

Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania

ZOFIA ZASACKA*

W artykule przedstawiono wyniki badania sondażowego poświęconego czytelnictwu młodzieży. Badanie zrealizowano w maju 2010 r. na próbie reprezentatywnej uczniów klasy trzeciej z 70 gimnazjów. Jego wyniki pozwoliły na określenie społecznego zasięgu książki wśród gimnazjalistów, opisanie miejsca lektury książkowej wśród innych form aktywności w czasie wolnym młodzieży, jej aktywności czytelniczej w ramach obowiązku szkolnego i poza nim, wyborów i preferencji lekturowych, wartości przypisywanych satysfakcjonującej lekturze oraz społecznego obiegu książki. Wśród czynników różnicujących praktyki czytelnicze gimnazjalistów najsilniejsza okazała się płeć.

Międzynarodowe badania czytania ze zrozumieniem, takie jak PISA, PIRLS (OECD, 2010; Mullis, Martin, Kennedy i Foy, 2007) czy inne poświęcone umiejętnościom piśmienniczym oraz postawom i praktykom czytelniczym (NAEP, 2011), wykazują, że uczniowie czytający często, chętnie i z zainteresowaniem i mający pozytywny stosunek do czytania, osiągają ponadprzeciętne wyniki w testach czytania ze zrozumieniem oraz przewyżniają negatywny wpływ niskiej pozycji społeczno-ekonomicznej ich rodziny pochodzenia. Badania empiryczne dowodzą również, że jedynie czytanie, które dostarcza przyjemności, może konkurować z alternatywnymi rozrywkami. Warunkiem podstawowym jest tu pewna sprawność czytelnicza. Samodzielny wybór książki jest silnie związany z wewnętrzną motywacją (Brophy, 2004; Guthrie i Wigfield, 2000), która wynika z przywiązywania wagi do czytania, a tak-

że z przekonania, że czynność ta jest sama w sobie wartościowa.

Cytowane badania międzynarodowe (PISA, PIRLS) dowodzą też istnienia dużych różnic w kompetencjach i praktykach czytelniczych. Podobne wnioski płyną z analizy wyników części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego (CKE, 2010, 2011): najwyższe wyniki uzyskują uczniowie z dużych miast, a najniższe uczniowie ze szkół wiejskich; jeszcze większe różnice zaobserwowano między wynikami dziewcząt i chłopców. Również ogólnopolski sondaż czytelnictwa gimnazjalistów zrealizowany w 2003 roku (Zasacka, 2008), jak również inne badania monitorujące różne formy piśmienności dzieci i młodzieży (Clark, Torsi i Strong, 2005; Clark i Douglas 2011; Love i Hamston, 2003; OECD, 2010) wykazują jej społeczne uwarunkowania oraz przewa-

Badanie zostało zrealizowane w ramach projektu: „Czytelnictwo polskiej młodzieży gimnazjalnej – wspólnota symboliczna i kulturowe dystanse”, który został sfinansowany ze środków MNiSW.

* Instytut Badań Edukacyjnych. Adres do korespondencji: Zofia Zasacka, Pracownia Języka Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. Adres email: z.zasacka@ibe.edu.pl; zofiazasacka@wp.pl

gę dziewcząt nad chłopcami w aktywności czytelniczej i w pozytywnym stosunku wobec lektury. Dziewczęta lepiej też radzą sobie w rozwiązywaniu testów czytania ze zrozumieniem, więcej z nich deklaruje, że lubi czytać. Z badań analizowanych przez Kristin Love i Julie Hamston (2007) wynikało też, że chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczęta angażują się w czytanie (zarówno szkolne, jak i w czasie wolnym) dla przyjemności, czyli niemające pragmatycznego zastosowania.

Konteksty teoretyczne

Czytanie to umiejętność przypisywana piśmienności (*literacy*), która bywa definiowana na różne sposoby oraz badana z różnych perspektyw. Najogólniej (ale też najwięcej) piśmiennosc definiuje się jako umiejętność pisanie i czytania. W tym artykule zastosowano ujęcie szersze, uwzględniające kontekst społeczno-kulturowy. W tym ujęciu piśmiennosc jest postrzegana jako zespół społecznie usytuowanych praktyk umożliwiających korzystanie z treści symbolicznych, tworzenie ich i upowszechnianie. Piśmiennosc to nie tylko umiejętność czytania i pisanie określonych tekstów, ale również wykorzystanie tej umiejętności do określonych celów w specyficznych kontekstach (Christenbury, Bomer i Smagorinsky, 2006, s. 8). Takie podejście koncentruje się na konkretnych okolicznościach, w jakich owe praktyki się odbywają, uwzględnia ich sytuacyjną i funkcjonalną zmienność (Burton i Hamilton, 2000). W ujęciu antropologii kulturowej i socjologii piśmiennosc to także pewien habitus z nimi związany, zinternalizowane uniwersum doświadczeń kulturowych przypisanych owym umiejętnościom.

W badaniach Instytutu Książki i Czytelnicstwa Biblioteki Narodowej czytanie książek

definiowane jest jako praktyka społeczna połączona z obowiązującymi w danym miejscu i czasie normami i wzorami kultury oraz rolami społecznymi osób tę czynność realizujących (Wolff, 2009). Przedmiotem rozważań badaczy jest zaś szczególna społeczna sytuacja komunikacji symbolicznej (Kłossowska 1981; Kostecki, 1978), jaką jest czytanie książek.

Przyjęte tu ujęcie odnosi się też do społeczno-kulturowych teorii odbioru, ujmujących czytanie jako efekt transakcji zawartej między tekstem a czytelnikiem (Barker, 2005; Martin, 1986), który z jednej strony opiera się na własnym życiowym doświadczeniu, z drugiej, na znajomości literackich kodów i konwencji, doświadczeniach lekturowych, które ukształtowały jego oczekiwania wobec określonego tekstu, co pozwala mu na zrozumienie czytelnego przekazu. Czytelnik rozpoczyna lekturę w określonym momencie w swoim życiu codziennym, z pewnym zasobem wiedzy i doświadczeń wyniesionych z własnej biografii. Takie podejście do czytanej lektury podkreśla aktywną postawę czytelnika, który poddając się grze, jaką z nim rozpoczął autor, poszukuje w czytanych tekstach odniesień i wskazówek przydatnych we własnym życiu, przetwarza go i adaptuje do swoich potrzeb. Aktywny czytelnik, jak to nazwał Michel de Certeau (2008), kłusuje po tekście, „konstruuje znaczenia” na podstawie oczekiwań albo antycypacji tego, co w tekście może i chce odnaleźć. Podążając za teoretykiem kultury popularnej Johnem Fiske (Fiske, 2010; Gray, 2003), interesuje nas to, jak czytelnik „używa” czytane teksty, jak je przetwarza, jakie odnajduje w nich przyjemności.

Czytanie w okresie adolescencji

Obserwując nastoletniego czytelnika, musimy mieć świadomość, że znajduje się

on w okresie intensywnego, pełnego napięć i wielopoziomowego rozwoju – w fazie dorastania. Wiek piętnastu lat przypada na lata szkoły gimnazjalnej, wczesną adolescencję (Harwas-Napierała i Trempała, 2006), będącą czasem moratorium psychospołecznego „okresu dojrzewania seksualnego i poznawczego, a równocześnie czasu odroczenia ostatecznego zaangażowania się w życie” (Erikson, 1997, s. 94). Jest to czas budowania autoidentyfikacji, poszukiwania odpowiedzi na pytania: kim jestem?, kim będę?, jakie jest moje miejsce w otaczającym świecie?, do kogo chcę być podobny, a do kogo jestem podobny?, kto jest mi bliiski? itp. Nieustająco określane są społeczne płaszczyzny odniesienia, na które składa się przynależność do grup społecznych oraz uznawane autorytety, które formowane są w procesach socjalizacji realizowanych za pośrednictwem instytucji. Piśmiennosc nastolatków, zasady doboru i sposoby używania przez nich tekstu jest jednym z narzędzi tworzenia własnej tożsamości indywidualnej i społecznej, komunikowania się ze światem społecznym i jego poznawania (Lewis i Fabos, 2005; Neilsen, 2006; Pecora, 1999). Nastoletni czytelnicy, interpretując czytana literaturę, poszukują wyobrażeń ról społecznych, oczekiwań przypisanych płci (Marsh i Stolle, 2006; Young, 2000). To, jakie teksty wybiorą, może ukierunkować lub modyfikować kształtowanie ich identyfikacji społecznych.

Dla nastoletnich czytelników tekst, oprócz udziału w ich samorozwoju, może pełnić ważne zadania społeczne. Lektura przestaje wówczas być zajęciem intymnym, jednostkowym, staje się podstawą wymiany symbolicznej, zaczyna też pełnić pewne funkcje w interakcjach społecznych. Gdy książki i ich odbiór są przedmiotem rozmów w grupie, następuje społeczna (re-) interpretacja czytanych tekstów, nadawanie im nowych znaczeń i funkcji.

Dla badacza czytelnictwa młodzieży istotna jest kwestia: jak codzienne praktyki piśmienne, wykorzystujące różne media, teksty dobierane spontanicznie i czytane oraz użytek z nich czyniony, odnoszą się do szkolnych praktyk piśmiennych, a także jakie są wzajemne relacje obu tych zjawisk (Kress, 2003). Jak uczestnictwo – używając terminu Jamesa Gee (1996) – w różnych dyskursach nieformalnych, kształtuje ich oczekiwanie wobec tekstu, ich poznawcze umiejętności i jak mogą być one wykorzystane również w szkolnej edukacji (Simon, 2012; West, 2008).

Metoda

W celu ukazania społecznego zasięgu czytania wśród polskich nastolatków i społeczno-demograficznego zróżnicowania ich praktyk czytelniczych w czasie wolnym i w ramach obowiązku szkolnego zrealizowano w maju 2010 r. ogólnopolskie badanie na reprezentatywnej próbie piętnastolatków z 70 szkół gimnazjalnych z całej Polski. Operat losowania obejmował wszystkie gimnazja publiczne i niepubliczne w Polsce. Obszar kraju podzielono na 4 regiony obejmujące od trzech do pięciu sąsiadujących ze sobą województw. Gimnazja z każdego regionu podzielono na cztery klasy według wielkości miejscowości, w której się znajdowały. W ten sposób uzyskano podział zbiorowości gimnazjów na 16 warstw. Losowanie w warstwach nie było proporcjonalne do liczby gimnazjów miejskich i wiejskich w populacji. Wynikało to z zamierzeń badawczych i struktury zbiorowości, szkół, oddziałów i uczniów.

O ile szkoły miejskie stanowią w Polsce 47,6% szkół gimnazjalnych, to liczba uczniów uczących się w szkołach miejskich stanowi ok. 63,2% liczby uczniów gimnazjów ogółem. Szkoły oraz oddziały w szkołach miejskich mają na ogół większą liczbę uczniów niż szkoły wiejskie. Uwzględnia-

jąc występujące dysproporcje, wylosowano ogółem 40 szkół miejskich oraz 30 wiejskich zgodnie z proporcjami występującymi w regionach. W każdej wylosowanej szkole losowano jeden oddział klasy trzeciej liczący co najmniej 17 uczniów. Gdy ten warunek nie mógł być spełniony, losowano szkołę z listy rezerwowej (taka sytuacja miała miejsce w przypadku 9 szkół) albo dolosowywano uczniów z klas równoległych (dokonano tego w 13 szkołach).

Plan badania zakładał przeprowadzenie ankiety audytoryjnej wśród wszystkich uczniów jednego oddziału klasy trzeciej w każdej z wylosowanych szkół. Realizację badania w terenie oraz obliczenia statystyczne zostały wykonane przy współpracy z Centrum Badania Opinii Społecznej. Ogółem ankietę wypełniło 1472 uczniów. Wśród badanych 51% stanowili chłopcy, a 49% dziewczęta. 40,4% uczniów mieszkało na wsi, 59,6% w miastach¹. 27,4% respondentów mieszkało w innej miejscowości niż ta, w której znajdowała się szkoła. Prawie wszyscy badani gimnazjaliści mieszkali w ciągu roku szkolnego z rodzicami (98%), 1,1% u dalszej rodziny, kilka osób na stancji lub w internacie.

Ponieważ celem badania było poznanie czytelniczych doświadczeń młodzieży kończącej obowiązkowy etap nauczania, ankieta dotyczyła postaw gimnazjalistów wobec czytania książek, aktywności czytelniczej (mierzonej liczbą czytanych książek), wyborów lekturowych dokonywanych w ramach obowiązku szkolnego i w czasie wolnym, preferencji lekturowych, wartości przypisywanej satysfakcjonującej lekturze, praktyk czytelniczych w Internecie, sposobów zaopatrywania się w książki (ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania bi-

bliotek publicznych i szkolnych), a także społecznego obiegu książek czytanych przez nastolatków. W analizie wyników sondażu uwzględniono zmienne niezależne: płeć badanych uczniów, miejsce ich zamieszkania, wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, wykształcenie i pozycję społeczno-zawodową rodziców. Wyniki analizy pozwoliły odpowiedzieć na pytania badawcze: jakie miejsce wśród zajęć czasu wolnego piętnastolatków zajmuje czytanie książek, jaka część polskiej młodzieży kończącej powszechny, obowiązkowy etap edukacji szkolnej nie czyta książek, jakie są cechy społeczno-demograficzne nie czytających i czytających uczniów, jak liczne i jakie są spontaniczne wybory lekturowe oraz lektury szkolne czytane w klasie trzeciej gimnazjum, jakie książki są lubiane i cenione, jaką wartość przypisuje się satysfakcjonującej lekturze książkowej, ile tekstów i jakie czytają gimnazjaliści w Internecie, jakie są sposoby zaopatrywania się w książki, ze szczególnym uwzględnieniem bibliotek i społecznego obiegu książek. Wszystkie te informacje posłużyły w kolejnym etapie badania do konstrukcji „profilów” czytania wśród nastolatków. Analiza spontanicznych wyborów lekturowych i czytanych lektur szkolnych pozwoliła na wyodrębnienie wspólnego dla współczesnych gimnazjalistów obszaru doświadczeń symbolicznych nabywanych dzięki podobnym wyborom lekturowym. Wymienione przez nastolatków książki zostały sklasyfikowane z uwzględnieniem dorobku badań czytelniczych, szczególnie czytelnictwa młodzieży. Kategorie czytanych książek były wypadkową kryteriów literaturoznawczych oraz tych, które odpowiadają wyobrażeniom czytelników o ich lekturach. Niniejszy artykuł opisuje trendy w praktykach czytelniczych młodzieży dzięki porównaniom z analogicznym sondażem czytelnictwa gimnazjalistów zrealizowanym w 2003 roku (Zasacka, 2008).

¹ Z czego: 17,4% w miastach poniżej 20 tys.; 18,9% w miastach od 20 do 100 000 mieszkańców; 17,9% od 100 000 do 500 000 oraz 5,5% powyżej 500 000 mieszkańców.

Wyniki

Czytanie książek w życiu codziennym nastolatków

Postawy gimnazjalistów wobec lektury książkowej są bardzo zróżnicowane, po jednej stronie znajdują się osoby w ogóle nieczytające książek, po drugiej – intensywni czytelnicy czytający więcej niż dwie książki miesięcznie, dla których obcowanie z lekturą jest elementem stylu życia, mający swoje ulubione lektury i wyraźne wobec niej oczekiwania. Płeć nastolatków, ich miejsce zamieszkania, typ miejscowości, w której zlokalizowana jest ich szkoła oraz pozycja społeczno-zawodowa rodziców to czynniki różnicujące stosunek nastolatków do lektury szkolnej.

Gimnazjaliści objęci badaniem zostali zapytani, jak często wykonują w czasie wolnym szereg czynności. Powszechnym zajęciem było słuchanie muzyki: z radia, komputera, odtwarzaczy MP3, które zapewne towarzyszyło innym czynnościom. Podobnie było z oglądaniem telewizji, które dogoniło korzystanie, na różne sposoby, z komputera (Zasacka, 2011b). Poza tym młodzi chętnie spędzali czas w gronie znajomych, a zdecydowana większość (78%) systematycznie (co najmniej raz w tygodniu) zajmowała się swoim hobby lub uprawiała sport (79%).

Płeć jest istotnym czynnikiem determinującym skłonność do wybierania czytania jako formy spędzania czasu wolnego: co druga dziewczyna zadeklarowała systematyczne (co najmniej raz w tygodniu), a co szósta – codzienne czytanie książek. Dla nich lektura książkowa to zajęcie powszednie i oczywiste. Chłopców, którzy czytają równie systematycznie, było znacznie mniej (25%), systematycznych czytelników było w tej grupie jedynie 6%. Natomiast w grupie młodzieży, która w ogóle nie sięgała po książki w czasie wolnym lub robiła to sporadycznie, znalazła się co piąta badana dziewczyna i aż 44% chłopców (Tabela 1). Zależność między płcią oraz skłonnością do wybierania czytania jako formy spędzania wolnego czasu jest istotna statystycznie (zależność między zmiennymi sprawdzona za pomocą testu χ^2 , wartość $p < 0,001$).

Badani gimnazjaliści wymieniali swoje zainteresowania (Tabela 2). Płeć wyraźnie różnicowała sposób spędzania czasu wolnego przez piętnastolatków. Czytanie to dla co dziesiątej dziewczynki stale praktykowane zajęcie – znajduje się w pierwszej czwórce najpopularniejszych zajęć. Tylko nieliczni chłopcy wymienili czytanie jako swoje hobby, wśród nich najpopularniejszy był sport i czas spędzony przy komputerze.

Tabela 1

Płeć a czytanie książek w budżecie czasu wolnego młodzieży. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: Jak często w czasie wolnym od szkolnych i domowych obowiązków wykonujesz poniższe czynności? (N = 1461)

	Codziennie	Kilka razy w tygodniu	Raz w tygodniu	Kilka razy w miesiącu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy
Chłopcy	8	12	6	13	17	25	19
Dziewczęta	16	24	9	17	14	15	5

Tabela 2

Płeć a hobby uprawiane przez gimnazjalistów (w procentach, N = 1312)

Zainteresowania	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
Sport (pływanie, piłka, bieganie, jazda rowerem, siłownia itp.)	21	12	17
Komputery, informatyka, gry, strony komputerowe, Internet, grafika komputerowa	22	4	13
Słuchanie muzyki, muzyka	8	18	13
Hobby muzyczne (śpiew, gra na instrumentach, tworzenie muzyki)	5	11	8
Czytanie (książek, wierszy, czasopism, mangi, poezja, literatura)	3	10	6
Hobby motoryzacyjne (też jazda na motorze, tuning, samochody)	11	1	6
Rysowanie, zajęcia plastyczne, malowanie	2	8	5
Taniec	1	8	4
Hobby związane ze zwierzętami (konie, łowienie i hodowla ryb, psy)	5	4	4
Hobby kolekcjonerskie (znaczkki, kapsle, zdjęcia aktorów, numizmatyka)	6	2	4
Fotografia	1	6	3
Modelarstwo, majsterkowanie, rękodzielnictwo, tkactwo	4	2	3
Przedmiotowe: biologia, geografia, matematyka, technika	3	3	3
Film, oglądanie filmów	1	2	1
Spotkania z kolegami, „wychodzenie na dwór”	1	2	1
Domowe: gotowanie	1	2	1
Inne	7	7	7

Respondenci wymieniali więcej niż jedno hobby, tabela prezentuje hobby wymienione na pierwszym miejscu.

Spółeczny zasięg książki wśród piętnastolatków

Aktywność czytelnicza gimnazjalistów była oceniana na podstawie dwóch czynności: czytania książek w czasie wolnym oraz w ramach obowiązku szkolnego². Stosunek do lektu-

ry książkowej najbardziej zróżnicowała płeć gimnazjalistów – aż 23% chłopców (tylko 4% dziewcząt) nie sięgało w III klasie gimnazjum po żadną lekturę szkolną ani po książkę czyta-

szkolną nauką i bez polecenia przez nauczyciela? Interesują nas wszelkie książki (też w wersji elektronicznej), w tym również komiksy, atlasy, słowniki, encyklopedie itd.” oraz „Czy w tym czasie (tzn. od września 2009 roku) przeczytałaś(eś) jakieś lektury szkolne i inne książki, które polecał nauczyciel (poza podręcznikami)?”

² Badanej młodzieży zadano dwa pytania: „Czy w ciągu ostatnich 8 miesięcy (tzn. od początku tego roku szkolnego) czytałaś(eś) książki, po które sięgnęłaś(ąłeś) poza

ną z własnego wyboru (zależność między płcią a stosunkiem do lektury istotna statystycznie, wartość $p < 0,001$). Ta grupa, będąca w okresie intensywnych przygotowań przed testem egzaminacyjnym pod koniec szkoły, omijała szkolny obowiązek lekturowy, nie przejawiała też żadnych własnych zainteresowań czytelniczych. Znalazła się w obszarze kulturowego wykluczenia obejmującego przede wszystkim kulturę dominującą, kanon kultury wyższej, której nośnikiem jest szkoła.

Po okresie przygotowań do egzaminu gimnazjalnego i tuż po egzaminie 75% polskich uczniów zadeklarowało, że czytało lektury szkolne w trzeciej klasie gimnazjum. Dziewczeta były bardziej obowiązkowe – 85% gimnazjalistek przyznało się do czytania co najmniej jednej lektury szkolnej. Takich deklaracji ze strony chłopców padało mniej – aż o 21 punktów procentowych (Tabela 3). Czwarta część uczniów ominęła ten obowiązek – w tej grupie dwukrotnie więcej było chłopców niż dziewcząt (odpowiednio 36% i 15%), aż 40% nastolatków planujących dalszą naukę w zasadniczych szkołach zawodowych oraz 16% wybierających się do liceów ogólnokształcących.

W badanym okresie czytanie książek z własnego wyboru zadeklarowało 68% osób – w tym 81% dziewcząt i tylko 56% chłop-

ców. Wśród badanych wyodrębniono kategorię czytelników aktywnych, czytających książki w obu sytuacjach czytelniczych. Stanowili oni tylko 57% ogółu, w tej grupie przewaga dziewcząt nad chłopcami wyniosła aż 27 punktów procentowych.

Przyjemność czytania

Jeśli czytanie sprawia przyjemność, dowodzi to odczuwanej przez czytelnika motywacji wewnętrznej (Brophy, 2004; Guthrie i Wigfield, 2000). Przyjemność sprzyja również temu, by lektura stała się częstym i oczywistym sposobem spędzania czasu wolnego – powoduje, że czytanie jest wartością uznaną i chętnie realizowaną. Wśród badanych gimnazjalistów czytanie dostarczało przyjemności mniejszości – 46% nastolatków przyznało, że lubi czytać książki, wśród nich dziewcząt było dwukrotnie więcej niż chłopców (odpowiednio: 63% i 30%). Niepokojący jest wynik, że 23% piętnastolatków nie lubi czytać (w tym tylko 11% dziewcząt), aż co trzeci chłopiec zadeklarował wprost niechęć do lektury książek.

Lektury czasu wolnego w obiegu społecznym

Czytelnicze wzory kulturowe kształtują również grupy rówieśnicze, które dla nastolatków znajdujących się w okresie dorastania

Tabela 3

Płeć badanych a czytanie książek z własnego wyboru oraz czytanie lektur szkolnych w trzeciej klasie gimnazjum (w procentach, N = 1462)

	Nie czytający książek*	Czytający książki poza szkolnym obowiązkiem	Czytający lektury szkolne	Aktywni czytelnicy**
Chłopcy	23	56	64	44
Dziewczeta	4	81	85	71
Razem	14	68	75	57

*Nie czytający książek: nie czytali lektur szkolnych w ciągu 8 miesięcy – od września do maja (w ostatniej klasie gimnazjum) oraz żadnej książki czytanej w czasie wolnym w tym samym czasie.

** Czytelnicy aktywni czytali lektury szkolne i czytali książki w czasie wolnym.

Tabela 4

Gimnazjaliści rozmawiający o książkach z kolegami, rówieśnikami (w procentach, N = 1440)

	Co najmniej raz w tygodniu	Co najmniej raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Rzadziej niż raz w roku lub nigdy	Razem
Chłopcy	15	30	27	28	100
Dziewczęta	34	41	19	6	100

stają się coraz częściej płaszczyzną odniesienia. Czytane treści mogą stawać się podstawą wymiany symbolicznej – spajać grupę, jeśli w środowisku rówieśniczym gimnazjalistów czytanie jest wartością uznawaną i realizowaną (por. Tabela 4). Uczestnictwo w tej wymianie, rola lidera, może być wówczas źródłem prestiżu oraz stanowić źródło motywacji społecznej opartej na dążeniu do określonego statusu (*status-based motivation*, Wentzel i Wigfield, 1998). Podzielane gusty i preferencje, w tym wypadku czytelnicze, mogą zwiększać spójność grupy.

Przynależność do grup rówieśniczych, stanowiących grupę odniesienia nastoletniego czytelnika, nasuwa również ramy interpretacyjne określonych tekstów. Jeżeli są one wspólnie czytane i dyskutowane, w grupie mogą zostać wypracowane wspólne kody interpretacji, rekonstrukcji tekstu.

W kształtowaniu i podtrzymywaniu praktyk czytelniczych, szczególnie spontanicznych, istotną rolę odgrywają relacje społeczne. Motywacje czytelnicze mogą się też pokrywać z potrzebą kultywowania relacji społecznych (Knoester, 2009). Ich ważnym elementem jest społeczny obieg książki: rozmowy o książkach, polecanie ich, poszukiwanie informacji o nich, sposoby ich pozyskiwania. Praktyki czytelnicze dziewcząt są ulokowane w takich kontekstach społecznych w większym stopniu niż chłopców. Dla gimnazjalistek pozaszkolna lektura książkowa jest nie tylko zajęciem intymnym, przeżywanym w samotności. Środowisko społeczne: rodzina, a przede wszyst-

kim kręgi rówieśnicze, stanowią dla większości z nich inspirację i motywują do lektury, dostarczają tematów do rozmów o niej, powodując, że staje się obecna w bezpośredniej komunikacji społecznej. To właśnie w kręgach koleżeńskich dziewczęta najchętniej rozmawiały o czytanych przez siebie książkach (związek między płcią a częstotliwością rozmów o książkach z rówieśnikami był istotny: $p < 0,001$), robiło tak co najmniej raz w miesiącu aż 76% nastolatek i tylko co drugi chłopiec. Dziewczęta wymieniły również więcej źródeł pozyskiwania czytanych książek, wśród których, zaraz po bibliotekach publicznych, znalazły się wypożyczenia od kolegów i przyjaciół. 60% wszystkich badanych gimnazjalistek i tylko 27% chłopców czerpało swoje lektury z księgozbiorów rówieśników. Liczniej też wskazywały książki warte polecenia kolegom: 65% badanych uczennic wymieniło taką lekturę i tylko 43% uczniów³.

Czytanie w Internecie

Badana młodzież dojrzewa w okresie intensywnego rozwoju Internetu, utraty monopolu papierowych publikacji książkowych na korzyść przekazu wielu treści, które w rozmaitych postaciach zaczęły przenikać do wirtualnej sieci. W ciągu ostatnich lat szybko upowszechnia się elektroniczna forma książki, e-book czytany na ekranie (m.in.

³ Analiza oparta na teście χ^2 wykazała zależność statystyczną na poziomie $p < 0,001$ między płcią a częstotliwością rozmawiania o książkach z rówieśnikami, pożyczaniem książek od nich i umiejętnością polecenia koledze książki wartej przeczytania.

Gwóźdź, 2008). Użytkownik Internetu znajduje w nim różne formy książkowych substytucji. Czytanie w sieci wymaga nowych umiejętności, przekształca sprawności składające się na piśmienność (Kress, 2003). Próbując określić, w jakim stopniu Internet zastępuje bądź uzupełnia gimnazjalistom tradycyjne czytanie książek, spytano ich o sposoby wykorzystania Internetu. Wśród stron otwieranych, przeglądanych i czytanych najpopularniejsze były strony oferujące muzykę, wyszukiwarki internetowe oraz portale umożliwiające komunikację z innymi, strony z pocztą e-mailową. Wśród stron, których użytkowanie wymaga umiejętności piśmiennych (czytania dłuższych tekstów) są te, które zawierają blogi, prasę elektroniczną, fora dyskusyjne. Internautki liczniej udzielały się na blogach i portalach społecznościowych, chłopcy zaś na forach (Zasacka, 2012). Chłopcy znacznie chętniej niż dziewczęta grali w gry komputerowe.

Co dziesiąty internauta deklaruje czytanie książek w Internecie – i w tym wypadku płęć najsilniej różnicowała badanych. Dziewczęta były aktywniejsze: 12% ogółu badanych dziewcząt, 6% chłopców (zależność istotna statystycznie: $p < 0,001$). Wśród książek czytanych na ekranie wskazywano w większości na książki czytane w czasie wolnym – literaturę popularną.

Znacznie większa grupa (39%, w tym 49% ogółu badanych dziewcząt, a tylko 32% chłopców) zadeklarowała czytanie w sieci różnych tekstów, które wcześniej mogłyby się znaleźć w książkach: utwory literackie (fragmenty powieści, opowiadania, poezja, lektury szkolne), artykuły publicystyczne, naukowe i popularnonaukowe. Warto odnotować, że poezja, prawie nieobecna w spontanicznych wyborach książkowych, znalazła swoich czytelników w Internecie. Co dziesiąty badany czytający literaturę w Internecie wybierał poezję, w tym „wiersze o miło-

ści”, „wiersze pisane przez młodzież” itp. Dla części uczniów (10%) Internet stanowi źródło dostępu do lektur szkolnych, a dla co dwudziestego – streszczenia tych lektur.

Internet dostarcza jednak nie tylko poszukiwanych, unikatowych i niedostępnych w „realu” substytutów drukowanych książek, ale też wszelakich tekstów, które wcześniej mogły być obecne w wersji papierowej, a teraz łatwo są dostępne na stronach internetowych.

Chłopięce, dziewczęce – wspólne i osobne doświadczenia lekturowe

Poszukując podobieństw i wspólnych doświadczeń lekturowych czasu wolnego piętnastolatków, należy wskazać na najważniejszy syndrom preferencji lekturowych, które opisują następujące cechy: przygoda, młodzieżowa tematyka i bohater, akcja, tajemnica⁴. Wspólny dla obu płci sposób czytania nastolatków (Zasacka, 2011c), ma charakter rozrywkowy, jest nastawiony na ucieczkę w świat wyobraźni, fantastycznej przygody, szybkiej wciągającej akcji, napięcia, niebezpieczeństw przeżywanych przez bohatera, suspensu, tajemnicy i zagadki, ale też humoru czy nawet satyry – takich doznań dostarcza literatura fantastyczna. Wszyscy – ci o mniejszych i o większych kompetencjach czytelnicznych – sięgają chętnie po fantastykę dla młodzieży (Tabela 5).

⁴ Na podstawie analizy wyników dotyczących aktywności czytelnicznej w czasie wolnym, wyborów lekturowych dokonywanych poza obowiązkiem szkolnym, stosunku do czytania książek, opisów książek ulubionych i polecanych, typów książek polecanych do przeczytania rówieśnikom przez badaną młodzież, wartości przypisywanych rekomendowanym lekturom, sposobów pozyskiwania czytanych przez siebie lektur, zostały wyodrębnione pewne tendencje w postawach czytelnicznych badanej młodzieży. Sposoby czytania oznaczają charakter aktywności czytelnicznej, określone wybory i preferencje lekturowe i związane z nimi oczekiwania wobec satysfakcjonującej lektury oraz sposób uczestnictwa w społecznym obiegu książki.

Tabela 5
Typy książek czytanych w czasie wolnym (w procentach, N=1467)

Typy książek	Chłopcy	Dziewczęta	Razem
1. Fantastyka dla młodzieży	17	40	28
2. Literatura obyczajowa dla młodzieży	2	38	20
3. Fantastyka	19	14	16
4. Literatura piękna wysokoartystyczna obca i polska, poezja	5	22	14
5. Popularnonaukowe, hobbies, poradniki, ciekawostki	9	8	9
6. Literatura sensacyjna, kryminalna	9	11	10
7. Popularna literatura obyczajowa obca i polska, romanse	1	15	8
8. Literatura faktu, dzienniki	6	10	8
9. Literatura przygodowa, dla dzieci	6	5	5
10. Komiksy	4	3	3
11. Religijne	2	2	2
12. Encyklopedie, słowniki	4	4	4
13. Beletrystyka	8	16	12
14. Non-fiction	3	4	3
15. Inne, nieklasyfikowane	4	4	4
16. Nie dotyczy	48	20	34

*Typy czytanych książek 1–12 wyróżnione na podstawie wskazanych przez respondentów tytułów lub/i autorów czytanych książek, typy 13–14 – na podstawie cech opisujących książki wymienionych przez respondentów.

Przygodowa fantastyka to największy wspólny obszar lekturowy nastolatków (Zasacka, 2011a), z której nadal do najpoczytniejszych książek należy cykl powieści o przygodach Harry'ego Pottera (aż 7% ogółu badanych wskazało, na któryś tom z cyklu).

Czytano też zakwalifikowaną do tego typu literaturę dla młodszych nastolatków autorstwa np. Lemony Snicketa, Rodericka Gordona i Briana Williama (*Tunele*), Rafała Kosika, bajkową klasykę C. S. Lewisa czy wielowątkowe powieści o smokach nastoletniego autora Christopera Paolliniego (cykl *Dziedzictwo: Eragon, Najstarszy, Bristiger*), filozofujące *Mroczne materie* Philli-

pa Pullmana, powieści Corneli Funke, Doroty Terakowskiej, Trudi Canavan, bliską współczesnemu thrillerowi *Księgę Cmentarną* Neila Gaimana, tegoż *Koralinę, Nigdziebądź* i wspólnie napisany z Terry Pratchetem *Dobry Omen*.

Dziewczęta z tego typu literatury dodatkowo jeszcze chętnie sięgały po fantastykę zawierającą wątki romansowe, o trudnej miłości dziewczyny i uwodzicielskiego wampira, których dostarczają bijące wszystkie rekordy popularności powieści o wampirze, z cyklem autorstwa Stephenie Meyer na czele, oraz szereg powieści o podobnej tematyce: *Pośredniczka, Liceum Ava-*

lon, *Dziewiąty klucz* Meg Cabot; *Wampiry z Morganville* Rachel Caine; *Pamiętniki wampirów* (kolejne księgi) Lisy Jane Smith; cykl powieści *Dom Nocy* P. C. Cast i Kristin Cast, z serii *Dary Anioła* powieści *Miasto Kości*, *Miasto Popiołów* Cassandry Clare, *Szeptem* Becci Fitzpatrick, *Akademia Wampirów* (kolejne tomy) Michelle Mead, *Wampir z przypadku* Kseni Basztowej, *Ever* Alyson Noël.

W tabeli poniżej przedstawiono autorów najpoczytniejszych wśród gimnazjalistów, po których książki sięgnęli z własnego wyboru, poza szkolnym obowiązkiem.

Bardziej wyrobieni czytelnicy i czytelniczki, kierujący się wypracowanym czytelniczym gustem, wybierali i cenili fantastykę dla dorosłych. W tej grupie znajdujemy dwukrotnie więcej czytelników niż czytelniczek: 33% chłopców czytających w czasie wolnym i tylko 17% dziewcząt (zależność ta jest istotna statystycznie: $p < 0,001$). To jest jedyny typ litera-

tury chętniej i częściej czytanej przez chłopców (Tabela 5).

Wśród bardzo licznej grupy autorów z literatury fantastycznej dla dorosłych, najpoczytniejszym pozostaje J. R. R. Tolkien – 5% ogółu nastolatków zadeklarowało czytanie jego książek. Z polskich pisarzy fantastycznych popularnością cieszą się powieści Andrzeja Sapkowskiego (Tabela 6). Czytano też innych polskich autorów m.in. Jacka Dukaja, Stanisława Lema, Andrzeja Filipiuka. Chłopcy szczególnie chętnie sięgali po książki Jacka Piekary, Jacka Komudy, Andrzeja Ziemiańskiego, Marcina Ciszewskiego. Ciągłe popularne są thrillery Stephena Kinga, wymieniono aż 32 tytuły tego autora, a wśród kilkudziesięciu autorów zagranicznych czytani byli znani od lat (Zasacka, 2008): Terry Pratchett, Robert Anthony Salvatore, Margit Sandemo, Guy N. Smith, Dean Koontz, Frank Herbert, Robin Cook, Graham Masterton, Richard Knaak oraz wielu nowych autorów, którzy pojawili się w prezentowanym badaniu, z których naj-

Tabela 6

Autorzy najczęściej czytani w czasie wolnym (w procentach, N=1472)

Najpoczytniejsi autorzy wśród młodzieży	Odsetek czytających poza obowiązkiem szkolnym
Stephenie Meyer	14,7
Joanne K. Rowling	7,3
J. R. R. Tolkien	5,4
Paulo Coelho	4,7
Barbara Rosiek	4,4
Christiane F.	3,8
Andrzej Sapkowski	3,3
Dan Brown	2,2
Meg Cabot	2,0
Anna Onichimowska	1,9
Marta Fox	1,6
Krystyna Siesicka	1,6
Stephen King	1,4
P. C. Cast, Kristina Cast	1,4
Heidi Hassenmuller, Anna Frey	1,3

popularniejsi to Anna Rice, Dmitry Glukhovskysy (*Metro 2033*) Christopher Moore, Anna Rice; Charlaine Harris (m.in.: cykl *Martwy aż do zmroku*).

Chłopcy nieco chętniej niż dziewczęta czytali literaturę kryminalną i sensacyjną, szczególnie takich autorów jak: Mario Puzo, Ken Follet, Ian Fleming, Tom Clancy, Harlan Coben, Jeffrey Deaver. Wśród specyficznych dla chłopców preferencji lekturowych należy wymienić literaturę o tematyce historycznej (szczególnie poświęconą drugiej wojnie światowej), zarówno naukową jak i wspomnienia czy beletrystkę. A oto znamienna dla takiego sposobu czytania ocena polecanych książek (Zasacka, 2011c): „*Metro 3033* to świetne sci-fi w słowiańskim wydaniu, pełne przemyśleń i spostrzeżeń. *Samozwaniec* Komudy oddaje klimat szlacheckiej RP lepiej niż wszystkie podręczniki do historii, napisane płynnym językiem. Cykl *Oko Jelenia* Dukaja to przygodowa mieszanka fantasy, sci-fi i książki historycznej. *Lekka i wciągająca*” (wypowiedź chłopca z dużego miasta).

Dziewczynki, będące aktywniejszymi czytelniczkami, czytały więcej książek niż chłopcy, wyróżniały się też liczniejszymi i bardziej zróżnicowanymi wyborami. Codzienne i systematyczne czytelniczki o najbogatszym doświadczeniu lekturowym i najwyższych kompetencjach literackich można za Richardem Petersonem i Rogerem Kernem (1996) nazwać „wszystkożernymi” (*omnivores*). Kategoria ta, wyróżniona przez badaczy uczestnictwa w kulturze, wskazuje na odbiorców o wyższym kapitale kulturowym, których charakteryzuje wszechstronność, a wyższe kompetencje umożliwiają im poruszanie się po bardziej złożonych tekstach kultury, mających skomplikowane odniesienia i konteksty, jak również przekraczanie w odbiorze różnych poziomów kultury, granic estetycznych i kom-

petencyjnych. Czytelniczki te mogły sięgać po współczesną literaturę wysokoartystyczną (np. Patricka Suskinda, Haruki Murakami, Iana McEwana), znanego z list bestsellerów Carlosa Luisa Zafóna, z klasyki Jane Austen czy Emily Bronte, ale też powieści o rodach wampirycznych czy lekką powieść młodzieżową Meg Cabot, popularny romans czy kryminał Dana Browna. A oto przykładowa odpowiedź dziewczyny na pytanie, jakie książki lubi czytać: „najbardziej lubię czytać książki fantastyczne (Pilipiuk, Sapkowski), ale jak mam nastrój, lubię przeczytać babską książkę jak *Diabeł ubiera się u Prady* czy *Dziennik Bridget Jones* Helen Fielding”.

Dziewczęce czytelniczki to bardzo niejednolita grupa, można wśród nich wyodrębnić czytelniczki empatyczne. Odnajdujemy je w różnych środowiskach, ale najrzadziej w rodzinach inteligenckich i z rodzin z dołu drabiny stratyfikacyjnej – najczęściej zaś wśród dziewczyn z rodzin robotniczych, mających rodziców z wykształceniem zasadniczym i średnim, mieszkających w małych miastach i na wsi. Wybierały sposób czytania odpowiadający przede wszystkim realistycznym wyborom lekturowym, w którym literatura stanowi źródło poznania, mówi o prawdziwych problemach, niesie przesłanie moralne. Dziewczęta te najchętniej wybierały tradycyjne powieści o dorastaniu, relacjach w rodzinie, pierwszej miłości, przyjaźniach rówieśniczych, patologiach społecznych, zagrożeniach uzależnieniami, w większym stopniu ceniły książki ze względu na ich przesłanie etyczno-moralne. Czytały najchętniej powieści dla młodzieży, o problemach i trudnościach, które mogłyby i ich spotkać (bulimia, narkomania, samotność w rodzinie). Niezmiennie od lat (jak tego dowiodły wyniki sondażu czytelnictwa z 2003 roku, por. Zasacka, 2008) najpoczytniejsza była grupa powieści poświęconych losom nastoletnich narkomanów. Christiane F. (*My, dzieci z Dwor-*

ca ZOO) i Barbara Rosiek (*Pamiętnik nar-komanki*) są nadal najpopularniejszymi autorkami podejmującymi taką tematykę (Zasacka, 2011a). Pojawiły się jednak nowe autorki, z których najwięcej czytelniczek zdobyła Anna Onichimowska (1,9% ogółu badanych gimnazjalistów czytało przede wszystkim powieść *Hera moja miłość*) oraz Jan Paweł Krasnodębski (*Stokrotka, Z życia nar-komanki*), seria powieści wydawnictwa Ossolineum, z których najpopularniejsze były dwie autorki: Heidi Hassenmuller i Jana Frey.

W takim odbiorze czytanej literatury ważny jest walor prawdopodobieństwa opowiedzianej historii, to że mówi o prawdziwych, trudnych problemach. O takim odbiorze pisał Jarosław Płuciennik (2004), analizując problem empatii w odbiorze literatury, określać to zjawisko jako:

sentymentalność, bardzo często występująca w utworach kultury popularnej. Tak zwane opowieści z życia wzięte, pełne są ludzkich cierpień postaci, a jednym z charakterystycznych modeli odbioru w kulturze popularnej jest zatarcie różnicy między życiem a sztuką, negowanie autonomii dzieła. Czasami dochodzi do podporządkowania literatury tzw. życiowym potrzebom [...] (Płuciennik, 2004, s. 135).

Literatura w wyniku takiego odbioru traci swoją autonomię, zostaje podporządkowana emocjonalnym potrzebom czytelnika. Postawa czytelnicza opierająca się na emocjach i współczuciu w odbiorze literatury sprzyja zatarcu granicy między dziełem a rzeczywistością, między doświadczeniem literackim i życiowym. Eric van Schooten i Kees de Gloper (2002), realizując badanie poświęcone postawom i praktykom czytelniczym nastolatków, dowiedli, że dziewczęta częściej niż chłopcy wykazują mniejszy dystans do czytanych historii, ale też bardziej się na nich skupiają. Charakteryzują się też bardziej emocjonalnym odbiorem literatury, w którą angażują również więcej

empatii – łatwiej identyfikują się z bohaterem literackim.

Konkluzje

W postawach czytelniczych polskich piętnastolatków można zaobserwować duże zróżnicowanie, a płeć jest czynnikiem najsilniej różnicującym podejście do literatury. Są tacy, dla których czytanie jest codzienną czynnością w czasie wolnym, oraz tacy, którzy nie czytają. Wśród gimnazjalistów unikających czytania zarówno z obowiązku szkolnego jak i z własnego wyboru znacznie więcej jest chłopców – co piąty piętnastolatek nie czyta w czasie wolnym. Powyższa sytuacja wskazuje na konieczność dokładniejszej obserwacji potrzeb i zainteresowań czytelniczych uczniów, aby stworzyć wskazówki dla dydaktyki mogące powstrzymać negatywne tendencje w czytelnictwie nastolatków.

Pojawia się poważne wyzwanie dla szkolnej polonistyki: jak zachęcić chłopców do lektury książkowej, jak trafić w ich oczekiwania i jak je rozbudzać. Wydaje się, że bez wewnętrznej motywacji ucznia, wpływającej z przekonania, że czytanie może być czynnością atrakcyjną, dającą satysfakcję, będzie to trudne. Warto więc poznać pozaszkolne zainteresowania czytelnicze uczniów, które dałyby się wykorzystać w praktyce szkolnej. W dobie swobody wyboru lektur omawianych w szkole, jaką daje nauczycielowi podstawa programowa, wskazane jest, aby nauczyciel znał i uwzględnił specyfikę preferencji uczniowskich.

Dziewczęta, będąc aktywniejszymi czytelniczkami, mają bardziej zróżnicowane wybory lekturowe niż chłopcy, czynnie uczestniczą w społecznym obiegu książki, szczególnie rówieśniczym. Nastoletnie czytelniczki mają większe szanse na wsparcie swoich praktyk lekturowych przez rówieśników,

wzajemne inspiracje interpretacyjne; nastoletni czytelnicy częściej pozostają osamotnieni. Wspólne dla nastoletnich czytelników jest poszukiwanie w lekturze rozrywki, jaką przynosi lektura beletrystyki lekkiej, z żywą akcją, suspensem, a nawet grozą, w której uczestniczy młodzieżowy bohater.

Chłopcy i dziewczęta mają też inne oczekiwania wobec udanej lektury. Chłopięcy czytelnicy unikają beletrystyki obyczajowej, szczególnie tej przeznaczonej dla nastolatków. Ci z nich, którzy mają wyższe kompetencje literackie, wyróżniają się zamiłowaniem do literatury fantastycznej przeznaczonej dla dorosłego czytelnika. Z literatury o walorach poznawczych najczęściej interesuje ich tematyka historyczna.

Dziewczęta, aktywniejsze w czytaniu tradycyjnych książek, są również aktywniejsze od chłopców w wykorzystaniu Internetu do celów piśmienniczych. Jest to również istotna przesłanka, aby w dydaktyce dążyć do uaktywnienia chłopców w poszukiwaniu w sieci tekstów wartych czytania, zarówno służących nauce szkolnej, jak i pozaszkolnym zainteresowaniom.

Prezentowane wyniki zachęcają do przyjrzenia się w bardziej pogłębionych badaniach jakościowych, na czym polegają różnice w sposobach czytania chłopców i dziewcząt, z czego one wypływają, co powoduje, że odmiennie „używają literatury” lub jej unikają. Należałoby poddać obserwacji obecność praktyk lekturowych w życiu codziennym uczniów, szczególnie w kontekście silnej konkurencyjności nowych mediów elektronicznych. Takie analizy mogłyby pomóc we wskazaniu zabiegów pedagogicznych pozwalających na zintegrowanie uczniowskich praktyk piśmiennych, w tym praktyk wykazywanych w sieci, podejmowanych w czasie wolnym i w ramach obowiązków szkolnych. Efekty takich badań

mogłyby pomóc metodykom i nauczycielom języka polskiego w doskonaleniu pracy w zakresie kształcenia literackiego, w tym budowaniu narzędzi dydaktycznych, tworcom programów szkolnych, tworzeniu założeń sprzyjających rozbudzeniu przyjemności czytania, a wykładowcom kształcącym przyszłych nauczycieli dostosowanie systemu pracy z uczniem w zakresie czytania do jego rzeczywistych potrzeb.

Literatura

- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* (przeł. A. Sadza). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burton, D., Hamilton, M. i Ivanić, R. (red.). (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London, New York: Routledge.
- Christenbury, L., Bomer, R. i Smagorinsky, P. (red.). (2006). *Handbook of adolescent literacy research*. New York, London: The Guilford Press.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2010). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2009*. www.cke.edu.pl
- Centralna Komisja Egzaminacyjna (2011). *Wstępne informacje o wynikach sprawdzianu 2011*. www.cke.edu.pl
- Certeau de, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (przeł. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Clark, C. Torsi, S. i Strong J. (2005). *Young people and reading. A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. i Douglas J. (2011). *Young people's reading and writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behavior, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust.
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fiske, J. (2010). *Zrozumieć kulturę popularną* (przeł. K. Sawicka). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gray, A. (2003). *Research practice for cultural studies: Ethnographic methods and lived cultures*, Los Angeles, London: Sage Publications.

- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses (second edition)*. London: Falmer Press.
- Gwóźdź, A. (red.). (2008). *Ekrany piśmienności. O przyjemnościach tekstu w epoce nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Guthrie, J. i Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. W: M. L. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, R. Barr, (red.), *Handbook of reading research, volume III*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, s. 403–422.
- Harwas-Napierała B. i Trempała J. (red.). (2006). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłoskowska, A. (1981). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN.
- Knoester, M. (2009). Inquiry into urban adolescent independent reading habits: can Gee's theory of discourses provide insight? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8).
- Kostecki, J. (1978). Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze drugiej połowy XIX wieku, *Pamiętnik Literacki*, 4.
- Kress, G. (2003). *Literacy in new media age*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. W: M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (red.), *Handbook of reading research (volume 3)*. Mahwah, New York: Erlbaum, s. 743–770.
- Lewis, C. i Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40(4), s. 470–501.
- Love, K. i Hamston, J. (2003). Teenage boys' leisure reading dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, 55.
- Marsh, J. P. i Stolle, E. P. (2006). *Re/constructing Identities. A tale of two adolescents*. W: D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. Phelps i D. R. Waff (red.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives (second edition)*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 47–63.
- Martin, W. (1986). *Recent theories of narrative*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. i Foy, P. (2007). *PIRLS 2006. International Report. IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston.
- Neilsen, R. (2006). Playing for real; texts and the performance of identity. W: D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. Phelps, D. R. Waff (red.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives (second edition)*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (volume III)*. Pobrano z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Pecora, N. O. (1999). Identity by design: The corporate constructions of teen romance novels. W: S. R. Mazarella, N. O. Pecora (red.), *Growing up girls. Popular culture and the construction of identity*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Peterson, R. A. i Kern, R. M. (1996). Changing high-brow taste: from snob to omnivore, *American Sociological Review*, 5.
- Pluciennik, J. (2004). *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- National Assessment of Education Progress (2011). *Reading 2011*. National Assessment of Education Progress at grades 4 and 8. *The Nation's Report Card*.
- Schooten van, E. i Gloppe de, K. (2002). The relations between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30.
- Simon, R. (2012). "Without Comic Books there would be no me": Teachers as connoisseurs adolescents' literate lives. *Journal of Adolescents & Adults Literacy*, 6.
- Wentzel, K. R. i Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10.
- West, K. C. (2008). Weblogs and literary response: socially situated identities and hybrid social languages in English class blogs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7).
- Wolff, K. (2009). Dawne i nowe dylematy czytelniczości. W: *Z badań nad książką i księgozbiorem historycznymi*, tom 3. Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW.
- Young, J. P. (2000). Boy talk: critical literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 35.
- Zasacka, Z. (2008). *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zasacka, Z. (2011a). *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe EBIB 4/5(12)*. Pobrano z: www.nowyebib.info/biuletyn/numer.122

- Zasacka, Z. (2011b). Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków, W: D. Mroczkowska (red.), *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, Warszawa: Difin.
- Zasacka, Z. (2011c). Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków. W: E. Nar-kiewicz-Niedbalec i M. Zielińska (red.), *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązka-mi*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Zasacka, Z. (2012). Ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych młodzieży. W: A. M. Kra-jewska (red.), *Między dzieciństwem a dorosło-ścią. Młodzież w bibliotece*. Warszawa: Wydaw-nictwo SBP.