

# Czytelnik od kołyski

## Czy czytanie książek małym dzieciom wpływa na ich rozwój?

### DO UŻYTKU

**Skróty:** AAP – American Academy of Pediatrics, IQ – iloraz inteligencji, NELP – National Early Literacy Panel, RCT – badanie z randomizacją, ROR – program Reach Out and Read

#### Wstęp

Umiejętność czytania, która dziś wydaje nam się oczywista, stała się powszechna dopiero w drugiej połowie XX wieku. O tym, że człowiek umiejący sprawnie czytać i pisać ma większe szanse na sukces w życiu, nie trzeba nikogo specjalnie przekonywać. Dorośli starają się więc wpoić dzieciom te umiejętności, kładąc szczególny nacisk na pierwsze lata ich szkolnej drogi. Od dłuższego czasu w wielu krajach rozwiniętych, także w Polsce, odzywają się jednak zaniepokojone głosy, że czytanie książek zanika zarówno wśród młodego pokolenia, jak i wśród dorosłych, co może mieć negatywne konsekwencje zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.<sup>1,2</sup> Niezależnie od tych danych, osoby uważające się za wykształcone nadal postrzegają czytanie za aktywność pożądaną, a nawet taką, którą warto się chwalić.<sup>2</sup>

Wielu specjalistów zaleca rodzicom i opiekunom, aby czytali książki już niemowlętom, książka sprawdza się bowiem jako doskonały pośrednik pomiędzy dzieckiem a rodzicem, ułatwiając budowanie dobrych wzajemnych relacji.<sup>3,4</sup> Czytając, rodzic poświęca dziecku czas i uwagę, a wraz z treścią książki przekazuje pozytywne emocje. Wiele bajek dla dzieci ma charakter uspokajający i wyciszający, dlatego rodzice słusznie uważają czytanie na dobranoc za dobry sposób na przygotowanie dziecka do snu. Książki dla najmłodszych zawierają zwykle atrakcyjne ilustracje, które w powiązaniu ze słowami zachęcają dziecko do koncentrowania uwagi na ich przekazie. Czytanie umożliwia także dziecku kontakt z językiem literackim, pozwala poznać melodię mowy ojczystej i wzbogacić słownictwo. Ponadto podczas czytania rodzic

i dziecko pozostają w bliskim kontakcie fizycznym, co sprzyja budowaniu więzi, pozwala dziecku poczuć się bezpiecznie i komfortowo.

Wspomniane wyżej korzystne efekty czytania książek małym dzieciom – jako formy wspólnego spędzania czasu i wczesnych etapów edukowania przez rodziców – wydają się nam dziś oczywiste, intuicyjne i zdroworozsądkowe. Ale czy dzięki czytaniu dziecku „od kołyski” rzeczywiście znacznie ono szybciej mówić, będzie bardziej inteligentne, szybciej i pełniej dojrzeje emocjonalnie, a w przyszłości osiągnie większy sukces edukacyjny? A więc, czy głośne czytanie dzieciom wspomaga ich harmonijny, zrównoważony rozwój? Na te pytania od dawna próbują odpowiedzieć naukowcy.

#### Czytanie dzieciom na głos a ich rozwój – co mówią dane naukowe?

Niewiele jest dobrej jakości badań klinicznych dotyczących postawionych wyżej pytań. Z jednej strony może to wynikać z trudności w ich rygorystycznym zaplanowaniu i przeprowadzeniu, zwłaszcza w zakresie utrzymania przez długi czas obserwacji dostatecznie dużego odsetka zakwalifikowanych dzieci, a także obiektywnego pomiaru czasu poświęcanego przez rodziców na czytanie bez nadmiernej ingerencji w rodzinę (większość badaczy opiera się więc na deklaracji rodziców). Z drugiej strony prawdopodobnie problem ten wydaje się naukowcom i/lub instytucjom finansującym badania względnie mało priorytetowy, aby podejmować trud szeroko zakrojonych, długotrwałych i kosztownych badań eksperymentalnych (duże badania z randomizacją).

► **SPECJALNIE**  
dla Medycyny Praktycznej  
Pediatrii



**dr n. med.,  
mgr psychologii  
Agnieszka Lelek**

Oddział Psychiatrii  
Szpitala Specjalistycznego  
im. L. Rydygiera w Krakowie,  
Instytut Psychologii  
Stosowanej Uniwersytetu  
Jagiellońskiego w Krakowie

**mgr psychologii,  
pedagog  
Katarzyna Migdał**

Poradnia Psychologiczno-  
Pedagogiczna  
nr 3 w Krakowie



**dr n. med. Jacek  
Mrukowicz**

Polski Instytut Evidence-  
Based Medicine  
w Krakowie, red. naczelną  
„Medycyny Praktycznej –  
Pediatrii”

Pierwszą próbą systematycznego i jakościowego podsumowania aktualnej wiedzy na temat czynników wpływających na nabywanie umiejętności językowych i rozwój umiejętności czytania, a także różnorodnych metod pozytywnego oddziaływania na te umiejętności, był **obszerny raport amerykańskiego National Early Literacy Panel (NELP)**.<sup>4</sup> Jeden z jego rozdziałów poświęcono efektom głośnego czytania książek małym dzieciom (tzn. od pierwszych miesięcy życia do 5. rż.). Omówiono w nim wyniki metaanalizy 19 badań eksperymentalnych lub *quasi*-eksperymentalnych, opublikowanych w recenzowanych czasopismach w języku angielskim. Ich jakość metodologiczna była jednak mała (np. większość badań bez prawidłowej randomizacji) lub trudna do oceny, obejmowały one względnie małe grupy dzieci i istotnie różniły się w zakresie: szczegółów samej interwencji, osoby czytającej (rodzice, nauczyciel przedszkolny, komputer) i miejsca, gdzie czytano (w domu, w żłobku lub przedszkolu, w warunkach eksperymentalnych), a także okresu obserwacji (w niektórych był bardzo krótki, np. zaledwie miesiąc). W podsumowaniu rozdziału autorzy raportu NELP stwierdzili, że **czytanie książek małym dzieciom wywiera korzystny wpływ na rozwój ich słownictwa** – zarówno bierną znajomość słów (rozumienie znaczenia), jak i znajomość czynną (używanie słów w wypowiedziach) – choć wielkość tego efektu jest umiarkowana. Nie było natomiast wystarczających danych, aby ocenić wpływ interwencji na inne czynniki istotne w nabywaniu umiejętności czytania; nie uzyskano żadnych danych o wpływie na emocjonalny rozwój i „gotowość” szkolną dzieci.<sup>4</sup>

### Programy społeczne

Najliczniejsze obserwacje naukowe obejmujące większe grupy dzieci powstały w kontekście szeroko zakrojonych programów społecznych wdrażanych w latach 90. XX wieku – najpierw w Stanach Zjednoczonych, a później w krajach europejskich (także w Polsce).<sup>5,6</sup> Od dość dawna zauważano, że dzieci pochodzące z ubogich i niewykształconych rodzin, a także dzieci niedawnych emigrantów, mają poważne kłopoty z edukacją szkolną, najczęściej w wyniku trudności w opanowaniu

podstawowych umiejętności, takich jak czytanie.<sup>3-5</sup> Starano się więc zapobiec temu zjawisku, zachęcając rodziców do czytania swoim dzieciom już od okresu niemowlęcego. W Stanach Zjednoczonych w 1989 roku w Boston City Hospital rozpoczęto program Reach Out and Read (ROR), mający na celu wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez wypromowanie głośnego czytania dzieciom przez rodziców od pierwszych tygodni życia, ze szczególnym uwzględnieniem mniej zaможnych grup społecznych.<sup>3,5</sup> Zachęcanie do czytania stało się elementem rutynowej, profilaktycznej edukacji zdrowotnej, jaką prowadzili pediatrzy oraz lekarze rodzinni w grupie rodziców małych pacjentów. Oprócz informacji o korzyściach płynących z głośnego czytania i zalecenia, aby czytać dziecku optymalnie codziennie (np. wieczorem przed snem), rodzice otrzymywali w przychodniach ilustrowane, kolorowe książeczki dla dzieci odpowiednio dobrane do wieku (od 6 miesięcy do 6 lat). Dodatkowo przeszkoleni wolontariusze czytali dzieciom w trakcie oczekiwania na wizytę, demonstrując rodzicom, w jaki sposób powinno się to robić, aby zainteresować dzieci (m.in. odpowiednia modulacja głosu, pokazywanie obrazków, tempo czytania dostosowane do potrzeb dziecka). W celu oceny efektów tego programu przeprowadzono następnie szereg badań.

### ■ Czytanie „od kołyski” – jakość danych naukowych

Do 2015 roku opublikowano 2 przeglądy systematyczne badań z randomizacją (RCT; 5 badań) i eksperymentalnych bez randomizacji (7 badań), dotyczących efektów aktywnej promocji wśród rodziców czytania książek małym dzieciom (tzn. od urodzenia do 60. lub 72. mż.).<sup>7,8</sup> W grupach kontrolnych stosowano rutynowe postępowanie. W większości badań oceniano wpływ interwencji na czas i liczbę dni w tygodniu (częstotliwość) poświęconych na czytanie dzieciom (6 RCT – 1030 dzieci; 6 badań eksperymentalnych bez randomizacji – 867 dzieci). We wszystkich zgodnie wykazano, że **rodzice poddani interwencji czytali dzieciom zamiennie częściej i dłużej**. W kilku z tych badań punktem końcowym był także rozwój umiejętności językowych w zakresie słów

nictwa biernego i czynnego (3 RCT – 513 dzieci; 2 badania eksperymentalne bez randomizacji – 335 dzieci).<sup>9,10,11,12,13</sup>

W ciągu minionych 3 lat opublikowano ponadto 3 RCT (w sumie 1202 dzieci uwzględnionych w analizie), w których oceniono wpływ omawianej interwencji na inteligencję, pamięć i/lub rozwój społeczno-emocjonalny dzieci.<sup>14,15,16</sup>

### Wpływ na rozwój umiejętności językowych

Interwencję w ramach projektu ROR zaplanowano ze świadomością, że jej efekt może zależeć między innymi od tego, jak rodzice będą czytać dziecku. Na ten element zwrócono uwagę już w latach 80. XX wieku w badaniu izraelskim, w którym wzięła udział grupa 40 matek z klasy średniej i niższej.<sup>17</sup> Poproszono je, aby oprócz głośnego czytania dziecku zadawały mu także proste pytania, takie jak: „Co to jest?“, „Gdzie to jest?“, oraz nazywały wskazywane przedmioty. Taka technika czytania – tzw. **czytanie dialogowe** – polega na zachęcaniu dzieci do odpowiadania na pytania, komentowania wydarzeń, rozwijania wątków lub wybranych elementów akcji w trakcie czytania. Zaobserwowano, że matki używające bogatszego języka osiągały lepsze efekty. Stwierdzono, że jeżeli czytanie jest wzmocnione poprzez interakcję z dzieckiem polegającą na zadawaniu pytań, nazywaniu obiektów i aktywności, to korzystny wpływ na rozwój umiejętności językowych dziecka jest istotnie większy. Późniejsze obserwacje sugerowały, że stosowanie tej techniki przyspiesza rozwój mowy u 2-latków o około 9 miesięcy.<sup>18</sup> Raport NELP wskazywał także, że tylko czytanie dialogowe wywierało statystycznie istotny efekt w zakresie rozwoju słownictwa biernego i czynnego u małych dzieci.<sup>4</sup>

W 2 wspomnianych powyżej RCT niezależne amerykańskie zespoły badawcze zgodnie wykazały, że dzieci objęte od 5. lub 12. miesiąca życia programem promocji czytania książek na głos przez rodziców po kilku lub kilkunastu miesiącach znacznie **lepiej wypadają w ocenie biernych i czynnych umiejętności językowych**.<sup>9,10</sup> Golova i wsp. obliczyli, że w porównaniu z grupą kontrolną dzieci te rozumiały średnio o 25% więcej słów, a wypowiadały o 35% więcej.<sup>10</sup> Wyniki

uzyskane w badaniu High i wsp. (z *quasi*-randomizacją) są w zasadzie podobne, choć statystycznie istotną różnicę wykazano tylko w zakresie rozumienia słów.<sup>11</sup>

Autorzy raportu NELP zaznaczyli jednak, że bierna i czynna znajomość słów u małych dzieci tylko w umiarkowanym stopniu koreluje z rozwojem umiejętności samodzielnego czytania, natomiast silnym **czynnikiem rokowniczym** są bardziej złożone umiejętności językowe (umiejętność definiowania słów, rozumienie ze słuchu, znajomość gramatyki).<sup>4</sup> W raporcie podsumowano 5 małych badań eksperymentalnych oceniających także te umiejętności, ale populacja badanych była zbyt mała, aby wykazać statystycznie istotną różnicę, choć obserwowany efekt czytania na głos małym dzieciom był większy w grupach eksperymentalnych.

### Inne czynniki rokownicze sukcesów szkolnych

W 2018 roku opublikowano wyniki badania kohortowego, w którym uczestniczyło 146 dzieci w wieku szkolnym (9–13 lat), które poddano obserwacji począwszy od 2.–36. miesiąca życia (65% <24. mż.).<sup>19</sup> Ich rodzice w zdecydowanej większości mieli co najmniej średnie wykształcenie i nie byli nowymi emigrantami. W okresie niemowlęcym i poniemowlęcym przez 6 miesięcy automatycznie nagrywano przez 24 godziny liczbę słów, jakie dorośli (rodzice, opiekunowie) wypowiadali do dziecka, i liczbę „rozmów” (interakcji słownych i dźwiękowych) pomiędzy rodzicami i dziećmi. Po średnio 10 latach obserwacji okazało się, że większa liczba wzajemnych „rozmów” rodziców i dzieci (interakcji) w okresie niemowlęcym i poniemowlęcym silnie dodatnio korelowała z lepszymi wynikami osiąganymi przez dziecko w testach rozumienia ze słuchu, a także biernego i czynnego słownictwa w wieku szkolnym. Autorzy zauważyli, że związek jest najsilniejszy pomiędzy ekspozycją na takie „rozmowy” w okresie 18.–24. miesiąca życia dziecka a jego ilorazem inteligencji (IQ) i wymienionymi umiejętnościami językowymi w wieku 9–13 lat.<sup>19</sup> Uzyskane wyniki, w kontekście przytoczonych w dyskusji tego artykułu obserwacji z badań neurolingwistycznych, mogą wskazywać na krytyczne znaczenie **środowiska**

**językowego**, w jakim dziecko rozwija się przez pierwsze lata życia, w harmonijnym rozwoju jego funkcji poznawczych.

Z kolei w metaanalizie 6 długofalowych badań obserwacyjnych zauważono, że w chwili rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej **umiejętność czytania i zdolność do skupienia uwagi** są niezależnymi czynnikami predykcyjnymi późniejszych sukcesów edukacyjnych.<sup>20</sup>

### Wpływ na rozwój emocjonalny, społeczny i gotowość szkolną

Choć wyniki badań nie są w pełni zgodne, zauważono także związek między kompetencjami społecznymi dziecka w momencie rozpoczynania nauki przedszkolnej i/lub szkolnej a późniejszymi osiągnięciami edukacyjnymi.<sup>21,22</sup> Pojęcie kompetencji społecznych dziecka w wieku przedszkolnym obejmuje między innymi umiejętność radzenia sobie z przebywaniem przez pewien czas bez rodziców (mniejszy lęk separacyjny) oraz włączanie się do wspólnej zabawy z rówieśnikami, zwłaszcza umiejętność zabawy w udawanie (odgrywanie ról, nadawanie przedmiotom nowego znaczenia [np. rozmowa z misiem, klocek w roli samochodu itp.]). Kolejnym etapem badań w ramach programu ROR była więc ocena wpływu czytania dialogowego książek małym dzieciom na ich rozwój społeczno-emocjonalny, który uważa się za kluczowy komponent tzw. gotowości szkolnej.<sup>22</sup>

W tym celu przeprowadzono 2 RCT, w których wzięły udział rodziny o małym dochodzie. W pierwszym rodziców i dzieci kwalifikowano podczas pierwszej rutynowej wizyty u pediatry (463 pary matka–dziecko) i obserwowano do 3. roku życia.<sup>14</sup> Podczas standardowych wizyt u pediatry matki zakwalifikowane do grupy eksperymentalnej otrzymywały nie tylko książeczki dla dzieci, ale odbywały także spotkanie z trenerem rodzicielskim, podczas którego rozmawiano o rozwoju dziecka. Następnie matki bawiły się i czytały swoim dzieciom książeczkę przez 5–7 min, co utrwalano na nagraniu wideo. Nagranie trener oglądał później wspólnie z matką w celu omówienia jej interakcji z dzieckiem. Instruktorzy starali się podkreślać pozytywne aspekty relacji rodzic–dziecko, a matka miała okazję zaobserwować, jak jej

zainteresowanie okazane dziecku wywołuje jego pozytywne reakcje. W razie potrzeby instruktor sugerował pewne zmiany, które mogłyby tę relację poprawić, i zachęcał matki do częstej interakcji z dzieckiem. Wybór czytania jako aktywności wykonywanej wspólnie z dzieckiem podyktowany był następującymi przesłankami: 1) jest to czynność znana wszystkim ludziom, 2) nie wymaga specjalistycznej wiedzy ani nakładów finansowych, 3) nie budzi w rodzicach niepokoju i obaw o własną skuteczność. Matki i dzieci w grupie kontrolnej otrzymywały standardową opiekę pediatryczną (w Stanach Zjednoczonych uwzględnia ona również rozmowę o zaletach czytania książek dzieciom, co mogło zmniejszyć efekt interwencji ocenianej w badaniu). Według autorów badania nagranie wideo z odpowiednim komentarzem podnosi poziom autorefleksji i skuteczniej uczy rodziców możliwego oddziaływania na zachowanie dzieci podczas wspólnego czytania. Okazało się, że w 24. miesiącu życia – w porównaniu z grupą kontrolną – dzieci objęte interwencją lepiej wypadały w skali oceny **skupienia uwagi** i szybciej rozwijały **umiejętność zabawy**, a także radzenia sobie z **lękiem separacyjnym**. Z kolei w 36. miesiącu życia wykazywały mniejszą nadreaktywność i skłonność do zachowań eksternalizacyjnych (tzn. destrukcyjnych i/lub agresywnych wobec innych ludzi i/lub otoczenia).<sup>14</sup> Różnice były największe w przypadku dzieci z rodzin ryzyka społecznego (m.in. samotnych matek, matek ofiar przemocy domowej, rodzin ubogich itp.), u których ryzyko względne nadreaktywności zmniejszyło się o 63% (15% vs. 41%; RRR: 63% [95% CI: 23–82%]), a ryzyko zachowań eksternalizacyjnych o 62% (11 vs. 30%; RRR: 62% [95% CI: 8–84%]).<sup>14</sup> Wyniki tego badania wskazują także na dużą wartość dodaną szczegółowego wyjaśnienia i demonstracji rodzicom w bezpośredniej rozmowie, poprzedzonej obserwacją ich zabawy z dzieckiem, jak powinno wyglądać czytanie dialogowe i najkorzystniejsza interakcja, które autorzy nazwali „pozytywnym rodzicielstwem”. Okazało się bowiem, że efekty interwencji osiągnęte w grupie dzieci, których rodzice otrzymali tylko ulotki informacyjne i materiały edukacyjne wysyłane pocztą elektroniczną, były znacznie mniejsze lub nie różniły się od wyniku uzyskanego w grupie kontrolnej.<sup>14</sup>

W drugim ze wspomnianych RCT autorzy zaobserwowali, że opisane powyżej efekty czytania „od kołyski” utrzymują się nawet 1,5 roku po zakończeniu programu (tzn. do wieku 4,5 lat).<sup>15</sup> Ponadto w całej grupie eksperymentalnej ryzyko względne klinicznie istotnych **zachowań eksternalizacyjnych** było mniejsze o prawie 60% (4,9 vs. 12,1%; RRR: 59,6% [95% CI: 4,9–82,8%]), a klinicznie istotnej **nadreaktywności** o niemal 70% (2,8 vs. 9,1%; RRR: 69,2% [95% CI: 7–89,8%]).

Dodatkowym celem tego badania było sprawdzenie, czy kontynuacja aktywnej promocji czytania na głos i wspólnej zabawy z dzieckiem lub jej rozpoczęcie dopiero po 3. roku życia dziecka przynosi dodatkowe korzyści. Schemat interwencji i ocena efektów były analogiczne jak we wcześniejszym badaniu.<sup>14</sup> U dzieci, które objęto programem aktywnej promocji czytania dialogowego zarówno przed 3. rokiem życia, jak i po 3. roku życia, w wieku 4,5 roku zauważono korzystny **addytywny efekt** obu etapów w zakresie umiejętności skupienia uwagi oraz redukcji nadreaktywności, agresji i zachowań eksternalizacyjnych (efekt dawki).<sup>15</sup> W przypadku wdrożenia interwencji dopiero po 3. roku życia dziecka zaznaczyła się tendencja do korzystnych zmian w zakresie wszystkich powyższych parametrów, ale statystycznie istotna różnica dotyczyła tylko zachowań eksternalizacyjnych.<sup>15</sup>

Ciekawe obserwacje poczyniono także w badaniu z randomizacją klastrową (tzn. losowej kwalifikacji do grup podlegały całe żłobki i przedszkola, a nie indywidualne dzieci, które do nich uczęszczały) przeprowadzonym w Brazylii.<sup>16</sup> Zakwalifikowano do niego 484 dzieci w wieku 2–4 lat uczęszczających do jednej z 22 publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych zlokalizowanych w zamieszkałych przez ubogą ludność dzielnicach jednego miasta (11 losowo włączono do grupy eksperymentalnej, a 11 do grupy kontrolnej) oraz ich rodziców. Interwencja polegała na czynnej promocji przez 6–9 miesięcy w żłobkach i przedszkolach czytania na głos dzieciom przez rodziców, których co miesiąc podczas grupowych warsztatów instruowano, jak to należy robić (czytanie dialogowe analogicznie jak w pierwszej fazie programu ROR z tą różnicą, że rodzice nie otrzymywali książeczek na własność, tylko mogli je pożyczać z biblio-

teki). W grupie kontrolnej nie prowadzono takiej promocji. W porównaniu z grupą kontrolną dzieci z grupy eksperymentalnej po zakończeniu interwencji uzyskały znamienne większą punktację nie tylko w testach oceniających słownictwo bierne, ale także w **testach czytania interaktywnego, IQ i pamięci operacyjnej** (roboczej).<sup>16</sup> Pamięć operacyjną, będącą przejawem złożonego rozumowania, definiuje się jako umiejętność przechowywania i wykorzystania informacji w krótkim czasie.

Przytoczone wyniki badań z randomizacją wskazują, że korzystnie wpływające na rozwój psychoemocjonalny czytanie dialogowe książek dzieciom już od pierwszych miesięcy ich życia, stanowiące platformę do wspólnej zabawy i interakcji z rodzicami, może mieć **istotne znaczenie w osiągnięciu gotowości szkolnej dziecka**.

#### ■ Hipotetyczny mechanizm – trening empatii?

**Empatia**, definiowana jako zdolność współodczuwania, obejmuje komponent:

- 1) **poznawczy** (tzw. decentracja), czyli zdolność zrozumienia, jakie emocje przeżywa inna osoba, jaka jest ich przyczyna, jaki jest tok rozumowania tej osoby;
- 2) **emocjonalny**, czyli zdolność doświadczenia emocji, które są udziałem innego człowieka (współodczuwanie).

Zakłada się, że empatia jest jednym z najważniejszych mechanizmów powstrzymujących ludzi przed zachowaniami agresywnymi, ma więc szczególny wymiar społeczny. Istnieje kilka teorii rozwoju empatii. Do najbardziej znanych należą: teoria Piageta (empatia jako pochodna rozwoju poznawczego), teoria Mahler (rola wczesnodziecięcego przywiązania, prawidłowej relacji z matką) oraz koncepcja Barona-Cohena, który upatruje źródeł empatii w czynnikach neurologicznych i wymienia 10 wzajemnie połączonych obszarów mózgu odpowiedzialnych za tę zdolność.<sup>23,24</sup>

Wydaje się, że dzięki słuchanym opowieściom dziecko w miarę dorastania może się utożsamiać z bohaterem, próbować wyobrażać sobie siebie w sytuacjach, w których znalazł się bohater, mierzyć się z emocjami, których jeszcze nie doświadczyło lub też które są dla niego za trudne. Kontakt

z książką pozwala dziecku dowiedzieć się, że inni ludzie także myślą, mają emocje, pragnienia i plany. Pozwala wczuć się w sytuację drugiego człowieka, a taki mentalny trening zwiększa szansę na łatwiejszy i pełniejszy rozwój społeczno-emocjonalny. Wydaje się, że po takim treningu dziecko łatwiej sobie wyobrazi, co poczuje druga osoba, jeśli ktoś zachowa się wobec niej w określony sposób (ćwiczenie empatii). Będzie także potrafiło się domyślić, co kierowało postępowaniem drugiego człowieka. Innymi słowy, wydaje się, że kontakt z książką stwarza większą szansę na wychowanie refleksyjnego człowieka, który zamiast wydawania pochopnych sądów, będzie się starał zrozumieć motywy postępowania innych ludzi.

W jednym z bardziej interesujących badań eksperymentalnych dotyczących wpływu czytania na funkcjonowanie człowieka starano się ustalić korelacje pomiędzy czytaniem fikcyjnych historii a poziomem empatii w grupie 66 studentów.<sup>25</sup> Uczestnicy najpierw wypełniali testy oceniające nastawienie emocjonalne, zaangażowanie i nastawienie empatyczne. Następnie otrzymywali do przeczytania wybrane teksty literackie i wypełniali test ponownie – tuż po lekturze oraz po tygodniu od jej czytania. Okazało się, że **ocena własnych zdolności empatycznych znacząco się zwiększyła** po tygodniu od zapoznania się z fikcyjną historią.<sup>25</sup> Według badaczy ten czas jest niezbędny, aby treści przeniknęły do umysłu czytelnika i mogły wpływać na jego przekonania, a w aspekcie biologicznym jest on potrzebny do syntezy białek odpowiedzialnych za funkcjonowanie pamięci długotrwałej. Uzyskanie tego efektu wymaga jednak, aby czytelnik autentycznie zaangażował się w historię, dał się jej „porwać”. Stanów takich doświadczamy wtedy, gdy podczas lektury jesteśmy tak w nią wciągnięci, że na chwilę sytuacja zewnętrzna przestaje być dla nas ważna, emocje bohaterów stają się nam bliskie na tyle, że nie tylko je rozumiemy, ale także potrafimy je przeżywać razem z nimi „tu i teraz”. Analizując tego rodzaju doznania, możemy stwierdzić, że są one bliskie empatii w realnym życiu, kiedy nie tylko rozumiemy emocje innych, ale także możemy je współodczuwać. Otwierając się na odczuwanie emocji bohaterów fikcji, w pewnym stopniu przygotowujemy się do podobnych przeżyć w rzeczy-

wistości. Mechanizmy te zaobserwowano w badaniach eksperymentalnych u dorosłych, korelując czytanie fikcji ze zwiększeniem empatii nie tylko w aspekcie kognitywnym (tzn. wiem, co on przeżywa i dlaczego), ale także emocjonalnym (czuję to, co on).<sup>26</sup> Autorzy są zdania, że **fikcja literacka wpływa na empatię, podważając stereotypy**, z którymi stykamy się w codziennym życiu.

Natomiast zaskakujące rezultaty uzyskano, porównując efekt czytania tekstów fikcyjnych oraz literatury faktu.<sup>25</sup> Wydawałoby się, że tekst nasycony emocjonalnie opisem realnych wydarzeń powinien w większym stopniu wpływać na słuchającego niż opisy przeżyć fikcyjnych postaci. Z badań wynika jednak, że jest odwrotnie. Badacze uważają, że ludzie czytając autentyczne historie na temat cierpienia, chcieliby pomóc, ale pozbawieni takiej możliwości odczuwają frustrację, w rezultacie wycofują się, starając się zachować dystans, a to nie wpływa na rozwój empatii.<sup>27</sup> Czytanie o autentycznych wydarzeniach powoduje wzrost empatii kognitywnej, ale nie emocjonalnej.<sup>27</sup>

Być może czytanie fikcji wpływa na rozwój empatii także u małych dzieci, jednak potwierdzenie tej hipotezy wymaga dalszych pogłębionych badań w tej grupie wiekowej.

## **■ Czytanie książek małym dzieciom w opiece pediatrycznej – co mówią wytyczne?**

Z przedstawionych powyżej danych wynika, że czytanie książek małym dzieciom nie tylko może usprawniać funkcjonowanie ich procesów poznawczych, ale również korzystnie wpływa na emocje i zachowanie, stymulując **zrównoważony rozwój i gotowość szkolną dziecka**. Na te efekty rozwojowe już w 2008 roku zwróciła uwagę American Academy of Pediatrics (AAP), zalecając wszystkim amerykańskim pediatrom i lekarzom rodzinnym – jako rutynowy element każdej wizyty profilaktycznej w przychodni – aktywną promocję czytania dialogowego książek dzieciom przez rodziców już od pierwszych tygodni po urodzeniu do co najmniej wieku szkolnego.<sup>22</sup> AAP uznała, że jest to **ważna i skuteczna interwencja w zakresie pediatрії społecznej**, a pediatrzy i lekarze rodzinni ze względu na częsty i regularny kontakt z rodzi-

cami oraz małymi dziećmi, a także swój społeczny autorytet, mają unikatową okazję, aby taką interwencję skutecznie wdrożyć już od pierwszych tygodni życia dziecka, maksymalizując jej efekty rozwojowe. W tym celu przygotowano dostosowane do wieku dziecka ogólnie dostępne materiały informacyjno-edukacyjne dla lekarzy i rodziców (p. <https://www.aap.org/en-us/literacy/Pages/default.aspx>).

W najnowszych wytycznych z 2016 roku AAP nie tylko zaleca, aby lekarz promował codzienne czytanie dialogowe i interakcję rodziców z dzieckiem w formie zabawy podczas czytania, ale także polecał rodzicom wartościowe edukacyjnie i dostosowane do wieku dziecka książki. <sup>28</sup> Podkreślono, że rodzice nie muszą książek kupować, mogą je pożyczyć z biblioteki, od znajomych lub rodziców innych dzieci pozostających pod opieką tego lekarza (lub przychodni), więc interwencja nie musi się wiązać z dodatkowymi kosztami. Według AAP w przypadku dzieci z grup ryzyka społecznego (zdefiniowanych we wcześniejszym podrozdziale tego artykułu) czytanie im książek na głos należy uznać za **interwencję wyrównującą ich szanse rozwojowe**. <sup>29</sup> AAP zachęca lekarzy nie tylko do edukacyjnych rozmów z rodzicami, ale także do wykorzystania w promocji i szkoleniu ulotek oraz broszur informacyjnych dla rodziców, a także plakatów, które można wyeksponować w poczekalni. <sup>28</sup>

### Korzyści także dla lekarzy

Jednym z elementów programu ROR było udostępnienie w poczekalni przychodni książeczek dla dzieci dostosowanych do różnych przedziałów wieku i zachęcenie rodziców do czytania dziecku w trakcie oczekiwania na wejście do gabinetu lekarskiego. <sup>29</sup> W ten sposób nudny, a czasem stresujący dla dziecka okres oczekiwania na spotkanie z lekarzem można zamienić w atrakcyjne, wartościowe edukacyjnie i oczekiwane przez małego pacjenta chwile. <sup>3,5,29</sup>

### Garść refleksji końcowych zamiast podsumowania

Choć jakość dostępnych danych naukowych nie jest duża, wydaje się, że wystarcza, aby bilans korzyści i uciążliwości omówionej interwencji uznać za dodatni. Można przypuszczać, że głośne czytanie dzieciom od pierwszych miesięcy życia **korzystnie wpływa na ich wszechstronny rozwój**. Dzieci, którym czytano, zazwyczaj dysponują bogatszym zasobem słów – zarówno w zakresie słownika biernego, jak i czynnego. Często są one także bardziej przyzwyczajone do dłuższego koncentrowania się na przekazie werbalnym, na którym – słusznie lub nie – opiera się znaczna część edukacji. Wydaje się, że zarówno czytanie, jak i sam fakt posiadania książek w domu (czytający rodzice i książki jako naturalny element codzienności), mogą ułatwić dziecku wejście w świat edukacji i samodzielne sięganie po książki, a obcowanie z różnego rodzaju literaturą może korzystnie wpływać na jego postępy edukacyjne.

Nawiązując do wspomnianego na wstępie zanikania zwyczaju czytania we współczesnym świecie, <sup>1,2</sup> wielu badaczy zwraca także uwagę na zmianę charakteru czytanych tekstów. Wprawdzie szczególnie młodzi ludzie faktycznie rzadziej sięgają po dłuższe powieści czy opracowania naukowe, to jednak mają ciągły kontakt ze słowem pisany, szczególnie za pośrednictwem nowych mediów. Charakter wypowiedzi jest w nich natomiast diametralnie różny – zwykle są to krótkie, czasem wręcz lakoniczne teksty informacyjne, zawierające zazwyczaj pobieżne, ale przyciągające uwagę wiadomości. Wartość językowa tych przekazów, a często też merytoryczna, jest nierzadko wątpliwa. Są to wiadomości o treści sensacyjnej, nacechowanej emocjonalnie, budzącej niepokój, lęk lub rozbawienie, zwykle nieosadzone w żadnym kontekście i nieoparte dowodami. Człowiek współczesny jest bombardowany każdego dnia taką porcją informacji, jaką w średniowieczu otrzymywał przez całe życie, dlatego coraz mniej osób uważa za konieczne docieranie do prawdy i weryfikowanie tego, co przeczyta, chociażby przez sprawdzenie wiarygodności źródła.

W celu odpowiedniego przygotowania dzieci do życia w miarę ich dorastania pomocne może

być także przyzwyczajanie ich do czytania książek, które zachęcają do głębszej refleksji, skupiania uwagi na wielu aspektach historii i pozwalają umieścić zdarzenia w określonym kontekście. Istnieje wówczas szansa, że młody człowiek będzie prezentował w przyszłości bardziej refleksyjną postawę, będzie się starał poszukiwać informacji z wielu źródeł, aby wyrobić sobie pogląd na określone sprawy, zamiast poprzestawać na gotowym, narzuconym przez innych przekazie. Wydaje się, że ważna jest więc nie tylko sama czynność czytania, ale także dobór odpowiednich treści, ich wartość językowa i poznawcza, jak również przekazywane wartości.

21. Sabol T.J., Pianta R.C.: Patterns of school readiness forecast achievement and socio-emotional development at the end of elementary school. *Child Dev.*, 2012; 83: 282–299
22. High P.C.; American Academy of Pediatrics Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care and Council on School Health. School readiness. *Pediatrics*, 2008; 121: [www.pediatrics.org/cgi/content/full/121/4/e1008](http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/121/4/e1008) (dostęp 17.12.2018)
23. Aronson E., Wieczorkowska G.: Kontrola naszych myśli i uczuć. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2001
24. Baron-Cohen S.: Teoria zła. O empatii i genecie okrucieństwa. Smak słowa, Sopot 2014: 19–53
25. Bal P.M., Veltkamp M.: How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. 2013, *PLoS ONE*, 8: e55341 (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341>)
26. Kidd D., Castano C.: Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 2013, 342: 377–380
27. Stansfield J., Bunce L.: The relationship between empathy and reading fiction: separate roles for cognitive and affective components. *J. Europ. Psychol. Student*, 2014; 5: 9–18
28. Council of Early Childhood, American Academy of Pediatrics. Policy statement: Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric. *Pediatrics*, 2016; 134: 404–409
29. Klass P., Dreyer B.P., Mendelsohn A.L.: Reach Out and Read: literacy promotion in pediatric primary care. *Adv. Pediatr.*, 2009; 56: 11–27

## PIŚMIENNICTWO

1. Eurostat: Persons reading books in the last 12 months by sex and educational attainment level (2016). [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=cult\\_pcs\\_bke&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=cult_pcs_bke&lang=en) (dostęp 11.12.2018)
2. Koryś I., Michalak D., Zasacka Z., Chymkowski R.: Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2018. <https://www.bn.org.pl/download/document/1529572435.pdf> (dostęp 11.12.2018)
3. Zuckerman B., Augustyn M.: Books and reading: evidence-based standard of care whose time has come. *Academic Pediatrics*, 2011; 11: 11–17
4. National Institute for Literacy. Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC, National Institute for Literacy; 2008
5. Zuckerman B.: Promoting early literacy in pediatric practice: Twenty years of Reach Out and Read. *Pediatrics*, 2009; 124: 1660–1665
6. Borek A., Szczurek A., Kochan T.: Raport z badania rezultatów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”. Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2006: [http://calapolskaczytajadzieciom.pl/ckfinder\\_pliki/files/Aktualności/Raport\\_finalny\\_212\\_str.pdf](http://calapolskaczytajadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/Aktualności/Raport_finalny_212_str.pdf) (dostęp 11.12.2018)
7. Yeager Pelatti C., Pentimonti J.M., Justice L.M.: Methodological review of the quality of Reach out and Read: does it „work”? *Clin. Pediatr. (Phila)*, 2014; 53: 343–350
8. Sloat E.A., Letourneau N.L., Joschko J.R. i wsp.: Parent-mediated reading interventions with children up to four years old: a systematic review. *Issues Compr. Pediatr. Nurs.*, 2015; 38: 39–56
9. Cronan T., Cruz S., Arriaga R., Sarkin A.: The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *Am. J. Comm. Psychol.*, 1996; 24: 251–272
10. Golova N., Alario A., Vivier P. i wsp.: Literacy promotion for Hispanic families in a primary care setting: a randomized, controlled trial. *J. Am. Acad. Pediatr.*, 1999; 103: 993–997
11. High P., LaGasse L., Becker S. i wsp.: Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make a difference? *Pediatrics*, 2000; 105: 927–934
12. Mendelsohn A.L., Mogliner L.N., Dreyer B.P. i wsp.: The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children. *Pediatrics*, 2001; 107: 130–134
13. Sharif I., Rieber S., Ozuan P.O.: Exposure to Reach Out and Read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *J. Natl. Med. Assoc.*, 2002; 94: 171–177
14. Weisleder A., Cates C.B., Dreyer B.P. i wsp.: Promotion of positive parenting and prevention of socioemotional disparities. *Pediatrics*, 2016; 137: e20153239 (DOI: 10.1542/peds.2015–3239)
15. Mendelsohn A.L., Cates C.B., Weisleder A. i wsp.: Reading aloud, play, and social-emotional development. *Pediatrics*, 2018; 141: e20173393 (<https://doi.org/10.1542/peds.2017–3393>)
16. Weisleder A., Mazzuchelli D.S.R., Sá Lopez A. i wsp.: Reading aloud and child development: A cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, 2018; 141: e20170723 (<https://doi.org/10.1542/peds.2017–3393>)
17. Ninio A.: Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 1980; 51: 587–590 ([www.jstor.org/stable/1129299](http://www.jstor.org/stable/1129299))
18. Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C. i wsp.: Accelerating language development through picture book reading. *Dev. Psychol.*, 1988; 24: 552–559
19. Gilkerson J., Richards J.A., Warren S.F. i wsp.: Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 2018; 142: e20174276
20. Duncan G.J., Dowsett C.J., Claessens A. i wsp.: School readiness and later achievement. *Dev. Psychol.*, 2007; 43: 1428–1446