FOLIA 265

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia 16 (2018)
ISSN 2081-1861
DOI 10.24917/20811861.16.24

Barbara Wąsik

Małgorzata Centner-Guz, *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnicze dzieci sześcioletnich w ujęciu temporalnym*, Lublin 2017

Recenzowana książka nie zachęca do lektury już swoją okładką. Razi zarówno sformułowanie tytułu: jest on zbyt długi, niejednorodny stylistycznie (nieco archaiczne „u progu" sąsiaduje z „ujęciem temporalnym", nie wiadomo dlaczego użyto sformułowania „zainteresowania", a nie „zainteresowanie", gdy jednocześnie mówi się o „przygotowaniu"), jak i zamieszczony pod nim rysunek, utrwalający stereotypowy wizerunek wyborów lekturowych dziewcząt i chłopców, a poza tym zapowiadający to, czego w pracy nie ma (badane dzieci jeszcze w zasadzie samodzielnie nie czytają). Pierwszego wrażenia nie poprawia lektura fragmentów recenzji na IV stronie okładki, zawierających sformułowania w rodzaju „Publikacja […] lokuje się w problematyce", „Zachęta do czytania […] jest środkiem do wspomagania wspinaczki dziecka po drabinie wykształcenia", czy „Z tego względu społecznie i naukowo potrzebna jest opiniowana pozycja wydawnicza".

Poza „Wprowadzeniem", „Zakończeniem" i „Aneksem"[1] książka składa się z trzech rozdziałów. Podstawowy jest rozdział III, w którym Autorka referuje wyniki swych badań, pozostałe pełnią funkcję pomocniczą: rozdział I służy zarysowaniu sytuacji książki dziecięcej na przełomie XX i XXI w., a rozdział II – prezentacji założeń teoretycznych i terminologii.

Badania zrealizowano w dwóch terminach: w roku 2001[2] oraz – „Z uwagi na wyraźnie zaznaczającą się – na początku XXI wieku oraz ponad dekadę później – odmienną sytuację książki dziecięcej oraz różne nasilenie zaangażowania podmiotów zajmujących się promocją czytelnictwa" (s. 11; zob. też s. 145) – w roku 2015. Główny problem badawczy sformułowano bardzo ogólnie i enigmatycznie: „Jaki stan motywacyjnych i instrumentalnych komponentów kultury czytelniczej

[1] Nie biorę pod uwagę bibliografii i spisów pomocniczych. Ów aneks jest niezwykle pożyteczny. Autorka ujawnia w nim swój warsztat badawczy, co w podobnych pracach wcale nie jest regułą.

[2] Wyniki badań z roku 2001 przedstawiła Autorka wcześniej w nieopublikowanej pracy doktorskiej.

charakteryzował dzieci sześcioletnie funkcjonujące w odmiennym kontekście jej kształtowania się?" (s. 146). Wbrew zapowiedzi tytułowej, badania powtórzono jednak w ograniczonym zakresie[3], rezygnując z przeprowadzenia obserwacji na temat tego czy dzieci „inicjują kontakty z książką" (s. 159), kiedy to się dzieje, jak często, pod czyim wpływem, na jak długo, w jakiej formie, w jakim miejscu itp. Także rekonstrukcja owego „odmiennego kontekstu" wydaje się niepełna i nie zawsze trafna. Autorka przywołuje co prawda teorię systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (niestety z drugiej ręki)[4], ale zajmuje ją w zasadzie tylko poziom makrostrukturalny. Lekceważy przy tym wpływ na praktyki komunikacyjne dzieci nowego otoczenia medialnego (smartfony, liczne kanały dla dzieci w telewizjach kablowych i satelitarnych)[5], powodującego zjawiska konwergencji (transfer tekstów pomiędzy różnymi systemami komunikacyjnymi) i remediacji (przenoszenia między owymi systemami wzorów korzystania z poszczególnych środków przekazu), a koncentruje się tylko na tym, co mieści się w „systemie książki". Diagnozom i analizom Autorki można postawić zresztą dwa zarzuty. Pierwszy, to bezkrytyczne przyjęcie tezy, że okres, w którym przeprowadzono pierwsze badania, to „»czas marazmu« dla książki dziecięcej" (s. 287). A przecież znawcy przedmiotu, Bogdan Klukowski i Marek Tobera, powołując się przy tym na znany Autorce *Raport o książce dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 2002) Michała Zająca, pisali, że „W porównaniu z siermiężnymi do niedawna i zwykle nie dość licznymi edycjami, [już] na początku lat dziewięćdziesiątych dział literatury dla dzieci młodszych i starszych mógł imponować rozmachem"[6]. Dane liczbowe przeczące poglądowi Autorki znaleźć też można w zestawieniach retrospektywnych publikowanych w kolejnych rocznikach „Ruchu Wydawniczego w Liczbach"[7]. Zarzut drugi, to w żaden sposób nieudowodnione przekonanie, że rozmaite inicjatywy podejmowane na szczeblu centralnym, zmiany instytucjonalne na rynku książki, a nawet nowe formy publikacji dziecięcych w istotny sposób wpływają na zainteresowania i poziom

---

[3] Tłumaczenie dlaczego tak się stało: „z uwagi na brak możliwości przeprowadzenia cyklu obserwacji dzieci w badaniach drugich, co związane było z ich absencją oraz organizacją zajęć w przedszkolach, do których uczęszczały (liczne zajęcia dodatkowe, spotkania z współpracującymi organizacjami i ośrodkami kultury) – s. 147, nie brzmi jednak zbyt przekonująco.

[4] Owo powoływanie się na rozmaite prace za pośrednictwem innych autorów dotyczy także publikacji polskich. Autorka nie podaje też ani imienia Bronfenbrennera, ani tytułu jego książki z 1979 r. (*The Ecology of Human Development*).

[5] A przecież w badaniach z 2015 r. „korzystanie z gier komputerowych" było zajęciem preferowanym przez dzieci dwukrotnie częściej niż „oglądanie lub czytanie książek" (s. 158–159).

[6] B. Klukowski, M. Tobera, *W tym niezwykłym czasie. Początki transformacji polskiego rynku książki* (*1989–1995*), Warszawa 2013, s. 167.

[7] Według tego oficjalnego źródła liczba tytułów samej tylko literatury pięknej dla dzieci i młodzieży opublikowanych w latach 1996–2005 w porównaniu z okresem 1986–1995 wzrosła o ponad 80%. Oczywiście, w okresie późniejszym rosła nadal, ale postęp już wcześniej był bardzo widoczny.

kompetencji lekturowych sześciolatków[8]. Przecież w okresie objętym badaniami – co przyznaje Autorka – deklarowany zasięg książki wśród odbiorców dorosłych spadł o blisko 20 punktów procentowych, a odsetek czytelników aktywnych zmniejszył się trzykrotnie, chociaż to oni, w przeciwieństwie do przedszkolaków, mieli bezpośrednią szansę korzystania z nowych możliwości. Wydaje się więc, że cały rozdział I zawiera informacje luźno związane z podstawowym tematem pracy, i dołączony jest do pracy *ex post*[9].

Zdecydowanie brakuje za to w książce rekonstrukcji zjawisk z poziomu mikrosystemów, a więc najbliższego środowiska dziecka. Nic nie wiemy z jednej strony np. o poziomie zamożności rodziców, o obecności książek w domu badanych, o czytaniu dzieciom książek, z drugiej zaś o przedszkolach, do których uczęszczali badani (forma własności, wyposażenie, liczebność grup, realizowany program), a to przecież te czynniki bezpośrednio kształtują kompetencje, zainteresowania i zachowania dzieci.

Rozczarowuje też rozdział II. Jest on wyjątkowo niezborny, stanowi kompilację rozbieżnych pomysłów, na ogół dobrze już znanych, a często nawet przestarzałych. Należy zresztą zwrócić uwagę, że ponad 70% publikacji zamieszczonych w bibliografii ukazało się jeszcze w XX w., a 30% – do lat 80. ubiegłego stulecia. Szkoda, że Autorka nie zna choćby nowszych prac Janusza Kosteckiego, w których wyznacza on i strukturyzuje obszar badań nad czytelnictwem oraz wprowadza wiele przydatnych pojęć pozwalających opisać i interpretować badane zjawiska[10]. Przejęty od Jadwigi Andrzejewskiej termin „kultura czytelnicza" (s. 112) mający „porządkować problematykę czytelnictwa" niczego w zasadzie nie porządkuje, gdyż jego definicja zawiera pojęcia z różnych porządków, o nieostrych granicach i niejasnych powiązaniach między sobą.

Opisywane badania zrealizowano w Lublinie (etap I) oraz w Lublinie i w Lubartowie (etap II). W 2001 r. zbiorowość (140 dzieci) dobrano w sposób losowy,

---

[8] Nawet z badań autorki wynika, że 2015 r. „oglądanie lub czytanie książek" jako ulubiony sposób spędzania czasu wybierało o ⅓ mniej badanych niż w 2001 r. – odpowiednio 14% i 20%. Szkoda zresztą, że nie dano w tym wypadku dzieciom możliwości wielokrotnego wyboru (s. 158).

[9] Autorka omawia m.in. „Narodowy program kultury »Promocja czytelnictwa i rozwój sektora książki« na lat 2004–2013", kampanię społeczną „Cała Polska czyta dzieciom" (wymienia nawet, jakie nagrody uzyskała), niszowe czasopisma poświęcone literaturze i książce dla dzieci, udział telewizji publicznej w promocji literatury dla dzieci i jej czytelnictwa, strony internetowe „lilipucich" wydawnictw książek dla dzieci, działalność Polskiej Sekcji IBBY oraz wybrane blogi poświęcone książkom dla najmłodszych. Obszernie prezentuje też amerykańską typologię książek dla dzieci (później jednak w żaden sposób jej nie wykorzystuje) oraz sygnalizuje zjawisko książeczek interaktywnych.

[10] Myślę przede wszystkim o dwóch tekstach: *Czytelnictwo jako przedmiot refleksji naukowej*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, pod red. A. Żbikowskiej-Migoń przy współudz. A. Łuszpak, Wrocław 2011, s. 11–23 oraz *Czytelnik w świecie wartości*, [w:] *Dokument, książka i biblioteka w nauczaniu uniwersyteckim*, pod red. M. Skalskiej-Zlat i A. Żbikowskiej-Migoń, Wrocław 2008, s. 85–113.

choć nie dowiadujemy się niestety z jakiego operatu losowano próbę i jak przebiegała procedura losowania. W 2015 r. próbę dobrano metodą kwotową, tak by jej struktura – ze względu na kryterium poziomu wykształcenia rodziców – była identyczna jak poprzednio. Dziwi nieco, że choć wykształcenie rodziców uznano za tak istotną zmienną, nie próbowano – opracowując wyniki – sprawdzić, czy miało ono jakikolwiek wpływ na zainteresowania i kompetencje przedszkolaków. W całych badaniach ograniczono się do porównań pomiędzy dziewczętami i chłopcami oraz obiema grupami traktowanymi jako całości. Mam też wątpliwości, czy w wypadku, gdy pierwsza próba była reprezentatywna co najwyżej dla uczęszczających do przedszkola sześciolatków lubelskich, a druga liczyła zaledwie kilkadziesiąt osób, właściwą decyzją było poprzestanie na typie analizy charakterystycznej dla badań ilościowych, czyli na prezentowaniu procentowego rozkładu poszczególnych wypowiedzi w całych populacjach bądź w ich frakcjach wydzielonych ze względu na płeć. Przecież w ten sposób wyniki poszczególnych analiz funkcjonują oddzielnie, nie wiemy czy interesujące nas praktyki lub elementy wiedzy współwystępowały u konkretnych badanych czy nie. Wydaje się, że oprócz (a może nawet zamiast) zastosowanej metody analizy, Autorka powinna wykorzystać także metody charakterystyczne dla badań jakościowych, dążyć do stworzenia typologii badanych sześciolatków ze względu na ich stosunek do książki, kompetencje i podejmowane praktyki. Jest to oczywiście droga trudniejsza niż obrana, ale poznawczo dająca chyba ciekawsze rezultaty.

Mówiąc, że Autorka stosuje typ analizy właściwy dla badań ilościowych, waloryzuję nieco jej postępowanie, gdyż chodziło mi właściwie o sposób prezentacji przez Nią zebranych materiałów. Nawet jednak w tym wypadku należy zwrócić uwagę na liczne niedociągnięcia. Przykładowo, w tabeli 49 (s. 276) błędnie obliczono odsetki, a w tabeli 39 (s. 238) dane dotyczące trafnych wypowiedzi na temat treści książki kucharskiej nie odpowiadają temu, co pisze się na ten temat po tabelach (s. 239 w. 15 d.); rozbieżność tego samego rodzaju występuje też pomiędzy tabelą 45 (s. 262) i informacjami na s. 263 (w. 15 g.). Całkowicie błędne obliczenia zawiera według mnie tabela 16 (s. 173), nie mówiąc już o tym, że tytuły w kolumnie 2 wymieniono w kolejności zupełnie przypadkowej. Na dodatek „interpretacja" tych danych na s. 174 zawiera odstępstwa nawet od zamieszczonych w tabeli liczb bezwzględnych. Sporo wysiłku wymaga zorientowanie się w sposobie obliczeń (chodzi zwłaszcza o wiersz „razem") w tabelach 17–18 (s. 176–178), gdyż stosowne wyjaśnienia Autorka zamieściła dopiero pod tabelami 32 i 33 (s. 218–219).

Nie to wydaje się jednak najistotniejsze. Próbując opisać różnice w odpowiedziach na poszczególne pytania występujące między wyróżnionymi frakcjami badanych, Autorka posługiwała się sformułowaniami typu: „nieznaczna różnica w odsetkach", „częściej trafnie wyjaśniały", „większy odsetek", „rzadziej […] wyjaśniały" (s. 301), a nawet „Były one [potrzeby] determinowane płcią" (s. 201). Nie sposób nie zauważyć, że oceny te formułowała ona często w sposób całkowicie intuicyjny. W żadnym miejscu swej pracy nie próbowała się nawet zastanowić, czy

zaobserwowane przez nią różnice są przypadkowe, czy też istotne statystycznie (zob. np. tab. 6 na s. 162, tab. 11 na s. 168, tab. 17 na s. 176, tab. 21 na s. 190), nie mówiąc już o potwierdzeniu (lub odrzuceniu) hipotezy zerowej przy użyciu testu T-Studenta czy testu χ^2.

W kilku wypadkach (tabele 22 i 24, 23 i 25 na s. 195–198, 31 na s. 217 i 36 na s. 227) Autorka całkowicie słusznie nadawała wypowiedziom na określony temat odpowiednie rangi (o kolejności decydowała liczba wyborów lub punktów przydzielanych za prawidłowe odpowiedzi). Niestety miała trudności w wykazaniu tego, na ile kolejność wariantów wyznaczonych przez ich wartości była w badanych zbiorowościach zgodna, gdyż tym razem nie obliczała współczynnika korelacji (kolejności) rang, czyli współczynnika korelacji Spearmana[11].

Badania mające na celu porównanie „stanu kultury czytelniczej" w obu próbach dotyczyły – zgodnie z tytułem książki – dwóch zagadnień: „zainteresowań" dzieci książkami oraz ich przygotowania czytelniczego. Wskaźnikami zainteresowania uczyniła Autorka znajomość literatury przez sześciolatków i „zainteresowania w zakresie wydawnictw". Znajomość literatury rekonstruowała badając: znajomość tytułów i autorów książek dla dzieci, a także wybranych utworów literatury dla dzieci (postaci i przedmiotów pochodzących z wybranych baśni i legend[12], tytułów tekstów, a także ich treści). Wszystkie odpowiedzi były punktowane. Po ich zsumowaniu okazało się, że utworem najbardziej znanym przez obie grupy był *Czerwony Kapturek*. Zainteresowanie poszczególnymi typami publikacji dla dzieci (ilustrowana książka fabularna, czasopismo, encyklopedia, komiks, książka do kolorowania, album[13] i książka pomocnicza) badała, prosząc by jeden z nich dziecko wybrało sobie jako prezent urodzinowy oraz by uzasadniło swą decyzję.

Z kolei za wskaźniki poziomu przygotowania czytelniczego uznała Autorka: znajomość i rozumienie słownictwa[14] związanego z powstawaniem i rozpowszechnianiem książki (pojęciem najbardziej znanym i prawidłowo definiowanym w obu grupach była „biblioteka"), orientację w typach książek (książka dla dzieci, dla dorosłych, komiks, podręcznik, słownik, encyklopedia, album, atlas, książka kucharska, gazeta, czasopismo dla dzieci), a więc umiejętność nazwania prezentowanych publikacji oraz powiedzenia, co one zawierają, w jakim celu się je czyta, kto z nich korzysta; znajomość struktury książek (ich budowy, poszczególnych elementów składowych i ich funkcji), a także zasad poszanowania książki (dostrzeganie

---

[11] Wspomniane testy statystyczne oraz miary korelacji opisane są chyba w każdym podręczniku statystyki. W tym wypadku wystarczyło choćby skorzystać z opracowania Jerzego Maja, *Statystyka w bibliotece i jej otoczeniu* (Warszawa 2007).

[12] Dzieci miały dobrać pary obrazków przedstawiające postać i przedmiot z tego samego utworu.

[13] Trudno powiedzieć dlaczego Autorka wzięła pod uwagę także ten typ książki, zwłaszcza, że musiała się w tym wypadku posłużyć publikacją dla dorosłych.

[14] W pierwszym wypadku pytanie brzmiało: „Jak nazywa się miejsce (człowiek)…?", w drugim zaś – „Kto (co) to jest…?".

sytuacji, w których mogło dojść do złamania zasad, ocena zachowań zgodnych lub niezgodnych z nimi i sposób jej uzasadnienia).

Wiele decyzji podjętych przez Autorkę zarówno przy konstruowaniu kafeterii, jak i przy ocenie trafności odpowiedzi respondentów wydaje mi się dyskusyjnych. Niepokojące jest już twierdzenie zawarte na początku rozważań o przygotowaniu czytelniczym dzieci, że „książka jest efektem czyjejś pracy (przede wszystkim autora, ilustratora, potem drukarza, księgarza)", które znajduje potem odbicie w konstrukcji narzędzia badawczego. Czy rzeczywiście księgarz (coraz częściej zastępuje go zresztą sprzedawca w markecie lub serwis internetowy) ma obecnie jakiś udział w powstawaniu książki, dlaczego zapomina się o roli wydawnictwa (wydawcy), które selekcjonuje oferty autorów (lub inspiruje i propaguje ich dokonania), dokonuje redakcji i korekty tekstów, finansuje proces produkcji i wypłaca honoraria, którego nazwę umieszcza się w widocznym miejscu książki, a waloryzuje się znaczenie drukarza, w dzisiejszej sytuacji na ogół kogoś, kto wykonuje prace typowo mechaniczne? Nawiasem mówiąc, użycie pojęcia „autor" w odpowiedziach dzieci na pytanie o to, „kto pisze książki?", Centner-Guz ocenia potem niżej niż terminu „pisarz", choć ten drugi w języku polskim oznacza głównie autora prozatorskich tekstów literackich (s. 212). Ma ona też problemy m.in. ze zrozumieniem funkcji okładki i karty tytułowej (s. 267–268). Tę drugą każe co prawda umieścić w obrębie książki, ale już nie pyta dzieci czemu ona służy. Jej funkcje (informacja o autorze, tytule, adresie wydawniczym) przypisuje okładce, choć pełni ona głównie zadania ochronne i reklamowe (wbrew temu co pisze badaczka, zawiera często tylko tytuł i to w formie skróconej). Autorka stawia też przed dziećmi zadania nie do wykonania. Biorąc pod uwagę bogactwo funkcji, przynajmniej ja nie wyobrażam sobie „pełnej" odpowiedzi sześciolatka na pytanie: w jakim celu korzysta się z książki dla dorosłych?

Choć „Autorka uważa, że czytelnictwo i posługiwanie się poprawną polszczyzną opartą na umiejętności pisania i czytania są dziś podstawowym składnikiem wyposażenia cywilizacyjnego" (s. 104 w. 2–5 g.), także językowa strona jej pracy budzi wiele zastrzeżeń. Bardzo liczne są błędy:

- logiczne: „obcowanie dziecka z lekturą" (s. 8 w. 2 g.), „Książka, która łączy w sobie trzy zjawiska, a mianowicie materialny (rezultat wytwarzania), kinetyczny (jawne zachowania) i psychologiczny (wiedza postawy i wartości podzielane przez społeczeństwo) stanowi istotny element dorobku kultury" (s. 8 w. 15–18 d.), „najistotniejsze jest, by w ogóle inicjacja czytelnicza dziecka miała miejsce w domu rodzinnym, gdyż niesie ze sobą łatwą do zaprzepaszczenia wartość" (s. 39 w. 9–10 d.), „książki […] poddane na nowo analizie treściowej w odniesieniu do edytorstwa, ilustracji i tekstów" (s. 49 w. 6–7 d.), „sam fakt powołania do istnienia kanału dedykowanego małemu widzowi […] jest wyrazem «poważnego» traktowania niedorosłych widzów" (s. 56 w. 13–15 g.), „Seria *Czytam sobie. Fakty* zachowuje ideę serii literackiej, a więc obejmuje książeczki dla czytelników o zróżnicowanej umiejętności czytania" (s. 65 w. 4–6 g.), „Książka jest więc werbalnym i/lub wizualnym typem

kultury oraz systemem językowym i/lub ikonicznym, którym ludzie porozumiewają się. Niesie ona ze sobą treści duchowe wyrażone za pomocą tych systemów" (s. 103 w. 16–19 g.), „szeroko rozumianej książki (w sensie wytworu materialnego, jak i treści jej tekstu wraz z wyposażeniem edytorskim)" (s. 103 w. 8–10 d.), „istota [uczestnictwa w kulturze] polega na społecznym komunikowaniu się «językiem» określonych kodów: plastycznego, werbalnego, muzycznego, kinetycznego" (s. 102 w. 5–6 d.), „rozkład prób doboru obrazków zakończonych powodzeniem pozwala twierdzić" (s. 176 w. 13–14 d.);

- frazeologiczne i stylistyczne: „w ogromnej pracy rozwoju" (s. 7 w. 1 g.), „ożywienie w kierunku dobrych zmian na rynku księgarskim związanym z książką dla dzieci" (s. 7 w. 2–3 d.), „można spojrzeć […] w szerszym aspekcie" (s. 8 w. 21–22 g.), „narzędziami służącymi osiągać zamierzone cele" (s. 10 w. 17–18 g.)[15], „zaczęły być postrzegane jako konkurencja książki" (s. 11 w. 5–6 g.), „ma, miała(o) miejsce" (np. s. 11 w. 8 g., s. 12 w. 8 i 18 g., s. 84 w. 13 g.), „w oparciu o dokonane liczne analizy […]" (s. 14 w. 11 g.), „Rozdział drugi stanowią teoretyczne podstawy dotyczące problematyki […]" (s. 14 w. 14–15 g.), „Fundacja ukierunkowuje bowiem swoje działania zarówno na najmłodszych i nastolatków, ale też ich bliższe […] i dalsze otoczenie […], jak również uwzględnia zjawiska związane z oddziaływaniem mediów" (s. 32 w. 8–11 g.), „O ile większość programów […], to jednak kampania […]" (s. 35 w. 17–19 g.), „Tendencja aktywizowania ojców w proces wychowania dzieci" (s. 39 w. 17–18 d.), „wprowadzać podobne inicjatywy" (s. 39 w. 14 d.), „Z perspektywy podjętej problematyki opracowania" (s. 52 w. 12 d.), „z uwagi na niską oglądalność grupy docelowej, skierowano go na kanał TVP ABC" (s. 53 przyp. 2), „czytają dzieciom polską literaturę" (s. 55 w. 12 g.), „w charakterystycznym nowoczesnym stylu ilustratorskim" (s. 55 w. 16–17 g.), „w konwencji teatralnego widowiska" (s. 55 w. 19 g.), „książeczki kategoryzowane na trzy poziomy" (s. 64 w. 3–4 d.), „Od 2014 roku – obok książek literackich […] – Edukacyjny Egmont wydaje także książeczki służące doskonaleniu umiejętności czytania" (s. 65 w. 1–2 g.), „amerykańskich propagatorów upowszechniania czytelnictwa" (s. 81 w. 10–11 g.), „ważną rolę odgrywają ilustracje, których ilość" (s. 83 w. 18 d.; zob. też np. s. 119 w. 20 g. i 24 g.), „Już B. Suchodolski postulował o edukację kulturalną" (s. 113 w. 1–2 g.), „dostęp wiedzy" (s. 123 w. 11 d.), „wybory określonych pozycji wydawniczych" (s. 147 w. 12 d.; zob. też np. w. 10 d.), „publiczną bibliotekę" (s. 149 w. 6–7 g.), „Analiza wskazań dzieci obu grup w odniesieniu do ich płci" (s. 273 w. 1 g.), „nierzadko nie mówiły o książce" (s. 273 w. 9 d.), „Dość zbliżoną liczbę punktów uzyskały dzieci" (s. 283 w. 1 g.), „Dzieci badane w drugiej dekadzie 2000 r."[16] (s. 296 w. 3 d.; por. s. 297 w. 4 g., s. 303 w. 12 d., s. 304 w. 5 g., s. 305 w. 19 d.), „w badaniach

[15] Jest to fragment cytowanego tekstu Romana Chymkowskiego, ale Autorka błędu w żaden sposób nie oznacza.

[16] W rozumieniu „XXI w."

z I dekady 2000 r." (s. 297 w. 1 g.); „encyklopedia była rzadko waloryzowana przez dzieci" (s. 297 w. 12–13 g.), „rynek książki dla dzieci był dość niezadowalający" (s. 305 w. 6–7 d.);

- gramatyczne: „gromadziły przede wszystkim rolników, robotników, także kobiet" (s. 149 w. 15 g.), „część dzieci podawały więcej niż jeden tytuł" (s. 172 w. 2–3 d., s. 173 w. 2–3 d.), „Dzieci […] udzieliły wiele odpowiedzi" (s. 231 w. 8–9 g.), „Bogactwo […] rodzajów wydawnictw podyktowana jest potrzebami" (s. 237 w. 13–14 g.), „Książki […] dostarczają wrażenia estetyczne i rozrywkę" (s. 245 w. 6 d.).

W tekście:

- stosuje się „egzotyczną" terminologię: „konkretny tytuł wydawniczy" (s. 65 w. 17–18 g.), „książki konceptowe" (s. 81 w. 2 d.), „długofalowość alfabetyzacji czytelniczej" (s. 113 w. 10 g.); „wydawnictwa piśmiennicze" (s. 230 w. 2 g.);
- występuje absolutny brak konsekwencji w zapisie nazw osobowych (raz inicjał imienia, raz całe imię, nawet gdy nazwisko się powtarza – np. s. 12–13);
- spotyka się podwójne wyróżnienia (np. tzw. „mądrości życiowej", s. 245 w. 1 d.–s. 246 w. 1 g.), a także literówki („*Wytówrniki*", s. 95 w. 2 d.).

Książkę kończy Autorka optymistycznym wnioskiem, że „dzieci badane […w 2015 r.] przejawiały w wielu obszarach nieco lepsze rezultaty aniżeli dzieci badane na początku pierwszej dekady 2000 roku" (s. 306). Niestety, część wyników go nie potwierdza, a poza tym tradycyjnie sformułowany jest on w języku tylko przypominającym język polski. W „Zakończeniu" Centner-Guz przedstawia też katalog „pobożnych życzeń" – działań państwa, mediów i nauczycieli w przedszkolach, które „mogłyby zmienić postrzeganie znaczenia czytelnictwa dla tworzenia potencjału intelektualnego obywateli i byłyby wyrazem budowania kapitału społecznego […]".

Bibliografia

Klukowski B., Tobera M., *W tym niezwykłym czasie. Początki transformacji polskiego rynku książki* (*1989–1995*), Warszawa 2013.

Kostecki J., *Czytelnictwo jako przedmiot refleksji naukowej*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, pod red. A. Żbikowskiej-Migoń przy współudz. A. Łuszpak, Wrocław 2011, s. 11–23.

Kostecki J., *Czytelnik w świecie wartości*, [w:] *Dokument, książka i biblioteka w nauczaniu uniwersyteckim*, pod red. M. Skalskiej-Zlat i A. Żbikowskiej-Migoń, Wrocław 2008, s. 85–113.

Maj J., *Statystyka w bibliotece i jej otoczeniu*, Warszawa 2007.

Barbara Wąsik
Pedagogical University of Cracow