odwiedzanie biblioteki pojawia się jako praktyka raczej niezakorzeniona w codzienności. Korzystają z niej głównie osoby o wyższym kapitale kulturowym, dla których kontakt z instytucjami kultury jest czymś wpisanym w praktyki i nawyki. W pozostałych przypadkach biblioteka okazuje się miejscem, które wymaga więcej uwagi, organizacji i aktywności, niż większość rodzin jest w stanie wygospodarować.

O właśnie, to ciekawe. Biblioteka, bo i Basia, i Franklin to pamiętam, była biblioteka, nie kupowałam tego. Więc chodziliśmy do biblioteki z jednym i z drugim. Z tym drugim nadal chodzimy. Jeszcze się nie poddaliśmy. Wchodziliśmy, wybieraliśmy różne pozycje, ale też jak ktoś mi polecił, nie wiem, czy tę Nelę, to pierwszą część od kogoś dostał, że tak się tym zaciekawiał i potem też chciał chodzić na spotkania autorskie. (IDI 1)

W dominującej części narracji pojawiają się powtarzalne mechanizmy utrudniające włączenie biblioteki w codzienny rytm życia rodzinnego. Najczęściej powracającą barierą są kwestie czysto logistyczne: godziny otwarcia, konieczność wpisania biblioteki w napięty

rozkład dnia, poczucie, że każda dodatkowa wyprawa zabiera czas potrzebny na codzienne obowiązki. Rodzice mówią, że biblioteka jest „nie po drodze”:

Bardzo lubię bibliotekę, tylko to jest też trochę taka wyprawa, gdzie trzeba to dobrze w tygodniu ulokować. Jak skończymy przedszkole i jeszcze skoczmy do biblioteki, a potem mamy iść do domu, to ja wiem, że muszę mieć zasoby, żeby wyciągnąć za sobą zmęczone dzieci. (IDI 28)

Nie było czasu na to, żeby jechać do biblioteki specjalnie, bo on tam na przykład coś chce. (IDI 21)

Tak jak na przykład ja ich odbieram [...] zanim wejdziemy do biblioteki, zanim wyjdziemy, zanim wrócimy do domu - to się może okazać, że stracimy godzinę. (IDI 56)

W tle wybrzmiewa ta sama logika, którą wcześniej rodzice opisywali przy okazji czytania: ciągły pośpiech, wielozadaniowość, zmęczenie. Biblioteka jest osobnym projektem, wymagającym energii, planowania, przewidywania. Dodatkowo pojawia się **bariera godzin otwarcia**, niedostosowanych (zdaniem niektórych osób) do rytmu codziennego dnia:

Często biblioteki mają słabe godziny otwarcia. (FGI Gniezno)

Nawet w weekend mi się nie oplaca wyjść w godzinach otwarcia biblioteki. (IDI 16)

Trzeba jednak zaznaczyć, że **część badanych dawno nie była w bibliotece**, a przekonania o godzinach otwarcia, ofercie czy zasadach wypożyczeń raczej bazowały na ich dawnych doświadczeniach. Jedna z osób nie wiedziała na przykład o tym, że w bibliotekach przeprowadzono cyfryzację. Podobne, nieoparte doświadczeniem przekonanie pojawia się w wypowiedzi innej osoby, która uważa, że standardowy termin wypożyczenia książki w bibliotece wynosi dwa tygodnie.

No, także nawet mnie koleżanka z pracy ostatnio też zaskoczyła, bo ja się zatrzymałam na etapie, jak się wypożyczało książkę i wkładali do niej karteczkę: kiedy się wypożyczyło i kiedy się oddaje. A ona mówi do mnie: „Kobieto, już teraz przez internet wybierasz tytuły, które mają i rezerwujesz ją sobie i odbierasz”. (IDI 16)

Fakt jest taki, że dzieciaki proszą, byśmy poszli i zapisali się do biblioteki. Bo nie jesteśmy w tej naszej publicznej bibliotece [...]. **Bo ja nie lubię presji czasu [...]** A w bibliotece jest dwa tygodnie i trzeba to oddać. [...] No albo przedłużyć, nie? Ale mniej więcej dwa tygodnie chyba bodajże mogę trzymać książkę. (IDI 56)

Poruszony w tej wypowiedzi problem lęku dotyczącego ograniczonego czasu wypożyczenia i kar grożących za przetrzymywanie książek intensywnie wybrzmiewał w narracjach rodziców. Jedna z osób wspomniała wręcz o „urazie do książek z biblioteki” ze względu na swoje doświadczenia z poczuciem presji terminów. Niektóre osoby korzystały z biblioteki przez pewien czas, aż problemy ze zwrotem książek i związane z nimi kary pieniężne skłoniły je do całkowitego zrezygnowania z chodzenia do biblioteki.

Nie, ja mam bardzo duży uraz do książek z biblioteki. Tak? Dlaczego? Boże, bo trzeba je oddawać. OK. Terminy. Terminy, w ogóle pamiętanie o tym i też oddanie. (IDI 47)

Do biblioteki jeździliśmy, ale tam mieliśmy zawsze kłopot ze zwrotem tych książek. Jak już zapłaciłem drugą czy trzecią karę w bibliotece, to po prostu już zrezygnowaliśmy, bo tutaj to przetrzymywanie książek mają po mnie niestety. (IDI 32)

Ja już od roku nie chodzę z nim do biblioteki. Chodziłem z nim do biblioteki, jak mieszkaliśmy razem. **Później nie oddawał, później płaciłem kary za niego.** Nie, były symboliczne, bo parę - 5 zł, 7 zł - to nie były jakieś wielkie koszty, ale jak nabrał tyle książek, odniósł jakąś połowę, a drugiej połowy nie mógł znaleźć w domu. (IDI 42)

Równie intensywny okazuje się problem **lęku przed zniszczeniem książki**. Myśl o ewentualnym zniszczeniu wywołuje silne poczucie winy i wstydu. Co ciekawe, nawet oddanie książki po zwyczajnym użytkowaniu może wywołać dyskomfort w postaci obawy, że książka nie jest w idealnym stanie. Jedna z badanych mówi wręcz:

*Ja mam zawsze poczucie, że coś jej zrobiłam. I to w sumie **lepiej odkupić niż oddać taką**. Nawet jeśli nic tam nie widać i w ogóle to mam w głowie takie „nie, nie, ona nie jest w idealnym stanie”.*
(IDI 47)

W rezultacie część rodziców wybiera zakup, dlatego że przewidują, iż książka być może będzie musiała zostać odkupiona. Jest to o tyle ciekawe, że odkupienie w razie zniszczenia nie wiąże się z większym wydatkiem niż natychmiastowy zakup; przeciwnie: jest to ewentualność zakupu, która może nastąpić w rzadkim przypadku, podczas gdy natychmiastowe kupno oznacza wydatek nieunikniony. Dlatego należy przypuszczać, że problemem nie jest koszt finansowy, lecz **poczucie wstydu**. Wpływa ono prawdopodobnie z, obecnych w innych wypowiedziach i silnie przyswojonych we własnym dzieciństwie, norm dotyczących „szacunku wobec książki”, oznaczającego niemożność zaginania rogów, plamienia i innych zniszczeń i łączy się być może z bardziej ogólnym, habitusowym dystansem wobec instytucji kultury.

Tomek z kolei ma zespół Aspergera. I on nie szanuje w ogóle niczego. Tak po prostu mają dzieciaki w spektrum, więc nawet nie wypożyczamy tych książek z biblioteki, nic, tylko ja na bieżąco kupuję, jeżeli coś ma do przeczytania, bo i tak bym musiała ją odkupić do biblioteki, więc jak ja mam już ten koszt, wolę domową książkę [...]. / Badaczka: W jaki sposób niszczy te książki? / Badana: Nie szanuje, tu się zagną rogi, tu się coś wyleje. (IDI 2)

Częściej kupujemy niż wypożyczamy, bo [...] książki się u nas niszczą. (FGI 3)

Ja nie lubię wypożyczać książek, bo boję się, że mogłaby się zniszczyć albo coś by się im mogło stać, albo zapomnimy oddać, więc dla mnie jakoś zawsze było wygodniej kupić. (IDI 35)

Najbardziej jaskrawym przykładem tego, jak zakorzenione przekonanie o konieczności „szanowania” książki wpływa na praktyki czytelnicze jest **decyzja jednej z matek, by ani nie pożyczać, ani nie kupować książek**. Jeśli czyta dzieciom, korzysta z dwóch tomów baśni i niczego więcej ze względu na to, że jej młodsze dzieci niszczyły książki kupione dawniej starszej córce.

Było bardzo dużo książek, ale niszczyli je. Oni je niszczyli, nie szanowali tych książek, więc ja przestałam kupować, a mieli naprawdę piękną biblioteczkę, bo ja kupowałam z tych takich, co to co dwa tygodnie wychodziły tam czy o Myszcze Miki, czy coś takiego, wie Pani. (IDI 2)

Inne przekonanie, dawniej bardzo silnie wpajane, dotyczy tego, że przestrzeń biblioteki jest przestrzenią niemalże sakralną, wymagającą nabożnej ciszy. Podobny do obawy przed zawstydzeniem spowodowanym zniszczeniem, **jest lęk przed niegrzecznym zachowaniem dziecka**, którego też być może trzeba się będzie wstydić. Szczególnie dotyczy to dzieci neuro różnorodnych czy mierzących się z problemami rozwojowymi lub regulacją emocji. Warto zauważyć, że część obaw dotyczy naprawdę wymagających sytuacji, jak w przypadku silnej nadaktywności u dziecka z ADHD:

No z nim nie ma opcji wyjść gdziekolwiek, także każde wyjście takie to się kończy bieganiem za nim i człowiek jest bardziej wykończony tym niż tym, co się faktycznie gdzieś tam wokół dzieje. (IDI 16)

Jednak zdarza się też, że rodzic woli unikać biblioteki, mając dziecko w wieku przedprzedszkolnym z uwagi na zwyczajną dla tego etapu rozwojowego **ruchliwość**. Matka dwulatka, która czeka z „poważnym” pójściem do biblioteki do etapu przedszkolnego, przewiduje, że również wtedy wyjście będzie źródłem stresu („czy będzie grzeczny”).

Mam zamiar go zabrać, ale myślę, że jak będzie miał około trzech lat, to wtedy będzie takie pierwsze, poważniejsze pójście do biblioteki. Jak ten okres buntu trochę minie i będzie spokojniejszy, bardziej uważny. Bo teraz jest bardzo rozbiegany, więc ciężko mu usiedzieć w jednym miejscu. Myślę, że jak będzie spokojniejszy, to jak najbardziej, wtedy się uda. [...] Badaczka: A kiedy będzie miał około trzech lat i pójdziecie tam pierwszy raz – czy wtedy też będzie miała Pani jakieś obawy? / Badana: Tak, tak, tak. Na pewno będą. Czy jak się zachowa, czy czegoś nie zrobi, czy będzie grzeczny – tak. (IDI 57)

Część dorosłych niechętnie sięga po książki biblioteczne z powodów sensorycznych i estetycznych czy nawet higienicznych. Podkreślają, że egzemplarze są już „wymęczone”, zniszczone, pozaznaczane, pachną starością i niechętnie myślą o tym, że dotykało je wcześniej wiele osób. Powraca wątek szacunku – tym razem w kontekście innych osób.

A dwa, że ja podejrzewam, że też jestem w jakimś spektrum, bo mam takie swoje dziwne, ten, że ja nie lubię cudzych książek. Bo nie wiem, kto też wcześniej trzymał w rękach, co robił tymi rękami. (IDI 2)

Ja kocham zapach nowych książek. Stare mnie trochę odrzucają. (FGI 3)

Tak, nie mają szacunku. W ogóle druga osoba nie ma szacunku do tych książek. Albo tu jakichś kartek brakuje, albo jakichś stron brakuje, albo to już porysowane, albo pozaznaczane. (FGI 1)

Niektórzy rodzice mówią, że w bibliotekach po prostu czują się źle, przytłoczeni nadmiarem książek i koniecznością podjęcia decyzji. Brakuje im też narzędzi orientacji pomagających w wyborze. Jedna z respondentek mówi wprost, że w księgarniach takie rozwiązania posiada, ale w bibliotekach już nie. To powoduje dezorientację („chciałabym coś przeczytać i nie wiem co”):

Źle się czuję w bibliotece. [...] Po prostu mnie te książki przytłaczają. Nie, nie, ja nie, nie, nie lubię. (FGI 1)

Natomiast jak wchodzę do biblioteki, to często: coś bym przeczytała i nie wiem co. I to jest właśnie z tych takich starych rzeczy, które kiedyś czytałam, a chciałabym do nich wrócić, albo na przykład nowych. [...] Gdyby była jakaś informacja - „Top 10”, na przykład, fajnych książek, tak jak mamy w księgarniach, że jest coś takiego fajnego, polecanego i: „O, może czymś się zafascynuję”. (IDI 39)

Wreszcie, w wyobrażeniach części rodziców **biblioteka jawi się jako miejsce z ograniczonym wyborem**, szczególnie jeśli chodzi o nowości i „modne” tytuły. To przekonanie bywa niezależne od faktycznej oferty danej placówki, ale jest raczej elementem szerszego wyobrażenia o bibliotece jako instytucji „opóźnionej” wobec rynku, mniej atrakcyjnej niż księgarnia (szczególnie Empik) czy zakupy internetowe.

No właśnie często jest tak, że jak jest jakaś nowość, to moje przekonanie w głowie jest od razu, że: „No przecież biblioteka nie ma takich od razu takich rzeczy”. (IDI 39)

POŻYCZANIE KSIĄŻEK W SZKOLE I PRZEDSZKOLU TO ZNANA PRAKTYKA

W odróżnieniu od bibliotek publicznych, pożyczenie szkolne i przedszkolne funkcjonuje w wypowiedziach rodziców jako **rozwiązanie bezwysiłkowe i naturalne**. To, że w placówce dziecko (i na ogół rodzic) są codziennie, sprawia, że zmienia się znaczenie wszystkich elementów, które w bibliotece są problematyczne: terminy, zwroty, odpowiedzialność za książkę, organizacja wyjścia. W szkolnym systemie te czynniki przestają generować koszt, ponieważ są wbudowane w rutynę. Presja zwrotu, która w bibliotece jest jedną z głównych

barier, w placówkach nie jest odczuwana. Rodzice nie muszą pamiętać o przyniesieniu książki „specjalnie”; zwrot odbywa się przy okazji, w drodze do lub ze szkoły. Wypożyczenie i oddanie nie wymagają planowania, rezerwowania czasu ani zmiany codziennej trasy. W tej sytuacji (co zaskakujące) nawet krótkie terminy zwrotu są pożądane jako mobilizujące.

W szkole mamy regał z książkami weź i przynieść na drugi dzień. Działa. (FGI 2)

Tak, bo jak się wypożycza, to trzeba od razu przeczytać. I dzieci pilnują, że musisz to zrobić. (FGI 2)

Super. W przedszkolach tak mają. Jak były te książki do domu, to było tak, że musieliśmy od razu przeczytać, bo syn chciał. (FGI 2)

W przeciwieństwie do biblioteki, gdzie rodzice opisują przytłoczenie, trudność wyboru oraz poczucie braku orientacji w zbiorach, **szkolny czy przedszkolny księgozbiór jest mały, przewidywalny i sprawdzony** (przez inne dzieci). Oznacza to, że rodzic nie musi orientować się w tytułach czy nazwiskach autorów ani podejmować decyzji, która w bibliotece bywa trudna.

[...] wybiera, przynosi sobie książki do domu. Teraz tę, teraz taką. (FGI 1)

To jest fajne właśnie sobie wybierać, przynosić sobie książki do domu. (FGI 1)

ZAKUP KSIĄŻEK TO NAJPOPULARNIEJSZY SPOSÓB ZAOPATRYWANIA SIĘ W LEKTURĘ

W przeciwieństwie do korzystania z biblioteki kupowanie książek pojawia się w narracjach rodziców jako praktyka zakorzeniona w codzienności, sposób pozyskiwania lektur niewymagający od rodziców dodatkowej organizacji dnia, dopasowywania się do godzin otwarcia i zbaczania z codziennych tras.

W wypowiedziach rodziców silnie wybrzmiewa wątek **posiadania** kupionej książki: jest „nasza”, można nią dowolnie dysponować, bez konieczności tłumaczenia się przed będącą jej właścicielką instytucją. W odróżnieniu od wypożyczania znika lęk przed zniszczeniem i wstydem związanym z brakiem szacunku do książek.

Bo jak w domu zniszczy książkę, no to dobra, OK, to się jakoś sklei, ale jak w bibliotece, już ktoś później może wypożyczyć, to już jest właśnie ten stres, żeby tylko nie zniszczył. (IDI 57)

Ja, ja książkę traktuję jak trofeum, czyli ja muszę mieć nową, kupioną i musi zostać u mnie na półce. Tak więc takie jest zboczenie, że lubię mieć, że jest tylko moja i niezniszczona, nieprzerobiona. No jakoś tak. (FGI 1)

Jak wspomniano wcześniej, w wypowiedziach rodziców wprost pojawia się rozróżnienie między „świeżą, pachnącą” książką, a zużytymi egzemplarzami bibliotecznymi. Kupowanie jest wówczas realizacją potrzeby estetycznej i sensorycznej, a więc chęcią obcowania z nowym, nienaruszonym przedmiotem:

Nawet ja czasami mówię: no ja wolę kupić tę lekturę świeżą, taką czystą, pachnącą. (FGI 1)

Jeżeli chodzi o zapach książki. Boże, jaki to jest jeden z najlepszych zapachów. Zapach książki, papieru, takiej nowości. (FGI 1)

EMPIK

Empik to szczególnie lubiane przez rodziców miejsce zakupu książek. Fenomen Empiku polega na tym, że jest on dla rodziców z wielu powodów wygodny - wpisuje się gładko w strukturę i ścieżki dnia. Empik jest zawsze po drodze, bo jest w bardzo wielu galeriach handlowych regularnie odwiedzanych przez naszych rozmówców.

Na gwiazdkę zawsze jest jakaś książka. A punktem obowiązkowym, jak jesteśmy w galerii, jest księgarnia albo Empik. [...] Ale zawsze musimy wejść, pooglądać, podotykać, powąchać. (IDI 37)

Często chodzimy - mamy tu Empik blisko - więc często chodzimy też razem. I myślę, że gdybym kupiła, to pewnie tam. (IDI 3)

Jak ja z nimi jeździłem gdzieś do [miasta], jechaliśmy tam na zakupy i weszliśmy do księgarni, no do Empiku. (IDI 42)

Wejście do Empiku nie zawsze kończy się zakupem. Ważny jest sam kontakt z książkami: oglądanie, dotykane. Rodzice podkreślają też, że łatwiej się im tam odnaleźć niż w bibliotece. Układ działów, półki z bestsellerami, widoczne nowości redukują poczucie przytłoczenia.

Szybciej poszłabym kupić do Empiku [...] niż tak biblioteki szukać, później książkę zwracać. To ja już wolę ją albo dać, albo sprzedać dalej. [...] Albo wchodzi i na pewno jest bestseller, więc tutaj będzie ona, tu i tu. Tak samo, jeśli chodzi o dziecięce książki, które się właśnie gdzieś tam promują albo wchodzi nowe. (IDI 39)

Więc gdzieś tam nawet albo wejdę czasem do jakiejś księgarni czy Empiku, czy gdziekolwiek i sobie poprzeglądam i jak mi coś wpadnie w oko, to po prostu biorę. (IDI 12)

Uwielbia sklep stacjonarny. Empik. Lubi chodzić, oglądać okładki, przekładać. Sam wybiera. (FGI 3)

KSIĄŻKI KUPOWANE SĄ CZĘSTO „PRZY OKAZJI”

Ważną ścieżką są też **zakupy przy okazji**: w supermarketach, dyskontach, na wakacyjnych straganach, na napotkanych wyprzedażach.

Tak jak Auchan, Carrefour to oni mają czasami naprawdę po 5-10 złotych bardzo fajne książki, które przeczytasz w pół dnia. Czy nawet będąc nad morzem na tych straganikach. Można takie cuda wyczarować. (FGI 1)

Kupowaliśmy przy każdym zakupach, kosztowały po 4-5 zł. Cieniotki, ale zawsze coś nowego do czytania. [...] Ale najważniejsze, że było tego dużo - codziennie coś nowego do przeczytania na noc. (FGI 2)

W jednym sklepie była jakaś wielka wyprzedaż książek i kupiliśmy bardzo dużo takich książeczek po dwa złote. [...] mamy taki rząderek tych książek, to ona sobie zawsze coś może wybrać z tego. A że to jest nowe, no to wiadomo - zainteresowanie jest. (IDI 54)

Książka staje się w takich sytuacjach niedrogim dodatkiem do zakupów spożywczych czy wakacyjnych, dzięki czemu w domu pojawia się **dużo cienkich, ale nowych pozycji**. Dzieci zyskują poczucie obfitości (rządek książek, codziennie coś nowego), a rodzice poczucie, że zachęcają dziecko do czytania. Książeczki przy kasie: są rozpoznawalne, często powiązane z bohaterami z telewizji czy internetu, a ich zakup nie wymaga dodatkowego wysiłku, bo łączy się z inną, rutynową praktyką, np. zakupy spożywcze, prezenty świąteczne.

ZAKUPY ONLINE SĄ WYGODNE

Silnie wybrzmiewa też **kupowanie online jako praktyka zintegrowana z codziennym korzystaniem z sieci** i ogólnie robieniem zakupów przez internet. Rodzice wymieniają konkretne platformy (Allegro, Tantis, Bonito, Tania Książka, Empik online) i podkreślają, że internet ułatwia zarówno wyszukiwanie, jak i porównywanie.

Znów konfrontacja z biblioteką ujawnia, że dla rodziców ważna jest wygoda, bezproblemowość i wpisanie praktyk w rutynę dnia:

My raczej kupujemy, zamawiamy na Allegro. (FGI 1)

Bo ja jestem fanem kupowania przez internet. Szybko, wygodnie. Wiem, że w bibliotece mogłoby być taniej, ale... wygoda wygrywa. (FGI 3)

Wygoda zakupów internetowych, to po pierwsze możliwość **filtrowania** (po wieku, kategorii, znanych bohaterach).

To u mnie na pewno Allegro. [...] wchodzę kategoriami albo wybieram „Książki dla dzieci” i wybieram tam mniej więcej grupę wiekową w jego wieku. [...] No i bym patrzyła, czy jest coś z tych książek, co ogląda jako bajki, [...] bym szukała, czy jest odpowiednik książkowy bajki. (IDI 16)

Po drugie, ważne są wspomniane wcześniej **algorytmy rekomendacji**. Po trzecie, **ceny**. Kiedy szuka się konkretnej książki, a motywacja finansowa dominuje, wygrywa internet, a w grę wchodzi też książki używane:

Albo najtańszą. [...] Tantis [...] Bonito też mi się przewija. (IDI 29)

Bardzo często. Są portale, gdzie kupisz książkę w świetnym stanie za pół ceny. [...] zwykle kupuję przez Paczkomat – szybko i tanio. (FGI 3)

A jeśli bym kupowała, to z internetu, bo tutaj cena odgrywa najważniejszą rolę. (IDI 28)

Nasi rozmówcy na pytanie, czy biblioteka mogłaby działać jak Allegro (wysyłka do Paczkomatu, abonament), zareagowali entuzjastycznie. Ten i poprzednie przykłady pokazują, że **logika konsumpcji jest przyswojona silniej niż praktyki pozarynkowe** (a więc korzystanie z instytucji publicznych) i w wyobrażeniu rodziców jest ona wzorcowa.

Z czym konkuruje czytanie?

W codziennym życiu dzieci pojawia się wiele aktywności, które skutecznie konkurują z czytaniem, bo są dla nich łatwiejsze, bardziej angażują, dają szybkie pobudzenie albo natychmiastowe wyciszenie. Rodzice podają, że książka przegrywa zarówno z bodźcami dostarczonymi przez ekrany i monitory, jak i z czynnościami, które oferują dzieciom ruch, możliwość tworzenia lub zapewniają doświadczanie bliskości. Najważniejsze wnioski z tego rozdziału:

1. **Ekrany i monitory** (telewizja, telefon i gry) są **główną alternatywą** i **główną konkurencją** dla lektury, bo oferują silną stymulację mózgu, ale jednocześnie budzą najwięcej lęku u rodziców i korzystanie z nich przez dzieci wymaga od nich stałej kontroli.
2. **Inne aktywności „offline”** (ruch, planszówki, klocki, działania twórcze) wygrywają z książką zgodnie z preferencjami dziecka.

EKRANY SĄ GŁÓWNĄ ALTERNATYWĄ DLA KSIĄŻKI

Dla wielu rodziców **obecność telewizji w życiu dzieci jest czymś całkowicie naturalnym**. Telewizor bywa **postrzegany jako medium „oswojone”**, znane z ich własnego dzieciństwa, a więc bezpieczniejsze i mniej problematyczne niż telefon czy tablet. W efekcie to właśnie on najczęściej zastępuje wieczorne czytanie.

I chyba dlatego nie czytam też synowi, idziemy bardziej z duchem czasu, wieczorem: telewizor. (FGI 1)

*Natomiast, no nie czytamy jej w ogóle żadnych bajek. Jedyne co to właśnie tak jak tutaj koleżanka wspomniała jakieś **bajki cyfrowe, takie gdzieś tam w telewizji czy coś.** (FGI 1)*

Wypowiedzi kilkorga rodziców wskazują jednocześnie na to, że wraz z pojawieniem się bajek telewizyjnych w życiu ich dzieci, spadła atrakcyjność książek. Mniejsze dzieci, które chroniono przed ekranami, słuchały chętnie opowieści czytanych przez rodziców, ale atrakcyjność kreskówek wkrótce to zmieniła:

A potem przestał - już go to nie interesowało. Telewizja weszła.
(FGI 3)

No czasem chce, żebym mu przeczytała jakąś książkę, ale już nie jest to tak częste, jak był mały. Woli sobie obejrzeć bajkę niż słuchać. No i w sumie to ogląda sobie bajkę na dobranoc i idzie spać. (IDI 35)

Telefon i tablet

Choć programy telewizyjne również wciągają i zabierają czas na inne aktywności, to właśnie korzystanie z telefonu i tabletu jest przez rodziców oceniane zdecydowanie bardziej krytycznie. Budzi u nich więcej lęku („ona jest dzieckiem telefonu i to jest dramat”), poczucia utraty kontroli i wymaga od nich bardziej rygorystycznego pilnowania pociech. Jak wspomniano wcześniej, jedną z przyczyn takiej sytuacji może być względna nowość tych urządzeń w porównaniu z telewizją oraz to, że obecni rodzice dorastali bez smartfonów. W wypowiedziach pojawia się wyraźne poczucie obcości („ja tego nie ogarniam”).

No i tak zaczęły się te wszystkie, że tak powiem, telefony. No teraz młody jest na fazie YouTube'a, ale on tam ogląda, jak grają w te niektóre Stumble Guy'e czy już w ogóle te Minecrafty, to wszystko, ja tego nie ogarniam. (IDI 56)

Rodzice podkreślają, że aktywności na telefonie i tablecie są wyjątkowo pochłaniające, wykluczają inne czynności (w tym czytanie) i generują w rodzinie napięcia związane z wymuszaniem przez dzieci dostępu do urządzeń. Istotne jest także to, że telefon to aktywność

ściśle indywidualna, trudniejsza do monitorowania i pozbawiona elementu wspólnotowości, jaką może zapewnić telewizja oraz wspólne czytanie.

*No ale też wymuszają oglądanie bajek, tablet. **Bardzo ich ciągnie to.** (IDI 43)*

*Ona nie chce czytać, nie chce pisać. **Ona by chciała oglądać internet, YouTube'a, na okrągło. I te rolki przerzucać.** (IDI 15)*

***Telefon. Telefon.** Trudne to jest też, bo stać nad nim, kontrolować to jest niemożliwe. (IDI 46)*

Stąd zrozumiała jest wypowiedź ojca, który woli, by syn oglądał dobrej jakości programy telewizyjne, znane i kontrolowane, niż miał swobodnie przeglądać nieznanne i potencjalnie szkodliwe treści w internecie:

*History też ogląda, bo bardzo lubi na przykład oglądać. [...] Jest taki program, gdzie zimą w Kanadzie kierowcy ciężarówek przejeżdżają przez lód. Ja nie wiem, „W okowach mrozu”, czy ja-koś tak to się nazywa. Ja mówię, to są takie właśnie pouczające programy. **Już wolę z dwojga złego, żeby oglądał to, niż siedział na YouTube i oglądał jakieś nie wiadomo jakie filmiki, bo to z reguły pochłania jego czas.** (IDI 55)*

Rozterki rodziców: ograniczać czy nie?

Wielu rodziców podkreśla, że **ogranicza dzieciom dostęp do urządzeń mobilnych**, aby te nie odrywały ich od bardziej twórczych zadań ani od obowiązków szkolnych. Zdarza się jednak, że to ograniczanie jest trudne i wymaga dużego zaangażowania emocjonalnego, kreatywności w proponowaniu alternatyw, a czasem zastosowania radykalnych rozwiązań, którym towarzyszą napięcia.

*Mogą mieć godzinę dziennie i koniec. Jak nie zrobią obowiązków albo nie ćwiczą na instrumentach – nie ma telefonu. **Bo telefon zabija kreatywność.** Są potem rozdrażnieni, znudzeni. (FGI 3)*

*Ja na początku powiedziałam synowi, że **telefon tylko weekendy.** Bo jak go miał codziennie, to nie potrafił się skupić na lekcji. Zabrałam mu i się nauczył. (FGI 3)*

*Muszę mieć **umiejętność przekonania jej, że to jest lepsze.** Ale później faktycznie jest tak, że jak zaczynam robić obiad – obieram ziemniaki, mięso, piekę czy smażę kotlety – nie pilnuję jej wtedy, bo wtedy leci YouTube. Rolki lecą. (IDI 42)*

*Wyznaczam, staram się. **Gdzieś tam później odcinam całkowicie internet,** że tak powiem, domowy, bo inaczej jak zaczynam wyzywać, to jest na zasadzie: „Mama, ale my byśmy chcieli obejrzeć sobie «Krudów» na Netflixie”, których oglądali już milion razy. Bo jak zaczynam mówić, że tego YouTube’a już starczy, bo już tego się słuchać nie da, to uderzają w takie, że tak powiem, pełnometrażowe bajki. (IDI 56)*

Sporo kontrowersji wywołują gry komputerowe. Choć wielu rodziców stara się ograniczać czas spędzony przez dzieci na graniu, część z nich podkreśla, że gry są wartościową i rozwijającą formą rozrywki, którą trudno ignorować, jeśli się chce „iść z duchem czasu”.

*Mnie się wydaje, że **gry chyba komputerowe trochę wyparły książki.** Bo też poruszają, uruchamiają tę wyobraźnię i takie na przykład jakies gry strategiczne czy coś takiego. I to, to, to, to trochę padło. No i generalnie, no idziemy trochę z tą technologią bardzo do przodu, mam takie zdanie. (FGI 1)*

Ambiwalencję związaną z przyzwoleniem na gry łagodzą dwa czynniki. Po pierwsze, jest to **kontrolowanie jakości treści,** jak w przypadku Minecrafta, cenionego za aspekt twórczy. Po drugie, jest to świadomość, że **zbyt silne ograniczenia grożą wykluczeniem dziecka z grupy rówieśniczej.**

*Bo synowi też **pozwalamy, jeżeli ma ochotę, na przykład usiąść do komputera na godzinę** i sobie na przykład pograć. Bardzo lubię Minecrafta właśnie. Ja też mam pewność, bo ja uważam, że Minecraft to jest fajna gra, bo tam się tworzy. Możemy stworzyć mnóstwo rzeczy, więc jakby tę godzinkę też mu pozwalamy grać.* (IDI 55)

*Teraz już **dajemy mu godzinę w dzień** – bo inaczej jest wykluczony. I dzieci naprawdę wykluczają tych, którzy nie grają. Już to przerobiliśmy.* (FGI 3)

INNE AKTYWNOŚCI OFFLINE

W wielu wypowiedziach widać, że główną, codzienną potrzebą dzieci jest **ruch**. Rodzice opisują, że po przedszkolu czy szkole dzieci chcą się przede wszystkim „wybiegać”, a rodzinny czas spędzają na basenie, rolkach, wspinaczce czy rowerach. Dzieci często biorą też udział w zajęciach dodatkowych, jak basen, akrobatyka czy piłka nożna.

*[...] staramy się spędzać czas z córeczką, **basen, wspinaczka, rolki.*** (FGI 1)

*Potem jeszcze są zajęcia dodatkowe: **jakieś akrobatyki, piłka nożna, piłka ręczna.*** (FGI 3)

*Latem wygląda to inaczej, ale też zazwyczaj na przykład jedziemy z dziećmi **na rowery** albo [...] **chłopcy mają też fiola na punkcie piłki.*** (IDI 21)

W wielu rodzinach, szczególnie w sezonie jesienno-zimowym i gdy pada, popularne są **gry planszowe**. Lubią je dzieci, bo są angażujące, i rodzice, bo wołają je od wielu innych zabaw i cieszą się, że dzieci nie spędzają czasu z telefonem. Choć takie wypowiedzi nie padają wprost, można przypuszczać, że planszówki, w przeciwieństwie do słuchania czytanej przez rodzica książki, zapewniają **rywalizację, natychmiastową satysfakcję i poczucie sprawstwa**.

[...] gry planszowe, bo przy tym bardziej gdzieś tam usiadła i faktycznie ją to zainteresowało gdzieś na dłużej. Bo wiadomo fajnie malutkie kolorowe figurki. (FGI 1)

No na pewno wspólnymi kwestiami będą gry planszowe. Dzieciaki to lubią i ja też lubię z nimi w ten sposób spędzać czas. (IDI 21)

Inne czynności, które dzieci uznają za bardziej angażujące niż książki, to te związane z **budowaniem i konstruowaniem**. Lego jest popularne i wśród dzieci, i niektórych rodziców, którzy chętnie angażują się we wspólną zabawę, natomiast najczęściej wiąże się z samodzielną zabawą dziecka lub dzieci, które wolą zaangażować się w kreatywną pracę niż słuchać. Konstruowanie nie dotyczy tylko zabawy klockami, ale także wspólnego budowania „baz”, szafasów czy innych konstrukcji, które dzieci wymyślą i stworzą same od początku do końca.

W wieku czterech lat też się zdarzyło, ale w sumie tę książeczkę tak przekreśliłem, bo było już tego mało. Zaczęło się Lego, więc jakby ja jestem miłośnikiem Lego, więc bardziej już w takie zabawy poszliśmy. (FGI 3)

No i po prostu przestaliśmy czytać. Bardziej interesują go klocki, bardzo się w to wkręcił. (FGI 3)

Dzieci, szczególnie w okresie przedszkolnym, bardzo często wybierają **prace kreatywne**: lubią rysować, wycinać, kolorować, projektować. To działania, które stawiają je w roli twórców, a nie odbiorców treści, co daje im dużą satysfakcję.

A wracając do Zosi - to dziecko jest takie, że kredka, narysować, pokolorować. Zosia lubi na przykład dużo kolorować. Ale czytać nie, kolorować tak. (IDI 42)

Ona potrafi wziąć kartkę, papier i z niej stworzyć plecak z zamkiem, z kieszonką i ramionami. Ona po prostu ma kartkę, klej, nożyczki, pisaki i tworzy naprawdę takie całe arcydzieła. (IDI 43)

Dzieciaki bardzo też lubią takie manualne rzeczy, jeżeli chodzi o jakies takie rysunki, plastelinę i tak dalej. (IDI 21)

Ważną czynnością z punktu widzenia relacyjnego i emocjonalnego oraz alternatywą dla książki są **wspólne z rodzicami „przytulaski” i wygłupy**. Bliski, fizyczny kontakt i spontaniczna zabawa są dla części rodzin **atrakcyjniejsze niż spokojna lektura**. Dla części dzieci także **muzyka i dźwięk** są bardziej naturalne w odbiorze niż tekst pisany. Czasem wynika to z temperamentu, czasem ze zmęczenia po intensywnym dniu.

Wolę się przytulić, troszkę z nimi pogadać, powygłupiać się. (FGI 2)

*Ja na przykład przed snem robię z chłopakami **zapasy**. Córka czasem dołączy, ale zwykle z chłopakami. **Zapasy, dużo przytulaniek, mocowania** – muszą się wyszaleć i wyprytulać. To nas strasznie zbliża. (FGI 3)*

*Tak, na pewno, woli, żeby coś tam **opowiadać**, ale też jak mówię wierszyki, to to jest dla niej mniej ciekawe niż jak śpiewam. (IDI 41)*

W niektórych rodzinach książkę zastępuje **opowiadanie historii** tworzonych spontanicznie przez rodzica. Dzieci lubią w nich to, że historie te są bardzo spersonalizowane („miał na imię Nikodem”) i osadzone w ich codzienności („opowiadamy jego dzień”). Mają też tę przewagę nad książką, że pozwalają dziecku współtworzyć narrację („dopowiada, co on dalej robił”).

*No i się kąpie i potem zawsze ma włączoną kołysankę w pokoju i czeka na **opowiedzenie mu bajki**, ale to musi być koniecznie bajka o dinozaurze, który ma na imię Nikodem. I codziennie jest opowiadany jego dzień, ale w roli tego dinozaura. I on nawet sam potem dopowiada, co on tam dalej robił, bo tam mówię, że: „przyszła po ciebie babcia i co miała?” albo „co jadłeś?”, więc wtedy mówi. No i potem zasypia. (IDI 16)*

*Tak, na pewno, że woli, żeby coś tam **opowiadać**. (IDI 4)*

Wreszcie, alternatywą dla rodzicielskiego czytania są też **audiobooki**. Są one mniej wymagające i łatwo wpisują się w wieczorne rytuały. To forma, która nie wymaga koncentracji wzrokowej ani wspólnego siedzenia z rodzicem. Audiobook to praktyczne rozwiązanie, które łączy potrzebę wyciszenia dziecka z możliwością zajęcia się innymi czynnościami. W dwóch wypowiedziach powtórzył się wątek usypiającej mocy audiobooka, ważnej w codziennym rodzicielskim dbaniu o to, by dziecko szybko zasnęło i wyspało się przed pójściem do szkoły czy przedszkola.

I teraz jest tak zmęczona, jak wraca z tych zajęć, że jakby włączenie audiobooka do spania jest opcją najlepszą, bo ona sobie posłucha, zaśnie bardziej chyba ze zmęczenia niż z tego słuchania, bo dosyć szybko to jest wyłączane, bo już śpi, a my możemy sobie robić gdzieś tam swoje. Także jakby gdzieś tam aż tak nie ciągnie znowu do tego, żeby czytać, woli jednak tę formę audio. (FGI 1)

Nawet tak często, że przychodzi ze szkoły czy tam przyjeżdża z zajęć popołudniowych, szybka kąpiel, jakieś jedzenie, jeszcze kolacja i wskakuje do łóżka, czy tam gdzieś pod koc i się domaga audiobooka, więc ma już to tak jakby w takim codziennym rytuale. (IDI 12)

Co sprawia, że rezygnujemy z czytania?

Moment rezygnacji z czytania dziecku bywa decyzją podejmowaną świadomie albo też po prostu wynika z braku czasu i nadmiaru obowiązków. Powody nieczytania dzieciom mogą leżeć po stronie dziecka albo po stronie rodzica. Wszystkie wyzwania, bariery i trudności, które zauważyliśmy podczas zrealizowanych wywiadów znajdują się w tym rozdziale.

BARIERY PO STRONIE RODZICA

Zebrany materiał pokazuje, że **bariery po stronie rodzica nie wynikają po prostu z braku chęci do czytania, tylko z ograniczeń codziennego funkcjonowania, posiadanych zasobów i przekonań.** Na ich powstanie składają się kwestie związane z czasem, jakim dysponują, energią, kompetencjami i uwewnętrznionymi wyobrażeniami o tym, jak „powinno” wyglądać czytanie, które to wyobrażenia zderzają się z realiami rodzicielstwa. Poniżej prezentujemy krótką listę najważniejszych wniosków, a w dalszej części rozdziału opisujemy, jak te bariery ujawniają się w konkretnych praktykach i narracjach rodziców.

1. **Praca i obowiązki domowe często mają priorytet;** ze względu na brak czasu czytanie często schodzi na drugi plan, jest skracane lub zmieniana jest jego forma.
2. **Zmęczenie fizyczne rodziców wymusza rezygnację z czytania;** ten powód braku czytania był szczególnie często wymieniany przez rodziców starających się czytać dzieciom wieczorami do snu; zmęczenie wpływa także na zmianę formy czytania (np. skracanie,

zaczynanie w połowie itp.), ograniczenia (dostosowanie możliwości do ograniczonych zasobów).

3. **Zadania szkolne dziecka są ważniejsze niż czytanie**, które w zestawieniu z nimi bywa traktowane jako rozrywka lub coś dodatkowego i opcjonalnego, ważniejsze są zawsze odrabianie lekcji, nauka czy „nadrabianie zaległości”.
4. **Rodzice nie czują się kompetentni co do wyboru książek i sposobu czytania**; niektórzy z nich z tego rezygnowali, ponieważ byli przytłoczeni wyborem lektury i trudno było im zdecydować, które pozycje będą odpowiednie dla ich dzieci (ze względu na ich wiek, etap rozwoju, potrzeby emocjonalne), trudno im było wybrać coś właściwego także spośród licznych rekomendacji członków rodziny i znajomych czy porad w internecie.
5. **Rodzice mają trudności w czytaniu na głos**, dotyczy to szczególnie tych, którzy doświadczają trudności w czytaniu dla większej liczby osób (np. w przedszkolu), mają dysleksję, a także ci, którym trudności sprawia forma wybranych przez dzieci książek (np. komiksy).
6. **Neuroatypowość rodzica może oznaczać trudności w czytaniu na głos**; to bariera, która odnosi się m.in. do wyzwań ze skupieniem uwagi czy utrzymania zainteresowania książką.
7. **Priorytetem są inne aktywności rozwojowe dziecka**, takie jak m.in. rehabilitacja, ćwiczenia logopedyczne, aktywność fizyczna czy nauka czytania i pisanie.
8. **Barierą jest frustracja spowodowana brakiem realizacji wyobrażeń o „właściwym czytaniu”**; rodzice często dzielą się negatywnymi emocjami związanymi z tym problemem, ich historie naświetlają konflikt między ich wyobrażoną (idealną) wizją czytania, a trudną do zaakceptowania rzeczywistością.

9. **Wybrana książka nudzi/męczy rodzica**, w konsekwencji czytanie staje się dla niego przykrym obowiązkiem.
10. **Niektórzy rodzice są przekonani, że nie ma sensu czytać niemowlakom**; brak reakcji ze strony dziecka czy przekonanie o istnieniu innych aktywności rozwojowych, zdaniem rodziców bardziej wartościowych i przydatnych dla małych dzieci, są w niektórych domach powodem braku czytania w pierwszych miesiącach czy latach życia dziecka.

Praca i obowiązki domowe często mają priorytet

W wypowiedziach rodziców praca zawodowa i obowiązki domowe układają się w stały ciąg czynności, w którym czytanie bywa umieszczane na końcu dnia jako aktywność możliwa dopiero wtedy, gdy zrealizowano już wszystkie plany i punkty dnia: posiłki, higiena, przygotowanie do szkoły, logistyka następnego dnia. W takim porządku książka **wprawdzie nie traci na wartości, jest wciąż doceniana, natomiast kontakt z nią staje się praktyką warunkową**. Zależy on od tego, czy udało się sprawnie zorganizować wieczór i czy zostało jeszcze trochę czasu na wyciszenie przy lekturze.

Ten mechanizm szczególnie wyraźnie widoczny jest w dni robocze. Rodzice opisują rytm wczesnego wstawania, dojazdów, pracy i obowiązków po powrocie, podkreślając poczucie chronicznego niedoczasu. W tych narracjach czytanie konkuruje nie tyle z innymi formami rozrywki, co z listą zadań uznawanych za podstawowe. **Obciążenie pracą i obowiązkami domowymi nie tylko ogranicza częstotliwość czytania, ale też zmienia jego formę**. Pojawiają się strategie „**minimalizacji kosztu**”: skracanie, wyznaczenie godziny granicznej, odkładanie czytania na weekendy albo przechodzenie na formy lektury, które pozwalają równolegle robić inne rzeczy (np. audiobooki). Praca i obowiązki domowe generują konkretne emocje, takie jak zniecierpliwienie i napięcie wynikające z tego, że czytanie wymaga dłuższego skupienia i spokoju, tymczasem wieczór oferuje jedynie kilka krótkich przerw, a ponadto dzieci mają też swoje plany, oczekiwania i potrzeby. W tych warunkach lektura staje się przede wszystkim kwestią zasobu uwagi i spokoju.

A jak się chodzi od poniedziałku do piątku do pracy [...] to ja i tak nie wstaję później, tylko wstaję o piątej [...] zakupy i ogarnięcie takich spraw bieżących. Szybki jakiś obiad. [...] kąpiel i po prostu idźcie spać. [...] Fakt, że 21.00 ja padam, nie? [...] Teraz już nawet się budzę o 4 bez budzika. (IDI 56)

Ten bieg - odwożenie, przywożenie, praca, jest dużo na głowie. Gdy się ma trójkę dzieci, jest dużo. (IDI 3)

Bardzo często jest zniecierpliwienie [...] często mam z tyłu głowy, że jeszcze tyle rzeczy [...] i jest wtedy takie zniecierpliwienie [...] Dla nich czytanie fizycznej książki jest [...] nagrodą. [...] Natomiast wymaga to świetnej organizacji i współpracy. (IDI 29)

Te rytuały: kolacja, kąpiel [...] przygotowuję rzeczy na następny dzień. I to czasem wygrywa. (FGI 2)

*Mam wrażenie, że **chroniczny niedoczas** to jest to, co charakteryzuje problem. (IDI 47)*

*Ja mam jednego synka [...] dosyć sporo pracuję. [...] **mój syn spędza dzień z moją mamą.** [...] [ona] **ma dużo cierpliwości do tego, ma dużo czasu** [...] i daje jej to supersatysfakcję [...] oni mi tylko po prostu meldują, że jest to przeczytane. (IDI 18)*

*Z czego wynika to, że teraz tak rzadko czytamy? Praca, potem trzeba chatę ogarnąć [...], **brak czasu.** [...] **Ja jestem zmęczona.** No ale jak skończymy, to czytamy. (FGI 2)*

Zmęczenie fizyczne rodziców wymusza rezygnację z czytania

W wypowiedziach rodziców jako jedna z najbardziej podstawowych barier w regularnym czytaniu dzieciom wybrzmiewa zmęczenie fizyczne. Wieczór, który w wielu domach wydaje się naturalnym momentem na książkę, bywa jednocześnie porą największego

zmęczenia i spadku energii. Rodzice są wyczerpani pracą, dojazdami, obowiązkami domowymi i opieką nad dziećmi i priorytetem staje się dla nich odpoczynek i sen. Czytanie wówczas wymaga dodatkowego wysiłku i często odbywa się „na resztkach energii”.

No i wieczorem z reguły jesteśmy już tak zmęczeni, że po prostu właściwie czekamy, aż dzieciaki pójdą spać, żebyśmy my też mogli pójść spać. (IDI 32)

Pierwsze – brak czasu. [...] zmęczenie. (FGI 2)

Czytanie najczęściej odbywa się w łóżku, w warunkach sprzyjających zasypianiu, co paradoksalnie może wzmacniać barierę. **Zmęczony rodzic zasypia razem z dzieckiem albo „odpływa” w trakcie lektury.** W niektórych rodzinach zmęczenie różnicuje też praktyki między dziećmi. Jeśli rodzic usypia przy jednym dziecku, czyta później innym, gdy kryzys senności minie.

No albo zasypiam przy niej, z nią. [...] ona zaśnie, ja tak, wiesz, odpocznę chwilę i no i... no i idę dalej, nie? (IDI 38)

Teraz sytuacja wygląda tak, że jak usypiam córkę, to ja po prostu padam z nią wieczorem, a potem jak się przebudzę, to idę do chłopaków [...] i oni „mama czytaj”. (IDI 38)

Gdy brakuje czasu i sił, rodzice modyfikują sposób czytania, na przykład skracają tekst, omijają niektóre fragmenty, czytają wolniej. Dzieci bywają natomiast uważnymi „kontrolerami”; zauważają skróty i przejęzyczenia rodziców, co czasem powoduje napięcia, ale czasem wprowadza nieoczekiwany humor.

Ja już czytałam wolniej. Ale faktycznie są takie dni, że się skracca. Albo wycina część tekstu. [...] Zresztą mają niezły ubaw, jak zasypiam i czytam jakieś bzdurki niewychodzące z tekstu. [...] tylko słyszę jakieś chichry wokół i wiem, że przysnęłam. (IDI 29)

Albo można przeczytać wersję skróconą książki – jeżeli się dobrze zna, można pomijać, prawda? [...] Ale oni już znają: „Tata, ale on tu powiedział inaczej!” (FGI 2)

W takich wypowiedziach zmęczenie nie oznacza braku dobrej woli, tylko konieczność zarządzania posiadaną energią. Rodzice często próbują utrzymać kontakt z książką, ale przy minimalnym nakładzie sił. Zmęczenie wpływa bowiem także na jakość doświadczenia. Rodzice opisują **spadek cierpliwości i trudność w utrzymaniu uważności**, szczególnie gdy czytaniu towarzyszą pytania dziecka, ciągle przerywanie i potrzeba wracania do fragmentów, na których się przerwało. Wtedy czytanie przestaje być uspokajającym rytuałem, a zaczyna być **kolejnym zadaniem wymagającym od rodziców koncentracji, której im już brakuje**.

Też koniec tygodnia, też jest we mnie mniej pokładów cierpliwości i czytanie wtedy [...], co chwilę wracanie albo jest milion pytań. [...] na końcu sama nie wiem, co czytałam i praktycznie trzeba się cofnąć do początku książeczki. (FGI 1)

Myślę, że to zmęczenie. Te rytuały: kolacja, kąpiel... [...] ja przygotowuję rzeczy na następny dzień. [...] daję jej coś krótkiego, a ona jest niezadowolona. (FGI 2)

W części wypowiedzi barierą jest nie tylko ogólne przemęczenie, ale też **fizyczne wyczerpanie tego, co niezbędne do czytania: głosu i skupienia**. Rodzice mówią o tym wprost, szczególnie zwracają na to uwagę ci, którzy pracują głosem, dużo mówią w ciągu dnia, a pod koniec dnia mają problemy zdrowotne.

Ja też nie lubię za bardzo czytać na głos. [...] na głos trzeba trochę już w to włożyć energii więcej. Bo jednak ja też dużo mówię cały dzień. Pracuję głosem [...] wieczorem już ten głos jest taki zmęczony. (IDI 12)

Czasem nawet z braku już sił rezygnuję. [...] jak dużo mówię, ja pod wieczór mam mdłości. (IDI 54)

Kiedy poziom zmęczenia jest wysoki, część rodziców zwraca uwagę na to, że **łatwiej jest sięgnąć po rozwiązania, które szybciej kończą wieczór**. Na przykład włączyć bajkę, pozwolić dziecku na obejrzenie jej na ekranie albo w różny sposób odwrócić uwagę od książki. Nie zawsze jest to świadomy wybór, raczej forma kapitulacji wobec braku sił.

I tak jak mówiłam, bo czasami te dzieci wymuszają już jakąś bajkę, a ja już z braku sił pozwalałam. (IDI 43)

Wtedy przeważnie też mówię: „Dobra, włącz ci bajeczkę”, żeby już odwrócić nawet uwagę od tych książek. (IDI 1)

Zmęczeniu towarzyszy często poczucie powinności. Rodzice opisują sytuacje, w których **mimo późnej godziny i własnego wyczerpania czytają, bo dziecko prosi, bo wcześniej obiecali, albo bo „tak trzeba”**. To bywa źródłem negatywnych emocji wobec sytuacji, w której potrzeba odpoczynku zderza się z oczekiwaniem kontynuowania rytuału.

Myślę, że często z tego, że syn prosił o tę książkę, kiedy było już za późno [...] sama byłam zmęczona [...] Mimo wszystko przeczytałam, ale to już było takie „nie z przyjemności”. (IDI 18)

Aczkolwiek z tych negatywnych [...] mogłabym już spać i odpoczywać [...] jak ja już poczuje poduszkę, to mnie już nie ma. (IDI 21)

No to poczucie obowiązku czasem też, bo to jest człowiek taki sam zmęczony po pracy, a też jeszcze trzeba tutaj poświęcić czas i wytrwać do tej kąpieli. (IDI 16)

Wypowiedzi te pokazują, że zmęczenie jest czynnikiem, który realnie kształtuje praktykę czytania. Przesuwa ją w stronę skrótów, **rezygnacji lub zastępczych rozwiązań, a czasem powoduje, że jest kolejnym obowiązkiem wykonywanym kosztem odpoczynku**. Jednocześnie nawet mimo przemęczenia rodzice próbują praktykować głośne czytanie dzieciom, choć często w formie dostosowanej do ograniczonych możliwości.

Zadania szkolne dziecka są ważniejsze niż czytanie

W wypowiedziach rodziców wyraźnie wybrzmiewa, że czytanie konkuruje nie tylko z ogólnym brakiem czasu i zmęczeniem, ale też z bardzo konkretnym zadaniem, jakim jest pomoc dzieciom w obowiązkach szkolnych. Czas, który mógłby być przeznaczony na książkę, bywa w praktyce wypełniony **zadaniami domowymi, uzupełnianiem braków w wiedzy, przygotowaniem się na kolejny dzień oraz nadrabianiem zaległości**. Szczególnie obciążające jest to wtedy, gdy dziecko ma trudności edukacyjne (np. dysleksję, ADHD), a rodzice czują, że bez ich intensywnego wsparcia dziecko nie poradzi sobie w szkole.

Gdy młody przeszedł do czwartej klasy, ja wróciłam do pracy. I ten nakład materiału tej czwartej klasy, tego jego dysleksji [...] jak my z nim nie usiądziemy, jak my z nim nie przerobimy materiału, nie nadgonimy czegoś, no to on z kartkówki czy z czegoś tam dostaje 1, nie? [...] zaczęło brakować czasu, bo praca, jego czwarta klasa i nasz [...] tryb dnia i w pewnym momencie też przychodzi zmęczenie. (IDI 56)

Obciążenie nie sprowadza się jedynie do odrabiania lekcji, ale obejmuje także organizację i kontrolę szkolnej „infrastruktury”: zeszytów, notatek, wymiany informacji z innymi rodzicami. Rodzice opisują wieczorne sprawdzanie, co dziecko ma do zrobienia, czego brakuje i co trzeba uzupełnić, czasem przy wsparciu innych mam. Te zajęcia są czasochłonne, stąd szkolne obowiązki często wypełniają przestrzeń, która mogłaby być przeznaczona na wspólną lekturę. Jedna z mam niepełnosprawnego synka opisuje to następująco:

A trudne było pogodzenie to z tą taką chwilą dla siebie i Janka, bo Janek [...] trzeba było mu więcej uwagi, żeby on ogarnął tę czwartą klasę. [...] codziennie wieczorem były przesyłane notatki w zeszytach od różnych mam. Potem sprawdzaliśmy, w którym momencie Janek skończył, co jeszcze musi dopisać, co mu brakuje [...] ja siedzę z jego zeszytem i sprawdzam, ile on ma notatek. (IDI 56)

W części rodzin konieczność intensywnego wspierania dziecka wynika ze zdiagnozowanych chorób i zaburzeń powodujących stałe trudności w nauce. W takich sytuacjach czytanie (zwłaszcza dla przyjemności) schodzi na dalszy plan, bo priorytetem staje się „ogarnianie szkoły” i praca nad podstawowymi kompetencjami. Rodzice opowiadają też o kupowaniu dodatkowych pakietów edukacyjnych sugerowanych przez szkołę lub specjalistów. Mają one wspierać dziecko, dostarczać narzędzi do pracy. W praktyce jednak te materiały bywają kolejnym źródłem frustracji, bo pozostają niewykorzystane z powodu przeciążenia codziennymi obowiązkami szkolnymi. W takich wypowiedziach pojawia się mocne poczucie, że po „podstawowym” odrabianiu lekcji i tak nie ma już zasobów na dodatkowe książki.

Kuba ma ADHD, problemy z koncentracją od zawsze. [...] Problemy z nauką, czytaniem, od zawsze i nadal. (IDI 3)

Nasze życie teraz się trochę zmieniło, bo Kacper zaczął pierwszą klasę, więc zaczęło się więcej nauki. (IDI 30)

Bo mamy książki, na przykład pakiety pokupowane, które mają wspomagać Maxa właśnie w tej nauce w pierwszej klasie i one leżą. [...] kupiłam, bo myślałam, że będziemy to czytać, liczyć i tak dalej według tego, ale tu nie ma czasu przy jego chęci robienia tych zadań domowych, żeby pomyśleć nad sensem istnienia, a co dopiero usiąść do jeszcze innych książek. (IDI 2)

W rezultacie obciążenie zadaniami domowymi dziecka działa jak bariera nie tylko czasowa, ale i emocjonalna. Przesuwa ona czytanie w stronę aktywności „na końcu kolejki”, realizowanej dopiero wtedy, gdy wszystko, co potrzebne do szkoły zostanie już zrobione. Szczególnie w rodzinach, gdzie dziecko wymaga dodatkowego wsparcia (niepełnosprawność, dysleksja, ADHD), szkolne obowiązki potrafią wypełnić wieczory na tyle, że czytanie staje się sporadyczne, skracane lub odkładane na później.

Rodzice nie czują się kompetentni co do wyboru książek i sposobu czytania

U części respondentów barierą jest niepewność rodzica, czy robi „to, co trzeba” i czy robi to właściwie. Poczucie niekompetencji dotyczy przede wszystkim pytania o adekwatność, czyli to, **jaki rodzaj książki pasuje do danego etapu rozwojowego dziecka, jak długo należy mu czytać i po czym poznać, że to działanie ma sens.** Rodzice opisują, że szczególnie w przypadku małych dzieci kłopotliwy dla nich bywa brak ich wyraźnej reakcji na lekturę, który pokazywałby jej odbiór, a przez to dawałby rodzicom motywację tudzież pozwalał skorygować dotychczasowe praktyki.

Ale nie wiem, jeśli ona ma 8 miesięcy, to jakie książeczki teraz jej powinienem pokazywać? No okropne. (IDI 47)

W tym kontekście pojawia się **potrzeba prostych punktów odniesienia. Jasny cel, minimalny standard, które pozwalałyby rodzicom poczuć, że idą w dobrym kierunku nawet wtedy, gdy dziecko nie reaguje w sposób łatwy do zinterpretowania.** Jednocześnie, kiedy rodzicowi udaje się „dobrze wypaść” w czytaniu (płynnie, bez potknięć), doświadczenie to działa wzmacniająco, budując sprawczość i przekonanie, że czytanie jest czymś, co można opanować.

Takie szczęście, czułem się pozytywnie naładowany, taki... nawet euforia, nie? [...] A jeszcze jak fajnie mi to wychodziło - bez jękania i bez pomyłki w słowach - to w ogóle było fajnie. (IDI 42)

W wielu wypowiedziach barierą jest jednak nie samo czytanie, ale etap wcześniejszy, czyli **decyzja, co wybrać.** Rodzice opisują ogrom oferty rynku książki i szybkie zmiany u dziecka (wiek, „fazy” zainteresowań, upodobania), co sprawia, że wybór książki staje się zadaniem czasochłonnym i obciążonym ryzykiem porażki. W rezultacie część rodziców rezygnuje z poszukiwania właściwych książek nie dlatego, że nie uznaje ich za ważne, tylko dlatego, że nie ma czasu, kompetencji i sił, by przebrnąć przez nadmiar opcji.

Ale myślę, że [...] gdyby rodzice dostawali więcej takich właśnie list, „polecajek”, to to by było mega cenne, bo na samodzielne szukanie, to nie ma za bardzo czasu. (IDI 32)

Może gdybym miała jakąś listę książek, które są faktycznie ciekawe, takie przetestowane przez inne mamy. [...] Bo jak muszę sama szukać, to odkładam na później i w końcu nie robię tego. (IDI 54)

W tym wątku powraca też **zależność od opinii innych: rodziny, znajomych, grup rodzicielskich, uczestników i autorów platform z rekomendacjami**. Rodzice sugerują, że nawet prosta segmentacja (wiek, potrzeby, zainteresowania) obniżyłaby barierę wejścia w czytanie. Jednocześnie widać niepewność wartościującą, ponieważ nie chodzi wyłącznie o to, żeby książka była odpowiednia do wieku dziecka, ale też, żeby była „sensowna”, „coś wносиła”.

*Myślę, że **jaką platforma albo jaką grupą, gdzie rodzice dzielą się** [...] są przedziały wiekowe dzieci i dzielą się, co warto by było [...] kupić albo w formie nawet e-booka. (IDI 55)*

*Nie zawsze mam pomysł co czytać dziecku. [...] co wybrać, żeby to było [...] wartościowe. [...] czasami się [...] wybiera książkę, **a potem się okazuje, że ta książka nic nie wnosi, że jest jednym wielkim [...] bełkotem.** (IDI 56)*

W wypowiedziach pojawia się też wprost opinia „**nie kupuję, bo nie wiem**”. Rodzic rezygnuje z poszukiwań w księgarni i ogranicza się do tego, co już jest w domu, żeby nie konfrontować się z wyborem.

Nie szedłbym do księgarni po nową książkę, bo nie wiedziałbym faktycznie, co miałbym jej kupić. (IDI 42)

Rodzice mają trudności w czytaniu na głos

W tej kategorii czytanie na głos jest opisywane jako obciążające nie tylko czasowo, ale też poznawczo i emocjonalnie. **Rodzice z dysleksją mówią o konieczności silnego skupienia na poprawnym odczycie**, co ogranicza możliwość bawienia się tekstem, odgrywania ról i utrudnia swobodne, angażujące czytanie. W rezultacie czytanie staje się czynnością wymagającą nadmiernego wysiłku, a nie spontaniczną formą wspólnego spędzania czasu.

*Jako dysleksyk nie modułuję tak głosu, bo bardziej się skupiam na tym, czy na pewno przeczytałam dobrze. [...] **przełamałam lęk przed [...] czytaniem na głos [...] ale tylko z nimi. Bo jeśli się pojawia już ktoś w pobliżu, to ten stres wraca.** (IDI 56)*

Ważnym elementem jest też **wstyd i napięcie społeczne**. Czytanie w domu bywa dopuszczane, natomiast czytanie w sytuacji publicznej (np. w szkole) wywołuje tremę i poczucie presji.

*W szkole [...] **byłem strasznie zestresowany [...] u pani Asi [...] jedna gruba książka i od rozdziału do rozdziału. Ja jak byłem w połowie [...] to mi się już język robił suchy [...] z zająknięciami było – całkiem inne czytanie.** (IDI 42)*

Rodzice precyzyjnie wskazują też **składniki projektu typograficznego książek, które utrudniają im lekturę**: układ tekstu, wielkość fontu, strony bez ilustracji. Część książek (zwłaszcza szkolnych, gęsto zadrukowanych) w ocenie dzieci jest z góry zniechęcająca, a wsparciem dla lektury stają się formy krótkie, z dużą ilością światła oraz z ilustracjami. Z drugiej strony, **rodzice opisują strategie, które obniżają próg wejścia w lekturę**: wybór książek z małą ilością tekstu czy **znane wierszyki**. One pozwalają nie rezygnować z czytania mimo licznych problemów i zmniejszają ryzyko problemów podczas lektury.

*Mhm, **nie cierpię czytania na głos, czekam, aż dzieci zaczną czytać same.** [...] Nie lubię, ale przełamałam się. (IDI 52)*

Neuroatypowość rodzica może oznaczać trudności w czytaniu na głos

W materiale wyraźnie widać, że część barier ma charakter indywidualny i wynika nie tyle z braku chęci, co ze specyficznego sposobu regulacji uwagi. Rodzice mówią o **trudnościach w utrzymaniu skupienia podczas czytania tekstów, które ich nie interesują, o „czytaniu bez zrozumienia” i o potrzebie ciągłego przywracania uwagi.**

*Ciekawość i skupienie – moje skupienie, no bo mam problemy ze skupieniem. [...] **muszę przywracać cały czas tę swoją uważność, bo muszę wiedzieć, co było w tej historii, bo on mnie za chwilę o coś zapyta i ja nie będę wiedzieć.** (IDI 1)*

Ja mam [...] że jak ja zaczęłam czytać początek książki, to ja już doszłam do samego końca, to ja już nie wiedziałam, co się stało, czyli takie tak zwane czytanie bez zrozumienia. [...] My jesteśmy ADHD. (FGI 1)

W przypadku jednej rozmówczynie (IDI 47) nieneurotypowość jest też opisywana jako **potrzeba struktury: jasnego „po co” i „ile wystarczy”, żeby móc utrzymać działanie mimo braku natychmiastowych efektów.** W tych wypowiedziach czytanie jest trudne, ponieważ wymaga więcej samodyscypliny, planowania i podtrzymywania uwagi niż u osób neurotypowych.

Dla mnie to byłby jakiś konkretny i mogłabym stwierdzić „aha, ok, to jakby wiem, do czego tu zmierzam”. [...] mogę sobie odhaczyć w głowie, że OK, było 5 minut [...] uważności. (IDI 47)

Ja się nie umiem bawić z dziećmi [...] Umieć być przy nich, kiedy jest im trudno, ale nie potrafię [się angażować] w zabawę. (IDI 47)

Wypowiedzi te pokazują, że „bariera po stronie rodzica” może wynikać również z różnic w sposobie funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Dla części rodziców wsparciem byłaby więc nie tyle kolejna „motywacja do czytania”, co proste narzędzia porządkujące: minimalne cele, krótkie formy literackie, jasne wskazówki czy mniejsza wewnętrzna presja „idealnego” czytania.

Priorytetem są inne aktywności rozwojowe dziecka

W części wypowiedzi barierą dla czytania nie jest wyłącznie brak czasu czy zmęczenie, ale świadome (lub wymuszone okolicznościami) **przesunięcie priorytetów na inne formy wspierania rozwoju dziecka**. Rodzice opisują sytuacje, w których czytanie pozostaje „ważne”, ale niekoniecznie „najważniejsze”, bo rozwój dziecka realizuje się także poprzez ruch, rozmowę, słuchanie, gry czy ćwiczenia zalecone przez specjalistów.

A ja mam aktywność fizyczną i rozmowę z drugą osobą. (FGI 1)

Ja mam, że czytanie jest ważne, ale można czerpać wiedzę z innych źródeł [...] i w inny, kreatywny sposób spędzać czas. Ja myślę, że nie najważniejsze. (FGI 1)

Bardzo wyraźnie wybrzmiewa wątek rodzin, w których priorytetem stają się **zadania terapeutyczne: logopedia, neurologopedia, fizjoterapia, rehabilitacja, ćwiczenia sensoryczne**. Wśród tych rodziców czytanie nie jest odrzucane jako bezwartościowe, ale bywa „zawieszane na potem”, ponieważ zasoby czasu i energii są kierowane na cele uznane za bardziej pilne (np. rozwój mowy, nadrabianie opóźnień, praca nad motoryką). Pojawia się też **argument sensowności**, na przykład, jeśli dziecko nie mówi, to samo przewracanie stron „nie ma sensu”, istotniejsza jest praca nad komunikacją.

My byśmy mu chcieli czytać, tylko u niego - z uwagi na te problemy logopedyczne [...] chcemy się skupić na tym, żeby on zaczął mówić. [...] Bo tutaj przejechanie tak stron po stronach to nie ma sensu. (IDI 16)

Nieraz [...] kupuję [...] gry logiczne, bo Antek jednak tę głowę cały czas musi trenować. Przez tę afazję jesteśmy cały czas pod opieką logopedy i neurologopedy, i fizjoterapeuty. (IDI 3)

*Tu mieliśmy problemy, bo była rehabilitacja, więc się w sumie **bardziej na tym skupiliśmy**, więc ja też trochę odpuściłam. (FGI 1)*

*No, bawimy się [...] Mamy jeszcze **zadania od logopedy**. (IDI 46)*

W tych wypowiedziach pojawia się także doświadczenie **długofalowości pracy**. Rodzice mają świadomość, że niektóre deficyty będą nadrabiane przez lata, co porządkuje hierarchię domowych aktywności.

Tylko że Antek ma te problemy logopedyczne, więc zanim on zacznie czytać i poprawnie pisać, to minie dużo czasu. [...] on jest w tyle. I długo będziemy to nadrabiać. (IDI 3)

Zdarza się też, że rodzice ograniczają czytanie nie z powodu niechęci do książek, lecz z powodu dbania o higienę i zdrowie (np. wzrok) dziecka. Wtedy czytanie jest obecne w życiu rodzin, ale odbywa się w określonych warunkach.

[...] bardzo mi zależy na dbaniu o wzrok dzieci i to czytanie wieczorne przy latarce, przy słabym świetle, wiem, że nie jest dla nich [...] dobre [...] więc my jesteśmy rodziną, która lubi, chce, ale dozuje. (IDI 28)

Co ważne, w części narracji **czytanie wraca jako element wspierający inne cele rozwojowe dziecka**, na przykład jako jego osłuchiwanie się z językiem w przypadku trudności szkolnych, albo jako uzupełnienie dla domowej nauki liter. Wtedy czytanie nie jest alternatywą wobec rozwoju, ale jedną z technik jego wspierania.

[...] chcę czytać coraz więcej, żeby się osłuchiwał. Ale nieraz padam na twarz i nie mam siły – choć wiem, że on bardzo tego potrzebuje. (IDI 3)

Fakt, że rodzice przypisują innym aktywnościom rozwojowym wyższy priorytet niż czytaniu, nie oznacza prostego odrzucenia książek, tylko sytuację, w której czytanie przegrywa w domowej hierarchii z działaniami uznanymi za bardziej pilne, bardziej skuteczne albo bardziej dopasowane do aktualnych potrzeb dziecka. Dla części rodzin to priorytet rozwojowy (terapię, ćwiczenia), dla innych organizacyjny (zajęcia dodatkowe i zmęczenie), a czasem zdrowotny.

Barierą jest frustracja spowodowana brakiem realizacji wyobrażeń o „właściwym czytaniu”

W tej kategorii barierą nie jest sama czynność czytania, tylko rozbieżność między tym, jak rodzice wyobrażają sobie „dobre czytanie”, a tym, jak ono realnie wygląda w ich domu. W wypowiedziach powraca dość spójna idealna wizja: rodzic czyta płynnie i spokojnie, dziecko siedzi obok, słucha, rozumie (albo przynajmniej podąża za tokiem myśli), a lektura ma wyraźną narrację i zakończenie. Kiedy ten scenariusz się nie realizuje, pojawia się zniecierpliwienie, napięcie, a czasem nawet rezygnacja. **Rodzic nie tyle nie widzi sensu samego czytania, co doświadcza tej praktyki jako „nieudanej”, nieodpowiedniej.** Rodzice często mówią o czytaniu w kategoriach zadania do wykonania: „uda się przeczytać”, „dokończyć rozdział”, „przeczytać całą książkę”. Stąd rodzi się napięcie. **Czytanie dla rodzica ma swoją logikę wynikającą z ciągłości lektury, a małe dziecko chce zmieniać książki, przerywa, przechodzi do końca, wybiera losowo.** W takich momentach rodzic doświadcza czytania będącego ciągłym rozrywaniem wątku, a to narusza jego potrzebę uporządkowanej narracji.

Albo chwilę poczytamy, [...] ale po chwili zaczynają coś innego robić i się rozpraszają. [...] I to jest takie [...] niezgodne z moją wizją. [...] Ja pamiętam też jak on był moim pierwszym małym dzieckiem. [...] ja mam wizję matki, która czyta dzieciom, a moje dziecko w ogóle się nie interesowało książkami. (IDI 43)

W tym sensie „właściwe czytanie” bywa często równoznaczne z **czytaniem nieprzerywanym**, a domowa praktyka często wygląda inaczej. Rodzice próbują wprowadzić zasadę jednej książki, żeby utrzymać sens opowieści, ale napotykają dziecięcą potrzebę zmiany.

Minutę przejrzy książeczkę, bierze kolejną [...] co chwilę mama tę, tę. [...] mówię, że musimy się skupić na jednej książce. [...] A jeszcze chwilę zobaczymy, to wtedy [...] książkę sam zamyka i mama tę. (IDI 57)

[...] **teraz mnie to trochę męczy** [...] **ja lubię coś skończyć, dokończyć to czytanie, a ona ciągle** [...] „No ale to... ale co z tym? A jakie to jest?”. [...] „Dobra, skończmy tę książkę, żeby było okej”. (IDI 39)

Ja wtedy nie wiem, czy mam kontynuować czytanie, czy mam z nimi rozmawiać. [...] „**nie lubię czytać książki, jak mi ktoś przerywa**”. (IDI 43)

Właściwie po dwóch minutach już jest rozpacz. [...] **każde zdanie mi przerywała, komentowała.** [...] **tyle pytań.** (IDI 15)

Różne. Mówi na przykład zupełnie o czymś innym też, nie. [...] **No to potem już złość się pojawia.** (IDI 15)

W wielu wypowiedziach powtarza się moment, w którym rodzic widzi, że dziecko „nie słucha”, na przykład odchodzi, bawi się, komentuje, zadaje pytania, przełącza uwagę. Dla części rodziców to automatycznie podważa sens działania. **Jeśli nie ma skupienia po stronie dziecka, czytanie jawi się jako czytanie „dla siebie” albo jako „przebijanie się przez ścianę”.** Co ważne, ta frustracja nie zawsze dotyczy zabawy, żartów, „wygłupów”. Dla niektórych bardziej obciążające są przerwanie i pytania, które zaburzają tempo lektury i zmuszają do zastanowienia się, czy kontynuować, czy nawiązać rozmowę.

Jeszcze tak czytałam, ale on już mnie nie słuchał, robił coś innego. (IDI 35)

Tak, odchodzi [...] **jak widzę, że ona już po prostu nie słucha, to ja zamykam książki.** (IDI 46)

Tak, bo jeżeli nie będzie tego słuchać [...] **to nie ma sensu, że bym ja to w tym momencie czytała.** [...] **jak będę chciała czytać sama dla siebie, to otworzę kryminał.** (IDI 2)

Jak im czytam, to mi zadają te pytania. To też duża frustracja. [...] **Ja wtedy nie wiem, czy mam kontynuować czytanie, czy mam z nimi rozmawiać.** [...] **po paru minutach znowu zmieniają temat.** (IDI 43)

Jak dziecko ucieka, chodzi, nie słucha – samo czytanie bez kontaktu nie ma sensu. (FGI 2)

Wspomniany wyżej brak koncentracji lub zainteresowania treścią książki przejawia się niekiedy tak, że **dzieci zamiast słuchać, chętniej je oglądają, dotykają, przekładają**. Część dorosłych odczuwa wtedy frustrację i wycofuje się z zaangażowania (celem jest czytanie treści, a dziecko bierze z książki coś innego niż tekst), pomimo, że zainteresowanie np. fakturami czy kolorami w książce na pewnym etapie rozwojowym (u młodszych dzieci) jest oczekiwane i mieści się „w normie”.

*Sam początek był taki, że ja żadnej książki nie byłam w stanie przeczytać, bo go interesowało **wertowanie bardziej**. [...] patrzymy w książkę i sobie opowiadamy, ale czytania treści nie było.* (IDI 28)

*[...] książki [...] dźwiękowe [...] ona **nie czytała tej książki, tylko klikała** [...], ten dźwięk ją tak rozpraszał. [...] Później interesowały ją te baterie.* (IDI 39)

*[...] książeczki [...] z **różnymi fakturami**. [...] ją bardziej interesuje to, żeby tam pogłaskać, przełożyć niż skupić się. [...] bardziej interesuje ją to wszystko, żeby podotykać niż żebyśmy jej czytali.* (FGI 1)

*Zbyt kolorowe książeczki [...], rozpraszające obrazki. [...] **może to wszystko jest takie, że do jednych będzie pasowało, do innych nie.*** (FGI 1)

W części wypowiedzi „właściwe czytanie” jest rozumiane jako takie, które daje mierzalny efekt poznawczy, kiedy dziecko rozumie przeczytaną historię, pamięta ją i umie opowiedzieć. Gdy tego nie ma, rodzic czuje rozczarowanie i złość (często na siebie), bo włożył w to wysiłek, a nie widzi rezultatu.

*Bo ja czytam, a on tak mnie praktycznie nie słucha, a chciała-
bym jednak [...] żeby na przykład **powiedział, co było w danym
rozdziale.** (IDI 30)*

*[...] wątpliwości czasem, na ile to ma sens [...] czy oni to rozu-
mieją [...] na ile to jest wartościowe w ogóle. (IDI 32)*

W wielu wypowiedziach rodziców **barierą okazuje się odwrotny od przewidywanego skutek czytania.** Zamiast domykać dzień i ułatwiać sen, książka dostarcza dziecku energii, czasem utrzymuje napięcie emocjonalne, a w efekcie wydłuża rytuał wieczornej lektury.

*[...] wiem, że ona się rozbudza, [...] a to czytanie książki ją
jeszcze **bardziej rozbudza i zamiast mi zasnąć szybko** [...] to
ona już tam wariuje i chce jeszcze, jeszcze, jeszcze [...] To nie jest
na zasadzie usypiania. To nigdy, u żadnych naszych dzieci nie
było na zasadzie usypiania. [...] „Opowiedz tam historyjkę” [...] **to
jeszcze gorzej działa, a rozbawia się jeszcze bardziej.** (IDI 38)*

*[...] jakbym dała jej [...] opowieść [...] „pod napięciem”, to ona
później w nocy jest też taka rozdrażniona. (IDI 39)*

Frustracja sporo rodziców emocjonalnie kosztuje. Zauważają u siebie napięcie, rezygnację, wyrzuty sumienia („za krótko”, „za mało”), a czasem obawę, że zbyt silna presja może zniechęcić dziecko do książek. W tej kategorii czytanie staje się więc polem powstawania **napięcia.** Z jednej strony istnieją tu dobre intencje i idealna wizja, z drugiej – realne zachowania dziecka i zmęczenie rodzica.

*Chociaż później i tak pojawiają się u mnie wyrzuty sumienia, że
za mało tego robię. [...] córka traci zainteresowanie, ja też tracę
wtedy zaangażowanie (IDI 54).*

*Jak się złapałam na tym, że [...] **bardziej mi zależy, żeby dokoń-
czyć tę książkę niż podążać za córką.** (IDI 47)*

***Za mocno próbowałam zachęcać, aż zniechęciłam.** Teraz książki
są na czarnej liście. (FGI 1)*

Opisana kategoria odsłania konflikt między ideałem a praktyką. Dla części rodziców trudność polega na tym, że czytanie wymaga elastyczności i pogodzenia się z tym, że dziecko nie czyta jak dorosły: przerywa lekturę, traci uważność, reaguje fizycznie (np. dotyka książki), przeskakuje z wątku na wątek. Frustracja rodzi się wtedy, gdy rodzic próbuje utrzymać czytanie jako uporządkowany, domknięty proces, a domowa rzeczywistość stale go rozrywa.

Wybrana książka nudzi/męczą rodzica

W tych wypowiedziach problem nie leży w dziecku „jako takim”, tylko w tym, że dziecko wybiera książki, które dorosłego męczą (zwłaszcza przy wielokrotnym czytaniu tego samego) albo są niezgodne z jego preferencjami (komiksy, krótkie formy, nieinteresujące tematy). To jest ważne, bo pokazuje, że „zachowanie dziecka” (upieranie się przy jednej książce) łączy się tu z obciążeniem rodzica.

*Rozalia, jak się na coś uprze, to to kocha bardzo długo. Jak po raz siedemnasty czytałam „Kicię Kocię”, to **mnie to męczyło**. [...] Szczególnie przy tym, w którymś z kolei razie czytania tego samego, to frustracja. [...] „Kicia Kocia” 17 razy to samo, potem jakaś inna [...] i znowu [...] 17 razy to samo. (IDI 37)*

*Bywają momenty, kiedy uprze się na jakąś książkę: „**Nie, po prostu nie mam ochoty**”, [...] „dzisiaj wybierzmy coś innego”. [...] bo ja wiem, że on postawi na swoim. [...] **Nie lubię komiksów**.” (IDI 40)*

Z moim synem jest tak, że potrafi [...] jednego dnia czytać jedną książkę i następnego dnia zawołać tę samą. (IDI 38)

*Nie lubię krótkich form. [...] ja potrzebuję fabuły. [...] **No nie za bardzo lubię, jak córka prosi, żebym jej czytała o koniach**. (IDI 43)*

*Może gdyby te książki były bardziej angażujące dla niej i dla **mnie**. [...] wtedy to nie jest tylko czytanie, tylko taka zabawa, rozmowa. (IDI 54)*

Niektórzy rodzice są przekonani, że nie ma sensu czytać niemowlakom

Część rodziców mówi o czytaniu niemowlętom jako o praktyce przedwczesnej albo „bez sensu”. Na tym etapie nie widzą powodów, by czytanie miało znaczenie. W ich wypowiedziach widoczne jest przekonanie, że czytanie zaczyna się wtedy, gdy dziecko daje sygnały reagowania („słyszy”, wchodzi w kontakt), a nie od urodzenia, gdy tego wszystkiego jeszcze brak, a lektura jest jedynie ustalonym z góry rytuałem.

Od pół roku tak, ale od urodzenia to było dla mnie za wcześnie.
(FGI 3)

Tak gdzieś od dwóch do czterech lat. Bo tak jak był taki malutki, to jeszcze nie, ale później już tak. (IDI 35)

Drugi, wyraźny wątek dotyczy sensu i relacji: część rodziców podkreśla, że w niemowlęctwie priorytetem jest kontakt i obecność, ale niekoniecznie w formie głośnego czytania. Czytanie zostaje tu zestawione z innymi sposobami bycia z dzieckiem: mówieniem, pokazywaniem, wspólnym przebywaniem, czyli relacją rozumianą bardziej jako uważna obecność niż praktyka książkowa.

[...] szczerze mówiąc, jeżeli Gabrysia była właśnie prowadzona w taki sposób, że tej książeczki nie było, że było dużo relacji, było bardzo dużo świadomego kontaktu, ona była z nami absolutnie wszędzie, ale takiego sensu stricte siadania [z książką] i czytania nie było. (IDI 47)

[...] Nie wiem... Może tak od dwóch, trzech lat? Jak już coś zaczyna rozumieć, coś mówić, coś pokazuje. Bo wcześniej to moim zdaniem nie ma sensu. (IDI 54)

Trzecim elementem jest potrzeba „dowodu” na zaistnienie odbioru lektury. Rodzice mówią, że czytali więcej wtedy, gdy dziecko na to reagowało, gdyż działało to dla nich jak potwierdzenie, że czynność ma sens i coś daje. W tej perspektywie barierą jest brak widocznych

efektów na etapie, gdy dziecko jeszcze nie komunikuje się w sposób czytelny dla dorosłych.

*Myślę, że nie czytaliśmy jakoś specjalnie dużo, jak byli tacy ma-
lutcy zupełnie. Czytaliśmy im więcej, jak już reagowali, bo to
wtedy [...] słyszą, że odbierają, że coś daje, mamy taki dowód,
prawda? (IDI 32)*

BARIERY PO STRONIE DZIECKA

Rodzice w przeprowadzonych na użytek badania rozmowach wskazują (pośrednio lub bezpośrednio) także na różne zachowania czy cechy ich dzieci, które sprawiają, że czytanie im jest wyzwaniem lub że ta forma spędzania czasu nie działa tak, jak dorośli by tego oczekiwali. Najważniejsze bariery związane z czytaniem dzieciom są to:

1. **Problemy z uwagą i koncentracją;** powszechne i na dodatek intensyfikujące się z coraz bardziej na skutek kontaktu dzieci z mediami elektronicznymi; choć zjawisko to wywołuje u rodziców negatywne emocje, przyznają oni, że sami również mają coraz większe problemy ze skupieniem.
2. **Przebodźcowanie po szkole/przedszkolu;** powrót ze sfery publicznej do domu to moment, gdy dzieci chcą swobody wyboru aktywności, bez presji czy oczekiwań. Ponieważ w placówkach edukacyjnych swobodny ruch czy ekspresja dzieci nierzadko są ograniczone (wymóg siedzenia w ławce, konieczność zachowania ciszy), popołudnie w domu czy na dworze to czas szaleństw, wygłupów, sportu, zabaw ruchowych, niekoniecznie zaś spędzania czasu na kanapie z książką.
3. **Wyzwania poznawcze (neuroatypowość/nieppełnosprawność/trudności rozwojowe);** ich skala ciągle rośnie, a powszechność różnego rodzaju trudności u dzieci była zaskakująca nawet dla nas

samych w przeprowadzonym badaniu czytelnictwa. Najczęściej wymieniano ADHD oraz spektrum autyzmu jako istotne czynniki utrudniające codzienną lekturę.

4. **Różnice między rodzeństwem;** szczególnie wtedy, gdy rodzeństwo dzieli sypialnię, ale nie zainteresowania, tudzież jest na innym etapie rozwoju, wieczorny rytuał czytania może się nie sprawdzać.
5. **Nauka samodzielnego czytania;** kiedy dzieci opanowują czytanie samodzielne, rodzice wycofują się z tej aktywności – obie strony (lub jedna z nich) czują, że dziecko jest już za duże na głośną lekturę i powinno, lub chce, czytać samo. Tym, co wybrzmiewa w narracjach rodziców, jest problematyczność takiej sytuacji, gdy z jednej strony zdarza się, że rodzice tęsknią za porzuconą praktyką, a z drugiej – mają poczucie, że dziecko samo nie czyta tyle, ile powinno.

Uwaga i koncentracja

Dla wielu rodziców kluczową barierą w głośnym czytaniu dzieciom są **trudności w skupieniu uwagi przez dziecko na aktywności czytania**. W wypowiedziach badanych można wyraźnie usłyszeć frustrację i niechęć do czytania przy braku uwagi dziecka i jednocześnie silne przekonanie, że w takiej sytuacji czytanie po prostu nie ma sensu.

Część badanych wskazuje na to, że ich dzieci nie koncentrują się na czytaniu, ponieważ szybko się nudzą. W rezultacie, zniecierpliwione przedłużającym się słuchaniem czytanej historii, przerzucają strony książki, chcąc przyspieszyć lekturę, lub chcą zmienić książkę, którą czyta rodzic czy też deklarują, że będą ją przeglądać same („po swojemu”, a więc szybko, niecierpliwie, bez zatrzymywania się). Kontekst tych wypowiedzi niejednokrotnie wskazuje na wpływ urządzeń elektronicznych i nowych formatów oglądania i scrollowania (rolki, bardzo krótkie filmiki i szybkie przełączanie), które budują potrzebę ciągle zmieniających się i częstych bodźców, a uniemożliwiają dłuższą koncentrację na jednym elemencie.

On chce sam, mama nie tę, tylko następną. Teraz [...] wybieranie [...] i niekończenie książek [...] czytaliśmy jedną książkę, potem następną. (IDI 57)

Tak. No wcześniej, jak próbowałam jej czytać przed spaniem, żeby zasypiała, no to jej tak jakby to nie usypiało. Wszystkie bajki się jej nudziły. I mówię: dobra, tę nudną wezmę, dam inną książkę. Nie, następna nudna. (IDI 15)

W sypialni mamy biblioteczkę i ona po prostu wyciąga, wszystkimi się obłoży i tu poczyta, tu poczyta, tu poczyta. Też nie jest tak, że na przykład mówiła mi jak była mniejsza „za wolno czytasz, daj, ja to szybciej”. To wszystko polega na tym, żeby to było szybciej. [...] Teraz niestety weszły. Jak ona się urodziła, to weszły takie rolki, które są po prostu szybkie. Nie było tak, jak był Emil, że tylko się przerzuca i ona do trzeciego roku życia to praktycznie wcale nie oglądała bajek, bo ona jest aktywnym dzieckiem i nie była w stanie usiedzieć. [...] to, co ja czytam, to zaraz jej się nudzi, ona czyta sama. [...] weźmie sobie książki, weźmie ich cztery [...] trochę z tej, trochę z tej [...] a ja mam się nie wtrącać, mam tylko być słuchaczem. (IDI 41)

I te rolki przerzucać tam w tym internecie. [Ja chcę czytać] ona mówi tak: „To ja YouTube obejrzę”. (IDI 42)

Trudności ze skupieniem uwagi na treści czytanej książki mogą wynikać także z momentu rozwojowego, w którym znajduje się dziecko. Rodzice wspominają o takich momentach jak rozpoczęcie przedszkola, większa aktywność ruchowa dziecka (swoboda w chodzeniu), rozwój mowy (często łączy się z przerywaniem) itd. Wszystkie te czynniki sprawiają, że nowe nawyki „przeszkadzają” w utrzymaniu wcześniejszego niezakłóconego słuchania książki.

Teraz to właśnie wybieranie to wszystko i niekończenie książek, bo wczoraj potrafił usiąść obok, czy na kolanach, czy gdzieś. I czytaliśmy jedną książkę, potem następną, ale teraz jak dwa lata skończył, to momentalnie już te książki gdzieś... (IDI 57)

No i w przedszkolu też, bo zaczął teraz we wrześniu chodzić, to w przedszkolu też na początku był duży problem, żeby w ogóle go namówiły, żeby usiadł do stoliczka. Non stop chodził po dywanie, chciał się bawić zabawkami. (IDI 16)

Dzieci, które nie skupiają się na czytaniu rodzica, albo wydają się ignorować treści z książek, albo denerwują się i niecierpliwą jeszcze bardziej, kiedy rodzic nie przestaje czytać pomimo ich braku zainteresowania. To sprawia, że po obu stronach rosną **frustracja i zniecierpliwienie**. Niektórzy rodzice dodatkowo mówili wprost, że kontynuowanie czytania w takiej sytuacji może prowadzić do pogorszenia relacji między nimi i/lub całkowitego zniechęcenia dziecka do czytania. Chcąc tego uniknąć, przerywają czytanie i **nie wywierają presji na dziecku**.

No tak, jak się nie koncentruje, jak się rozprasza, to jestem za tym, żeby po prostu zajęło się tym, czym się chce zajmować. Bo to takie przymuszanie to jest najkrótsza droga do zniechęcenia po prostu. (IDI 31)

Chyba za mocno próbowałam zachęcać, aż zniechęciłam. Teraz książki są na czarnej liście. Nawet bajek już nie lubi. (FGI 1)

Jak coś się nie uda i faktycznie ona się zniechęci... Nie zawsze jest tak, że mi się udaje, bo bardzo często jest tak, że jak ona na swoim postawi i zacznie krzyczeć, to odpuszczam, bo to nie ma sensu, żeby pogłębiać kryzys między nami. (IDI 42)

Nie zawsze jednak akceptacja braku skupienia przychodzi rodzicom łatwo. Część z nich ma **bardzo wyraźne oczekiwania wobec dzieci, domagając się od nich uwagi i koncentracji**. Jednak założenie jednej z rozmówczyń, że dziecko, które potrafi skupić się graniu na telefonie, ma jednocześnie umiejętność skupienia się na lekturze – a jedynie po prostu niewystarczająco się stara, może być błędne. **Dziecko łatwiej koncentruje się na czynnościach związanych z ekranem, bo dostarczają one silnych, zmiennych bodźców i natychmiastowych wzmocnień, które automatycznie przechwytyują uwagę i szybciej**

aktywują układ nagrody, podczas gdy czytanie wymaga większego wysiłku poznawczego i samokontroli, a nagroda pojawia się wolniej. Ponadto część wyzwań związanych ze skupieniem jest spowodowana nie zawsze zdiagnozowaną neuroatypowością.

W sumie tylko tego skupienia brakuje, żeby on właśnie był taki spokojniejszy, taki cierpliwy. że jednak usiądzie, tak jak kiedyś, gdy się udało przeczytać książkę. (IDI 57)

Jeżeli potrafi się skupić na telefonie, grach, telewizji, to może się skupić i na książce. Oczekuję, że opowie mi, co przeczytał. [...] ja chcę, żeby moje dziecko wiedziało, co czyta. (FGI 2)

Wyzwania poznawcze (neuroatypowość/niepełnosprawność/trudności rozwojowe)

Bardzo istotną przeszkodą w czytaniu są także różne wyzwania rozwojowe i poznawcze dzieci. Opisane wyżej trudności w skupieniu i koncentracji na książce u części z dzieci badanych wynikają z **neuroatypowości** tych dzieci. Jest ona przyczyną tego, że dzieci te zdecydowanie częściej wybierają aktywność ruchową (szczególnie przy ADHD) niż aktywności związane z pozostawaniem w jednym miejscu, mają trudność w skoncentrowaniu się na słuchaniu przy jednoczesnym zaniechaniu innych czynności, a także w zrozumieniu i zapamiętaniu czytanego tekstu.

Ja nawet nie mówię też tylko o samym problemie z rozwojem mowy, co jest u niego, ale też właśnie o tej nadruchliwości, nadpobudliwości, tej integracji sensorycznej, żeby było coś takiego, co go zmusi do takiego skupienia na tym, a nie tylko zainteresowania tym [czego chce]. (IDI 16)

No bo on nigdy nie miał polotu do tego, żeby czytać. Także nawet te streszczenia to ja mu nawet czytałam. Bo on był typowo słuchowcem i tak mu zostało. Bo przy ADHD akurat to tak jest, że on nie przyswaja. Albo nawet jak on sam czyta, to gdzieś tam

połowa tekstu jest zrozumiała, przejdzie do następnej i on już nie pamięta, co było w tej pierwszej. (IDI 3)

Więc jakby ten starszy syn tylko i wyłącznie chciał biegać, bawić się i w ogóle go siedzenie przy książkach nie interesowało, bo mu trudno już od małego się skupić, ale to jest ADHD-owe myślenie bardziej i nie dotyczy wychowania, tylko neurobiologii bardziej, bo ja to widzę po prostu. (IDI 1)

[...] czytam, intonuję, staram się. A młody sobie wziął „Żołnierzyki” i się w najlepsze bawi. [...] To są dzieci, których nie idzie posadzić [...] mają siedzieć i słuchać. [...] Janek ma stwierdzone ADHD. (IDI 56)

Wielu z rodziców, którzy wskazują na różne wyzwania poznawcze u swoich dzieci, wprost zauważa, że trudno jest im znaleźć czas na czytanie, ponieważ **codzienne wsparcie wymaga od nich dodatkowej energii i zasobów**. Jest to szczególnie widoczne, kiedy dzieci idą do szkoły, a wtedy zadania domowe i nauka stają się priorytetem.

Wie Pani co, jest mi to ciężko sobie wyobrazić, bo są dni takie, że Max ma naprawdę dużo tej pracy domowej zadane. No bo jednak w pierwszej–drugiej klasie muszą ćwiczyć motorykę małą, więc te zadania mimo wszystko są zadawane. A wiadomo, w pierwszej klasie jeszcze się uczą tej kaligrafii, więc Max potrafi siedzieć nad jedną stroną A4, gdzie są normalnie te literki do pisania, potrafimy siedzieć 4 godziny. A czasami tych stron jest więcej. Tak, bo on nie ma talentu do tego, bo, nie wiem, ptaszek lata za oknem i wszystko jest ciekawsze, tylko nie to odrabianie. I wtedy naprawdę ja jestem już tak wykończona, że nie jestem w stanie sobie tego wyobrazić, żeby ja jeszcze usiadła z książką z nimi i czytała im książkę. (IDI 2)

Brakuje mi tego, żeby miał nauczyciela wspomagającego – kogoś, kto mu pokaże jeszcze raz, przeczyta jeszcze raz, żeby on sobie zakodował. Tego najbardziej brakuje. (IDI 3)

Bywa, że rodzice otrzymują bardzo konkretne zalecenia od specjalistów odnośnie do tego, jak powinni czytać. W przypadku starszych dzieci zmagających się z dysleksją czy zaburzeniami pamięci krótkotrwałej ważne jest, by poza słuchaniem treści książki mogły one także śledzić tekst. Rodzice siadają więc razem z dziećmi i wspólnie powoli czytają. Niekiedy też zamiast czytać, włączają im audiobooki.

Gdzieś tam Janek z racji tej dysleksji, pani, która nas prowadziła, pokierowała nas w stronę audiobooków. Mówi, że ma brać książkę do ręki i się wyciszać, przewracać sobie stronę po stronie, ale ma uderzać w audiobooki, nie? Bo mówi, on ma problem z koncentracją, więc lepiej po 15-20 minut audiobooku, bo jak przeczyta, to i tak nie wie na czym stoi. Więc te audiobooki, a tekst ma śledzić. A mały na razie słucha, bo słucha. Generalnie wolałby robić coś innego. (IDI 56)

Tomek nigdy nie odczuwał takich potrzeb. Tomkowi czytam teraz lektury, bo jak sam czyta, to on nie zapamięta tego. No bo on ma zaburzenia pamięci krótkotrwałej, też przy tym swoim zespole Aspergera. To znaczy to akurat po prostu on takie coś ma. To nie jest to, że wszyscy w spektrum mają. Tomek to ma i jeżeli Tomek by sam to czytał, to raz, że by to mu szło bardzo mozolnie, a dwa, że by nie zapamiętał. Wobec czego, jak ma Tomek lekturę, to jest na takiej zasadzie, że codziennie po parę stron mu czytam i linijką, tak jak ja czytam na głos, tak linijką mu wskazuję, w którym miejscu jesteśmy, że on śledzi tekst wzrokiem, ale słyszy to, co ja mówię i wtedy zapamiętuje to, co było przeczytane. (IDI 2)

W rezultacie doświadczanych przez dzieci trudności, duża część rodziców rezygnuje z czytania – ze względu na dodatkowy wysiłek, niechęć dziecka do słuchania czy własną frustrację. Podczas przeprowadzonych rozmów jedynie jedna osoba zadeklarowała, że czyta dziecku nawet wtedy, kiedy ma wrażenie, że treści są przez nie ignorowane. W zrozumieniu tego, że nawet podczas innych aktywności

można przyswajając lekturę książki pomagają rodzicom specjaliści – w cytowanym poniżej przypadku psycholożka, która odpowiada na diagnozę ADHD u dziecka.

Diagnostuję u niego ADHD [...] ja mam takie wrażenie, że on mnie w ogóle nie słuchał, bo on leży, tak, nogi do góry, to się gubię. To tu, to tam, to musi się pokręcić. A ona mówi właśnie, że wręcz przeciwnie jest, że jeżeli on się będzie ruszał i będzie skakał, biegał i tak on więcej zapamięta z tej książki, niż jak będzie siedział jak trusia i będzie mnie słuchać, bo on się w tym momencie nie skupia. (FGI 1)

Przebodźcowanie po szkole/przedszkolu

Bardzo wielu rodziców zwraca uwagę na to, że ich dzieci po powrocie z placówek – szkół lub przedszkoli – potrzebują czasu na ochłonięcie. Czas powrotu do domu lub pierwsze godziny w nim spędzone nazywali wręcz „buforem”, „zrzutem emocji”, „odmóżdżeniem” czy „wentylem”. Ten czas nie sprzyja czytaniu, ale raczej wymaga swobodnej aktywności wybranej przez dziecko (ruch i zabawy w domu lub na świeżym powietrzu), wspólnych rytuałów (przygotowywanie posiłków, śpiewanie), ulubionej zabawy (m.in. układanie klocków, zabawa z rodzeństwem).

No i jak weszło, powiedziałałabym, żłobek, to jeszcze też te książki gdzieś tam nam się tak przewijały, bo ona też już w przedszkolu – czytają te książki, gdzieś się tym interesuje. Ale wracałyśmy do domu i mówię: „No to czytamy książkę czy robimy to i to?“, to zawsze jakby wybierała tę drugą opcję. No i powiedziałałabym [...] że mniej właśnie w tym sezonie, gdzieś tam czytamy. Dlatego, że raz – jest bardzo rozkojarzona. Jak już jej czytam tę książkę, to zawsze tak: „Co dalej? Co dalej? I szybciej? I co tam jest?”. Tak... ją to nie interesuje. Nie wiem, czy to po prostu z uwagi na ilość bodźców, które ma, czy właśnie na różne takie rzeczy... (IDI 39)

Zabieramy też kanapki i tym podobne rzeczy. I dzieci bardzo to lubią. One po prostu potrzebują takiego buforu, żeby z nich zeszło. (IDI 28)

Niektóre dzieci, aby przetworzyć wszystkie emocje po powrocie do domu, potrzebują także **braku konkretnej aktywności, odpoczynku**. Wielość zadań i zaplanowanych działań w czasie, kiedy są w szkole/przedszkolu sprawia, że w domu chcą mieć czas na „nicnierobienie”. Niekiedy jest to także czas na **bajki w telewizji** lub włączane na platformach streamingowych – kiedy dziecko nie ma humoru, a rodzic jest zmęczony, to rozwiązanie przychodzi do głowy najszybciej.

Dużo było w nim złości, on taki przebodźcowany wracał z przedszkola, często potrzebował sobie tam poleżeć, posiedzieć. I tak myślę, że też te problemy czasami rozjeżdżały nam ten wolny czas. (IDI 1)

Teraz po powrocie do domu zazwyczaj wylewa się szereg emocji z dzieci. Nagle robią się strasznie zmęczone, strasznie marudne, może głodne, może wszystko naraz, więc to jest trudny czas. Musimy zrzucić z siebie ubrania, umyć ręce i albo idziemy do kuchni się karmić, albo idziemy do zabawy, a oni od początku by chcieli iść do bajki przed telewizorem. To jest też taka kwestia, że musimy albo wychwycić ten moment i przekierować, albo faktycznie dać te 15-20 minut usiąść, bo być może oni po prostu muszą sobie chwilę posiedzieć na tej kanapie i ta bajka się pojawia w tym momencie, w razie czego, przed telewizorem. (IDI 28)

Różnice między rodzeństwem

Dużym wyzwaniem dla wspólnego czytania są różnice między dziećmi w rodzinie: ich preferencjami, wiekiem i momentem rozwojowym czy też otwartością na głośną lekturę. Rodzeństwo różni się zainteresowaniami, różne są też preferencje co do słuchania czytania rodzica. Niezależnie od tego, na ile badani chcą poświęcić wspólny

czas na lekturę, często stają oni przed koniecznością (ze względu na możliwości czasowe czy zmęczenie) wyboru takiej aktywności, która będzie akceptowalna dla wszystkich.

Starsza córka jest takim dzieckiem bardzo wysoko reaktywnym i potrzebującym kontaktu cały czas. Zupełnie z kolei odwrotnie u tej młodszej. Mam wrażenie, że brakuje nam strategii, które by działały i tutaj, i tutaj. (IDI 47)

To jest trudne, że wolę z jednym dzieckiem, a to rzadko jest możliwość, bo jak z jednym czytam, to jest fajnie. Ale jak są dwie, to one się nakręcają tymi zabawami i często one w ogóle są takie różne, że każda chce coś innego. (IDI 43)

W ogóle to są dwa różne światy. Ogień i woda. W nim [młodszym synu] jeszcze widzę potencjał, że on polubi literaturę. A ten starszy sport, aktywność, zero skupienia, więc jakby czytanie książek to jest dla niego totalnie kara, katastrofa i w ogóle coś, co się chyba już nam nie uda. (IDI 1)

Nawet jeśli rodzeństwo jest zgodne odnośnie do sposobu spędzania czasu, wyzwaniem bywa jednak wybór książki do czytania. Dzieci w różnym wieku mają ochotę na inne opowieści, co wynika też z innych zainteresowań. Rolą rodzica jest takie zarządzanie potrzebami i oczekiwaniami dzieci, by udało się zainteresować daną lekturą wszystkie z nich i sprawić, by nie czuły się pominięte.

Nie, akurat mówię, że zawsze tyle książek i problem jest, na przykład, jak czytam dwóm dziewczynkom i nie wiem, co przeczytać, żeby obydwu się podobało. (IDI 43)

W tym momencie córka: księżniczki, Disney i tak dalej, a syn tutaj przyrodniczy, no to ciężko by było jakoś to... Bo jednak przyrodniczy, no to są fakty, tak. A jednak księżniczki to jest fantastyka. No i teraz jest pytanie, jak to połączyć? Mogłabym im czytać coś, co niby było i jest po części fantastyką, jakby chociażby o tym, że myszy zjadły Popiela. No niby to jest fakt, ale niby też to jest

fantastyka. Tak wiele legend krąży wokół tego... Więc mówię, to już bardziej coś takiego. Więc tutaj jest ciężko znaleźć taki złoty środek, nie? Ze względu na preferencje dzieciaków. (IDI 55)

Są negocjacje, ponieważ często każdy chciałby coś innego. Bo bardzo lubią też „Mądrą Mysz”, tę serię o zawodach – to jeżeli każdy przyniesie jeden zawód, to ja to dźwignę. Ale jak każdy przyjdzie z całym pękiem, albo jeden z „Bullerbyn”, drugi z „Ciocią Mati”, a trzeci z „Puciem”, to nie mamy całej nocy na czytanie. Więc już wtedy negocjujemy. Najbardziej poszkodowany jest najmłodszy. Aczkolwiek z drugiej strony też już ostatnio ustaliliśmy, że często młodszemu najpierw czytamy „Pucia”. (IDI 29)

Nauka samodzielnego czytania

Bardzo istotny w opowieści rodziców o czytaniu dzieciom jest moment, w którym dzieci uczą się czytać samodzielnie. Odbywa się to albo w wyniku obowiązku szkolnego, albo spontanicznie w domu, w ramach nabywania nowej umiejętności. **Samodzielne czytanie różnie też odbierane jest przez same dzieci: niektóre bardzo lubią** moment uniezależnienia się od rodzica i pełnej swobody wyboru książek, tempa czytania czy czasu, w którym sięgają po książkę. Dla innych nauka czytania wiąże się z **frustracją, zmęczeniem i niechęcią**. Niezależnie jednak od tego, czy samodzielne czytanie sprawia dzieciom przyjemność czy nie, w zdecydowanej większości to wtedy właśnie rodzice przestają im głośno czytać lub radykalnie ograniczają ten czas.

Przyjrzyjmy się wypowiedziom rodziców, których dzieci doświadczają przyjemności z **samodzielnego czytania**. W wywiadach wybrzmiewa dużo zadowolenia z tego, że dziecko się usamodzielnia i zdobywa nową umiejętność. U niektórych rodziców dodatkowo pojawia się nostalgia za utraconym bezpowrotnie czasem spędzonym na czytaniu razem z dzieckiem.

I to trwało do pierwszej klasy. Nie chciał w ogóle czytać. Chciał robić wszystko samodzielnie, ale nie potrafił. Aż w wakacje „zaskoczyło” i teraz sam wypożycza, chętnie czyta. W drugiej klasie idzie mu świetnie. Kocha książki. (FGI 2)

Czasami, bardzo sporadycznie jest faktycznie jakieś takie czytanie, chociaż odkąd weszły mu teraz w drugiej klasie lektury, to dosyć chętnie. Nawet sam sobie gdzieś tam wypożyczył w bibliotece i sam sobie przed spaniem się położył i czytał na głos bardziej dla mnie niż sobie. (IDI 18)

*Może takie małe poczucie straty, jak już **Rozalia** coraz mniej potrzebuje naszego czytania i radzi sobie sama. (IDI 37)*

Kierując się chęcią wspierania dziecka w rozwoju, rodzice przedstawiają się na tryb słuchania czytającego dziecka i zachęcania je do rozwijania tej umiejętności. Część rodziców wskazuje też wprost na to, że samodzielne czytanie przez dziecko „uwalnia” dodatkowy czas, który mogą oni wykorzystać na inne domowe obowiązki lub odpoczynek.

Teraz, jak już umie czytać i umie naprawdę ładnie czytać, to zachęcam, żeby sam sobie czytał książeczki, bo to jest jednak fajna sprawa. (IDI 18)

I kiedyś też czytaliśmy dzieciakom wieczorami, na pewno to się zdarzało. Teraz rzadko, z tego względu, że oni teraz sami chętniej sobie tam wolą czytać. [...] No więc teraz w zasadzie praktycznie ani oni trochę nie mają ochoty, ani my za bardzo nie mamy siły po prostu, żeby czytać. (IDI 32)

No właśnie myślę, że to było przedszkole, ale bardziej tak, nie wiem, zerówka, jak już zaczynała czytać sobie sama proste teksty. Albo też mi się nie chciało, nie ukrywam, bo nie zawsze mi się chce. (IDI 37)

W domach, gdzie jest więcej niż jedno dziecko zdarza się, że **kiedy starsze potrafi już czytać, to zastępuje ono rodziców w głośnym czytaniu najmłodszym**. Ze wspomnianych wyżej powodów (rozwój dziecka i dodatkowy czas dla siebie) rodzice chętnie godzą się na taką zamianę ról. W ich wypowiedziach pojawia się także duma i wzruszenie związane z budowaniem więzi rodzinnej.

Jeżeli już się zdarza, to wieczorem przed snem i też bardzo dużo córka czyta swojemu bratu. [...] Tak, lubi się wcielać w tę rolę. (FGI 1)

*Ale z drugiej strony oni zaczęli sobie czytać. Ponieważ ośmiolatek i pięciolatek też zaczął czytać. Już od pół roku. No tak po czwartym roku też zaskoczył. **I na przykład ten pięciolatek czyta trzylatkowi**. Ostatnio właśnie nasz ośmiolatek... Weszłam do pokoju mocno zaniepokojona, bo było bardzo dziwnie cicho. Okazało się, że właśnie ośmiolatek czyta „Pucia”. Bo „Pucio” jest takim naszym ukochanym przyjacielem. (IDI 29)*

Część rodziców, których dzieci rozpoczęły szkołę (i jeszcze nie potrafią czytać) ma silne przekonanie, że teraz priorytetem jest ich nauka czytania i **przekierowują swoje zaangażowanie z głośnego czytania na wsparcie dziecka w nauce liter i składania ich w wyrazy i w zdania**. Wiek szkolny staje się dla nich wiekiem rosnącej samodzielności. Mimo, że nie padło to wprost z ust żadnego z rodziców, można postawić hipotezę, że niektórzy rodzice pierwszo- czy drugoklasistów są przekonani, że czytanie dzieciom przez rodziców przynosi mniej korzyści niż nauka samodzielnego czytania przez dzieci; niezależnie od tego, jak wiele wysiłku kosztuje to obie strony.

*Teraz bardziej przychodzi mi do głowy to, żeby nie czytać, tylko żeby ona... [...] **sama czytać powinna i pisać**. (IDI 42)*

*A później odstawiłmy książki, bo teraz jest na etapie, że **musi sam czytać**. **I nie lubi, ale musi**, bo szkoła. (FGI 2)*

„Grzesiu, ja ci dzisiaj nie poczytam, bo ja już po prostu nie mam siły, bo nie wiem, wróciłam z delegacji [...] i mówię „poczytaj

sam”, a on: „ale ja nie umiem”. „No to trzeba się nauczyć, literki znasz”. No i on je po prostu faktycznie zaczął sam składać. Do kupy i... I tak to wyszło. I też jak ja mu czytałam te literki, więc w tej pierwszej klasie się nauczył czytać. (IDI 17)

Teraz ma dwa tygodnie na książkę i sam planuje, ile czytać dziennie. Po każdym czytaniu robimy test. Jeśli nie zdaje - czyta jeszcze raz. I były sytuacje, że te pierwsze lektury czytał po trzy razy. Bo sam widział, że inaczej nie pamięta. To jego sposób uczenia się. (FGI 2)

Rekomendacje i rozwiązania

Raport zawiera wiele szczegółowych informacji na temat wyzwań i powodów, dla których rodzice nie sięgają zbyt często po książkę, by przeczytać ją dziecku. W tym rozdziale znajdują się pomysły na działania, które pomogą przekonać tę grupę rodziców do głośnego czytania dzieciom. Rekomendacje powstały w wyniku analizy i interpretacji wniosków z badania, a także dzięki konsultacji z profesjonalistami: psycholożką Pauliną Jarecką oraz popularyzatorem czytelnictwa: Łukaszem Dębskim. Przygotowałyśmy je w formie: **problem-rekomendacja-działania**, aby możliwie precyzyjnie odpowiedzieć na wyzwania opisane w badaniach.

PROBLEM:

Wizja „idealnego czytania” blokuje praktykę czytelnictwa

Rodzice mają silny, normatywny obraz czytania: cisza, lampka, wtulone dziecko, ciągłość narracji. Zderzenie tego ideału z rzeczywistością (dziecko wierci się, przerywa, nie słucha, rozbudza się) wywołuje frustrację, wstyd, poczucie porażki i prowadzi do rezygnacji z czytania. Dotyczy to wszystkich typów rodziców, szczególnie tych reprezentujących „personę 1” i „personę 2”, jak Marta i Kasia, które czują brak dopełnienia obowiązku i wstyd, że nie realizują społecznego wzorca.

REKOMENDACJA:

- ▷ Normalizacja „nieidealnego czytania” oraz redefinicja sukcesu.

Trzeba zmienić dominujący przekaz kampanii i instytucji: czytanie nie wymaga ciszy ani idealnych warunków. Dziecko może biegać, zadawać pytania, patrzeć na obrazki, przerywać – i to nadal jest

wartościowy kontakt z książką. Osiągalne dla uczestników ma być minimum, a niekonieczne osiągnięcie idealnych warunków i perfekcyjnego przebiegu głośnej lektury. Z perspektywy psychologicznej takie przekonania sprzyjają myśleniu typu „wszystko albo nic”: albo czytam długo, w skupieniu, a moje dziecko jest w pełni skupione i pochłonięte lekturą albo „to się nie liczy”. Czynnikiem sprzyjającym nierezygowaniu z czytania przez rodziców jest możliwość doświadczania go jako wystarczającego (i przy okazji realnego), a nie idealnego. Instytut Książki może odegrać kluczową rolę w demontażu nierealistycznych obrazów czytania, które wzmacniają presję i poczucie winy u rodziców. Pokazanie, że podczas czytania dzieci mogą się wiercić, głośno zachowywać czy przerywać lekturę, a w pokoju może być bałagan... i nadal jest ono wartościowe, sprzyja obniżeniu napięcia u uczestników i zwiększa gotowość do podejmowania przez nich codziennych prób. Dzieci są różne i mają różne potrzeby i preferencje. Wiele dzieci nie potrzebuje też wcale idealnego rytuału czytelniczego, lecz powtarzalnego doświadczenia bycia w relacji z dorosłym i książką, nawet jeśli ta relacja trwa tylko chwilę.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

- I. Kampania „Czytanie naprawdę wygląda tak” – krótkie materiały wideo/informacyjne prezentujące realistyczne scenariusze wspólnej lektury:
 - a. pokazać sytuację: dziecko chodzi po pokoju, zadaje pytania; czytamy w kuchni lub w przestrzeni, która nie jest uporządkowana; lektura trwa 5 minut, bez kończenia rozdziału czy innej całości;
 - b. prezentować scenariusze, które pokazują zamianę ról lub sprawczość dziecka, np.: **tata mechanik samochodowy wraca do domu, nie ukrywając, że jest zmęczony - i to syn/córka zaczynają mu czytać o samochodach, które chciałby mieć** (czytanie jako relacja i wspólny temat, nie „idealny rytuał”);
 - c. wzmocnić obecność ojców w materiałach promujących czytelność (nie jako epizod, tylko regularny, powtarzający się

motyw) – czytanie jako praktyka opiekuńcza dzielona, a nie domyślnie przypisana mamie;

- d. rozszerzyć materiały eksperckie o **konkretne przykłady działań** (miniinstrukcje „co zrobić, kiedy dziecko nie siedzi spokojnie / przerywa / chce tylko obrazki”), bo ogólne wyjaśnienia są mniej użyteczne dla odbiorców o niższym kapitale czytelnicy.
2. **Wprowadzenie do pakietów bibliotecznych i przedszkolnych ulotek „Jak wygląda wystarczająco dobre czytanie?”** zawierających jasne komunikaty: można skracać lekturę, można ją przerwać, można czytać „na raty”;
 3. **Szkolenia dla bibliotekarzy i nauczycieli** pokazujące nowe standardy pracy z rodzicami: świadome obniżanie presji, osvajanie frustracji, techniki elastycznego czytania;
 4. **Przekazy kierowane do rodziców** i podkreślanie, że liczy się ich obecność, nie perfekcja: „Twój głos jest wystarczający”; włączanie także refleksji o presji, poczuciu winy i zmęczeniu jako normalnych doświadczeniach rodzicielstwa.

PROBLEM:

Czytanie jest traktowane jako zadanie, wymagające intencjonalności, czasu i energii, których wielu rodzicom brakuje

W szczególności rodzice przeciążeni (jak Kasia), samotni rodzice, rodzice dzieci z trudnościami rozwojowymi oraz osoby zmęczone pracą postrzegają książkę jako wyzwanie wymagające energii i planowania. Czytanie nie jest spontaniczne, lecz traktowane w napiętym grafiku jako „kolejna rzecz do zrobienia”. W efekcie przegrywa z obowiązkami domowymi i zmęczeniem.

REKOMENDACJA:

- ▷ Integracja czytania z codziennością („czytanie w trakcie dnia”) oraz uznanie epizodyczności za pełnowartościową praktykę.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Materiały dla rodziców: „Czytanie przez 3 minuty”** – przykłady sytuacji, w których można czytać krótkie fragmenty: przy śniadaniu, w poczekalni, w samochodzie, w kolejce, w trakcie kąpieli, w drodze na zajęcia. Materiały mogą znajdować się np. na stronach szkół czy przedszkoli, być przesyłane rodzicom za pomocą kodów QR;
2. **Kampania edukacyjna** i odejście od narracji „czytaj codziennie” na rzecz wspierającej: „czytaj, kiedy możesz”, pokazywanie czytania jako procesu, a nie zadania do wykonania;
3. **Normalizowanie sporadycznego czytania** przez przekazy kampanii i bibliotek: „czytanie nie musi być codziennie – ważne, że jest czynnością, do której się wraca”;
4. **Promowanie audiobooków jako pełnoprawnej formy wspólnego czytania**, szczególnie dla rodziców zmęczonych i przeciążonych (podczas jazdy samochodem, przygotowywania kolacji);
5. **Tworzenie w bibliotekach „półek 5-minutowych książek”** – specjalny segment krótkich, lekkich tytułów ułatwiających rozpoczęcie zwyczaju głośnego czytania.

PROBLEM:

Ekran jest konkurencją dla książki ze względu na to, że jest mniej wymagający niż ona

Rodzice – szczególnie przeciążeni pracą i obowiązkami – wykorzystują ekran telefonu, tabletu czy komputera (wręczanych dzieciom) jako narzędzie pomagające im przetrwać dzień. Jednocześnie czują lęk, mają poczucie winy i wrażenie utraty kontroli. Książka jako aktywność wymagająca zaangażowania, przegrywa z telefonami i YouTube, które dostarczają natychmiastowej regulacji bodźców. Dotyczy to szczególnie dzieci z ADHD, które trudniej utrzymać przy słuchaniu.

REKOMENDACJA:

- ▷ Budowanie realnej alternatywy, w której książka nie konkuruje z ekranem, ale obie te formy współlistnieją i można z nich stosownie korzystać.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Pakiety biblioteczne i przedszkolne „Czytanie i aktywność”** – propozycje rodzajów książek dla dzieci, które nie lubią siedzieć w miejscu (książki sensoryczne, zadaniowe, komiksowe);
2. **W bibliotece – strefy „ekran + książka”** – rodzinne stanowiska, gdzie książka jest dodatkiem do treści znanych z mediów (np. książki o Minecraft, bajkach telewizyjnych);
3. **Materiały dla specjalistów: „Czytanie hybrydowe”** – instrukcje, jak łączyć audiobook + ilustracje + aktywność ruchową dla dzieci neuroatypowych.

PROBLEM:

Poczucie niekompetencji u rodzica i bariera psychologiczna („nie umiem dobrze czytać”, dysleksja, brak pewności wyboru)

Rodzice wstydzą się własnego tempa lektury, trudności w czytaniu, braku wiedzy o książkach; obawiają się też, że wybiorą tytuł nieodpowiedni, za trudny, nudny albo zbyt ambitny. Dla rodziców, którym nie czytano w dzieciństwie, książka jest „obca”, kojarzy się tylko z obowiązkiem szkolnym, kontakt z nią jest mało intuicyjny. Dotyczy to bardzo wielu badanych, niezależnie od ich poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania. Dodatkowo bardzo ważnym wnioskiem płynącym z raportu jest to, że trudne doświadczenia z czytaniem często nie wynikają z samej aktywności, lecz z niedopasowania książki do dziecka. Gdy dziecko się nudzi, wierci lub protestuje, rodzic odczytuje to jako „brak chęci do czytania”, podczas gdy problem leży w formie lektury lub w treści książki. Instytut Książki mógłby wspierać rodziców w upraszczaniu procesu wyboru lektury oraz w edukowaniu, na co zwracać uwagę przy doborze książki na różnych etapach rozwoju dziecka. Takie wsparcie obniża frustrację i zwiększa prawdopodobieństwo po pierwszym pozytywnym doświadczeniu z głośnym czytaniem utrzymania tej praktyki.

REKOMENDACJA:

- ▶ Zbudowanie systemu poradnictwa „niskiego progu” wejścia w praktykę głośnego czytania oraz odczarowanie wymagań co do czytania.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Akcja w bibliotekach: „Wyberzemy książkę w 3 minuty”** – intuicyjne pytania o poszukiwany rodzaj książki i szybkie rekomendacje dla rodziców;
2. **Karty książek z „instrukcją”** zawierającą krótkie podpowiedzi: dla jakiego wieku to książka, jak ją czytać, co zrobić, jeśli dziecko się wierci, jakie pytania można przy niej zadać;

3. **Szkolenia i materiały edukacyjne dla rodziców z dysleksją lub trudnościami językowymi** – czytanie wolne, dzielone, korzystanie z audiobooka.
4. **Strona internetowa**, na której można wyszukiwać materiały edukacyjne, informacje o etapach rozwoju dziecka; strona powinna być łatwa do nawigowania (przyjazny UX);
5. **Możliwość dokładnego obejrzenia książek w bibliotece** – stolik z książkami „przejrzyj, zanim wypożyczysz!”, aby zmniejszyć lęk rodziców przed błędnym wyborem lektury;
6. **Kampanie edukacyjne: „Książka dopasowana do potrzeb dziecka” oraz listy rekomendowanych tytułów z jasnym opisem:** dla kogo, po co, na jaki moment rozwojowy wraz z sugestią o zaakceptowaniu zrezygnowania z książki, która u danego dziecka się nie sprawdziła;
7. Przy tytułach poruszających trudniejsze tematy, o większym ładunku emocjonalnym (np. żałoba, depresja) w rekomendacjach stosować zasadę „**opcjonalnie / na później**”: taka książka może być dobra, ciekawa i skuteczna terapeutycznie, ale nie powinna być jednym z pierwszych kontaktów książkowych w rodzinach nieczytających;
8. **Precyzyjne wyszukiwarki książek, z opcją wielu filtrów** dające możliwość wyboru książek zgodnie z zainteresowaniami dziecka, jego wiekiem, potrzebami rozwojowymi lub terapeutycznymi;
9. **Krótkie przewodniki:** na co zwracać uwagę przy wyborze książki dla różnych grup wiekowych, a także jak rozpoznać, że dana książka jest dla naszego dziecka „za trudna” lub „za łatwa”.

PROBLEM:

Rodzice nie widzą efektu czytania u starszych dzieci i to ich demotyduje

Rodzice podczas głośnego czytania oczekują efektu (rozwoju dziecka, jego wyciszenia, nawiązywania rozmowy na temat książki), a gdy go nie widzą, rezygnują, szczególnie w przypadku dzieci 7-9-letnich, które często wybierają gry i telefony. Brak natychmiastowego rezultatu demotyduje rodziców, jak Martę, która u starszego dziecka „nie widzi śladu po czytaniu”.

REKOMENDACJA:

- ▷ Zmiana narracji; czytanie starszemu dziecku to nie nauka, lecz wspólne uczestnictwo w świecie kultury; efekty są długoterminowe i nie muszą być widoczne od razu.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Biblioteczne zestawy „Książki przeciw nudzie dla 7-9 latków”** oferujące książki konkurencyjne wobec pokusy korzystania z ekranu, pełne humoru, z szybką akcją, układające się w wciągające serie, proponujące popularne tematy, jak Minecraft, piłka nożna czy problemy emocjonalne;
2. Wzmocnić ofertę dla starszych dzieci poprzez bardziej wyraziste i różnorodne tytuły, w tym **włączenie komiksów** jako formy wspomagającej dla dzieci słabiej czy rzadziej czytających; na przykład: **Berenika Kołomycka, Marcin Podolec** (dzieci młodsze) oraz **Bartek Minkiewicz, Karol „KaeReL” Kalinowski** (9+);
3. **Szkolenia i materiały dla rodziców: „Jak wygląda rozwój czytelniczy 7-9-latka?”** tłumaczące, co jest w tym wieku normą, dlaczego brak natychmiastowego efektu jest przewidywalny i nie oznacza on niepowodzenia;

4. **Wspólne czytanie „przerywane”** proponujące praktykowanie czytania krótkich fragmentów połączone z rozmową oraz z elementami światów znanych dziecku (np. gry);
5. **Program „audiobook + papier”** sugerujący rodzicom wypożyczenie z biblioteki jednocześnie książki i nagrania, co odciąży ich od żmudnego czytania.

PROBLEM:

Rodzice dzieci neuroatypowych i z trudnościami rozwojowymi funkcjonują w trybie „terapeutycznym”, w którym nie ma przestrzeni na spontaniczne czytanie

Ewa i inni rodzice dzieci neuroatypowych wykonują codziennie intensywną pracę edukacyjno-terapeutyczną. Czytanie jest realnie postrzegane jako kolejny obowiązek. Jednocześnie - mimo ich niechęci do lektury - warto pokazać im, że książka, gdy jest dobrze dobrana do profilu trudności dziecka (duży font, krótkie rozdziały, rozwiązania typowe dla komiksu), może mu pomóc.

REKOMENDACJA:

- ▷ Włączenie książek w system wsparcia terapeutycznego oraz dostosowanie form książki do potrzeb dziecka.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Listy książek tworzone wspólnie ze specjalistami** (psychologowie, terapeuci, logopedzi) dla określonych trudności: ADHD, spektrum, dysleksja, lęki separacyjne itd.;
2. **Biblioteczna „strefa sensoryczna”**, a więc miejsce, które umożliwia czytanie w ruchu, na podłodze, z wykorzystaniem pomocy sensorycznych;

3. **Pakiety „czytanie terapeutyczne = czytanie”** zawierające materiały dla rodziców, że śledzenie tekstu linijka po linijce z towarzyszeniem audiobooka czy książki obrazkowe to pełnoprawne czytanie;
4. **Książki aktywnościowe** – łączenie książki z aktywnością: rysowaniem, budowaniem, zabawami ruchowymi;
5. **Edukowanie o użyteczności tabletów i e-czytników, szczególnie dla dzieci z dysleksją**; są one szczególnie dla nich przydatne ze względu na możliwości ustawienia kontrastu liter i tła (łatwiej im czytać ze zmniejszonym kontrastem) czy wybrania kroju i wielkości fontu (które ułatwiają czytanie).

PROBLEM:

Przekonanie, że czytanie powinno wyglądać tak samo u wszystkich dzieci, nieuwzględnianie neuroróżnorodności

Dzieci różnią się między sobą pod względem temperamentu, poziomu aktywności, zdolności koncentracji czy sposobu regulacji emocji. Raport pokazuje, że szczególnie widoczne są trudności związane z czytaniem u dzieci z ADHD oraz dzieci w spektrum autyzmu, dla których długotrwałe skupienie uwagi w bezruchu jest rozwojowo i neurobiologicznie trudne lub nieosiągalne. Mimo tych różnic wielu rodziców nadal zestawia swoje dziecko z jednolitym wzorcem „dobrego słuchacza” – spokojnego, siedzącego, skupionego na tekście. Gdy dziecko nie spełnia tych oczekiwań, czytanie bywa postrzegane jako nieskuteczne, frustrujące lub „niemające sensu”, co często prowadzi do rezygnacji z tej formy kontaktu z książką.

Warto podkreślić, że nie istnieje jeden uniwersalny sposób odbioru książki, który byłby dostępny dla wszystkich dzieci. Dzieci z ADHD czy dzieci w spektrum autyzmu często potrzebują ruchu, stymulacji sensorycznej, przewidywalności lub krótkich, fragmentarycznych form kontaktu z treścią. Raport wyraźnie pokazuje, że w tych rodzinach

czytanie bywa zastępowane audiobookami, słuchowiskami lub całkowicie porzucane – nie z braku docenienia wartości książek, lecz z powodu niedopasowania tej formy do możliwości dziecka. Brak społecznej narracji normalizującej takie rozwiązania wzmacnia poczucie, że „czytanie nam nie wychodzi”.

REKOMENDACJA:

- ▷ Czytanie w neuroróżnorodnym świecie, a więc uwzględnienie (neuro)różnorodnych potrzeb dzieci.

Instytut Książki ma realną możliwość odegrania ważnej roli w inkluzji neuroróżnorodności w przekazach promujących czytanie. Pokazanie, że podczas czytania dzieci mogą się ruszać, bawić różnymi przedmiotami itp. pomoże rodzicom zrozumieć, iż poprzez obraz, dźwięk, dialog lub wybiórczy kontakt z książką, napięcie u dziecka się zmniejsza; pozwala to rodzicom dostosować sposób czytania do realnych potrzeb dziecka. Co istotne, taka zmiana narracji nie tylko wspiera rodziny neuroróżnorodne, ale również poszerza definicję czytania dla wszystkich rodzin, zdejmując presję skupienia i bezruchu także z dzieci neurotypowych.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Kampania edukacyjna: „Czytanie jest różnorodne” / „Każde dziecko czyta inaczej”** służące włączeniu neuroróżnorodności do głównego nurtu narracji o czytaniu;
2. **Krótkie materiały edukacyjne dotyczące ADHD, spektrum autyzmu i dostosowywania formy czytania** przeznaczone dla wszystkich rodziców, którzy się mogą zainspirować i zastosować niektóre z rozwiązań w swoim domu;
3. **Narracja „Czytanie to działanie” / „Książka scenariuszem do zabawy”** pokazywanie czytania w połączeniu z ruchem, zabawą sensoryczną, rysowaniem, poruszaniem przedmiotami.

PROBLEM:

Biblioteki są postrzegane jako instytucje sformalizowane, wymagające od czytelnika umiejętności poruszania się w ich przestrzeni

Część rodziców podczas wybierania książki czuje lęk, wstyd, dezorientację. Towarzyszy im też niepewność, jak wypożyczyć, co wybrać, jak dbać o książki; wszystko to blokuje ich przed przychodzeniem do biblioteki z dziećmi. Niektórzy boją się zniszczenia wypożyczonej książki, inni nadmiernej oceny ich kompetencji czy wiedzy; ponadto biblioteka jest postrzegana jako „miejsce dla ludzi, którzy wiedzą, jak się z niej korzystać i jak się w niej poruszać”.

REKOMENDACJA:

- ▷ Obniżenie trudności korzystania biblioteki: instytucja ma być miejscem przyjaznym, codziennym, nieformalnym i bezpiecznym emocjonalnie.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Tablice „Jak korzystać z biblioteki?”** – proste instrukcje obrazkowe dla rodziców i dzieci;
2. **Widoczny komunikat w bibliotekach: „Książki mogą mieć ślady użytkowania”** wraz z poglądowymi zdjęciami używanych książek i prostymi zasadami napraw;
3. **Warsztaty „naprawiamy książki”** jako wydarzenie rodzinne (zmiana normy: używanie nie oznacza braku szacunku).

PROBLEM:

Zbyt wysoko ustawiona norma społeczna („dobry rodzic czyta codziennie”) generuje u rodziców wstyd i porzucanie praktyki głośnego czytania

Rodzice odczuwają presję czytania dzieciom, stąd nawet ci, którzy nie czytają im wcale, deklarują, że powinni. To prowadzi do poczucia winy, unikania tematu, a często rezygnacji z kontaktu z instytucjami, które mogłyby im w tym pomóc.

Z perspektywy psychologicznej kluczowym wyzwaniem nie jest samo utrzymanie regularności czytania, lecz wejście w czytanie jako doświadczenie, które może być źródłem choćby minimalnej przyjemności i poczucia sensu, zarówno dla dziecka, jak i dla zmęczonego dorosłego. Rodzice, podobnie jak dzieci, potrzebują czasu na wytworzenie tego nawyku. Najtrudniejszym momentem nie jest podtrzymywanie tego zwyczaju, ale sam początek, pierwsze doświadczenia czytania w realiach codzienności. Jeżeli na tym etapie rodzic stawia sobie wysoko poprzeczkę (czytanie musi być długie, codzienne i w pełnym skupieniu), czytanie szybko zaczyna być postrzegane jako dodatkowe obciążenie, a nie aktywność wspierająca rozwój dziecka.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka nawet krótkie, nieregularne kontakty z książką budują oswojenie z formą, rytuałem i emocjonalnym kontekstem czytania. Z punktu widzenia dorosłego – obniżenie postawionej przez kampanie poprzeczki zmniejsza napięcie uczestników i otwiera przestrzeń na realne, możliwe do utrzymania zmiany.

REKOMENDACJA:

- ▷ Dekonstrukcja normy codziennego czytania: przesunięcie nacisku z rygoru na jakość kontaktu i realność praktyki.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. Hasło programowe „Każde czytanie się liczy” zamieszczane w komunikacji publicznej oraz materiałach i kampaniach edukacyjnych;

2. **Promowanie „elastycznych rytuałów czytania”** – (w ramach kampanii lub przekazywanych informacji) propozycje 2–3 rytuałów, które łączą czytanie z innymi aktywnościami i wpisują się w codzienność rodzinną (np. weekendowe poranne czytanie w łóżku, audiobook w aucie);
3. **Narracja w kampanii czytelniczej: „Czytasz wtedy, kiedy możesz – i to wystarczy”**.

PROBLEM:

Dla części rodziców książka traci uprzywilejowany status i jest tylko jedną z wielu opcji spędzania czasu

Rodzice wskazują na to, że w świecie wideo, shortów, gier i multimediiów książka nie ma monopolu na wiedzę i wyobraźnię. Część z nich przewiduje marginalizację książki. Bez uznania tej zmiany postrzegania książki trudno tworzyć realistyczną politykę czytelniczą i kampanie informacyjne.

REKOMENDACJA:

- ▶ Budowanie wartości książki poprzez łączenie jej z innymi mediami oraz podkreślanie pełnionych przez nią unikalnych funkcji, których inne media nie zapewniają.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Edukacja rodziców: „Co daje książka, czego nie dają filmiki?”** – wskazywanie m.in. na regulację emocji, rozwój języka, narracyjność, relacyjność;
2. **Współpraca z twórcami internetowymi** – pokazywanie książek jako inspiracji do tworzenia własnych historii, memów, rysunków.

PROBLEM:

**Rodzice potrzebują wiarygodnych autorytetów,
ale nie mają dostępu do rekomendacji**

Rodzice polegają na opiniach innych rodziców, na autorytetach, ale nie ufają przypadkowym rekomendacjom z internetu. Dla rodziców dzieci z trudnościami kluczowe są rekomendacje specjalistów. Dla pozostałych – potrzebne są jasne, krótkie wskazówki, najlepiej z lokalnych instytucji, którym ufają.

REKOMENDACJA:

- ▶ System zaufanych rekomendacji łatwo dostępnych i odpowiednio celowanych.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Biblioteczne listy książek:** „Sprawdzone przez rodziców takich jak Ty” – rekomendacje lokalne, od mieszkających tu osób, nieanonimowe;
2. **Listy książek terapeutycznych** opracowane ze specjalistami, przeznaczone dla rodziców dzieci z konkretnymi problemami;
3. **„Łańcuszek książkowy” w klasie/grupie:** dziecko co tydzień przynosi jedną książkę do polecenia innym dzieciom, a nauczyciele krótko omawiają je z dziećmi i razem z nimi tworzą listę ulubionych i polecanych książek (którą następnie przekazują rodzicom);
4. **Personalizowane rekomendacje przy wypożyczaniu** – krótkie ankiety w bibliotece pozwalające dobrać książki do danej rodziny;
5. **„Mapy potrzeb rodzica”** dystrybuowane przez placówki edukacyjne dziecka – czytam dla: spokoju/ruchu/humoru/zasypiania /rozwoju – z przypisanymi proponowanymi tytułami.

PROBLEM:

Jednoczesne czytanie dzieciom w różnym wieku generuje u rodzica napięcia, frustrację i poczucie nieskuteczności

Rodzice mający dzieci w różnym wieku mogą mieć trudności w zainteresowaniu ich jedną książką. Wieczorny rytuał czytania może wywoływać kłótnie i wzrost pobudzenia zamiast wyciszenia i zrelaksowania.

REKOMENDACJA:

- ▷ **Wprowadzenie do wspólnego czytania większej elastyczności**, co pozwoli dzieciom w różnym wieku uczestniczyć w głośnej lekturze na własnym poziomie; budowanie przekonania, że czytanie nie musi być wspólne i jednolite, by było wartościowe.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

1. **Pakiety biblioteczne „Rodzeństwo 2+”** – zestawy książek dobrane do różnych poziomów wieku dzieci uczestniczących w głośnym czytaniu (np. krótka książeczka kartonikowa dla młodszego dziecka + komiks dla starszego);
2. **Propozycje książkowe „Książki dla dużych i małych”** – w bibliotece półki z konkretnymi tytułami, a także rekomendacje dla rodziców przekazywane przez szkoły i przedszkola z książkami dobrze sprawdzającymi się przy dużej różnicy wieku (obrazkowe, humorystyczne, zadaniowe, komiksowe);
3. **Instrukcje dla rodziców: jak łączyć czytanie z potrzebą ruchu u młodszego dziecka** (rysowanie, manipulacja, sensoryka), aby mogło korzystać z tego i starsze;
4. **Materiały „Czytanie osobno też jest rodzinne”** – normalizacja czytania indywidualnego dla każdego dziecka osobno jako pełnoprawnej praktyki rodzinnej.

PROBLEM:

Przywiązanie do jednego „właściwego” momentu na czytanie (najczęściej wieczorem)

Badania pokazują, że czytanie najczęściej odbywa się wieczorem, jako element domykania dnia. Jednocześnie jest to moment największego zmęczenia zarówno u dzieci, jak i u dorosłych. Przebodźcowanie, głód, rozładowywanie emocji po całym dniu oraz potrzeba snu znacząco obniżają jakość wspólnego czytania i zwiększają ryzyko rezygnacji z tej aktywności.

REKOMENDACJA:

- ▶ Przekonanie rodziców, że każda pora dnia jest dobra na czytanie, prowadzące do niekojarzenia czytania jedynie z wieczorem.

Warto przesunąć ciężar narracji z „czytania przed snem” na czytanie w momentach, które są realnie możliwe dla danej rodziny. Raport pokazuje, że idealistyczne wyobrażenia o wieczornym czytaniu często nie wytrzymują zderzenia z codziennością, a to właśnie prowadzi do wycofywania się rodziców z tego zwyczaju. Z perspektywy psychologii regulacji emocji i uwagi wieczór nie zawsze jest optymalnym momentem na czytanie treści narracyjnych, choć dla niektórych może być niezwykle wspierającym czasem wyciszenia przed snem. Dla części dzieci (i dorosłych) jest to czas dużego zmęczenia, a nie skupienia. Tymczasem krótkie momenty w ciągu dnia, np. rano, po powrocie z przedszkola, przed kolacją, w trakcie odpoczynku, mogą być znacznie korzystniejsze.

Instytut Książki mógłby pomóc rodzicom odkrywać własne „okienka na czytanie”, pokazywać, że mamy różne możliwości, zamiast utrwalać jeden, stały model „wieczornego czytania”.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA:

- I. **Kampania edukacyjna:** „Każda pora jest dobra na czytanie”, „Znajdź chwilę na książkę” pokazująca, że inne pory dnia niż wieczór

(ranek, pora po obiedzie, chwila w podróży, weekend) także są dobre na czytanie;

2. Normalizacja faktu, że wieczór może być czasem na inne formy aktywności (np. odsłuchanie nagrania z relaksacją, audiobook).

Przedstawione rekomendacje wskazują kierunek działań opartych na obniżaniu nierealnych wymagań lub usuwaniu barier, normalizacji codziennych doświadczeń, wzmacnianiu poczucia kompetencji rodziców oraz edukowaniu ich w kwestii samego czytania i wyboru książek. Kluczowe znaczenie ma tu odejście od jednego, idealnego modelu czytania na rzecz elastycznych, dostępnych i realistycznych form kontaktu z książką – od krótkich fragmentów, przez pozwolenie dziecku na ruch podczas wspólnego czytania, po wybór komiksu czy książki sensorycznej. Instytut Książki dysponuje realnym wpływem na sposób, w jaki czytanie jest obecnie definiowane i społecznie postrzegane.

Poprzez zmianę narracji i sposobu prowadzenia kampanii, a efekcie form wsparcia określonych działań, Instytut może:

- obniżyć „próg wejścia” w czytanie dla zmęczonych rodziców;
- zmniejszyć presję i poczucie winy towarzyszące czytaniu;
- włączyć w przekaz rodziny neuroróżnorodne;
- zwiększyć liczbę rodzin, które wchodzą w regularny, nawet minimalny, kontakt z książką.

Rekomendowane działania opierają się na założeniu, że to właśnie małe kroki budują długofalowe, wielkie zmiany, mają potencjał tworzenia nawyku i pozytywnego doświadczenia czytania praktykowanego w rodzinach. Instytut Książki może stać się nie tylko promotorem czytelnictwa, lecz także źródłem realnego wsparcia dla rodziców, pokazując, że czytanie nie musi być idealne, aby miało znaczenie. To przesunięcie perspektywy otwiera przestrzeń do zmiany społecznej, a dla poszczególnych osób niesie moc wsparcia.

PROBLEM:

Sama dystrybucja wyprawek czytelniczych nie uruchamia nawyku czytania w rodzinach nieczytających lub czytających sporadycznie

Model programu skutecznie obniża próg wejścia w czytanie (książka trafia do domu), ale część rodzin pozostaje jedynie na etapie posiadania książki, bez przejścia do praktyki. W tych grupach krytyczne bariery to: brak nawyku, presja „czytania idealnego”, trudność włączenia czytania w plan dnia oraz brak prostych, wspierających mikrorozwiązań w najbliższym otoczeniu.

REKOMENDACJA:

- ▷ Uruchomić pilotaż hybrydowy łączący dystrybucję oraz działania lokalne wspierające rodziców (bez stygmatyzacji).

Pilotaż ma charakter wdrożeniowy i uzupełniający wobec działań ogólnokrajowych, a jego celem jest sprawdzenie, czy proste, powtarzalne działania i interwencje zwiększają regularność kontaktu dziecka z książką w rodzinach o najniższym poziomie praktyk czytelniczych.

ZAPROPONOWANE DZIAŁANIA: PROGRAM PILOTAŻOWY

- **Zakres:** czas – 12 miesięcy; 6–10 gmin do 20 tys. mieszkańców; priorytetowo rodzice dzieci 0–6 lat, nieczytający lub czytający sporadycznie;
- **Dobór obszarów:** wybór miejscowości z co najmniej dwoma wskaźnikami ryzyka (np. niski poziom deklarowanego czytelnictwa dorosłych; ograniczona aktywność rodzin w instytucjach kultury; wysoki udział rodzin objętych wsparciem; utrudniony dostęp do księgarni/oferty kulturalnej) oraz gotowością do współpracy partnerów lokalnych;
- **Model hybrydowy i brak stygmatyzacji:** łączenie dystrybucji materiałów z krótkimi działaniami wspierającymi; żadna interwencja nie ma charakteru obowiązkowego ani

długotrwałego; kluczowe są prostota, powtarzalność, neutralny ton sugestii;

- **Wyprawka rozszerzona:** (1) książka obrazkowa lub bez słów do swobodnego opowiadania pokazanej historii + (2) publikacja narracyjna o prostej strukturze i rytmicznym języku + (3) jednostronicowa instrukcja piktogramowa dla rodzica;
- **Krótkie działania lokalne (do 20 minut):** dobrowolne spotkania praktyczne w miejscach, które rodzice już znają (biblioteki, przedszkola, świetlice, ośrodki zdrowia, ośrodki pomocy społecznej); i głośne czytanie, podczas którego główny nacisk położony jest na wspólne spędzanie czasu (a nie dyscyplinę słuchania);
- **Prowadzenie:** lokalni pracownicy instytucji po krótkim szkoleniu wprowadzającym (służy to wzmocnieniu trwałości programu i jego lokalnemu zakorzenieniu);
- **Materiały wideo (QR):** krótkie nagrania pokazujące przykłady czytania w domach, normalizujące „nieidealne praktyki” i dowodzące tego, że nawet kilka minut wspólnego oglądania obrazków i opowiadania przedstawionych przez nie historii ma wartość rozwojową;
- **Elementy motywacyjne:** karty postępów, drobne materiały pamiątkowe, okazjonalne nieformalne spotkania czytelnicze – bez rywalizacji, z naciskiem na zauważenie wysiłku;
- **Harmonogram:** I-2 mies. przygotowanie; 3-4 mies. szkolenia i test narzędzi; 5-10 mies. realizacja; 11-12 mies. podsumowanie, ewaluacja i rekomendacje skalowania;
- **Ewaluacja:** proste miary ilościowe i jakościowe (liczba rodzin, frekwencja, deklarowana zmiana częstotliwości kontaktu z książką) + krótkie opinie uczestników i obserwacje realizatorów.

AUTORKI RAPORTU

DR Katarzyna Chajbos-Walczak – doktora socjologii (UAM), badaczka i facylitorka procesów rozwojowych w kulturze i edukacji. W badaniu „Dlaczego nie czytamy dzieciom?” odpowiadała za część badawczą i koordynację projektu.

Od 18 lat projektuje i prowadzi badania jakościowe oraz ilościowe w obszarach doświadczeń użytkowników i dostępności usług, projektowania innowacji, rozwoju publiczności i uczestnictwa w kulturze. Wspiera zespoły w przekładaniu wyników badań na konkretne działania, rekomendacje i rozwiązania możliwe do wdrożenia w codziennej praktyce. Zrealizowała kilkanaście projektów badawczych eksplorujących doświadczenie kultury i potrzeby dzieci i młodzieży (m.in. w ramach programów Bardzo Młoda Kultura i Domy Kultury Plus czy festiwali „Ale Kino!” i Biennale Sztuki dla Dziecka).

Współpracowała z wieloma instytucjami kultury i edukacji, NGO-sami i samorządami (m.in. Akademia Leona Koźmińskiego, Centrum Kultury ZAMEK w Poznaniu, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Miejska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Różewicza we Wrocławiu, Narodowe Centrum Kultury).

dr Marta Skowrońska – socjolożka, adiunktka na Wydziale Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej badania koncentrują się na życiu codziennym, szczególnie dotyczących domu i bliskich relacji. Współautorka licznych raportów badawczych i ewaluacyjnych, m.in. dotyczących czytelnictwa dzieci i młodzieży („Młodzi i teatr”, „Bardzo Młoda Kultura”, „Biennale Sztuki dla Dziecka”, „Ale Kino!”), a także badań realizowanych dla instytucji kultury, samorządów i organizacji pozarządowych. Brała udział w kilkunastu

projektach finansowanych przez NCN, MNiSW i NCK, w tym dotyczących życia codziennego rodzin, konsumpcji i edukacji kulturowej. Łączy doświadczenie akademickie z praktyką badawczo-projektową, współpracując z instytucjami kultury i biznesem nad rozwojem innowacji społecznych i edukacyjnych.

dr Monika Rosińska – socjolożka, adiunktka w School of Form Uniwersytetu SWPS. Bada współczesne praktyki projektowe i społeczne konteksty dizajnu. Jej zainteresowania naukowe obejmują relacje między projektowaniem a codziennością, rolę materialności w życiu społecznym, znaczenia rzeczy i technologii. Współtworzyła program humanistyki i nauk społecznych na kierunku wzornictwo (Wydział Projektowania, USWPS), facylitując interdyscyplinarne współpracy badawczo-projektowe. Realizowała projekty dotyczące m.in. innowacji społecznych, edukacji kulturowej, sztuki, rzemiosła i projektowania, finansowane przez krajowe i międzynarodowe instytucje (m.in. Komisję Europejską, Narodowe Centrum Kultury, NCN, PARP). Współpracowała z instytucjami kultury i organizacjami pozarządowymi, m.in. MSN w Warszawie, NIAiU, Centrum Nauki Kopernik, Gdynia Design Days, fundacją Atypika. Autorka publikacji o projektowaniu oraz współkuratorka wystaw dizajnu (m.in. Pawilonu Polskiego na London Design Biennale 2025).

Wydawca

Instytut Książki

ul. Zygmunta Wróblewskiego 6

31-148 Kraków

tel. (+48) 12 61 71 900

e-mail: [biuro\[at\]instytutksiazki.pl](mailto:biuro@instytutksiazki.pl)

