



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Zofia Zasacka

Czytelnictwo dzieci i młodzieży



Autor:

dr Zofia Zasacka

Analiza statystyczna wyników badania i konsultacje merytoryczne:

Krzysztof Bulkowski

Pomoc w przygotowaniu zestawień i wykresów:

dr Błażej Przybylski

Recenzenci:

prof. dr hab. Krzysztof Kosela, Uniwersytet Warszawski

prof. dr hab. Grzegorz Leszczyński, Uniwersytet Warszawski

Korekta:

Małgorzata Pośnik

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014

ISBN 978-83-61693-66-6

Wzór cytowania:

Zasacka Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Skład, druk:

Drukarnia TINTA, Z. Szymański

ul. Żwirki i Wigury 22

13-200 Działdowo

www.drukarniatinta.pl

Raport przygotowany w Pracowni Języka Polskiego Instytutu Badań Edukacyjnych przy współpracy Biblioteki Narodowej w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wprowadzenie | 7 |
| 1. Metodologia badania, cele badawcze i opis badanej populacji dzieci i młodzieży | 9 |
| 1.1. Etap jakościowy badania | 9 |
| 1.2. Metodologia i sposób doboru próby | 9 |
| 1.3. Etap ilościowy | 11 |
| 1.3.1. Najważniejsze informacje o badaniu: metodologia i sposób doboru próby | 11 |
| 1.3.2. Społeczna charakterystyka badanych dzieci i młodzieży | 15 |
| 2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe | 17 |
| 2.1. Kulturowe wzory czytelnicze w okresie dzieciństwa | 17 |
| 2.1.1. Początki | 17 |
| 2.1.2. Głośne czytanie książek w dzieciństwie w ocenie uczniów | 19 |
| 2.1.3. Czas przejściowy – rodzice pomagający w czytaniu lektur | 20 |
| 2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży | 21 |
| 2.2.1. Pierwsze dziecięce lektury – Andersen, Brzechwa, <i>Dzieci z Bullerbyn</i> | 21 |
| 2.2.2. Pierwsza samodzielnie przeczytana książka | 22 |
| 2.2.3. Pierwsza pamiętana lektura szkolna | 23 |
| 2.2.4. Czytelnicy wyrastają z wczesnego dzieciństwa | 24 |
| 2.2.5. Lektury przełomu – faza przyjemności czytania | 25 |
| 2.3. Uwagi końcowe | 27 |
| 3. Czytanie książek wśród innych zajęć czasu wolnego dzieci i młodzieży | 29 |
| 3.1. Dziecięce style życia | 29 |
| 3.2. Książki w codzienności dwunastolatków | 31 |
| 3.3. Style życia gimnazjalistów: na wsi rower, w mieście zajęcia dodatkowe | 34 |
| 3.4. Praktyki czytelnicze w codzienności piętnastolatków | 35 |
| 3.5. Czy czytanie może być atrakcyjną formą spędzania czasu? <i>To jest taki zapychacz czasu, który bardzo dużo wnosi do naszego życia</i> | 40 |
| 4. Domowe księgozbiory polskich uczniów | 43 |
| 4.1. Domowe księgozbiory jako świadectwo kapitału kulturowego rodziny | 43 |
| 4.2. Zasobność domowych bibliotek polskich uczniów | 44 |
| 4.3. Domowe biblioteki i ich funkcje w rodzinie | 46 |
| 4.4. Księgozbiór domowy jako źródło czytanych książek | 47 |
| 4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników | 48 |
| 4.5.1. Sposoby zbierania własnego księgozbioru | 50 |
| 4.5.2. Prezenty książkowe w dzieciństwie | 51 |
| 4.5.3. Książki obecnie otrzymywane w prezencie | 51 |
| 4.6. Zakupy książkowe | 52 |
| 4.7. Książki cenne i dlaczego? | 53 |
| 4.8. Podsumowanie | 54 |
| 5. Czytanie książek przez polskich uczniów | 55 |
| 5.1. Aktywność czytelnicza dwunastolatków | 56 |
| 5.1.1. Dwunastolatki i ich aktywność czytelnicza w czasie wolnym | 56 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.1.2. | Intensywność czytania książek w czasie wolnym | 60 |
| 5.1.3. | Uczniowie szkoły podstawowej czytający lektury szkolne | 60 |
| 5.2. | Typy dziecięcych czytelników książek | 61 |
| 5.3. | Aktywność czytelnicza gimnazjalistów | 63 |
| 5.3.1. | Aktywność czytelnicza w czasie wolnym | 63 |
| 5.3.2. | Intensywność czytania w czasie wolnym | 66 |
| 5.4. | Gimnazjaliści czytający lektury szkolne i ich cechy społeczno-demograficzne | 67 |
| 5.5. | Typy gimnazjalnych czytelników | 69 |
| 5.6. | Gimnazjaliści poza lekturą książkową | 71 |
| 5.7. | Zmiany w aktywności czytelniczej wraz z wiekiem | 72 |
| 5.8. | Podsumowanie | 72 |
| 6. | Motywacje czytelnicze i zaangażowanie w czytanie | 73 |
| 6.1. | Komponenty motywacji czytelniczych | 74 |
| 6.2. | MRQ – kwestionariusz badania motywacji czytelniczych | 75 |
| 6.3. | Motywacje czytelnicze dwunastolatków i piętnastolatków: plan analiz | 76 |
| 6.4. | Motywacje czytelnicze | 78 |
| 6.4.1. | Motywacje czytelnicze szóstoklasistów | 78 |
| 6.4.2. | Motywacje czytelnicze gimnazjalistów | 80 |
| 6.5. | Dziewczęce i chłopięce – motywacje czytelnicze w okresie dorastania | 82 |
| 6.6. | Wnioski | 84 |
| 7. | Lektury książkowe czasu wolnego nastolatków | 85 |
| 7.1. | Przemiany na rynku książki dla dzieci i młodzieży | 86 |
| 7.2. | Książkowe wybory lekturowe – metodologia badania | 87 |
| 7.2.1. | Typy książek w spontanicznym czytaniu nastolatków | 88 |
| 7.3. | Lektury czasu wolnego dwunastolatków | 89 |
| 7.3.1. | Fantastyka dla starszej i młodszej młodzieży – <i>Harry Potter forever</i> | 89 |
| 7.3.2. | Literatura dla dzieci – <i>Dziennik cwaniaczka</i> i inne humorystyczne przygody | 93 |
| 7.3.3. | Literatura obyczajowa dla młodzieży – lekko i przyjemnie | 94 |
| 7.3.4. | Komiksy – w kręgu klasyki dla dzieci | 94 |
| 7.3.5. | Fantastyka – <i>Władca pierścieni, Wiedźmin</i> | 95 |
| 7.3.6. | Klasyka przygodowa, bajki, książki hobbistyczne, non-fiction i inne | 95 |
| 7.3.7. | Środowisko społeczne a preferencje lekturowe szóstoklasistów | 97 |
| 7.3.8. | Wspólne doświadczenia lekturowe szóstoklasistów | 97 |
| 7.3.9. | Profile czytelnicze dwunastolatków | 98 |
| 7.4. | Wybory lekturowe gimnazjalistów | 101 |
| 7.4.1. | Literatura fantastyczna dla młodzieży – magia i czary, wojny wampirów i walka o przetrwanie | 101 |
| 7.4.2. | Fantastyka – Tolkien, Sapkowski, King | 103 |
| 7.4.3. | Literatura obyczajowa dla młodzieży – dwa bieguny: nałogi i intrygi miłosne | 105 |
| 7.4.4. | Beletrystyka romansowo obyczajowa – z biblioteczki Mamy: powieści <i>Sparks, Picoult</i> i <i>50 twarzy Greya</i> | 105 |
| 7.4.5. | Beletrystyka i literatura faktu dla dorosłych odbiorców | 106 |
| 7.4.6. | Kontynuacje dzieciństwa | 108 |
| 7.4.7. | Środowisko społeczno-kulturowe a preferencje lekturowe gimnazjalistów | 109 |
| 7.4.8. | Podsumowanie: dorastanie z literaturą | 111 |
| 8. | Literatura piękna na lekcjach języka polskiego | 113 |
| 8.1. | Sposoby czytania w ramach obowiązku szkolnego | 114 |
| 8.1.1. | Na straconej pozycji | 114 |

| | | |
|---|--|------------|
| 8.1.2. | Lektury szkolne lubiane i cenione versus nielubiane | 115 |
| 8.1.3. | Lektury marzeń – rekomendacje do szkolnego kanonu | 118 |
| 8.1.4. | Podsumowanie | 124 |
| 8.2. | Metody dydaktyczne na lekcji polskiego: <i>Ogólnie to bym nic nie zmieniła, bo mi się podoba</i> | 124 |
| 8.2.1. | Atrakcyjna lekcja – Pani pozwala nam wypowiadać się | 125 |
| 8.2.2. | Podsumowanie | 126 |
| 8.3. | Kanon szkolny i strategie jego czytania | 127 |
| 8.3.1. | Uczniowskie strategie czytania lektur szkolnych | 127 |
| 8.4. | Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe | 129 |
| 8.4.1. | Lektury szkolne w szóstej klasie szkoły podstawowej i strategie ich czytania ... | 129 |
| 8.4.2. | Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe w gimnazjum i strategie ich czytania | 132 |
| 8.4.3. | Podsumowanie | 136 |
| 9. | Uczestnictwo nastolatków w społecznym obiegu książki | 137 |
| 9.1. | Socjalizacji ku czytaniu ciąg dalszy: wzory czytelnicze przekazywane w rodzinie | 139 |
| 9.1.1. | Inni dorośli: bibliotekarze i nauczyciele | 147 |
| 9.1.2. | Grupa rówieśnicza | 147 |
| 9.1.3. | Nastoletnie sposoby komunikacji o książkach | 149 |
| 9.2. | Sposoby pozyskiwania książek | 149 |
| 9.2.1. | Źródła książek dwunastoletnich czytelników | 149 |
| 9.2.2. | Książki gimnazjalistów – z Empiku albo gminnej biblioteki | 152 |
| 9.3. | Biblioteki w opiniach uczniów | 155 |
| 9.4. | Podsumowanie | 156 |
| Aneks | ..... | 157 |
| Wnioski końcowe | ..... | 159 |
| Wnioski i zalecenia dla dydaktyki polonistycznej | ..... | 163 |
| Aneks | ..... | 167 |
| Rozdział 3 | ..... | 173 |
| Rozdział 4 | ..... | 175 |
| Rozdział 5 | ..... | 179 |
| Rozdział 6. | ..... | 189 |
| ANEKS 3 | ..... | 197 |
| ANEKS 4 | ..... | 199 |
| ANEKS 5 | ..... | 203 |
| Rozdział 9. | ..... | 207 |
| Bibliografia | ..... | 211 |

Wprowadzenie

Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży zostało zrealizowane w ramach projektu pt. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”. Jest to projekt systemowy, realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1., Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty. Celem głównym projektu jest wzmocnienie systemu edukacji w zakresie badań edukacyjnych oraz zwiększenie wykorzystywania wyników badań naukowych w polityce i praktyce edukacyjnej oraz w zarządzaniu oświatą. Projekt zrealizowany został we współpracy z Biblioteką Narodową.

Cele badania

Celem badania czytelnictwa dzieci i młodzieży była ocena społecznego zasięgu książki wśród uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum, obserwacja biografii czytelniczych oraz praktykowanych sposobów czytania.

W szczególności badanie dotyczyło:

- określenia **przebiegu biografii czytelniczej** dziewcząt i chłopców w różnych środowiskach społecznych, w szczególności w odniesieniu do **społecznych sytuacji inicjacji literackich, wzorów czytelniczych wyniesionych z domów rodzinnych, środowiska rówieśniczego oraz przekazywanych przez inne instytucje socjalizujące** oraz wskazania ich związku z praktykowanymi sposobami czytania
- rozpoznania oczekiwań i potrzeb nastoletnich czytelników związanych z lekturą książkową, wskazania czynników decydujących o czerpaniu satysfakcji z lektury, określenia różnic w sposobach czytania spontanicznego i szkolnego oraz związanych z nimi motywacji
- określenia stosunku uczniów do lektur szkolnych, wskazania podobieństw i różnic między lekturą wynikającą z obowiązku szkolnego i wybieraną poza nim, rozpoznania, na ile lektura w obu sytuacjach odpowiada zainteresowaniom i oczekiwaniom młodzieży oraz wskazania zmian, jakim ulega wraz z wiekiem ucznia
- określenia demograficznych, społecznych i kulturowych podobieństw oraz różnic w uczniowskich postawach i praktykach czytelniczych, zarówno w ramach obowiązku szkolnego, jak i poza nim
- wyróżnienia wspólnego obszaru doświadczeń lekturowych oraz różnic ujawniających się w aktywności, preferencjach i kompetencjach czytelniczych dwunastolatków i piętnastolatków
- opisanie związków między czytelnictwem uczniów a kulturą popularną i młodzieżową oraz trendami we współczesnej literaturze przeznaczony dla dzieci i młodzieży.

Raport prezentuje wyniki badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”. W rozdziale pierwszym zostały przedstawione najważniejsze informacje o badaniu, zawierające dane o zastosowanej metodologii, sposobie doboru próby, etc.

Opis wyników badania rozpoczyna rozdział, który powstał na podstawie jego jakościowej części i jest poświęcony pierwszemu etapowi socjalizacji do czytania: sposobom przekazywania wzorów praktyk czytelniczych we wczesnym dzieciństwie badanych dzieci i młodzieży. Przedstawia, jak w kręgu rodzinnym czyta się dzieciom książki, jakie ta praktyka może pełnić funkcje. Opisano inicjacje czytelnicze dziecięcych czytelników, ich pierwsze pamiętane i samodzielnie przeczytane lektury, książki kreujące ich gusty i potrzeby czytelnicze. Odtworzono kolejne etapy czytelniczej socjalizacji, kształtowania umiejętności czerpania przyjemności z lektury, pierwszych autorytetów czytelniczych, komunikację towarzyszącą lekturom książkowym w środowisku społecznym nastolatków.

Rozdział trzeci to efekt analizy wyników ilościowej części badania, w której uczniowie relacjonowali, jak często podejmują różne zajęcia w czasie wolnym ze szczególnym uwzględnieniem czytania książek. Wyniki te wzbogacono informacjami zdobytymi podczas jakościowej części badania – analizy uczniowskich wypowiedzi dotyczących stylu życia, ulubionych zajęć, obyczajów związanych z praktykami czytelniczymi i ich stosunkiem do nich. Opisano zmiany, jakie nastąpiły w obecności czytania książek w życiu codziennym nastolatków wraz z ich dorastaniem.

Obyczaj kolekcjonowania książek i zasobność księgozbiorów posiadanych przez rodzinę to ważne wskaźniki tego, że czytanie książek jest wartością uznawaną i realizowaną przez jej członków. W badaniach śledzących postępy edukacyjne uczniów wielkość domowych bibliotek to czynnik wskazujący na aspiracje edukacyjne rodziny, a w badaniach poświęconych uczestnictwu w kulturze – na prestiż przypisywany praktykom czytelniczym. Zasobność zbiorów książkowych będących w posiadaniu badanych uczniów i ich rodzin została opisana w rozdziale czwartym. Uwzględniono też społeczno-demograficzne zróżnicowanie wielkości owych księgozbiorów. Analiza treści uczniowskich wywiadów pozwoliła opisać sposoby ich zbierania. Szczególną uwagę poświęcono książkom, które do nich należą i tym, które są dla nich ważne.

W rozdziale piątym opisano, jakie cechy społeczno-demograficzne uczniów różnicują ich aktywność czytelniczą w ramach obowiązku szkolnego i w czasie wolnym. Przedstawiono wyniki mówiące, która grupa dwunastolatków i piętnastolatków nie czyta książek, a jacy z nich są aktywni w obu analizowanych sytuacjach czytelniczych, jaka jest intensywność czytelnicza badanych uczniów mierzona ilością czytanych książek. Ukazano też, jak aktywność czytelnicza ulega zmianom wraz z dorastaniem nastolatków.

Warunkiem rozpoczęcia lektury są określone powody, dla których podejmujemy tę czynność. Mówią o nich motywacje czytelnicze, których analizę podjęto w rozdziale szóstym. Przedstawiono wykorzystaną w badaniu teoretyczną koncepcję motywacji czytelniczych Allana Wigfielda i Johna Guthrie. Opisano obserwowane komponenty motywacji czytelniczych i skale, które zastosowano do ich pomiaru. Kompetencje czytelnicze i ich samoocena, motywacje wewnętrzne i zewnętrzne oraz społeczne konteksty czytania, to cztery komponenty motywacji czytelniczych nastolatków, które zostały opisane poprzez prezentację ich zróżnicowania i uwarunkowań.

Kolejny rozdział stanowi kompletna prezentacja książkowych wyborów lekturowych odbywanych spontanicznie, poza obowiązkami szkolnymi. Szerokie spektrum preferencji lekturowych dwunastolatków i piętnastolatków pozwala na identyfikację książek najpoczytniejszych, wspólnych lektur, a także specyficznych zainteresowań przynależnych do płci, wieku bądź uwarunkowanych wpływem środowiska społecznego.

Badaniem zostały objęte praktyki czytelnicze mające miejsce w ramach obowiązku szkolnego. Skupiono się na uczniowskich ocenach obecności literatury pięknej na lekcjach języka polskiego i stosowanych metodach dydaktycznych. Zidentyfikowano uczniowskie oczekiwania wobec udanej lekcji. Tę kwestię opisano w rozdziale ósmym, dzięki analizie uczniowskich odpowiedzi udzielonych w wywiadach w jakościowej części badania. Analiza deklaracji uczniowskich zawartych w ankietach umożliwiła utworzenie listy wymarzonych lektur szkolnych dwunastolatków i piętnastolatków, a także wyodrębnienie rzeczywistych wspólnych doświadczeń lekturowych odbytych w ramach obowiązku szkolnego. Podano analizie zróżnicowanie strategii czytania lektur szkolnych. Przedstawiono, jacy uczniowie i jakie lektury czytali w całości, we fragmentach, czy też poznawali je za pośrednictwem streszczeń.

Rozdział dziewiąty poświęcony jest uczestnictwu dwunastolatków i piętnastolatków w obiegu książki. Obserwowano komunikację społeczną towarzyszącą lekturze książkowej: rozmowy, wymianę opinii o czytanych książkach, wzajemne pożyczanie i rekomendowanie książek. Wskazano, jakie grupy społeczne i jakie osoby mają wpływ na uczniowskie wybory lekturowe. Ta część analizy wyników badania wykorzystwała informacje z obu części: jakościowej i ilościowej. Pozwoliła też na kontynuowanie analizy kolejnych etapów biografii czytelniczej uczniów i obecnych procesów socjalizacji czytelniczej. Uczestnictwo w społecznym obiegu książki to także sposoby pozyskiwania lektur – przedstawiono najważniejsze źródła lektur szkolnych i książek czytanych w czasie wolnym, ze szczególnym uwzględnieniem bibliotek. Raport zamykają wnioski końcowe oraz rekomendacje dla dydaktyki polonistycznej.

1. Metodologia badania, cele badawcze i opis badanej populacji dzieci i młodzieży

Badanie „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” składa się z dwóch etapów: jakościowego i ilościowego.

1.1. Etap jakościowy badania

Celem badania czytelnictwa dzieci i młodzieży była obserwacja biografii czytelniczych oraz praktykowanych sposobów czytania nastolatków, kończących dwa etapy edukacji: szkołę podstawową i gimnazjum. W szczególności badanie dotyczyło:

- określenia przebiegu biografii czytelniczej nastolatków w różnych środowiskach społecznych (w szczególności w odniesieniu do społecznych sytuacji inicjacji literackich, wzorów czytelniczych wyniesionych z domów rodzinnych, środowiska rówieśniczego oraz przekazywanych przez inne instytucje socjalizujące) oraz wskazania ich związku z praktykowanymi sposobami czytania
- rozpoznania oczekiwań i potrzeb nastoletnich czytelników związanych z lekturą książkową, wskazania czynników decydujących o czerpaniu satysfakcji z lektury, określenia różnic w sposobach czytania spontanicznego i szkolnego oraz związanych z nimi motywacji
- określenia stosunku uczniów do lektur szkolnych, wskazania podobieństw i różnic między lekturą wynikającą z obowiązku szkolnego i wybieraną poza nim. Rozpoznanie, na ile lektura w obu sytuacjach odpowiada zainteresowaniom i oczekiwaniom młodzieży. Wskazania zmian, jakim ulega wraz z wiekiem ucznia.

1.2. Metodologia i sposób doboru próby

Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży zostało zrealizowane metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI – Individual Depth Interview). Badanie objęło dwie grupy respondentów: uczniów szóstych klas szkół podstawowych oraz uczniów trzecich klas gimnazjów. Łącznie przeprowadzono 48 wywiadów indywidualnych.

Charakterystyka narzędzi badawczych

Scenariusz wywiadów indywidualnych z uczniami

Na etapie wywiadów indywidualnych z uczniami wykorzystany został scenariusz wywiadu, który składał się z kilku modułów problemowych:

- Biografia czytelnicza – inicjacje lekturowe.
- Społeczny obieg książki.
- Sposób czytania spontanicznego: preferencje lekturowe, kryteria i motywacje samodzielnego wyboru, funkcje lektury książkowej w życiu, emocje towarzyszące procesowi lektury, taktyki czytelnicze.
- Sposób czytania w ramach obowiązku szkolnego: wartości przypisywane lekturom – indywidualna perspektywa ucznia; oczekiwania wobec lektur szkolnych i metod nauczania związanych z lekturami; emocje towarzyszące odbiorowi lektur szkolnych.
- Strategie czytania, miejsce praktyk czytelniczych w życiu codziennym.

Ankieta kontekstowa o szkole

Do zebrania podstawowych informacji o szkole posłużyła ankieta uzupełniana przez dyrektorów szkół. Ankieta zawierała pytania dotyczące typu szkoły; typu i wielkości miejscowości, w której się znajduje; liczby uczniów w szkole i w klasach w klasach, z których rekrutowani byli uczniowie do badania. Pytania

1. Metodologia badania, cele badawcze...

1.2. Metodologia i sposób doboru próby

ankiety dotyczyły informacji na temat realizacji programów rozszerzonych realizowanych w klasach objętych badaniem i tytułu podręcznika do kształcenia literackiego.

Ankieta kontekstowa o uczniu

Do zebrania podstawowych informacji o uczniu posłużyła „Ankieta kontekstowa o uczniu”, która uzupełniana była indywidualnie przez uczniów po zakończeniu wywiadu indywidualnego. Ankieta zawierała takie pytania, jak:

- Data urodzenia
- Płeć
- Typ i wielkość miejscowości zamieszkania
- Informacja, czy szkoła znajduje się w miejscowości zamieszkania
- Informacja, z kim zamieszkuje dziecko w ciągu roku szkolnego
- Liczba i wiek rodzeństwa
- Informacje, z kim zamieszkuje dziecko na stałe
- Informacje dotyczące statusu społeczno-ekonomicznego
- Informacja o planach i oczekiwaniach dotyczących dalszej nauki (pytania kierowane tylko do uczniów gimnazjów).

Charakterystyka narzędzia rekrutacyjnego

Aby uzyskać wymagany i bogaty materiał z przeprowadzanych wywiadów z uczniami, kryterium uczestnictwa w badaniu było przeczytanie przynajmniej dwóch książek z własnego wyboru w okresie od początku wakacji do momentu realizacji badania oraz dwóch lektur szkolnych omówionych w bieżącym roku szkolnym (w sytuacji, kiedy w klasie była omawiana tylko jedna lektura, wystarczy jedna przeczytana lektura).

- Badanie realizowała w terenie agencja badawcza: SMG/KRC Media-Poland SA. Do jej zadań należało: rekrutacja szkół i uczniów do badania, przeprowadzenie wywiadów i dokonanie kontroli procedur realizacji, rejestracja audio przy użyciu dyktafonu, opracowanie streszczeń wywiadów według schematu ustalonego wcześniej, opracowanie szczegółowych transkrypcji przeprowadzonych wywiadów.
- Metoda rekrutacji respondentów: szkoły rekrutowane do badania zostały dobrane celowo zgodnie z założeniami badawczymi, to znaczy: były ulokowane w różnych środowiskach społeczno-kulturowych na wsi, w miastach do 20 tysięcy mieszkańców, w mieście powyżej 500 tysięcy mieszkańców oraz ze szkół o wysokich i niskich wynikach na zewnętrznym egzaminie gimnazjalnym.
- Zamieszczone w raporcie cytaty stanowią egzemplifikację tez. Wszystkie cytaty zostały poddane anonimizacji za pomocą kodów (np. G38-3A04-0). G oznacza gimnazjalistę, P – ucznia szkoły podstawowej, 0 na końcu kodu – chłopca, 1 – dziewczynkę.

Charakterystyka badanych

W jakościowym etapie badania przeprowadzono 48 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z uczniami VI klasy szkoły podstawowej oraz III klasy gimnazjum z województwa mazowieckiego. Wywiady zrealizowano w dniach 21.12.2012 – 25.01.2013 roku. Proporcje według płci wyniosły 50% do 50% na każdym z dwóch poziomów edukacyjnych (VI klasa szkoły podstawowej: 12 IDI z chłopcami oraz 12 IDI z dziewczętami; III klasa gimnazjum: 12 IDI z chłopcami oraz 12 IDI z dziewczętami).

Proporcje według typu szkoły rozłożyły się następująco:

W szkołach podstawowych zrealizowano:

- 8 IDI w publicznych szkołach wiejskich znajdujących się w gminie wiejskiej (4 dziewczętami, 4 z chłopcami)
- 4 IDI w publicznych szkołach znajdujących się w małym mieście (do 20 tys. mieszkańców) (2 z dziewczętami oraz 2 z chłopcami)

- 12 IDI w publicznych szkołach znajdujących się w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców (6 z dziewczętami i 6 z chłopcami).

W gimnazjach zrealizowano:

- 8 IDI w publicznych gimnazjach wiejskich znajdujących się w gminie wiejskiej (4 z dziewczętami, 4 z chłopcami)
- 4 IDI w publicznych gimnazjach znajdujących się w małym mieście (do 20 tys. mieszkańców) (2 z dziewczętami, 2 z chłopcami)
- 12 IDI w publicznych gimnazjach znajdujących się w mieście powyżej 500 tys. mieszkańców (6 z dziewczętami i 6 z chłopcami).

1.3. Etap ilościowy

1.3.1. Najważniejsze informacje o badaniu: metodologia i sposób doboru próby

Celem badania jest opisanie podobieństw i różnic kulturowych ujawniających się w uczniowskich praktykach czytelniczych uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej i trzeciej klasy gimnazjum. Przedmiotem badania są postawy czytelnicze obserwowane poprzez aktywność czytelniczą, książkowe wybory odbywane w ramach obowiązku szkolnego i poza nim, motywacje czytelnicze oraz uczestnictwo w społecznym obiegu książki. Przedmiotem badania były zagadnienia szczegółowe:

- społeczny zasięg książki wśród dwunastolatków i piętnastolatków
- miejsce i znaczenie praktyk czytelniczych w życiu codziennym nastolatków
- strategie czytelnicze nastoletnich czytelników towarzyszące praktykom czytelniczym w ramach obowiązku szkolnego
- wspólny obszar doświadczeń lekturowych trzynastolatków i piętnastolatków, ich preferencje lekturowe oraz różnice między tymi doświadczeniami
- uczestnictwo badanych uczniów w społecznym obiegu książki, funkcje społeczne jakie pełni lektura książkowa i sposoby pozyskiwania czytanych książek
- społeczno-demograficzne zróżnicowanie postaw i motywacji czytelniczych dzieci i młodzieży.

Narzędzia badawcze, dobór próby, struktura próby szkół objętych badaniem

Badaniem została objęta populacja uczniów z szóstej klasy szkoły podstawowej i trzeciej klasy gimnazjum. Do uczniów docierano poprzez szkoły, do których uczęszczają. W badaniu zastosowano następujące narzędzia badawcze:

- kwestionariusz o szkole (zawierający pytania m.in. dotyczące liczby oddziałów, podręczników wykorzystywanych na lekcji języka polskiego, tytułów lektur szkolnych omawianych w bieżącym roku szkolnym)
- kwestionariusze rodzica zawierające pytania o poziom wykształcenia i pozycję zawodową, liczbę i wiek dzieci
- kwestionariusz ucznia.

Opis doboru ogólnopolskiej próby

Zbiorowość badania stanowili uczniowie klas szóstych szkół podstawowych oraz klas trzecich gimnazjów. Wykaz szkół, stanowiący operat losowania, skonstruowano na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO z września 2012 r.) Ministerstwa Edukacji Narodowej. Operat ten objął uczniów z 6764 szkół podstawowych oraz 5620 gimnazjów. Były to szkoły publiczne oraz prywatne o uprawnieniach szkół publicznych, ze wsi i miast wszystkich województw kraju. Na podstawie informacji z roku szkolnego 2011/2012 stworzono listę szkół podstawowych wraz z wyszczególnieniem oddziałów klasowych na poziomie V klasy szkoły podstawowej i II klasy gimnazjum. Założono,

1. Metodologia badania, 1.3. Etap ilościowy
cele badawcze...

że większość uczniów otrzyma promocję do następnej klasy, a ewentualne migracje międzyszkolne, bądź międzyoddziałowe nie zmieniają znacząco liczebności klas.

Z operatu zostały wyłączone szkoły specjalne i integracyjne, szkoły muzyczne, szkoły mistrzostwa sportowego i sportowe, przyspitalne oraz eksperymentalne (pojedyncza szkoła w skali kraju). W operacie nie znalazły się również szkoły o prognozowanej liczbie uczniów poniżej 15 osób, stwierdzono bowiem małą precyzję estymowanych parametrów dla tak niskich liczebności. Dokonane na operacie zabiegi pomniejszyły populację uczniów o ok. 13,07%.

Tabela 1.

Zbiorowość szkół podstawowych i gimnazjów według warstw

| Typ szkoły | Klasa miejscowości | | | | | | suma |
|-------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|--------------|----------------|----------------|--------------|
| | miasta o liczbie mieszkańców | | | | ogółem miasta | wieś | |
| | 500 tys. i więcej | od 100 tys. do 499 999 | od 20 tys. do 99 999 | do 19 999 | | | |
| szkoły podstawowe | 587 8,68% | 871 12,88% | 1290 19,07% | 466 6,89% | 3214 47,52% | 3550 52,48% | 6764 100% |
| gimnazja | 366 6,51% | 629 11,19% | 1010 17,97% | 397 7,06% | 2402 42,74% | 3218 57,26% | 5620 100% |

Dobór próby do badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” miał charakter doboru warstwowego z zastosowaniem losowania systematycznego. W pierwszym kroku założono, że należy wylosować co najmniej 120 szkół na każdym z tych poziomów. Na kolejnym etapie podzielono operat na pięć warstw uwzględniających wielkość miejsca zamieszkania. W każdej warstwie wylosowano w sposób zależny (bez zwracania) zakładaną liczbę szkół, proporcjonalną do liczby uczniów w szkole w klasach III. Losowanie zostało wykonane za pomocą pakietu *Random Samples and Permutations* w programie R.

Tabela 2.

Liczebność próby według warstw uwzględniających wielkość miejscowości

| Opis warstwy | Liczba szkół | |
|------------------------------------|---|--|
| | liczba oddziałów klas szóstych szkół podstawowych | liczba oddziałów klas trzecich gimnazjów |
| miasto powyżej 500 001 mieszkańców | 9 | 9 |
| miasto 100 000–500 000 mieszkańców | 15 | 16 |
| miasto 20 000–99 999 mieszkańców | 23 | 28 |
| miasto do 19 999 mieszkańców | 13 | 19 |
| wieś | 60 | 48 |
| RAZEM | 120 | 120 |

W kolejnym kroku następowało losowanie oddziałów w ramach szkół. Losowano po jednym oddziale z każdej, znajdującej się w próbie, szkoły. W wypadku braku możliwości przeprowadzenia badania w wylosowanym oddziale, badanie przeprowadzano w następnym w kolejności oddziale klasy danej szkoły (o ile w danej szkole był więcej niż jeden oddział).

Uzyskane wyniki poddano ważeniu, aby uzyskać odzwierciedlenie udziałów poszczególnych warstw (klas wielkości miejscowości) w populacji oraz skorygować fakt, że w wylosowanych oddziałach nie wszyscy uczniowie wzięli udział w badaniu (*response rate*). Wszystkie podane w raporcie odsetki

odpowiedzi uwzględniają wagi analityczne i należy je traktować jako reprezentatywne dla populacji uczniów szóstych klas szkół podstawowych oraz trzecich klas gimnazjów.

Wielkość i struktura próby szkół objętej badaniem ilościowym

W badaniu przeprowadzono ankietę audytoryjną wśród uczniów jednego wylosowanego oddziału VI klasy z szkoły podstawowej i z III klasy gimnazjalnej. Zrealizowano je w okresie od 4 do 29 listopada 2013 r. Spośród szkół wylosowanych do badania, na udział zgodziły się 202 szkoły w całej Polsce. Badanie przeprowadzono z uczniami:

- 100 szkół podstawowych oraz
- 102 szkół gimnazjalnych.

W każdej wylosowano do badania jeden oddział:

- w szkole podstawowej – z klas VI
- w gimnazjum – z klas III.

Strukturę ze względu na wielkość miejscowości prezentuje poniższa tabela.

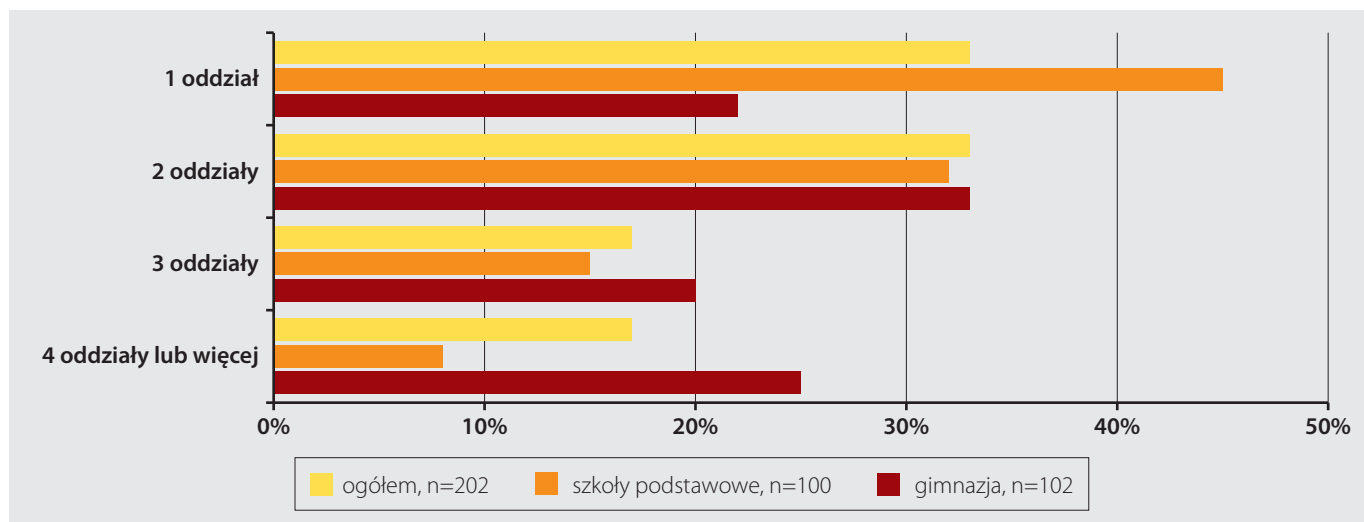
Tabela 3.

Liczba szkół przekazanych do realizacji według wielkości miejscowości

| Wielkość miejscowości | Liczba szkół OGÓŁEM | Liczba szkół podstawowych | Liczba szkół gimnazjalnych |
|------------------------------------|---------------------|---------------------------|----------------------------|
| miasto powyżej 500 001 mieszkańców | 15 | 7 | 8 |
| miasto 100 000–500 000 mieszkańców | 25 | 11 | 14 |
| miasto 20 000–99 999 mieszkańców | 40 | 16 | 24 |
| miasto do 19 999 mieszkańców | 26 | 11 | 15 |
| wieś | 96 | 55 | 41 |
| RAZEM | 202 | 100 | 102 |

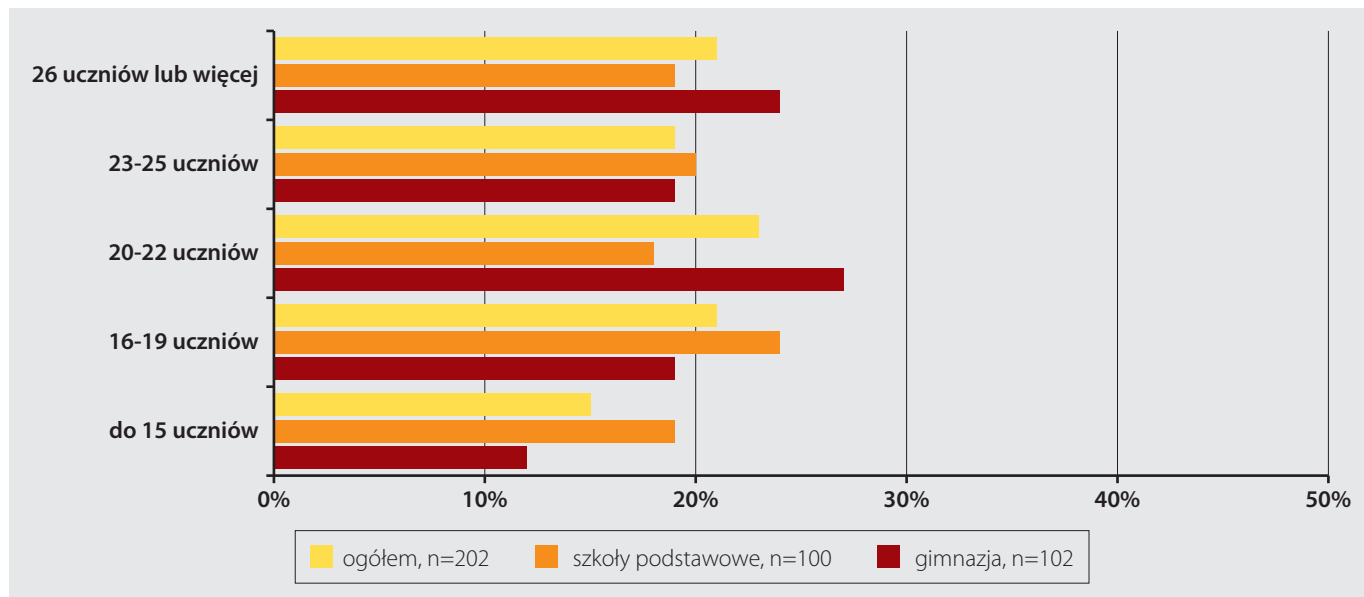
Poziom realizacji na poziomie próby szkół wyniósł 84% i był nieco niższy w szkołach podstawowych (83%) niż w gimnazjach (85%). W badaniu nie stosowano prób rezerwowych. Wielkość wylosowanej próby została ustalona przy uwzględnieniu możliwych odmów szkół w trakcie realizacji badania.

Wykres 1. Struktura szkół według liczby oddziałów



Łącznie w oddziałach tych uczy się 4250 uczniów: w szkołach podstawowych 2053 uczniów oraz w gimnazjach 2197 uczniów. Strukturę szkół według liczby uczniów w oddziałach prezentuje poniższy wykres.

Wykres 2. Struktura szkół według liczby uczniów w badanych oddziałach



Liczba ankiet dla szkół

Zgromadzono 202 wypełnione ankiety dla szkół uczestniczących w badaniu.

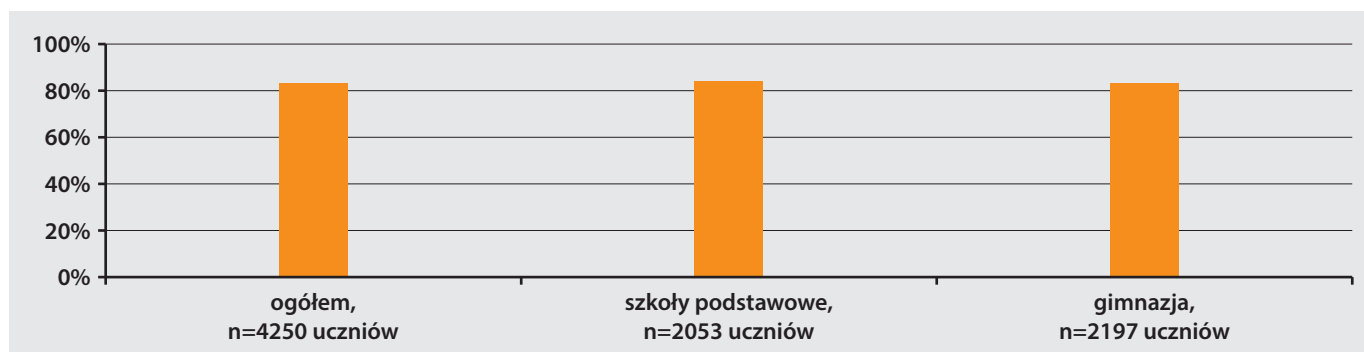
Liczba ankiet rodziców

Ostatecznie zgody na udział dziecka w badaniu oraz wypełnione ankiety rodziców uzyskano ogółem od 3724 spośród 4250 rodziców uczniów w oddziałach wylosowanych do badania, co oznacza 88%. W szkołach podstawowych było to 1811 zgód spośród 2053 uczniów (77%), zaś w gimnazjach 1913 spośród 2197 (87%). Zgodnie z założeniami badania do finalnego zbioru wyników zostały włączone ankiety wypełnione przez tych rodziców, których dzieci uczestniczyły w badaniu.

Liczba uczniów w badaniu i poziom realizacji badania (*response rate RR*)

W badaniu uczestniczyło łącznie 3537 uczniów, w tym 1721 uczniów szkół podstawowych oraz 1816 uczniów gimnazjów. Oznacza to, iż poziom realizacji na próbie uczniów w szkołach, które zgodziły się na realizację badania wyniósł 83% i był nieco wyższy w szkołach podstawowych (84%) niż w gimnazjach (83%). Poziom realizacji w poszczególnych typach szkół przedstawia poniższy wykres.

Wykres 3. Poziom realizacji próby uczniów ze szkół uczestniczących w badaniu według typu szkoły



Realizacja badania w szkołach

Badanie zostało realizowane w terenie przez agencję badawczą GFK. Sesje badawcze w szkołach odbywały się w terminach od 4 do 29 listopada 2013 r.

- W 190 placówkach sesje audytoryjnie zostały zrealizowane w terminie 4–15.11.2013 r., a w 10 pozostałych ostatnia sesja odbyła się między 18. a 25. listopada. W ramach sesji audytoryjnych zrealizowano łącznie wywiady z 3413 uczniami.
- W 32 placówkach podczas sesji audytoryjnej nie uzyskano wymaganego *response rate* (na poziomie min. 70%). W takich sytuacjach procedura badawcza przewidywała ustalenie kolejnego terminu realizacji badania w ramach sesji uzupełniającej (lub kilku terminów, o ile zachodziła taka konieczność). W omawianych 32 szkołach (15 szkołach podstawowych i 17 gimnazjach) w ramach sesji audytoryjnych zrealizowano łącznie 124 wywiady. W poszczególnych placówkach uczestniczyło w nich pomiędzy 1 a 8 uczniów.
- Sesja audytoryjna odbywała się na jednej godzinie lekcyjnej i realizowana została przez ankietera według ściśle określonej procedury, którą szczegółowo omówiono podczas szkolenia ankieterów. Konieczność jej zachowania była podyktowana wymogiem zapewnienia takich samych warunków realizacji badania we wszystkich szkołach.
- W czasie sesji ankieter posługiwał się scenariuszem realizacji sesji identycznym dla wszystkich szkół.

1.3.2. Społeczna charakterystyka badanych dzieci i młodzieży

Przebadano 1721 uczniów szkoły podstawowej: 53% chłopców i 47% dziewcząt, oraz 1816 gimnazjalistów 52% chłopców i 48% dziewcząt.

Tabele ulokowane w aneksie (R.1 tabele 1–7) prezentują przebadane populacje uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów, uwzględniają ich miejsce zamieszkania, lokalizację szkoły, do której uczęszczali badani uczniowie, pozycję społeczno-zawodową rodziców opisywaną przez ich wykształcenie, wykonywany zawód; stopnie z języka polskiego otrzymane na zakończenie poprzedniej klasy. Dodatkowe tabele zawierają dane o poziomie wykształcenia rodziców badanych uczniów w zależności od ich miejsca zamieszkania.

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

W celu opisanego biografii czytelniczych nastoletnich czytelników analizie treści poddano przeprowadzone z nimi wywiady. Na tym etapie analizy skupiono się na sposobach przekazywania wzorów czytelniczych we wczesnym i późnym dzieciństwie. Poszukiwano punktów zwrotnych w trajektoriach praktyk czytelniczych.

Analiza treści wywiadów przyniosła następujące obserwacje:

- Powszechnym sposobem socjalizacji do czytania niezależnie od środowiska społeczno-kulturowego jest głośne czytanie dzieciom w wieku przedszkolnym bajek i wierszy, z czasem bardziej złożonych powieści przez ich opiekunów (matki, ojców, dziadków). Jest to w większości domów rodzinnych czynność wykonywana systematycznie, najczęściej w porze usypiania dzieci. Praktyka ta pełni szereg funkcji sprzyjających pogłębianiu więzi rodzinnych. Sprzyja również rozwojowi wyobraźni dzieci oraz początkom odnajdywania przyjemności w poznawaniu utworów literackich i słuchanych historii. Stwarza podstawy do rozwijania umiejętności śledzenia akcji, suspense, identyfikacji z bohaterem, zaciekawienia opowiadaną historią, czyli wszystkich tych elementów, które są odpowiedzialne za postawę zaangażowania w lekturę i wewnętrzne motywacje czytelnicze¹.
- Silniej angażują się w kolejne etapy socjalizacji czytelniczych swoich dzieci rodzice, którzy sami dużo czytają, posiadają bogate księgozbiory, kupują bądź pożyczają książki. Polega to na zachęcaniu uczniów do czytania, najpierw na czytaniu na głos, potem na zmianę z dzieckiem wspólnie wybieranych książek i na poleceniu lektur mogących zainteresować dzieci. Szczególnie skuteczny może być własny przykład pasji lekturowych.
- Biografie czytelnicze nastolatków są budowane na momentach przełomowych, krokach miłych rozwijających umiejętność czerpania przyjemności z lektury, kształtowaniu potrzeb czytelniczych. Są nimi lektury dostarczające nowych, nieznanych wcześniej doświadczeń czytelniczych, stanowiących odkrycie nowego gatunku, tematyki, sposobu konstruowania fabuły. Szczególnie miejsce zajmuje tu literatura fantastyczna, wśród lektur szkolnych *Opowieści z Narnii*, a z książek czytanych samodzielnie cykl powieści Joanne K. Rowling lub Stephenie Meyer.
- Kolejnym czynnikiem jest wpływ starszego rodzeństwa – podobnie jak w przypadku rodziców, może ono odgrywać istotną rolę w poszerzaniu zainteresowań uczniów. Zdarza się, że młodszy brat czy siostra wzorem starszego rodzeństwa, sięga, np. po literaturę, którą interesuje się starsze rodzeństwo.

2.1. Kulturowe wzory czytelnicze w okresie dzieciństwa

2.1.1. Początki

Czasami mama, czasami tata, czasami, jak mieli czas to czytali, jak nie mieli, to coś innego robili. Czasami razem się śmialiśmy i czytaliśmy (P10–6A13–0).

Pierwsze wspomnienia dzieci i młodzieży związane z domowymi praktykami czytelniczymi dotyczą wieku dziecięcego, kiedy mieli po kilka lat i nie potrafili czytać. Inicjacja lekturowa miała miejsce przede wszystkim w domu rodzinnym lub – rzadziej – w przedszkolu. Na podstawie wypowiedzi uczniów można stwierdzić, że w tym okresie głośne czytanie książek, niezależnie od charakteru środowisk społecznych, z których się wywodziła rodzina, było najczęściej rytualizowane. Miało charakter domowego, codziennego (lub niemal codziennego, kilkukrotnego w trakcie tygodnia) wieczornego czytania dziecku przed snem, w przedszkolu – podczas leżakowania.

¹ Por. rozdział: *Motywacje czytelnicze i zaangażowanie w czytanie.*

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.1. Kulturowe wzory czytelnicze w okresie dzieciństwa

No, rodzice czytali, głównie i to było raczej tak wieczorami, na dobranoc przeczytać bajkę i w zasadzie głównie tak wieczorami po prostu czytali (G38–3A25–1).

No, w przedszkolu to codziennie czytaliśmy, ale np. w domu, to zazwyczaj przed snem (P13–6A05–1).

Nie powiem, że codziennie, ale może co dwa dni. Jak się skończyło jedną książkę, to była chwila odpoczynku, jakieś 3 tygodnie i wtedy się dopiero zaczynało nową (G38–3B19–0).

Tak, mama mi czytała na tyle często, że potrafiłam książkę wyrecytować z pamięci taką Martynkę. Pamiętam, że jak byłam i miałam jakieś 3 latka to sama udawałam, że czytam i, że opowiadałam swojej mamie o tym, co było w książce (P24–6D15–1).

Tylko w przypadku nielicznych badanych, zwłaszcza pochodzących ze środowiska wiejskiego, czytanie książek było sporadyczne, częściej miało miejsce w okresie jesienno-zimowym (gdy rodzice mieli mniej obowiązków związanych z prowadzeniem gospodarstwa rolnego) lub w sytuacjach szczególnych (np. gdy dziecko było chore).

Osobami, które inicjowały kontakt dziecka z książką byli przede wszystkim rodzice, w szczególności matki. W pierwszych doświadczeniach czytelniczych dzieci, jeśli było to możliwe, uczestniczyły też inne osoby z rodziny (babci, dziadkowie, ciocie), starsze i młodsze rodzeństwo oraz nauczycielki przedszkolne, którzy często wspierały, bądź zastępowały rodziców w głośnym czytaniu. Oto przykładowe odpowiedzi:

Jak byłem mniejszy, czytali mi rodzice. Oni jakby zarazili mnie tym czytaniem książek, dzięki nim teraz czytam (G09–3A14–0).

Tak, tak to pamiętam zawsze jak chodziłam spać, jeszcze jak mieszkałam w mieszkaniu z bratem w jednym pokoju, to tata zawsze przychodził wieczorem i czytał nam, bo mama była zbyt zmęczona, żeby czytać. Tata zawsze nam czytał, zawsze coś innego (P23–6C14–1).

Na głos rodzice mi czytali, często też starsza siostra. Przede wszystkim przed snem, jak to zwykle bywa (G05–3A02–1).

We wspomnieniach uczniowskich pojawiały się sceny zbiorowego rodzinnego czytania, były to ważne dla nich chwile łączące rodzeństwo w różnym wieku. W rodzinach wiejskich częściej zdarzało się wspólne, wieczorne czytanie, przy którym zbierali się domownicy, starsze i młodsze rodzeństwo, a dziadek lub babcia czytali książki:

Dziadek czytał, kiedy wszyscy się zebrali, to czytał różne książki. Dziadek siadał na łóżku, wszyscy, cała gromadka obok – ja, moja trójka rodzeństwa, starsze rodzeństwo. Siadaliśmy, a dziadek nam opowiadał i czytał (P31–6B15–1).

Część uczniów, w tym wczesnym okresie czytelniczym, miała wpływ na dobór lektur: zdarzało się, że rodzice pozostawiali dzieciom samodzielność wyboru, a niekiedy same dzieci przejawiały inicjatywę i wskazywały rodzicom książki. Ten dziecięcy wybór często był dość ograniczony i oscylował wokół kilku znanych i lubianych pozycji. Czasem, na prośbę dzieci, rodzice czytali wielokrotnie tę samą książkę lub serię książek opowiadającą przygody ulubionego bohatera (np. kolejne części *Mikołajka*, seria książeczek o Martynce). Wspólnie wybierane książki, zostały dobrze zapamiętane:

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.1. Kulturowe wzory czytelnicze w okresie dzieciństwa

Jakoś tak po półce czasem patrzyłem i to, co mi się podobało. Czasami wybrałem za trudną książkę dla mnie, to odstawiali. Znaczy, no, jak na dziecko przedszkolne „Quo Vadis”, czy nie wiem, to trudne, „Krzyżacy”, czy inne książki (P23–6C04–0).

Oczywiście, że czytano, cały czas, sam o to prosiłem. Bardzo to lubiłem. To zawsze była mama. I to zawsze był wieczór. I książki nie były przypadkowe. Książki to były raczej takie, jakie mam w domu, większość takich książek to po prostu moja mama zachowała z dzieciństwa i mi czytała (G39–3F26–0).

Obok głośnego czytania inną sytuacją kontaktu z książką w tym wczesnym okresie było samodzielne przeglądanie książeczek przez dziecko, zapoznawanie się z ilustracjami i na ich podstawie wyobrażanie sobie historii opisanych w książkach, np.:

Raczej ja sama wolałam oglądać obrazki i przez to sama sobie rozumować, co tam może być (P11–6B18–1).

Niektórzy badani wcześniej nauczyli się czytać, jeszcze zanim poszli do szkoły. Jak wynika z deklaracji uczniów, umiejętność czytania prostych tekstów posiadli w wieku trzech, czterech lat:

Znaczy jak miałam jakieś pięć lat, to już czytałam. Ale wcześniej to nie pamiętam, trudno mi powiedzieć (G38–3B02–1).

Tak, czytali, ale ja się dość szybko nauczyłam czytać, bo mając 3 lata, już czytałam, więc mając 2.5 roku to już łączyłam wyrazy, a 3 czytałam takie książeczki dla dzieci (G39–3F10–1).

To oni lepiej zapamiętali pierwsze lektury, byli aktywniejsi w wyborze czytanych tekstów. Szybciej przeszli też przez okres przejściowy, kiedy już trochę sami czytali samodzielnie, a część historii czytali im jeszcze rodzicie. Umiejętność czytania przyniósł pierwszy krok do samodzielności w decydowaniu o wyborze lektury, swobodę w wyborze sytuacji oraz pory jej czytania. To z kolei mogło mieć znaczący wpływ na dość wczesne kształtowanie się nowych, bardziej dojrzałych postaw czytelniczych, m.in. na zmianę funkcji książki i indywidualizacji lektury. Następowało przejście od lektury „na dobry sen”, ku lekturze nastawionej na spełnienie kształtujących się własnych potrzeb czytelniczych i zaspokojenie ciekawości poznawczej. Właśnie ta potrzeba samodzielności czytelniczej stanowiła często bodziec motywujący do nauki czytania.

Lubiłam na przykład wymyślać, co by było dalej i jakby to wszystko się potoczyło, wątki sobie jakieś rozwijać, takie. Sama się bawiłam, że to robię, bo to z bajki, ale jakoś nie lubiłam, żeby ktoś mi czytał, wolałam tak sama sobie. Nie miałam nigdy oporów, żeby nie chciało czytać. Właśnie to mnie [zmobilizowało], żeby się nauczyć czytać, bo będę wreszcie mogła sama. Właśnie największą radość mi sprawiało, że sama czytałam książkę (P11–6B18–1).

2.1.2. Głośne czytanie książek w dzieciństwie w ocenie uczniów

Przed wszystkim łatwiej się zasypiało. Było tak, ... milej wieczór mi upływał, bo można sobie wyobrazić to wszystko, co się działo w tej bajce (G05–3B18–1).

Niemal wszyscy uczniowie biorący udział w badaniu deklarowali, że głośne czytanie książek w dzieciństwie było przez nich bardzo lubiane. Pozostały im miłe wspomnienia. Najważniejsza była więź emocjonalna powstająca między czytającym a dziecięcymi słuchaczami. Towarzyszyły tej relacji pozytywne uczucia: miłość, przyjemność, bliskość oraz poczucie bezpieczeństwa wynikające ze szczególnego klimatu wieczornego czytania: ciszy, spokoju, skupienia. Czytane historie stymulowały też marzenia, miłe myśli przed zaśnięciem.

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.1. Kulturowe wzory czytelnicze w okresie dzieciństwa

Ponieważ mogłem sobie wyobrazić po prostu ten świat, leżałem w łóżku i dzięki temu też zasypiałem miło, z taką radością może. Chyba to zdecydowanie mnie tak bardzo pociągało to czytanie. Bo jak mama mi czytała to mogłem lepiej zasnąć, wyobrażałem sobie, potem miałem dobre myśli, że zasnąłem z uśmiechem na twarzy (P28–6B16–0).

Bo mnie się podoba, jak mama czyta. To, że nie muszę czytać tylko słuchać. No nie tylko, bo kocham swoją mamę, lubię jak czyta, lubię jej głos. No mnie się po prostu podoba (G39–3D21–0).

W przedszkolu moja mama najczęściej czytała mi wiersze, takie Brzechwy dla dzieci. Znaczący, w sumie, to, to bardzo fajne, to było bardzo, bardzo, nie wiem, inspirujące i takie radosne wiersze, to miło (G38–3A0–2).

Dobrej atmosferze w trakcie czytania sprzyjały też czytane utwory: rymowane, często wesołe, śmieszne i ciekawe przygody. Rozbudzanie zainteresowania i zaciekawienia czytając książką – za sprawą interesującej fabuły (atrakcyjność przedstawianego świata, jego bohaterów oraz przygód, jakie ich spotykały) – rodziło chęć poznania dalszego ciągu historii, ale także potrzebę poznania jeszcze innych, nowych.

Zawsze byłem ciekaw, co jak się skończy i no, i lubiłem to bardzo (P28–6C18–0).

Dzieci słuchając czytanych historii, uczyły się wyobrażania sobie opisywanego świata, kształtowały umiejętność śledzenia historii, identyfikowania się z bohaterem.

Ja leżałem w łóżku, a mama siedziała, czasem, nie wiem, jak kończyliśmy czytać, bo już mama była zmęczona, to cały dzień chodziłem i wymyślałem, jak to będzie, jak to się skończy (G39–3F26–0).

Patrząc z perspektywy czasu, badani uczniowie dostrzegali też w poznawanych w dzieciństwie książkach wartości poznawcze – odkrywanie i wzbogacanie wiedzy o świecie, postawach ludzkich.

Pokazywały perspektywę innego człowieka i pokazywały los, którego nigdy nie przeżyłam (G39–3D16–1).

Właśnie chyba takie najbardziej przygodowe [lubiłam], że tam ktoś jechał nad morze, ja sobie wyobrażałam jak to morze wygląda (P11–6B18–1).

2.1.3. Czas przejściowy – rodzice pomagający w czytaniu lektur

Dla większości badanych okres wspólnego czytania rozciągał się przez kilka lat. Nadal czytano dzieciom potrafiącym samodzielnie czytać albo jeszcze uczącym się tej umiejętności. Starszym, już będącym w wieku szkolnym, czasami rodzice pomagali w czytaniu lektur szkolnych, czytali na głos fragmenty, np.:

Jak nie mam siły czytać, to mama mi pomaga, czyta, jak omijam strony, nie kończę, albo czytam z mamy pomocą (P23–61318–1).

W niektórych domach rodzice uczestniczyli na bieżąco w postępach czytelniczych swoich dzieci. Chociaż już potrafiły czytać, rodzice wspierali je w ich samodzielnym czytaniu, śledzili, jakie książki czytają i na bieżąco pomagali, czytając fragmenty na głos. Wyrabiali wytrwałość u dzieci w czytaniu kolejnych tomów lub części cyklu wybranych opowieści. Takie konsekwentne, systematyczne uczestnictwo w kolejnych etapach dziecięcej biografii czytelniczej zdarzało się jednak częściej w rodzinach o wysokim kapitale kulturowym. Większość rodziców praktykowała czytanie na głos tylko najmłodszym, z myślą o wyciszeniu i uspianiu dzieci. Oto przykład wieloletniego i systematycznego zaangażowania rodziców w rozwijanie potrzeby czytania dla przyjemności, odbywające się w środowisku inteligenckim w wielkim mieście:

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelnicznej dzieci i młodzieży

Z przedszkolnego bardziej, nie wiem, to też, Harry Potter. Pierwsza część Harry'ego Pottera. Później już resztę czytałem sam. Ale pierwszą część jeszcze rodzice mi czytali. I, i właśnie, można powiedzieć, że to jest jedna z moich ulubionych serii książek, dzięki rodzicom, którzy zaczęli mi czytać... [..] Właśnie była ta seria „Magiczny dom na magicznym drzewie”. Tam było 14 książek, one nie były grube, ale pamiętam, że większość z nich przeczytałem wspólnie z mamą, albo sam.. (G38–3B19–0).

Na początku nie za bardzo. Nie miałam takiego czegoś, że lubiłam czytać książki. Potem z czasem bardzo mi się to spodobało. Teraz nawet lubię sobie przeczytać jakąś książkę [..] Potem się tak wdrożyłam i coraz bardziej. Z wiekiem coraz bardziej chce mi się czytać [..] Czym więcej czytała [mama], tym bardziej chciałam, żeby mi czytała (P24–6C03–1).

...często tak wieczorami..., przynosiłam książki i tak czytaliśmy książki, że jedną książkę mama, drugą ja i tak na zmianę czytaliśmy sobie, np. „Doktor Dolittle”, w przedszkolu „Kopciuszek”... (P11–6A10–1).

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelnicznej dzieci i młodzieży

2.2.1. Pierwsze dziecięce lektury – Andersen, Brzechwa, Dzieci z Bullerbyn

Pierwsze książki pamiętane z wczesnego dzieciństwa – zarówno te czytane przez rodziców (lub innych członków rodziny, nauczycieli z przedszkoli), jak i pierwsze samodzielnie przeczytane – pozostały w pamięci uczniów jako książki, które były dla nich wówczas ciekawe, interesujące, zdecydowanie lubiane. Część uczniów nadal wraca do nich, czytając je samemu lub młodszemu rodzeństwu (tak jest m.in. z serią książek o Mikołajku czy z *Dziećmi z Bullerbyn*).

[Nowe przygody Mikołajka]. Moja mama też lubiła tę książkę, mi czytała, bo też sama lubiła J czytać o tych historiach. Tak samo jak ja czasem czytam mojej siostrze, też lubię się tam cofać do czasów Mikołajka, przypominać sobie wszystko, bo to nie pamięta się tych wszystkich historii... (G38–3A25–1).

Pamiętam: Robin Hood. Więcej nie pamiętam, bo słabą mam pamięć, ale Robin Hood jakoś mi zapadł w pamięć, bo dość długo go czytaliśmy (P41–6B21–0).

Wśród najwcześniejszych zapamiętanych lektur, czytanych przez rodziców, uczniowie wymieniali najczęściej książki stanowiące klasykę literatury dziecięcej zarówno polskiej, jak i światowej, m.in.: wiersze Jana Brzechwy (np. *Pan Pomidor, Na straganie, Kaczka Dziwaczka*), Juliana Tuwima (np. *Lokomotywa, Rzepka, Cuda i Dziwy, Pan Hilary, Ptasia radio, Słoń Trąbalski, Zosia-Samosia*), Marii Konopnickiej (*Na jagody*), książki Kornela Makuszyńskiego (*Koziołek Matołek*) Janusza Korczaka (*Król Maciuś Pierwszy*) Alana Alexandra Millne'a *Kubuś Puchatek*, bajki i baśnie przede wszystkim braci Grimm (m.in. *Królowna Śnieżka, Czerwony Kapturek, Kopciuszek*) oraz Hansa Christiana Andersena (m.in. *Brzydkie kaczątko, Dziewczynka z zapawkami, Calineczka*).

No ja nie pamiętam tych tytułów, to były baśnie i bajki głównie. Na pewno był to, bajek to był „Czerwony Kapturek” i takie głównie o księżniczkach, „Królowna Śnieżka”. To moje ulubione były J (G38–3A25–1).

Wśród czytanej bajkowej klasyki trafiały się też teksty religijne, były to jednak rzadkie sytuacje:

Pamiętam na 100%, że mama mi czytała „Baśnie” braci Grimm i jeszcze czytała mi Jaś i... była taka książka z czarownicą, „Jaś i Małgosia”. Czytała mi również różne katolickie bajki, nie w sensie, że katolickie, ale o Panu Jezusie też czasami, takich zmaganiach mi czytała (P28–6B16–0).

Kiedyś czytali mi rodzice. Nawet taką Biblię nieraz przeczytali. To było całkiem ciekawe. Czytali mi w domu jakieś różne książki (P24–6D21–0).

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży

Niektórzy uczniowie nie umieli przypomnieć sobie konkretnych książek czytanych im w dzieciństwie (choć deklarowali, że rodzice czytali im jak byli mali). Wówczas często, jako pierwsza pamiętana książka, wymieniana była, przeczytana już samodzielnie, lektura szkolna:

Ciężko będzie [przypomnieć sobie]. Być może jakaś lektura szkolna. Wcześniej chyba nie pamiętam żadnej... Pierwsza, jaka mi się przypomina, to chyba „Szewczyk Dratewka”. [Podobała ci się?] Mhm... Co pamiętam? Na pewno mnie wciągnęła (G09–3A14–0).

2.2.2. Pierwsza samodzielnie przeczytana książka

Coś mi świta, tylko co to było? Nie jestem pewien, czy to nie był przypadkiem „Harry Potter”, już nie pamiętam, która część... (P41–6B21–0).

Część uczniów swoją przygodę z samodzielnym czytaniem rozpoczynała od krótkich utworów wierszowanych (jak wiersze Tuwima, Brzechwy), inni – od obszerniejszych form literackich (jak *Przygody Mikołajka* czy *Harry Potter*). Dość często pierwszą samodzielnie przeczytaną książką, była książka wcześniej czytana dziecku na głos.

To była książka, którą mi już mama wcześniej czytała i znałam ją na pamięć, ale się próbowałam nauczyć czytać i to była książka „Lokomotywa” (P14–6A16–1).

To właśnie były „Nowe przygody Mikołajka”. Na niej się uczyłam czytać. Sylabami jeszcze starałam się, aż w końcu całą przeczytałam. Taki gruby tom. Ale ja tam sobie po jednym opowiadaniu tam, przez dość długi czas, ale przeczytałam całe. Bo jednak to była moja ulubiona książka (G38–3A25–1).

„Franklin”. Na okrągło go czytałem (P14–6A13–0).

To była zdecydowanie druga część „Harry’ego Pottera”. Trochę to trwało, ale przeczytałem (G38–3A02–0).

Ucniowie zwracali uwagę na fakt, że przeczytanie pierwszej w życiu książki wiązało się najczęściej z dużymi trudnościami, jednak wysiłek włożony w jej przeczytanie wiązał się z satysfakcją.

Pierwsza książka to chyba wiersze pana Tuwima. To była taka pierwsza książka. Taka prawdziwa książka, już nie wiersze, to chyba „Miasto śpi nocą”? Chyba coś takiego jest, taka cieniutka książka, ale pamiętam, że taką radość mi to sprawiło, że sama przeczytałam od deski do deski (P11–6B13–1).

Można było zauważyć różnice między dziewczętami i chłopcami, dziewczęta zapamiętały opowiadania o księżniczkach i królewnach, chłopcy historie przygodowe i humorystyczne. Niektórzy badani mieli konkretne zainteresowania tematyczne powstałe po wpływie rodziców, również dzięki posiadanym w domu książkom. W momencie, kiedy już potrafili samodzielnie czytać – wyszukiwali lektury poświęcone interesującym ich tematom:

Pierwsza samodzielna to atlas.. tata miał ten atlas, jak byłem mały to uwielbiałem atlasy...; (P24–6C06–0).

Po prostu to był tytuł Egipt. Bo mam wiele książek o Egipcie... starożytnym... jak u mamy i również u taty. Znaczący u taty trochę mniej, więc trudno mi powiedzieć... Tak. Przeczytałam ją z minimum 5 razy (P28–6B13–1).

Dla innych uczniów pierwsza samodzielnie przeczytana książka stanowiła ważną cezurę, rozbudziła zainteresowanie określonym gatunkiem, była źródłem niezapomnianych przeżyć, do których pragnęli wielokrotnie wracać, np.

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży

Tak, ale to była „Komnata tajemnic”, bo mój wujek miał właśnie całe takie tony wszystkich książek i to pożytyłem od niego, „Komnata tajemnic” (P24–6C06–0).

Zdarzało się też, że pierwszą samodzielnie przeczytaną książką była dopiero lektura szkolna. Zaobserwowana w badaniu postawa była wyraźna. Dotyczyła zarówno chłopców, jak i dziewcząt. Była też niezależna od wielkości miejscowości, w której mieszkał uczeń i środowiska, z którego się wywodził.

Obstawiam, że była to jakaś lektura. Najwcześniej, jak sięgam pamięcią, no to pewnie była lektura szkolna, się nazywała „Koralina”, to znaczy nie – „Karolcia”. . . To była pierwsza moja lektura (G38–3B19–0).

„Janko Muzykant”. To było w podstawówce. . . Podobała mi się. Była smutna wprawdzie, popłakałam się na koniec. Ale zainteresowała mnie i do tej pory ją pamiętam (G01–3B06–0).

Część dzieci, jako pierwszą przeczytaną książkę, wskazywała książkę będącą co prawda lekturą szkolną, ale której przeczytanie nie wynikało z obowiązku. Były to lektury podsuwane przez rodziców lub rodzeństwo jako warte przeczytania, dopiero później (po roku, dwóch–trzech latach) okazywały się być lekturami szkolnymi. Było to efektem czytania tych książek przez starsze rodzeństwo, np.:

Chyba właśnie „Pinokio”. [A podobała Ci się?] Wtedy bardzo. Jeszcze jak się później okazało, że to lektura, też nasza (P41–6A04–0).

Nieliczni uczniowie nie potrafili przypomnieć sobie swojej pierwszej samodzielnie przeczytanej książki, np.:

Jak sobie przypominam, to różne książki czytałem, ale pierwszej nie [pamiętam] (P23–6C04–0).

2.2.3. Pierwsza pamiętana lektura szkolna

Dwie z pierwszych lektur szkolnych, które też były najczęściej wymieniane, najlepiej zapamiętane i interesujące dla uczniów to *Opowieści z Narni*, i *Dzieci z Bullerbyn* czasami przeczytane wcześniej, zanim stały się obowiązkowe i trzecia czytana tylko na polecenie nauczyciela *O psie, który jeździł koleją*, książka pozostająca mocno w pamięci uczniów, bardzo wzruszająca.

Pierwsza lektura szkolna: „Opowieści z Narni”; od tamtej pory przeczytałam wszystkie jego książki, podobałi się bohaterowie, przygody, . . . za każdym razem jak to czytałam, płakałam (P316A131–0).

Wśród innych zapamiętanych „pierwszych” lektur wymieniano: *Puc, Bursztyn i goście*, *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Karolcia*, *Plastusiowy pamiętnik*, *Zaczarowana zagroda*, *Koziołek Matołek*, *Tajemniczy Ogród*. Część uczniów miała problem z przypomnieniem sobie, jaka była pierwsza samodzielnie przez nich przeczytana lektura szkolna. Podane przykłady pokazują, że uczniowie nie zawsze pamiętali wcześniejsze lektury szkolne, często jako „pierwsze zapamiętane” wskazywali lektury z ostatnich klas szkoły podstawowej.

To była chyba „O psie, który jeździł koleją”, albo „Puc, Bursztyn i goście”. Coś takiego, jakoś. Ja nie pamiętam tego już (G38–3A25–1).

Pierwszą lekturę to w 4 klasie, no, chyba nie pamiętam. Chyba w 5 klasie „W pustyni i w puszczy”, „Zapałka na zakręcie”. Więcej nie pamiętam (G02–3B20–1).

Zdecydowanej większości dzieci i młodzieży biorącej udział w badaniu pierwsza pamiętana lektura szkolna podobała się i wiązała się z pozytywnymi wspomnieniami.

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży

Na pewno pamiętam, że „Dzieci z Bullerbyn” to miałam dawno, że dawno mnie wciągnęły. Teraz na przestrzeni czasu, no, to mogę powiedzieć, że mi się podobały, bo całe przeczytałam, w ciągu dwóch, albo trzech dni, po prostu wciągnęłam się (G06–3B02–1).

2.2.4. Czytelnicy wyrastają z wczesnego dzieciństwa

Bo teraz, nie chciałbym, żeby ktoś mi czytał. Teraz to takie nudne jest. Dziecko lubi jak jest takie małe jak ktoś mu czyta. Tak może lepiej się śpi albo coś (G02–3B20–0).

Dwunastolatki i piętnastolatki dostrzegały zmiany w swoich doświadczeniach i potrzebach czytelniczych zachodzące wraz z wiekiem. Uczniowie w trakcie swojej edukacji rozwijają umiejętności czytelnicze, wzbogacają słownictwo, poszerzają i zmieniają horyzont zainteresowań i potrzeb poznawczych. Mówiąc o zmianach w stosowanych praktykach czytelniczych, zwracali uwagę na fakt, że im są starsi, powiększa się zakres tematyczny wybieranych przez nich lektur, co wynika ze zmieniających się i poszerzających zainteresowań. Taka postawa czytelnicza wydaje się niezależna od płci, w pewnej mierze także od poziomu edukacji, na jakim znajduje się uczeń, choć w badaniu zdarzali się uczniowie z klas szóstych szkół podstawowych, których potrzeby czytelnicze były daleko szersze niż uczniów z ostatnich klas szkół gimnazjalnych. Przyjrzyjmy się, jak sami definiowali te przemiany:

Tak, bo uważam, że te książki, które teraz czytam, jestem bardziej świadomy tego co czytam, niż co czytałem kiedyś. I ja czytam teraz takie bardziej poważniejsze książki, niż powiedzmy „Jaś i Małgosia”. Myślę, że po prostu też jestem o wiele bardziej świadomy i po prostu mogę coś więcej zrozumieć z tej książki i to jest pozytywnego [...] (P28–6B16–0).

No nastąpiła jakaś zmiana, że po pierwsze jest na pewno więcej akcji [...], że to są po pierwsze niezbyt książki dla dzieci, no, na przykład taki „Stalker” to nie jest, bo tam trochę takie jest gdzie nie gdzie takie słowo pada, bo to głównie o facetach i takie słownictwo czasami, nie brzydkie, ale też niezbyt odpowiednie. Akcja czyli bójki różne takie, ale głównie tam jego przygody są, właśnie to lubię, że ciekawostki jakieś czasami i tajemnicze rzeczy. (P24–6C06–0).

Zauważali, że stają się z wiekiem coraz bardziej krytyczni, wymagający, nie wszystko im się podoba, szczególnie książki czytane jako lektury szkolne:

Na pewno dłuższe książki teraz czytam. Noo, na pewno wtedy chyba bardziej chciałam czytać lektury, teraz już nie za bardzo. Bo nie podobają mi się do końca te lektury. Niektóre są po prostu nudne, trudno się je czyta. Nie są akurat w moim typie. Nie wszystkie tam. No, ale akurat „Anię z Zielonego Wzgórza” też przeczytałam trzy pierwsze, a jak tylko mieliśmy przeczytać pierwszą (P23–6C14–1).

Większy zasób słów, bogatszy język, operowanie szerszym zakresem pojęć pozwala na wybór książek postrzeganych, jako dojrzalsze, poważniejsze, trudniejsze:

Teraz jakby trudniejsze książki, trudniejszym językiem napisane (G05–3B08–0).

Wzrost technicznej sprawności czytania wpływa nie tylko na dobór lektur, ich poważniejszą tematykę, większą obszerność czytanych książek, to jest opinia dwunastolatków, starsi wskazują częściej na odczuwaną większą przyjemność czytania.

Znaczą, lektury są dużo dłuższe. Ja już płynniej czytam. Bardzo szybko analizuję sobie litery, czytam szybko, nie tak jak kiedyś (P23–6C04–0).

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży

Po prostu tak czytanie jest przyjemniejsze, bo wcześniej odbierałam to jako przymus. Teraz tak samo z siebie (G05–3B18–1).

Uczniowie dostrzegają przede wszystkim zmiany dotyczące gatunku i tematyki wybieranych przez siebie lektur. Lubiane we wczesnym dzieciństwie bajki i baśnie ustępują miejsca nowej literaturze. Dla części atrakcyjna stała się ta, która w większym stopniu odwołuje się do rzeczywistości, opisuje sytuacje oraz bohaterów w sposób bardziej realistyczny. W drugiej połowie szkoły podstawowej interesująca staje się literatura przygodowa oraz obyczajowa, w której bohaterowie – zazwyczaj rówieśnicy młodych czytelników – umożliwiają identyfikację z nimi. Taka literatura przynosi wzory postaw, rozszerza wiedzę o świecie, wprowadza nowe problemy. Badani zauważają, że interesują ich nowe tematy, gatunki, odnajdują dzięki temu nowe sposoby na znalezienie przyjemności w lekturze:

Interesują mnie przygodowe z domieszką romansów, najlepiej o wilkołakach, wampirach, zmieniło się nastawienie, teraz lubię jak jest jakaś śmierć, doświadczenia w rodzinie, śmierć babci, interesuje mnie ten temat; coraz bardziej lubię czytać (P31–6A13–1).

Może zmienia się jakiś taki światopogląd. Kiedyś bajki różne takie animowane, a teraz bardziej wkraczamy w życie, i nas interesuje świat. Wcześniej czytałem bajki, teraz bym bajki nie przeczytał (G02–3B20–0).

2.2.5. Lektury przełomu – faza przyjemności czytania

W zasadzie zacząłem czytać od niedawna, bo przed świętami książkę sobie kupiłem – Trylogię. Bardzo mi się spodobała. Teraz zamierzam sobie jeszcze kupić książkę „Gra o tron” i przeczytać. (G01–3B06–0).

Większość uczniów wskazywała na ważną dla nich książkę, która rozbudziła w nich chęć i potrzebę czytania, pokazała na czym może polegać przyjemność czerpana z lektury. Mogły to być różne książki, w dużym stopniu zależało to od wieku dziecięcego czytelnika, w którym nastąpił ów przełom. Jednak szczególne miejsce w tych wskazaniach stanowiła fantastyka, w niej kanoniczne już miejsce posiada cykl powieści o Harrym Potterze. Kolejne tomy cyklu robią wielkie wrażenie na młodocianych czytelnikach, potrafią czytać je po kilkanaście razy, niektórzy znają je nawet na pamięć:

...to tak na poważnie jak zaczęłam czytać, to był chyba „Harry Potter”, no to był chyba „Harry Potter”; No zmieniło się teraz, o wiele bardziej lubię takie przygodowe książki, a wcześniej tak nie za bardzo lubiłam, teraz o wiele bardziej lubię takie przygodowe i fantastyczne. ..., teraz mama mówi na mnie pozeracz książek (P11–6A10–1).

„Harry’ego Pottera” znam na pamięć ... najlepsza jest piąta „Zakon Feniksa”, każdą z części czytałem kilkanaście razy (P24–6C06–0).

Wśród książek, które spowodowały przełom, wprowadzając nową jakość czytania dla przyjemności – duże zaangażowanie w lekturę, znalazł się *Zmierzch* Stephenie Meyer:

... „Zmierzch”... nie mogłam się od niego oderwać: Bo mi się tak podobała, po prostu. Nie mogłam skończyć. Nie wiem. Wcześniej się budziłam tylko po to, żeby przeczytać książkę do końca. Kończyłam ją już to, pamiętam, fajnie było, bo to tak ten koniec, bo teraz dopiero wyszła końcowa, końcowy film. Tak to już książkę przeczytałam, wiedziałam, co się na końcu wydarzy. I mogłam sobie teraz porównać do filmu (P23–6C14–1).

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.2. Momenty przełomowe w biografii czytelniczej dzieci i młodzieży

„Zmierzch” to pierwsza fantastyczno-romantyczna pod wpływem siostry, w czwartej klasie pierwsza część, jeszcze nie miałam takiego zamiłowania do książek dopiero potem, i przeczytałam pozostałe części (P24–6C03–1).

Dla wielu, zarówno dla tych, którzy w pierwszych latach szkoły podstawowej czytali niedużo, jak i dla tych o bogatszych doświadczeniach lekturowych, moment przełomowy przynosi kontakt z literaturą fantastyczną, fantasy, najpierw tę dla młodzieży, a potem dla dorosłych:

Zdecydowanie nie chciałbym się pozbyć książek Sapkowskiego. Bo właściwie „Narrenturm”, pamiętam, miałem wielką przygodę. Z pierwszą częścią Trylogii Husyckiej. Poznałem na koloniach, kiedyś w lato kolegę mojego, którego już znałem. I on czytał książkę i się spytał, czy mogę pożyczyć. Zaczęłem czytać, kolonie się skończyły, nie zdążyłem przeczytać. Zabrałem ją do siebie do domu. Pozwolił mi. Preczytałem, długo ją czytałem, pamiętam. Skończyłem dopiero w zimie ją czytać. No miałem 7 lat, 500 stron, to też jakiś wyczyn był [...]. Właściwie to mi się to utrzymało. W dzieciństwie i teraz, najbardziej lubię fantasy książki. Chyba pierwszy to był „Władca Pierścieni”. Miałem takie wielkie wydanie, nadal je posiadam (P41–6B21–0).

Na początku czytałem takie klasyczne baśnie i bajki. Później właśnie przeszedłem w Mikołajka, który był śmieszny, przeczytałem te trzy części Mikołajka, ale wtedy wtopiłem się w fantasy. Wie pani, na początku to był „Artemis Fowl”, która jest genialną książką. Naprawdę, teraz czytam coraz lepsze książki fantasy. Początkowo one były naprawdę dziecinnie pisane (G39–3F26–0).

– Czy możesz wymienić książkę, która jest dla Ciebie szczególnie ważna? Taka, do której wracasz myślni. – To ten „Eragon”. i to była moja pierwsza książka fantastyczna. [...] Czytałem go po raz drugi, trzeci (P10–6A12–0).

Przełomem w lekturowych zainteresowaniach są rady bliskich, rekomendujących książki, które kiedyś sami czytali, będąc w tym wieku albo teraz się nimi fascynują:

Mój tata w młodości był zapalonym fanem science fiction. Najczęściej takiego twardego science fiction, takiego naukowego bardzo. No i podsunął mi parę książek, przeczytałem je, spodobały mi się. To były książki Harry’ego Harrisona, to taki pisarz, to mi się spodobało. Było to ze 3–4 lata temu. [...] (G38–3B19–0).

Część uczniów, zwłaszcza chłopców, zwracała uwagę, że w obszarze ich wczesnych (na przełomie lat przedszkolnych i szkolnych) zainteresowań książką była literatura, która zawierała wątki o charakterze humorystycznym. Przykładem utworu łączącego realizm z humorem jest seria książek o Mikołajku, gdzie główny bohater oraz jego przyjaciele przeżywają szereg zabawnych sytuacji. W książkach, które respondenci obecnie czytają, aspekt humorystyczny jako istotne kryterium atrakcyjności książki, pojawiał się stosunkowo rzadko i w nieco innym kontekście. Wraz ze zdobywaniem kolejnych doświadczeń czytelnicznych niektórzy uczniowie dostrzegają i doceniają wartość różnych odcieni humoru, jakim posługuje się pisarz – *ironia, czarny humor, groteska* (uczniowie gimnazjów, wysoki status, duże miasto). Jednak bardzo rzadko jeśli stosują kryteria estetyczne do swojej oceny, poniższa refleksja należy do wyjątków:

Teraz, czyli te ostatnie 5 miesięcy, no to Vonnegut, ta satyra najbardziej, czarny humor. Jak czytałem science fiction, to też bardziej podobały mi się te napisane lżejszym językiem. Na przykład Harrison napisał takim lekkim językiem. Takim może nie prześmiewczym, ale taki z dużą warstwą śmiechu i żarciku. Nie wiem, jak to inaczej powiedzieć. No, a właśnie Vonnegut, to ironia, humor. Jest to też taka groteska, ten Kurt Vonnegut, że jak czytam tę książkę, to umiem się zaśmiać na głos, odłożyć książkę i się śmiać na głos z tego, co przed chwilą przeczytałem. Ale też są chwile przemyślenia po niektórych jego książkach. [...] Tak, jak w „Kociej kołyszce” był przedstawiony problem tego, jak ludzie mogą sobie poradzić z wielką władzą, którą posiadają,

2. Biografia czytelnicza: inicjacje lekturowe

2.3. Uwagi końcowe

jak ludzie są nieodpowiedzialni, no i takie właśnie problemy, które były przedstawione w śmieszny sposób, ale później człowiek się nad nimi zastanawiał (G38–3B19–0).

Nastoletni czytelnicy mogą przejść przez kilka faz dorastania czytelniczego, kolejne odkryte lektury znaczą ślad odnajdywania przez nich własnego gustu, poznawania nowych smaków.

To znaczy, to jest parę miesięcy. Nie było to bardzo dawno temu, to było na pewno po wakacjach. W sensie, jak się rozpoczął rok szkolny, to przeczytałem pierwszą książkę Vonneguta i wtedy mnie to wciągnęło w jego twórczość. Bardzo się ucieszyłem, że jakiś autor tak mnie wciągnął, że miałem ochotę sięgnąć po kolejną książkę, że był jakiś niedosyt po przeczytaniu pierwszej książki, że chciałem więcej tego samego gatunku i tego samego stylu pisania (G38–3B19–0).

Niektórzy uczniowie dużo czytający w czasie wolnym, wskazywali na konkretne książki, które spowodowały, że coś zaskoczyło, że odnaleźli prawdziwą przyjemność w czytaniu literatury pięknej. Odnaleźli coś nowego, czego nie znali wcześniej, co powoduje, że dalej chcą czytać podobne książki, np.:

Pod koniec szóstej klasy jako lekturę miałem „10 Murzynków” i „Nie było już nikogo’ Agathy Christie i ta książka była jedną z najlepszych, jakie przeczytałem, w moim życiu [...]. historia w niej, czyli to po kolei zabijanie kolejnego człowieka według tego wierszyka wydawało mi się jakieś takie fascynujące, ten sam pomysł, żeby tak to zrobić. No i właśnie zacząłem czytać coraz więcej Agathy Christie a potem przeszedłem też na inne gatunki. Zobaczyłem, że fantastyka nie musi być tylko jedynym takim gatunkiem, który lubię (G38–3A02–0).

U starszych, piętnastolatków pojawia się bardziej krytyczne podejście do wybieranej lektury. Część uczniów jako istotne kryterium doboru wymienia zarówno jej fabułę, jak i warstwę językową. Uczniowie (częściej uczniowie gimnazjów) zaczynają zwracać uwagę nie tylko na atrakcyjność opowiadanej historii, ale równie ważne stają się kwestie językowe, związane z techniczną sprawnością pisarską autora i tłumacza, wartości estetyczne utworu. Podejście do czytania staje się bardziej dojrzałe, uczniowie potrafią dostrzec przyjemność czytelniczną nie tylko w sprawnie skonstruowanej fabule, ale także wynikającą z warstwy językowej, ze stylu pisania autora. W przeprowadzonym badaniu taką postawę zaobserwowano tylko u niektórych uczniów ostatnich klas warszawskich gimnazjów, mających bogate, wcześniejsze lekturowe doświadczenia:

No myślę, że te książki są, no bardziej zwracam uwagę na to, jak one są na pewno napisane i nie tylko na to, o czym są, ale też jakim językiem są napisane, ponieważ wydaje mi się, że kiedy czytam książki, to tym samym stylem zaczynam pisać wypracowania i różne opowiadania. Dlatego staram się sięgać po książki, które są napisane lepszym językiem, niż te takie raczej, które patrzę i, szczerze mówiąc ☹, wydaje mi się, że przedszkolak mógłby napisać taką książkę ☺. A kiedyś patrzyłam tylko to, o czym ona jest. Pamiętam bardzo podobały mi się w pewnym okresie książki fantastyczne, na które teraz patrzę tak dość, też czytam czasami, aczkolwiek wydaje mi się, że to jest zawsze ta sama historia mniej więcej. Schemat tej historii jest ten sam, że wydaje mi się... Taka książka, że jest jakaś para, oni się zakochują i mają jeszcze jakieś moce magiczne. I w zasadzie jest takie dla mnie banalne te przedstawienia. Są też książki takie bardziej ambitne, fantastyczne, aczkolwiek wydaje mi się, że teraz wszyscy idą w taką komercję w książkach fantastycznych, żeby jak najwięcej czytelników zyskać (G38–3A25–1).

2.3. Uwagi końcowe

Analiza treści wywiadów z dwunastolatkami i piętnastolatkami mająca na celu opisanie przekazywanych wzorów czytelnicznych w ich rodzinach i elementów budujących biografię czytelniczną, przyniosła następujące obserwacje:

- Głośne czytanie dzieciom w wieku przedszkolnym przez opiekunów (matki, ojców, dziadków) bajek i wierszy, opowiadań jest praktyką mającą swoje miejsce w codzienności większości domów rodzinnych. Jedynie osoby obciążone obowiązkami, jak to ma często miejsce na wsi, rzadziej ją podejmują. Praktyka ta jest źródłem ważnych i miłych wspomnień z dzieciństwa, budujących pozytywne emocje.
- Słuchanie przez dzieci czytanych im utworów literackich czy opowiadanych historii, sprzyja również rozwojowi wyobraźni oraz początkom odnajdywania przyjemności w poznawaniu utworów literackich i słuchanych historii. Rozbudza w nich umiejętności śledzenia przebiegu akcji, identyfikacji z bohaterem, uczuć empatycznych, zaciekawienia opowiadaną historią, podchwytywania momentów humorystycznych, co stanowi podstawę do budowania motywacji czytelniczych określanych poprzez zaangażowanie w lekturę².
- Biografie czytelnicze nastolatków są budowane na doświadczeniach lekturowych stanowiących przełom w rozwijaniu motywacji czytelniczych i umiejętności odnajdywania przyjemności w lekturze. Nowe doświadczenia poszerzają potrzeby czytelnicze. Wśród pierwszych samodzielnych lektur szczególne miejsce zajmuje literatura fantastyczna.
- Rodzice, którzy sami dużo czytają, posiadają bogate księgozbiory, kupują bądź pożyczają książki, silniej angażują się w kolejne etapy socjalizacji czytelniczych swoich dzieci. Polega to na zachęcaniu uczniów do czytania; najpierw na czytaniu na głos, potem na zmianę z dzieckiem wspólnie wybieranych książek i na polecaniu dzieciom lektur mogących je zainteresować.
- Rodzice często kierują rozwojem gustów czytelniczych swoich dzieci, rekomendując konkretne książki. Istotne jest tutaj wykształcenie rodziców oraz ich zainteresowania zawodowe i pozazawodowe. Zdarza się, że wśród rodzin z dużym kapitałem kulturowym i z bogatymi doświadczeniami lekturowymi rodzice polecają książki cenione przez nich w dzieciństwie lub młodości, przechowywane jeszcze w domowych księgozbiorach. Dzielą się także własnymi zainteresowaniami, określonym gatunkiem literatury, np. *science fiction*. Rekomendują lektury, które dotyczą tych obszarów zainteresowań. Wpływa to na rozwijanie motywacji czytelniczych uczniów, kierowanych ciekawością i potrzebą poszerzania wiedzy za pomocą lektury książkowej.
- Pierwsze samodzielnie przeczytane książki to dla dziecięcych czytelników najczęściej pozytywne doświadczenie i miłe wspomnienie, niezależnie czy to była lektura szkolna, czy książka przeczytana wcześniej. Jeśli była szczególnie atrakcyjna, mogła mieć wpływ na późniejsze, samodzielne wybory lekturowe.
- Rodzice często wspierają dzieci, kiedy mają trudności w czytaniu lektur szkolnych, czytają im je na głos. Jest to istotna praktyka ułatwiająca uczniom pokonywanie trudności w rozwijaniu umiejętności czytelniczych.
- Czasami szerszy zakres zainteresowań czytelniczych ucznia wynika dodatkowo z chęci realizacji własnych pasji. Dotyczy to częściej gimnazjalistów. Oto przykład: „*Do fantasy dołączyłem jeszcze książki psychologiczne, raczej uczące psychologii, dopiero zacząłem* (G39–3F26–0). Taka postawa to baza dla postawiania elity nastoletnich czytelników, dla których czytanie łączy się nie tylko z funkcjami rozrywkowymi, ale też poznawczymi – stanowi zaspokojenie głodu poznawania nowych rzeczy.

² Por. rozdział: *Motywacje czytelnicze i zaangażowanie w czytanie*.

3. Czytanie książek wśród innych zajęć czasu wolnego dzieci i młodzieży

W badaniu ilościowym uczniowie deklarowali częstotliwość wykonywania wybranych czynności w czasie wolnym. Analiza wyników pozwoliła na wskazanie, jacy i jak liczna grupa nastolatków praktykuje codzienną i systematyczną lekturę książkową, a jacy są jej pozbawieni oraz jakie zajmuje miejsce w budżecie czasu wolnego dzieci i młodzieży. W wywiadach jakościowych uczniowie opisywali swoje ulubione zajęcia i miejsce praktyk czytelniczych w ich codzienności.

Wśród zajęć czasu wolnego uczniów kończących szkołę podstawową i gimnazjum najważniejsze miejsce ma kontakt z masowym medium – telewizją. Przebywanie przed ekranem telewizora i komputera to powszechne zajęcia nastolatków. Czas z telewizorem na co dzień to raczej wiejska, a nie wielkomiejska cecha codziennego stylu życia. Komputer to także gry komputerowe, a te są szczególnie atrakcyjnym zajęciem dla dwunastoletnich chłopców, które z wiekiem uczniów traci na znaczeniu. Zajęciem powszechnym, zwłaszcza wśród starszych nastolatków, jest słuchanie muzyki z różnych odtwarzających ją elektronicznych urządzeń. Kino domowe zdecydowanie wygrywa z kinem instytucjonalnym, szczególnie wśród chłopców.

Czytanie książek ma swoje stałe miejsce w codzienności co drugiego dwunastolatka, który deklaruje, że sięga po nie systematycznie (co najmniej raz w tygodniu). Z drugiej strony, co czwarty najwyżej kilka razy w roku spędza wolny czas nad książką. Gimnazjaliści, starsi o trzy lata, czytają już rzadziej, inne formy spędzania wolnego czasu stają się dla nich atrakcyjniejsze lub bardziej dostępne, przede wszystkim częściej korzystają z komputera. Uczniowie w udzielanych wywiadach sami przyznawali, że gdy byli młodsi, to więcej czytali, teraz mają bogatsze zajęcia dodatkowe i szkolne obowiązki. Co trzeci piętnastolatek systematycznie czyta w czasie wolnym książki. Wyraźnie poszerzyła się grupa tych, którzy nie czytają lub sięgają po książkę najwyżej kilka razy w roku – stanowiła aż 40% gimnazjalistów. Płeć najsilniej zróżnicowała obecność praktyk czytelniczych w codzienności nastolatków. Dziewczęta szczególnie przeważają w grupie codziennych czytelników. Chłopcy, przede wszystkim piętnastoletni, dominują wśród tych, którzy w ogóle nie mają zwyczaju czytać. Dystans między płciami znika w rodzinach o wysokim kapitale kulturowym, szczególnie mierzonym wielkością posiadanych księgozbiorów.

3.1. Dziecięce style życia

Gram z kolegami w piłkę. Książki też lubię poczytać. Lubię pograć na komputerze... jak znajdę jakąś fajną grę. Kiedyś to w ogóle do komputera nie siadałem. Lubię też telewizję pooglądać (P24–6D21–0).

Dwunastolatki to dzieci często już bardzo samodzielne, jednak jeszcze w dużym stopniu zależne od rodziców w organizacji czasu po szkole i docieraniu do miejsc oddalonych od domu. Dzieci większość czasu wolnego, poza spotkaniami z przyjaciółmi i uczestnictwem w zajęciach sportowych, spędzają w domu. A tam, króluje telewizor i komputer. Te podstawowe elementy dziecięcego stylu życia potwierdzają zarówno wywiady prowadzone z uczniami czytającymi książki, jak i ich deklaracje w ankiecie audytoryjnej. Jednak przy podobnych wspólnych zajęciach, dostrzegamy wyraźne zróżnicowanie wynikające z płci nastolatków, ale też ich środowiska społeczno-kulturalnego.

W badaniu ilościowym dwunastolatki wskazywały, jak często wykonują różne czynności (aneks, rozdział 3., tabela 1). Z ich deklaracji wynika, że w czasie wolnym najczęściej oglądają telewizję. Jest to ich powszedni i powszechny sposób spędzania czasu wolnego: 95% robi to co najmniej raz w tygodniu, w tym 75% – codziennie. Jednak ta powszechna praktyka jest zróżnicowana środowiskowo. Najmniej wśród codziennych telewizorów jest dzieci z rodzin inteligentnych i wielkomiejskich (odpowiednio 63%, kiedy ojciec ma wyższe wykształcenie i 67% wśród uczniów mieszkających w miastach, mających

powyżej pół miliona mieszkańców). Natomiast najwięcej codziennych telewizorów znajdujemy w rodzinach wiejskich (77%) i osób mających zasadnicze zawodowe wykształcenie – w przypadku takiego wykształcenia ojca – aż 80% dzieci codziennie siada przed telewizorem.

Korzystanie z komputera jest już powszechnym zajęciem wśród dwunastolatków: 92% badanych korzysta z niego systematycznie (co najmniej raz w tygodniu), w tym 65% robi to codziennie. Chłopcy liczniej niż dziewczęta spędzają swój codzienny wolny czas przed ekranem komputera. Większość z jego codziennych użytkowników poświęca mu więcej niż trzy godziny oraz trzy czwarte z nich posiada komputer do swojego użytku. Jest to zajęcie popularne wśród uczniów z różnych środowisk. Uczniowie szóstej klasy bardzo chętnie grają w gry komputerowe – 60% ogółu badanych, w tym 31% robi to codziennie. Jest to jednak codzienne zajęcie 47% chłopców, a tylko 14% dziewcząt. Natomiast wśród niegrających w gry komputerowe lub robiących to bardzo rzadko, znajduje się co dziesiąty chłopak, ale co trzecia dziewczynka. Gry komputerowe są popularne w podobny sposób w różnych środowiskach społecznych. Z analizy wywiadów jakościowych wynika, że gry są powszechną i atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu i zazwyczaj wygrywają z książką. Oto przykład odpowiedzi dziewczynki, która nie lubi czytać, szczególnie lektur szkolnych:

Hobbita nie czytałam, pod książką na lekcji miałam Play Station (P23–61318–1).

Lubię grać na konsoli, na komputerze, oglądam filmy TV, czytanie książek jest mniej atrakcyjne niż komputer. Czytam wieczorem, w szkole czasami na świetlicy (P40–6B-19).

Może jednak zaistnieć, choć zdarza się to znacznie rzadziej, odwrotna sytuacja, kiedy gry na ekranie elektronicznym stają się inspiracją dla lektury książkowej:

No tak, bo właśnie zagrałem w grę i koledzy mówili, że jest, bo to gra to już dawno wyszła i tak koledzy mówią, że jeszcze jest książka. No to poszukałem książki i trochę trudno było, ale kupiłem i teraz czytam całą serię. Teraz to, się głównie interesuję takimi książkami science-fiction i taki horror. Teraz czytam serię i jestem fanem książki Metro (P24–6C06–0).

Dwunastolatkowie jeszcze nie są tak przywiązani do muzyki, jak ich starsi koledzy: 86% słucha jej co najmniej raz w tygodniu, w tym 60% słucha jej codziennie. Jest to zajęcie atrakcyjne w podobnym stopniu dla chłopców i dziewcząt wywodzących się z różnych środowisk.

Do zajęć wykonywanych w domu należy jeszcze korzystanie z domowego kina. Co drugi badany uczeń ogląda systematycznie (to znaczy co najmniej raz w tygodniu) filmy na domowym ekranie (komputerze, DVD, wideo), w tym, aż 19% deklaruje, że robi to codziennie. Płeć nie różnicuje tej praktyki dwunastolatków.

Sport to ulubiona forma spędzania wolnego czasu przez młodsze i starsze nastolatki, aż 77% uprawia go systematycznie, w tym 48% deklaruje, że robi to codziennie. Wywiady z uczniami potwierdzają, że większość bardzo lubi zajęcia sportowe, w tym rywalizację gier zespołowych i ruch na świeżym powietrzu – tu wygrywa rower i gra w piłkę. Chłopcy nieco chętniej niż dziewczęta poświęcają swój wolny czas sportom, interesują się nim, uczestniczą w zawodach.

Kontakt z tradycyjnymi instytucjami kultury dwunastolatków to przede wszystkim efekt inicjatywy opiekunów i ich możliwości zorganizowania wyprawy do kina, teatru, muzeum czy na koncert. Takie praktyki są w dużym stopniu funkcją dostępności tych instytucji i kapitału kulturowego rodziców. Kino jest bardziej popularne: co czwarty uczeń ma zwyczaj chodzić do kina co najmniej raz w miesiącu. Najczęściej chodzą do kina dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i z dużych miast, najrzadziej uczniowie mieszkający na wsi i wywodzący się z rodzin rolniczych. Bardziej elitarne są systematyczne wizyty w muzeum, teatrze czy sali koncertowej – jednak, co drugiemu badanemu uczniowi kilka razy w roku i częściej udaje się w nich bywać – ale więcej tych, którym to się nie zdarza, wywodzi się z rodzin o niższym wykształceniu. Ciekawe, że miejsce zamieszkania nie różnicuje częstotliwości odwiedzania takich miejsc przez dwunastolatki.

Analiza wywiadów jakościowych potwierdza różnice między miejskim i wiejskim dziecięcym stylem życia. Dzieci miejskie mają więcej możliwości spędzania wolnego czasu w bardziej urozmaicony sposób, więcej zajęć dodatkowych, ale też różnych form uczestnictwa w kulturze. Oto odpowiedź znamieną dla wielkomiejskiego ucznia:

Mam mało czasu wolnego, gimnastyka artystyczna, dużo zajęć dodatkowych do późna, angielski (P23–6B1–8).

Dzieci wiejskie więcej spędzają czasu poza domem, „na dworze”, często rower jest największą atrakcją. Ci, którzy mają młodsze rodzeństwo, niezależnie z jakich rodzin się wywodzą, często poświęcają im swój czas, bawią się z nimi. Oto przykładowa chłopięca odpowiedź:

Lubię różne rzeczy, telewizja sport, na komputerze nie gram – słaby internet, zabawa z dwoma młodszymi siostrami (P24–6021–0).

3.2. Książki w codzienności dwunastolatków

Czytanie książek jako praktyka czasu wolnego jest to dla jednej części uczniów zajęcie mające swoje stałe miejsce w ich codzienności, a dla drugiej odbywane jest przypadkowo i sporadycznie. Czytelnicy systematyczni (deklarujący czytanie co najmniej raz w tygodniu) stanowią 48% ogółu badanych dwunastolatków – a co piąty czyta codziennie. Jednak takich, którzy przynajmniej się do sięgania po książkę najwyżej kilka razy w roku jest 23%, w tym nieczytających w ogóle jest aż 8%. Praktyki czytelnicze w czasie wolnym najsilniej różnicuje płeć nastolatków: przewaga dziewcząt jest największa wśród codziennych czytelników: jest ich 27%, wśród chłopców tylko 16%. W badaniu jakościowym obejmującym uczniów, którzy deklarowali, że czytają książki w czasie wolnym, większość przyznawała, że to zajęcie ma swoje stałe miejsce w harmonogramie dnia, są przyzwyczajeni czytać codziennie lub dwa, trzy razy w tygodniu. Najlepszą dla nich porą jest wieczór, tuż przed snem. Czytają książki najchętniej w swoim pokoju lub kącie, w łóżku, na kanapie.

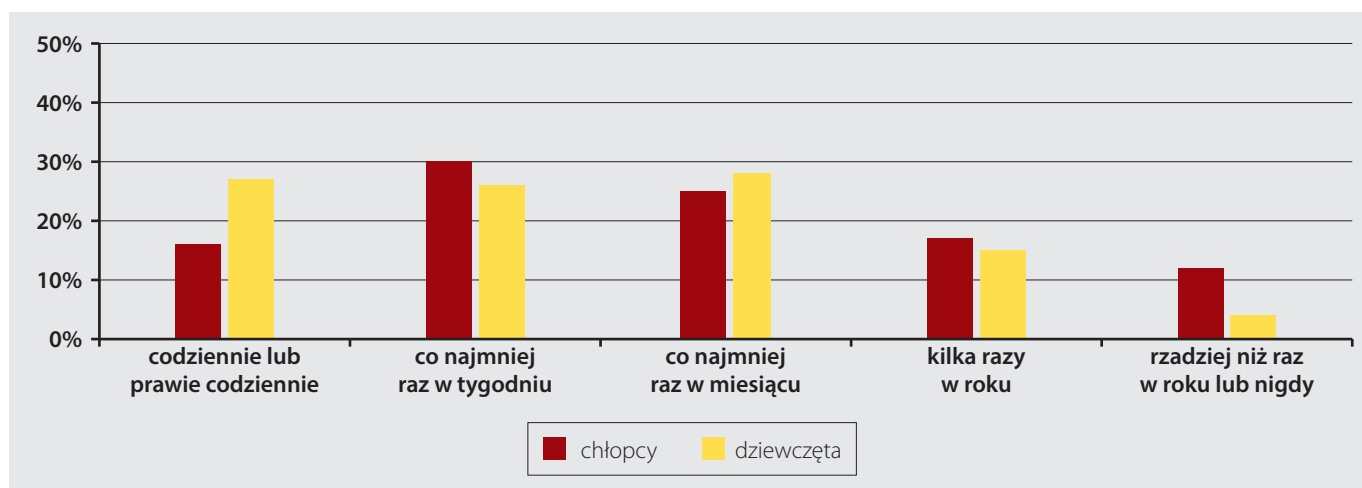
Analiza odpowiedzi mówiących o uczniowskich zajęciach w czasie wolnym wykazała, że najmocniej zróżnicowaniu środowiskowemu podlega praktyka codziennej lektury. Jest najliczniej obecna wśród nastolatków z wielkich miast (mających powyżej pół miliona mieszkańców) i z rodzin posiadających wyższe wykształcenie. Aż 30% mieszkających tam dzieci, których rodzice mieli wyższe wykształcenie, wskazało, że codziennie czyta książki. Na codzienne i systematyczne czytanie ma wpływ kapitał kulturowy rodziny wyrażany poprzez liczbę posiadanych książek. Odsetek czytelników systematycznych (czytających co najmniej raz w tygodniu), a zwłaszcza codziennych rośnie wraz z zasobnością domowych i osobistych księgozbiorów dzieci. Wśród uczniów, którzy mają więcej niż 20 książek traktowanych jako własne, jest aż 42% czytelników deklarujących, że codziennie czytają książki. Z drugiej strony wśród dwunastolatków, którzy w ogóle nie posiadają swoich książek, odnotowano najwyższy (36%) odsetek sięgających po książki najwyżej kilka razy do roku, a w tym aż 16% nieczytających książek w czasie wolnym. Nie jest też niespodzianką, że wraz ze wzrostem ocen z języka polskiego, rośnie tendencja do codziennego obcowania z lekturą książkową. Jednak najwięcej codziennych i systematycznych czytelników znajdujemy nie wśród piątkowych i celujących uczniów, ale wśród kolekcjonerów książek.

Natomiast wśród tych, którzy czytają najwyżej kilka razy w roku, dominują chłopcy – 28%, (w tym 12% nieczytających), a tylko 18% dziewcząt deklaruje, że czyta najwyżej kilka razy do roku, a w ogóle nieczytających jest zaledwie 4% (wykres 1).

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.2. Książki w codzienności dwunastolatków

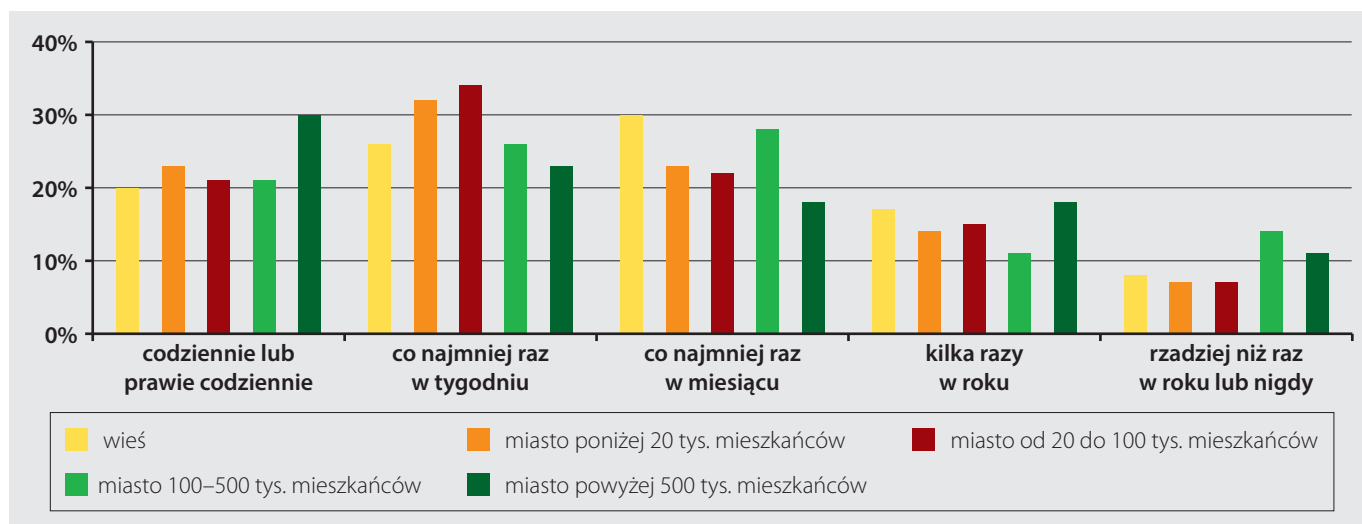
Wykres 1. Płeć uczniów szkoły podstawowej a częstotliwość czytania książek w czasie wolnym, N=1695 (chłopcy, n=890; dziewczęta, n=805) (w procentach)



Często wiejskim nastolatkom, jak to wynika z wywiadów jakościowych, mającym znacznie mniej zorganizowane zajęcia poza domem, pomimo obowiązków domowych, pozostaje więcej niezagospodarowanego czasu. Wówczas, jeśli mają wyrobiony nawyk i potrzebę sięgania po książkę – dużo czytają. Oto przykład odpowiedzi dziewczynki mieszkającej na wsi z rodziny o niskim statusie:

Najchętniej, jak wracam ze szkoły to najpierw muszę zająć do moich kochanych zwierząt – królików, bo mam aż ich 30. Trochę się trzeba przy nich nachodzić. Później, jak wracam to na komputer i pocztę sprawdzam i takie tam różne rzeczy. A później lekcje odrabiam i zawsze wieczorem ze 2 godzinki na czytanie książki. Jak nie przeczytam to nie zasnę nigdy (P31–6A13–1) (wieś, niski status).

Wykres 2. Miejsce zamieszkania uczniów szkoły podstawowej a częstotliwość czytania książek w czasie wolnym, N=1695 (w procentach)



Regularność czytania zależy raczej od osobistych upodobań oraz czasu, jakim dysponują uczniowie (ilość nauki na kolejny dzień, zajęcia pozaszkolne, poziom zmęczenia, etc.). Wielu z nich deklarowało, że stara się czytać regularnie. Sami określali w wywiadach, na czym ta systematyczność polega (np. kilka razy w tygodniu, wieczorem). Wskazywali na to, że praktyki czytelnicze podlegają rutynie, pewnym przyzwyczajeniom związanym z miejscem i porą lektury.

Czytam wieczorem, prawie codziennie, przed snem około godziny... zapalam lampkę przy łóżku, czytam (P41–6A04–0).

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.2. Książki w codzienności dwunastolatków

Czytam w swoim pokoju, na łóżku, często wieczorem, czytam od 2–3 godziny, od 8 do 10 ostatnio czytam systematycznie; mama pilnuje, abym za długo nie czytała. Jak czytam, to tracę poczucie czasu” (P31–6A13–1).

Uczniowie podkreślali, że większość zajęć czasu wolnego jest atrakcyjniejsza od czytania książek. Jednak dla wielu nastoletnich czytelników ma swoje stałe miejsce w harmonogramie dnia. Zazwyczaj na jego końcu, po wszystkich innych obowiązkach i przyjemnościach. Dla niektórych pełni też funkcje relaksacyjne, pozwala oderwać się od codziennych trosk. Oto typowe odpowiedzi:

Jeżeli nie ma żadnych trudnych tematów do nauczania się to codziennie czytam wieczorami, a jeżeli tak to zamiast czytać to się uczę... Po prostu jak nie mam nic do zrobienia z lekcji to, żeby się zrelaksować czasem, jak w szkole są jakieś trudne chwile, to czytam książkę i zapominam o tym (P14–6A16–1).

Czytanie to odprężenie, gry komputerowe nudzą, odstresowanie; relaks, odpoczynek po szkole (P24–6C03–1).

Praktyki codziennego czy też systematycznego czytania zmieniają się ze względu na pory roku³. Miesiące wakacyjne różnicują uczniów ze względu na miejsce zamieszkania. Uczniowie rodzin rolniczych ograniczają swoje praktyki czytelnicze na rzecz pomocy w gospodarstwie, uczniowie miejscy mogą w wakacje poświęcić na nie więcej czasu.

Weekend to czas na czytanie książek – deklarują uczniowie, którzy nie mają zbyt wiele czasu na czytanie w dni powszednie. Jeśli nastolatek jest przyzwyczajony do sięgania po książkę, to w wolnej lub „pustej” chwili potrafi w ten sposób uciec od nudy. Jak wynika z analizy uczniowskich wywiadów, nuda, którą wszyscy czasami odczuwają, to jedna z ważnych przyczyn sięgnięcia po książkę. Książka jest prostym pomysłem na wypełnienie czasu, nie wymaga podejmowania dodatkowych wysiłków, przygotowań, nie wymaga towarzystwa. Co więcej, pośrednio czytanie staje się sposobem na polepszenie nastroju, który może ulegać obniżeniu w związku z trwaniem w „bezczytności”. Nie bez znaczenia pozostaje pora roku, zimą znacznie częściej książka jest postrzegana jako pewne antidotum na nudę (szczególnie przez dzieci na wsiach i mniejszych miejscowościach), wówczas ograniczają się znacznie inne możliwości spędzania czasu, szczególnie poza domem i w gronie znajomych (niesprzyjająca pogoda, wcześniej zapadający zmrok, etc.). Oto charakterystyczne odpowiedzi ilustrujące taką postawę:

Czytanie to dobry sposób na nudę, zwłaszcza komiksy (P23–6B19–0).

Takie zabicie czasu czasami, mogę poczytać, jak mnie zaciekawi to miło spędzę czas (P23–6C04–0).

... gry komputerowe ciekawsze, książki są nieatrakcyjne, książki kiedy w TV nic nie ma, komputer zajęty, jest ciemno, jestem chora (P23–6131–8).

W wywiadach z uczniami z wiejskich szkół podstawowych zauważalny jest odczuwany prestiż książki. Można zaobserwować nadal obecne elementy wiejskiego sposobu czytania (Wolff, 1993, Zasacka, 2008), w którym książka należy do wartości uznawanych (choć niekoniecznie realizowanych) i odświętnych. Oto przykład odpowiedzi na to, czy czytanie książek może konkurować z innymi zajęciami:

Myślę, że książki są na pierwszym miejscu, chociaż dużo osób sobie nie zdaje z tego sprawy. Prawdę powiedziawszy sport, no tak, super, fajnie, ale w zimę wieczorem to już chyba raczej albo w niedziele, to tak raczej nie wypada latać za piłką prawda. Jak wszyscy idą do kościoła. Wtedy wypada sobie siść na dworze, czy w domu z książką i poczytać. No i chyba mi się wydaje, że książka jest naj, no już dobre od paru stuleci. Właśnie to się chyba nigdy nie zmieni (P11–6B18–1).

³ Por. rozdział: Czytanie książek przez polskich uczniów, gdzie znajdują się wyniki mówiące o aktywności czytelniczej w czasie wakacji.

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.3. Style życie gimnazjalistów: na wsi rower, w mieście zajęcia dodatkowe

Uczniowie przyznają, że na co dzień czytanie musi konkurować z innymi zajęciami. Ma szansę na wygraną tylko wówczas, gdy uczeń ma nawyk sięgania po książkę:

... czytam teraz mniej niż jak byłem młodszy, mniej czasu i się nie chce, albo gram długo na komputerze, albo siostra prosi by zgasić światło (P23–6B19–0).

3.3. Style życie gimnazjalistów: na wsi rower, w mieście zajęcia dodatkowe

Piętnastolatki są już znacznie samodzielniejsi i aktywniejsi niż ich młodszy koledzy ze szkoły podstawowej. Koniec gimnazjum to dla uczniów z dużymi aspiracjami edukacyjnymi i posiadającymi możliwości ich realizacji, okres intensywnej nauki, także przygotowań do egzaminów na koniec szkoły, coraz większej liczby zajęć dodatkowych:

Nazywam się X i w wolnym czasie lubię czytać, uczyć się języków obcych i poznawać kulturę innych krajów. Lubię podróżować i poznawać nowe rzeczy. Ale nie zawsze mam na to czas, szczególnie teraz w trzeciej klasie. Dosłownie codziennie w tygodniu mam jakieś zajęcia i nie mam na nic czasu. Nawet z czytaniem jest coraz gorzej, ponieważ przychodzę do domu, uczę się, jest godzina 22, ciężko znaleźć czas (G39–3D16–1).

Gimnazjaliści nagminnie narzekają na brak czasu, często na zmęczenie. Z wiekiem jednak ich pomysły na czas wolny coraz bardziej różnicują się, dowodzą silniejszego wpływu środowiska społecznego, w którym mieszkają, zróżnicowanych możliwości, jakich dostarcza rodzina pochodzenia i lokalna oferta instytucjonalna. Wskazują na to analizy wywiadów udzielanych przez gimnazjalistów. Oto przykład spektrum aktywności uczniów w wielkim mieście z rodzin o wysokim kapitale ekonomicznym i kulturowym:

To znaczy, zaczynając od moich zajęć dodatkowych, no to gram w tenisa trochę, pływam, dodatkowo uczę się angielskiego oraz gram na gitarze, gram na gitarze najwięcej w moim wolnym czasie. Moimi zainteresowaniami jest muzyka, oraz z przedmiotów szkolnych, no to historia.... To znaczy najczęściej oglądam telewizję, czyli nic nie robię. To znaczy, jak przyjdę ze szkoły i jestem zmęczony, to włączam telewizor, siadam na fotelu i się wyłączam najchętniej.... (G38–3B19–0).

Jednak nie wszyscy mogą skorzystać z takiej oferty zajęć, wielu podobnie w wielkim mieście, miasteczku i na wsi ogranicza się do dosyć prostego stylu życia:

Co twoi koledzy robią w wolnym czasie? – Grają i wychodzą na dwór (G01–3B06–0).

Analiza wyników odpowiedzi uczniowskich w badaniu ilościowym wskazuje, że powszednim zajęciem piętnastolatek jest słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu Hi-Fi) i korzystanie z komputera. Odbiór muzyki to codzienna praktyka dziewcząt – aż 89% słucha jej codziennie, nieco mniej chłopców – 80%. Obcowanie z komputerem jest zajęciem również powszechnym, jednakowo popularnym przez obie płcie, 85% używa go codziennie, a 97% co najmniej raz w tygodniu. Warto jednak podkreślić, że w gry grają przede wszystkim chłopcy – aż 47% zadeklarowało, że robi to codziennie, a tylko 7% dziewcząt; ¾ chłopców gra w nie co najmniej raz w tygodniu i tylko co piąta dziewczynka. Gry komputerowe są już mniej atrakcyjne dla gimnazjalistów, a zwłaszcza gimnazjalistek, niż ich młodszych kolegów. Natomiast popularne są podobnie we wszystkich kręgach społecznych.

Oglądanie telewizji nadal jest powszechnym i powszednim zajęciem młodzieży, choć w nieco mniejszym stopniu niż wśród młodszych dzieci: 69% dziewcząt i chłopców siada przed telewizorem codziennie, a 96% robi to co najmniej raz w tygodniu. Jednak w dużym stopniu wiąże się

ze środowiskiem społecznym, w jakim znajdują się nastolatki. Czas z telewizorem to codzienność przede wszystkim wiejska: aż 78% uczniów mieszkających na wsi, siada codziennie przed telewizorem, a tylko 44% uczniów z największych miast. Podobnie – 77% dzieci matek z zasadniczym wykształceniem to codzienni telewidzowie, a tylko 53% dzieci z rodzin z wyższym wykształceniem.

Wśród systematycznie praktykowanych zajęć jest także oglądanie filmów na domowym ekranie: robi to co najmniej raz w tygodniu 55% gimnazjalistów, jednak chłopcy częściej oddają się temu codziennie – aż 23%, a tylko 11% dziewcząt.

Wśród zajęć czasu wolnego systematycznie podejmowanych przez gimnazjalistów, znajduje się uprawianie sportu: 73% ogółu badanych robi to co najmniej raz w tygodniu. Jest to ważne zajęcie dla młodzieży z różnych kręgów społecznych – albo grają w tenisa i jeżdżą konno, albo po prostu grają w piłkę na osiedlowym boisku. Dla chłopców jest ono ważniejsze: aż 45% z nich stara się codziennie znaleźć czas na sport, a tylko 29% dziewcząt. Natomiast, aż co piąta dziewczynka, a tylko co dziesiąty chłopak, omija takie zajęcia w ogóle albo tylko kilka razy w roku ma z nim do czynienia. Te dwie pasje – sport i filmy – to bardzo typowy sposób na czas wolny, oto znamienna odpowiedź gimnazjalisty z wielkiego miasta:

Jestem uczniem klasy 3 gimnazjum. W wolnym czasie najchętniej gram w piłkę i uprawiam inne sporty oraz oglądam filmy, to są moje dwie największe pasje. Od taty sport, od mamy filmy. – A jakie filmy? – Wszystkie, wszystkie, nie mam jakichś sprecyzowanych preferencji... Ale staram się przynajmniej godzinę dziennie jakiś sport uprawiać. A filmy no to, jak znajdę jakiś ciekawy, którego jeszcze nie oglądałem, to nie wiem, na pewno trzy tygodniowo filmy oglądam (G38–3A02–0).

Co piąty gimnazjalista jest aktywny w ramach jakiejś organizacji (np. ZHP, instytucji charytatywnej), bądź klubu sportowego czy koła zainteresowań. Aż 57% badanej młodzieży nie ma styczności z jakąś formą zorganizowanej aktywności, w tej grupie wyraźnie przeważają chłopcy (68%, w porównaniu z 46% dziewcząt).

W kontekście czasu poświęcanego innym praktykom czasu wolnego zinstytucjonalizowane formy aktywności kulturalnej należą do zajęć angażujących mniejszość gimnazjalistów. Warto odnotować, że aż 58% badanych bywa w kinie tylko kilka razy w roku, a 18% w ogóle w nim nie bywa. W grupie niechodzących w ogóle do kina, dominują uczniowie z wiejskich szkół i mieszkańcy wsi – co czwarty z nich nie miał okazji być w kinie w ciągu roku. Co nie oznacza, że oglądanie filmów nie jest popularne wśród młodzieży. Ekran domowy łatwo zastępuje kinowy.

Z odwiedzinami muzeów, galerii, teatrów czy filharmonii jest jeszcze gorzej, aż 59% w ogóle tam nie bywa, i tu wystąpiła przewaga chłopców – 62%, a 55% dziewcząt. Na taką formę spędzania czasu wolnego najsilniejszy wpływ ma środowisko rodziny pochodzenia ucznia, częstotliwość odwiedzania tych instytucji kultury wzrasta wraz z wykształceniem rodziców. Istotną rolę ma także miejsce zamieszkania – aż 65% mieszkańców wsi i małych miasteczek nie bywa w takich miejscach, a tylko co trzeci mieszkaniec największych miast.

3.4. Praktyki czytelnicze w codzienności piętnastolatków

Nie mam dużo czasu. Jak jadę tramwajem, nie mam nic innego do roboty, więc czytam. Ale głównie czytam z zamięłowaniem. Jest to ciekawe (G39–3F26–0).

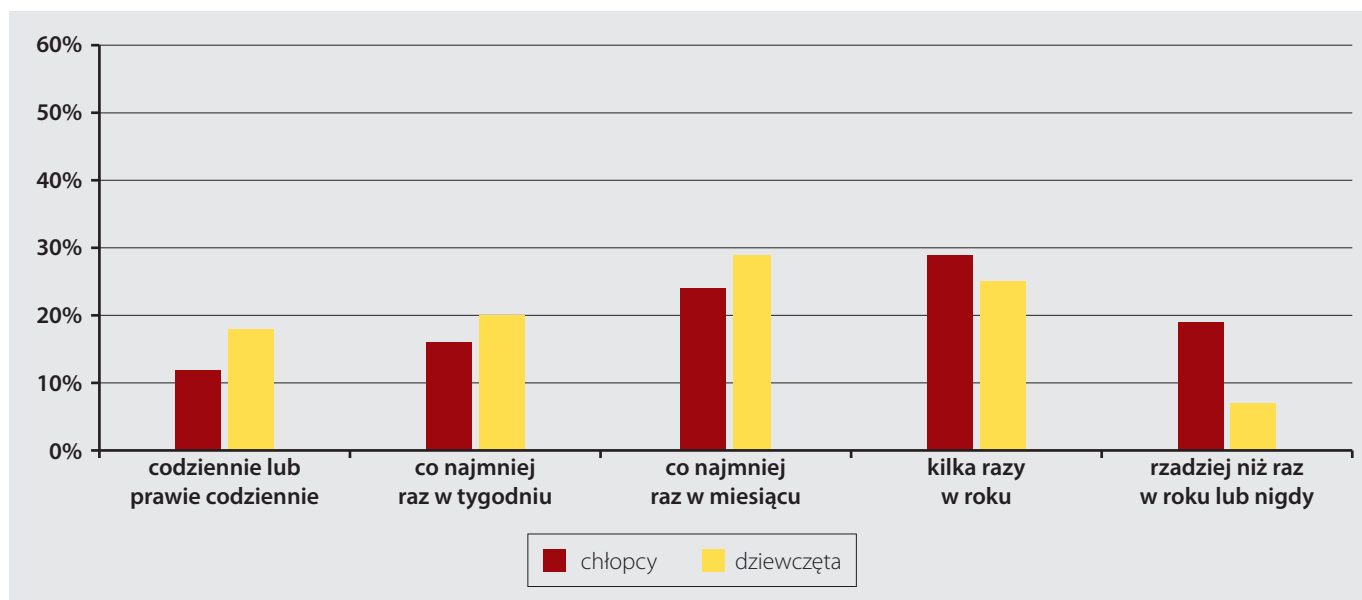
Podobna ilościowo grupa gimnazjalistów deklarowała dwa odmienne sposoby czytania. Pierwszy, gdy czytanie książek miało stałe miejsce w czasie wolnym: co trzeci uczeń sięgał po książki co najmniej raz w tygodniu (w tym 15% deklarowało, że robiło to codziennie). Drugi, gdy było ono praktycznie nieobecne w czasie wolnym: 40% piętnastolatków w ogóle albo najwyżej kilka razy w roku czytało książki.

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.4. Praktyki czytelnicze w codzienności piętnastolatków

Systematyczna lektura książek to zajęcie atrakcyjne raczej dla dziewcząt: wśród codziennych czytelników jest ich 18%, a 12% chłopców, wśród czytających co najmniej raz w tygodniu 38%, gdy takich chłopców jest o 10 punktów procentowych mniej. Jednak najbardziej znaczące jest to, że aż 19% chłopców przyznało się, że w ogóle nie sięga po książki w czasie wolnym (takich dziewcząt było tylko 7%) (wykres 3).

Wykres 3. Płeć gimnazjalistów a częstotliwość czytania książek w czasie wolnym, N=1809 (chłopcy, n=932; dziewczęta, n=877) (w procentach)



Czytanie książek należy do tych zajęć czasu wolnego młodzieży, na które wpływa środowisko rodzinne: wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców rośnie częstotliwość wybierania książkowej lektury i odwrotnie wśród dzieci rodziców z podstawowym i zasadniczym zawodowym wykształceniem wzrasta odsetek nieczytających książek. I tak codzienni czytelnicy wywodzą się przede wszystkim z rodzin o wyższym wykształceniu, co czwarty gimnazjalista, którego ojciec ma wyższe wykształcenie należy do tej grupy, a co dziesiąty, jeśli ojciec ma tylko zasadnicze zawodowe. I odwrotnie: w grupie nieczytelników znajduje się 16% uczniów, których ojcowie mają zasadnicze zawodowe oraz tylko 7%, jeśli mają wyższe wykształcenie.

Różnica w aktywności czytelniczej między płciami zmienia się, jeśli uwzględnimy kapitał kulturowy rodziców, który jest silnie skorelowany z częstotliwością podejmowania lektury książkowej. Czytelniczki codzienne lub systematyczne (czytające co najmniej raz w tygodniu) najwyraźniej przeważają nad chłopcami tylko wówczas, jeśli wywodzą się z rodzin o zasadniczym zawodowym wykształceniu (np. 36% jeśli ojciec ma takie wykształcenie i 22% chłopców). W sytuacji, kiedy rodzice mają wyższe wykształcenie, zaczyna maleć różnica między płciami (jeśli ojciec ma takie wykształcenie, to czytających co najmniej raz w tygodniu dziewcząt było 49%, a chłopców 47%; a jeśli matka – to 38% chłopców i 45% dziewcząt). Różnica w codziennym czytaniu między dziewczętami i chłopcami znika w domach, w których kolekcjonuje się książki⁴. Nastolatki obojga płci najczęściej czytają książki: 58% to systematyczni czytelnicy, w tym co trzeci czyta codziennie (!), jeśli wywodzą się z domów, gdzie domowe księgozbiory liczą co najmniej 200 książek (aneks, rozdział 3, tabela 2).

Natomiast najmniej nieczytających chłopców znajdujemy w rodzinach posiadających wyższe wykształcenie: 15%. Najwięcej zaś nieczytających książek w czasie wolnym było wśród chłopców, których rodzice mają zasadnicze zawodowe wykształcenie – aż 59%, jeśli w tym środowisku nieczytających dziewcząt było o 20 punktów procentowych mniej.

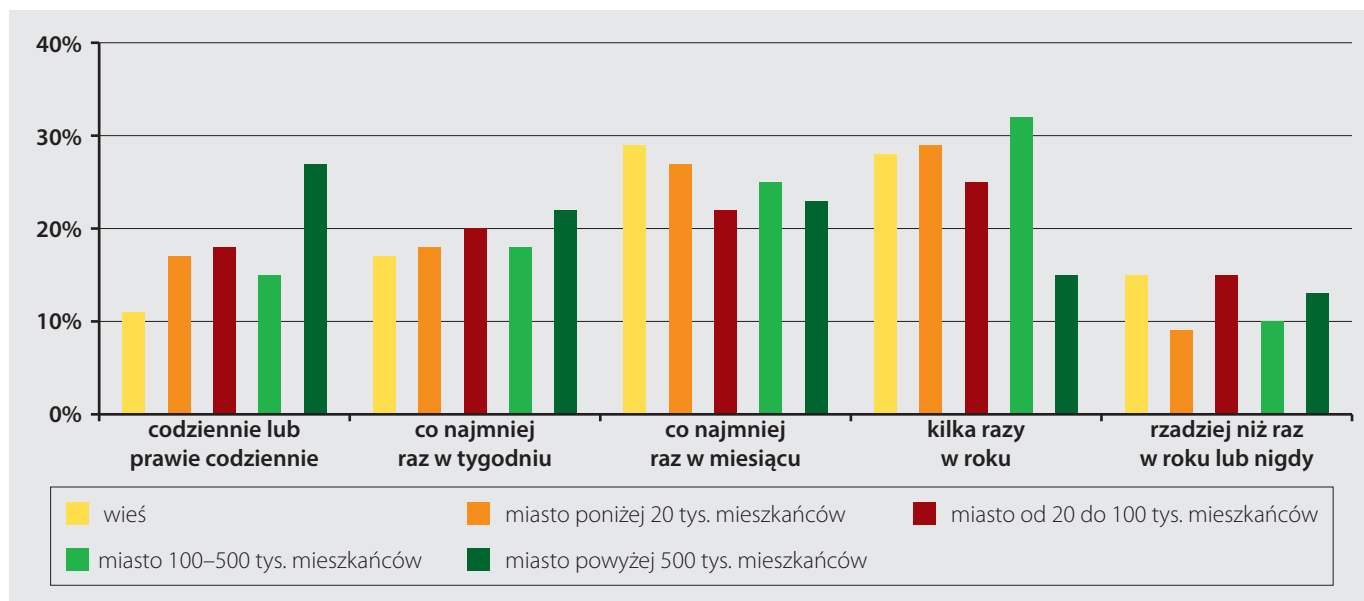
⁴ O społecznych praktykach związanych z księgozbioremami domowymi piszę w rozdziale: *Domowe księgozbiory polskich uczniów*.

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.4. Praktyki czytelnicze w codzienności piętnastolatków

Podobna asymetria ma miejsce w odniesieniu codziennego czytania do miejsca zamieszkania i lokalizacji szkoły gimnazjalistów. Najwięcej codziennych czytelników książek wywodzi się ze środowisk miejskich, a zwłaszcza wielkomiejskich – aż co czwarty, natomiast najmniej ze środowisk wiejskich – tylko co dziesiąty (wykres 4). Chłopcy nieczytający (to znaczy, ci którzy deklarowali, że czytają rzadziej niż raz w roku lub nigdy) w różnych miejscowościach.

Wykres 4. Miejsce zamieszkania gimnazjalistów a częstotliwość czytania książek w czasie wolnym, N=1809 (w procentach)



W celu zidentyfikowania najważniejszych spośród opisywanych zmiennych związanych z aktywnością czytelniczą, zastosowano analizę za pomocą regresji logistycznej⁵. Skorzystano z omawianego pytania o częstotliwość czytania i dokonano niezbędnego przekształcenia, uzyskując zmienną dychotomiczną⁶. Wśród uczniów gimnazjum zmiennymi najistotniej wpływającymi na model okazały się płeć i wielkość księgozbioru własnego ucznia. Nieco mniej związana jest z nim wielkość miejscowości zamieszkania ucznia. Ilorazy szans zaprezentowane są w tabeli 1.

⁵ W regresji logistycznej wykorzystuje się pojęcie szansy, definiowanej jako iloraz prawdopodobieństwa zajścia danego zjawiska i prawdopodobieństwa, że zjawisko nie zaszło. W tym przypadku owa szansa to prawdopodobieństwo, że uczeń czyta książki co najmniej raz w tygodniu podzielone przez prawdopodobieństwo, że uczeń czyta rzadziej lub wcale. Przetestowano kilka alternatywnych modeli, uwzględniając różne zmienne niezależne omawiane powyżej, a także możliwość wystąpienia interakcji między nimi.

⁶ Utworzona zmienna dychotomiczna przyjmuje wartość 1, gdy uczeń zaznaczył odpowiedź oznaczającą, że czyta książki przynajmniej raz w tygodniu, oraz wartość 0, gdy uczeń zaznaczył odpowiedź oznaczającą, że czyta książki rzadziej lub nigdy. Wśród badanych wartość 1 przypisana została 49,3% uczniów szkoły podstawowej i 33,1% uczniów gimnazjum.

Tabela 1.

Siła związku między czytaniem przez ucznia książek co najmniej raz w tygodniu a zmiennymi charakteryzującymi ucznia. Parametry uzyskane w modelu regresji logistycznej

| | Ilorazy szans (odporne [robust] błędy standardowe) | |
|--|--|------------------------------|
| | Uczniowie szkoły podstawowej (N=1736) | Uczniowie gimnazjum (N=1606) |
| Płeć | | 1,235 (0,14) |
| Wielkość miejscowości zamieszkania | | |
| Miasto poniżej 20 tys. mieszkańców | | 1,251 (0,22) |
| Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | | 1,393* (0,21) |
| Miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców | | 1,073 (0,19) |
| Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców | | 1,857 (0,38**) |
| Księgozbiór własny ucznia | | |
| 1–5 | 1,354* (0,24) | 1,465* (0,27) |
| 6–10 | 1,301 (0,22) | 2,627** (0,48) |
| 11–20 | 2,109** (0,37) | 3,626** (0,69) |
| 21–30 | 2,502** (0,48) | 5,028** (1,07) |
| 31–60 | 3,989** (0,90) | 13,256** (3,57) |
| Więcej niż 60 | 4,063** (1,06) | 11,776** (3,11) |
| Stała | 0,577** (0,07) | 0,150** (0,02) |

Kategoria referencyjna: chłopcy nieposiadający księgozbioru własnego, mieszkający na wsi.

Z analizy wyłączeni zostali uczniowie, którzy na pytanie o częstotliwość czytania książek zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć”. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Kategorią referencyjną byli chłopcy mieszkający na wsi, niemający w domu własnego księgozbioru. Szansa na to, że piętnastoletnia dziewczynka będzie sięgać po książkę co najmniej raz w tygodniu jest o 21% większa niż szansa na to samo zjawisko wśród chłopców. Istotniejszym jednak jest związek posiadanego przez ucznia księgozbioru własnego (mierzonego na skali porządkowej kategoriami liczby książek). Szansa na to, że uczeń mający w domu 1–5 własnych książek sięgnie po książkę co najmniej raz w tygodniu jest większa o 47% niż wśród uczniów niemających własnych książek w ogóle. Wraz z przyrostem księgozbioru własnego coraz bardziej wzrasta szansa na aktywność czytelniczą (np. szansa na czytanie co najmniej raz w tygodniu wśród uczniów mających w domu 21–30 książek własnych jest o 435% większa niż wśród uczniów niemających własnego księgozbioru). Gdyby usunąć z analizy księgozbiór własny, to księgozbiór w domu staje się istotnym czynnikiem w modelu, gdyż zmienne te są ze sobą dość wysoko skorelowane (TauB Kendalla=0,564). Pokazuje to, że na aktywność czytelniczą dziecka największy wpływ ma podejście do książek i do czytania jego rodziców. Wśród uczniów szkoły podstawowej, podobnie jak w przypadku uczniów gimnazjum, zaobserwowano związek szansy na sięgnięcie przez ucznia po książkę co najmniej raz w tygodniu z wielkością posiadanego przez ucznia księgozbioru. Ilorazy szans przedstawione w tabeli 1 pokazują, że związek ten jest nieco słabszy niż w przypadku uczniów gimnazjum. W odróżnieniu od modelu dla uczniów gimnazjum w przypadku uczniów szkół podstawowych nie zaobserwowano istotnego wpływu płci i wielkości miejscowości zamieszkania. W przypadku obu typów szkół stwierdzono, że wpływ zmiennych opisujących wykształcenie rodziców, wielkość miejscowości zamieszkania, czy oceny uzyskiwane w szkole na aktywność czytelniczą nie jest istotny statystycznie. W modelach nie zaobserwowano również istotnych interakcji między analizowanymi zmiennymi niezależnymi. Wnioskiem z analizy może być stwierdzenie, że częstotliwość podejmowania aktywności czytelniczej przez uczniów bardziej związana jest z transmisją zwyczajów i nawyków rodziców (zbieranie i czytanie książek) niż tylko z ich wykształceniem, czy wielkością miejscowości zamieszkania.

Z analizy wywiadów z gimnazjalistami, jak wspomniano wcześniej, wynika, że zmniejsza się, w porównaniu z wcześniejszym okresem ich życia, częstotliwość codziennego sięgania po książkę, między innymi z uwagi na zwiększenie działań związanych z nauką (przygotowaniem do egzaminu gimnazjalnego). Podkreślają często, że mają dużo szkolnych obowiązków, przez co mniej czytają, niż wcześniej:

Lubię też czytać, ale ostatnio mi czasu czasami brakuje, więc czytam tylko w wolne dni, bo muszę się uczyć i jeszcze jeździć na treningi. No lubię czytać raczej fantastykę i takie rzeczy albo no nie wiem, lektury jakoś mnie się nie podobają (G39–3D21–0).

W szkole podstawowej miałam na to więcej czasu po prostu, dlatego czytałam bardzo dużo. Potrafiłam przeczytać naprawdę kilkanaście książek miesięcznie, siedząc non stop przeczytać w trzy dni jedną książkę. A teraz nie mam na to czasu głównie, zwłaszcza przez gimnazjum, że jest tutaj dużo więcej pracy na pewno (G38–3A250–1).

Ale nie tylko szkolne obowiązki stają na przeszkodzie wielu gimnazjalistom, i to z bardzo różnych środowisk. Są oni osobami często bardzo zajętymi – zorganizowany plan dnia nie zostawia im wolnego marginesu czasu na czytanie dla przyjemności:

Nie mam czasu, żeby te wszystkie książki ogarnąć... Mam dość, że naukę, to jeszcze to strzelectwo. Jeszcze egzaminy, bierz mowienie teraz dochodzi, no i te książki. I do kościoła trzeba chodzić, więc tak w ogóle już... Za dużo. Jeszcze lekcje odrobić. No mówię, brakuje czasu po prostu... Lubię spędzać dużo czasu z przyjaciółmi. No i uprawiać różne sporty. Chodzę do jednostki strzeleckiej, bo to bardzo lubię (G01–3B23–1).

Gimnazjaliści czytelnicy, jak na to wskazuje analiza wywiadów z nimi, posiadają bardziej wyrobione postawy czytelnicze niż uczniowie szkoły podstawowej. Objawia się to już utrwalonymi nawykami oraz zdecydowanymi preferencjami lekturowymi. Są tacy, dla których czytanie to niezwykły element dnia. Oto przykłady stylu życia codziennych czytelników, którzy mimo wielu, czasami bardzo atrakcyjnych zajęć, zawsze znajdują czas na czytanie książek:

Moją pasją jest muzyka i poezja, (...) lubię grać na pianinie, śpiewać. Mam własny zespół rockowy i organizuję próby. No i piszę wiersze, i piosenki. Trochę opowiadań też. [...] No, ale teraz to tak 3 razy w tygodniu, tak mniej więcej. Siadam do czytania... ale jak na przykład mam książkę, wiem, że mam czas, to potrafię wiele godzin czytać, od rana do wieczora, z przerwami na obiad i odpoczynek dla oczu. W wakacje miałam tak, że naprawdę całe dni siedziałam. Potrafiłam kilka tygodni siedzieć i czytać (G39–3F10–1).

Dużo czasu nie mam (nauczyciele za dużo zadają co jest niezgodne z konstytucją), więc albo jeżdżę na koniu albo dużo czytam, strasznie dużo czytam, jak mam czas wolny. Komputer trochę tylko, ale raczej tylko obejrzę jakiś film (G39–3F26–0).

Praktyki czytelnicze gimnazjalistów, podobnie jak uczniów szkoły podstawowej, ulegają rutynie. Sięgają po książkę najczęściej pod koniec dnia, w domu, u siebie, kiedy już nic lekturze nie przeszkadza. Oto charakterystyczny przykład:

To znaczy, ja czytam głównie przed snem w łóżku. To jest najwygodniejsza pozycja i chyba jedyna, w której czytam książki, jakoś innej sobie nie znalazłem (G38–3B19–0).

Czytanie rzadko udaje się o innych porach, w szkole pod ławką też nie jest łatwo.

Czy ty czytasz książki poza domem, nie tylko wieczorami w domu? – Rzadko. Głównie, głównie w domu. Czasami jakś do szkoły biorę, ale zwykle źle mi wychodziło, zaczynałem ją czytać na lekcji (G38–3A02–0).

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.5. Czy czytanie może być atrakcyjną formą spędzania czasu? To jest **taki zapychacz czasu, który bardzo dużo wnosi do naszego życia**

Podobnie jak młodszy uczniowie, ci którzy mają nawyk czytania w czasie wolnym, traktują to zajęcie jako wypełnienie czasu, który pozostał po wszystkich innych zajęciach. Nie zawsze jest jakimś szczególnie cenionym zajęciem, raczej jednym z wielu, stosunkowo prostym w realizacji. Oto przykład chłopięcej odpowiedzi:

No właśnie, najczęściej, kiedy czasu nie ma na resztę czynności. To jest właśnie typowo zima, że za bardzo jeździć nie można, to się książki czyta najczęściej (G06–3B11–0).

Z rozmów z gimnazjalistami wynika, że ci, którzy są codziennymi i systematycznymi czytelnikami, czytają niezależnie od liczby zajęć obowiązkowych, dlatego że decyduje nie tyle ilość wolnego czasu, ile atrakcyjna książka. Jeśli lektura jest dla niego bardzo interesująca, to uczeń potrafi na nią znaleźć czas.

W weekend potrafię usiąść i przeczytać 300-stronicową książkę w parę godzin (G39–3D16–1).

Kiedy jednak książka jest bardzo ciekawa, „wciągająca”, czytanie staje się wówczas atrakcyjnym zajęciem, konkuruje nawet z głównymi przeciwnikami: komputerem i telewizją. Oto charakterystyczny przykład takiej postawy, np.:

Lubię grać na komputerze przeważnie w strzelanki i ostatnio czytam trochę. Znaczą, jak książka jest ciekawa to niekiedy bardziej interesująca niż jakaś gra lub film. Że zamiast oglądać film, wolę przeczytać książkę (G01–3B06–0).

Poszukując środowiskowych różnicowań w sposobach spędzania wolnego czasu, widoczne są kontrasty. Można wyodrębnić wielkomiejski styl życia gimnazjalistów z rodzin z dużym kapitałem kulturowym, w którym jest nadmiar dodatkowych edukacyjnych i sportowych zajęć (jak to ilustrują wcześniejsze cytaty) oraz wiejski lub małomiasteczkowy, gdzie często pozostaje jazda na rowerze i spotkania z kolegami. Jednak dla jednych i drugich, którzy przyzwyczaili się lub lubią czytać, lektura jest oczywistą formą spędzania czasu, np.:

Jak mam dużo wolnego czasu, to najbardziej lubię czytać książki (G35–3A03–0).

Po szkole, jak już się przygotuję do następnego dnia to mam dużo czasu i najczęściej to biorę sobie albo książkę, jak mi się nudzi, nie mam nic do roboty to sobie poczytam albo pójdę z kolegami na dwór, ale to teraz rzadziej, bo pogoda nie z bardzo pozwala. Albo telewizję sobie pooglądam i to wszystko... W weekendy praktycznie nic nie robię, więc to dla mnie jest bez problemu, a tak w tygodniu to często po prostu przed pójściem spać czytam, ... jak wpadnę w trans to 5 rozdziałów potrafię wieczorem zrobić (G06–3A08–1; wieś).

Pomagam rodzicom na gospodarstwie. Czasami czytam książki. Ogólnie się trochę rzeczami ze szkoły zajmuję. Również też aktywnie spędzam czas (G06–3B08–0).

3.5. Czy czytanie może być atrakcyjną formą spędzania czasu? To jest **taki zapychacz czasu, który bardzo dużo wnosi do naszego życia**

Nastolatki zastanawiając się, na ile czytanie książek może konkurować z innymi zajęciami, porównują je z praktykami domowymi, „luźnymi”, poza sztywnym rozkładem dnia. A więc czytanie, jak to zostało wcześniej powiedziane, staje najczęściej w szranki z oglądaniem telewizji albo korzystaniem z komputera. Oto wywód gimnazjalisty, który się zмага z nadmiarem telewizji, ale też ma na co dzień bogatą ofertę zajęć dodatkowych:

3. Czytanie książek wśród innych zajęć...

3.5. Czy czytanie może być atrakcyjną formą spędzania czasu? To **jest taki zapychacz czasu, który bardzo dużo wnosi do naszego życia**

Książki mogą konkurować z telewizją, tylko. No, bo w weekendy mogę wybrać pomiędzy tym, żeby obejrzeć film i do późnej nocy siedzieć i oglądać film, albo uświadomić sobie, że siedzę przed telewizorem, włączyć się z powrotem, pójść do swojego pokoju i zacząć czytać książkę. To jest ta największa konkurencja. Niestety najczęściej wygrywa telewizja, ale jak już wygra książka, to tak na dobre wygrywa...: Wszystkie inne aktywności, to są, na przykład granie na gitarze, no to mam zajęcia, basen – mam zajęcia, tenis – mam zajęcia. Mam harmonogram i muszę się stawić o określonej godzinie, a na książki i telewizję nie mam harmonogramu.. (G38–3B19–0).

Część uczniów przyznaje, że inne, równie lub bardziej atrakcyjne formy spędzania wolnego czasu mogą wpływać na to, że aktywność czytelnicza jest podejmowana rzadziej niż mogłaby. Argumenty przedstawiane przez niektórych chłopców zaznaczyły się szczególnie wyrażenie – *czytanie książki nie wygra ze sportem*. Przekonanie znajduje swoje wyraźne potwierdzenie w deklaracjach uczniów, np. z rodzin rolniczych, którzy swoje praktyki czytelnicze podejmują częściej jesienią i zimą, kiedy ustaje konieczność pomocy w pracach gospodarczych⁷. Badani z dużego miasta dostrzegają, że sięgają po książki częściej, kiedy słabnie dostęp do innych atrakcji (ograniczone wspólne wyjścia ze znajomymi, pogoda zniechęcająca do wyjścia z domu, ograniczony dostęp do komputera, telewizji):

No między komputerem, a książką jest remis może, bo czasami to, a czasami to. No, a z innych czynności to w wolnym czasie to raczej, no przegra na pewno z tym, że jeśli mam pójść na spotkanie z kolegami gdzieś albo wyjść to książka przegra. A wygra z innymi czynnościami to ze wszystkimi można powiedzieć (G39–3D21–0).

Istnieje również grupa uczniów z różnych środowisk deklarująca w wywiadach, że czytanie zajmuje jedno z ostatnich miejsc na liście atrakcyjnych czynności praktykowanych w czasie wolnym. Wspomniana aktywność sportowa niektórych chłopców, gra na komputerze, telewizja, spotkania towarzyskie postrzegane są jako znacznie atrakcyjniejsze formy spędzania czasu, oto przykładowa odpowiedź ucznia:

Na pewno, większość dzieci w naszej szkole to na pewno gra na komputerze zamiast czytać książki. Na pewno dlatego, że komputer dostarcza więcej emocji, ale książka też nie za mało dostarcza. Także jeżeli chodzi o pierwsze miejsce w sposobie spędzania czasu to na pewno komputer by wygrał (P14–6A16–1).

Podsumowanie

Czytanie książek ma ustalone miejsce wśród innych zajęć czasu wolnego licznej grupy dzieci i młodzieży. Dla co piątego dwunastolatka to stały punkt w harmonogramie dnia. Jednak częściej w codzienności dziewcząt niż chłopców. Prawie co drugi dwunastolatek to systematyczny, czytający co najmniej raz w tygodniu czytelnik, natomiast już wśród piętnastolatek jest ich o jedną dziesiątą mniej. Czytanie książek jest atrakcyjnym zajęciem, mogącym nawet konkurować ze sportem, grami komputerowymi i telewizją, jeśli uczeń wcześniej jest oswojony z tym zajęciem i traktuje je jako oczywistą formę spędzania czasu. Jednak podstawowym powodem sięgnięcia po książkę przez nastolatka jest jej atrakcyjność: interesująca dla niego treść bądź forma.

Nastolatki, dla których czytanie to codzienna i oczywista praktyka, to częściej mieszkańcy miast niż wsi, a szczególnie wielkich miast, co najmniej półmilionowych, dzieci osób z wyższym wykształceniem oraz samodzielni kolekcjonerzy książek, bądź posiadający w domu rodzicielskim bogaty księgozbiór. Tacy uczniowie, nawet jeśli są bardzo zajęci nauką czy atrakcyjnymi zajęciami dodatkowymi, potrafią znaleźć czas na ciekawą lekturę. Są też i tacy codzienni czytelnicy, dla których czytanie to najatrakcyjniejsza forma rozrywki, bowiem w konkurencji zostaje tylko wyjście na podwórko albo szklany ekran – telewizora lub komputera. Takie osoby łatwiej znaleźć na wsi i w małym miasteczku.

⁷ Więcej o czytaniu książek w okresie wakacyjnym w rozdziale: *Czytanie książek polskich uczniów*.

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

Ważnym kontekstem dla analizy praktyk czytelniczych i wskaźnikiem kapitału kulturowego są posiadane księgozbiory. Na podstawie uczniowskich deklaracji z badania ilościowego dokonano analizy zasobności zbiorów książek posiadanych przez uczniów lub pozostających w zasięgu ręki w ich rodzinnych domach. Analiza treści wywiadów jakościowych dostarczyła informacji o sposobach gromadzenia rodzinnych i własnych uczniowskich księgozbiorów oraz o ich funkcjach w procesach socjalizacji do czytania i rozwijania zainteresowań czytelniczych.

- Księgozbiory w domach rodzinnych polskich uczniów i młodzieży są bardzo zróżnicowane. Nadal są rodziny, w których książek jest bardzo mało lub nie ma wcale – znajdziemy je szczególnie w środowiskach mieszkańców wsi i rolników. Z drugiej strony mamy kilkuset-tomowe zbiory zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich i przede wszystkim w zbiorowości osób o wyższym wykształceniu.
- Nastolatki również kolekcjonują własne książki, otrzymywane w prezentach i nagrodach oraz samodzielnie kupowane. Duży księgozbiór w posiadaniu nastolatka to co najmniej 30 woluminów. Wielkość takiej kolekcji jest bardzo zróżnicowana; dziewczęta posiadają więcej książek niż chłopcy, zaś zbiory dwunastolatków są nieco większe od tych należących do starszych kolegów. Podobnie jak w przypadku domowych księgozbiorów wielkość zbiorów w posiadaniu nastolatków jest skorelowana z miejscem zamieszkania i wykształceniem rodziców. Duże uczniowskie biblioteczki trzykrotnie częściej należały do uczniów mieszkających w wielkich miastach niż do pozostałych rówieśników.
- Wywiady z uczniami przyniosły szereg informacji wskazujących, jak zasobne biblioteki funkcjonują w podtrzymywaniu praktyk czytelniczych i przekazywaniu wzorów lekturowych kolejnym pokoleniom. Dla wielu właścicieli książki są przedmiotami długiego trwania, przechowywanymi ważne lekturowe doświadczenia, które można przekazać swoim dzieciom. Ciekawe jest także funkcjonowanie bibliotek wielopokoleniowych, które dają początek księgozbiorom samodzielnie gromadzonym przez uczniów. Pełnią one też ważną funkcję, budując społeczne więzi rodzinne przez wymianę opinii o książkach i zachęcanie do lektury, stając się pretekstem do wspomnień.
- Biblioteczki należące do nastoletnich czytelników to przede wszystkim efekt prezentów od bliskich osób i rezultat samodzielnych zakupów. Takie kolekcje często są skarbnicą szczególnych książek, tych do których się wraca, które wielokrotnie czyta się na nowo. Zasobne księgozbiory należące do nastolatków są efektem wieloletniego obdarowywania, przechowywania i nawykowego kupowania książek i tym samym są świadectwem doniosłości książki w środowisku społecznym właścicieli.

4.1. Domowe księgozbiory jako świadectwo kapitału kulturowego rodziny

Badania edukacyjne, poszukując społecznych i statusowych uwarunkowań uczniowskich postępów edukacyjnych, wykorzystują kategorię kapitału kulturowego (Di Maggio, 1982). Oryginalnie kategoria ta wywodzi się z koncepcji Pierre'a Bourdieu i Jeana C. Passerona (1990) opisujących procesy reprodukcji kulturowej, zgodnie z którą dzieci pochodzące z klasy średniej, posiadają przewagę na swojej drodze edukacyjnej dzięki kapitałowi kulturowemu wyniesionemu z domu. W empirycznej adaptacji tej teorii kapitał kulturowy był operacjonalizowany najczęściej przez wykształcenie rodziców, określony styl życia i przypisane do niego posiadanie dóbr kultury. Styl życia był opisywany przez różne formy uczestnictwa rodziców w kulturze wyższej (uczęszczanie do muzeum, galerii, filharmonii, opery) oraz codzienną piśmienną, co oznacza czytanie dla przyjemności przede wszystkim literatury pięknej, rozmowy o książkach, także posiadanie i kupowanie książek (Graaf, Graaf, Kraaykamp, 2000; Graaf, Graaf, 2002; Kraaykamp, 2003; Sullivan, 2010, Evans i in. 2010). Badania pokazują, że w domach, w których

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

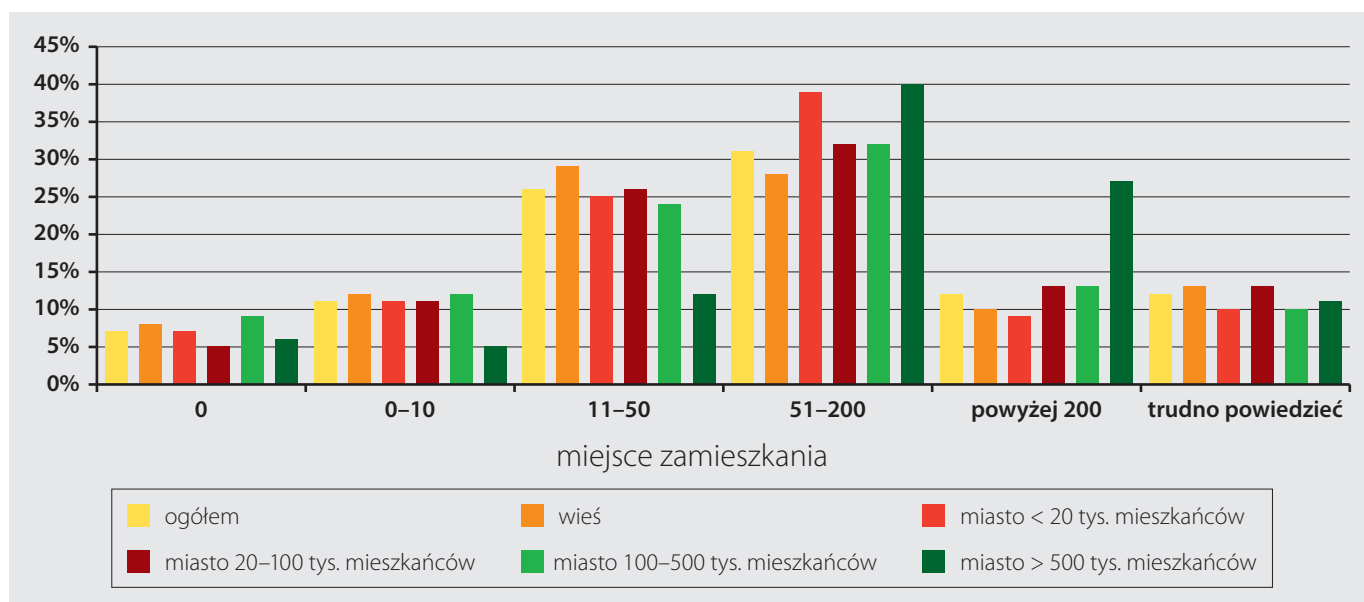
4.2. Zasobność domowych bibliotek polskich uczniów

rodzice czytali książki, szczególnie zaś literaturę piękną wysokoartystyczną oraz tam, gdzie były obecne zasobne biblioteki domowe, zaobserwowano sukcesy edukacyjne potomstwa. Tak rozumiany kapitał kulturowy miał dwojaki sposób oddziaływania. Po pierwsze, rozmowy o książkach i wspólne lektury sprzyjały rozwojowi umiejętności językowych i poznawczych, z drugiej strony ulegał zmniejszeniu lub zatarciu dystans kulturowy między kulturą domu rodzinnego i szkoły. Ten pozytywny wpływ szczególnie piśmiennego kapitału kulturowego jest zdecydowanie wyraźny dla osób z niższych warstw społecznych, mających niższe wykształcenie (Evans i in., 2010, Kelley, Sikora, Treiman, 2005). Liczba posiadanych książek to także najlepszy wskaźnik znaczenia przypisywanego edukacji, gotowości inwestowania w nią i aspiracji związanych z edukacją (Torney-Purta, Lehman, Oswald, Schulz, 2001; Clark, Hawkins, 2010). W domach z bogatymi bibliotekami cenione są umiejętności intelektualne, zdobywanie wiedzy, samokształcenie, a więc te postawy, które z kolei sprzyjają postępowi edukacyjnym. Środowisko domowe zorientowane na książki uznaje ich znaczenie. Wyniki kolejnych edycji międzynarodowych badań IEA pokazują, że im większa domowa biblioteka, tym lepsze wyniki w testach humanistycznych mają dzieci.

4.2. Zasobność domowych bibliotek polskich uczniów

W badaniu ilościowym zadano pytania o książki posiadane w domach uczniów. Nieliczni (1% ogółu badanych) przyznali, że nie posiadają w domu książek, a 6% uczniów szkoły podstawowej i 9% gimnazjalistów stwierdziło, że mają tylko podręczniki szkolne (aneks, R. 4, tabele 1, 3). Warto odnotować, że w odpowiedzi na pytanie o domowe biblioteki dziewczęta deklarowały posiadanie większej liczby książek.

Wykres 1. Miejsce zamieszkania uczniów szkoły podstawowej a wielkość domowych księgozbiorów, N=1721 (w procentach)



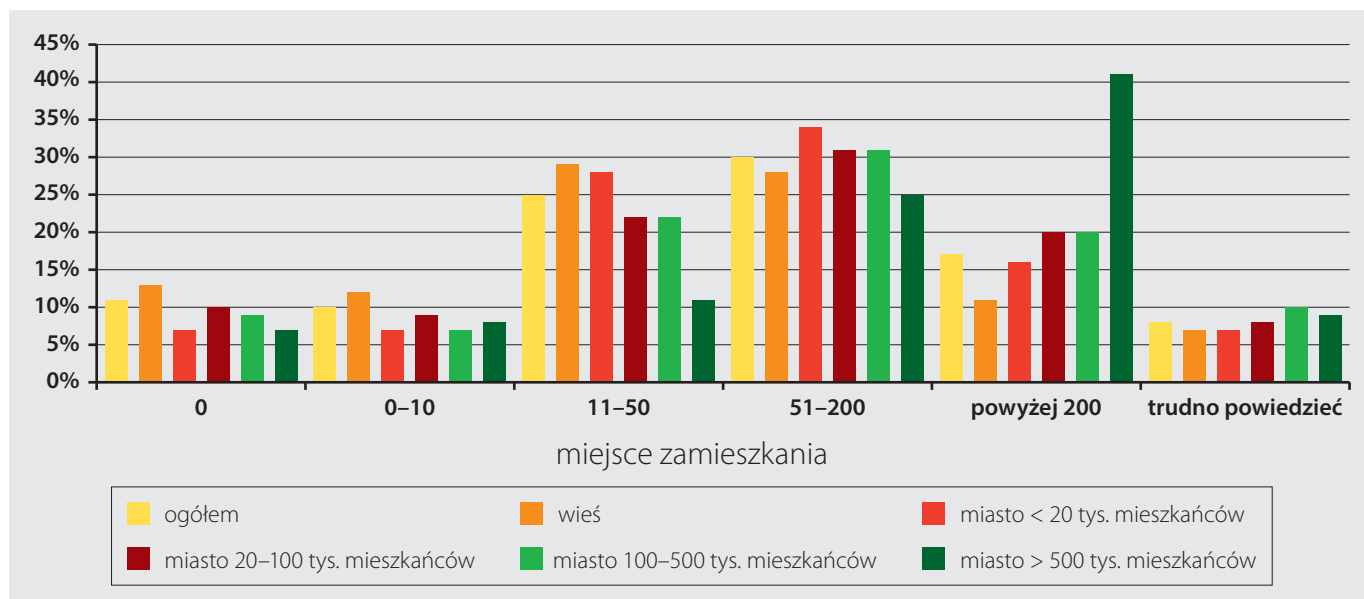
Najwięcej rodzin niemających książek poza podręcznikami szkolnymi było na wsi i w małych miasteczkach, w domach osób z wykształceniem podstawowym, w domach rolników (7%). Brak książek w domu najczęściej deklarowali uczniowie planujący dalszą naukę w zasadniczej szkole zawodowej. Na podstawie deklaracji o liczbie posiadanych książek można wyróżnić trzy grupy domów rodzinnych: o ubogich zasobach (do 50 egzemplarzy); o średnich zasobach (50-200 egzemplarzy) oraz o bogatych księgozbiorach (powyżej 200). Analiza statystyczna wykazała zależność między liczbą posiadanych książek i typem oraz wielkością miejscowości, w której mieszkali uczniowie oraz wykształceniem rodziców dzieci i młodzieży.

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

4.2. Zasobność domowych bibliotek polskich uczniów

Pierwsza grupa, z ubogimi zasobami książkowymi – do 50 egzemplarzy (bez podręczników) – to aż 40% gospodarstw domowych uczniów ze szkoły podstawowej i 38% rodzin gimnazjalistów. Należały do niej domy znajdujące się przede wszystkim na wsi (45% dzieci, 47% młodzieży) i rodziny rolnicze; gospodarstwa domowe osób z co najwyżej zasadniczym wykształceniem. Najmniej domów z ubogimi księgozbiorami było w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców (17% domów uczniów ze szkół podstawowych; 20% domów gimnazjalistów); w zbiorze gospodarstw domowych, w których rodzice mieli wyższe wykształcenie (5%); w rodzinach uczniów planujących dalszą naukę w liceum ogólnokształcącym (19%).

Wykres 2. Miejsce zamieszkania gimnazjalistów a zasobność domowych księgozbiorów, N=1816 (w procentach)



Drugą grupę domów polskich gimnazjalistów tworzyły gospodarstwa posiadające średnie, tj. raczej skromne biblioteki (więcej niż 50, ale mniej niż 200 tomów). Takich domów było 34% w zbiorze gospodarstw domowych uczniów szkół podstawowych i 46% w zbiorze gospodarstw domowych gimnazjalistów. Można było je znaleźć w rodzinach należących do różnych środowisk społecznych – jednak było ich najmniej w zbiorowości gospodarstw domowych osób z wyższym wykształceniem. Trzecia grupa, tj. domów z bogatymi zbiorami książkowymi (powyżej 200 egzemplarzy), stanowiła tylko 13% ogółu gospodarstw domowych uczniów szkoły podstawowej i 19% domów gimnazjalistów. Bogate księgozbiory najczęściej znajdowały się w domach osób z wyższym wykształceniem – co drugi był wyposażony w taką bibliotekę. Należy odnotować duże różnice zasobności domowych księgozbiorów między domami wiejskimi i rolniczymi a wielkomiejskimi. Domowe biblioteczki zawierające więcej niż 200 książek znajdowały się w zaledwie 12% wiejskich gospodarstw i w 29% domów dwunastolatków oraz 44% domów piętnastolatków, jeśli ci mieszkali w miastach mających powyżej pół miliona mieszkańców. Różnicę zasobności księgozbiorów domów młodszych i starszych nastolatków można tłumaczyć różnicą w wieku ich rodziców. Starsi rodzice mieli szanse zgromadzenia nieco większych bibliotek. Najrzadziej bogate księgozbiory zdarzają się w rodzinach rolników⁸ – tylko 6%; w rodzinach mieszkających na wsi – 12%;

⁸ Dane dotyczące szkoły podstawowej, te same prawidłowości zaobserwowano odnośnie gospodarstw domowych gimnazjalistów.

4.3. Domowe biblioteki i ich funkcje w rodzinie

W jakościowej części badania uczestnikami wywiadów byli uczniowie wywodzący się z różnych środowisk, ale czytający książki. W związku z tym, w tej grupie badanych było więcej osób posiadających liczne księgozbiory. Zasobne księgozbiory obejmujące kilkaset woluminów zdecydowanie częściej wspominali uczniowie z dużego miasta. Wszyscy uczniowie biorący udział w jakościowym badaniu i pochodzący z rodzin wykształconych rodziców (wyższe wykształcenie) posiadali duże księgozbiory; niektórzy, zwłaszcza mieszkańcy wielkich miast, bardzo bogate kolekcje książek. Oto przykłady domów, w których książki były wszechobecne:

W salonie, w pokoju jest takie największe skupisko książek. Tam jest większość książek, no to tam jest z 7 półek, [...] razy 2, bo one są podwójnie ułożone, to mamy 420 książek. [...] I w moim pokoju jest również taka półka i tam są również książki z biblioteczki mojego taty, przywiezione od babci. Większość z tego, to są science fiction, ale również mają tam miejsce encyklopedie i słowniki. Ale tych książek nie encyklopedii, czy słowników, to jest tam może z 50. No, to tak około 520 książek, tak strzelałbym (G38–3B19–0).

Jak się wchodzi do mnie do domu, tutaj stoją 4 regały od podłogi do sufitu. Po lewej stronie jest najpierw ława i potem są 3 takie regały od ziemi do sufitu, więc tam jest jakieś 14 półek na jednym takim. U mnie w pokoju są 3 szafy z książkami samymi. U moich rodziców są 2 i w salonie są jeszcze 2. W łazience też są książki, to mojego taty (G39–3F10–1).

Niektórzy uczniowie z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym (zarówno z dużego miasta jak ze wsi i mniejszych miejscowości), w których zaznacza się zainteresowanie lekturami (czytający rodzice, rodzeństwo), nadawali domowemu księgozbiorowi szczególne znaczenie, włączając go do dziedzictwa rodzinnego. Im bogatszy księgozbiór, tym bardziej złożona historia mu towarzyszyła. Na największe książkowe kolekcje składają się zbiory różnych członków rodziny: „książki mamy z dzieciństwa, jeszcze książki mojego taty”, często również książki dziedziczone po dziadkach. Najmłodsze rodzeństwo otrzymuje książki po starszym. Domowe biblioteki opisywano między innymi jako przechodzące z pokolenia na pokolenie, biblioteki, które są nadal powiększane, bowiem mają być zachowane dla dzieci badanych uczniów. Taka postawa świadczy o szczególnej wartości przypisywanej książkom. Książki dla ich właścicieli nie są tylko przedmiotami użytkowymi. Kolekcjonowanie książek, których lektura może łączyć kolejne pokolenia rodziny, przynosi satysfakcję. Postrzegane są jako obiekty długiego trwania. Taka postawa była obecna przede wszystkim w domach osób z wyższym wykształceniem. Podkreślano stały nawyk kupowania książek. Poniżej znajdują się przykłady wypowiedzi ilustrujące to zagadnienie:

Owszem, jest, jeszcze zbierany przez mojego dziadka (G38–3A02–0).

Kupowałem dla siebie, bo wiedziałem, że to może mi się przydać, albo nie wiem, moim dzieciom albo komuś takiemu (G38–3A02–0).

U mnie w rodzinie panuje taka tradycja przekazywania sobie książek. Tak jak moja babcia przekazała mamie. I po prostu mam w domu naprawdę stare książki (G39–3D16–1).

Niekiedy księgozbiór rodzinny traktowany był jeszcze szerzej i zaliczano do niego woluminy obecne w domu dziadków – w tym przypadku uczniowie mieli swobodny dostęp do ich lektur:

Tata chyba mi „Krzyżaków” przyniósł od babci, „Potop”, ale „Ogniem i mieczem” nie mogliśmy znaleźć i babcia powiedziała, że poszuka. Babcia ma wszystkie nowe Henryka Sienkiewicza (G35–3B18–0).

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów 4.4. Księgozbiór domowy jako źródło czytanych książek

Bogate księgozbiory to także świadectwo zamiłowania ich właścicieli do lektury. Dzieci i młodzież potrafiące opisać posiadane książki, znały także preferencje czytelnicze rodziców i dziadków. Chętnie opisywały, kto książki kupował i kto z nich obecnie korzysta. Zawartość księgozbioru stanowiła dla nich potencjalny zasób lektur, z którego można czerpać teraz lub w przyszłości:

Tak, w moim domu jest bardzo dużo książek. Moja babcia uwielbia czytać, u niej właśnie w domu jest wiele książek należących nawet do mojej mamy. Moja matka uwielbia czytać, ja uwielbiam. Nasz dom jest zavalony książkami (G39–3D16–1).

Mama bardzo dużo czyta i właśnie to dzięki niej tak jest bardzo dużo książek w domu (G02–3B20–0).

O dość bogatym księgozbiornym (według deklaracji od kilkudziesięciu do kilkuset woluminów, o różnorodnej tematyce) zdecydowanie częściej wspominali uczniowie z dużego miasta. W domach uczniów z rodzin rolniczych biblioteczki były uboższe; według deklaracji badanych zawierały od kilku do kilkudziesięciu książek. Niewielka liczba książek w domowej biblioteczce wiąże się z tym, że rodzice nie czytają książek.

Rodzice to najczęściej książek nie czytają, ale siostra, jak ma jakąś lekturę, to czyta, a jak nawet nie ma, to czyta, żeby spędzić czas jakoś (P14–6A16–1).

4.4. Księgozbiór domowy jako źródło czytanych książek

No jeszcze bym chciała mieć tego Harry'ego Pottera, bo to pożyczałam od siostry, bo tak swojego to nie mam, a chciałabym mieć, bo też mi się spodobał i bym chciała jeszcze raz przeczytać (P11–6A10–1).

Wielu uczniów korzysta z domowych zasobów książkowych, ale robi to z różną chęcią i potrzebą⁹. Część badanych ma zwyczaj korzystania z domowego księgozbioru; jest to główne źródło pozyskiwania książek; szczególnie kiedy na domową półkę dość często trafiają nowe pozycje. Częściej taka okoliczność miała miejsce w dużym mieście; w domach z wyższym statusem społeczno-ekonomicznym. Dla bardzo wielu badanych uczniów domowy księgozbiór, niezależnie od jego struktury, był pierwszym źródłem książek:

Tak, wszystkie lektury, które czytam biorę z domowego księgozbioru niż z biblioteki. Bardzo często jest tak, że nawet nie wiem, jakie książki mam w domu, ponieważ mam ich tyle, że są przygniecione innymi książkami. Kiedy robimy porządkę i znajdę jakiś ciekawy tytuł, odkładam książkę na bok, żeby ją potem przeczytać (G39–3D16–1).

Przez niektórych uczniów domowa biblioteczka postrzegana była jedynie jako wypożyczalnia szkolnych lektur, nawet jeżeli obejmowała znacznie więcej tytułów. Inni uczniowie sięgali do dostępnych w domu książek w szczególnych sytuacjach, np. kiedy nie mieli nic innego do czytania lub gdy książka została polecona przez rodziców, starsze rodzeństwo albo też była wykorzystywana jako pomoc naukowa (słownik, encyklopedia).

No jeżeli na przykład coś mi do szkoły jest potrzebne, to korzystam z jakichś encyklopedii lub atlasów, ale tak, to rzadko, chociaż mamy też tam niektóre lektury szkolne, jak „Krzyżacy” (P41–6A04–0).

Zidentyfikowano także postawę niekorzystania z domowych zasobów książek. Szczególna była deklaracja świadcząca, że uczniowie przeczytali już wszystkie interesujące ich książki z domowej półki.

⁹ Por. rozdział: *Biografie czytelnicze – inicjacje lekturowe.*

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników

Jest to efekt ubogich księgozbiorów. Brak kontaktu z domowymi książkami, może się wiązać z niekiedy trafnym przekonaniem nastoletnich czytelników, że biblioteczka nie zawiera lektur zgodnych z ich preferencjami czytelniczymi. Oto przykład takiej sytuacji:

To różnie, bo większość tych książek jest historyczna. Ja historię lubię, ale nie interesuję się aż na takim poziomie. Korzystam, jak na przykład muszę coś zrobić, to nie idę do Internetu, tylko do taty po książkę, przynosi mi i czytamy (G39–3F10–1).

W przeprowadzonym badaniu ujawniono także postawy czytelnicze wskazujące na to, że nie ma jednoznacznej zależności między wielkością domowej biblioteki i aktywnością czytelniczą. W domach, w których obecne były spore księgozbiory, bywało, że rodzeństwo przejawiało odmienne postawy wobec czytania; jedno z dzieci było aktywnym czytelnikiem, gdy drugie sięgało po książki tylko w ramach obowiązku szkolnego albo wcale.

Z drugiej strony, brak domowego księgozbioru nie jest przeszkodą w podejmowaniu aktywności czytelniczej. Wyrazistym przykładem jest doświadczenie jednej z uczennic, w której domu rodzinnym było jedynie kilka książek, matka była niechętna zakupom nowych tomów, a ona sama czytała dużo i chętnie; aktywnie korzystała z biblioteki szkolnej i gminnej.

4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników

Mam swoją półkę, na której są tylko moje książki... na przykład kryminalne takie. Coś w stylu właśnie tych „Pamiętników wampirów” i tak dalej. Dostałam w prezencie... Albo kupowałam (G01–3B23–1).

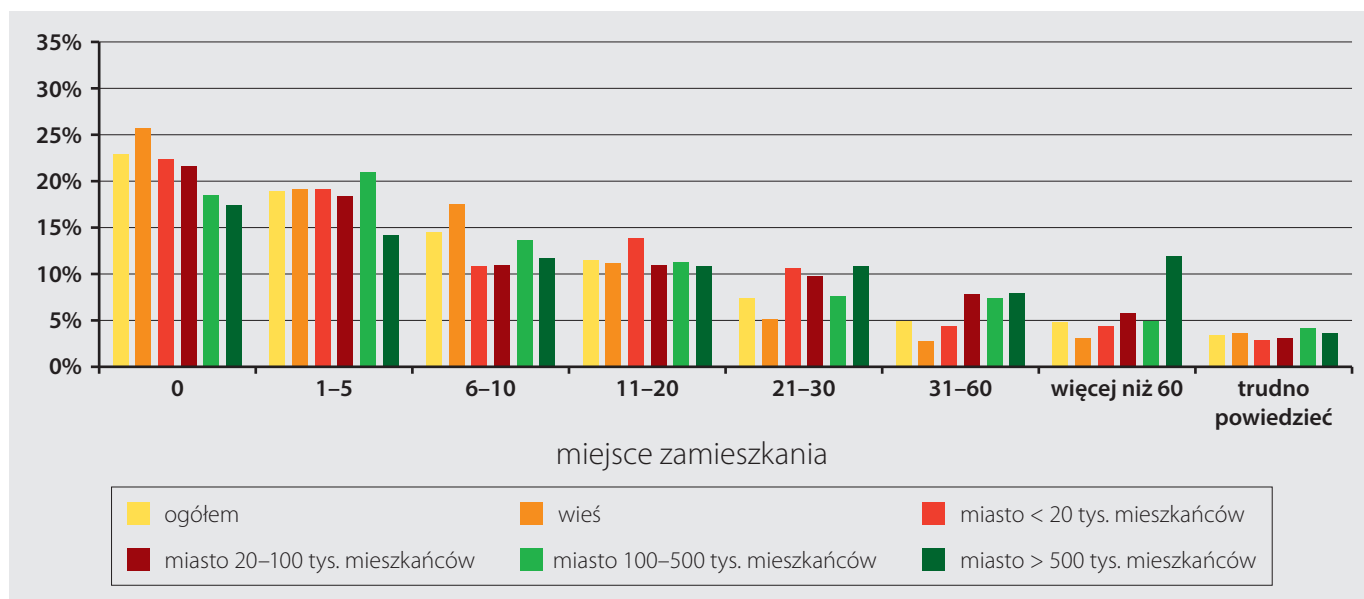
Wyniki badania ilościowego wskazują, że zdecydowana większość badanych uczniów posiada własne książki – 87% dwunastolatków i nieco mniej, bo 83% piętnastolatków. W grupie posiadaczy książek przeważały dziewczęta; w szkole podstawowej różnica wyniosła aż 10 punktów procentowych. Warto odnotować, że młodsze dzieci mają więcej książek na swoich półkach (aneks, R. 4, tabele 2, 4). Niektórzy gimnazjaliści oddają swoje zbiory młodszemu rodzeństwu, wówczas ich księgozbiór nieco ubożeje. Może to tłumaczyć nieco mniejsze zbiory gimnazjalistów w porównaniu z młodszymi kolegami. Uczniowskie zbiory są niewielkie, najczęściej to tylko kilka tytułów: co piąty uczeń szkoły podstawowej mający własne książki i aż 29% takich gimnazjalistów posiadało najwyżej 5, a 22% najwyżej 10 woluminów. Jedna półka własnych książek (10–31 egzemplarzy) to zbiory co drugiego gimnazjalisty i 54% dwunastolatków. Biblioteczki powyżej 30 tytułów posiadało tylko 15% gimnazjalistów i 19% ich młodszych kolegów. Dziewczęta starannie kolekcjonują książki: o kilka punktów procentowych przeważały w grupie posiadaczy większych bibliotek. Wielkość biblioteczek należących do nastoletników zależy od miejsca zamieszkania i wykształcenia rodziców. Najmniej skromnych, a najwięcej najbogatszych uczniowskich księgozbiorów znajdziemy na półkach uczniów z wielkich miast: prawie trzykrotnie więcej niż na wsi. Podobne dystanse odnotowano między dziećmi rodziców z co najmniej zasadniczym zawodowym i z wyższym wykształceniem; aż co trzeci dwunastolatek, którego ojciec miał wyższe wykształcenie, zbierał co najmniej 30 własnych książek i tylko co dziesiąty taki uczeń, którego ojciec miał wykształcenie zasadnicze zawodowe.

Również większość uczniów uczestniczących w badaniu jakościowym posiadała własne półki z książkami. Niekiedy podkreślano, że ów osobisty księgozbiór nie istnieje, ponieważ wszystkie książki w domu traktowane są jako rodzinne „dobro wspólne”, do którego każdy ma dostęp. Oto przykład takiej sytuacji:

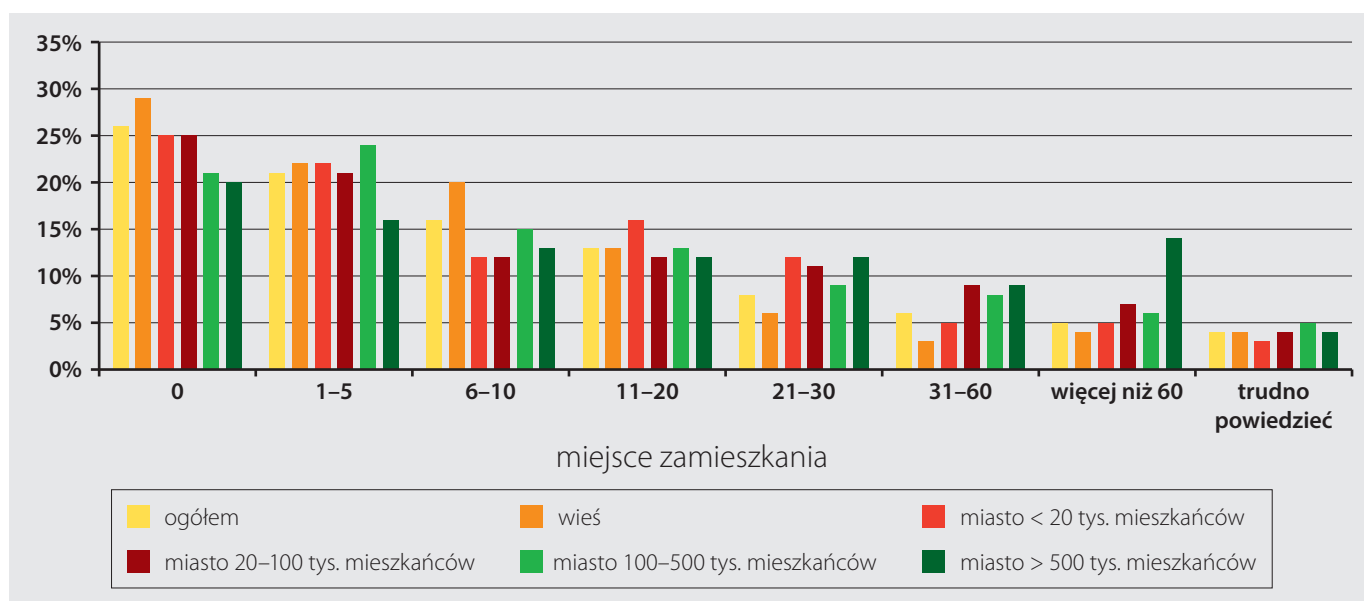
Nie, swojego nie mam, jest cały rodzinny księgozbiór. Nie, własność jest wspólna... Są książki, które przeczytałem w podstawówce. Nikt z nich nie korzysta. Ale wszystkie uważamy za wspólne. Nie ma tak, że ktoś musi się mnie spytać, czy może to przeczytać. Nie ma tak (G38–3A02–0).

4. Domowe księgozbiory 4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników polskich uczniów

Wykres 3. Miejsce zamieszkania a wielkość księgozbiorów należących uczniów szkoły podstawowej, N=1721 (w procentach)



Wykres 4. Miejsce zamieszkania a wielkość księgozbiorów należących do gimnazjalistów, N=1816 (w procentach)



W przypadku rodzeństwa, które ma zbliżone zainteresowania czytelnicze lub też dzieli wspólną przestrzeń (pokój) bywa, że księgozbiór budowany był wspólnie. Uczniowie z dużego miasta częściej określali wielkość swojej półki w przedziale od kilkunastu nawet do kilkuset książek (gimnazjum). Rozpiętość półki uczniów z mniejszych miast i wsi była znacznie węższa i najczęściej określana na poziomie kilkunastu–kilkudziesięciu pozycji.

Cała szafa. Mniej więcej 100 książek. Przygodowe i akcji (P28–6C18–0).

W swoim pokoju doliczyłam się około 300 (P24–6D15–1).

W osobistych biblioteczki badanych najczęściej można znaleźć lektury z dzieciństwa, lektury szkolne, książki edukacyjne (np. encyklopedie, słowniki, atlasy) – często otrzymywane jako nagrody za udział w konkursach, wyniki w nauce, etc. oraz książki zgodne z aktualnymi preferencjami czytelniczymi.

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników

Najbogatsze księgozbiory będące w posiadaniu badanych uczniów, zazwyczaj towarzyszyły bardziej zasobnym zbiorom rodzinnym.

Tak, bo zbierałem, bo też tata mi dał, jak znajdował gdzieś swoje i u babci, to jeszcze 2 razy więcej. Potem jeszcze są na strychu i 3 szafki takie (P24–6C06–0).

Zbiory te często świadczą o dużej staranności towarzyszącej kolekcjonowaniu książek oraz o udziale bliskich w tym procesie. Są też świadectwem losów kolejnych fascynacji lekturowych i etapów kształtowania się preferencji czytelniczych. Oto przykłady bogatych uczniowskich zbiorów z własną historią, należą jednak do uczniów z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym:

Głównie te książki, które podsuwał mi mój tata, czyli jest to głównie science fiction. Jest dużo książek Lema, ponieważ miałem też taki okres, kiedy miałem lekturę „Bajki Robotów”, to się zainteresowałem też Lemem... Mam bardzo dużo mało znanych, bardziej znanych autorów science fiction. Tak, to głównie są jeszcze jakieś encyklopedie, słowniki (G38–3B19–0).

... 200 książek, 300... Moich... Jest tam właśnie głównie fantasy, no i tam różne też te książki, które zaczęłam czytać teraz, czyli tam raczej rozstrzał mniej konkretny... Kinga znajdziemy [...] Camilli Lackberg książki znajdziemy, no tę jedną Stiega Larssona, Harry'ego Pottera również, cały zbiór Mikołajków, no bo to nadal mamy i czytam siostrze. Także. No kilka Harlequinów też się tam znajdzie, myślę. I kryminałów też jest w zasadzie całkiem sporo, Agata Christie jest, no ale głównie w oryginale akurat Agata Christie (G38–3A25–1).

Moje książki: Lisia Troisi, czy jakoś tak, Włoszka, i książka „Legends świata wynurzonego. Parę części „Artemisa Fowllesa” na pewno jest. Dużo „Zwiadowców”. „Tunele”, części I-III, IV i V stwierdziłem, że nie warto kupować, bo nie ma miejsca, każda jest około takiej grubości (G39–3F26–0).

4.5.1. Sposoby zbierania własnego księgozbioru

Od trzeciej klasy dostają poważne książki: sensacja wojenna, atlasy geograficzne; dostają od rodziny, wszyscy wiedzą, że ja lubię czytać to dają mi; wszystkie prezenty są udane (P24–6C06–0).

Uczniowskie biblioteczki są budowane poprzez przekazywanie między pokoleniami książek posiadanych wcześniej przez dziadków, rodziców, starszego rodzeństwa. Są także efektem prezentów, które uczniowie dostali od innych członków rodziny. Warto też wspomnieć o nagrodach zdobytych w konkursach, o książkach otrzymanych za postępy w nauce. Okazują się, że wszelkie nagrody mogą budować liczące się uczniowskie księgozbiory:

Ale od pierwszej [klasy], to bardzo dużo dyplomów [dostawałam]. Potrafiłam taką garść nieść do domu, jeszcze mama w torbie książki nosiła. To wiem, że tego dużo było, bo to za dobre wyniki było wszystko. Za czytanie właśnie... , za najwięcej wypożyczonych książek w roku szkolnym jeszcze pamiętam, że kiedyś dostawałam. Jak na pierwsze kolonie jeździłam, to dużo książek dostałam, takie encyklopedie, pomoce (P23–6C14–1).

Prezenty pełnią ważną funkcję, szczególnie w domach, gdzie nie dziedziczone księgozbiory. Oto przykładowe wypowiedzi uczniów z rodzin, w których książki są czytane na co dzień i cenione, uczniów, którzy prosili o książki i zawsze ich dużo dostawali w prezencie:

Tak, dostawałam bardzo często książki, na urodziny czy na święta. Od koleżanek, kiedy miałam przyjęcie. Od rodziców. Zawsze prosiłam o książki (G39–3D16–1).

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

4.5. Księgozbiory nastoletnich czytelników

Czasem składano „zamówienie” na konkretne książki, tworzone listę pożądaných tytułów tak, aby ułatwić kupienie właściwej książki, która byłaby trafionym prezentem. Wspomnienia związane z książkowymi prezentami są świadectwem etapów w rozwoju upodobań czytelniczych. Oto przykładowe uczniowskie relacje:

Na każdym etapie życia prosiłam o inne książki. W podstawówce prosiłam o książki z księżniczkami, bajkami. Potem, kiedy był ten masowy napływ wampirów zaczęłam czytać tą literaturę. A teraz proszę po prostu o to, co zaczyna mnie interesować, czy bajki japońskie, czy coś w tym stylu (G39–3D16–1).

4.5.2. Prezenty książkowe w dzieciństwie

Wczesne prezenty książkowe zazwyczaj sprawiały przyjemność ofiarowanym. Postrzegane były przez dzieci jako atrakcyjny, ciekawy, czasem nawet wartościowy dar, którym długo można było się cieszyć (ponownie czytać, pożyczać przyjaciołom). Niektóre z książkowych prezentów (nawet z najmłodszych lat) są bardzo dobrze pamiętane i nadal znajdują się w domowych bibliotekach; należą do cennych książek, których właściciele nie chcą się pozbyć:

Wtedy nie było jeszcze komputerów, nic z takich rzeczy, więc dostawałam książki. Praktycznie siadałam sobie i w wieczór czytałam całą książkę, bo była ciekawa. Po prostu to lubię, nie wiem czemu (G39–3D21–0).

Mnie to cieszyło, bo to coś to mi zostanie na zawsze, bo książka będzie tak cały czas. Ciężko by było gdzieś tam zgubić, czy coś takiego, bo to jest taki prezent, który będzie, mogę komuś pożyczyć, a nie coś takiego tylko na chwilę. Coś takiego będzie dłużej i takie chyba powinny być prezenty, żeby można było się nimi nacieszyć (P41–6B18–1).

Jak wynika z wypowiedzi uczniów, duża część prezentów książkowych – zwłaszcza w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – była trafiona, odpowiadała zainteresowaniom dzieci. Jednak nie wszystkie. Zdarzało się, że uczniowie dostawali książki, które były postrzegane jako zbyt dziecinne lub dublowały się z tymi, które uczeń już miał w swojej biblioteczce. Najbardziej krytycznie do książkowych prezentów odnosili się uczniowie z wielkiego miasta; przede wszystkim uczennice gimnazjów. Wynikać to może z faktu, że ta grupa uczniów miała szersze doświadczenia lekturowe, a także posiadała swobodny dostęp do nowości książkowych (zarówno dzięki możliwości zakupu, jak i wypożyczania w dobrze wyposażonych bibliotekach). Im starszy uczeń, tym ofiarodawca prezentu książkowego powinien lepiej orientować się w preferencjach czytelniczych, w zasobach domowej biblioteczki, a także w tym, co zostało już przez ucznia przeczytane.

Nie przeczytałam tej książki, bo to romans był. „Róża Sewastopola”, żeby nie pomyliła. Ja romansów nie znoszę. Moja mama jakoś czytała, ale też nie wytrzymała. Pożyczyłam mojej przyjaciółce, która to czyta (G39–3F10–1).

4.5.3. Książki obecnie otrzymywane w prezencie

Teraz już mniej, bo też mam inne zainteresowania. Lubię słuchać muzyki, więc płyty też (P23–6C14–1).

Uczniowie – zarówno szkół podstawowych, jak i gimnazjów – nadal dostają książki w prezencie¹⁰. Ciągłe istnieją okazje otrzymywania książkowych podarunków. Jednak wraz z przemianami zainteresowań, zmieniają się otrzymywane książki:

No tak właśnie na gwiazdkę dostałam chyba z koło dwunastu książek. W sumie to dwie czy trzy to były takie chudsze. To były wszystkie części Narnii to jest 7, jedna to była największa część Harry’ego Pottera,

¹⁰ Por. rozdział: Uczestnictwo w społecznym obiegu książki.

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

4.6. Zakupy książkowe

czyli piąta no to mamy 8, tę książkę o sztuce 9, jeszcze pamiętam był słownik takie rozmówki angielskie to jest 10, dwie to były „Wieża Tower i Pałac Wersalski” i jeszcze taka to w sumie nie jest książka, to jest taka jakby gazetka, ale to też była bardzo ciekawa o grach i zabawach w czasach PRL-u. Do tego były bierki i pchełki dodane (P24–6D15–1).

Ujawnia się jednak większe zróżnicowanie; wielu uczniów, zwłaszcza starszych dostaje mniej książek niż w dzieciństwie. Z jednej strony różne okazje są mniej celebrowane, z drugiej strony wraz dorastaniem młodych czytelników pojawiają się inne zainteresowania i potrzeby. Ofiarującym jest też coraz trudniej trafić w ciągle ewoluujące oczekiwania ucznia dotyczące książek:

Oni wiedzą, że mam trochę wybredny gust, jeśli chodzi o wszystko, jedzenie i tak dalej. Z książkami, jak ktoś mi kupi kryminał to nie. Dlatego ludzie rzadko kupują mi książki, poza tym za mało jest okazji, żeby mi dać jakąś książkę (G39–3F26–0).

Teraz to tylko jakieś ubrania, czy coś, to, co się dostaje zazwyczaj. Książek to już za bardzo nie (G35–3A16–1).

Zmniejszenie liczby książek otrzymywanych przez uczniów w prezencie jest związane między innymi z większą swobodą dostępu do książek i samodzielnością w wypożyczaniu z biblioteki, wymianie z rówieśnikami, kupowaniu czy wynajdowaniu książek w internecie. Dla wielu ma też znaczenie wysoka cena książek:

Teraz to tak raczej nie [dostają książek w prezencie], bo te książki są strasznie drogie a wolę korzystać z biblioteki, bo to tak jakoś i nie ma gdzie trzymać. Najczęściej jak dostajesz książki, to na koniec roku, w nagrodę (P11–6B18–0).

Zmienił się też nieco charakter książek otrzymywanych przez uczniów – częściej niż w dzieciństwie książki beletrystyczne zastępowane są przez publikacje o charakterze naukowym lub popularno-naukowym, postrzegane przez dorosłych, jako bardziej wartościowe, stanowiące pomoc w nauce.

Ostatnio dostają takie chyba bardziej naukowe, które mogłyby mi pomóc w szkole. Na przykład związane z lekturami, z historią (G05–3A02–1).

4.6. Zakupy książkowe

Jednak najważniejszym sposobem na poszerzenie własnego księgozbioru, szczególnie wówczas, kiedy się go nie dziedziczy, jest kupowanie książek¹¹. Wielkość własnego, domowego zbioru książek jest skutkiem przede wszystkim nawyku ich kupowania, przez samych uczniów lub ich rodziców:

Sam kupuję, dziadkowie mi dają z obydwu stron. Jak gdzieś znajda, to oddają mi. Rodzice mi kupują, cała rodzina też czasami. Jak koledzy gdzieś mają jakąś książkę, to mi oddadzą, bo im niepotrzebna jest, ale to już starsi to oddadzą mi swoją książkę i mam. Tak zbierałem sobie kolekcję (P24–6C06–0).

W zasadzie to za bardzo nie mam. Mam parę książek, ale co to jest 5 książek [...] Tak, jak mówiłem, od niedawna zacząłem sobie kupować. Te „Igrzyska śmierci”, całą trylogię kupiłem, tam trzy tomy były. „Grę o tron” chciałem sobie kupić teraz (G02–3B20–0).

¹¹ Por. rozdział: Uczestnictwo nastolatków w społecznym obiegu książki.

4. Domowe księgozbiory polskich uczniów

W przypadku kilku gimnazjalistów z dużego miasta przekaz rodzinny dotyczący znaczenia przypisywanego książkom sprzyjał postanowieniu o tworzeniu własnego księgozbioru z myślą przekazania go w przyszłości swoim dzieciom (książki niedawno zakupione, książki z dzieciństwa).

No, kupowałem po prostu książki, które mnie interesują. Nie, że pożyczałem od kogoś, ale kupowałem dla siebie, bo wiedziałem, że to może mi się przydać, albo nie wiem, moim dzieciom albo komuś takiemu (G38-3A02-0).

Częściej jednak uczniowskie biblioteczki rozbudowywane były raczej w oparciu o zainteresowania, niż takie dalekowzroczne działania.

4.7. Książki cenne i dlaczego?

Nastolatki mają w swoich zbiorach książki dla nich cenne, podtrzymujące wspomnienia udanych lektur i takie, do których wielokrotnie wracają. Są to książki, których nie chcieliby się pozbyć; lubią mieć je pod ręką. Oto wybrane przykłady postaw świadczących o szczególnym znaczeniu lektury książkowej w formowaniu określonych zainteresowań. Wypowiedzi uczniów są wyrazem społecznych relacji towarzyszących historii posiadania takich książek. Dokumentują także procesy kształtowania umiejętności czerpania przyjemności z lektury:

Bardziej bym powiedział, że to encyklopedia jest, bo mam taką jedną starą encyklopedię biologiczną Larrousse'a. Jest ona naprawdę stara, rozlatująca się, ale mimo to, jest naprawdę przydatna i szczerze mówiąc, ma swoje specjalne miejsce i mimo tego, że okładką straszy wszystkich, no to nie wiem, dlaczego, ale dla mnie jest szczególna (G38-3B19-0).

Mam, ale to tylko o sporcie, kilka o klubach, kilka encyklopedii... No z 15 takich grubych i 20 takich cieńszych. O piłce nożnej przede wszystkim. [...] No jest taka „Encyklopedia piłkarzy”, która jest bardzo gruba i ona jest tak zrobiona, że wszystko jest w niej wytłumaczone i nie chciałbym jej oddać nigdzie. [...] No, bo ona jest dla mnie bardzo cenna. Jak o jakimś piłkarzu coś usłyszę to od razu mogę sobie w niej znaleźć, tam wszystko (G02-3B20-0).

[...] Nie chciałbym się za nic rozstać z Artemis Fowl, za nic po prostu za nic w świecie, za żadne skarby nie chciałbym się rozstać i nie chciałbym się rozstać też z „Władcą Pierścieni”, bo to są moje ulubione książki (P11-6A10-1).

Dla mnie to jest najważniejsza, bo jest strasznie rzadka. Właśnie jak dostałem na urodziny ten Stalker z tego co mi mówiła ciocia, moja chrzestna, strasznie trudno było ją dostać i nigdzie nie mogła jej kupić. Właśnie specjalnie musiała z nadruku kupować jak od razu wydrukowali. Stalker, bo jest strasznie cenna dla mnie (P24-6C06-0).

Jednak tak duże i zróżnicowane domowe biblioteczki nie są powszechne. W małych miasteczkach i na wsi dominowały skromne kolekcje książek, co jest zgodne z wynikami badania ilościowego. Nieliczne własne książki były w domach z ubogimi biblioteczkami i były to najczęściej tylko nagrody i prezenty. Nie zawsze znajdowały się tam książki cenione przez ucznia. Oto przykładowa wypowiedź chłopca z rolniczej rodziny. W domu miał tylko około 20 książek, sam rzadko dostawał książkowe prezenty. Aby czytać korzystał ze szkolnej biblioteki:

Rzadko dostawałem książki w prezencie, nagrody szkolne, od sąsiadki, [...] chciałbym dostać „Opowieści Narni”, mam tylko 3-4 książki; nie kupuję, nie mam [...] internetu, mama czasami wypożycza książki

z biblioteki, kryminalne. Mama, tata to się rolnictwem zajmuje. [...] Moi bracia robią na budowie, to tylko na weekendy przyjeżdżają (P11–6A13–0).

Inne przykłady uczniowskich odpowiedzi, mieszkańców małego miasta:

– A powiedz mi, czy w Twoim takim księgozbiorze domowym, który macie, czy są książki, które są dla Ciebie szczególnie cenne? – Takich nie ma. Znaczą jakiegoś mi się podobały, ale tak to chyba nie ma nic szczególnie (G01–3B06–1).

Masz swoją biblioteczkę? Czy korzystasz z ogólnej? – W zasadzie to za bardzo nie mam. Mam parę książek, ale co to jest 5 książek (G02–3B20–0).

4.8. Podsumowanie

Zasobność księgozbiorów domowych jest ważnym wskaźnikiem kapitału kulturowego, który z kolei świadczy o tym, czy książka stanowi wartość uznawaną i realizowaną przez posiadaczy. Analiza wyników badania ilościowego dowodzi, że są polskie domy, w których nastolatki dorastają bez albo z ubogimi domowymi bibliotekami. Co drugi wiejski dom dwunastoletnich uczniów posiada skromny księgozbiór liczący co najwyżej 50 woluminów (w tym 8% nie ma żadnych książek). Z drugiej strony bogate kilkuset tomowe zbiory znajdują się w gospodarstwach domowych zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich i przede wszystkim osób z wyższym wykształceniem.

Nastolatki śladem rodziców również tworzą własne biblioteczki. Są one oczywiście jeszcze dosyć skromne, zajmują najczęściej najwyżej jedną półkę, u dziewcząt stoi na niej przeciętnie kilka książek więcej. Książkowe kolekcje uczniów podobnie jak księgozbiory rodzinne są zależne od poziomu wykształcenia rodziców i środowiska społecznego, w którym uczniowie przebywają. Uczniowie w wielkich miastach i uczniowie mający rodziców z wyższym wykształceniem, posiadają największe księgozbiory. Wywiady z młodymi czytelnikami pokazały, że najbogatsze księgozbiory często są efektem zbierania książek przez pokolenia. Są też efektem przechowywania książek w celu przekazywania ich dzieciom. Książki w domu stanowią dla nastolatków pierwsze źródło lektur, stwarzają najprostszą szansę na wyszukanie potrzebnej informacji czy wypełnienie czytaniem wolnej chwili. Pełnią też ważną funkcję, budując więzi rodzinne, umacniane przez wymianę opinii o książkach i zachęcanie do lektury; dla starszych pokoleń stają się pretekstem do snucia wspomnień.

Biblioteczki należące do dzieci i młodzieży powstają przede wszystkim w efekcie otrzymywania prezentów i w rezultacie samodzielnych zakupów. Są świadectwem zabiegów osób bliskich, które w ten sposób rekomendują uczniom określone lektury, świadomie kształtując czytelnicze zainteresowania młodych osób. Są często skarbnicą szczególnych książek, tych, do których się wraca, które się czyta wielokrotnie. Mogą tworzyć zbiór książek wyznaczających kolejne cezury w kulturalnej biografii nastoletnich czytelników.

5. Czytanie książek przez polskich uczniów

Obowiązki szkolne codziennie wymuszają na uczniach pisanie i czytanie, jednak indywidualna intensywność tych czynności jednak bardzo różna. Czytanie jest dla uczniów oczywistością, tak jak o tym powiedział w udzielonym wywiadzie uczeń szkoły podstawowej:

Codziennie na pewno coś przeczytam, nawet jeżeli to jest mało, to chociażby jakiś temat w podręczniku. Po prostu, ja na przykład przy śniadaniu, założmy, nawet czytam sobie skład jakiegoś mleka, które stoi przede mną (P24–6D15–1).

Tematem badawczym jest tu jednak czytanie książek, rozumianych jako dłuższe (mające co najmniej kilkadziesiąt stron) i złożone, wielowątkowe teksty. Taka praktyka stanowi świadectwo korzystania ze złożonych umiejętności i kompetencji kulturalnych. Pojawia się pytanie, jaki jest społeczny zasięg czytania książek i jakich uczniów on obejmuje.

Czytanie książek przez uczniów należy rozpatrywać w kontekście dwóch sytuacji czytelniczych, które mają różne uwarunkowania i stoją za nimi różne motywacje czytelnicze. Pierwsza to czytanie poza obowiązkami szkolnymi, kierowane, przede wszystkim własnym wyborem ucznia, jego indywidualnymi zainteresowaniami i potrzebami, ukształtowanymi w wyniku przyjmowania przez ucznia kulturowych wzorów praktyk czytelniczych w jego środowisku społecznym, przede wszystkim w rodzinie i w kręgach rówieśniczych. Druga sytuacja czytelnicza ulokowana jest w ramach obowiązku szkolnego, określana wymogami programu szkolnego i oczekiwaniami formułowanymi przez nauczyciela, aspiracjami edukacyjnymi i stosunkiem ucznia do lekcji języka polskiego. Na obydwie sytuacje czytelnicze mają wpływ indywidualne kompetencje językowe, poznawcze i kulturowe ucznia, motywacje czytelnicze, dostęp do książek i informacji o nich.

Czytanie książek w czasie wolnym było obserwowane w badaniu ilościowym z różnych perspektyw: jako jedno z zajęć w budżecie czasu wolnego, jako czynność podejmowana w ciągu roku¹² i opisana przez liczbę i charakter książkowych wyborów.

Aktywność czytelnicza w ramach obowiązku szkolnego będzie opisana na podstawie informacji o czytaniu lektur szkolnych w roku szkolnym, w którym realizowano badanie, to znaczy od września do listopada 2013 roku oraz w roku szkolnym poprzedzającym badanie. W przypadku szkół podstawowych pytano o czytanie lektur szkolnych w poprzedniej, to znaczy piątej klasie, a gimnazjalistów w drugiej klasie.

- Do grupy **uczniów nieczytających książek** zaliczono osoby, które zadeklarowały, że nie czytały książek w czasie wolnym w 2013 r. (od stycznia do listopada) i jednocześnie nie przeczytały żadnej lektury szkolnej w bieżącym roku szkolnym (od września do listopada). W przypadku dwunastolatków była to nieliczna grupa: 5% ogółu, tylko 2% dziewcząt, ale już 8% chłopców. Grupa nieczytających poszerzyła się wśród gimnazjalistów – stanowiła 14% ogółu uczniów, a w niej 7% ogółu badanych dziewcząt i aż 20% chłopców. Jest to niepokojące, że aż co piąty chłopiec-gimnazjalista omija czytanie szkolne i nie ma nawyku sięgania po książkę po szkole; nie czyta dla przyjemności. Tacy uczniowie nie realizują obowiązku szkolnego, w związku z czym nie mogą uczestniczyć aktywnie w lekcji języka polskiego; nie posiadają też własnych potrzeb czytelniczych. Najwięcej uczniów nieczytających książek znajdujemy wśród młodzieży wiejskiej, szczególnie wśród chłopców – aż co czwarty gimnazjalista wiejski należał do grupy nie-czytelników. Obok

¹² Badanej młodzieży zadano następujące trzy pytania dotyczące czytania książek: – Czy od początku tego roku (**od stycznia 2013 r.**) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnęłeś dla własnej przyjemności, **poza** nauką szkolną? Interesują nas książki wszelkiego rodzaju: również powieści, tomiki wierszy, komiksy, poradniki, atlasy, słowniki, encyklopedie itd. Pytamy o książki w dowolnej postaci: w wersji papierowej i czytane z ekranu, z Internetu, e-booki itp. – Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałaś/czytałeś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne? – Czy **w tym roku szkolnym** (tzn. od września 2013 roku) przeczytałaś/przeczytałeś jakieś **książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego** (inne niż umieszczone w podręcznikach)?

płci również kapitał kulturowy rodziny pochodzenia wyrażony wykształceniem rodziców i zasobnością domowych księgozbiorów ma silny związek statystyczny z częstością pojawiania się nie-czytelników w grupie uczniów szkół gimnazjalnych.

- Podstawowa różnica w społecznym zasięgu książki między uczniami kończącymi szkołę podstawową i gimnazjum polega na **spadku aktywności czytelniczej, zarówno w czasie wolnym jak i w ramach obowiązku szkolnego, występującym zarówno wśród dziewcząt jak i chłopców**. Szczególnie niepokojący jest spadek czytania książek dla przyjemności, poza obowiązkami szkolnymi. Wśród chłopców spadek wynosi aż 20 punktów procentowych, wśród dziewcząt – 15 punktów procentowych. Natomiast na tym samym poziomie utrzymuje się intensywność lektury, mierzona liczbą czytanych książek.
- **Dziewczeta są bardziej aktywne czytelniczo, szczególnie w czasie wolnym. Jest ich także więcej wśród czytających systematycznie książki**. Najaktywniejsze są dwunastolatki – 84% to czytelniczki książek w czasie wolnym, w porównaniu z 71% chłopców w tym samym wieku. Jeszcze większą różnicę ze względu na płeć obserwujemy w grupie piętnastolatków: 72% dziewcząt i tylko 52% chłopców zadeklarowało czytanie choćby jednej książki. Prawie co drugi piętnastolatek nie podjął żadnej lektury książkowej poza obowiązkami szkolnymi.
- Różnice w aktywności czytelniczej dziewcząt i chłopców w ramach obowiązku szkolnego są mniejsze niż różnice w aktywności czytelniczej podejmowanej w czasie wolnym od szkolnych zadań. Można to wyjaśnić, wiedząc, że chłopcy rzadziej czytają po szkole niż dla szkoły. Zauważalne jest to szczególnie w odniesieniu do chłopców najmniej czytających w czasie wolnym: a więc mieszkańców wsi i małych miasteczek oraz uczniów wywodzących się z rodzin, w których rodzice nie posiadają wyższego wykształcenia.
- Aktywność czytelnicza nastolatków jest skorelowana z kapitałem kulturowym rodziny pochodzenia wyrażanym przez poziom wykształcenia rodziców i wielkość posiadanych księgozbiorów. **Wraz ze wzrostem wielkości księgozbiorów: domowego i należącego do ucznia wzrasta szansa na podjęcie przez niego lektury książkowej, szczególnie tej, która jest odbywana z własnego wyboru, po szkole**.
- Okres wakacyjny nie zwiększa czytelniczej aktywności uczniów. Wśród letnich czytelników przeważają dziewczęta, rzadko letnimi czytelnikami są chłopcy mieszkający na wsi.

5.1. Aktywność czytelnicza dwunastolatków

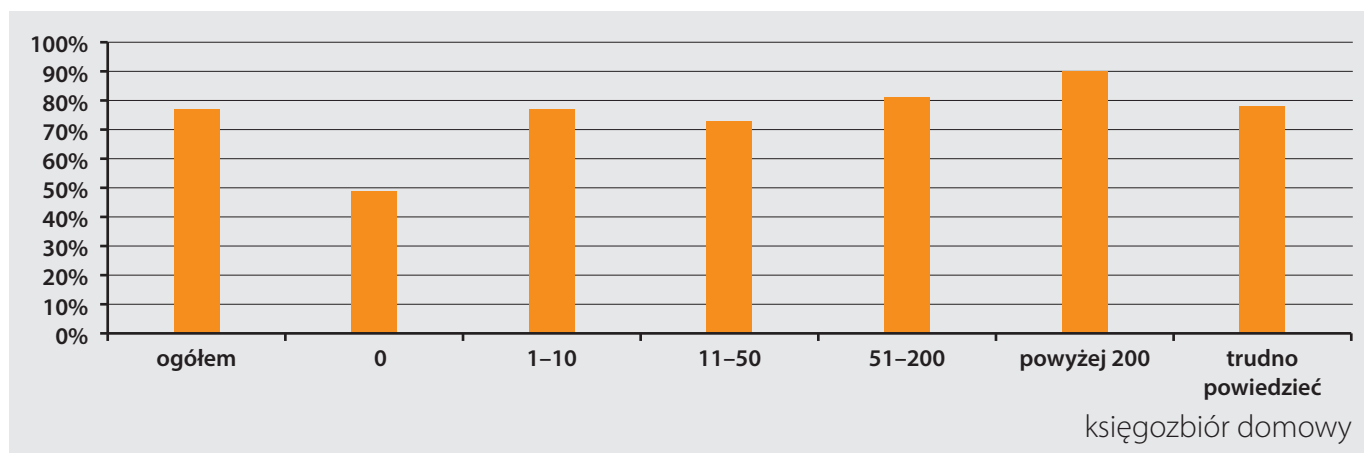
5.1.1. Dwunastolatki i ich aktywność czytelnicza w czasie wolnym

Dwunastoletni uczniowie są bardziej aktywni czytelniczo niż ich starsi o trzy lata koledzy. Z deklaracji uczniowskich wynika, że chętniej czytają książki w ciągu roku szkolnego niż na wakacjach. W ciągu 10 miesięcy objętych badaniem (od stycznia do listopada 2013 r.) zdecydowana większość – **77% – sięgnęła chociaż po jedną książkę z własnego wyboru, poza szkolnymi obowiązkami. Więcej czytelniczek było wśród dziewcząt – 84%, mniej wśród chłopców – 71%**.

Jednak aż 23% uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej nie przeczytało w czasie wolnym, choćby we fragmentach, żadnej książki. W grupie dwunastolatków nieczytających zdecydowanie przeważali chłopcy 29%, i tylko 16% dziewcząt. Przewaga dziewcząt nad chłopcami w aktywności i intensywności czytelniczej, zwłaszcza w czasie wolnym jest trwałą prawidłowością udokumentowaną we wcześniejszych edycjach badania czytelnictwa (Zasacka 2008, 2012 a), potwierdzoną również w innych badaniach zajmujących się tym tematem (m.in. Clark 2012, OECD):

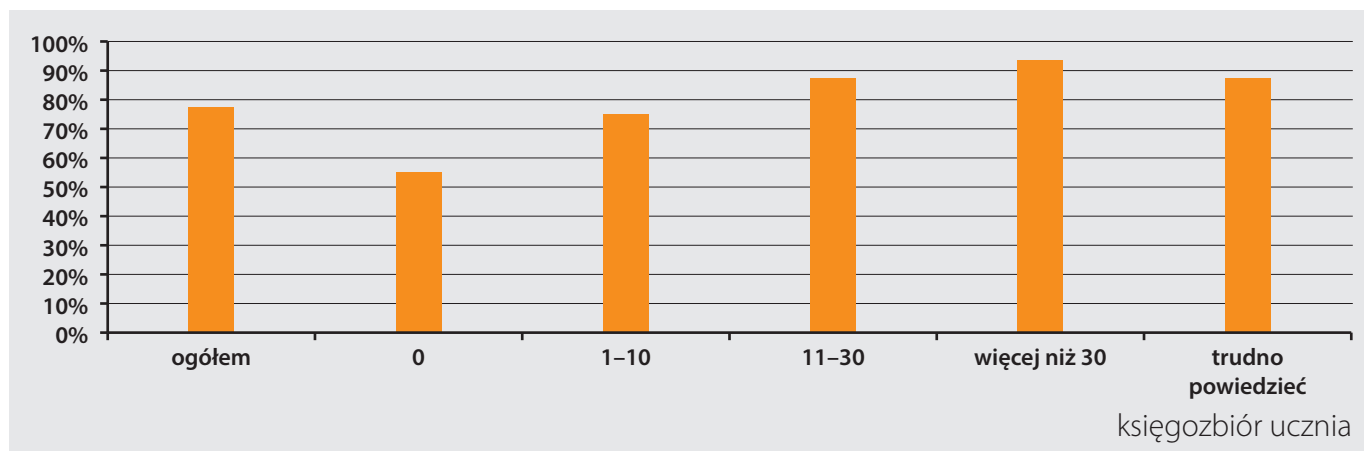
Największe społeczno-środowiskowe zróżnicowania aktywności czytelniczej w czasie wolnym dwunastolatków są efektem różnic kapitału kulturowego rodziny pochodzenia uczniów. Ten kapitał rozpoznawany jest na podstawie poziomu wykształcenia rodziców i zasobności domowych bibliotek. Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców i wielkości domowych księgozbiorów wzrasta odsetek uczniów czytających książki: i tak po książkę sięgnęło 70% dzieci matek z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz 85% uczniów matek mających wyższe wykształcenie (aneks, R. 5, tabela 1).

Wykres 1. Wielkość domowego księgozbioru uczniów szkoły podstawowej a czytanie książek w czasie wolnym, N=1721 (w procentach)



Czynnikiem najbardziej sprzyjającym czytaniu książek w czasie wolnym jest posiadanie domowego księgozbioru i samodzielne kolekcjonowanie książek przez dzieci. To z kolei jest skorelowane z wykształceniem rodziców. Uczniowie, którzy mieli własne biblioteczki, liczące co najmniej 20 egzemplarzy i pochodzący z domów posiadających co najmniej 200 książek, to w 90% czytelnicy czasu wolnego (wykres 1).

Wykres 2. Wielkość księgozbioru należącego do uczniów szkoły podstawowej a czytanie książek w czasie wolnym, N=1721 (w procentach)



W celu zidentyfikowania najważniejszych zmiennych związanych z aktywnością czytelniczą, podobnie jak w rozdziale trzecim, wykorzystano regresję logistyczną¹³. Zmienną wyjaśnianą były zdychotomizowane odpowiedzi na pytanie o lekturę w czasie wolnym¹⁴. Wśród uczniów szkoły podstawowej najsilniej wpływającymi zmiennymi okazała się płeć i wielkość własnego księgozbioru ucznia. Ilorazy szans zaprezentowane są w tabeli 1. Kategorią referencyjną byli chłopcy niemający w domu własnego księgozbioru.

¹³ W przypadku tego pytania pojęcie szansy stosowane w regresji logistycznej oznacza prawdopodobieństwo, że uczeń przeczytał w ciągu ostatniego roku co najmniej jedną książkę dla własnej przyjemności poza nauką szkolną, podzielone przez prawdopodobieństwo, że uczeń w danym okresie nie czytał żadnej książki. Przetestowano kilka alternatywnych modeli, uwzględniając różne omawiane powyżej zmienne niezależne, a także możliwość wystąpienia interakcji między zmiennymi.

¹⁴ Utworzona zmienna dychotomiczna przyjmuje wartość 1, gdy uczeń zaznaczył, że w ciągu ostatniego roku przeczytał książkę dla przyjemności, oraz wartość 0, gdy uczeń zaznaczył, że żadnej książki nie przeczytał. Wśród badanych wartość 1 przypisana została 76,8% uczniów szkoły podstawowej i 62,2% uczniów gimnazjum.

Tabela 1.

Siła związku między faktem przeczytania przez ucznia w ciągu ostatniego roku co najmniej jednej książki dla przyjemności a zmiennymi charakteryzującymi ucznia. Parametry uzyskane w modelu regresji logistycznej

| | Ilorazy szans (odporne [robust] błędy standardowe) | |
|--|--|------------------------------|
| | uczniowie szkoły podstawowej (N=1621) | uczniowie gimnazjum (N=1741) |
| Płeć | 1,809** (0,24) | 2,132** (0,25) |
| Wielkość miejscowości zamieszkania | | |
| miasto poniżej 20 tys. mieszkańców | | 1,346 (0,24) |
| miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | | 1,884** (0,29) |
| miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców | | 1,47* (0,27) |
| miasto powyżej 500 tys. mieszkańców | | 2,396** (0,59) |
| Księgozbiór własny ucznia | | |
| 1–5 | 2,140** (0,39) | 2,030** (0,30) |
| 6–10 | 2,718** (0,49) | 3,537** (0,58) |
| 11–20 | 3,766** (0,78) | 4,741** (0,91) |
| 21–30 | 7,817** (2,14) | 6,532** (1,58) |
| 31–60 | 7,271** (2,4) | 15,059** (5,92) |
| więcej niż 60 | 33,762** (26,64) | 23,322** (10,16) |
| Stała | 0,968 (0,12) | 0,347** (0,04) |

Kategoria referencyjna: chłopcy nieposiadający księgozbioru własnego.

Z analizy wyłączeni zostali uczniowie, którzy na pytanie o wielkość własnego księgozbioru zaznaczyli odpowiedź „trudno powiedzieć”.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

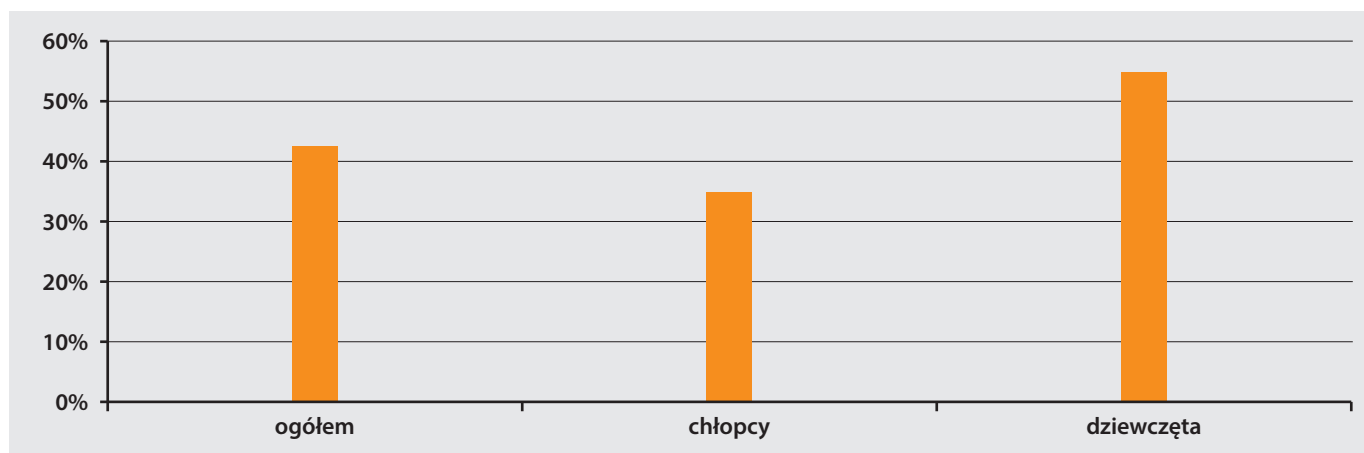
Okres wakacji letnich nie sprzyja spędzaniu czasu na lekturze, chociaż uczniowie nie mają wtedy szkolnych obowiązków. Tylko 43% uczniów szkoły podstawowej przyznało, że znalazło wówczas czas na czytanie książek, w tym 53% dziewcząt i zaledwie co trzeci chłopiec (wykres 3). Warto jednak odnotować, że aż 23% badanych nie potrafiło sobie przypomnieć, czy sięgnęło wówczas po jakąś książkę niebędącą szkolną lekturą. W wakacje różnica w czytelniczej aktywności dziewcząt i chłopców jeszcze się powiększyła i sięgała w różnych środowiskach od 18 do 20 punktów procentowych. Najmniej wakacyjnych czytelników można było znaleźć wśród chłopców mieszkających na wsi (wykres 5). Różnice między dziewczętami i chłopcami wywodzącymi się z różnych środowisk w wypełnianiu letniego czasu czytaniem książek były podobne (dochodziły do 20 punktów procentowych) (aneks, R. 5, tabela 2).

Wpływ rodzinnego kapitału kulturowego wyrażonego wykształceniem rodziców na czytanie książek, w czasie wakacji był podobny, jak przy innych praktykach czytelniczych. W efekcie różnica między prawdopodobieństwami znalezienia wakacyjnych czytelników w zbiorowości dzieci rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym i wykształceniem wyższym sięgała 20 punktów procentowych. Na przykład, czytania książek w wakacje podjął się co czwarty syn ojca z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz co drugi syn ojca z wykształceniem wyższym.

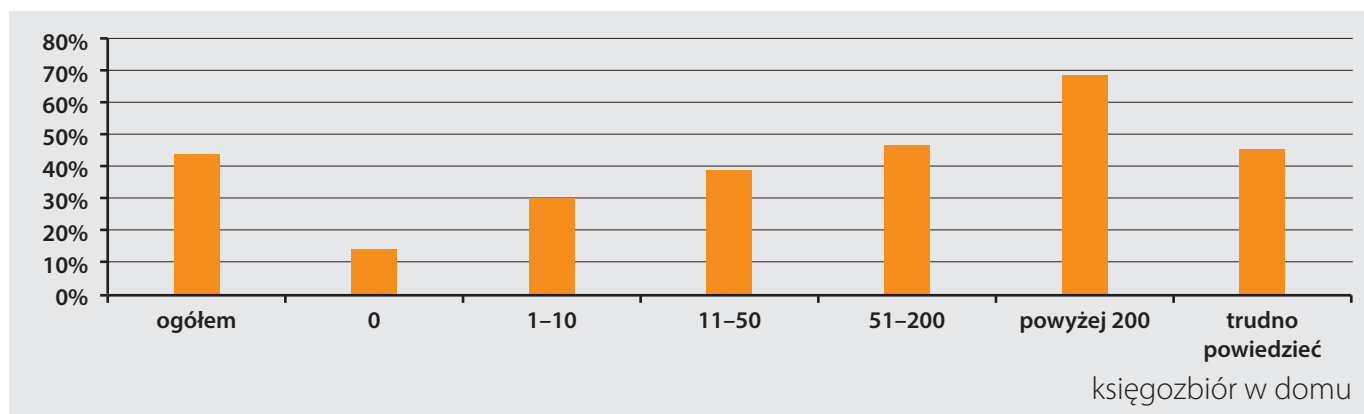
5. Czytanie książek przez polskich uczniów

5.1. Aktywność czytelnicza dwunastolatków

Wykres 3. Płeć uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej a czytanie książek innych niż lektury szkolne w czasie wakacji, N=1721 (chłopcy, n=903; dziewczęta, n=818) (w procentach)

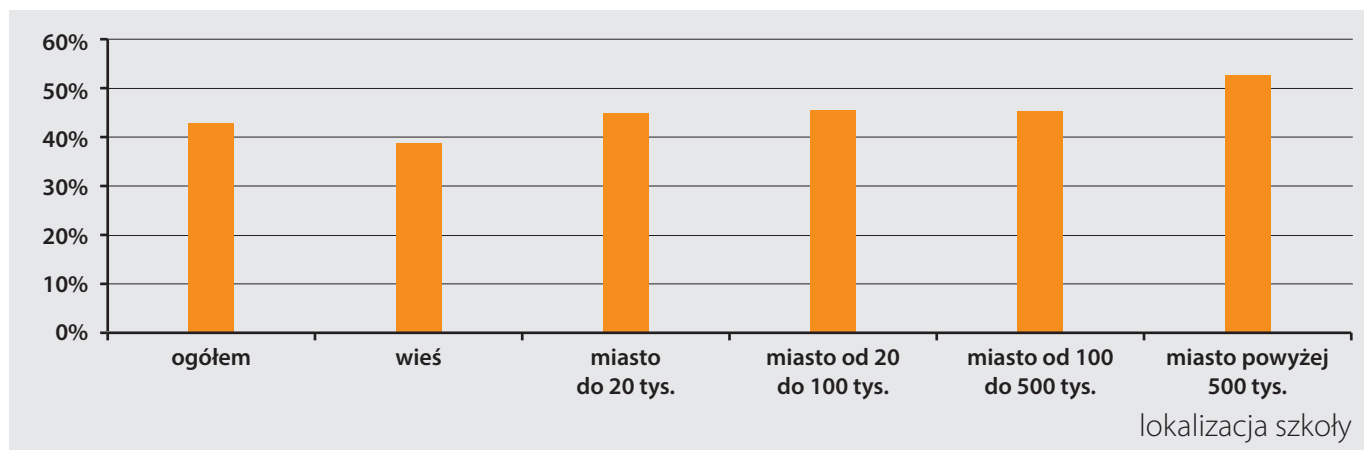


Wykres 4. Wielkość domowego księgozbioru uczniów szkoły podstawowej a czytanie książek innych niż lektury szkolne w czasie ostatnich wakacji, N=1721 (w procentach)



Wśród wakacyjnych czytelników dominowali uczniowie, którzy czytali tylko jedną albo dwie książki; było ich 31% (38% chłopców, 26% dziewcząt), 24% dwunastolatków zadeklarowało przeczytanie dwóch książek, 15% trzech książek. Po więcej niż trzy pozycje sięgnęło 30% ogółu badanych uczniów. W tej ostatniej grupie najwięcej było uczniów uczęszczających do szkół z miast mających powyżej pół miliona mieszkańców.

Wykres 5. Typ miejscowości, w której znajduje się szkoła podstawowa a czytanie książek innych niż lektury szkolne w czasie ostatnich wakacji, N=1721 (w procentach)



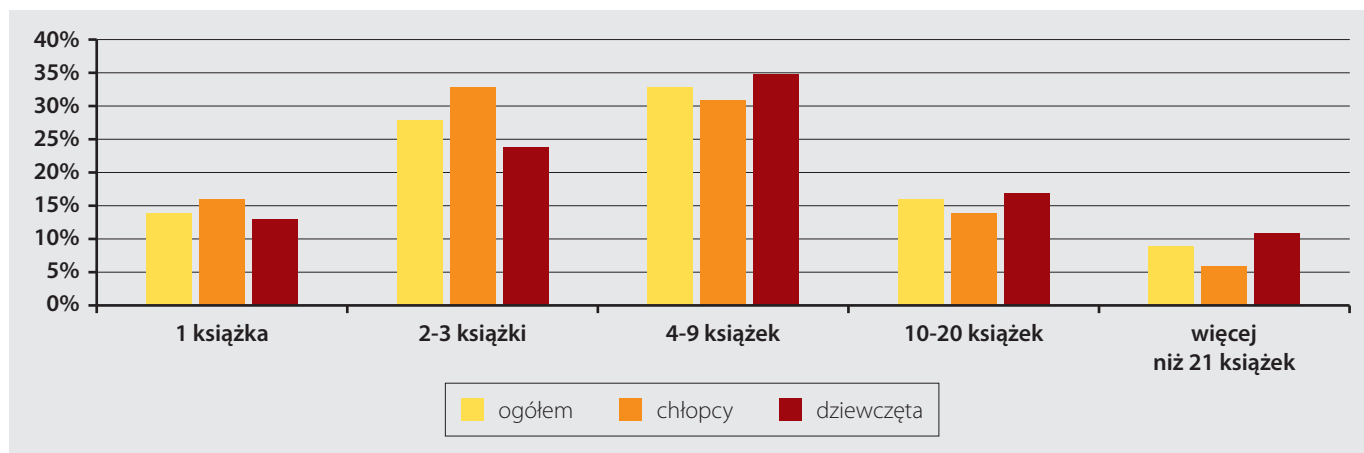
5. Czytanie książek przez polskich uczniów

5.1. Aktywność czytelnicza dwunastolatków

5.1.2. Intensywność czytania książek w czasie wolnym

Istotnym wskaźnikiem zaangażowania w lekturę jest intensywność czytania mierzona liczbą czytanych książek.

Wykres 6. Płeć uczniów szkoły podstawowej a liczba książek czytanych w czasie wolnym, N=1251 (chłopcy 592; dziewczęta, n=659) (w procentach)



Uczniowie szóstej klasy szkoły podstawowej wskazywali na liczbę czytanych książek w okresie od stycznia do listopada 2013 r., weryfikowaną później pytaniem o tytuły tych lektur. Sporadyczni, przypadkowi czytelnicy to ci, którzy zadeklarowali, że mieli okazję czytać tylko jedną książkę w ciągu 10 miesięcy. Stanowili 15% ogółu badanych. W tej zbiorowości nie ujawniły się jeszcze istotne różnice między dziewczętami i chłopcami. Natomiast wśród czytelników systematycznych, czyli takich, którzy zadeklarowali czytanie więcej niż 10 książek, a był nim co czwarty czytelnik – pojawiło się znacznie więcej uczennic – 28%, i tylko 20% chłopców (wykres 6). Z bardziej intensywnym czytaniem łączy się wyższe wykształcenie rodziców: co trzecie dziecko ojców z wyższym wykształceniem zadeklarowało czytanie więcej niż 10 lektur, wobec 19% dzieci ojców mających wykształcenie zasadnicze zawodowe (aneks. R. 5, tabela 6).

5.1.3. Uczniowie szkoły podstawowej czytający lektury szkolne

Uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej wydają się bardzo zdyscyplinowani w czytaniu lektur szkolnych. Zdecydowana większość – 87% – w ciągu dwóch miesięcy nauki przeczytała choćby we fragmentach co najmniej jedną książkę polecaną przez nauczyciela. Tym niemniej 69% uczniów deklarowało, że przeczytali tylko jedną książkę, 25% dwie książki, zaledwie 6% uczniów stwierdziło, że 3 książki i więcej. Zaobserwowano stosunkowo nieduże zróżnicowanie w praktykach czytania lektur szkolnych. Różnice deklaracji między chłopcami i dziewczętami wyniosły średnio tylko 8 punktów procentowych; również różnice między dziewczętami i chłopcami z różnych środowisk były niewielkie, sięgające 10 punktów procentowych. Poziom wykształcenia rodziców ma istotny statystycznie związek z czytaniem lektur, jednak wpływ wykształcenia ojca jest nieco wyraźniejszy.

Warto odnotować, że najniższą sumiennością w czytaniu szkolnych lektur wyróżnili się chłopcy z miast liczących 100–500 tysięcy mieszkańców – tylko 73% z nich przyznało się do czytania szkolnych lektur. Trzeba dodać, że uczniowie z takich miast ogólnie wykazali się najmniejszą sumiennością w odbywaniu szkolnych lektur – odsetek rzetelnych uczniów wyniósł tylko 78%. Jest to sytuacja niepokojąca – uwzględnwszy fakt, że odsetek uczniów czytających szkolne lektury w szkołach z małych miasteczek wyniósł 90%, zaś w szkołach z największych miast – 89% (aneks. R. 5, tabela 3).

Uczniów zapytano również, czy czytali jakieś lektury szkolne w poprzednim roku szkolnym. 77% odpowiedziało pozytywnie na to pytanie (71% chłopców i 88% dziewcząt), zaledwie 4% przyznało, że nie czytali szkolnych lektur. Tym razem, aż 19% badanych uczniów nie potrafiło sobie przypomnieć, czy czytali cokolwiek – o 10 punktów procentowych częściej chłopcy niż dziewczęta. Można się zatem domyślać, iż rzeczywisty odsetek uczniów nieczytających lektur w piątej klasie szkoły podstawowej był większy niż 4%.

5.2. Typy dziecięcych czytelników książek

W celu dokładniejszej analizy społeczno-demograficznych uwarunkowań czytania książek przez uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej utworzono prostą typologię. Na podstawie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania¹⁵ wyróżniono pięć typów czytelników: **czytelników szkolnych, spontanicznych, aktywnych, systematycznie aktywnych, nie-czytelników**.

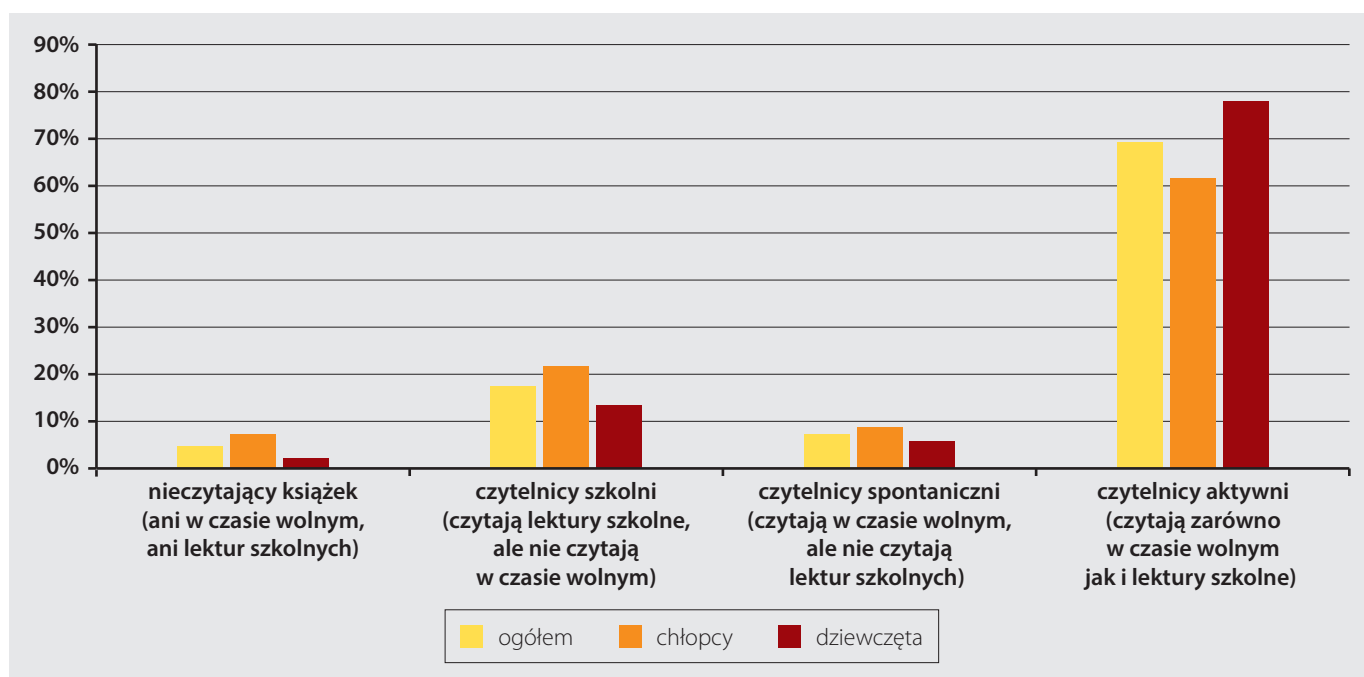
Dziecięcy czytelnicy szkolni

Czytelnicy szkolni to ci uczniowie, którzy zadeklarowali, że czytali co najmniej jedną lekturę szkolną polecaną przez nauczyciela w szóstej klasie szkoły podstawowej, a nie czytali w czasie wolnym w 2013 r. żadnej książki. Domyślamy się, że tacy uczniowie nie posiadają nawyku sięgania po książkę w czasie wolnym i własnych zainteresowań lekturowych. Do kategorii tak wyróżnionych czytelników należało 18% uczniów szóstych klas szkół podstawowych. Dziewczęta liczniej czytające w obu sytuacjach czytelniczych były mniej licznie reprezentowane w tej grupie – 14% dziewcząt i 22% chłopców. Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców zmniejsza się odsetek czytelników szkolnych – tylko 4% chłopców z rodzin o wyższym wykształceniu to czytelnicy szkolni. Również większy księgozbiór domowy i własny księgozbiór ucznia nie sprzyjał przynależności do tej grupy czytelniczej (aneks, R.5. tabela 9).

Dziecięcy czytelnicy spontaniczni

Czytelnicy spontaniczni to grupa uczniów czytająca w czasie wolnym, ale unikająca lektur szkolnych. W zbiorowości dwunastolatków czytelnicy spontaniczni stanowili margines – tylko 8% (wykres 7.). Była to kategoria nie tylko nieliczna, ale też mało zróżnicowana. Zróżnicowanie ze względu na płeć nie było tu istotne statystycznie (nieistotna różnica 2 punktów procentowych). Nadreprezentowani byli w tej grupie uczniowie mieszkający w miastach liczących 100–500 tysięcy mieszkańców i ze szkół ulokowanych w takich miejscowościach (13% spontanicznych czytelników). Jest to efekt niższej aktywności w czytaniu lektur szkolnych w miastach kilkuset tysięcy. Wśród dwunastolatków nie ma jeszcze wielu kontestatorów szkolnego obowiązku polonistycznego, posiadających własny, alternatywny świat lektur.

Wykres 7. Płeć uczniów szkoły podstawowej a typologia czytelników, N=1721 (chłopcy, n=903; dziewczęta, n=818) (w procentach)



¹⁵ Por. str. 57.

Dziecięcy czytelnicy aktywni

Czytelnicy aktywni, to uczniowie czytający lektury szkolne oraz książki z własnego wyboru. Wyróżniono dwa typy takich czytelników: pierwszy, „czytelnicy aktywni” to ci, co zadeklarowali czytanie książek w czasie wolnym w 2013 r. i lektury szkolne w bieżącym roku szkolnym, drugi, to czytelnicy „systematycznie aktywni” – to ci, co jeszcze dodatkowo zadeklarowali, że co najmniej raz w tygodniu czytają książki w czasie wolnym¹⁶.

Czytelnicy aktywni to bardzo liczna grupa w zbiorowości dwunastolatków: 70% uczniów, a w niej 62% chłopców i 78% dziewcząt. Znowu negatywnie wyróżnili się uczniowie z dużych miast liczących 100–500 tysięcy mieszkańców. Tam grupa czytelników aktywnych była najmniejsza – 62%. W takich miastach liczna grupa uczniów nie przejmuje się obowiązkiem czytania szkolnych lektur.

Odsetek uczniów należących do kategorii czytelników aktywnych był różny, w zależności od cech społeczno-demograficznych. Różnice sięgały 18 punktów procentowych. I tak, różnica między odsetkiem dziewcząt i chłopców przypisanych do tej grupy wyniosła 16 punktów procentowych. Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrósł procent czytelników aktywnych. Różnica odsetka aktywnych czytelników, których ojcowie mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe, i uczniami, których ojcowie mieli wykształcenie wyższe, sięgnął 18 punktów procentowych. Należy jednak odnotować, że jeśli różnica odsetków aktywnych czytelników dziewcząt i chłopców, których ojcowie mieli wykształcenie zasadnicze zawodowe, wyniosła 20 punktów procentowych, to gdy rodzice mieli wyższe wykształcenie, różnica ta zmalała do zaledwie 7 punktów procentowych. Chłopcy z rodzin o wyższym wykształceniu są aktywniejsi czytelniczo, zwłaszcza w czasie wolnym.

Kategorię czytelników aktywnych możemy uzupełnić o jeszcze jedną cechę: informację o częstotliwości czytania książek w czasie wolnym¹⁷. Wówczas wyróżnimy podkategorię uczniów – czytelników systematycznie aktywnych, to znaczy takich dwunastolatków, którzy czytali jakieś książki w 2013 roku, czytali lektury szkolne w bieżącym roku szkolnym oraz mają nawyk systematycznego czytania książek, o czym wiadomo, ponieważ zadeklarowali, że czytają książki co najmniej raz w tygodniu. Systematycznie aktywni czytelnicy stanowili tylko 38% ogółu uczniów szóstych klas szkół podstawowych. W tej grupie dostrzegamy nieco mniejsze różnice prawdopodobieństwa przynależności do kategorii – dla dziewcząt ta szansa wynosiła 44%, dla chłopców 33%.

Najmniejszą szansę przynależności do grupy czytelników systematycznie aktywnych stwierdzono w zbiorowości chłopców mieszkających na wsi, natomiast najwyższą szansę stwierdzono w zbiorowości dziewcząt mieszkających w małych miasteczkach – 55%. Świadczy to o specyfice sposobu czytania dziewcząt z miasteczek – książkowa lektura stanowi dla nich stały element codzienności. Natomiast niepokojący jest spadek szansy przynależności do kategorii systematycznie aktywnych czytelniczek w miastach liczących od 100 do 500 tysięcy mieszkańców, ponieważ dla dziewcząt szansa ta wynosi 35%, zaś dla chłopców 33%. Jest to najniższa szansa w zbiorowości dziewczęcych czytelniczek, tłumaczona spadkiem zainteresowania lekturami szkolnymi w grupie uczniów z takich miast (aneks. R. 5, tabela 9).

Wraz ze wzrostem kapitału kulturowego rodziny, wyrażonego wykształceniem rodziców i wielkością domowego oraz uczniowskiego księgozbioru, rośnie odsetek czytelników systematycznie aktywnych. W przypadku chłopięcych systematycznie aktywnych czytelników szczególnie znaczący jest wpływ wykształcenia ojców¹⁸. Różnica szansy deklarowania systematycznych lektur w czasie wolnym dla dziewcząt i chłopców maleje dopiero w rodzinach z wyższym wykształceniem.

Warto wskazać na istnienie statystycznego związku między oceną z języka polskiego a szansą na bycie czytelnikiem aktywnym i systematycznym. Wśród piątkowych uczniów znikają różnice aktywności czytelniczej między chłopcami i dziewczętami.

¹⁶ Por. rozdział: *Czytanie książek wśród innych zajęć czasu wolnego*.

¹⁷ Wyniki odpowiedzi na to pytanie zostały opisane w rozdziale: *Czytanie książek wśród innych zajęć czasu wolnego*.

¹⁸ np. 24% synów ojców z zasadniczym zawodowym wykształceniem (43% córek, dystans między płciami sięgał aż 19 p.p.) natomiast 42% synów ojców z wyższym wykształceniem (53% córek).

Dwunastoletni nie-czytelnicy

Jeśli chcemy wyróżnić grupę uczniów, którzy funkcjonują poza czytaniem książek możemy wyodrębnić tych, którzy przyznali się, że nie czytali lektur w szóstej klasie szkoły podstawowej i w okresie od stycznia do listopada nie czytali książek w czasie wolnym¹⁹. Tak wydzielona grupa stanowi margines wśród dwunastolatków: tylko 5% ogółu badanych uczniów, a w niej tylko 2% ogółu badanych dziewcząt i 8% chłopców (aneks, R. 5, tabela 9). Tylko nielicznym szóstoklasistom udaje się skutecznie omijać czytanie książek.

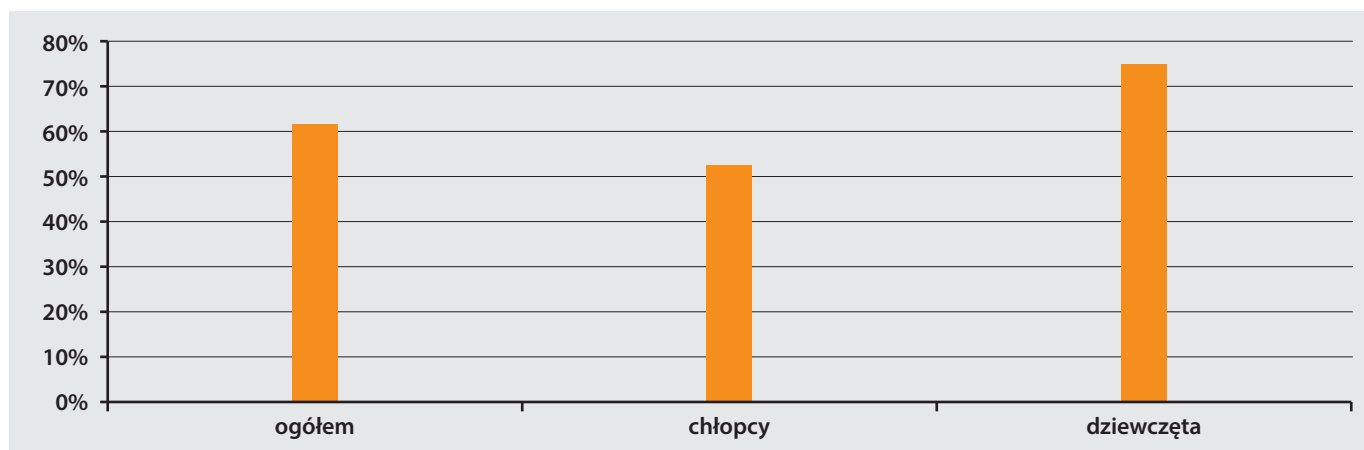
5.3. Aktywność czytelnicza gimnazjalistów

Czytelnicza aktywność gimnazjalistów była mierzona w taki sam sposób, jak lekturowe praktyki uczniów szkół podstawowych. Najważniejsze informacje pochodzą z analizy odpowiedzi na trzy pytania²⁰: dotyczące praktyk czytelniczych odbywanych w dwóch sytuacjach – po szkole i w ramach obowiązku szkolnego i dodatkowo o częstotliwość czytania książek w czasie wolnym.

5.3.1. Aktywność czytelnicza w czasie wolnym

Uczniowie trzecich klas gimnazjum są mniej aktywni czytelniczo niż ich młodszy o trzy lata koledzy. W okresie 10 miesięcy 2013 roku tylko 62% polskich piętnastolatków zadeklarowało czytanie książek w każdej postaci: drukowanych na papierze, bądź w wersji elektronicznej. Widoczne są różnice w tej aktywności w zależności od pozycji społeczno-demograficznej nastolatków. **Dziewczęta były znacznie aktywniejsze czytelniczo: 72% dziewcząt i tylko 52% chłopców zadeklarowało czytanie choćby jednej książki.** Prawie co drugi piętnastolatek nie zadeklarował jakiegokolwiek lektury książkowej odbywanej poza obowiązkami szkolnymi!

Wykres 8. Płeć gimnazjalistów a czytanie książek w czasie wolnym, N=1816 (chłopcy, n=936; dziewczęta, n=880) (w procentach)



Aktywność czytelnicza gimnazjalistów jest tym większa, im lepsze jest wykształcenie rodziców; różnice częstości deklaracji sięgają aż 20 punktów procentowych²¹ (aneks, R. 5, tabela 4).

Jeśli jednak do informacji o statusie rodziny dodamy informację o płci nastolatków, to wśród uczniów czytających książki w czasie wolnym, ujawniają się jeszcze większe różnice. Najmniejszą

¹⁹ Niestety, wielu uczniów nie potrafiło odpowiedzieć, czy czytało lektury w poprzedniej klasie, aż 19%, w związku z tym rezygnujemy z informacji dotyczących czytania szkolnego w poprzedniej klasie.

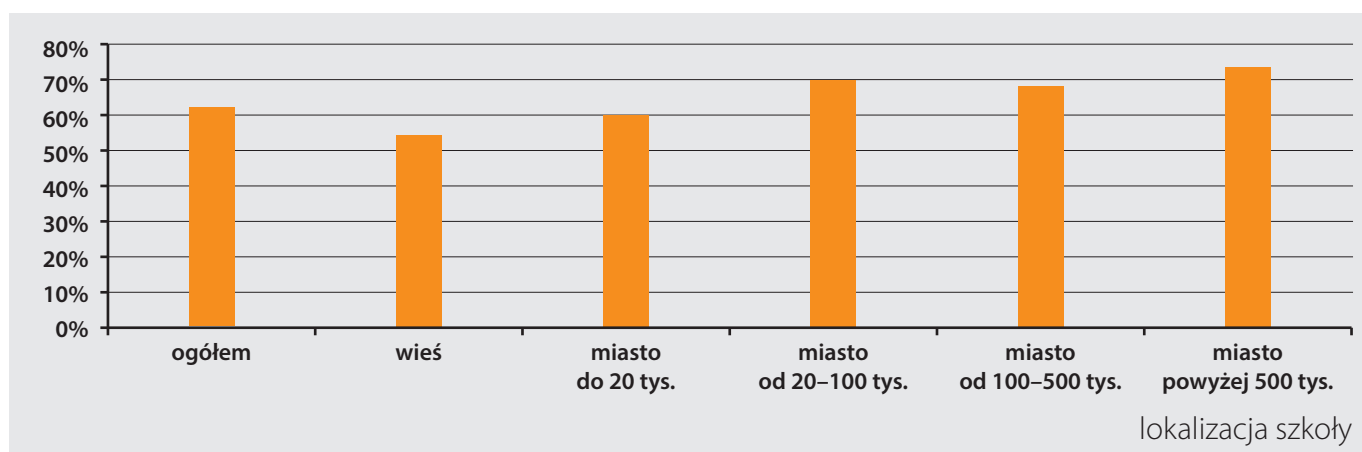
²⁰ Por. str. 57.

²¹ Najmniejszą szansę deklarowania czytania w czasie wolnym znaleziono w zbiorowości dzieci matek z podstawowym wykształceniem (58%) i wykształceniem zasadniczym zawodowym (54%), a największą szansę (78%) w zbiorowości dzieci matek z wyższym wykształceniem. Przy wzięciu pod uwagę wykształcenia ojców różnice jeszcze się powiększają: czytanie w czasie wolnym zadeklarowało tylko 44% dzieci ojców z podstawowym wykształceniem, 55% z zasadniczym zawodowym, 66% ze średnim i aż 82% mających ojców z wykształceniem wyższym.

szansę deklaracji o czytaniu książek w czasie wolnym znajdujemy w zbiorowości chłopców, których ojcowie mają wykształcenie podstawowe (38%), następnie (43%) przy zasadniczym zawodowym wykształceniu ojców. Największe szanse bycia czytelnikiem w czasie wolnym wśród chłopców (78%) mieli synowie ojców z wykształceniem wyższym. Najmniejsze różnice między deklaracjami czytania od dziewcząt i chłopców występują w rodzinach z wyższym wykształceniem (różnica tylko 13 punktów procentowych). Warto podkreślić, że aż 90% córek ojców z wyższym wykształceniem zadeklarowało czytanie książek w czasie wolnym (aneks, R. 5, tabela 4).

Analiza odpowiedzi ujawniła także różnice między aktywnością czytelniczą młodzieży wiejskiej i miejskiej, i szczególnie wielkomiejskiej. Czytanie książek po szkole zadeklarowało tylko 54% gimnazjalistów ze szkół wiejskich i 55% gimnazjalistów mieszkających na wsi. Dla porównania deklaracje takie złożyło aż 73% uczniów ze szkół ulokowanych w miastach powyżej pół miliona mieszkańców i 76% uczniów mieszkających na stałe w takich metropoliach. Różnice częstości deklaracji w dużym stopniu są efektem poziomu wykształcenia rodzin mieszkających w tych miejscowościach (por. R. 1, tabela 4). Jeśli dodatkowo uwzględnimy płeć nastoletnich czytelników, wówczas różnice częstości deklarowania czytania w czasie wolnym, pochodzące od mieszkańców różnego typu miejscowości powiększają się, co jest efektem niskiej aktywności czytelniczej wśród chłopców na wsi.

Wykres 9. Typ miejscowości, w której znajduje się szkoła, a czytanie książek w czasie wolnym przez gimnazjalistów, N=1816 (w procentach)



Szansa usłyszenia deklaracji, że uczeń czyta książki w czasie wolnym była najmniejsza w zbiorowości chłopców mieszkających na wsi, złożyło taką deklarację tylko 42% uczniów; nieco większa była w zbiorowości chłopców w małych miasteczkach 53%, i aż 74% w półmilionowych metropoliach (wykres 9). Różnice między czytelnikami z takich miejscowości są znacznie mniejsze: 68% dziewcząt mieszkanek wsi to czytelniczki czasu wolnego, 76% mieszkanek miasteczek do 20 tysięcy mieszkańców; 75% – dużych miast (od 100 do 500 tysięcy mieszkańców) oraz 80% w miastach powyżej pół miliona mieszkańców. Różnica między płciami w częstości deklarowania lektur książkowych w czasie wolnym na wsi wyniosła aż 26 punktów procentowych, w małych miasteczkach 23 punkty procentowe, w dużych miastach 18 punktów procentowych, a w największych miastach tylko 4 punkty procentowe.

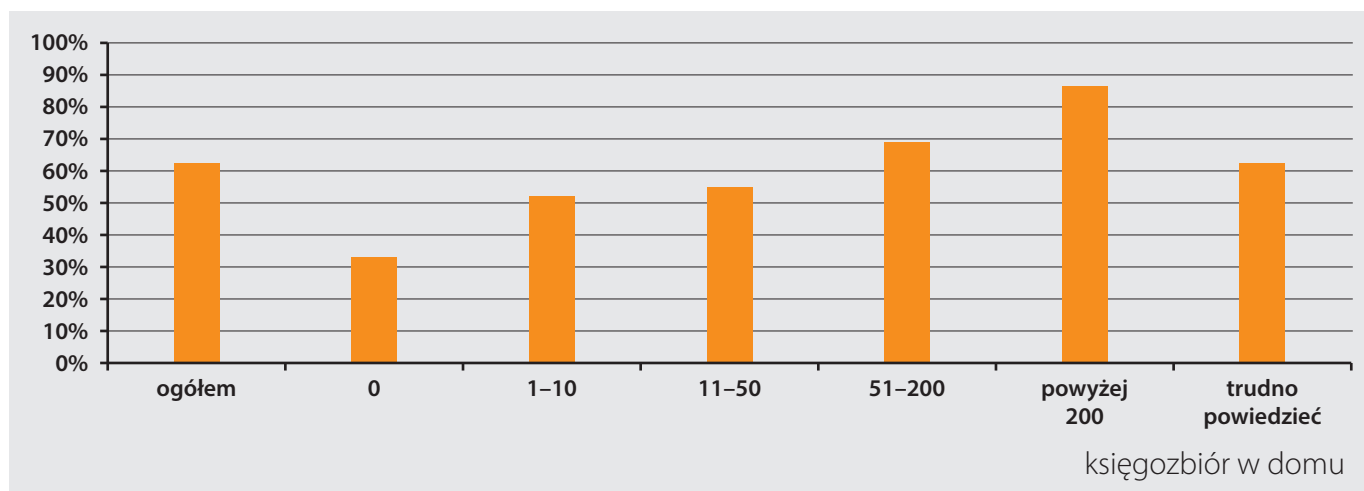
Z wykształceniem rodziców łączy się wielkość domowych księgozbiorów, a ich zasobność z kolei ma wpływ na czytelniczą aktywność czasu wolnego (wykres 10) (por. rozdz. *Domowe księgozbiory polskich uczniów*). Wraz ze wzrostem liczby książek w domowych bibliotekach i odrębnych księgozbiorów nastolatków rośnie ich aktywność czytelnicza. Uczniowie z domów, gdzie są najmniejsze księgozbiory, najrzadziej czytają. Tylko co drugi uczeń z rodzin, które posiadają co najwyżej 10 książek, czyta w czasie wolnym (w tym 63% dziewcząt i 42% chłopców). Dla porównania czytanie książek w czasie wolnym zadeklarowało aż 86% gimnazjalistów z domów posiadających największe domowe biblioteczki, tj. liczące powyżej 200 egzemplarzy (w tym 91% dziewcząt i 80% chłopców). Jeszcze silniej

5. Czytanie książek przez polskich uczniów

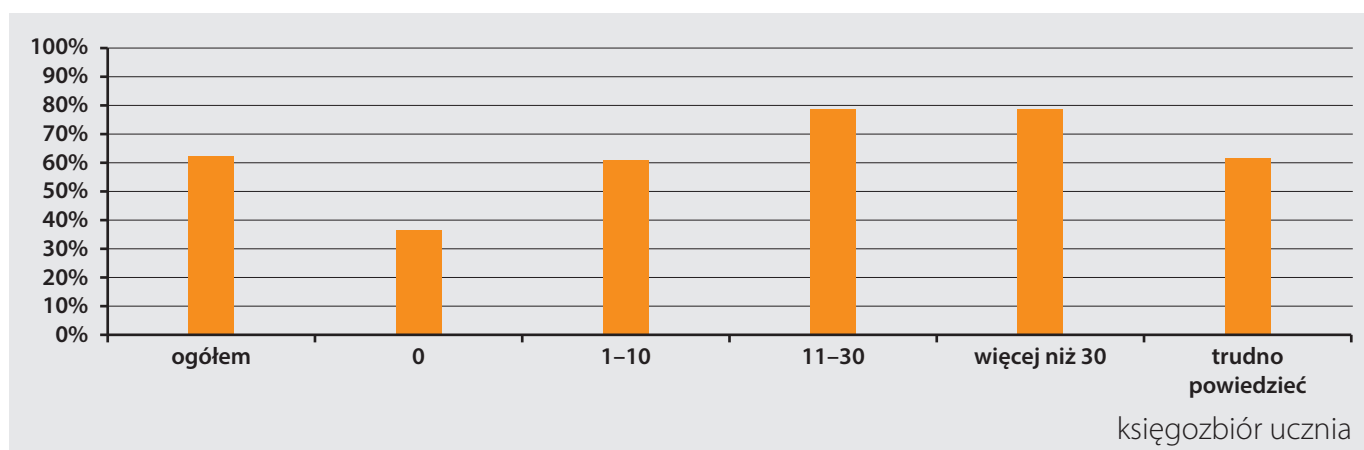
5.3. Aktywność czytelnicza gimnazjalistów

książkowym lekturom w czasie wolnym towarzyszy większa liczebność książek kolekcjonowanych przez gimnazjalistów (wykres 11) – aż 93% uczniów posiadających więcej niż 30 własnych tomów, czyta książki w czasie wolnym!

Wykres 10. Wielkość domowego księgozbioru gimnazjalistów a czytanie książek w czasie wolnym, N=1816 (w procentach)



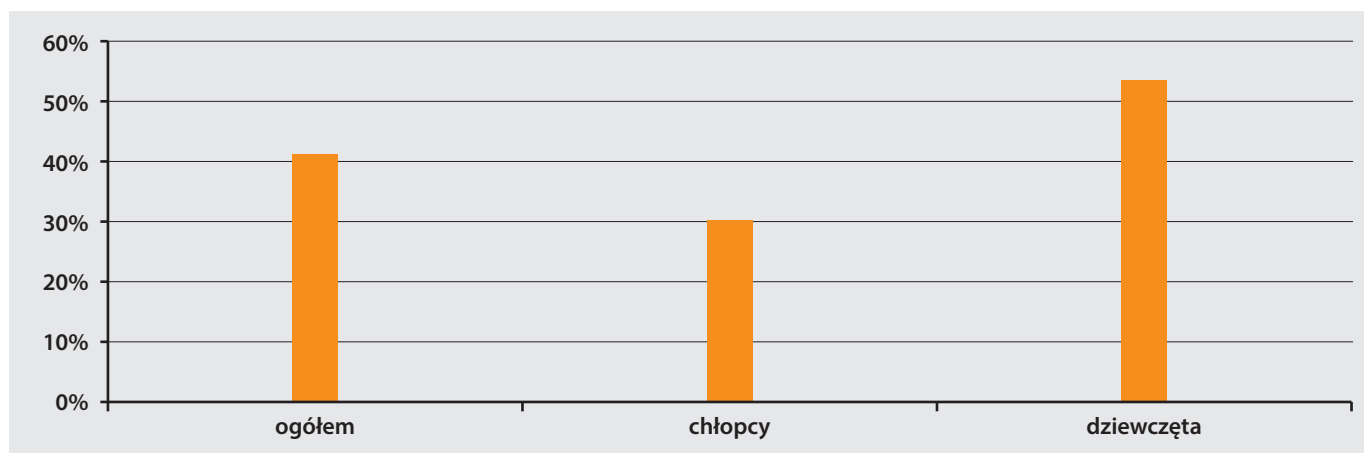
Wykres 11. Wielkość uczniowskich księgozbiorów a czytanie książek w czasie wolnym przez gimnazjalistów, N=1816 (w procentach)



Analiza wyników dotyczących czytania książek w czasie wolnym wskazuje na większą aktywność czytelniczą wśród dziewcząt oraz na wpływ rodzinnego kapitału kulturowego, wyrażanego przez wykształcenie rodziców i przez liczbę posiadanych książek na podejmowanie lektur książkowych w czasie wolnym. Jednocześnie stwierdzono, że w domach z zasobnymi księgozbiorami różnica między dziewczętami i chłopcami maleje dwukrotnie w porównaniu z nastolatkami wywodzącymi się z rodzin posiadających mało książek.

Gimnazjalistów zapytano, czy w czasie ostatnich wakacji czytali książki niebędące lekturami szkolnymi. Co piąty badany uczeń nie potrafił sobie przypomnieć, czy cokolwiek czytał w tym czasie, a tylko 42% zadeklarowało czytanie książek. Przewaga dziewcząt była taka sama, jak w deklaracjach dotyczących całego roku: 52% dziewcząt i 32% chłopców to wakacyjni czytelnicy (wykres 12). Zróżnicowanie wakacyjnego czytania jest podobne do zróżnicowania deklaracji czytania w ciągu całego roku, jednak jeśli uwzględnimy miejsce zamieszkania gimnazjalistów, to negatywnie wyróżniają się wiejscy gimnazjaliści. Co trzeci w tej zbiorowości zadeklarował czytanie książek w czasie wakacji, w tym tylko co piąty chłopiec. Zapewne w tym czasie są oni bardziej obciążeni obowiązkami w gospodarstwie domowym.

Wykres 12. Płeć gimnazjalistów a czytanie książek, innych niż lektury szkolne, w czasie ostatnich wakacji, N=1816²² (chłopcy, n=936; dziewczęta, n=880) (w procentach)



Natomiast najłatwiej letnich czytelników można znaleźć w największych miastach – aż 62%, w tym 57% chłopców i 70% dziewcząt. Tutaj występuje odwrotna sytuacja – uczniowie miejscy w lecie są odciążeni od dodatkowych zajęć edukacyjnych. Wpływ innych zmiennych jest podobny, jak w przypadku czytania książek w czasie wolnym w ciągu całego roku: lekturom sprzyja wyższe wykształcenie rodziców i bogate księgozbiory domowe (aneks, R. 5, tabela 5).

5.3.2. Intensywność czytania w czasie wolnym

Gimnazjaliści, którzy zadeklarowali tylko jedną przeczytaną książkę to czytelnicy sporadyczni. Stanowili 14% ogółu uczniów – w tej grupie przeważali chłopcy – 17%, a tylko 11% dziewcząt (wykres 13). Wśród czytelników 2–3 książek również liczniejsi byli chłopcy – 32% i tylko co czwarta czytelniczka. Wśród gimnazjalistów czytających systematycznie, to znaczy więcej niż 10 książek w ciągu 10 miesięcy, objętych badaniem znalazło się 27% czytających w czasie wolnym. W tym 18% to czytelnicy 10–20 tomów, a co dziesiąty zadeklarował, że czytał więcej niż 21 tomów. Dziewczęta dominowały w grupie czytelników systematycznych czytających powyżej 10 książek: 30%, a tylko 23% czytających w czasie wolnym chłopców (aneks, R. 5, tabela 7).

Wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców rośnie odsetek systematycznych czytelników: co piąte dziecko (16% synów i 23% córek) ojca mającego wykształcenie zasadnicze zawodowe zadeklarowało czytanie więcej niż 10 książek, ale podobną deklarację złożyło aż 40% dzieci ojców mających wyższe wykształcenie. W tej grupie po raz pierwszy chłopcy osiągnęli minimalną przewagę nad dziewczętami! Aż 41% chłopców, których ojcowie mieli wyższe wykształcenie (39% dziewcząt), zadeklarowało przeczytanie więcej niż 10 książek. Również identyczne odsetki dla obu płci (43%) ze względu na intensywność czytania odnotowano w domach, gdzie są największe domowe biblioteczki (powyżej 200 egzemplarzy).

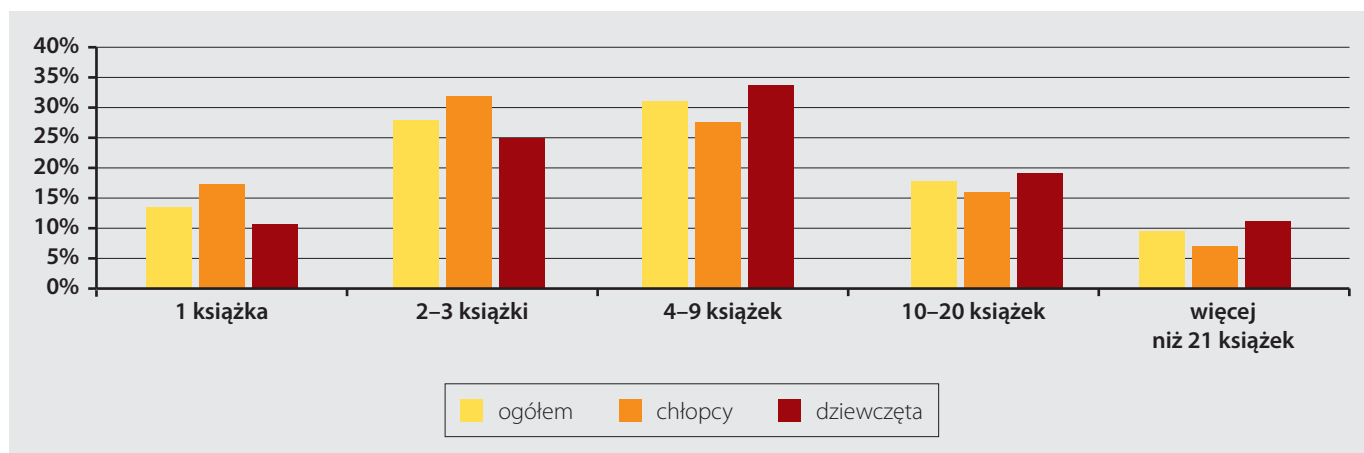
Różnice w intensywności czytania spontanicznego między dziewczętami i chłopcami nasilają się przy uwzględnieniu wielkości miejscowości będącej miejscem zamieszkania uczniów. Ze względu na intensywność czytania wyróżnili się uczniowie z największych, tj. ponad półmilionowych miast – aż 40% chłopców i 47% dziewcząt z tego środowiska zadeklarowało, że czytało więcej niż 10 książek. W największych miastach najrzadziej trafiali się czytelnicy sporadyczni (czytający tylko jedną książkę) – 4%, i byli to tylko chłopcy. W zbiorowości dziewcząt z wielkich miast nie było czytelników sporadycznych! Po drugiej stronie znaleźli się uczniowie wiejscy: tylko 14% chłopców i co czwarta dziewczynka to czytelnicy systematyczni. W grupie wiejskich uczniów znalazło się 15% czytelników tylko jednej książki (20% chłopców, 12% dziewcząt).

²² Uczniom zadano pytanie: *Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałaś/czytałeś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne?*

5. Czytanie książek przez polskich uczniów

5.4. Gimnazjaliści czytający lektury szkolne i ich cechy społeczno-demograficzne

Wykres 13. Płeć gimnazjalistów a liczba książek czytanych w czasie wolnym, N=1078 (chłopcy, n=457; dziewczęta, n=621) (w procentach)



Wakacyjni czytelnicy najczęściej deklaruje lekturę 2-3 książek – czytelnicy takiej liczby książek stanowili 40% osób czytających latem. Co czwarty piętnastolatek przeczytał tylko jedną książkę (w tym 30% chłopców, a tylko 30% dziewcząt), 29% uczniów przeczytało 4-10 książek (i tu widać przewagę dziewcząt 34% w stosunku do 21% chłopców), tylko 7% uczniów to letnie mole książkowe – gimnazjaliści, którzy zadeklarowali czytanie więcej niż 10 lektur pozaszkolnych.

5.4. Gimnazjaliści czytający lektury szkolne i ich cechy społeczno-demograficzne

Uczniowie trzeciej klasy gimnazjum znajdują się przed perspektywą egzaminu na koniec trzeciej klasy. Większość z nich myśli o wyborze szkoły średniej. Dla wielu też rozpoczął się okres powtórzeń, dodatkowych przygotowań. Gimnazjaliści zostali objęci badaniem w listopadzie, już po dwóch miesiącach nauki. Aktywność czytelniczą w ramach obowiązku szkolnego sprawdzano, zadając pytanie dotyczące czytania lektur w poprzedniej klasie²³ oraz pytając uczniów, czy w ciągu dwóch miesięcy nauki przeczytali jakieś lektury szkolne.

Również zdecydowana większość gimnazjalistów – **76% uczniów czytało co najmniej jedną lekturę szkolną w trzeciej klasie gimnazjum. Dziewczęta były bardziej obowiązkowe – 84% ogółu gimnazjalistek i tylko 69% chłopców zadeklarowało czytanie lektur w pierwszym semestrze trzeciej klasy.** Warto jednak podkreślić, że ze względu na czytanie lektur szkolnych, nie odnotowano istotnych różnic między środowiskiem wiejskim i wielkomiejskim.

Uczniowie mieli kłopoty z przypomnieniem sobie, czy w drugiej klasie gimnazjum czytali jakieś lektury szkolne – aż 23% pytanym osób nie potrafiło odpowiedzieć na takie pytanie, w tym 28% chłopców i 17% dziewcząt. Nieliczni uczniowie – 6% (co dziesiąty chłopiec i 3% dziewcząt) stwierdzili, że nic nie czytali. Większość gimnazjalistów – 71% zadeklarowało, że czytali co najmniej jedną książkę.

Zróżnicowanie aktywności czytelniczej w ramach obowiązku szkolnego jest mniejsze niż społeczne zróżnicowanie aktywności czasu wolnego. Jest to związane z tym, że chłopcy rzadziej czytają po szkole niż dla szkoły (aneks, R. 5, tabela 8). Zauważalne jest to szczególnie w odniesieniu do chłopców ze środowisk, w których uczniowie najmniej czytają w czasie wolnym: a więc uczniów – mieszkańców wsi i małych miasteczek oraz uczniów wywodzących się z rodzin, w których rodzice nie posiadają wyższego wykształcenia. Jednak wpływ wykształcenia rodziców nadal jest istotny statystycznie (choć dysproporcje częstości deklaracji nie są już tak duże jak przy czytaniu w czasie wolnym). Zależność dotyczy w większym stopniu chłopców: i tak trzy czwarte z tych, których rodzice mają wykształcenie zasadnicze zawodowe zadeklarowało czytanie lektur szkolnych w trzeciej klasie gimnazjum (w tym 82% dziewcząt) w porównaniu z 82% takich deklaracji od uczniów z rodzin posiadających wykształcenie wyższe (w tym 88% dziewcząt).

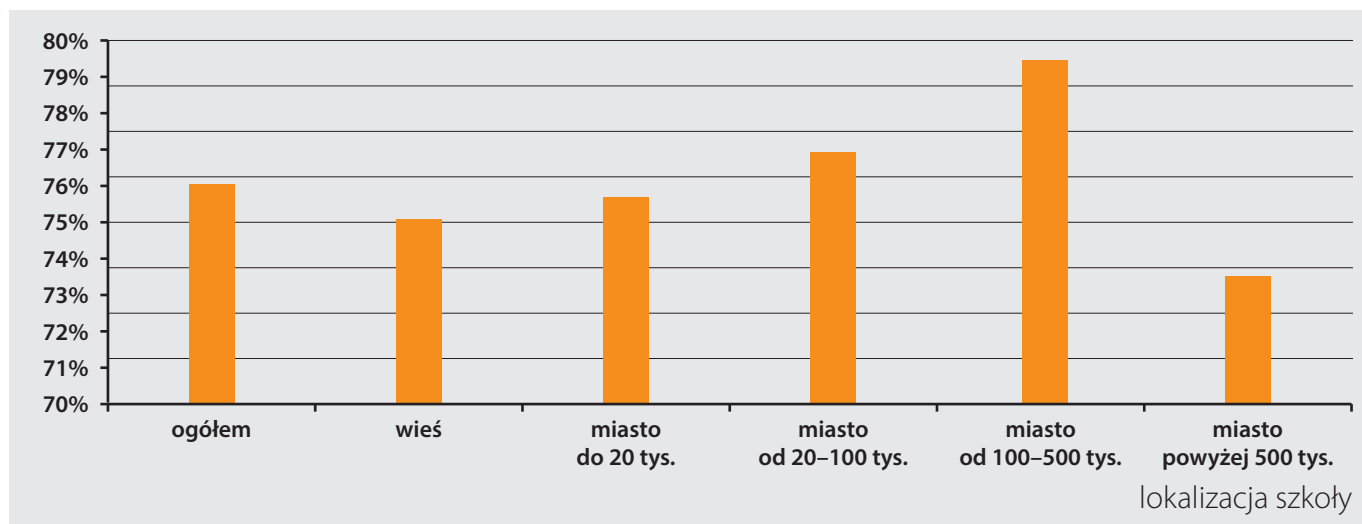
²³ Przypomnij sobie drugą klasę gimnazjum. Czy czytałeś wówczas jakieś książkowe lektury szkolne?

5. Czytanie książek przez polskich uczniów

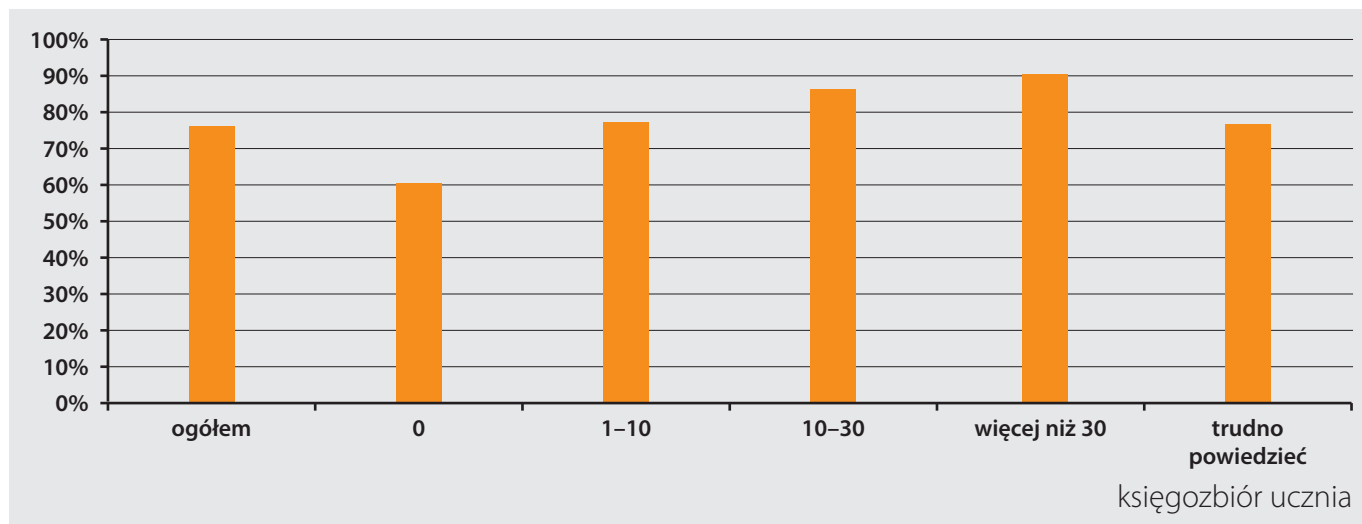
5.4. Gimnazjaliści czytający lektury szkolne i ich cechy społeczno-demograficzne

Czynnikiem najsilniej różnicującym obowiązkowość uczniów w czytaniu lektur szkolnych była wielkość domowych i uczniowskich księgozbiorów – wraz z ich większą zasobnością wzrastała uczniowska pilność w czytaniu szkolnych lektur (wykresy 15, 16). Jednak należy tu podkreślić, że niniejsza prawidłowość dotyczy w dużo większym stopniu chłopców: tam gdzie się pojawia niedostatek domowych zasobów książkowych, tam różnice między częstością deklaracji chłopców i dziewcząt są największe. Tylko 66% chłopców pochodzących z rodzin z ubogimi księgozbiorami (do 10 egzemplarzy) czytało lektury szkolne, w porównaniu z $\frac{3}{4}$ w zbiorowości dziewcząt.

Wykres 14. Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła a czytanie lektur szkolnych przez gimnazjalistów, N=1816 (w procentach)

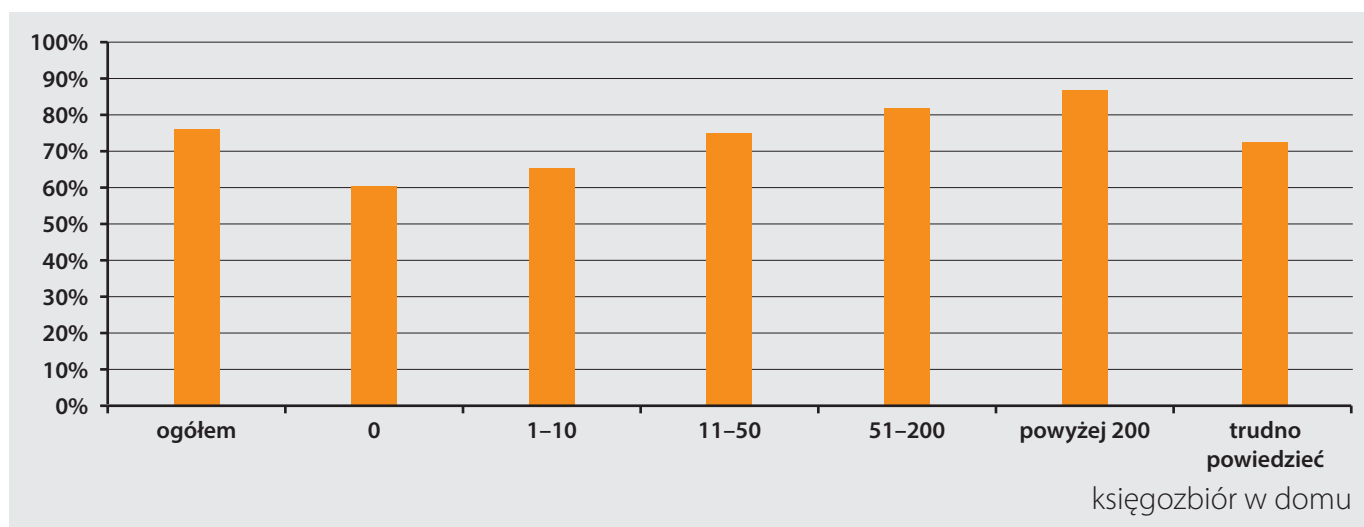


Wykres 15. Wielkość księgozbiorów należących do gimnazjalistów a czytanie lektur szkolnych, N=1816 (w procentach)



Większość gimnazjalistów – 57% zadeklarowało czytanie tylko jednej szkolnej lektury, 30% – dwóch, 9% trzech książek, a 5% wskazało na więcej niż trzy tytuły. Jednak liczba omawianych i czytanych lektur był różna w zależności od wielkości miejscowości, w której znajdowała się szkoła badanego ucznia. Najwięcej szkolnych lektur czytano w szkołach w wielkich miastach – tylko jedną lekturę wymieniło zaledwie 15% gimnazjalistów wielkomiejskich szkół, 45% uczniów z wiejskich szkół oraz aż 54% gimnazjalistów ze szkół znajdujących się w miastach liczących od 100 do 500 tysięcy mieszkańców.

Wykres 16. Wielkość księgozbiorów domowych gimnazjalistów a czytanie lektur szkolnych, N=1816 (w procentach)



W celu zidentyfikowania najważniejszych zmiennych związanych z aktywnością czytelniczą wykorzystano regresję logistyczną²⁴. Podobnie, jak w przypadku aktywności czytelniczej dwunastolatków zdychotomizowano zmienną zależną (czytanie w czasie wolnym): Kategorią referencyjną byli chłopcy niemający w domu własnego księgozbioru (tabela 1). Szansa na to, że piętnastoletnia dziewczynka w ciągu roku przeczyta książkę dla własnej przyjemności jest o 81% większa niż w zbiorowości chłopców. Mocno związanym z czytaniem dla przyjemności jest fakt posiadania przez ucznia własnego księgozbioru oraz jego wielkość (mierzona na skali porządkowej). Zmienną, która okazała się istotna w modelu dla uczniów gimnazjum, była wielkość miejscowości zamieszkania (ilorazy szans dla wszystkich zmiennych przedstawione są w tabeli 1).

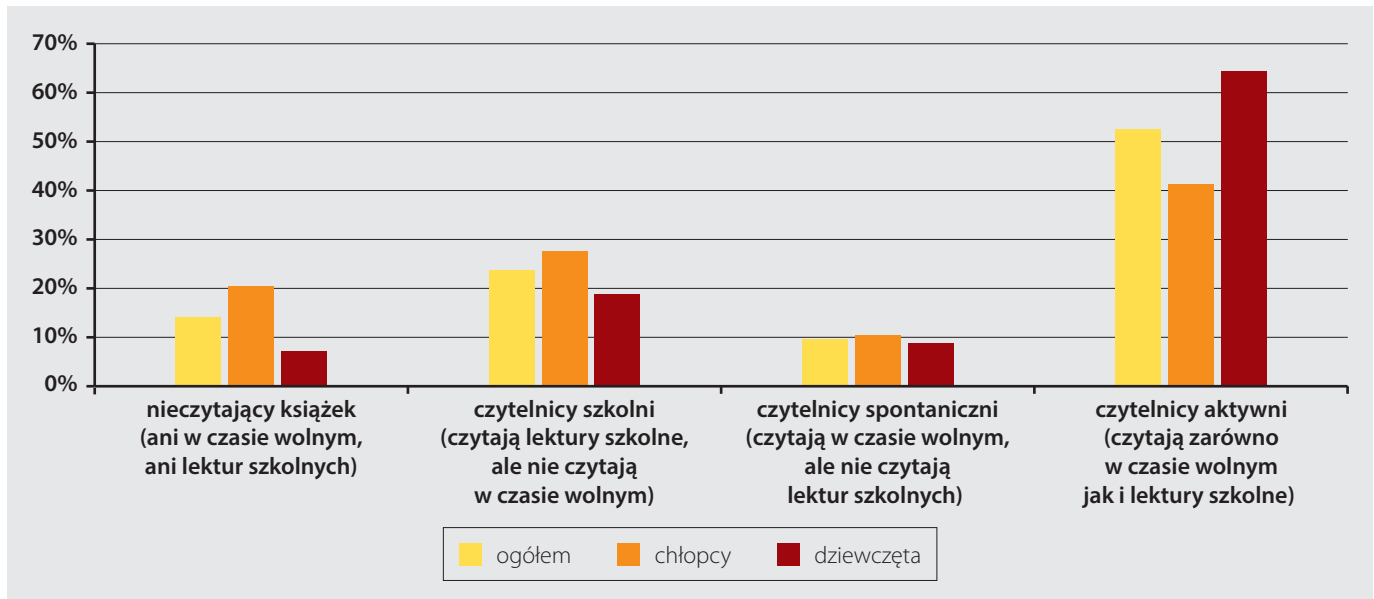
5.5. Typy gimnazjalnych czytelników

W celu dokładniejszej obserwacji prawidłowości i różnicowań w czytelnictwie gimnazjalistów utworzono typy nastoletnich czytelników. Gimnazjalistów przypisano do kategorii na podstawie deklarowanych form aktywności czytelniczej w ciągu ostatniego roku (10 miesięcy), deklarowanej częstotliwości czytania książek w czasie wolnym oraz aktywności czytelniczej w ramach obowiązku szkolnego w ciągu dwóch miesięcy, w danym roku szkolnym. Wyróżniono pięć typów czytelników: **czytelników szkolnych, spontanicznych, aktywnych, systematycznie aktywnych, nie-czytelników.**

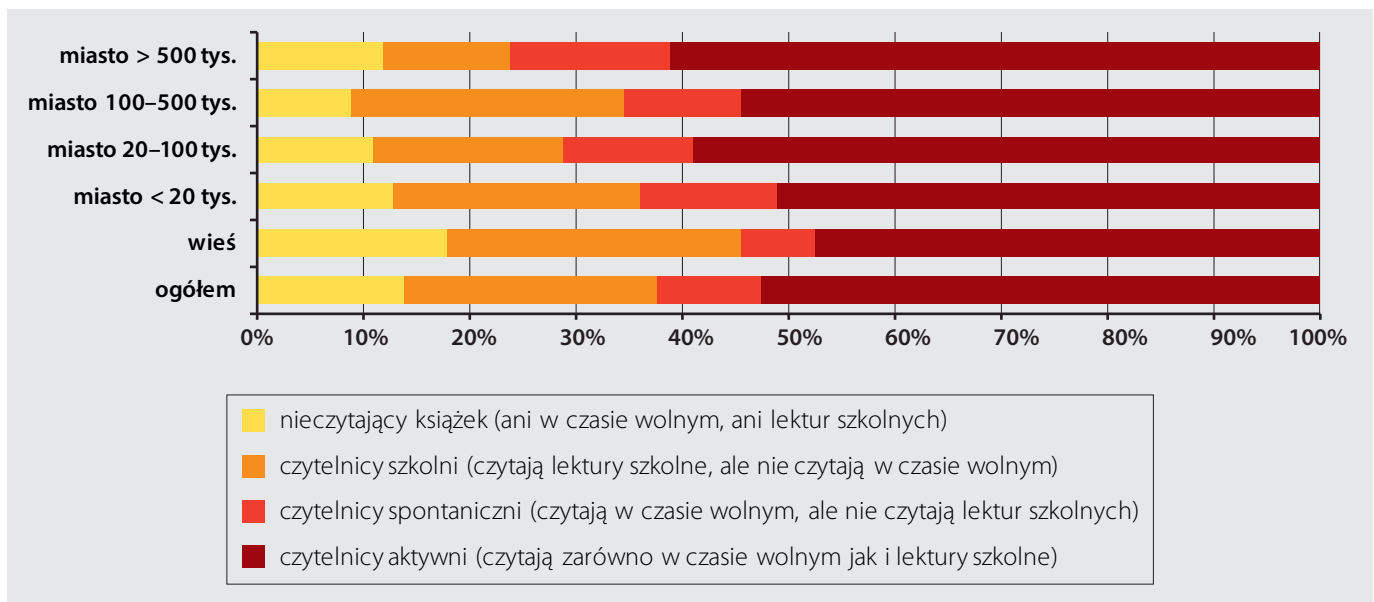
Czytelnicy szkolni to tacy gimnazjaliści, którzy wprawdzie czytali lektury szkolne w trzeciej klasie gimnazjum i inne książki polecane przez nauczyciela, ale nie mieli własnych wyborów lekturowych i nie czytali książek w czasie wolnym w ciągu 10 miesięcy objętych badaniem. Szkoła dokonywała za nich selekcji tego, co jest warte czytania. Szkolni czytelnicy nie mieli własnych zainteresowań książkowych ani potrzeb lekturowych. Uczniowie, którzy będąc w trzeciej klasie gimnazjum, ograniczyli się tylko do czytania określonego przez szkolny obowiązek stanowili 24% ogółu badanej młodzieży, dziewczęta w tej grupie stanowiły 19%, chłopcy 28%, co dawało chłopcom przewagę 9 punktów procentowych nad dziewczętami (aneks, R. 5, tabela 10). W grupie szkolnych czytelników szczególnie często pojawiali się uczniowie wiejscy: znalazł się w niej co trzeci chłopiec mieszkający na wsi, 22% mieszkających na wsi dziewcząt. Najrzadziej natomiast trafiali do tej grupy uczniowie wielkomijski i dzieci z rodzin o wyższym wykształceniu, którzy liczniej czytali w czasie wolnym.

²⁴ W przypadku tego pytania pojęcie szansy stosowane w regresji logistycznej oznacza prawdopodobieństwo, że uczeń przeczytał w ciągu ostatniego roku co najmniej jedną książkę w czasie wolnym, poza nauką szkolną podzielone przez prawdopodobieństwo, że uczeń w danym okresie nie czytał żadnej książki. Przetestowano kilka alternatywnych modeli, uwzględniając różne zmienne niezależne, a także możliwość wystąpienia interakcji między nimi.

Wykres 17. Płeć uczniów a typy gimnazjalnych czytelników, N=1816 (chłopcy n=936; dziewczęta, n=880)



Wykres 18. Miejsce zamieszkania a typy gimnazjalnych czytelników



Czytelnicy spontaniczni to ci, którzy czytali książki wyłącznie w czasie wolnym, a więc tacy, którzy w okresie objętym obserwacją nie czytali lektur polecanych przez szkołę i ograniczyli się do książek z własnego wyboru. To była najmniej liczna grupa nastolatków – kontestująca szkolny obowiązek lekturowy i jednocześnie mająca własne zainteresowania czytelnicze. Należał do tej kategorii co dziesiąty gimnazjalista. Byli wśród nich bierni, mało aktywni czytelnicy i uczniowie, którzy mieli własne alternatywne zainteresowania, świadomie omijający literaturę piękną, omawianą na lekcjach języka polskiego. Byli więc to uczniowie, którzy w ogóle mało czytali, również po szkole; najwyżej jedną książkę, najczęściej zupełnie przypadkową. Bo drugiej stronie znaleźli się bardzo aktywni czytelnicy – dużo czytający, o wyrobionym guście literackim. Czytelników spontanicznych można znaleźć w różnych środowiskach. W zbiorowości gimnazjalistów podobny był udział zarówno dziewcząt i chłopców, jak i młodzieży wiejskiej oraz wielkomiejskiej. Nieco częściej do kategorii tej trafiali uczniowie z dużych miast mających powyżej 500 tysięcy mieszkańców – 15% (aneks, R. 5, tabela 10).

Wyodrębniono kategorię **czytelników aktywnych**, czytających książki w czasie wolnym w ciągu 10 miesięcy objętych badaniem, i co najmniej jedną lekturę w ciągu dwóch miesięcy w danym roku

szkolnym. Czytelnicy aktywni stanowili 53% ogółu. Różnica szansy znalezienia się w tej kategorii dla dziewcząt i dla chłopców wyniosła aż 24 punkty procentowe (aneks, R. 5, tabela 10). Przy uwzględnieniu wykształcenia rodziców różnice szans dla grup płciowych jeszcze się powiększają. Czyli wraz ze wzrostem wykształcenia rodziców wzrasta aktywność czytelnicza dzieci i maleją różnice między szansami znalezienia się w kategorii aktywnych czytelników dziewcząt i chłopców.

Młodzież podejmująca lekturę książkową w obu sytuacjach czytelniczych (tj. na użytek szkolny i dla własnej przyjemności) wywodziła się w większym stopniu z wielkich miast niż z małych ośrodków miejskich i wsi. Istnieją duże środowiskowe różnice szansy znalezienia się w grupie aktywnych czytelników: w miastach liczących powyżej pół miliona mieszkańców szansa była większa o 13 punktów procentowych niż na wsi.

Jeśli do kategorii czytelników aktywnych, dodamy jeszcze jeden atrybut praktyk czytelniczych młodzieży, systematyczne (to znaczy co najmniej raz w tygodniu) czytanie książek w czasie wolnym, wówczas powstaje typ **systematycznie aktywnych czytelników**. Co czwarty badany gimnazjalista należy do tej grupy czytelniczej – 32% dziewcząt i tylko co piąty chłopiec. Test niezależności chi-kwadrat pokazał, że obok wpływu płci przynależność do tej grupy jest uwarunkowana typem miejscowości, w której mieszkają uczniowie, wykształceniem rodziców i wielkością domowych księgozbiorów.

Najłatwiej systematycznie aktywnych czytelników znaleźć w środowisku wielkomiejskim – co trzeci chłopiec i aż 48% dziewcząt to systematycznie aktywny czytelnik/czytelniczka – oraz w rodzinach o wyższym wykształceniu. 58% córek matek z wyższym wykształceniem należy do tej właśnie kategorii. Najtrudniej takiego czytelnika udaje się znaleźć na wsi: do kategorii należy co czwarta dziewczynka i zaledwie 16% chłopców.

5.6. Gimnazjaliści poza lekturą książkową

W celu wyróżnienia grupy uczniów, którzy funkcjonują bez czytania książek należało wyodrębnić tych gimnazjalistów, którzy jednocześnie przyznali, że nie czytali lektur w trzeciej klasie gimnazjum oraz nie sięgnęli po książkę w czasie wolnym w okresie od stycznia do listopada²⁵. **Grupa osób nieczytających w zbiorowości gimnazjalistów stanowi 14% ogółu badanych uczniów; 7% dziewcząt i aż 20% chłopców.** Jest to niepokojące, że aż co piąty chłopiec unika czytania szkolnych lektur i nie sięga po książkę po szkole, czyli nie czyta dla przyjemności. Tacy uczniowie nie wypełniają szkolnego obowiązku, w związku z czym nie mogą aktywnie uczestniczyć w lekcjach języka polskiego. Nie posiadają też własnych potrzeb czytelniczych.

Największy odsetek uczniów nieczytających książek znajdujemy w zbiorowości młodzieży wiejskiej, szczególnie w grupie wiejskich chłopców – aż co czwarty członek tej zbiorowości należał do kategorii nie-czytelników. Również kapitał kulturowy rodzinny pochodzenia uczniów, wyrażony wykształceniem rodziców, silnie determinuje odsetek nie-czytelników. Wpływ wykształcenia obojga rodziców jest podobny. Gimnazjalistą nieczytającym książek jest co czwarty chłopiec, którego matka miała wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz co dziesiąta dziewczynka z takim pochodzeniem i zaledwie 11% chłopców i 3% dziewcząt, których matki mają wykształcenie wyższe.

Najważniejszym wskaźnikiem przynależności ucznia do kategorii nie-czytelników jest wielkość domowych i uczniowskich księgozbiorów. Nie czyta książek co trzeci gimnazjalista, w którego domu nie ma domowej biblioteczki. Aż 22% nieczytających uczniów wywodzi się z rodzin mających minimalną, nie większą niż 10 tomów, kolekcję książek. Dla porównania, zupełnie nie czyta tylko 2% piętnastolatków z domów z zasobnymi (powyżej 200 egzemplarzy) księgozbiorami i 1% gimnazjalistów mających więcej niż 30 książek (aneks, tabela, R. 5, tabela 10).

²⁵ Niestety, wielu uczniów (aż 23% ogółu badanych) nie potrafiło odpowiedzieć, czy czytało lektury szkolne w poprzedniej klasie, w związku z tym trzeba było zrezygnować z informacji dotyczących czytania szkolnego w poprzedniej klasie.

5.7. Zmiany w aktywności czytelniczej wraz z wiekiem

Podstawowa różnica w społecznym zasięgu książki między uczniami kończącymi szkołę podstawową i gimnazjum polega na spadku aktywności czytelniczej, zarówno w czasie wolnym jak i w ramach obowiązku szkolnego. Prawidłowość dotyczy zarówno dziewcząt jak i chłopców. Szczególnie niepokojący jest spadek czytania książek po szkole, który w zbiorowości chłopców wynosi, aż 20 punktów procentowych, a w grupie dziewcząt – 15 punktów procentowych. Natomiast na tym samym poziomie u dziewcząt i chłopców utrzymuje się intensywność lektury, mierzona liczbą czytanych książek. Wraz z wiekiem wzrasta zróżnicowanie w grupie czytelników aktywnych. Jest to wynikiem spadku aktywności czytelniczej wśród chłopców, szczególnie widocznego w zbiorowości chłopców mieszkających na wsi i wywodzących się ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym. Niepokojące jest pojawienie, wraz z dorastaniem, uczniów dużej grupy osób nieczytających. Kategoria ta stanowi 14% ogółu badanych uczniów, ale trafia do niej, aż co piąty chłopiec kończący gimnazjum.

5.8. Podsumowanie

Aktywność czytelnicza, mierzona czytaniem książek w ramach obowiązku szkolnego i poza nim, jest uwarunkowana czynnikami społeczno-demograficznymi. Najmocniej czytanie książek w czasie wolnym różnicuje płeć i kapitał kulturowy rodziców wyrażony poziomem wykształcenia i liczbą posiadanych książek.

Najwięcej uczniów czytających w obu sytuacjach czytelniczych (tj. w ramach obowiązków szkolnych i dla przyjemności w czasie wolnym) znajdujemy w rodzinach o najwyższym kapitale kulturowym i w środowisku wielkomiejskim. Warto podkreślić, że z wiekiem powiększają się różnice praktykach formach aktywności czytelniczej – zbiorowość czytelników książek najbardziej kurczy się w środowiskach o najniższym kapitale kulturowym. W środowiskach o najwyższym kapitale kulturowym maleje różnica między chłopcami i dziewczętami w ich aktywności czytelniczej. Również z wiekiem nastolatków powiększa się zbiorowość uczniów nieczytających książek, co jest efektem mniejszego zainteresowania lekturami odbywanymi w czasie wolnym – po szkole.

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie w czytanie

Wśród celów badawczych w prezentowanym raporcie jest pokazanie zróżnicowania i uwarunkowań postaw oraz czytelniczych motywacji nastolatków. Oznaką motywacji jest zaangażowanie w czytanie, które w badaniach czytelnictwa poznajemy po pozytywnym emocjonalnym stosunku do czytania książek. Zaangażowanie ma miejsce wówczas, gdy czytelnicy regularnie czytają różnego typu teksty oraz mają pozytywny stosunek do czytania; uznają czytanie za wartościową czynność, która dostarcza przyjemności i wiedzy. Wyniki kolejnego badania PISA dowodzą, że takiemu zaangażowaniu w lekturę towarzyszą lepsze umiejętności czytania ze zrozumieniem (OECD, 2010). To właśnie systematyczne czytanie dla przyjemności, sprzyja lepszym umiejętnościom interpretacji czytanego tekstu. Podobnie badania czytelnictwa dzieci i młodzieży realizowane przez National Literacy Trust (Clark 2012)²⁶, w których obserwowano pozytywne postawy wobec praktyk czytelniczych, pokazały, że sprzyjają one edukacyjnym postępom uczniów.

W prezentowanym badaniu wykonano pomiar czytelniczych motywacji i zaangażowania w lekturę uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Poszukiwano związków między motywacjami czytelniczymi (szczególnie motywacjami wewnętrznymi i zewnętrznymi) a aktywnością czytelniczą uczniów przy kontroli płci i domowego kapitału kulturowego.

Motywacje czytelnicze są tu rozumiane jako osobiste cele, wartości i opinie dotyczące tematyki, procesu i efektów czytania (Guthrie, Wigfield 2000). W opisywanym badaniu został wykorzystany kwestionariusz motywacji czytelniczych i skala MRQ (Motivation Reading Questionnaire) skonstruowana przez Allana Wigfielda i Johna Guthrie (Wigfield, Guthrie, 1997), w celu ulokowania miejsca badanych osób na skali czterech komponentów motywacji czytelniczych. Komponenty opisano następująco:

- Kompetencja i samoocena umiejętności czytelniczych, na którą składają się trzy grupy czynników: efektywność czytelnicza, czytanie z wyzwaniami, czytanie z unikaniem trudności.
- Motywacje wewnętrzne, na które składają się trzy grupy czynników: ciekawość w lekturze, zaangażowanie w czytanie, znaczenie czytania.
- Motywacje zewnętrzne, na które składają się trzy czynniki: współzawodnictwo w czytaniu, czytanie dla stopni, obowiązkowość w czytaniu.
- Społeczny aspekt czytania, tj. społeczne motywacje czytelnicze.

Analiza motywacji czytelniczych badanych dzieci i młodzieży wskazuje na następujące prawidłowości:

- Wraz z wiekiem uczniów spada intensywność odczuwania motywacji czytelniczych we wszystkich mierzonych komponentach. Najsilniej słabną motywacje zewnętrzne, czyli obowiązkowość w czytaniu. Słabną też motywacje wewnętrzne, szczególnie umiejętność czerpania przyjemności z zaangażowania w lekturę, a nawet znaczenie przypisywane czytaniu. Nie rośnie też zaciekawienie czytany tekst, będące powodem podjęcia lektury.
- Analiza różnic intensywności odczuwania motywacji czytelniczych przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum pokazała większe zróżnicowanie między starszymi dziewczętami i chłopcami. Wynika to z większego spadku motywacji czytelniczych u starszych chłopców niż u dziewcząt. Starsi chłopcy łatwiej ulegają trudnościom napotykanym w czytaniu, obniżają się również ich motywacje wewnętrzne.
- Chłopięce motywacje czytelnicze charakteryzują się słabym społecznym aspektem czytania. Chłopcy niezależnie od wieku mniej chętnie niż dziewczęta uczestniczą w związanych z czytaniem książkami interakcjach z rówieśnikami i rodziną. Ta cecha motywacji nasila się u nich z wiekiem.

²⁶ Jest to coroczny sondaż realizowany od 2005 r. na ogólnokrajowej próbie 20 000 uczniów w wieku 8–16 lat. Postawy wobec czytania obserwowano, wykorzystując dwa pytania, pierwsze brzmiało: *Jak bardzo lubisz czytać?* i odpowiedzi mieściły się na skali *bardzo, raczej, trochę, w ogóle nie*; w drugim respondenci oceniali trafność 8 zdań: *m.in. czytam tylko kiedy muszę; im więcej czytam, tym staję się lepszy, wolę oglądać TV niż czytać; czytanie jest cool; nie czytam tak dobrze jak koledzy z mojej klasy; nie mogę znaleźć do czytania tego co mnie interesuje; czytanie jest bardziej dla dziewcząt niż dla chłopców.*

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie...

6.1. Komponenty motywacji czytelniczych

- Chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczęta odczuwają motywacje wewnętrzne.
- Dziewczęce motywacje czytelnicze wyróżniają się silną motywacją wewnętrzną, szczególnie umiejętnością zaangażowania się w lekturę, objawiającą się chęcią do czytania ciekawych tekstów, nawet jeśli muszą pokonywać trudności. Ta cecha motywacji czytelniczych nie słabnie z wiekiem.
- Dziewczęta chętnie angażują się w społeczne relacje sprzężone z czytaniem lekturami. Z wiekiem dziewczęta coraz wyraźniej odczuwają znaczenie towarzyszącej czytaniu komunikacji z rówieśnikami.
- Trudny w odczuciu nastoletnich czytelników język tekstu stanowi przeszkodę w podjęciu jego lektury. Bariera ta potrafi nawet silniej zniechęcić do czytania starsze dziewczęta niż chłopcy.
- Intensywność odczuwania motywacji czytelniczych zależy przede wszystkim od płci ucznia i kapitału kulturowego rodziny, wyrażonego wykształceniem rodziców i wielkością domowych księgozbiorów. Najslabiej od tych czynników zależna jest motywacja zewnętrzna.
- Wszystkie komponenty motywacji czytelniczych mają wpływ na stopień z języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Obserwujemy szczególnie mocne oddziaływanie siły motywacji czytelniczych na otrzymywanie bardzo dobrych ocen z języka polskiego, zarówno wśród uczniów szkoły podstawowej, jak i gimnazjum. Zaobserwowano pozytywną korelację między siłą motywacji czytelniczych we wszystkich czterech komponentach a aktywnością czytelniczą w czasie wolnym i czytaniem lektur szkolnych. Najmocniejszy jest związek między samooceną własnych umiejętności i motywacjami wewnętrznymi; istotna statystycznie ale nieco słabsza jest zależność między motywacją zewnętrzną a aktywnością czytelniczą.

Wnioski

Motywacje czytelnicze odczuwane przez uczniów, mają wpływ na aktywność czytelniczą i osiągnięcia w nauce, mierzone stopniami z języka polskiego. Szczególnie istotne dla praktyk czytelniczych podejmowanych z własnego wyboru ma motywacja wewnętrzna ucznia. Należy podkreślić, że u chłopców są słabsze motywacje czytelnicze, przede wszystkim te, które sprzyjają czerpaniu przyjemności z lektury i umiejętności zaangażowania się w nią. Są to te komponenty motywacji czytelniczych, które szkolna dydaktyka polonistyczna powinna szczególnie wspierać. Warto odnotować, że wraz z wiekiem uczniów słabną ich motywacje czytelnicze, zarówno wewnętrzne jak i zewnętrzne. Szczególną barierą w podejmowaniu lektury, dostrzeganą przez wszystkich uczniów, jest trudny język czytanych tekstów. Szkolna praktyka dydaktyczna powinna dążyć do stosowania zabiegów pozwalających przezwyciężyć taką trudność lub jej unikać.

6.1. Komponenty motywacji czytelniczych

Analizując praktyki czytelnicze nieuchronnie stajemy przed pytaniem, co jest ich przyczyną, jakie są powody rozpoczęcia lektury przez czytelnika, jakie są jego motywacje czytelnicze.

W badaniach czytelnictwa uczniów szczególnie przydatne są te ujęcia, które przyjmują perspektywę psychologiczno-pedagogiczną i zakładają, że jednym z podstawowych komponentów określających postawy czytelnicze jest zaangażowanie w lekturę, o którym decyduje odpowiednia motywacja. John Guthrie i Allan Wigfield (2000; Guthrie, 2008; Guthrie, Alao, 1997) dowodzą, że warunkiem podstawowym takiego zaangażowania jest osiągnięcie odpowiedniej sprawności czytelniczej, tzn. samodzielny wybór lektury związany z wewnętrzną motywacją. Motywacje czytelnicze są tu rozumiane jako osobiste (indywidualne) cele, wartości i opinie dotyczące tematyki, procesu i efektów czytania (Guthrie, Wigfield, 2000). Najmocniejsze są te, które pomagają w odczuwaniu satysfakcji i przyjemności z rozumienia tekstu, czyli motywacje wewnętrzne (Brophy, 2010, 129–131). Uczniowie posiadający wewnętrzną motywację do czytania, potrafią przezwyciężyć trudności w postępach w nauce, wynikające z mniejszego kapitału kulturowego rodziny i środowiska, z którego się wywodzą (Guthrie, Schafer, Huang 2001).

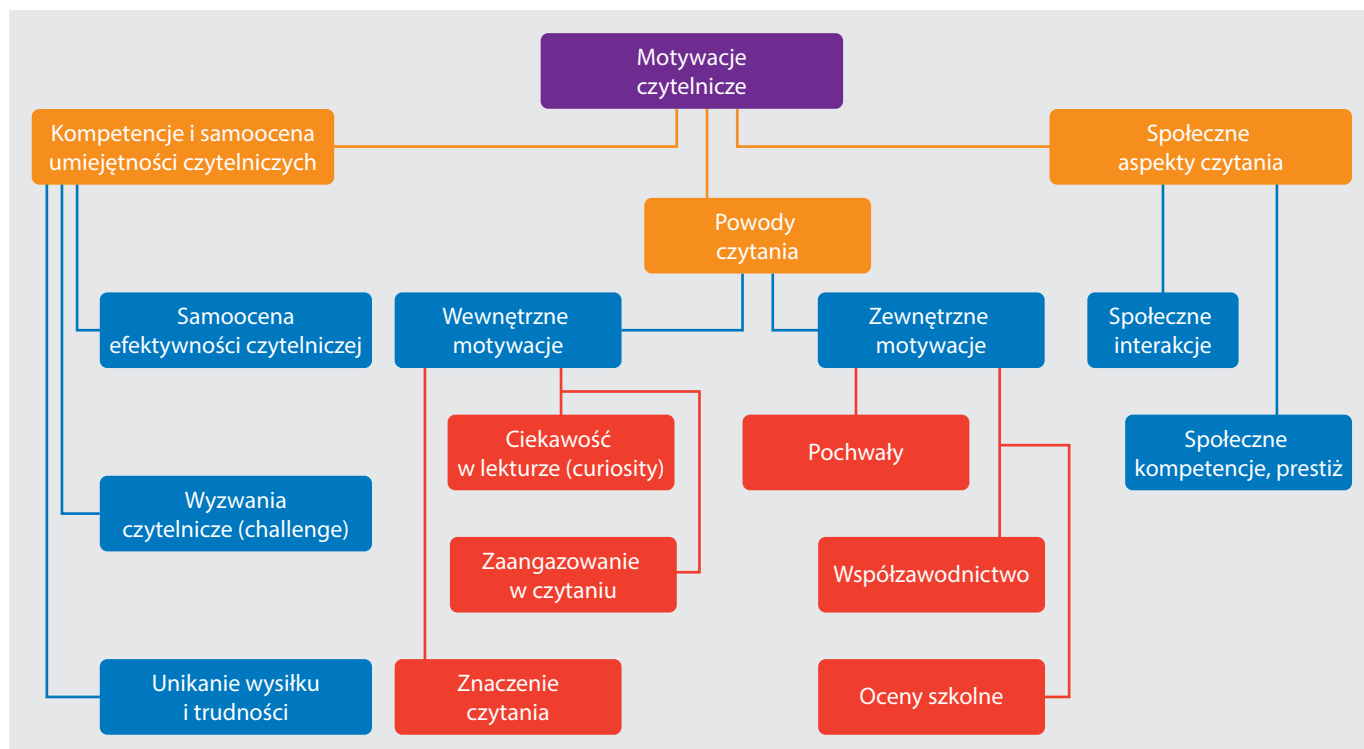
6.2. MRQ – kwestionariusz badania motywacji czytelniczych

W opisywanym badaniu został wykorzystany kwestionariusz motywacji czytelniczych – skala MRQ (Motivation Reading Questionnaire) skonstruowana przez Allana Wigfielda i Johna Guthrie (1997). Skala została po raz pierwszy wykorzystana w 1995 r. do badania uczniów 4–6 klasy szkoły podstawowej oraz 7–8 szkoły średniej, w celu badania różnych składników motywacji czytelniczych i konstrukcji instrukcji dydaktycznych służących rozbudzeniu uczniowskich motywacji i aktywności czytelniczych (Guthrie, Van Meter, McCann, Wigfield, 1996).

Kwestionariusz MRQ został dostosowany do przedmiotu i celów polskiego, opisywanego tutaj badania oraz zróżnicowanego wieku badanej młodzieży: dwunastolatków i piętnastolatków. Uwzględniono także ograniczenia jakie niesie realizacja ankiety audytoryjnej w ramach, której kwestionariusz został ulokowany. Narzędzie opiera się na koncepcji teoretycznej zaproponowanej przez Wigfielda i Guthrie i czerpie, w jak największym stopniu z ich doświadczeń w zakresie operacjonalizacji tej koncepcji w badaniach empirycznych, aby zgodnie z intencjami autorów obserwować cztery komponenty motywacji czytelniczych. Pierwszy komponent opisuje grupa wskaźników, które pozwalają na identyfikację uczniowskiej samooceny umiejętności czytelniczych, drugi i trzeci odnosi się do indywidualnych potrzeb i celów związanych z czytaniem, to znaczy z motywacjami wewnętrznymi i zewnętrznymi, czwarty do towarzyszących czytaniu społecznych kontekstów motywacji.

Poniżej przedstawiono wykres, który sugeruje strukturę elementów budujących motywację czytelniczą w podziale na trzy grupy obejmujące cztery wymienione wyżej komponenty motywacji. Pierwszą grupę stanowi ten składnik motywacji czytelniczych, który wskazuje na warunki wstępne podjęcia czytania przez ucznia. Jest to więc samoświadomość własnej efektywności (Bandura, 1997). Z tym subiektywnym przekonaniem wiąże się uczniowska skłonność do podejmowania wysiłku i rozwiązywania ewentualnych trudności napotykanym w procesie czytania określonego tekstu. Obecna tutaj jest też predyspozycja, do unikania bądź nieunikania potencjalnych utrudnień związanych z lekturą (Schiefele i in. 2012).

Rysunek 1. Komponenty motywacji czytelniczych



Źródło: P.J. Dunston, L. B. Gambell (2009), *Motivating Adolescents Learners to Read*, w: *Literacy Instruction for Adolescents. Research based Practice*. Red. Karen P. Wood, William E. Danton, The Guilford Press, New York, s. 269.

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie... 6.3. Motywacje czytelnicze dwunastolatków i piętnastolatków: plan analiz

Druga grupa to powody czytania, i dwa kolejne komponenty motywacji czytelniczych, to znaczy motywacje wewnętrzne i zewnętrzne. Motywacje wewnętrzne to subiektywny stosunek ucznia do samej czynności czytania, przypisywanie jej wartości. Na motywacje wewnętrzną wskazują takie atrybuty lektury jak: umiejętność zaangażowania się w czytaną treść, poprzez np. wyobrażenie przedstawianego świata, identyfikacje z postaciami literackimi, odczuwanie empatii wobec nich, podjęcie gry zaprojektowanej przez autora tekstu. O motywacji wewnętrznej decyduje też zainteresowanie czytany tekst, jego tematyką.

W przypadku uczniów na motywacje zewnętrzne składają się: oceny szkolne, pochwały dokonane przez innych, współzawodnictwo w realizacji zadania z innymi osobami w klasie, w grupie rówieśniczej. Ta ostatnia postawa często dotyczy dążenia do bycia lepszym niż inni.

Trzecia grupa to społeczne aspekty czytania – oznaczają kompetencje społeczne nabywane w trakcie społecznego obiegu książki, towarzyszące mu i nawiązywane interakcje społeczne. Jest to komunikacja społeczna związana z wymianą opinii i informacji o książce, która może stanowić źródło osobistej satysfakcji i prestiżu społecznego (Gambrell, Mazzoni, Almasi, 2002). Interakcje społeczne, towarzyszące praktykom czytelniczym, mogą budować świadomość wspólnych doświadczeń wyniesionych z lektury, a przez to spójność grupy czy szerszej publiczności czytelniczej.

6.3. Motywacje czytelnicze dwunastolatków i piętnastolatków: plan analiz

Wśród celów badawczych w prezentowanym studium jest wskazanie zróżnicowania i uwarunkowania postaw i motywacji czytelniczych nastolatków.

Przeprowadzono pomiar motywacji czytelniczych i zaangażowania w lekturę uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Celem analiz jest odpowiedź na następujące pytania:

jakie cechy (komponenty) motywacji czytelniczych posiadają polskie dwunastolatki i piętnastolatki, jak te cechy różnicują nastolatki?

jakie są związki między motywacjami czytelniczymi (szczególnie motywacjami wewnętrznymi i zewnętrznymi) a aktywnością czytelniczą dzieci i młodzieży?

jakie są związki między motywacjami czytelniczymi a szkolnymi wynikami w nauce mierzonymi stopniami z języka polskiego?

Jak to zostało wcześniej przedstawione, motywacje czytelnicze są rozpatrywane poprzez cztery komponenty: kompetencje i samoocenę umiejętności czytelniczych; motywacje wewnętrzne i zewnętrzne (składające się na powody czytania) oraz społeczny aspekt czytania:

1. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelniczych (W), na który składają się trzy grupy czynników: efektywność czytelnicza, czytanie z wyzwaniami, czytanie z unikaniem trudności. Skala opisująca ten aspekt została nazwana *kompetencja i samoocena umiejętności czytelniczych*²⁷.

Efektywność czytelnicza (Reading Efficacy) – jest to samoocena własnych umiejętności i kompetencji czytelniczych poczucie skuteczności w czytaniu, umiejętności niezbędnych do interpretacji i wyszukiwania informacji w tekście, kompetencji literackich lub językowych oraz gotowość ich rozwijania. Ci uczniowie, którzy wierzą w swoje możliwości, gotowi są do zaangażowania w czytanie.

Czytanie z wyzwaniami (Reading Challenge) – gotowość do pokonywania trudności, przełamywania barier w czytaniu, świadomość, że złożoność tekstu niesie w sobie ukryte sensy warte poznania, chęć rozwiązywania, poznawania trudnych problemów zawartych w tekście; potrzeba refleksji. Ważny w czytaniu jest temat, przedstawiony problem, intryga. Nie przeszkadza czytelnikowi, to, że temat opisany jest w sposób trudny dla niego. Aspekt ten koresponduje z postawami określanymi przez nastawienie na cel.

Czytanie z unikaniem trudności (Reading Work Avoidance) – niechęć do czytania tekstów sprawiających jakiegokolwiek trudności, wynikające z języka, złożonej formy lub treści. Jest to okoliczność odwrotna do tej, jaką przynosi ciekawość w lekturze oraz czytanie z wyzwaniem, którym towarzyszy

²⁷ W aneksie (Aneks, R, 6. aneks 2) pełne zestawienie zastosowanych wskaźników.

gotowość do pokonywania ewentualnych trudności czy wnoszenia wysiłku. Jest to postawa przeciwstawna orientacji na cel, którą cechuje realizacja zadania przy minimalnym nakładzie pracy i wysiłku. Utworzonej skali została przyporządkowana nazwa *Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych*.

2. Motywacje wewnętrzne (X), na które składają się trzy grupy czynników: ciekawość w lekturze, zaangażowanie w czytanie, znaczenie czytania. Skali tej została przypisana nazwa *Motywacje wewnętrzne*.

Ciekawość w lekturze (Reading Curiosity) – oznacza, że uczeń posiada własne zainteresowania. Są tematy, problemy szczególnie go interesujące, więc przez lekturę chce się dowiedzieć czegoś więcej. Czytanie jest dla czytelnika sposobem poznawania świata. Jest to wymiar motywacji wewnętrznej.

Zaangażowanie w czytanie (Reading Involvement) – oznacza, że uczeń chętnie czytając, wtapia się w opisywane historie, lubi sobie je wyobrażać, wierzyć w nie, identyfikować się z fikcyjnymi bohaterami. Nie przeszkadza mu, jeśli są to długie i złożone opowieści. Jest to wymiar motywacji wewnętrznej.

Znaczenie czytania (Importance of Reading) – umiejętności sprawnego czytania stanowią wartość dla ucznia, który uważa, że czytanie jest pożytecznym zajęciem. „Znaczenie czytania” oznacza stosunek ucznia do tej czynności, uznanie jej za wartościową i atrakcyjną. Jest to wymiar motywacji wewnętrznej.

3. Motywacje zewnętrzne (Y), na które składają się trzy czynniki: współzawodnictwo w czytaniu, czytanie dla stopni, obowiązkowość w czytaniu. Skala została nazwana *Motywacje zewnętrzne*.

Współzawodnictwo w czytaniu (Competition in Reading) – uczeń jest nastawiony na współzawodnictwo w czytaniu, chce być lepszy od kolegów na lekcji języka polskiego, chce wiedzieć więcej o lekturze niż inni, ma ambicje związane z efektami swojego czytania. Jest to ten aspekt motywacji, który odnosi się do szkolnych warunków, w których uczniowie są oceniani, porównywani między sobą, nieuchronnie podlegają współzawodnictwu. Współzawodnictwo w czytaniu może mieć swoje odniesienie do motywacji zewnętrznej.

Czytanie dla stopni (Reading for Grades) – ma miejsce, gdy dla ucznia bardzo ważne są oceny z języka polskiego, z czytanych tekstów; stara się dużo i dobrze czytać, aby otrzymywać lepsze stopnie. Jest to element motywacji zewnętrznej.

Obowiązkowość w czytaniu (Compliance) – uczeń jest pilny i obowiązkowy w realizowaniu szkolnych poleceń. Czyta ze względu na pochwały, uznanie innych i nagrody. Ten aspekt należy do motywacji zewnętrznej i kojarzony jest z czytaniem dla stopni.

4. Społeczny aspekt czytania (Z) to społeczne motywacje czytelnice i reprezentująca je skala *Społeczne aspekty czytania*^{28*}.

Społeczne powody czytania (Social Reasons for Reading) – uczeń wykorzystuje czytane teksty do podtrzymywania i wzmacniania relacji z rówieśnikami. Tak powstałe relacje mogą być też źródłem prestiżu w grupie. Uczniowi sprawia przyjemność wymiana opinii z rodziną lub kolegami o czytanych tekstach, książkach. Uczeń lubi prezentować własne oceny, rekomendować własne lektury innym. Konstruowanie skali motywacji czytelnicych przebiegało według procedury opisanej w aneksie (Aneks, R. 6, aneks 1). Utworzono cztery skale w ten sposób, że wyższe wartości wskazują na silniej odczuwane motywacje związane z czytaniem. W celu osiągnięcia przejrzystej prezentacji wyników dokonano przekształcenia liniowego każdej ze skal, po którym średnia dla każdej skali wynosi 5, a odchylenie standardowe ma wartość 2. Skale opisujące, każdy z czterech aspektów motywacji czytelnicych są ze sobą nawzajem mocno i pozytywnie skorelowane (według analizy wykorzystującej współczynniki korelacji Pearsona), co weryfikuje założenia teoretyczne i potwierdza ich adekwatność w mierzeniu motywacji czytelnicych. Wysokie i pozytywne korelacje między skalami (tabele 1 i 2) świadczą też o efektywności użytych wskaźników przy ich operacjonalizacji.

²⁸ Skala „społeczne aspekty czytania” jest reprezentowana tylko przez trzy pytania wskaźnikowe, pozostałe skale przez 9–11 pytań. Skala ta choć ma niedużo wskaźników, to obejmuje interakcje towarzyszące praktykom czytelnicych w rodzinie i w grupie rówieśniczej. Jest ważnym uzupełnieniem i kontekstem dla pozostałych komponentów motywacji czytelnicych i dla tematu badania i śledzonych zróźnicowań oraz uwarunkowań praktyk czytelnicych.

6. Motywacje czytelnice i zaangażowanie... 6.4. Motywacje czytelnice

Tabela 1.

Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych skal (uczniowie szkoły podstawowej)

| | W | X | Y | Z |
|--|---------|---------|---------|-------|
| W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych | 1,000 | | | |
| X. Motywacje wewnętrzne | 0,694** | 1,000 | | |
| Y. Motywacje zewnętrzne | 0,454** | 0,555** | 1,000 | |
| Z. Społeczne aspekty czytania | 0,523** | 0,633** | 0,383** | 1,000 |

Tabela 2.

Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych skal (uczniowie gimnazjum)

| | W | X | Y | Z |
|--|---------|---------|---------|-------|
| W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych | 1,000 | | | |
| X. Motywacje wewnętrzne | 0,760** | 1,000 | | |
| Y. Motywacje zewnętrzne | 0,466** | 0,558** | 1,000 | |
| Z. Społeczne aspekty czytania | 0,587** | 0,682** | 0,421** | 1,000 |

Zarówno w zbiorowości uczniów szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, odnotowano duże różnice między poziomami czterech komponentów motywacji czytelnicych. Zależności między skalami motywacji utrzymują się w podzbiorach wyróżnionych ze względu na płeć. Stosowne tabele ze współczynnikami korelacji Pearsona między skalami w grupach chłopców i dziewcząt znaleźć można w aneksie. Zestawienia zawarte w aneksie (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 1–8) ilustrują, jak cztery skale mierzące cztery komponenty motywacji czytelnicych różnią się ze względu na płeć uczniów. Najsilniej uczniowskie motywacje czytelnice różnicowała płeć oraz kapitał kulturowy domu rodzinnego mierzony przez poziom wykształcenia rodziców i wielkość domowych księgozbiorów. Efekty analiz wyników uwzględniających różnice między dziewczętami chłopcami mogą mieć szczególne implikacje dla dydaktyki szkolnej.

6.4. Motywacje czytelnice

6.4.1. Motywacje czytelnice szóstoklasistów

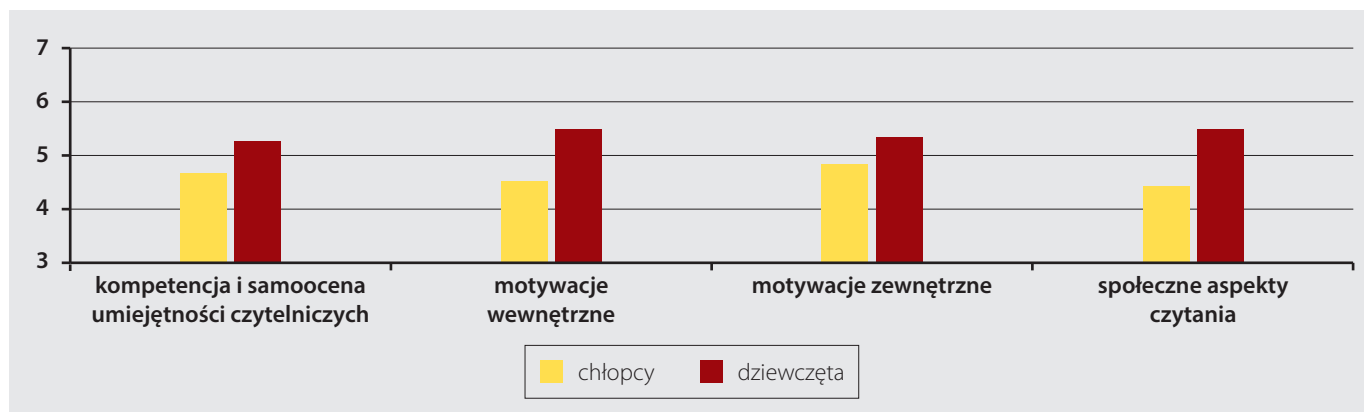
Analizy statystyczne wskazały na siłę występowania poszczególnych aspektów motywacji czytelnicych w różnych grupach nastolatków. Określono, w jakim stopniu, jakie aspekty motywacji czytelnicych sprzyjają osiągnięciu ocen przedmiotowych z języka polskiego oraz aktywności czytelnicych. Wysokiemu poziomowi kompetencji i samoocenie umiejętności czytelnicych, motywacji zewnętrznej, motywacji wewnętrznej i społecznemu aspektowi czytania dwunastolatków towarzyszy wyższy poziom wykształcenia rodziców, większe domowe i uczniowskie księgozbiory, a także wyższe oceny z języka polskiego. W przypadku motywacji zewnętrznej, siła związku jest słabsza. Wzrostowi motywacji zewnętrznej w porównaniu z pozostałymi aspektami motywacji czytelnicych, towarzyszą mniejsze dystanse między chłopcami i dziewczętami, między uczniami, których rodzice mają wykształcenie zasadnicze zawodowe, a tymi, których rodzice mają wykształcenie wyższe; między uczniami, w których domach są mało liczne księgozbiory, a tymi, którzy mają więcej niż 200 książek, między uczniami, którzy mają najwyżej kilka własnych książek i tymi, którzy w swojej biblioteczkę mają więcej niż 30 woluminów.

W. Kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych

Porównanie średnich ze skali *kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych* ujawniło wyraźną przewagę dziewcząt nad chłopcami świadcząca o ich wyższej samoocenie umiejętności czytelniczych. Średnia dla dziewcząt wyniosła 5,3 a dla chłopców 4,7. (Aneks, R.6, aneks 2, wykres 1)

Jeśli przyjrzymy się szczegółowemu rozkładowi wyników mówiących o uczniowskich odpowiedziach na pytania wskaźnikowe analizowanego komponentu motywacji czytelniczych, dostrzegamy odcienie tego zróżnicowania (aneks, R. 6, aneks 2). Dziewczeta wyżej niż chłopcy oceniają własną efektywność czytelniczą i jeszcze lepiej niż chłopcy swoją skłonność do podejmowania trudnych wyzwań czytelniczych, przełamywania przeszkód w czytaniu. Na przykład: aż 81% dziewcząt i tylko 74% chłopców uważa, że „jeśli książka jest ciekawa, to nie przeszkadza im, że trudno się ją czyta”. Z kolei w przypadku innego składnika tej samooceny: „skłonności do unikania trudności w czytaniu” – mamy równowagę między dziewczętami i chłopcami, którzy w podobnym stopniu: „nie lubią, jeśli w czytanej historii występuje zbyt dużo postaci” (42%) oraz „nie lubią czytać książek napisanych trudnym językiem” (65%). Należy tu mocno podkreślić: trudny język, jak to pokazały również odpowiedzi szóstoklasistów udzielone w wywiadach, wpływa szczególnie demotywująco na czytanie lektur szkolnych.

Wykres 1. Porównanie średnich dla czterech skali motywacji czytelniczych ze względu na płeć uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej



X. Motywacje wewnętrzne

Wyniki dla skali *Motywacja wewnętrzna* wykazały jeszcze silniejsze, istotne statystycznie różnice między chłopcami i dziewczętami: średnia ze skali dla dziewcząt wynosi 5,5, a dla chłopców 4,5. (wyniki z wykresu 1).

Analiza szczegółowych wyników (aneks, R. 6, aneks 2, wykres 3) dotyczących składników budujących motywacje wewnętrzne, wskazuje na zdecydowaną przewagę dziewcząt we wszystkich składowych czynnikach. Dziewczeta w praktykach czytelniczych znacznie częściej kierują się potrzebą zaangażowania w czytanie, szczególnie beletrystyki: łatwiej uruchamiają wyobraźnię w trakcie lektury, wykazują silniejszą skłonność do identyfikacji z bohaterami literackimi, a nawet tworzenia z nimi więzi emocjonalnej. Na przykład, aż 60% dziewcząt i tylko 43% chłopców zgodziło się ze stwierdzeniem: „Lubię czytać długie, wciągające opowieści”. I jeszcze jeden przykład odmienności w skłonności do wyobrażania sobie czytanych fabuł. Aż 73% dziewcząt i tylko 58% chłopców potwierdziło, że „kiedy czytam, opisywane historie stają mi przed oczami”. Uczennice potrafią wykazać się też większą ciekawością czytanych historii. Deklarują również, że częściej szukają w lekturze rozwinięcia swoich zainteresowań. Łatwiej też można rozbudzić w nich ciekawość, która będzie zaspokojona czytaniem. I tak, przewaga dziewcząt nad chłopcami w identyfikacji ze stwierdzeniem: „Jeśli w szkole mówimy o czymś ciekawym, czytam więcej na ten temat” wyniosła 14 punktów procentowych. O możliwości zaangażowania się w czytanie decyduje też przypisywanie odbywaniu lektur wartości i znaczenia. I tu także dziewczęta przewaga na kolegami była znacząca. Aż 37% chłopców i tylko 23% dziewcząt uważa, że „czytanie to strata czasu”.

Y. Motywacje zewnętrzne

W przypadku motywacji zewnętrznych średnie ze skali *Motywacja zewnętrzna* (tabela 1) pokazują mniejsze, jednak cały czas istotne statystycznie, różnice między dziewczętami i chłopcami. Średnia dla dziewcząt wyniosła: 5,2; dla chłopców 4,8.

Motywacje zewnętrzne zostały podzielone na trzy grupy czynników: współzawodnictwo w czytaniu, czytanie dla stopni i obowiązkowość w czytaniu. Różnice między płciami tracą tutaj na znaczeniu, szczególnie w pragmatycznej postawie wobec czytania na stopnie. Chłopcy zyskali nawet przewagę 8 punktów procentowych w przypadku dwóch pytań wskaźnikowym dotyczących czytania na stopnie. Natomiast efekty tego starania są niewiele lepsze dla dziewcząt: aż 62% dziewcząt i 57% chłopców potwierdziło, że „stopnie z języka polskiego odzwierciedlają moje umiejętności czytania”. Uczennice są bardziej obowiązkowe w realizacji szkolnych obowiązków czytelniczych. 77% dziewcząt i tylko 69% chłopców przyznało, że pasuje do nich stwierdzenie: „Czytam wszystko co zadaje nauczyciel”. Mniejszą przewagę (7 punktów procentowych nad chłopcami) uzyskały dziewczęta, przyznając, że „zawsze staram się skończyć czytanie szkolnych lektur na czas”. Uczennice chętniej kierują się w czytaniu współzawodnictwem z innymi rówieśnikami, jednak różnica odsetków nie jest duża (tylko 6 punktów procentowych więcej niż w zbiorowości chłopców) (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 5).

X. Społeczne aspekty czytania

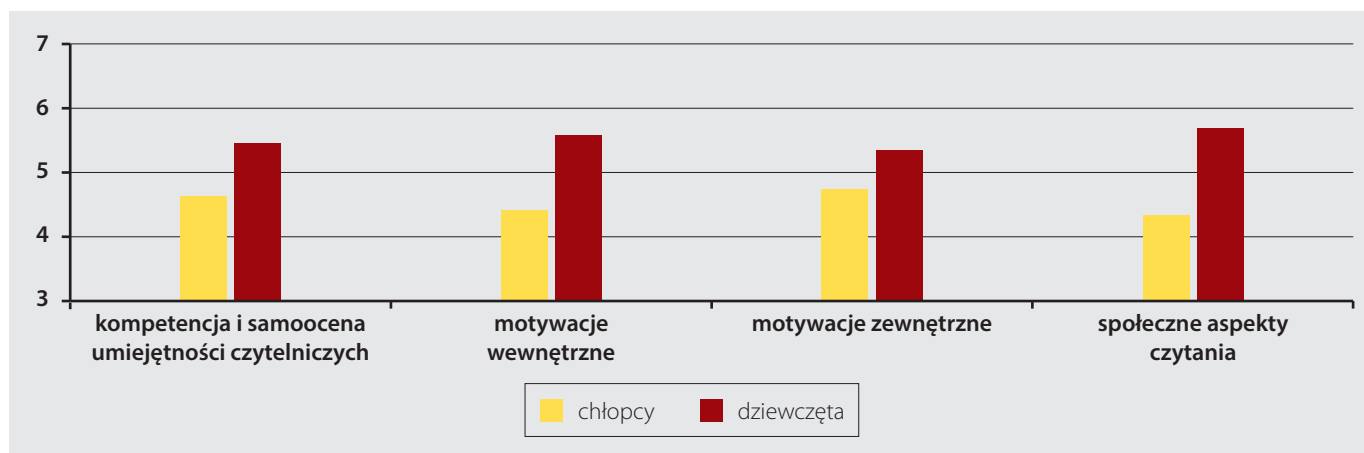
Społeczny aspekt czytania jest mierzony przez trzy pytania wskaźnikowe. Analiza statystyczna ich wyników wskazuje na dużą (wykres 1) różnicę między dziewczętami i chłopcami w odczuwaniu takiego komponentu motywacji czytelniczych. Wśród osób, które deklarowały, że relacje społeczne towarzyszące praktykom czytelniczym są dla nich ważne, znalazły się w zdecydowanej przewadze dziewczęta. Różnica wyniosła aż 20 punktów procentowych dla ogółu badanej populacji chłopców i dziewcząt! Dla dziewcząt motywująca do czytania jest możliwość rozmowy o książkach i dzielenie się opiniami o czytanych lekturach z członkami rodziny – aż 60% dziewcząt i tylko 48% chłopców potwierdziło, że „chętnie opowiadam rodzinie o tym, co czytam” – różnica wyniosła 12 punktów procentowych. Należy podkreślić, że największa różnica, również porównując z innymi aspektami – aż 22 punktów procentowych – ujawniła się w deklaracjach potwierdzających, że „lubię wymieniać się książkami z koleżankami i kolegami”. Społeczne interakcje towarzyszące czytaniu, to przede wszystkim dziewczęca specjalność.

6.4.2. Motywacje czytelnicze gimnazjalistów

Przy analizie wyników odpowiedzi uczniów ze szkoły podstawowej i z gimnazjum posłużono się takimi samymi procedurami budowania skali i generowania ocen czynnikowych. Największe kompetencje czytelnicze i najlepszą samoocenę umiejętności czytelniczych mają uczniowie, których rodzice posiadają wyższe wykształcenie, a w domach najbogatsze księgozbiory. Podobną prawidłowość zaobserwowano wobec zbiorowości uczniów, którzy najsilniej odczuwają motywacje zewnętrzne i wewnętrzne oraz deklarują, że motywuje ich do czytania jego społeczny aspekt. Uczniowie, którzy najsilniej odczuwają motywacje czytelnicze, posiadają najlepsze stopnie z języka polskiego. Poniższy wykres zawiera średnie wyniki dla czterech skal motywacji czytelniczych ze względu na płeć gimnazjalistów.

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie... 6.4. Motywacje czytelnicze

Wykres 2. Porównanie średnich dla czterech skali motywacji czytelniczych ze względu na płeć gimnazjalistów, N=1105 (chłopcy, n=470; dziewczęta, n=635)



W. Kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych

Szczegółowa analiza odpowiedzi na pytania wskaźnikowe pokazuje, jak elementy opisywanego komponentu motywacji czytelniczych zależą od płci nastolatków.

Wśród uczniów kończących gimnazjum istnieje duża grupa uczniów (stanowiąca 41% ogółu), która przyznaje, że ma problemy z dokończeniem lektury książek. W tej grupie jest więcej chłopców – aż o 10 punktów procentowych. Dziewczęta lepiej wypadają w ocenie własnych umiejętności czytelniczych. Warto podkreślić, że ta przewaga utrzymuje się na tym samym poziomie w różnych środowiskach. Dziewczętom bardziej także zależy, aby sprawnie czytać. Chętniej niż chłopcy przełamują bariery napotymane w czytaniu. Mniej im przeszkadza, że się książkę trudno czyta, jeśli książka jest ciekawa i zmusza do myślenia. Dziewczęta zdecydowanie częściej niż chłopcy (odpowiednio 75% i 51%) zgadzały się z następującym stwierdzeniem: „Lubię, kiedy problemy zawarte w książce zmuszają mnie do myślenia” (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 2).

Jednak nie każda przeszkoda jest do przezwyciężenia. Trudny język zniechęca aż 74% dziewcząt i 69% chłopców. W unikaniu trudności przy podejmowaniu lektury znika dystans między zbiorowością dziewcząt i chłopców. Okazuje się, że prawie wszystkim, bez względu na płeć, nie sprawia przyjemności czytanie skomplikowanych historii. Również złożona beletrystyka, w której np. występuje dużo postaci stwarza takie same trudności przedstawicielom obu grup płciowych.

X. Motywacje wewnętrzne

Szczegółowa analiza odpowiedzi na pytania wskaźnikowe potwierdza wyraźną przewagę dziewcząt przede wszystkim w tych cechach, które świadczą o umiejętności zaangażowania się w lekturę, szczególnie literatury beletrystycznej. Świadczy o tym np. aż 22 punktów procentowych przewagi dziewcząt przyznających, że lubią czytać długie wciągające powieści i wyobrażać sobie czytane historie. Taka sama różnica utrzymuje się w postawie przypisującej pozytywną wartość praktykom czytelniczym. Również odnotowano większy odsetek dziewcząt deklarujących umiejętność zainteresowania się czytany tekstem (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 4).

Y. Motywacje zewnętrzne

Różnice między gimnazjalistami w kierowaniu się motywacjami zewnętrznymi przy podejmowaniu praktyk czytelniczych są mniejsze niż w przypadku innych komponentów motywacji czytelniczych. Motywacjom zewnętrznym, tak jak innym aspektom motywacji czytelniczych, sprzyja wyższy poziom wykształcenia rodziców i zasobniejsze domowe księgozbiory.

Szczegółowa analiza odpowiedzi na pytania wskaźnikowe skali motywacji zewnętrznych (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 6) wskazuje, że dziewczęta deklarują większą obowiązkowość w czytaniu szkolnych lektur, choć, podobnie jak chłopcy, czytając, kierują się chęcią zdobycia lepszych stopni. Dziewczęta częściej przyznają, że stopnie z języka polskiego odzwierciedlają ich umiejętności. Uczennice

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie... 6.5. Dziewczęce i chłopięce – motywacje czytelnicze w okresie dorastania

są również bardziej nastawione na współzawodnictwo – bycie lepszą w czytaniu od rówieśników. Chłopcy znacznie częściej od dziewcząt przyznają, że czytają tylko wtedy, kiedy muszą – 62%. Jednak wszystkie te różnice odsetków nie są zbyt duże, średnio nie przekraczają 14 punktów procentowych.

Z. Społeczny aspekt czytania

Na decyzję o podjęciu lektury mogą mieć wpływ relacje społeczne: potrzeba dzielenia się opiniami o czytanych tekstach i inne formy komunikacji społecznej związanej z praktykami czytelniczymi. Jak wskazuje analiza wyników badania, ten aspekt motywacji czytelniczych jest silnie uwarunkowany pozycją społeczno-demograficzną nastolatków.

Płeć najmocniej różnicuje towarzyszące czytaniu relacje społeczne. Warto przyjrzeć się, jak wyglądały różnice między dziewczętami i chłopcami ze względu na procentowe rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania wskaźnikowe. Podobnie jak przy odczuwaniu motywacji wewnętrznych, dysproporcje między płciami znów były większe. Dziewczęta chętniej niż chłopcy dzielą się opiniami o czytanych książkach z członkami rodziny (16 punktów procentowych różnicy). Większy odsetek dziewcząt zadeklarowało, że lubi rozmawiać o książkach. Natomiast największa różnica odsetków pojawiła się dopiero przy interakcjach z rówieśnikami. Aż 57% dziewcząt i tylko 18% chłopców przyznało, że lubi wymieniać się książkami z kolegami (Aneks, R. 6, aneks 2, wykres 8). Jest to największa odnotowana różnica między chłopcami i dziewczętami. Świadczy to o tym, że kręgi rówieśnicze znacznie częściej sprzyjają dziewczęcym praktykom czytelniczym.

6.5. Dziewczęce i chłopięce – motywacje czytelnicze w okresie dorastania

Porównując intensywność motywacji czytelniczych uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, zauważamy wśród gimnazjalistów większe różnice odsetków między grupami płci. Jest to przede wszystkim efektem spadku motywacji czytelniczych u starszych chłopców. Słabną chłopięce motywacje czytelnicze, szczególnie motywacje zewnętrzne – obowiązkowość w czytaniu. Osłabiają się też ich motywacje wewnętrzne: szczególnie umiejętność czerpania przyjemności z zaangażowania w lekturę, a nawet znaczenie przypisywane czytaniu. Warto zauważyć, że wraz z wiekiem nie wzrasta zainteresowanie lekturą. Natomiast starsi chłopcy, choć podobnie jak szóstoklasiści, oceniają swoje kompetencje czytelnicze, to łatwiej poddają się trudnościom napotykanym podczas czytania.

Należy tu podkreślić, że z wiekiem uczniów nie maleje ich niechęć do lektur pisanych trudnym dla nich językiem. Dla chłopców, w porównaniu z dziewczętami, znacznie mniejsze znaczenie ma społeczny aspekt motywacji czytelniczych. Chłopcy, niezależnie od wieku, niechętnie uczestniczą w rówieśniczych interakcjach towarzyszących praktykom czytelniczym, a starsi dodatkowo jeszcze rzadziej wymieniają opinie o lekturach z członkami rodziny.

Obserwujemy również przemiany w znaczeniu różnych komponentów motywacji czytelniczych u dziewcząt. Najwyraźniej z wiekiem maleje znaczenie motywacji zewnętrznych. Słabnie sumiennosc gimnazjalistek w czytaniu lektur szkolnych. Mniej rywalizują w czytaniu z rówieśnikami. Wzrasta jednak świadomość znaczenia czytania. Dziewczęta w większym odsetku niż chłopcy kierują się motywacjami wewnętrznymi, zwłaszcza umiejętność zaangażowania się w lekturę – ta cecha motywacji nie słabnie z wiekiem. Co druga dziewczynka lubi rozmawiać o książkach, jednak starsze uczennice w porównaniu z młodszymi, w większym stopniu angażują się w relacje rówieśnicze towarzyszące praktykom czytelniczym. Dzieje się to jednak kosztem rozmawiania o książkach w rodzinie.

Warto podkreślić, że samoocena efektywności czytelniczej u uczniów nie zmienia się wraz z wiekiem. Dziewczęta w większości charakteryzują się silną motywacją do czytania uznanych za ciekawe tekstów, nawet jeśli muszą pokonywać trudności. Wykazują się większą chęcią niż chłopcy do przełamywania barier w czytaniu. Jest jednak przeszkoda, która nawet umacnia się u starszych uczennic: trudny język. Bariera ta potrafi zniechęcić starsze dziewczęta do lektury, nawet bardziej niż chłopców.

W gimnazjum maleją różnice odsetków między chłopcami i dziewczętami ze względu na znaczenie motywacji zewnętrznych, szczególnie różnice w pilności w kierowaniu się współzawodnictwem

6. Motywacje czytelnicze i zaangażowanie... 6.5. Dziewczęce i chłopięce – motywacje czytelnicze w okresie dorastania

w czytaniu. Chłopcy tracą przewagę nad dziewczętami w motywacji zewnętrznej – czytaniu lektur szkolnych, aby mieć dobre stopnie.

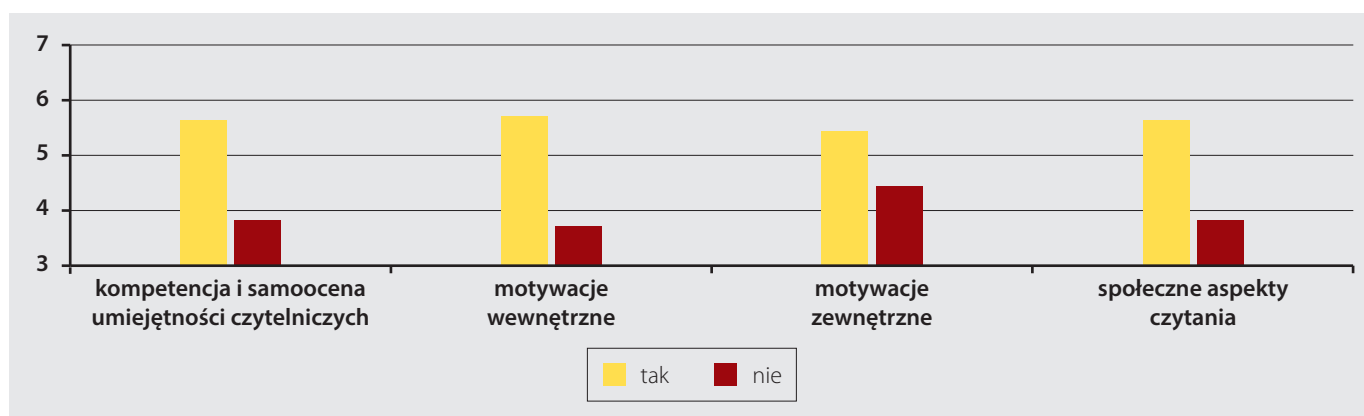
Motywacje czytelnicze a stopnie z języka polskiego

Wszystkie aspekty motywacji czytelniczych mają wpływ na oceny z języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. Wykres w aneksie 4 (Aneks, R. 6, aneks 4) ilustruje, jak siła odczuwania motywacji czytelniczych wpływa na te stopnie. Obserwujemy szczególnie silny wpływ motywacji wewnętrznych na otrzymywanie bardzo dobrych ocen z języka polskiego, zarówno wśród uczniów gimnazjum, jak i szkoły podstawowej.

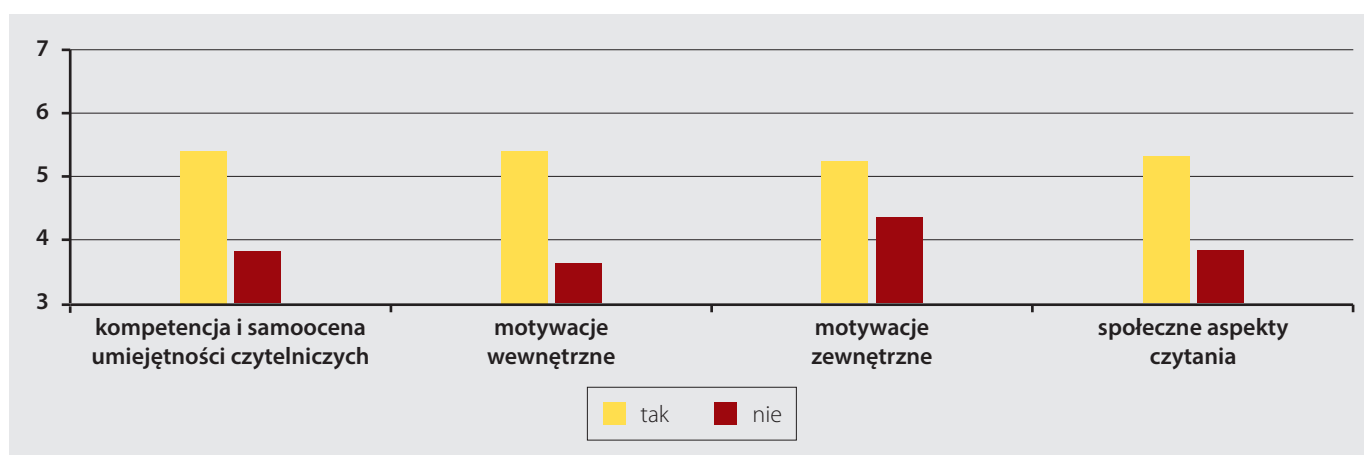
Motywacje a praktyki czytelnicze dwunastolatków i piętnastolatków

Zaobserwowano pozytywną korelację między siłą motywacji czytelniczych, w tym ich czterech komponentów i aktywnością czytelniczą w czasie wolnym oraz czytaniem lektur szkolnych (wykres 3 i 4). Najmocniejszy jest związek między samooceną własnych umiejętności (skala W) i motywacjami wewnętrznymi (skala X), istotna statystycznie, ale nieco słabsza jest zależność statystyczna między motywacją zewnętrzną a praktykami czytelniczymi.

Wykres 3. Porównanie średnich dla czterech skali motywacji czytelniczych ze względu na aktywność czytelniczą²⁹ wśród uczniów szkoły podstawowej



Wykres 4. Porównanie średnich dla czterech skali motywacji czytelniczych ze względu na aktywność czytelniczą wśród gimnazjalistów



²⁹ Aktywność czytelnicza w tym przypadku jest ilustrowana wynikami odpowiedzi pozytywnych na pytanie: *Czy od początku tego roku (od stycznia 2013 r.) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnąłeś dla własnej przyjemności, poza nauką szkolną? Interesują nas książki wszelkiego rodzaju: również powieści, tomiki wierszy, komiksy, poradniki, atlasy, słowniki, encyklopedie, itd. Pytamy o książki w dowolnej postaci: w wersji papierowej i czytane z ekranu, z Internetu, e-booki, itp.*

6.6. Wnioski

Motywacje czytelnicze uczniów są silnie zależne od płci i kapitału kulturowego rodzin opisywanego przez poziom wykształcenia rodziców i domowe zbiory książek. Uczniowie charakteryzujący się silnymi motywacjami czytelniczymi otrzymują najlepsze stopnie z języka polskiego. Wraz z wiekiem uczniów słabną ich motywacje czytelnicze, szczególnie motywacje wewnętrzne i zewnętrzne. Różnice między płciami ze względu na motywacje dotyczą szczególnie motywacji wewnętrznych i społecznego aspektu czytania silniej odczuwanych przez dziewczęta. Szczególną, zniechęcającą do lektury przeszkodę w czytaniu, stanowi trudny język utworów. Niepokojące jest też to, że duża część gimnazjalistów charakteryzuje się niskimi kompetencjami czytelniczymi i ma trudności z dokończeniem czytanej książki.

7. Lektury książkowe czasu wolnego nastolatków

Już po raz trzeci gimnazjaliści z całej Polski opisali książkowe wybory lekturowe dokonywane przez nich w czasie wolnym, poza szkolnymi obowiązkami. Prezentowane badanie stanowi trzecią edycję sondażu obejmującego swoim zasięgiem piętnastoletnią młodzież, co pozwala na obserwację stałych elementów w zainteresowaniach czytelniczych tej grupy wiekowej. Nowością w tym sondażu jest obserwacja wyborów lekturowych młodszych nastolatków – uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej, którzy są po raz pierwsi objęci ogólnopolskim badaniem czytelnictwa.

- Analiza spontanicznych wyborów lekturowych dwunastolatków i piętnastolatków wskazuje na podstawowe dwa profile preferencji czytelniczych: dziewczęcy i chłpięcy.
- Dziewczęcy profil preferencji czytelniczych ma w swoim repertuarze dużą różnorodność. Młodsze czytelniczki najliczniej wybierały powieści z protagonistami rówieśniczymi i młodszymi, chętnie też kontynuowały lektury z wcześniejszego dzieciństwa. Obok fantastycznych przygód i szybkiej akcji poszukiwały w lekturze wątków o charakterze obyczajowym, relacjach rówieśniczych i elementów romantycznych. Rzadziej niż starsze koleżanki sięgały po powieści problemowe, a chętnie po lekką, obyczajową literaturę dla młodszych nastolatek. Starsze, gimnazjalne czytelniczki, potrafiły znaleźć utwory z różnych obszarów tematycznych i formalnych, wymagających różnych kompetencji czytelniczych. Piętnastoletnie czytelniczki najchętniej czytały fantastykę, zwłaszcza taką, w której występują ich rówieśnicy. Wybierały różne odmiany tego typu literatury, od powieści Joanne K. Rowling, przez fantastykę, z domieszką thrillera i romansu, aż po najnowsze mody czytelnicze powieści postapokaliptyczne dla nastolatków. Obok prozy fantastycznej, często pełnej grozy i napięcia, ale też z romantycznymi wątkami, sięgały po literaturę obyczajową przedstawiającą problemy dorastania i relacje z przyjaciółmi oraz rodziną. Wyróżniają się upodobaniem do powieści obyczajowych dla młodzieży, gdzie stały element stanowi kanon książek poświęconych narkomanii wśród nastolatków. Piętnastoletnie czytelniczki preferujące literaturę obyczajową, choć najczęściej wybierały z półki popularno-romansowej, to niektóre z nich, i tę ambitniejszą, z górnej półki, wysokoartystyczną.
- Chłpięcy profil preferencji czytelniczych jest selektywny, niechętny zwłaszcza obyczajowej literaturze psychologicznej, ale także każdej innej, w tym fantastycznej, w której obecne są liczne wątki dotyczące fascynacji, romansu między bohaterami literackimi. W kręgu zainteresowań chłpięcego profilu czytelniczego najważniejszą rolę pełni fantastyczna przygoda, na wesoło i na serio, którą przeżywają rówieśnicy i dorośli protagoniści. Podtrzymywaniu i utrwalaniu takich preferencji sprzyjają fantastyczne historie opisywane poprzez długie cykle książek. Chłpięcy czytelnicy jeszcze mocniej są zależni od fantastyki, ale wielu z nich, przede wszystkim starszych, znacznie chętniej niż dziewczęta sięga po poważniejsze utwory z tego gatunku. W obszarze wspólnych chłpięcych doświadczeń lekturowych znajdują się tylko utwory fantastyczne, na ich czele tytuły autorstwa Joanne K. Rowling, J. R. R. Tolkiena i Andrzeja Sapkowskiego. Jednak szansa na szerokie zainteresowanie fantastyką dla dorosłych zdecydowanie wzrasta w środowisku chłpięcych czytelników z rodzin z wyższym wykształceniem i mieszkających w wielkim mieście. Chłpięcy czytelnicy, już we wcześniejszym dzieciństwie oswojeni z czytaniem w czasie wolnym, potrafią znaleźć książki, które dostarczają im informacji o ich hobby, o pozaszkolnych zainteresowaniach. Choć jest ich niewielu, jest to można wypreparować grupę aktywnych czytelników wybierających publikacje niebeletrystyczne, często o tematyce historycznej.
- Wspólny obszar doświadczeń lekturowych nastoletniej publiczności czytelniczej, niezależnie od zmian związanych z dorastaniem i wewnętrznymi różnicowań, to – fantastyka dla młodzieży obejmująca wszystkie odmiany. Widoczne są wspólne punkty – powieści Rowling i Tolkiena. Obecny w obiegu czytelniczym od półtorej dekady cykl powieści Joanne K. Rowling ma największy zasięg wśród nastoletniej publiczności czytelniczej, przekraczając wszelkie bariery i dystanse społeczne.

- Nastoletni czytelnicy są chłonnymi odbiorcami nowości z rynku książki dla nich przeznaczonych. Błyskawicznie je przechwytyją, szczególnie jeśli powieści są ekranizowane lub publikowane w wielu tomach. To literatura fantastyczna dla dzieci i młodzieży kształtuje gusta literackie współczesnych nastolatków.

7.1. Przemiany na rynku książki dla dzieci i młodzieży

Ostatnia dekada przyniosła wiele zmian na rynku książki, szczególnie skierowanym do nastoletniego odbiorcy (Zasacka 2008, Wróblewska 2006). Młody czytelnik staje się coraz ważniejszą grupą konsumencką współczesnej oferty rynku książki (Cart, 2010, 90–04). Od czasu wielkiego sukcesu czytelniczego cyklu powieści Joanne K. Rowling, pojawiła się bogata oferta literatury fantastycznej dla młodzieży (Beszczyńska, 2009). Ujawniły się nowe mody czytelnicze i bestsellery, z których najpopularniejszy był nurt powieści wampirycznych, z cyklem autorstwa Stephenie Meyer na czele (Zasacka, 2011b, 2012a, 2013). Najpopularniejsze przeboje literatury popularnej dla nastolatków są ekranizowane, co wzajemnie wzmacnia społeczny obieg oryginalnej wersji literackiej i wersji filmowej.

Obserwujemy intensywny rozwój podaży rodzimej i zagranicznej literatury popularnej dla dorosłego odbiorcy, a szczególnie literatury romansowej, kryminalnej i fantastycznej (Gołębiowski, Frołow, Waszczyk, 2010), a za nią ich wersji młodzieżowych. Wśród najbardziej widocznych tendencji charakteryzujących ową masową produkcję literacką, należy wskazać kilka elementów. Pierwszy to kontynuacja przenikania gatunków, hybrydyzacja i mieszanie schematów fabularnych z różnych porządków. Gatunki coraz rzadziej występują w postaci czystej: powieści kryminalnej, horroru czy romansu. Pojawiają się kolejne fuzje np. kryminału i horroru; historical fiction, sensacyjnej powieści wojennej i fantastyki (np. proza Marcina Ciszewskiego); powieści podróżniczej i reportażu; romansu historycznego i fantastyki; powieści przygodowej i fantastyki oraz najczęstsze chyba łączenie fantasy, horroru, thrillera i romansu (Waksmund, 2006, Gruda, 2009, Czernow, 2006). Klasyfikacja tej literatury natrafia nowe dylematy genologiczne. Jednak, jak celnie zauważa Anna Martuszevska (1977, 8–10), olbrzymia ilość odmian popularnej prozy narracyjnej dotyczy tematyki, a nie całości ukształtowania fikcyjnej rzeczywistości, w efekcie mamy do czynienia nie ze zmianami genologicznymi, ale tematyczno-treściowymi.

Przygody na śmierć i życie

Pojawia się coraz silniej reprezentowany nowy trend w prozie skierowanej do nastoletnich czytelników, polegający na przechwytywaniu tematyki i sprawdzonych schematów fabularnych z popularnej literatury dla dorosłych: powieści sensacyjnej i thrillera, romansu paranormalnego, fantastyki. Literatura skierowana do niedorosłego odbiorcy, wkracza na nowe obszary tematyczne: życie po apokalipsie, w którym znikają dorośli; totalitarny świat kontrolowany jak w Big Brotherze; anioły, wampiry i wilkołaki wtapiające się w świat amerykańskiej prowincjonalnej lub elitarniej szkoły, nieśmiertelne siedemnastolatki imprezujące przez wieki, czy mity celtyckie w fantastyczno-realistycznej thrillerowej akcji, złowroga Atena w Nowym Orleanie – połączenie romansu paranormalnego z grecką mitologią, etc. Często obecne są drastyczne wątki; w postapokaliptycznej prozie dla młodzieży pojawia się okrucieństwo czynów nastolatków uczestniczących w śmiertelnych grach, walka o przetrwanie. Pesymistyczny i bezwzględny obraz świata, w którym im przychodzi funkcjonować jest przeniesiony z prozy dotąd przypisanej dla dorosłego czytelnika. Najbardziej znane przykłady to zekranizowane książkowe bestsellery Suzanne Collins i Stephenie Meyer, Lisy Jane Smith. Oto przykładowa opinia z wywiadu uczennicy zafascynowanej wampiryczną literaturą, skupionej na rozrywkowych walorach lektury:

„Pamiętniki wampirów” bodajże. To jest bardzo ciekawa książka. Opowiada o właśnie dwóch braciach, którzy są wampirami. Jeden z nich zapisuje się do szkoły i poznaje taką dziewczynę. I później tworzy się

cała historia. I to jest takie wciągające. Bardzo wciąga. Jeszcze film na tej podstawie był utworzony. Coś w stylu „Zmierzchu” (G01–3B23–1).

Powieści te poszerzają swój obieg czytelniczy poprzez publikacje w wielotomowych cyklach – trylogia jest tu powszechna.

W powieść przygodową wkracza konflikt postaw i wartości, nastoletni bohater musi się zmierzyć ze zdemoralizowanym światem dorosłych (Leszczyński, 2010, 135–146). Jednocześnie literatura wykorzystuje zabiegi artystyczne i narracyjne (ujawnienie finału, autotematyzm, przyspieszenie akcji, gry konwencjami literackimi, groteskę, parodię) przełamujące tradycyjne schematy fabularne. Jednak istotą tej przemiany jest nie tyle nowatorstwo formalne, ale wprowadzenie do popularnej literatury rozrywkowej poważniejszego, psychologicznego oblicza. Na przykład klimat *Władcy much* Williama Goldinga przejmowany przez powieści o tematyce postapokaliptycznej, w której walczą o życie dawni nastoletni przyjaciele.

Dzielni wojownicy, dobrzy magowie, okrutne czarownice, podróże w czasie

Również wiele dzieje się w literaturze fantastycznej i przygodowej przeznaczonej dla młodszych nastolatków. Są to kontynuacje widocznych już w ciągu poprzedniej dekady. Zapoczątkowane sukcesem czytelniczym (na polskim rynku od 2000 r.) cyklu powieści Joanne K. Rowling, a także innych m.in. Neila Gaimana, Lemony Snicketa, Eoina Colfera. Pojawiają się kontynuacje np. steampunk, inspirowane prozą Juliusza Verne, gdzie zderza się technologia i magia. Najbardziej popularnym (Zasacka, 2011 b) przykładem jest cykl powieści *Tunele* Rodericka Gordona, Briana Williama. Coraz chętniej łączy się ze sobą i przetwarza wątki mitologiczne i baśniowe z przygodową akcją we współczesnych realiach, czego przykładem jest cykl książek Ricka Riordana *Bogowie Olimpijscy*. Przykładem przenoszenia wzorów z literatury dla dorosłego odbiorcy jest adaptowanie wątków fabularnych z szpiegowskich powieści dla dorosłych w cyklu *Cherub* Roberta Muchomora, w którym nastoletni, specjalnie szkoleni szpiegowie wysyłani są do zadań specjalnych. Pojawiają się nowe gry z dziecięcym i młodzieżowym czytelnikiem, czasami odwołują się do różnych kompetencji kulturowych niezbędnych do odczytywania znajomości Biblii, historii starożytnych, legend, mitologii.

Nastolatki w brudnym lub eleganckim świecie

Nadal w dobrej kondycji jest realistyczna obyczajowa proza dla nastolatków, której budulcem jest problematyka skupiona wokół młodzieżowych kompleksów i lęków okresu dorastania, przejawów niedoskonałości rodziny, inicjacji miłosnych i dojrzewania do miłości, przyjaźni (Leszczyński, 2010). Coraz odważniej jednak wkracza na obszary tematyczne i problemy, kiedyś niedostępne dla literatury przeznaczonej dla niedorosłego czytelnika: molestowanie w rodzinie, aborcja, samobójstwo, depresja, nałogi, patologie społeczne. Nowe wątki tematyczne opowiadają m.in. o przemianach we współczesnych stylach życia, np. pojawieniu się „nowobogackich”, o pogłębiających się dystansach kulturowo-ekonomicznych, o przemianach w moralności, wulgaryzacji języka itp. Jednocześnie bogato jest reprezentowany segment, skierowanej do młodszych nastoletnich czytelniczek literatury lekkiej i humorystycznej, w stylu Meg Cabot, o intrygach miłosnych pańienek z wyższych sfer.

7.2. Książkowe wybory lekturowe – metodologia badania

Wybory lekturowe dokonywane przez nastolatki poznaliśmy dzięki otwartym pytaniom, co oznacza, że uczniowie samodzielnie wymieniali książki czytane z własnego wyboru, bez polecenia nauczyciela w okresie od początku roku; to znaczy od stycznia do listopada, czyli do momentu realizacji badania. Wymieniali tytuły i nazwiska autorów albo opisywali typ (gatunek) lub tematykę czytanych książek. Wskazane przez nastolatki książki, po identyfikacji tytułów i autorów, zostały sklasyfikowane

„metodą sędziów” według zasad przyjętych w poprzednich edycjach sondażu (Zasacka, 2008)³⁰. Kategoryzacja książek była wypadkową kryteriów literaturoznawczych, estetyczno-formalnych, doświadczenia badań czytelniczych, szczególnie młodzieży (Straus, 2002, 2005a, 2005b, 2008, Zasacka, 2008, Świerczyńska-Jelonek, 2000) oraz tych, które odpowiadają wyobrażeniom czytelników o ich lekturach, temu jak sami je definiowali. W efekcie jest wynikiem zastosowania, jak to określiła Danuta Świerczyńska-Jelonek (kryterium tematyczno-gatunkowego). Należy tu podkreślić, że klasyfikacja wymienionych przez respondentów książek nie jest odbiciem ocen, estetycznych wartościowań czytelnika. To jak literatura jest czytana jest funkcją wielu czynników m.in. walorów estetycznych utworu, i socjalizacji kulturowej odbiorcy, motywacji czytelniczych³¹, jego emocji i potrzeb, kontekstu sytuacyjnego lektury.

Zaproponowana tu klasyfikacja pełni funkcję porządkującą wielki zbiór tytułów wskazanych przez badaną młodzież. Prezentacja czytanych książek przez nastoletnich czytelników, pozwala na obserwację spektrum aktualnych preferencji lekturowych nastoletnich czytelników i ich społecznego zasięgu oraz przez odtworzone trendy trwałych prawidłowości w uczniowskich zainteresowaniach lekturowych. Opisanie wyczerpującego zbioru czytanych tytułów, pozwala na wnikliwą obserwację uniwersum treści symbolicznych trafiających do młodzieżowego obiegu czytelniczego. W efekcie wyodrębnia obszar wspólnych doświadczeń lekturowych nastoletniej publiczności czytelniczej, a także wskazuje na istniejące wśród niej zróżnicowania.

7.2.1. Typy książek w spontanicznym czytaniu nastolatków

Książki czytane przez nastoletnich czytelników zostały podzielone według omówionych wcześniej zasad na szereg typów. Wyróżnione typy były rozłączne. Dana książka mogła być przypisana tylko do jednego typu książek. Nieuniknione trudności w klasyfikacji poszczególnych książek, wynikające z coraz częstszego zjawiska przenikania się gatunków, rozwiązywano, jak to zostało powiedziane, „metodą sędziów” i przypisywano je do określonego typu, kierując się cechą dominującą, w tym także np. wiekiem głównych bohaterów danego utworu beletrystycznego, jak to miało miejsce w przypadku fantastyki dla młodzieży. I tak „kłopotliwym” przypadkiem były powieści Juliusza Verne, np. powieść *W 80 dni dookoła świata* została zaklasyfikowana do typu „literatura przygodowa dla młodzieży”, w której lokowano klasykę gatunku, ale przede wszystkim realistyczne powieści przygodowe np. Adama Bałdaję i Karola Maya.

Wśród książek czytanych dominowała beletrystyka skierowana do młodzieżowego odbiorcy, która została ulokowana w następujących typach: fantastyka dla młodzieży; literatura obyczajowa dla młodzieży; literatura piękna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym; baśnie, bajki i wiersze dla najmłodszych dzieci, literatura przygodowa (realistyczna i klasyka powieści przygodowej). Druga grupa typów obejmowała publikacje przeznaczone przede wszystkim do dorosłego odbiorcy. Poza tym, kierując się rozróżnieniem na literaturę popularną i wyższą, wyodrębniono literaturę piękną wysokoartystyczną (powieść klasyczną i współczesną, poezję, dramat) oraz popularną literaturę obyczajową, przede wszystkim romanse oraz literaturę sensacyjno-kryminalną. Z obszarem kultury popularnej (choć i tu podobnie, jak przy innych typach, znajdujemy utwory przekraczające podział na kulturę wyższą i popularną) związany jest również kolejny typ: komiksy.

³⁰ Tytuły książek wymieniane przez uczniów, po uprzedniej identyfikacji i weryfikacji ich prawidłowego brzmienia, były kodowane przez specjalnie przeszkolonych koderów według szczegółowego klucza kodowego (a następnie efekt kodowania był dodatkowo weryfikowany przez eksperta od literatury i badań czytelniczo). Każda książka otrzymywała jednorazowo jeden kod rozstrzygający, do jakiego typu książek trafi: np. cykl Stephenie Meyer trafił najpierw do podgrupy literatury fantastycznej dla młodzieży, której nazwa brzmiała: „romans paranormalny z nastoletnimi protagonistami i z wampirami, etc.”, potem trafiła do typu „fantastyka dla młodzieży”, a np. powieści Adama Bałdaję trafiły do typu literatura przygodowa dla młodzieży, *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek najpierw został przypisany do podgrupy „literatury obyczajowej dla młodzieży poświęconej patologiom społecznym, w tym narkomanii”, aby potem dołączyć do typu: „literatura obyczajowa dla młodzieży”. Poszczególne typy książek pozostały potraktowane rozłącznie. I tak wiersze Jana Twardowskiego w wyniku „decyzji sędziów” trafiły do podgrupy: poezja (a nie np. do literatury religijnej), utwory przypisane do podgrupy „poezja” później zostają włączone do typu „literatura piękna wysokoartystyczna”. Taka procedura, przy późniejszej prezentacji tytułów, które zostały przypisywane poszczególnym typom książek pozwala na przejrzystość zastosowanej klasyfikacji.

³¹ Por. R. *Motywacje czytelnicze*.

Następne typy książek stanowią w większości publikacje niebeletrystyczne. To cztery podstawowe grupy: pierwsza to literatura faktu, reportaże, pamiętniki, biografie; druga – poradniki i książki dotyczące zainteresowań hobbistycznych; trzecia – literatura naukowa oraz popularnonaukowa, publicystyka oraz czwarta – słowniki, encyklopedie i atlasy. Dwie grupy książek reprezentowane przez nieliczne tytuły to książki wyróżnione ze względu na ich tematykę: publikacje religijne i ezoteryka.

7.3. Lektury czasu wolnego dwunastolatków

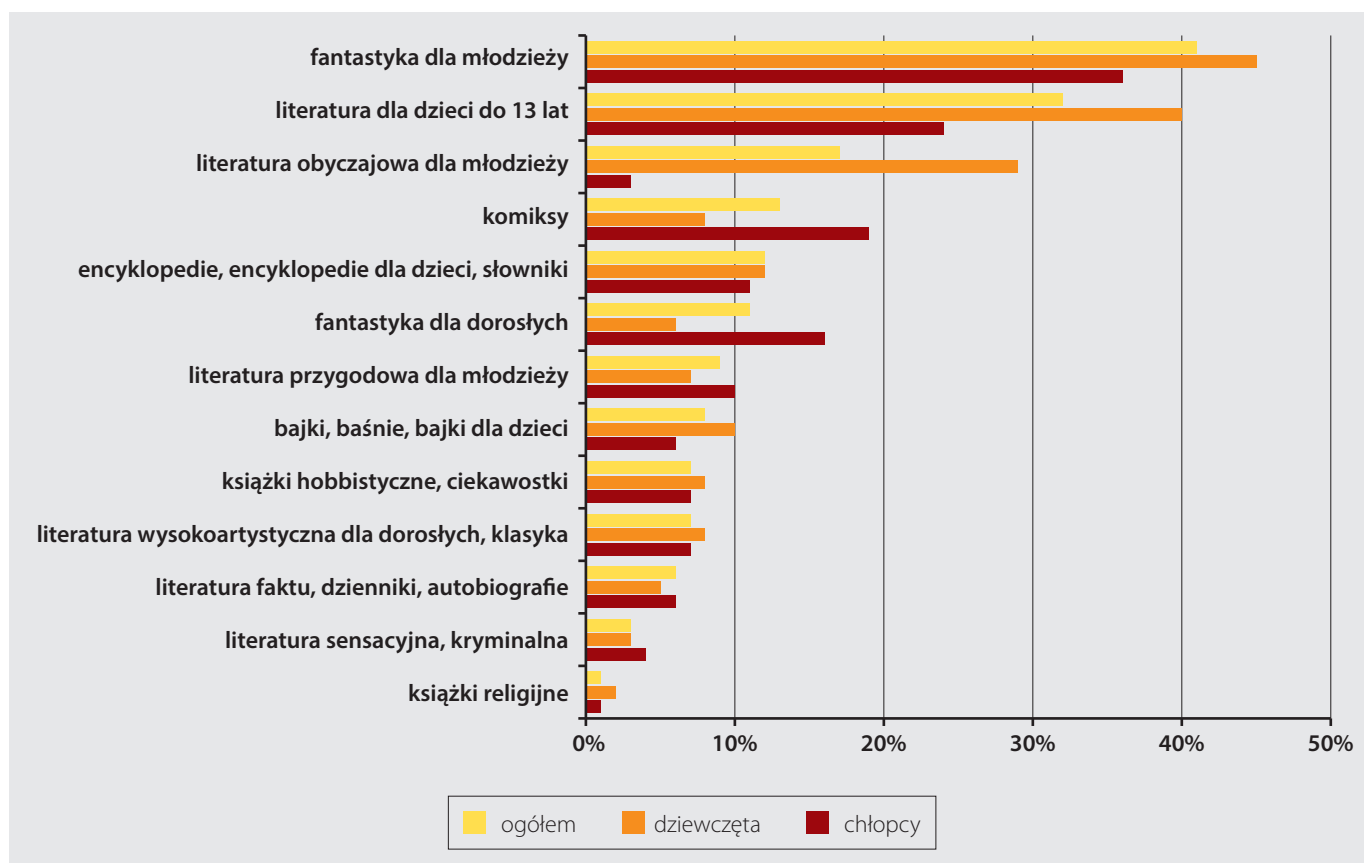
Uczniowie szóstej klasy podstawowej znajdują się w szczególnym momencie swojego rozwoju: u schyłku dzieciństwa i u progu skoku intensywnych przemian okresu dojrzewania. Przeżywany przez nich moment to etap przechodzenia od czasu spontanicznej zabawy po konieczność podporządkowania się nowym obowiązkom i normom społecznym (Harwas, Trempała, 2000, Brzezińska i in., 2003). Coraz wyraźniej odczuwają własną autonomię wobec grupy pierwotnej – rodziny, poszukują własnego miejsca w grupach rówieśniczych. Wkraczają w etap gwałtownych przeobrażeń w budowie i wyglądzie ciała, psychice – umiejętnościach poznawczych, kształtowaniu osobowości, i uczenia się pełnienia ról społecznych. Przemiany te przebiegają z różną dynamiką w zależności od płci nastolatka i jego indywidualnych cech (Obuchowska, 1996). Lektury książkowe podejmowane z własnego wyboru, poza szkolnym obowiązkiem spotykają się z potrzebami poznawczymi i emocjonalnymi nastolatków przeżywających te złożone przekształcenia osobowości.

Wybory lekturowe szóstoklasistów stanowią przede wszystkim kontynuację ich wcześniejszych dziecięcych doświadczeń. Są to więc, w większości, książki skierowane do ich rówieśników. Przyjrzyjmy się, jakie lektury wybierali w swoim czasie wolnym, po szkolnych obowiązkach. Poniższy wykres wskazuje na typy czytanych przez nich książek. Podstawę obliczeń stanowią uczniowie, którzy zadeklarowali czytanie co najmniej jednej książki – publiczność czytelnicza uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej. Publikacje przeznaczone dla dorosłych odbiorców to margines czytanych tekstów. Literatura niebeletrystyczna stanowi niewielką część tych wyborów – ogranicza się do książek, których tematyka uzupełnia zainteresowania czasu wolnego.

7.3.1. Fantastyka dla starszej i młodszej młodzieży – *Harry Potter forever*

Do literatury fantastycznej zaliczono utwory wyróżniające się swobodą w przekraczaniu rzeczywistości, to jest takie, które zawierają elementy w potocznej opinii określane jako „fantastyczne” (Trębicki, 200, Zgorzelski, 1980), „w których opisane są zdarzenia, postaci, sytuacje lub przedmioty niemożliwe, niespotykane” (Zgorzelski, 1980). Literatura ta obiera różne kształty, często bardzo spójne stylistycznie; obejmuje szereg podgatunków, odmian. Fantastykę dla młodzieży stanowi różnorodny obszar beletrystyki wyróżniony od „fantastyki dla dorosłych” przede wszystkim przez obecność nastoletnich najważniejszych postaci literackich.

Wykres 1. Płeć uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej a typy książek czytane w czasie wolnym, N=1284 (chłopcy, n=608; dziewczynki n=676) (w procentach)



Z szerokiego wachlarza odmian takiej literatury najliczniej była czytana fantastyka nazwana przygodową. Wybrało ją aż 45% uczniów czytających książki w czasie wolnym; wybory dziewcząt były liczniejsze od chłopców o 19 punktów procentowych. Tak duża popularność tego typu książek była zasługą najpoczytniejszego wśród dwunastolatków cyklu 7 powieści od *Harry'ego Pottera i Kamienia Filozoficznego* po *Harry'ego Pottera i Insygnia Śmierci* autorstwa Joanne K. Rowling. Aż 17% dwunastoletnich czytelników czytało choć jedną książkę z tego cyklu. Jest to bezkonkurencyjna pozycja w rankingu czytelniczym (tabela 1). Warto zaznaczyć, że powieści Rowling są atrakcyjne dla chłopców i dziewcząt. Należy podkreślić, że wielu z dwunastolatków miała już za sobą lekturę różnych tomów *Harry'ego Pottera*. Uczniowie wypowiadali się w wywiadach o książkach Rowling z entuzjazmem, jako o wyjątkowo atrakcyjnej lekturze, pobudzającej wyobraźnię; niektórzy czytali poszczególne tomy wielokrotnie, nawet kilkanaście razy; znali je prawie na pamięć, chcieli posiadać kolejne tomy na własność. Oto przykładowe uczniowskie wypowiedzi z wywiadów:

Ale wiem, że Harry'ego Pottera też połknęłam w tydzień, to czytałam go jakoś w drugiej, klasie (P23-6C14-1).

[...] najlepsza jest piąta „Zakon Feniksa”, każdą z części czytałem kilkanaście razy (P24-6C06-0).

O wyjątkowej popularności tego cyklu świadczy także poniższa, typowa uczniowska odpowiedź:

Harry'ego Pottera to sporo osób w klasie przeczytało, znaczy tak jak na moją klasę. Ja tam nie wiem ile osób łącznie, pewnie większość przeczytała pierwszą część, a tak wszystkie to przynajmniej z 5 osób to czy 6, a to jest jedna czwarta klasy, a to wcale nie jest tak mało osób według mnie. Zwłaszcza, że większość osób to w ogóle książek nie czyta prawie że (P24-6D15-1).

Kolejny pod względem zdobytych czytelników to jest należący już do klasyki fantastyki dla dzieci i młodzieży cykl powieści Clive'a Staplesa Lewisa *Opowieści z Narni*. Należy on także do książek z kanonu polecanego przez „Podstawę programową...” oraz do ulubionych lektur szkolnych³². W tym przypadku czytany był przez uczniów, w których klasie nauczyciel nie polecał go do omawiania na lekcji języka polskiego. Jest to jedyny przypadek, gdy dziecięcy spontaniczny wybór czytelniczy zbieżny jest ze szkolnym – lektury te są podobnie popularne w szkolnym i pozaszkolnym obiegu czytelniczym. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów w wywiadach:

– „*Opowieści z Narni*” – wracam do niej co wakacje, co roku znajduję w niej ciągle coś nowego ... postaci opisane takie życiowe, wszystko „życiowo opisane” tak jak prawdziwe, (P31–6A13–1 wieś, niski status).

Kolejny w opisywanym rankingu czytelniczym dwunastolatków to jest tytuł również z klasyki gatunku, którego popularność została dodatkowo wzmocniona niedawną ekranizacją: *Hobbit* J. J. R. Tolkiena – czytany przez 4,4% czytelników, ale trzykrotnie więcej chłopców – 6% niż dziewcząt, wybrało ten tytuł.

Wśród utworów fantastyki przygodowej, które wyróżniły się czytelniczym zainteresowaniem były wielotomowe serie: *Zwiadowcy* Johna Flanagana (3,7% ogółu czytelników sięgnęło po któryś z jej tomów, częściej chłopcy) oraz *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki (3,5%). Poza nimi 11,3% czytających wybrało różne inne tytuły, z których należy wymienić jako najczęściej czytane kolejną serię *Percy Jackson i Bogowie Olimpijscy* (m.in. *Złodziej Pioruna*, *Kłątwa Tytana*) (czytany przez 1,2% czytelników) Ricka Riordana, popularny od lat cykl o smokach *Dziedzictwo* autorstwa Christophera Paolliniego, skeampunkowe *Tunele* Rodericka Gordona, Briana Williama, cykle powieści Eoina Colfera, Rafała Kosika, *Baśniobór* Brandona Mulla. Jeszcze czytano bogaty zbiór powieści, zdobywających po 1–3 czytelników, były to m.in. *Czarny młyn* Marcina Szczygielskiego, *Łowca złodziei* Stephena Daasa, *Złodziej dusz* Martina Bootha, dla nieco młodszych czytelników *Mój nawiedzony dom*, cykl: *Araminta Spooke*, Angie Sage'a. Druga grupa literatury fantastycznej dla starszych nastolatków to literatura łącząca thriller, grozę, sensację i romans paranormalny – w której najważniejsze są powieści wampiryczne, gdzie pojawiają się wampiry, wilkołaki, duchy, anioły, mieszkańcy człowieka i anioła, człowieka i wampira, toczące ze sobą walki i intrygi, ludzie nieśmiertelni, całe ich rody i społeczności, wkraczające w życie normalnych śmiertelników, a przede wszystkim nastolatków, mających z nimi romanse, przyjaźnie, itp. Ta odmiana fantastyki przeznaczona jest raczej dla starszych nastolatków. Na jej czele był cykl powieści Stephenie Meyer, hit czytelniczy popularny kolejny sezon (Zasacka, 2009, 2012b s. 93–104), który zapoczątkował czytelniczą modę na takie opowieści. Zyskał 5,5% wśród czytelników, a pozostałe podobne historie innych autorek (m.in. P. C. Cast i Kristin Cast, Rachel Caine, Alyson Noël, Lisy Jane Smith, Kamii Garci i Margaret Stohl, Cassandry Clare) drugie tyle. Ta odmiana fantastyki to wybór czytelniczy przede wszystkim żeńskiej części dwunastoletniej publiczności czytelniczej – co dziesiąta wybrała, któryś z tomów cyklu Meyer. Dla nastoletnich czytelniczek ta odmiana fantastyki to nie tylko thriller, jest przez nie czytana ze względu na obecność romantycznych wątków. Oto przykładowa odpowiedź dziewczynki, fanki *Zmierzchu*, a ostatnio historii o „bazie wilkołaków” *Strażników nocy*, która chciałaby mieć ciąg dalszy *Wampirów z Morganville*, atrakcyjne dla niej elementy fabuły to:

[...] wampiry, romans, ucieczka, pogoń za szczęściem, ucieczka przed utratą kochanej osoby (P31–6A13–1).

Oto przykład wypowiedzi dziewczynki mieszkającej na wsi mówiący o charakterze recepcji powieści wzmacnianej dodatkowo śledzeniem jej ekranizacji:

Zmierzch – nie mogłam się od niego oderwać: bo mi się tak podobała, po prostu. Nie mogłam skończyć. Nie wiem. Wcześniej się budziłam tylko po to, żeby przeczytać książkę do końca. Kończyłam ją, pamiętam, fajnie było, ... bo teraz dopiero wyszła końcowa i końcowy film. Tak to już książkę przeczytałam, wiedziałam, co się na końcu wydarzy. I mogłam sobie teraz porównać do filmu, na którym byłam (P23–6C14 -1).

³² Por. rozdział: *Literatura piękna na lekcjach języka polskiego*.

7. Lektury książkowe 7.3. Lektury czasu wolnego dwunastolatków czasu wolnego...

Tabela 1.

Autorzy książek najpopularniejszych wśród uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej (N=1284)

| Najpopularniejsi autorzy i ich książki | Płeć | | | | | |
|---|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|
| | ogółem | | chłopcy | | dziewczęta | |
| | liczebność | % z N w kolumnie | liczebność | % z N w kolumnie | liczebność | % z N w kolumnie |
| Joanne K. Rowling (<i>Harry Potter</i> , wszystkie i poszczególne części cyklu) | 216 | 16,8% | 107 | 17,7% | 108 | 16,1% |
| Clive Staples (<i>Lewis</i> , cykl <i>Opowieści z Narni</i>) | 103 | 8,1% | 45 | 7,3% | 59 | 8,7% |
| Stephenie Meyer (<i>Zmierzch</i> , <i>Księżyc w nowiu</i> , <i>Zaćmienie</i> , <i>Przed świtem</i> , <i>Intruz</i>) | 70 | 5,5% | 6 | 1,0% | 64 | 9,5% |
| J. R. R. Tolkien (<i>Hobbit</i>) | 56 | 4,4% | 41 | 6,8% | 15 | 2,2% |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i> , kolejne tomy serii) | 47 | 3,7% | 35 | 5,8% | 12 | 1,8% |
| Andrzej Maleszka (<i>Magiczne drzewo</i> , kolejne tomy serii) | 45 | 3,5% | 17 | 2,9% | 27 | 4,1% |
| Suzanne Collins (<i>Igrzyska śmierci</i> , <i>Kosogłos</i> , kolejne tomy cyklu) | 20 | 1,6% | 6 | ,9% | 15 | 2,2% |
| Rick Riordan (serie i poszczególne tomy) | 15 | 1,2% | 7 | 1,1% | 9 | 1,3% |
| Jeff Kinney (<i>Dziennik cwaniaczka</i> , kolejne tomy serii) | 28 | 2,2% | 17 | 2,8% | 11 | 1,7% |
| Joanna Olech (<i>Rodzina Miziołków</i>) | 11 | ,8% | 3 | ,5% | 8 | 1,1% |
| Andrzej Sapkowski (<i>Wiedźmin</i> , <i>Miecz przeznaczenia</i> i inne) | 11 | ,9% | 10 | 1,6% | 2 | ,3% |
| Ogółem | 1284 | 100,0% | 608 | 100,0% | 676 | 100,0% |

Tabela 2.

Typy i autorzy literatury fantastycznej czytani przez uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej (N=1284)

| Fantastyka dla starszej i młodszej młodzieży | Ogółem=100% | | Chłopcy | | Dziewczęta | |
|---|-------------|-------|------------|-------|------------|-------|
| | liczebność | % | liczebność | % | liczebność | % |
| Fantastyka przygodowa dla młodzieży i młodszej młodzieży (z przygodami) (bez Rowling, Lewisa i innych z tabeli) | 144 | 11,3% | 50 | 8,2% | 94 | 13,9% |
| Joanne K. Rowling (<i>Harry Porter</i> , wszystkie i poszczególne części cyklu) | 216 | 16,8% | 107 | 17,7% | 108 | 16,1% |
| Clive Staples (<i>Lewis</i> , cykl <i>Opowieści z Narni</i>) | 103 | 8,1% | 45 | 7,3% | 59 | 8,7% |
| Stephenie Meyer (<i>Zmierzch</i> , <i>Księżyc w nowiu</i> , <i>Zaćmienie</i> , <i>Przed świtem</i> , <i>Intruz</i>) | 70 | 5,5% | 6 | 1,0% | 64 | 1,3% |
| Wampiry, wilkołaki, duchy, romansowe i horrorowe tło, romans paranormalny (bez Meyer) | 66 | 5,1% | 7 | 1,1% | 59 | 9,5% |
| J. R. R. Tolkien (<i>Hobbit</i>) | 56 | 4,4% | 41 | 6,8% | 15 | 2,2% |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i> , kolejne tomy serii) | 47 | 3,7% | 35 | 5,8% | 12 | 1,8% |
| Andrzej Maleszka (<i>Magiczne drzewo</i> , kolejne tomy serii) | 45 | 3,5% | 17 | 2,9% | 27 | |
| J. R. R. Tolkien (<i>Władca Pierścieni</i> , <i>Sillmarillon</i> , bez „ <i>Hobbity</i> ”) | 38 | 3,0% | 26 | 4,3% | 12 | 1,7% |
| Suzanne Collins (<i>Igrzyska śmierci</i> , <i>Kosogłos</i> , kolejne tomy cyklu) | 20 | 1,6% | 6 | ,9% | 15 | 4,1% |
| Rick Riordan (serie i poszczególne tomy) | 15 | 1,2% | 7 | 1,1% | 9 | 2,2% |
| Ogółem | 1284 | | 608 | | 676 | |

Z fantastyki dla starszych nastolatków należy zwrócić jeszcze uwagę na nowy na polskim rynku cykl autorstwa Suzanne Collins *Igrzyska śmierci*, *W pierścieniu ognia*, *Kosogłos*, któremu towarzyszyła filmowa ekranizacja. Jest to pełna okrucieństwa odmiana science fiction – postapokaliptyczna, która rozpoczyna kolejną modę na jeszcze jedną odmianę fantastyki, przejmującą wzory fabularne i tematyczne z literatury dla dorosłych. Autorka ta jednak, bardziej poczytna w grupie starszej młodzieży, zyskała zaledwie 1,2% dwunastoletnich czytelników. Trylogia ta ma już swoich naśladowców, np. czytany również przez badane nastolatki cykl *Drżenie*, *Niepokój* i *Ukojenie* oraz powieść o wymownym tytule *Wyścig śmierci* Maggie Stiefvater. Ta odmiana fantastyki znalazła więcej dziewczęcych niż chłopięcych czytelników.

7.3.2. Literatura dla dzieci – *Dziennik cwaniaczka* i inne humorystyczne przygody

Kolejny pod względem liczby czytelniczych wyborów typ literatury to literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym do 12, 13 lat. Konieczność ustalenia cezurę wiekowej stwarza szereg kłopotów przy klasyfikacji poszczególnych tytułów, szczególnie dla licznej literatury fantastycznej. Starano się kierować wiekiem protagonistów. Jest to urozmaicona, wielogatunkowa grupa utworów przeznaczonych dla nieco młodszych nastolatków i starszych dzieci. Oddzielnie z niej wyłączono „baśnie, bajki i wiersze dla najmłodszych dzieci”, które stanowiły odrębny typ książek. W literaturze dla dzieci w młodszym wieku szkolnym wyróżniono dwie grupy utworów: pisanych przez autorów obcych i rodzimych (tabela 3). Wybrało je 32% czytelników, ale tylko 24% chłopców i aż 40% dziewcząt. Grupa pierwsza była dwukrotnie częściej czytana. Znalazła się w niej bardzo lubiana wielotomowa seria dowcipnych historii Jeffa Kinney'a pod tytułem *Dziennik cwaniaczka*. Warto zwrócić uwagę, że był to jedyny autor książki nie należącej do fantastyki, który zdobył więcej niż jeden procent publiczności czytelniczej (tabela 3).

Tabela 3.

Typy i autorzy książek dla dzieci do 12–13 roku życia czytanych przez uczniów szkoły podstawowej z uwzględnieniem podziału na ich płeć

| Typy książek i autorzy | Ogółem | | Chłopcy | | Dziewczęta | |
|--|------------|------|------------|------|------------|------|
| | liczebność | % | liczebność | % | liczebność | % |
| Literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym autorów obcych | 310 | 24,2 | 100 | 16,5 | 210 | 31,1 |
| Jeff Kinney <i>Dziennik cwaniaczka</i> (kolejne tomy serii) | 28 | 2,2 | 17 | 2,8 | 11 | 1,7 |
| Robert Muchamore serie i kolejne tomy <i>Cherub</i> | 6 | 0,5 | 6 | 1,0 | 0 | 0,0 |
| Literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym autorów polskich | 114 | 8,9 | 30 | 5,0 | 84 | 12,4 |
| Joanna Olech <i>Rodzina Miziołków</i> | 11 | 0,8 | 3 | 0,5 | 8 | 1,1 |
| Ogółem | 1284 | | 608 | | 676 | |

Źródło: IBE, opracowanie własne

Wśród najpoczytniejszych tytułów w tej grupie znalazły się serie: *Cherub* Roberta Muchamore, *Koszmarny Karolek* Francesci Simon. Co najmniej kilku czytelników wymieniło jeszcze m.in. *Lassie wróć* Erica Knighta, *Mikołajek* René Gosciny'ego, Jean-Jacques'a Sempégo, książki autorstwa Edith Nisbet, Selmy Lagerlöf, Astrid Lindgren, cykl *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai* Martina Widmarka, Heleny Willis; historyjki beletrystyczne o zwierzętach dla młodszych dzieci, np. autorstwa Holy Webb, Ulissesa Moore'a, Jungena Branscherusa, serie o niesfornej trzecioklasistce Hani Humorek autorstwa Megan McDonald, *Monster High* Lisi Harisson. Wszystkie te bardzo rozmaite książki dla dziecięcego odbiorcy dwukrotnie częściej czytały dziewczęta.

Literaturę dla dzieci polskich autorów czytało 9% czytelników, również przeszło dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców. Poza nieco częściej wymienianą *Rodziną Miziołków* Joanny Olech, na resztę złożyły się 1–2 wskazania, w większości na stosunkowo nowe wydania książek autorstwa m.in. Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby (seria o *Detektywie Kefirku*), Grzegorza Kasdepke (seria o *Detektywie Pozytywce*), Agnieszki Chylińskiej (*Zezia i Giler*), Agnieszki Stelmazyk (*Kroniki Archeo*), Anny Budzyńskiej (*Nie dla Mamy, nie dla Taty*), Kazimierza Szymeczko (np. *Pościg za czarną Hondą*).

7.3.3. Literatura obyczajowa dla młodzieży – lekko i przyjemnie

Powieści obyczajowe dla młodzieży to trzeci pod względem poczytności typ literatury. Były to jednak wybory przede wszystkim uczennic: 29% dziewcząt czytających książki w czasie wolnym i zaledwie 4% chłopców znalazło coś dla siebie w bogatej ofercie prozy realistycznej tego typu. Wybory czytelnicze były bardzo rozproszone, żadna książka z tej kategorii nie stała się powszechnikiem lekturowym czytany przez co najmniej 1% czytającej publiczności. Dziewczęta chętniej sięgały powieści obcych autorów, zwłaszcza o lekkiej tematyce takie jak Lauren Brooke (*Heartland*), Cindy Jefferies (*Szkoła gwiazd*), Meg Cabot, Susan Fluscher, Cathy Cassidy (*Anielski tort*), Jacqueline Wilson (*Pocatlunek*). Margines wyborów lekturowych stanowiły powieści problemowe, a szczególnie bardzo poczytne wśród starszych czytelniczek, książki dotyczące problemu uzależnień wśród młodzieży. Z polskiej twórczości najczęściej wymieniano powieści Małgorzaty Musierowicz, Agnieszki Tyszki, Ewy Ostrowskiej, Ewy Nowak (np. *Wszystko jeśli nie mięta*), Beaty Andrzejczuk (*Pamiętnik nastolatki*), Mai Ozgi (*W siodle*). Dwunastolatki rzadko wybierały utwory opisujące społeczne patologie współczesności, częściej były to lżejsze teksty, bliskie ich codziennym problemom. Oto przykładowa wypowiedź z badania jakościowego:

– „Pamiętnik nastolatki”. – A dlaczego ci się podobała? – Bo to taka podobna była dziewczyna do mojej sytuacji. No, że musiała przeżywać takie rzeczy, że chłopak jej się podobał i, np. ten chłopak nic do niej nie czuł albo, że poszła gdzieś na sylwestra z koleżankami, a tam nikogo nie było (P28–6B13–1).

Dwunastoletnia czytelniczka tak uzasadnia brak zainteresowania trudniejszymi problemami:

A jakbyś spróbowała określić co według ciebie może być popularne wśród twoich znajomych? Co mogliby czytać, dlaczego? – No z tego, co ja znam swoich przyjaciół to oni czytają książki podobne do mnie, takie bardziej z happy end na końcu, takie wesołe... – Bo my jesteśmy tacy, że nie lubimy się martwić za kogoś, lubimy się zajmować sobą i nie przejmować się tym co komuś się stało (P28–6B13–1).

Jednak, choć w mniejszości, są dziewczęta szukające w literaturze bardziej „dorosłych” i poważniejszych tematów. Oto przykład wypowiedzi ilustrującej takie zainteresowania:

Jeżeli już biorę książki o nastolatkach, to raczej takie z bardziej dorosłymi problemami. Nie wezmę książki, gdzie dziewczyny boją się, że dostaną pierwszej miesiączki, przeżywają, że urosną im piersi, to wszystko i mnie bardzo denerwuje. Później męczą ten temat i męczą i przez całą książkę jest opowiadanie jak to na pewno będzie bolało, jakie to będzie wszystko potworne, jak będę musiała się wstydzić przed chłopcami, takie oczywiste (P11–6B18–1).

7.3.4. Komiksy – w kręgu klasyki dla dzieci

Czwarty pod względem poczytności typ książek to komiksy. Były to wybory 13% publiczności czytelniczej, tym razem dwukrotnie częściej wybory chłopców – aż 18%. Warto podkreślić, że komiksy mają kilkukrotnie szerszą publiczność czytelniczą wśród uczniów szkoły podstawowej niż wśród gimnazjalistów³³. Czytano przede wszystkim komiksy dla dzieci i młodszej młodzieży. Były to najczęściej cykle znane od lat, należące już do klasyki gatunku, m.in.: *Kaczor Donald* Walta Disneya, *Spider-man*, *Asterix i Obelix* René Goscinny’go, cykl komiksów na podstawie filmów animowanych Williama Hanny,

³³ W poprzednich edycjach badania czytelnictwa gimnazjalistów komiksy należały do czytanych przez nieliczną, nie przekraczającą 6% czytelników grupę.

Joseph Barbery *Scooby Doo* – z polskich *Tytus, Tomek i A'Tomek*, Henryka J. Chmielewskiego. Komiksy japońskie typu manga, bardzo popularne wśród starszych nastolatków, zyskały tylko pojedynczych czytelników.

Ilustrowane encyklopedie

Piąty typ to encyklopedie i słowniki. Wskazało na nie 12% dwunastolatków. Były to bardzo różne wydawnictwa, w większości ilustrowane encyklopedie, kompendia wiedzy przeznaczone dla dziecięcego odbiorcy. Dzieci najczęściej wymieniały encyklopedie przyrodnicze o zwierzętach, rzadziej o tematyce geograficznej.

7.3.5. Fantastyka – *Władca pierścieni*, *Wiedźmin*

Następny typ książek, który zdobył 11% dwunastoletniej publiczności czytelniczej to fantastyka przeznaczona dla dorosłego odbiorcy. Jest to druga grupa książek czytanych częściej przez chłopców: 16% wskazało na literaturę fantastyczną. Najważniejszym autorem był J. R. R. Tolkien, 3% (dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt) sięgnęło po jakiś tom z trylogii *Władcy Pierścieni*. Oto przykładowa wypowiedź uczennicy z wielkiego miasta, o wspólnych z koleżanką preferencjach lekturowych, w których Tolkien zajmuje miejsce szczególne:

A jakie książki koledzy czytają? – Tolkiena. Moja przyjaciółka ubóstwia Tolkiena. Przygodowe, fantastyka, mamy bardzo podobne zainteresowania, no sztuka, historia. To wszystko chyba to samo co ja... (P28–6B13–1).

Drugi autor czytany przez kilkunastu czytelników to Andrzej Sapkowski. Pozostali zyskali po kilka wskazań m.in. Stephen King, Olivier Bowden (*Assasin Creed*), Joel Shephard (*Sacha*), R. R. Martin (*Gra o tron*), powieści polskich autorów Jacka Pilipiuka, Jacka Piekary, Jana Grzędowicza. Literatura fantastyczna dla dorosłego odbiorcy to dla dwunastolatków jeszcze nieduża część spontanicznych wyborów, czytana częściej przez męską część publiczności czytelniczej.

7.3.6. Klasyka przygodowa, bajki, książki hobbistyczne, non-fiction i inne

Klasyka przygodowa – *Wyspa skarbów* i *Pan Samochodzik*

Kolejne typy książek zyskały już mniejsze grono czytelników. Wyodrębniono typ literatury przygodowej, do której trafiły powieści realistyczne, lub takie, w których wątki fantastyczne stanowiły element incydentalny, a świat przedstawiony nie stawał się fantastyczny (wyjątek to twórczość Verne'a, ale zaliczona została do klasyki gatunku). Powieści przygodowe wymieniło 9% czytających uczniów, z niewielką przewagą chłopięcych wyborów lekturowych. Znajdziemy tu przede wszystkim zbiór powieści z klasyki literatury przygodowej autorów obcych: Roberta L. Stevensona, Jacka Londona, Jamesa Curwooda, a z polskich po kilka wskazań miały książki czytane już w latach 60. XX w. m. in. Aleksandra Minkowskiego, Adama Bahdaja, Zbigniewa Nienackiego, Alfreda Szklarskiego, Aliny i Czesława Centkiewiczów.

Bajki, baśnie i wierszyki – Andersen, Tuwim, Brzechwa

Dwunastolatki niechętnie rozstają się z beztróskim dzieciństwem; zapewne wracają do wcześniej przeżytych, zresztą nie tak odległych doświadczeń lekturowych. Wypowiedzi uczniów wskazują, że czytanie utworów dla najmłodszych jest też konsekwencją utworów czytanych im wcześniej i nadal młodszemu rodzeństwu przez rodziców. Jest to obszar literatury, który stanowi podgrupę literatury dla odbiorców wieku 0–12, na który składają się baśnie, wiersze dla dzieci oraz krótkie książeczki dla maluchów (na wykresie 1. stanowi odrębny typ książek). Wymieniano powszechnie znaną klasykę: bajki i baśnie Braci Grimm, Hansa Christiana Andersena, wiersze Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Marii Konopnickiej.

Książki hobbistyczne, ciekawostki i inne

Część czytelników (7%) jeszcze może nieoswojonych z Internetem, chętnie szukała w publikacjach książkowych informacji z różnych obszarów zainteresowań: dotyczących hodowli zwierząt domowych – psów i kotów, uprawianych sportów, informacji dotyczących różnych zainteresowań (informatyki, gier komputerowych, motoryzacji, muzyki popularnej). Oto charakterystyczna wypowiedź chłopca potrafiącego znaleźć książkę bliską jego zainteresowaniom, którą ma w swoim księgozbiore i która jest dla niego ważna:

„Sekrety video w Internecie”, ponieważ ona trochę też uczy, po prostu uczy techniki. Ja bardzo interesuje się tego typu techniką, tego typu książek, które rozwijają moje zainteresowania, mogą mnie czegoś nauczyć to ja nigdy bym nie wyrzucił, zawsze bym je po prostu miał. (P28–6B16–0).

W tej kategorii piśmiennictwa znajdują się bardzo różne publikacje: poradniki, przewodniki, ciekawostki, felietony humorystyczne. W grupie czytelników takich publikacji znajduje się dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt.

Klasyka – *Potop i Zemsta*

Literatura wysokoartystyczna jako odrębna kategoria piśmiennictwa jest wyróżniana w badaniach czytelnictwa (Koryś, Dawidowicz, 2012). Kategoria przy zastosowaniu wartościującego kryterium obejmuje utwory o uznanych wartościach artystycznych przypisywanej do klasyki i współczesnej prozy, dramatu i poezji. W tym przypadku chodzi o literaturę piękną przeznaczoną dla dorosłego odbiorcy i taką mającą tradycję w obiegu czytelnictwa. Dla zdecydowanej większości szóstoklasistów jest to jeszcze obszar literacki trudno dostępny, zarówno ze względu na ich umiejętności czytelnicze, jak i tematykę oraz środki artystyczne. Tym niemniej, wprawdzie nieliczna – 7% dwunastoletnia publiczność wybrała jednak utwory zaklasyfikowane do tego typu literatury. W tym zbiorze wyborów czytelniczych znajdujemy przede wszystkim tytuły, które należą do kanonu szkolnego gimnazjum i liceum: *Potop* Henryka Sienkiewicza, *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Grażyna* Juliusza Słowackiego, *Zemsta* Aleksandra Fredry, tragedie Sofoklesa, *Skąpiec* Moliere, itp. W wielu przypadkach jest to wpływ lektur starszego rodzeństwa, efekt przenikania obiegu szkolnego do obiegu pozaszkolnego. Na wybory literatury współczesnej składają się tylko pojedyncze wskazania, np. Vladimira Nabokova (*Śmiech w ciemnościach*), Harpera Lee (*Zabić drozda*).

Non-fiction w czytelniczym obiegu dwunastolatków

Ja normalne książki czytam. Ale nie takie. Na przykład „Władca Pierścieni” i „Harry Potter”, to te książki według mnie, one nie są w ogóle oparte na faktach. Nie lubię właśnie tego typu fikcji, że ktoś kogoś zabił a potem jeszcze wypowiedział jakieś tam zaklęcie, to jest nudne, to mnie po prostu nudzi (P28–6B16–0).

Literatura non-fiction to niewielka część wyborów czasu wolnego, ale dla części nastolatków atrakcyjna: czteroprocentowa publiczność czytelnicza wybrała biografie i autobiografie znanych postaci, szczególnie bliskich nastoletnim zainteresowaniom. Były to opowieści o piłkarzach drużyn footballowych (np. T. Ćwiąkały *F. C. Barcelona. Głos z szatni*), opowieści, biograficzne, wywiady, wspomnienia muzyków rockowych, popowych (p. Justin Bieber *Dopiero się rozkręcam*), hiphopowych, a najpopularniejszy zespół to *One Direction*. Pojedyncze wskazania padły na książki z literatury historycznej, naukowej, eseistycznej.

Czasem takie historyczne, jak ja lubię czytać, to czasem można się dowiedzieć niektórych rzeczy o tym, jak było kiedyś i tym podobne rzeczy (P23–6C04–0).

Uczniowie szkół podstawowych, potwierdzają to również wywiady, poza nielicznymi przykładami nie umieszczają kryminałów w sferze swoich zainteresowań czytelniczych. W wywiadach kryminały

były przywoływane przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjalistów jako książki czytane przez dorosłych członków rodzin.

Tam zobaczę co czyta [tata], ale jak kryminały to nie za bardzo, bo nie interesuje mnie to (P24–6C06–0).

Warto jeszcze wymienić książki o tematyce religijnej, które zdobyły zaledwie 1% czytelników. Kilkoro uczniów deklaroowało czytanie Biblii; pozostałe wskazania padły na beletrystkę przeznaczoną dla nastoletniego czytelnika: Vicki Kuyper *Czy Pan Bóg chodził do szkoły*, Jan Twardowski, *np. Patyki i Patyczki*, Todd Burpo, Lynn Vincent *Niebo istnieje... Naprawdę!*

7.3.7. Środowisko społeczne a preferencje lekturowe szóstoklasistów

Analiza spontanicznych wyborów lekturowych wskazuje na momenty, kiedy gusta czytelnicze chłopców i dziewcząt rozchodzą się. Niezależnie od odmiennych potrzeb czytelniczych wynikających z płci nastolatków, znaczenie mają także wpływy środowiska społeczno-kulturowego, w którym dziecko jest poddawane socjalizacji i akulturacji. Obserwowano je, pytając o miejsce zamieszkania i o kapitał kulturowy rodziny pochodzenia: wykształcenie rodziców i zasobność domowych księgozbiorów. Analiza statystyczna (test Chi kwadrat) wykazała silny związek statystyczny między wyborem określonych typów książek a powyższymi cechami charakteryzującymi badanych uczniów. Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze środowiskowe różnicowania wyborów czytelniczych najliczniej czytanych typów książek.

Uczniowie mieszkający na wsi rzadziej niż rówieśnicy z dużych i wielkich miast sięgali po fantastykę dla młodzieży. Różnica sięgała 18 punktów procentowych. Rzadziej także niż ich koledzy, szczególnie wielkomiejscy, mieli możliwość czytania komiksów. Chętniej natomiast wybierali książki dla młodszych odbiorców, literaturę dla dzieci, wierszyki i bajki.

Powieści obyczajowe dla młodzieży to wybór przede wszystkim dziewcząt. Były czytane podobnie często niezależnie od ich miejsca zamieszkania, ale różnie chętnie w zależności od wykształcenia rodziców. Najchętniej ten typ lektur wybierały uczennice z domów rodziców o wyższym wykształceniu. Wybór fantastyki dla młodzieży, najpowszechniej czytanego typu książek, najbardziej różnicował nastoletnich czytelników i okazał się najmocniej zależny od środowiska społecznego. To potomstwo rodziców z wyższym wykształceniem było najczęstszymi czytelnikami fantastyki. Przewaga nad dziećmi rodziców z wykształceniem zasadniczym zawodowym sięgała 10 punktów procentowych. Zainteresowanie tym typem książek³⁴ wzrastało również wraz ze wzrostem zasobności domowych i uczniowskich księgozbiorów. Bogate uczniowskie księgozbiory wpływają także na największą intensywność czytelniczą. Oto przykład wypowiedzi ucznia mającego zasobny domowy księgozbiór, chłopca z wielkiego miasta i z inteligentnego domu. Cytat ukazuje charakterystyczny przekrój czytelniczych zainteresowań aktywnego nastoletniego czytelnika:

Właśnie „Tomek w krainie kangurów”, potem „Biografia Waynea Rooneya”. Biografia Charliego, „Zeznania niekrytego krytyka”, „Świat według Clarksona”, kilka części mam. Odłożyłem na półkach ze dwie części. Jeszcze mam taką książkę Baśnie Braci Grimm i tu jest naprawdę strasznie dużo (P28–6B16–0).

7.3.8. Wspólne doświadczenia lekturowe szóstoklasistów

Wspólny obszar spontanicznych doświadczeń lekturowych szóstoklasistów wytycza przeznaczona dla nich literatura fantastyczna. Największy zasięg wśród nastoletniej publiczności czytelniczej ma obecny w obiegu czytelniczym od półtorej dekady cykl powieści Joanne K. Rowling, przekraczając wszelkie bariery i dystanse społeczne. Harry Potter stał się najlepiej znaną postacią literacką – zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt. Pozycja cyklu opisującego jego przygody była też dla wielu ważną książką na drodze inicjacji czytelniczych. Ilustruje to odpowiedź dziewczyny z małego miasta:

³⁴ Rozdział: *Motywacje czytelnicze a zaangażowanie w czytanie.*

... to tak na poważnie jak zaczęłam czytać, to był chyba Harry Potter, no to był chyba Harry Potter (P11-6A10-1).

Towarzyszą mu postaci z innych poczytnych książek, doświadczające równie fantastycznych przygód. Należy podkreślić, że w grupie najchętniej czytanych autorów, których utwory można zaliczyć do powszechników lekturowych³⁵ znaleźli się tylko pisarze wydający utwory fantastyczne dla nastolatków. Wyjątek stanowi Jeff Kinney i jego *Dziennik cwaniaczka*. Tylko jedna powieść *Hobbit* Tolkiena jest utworem pojedynczym; nie jest cyklem, serią ani trylogią. Powieści publikowane w wielotomowych kontynuacjach poszerzają swój zasięg czytelniczy. Wywiady z jakościowego etapu badania potwierdzają, że dla szóstoklasistów szczególnie atrakcyjne są wielotomowe cykle; czytelnicy czerpią przyjemność z kontynuacji przygód, czekają na kolejne tomy, myślą, jaki może być ciąg dalszy fantastycznych przygód ulubionych bohaterów nawet wtedy, gdy książki z owymi fantastycznymi historiami są długie i złożone. Oto przykładowa wypowiedź dziewczynki uczęszczającej do wiejskiej szkoły:

Książka jest dobra jak jest dużo dialogów, np. jak jest kilkuczęściowa, to np., że pojawia się jakaś nowa postać. Nowe okoliczności (P14-6A16-1 – wieś).

Powieści wydawane w wersji drukowanej są szybko remediowane – filmowane w wersjach na szerokim i małym ekranie, błyskawicznie trafiają do masowego obiegu. Takie tytuły stały się powszechnikami lekturowymi. Uczniowie zachęteni filmem sięgają po kolejny tom cyklu i na odwrót. Wersje filmowe ułatwiają powstawanie mód czytelniczych. Wiele nowości wydawniczych w wyborach lekturowych nastolatków wskazuje na szybkie tempo przenikania nowych, często zagranicznych tekstów do szerszego obiegu czytelniczego.

7.3.9. Profile czytelnicze dwunastolatków

Wyraźne są dwa profile lekturowych preferencji dwunastolatków: dziewczęcy i chłopięcy. Inne zmienne społeczno-demograficzne w tym wieku jeszcze nie różnicują wyborów tak, jak to się dzieje u starszych kolegów. Dziewczęcy profil preferencji czytelniczych ma w swoim repertuarze dużą różnorodność, najliczniej jednak występują teksty z protagonistami rówieśniczymi i młodszymi. Obok fantastycznych przygód i szybkiej akcji dziewczęta poszukują w lekturze jeszcze wątków o charakterze obyczajowym, relacjach rówieśniczych, elementów romantycznych. Analiza wywiadów z dziewczętami wskazuje, że wśród ważnych i lubianych książek są opisy scen romantycznych *najciekawszy opis pierwszego pocałunku* (P14-6A16-1- wieś). O zaletach czytanych książek decydują według nich rozrywkowe wartości i walory lekturowe świadczące, że książka „wciąga” – jest atrakcyjna akcja, bez zbędnych opisów.

Dziewczęta, znają swoje gusta literackie, dzielą się tym, co warto czytać, ponieważ rozmawiają ze sobą o książkach³⁶.

Uczennice chętnie kontynuują swoje dziecięce lektury. Posługując się określeniem Petersena i Kerna powiemy, że dziewczęta są „wszystkożerne” (Petersen, Kern, 1996), potrafią sięgać po utwory z różnych obszarów tematycznych i formalnych, wymagające różnych kompetencji czytelniczych. Oto przykład wypowiedzi „wszystkożernej” dwunastolatki wkraczającej na obszary typowo „chłopięce”:

Jest jedna taka książka, która bardzo mi się podoba, tylko szkoda, że dalszych części nie ma. To jest pod tytułem „Zwiadowcy” i napisał ją John Flanagan. No i powiem szczerze, że już drugi raz czytam ten sam. Tematykę? No tematyka to jest zazwyczaj o jakichś wojnach. Zwiadowcy to już drugi raz czytam i nie powiem, żeby to mnie znudziło jakoś... książka jest dobra jak jest dużo dialogów, na przykład. Jak jest kilkuczęściowa, i przez to, że pojawia się jakaś nowa postać. Nowe okoliczności (P14-6A16-1 – wieś).

³⁵ Za powszechniki lekturowe uznano tu utwory czytane przez co najmniej 1% publiczności czytelniczej.

³⁶ Por. rozdział: *Uczestnictwo w społecznym obiegu książki*.

Dwunastolatki rzadziej niż starsze koleżanki sięgały po powieści problemowe; potrzeba analizy przesłania i szukania przestrogi (jak np. z lektury *Stokrotki* Jana Pawła Krasnodębskiego) nie jest jeszcze u nich powszechna. Natomiast potrafią czerpać nauki z książek wydawałoby się czysto rozrywkowych i fantastycznych, takich jak cykle wampiryczne. Dwunastolatka, która czytała pięć razy *Strażników nocy*, wyobraża sobie siebie, jak by postąpiła na miejscu bohaterów; dostrzega w książce istotne dla siebie przesłanie:

uczy, że nie można każdemu ufać, o trudnej miłości (P316A13 -1) (wieś, niski status).

Chłopięcy profil preferencji czytelniczych jest selektywny, niechętny zwłaszcza obyczajowej literaturze psychologicznej, ale także każdej innej, w tym fantastycznej, w której obecne są liczne wątki dotyczące przyjaźni, fascynacji, romansu między bohaterami literackimi. W kręgu chłopięcych zainteresowań najważniejszą rolę pełni fantastyczna przygoda – na wesoło i na serio, którą przeżywają rówieśnicy i dorośli protagoniści. Podtrzymywaniu i utrwalaniu takich preferencji sprzyjają fantastyczne historie opisywane w długich cyklach, takich jak wspomniani *Zwiadowcy* Johna Flanagana. Niewielu chłopięcych czytelników (ale trzeba ich zauważyć) znajduje książkowe publikacje poświęcone swoim zainteresowaniom. I tak: chłopcy uprawiający sporty³⁷, zwłaszcza piłkę nożną, są też kibicami, czytali więc biografie piłkarzy. Ta część chłopięcej publiczności czytelniczej znalazła rozwinięcie swoich pasji w lekturze książkowej, a nie tylko w notach internetowych. To oni dwukrotnie częściej niż ich koleżanki kierowali się takimi preferencjami w poszukiwaniu lektur.

³⁷ Rozdział 3: Czytanie książek wśród innych zajęć czasu wolnego dzieci i młodzieży.

7. Lektury książkowe 7.3. Lektury czasu wolnego dwunastolatków czasu wolnego...

Tabela 4.

Typy i autorzy książek czytanych przez uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej

| | Płeć | | | | | |
|--|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|
| | ogółem | | chłopcy | | dziewczęta | |
| | liczebność | % z N w kolumnie | liczebność | % z N w kolumnie | liczebność | % z N w kolumnie |
| Fantastyka przygodowa dla młodzieży, (Joanne K. Rowling, John Flanagan, Suzanne Collins, Andrzej Maleszka, Rick Riordan, Clive Staples Lewis i inni) | 518 | 40,5% | 215 | 35,5% | 303 | 44,9% |
| Fantastyka (J.R.R. Tolkien, Andrzej Sapkowski, Stephen King i inni) | 137 | 10,7% | 95 | 15,6% | 43 | 6,3% |
| Bajki i baśnie, wiersze dla najmłodszych dzieci, krótkie książeczki, legendy | 107 | 8,3% | 37 | 6,1% | 70 | 10,3% |
| Literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (np. Jeff Kinney, Robert Muchamore, Joanna Olech) | 414 | 32,3% | 145 | 23,9% | 270 | 39,9% |
| Klasyka przygodowa dla młodzieży, powieści przygodowe | 110 | 8,6% | 61 | 10,0% | 50 | 7,4% |
| Literatura obyczajowa dla młodzieży (Ewa Nowak, Małgorzata Musierowicz, Barbara Rosiek, Christiane F., Anna Onichimowska i inne) | 214 | 16,7% | 17 | 2,8% | 197 | 29,2% |
| Sensacyjne, detektywistyczne, kryminalne, thrillery | 43 | 3,4% | 21 | 3,5% | 22 | 3,2% |
| Literatura popularna obyczajowa dla dorosłych, romanse | 19 | 1,5% | 2 | 3% | 17 | 2,5% |
| Literatura piękna wysokoartystyczna dla dorosłych, dramaty, poezja | 91 | 7,1% | 40 | 6,6% | 51 | 7,5% |
| Paulo Coelho | 3 | 2% | 1 | 2% | 1 | 2% |
| Literatura faktu, reportaż, podróże, biografie, dzienniki, wspomnienia, autobiografie, pamiętniki | 72 | 5,6% | 37 | 6,1% | 34 | 5,1% |
| Komiksy | 168 | 13,1% | 117 | 19,3% | 50 | 7,5% |
| Publikacje dotyczące hobby, ciekawostki, różne, okultyzm, paranormalne | 93 | 7,3% | 63 | 10,3% | 31 | 4,5% |
| Encyklopedie, słowniki, atlasy, popularnonaukowe i encyklopedie dla dzieci | 148 | 11,6% | 65 | 10,7% | 84 | 12,4% |
| Non-fiction, literatura popularnonaukowa, naukowa | 87 | 6,8% | 54 | 8,9% | 33 | 4,9% |
| Książki o tematyce religijnej | 17 | 1,3% | 4 | 7% | 13 | 1,9% |
| Czasopisma dla dzieci i młodzieży | 76 | 5,9% | 42 | 7,0% | 34 | 5,0% |
| Dla młodzieży, o jej problemach, fantastyka, fantasy, science fiction, romanse, o miłości, romantyczne, przygodowa (różne określenia czytanych książek), | 124 | 9,7% | 48 | 8,0% | 76 | 11,2% |
| Lektury szkoły podstawowej czytane w klasie respondenta i inne wybrane utwory rekomendowane przez podstawę programową | 210 | 16,4% | 91 | 15,1% | 119 | 17,6% |
| Trudne do zidentyfikowania, niezidentyfikowane | 143 | 11,2% | 57 | 9,4% | 86 | 12,7% |
| Ogółem | 1284 | 100,0% | 608 | 100,0% | 676 | 100,0% |

7.4. Wybory lekturowe gimnazjalistów

Uczniowie trzeciej klasy gimnazjum, tak samo jak o trzy lata młodszy koledzy, odpowiadali na pytanie dotyczące książek czytanych w czasie wolnym w ostatnich dziesięciu miesiącach – od stycznia do listopada 2013 roku. Ich spontaniczne wybory lekturowe zostały poddane takim samym zabiegom analitycznym, jak wcześniej opisane przy prezentacji spontanicznych wyborów lekturowych dwunastolatków.

Wykres 2 prezentuje typy książek czytanych przez gimnazjalistów. Na mapie preferencji czytelniczych piętnastolatków widzimy zdecydowaną przewagę literatury fantastycznej i książkowych pozycji przeznaczonych dla ich rówieśników, a także dla dorosłego odbiorcy. To odmiany beletrystyki fantastycznej wyznaczają wspólne doświadczenia lekturowe gimnazjalistów. Literatura niebeletrystyczna stanowi zdecydowaną mniejszość wyborów lekturowych czasu wolnego i jest bardzo zróżnicowana: od literatury faktu, biografii i poradników, przez publikacje naukowe, aż po wydania encyklopedyczne.

7.4.1. Literatura fantastyczna dla młodzieży – magia i czary, wojny wampirów i walka o przetrwanie

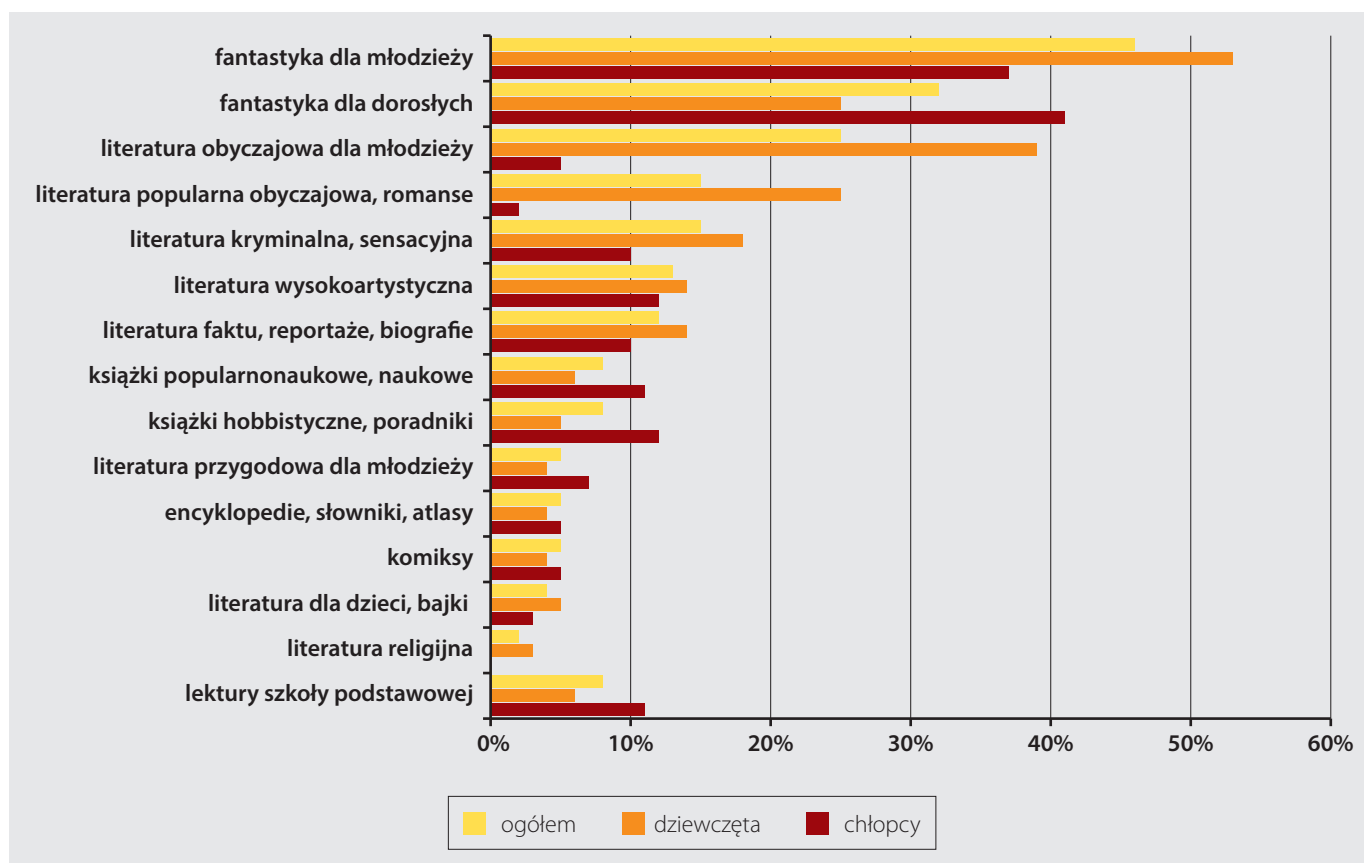
Podobnie jak dwunastolatki, na pierwszym miejscu gimnazjaliści wybrali literaturę fantastyczną dla nastoletnich czytelników. Różne odmiany tego typu książek były czytane przez 46% gimnazjalnej publiczności czytelniczej.

Najpoczytniejszy, tak samo jak u młodszych nastolatków, był cykl powieści Joanne K. Rowling – zdobył aż 15% czytelników. Ta odmiana literatury, do której zaliczone są przygody Harry’ego Pottera, jest jednakowo popularna wśród czytelników i czytelniczek (17% czytających chłopców i 14% dziewcząt). Książki tego cyklu były już czytane wcześniej, w dzieciństwie; wielu gimnazjalistów może już mieć za sobą tę lekturę. Doskonałym przykładem jest tu typowa wypowiedź piętnastolatka:

Cała seria. ... ja przez całe moje dzieciństwo, można powiedzieć, wyglądałem jak Harry Potter. Jakoś stawiłem go sobie za, nie wiem, za wśród do naśladowania, coś takiego. – M: A co konkretnie w nim stawiałeś sobie za wzór? – ... odwaga, jakby przyjaźń, takie rzeczy. To była naprawdę bardzo pozytywna książka (G38–3A0–2).

Fantastyka przygodowa stanowi też fragment czytelniczych doświadczeń wspólnych z uczniami szkoły podstawowej; należą do niego podobne utwory, choć czytane z innym natężeniem. Poza cyklem Rowling gimnazjaliści (3% czytelników) czytali trylogię Christophera Paolliniego – był to częścię chłopięcy wybór (aż 6% chłopięcych czytelników) (tabela 5.). Także podobnie jak dwunastolatki sięgali po książkę Johna Flanagana *Zwiadowcy* (5% chłopięcych czytelników, 2% czytelniczek). Wśród częścię czytanych autorów znaleźli się jeszcze m.in. Robert Muchamore i jego seria *Cherub*, Dorota Terakowska, Andrzej Maleszka, Michael Scott, Rafał Kosik. Jeszcze szereg nowszych autorów zyskał po kilku czytelników, m.in. czarna fantasy, Kerstin Gier *Trylogia czasu*.

Wykres 2. Płeć gimnazjalistów a typy książek czytanych w czasie wolnym, N=1105 (chłopcy, n=470; dziewczęta, n=635) (w procentach)



Drugą odmianą tego typu literatury to powieści z kręgu romansu paranormalnego dla panien, wampirycznych powieści, thrillerów fantastyczno-romantycznych z nastoletnimi protagonistami. W porównaniu z wyborami dwunastolatków ten obszar jest znacznie bogatszy – więcej czytano paranormalnych romansów, wielotomowych cykli o nieśmiertelnych pięknych i „wyrafinowanych” postaciach. Jest to część fantastyki, która należy do dziewczęcych preferencji. Książki tego typu decydują, że ten typ literatury ma więcej dziewczęcych czytelników. Najpoczytniejszą autorką powieści tego typu była Stephenie Meyer z cyklem powieści *Zmierzch*, *Księżyc w nowiu*, *Zaćmienie*, *Przed świtem* i dodatkowo *Intruz* – aż 15% czytelniczek i tylko 2% chłopców. Inne powieści wampiryczne (mające aż 24% czytelniczek, tylko 2% chłopięcych czytelników), to książki czytane już cztery lata temu, jak P. C. Cast, Kristin Cast (*Dom nocy*), Cassandra Clare (*Miasto kości*), Richelle Mead (*Akademia wampirów*), Alyson Noël (*Nieśmiertelni*), Lisa Jane Smith (*Pamiętniki wampirów*) i in. Czytano szereg nowych tytułów, niektóre były wręcz nowościami. Oto autorzy i tytuły, które zdobyły co najmniej kilka czytelniczek: Isabel Abedi (*Lucian, Nawiedzony dom*), Patricia Biggs (*Zew księżycy*), Maggi Stiefvater (*Drżenie*), Aprilyne Pike (*Skrzydła Laurel*), Kami Garcia i Margaret Stohl (np. *Piękne istoty*), Rachel Hawthorne (kolejne tomy serii *Strażnicy nocy*), Troisi Licia (*Kroniki świata wynaturzonego*), Cate Tiernan (*Porwane w mrok*), Kelly Keaton (*Z ciemnością ci do twarzy*). Dziewczęta czytają taką literaturę, ponieważ mają możliwość obserwacji relacji międzyludzkich i dla prawdziwej rozrywki, jakiej dostarcza napięcie i suspens takiej literatury:

Tak jak trylogia Anioła Nocy, którą uważam za, na razie, najlepszą przeczytaną książkę w moim życiu. Ona już bardziej pokazuje życie jako, jakie jest prawdziwe. Oczywiście w innym uniwersum (G39–3F26–0).

Nowy nurt literatury postapokaliptycznej, opisującej bohaterów w braterskiej walce na śmierć i życie, to jeszcze jedna odmiana fantastyki dla młodzieży. Najpoczytniejszą autorkę z tego kręgu i jej cykl rozpoczynający się powieścią *Igrzyska śmierci* czytała co dziesiąta dziewczynka sięgająca po książki w czasie wolnym i tylko 4% chłopców. Jest to wyraźny efekt kolejnej „mody czytelniczej”.

Książka, o której gimnazjaliści dowiadują się z mediów, słyszeli o jej ekranizacji, wiedzą, że koledzy też czytali może jednak przynieść rozczarowanie:

To Igrzyska śmierci, myślałam, że będą jakieś ciekawsze, jednak były bardzo okrutne i przez kilka nocy mi się to śniło... Właściwie cała książka była taka okrutna. – Rozważasz decyzje bohatera, właśnie w „Igrzyskach śmierci” zdarzyło się coś takiego, że zastanawiałas się, dlaczego jest tak a nie inaczej i myślałaś nad tym dłużej? – Raczej nie, tam wszystko było takie proste (G01–3A20–1).

Ale dla większości książka była jednak atrakcyjna:

A dlaczego właśnie Igrzyska Śmierci były takie ciekawe? – Takie science fiction. Też mówię, że mi się tamten fragment spodobał. Film też wyszedł niedawno, dowiedziałem się o tej książce. No więc myślałem, że będzie ciekawa i w sumie była (G01–3B06–0).

Do powieści o podobnej konstrukcji fabuły i podobnych zasadach budowania napięcia należy włączyć jeszcze książki Rachel Ward *Numery*, wielotomową powieść Michaela Granta *Gone, Zniknęli*; *Neva* Sary Grant.

Tabela 5.

Autorzy i ich książki najczęściej czytani przez gimnazjalistów

| Najpoczytniejsi autorzy i ich książki | Płeć | | | | | |
|--|------------|------|------------|------|------------|------|
| | ogółem | | chłopcy | | dziewczęta | |
| | liczebność | % | liczebność | % | liczebność | % |
| Joanne K. Rowling (<i>Harry Potter</i> , wszystkie i poszczególne części cyklu) | 169 | 15,3 | 81 | 17,2 | 88 | 13,8 |
| Stephenie Meyer (<i>Zmierzch</i> , <i>Księżyc w nowiu</i> , <i>Zaćmienie</i> , <i>Przed świtem</i> , <i>Intruz</i>) | 103 | 9,3 | 8 | 1,7 | 94 | 14,9 |
| J. R. R. Tolkien (<i>Hobbit</i> , <i>Władca pierścieni</i>) | 105 | 9,5 | 63 | 13,3 | 43 | 6,7 |
| Suzanne Collins (<i>Igrzyska śmierci</i> / <i>W pierścieniu ognia</i> / <i>Kosogłos</i>) | 81 | 7,4 | 18 | 3,9 | 63 | 10,0 |
| Barbara Rosiek (<i>Pamiętnik narkomanki</i> i inne autorki) | 64 | 5,7 | 5 | 1,0 | 59 | 9,2 |
| Andrzej Sapkowski (<i>Wiedźmin</i> , <i>Miecz przeznaczenia</i> i inne) | 62 | 5,6 | 51 | 11,0 | 11 | 1,7 |
| Stephen King (<i>Joyland</i> , <i>Carrie</i> i inne) | 56 | 5,0 | 9 | 1,9 | 47 | 7,3 |
| Christiane F. (<i>My, dzieci z Dworca ZOO</i>) | 42 | 3,8 | 5 | 1,1 | 37 | 5,8 |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i> , poszczególne tomy cyklu) | 36 | 3,3 | 25 | 5,4 | 11 | 1,7 |
| Christopher Paolini (cykl <i>Dziedzictwo</i> , <i>Eragon</i> , <i>Najstarszy</i> , <i>Bristig</i>) | 32 | 2,9 | 28 | 5,9 | 5 | 0,7 |
| Dmitry, A. Glukhovskiy (<i>Metro 2033</i> i inne) | 32 | 2,9 | 28 | 6,0 | 4 | 0,6 |
| Heidi Hassenmuller, Jana Frey, Jan Paweł Krasnodębski (<i>Stokrotka</i>), Mervin Burgess (<i>Ćpun</i>) i inne o narkomanii wśród młodzieży | 24 | 2,2 | 0 | 0 | 24 | 3,8 |
| Paulo Coelho | 19 | 1,7 | 2 | 0,4 | 17 | 2,8 |
| Dan Brown (<i>Kod Leonardo da Vinci</i> i inne) | 18 | 1,7 | 5 | 1,1 | 13 | 2,1 |
| Anna Onichimowska (<i>Hera moja miłość</i>) i inne | 14 | 1,2 | 1 | 0,2 | 13 | 2,0 |
| Ogółem | 1105 | | 470 | | 635 | |

7.4.2. Fantastyka – Tolkien, Sapkowski, King

Fantastyka to bogaty obszar zróżnicowanej (o wielu odmianach) literatury niemimetycznej, skierowanej przede wszystkim do dorosłego odbiorcy. Wśród najpoczytniejszych podgatunków należy wymienić bardzo urozmaicone fantasy (w tym heroic fantasy, adventure fantasy, dark fantasy, urban fantasy etc.), horror i literaturę grozy, thriller z romansem paranormalnym, science fiction (Niewiadomski, Smuszkiewicz, 1990, Zwolińska, 2002, s.77; Kruszelnicki, 2003, s.107) (w tym m. in. antyutopia, speculative fiction, fantastyka socjologiczna. (Smejliś, 2005). Książki tej kategorii stanowiły drugi wśród najpopularniejszych typów literatury, czytany przez 32% gimnazjalnej publiczności czytelniczej.

Najpoczytniejsza była klasyka i te utwory, które wygrywały w rankingach czytelniczych w dwóch poprzednich edycjach badania czytelnictwa. Numer jeden fantastyki (Zasacka, 2008, s.104; Straus, Wolff, Wierny, 2004, s. 95–105) to nadal J. R. R. Tolkien³⁸ – 6% gimnazjalnej publiczności czytelniczej zadeklarowało czytanie trylogii *Władcę Pierścieni* (z *Hobbitem* 10%). Twórczość Tolkiena ma ważne miejsce w samodzielnych wyborach nastolatków, stale podtrzymywane dużą popularnością udanych ekranizacji. W porównaniu z ostatnią edycją badania nad czytelnictwem utrzymuje podobny zasięg wśród gimnazjalnej publiczności czytelniczej³⁹. Z polskich pisarzy najpoczytniejsza była nadal proza fantasy Andrzeja Sapkowskiego (6% czytelników, w tym aż 11% chłopców), mająca fanów czytających wiele jego utworów, z których najczęściej był wskazywany *Wiedźmin*. Tak powstał kanon oczywistych i cenionych lektur z fantastyki. Oto wypowiedź ilustrująca ową „oczywistość”:

Moje zainteresowania? Ostatnio muszę przyznać, że nie czytałem za wiele. Ostatnią książkę, którą sam z siebie przeczytałem, to było, uhu-hu-hu, dwa miesiące temu, to była seria o „Wiedźminie”, przedostatnia część sagi o „Wiedźminie” Andrzeja Sapkowskiego i generalnie muszę ją dokończyć jeszcze. Ale znowu wróciłem do fantastyki głównie, przeczytałem „Władcę Pierścieni”, teraz do kin wszedł „Hobbit”, to też chcę sobie przeczytać (G38–3A02–0).

Po raz kolejny popularne były thrillery Stephena Kinga, trzeciego po względem poczytności autora fantastyki, tak samo, jak to miało miejsce w badaniu z 2003 i 2010 r., chociaż w 2013 King zyskał jeszcze więcej czytelników. Pierwsza trójka pisarzy fantasy ma wyraźnie ustabilizowaną pozycję. W prozie Kinga znajdujemy różne odmiany fantastyki, jednak dominuje horror i thriller. Autor ten stale ma swoją publiczność czytelniczą; niektórzy czytają po kilka jego tytułów. Czytano m.in. *Carrie*, *Joyland*. Oto charakterystyczna opinia czytelniczki z wielkiego miasta o jego twórczości:

No, bo właśnie podoba mi się styl, w jakim pisze, poza tym też treść tych książek jest taka ciekawa, trzymająca w napięciu. Od początku w zasadzie nie wiadomo o co chodzi, dopiero potem to się rozwija i się zaczyna. Zaczyna się czasem od tragicznego wypadku, a dochodzi, że przez ten wypadek główny bohater ma jakieś zdolności, które tam, nie wiem na przykład maluje i przez to malowanie, nie wiem maluje obrazy, które mają odzwierciedlenie w rzeczywistości. Jest to takie od zwykłej przyziemnej tak naprawdę sprawy wypadku na budowie rozwija się cała akcja i naprawdę zakończenia są niespodziewane. I to jest bardzo ciekawe (G38–3A25–1).

Coraz popularniejszy jest Dmitry Glukhovsky i jego postapokaliptyczne powieści, socjologiczny thriller SF (*Metro 2033*) czytane przez chłopców już w 2010 i sequel *Metro 2034*. Na jego książki wskazało aż 6% chłopięcych czytelników, bardzo poszerzając publiczność czytelniczą tego autora. W porównaniu z lekturowymi wyborami młodzieży z badania przeprowadzonego w 2010 r. mniejszy był udział polskich pisarzy. Pojedyncze wskazania padły na Andrzeja Pilipiuka (np. *Wampir z M3*, *Wampir z MO*), Andrzeja Ziemiańskiego, Jarosława Grzędowicza, Jacka Piekare, Piotra Goćka, Michalinę Olszówkę, Artura Baniewiczza.

³⁸ Tolkien należał też to od 2002 roku do powszechników lekturowych w wyborach lekturowych dorosłych Polaków (3% czytających książki zadeklarowało czytanie jego powieści).

³⁹ W badaniu z 2003 r. co dziesiąty gimnazjalista deklarował czytanie jego powieści.

Wśród kilkudziesięciu autorów zagranicznych czytanych przez gimnazjalistów znaleźli się pisarze znani od lat, m.in. Terry Pratchett, Terry Goodkind (powieści z cyklu *Miecz prawdy*). Nadal była czytana science fiction, choć poszczególne książki miały tylko pojedynczych czytelników – książki: *Diuna* Franka Herberta, rosyjskiego pisarza Pawła Kronewa (*Czarne sny*), kilku czytelników miała rosyjska klasyka gatunku Arkadija i Borysa Strugackich, proza o brutalnym świecie fantastycznych wojowników czeskiego autora Miroslava Žambocha, czarna fantazy Anny Bishop (*Trylogia czarnych kamieni*). Kilku czytelników miał między innymi Peter V. Brett (*Malowany człowiek*) i ekranizowany cykl *Gra o tron* George'a R. Martina. Nadal były popularne horrory z klasykami gatunku na czele z Grahamem Mastertonem i Guy'em N. Smithem (*Lalka Manitou*). Czytano również powieści fantazy mające swoje odpowiedniki w grach RPG; najpopularniejszy to *Assain Creed* Oliviera Bowdena.

Ten bogaty obszar literacki był najważniejszy dla czytelników chłopięcych – aż 41% chłopców i tylko co czwarta czytelniczka potrafiła tu wybrać dla siebie coś interesującego. Również chłopcy chętniej sięgali po najpoczytniejszych autorów z fantastyki; ich utwory stanowiły dla chłopców wspólny obszar doświadczeń czytelniczych.

7.4.3. Literatura obyczajowa dla młodzieży – dwa bieguny: nałogi i intrygi miłosne

Trzeci typ literatury pod względem liczby wyborów czytelniczych gimnazjalistów stanowiła literatura obyczajowa dla młodzieży. Były to przede wszystkim dziewczęce preferencje: 39% czytelniczek wybrało ten podgatunek, tylko 5% czytających chłopców. Najliczniej czytano należące do powszechników lekturowych od lat, a przez to do „kanonu” książek uznanych przez młodzieżowych czytelników opisujących zjawisko narkomanii wśród młodzieży (Zasacka, 2008, 2012 a. b.): *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek (ale też inne *Kokaina, Alkohol, prochy i ja*) (aż 9% czytelniczek) (tabela 5) *Dzieci z Dworca ZOO* Christiane F. (aż 6% czytelniczek), powieści Anny Onichimowskiej (*Hera moja miłość* – 2% czytelniczek). Wskazywano jeszcze grupę innych powieści na ten temat (m.in. *Stokrotka* Jana Pawła Krasnodębskiego, książki Heidi Hassenmuller i in.) Po takie książki sięgnęło 4% czytelniczek i zaledwie kilku chłopców. Pozostałe czytane powieści obyczajowe to bardzo rozproszone wybory. Częściej wymieniono książki obcych autorów (13% wyborów); tytuły przede wszystkim lekkich, rozrywkowych historii o romantycznych doświadczeniach nastolatek, o problemach dorastania przedstawionych raczej w lżejszej wersji: Lauren Brook (*Heartland*), Sara Shepard (*Słodkie kłamstewka*), i inne autorki – Jacqueline Wilson, Abby Macdonald, Kevin Brooks, Meg Cabot, Rosi Rushton, Anne Cassidy. Książki o poważniejszej problematyce to np. *Szukając Alaski* Johna Greena i *Most do Terabithi* Katherine Paterson.

Co dziesiąta czytająca gimnazjalistka wskazała polską literaturę obyczajową i przede wszystkim powieści wydane w ciągu ostatnich kilku lat. Na tej liście brakuje autorów będących liderami. Po kilka czytelniczek miała proza Małgorzaty Musierowicz, Beaty Andrzejczuk (*Pamiętnik nastolatki*), Ewy Nowak (np. *Bardzo biała wrona; Wszystko, tylko nie mięta*), Joanny Jagiełło (np. *Kawa z kardamonem*), Izabeli Sowy, Beaty Ostrowickiej (np. *Świat do góry nogami*), Ewy Barańskiej.

W mniejszości jednak pozostaje grupa czytelniczek szukających w tej literaturze poważniejszej problematyki, choć wyjątek stanowi kanon pozycji o nastoletnich narkomanach. Mimo zmian czytelniczych wyborów literatury obyczajowej dla młodzieży widać trwałą pozycję kilku tytułów podejmujących problem uzależnień młodzieży przede wszystkim od narkotyków. W porównaniu z poprzednią edycją badania zmniejszył się udział powieści problemowych, poświęconych patologiom rodziny i dorastania. Natomiast coraz liczniejsza jest reprezentacja rozrywkowych powieści dla nastolatek napisanych przez obcych autorów.

7.4.4. Beletrystyka romansowo obyczajowa – z biblioteczki Mamy: powieści *Sparks, Picoult i 50 twarzy Greya*

Obyczajowe powieści romansowe są wyraźnie określone tematycznie i trzymają się sprawdzonych wzorów fabularnych. Ten typ beletrystyki to łatwe w lekturze utwory, których osnową fabuły jest wątek miłosny, związane z nim intrygi i relacje psychologiczne oraz obyczajowe zaangażowanych postaci. Do tej grupy zostały zakwalifikowane nie tylko typowe romanse w stylu Harlequina, ale też sentymentalne powieści „o życiu i miłości” – często współczesna literatura z pogranicza ambitniejszej

powieści psychologicznej. Co czwarta nastoletnia czytelniczka i tylko kilku chłopców sięga po takie powieści. Jest to dla nich trzeci po względem popularności typ książek. W wyborach lekturowych piętnastolatek dominowała twórczość obcych autorów – 24% wybrało powieści zagranicznych autorów, polskie powieści czytało tylko 3% gimnazjalistek. Odnotowano duże rozproszenie wyborów czytelniczych; żadna powieść nie stała się powszechnikiem lekturowym. To znaczy, że nie była czytana przez co najmniej 1% czytelników. Wymieniano autorów znanych z poprzednich edycji badań czytelnictwa: na pierwszym miejscu ulokował się Nicholas Sparks (*Jesienna miłość, List w butelce, Ostatnia piosenka* i in.), następnie autorki z list bestsellerów; E. L. James i jej trylogia z wątkami erotycznymi *50 twarzy Greya* oraz coraz popularniejsza Jodi Picoult, w której powieściach pojawiają się nastoletni bohaterowie i poważniejsze problemy współczesnej rodziny (np. *Bez mojej zgody, Czarownice z Salem Falls, Dziewiętnaście minut, Krucha jak lód*). Zestaw autorów wskazywanych przez 1–3 czytelniczki zawierał m.in.: Erich Seagal, Nora Roberts, Alice Sebald, Cecelia Ahern, Frederico Moccia, Alessandro D’Avenia, Emily Giffin (np. *Siedem lat później*). Bogata oferta „ambitniejszej” popularnej (sic!) literatury obyczajowej w rękach dziewcząt pozwala przypuszczać, że pewien segment dziewczęcych potrzeb czytelniczych dotąd zaspokajany lekturą młodzieżowej powieści obyczajowej zostaje, przechwytywany przez autorów piszących dla dorosłych czytelników.

7.4.5. Beletrystyka i literatura faktu dla dorosłych odbiorców

Literatura sensacyjno-kryminalna: od komisarza Poirot po thrillerową zagadkę

Literatura sensacyjno-kryminalna to kolejny typ książek wyróżniony ze względu na liczbę zdobytych czytelników – 15%, z dużą przewagą dziewcząt (18%). Gimnazjalistki chętnie czytają literaturę kryminalną; często wybierają ją w towarzystwie literatury fantastycznej. Nadal powszechnikiem lekturowym są bestsellery Dana Browna (1,7% czytelników, chętniej czytany przez dziewczęta niż chłopcy). Brown od lat należy do najpoczytniejszych autorów, również wśród dorosłych czytelników (Koryś, Dawidowicz, 2012). Sensacyjno-kryminalne lektury nastolatków to klasyka kryminału: Agathy Christie, Arthura Conan Doyle’a, Raymonda Chandlera, Alfreda Hitchcocka i klasyka sensacji; książki takich autorów jak: Alistair MacLean, John Grisham, Ken Follet. Jednak wśród najczęściej wymienianych autorów tej grupy znaleźli się twórcy znacznie nowszych powieści: Alex Cava, Harlain Coben, Adelle Griffin, Jeffer Deaver. Pojedyncze wskazania padły na skandynawski kryminał Jo Nesbø i Stiega Larssona.

Literatura wysokoartystyczna – od Sienkiewicza, przez Fitzgeralda po Pilcha

Literatura wysokoartystyczna została tu wyróżniona metodą, którą zastosowałby znawca przedmiotu – literaturoznawca i krytyk. Są to te utwory literackie, którym przypisałby dużą wartość artystyczną i intelektualną, wyróżniające się oryginalnością formalną i tematyczną.

Tą kategorią została objęta proza, dramat, poezja podzielona na dawną – powstałą przed 1918 r. i współczesną. Wszystkie te utwory znalazły 14% czytelników – podobny odsetek dziewcząt i chłopców. Literatura polska dawna (sprzed 1918 r.) to tylko 4% gimnazjalnej publiczności czytelniczej, raczej przypadkowe wybory. Jest tu proza Henryka Sienkiewicza, Bolesława Prusa, czasami lektury starszego rodzeństwa ze średnich szkół. Jeszcze mniej wskazań, zaledwie 3%, zdobyła polska literatura współczesna, czytana rzadziej niż literatura obca tego gatunku. Pojedyncze wskazania otrzymało jeszcze kilkanaście różnych utworów, m.in. *Pianista* Władysława Szpilmana, *Madame* Antoniego Libery; *Opowiadania* Marka Hłaski, *Wiele demonów* Jerzego Pilcha.

Literatura obca dawna to bardzo rozproszone wybory, wskazane tylko przez 3% czytelników. Były to między innymi następujące książki: *Trzech muszkieterów* Aleksandra Dumasa; *Opowieści niesamowite* Edgara Allana Poe’go *Wichrowe Wzgórze* Emily Brontë, *Portret Doriana Graya* Oskara Wilde’a; *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego. Wśród wyborów lekturowych czasu wolnego literatura ambitniejsza, trudniejsza należała do rzadkości. Najczęściej gimnazjaliści wskazywali literaturę obcą powstałą po 1918 roku (6% czytelników). Z dawniejszej prozy czytano np., *Wielkiego Gatsby’go* Scotta Fitzgeralda; *Mistrza i Małgorzatę* Michała Bułhakowa, *Komu bije dzwon* Ernesta Hemingwaya; *Palacza zwłok*

Ladislava Fuksa; z nowszych: powieści Umberto Eco, *Miłość w czasach zarazy*, *O miłości i innych demonach* Gabrieli Garcii Marqueza; *Pachnidło* Patricka Suskinda; powieści Erica Emmanuela Schmidta; z nowości *Sunset Park* Paula Austera.

Nieliczna grupa młodzieży zadeklarowała czytanie poezji – tylko 2% czytelników, nieco więcej dziewcząt. W 2003 i 2010 r. grupa ta była jeszcze mniejsza – tylko 1% gimnazjalistów. Podobnie jak w poprzednich badaniach wymieniano tylko polskich poetów, i to tych, którzy mogli być również czytani w ramach lekcji języka polskiego, m.in. Jana Kochanowskiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, ks. Jana Twardowskiego, Wisławę Szymborską.

Warto, przy okazji, odnotować spadek zainteresowania książkami Paulo Coelho, który jeszcze trzy lata wcześniej znajdował się na szczycie rankingów najpopularniejszych autorów⁴⁰. Obecnie Coelho zdobył tylko kilkunastu czytelników. Autor ten otrzymał miejsce odrębne w prezentowanej klasyfikacji z racji kłopotów w przyporządkowaniu go do którejś z pozostałych kategorii książek.

Literatura faktu: kariera Ronaldo i Spalona żywcem

Książki niebeletrystyczne stanowią zdecydowaną mniejszość spontanicznych wyborów dokonywanych przez piętnastolatków. W tym obszarze doświadczeń nie znajdziemy też lekturowych tekstów stających się powszechnymi lekturowymi; tekstów tworzących wspólne *uniwersum* symboliczne nastolatków.

Największą publiczność czytającą miała narracyjna literatura faktu czyli reportaże, literackie relacje z podróży, dzienniki, wspomnienia, biografie i autobiografie, wywiady-rzeki – łącznie takie pozycje czytało ją 12% młodych czytelników – gimnazjalistów. Najchętniej gimnazjaliści czytali biografie znanych postaci (6% czytelników). Tu byli podobni do swoich młodszych kolegów. Nieco mniejsza grupa czytelników (3,7%) wybrała autobiografie. Chłopięcy wybór to biograficzne historie poświęcone drogom kariery słynnych sportowców, najczęściej drużyn footballowych i piłkarzy takich, jak David Beckham i Luis Nazario de Lima Ronaldo oraz muzyków i bandów powiązanych z rockiem i popem, takich jak Michael Jackson, Eric Clapton, Metallica, Slash, opowieści o zespołach hip-hopowych *Jesteś Bogiem. Historia Paktofoniki* Macieja Bisuka. Drugi temat to, czytane częściej przez dziewczęta historie, przeważnie kobiet i dziewcząt, „które przeszły piekło” w patologicznych rodzinach, albo w obcych opresyjnych kulturach, np. tam, gdzie rządzi prawo szariatu, w sektach religijnych: *Burka miłości* Reyes Monforte, *Łzy na piasku* Nury Abdi – autobiografie uciekinierek z Somalii; *Sprzedane przez ojca* Betty Mahmoody, *Zany Muhsu*; *Ocal mnie od złego* Allomy Gilbert; *Spalona żywcem* Souad – los kobiety w Palestynie; *Kwiat pustyni* Waris Dirie, *Skrzywdzona* Cathy Glass – relacja opiekunki społecznej o molestowanym i maltretowanym dziecku. Trzeci temat to opowieści reportażowe o podróżach do egzotycznych krajów. Najpopularniejszym autorem byli Wojciech Cejrowski i Martyna Wojciechowska. Można tu wyróżnić grupę relacji z przeszłości, przede wszystkim świadectwa doświadczeń z okresu II wojny światowej; m.in. *Przeżyłam Oświęcim* Krystyny Żygulskiej. Współczesna literatura faktu i reportaż dotyczący polskiej problematyki są prawie nieobecne w gimnazjalnych wyborach czytelnicznych, wyjątek stanowi książka *Wałęsa. Człowiek z teczki* Sławomira Cenckiewicza. Literatura faktu w wyborach czytelnicznych młodzieży jest przede wszystkim odzwierciedleniem zróżnicowanych zainteresowań, z których najpopularniejsze są związane muzyką rozrywkową i historią.

Publikacje naukowe, popularnonaukowe, eseje

Kolejną grupę tworzą publikacje naukowe i popularnonaukowe, publicystyka i eseje – miały one 8% czytelników, nieco więcej chłopców niż dziewcząt. Czytano książki z bardzo różnych dyscyplin nauki, najczęściej jednak o książki tematyce historycznej, szczególnie związane z II wojną światową, historią operacji wojennych – był to wybór 3,3% czytelników (nieco częściej chłopców niż dziewcząt). Inne publikacje z nauk humanistycznych to pojedyncze rozproszone wybory z takich dziedzin, jak historia sztuki, literatura, archeologia (2,2% czytelników). 2,6% młodych czytelników wybrało książki z nauk ścisłych i przyrodniczych, najczęściej dotyczące informatyki, matematyki, fizyki.

⁴⁰ W badaniu z 2013 r. zdobył 7% czytelników.

Hobby, poradniki i inne

Nadal poczytna jest literatura poradnikowa, hobbistyczna, są to wybory czytelnicze silnie związane z zainteresowaniami czasu wolnego gimnazjalistów lub potrzebami codzienności. Należą do czytelników, wiernych publikacjom książkowym, w których nadal szukają informacji i rady – stanowili grupę 8% czytelników, w której wyraźnie przeważali chłopcy – 12% chłopięcych czytelników, 5% dziewczęcych. To ci, którzy nie wybrali krótkich, internetowych not. Znajdujemy tu publikacje poświęcone specjalistycznym informacjom z kręgu różnych zainteresowań, uprawianych sportów (jeździectwo, wędkarstwo, kolarstwo, szybownictwo), wymieniano poradniki motoryzacyjne, psychologiczne, zdrowego żywienia, publikacje poświęconych zwierzętom, np. Doroty Sumińskiej.

7.4.6. Kontynuacje dzieciństwa

Odkurzona przygoda

Literatura przygodowa dla młodzieżowego czytelnika przeżywa trudny okres. Coraz trudniej jest spotkać współczesną literaturę przygodową dla starszych nastolatków niebędącą fantastyką albo literaturę obyczajową nie nastawioną na relacje międzyludzkie z silnym wątkiem romansowym. Omawiane badanie czytelnictwa potwierdziło, że ta odmiana literatury dla młodzieży funkcjonuje w obiegu czytelniczym, dzięki klasyce i polskim powieściom jeszcze z czasów PRL-owskiej serii wydawniczej Klubu Siedmiu Przygód. Piętnastolatki odkurzyły powieści Marty Tomaszewskiej, Seweryny Szmaglewskiej, Wiesława Wernica, Edmunda Niziurskiego i Alfreda Szklarskiego. Nadal (tzn. przez kilku czytelników) czytano z klasyki powieści Jules’a Verne’a, Marka Twaina i Luisa Stevensona, Lwa Wallace’a (*Ben Hur*), autorów również obecnych w szkolnym obiegu szkoły podstawowej. Były to jednak nieliczne wybory: 5% gimnazjalistów czytających w czasie wolnym, w tym dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt. Obecność klasyki przygodowej: np. powieści Verne’a w nastoletnim obiegu czytelniczym może być efektem polecenia ich przez rodziców, zachęcających do lektur z własnego dzieciństwa. Oto przykład wypowiedzi ucznia z wywiadu:

M: Masz taką listę do przeczytania? – No, nie że tak celowo, ale mam kilka takich książek, które chcę przeczytać. M: Jakie to książki? – Właśnie „Hobbit”, ostatnia część „Wiedźmina”, Umberto Eco „Cmentarz w Pradze”. Jeszcze „Dwadzieścia tysięcy mil podmorskiej żeglugi” i „Podróż do wnętrza ziemi”. Takie książki ... Właśnie twórczość Verne’a polecał mi tata, tak bardzo, on czytał jak był mały, bardzo mi polecał (G38–3A02–0).

Jednak wydaje się, że przyszłość należy do opowieści przygodowych nieuchronnie umykających realizmowi i przekraczających oczywistość doświadczenia, tak jak to ma również miejsce w twórczości Verne’a. Przykładem wspomnianego już trendu polegającego na hybrydyzacji gatunków jest cykl powieści Christi J. Daugherty, której, świeżo wydany pierwszy tom pt. *Wybrani* znalazł kilku czytelników. Jest to powieść młodzieżowa, którą można zaliczyć do książek przygodowych; stanowi jednak połączenie wątków romansowych, kryminalnych z napięciem i grozą thrillera. Podobnie proza Sophie McKenzie wprowadza do obyczajowej powieści dla młodzieży wątki przygodowe i sensacyjne. Wydaje się, że takie konglomeraty wskazują na kierunki rozwoju, daleko odchodzące od wzorców przygodowych powieści indiańskich (Bobowski, 2012).

Komiksy

Gimnazjaliści nieco rzadziej czytali komiksy (tylko 5%), niż ich młodsi koledzy z szóstej klasy szkoły podstawowej. Odnotowano tu nawet niewielki spadek w porównaniu z poprzednimi edycjami badania czytelnictwa. Najliczniej (2% czytelników) gimnazjaliści wybierali komiksy typu manga, naruto i inne japońskie. 3% pozostałych odbiorców czytało i oglądało bardzo rozmaite publikacje *Walta Disneya*, *Spiderman*, *Star Wars*, komiksy o tematyce wojennej *Predator*. Warto odnotować brak polskiego współczesnego komiksu w nastoletnim obiegu czytelniczym.

Dla dzieci młodszych i starszych – Brzechwa, Tuwim

Piętnastolatki nie są jeszcze odległe od dzieciństwa i obecnych w nim lektur. Wyborom literatury dziecięcej może sprzyjać posiadanie młodszego rodzeństwa i wzajemna wymiana książek. Wypowiedzi uczniów w wywiadach wskazywały, że mając młodsze rodzeństwo, czytają mu książki z domowego księgozbioru. Powrót do lektur z lat wcześniejszych może też pełnić funkcje terapeutyczne, tak jak rozmowa ze starym, sprawdzonym przyjacielem. Proza przeznaczona dla młodszych czytelników nie wymaga złożonych kompetencji czytelniczych, jest pisana prostym językiem, jej forma jest nie zbyt skomplikowana, więc często może być łatwiejsza w odbiorze. Nieliczna grupa – 4% czytelników – wymieniła lekturę wierszy Juliana Tuwima i Jana Brzechwy, czytanie książeczki o *Koszmarnym Karolku* Francesci Simon, Roberta Muchamore cykl 6 tomów *Cherub*, powieści Erica Kastnera, i in. Z polskich autorów wskazali Agnieszki Stelmasyk *Kroniki Archeo*, *Rodzinę Miziołków* Joanny Olech, *Mikołajek* René Gościńskiego i Jeana Jacquesa Sempe'go.

Książki religijne

Kategoria książek religijnych została wyróżniona ze względu na tematykę, a nie ze względu na gatunek artystyczny czy formę. Są to książki o tematyce religijnej, prezentujące myśli dotyczące transcendencji, mające charakter wyznania wiary, opowieści o doświadczeniu religijnym. Mogą też być osobistym wyznaniem, dokumentem lub relacją z przeżyć innych osób, bądź mogą przybrać formę literacką. Znajdą się tu także różne formy katechezy, ewangelizacji i nauczania zasad danego wyznania oraz publikacje o charakterze teologicznym. Takie publikacje miały nieliczne grono czytelników (2%), a wśród nich tylko kilku chłopców.⁴¹ Jest to nadal margines czytelniczych wyborów; dotyczy nielicznych osób. W lekturowych wyborach nastolatków zakwalifikowanych do kategorii książek religijnych znalazły się przede wszystkim teksty związane z religią chrześcijańską, a szczególnie katolicką. Kilka osób zadeklarowało czytanie Biblii. Wymieniono kilka pozycji książek o tematyce religijnej: *Dekalog. Przemówienia i homilie Jana Pawła II*; *Człowieka z nieba* Paula Hattaway'a – świadectwo wiary chrześcijańskiego zakonnika, przywódcy chińskiego kościoła domowego; *Księdza Michała Olszewskiego Egzorcyzm. Posługa miłości* – książka egzorcysty diecezji kieleckiej, blogera; *Uśmiech Pana Boga* Benjamina Boissona; z beletrystyki *Chatę* Paula Younga. Warto odnotować nieobecność tekstów katechetycznych skierowanych do młodzieży.

7.4.7. Środowisko społeczno-kulturowe a preferencje lekturowe gimnazjalistów

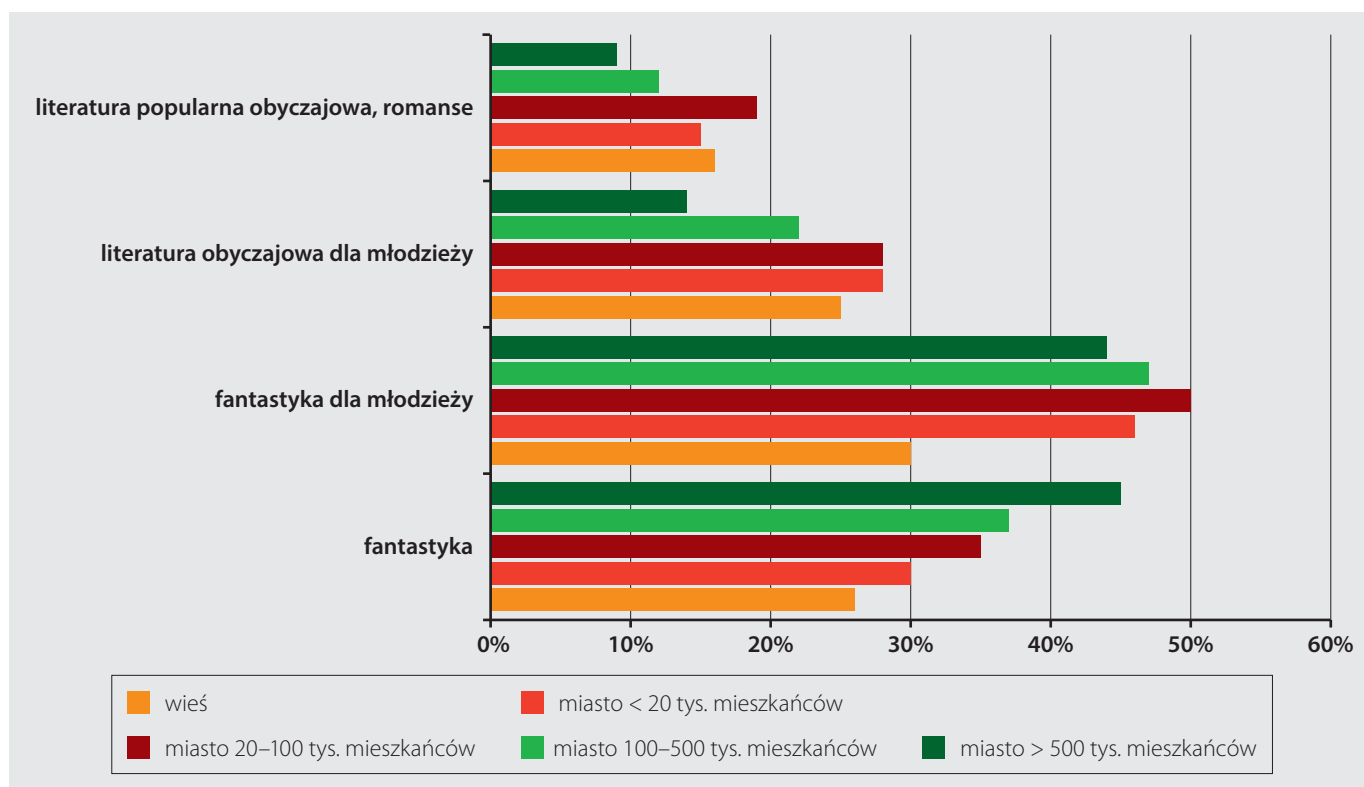
Przy szczegółowym omawianiu typów czytanych książek wskazywano na rozbieżności w gustach czytelniczych dziewcząt i chłopców. Podczas analiz poszukiwano jeszcze innych zależności wynikających ze społeczno-kulturowego środowiska uczniów. Zwraca uwagę zależność między typami książek czytanych w czasie wolnym a miejscem zamieszkania i poziomem wykształcenia rodziców. Wykres 3 ilustruje zależność między miejscem zamieszkania gimnazjalistów a wyborem najczęściej czytanych typów książek.

Najmocniej różnicuje gimnazjalistów wybór fantastyki dla dorosłych. Odsetek czytelników tego typu literatury wzrasta wraz z wielkością miejscowości i wraz z poziomem wykształcenia rodziców – jest ich dwukrotnie więcej wśród dzieci z rodzin, w których rodzice mają wykształcenie wyższe niż w rodzinach, gdzie ojciec ma wykształcenie zasadnicze zawodowe. Różnica między wiejskimi a wielkomiejskimi czytelnikami fantastyki sięga 20 punktów procentowych.

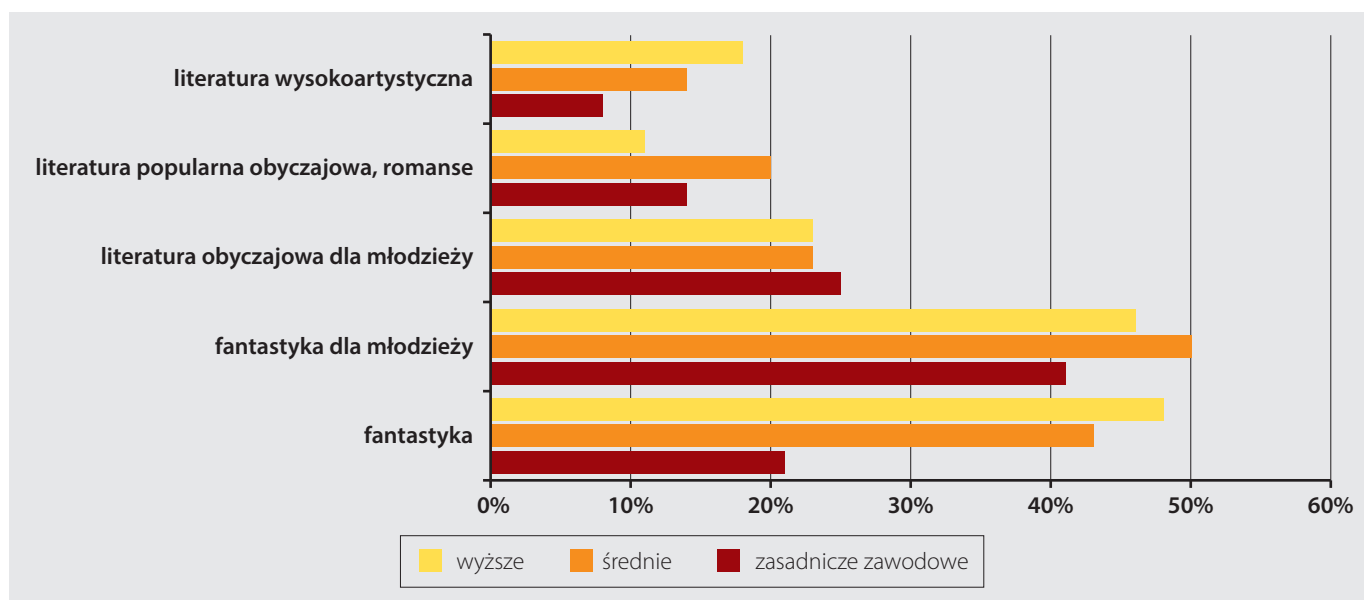
Fantastyka dla młodzieży obejmująca wszystkie jej odmiany, od cyklu książek o przygodach Harry'ego Pottera po powieści Suzanne Collins, jest najbardziej powszechna; trafia do wszystkich miejscowości i do rodzin o różnym kapitale kulturowym. Literatura obyczajowa dla młodzieży i literatura popularna romansowa jest najmniej chętnie wybierana przez wielkomiejskie czytelniczki. Natomiast wykształcenie rodziców nie różnicuje czytelników i czytelniczek powieści obyczajowych dla młodzieży, chociaż ma wpływ na wybór literatury wysokoartystycznej – wraz ze wzrostem wykształcenia ojca nastoletniego czytelnika rośnie prawdopodobieństwo czytania tego typu książek.

⁴¹ Wśród dorosłych Polaków odsetek czytelników książek religijnych był dwukrotnie wyższy – por. I. Koryś, K. Wolff *Wybieram książkę*, dz. cyt. s. 57.

Wykres 3. Odsetek czytelników typów czytanych książek według miejsca zamieszkania gimnazjalistów, N=1105 (w procentach)



Wykres 4. Odsetek czytelników typów czytanych książek według wykształcenia ojców gimnazjalistów, N=1105 (w procentach)



Męskie i żeńskie: profile czytelnicze gimnazjalistów

Płeć najsilniej różnicuje wybory czytelnicze gimnazjalistów. Gimnazjalistki, podobnie jak młodsze koleżanki, potrafią czytać każdą odmianę literatury, ale z wiekiem rośnie asortyment czytanych książek, poszerzają się zainteresowania i kompetencje. Piętnastoletnie czytelniczki najchętniej czytają fantastykę, zwłaszcza taką, w której występują ich rówieśnicy. Co najmniej co dziesiąta czytelniczka wybrała cykle powieści z tego typu książek i takich autorów jak: Joanne K. Rowling, Stephenie Meyer oraz cykl Suzanne Collins – odmiany literatury fantastycznej odnoszącej od kilku lat sukces czytelniczy

i najnowszej mody czytelniczej. Obok prozy fantastycznej, często pełnej grozy i napięcia, ale też nasyconej romantycznymi wątkami dziewczęta wybierają literaturę obyczajową przedstawiającą problemy dorastania oraz relacje z przyjaciółmi i rodziną. Liczna grupa czytelniczek stara się poznać bardziej drastyczne doświadczenia nastolatków zmagających się z uzależnieniami.

Chłopcy czytają mniej książek i ich lekturowe wybory są mniej wszechstronne. Chłopięcy czytelnicy jeszcze mocniej niż dziewczęta są zależni od fantastyki, ale wielu z nich znacznie chętniej niż dziewczęta sięga po poważniejsze utwory z tego gatunku. W obszarze wspólnych dla męskiej publiczności czytelniczej doświadczeń znajdują się tylko utwory fantastyczne. Powieści trzech autorów zyskały co najmniej 10% wskazań: Rowling, Tolkien i Sapkowski. Obok poważniejszej i trudniejszej fantastyki, takiej jak np. proza Strugackich, część chłopięcej publiczności czytelniczej wybiera takie same lektury fantastyczno-przygodowe jak koledzy ze szkoły podstawowej, np. *Zwiadowców* Flanagana.

Chłopcy (niezależnie od wieku) zdecydowanie nie są zainteresowani romansami, które opisywali w wywiadach jako: *romantyczne, o miłości, o uczuciach* ani powieściami obyczajowymi (w ich słowniku: *o życiu, z życia wzięte, o dramatach*). Świadczą o tym chłopięce wypowiedzi w wywiadach jakościowych:

No ten sam „Zmierzch”, którego tam nie czytałem, ale tam jest wszystko po prostu to głupie i nic ciekawego nie jest, bo wszystko jest na jeden temat (G39–3D21–0).

Nie interesują mnie przede wszystkim romantyczne książki (G09–3A14–0).

Drugi segment typowo chłopięcych wyborów, choć już o znacznie mniejszym zasięgu, to publikacje stanowiące rozwinięcie ich zainteresowań. Wyróżniają się tu trzy dziedziny. Pierwsza, i tu są podobni do swoich młodszych kolegów, to sport, a więc książki albo poświęcone karierze sportowców, albo dyscyplinie, którą sami uprawiają. Druga dziedzina to muzyka, której słuchają; trzecia to historia, najlepiej jeśli związana z dziejami działań zbrojnych, zwłaszcza w okresie ostatniej wojny światowej. Nastoletni czytelnicy są świadomi rozbieżności w gustach dziewcząt i chłopców. W wywiadach wielokrotnie dali temu wyraz. Dodatkowo chłopcy, którzy mniej chętnie wymieniają się z rówieśnikami książkami i opiniami na temat lektur, także mniej interesują się doświadczeniami lekturowymi kolegów; mniej też o nich wiedzą. Oto przykład bardzo charakterystycznej chłopięcej wypowiedzi udzielonej w wywiadzie jakościowym:

Dużo z moich znajomych czyta „Zwiadowców”. To męska część moich znajomych. A, szczerze mówiąc, nie wiem, co czytają inni. – Co czytają dziewczyny? – Ostatnio „50 twarzy Greya”. Taka książka, która jest bestsellerem, mnie zupełnie nie interesuje. Ale dużo dziewczyn czyta to. – Co jeszcze wśród chłopaków? „Zwiadowcy”, co jeszcze? – To było kiedyś. Teraz już mało. Szczerze mówiąc, nie wiem. Właśnie od kilku miesięcy nie jestem zainteresowany. Nie potrafię powiedzieć teraz, co się czyta... (G38–3A02–0).

7.4.8. Podsumowanie: dorastanie z literaturą

Szczegółowa obserwacja map nastoletnich upodobań książkowych pozwala na opisanie zmian, jakie zostały na nich naniesione po trzech latach dorastania czytelników.

Stałe elementy na obu rysunkach to dorastanie z Harry’em Potterem. Potter jest postacią, o której zawsze mogą porozmawiać dwunastolatek z piętnastolatkiem, którzy nawet jeśli nie przeczytali wszystkich tomów, to o nich słyszeli albo widzieli film! Potter zaczerpnął nastoletnią publiczność czytelniczą; uczniowie długo nie mogą wyrosnąć ze świata magii i czarodziejów. Na obu mapach widoczne są fantastyczne przygody, choć czary, magowie i steampunkowe przygody, takie jak w *Tunelach*, coraz częściej zamieniane są na poważniejsze lektury. Widoczne są wspólne punkty – jednakowe doświadczenia lekturowe piętnastolatków – ponad wiekowymi podziałami są czytane powieści Joanne Rowling i J. R. R. Tolkiena. Wraz z dorastaniem nastoletnich czytelników rozchodzą się czytelnicze tropy dziewcząt i chłopców. Zawsze się różnili upodobaniami; nawet w dzieciństwie dziewczęta wolały bajki o księżniczkach, a chłopcy zwariowane, śmieszne przygody. W późnym dzieciństwie dziewczęta coraz bardziej zaczynają interesować się problemami psychologicznymi, relacjami międzyludzkimi, pierwszymi

problemami sercowymi. Chłopcy wtedy zaczynają smakować pierwsze literackie wielkie przygody. Ci najaktywniejsi czytelnicy młodzieńcy wybierają już poważną fantastykę, literaturę historyczną. Chłopcy czytelnicy już we wcześniejszym dzieciństwie oswojeni z czytaniem w czasie wolnym, potrafią znaleźć teksty, nie tylko w czasopiśmie, ale nawet w książkach, które dostarczają im informacji o ich hobby, o pozaszkolnych zainteresowaniach.

Po trzech latach widzimy, jak poważniej spontaniczne wybory czytelnicze nastolatków. Część z nich, ci mający bogatsze wcześniejsze doświadczenia lekturowe, pochodzący zwłaszcza z rodzin, gdzie obecna jest lektura książkowa, sięgają po publikacje przeznaczone dla dorosłych odbiorców. Chłopcy wybierają wówczas z literatury klasycznej powieści o tematyce historycznej, dziewczęta współczesną literaturę obyczajową – i tę ambitniejszą, z górnej półki albo popularną romansową powieść obyczajową. Starsi chłopcy nie rezygnują łatwo z fantastycznej przygody, ale coraz chętniej sięgają po trudniejszą fantastykę, często czarną, brutalną, z okrutnymi wojnami, zdrajcami i dzielnymi wojownikami. Fascynują ich bohaterowie z prozy Andrzeja Sapkowskiego. Potrafią odnaleźć ambitną klasykę science fiction. Dziewczęta w tym czasie także nie uciekają od grozy i fantastyki, ale znajdują ją albo w romansach wampirów, albo w thrillerowej prozie postapokaliptycznej, ukazującej walki na śmierć i życie nastoletnich przyjaciół. Starsze dziewczęta przechwytyują bestsellery czytane przez dorosłych, książki Stephena Kinga, współczesne kryminały, ale też nadal są wierne literaturze obyczajowej dla nich przeznaczonej. To one, w odróżnieniu do młodszych koleżanek, wybierają utwory opisujące ciemne strony współczesności, los nastoletniego narkomana albo kobiety prześladowanej przez represyjną kulturę.

8. Literatura piękna na lekcjach języka polskiego

Jednym z celów opisywanego badania była analiza uczniowskich postaw wobec książek czytanych w ramach obowiązku szkolnego. Poddano analizie wywiady z uczniami, w celu opisanie ich ocen obecności literatury pięknej na lekcjach języka polskiego. Starano się poznać opinie uczniów o czytanych lekturach szkolnych. Uczniowskie odpowiedzi zebrane w części ilościowej badania, pozwoliły na prezentację uczniowskich rekomendacji do kanonu szkolnego. Poddano także analizie uczniowskie strategie czytania lektur szkolnych; wykorzystano w tym celu analizy wywiadów i odpowiedzi uczniów w ilościowej części badania:

Treści uzyskane z analizy wywiadów podczas jakościowej części badania dały wgląd w uczniowskie opinie o obecności literatury pięknej na lekcjach języka polskiego i umożliwiły następujące obserwacje:

- Sytuacja przymusu towarzysząca czytaniu lektur szkolnych powoduje, że te lektury są przede wszystkim postrzegane jako teksty narzucone; z tego powodu uczniowie są wobec nich niechętni. Jak wynika z wywiadów, dla wielu uczniów pierwszą przeszkodą w czytaniu lektur szkolnych jest nuda towarzysząca lekturze. W takiej sytuacji przydatna mogłaby być wiedza o tym, dlaczego dany tekst jest omawiany na lekcjach, z jakich powodów warto go przeczytać, co jest w nim interesującego.
- Uczniowie poszukują w lekturach szkolnych przede wszystkim atrakcyjnych walorów lekturowych, bardziej wartości rozrywkowych, niż poznawczych, etycznych czy artystycznych. To nie tyle literackie przesłanie, co „wciągająca” fabuła i przystępna forma wpływają na pozytywną ocenę tekstu.
- Najważniejszą cechą decydującą o ocenie walorów lekturowych utworu jest jego język, który stać się może zarówno plusem, jak i minusem. Język utworu najczęściej jest przez uczniów umieszczany w opozycji łatwy – trudny.
- Uczniowie wskazywali na zjawisko nieprzystawalności literatury omawianej w szkole do ich zainteresowań czytelniczych, wieku, doświadczeń lekturowych. Wyniki analizy uczniowskich wypowiedzi wskazują na odmienny stosunek dziewcząt i chłopców do lektur. Jeśli dziewczętom może się podobać beletrystyka obyczajowa opisująca relacje międzyludzkie i codzienne problemy młodzieży, to chłopcom takie tematy mogą zniechęcić do lektury, a nawet przeszkodzić w czytaniu.
- Z analizy wywiadów z uczniami wynika, że lekcje języka polskiego odbywają się według schematu: testy sprawdzające znajomość treści książki, następnie jej odtworzenie na lekcji, czyli streszczenie, czas i miejsce akcji, charakterystyka postaci literackich, czasami na koniec wypracowanie.
- Udana lekcja polskiego, w opinii uczniów, niezależnie od wieku, płci, miejsca zamieszkania, to taka, podczas której można się wypowiadać, dyskutować; kiedy wszyscy obecni w klasie w niej uczestniczą. Cenna jest też możliwość wypowiedzenia własnej opinii o czytanych utworach. Uczniowie podkreślali w wywiadach, że tylko taka lekcja może ich zaintrygować, uaktywnić.

Analiza uczniowskich deklaracji w ankietach audytoryjnych przyniosła następujące wnioski:

- Uczniowskie rekomendacje do kanonu lektur szkolnych są odbiciem uczniowskich ostatnich doświadczeń lekturowych czasu wolnego⁴². Dwunastolatkowie najchętniej czytali w szkole powieści fantastyczno-przygodowe. Wymarzoną lekturą jest cykl przygód Harry’ego Pottera, bezkonkurencyjny i dla chłopców, i dla dziewcząt. Starsi uczniowie wybierali fantastykę dla dorosłych, najczęściej Tolkiena.
- Wśród dziewczęcych rekomendacji z literatury fantastycznej najczęściej wybierany był cykl Stephenie Meyer i inne powieści o nastoletnich wampirach. Dziewczęca domena wśród lekturowych życzeń to literatura obyczajowa dla dziewcząt. Dwunastolatki w odróżnieniu od koleżanek

⁴² Por. rozdział: *Lektury książkowe czasu wolnego nastolatków*.

starszych od trzy lata nie wybierały problemowej literatury dla młodzieży, ale powieści o lżejszej tematyce, częściej obcych autorów.

- Wspólny obszar doświadczeń lekturowych gimnazjalistów determinują i wyczerpują zalecenia podstawy programowej. Do szerszego obiegu czytelniczego nie przenikają inne teksty niż te, które należą do kanonu sugerowanego przez zapisy programowe.
- Poszukując różnic w strategiach czytania lektur szkolnych między dwunastolatkami i trzynastolatkami, widzimy, że starsi uczniowie nieco częściej niż młodszy koledzy czytają te utwory w streszczeniach. Uczniowie szkoły podstawowej są mniej zróżnicowani i bardziej zdyscyplinowani w szkolnych praktykach czytelniczych.
- Obserwując zróżnicowanie wynikające z płci uczniów, dostrzegamy większe różnice między gimnazjalistami; starsi chłopcy mniej chętnie czytają większość lektur, zwłaszcza klasykę literatury polskiej i obcej, ale także powieści obyczajowe dla młodzieży. Różnice w strategiach podejmowanych przy czytaniu lektur między dziewczętami i chłopcami (czytanie całości tekstów, fragmentów, streszczeń) wynikają z charakteru i tematyki czytanych książek.

8.1. Sposoby czytania w ramach obowiązku szkolnego

8.1.1. Na straconej pozycji

Dla dydaktyków odkryciem nie jest, że sam fakt czytania literatury pięknej, niezależnie jakiej, z obowiązku, na polecenie nauczyciela, określa postawę uczniów wobec lektur (np. Uryga 1996). Formuje postawę rezerwy albo wręcz uprzedzenia i niechęci. Badani uczniowie, młodszy i starszy ze wszystkich środowisk; zarówno aktywni codzienni jak i sporadyczni czytelnicy; o bogatym, ale i skromnym doświadczeniu lekturowym, byli podobnie uprzedzeni do książek, które musieli czytać z obowiązku. Sytuacja przymusu, jaka towarzyszy czytaniu lektur szkolnych powoduje, że czytane pozycje są przede wszystkim postrzegane jako teksty narzucone. Problem ten dotyczy zarówno dobrych uczniów, o wysokich kompetencjach literackich, jak i słabych, mających trudności z czytaniem skomplikowanych tekstów. Uczniowie nie zastanawiają się, dlaczego powinni je czytać, jakie są te utwory, co stanowi o ich wartości. Obowiązek szkolny wyłącza zaniepokojenie tekstem i wszelkie inne powody czytania poza zewnętrzną nagrodą. Oto charakterystyczna wypowiedź uczennicy z wielkowiejskiej szkoły podstawowej. Dziewczynka, dla której czytanie jest ulubionym zajęciem czasu wolnego, która lubi czytać książki (przygodowe i „takie strategiczne, średniowieczne”), wypowiada się jednak jak następuje:

A propos lektur. Czasami jest tak, że jeżeli jakaś książka nie jest lekturą, to jest fajna. Mózg ludzki działa na takiej podstawie, że jeżeli jesteśmy zmuszeni do przeczytania czegoś w danym okresie, to właściwie nie robi się z tego przyjemność, tylko właściwie męczymy się z tą książką (P41–6b21–0).

Podobną opinię posiadają starsi uczniowie, również ze szkół wielkowiejskich:

Z tymi lekturami to jest tak – każda książka, która trafi na listę lektur, jest skazana na tragedię J (G38–3A25–1).

Słowo lektury jest bardzo ograniczone, ponieważ, słysząc słowo lektura, kojarzy się z nudną książką, którą musimy przeczytać w szkole. Wydaje mi się, że sam obowiązek czytania tych książek nie jest dla nas czymś pozytywnym (G39–3D16–1).

Szkolne czytanie, tak jak wszystkie inne obowiązki, jako zadania polecone, ma być wykonane na określony termin, w efekcie zdarza się, że uczniowie nie potrafią zdążyć z czytaniem na czas. Często za późno zaczynają lekturę. Pośpiech sprzyja zniechęceniu, przerwaniu lub zarzuceniu. Oto typowa odpowiedź ucznia, który czyta wszystkie lektury, a jednak:

Pani nam daje może dwa tygodnie na przeczytanie takiej książki. Czasem więcej, ale często tak krótko. I dlatego człowiek się spieszy i nie uważa aż tak na treść [...] Przestaje mu się podobać książka. Potem tak na przymus czyta (P23–6C04–0).

Nauczyciel powinien być świadomy uprzedzenia uczniów wobec lektur szkolnych, staje bowiem przed wyzwaniem przełamania, osłabienia tego oporu. Przyjrzyjmy się, jakie sposoby uczniowie widzą na zniwelowanie tej niechęci oraz jakie strategie dydaktyczne podejmują nauczyciele.

Zaangażowaniu w czytanie, stanowiącemu niezbędny element motywacji wewnętrznej, sprzyja świadomość zasadności powodów poznawanych i analizowanych treści (Wigfield, Guthrie, 1997). Jeśli uczniowie wiedzą, dlaczego powinni opanować określone umiejętności, z jakiej przyczyny zostały wybrane takie a nie inne utwory literackie, to wiedza sprzyja pozytywnej motywacji do wykonywania poleceń nauczyciela. Takie okoliczności mogą zmobilizować uczniów do pokonywania ewentualnych trudności w rozumieniu i przyswajaniu treści omawianych podczas lekcji. Znajomość powodów pomaga także rozbudzić ciekawość, zainteresowanie lekturami. Aktywności czytelników sprzyja również sytuacja, gdy mają możliwość wpływu na wybór lektur. Dzięki temu czują się podmiotami procesu dydaktycznego, współuczestnicząc w jego przebiegu. Wszystkie te elementy budują wewnętrzne motywacje czytelnicze⁴³. Natomiast w odwrotnych okolicznościach, kiedy uczeń staje wobec konieczności poznawania, rozumienia i interpretowania tekstów kultury, które są bardzo odległe od jego doświadczeń, odnoszą się do obcych mu obszarów symbolicznych, ujęte są w formie i języku dla niego nieczytelnym, wówczas uczeń nie powinien pozostać sam na sam z taką lekturą. Kiedy jednak uczeń musi zmierzyć się z zadaniem samotnego pokonania utworu obcego mu kulturowo, jedynym napędem pozostaje tylko silna motywacja zewnętrzna:

Staram się czytać wszystkie, ale czasami nic z nich nie rozumiem, czasami nijak mi to nie idzie (P11–6B18–1).

Wywiady z uczniami dowodzą, że bardzo rzadko mają świadomość, dlaczego określona książka trafiła na listę lektur. Oto opinia aktywnego czytelnika z wielkowiejskiej, dobrej szkoły:

Albo „Szósta klepka”. Nie wiem, czemu to jest lekturą. Jest to książka, w której raczej nie ma akcji i wiele morału nie ma. I wiele lektur szkolnych, stwierdzam, w moim przekonaniu, że są zupełnie narzucone tylko dlatego, że jest to klasyka polska, nie dlatego, że mają jakieś większe wartości (G39–3F26–0).

Jednak, nawet wówczas, gdy uczeń domyśla się, dlaczego wybrano do szkolnego czytania konkretny utwór, nie jest to wystarczający powód, jeśli jego forma i treść są dla czytelnika nieatrakcyjne:

Znaczy nie była taka zła, bywały gorsze, ale też nie zaciekawiała. Nie spodobało mi się, jak on się tam włóczył po tym Nowym Jorku i jeździł z miejsca na miejsce. No niezbyt ciekawe to się wydawało – A dlaczego myślisz, że ta książka („Buszujący w zbożu”) znalazła się na liście lektur? – Tzn. bo można utożsamić się z bohaterem, bo też jest w podobnym wieku. Właśnie, dlatego, że się zbuntował i uciekł (G05–3B18–1).

8.1.2. Lektury szkolne lubiane i cenione versus nielubiane

Na początku to ja zawsze mam jakąś oporność do książek i potem okazuje się, że to jest nawet fajna książka (P10–6A12–0).

Nastolatki, szczególnie młodsze, często nie mają jednoznacznych, wyrobionych upodobań; wolą jedne książki od drugich nie zawsze z uświadomionych powodów. Jednak ci, którzy mają ulubione lektury szkolne, najczęściej szukają w nich cech książek, które lubią czytać dla przyjemności. Łatwiej jest wtedy uzasadnić, dlaczego im się podobają książki czytane z obowiązku.

⁴³ Por. rozdział: *Motywacje czytelnicze i zaangażowanie w czytanie*.

Wśród obowiązujących lektur, które w indywidualnych wywiadach oceniano jako najbardziej atrakcyjne, uczniowie wskazywali przede wszystkim lektury ze szkoły podstawowej – dotyczy to także gimnazjalistów. Ten fakt może świadczyć o tym, że uczniom gimnazjum trudno jest odnaleźć wśród lektur gimnazjalnych takie, które są rzeczywiście interesujące.

Uczniowie szkół podstawowych i gimnazjaliści bardzo do opisu cenionych czy nie lubianych książek wykorzystują terminy teoretycznoliterackie; przeważnie posługują się językiem nie znawcy, ale czytelnika amatora.

Walory lekturowe – jeśli Harry [Potter] byłby napisany tak, jak w „Pustyni i w puszczy” to nie byłby tak czytany (P24 6D15–1).

Uczniowie, oceniając w wywiadach lektury szkolne, przede wszystkim wskazywali na walory lekturowe. Są to najczęściej ogólne określenia dotyczące formy i tematyki książki, świadczące o tym, że jej lektura jest satysfakcjonująca. Składają się na nie takie cechy jak: „interesująca”, „ciekawa”, „wciągająca”, „łatwa w czytaniu”. Oto przykład wypowiedzi:

Owszem, bywają ciekawe lektury. Na przykład ostatnio przeczytałem „Szatana z siódmej klasy” (P41–6B21–0).

Jednak najważniejszą cechą decydującą o ocenie lekturowych walorów utworu jest język, który może się stać zarówno plusem, jak i minusem tekstu. Język utworu najczęściej jest rozumiany przez uczniów w opozycji łatwy – trudny. Łatwy oznacza brzmienie najbliższe językowi potocznemu, codziennemu, znanemu z doświadczenia. Trudny może być z dwóch powodów: po pierwsze, w sytuacji, kiedy służy przedstawianiu świata obcego, nieznanego z doświadczenia, przedstawienia w skomplikowany sposób, poprzez różne stylizacje, archaizmy, dialekty; po drugie, kiedy jest to oryginalny język historyczny, niestosowany współcześnie.

Uczniowie wiele spośród lektur – zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum – postrzegali jako przestarzałe, pisane archaicznym, zawiłym, niezbyt zrozumiałym językiem, niedopasowane do obecnych czasów, zbyt odległe współczesnym czytelnikom. Zwraca uwagę wypowiedź ucznia świadcząca o potrzebie uaktualnienia listy szkolnych lektur. Oto jego opinia:

Po pierwsze, uaktualnić tę listę, a nie trzymać te same przez ostatnie czterdzieści parę lat. Skorzystać bardziej z książek, które są aktualne. Które teraz bardziej zainteresowały młodzież. Które będą napisane prostszym raczej językiem (G39–3F26–0).

Według uczniów książka powinna być przede wszystkim napisana łatwym, przystępnym, zrozumiałym dla czytelnika językiem. Niezależnie od tematyki utworu jego język stanowi pierwszą barierę. Uczennica wiejskiej szkoły podstawowej pochodząca z rodziny rolniczej, aby zrozumieć tekst, musiała pięć razy przeczytać „Bajki robotów” – niezrozumiały język, dziwne słownictwo (P31–6A131). Jeśli język jest niezrozumiały, staje się przeszkodą trudną do pokonania; przesiewa uczniów. Tylko nieliczni, mający silną motywację wewnętrzną lub zewnętrzną do czytania tekstów zadanych przez szkołę, przebijają się przez tę przeszkodę. Oto przykładowa wypowiedź:

Gdybyś miała usuwać lektury szkolne, to co byś usunęła z lektur? – „Szatana z siódmej klasy”. Dzieci nie potrafią tego zrozumieć. Jest im bardzo ciężko to czytać, bo jeszcze nikt z mojej klasy nie przeczytał tego do końca. – [...] Tak, ciężko jest zrozumieć, co tam jest napisane, takim zawiłym językiem, nikt nie potrafi tego zrozumieć... (P11–6B18–1).

Z drugiej strony znajdują się gimnazjaliści z większymi kompetencjami, dla których język nie stanowi przeszkody:

Była przystępnie napisana [„Moralność Pani Dulskiej”] ... Język nie sprawiał problemów w zrozumieniu. I przy okazji czasem nawet, można powiedzieć, była dosyć śmieszna. Po prostu jakoś mnie podobała się (G38–3A02–0).

Nuda, nuda, nuda

Ci, którzy wskazują na nielubianą lekturę szkolną, którą czytali z trudnościami twierdzą, że jest przede wszystkim – nudna. I tu mogą znaleźć się bardzo różne książki. Ta sama lektura zostanie przez jednego ucznia zakwalifikowana jako „fajna, ciekawa”, a przez kolegę jako nudna. Często trudno rozwinąć, co to oznacza, że utwór jest nudny. Przyjrzyjmy się sposobom zastosowania określenia, w których „nudna”, to rzecz o problemach dla ucznia nieciekawych i odległych; także bez akcji, dialogów, posiadająca za dużo opisów – szczególnie opisów przyrody.

Niektórzy starsi uczniowie, pomimo że sami mają bogate doświadczenie czytelnicze i że zdają sobie sprawę, iż dana lektura zawiera poznawczo wartościowe treści uważają jednak, że jej walory lekturowe są dla nich zniechęcające i nie do przewyciężenia. Takie opinie mieli chłopcy i dziewczęta, z różnych szkół, renomowanych gimnazjów w wielkim mieście i słabych szkół z małego miasteczka, lubiący czytać i aktywni czytelnicy w czasie wolnym, posiadających wyrobione gusta literackie, dla których książki szkolne były przede wszystkim zdecydowanie nieatrakcyjne i nieciekawe. Wypowiedzi uczniów ilustrują sytuacje będące porażkami szkolnej polonistyki:

„Szyfowe prace”. Nudne piekielnie. Znaczy ja rozumiem, że ze względów historycznych powinniśmy poznać tamte czasy, dlatego to jest lekturą, ale naprawdę mogliby wybrać coś innego, bo to jest piekielnie nudne. Tego się czytać nie chce. Ja czytałam to i nie przeczytałam pierwszej strony nawet, bo zasnęłam 2 razy. Pierwszy raz mnie się tak zdarzyło, więc tak, tę lekturę bym wywalila, zdecydowanie (G39–3F10–1).

Po pierwsze, nie wszystkie są ciekawie napisane. Są językiem nudnym, monotonnym. Niektórym to serce złamie to, co powiem. Ale „Quo vadis” jest nudne (G39–3F26–0).

Nieprzystawalność do czytelniczych potrzeb

Wśród nieudanych lektur szkolnych są takie, które nie trafiają w wiek czytelników zmuszonych je czytać, albo czytelnicy byli na nią za dojrzały, albo wręcz przeciwnie – za mało doświadczeni, czytelniczo zbyt młodzi. Przyczyną nieprzystawalności lektur do potrzeb czytelniczych uczniów jest to, że książka jest zbyt prosta, „dziecinna” albo zbyt trudna. Oto przykłady uczniowskich wypowiedzi:

– Bo „Kubuś Puchatek” to jest dla bardziej takich jeszcze 7-latków, 6-latków. By ich bardziej interesowało, a trzecioklasistów to już będzie po prostu nudziło. A Tomek Sawyer po prostu nudna książka (P28–6B13–1).

... „Małego Księcia” na pewno chciałbym wcześniej omawiać niż teraz i na to miejsce jakąś inną lekturę bym przesunął (G39–3F26–0).

Do zarzutu nieprzystawalności szkolnej lektury do potrzeb wieku i doświadczeń wyniki analizy uczniowskich wypowiedzi nakazują dodać argument odmiennego stosunku dziewcząt i chłopców do lektur. Jeśli dziewczętom może się podobać beletrystyka obyczajowa opisująca relacje międzyludzkie i codzienne problemy młodzieży, to dla chłopców takie problemy w książce mogą stanowić podstawową przyczynę zniechęcenia do lektury, a nawet nieprzewycięzalną przeszkodę w czytaniu. Niedopasowanie do gustu grup płciowych to kolejna okoliczność, kiedy wybór lektury zdecydowanie odbiega od czytelniczych potrzeb i oczekiwań ucznia. Ofiarą takiego odklejenia od chłopięcych oczekiwań (niezależnie od kompetencji i czytelniczych doświadczeń młodzieńców) są powieści Lucy M. Montgomery. Oto przykłady wypowiedzi chłopców z różnych środowisk społecznych:

„Ania z Zielonego Wzgórza” to nie dla chłopaka, nudna, zero akcji, nic się nie działo, sentymentalna (P24 6C06 -0).

Opowieści z Narnii. Była to interesująca dla mnie książka... Większość lektur szkolnych mi się podobała. Tylko niektóre, np. „Tajemniczy ogród” i „Ania z Zielonego Wzgórza” mi się w ogóle nie podobały (P10–6A12–0).

Jest to wyraźny sygnał dla nauczycieli, że są lektury, które mogą liczyć na uznanie tylko dziewczęcych czytelników.

8.1.3. Lektury marzeń – rekomendacje do szkolnego kanonu

Nastolatki posiadają wyraźne oczekiwania i potrzeby czytelnicze, na które mogłyby odpowiedzieć książki omawiane podczas lekcji języka polskiego. Analiza wyników jakościowego i ilościowego etapu badania pokazuje, że uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum wysuwają podobne postulaty wobec lektur szkolnych. Postulaty te są konsekwencją gustu literackiego ukształtowanego przez dotychczasowe doświadczenia czytelnicze. Ostatnio przeczytane i satysfakcjonujące lektury czytane dla przyjemności stanowią najczęściej podstawę porównań, wzór odniesienia. Mając w pamięci pojedyncze książki, które niedawno czytali, uczniowie odnosili zapamiętane treści do świeżych wrażeń ze szkolnej lektury. Oczekują od lektur szkolnych pozytywnie ocenianych walorów lekturowych i wartości rozrywkowych, bardziej niż doznań poznawczych, etycznych czy artystycznych. To nie tyle literackie przesłanie, ale „wciągająca” fabuła i przystępna forma wpływały na uczniowskie oceny. Tak oto wyobrażają sobie atrakcyjne lektury szkolne uczniowie ze szkoły podstawowej:

Z lektur najciekawsze były mity; usunąłbym Anaruka, dodałbym Mikołajka, czytałem go kilka razy (P23–6B19–0).

Książki Percy Jacksona [...] są dla mnie interesujące (P24–6021–0).

Wobec możliwości samodzielnego wyboru książek, które mogłyby znaleźć się na liście lektur szkolnych, uczniowie starają się wskazać książki mogące spodobać się również kolegom. Chłopiec rekomenduje do listy lektur książkę, którą sam niedawno czytał, argumentując, że może trafić w gusta kolegów:

To pani od polskiego mogłaby zadać „Tajemniczego chłopca”, bo moim kolegom i koleżankom by się spodobało... Wiem, co lubią osoby w mojej klasie, więc zadałbym to, co im się spodoba (P28–6C18–0).

Fantastyka w szkole: ...dużo osób chciałoby czytać, żeby były takie ciekawe jak Harry Potter, czy ten „Zmierzch”, żeby on też był lekturą. Nie każdy lubi czytać właśnie takie stare książki, które nie są, jakby we współczesnym świecie, tylko takie jakby odległe (G05–3B18–1).

Najpoczytniejsza wśród nastoletnich czytelników jest literatura fantastyczna⁴⁴, zwłaszcza książki skierowane do młodzieżowego odbiorcy, więc takie tytuły były wybierane na optymalną listę szkolnych lektur omawianych podczas lekcji języka polskiego. Ukonstytuował się swoisty kanon utworów fantastycznych cenionych przez nastoletnich czytelników:

Dodałabym na pewno, przynajmniej kawałek „Władcy pierścieni” lub „Hobbita”, to każdy powinien znać... Przynajmniej kawałek tego, jakiś fragment, ponieważ to raczej jest jedna z najpopularniejszych książek na świecie (P28–6B13–1).

Harry’ego Pottera bym mogła dołączyć. Ciekawy po prostu. Dużo akcji też. Na pewno książka inna niż film. Więc cała większość tylko film obejrzała. Drugą część chyba Narni bym dołączyła. No „Zmierzch” bym dołączyła. Chyba pierwszą część, albo czwartą, o... (P23–6C14–1).

⁴⁴ Rozdział: Wybory lekturowe czasu wolnego.

Wypowiedzi uczniów podczas wywiadów potwierdzają wyniki audytoryjnych ankiet. Poniższe tabele (tabela 1) prezentujące autorów książek proponowanych przez uczniów obu typów szkół do listy szkolnych lektur jednoznacznie wskazują, że najbardziej pożądanymi utworami są powieści fantastyczne. Jak wynika z wywiadów, takie książki cenione są za wartości rozrywkowe i walory lekturowe. Uczniowie są także przekonani, że warto znać te książki, chociażby z powodu ich popularności, z potrzeby poznania tego, co inni znają.

Wśród uczniowskich postulatów dotyczących utworów, które mogłyby stanowić nowy kanon obowiązkowych szkolnych lektur znalazły się przede wszystkim książki z gatunku fantasy oraz fantastyki. Były to propozycje wysuwane zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców. Wśród najczęściej wymienianych tytułów pojawiały się: *Władca pierścieni*, *Hobbit* oraz przynajmniej jeden z tomów *Opowieści z Narnii*, któryś tom serii o Harrym Potterze lub sagi *Zmierzch*.

Porównując listę autorów i typy książek rekomendowanych przez uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalistów do nowej listy lektur, dostrzegamy dużą zbieżność ze spontanicznymi wyborami lekturowymi nastolatków.

Życzenia dwunastolatków

W części ilościowej badania uczniowie wskazywali utwory literackie, które chcieliby omawiać podczas lekcji języka polskiego. Dwunastolatki, jak zostało już powiedziane, najchętniej czytałyby w szkole powieści fantastyczno-przygodowe. Wymarzoną lekturą jest cykl przygód Harry'ego Pottera – bezkonkurencyjny dla chłopców i dla dziewcząt (tabela 1). Co piąty dwunastolatek mający własny pomysł na uzupełnienie listy lektur wskazał powieści Joanne K. Rowling. Następną w kolejności rekomendowaną książką był *Hobbit* Tolkiena (5% ogółu rekomendujących, w tym aż 8% chłopców i 2% dziewcząt). Kolejną pozycją według częstotliwości wskazań był cykl *Narnii* C. P. Lewisa (5% rekomendujących, ceniony podobnie przez chłopców i dziewczęta). Dalej w kolejności znalazł się wybór czytelniczek – cykl powieści Stephenie Meyer, ze *Zmierzchem* na czele (8% rekomendujących dziewcząt i tylko kilku chłopców); następny w szeregu był cykl *Mikołajek* Sempégo; kolejne tomy *Zwiadowców* Johna Flanagana i seria *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki. Z literatury dla dzieci bardzo cenione przez dwunastolatków (chłopców i dziewczęta) były kolejne tomy *Dziennika Cwaniaczka* Jeffa Kinney'a. Popularność wymienionych tytułów wiąże się zapewne również z tym, że wszystkie te historie były kolejno wydawane w wielu tomach i dłużej funkcjonowały w obiegu czytelniczym. Potwierdzenie powyższych preferencji znajdujemy w wywiadach z uczniami:

Opowieści z Narnii. Myślę, że moim kolegom by się spodobała. Jest ciekawa, dużo w niej fantastyki. Dużo jest takich rozmów. Jest przygodowa i w ogóle bardzo fajna (P13–6A05–1).

Fantastyka przygodowa ceniona przez przedstawicieli obu płci to m. in. książki takich autorów jak Lemony Snicket, John Flanagan, Brandon Moore (*Baśniobór*), Christopher Paolini i Cornelia Funke. Dwunastoletni chłopcy życzyli sobie, aby w szkole zadawano im do czytania fantastykę dla dorosłych, przede wszystkim *Władcę Pierścieni* J. R. R. Tolkiena, następnie Andrzeja Sapkowskiego i Terry'ego Pratchetta (9% rekomendujących chłopców i tylko 2% rekomendujących dwunastoletnich dziewcząt). Na liście dziewczęcych rekomendacji literatury fantastycznej najczęściej wybierany był cykl Stephenie Meyer i inne powieści o nastoletnich wampirach. Dziewczęca domena wśród lekturowych życzeń to literatura obyczajowa dla młodzieży. Dwunastolatki, w odróżnieniu od o trzy lata starszych koleżanek, nie wybierały problemowej literatury dla nastolatków, lecz powieści o lżejszej tematyce, częściowo obcych autorów, np. *Pamiętnik nastolatki* Meg Cabot i *Heartland* Lauren Brook.

Dwunastolatki chętnie polecały literaturę dla młodszej młodzieży i dzieci. W tej grupie przeważały dziewczęta, które miały więcej pomysłów sugerujących dołączenie takich książek do lektur szkolnych. Literatura niebeletrystyczna stanowiła margines wśród uczniowskich rekomendacji. Najczęściej wskazywano dzienniki i biografie muzyków np. Justina Biebera, oraz powieści z klasyki przygodowej. Stosunkowo nieduża grupa (8% rekomendujących) wymieniła powieści z klasyki przygodowej, np. autorstwa Juliusza Verne'a, Edmunda Nienackiego i in.

Tabela 1.

Autorzy i typy książek rekomendowanych do listy lektur szkolnych

| Autorzy i typy książek rekomendowanych do listy lektur szkolnych | Ogółem % | Chłopcy % | Dziewczęta % |
|---|-------------|--------------|-----------------|
| 1. Książki obecne w podstawie programowej (Lucy Maud Montgomery, Ferenc Molnár, Charles Dickens, Carlo Collodi, Mark Twain, Daniel Defoe, Arthur Conan Doyle, Frances Hodgson Burnett, Irena Jurgielewiczowa, Alfred Szklarski, Juliusz Verne, Henryk Sienkiewicz) | 14 | 14 | 15 |
| 2. Fantastyka przygodowa dla młodzieży i młodszej młodzieży (z przygodami), Joanne K. Rowling, John Flanagan, Andrzej Maleszka, Rick Riordan, Clive Staples Lewis | 36 | 39 | 34 |
| W tym: Joanne K. Rowling | 19 | 20 | 18 |
| J.R.R. Tolkien (<i>Hobbit</i>) | 5 | 8 | 2 |
| Clive Staples Lewis (<i>Opowieści z Narni</i>) | 3 | 5 | 1 |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i>) | 3 | 5 | 1 |
| Stephenie Meyer, inne wampiry, wilkołaki, duchy, romansowe i horrorowe tło | 7 | 2 | 11 |
| 3. Bajki i baśnie, wiersze dla dzieci, krótkie książeczki, legendy | 2 | 1 | 3 |
| 4. Literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym autorów obcych np., Sempé, Jeff Kinney, Robert Muchomore | 15 | 11 | 18 |
| W tym: Sempé (<i>Mikołajek</i>) | 3 | 3 | 3 |
| 5. Literatura dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorów polskich, Joanna Olech | 7 | 4 | 9 |
| 6. Klasyka przygodowa dla młodzieży, realistyczne książki przygodowe | 8 | 9 | 7 |
| 7. Literatura obyczajowa dla młodzieży | 10 | 2 | 17 |
| 8. Fantastyka dla dorosłych | 5 | 9 | 2 |
| 9. Sensacyjne, detektywistyczne, kryminalne, thrillery | 2 | 2 | 2 |
| 10. Literatura popularna, obyczajowa, romanse | 2 | 1 | 3 |
| 11. Literatura piękna dawna, przed 1918 r. | 3 | 4 | 3 |
| 12. Literatura piękna XX w., poezja | 2 | 1 | 2 |
| 13. Literatura faktu, reportaż, podróże, biografie, dzienniki, wspomnienia, autobiografie, pamiętniki | 4 | 4 | 4 |
| 14. Komiksy | 2 | 2 | 2 |
| 15. Książki hobbystyczne | 2 | 3 | 1 |
| 16. Encyklopedie, słowniki, atlasy, podręczniki, komedia wiedzy | 1 | 0 | 1 |
| 17. Non-fiction: popularnonaukowe, naukowe, historyczne | 1 | 1 | 0 |
| 18. Mity, mitologia i inne | 2 | 2 | 2 |
| 19. Niezidentyfikowane | 5 | 4 | 6 |
| Ogółem, liczba osób | 1007 | 482 | 525 |

Tabela 2.

Autorzy i tytuły książek najczęściej rekomendowanych do listy lektur szkolnych przez uczniów szkoły podstawowej.

| Autor i tytuł i typ rekomendowanych książek | Liczba osób ogółem | Ogółem % | Chłopcy % | Dziewczęta % |
|---|-----------------------|-------------|--------------|-----------------|
| Joanne K. Rowling (<i>Harry Potter</i> , wszystkie i poszczególne części cyklu) | 192 | 19,1% | 20,3% | 18,0% |
| J.R.R. Tolkien (<i>Hobbit, Władca Pierścieni</i>) | 84 | 8,4% | 14,2% | 3,1% |
| Clive Staples Lewis (cykl <i>Opowieści z Narni</i>) | 48 | 4,7% | 3,9% | 5,5% |
| Stephenie Meyer (<i>Zmierzch, Księżyc w nowiu, Zaćmienie, Przed świtem, Intruz</i>) | 43 | 4,2% | ,5% | 7,7% |
| Sempé <i>Mikołajek</i> | 32 | 3,2% | 3,4% | 3,0% |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i> , kolejne tomy serii) | 29 | 2,9% | 5,1% | ,9% |
| Andrzej Maleszka (<i>Magiczne drzewo</i> , kolejne tomy serii) | 27 | 2,7% | 2,1% | 3,3% |
| Jeff Kinney <i>Dziennik cwaniaczka</i> (kolejne tomy serii) | 19 | 1,9% | 2,1% | 1,7% |
| Andrzej Sapkowski (<i>Wiedźmin, Miecz przeznaczenia i inne</i>) | 18 | 1,7% | 2,9% | ,7% |
| Ogółem liczba osób | | 1007 | 482 | 525 |

Życzenia piętnastolatków

...dołączyłbym pewnie pierwszą część „Władcy Pierścieni”, bo to jest książka, która ma 500 stron w wydaniu, które ja czytałem, albo więcej, a przeczytałem ją w dwa dni. Po prostu błyskiem. Trzeba to podkreślić, bardzo mnie zainteresowała. Też uważam za jedną z najlepszych książek, które czytałem (G38–3A02–0).

Gimnazjaliści, podobnie jak ich młodszy koledzy, najchętniej na lekcjach języka polskiego omawialiby literaturę fantastyczną dla nastoletniego czytelnika – 42% rekomendujących wskazało różne odmiany takiej beletrystyki. Oni także najczęściej wymieniali cykl książek o Harrym Potterze Joanne K. Rowling. Warto podkreślić, jak bardzo ten cykl jest ceniony przez nastolatków. Kolejny tytuł zyskał trzykrotnie mniej rekomendacji. Książki Rowling byłyby też jednakowo chętnie czytane przez przedstawicieli obu płci. Natomiast dziewczęta chętnie wybierały powieści z wampirami, duchami, aniołami, a dodatkowo, aż co dziesiąta gimnazjalistka, wskazała powieści Stephenie Meyer, zaś 7% dziewcząt – cykl powieści: *Igrzyska śmierci, W pierścieniu ognia, Kosogłos* Suzanne Collins. Z kolei chłopcy bardziej cenili fantastykę przygodową, w tym *Hobbita* Tolkiena, ale też *Ricka Riordana*, *Johna Flanagan*, *Christophera Paolliniego*, w czym byli podobni do młodszych kolegów. W wywiadach pojawiły się nawet głosy rekomendujące taką literaturę do lektur szkolnych ze wskazaniem względów poznawczych uzasadniających rekomendację. Dotyczyło to książki *Ricka Riordana*, bardzo poczytnej wśród męskich nastolatków:

Więc, zaraz, muszę się zastanowić. „Mitologia” Jana Parandowskiego służy nam do poszerzenia wiedzy o mitologii greckiej. [...] myślę, że książka „Percy Jackson i bogowie olimpijscy” nie byłaby zła, bo poznamy podstawowych bogów. A „Mitologia” Parandowskiego jest dużo informacji szczegółowych. Kto jest czym synem. A jak się przeczyta Percy Jacksona, to można poznać tych bogów bardzo łatwo. Ich domeny i tak dalej. Więc to jest w taki sposób na nauczenie się tej mitologii. Nie poznasz stu procentowo całej, ale nie będziemy w stanie używać całej w naszym życiu codziennym (G39–3F26–0).

Gimnazjaliści, chętniej niż o trzy lata młodsi uczniowie, wskazywali na literaturę przeznaczoną dla dorosłego odbiorcy. Co czwarty uczeń wybierający książkę, która mogłaby znaleźć się w kanonie szkolnym wymieniał fantastykę dla dorosłych. I właśnie rekomendacja tego typu prozy najmocniej zróżnicowała gimnazjalistów – był to przede wszystkim chłopięcy wybór: 41% rekomendujących chłopców i zaledwie 12% dziewcząt. Wśród autorów tego typu utworów najczęściej wymieniano Tolkiena i trylogię *Władcy Pierścieni* oraz prozę Andrzeja Sapkowskiego. Na Sapkowskiego (szczególnie na *Wiedźmina*) wskazało aż 15% rekomendujących chłopców), ale pojawiały się wskazania także wielu innych autorów, m.in. Stephena Kinga, Dmitra Glukhovskogo, Oliviera Bowdena.

Natomiast dziewczęcy wybór obok fantastyki z romansowymi i thrillerowymi wątkami, jaką m.in. zawiera proza Stephenie Meyer, to literatura obyczajowa dla młodzieży, w większości problemowa. Gimnazjalistki chętnie polecały również literaturę obyczajową, przede wszystkim młodzieżową poświęconym problemom dorastania i patologii wśród młodzieży. Najczęściej wskazywały *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek – aż 8% dziewcząt rekomendujących książki; 6% dziewcząt zarekomendowało *Dzieci z Dworca* ZOO Christiane F. Dziewczęta też chciałyby czytać w szkole romanse dla dorosłych czytelników; co dziesiąta wskazała jakąś obyczajową powieść popularną. Rzadziej wymieniany typ książek to powieści sensacyjne (5% wyborów), z których chciano czytać na lekcjach języka polskiego Agathę Christie czy Dana Browna.

Literatura faktu, dzienniki, biografie (5% rekomendacji) i literatura popularnonaukowa do typu książek znajdujących się na końcu listy uczniowskich rekomendacji do lektur szkolnych. Wyróżniła się literatura biograficzno-wspomnieniowa stanowiąca odbicie zainteresowań piętnastolatków, opisująca historie popularnych postaci, wśród nich przede wszystkim muzyków pop oraz sportowców – głównie piłkarzy.

Oto przykład jednej z nielicznych wypowiedzi gimnazjalisty, który w niebeletrystycznych książkach proponowanych do omawiania na lekcjach polskiego oczekuje wartości poznawczych:

...no może o sporcie też „Historia Piłki Nożnej”, historia polski, historia jakiś krajów, o konfliktach. Żeby uczniowie mogli się przygotować do takiego świata. A nie [...] jakąś tam Antygonę, czy Balladynę. I co on później z tego będzie miał? A tak by przeczytał, np. historię piłki nożnej. Pójdzie na jakieś, tak z kolegami porozmawia, że ja przeczytałem taką. Piłka nożna, znam całą historię piłki nożnej. Albo historię Polski, że wiem co zdarzyło się w tym, albo tym roku (G02–3B20–0).

W wywiadach gimnazjaliści proponowali także włączyć do szkolnych lektur książki odnoszące się do współczesnych problemów młodzieży (np. *Pamiętnik narkomanki*), czy do istotnych wartości w życiu (np. *Marley i ja*). Niektórzy gimnazjaliści – zwłaszcza chłopcy – wśród propozycji lektur wskazywali takie książki o tematyce historycznej, jak *Pianista* Szpilmana, czy książki o Powstaniu Warszawskim.

Może jakąś książkę, która ułatwiłaby przyswajanie wiedzy na temat historii, jakieś powstania. Dokładnie tytułów nie przytoczę, bo się tym nie interesuję, ale chodzi mi głównie o to, żeby były takie książki, które w historii, gdzie jest jakiś element Powstania Warszawskiego (G06–3B02–1).

Do wyjątkowych, nawet wśród gimnazjalistów, należy opinia, że w szkole należy czytać więcej arcydzieł literatury światowej:

Rany, a jeszcze mnie się przypomniało, że „Balladynę” uwielbiam. Ja mówię, że ballady i dramaty, to lubię zdecydowanie. Co bym dołożyła? „Makbeta” mnie się wydaje. Znaczący, to jest tak, że już jeden Szekspir jest, to dwóch nie będzie (G39–3F10–1).

Tabela 3.

Płeć gimnazjalistów a typy książek rekomendowanych przez nich do listy lektur szkolnych (w procentach)

| Typy książek rekomendowanych do lektur szkolnych przez gimnazjalistów | Ogółem % | Chłopcy % | Dziewczęta % |
|--|-------------|--------------|-----------------|
| Fantastyka przygodowa dla młodzieży, fantasy baśniowa, fantasy z wampirami (John Flanagan, Christopher Paolini, Joanne K. Rowling, Suzanne Collins, Stephenie Meyer, wampiry, wilkołaki, duchy, romansowe i horrorowe tło) | 42 | 38 | 46 |
| Fantastyka dla dorosłych (Stephen King, Andrzej Sapkowski, Dmitry Glukhovsky, J.R.R. Tolkien) | 25 | 41 | 12 |
| Klasyka przygodowa dla młodzieży, książki przygodowe | 3 | 4 | 2 |
| Literatura dla dzieci 0–12 | 2 | 3 | 2 |
| Literatura obyczajowa dla młodzieży (Jerome D. Salinger, Christiane F., Barbara Rosiek, Anna Onichimowska, Heidi Hassenmuller, Jana Frey, Zdzisław Krasnodębski, Mervin Burgess i inne o narkomanii wśród młodzieży) | 19 | 6 | 29 |
| Literatura sensacyjna, kryminalna, detektywistyczna, thriller | 5 | 5 | 5 |
| Literatura popularna obyczajowa dla dorosłych, romanse | 6 | 1 | 10 |
| Literatura piękna wysokoartystyczna dla dorosłych, dramat | 11 | 11 | 10 |
| Literatura faktu, reportaże, podróże, biografie, dzienniki, autobiografie, wspomnienia, pamiętniki, publicystyka, felietony, eseje | 5 | 5 | 5 |
| Komiksy | 1 | 1 | 0 |
| Książki hobbistyczne, ciekawostki, różne, okultyzm, poradniki | 1 | 2 | 1 |
| Literatura niebeletrystyczna naukowa i popularnonaukowa (np. historyczna, związana z drugą wojną światową) | 2 | 4 | 1 |
| Książki o tematyce religijnej | 1 | 0 | 1 |
| Romantyczne, o miłości, fantasy, science fiction, kryminalne, sensacyjne, przygodowe i inne (określenia bez tytułu) | 3 | 2 | 4 |
| Żadnej, nie lubię czytać | 1 | 1 | 1 |
| Niezidentyfikowane | 2 | 1 | 3 |
| Liczebność badanych ogółem | 902 | 406 | 495 |

Tabela 4.

Autorzy i tytuły książek najczęściej rekomendowanych do listy lektur przez gimnazjalistów (w procentach)

| | Ogółem % | Chłopcy % | Dziewczęta % |
|---|-------------|--------------|-----------------|
| Joanne K. Rowling (<i>Harry Potter</i> , wszystkie i poszczególne części cyklu) | 23,6 | 23,3 | 23,8 |
| Andrzej Sapkowski (<i>Wiedźmin</i> , <i>Miecz przeznaczenia</i> i inne) | 7,5 | 14,9 | 1,3 |
| J.R.R. Tolkien (<i>Władca Pierścieni</i> , <i>Silmarillion</i> , bez <i>Hobbita</i>) | 7,2 | 12,6 | 2,8 |
| Suzanne Collins (<i>Igrzyska śmierci/W pierścieniu ognia/Kosogłos</i>) | 6,2 | 5,1 | 7,2 |
| Stephenie Meyer (<i>Zmierzch</i> , <i>Księżyc w nowiu</i> , <i>Zaćmienie</i> , <i>Przed świtem</i> , <i>Intruz</i>) | 5,9 | 1,4 | 9,5 |
| Barbara Rosiek (<i>Pamiętnik narkomanki</i> i inne tej autorki) | 5,3 | 1,3 | 8,6 |
| Christiane F. (<i>My, dzieci z Dworca ZOO</i>) | 3,8 | 1,3 | 5,9 |
| Christopher Paolini (cykl <i>Dziedzictwo: Eragon, Najstarszy, Brisingr</i>) | 1,9 | 3,3 | 0,8 |
| John Flanagan (<i>Zwiadowcy</i> , kolejne tomy cyklu) | 1,2 | 2,3 | 0,3 |
| Wampiry, wilkołaki, duchy, romansowe i horrorowe tło | 4,4 | 0,8 | 7,4 |
| Stephen King | 1,1 | 0,8 | 1,4 |
| Dmitry, A. Glukhovsky <i>Metro 2033</i> , <i>Metro 2034</i> | 1,8 | 3,7 | 0,3 |
| Ogółem | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

8.1.4. Podsumowanie

Zdaniem większości uczniów lektury szkolne powinny budzić zaciekawienie, które może wynikać z atrakcyjnej, wartkiej fabuły oraz bliskości uczniom, wyrażanej w ciekawym temacie, najlepiej zbieżnym z ich zainteresowaniami. Uczniowie najchętniej czytaliby w szkole książki korespondujące z ich doświadczeniami czytelniczymi odbywanymi w czasie wolnym. Pierwszą barierą albo zachętą do lektury są więc walory lekturowe książki, a przede wszystkim przystępność językowa. Choć uczniowie opiniując lektury szkolne, twierdzą, że nie chcą czytać książek opisujących świat odległy od znanej im współczesności, dobrze sobie radzą ze złożonymi powieściami fantastycznymi, gdzie przedstawiony świat bardzo odbiega od codziennego doświadczenia. I takie właśnie książki najchętniej omawialiby podczas lekcji języka polskiego. Jest to wspólny dla chłopców i dziewcząt pomysł na uzupełnienie lektur szkolnych.

Uczniowie sami przyznają, że przyczyną częstej niechęci do czytania lektur szkolnych jest przymus – obowiązek, a nie samodzielny wybór. Do braku zaangażowania w czytanie lektur szkolnych przyczynia się niewiedza o powodach wyboru danej lektury szkolnej, brak zrozumienia, dlaczego warto dany utwór przeczytać.

Wśród uczniów zasadniczo niechętnych czytaniu książek dominują chłopcy⁴⁵. Warto więc zwrócić uwagę na okoliczności, które szczególnie zniechęcają ich do szkolnej lektury, bowiem to oni są bardziej niż dziewczęta selektywni w swoich preferencjach. Chłopcy, zarówno uczniowie szkoły podstawowej, jak i gimnazjaliści, są niechętni literaturze obyczajowej dla młodzieży, szczególnie klasycznej, czego doskonałym przykładem jest niechęć do powieści Lucy Maud Montgomery. Jednocześnie sami przyznają, że chętnie omawialiby w szkole powieści fantastyczne dla młodzieży, a gimnazjaliści gotowi są nawet włączyć na listę utwory fantastyczne dla dorosłych. Potrafią docenić najbardziej poczytnych autorów, takich jak Joanne K. Rowling, J.R.R. Tolkien czy Andrzej Sapkowski.

8.2. Metody dydaktyczne na lekcji polskiego: *Ogólnie to bym nic nie zmieniała, bo mi się podoba*

Uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjaliści w podobny sposób opisują swoje lekcje języka polskiego: zazwyczaj oceniają je pozytywnie, ale używają bardzo ogólnych określeń. Nie potrafią wyjaśnić, dlaczego niczego by w nich nie zmienili; akceptują je takimi, jakie są. Rzadko też są w stanie wskazać, co chcieliby zmienić na tych lekcjach, jak je udoskonalić. Wynika to najczęściej z tego, że nie mają żadnych pomysłów na zmiany w prowadzeniu lekcji języka polskiego. Konstatują ogólnie, że jest dobrze, tak jak jest. Formułują najczęściej tylko postulaty dotyczące organizacji pracy związanej z lekcjami języka polskiego, polegające na odciążeniu uczniów. Proponują zwiększenie czasu na przeczytanie lektury, krótsze i prostsze teksty zadawane do czytania, mniej prac domowych, szczególnie wypracowań, itp. Chcą, żeby rzadziej sprawdzano postępy w nauce – *aby było mniej kartkówek*. Sami przyznają, że jednym z utrudnień omawiania lektur jest to, że nieliczni uczniowie je przeczytali: *w klasie to praktycznie dwie osoby to przeczytały całą*.

Pani dobrze omawia, ... przydałaby się dłuższa lekcja bo nie wyrabiamy... (P23–61318–1).

Na pewno mniej prac domowych bym zadawał i mniej kartkówek. I chyba tyle, nic mi szczególnie nie przeszkadza w lekcjach polskiego. Właśnie są na plus, niż na minus na razie (G39–3F26–0).

O tym, czy lekcja jest „dobra”, potrafi decydować nawet to, że *Pani* potrafi skutecznie sprawdzić, czy uczniowie czytają lektury czy nie, gdy *nic się przed nią nie da ukryć*. Oto wypowiedzi ilustrujące taką opinię – wzór dobrego sposobu omawiania lekcji według ucznia z rolniczej rodziny:

⁴⁵ Por. rozdział: *Spółeczny zasięg książki wśród dzieci i młodzieży*.

... no, że trzeba napisać pracę na temat tej książki na koniec omawiania. I przed tą pracą ma takie sposoby, że jak ktoś nie przeczytał, chociaż jednego rozdziału, to pani się tego dowie (P10–6A13–0).

Oto typowe oczekiwania, które formułują zwłaszcza młodszy uczniowie; przykład wypowiedzi dziewczynki z wiejskiej szkoły:

Gdybym mogła to na pewno skróciłabym lekcje, jakieś łatwiejsze tematy do zrobienia te, które by się bardziej w życiu przydały i, żeby czegoś się uczyło (P14–6A16–1) (wieś).

Uczniowie mający dobre stopnie skłonni są do lepszej oceny lekcji:

Na lekcji bardzo dobrze omawialiśmy... , pisaliśmy charakterystykę, kartkówka sprawdzająca potem sprawdzian, dłuższa wypowiedź, [...] lubię taki sposób omawiania, zachęca do czytania, pozwala na poznanie treści, dostaje się plusa za aktywność, trzy to piątka, [...] lekcje polskiego fajne, pani dużo tłumaczy... (P23–6B19–0).

Uczniowskie opisy lekcji wskazują na wspólne, jakby niezbywalne elementy omawiania literatury pięknej na lekcjach języka polskiego. Warto odnotować, że relacje gimnazjalistów i uczniów szkoły podstawowej są takie same. Lekcje odbywają się według schematu: testy sprawdzające znajomość treści książki; następnie jej odtworzenie podczas lekcji: streszczenie, czas i miejsce akcji, charakterystyka postaci literackich; czasami na koniec wypracowanie:

Praca na lekcji: streszczenie, charakterystyka postaci, kartkówka, wypracowanie – plan wydarzeń, informacja o autorze – tak standardowo, jak zawsze (G35–3A03–0).

Powiem tak, mam bardzo fajną panią od polskiego. Jest to moja wychowawczyni. No i wszystko jest omówione i jeśli podoba mi się lektura, to zazwyczaj wszystko z niej pamiętam. Są bohaterowie wymienieni, plan wydarzeń. Wszystko, wszystko jest wymienione, co w tej książce jest (G01–3B23–1).

Omawianie utworu kończy się wypracowaniem albo kartkówką. Rzadko jednak uczniowie potrafią szerzej opisać, co się dzieje na ich lekcjach polskiego, często są to lakoniczne relacje. W uczniowskich opisach lekcji na pierwsze miejsce wybija się charakterystyka postaci, którą muszą napisać. Znamienne jest to, że z przebiegu lekcji uczniowie, starsi i młodszy, wynoszą przekonanie, że podstawowym celem było odtworzenie i zapamiętanie treści utworu. Oto przykładowe wypowiedzi uczniów ze szkół o bardzo zróżnicowanym składzie społecznym:

No na początku opowiadamy tę książkę, czyli podajemy bohaterów, czas akcji itd. Potem dokładniej główne części książki, główne rozdziały... – Pani mówi, żeby ułożyć plan wydarzeń to my układamy, a czasami opowiadanie trzeba napisać (P10–6A13–0).

Omawialiśmy tak w sumie tylko plan wydarzeń i... co się działo w książce i dlaczego tak było i w ogóle różne tam te wszystkie przygody i tam to, co było, co się działo w książce, akcja i wydarzenia... (G35–3A03–1).

8.2.1. Atrakcyjna lekcja – Pani pozwala nam wypowiadać się

Aktywni czytelniczo uczniowie, starsi i młodszy, mają wyrobione gusta lekturowe i lubią czytać, częściej bywają krytyczni i mogą mieć większe oczekiwania wobec lekcji języka polskiego. Zajęcia z języka polskiego najczęściej poddają ocenie osoby, którym zależy na nauce, posiadają aspiracje, wytrwale czytają lektury, nawet jeśli wydają się im nudne. Lekcje polskiego są w ich odczuciu wtedy atrakcyjne, kiedy uczniowie mają możliwość aktywnie w niej uczestniczyć – przede wszystkim dyskutować, samodzielnie wypowiadać się, debatować, konfrontować swoje interpretacje, wymieniać opinie. Interesujące są sytuacje, „kiedy w klasie dużo się dzieje” uczniowie są zaktywizowani, najlepiej jak

cała klasa uczestniczy w jakimś pomysle: grze, metodzie „gorące krzesło”, dramie, odgrywaniu scen z czytanego utworu, itp. Lekcje, na których uczniowie tylko piszą i robią to zawsze w podobny sposób (streszczenie i charakterystyka postaci), są dla nich nieatrakcyjne, często pozostawiają niedosyt. Jeśli młodzi uczestnicy posiadają postulaty zmian, to dotyczą one wprowadzenia takich sposobów pracy na lekcji, które by stwarzały okazję do rozmowy o czytanej książce. Najprostszym sposobem uatrakcyjnienia zajęć jest według nich umożliwienie uczniom wypowiedzania się, **żeby było więcej dyskusji, bo strasznie lubię dyskusje**. Odpowiada im sytuacja, kiedy jest *więcej omawiania niż pisania* (P40–6B19–0). Oto przykład udanego sposobu omawiania literatury podczas lekcji języka polskiego:

Piszemy oczywiście temat i najczęściej jest to zachowanie jakiegoś głównego bohatera, tego najczęściej złego jak jest i za czy przeciw. I jego dobre plusy i minusy. ... Mamy przedstawić każdą postać z zachowania, do każdego jest parę grup i rozmawiamy, czy on był dobry, czy zły, czy dobrze postąpił, czy źle i najczęściej na koniec piszemy jakieś wypracowanie na temat tego, jak ogólnie rozumiem tą książkę. Myślę, że to jest dobry sposób, bo pani pozwala nam się wypowiadać. Jeżeli ktoś ma swoje zdanie na ten temat, to pani nigdy nie mówi, że źle, tylko stara się zrozumieć w jaki sposób tak do tego ktoś podchodzi. No i mi się wydaje, że to jest dobry powód, bo dyskusja (P11–6B18–1).

Niektórych uczniów nie satysfakcjonuje rutynowe omawianie lektur, zwłaszcza gdy omawiana jest interesująca książka, chcieliby szerzej przedyskutować jej przesłanie. Uczniowie oczekują czegoś więcej niż tylko przekazania informacji. Poniżej przywołano przykład wypowiedzi pokazującej, jak niezadowolające potrafią być lekcje prowadzone metodą podawczą:

Ponieważ to nauczyciel narzuca nam jak mamy opisać, napisać sprawozdanie z wydarzeń danego. A moim zdaniem powinniśmy bardziej skupić się na treści lektury niż na gramatycznych formach interpretowania. ... (G39–3D16–1).

Ciekawość, zainteresowanie tekstem, odnalezienie w nim czegoś szczególnego, konstytuuje zaangażowanie w czytanie. Jest to bardzo istotny element – łatwo go zlekceważyć na lekcji. Oto przykład uczniowskiego pomysłu na udoskonalenie lekcji i na zachęcenie uczniów do lektury:

W swoich lekcjach języka polskiego zmieniłbym przede wszystkim to, żeby był żywy nauczyciel a nie macie to, macie tamto, żeby coś się działo, żeby on pokazywał jakieś z tej książki zdjęcia, jej sukcesy, bo wtedy myślę, że może dzieci zrozumiałyby też dlaczego ta książka odniosła taki sukces i może by wciągnęło ich w tą książkę (P28–6B16–0).

Nauczyciele jednak mają do czynienia nie tylko z uczniami zainteresowanymi lekcją i spragnionymi dyskusji. W tych samych klasach są ci, którzy nie wykazują chęci uczestniczenia w zajęciach. Wówczas porażka nauczyciela jest jeszcze wyraźniejsza. Świadczą o tym – wypowiedzi chłopców, uczniów bardzo różnych szkół – wiejskiej pracującej w środowisku rolniczym i warszawskiej, inteligentkiej. Oto znamienne postawy:

... ja tam pani za bardzo nie słucham. Wolę sobie z kolegą pogadać. -Coś jeszcze byś zmienił? – Żebyśmy mieli więcej wolnych lekcji no i tyle (P14–6A13–0) (niski status rodziny, wieś).

Jest taki moment rozmowy na lekcji o tym? – Rzadko. Każdy może wyrazić swoją opinię. Rzadko kto chce. ... (P236C040) (wysoki status rodziny, dużo książek w domu, duże miasto).

8.2.2. Podsumowanie

Analiza uczniowskich wypowiedzi i ocen dotyczących sposobów omawiania literatury pięknej na lekcjach języka polskiego ujawniła, że odbywają się one w sposób przewidywalny i rutynowy, skupiając się na sprawdzeniu uczniowskiej znajomości czytanych tekstów i rekonstrukcji ich treści. Dla uczniów

oczekujących czegoś więcej, potrzebujących refleksji, analizy literackiego przesłania, szerszych odniesień dla czytanych utworów taki sposób omawiania utworów często nie jest satysfakcjonujący. Brakuje sposobów rozbudzających zaniepokojenie tekstem. Uczniowie bardzo często mają kłopoty z przełamaniem niechęci do czytanych lektur, więc takie sposoby opracowywania literatury nie zachęcają ich do czytania, nie wzbudzają dodatkowego zainteresowania. W efekcie poza obowiązkiem zaliczenia znajomości tekstu, nie znajdują dodatkowych motywacji do lektury.

Uczniowie zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, szczególnie ci, którzy mają jakieś oczekiwania i ambicje związane z lekcjami języka polskiego, zgodnie dostrzegają te same elementy, decydujące o atrakcyjności lekcji. Udana lekcja to taka, w czasie której można się wypowiadać, dyskutować, kiedy wszyscy w klasie w niej uczestniczą. Szczególnie im zależy na aktywnym uczestnictwie, na rozmowie o omawianym tekście. Nieliczni uczniowie wskazywali szczególnie udane lekcje. Były to sytuacje, kiedy nauczyciel zorganizował niestandardowe metody prowadzenia zajęć angażujące uczniów: na przykład różne formy dramy, inscenizowane scenki, quizy dotyczące omawianego tekstu. Wspominają takie lekcje, jako dobre praktyki zachęcające do lektury.

8.3. Kanon szkolny i strategie jego czytania

8.3.1. Uczniowskie strategie czytania lektur szkolnych

Uczniowie, jak to zostało opisane w poprzednim rozdziale, często napotykają przeszkody w czytaniu lektur szkolnych. Mają one różne przyczyny: brak motywacji czytelniczych najczęściej wynikający ze stosunku do przymusu szkolnego, niedostosowanie utworu literackiego do oczekiwań ucznia lub niewystarczające umiejętności czytelnicze. Uczniowskie strategie związane z czytaniem lektur postrzeganych jako trudne lub nudne, wynikają więc z postawy do czytania książek w ogóle, następnie wobec czytania lektur szkolnych.

Często też uczniowie pozostawiają sobie za mało czasu na przeczytanie zadanego utworu, bądź mają kłopoty ze zdobyciem egzemplarza danej lektury. W wywiadach uczniowie przedstawiali sposoby radzenia sobie z czytaniem lektur szkolnych. Dla wielu, jak sami się do tego przyznawali, pierwszą przeszkodę stanowił rozmiar utworu – liczba stron. Oto wypowiedź gimnazjalisty z wiejskiej szkoły:

– Gdyby Krzyżacy byli by, podzieleni na mniejsze tomy. Gdyby je tak czytać po kawałku, to może to byłoby lepsze. Tak, jeżeli dostanie się do rąk tak wielką książkę, to nie ma ochoty się jej czytać (G06–3B02–1).

Jednak ci, którzy napotykali trudności, choć czuli się zniechęceni lub znudzeni, nadal jednak nie porzucali prób poznania utworu; podejmowali różne strategie czytelnicze. Na podstawie analizy wywiadów wyróżniono szereg sposobów radzenia sobie z trudnymi i nudnymi lekturami szkolnymi. Oto najczęściej stosowane zabiegi:

Postawa niezłomna: Czytam, czytam do upadłego...

Uczniowie zdecydowani, że przeczytają całą lekturę szkolną, to ci, dla których z różnych względów jest to ważne zadanie. Jedną ze strategii czytelniczych jest szybkie przeczytanie całości, poświęcenie lekturze możliwie krótkiego czasu:

Po prostu czytam do upadłego, chcę czytać do upadłego i mieć z głowy (G39–3D21–0).

Przeczytać ją szybko (P10–6A13–0).

Niektórzy, mimo trudności i zniechęcenia, czytają utwór do końca. Oczywiście mogą być utwory, które ich zainteresowały, wówczas lektura odbywa się łatwiej.

Starania, aby zrozumieć

Czytanie kilkakrotnie nie zawsze kończy się sukcesem, to znaczy zrozumieniem utworu. Czasami uczniowie, chcąc zrozumieć utwór i lepiej zapamiętać jego treść, dodatkowo, po jego lekturze, czytają streszczenie:

Czasami przeczytam streszczenie, żeby po prostu zrozumieć, o co chodzi w książce (G38–3A25–1).

Kolejna strategia to powtórne czytanie fragmentów tekstu: *Wtedy najczęściej czytam krótko. Krótko i kilka razy (G05–3B08–0)*. Do osób starszych, o większym doświadczeniu czytelniczym (nauczyciel, rodzice, starsze rodzeństwo) może być wystosowana prośba o wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii.

Jak jest nudna, to albo ją czytam ze 2 razy, bo muszę po prostu, z przymuszenia. Nie chcę mieć jedynki. Albo po prostu pytam się mamy o pomoc, żeby mi jakoś pomogła. Czy nie wie czegoś o tej książce. Bo akurat ja zapomniałem, powiedzmy, czegoś tam zrobić no i wtedy mama mi pomaga (P28–6B16–0).

Czytam streszczenie

Strategia alternatywna to czytanie streszczeń zamiast oryginalnego tekstu. Uczniowie, którzy przejawiają mniejsze zaangażowanie, szybciej się zniechęcają do lektur szkolnych, dużo łatwiej rezygnują i sięgają po streszczenia, aby zapoznać się z treścią książki:

Jak jest nieciekawa i jest już mało czasu, to wtedy streszczenie (G05–3B18–1).

Strategia kolejna – czytanie patchworkowe: streszczenie wspiera czytanie oryginału. Z deklaracji uczniów wynika, że nawet ci, którzy przywiązują dużą wagę do zapoznawania się z lekturami szkolnymi, rezygnują z przeczytania utworów do końca. Ma to miejsce wówczas, gdy lektura jest odbierana jako szczególnie nudna, np. napisana trudnym, archaicznym, przez co niezrozumiałym językiem, lub w której, zdaniem uczniów niewiele się dzieje; przykładem takiej lektury są *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza):

„Buszujący w zbożu” [...] – A czytałeś normalnie czy tylko jakieś streszczenie? – Końcówkę streszczenia. Przeczytałem do..., 200 stronę skończyłem, a resztę dokończyłem streszczenia, bo już nie chciało mi się czytać. – A dlaczego czytałeś ze streszczenia? – Bo mówię, było już trochę nudne (G05–3B18–1).

Mama mi czyta

Młodszy uczniowie, których umiejętności czytelnicze są zapewne niewystarczające, wspierają się pomocą rodziców czytających im fragmenty tekstów:

Na przykład nie spodobał mi się „Pinokio”. Bardzo ciężko mi się go czytało. W sumie to wyszło na to, że ja go w ogóle nie przeczytałam, mama mi go do końca przeczytała (P24–6D15–1).

Mamę może też zastąpić audiobook.

Czytanie nieukończone, czytanie fragmentów

Uczniowie często też nie kończą czytania całej książki. Zazwyczaj zniechęceni przerywają lekturę:

„Ania z Zielonego Wzgórza” to doszedłem do środka, ale taką mi trudność sprawiała, że już potem przestałem ją czytać. Już nie mogłem, to właśnie, jedyna książka, która mi zapadła w pamięci, której nie skończyłem, która była tak dla mnie trudna, że nie mogłem, nie chciało mi się jej czytać (G35–3B18–0).

Innym rozwiązaniem jest czytanie tylko fragmentów, omijanie nudnych momentów, opisów, itp.:

Albo jak jest już nudny kawałek, to przewijam kartkę dalej (G02–3B20–0).

Zagłądanie na koniec książki:

Bo po prostu wiem, że to nie będzie ciekawe i po prostu robię to jakby z przymusu i dlatego po prostu patrzę na koniec i tak z ciekawości może. Jak jest ciekawa książka to nigdy nie zajrzę, bo przeżywam takie uczucia jak rozgrywa się akcja i nie wiem czym to się skończy (G39–3D21–0).

Innym sposobem jest odrzucenie lektury już na samym początku, pozostawienie jej nieprzeczytanej. Przedstawione strategie czytania lektur są propozycją uporządkowania uczniowskich opinii wyrażonych w analizowanych wywiadach. Oceny lektur są najczęściej wynikiem przeszkód, na jakie uczniowie natykali się w czasie czytania. Uczucie znudzenia było najwyraźniejsze, szczególnie wśród gimnazjalistów. Z kolei dwunastolatki często mieli kłopoty ze zrozumieniem sensu czytanych lektur – stąd poszukiwania wsparcia, najczęściej w postaci streszczeń.

8.4. Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe

Celem analiz było także znalezienie odpowiedzi na pytania: jakie wspólne książkowe doświadczenia lekturowe wynoszą piętnastolatki z polonistycznej edukacji gimnazjalnej? Jakie utwory literackie rekomendowane przez „Podstawę Programową...” są czytane najczęściej w szkole, a jakie spoza niej stają się powszechnymi lekturowymi⁴⁶? Jakie strategie czytelnicze w czytaniu szkolnych lektur podejmuje uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum?

Opisywane badanie było realizowane w trakcie trwania pierwszego semestru, po dwóch miesiącach nauki. Co najmniej jedna lektura była już omawiana na lekcji języka polskiego. Uczniowie, zdając relację z czytania lektur szkolnych, podawali ich tytuły i ujawniali swoje strategie czytania: w całości, we fragmentach, w streszczeniach, w wersji drukowanej i online, itp. Dzięki temu możemy poznać zasięg najczęściej stosowanych strategii czytania lektur szkolnych.

Utwory literackie przeczytane w całości, zgodnie z deklaracjami uczniów, bez skrótów, wytyczają wspólny obszar symboliczny, poznany dzięki jednakowym doświadczeniom lekturowym.

8.4.1. Lektury szkolne w szóstej klasie szkoły podstawowej i strategie ich czytania

Uczniowie szóstej klasy wymieniali lektury szkolne przeczytane w ciągu dwóch miesięcy nauki w szóstej klasie⁴⁷. Na przykładzie ostatnio przeczytanej lektury poddano analizie zasięg i proporcje strategii czytelniczych zastosowanych przez dwunastolatków. Według deklaracji szóstoklasistów, większość uczniów – 54% – przeczytało ostatnio omawianą w szkole lekturę w całości. Jednak aż 29% dwunastolatków nie dokończyło czytania tej lektury, 6% czytało tylko fragmenty, zaś 4% zadeklarowało, że czytało ową książkę w streszczeniu.

Tabela 5 prezentuje 6 tytułów wskazywanych najczęściej⁴⁸ jako ostatnio czytane utwory. Były to utwory zalecane w „Podstawie programowej...” do poznawania w całości. Poddano analizie strategie czytania lektur podejmowane przez czytelników. Chłopcy i dziewczęta podejmowali odmienne strategie w zależności od charakteru czytanej lektury – ze zmienną przewagą czytania oryginału utworu w całości. Doskonałym przykładem jest tu *Ania z Zielonego Wzgórza* – tylko 54% uczniów ukończyło tę lekturę. Była to lektura szkolna szczególnie niechętnie czytana przez chłopców – co trzeci z podejmujących to zadanie czytał ją we fragmentach i aż 28% sięgnęło po jej streszczenie. Chłopcy potwierdzali w wywiadach niechętną postawę wobec tej powieści; wskazywali przeszkody nie do przekroczenia w jej lekturze. Obyczajowa powieść z akcją w realiach odległych od współczesności, w której główną bohaterką jest dziewczynka, nie wzbudzała zainteresowania chłopięcych czytelników.

⁴⁶ Powszechniki lekturowe są tu definiowane jako utwory literackie czytane przez większość publiczności czytelniczej, to znaczy grupy społecznej, której owe teksty są polecane.

⁴⁷ Robili to samodzielnie, nie podawano im żadnej listy (tak, jak to miało miejsce w ankiecie dla gimnazjalistów).

⁴⁸ To znaczy takich lektur, które zyskały co najmniej 40 czytelników.

Tabela 5.

Strategie czytania lektur szkolnych⁴⁹ w szóstej klasie szkoły podstawowej (procentach)

| | Tytuł | Autor | Czytane w całości % | | | Czytane we fragmentach, nieukończona lektura % | | | Czytane streszczenie % | | | Liczba osób ogółem =100% |
|---|---|-----------------------|------------------------|------|-----|--|------|-----|---------------------------|------|-----|--------------------------------|
| | | | ogółem | chł. | dz. | ogółem | chł. | dz. | ogółem | chł. | dz. | |
| 1 | <i>Ten Obcy</i> | Irena Jurgielewiczowa | 73 | 67 | 78 | 17 | 22 | 13 | 11 | 12 | 10 | 488 |
| 2 | <i>Szatan z siódmej klasy</i> | Kornel Makuszyński | 64 | 61 | 66 | 31 | 33 | 29 | 7 | 9 | 5 | 139 |
| 3 | <i>Ania z Zielonego Wzgórza</i> | Lucy Maud Montgomery | 54 | 39 | 66 | 31 | 33 | 28 | 16 | 28 | 6 | 65 |
| 4 | <i>Przypadki Robinsona Crusoe</i> | Daniel Defoe | 78 | 82 | 70 | 19 | 16 | 25 | 5 | 6 | 5 | 60 |
| 5 | <i>Sposób na Alcybiadesa (lub inna)</i> | Edmund Niziurski | 64 | 91 | 47 | 13 | 9 | 16 | 23 | 0 | 37 | 51 |
| 6 | <i>Chłopcy z Placu Broni</i> | Ferenc Molnár | 69 | 84 | 59 | 17 | 18 | 60 | 16 | 5 | 23 | 42 |

Odwrotna sytuacja miała miejsce w przypadku czytania przygodowej powieści Edmunda Niziurskiego i *Chłopców z placu bronie* Ferenc Molnara. Tym razem dziewczęta napotkały przeszkody w trakcie lektury. Aż 37% czytelniczek korzystała ze streszczeń książek Niziurskiego, ale za to żaden chłopiec! To był jedyny utwór, którego czytanie stwarzało dziewczętom wyraźne kłopoty; tylko 47% jego czytelniczek i aż 91% chłopców czytało ten utwór w całości. Natomiast dwie lektury, które okazały się interesujące dla wielu uczniów (*Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego i *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe) stosunkowo rzadko były czytane w streszczeniu zarówno przez chłopców jak i dziewczęta. Jednakże warto zauważyć, że chłopcy w większym odsetku ukończyli lekturę książki Defoe. Zwraca uwagę lektura najczęściej polecana przez nauczycieli w szóstej klasie: powieść Ireny Jurgielewiczowej *Ten Obcy*. Choć jest to literatura obyczajowa dla młodzieży to jej czytanie ukończyło 67% chłopców, tylko o 11 punktów procentowych mniej niż dziewczęta. Przedstawiciele obu płci podobnie często posłużyli się streszczeniem.

Wspólne doświadczenia lekturowe szóstoklasistów

Uczniowie oprócz ostatniej lektury wymieniali też pozostałe tytuły czytane w szóstej klasie, podając jednocześnie, w jaki sposób je czytali. Poniższe zestawienie⁵⁰ pozwoli ocenić, jakie książki były najczęściej omawiane w ciągu dwóch miesięcy nauki w szóstej klasie, oraz jakie tytuły, poza rekomendowanymi wprost w „Podstawie programowej...”, trafiły do szkolnego obiegu czytelniczego.

⁴⁹ To znaczy zyskały co najmniej 50 czytelników. Są to wyniki odpowiedzi tak na pytanie: Czy **w tym roku szkolnym** (tzn. od września 2013 roku) **przeczytałaś/przeczytałeś jakieś książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego** (inne niż umieszczone w podręcznikach)? Odpowiadali na następane: **Jaką lekturę czytałaś/czytałeś ostatnio? Podaj jej tytuł i/lub autora.**

⁵⁰ Zestawienie zawiera połączone wyniki odpowiedzi na dwa pytania, pierwsze dotyczyło ostatnio czytanej lektury szkolnej i drugie innych lektur szkolnych czytanych w szóstej klasie.

Tabela 6.

Książkowe lektury szkolne czytane w szóstej klasie szkoły podstawowej we fragmentach, w całości lub czytane ich streszczenie, N=1721 (w procentach)

| Tytuł lektury szkolnej w szóstej klasie szkoły podstawowej (we fragmentach lub całości lub czytane w streszczeniu) | Lektury czytane w całości, we fragmentach lub/i w streszczeniu | | | Lektury czytane w całości | | |
|--|--|--------|-------|---------------------------|--------|-------|
| | % ogółem | % chł. | % dz. | % ogółem | % chł. | % dz. |
| <i>Ten Obcy</i> Irena Jurgielewiczowa | 55 | 51 | 58 | 38 | 35 | 42 |
| <i>Szatan z siódmej klasy</i> Kornel Makuszyński | 14 | 12 | 16 | 8 | 7 | 10 |
| <i>Ania z Zielonego Wzgórza</i> Lucy Maud Montgomery | 6 | 5 | 7 | 3 | 2 | 4 |
| <i>Przypadki Robinsona Crusoe</i> Daniel Defoe | 6 | 7 | 6 | 5 | 5 | 4 |
| <i>Sposób na Alcybiadesa</i> (lub inna) Edmund Niziuski | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 2 |
| <i>Chłopcy z Placu Broni</i> Ferenc Molnár | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Lew, Czarownica i stara szafa</i> Clive Staples Lewis | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Kłamczucha</i> (lub inna) Małgorzata Musierowicz | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| <i>Sachem</i> Henryk Sienkiewicz | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| <i>Hobbit</i> czyli tam i z powrotem J.R.R. Tolkien | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <i>Stara Baśń</i> Ignacy Kraszewski | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| <i>Tomek w krainie kangurów</i> (lub inna) Alfred Szklarski | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>Bajki robotów</i> Stanisław Lem | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| <i>W pustyni i w puszczy</i> Henryk Sienkiewicz | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Inna powieść fantastyczna dla młodzieży | 1 | | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Książki dla dzieci i młodszej młodzieży np. Jan Twardowski | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Ogółem | 1721 | 903 | 818 | 1721 | 903 | 818 |

Najczęściej w ostatniej klasie szkoły podstawowej była zadawana uczniom do czytania powieść Ireny Jurgielewiczowej *Ten Obcy*. Zyskała miażdżącą przewagę nad resztą utworów – 55% badanych uczniów podjęło się jej lektury, czyli co najmniej co drugi dwunastolatek zapoznał się w jakiejś formie (we fragmencie, w streszczeniu lub w całości) z tą powieścią – 38% ogółu dwunastolatków zadeklarowało przeczytanie jej w całości – w tej grupie przeważały dziewczęta – 42%, chłopcy 35% (tabela 6). Należy podkreślić, że wszystkie pozostałe tytuły miały kilkakrotnie mniejszy zasięg czytelniczy. Przyjmijmy, że publiczność czytelniczą stanowią uczniowie z określonego rocznika, którzy uczęszczają na lekcje języka polskiego, na których jest omawiany dany utwór literacki. Jeśli za wspólny obszar doświadczeń lekturowych uznamy utwory literackie poznawane w podobnym czasie przez co najmniej połowę uczestników uczniowskiej publiczności czytelniczej, wówczas znajdzie się tam tylko ta jedna powieść dla młodzieży napisana w 1961 roku.

Kolejna lektura pod względem liczby czytelników to *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego. Kontakt czytelniczy z nią (czytanie w całości to znaczy czytanie nie do końca, czytanie fragmentów, czytanie w streszczeniu) zadeklarowało 14% ogółu badanych szóstoklasistów w tym – 8% – przeczytało ją w całości. Powieść tę chętniej czytały dziewczęta, zarówno w streszczeniu, jak i oryginale:

co dziesiąta dwunastolatka i 7% chłopców przeczytało ją w całości. Jeszcze dwie lektury były stosunkowo popularne w szóstej klasie i zyskały 6% dwunastoletnich czytelników, którzy zadeklarowali jakikolwiek kontakt czytelniczy z utworem. Pierwsza to *Ania z Zielonego Wzgórza* – była to jednak zasługa przede wszystkim dziewcząt, które czytały tę książkę w całości dwukrotnie częściej niż chłopcy. Druga to *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe, tym razem czytana nieco chętniej przez chłopców, którym też łatwiej było ukończyć jej lekturę. Kolejna pod względem poczytności lektura to *Sposób na Alcybiadesa* Edmunda Niziurskiego, również nieco częściej czytana w całości przez chłopców. W grupie tytułów najczęściej omawianych w szóstej klasie należy jeszcze wskazać trzy, które czytało 3% ogółu uczniów, stosując różne strategie. Dwie z tych lektur to tytuły sugerowane przez „Podstawę programową...”. Były one czytane podobnie często w całości przez chłopców i dziewczęta: *Lew, Czarownica i Stara Szafa* oraz *Chłopcy z Placu Broni*. Trzecia lektura, to współczesna powieść obyczajowa dla młodzieży autorstwa Małgorzaty Musierowicz. Najczęściej wymieniana była *Kłamczucha*. Książki tej autorki częściej były czytane w całości przez dziewczęta, z kolei chłopcy częściej czytali tylko jej fragmenty.

Co najmniej 3/4 uczniów przeczytało w całości powieści napisane dla młodzieżowego odbiorcy, były to: *Lew, Czarownica i Stara Szafa*, klasyka przygody *Przypadki Robinsona Crusoe*, *Tajemniczy ogród* i *Hobbit*. Są to utwory, z którymi dwunastoletni uczniowie poradzi sobie najlepiej, najwyraźniej napotkali najmniej przeszkód przy lekturze. Uczniowie bardzo rzadko szukali streszczeń tych książek. W trakcie wywiadów zaliczali te lektury do lubianych. Kilkanaście pozostałych utworów, czytanych znacznie mniej powszechnie, to były tytuły również sugerowane przez „Podstawę programową...”.

8.4.2. Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe w gimnazjum i strategie ich czytania

Uczniowie trzeciej klasy gimnazjum⁵¹ również odpowiadali na pytania, jak (w całości, we fragmencie, w streszczeniu) czytali 11 utworów wymienionych w „Podstawie programowej...”⁵² do przeczytania w czasie dotychczasowej nauki w gimnazjum. Gimnazjaliści byli pytani w listopadzie, pozostało im jeszcze 6 miesięcy nauki, więc niektóre utwory literackie mogą być jeszcze przeczytane w kolejnych miesiącach gimnazjalnej nauki. Poniższe zestawienie (tabela 7) daje wgląd w zasięg polecanych i opatrzonych gwiazdką tytułów oraz pokazuje, czy tekstom spoza ścisłego kanonu⁵³ udaje się przebić do szerszego szkolnego obiegu. Na podstawie zestawienia można wskazać, jakie książki trafiły do obszaru wspólnych doświadczeń lekturowych gimnazjalnej publiczności czytelniczej.

Analiza odpowiedzi udzielonych w wywiadach pokazała, że po streszczenia sięgają nawet ci uczniowie, którzy starają się czytać teksty w całości. Owe patchworkowe strategie czytania lektur uwzględnione są w poniższych tabelach (tabela 7, 8). Utwór poznany w całości w wyniku samodzielnej lektury jest zapewne lepiej przyswojony niż tekst poznany we fragmentach lub ze streszczenia. Tabela 7 pokazuje odsetki uczniów czytających kompletny utwór i procenty czytelników, którzy poznawali go również metodą pachtworkową lub tylko w streszczeniu.

W obszarze wspólnych gimnazjalnych doświadczeń lekturowych, to znaczy takich, które zostały poznane (w dowolny sposób) przez co najmniej połowę gimnazjalistów znalazło się siedem utworów (tabela 7). Były to wymienione w kolejności liczby wskazań: *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Mały Książę* Antoine de Saint-Exupéry'ego, *Dziady II* cz. Adama Mickiewicza, *Romeo i Julia* Wiliama Szekspira, *Skąpiec* Moliere, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza. Jednak tylko *Mały Książę* został przeczytany w całości przez co najmniej co drugiego gimnazjalistę – 55% ogółu badanych. Warto odnotować, że wśród czytających tę książkę najmniej było osób korzystających

⁵¹ Uczniowie odpowiadali na pytanie „zamknięte” dotyczące sposobu czytania (w całości, fragmentach, w streszczeniu) 11 utworów wymienionych w „Podstawie programowej...” jako zalecane do omawiania na lekcjach języka polskiego w gimnazjum William Szekspir *Romeo i Julia*; Moliere *Świętoszek* lub *Skąpiec*; Aleksander Fredro *Zemsta*; *Dziady cz. II*; Henryk Sienkiewicz – wybrana powieść historyczna (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*); Aleksander Kamiński *Kamienie i na szaniec* lub Arkady Fiedler *Dywidjon 303*; oraz uczniowie mieli możliwość samodzielnego wskazania innych książek czytanych w gimnazjum, w tym oddzielnie powieść dla młodzieży.

⁵² „Podstawa programowa...” była wdrażana od roku szkolnego 2009/2010; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).

⁵³ Ścisły kanon oznaczają tu utwory oznakowane gwiazdką.

8. Literatura piękna na lekcjach...

8.4. Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe

ze streszczeń lub czytających ją tylko we fragmentach. Była to lektura najczęściej omawiana na lekcjach języka polskiego, ale także najbardziej odpowiadająca szkolnym czytelnikom. Jeśli więc uznamy za wspólne doświadczenie lekturowe utwór przeczytany w całości przez minimum co drugiego ucznia – wówczas w obszarze tego doświadczenia mieści się tylko *Mały Książę*. Niestety, żaden z wymienionych tu utworów nie zyskał połowy chłopięcej publiczności czytelniczej – najczęściej czytaną książkę de Saint-Exupéry'ego poznało w całości tylko 44% chłopców.

Tabela 7.

Lektury szkolne najczęściej czytane w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum⁵⁴

| Lp. pozycji | Utwory czytane w ciągu nauki w gimnazjum | Utwory czytane w całości, we fragmentach i/lub w streszczeniu | | | Utwory czytane w całości | | |
|-------------|--|---|------|------|--------------------------|------|------|
| | | ogółem | chł. | dz. | ogółem | chł. | dz. |
| | | % | % | % | % | % | % |
| 1 | Aleksander Fredro <i>Zemsta*</i> | 68,2 | 60,9 | 76,0 | 45,2 | 36,7 | 54,2 |
| 2 | Antoine de Saint-Exupéry <i>Mały Książę</i> | 66,6 | 57,4 | 76,4 | 55,1 | 44,4 | 66,6 |
| 3 | Adam Mickiewicz <i>Dziady cz. II*</i> | 66,1 | 58,6 | 74,0 | 39,0 | 32,1 | 46,3 |
| 4 | William Szekspir <i>Romeo i Julia</i> | 61,9 | 52,4 | 72,0 | 45,0 | 34,0 | 56,7 |
| 5 | Molier <i>Skąpiec</i> | 56,2 | 50,7 | 62,0 | 40,0 | 33,9 | 40,5 |
| 6 | Aleksander Kamiński <i>Kamienie na szaniec</i> | 55,6 | 50,4 | 61,0 | 36,6 | 32,9 | 40,5 |
| 7 | Henryk Sienkiewicz <i>Krzyżacy*</i> | 55,6 | 50,3 | 61,2 | 22,7 | 23,6 | 21,7 |
| 8 | Henryk Sienkiewicz <i>Quo vadis*</i> | 20,7 | 20,1 | 21,4 | 8,6 | 7,5 | 9,8 |
| 9 | Arkady Fiedler <i>Dywizjon 303</i> | 19,9 | 19,4 | 20,5 | 9,5 | 10,2 | 8,9 |
| 10 | Henryk Sienkiewicz <i>Potop*</i> | 13,0 | 15,2 | 10,6 | 4,0 | 5,1 | 2,8 |
| 11 | Molier <i>Świętoszek</i> | 11,0 | 10,9 | 11,1 | 5,6 | 5,0 | 6,2 |
| 12 | Małgorzata Musierowicz <i>Opium w rosole lub inna</i> | 5,4 | 1,8 | 9,1 | 4,1 | 1,4 | 7,1 |
| 13 | Juliusz Słowacki <i>Balladyna</i> | 3,6 | 1,4 | 6,1 | 2,6 | 0,8 | 4,5 |
| 14 | Joanne K. Rowling <i>Harry Potter, różne tomy cyklu</i> | 2,7 | 1,9 | 3,5 | 2,2 | 1,5 | 2,8 |
| 15 | J.R.R. Tolkien <i>Hobbit</i> | 2,7 | 1,9 | 3,5 | 2,1 | 2,2 | 2,0 |
| | Ogółem liczba osób=100% | 1816 | 936 | 880 | 1816 | 936 | 880 |

⁵⁴ Wyniki przedstawione w tej tabeli są to połączone odpowiedzi z dwóch pytań: pierwsze to pytanie o ostatnio czytaną lekturę szkolną, drugie to odpowiedzi o czytanie 11 książek czytanych w gimnazjum przedstawionych w tabeli, w którym również uczniowie mieli możliwość uzupełnienia owej listy własnymi wskazaniami.

Dziewczęta powszechniej poznawały sześć z powyżej wymienionych utworów, stosując przy tym różne strategie czytelnicze. Wyjątek stanowili *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza. Jest to lektura szkolna wyjątkowa w tym kontekście. Choć wypowiedzi uczniów w wywiadach wskazywały, że była to często trudna i zbyt długa powieść, to jednak aż 23% ogółu gimnazjalistów przeczytało ją w całości, w tym chłopcy wyjątkowo, ale minimalnie częściej deklarowali pełną lekturę niż dziewczęta. Największa przewaga dziewcząt nad chłopcami w czytaniu całego utworu, sięgająca lub nawet przekraczająca 20 punktów procentowych dotyczyła czytania trzech tytułów: *Małego Księcia*, *Romea i Julii* oraz *Zemsty*. Najmniejsza różnica odsetków deklaracji odbycia lektury między chłopcami i dziewczętami wystąpiła w przypadku *Kamieni na szaniec* i *Skąpca* (tylko 6–7 punktów procentowych więcej dziewcząt deklarujących lekturę tych utworów w całości).

Cechą najsilniej określającą czytelnicze strategie gimnazjalistów jest kapitał kulturowy rodzin uczniów, a szczególnie wielkość posiadanego księgozbioru. I tak *Zemstę* w całości przeczytało 33% uczniów mających w domu bardzo mało książek (do 10) i 66% uczniów mających w domu biblioteczki liczące ponad 200 tomów. W przypadku czytania w całości *Krzyżaków* ta różnica prawdopodobieństw była jeszcze większa.

Spośród lektur szkolnych wymienionych samodzielnie przez gimnazjalistów dwuprocentowy próg czytelników przekroczyły jeszcze cztery utwory. Najczęściej czytana w gimnazjum książką dla młodzieży była powieść obyczajowa autorstwa Małgorzaty Musierowicz *Opium w rosale*, oraz *Córka Robrojka*. Warto tu jednak podkreślić, że czytana była przede wszystkim przez gimnazjalistki (7% ogółu badanych dziewcząt), tylko nieliczni chłopcy (1%) skończyli jej lekturę. Do kanonu szkolnego trafiły także dwie książki należące do najchętniej czytanych w czasie wolnym: *Hobbit* Tolkiena i cykl książek Joanne K. Rowling o Harrym Potterze. Zdobyły one tylko 2% gimnazjalnej publiczności czytelniczej. Tylko niewielka grupa czytelników tych dwóch lektur nie skończyła ich czytania bądź skorzystała ze streszczenia. Choć te utwory rzadko trafiały na lekcje języka polskiego, to jednak gdy już stawały się szkolnymi lekturami, były czytane w oryginale i w całości zarówno przez dziewczęta jak i chłopców. Wśród lektur obecnych w gimnazjum czytano jeszcze kilka innych obyczajowych powieści dla młodzieży. Miały już jednak znacznie mniejszy zasięg; mniej niż 1% ogółu badanych. Były to: *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek, *Buszującego w zbożu* Jerome'a D. Salingera, *Oskar* i *Pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta, powieści autorstwa Krystyny Siesickiej. Z literatury fantastycznej poza wymienionymi tytułami gimnazjaliści czytali w szkole *Czarnoksiężnika z Archipelagu* Ursuli Le Guin, *Wiedźmina* Andrzeja Sapkowskiego, *Władcę Pierścieni* Tolkiena. Jednak utwory te nie zdobyły więcej niż 1% ogółu uczniowskiej publiczności czytelniczej.

Strategie czytania lektur szkolnych przez gimnazjalistów

Podobnie jak młodszy o trzy lata koledzy, uczniowie ostatniej klasy gimnazjum wymieniali, jaką lekturę czytali ostatnio, to znaczy przed realizacją badania (które miało miejsce w listopadzie 2013 r.). Na podstawie uczniowskich deklaracji możemy poddać analizie strukturę strategii stosowanych przez czytelników i ich odmienność w zbiorowości dziewcząt i chłopców (tabela 8).

Większość gimnazjalistów – 56% zadeklarowało czytanie lektur w całości. Nieco pilniejsze od kolegów dziewczęta częściej też kończyły czytanie lektur. Tylko we fragmentach czytało lekturę 15% uczniów, tylko jeden lub dwa rozdziały czytał co dziesiąty gimnazjalista i 17% uczniów nie kończyło lektur.

Przyjrzyjmy się, jakie utwory uczniowie czytali w całości. Deklaracje czytelników *Małego Księcia* świadczą o tym, że jest to chętnie czytana lektura – 83% przeczytało ją w całości, jednak częściej przez dziewczęta (tabela 8). Gimnazjalistki powszechniej niż ich koledzy czytały dramaty. Lekturę *Romea i Julii* ukończyło o 14 punktów procentowych więcej dziewcząt niż chłopców, lekturę *Zemsty* o 11 p.p. więcej dziewcząt, *Dziadów* cz. II. i *Świętoszka* o 10 p.p. więcej dziewcząt niż chłopców. Natomiast chłopcy chętniej niż koleżanki wytrwali do końca czytając książki o tle historycznym: *Dywizjon 303* (o 9 p.p.), *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza (8 p.p. na rzecz chłopców). Ale już lekturę *Quo Vadis* częściej kończyły dziewczęta. Warto zauważyć, że dziewczęta i chłopcy podjęli podobne strategie czytania w przypadku jednej tylko lektury: *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego.

8. Literatura piękna na lekcjach...

8.4. Wspólne szkolne doświadczenia lekturowe

Czytelnicy lektur znacznie rzadziej czytali je we fragmentach niż w całości. Różnice odsetków między chłopcami i dziewczętami były niewielkie. Wyróżniły się jednak książki o tle historycznym, szczególnie *Dywizjon 303* – 36% chłopców i aż 40% dziewcząt czytało ją tylko w urywkach.

Widoczna jest następująca prawidłowość: książki chętniej czytane w całości, rzadziej były poznawane poprzez streszczenie. W szczególny sposób wyróżniły się dwie powieści historyczne Henryka Sienkiewicza – były to bowiem lektury najrzadziej czytane w całości. *Potop* był najczęściej czytany w streszczeniu, aż co druga dziewczynka skorzystała z takiej pomocy. Przy lekturze *Krzyżaków* aż 37% czytelników sięgnęło po streszczenia, w tym aż 42% dziewcząt. W poznawaniu pozostałych lektur chłopcy byli aktywniejsi od dziewcząt w korzystaniu ze streszczeń.

Tabela 8.

Strategie czytania (w całości, we fragmentach, w streszczeniu) lektur szkolnych w gimnazjum

| Tytuł | Czytane w całości % | | | Czytane we fragmentach % | | | Czytane streszczenie % | | | Liczba osób ogółem =100% |
|---|------------------------|------|-----|-----------------------------|------|-----|---------------------------|------|-----|--------------------------------|
| | ogółem | chł. | dz. | ogółem | chł. | dz. | ogółem | chł. | dz. | |
| <i>Mały Księżę</i> A. de Saint-Exupéry | 83 | 77 | 87 | 10 | 13 | 8 | 10 | 12 | 8 | 1208 |
| <i>Zemsta</i> A. Fredro | 66 | 60 | 71 | 18 | 20 | 16 | 20 | 23 | 17 | 1237 |
| <i>Romeo i Julia</i> W. Szekspir | 73 | 65 | 79 | 15 | 18 | 13 | 16 | 21 | 13 | 1122 |
| <i>Skąpiec</i> Molier | 71 | 67 | 75 | 14 | 15 | 14 | 18 | 22 | 15 | 1019 |
| <i>Dziady</i> cz. II A. Mickiewicz | 59 | 55 | 63 | 26 | 27 | 26 | 17 | 20 | 15 | 1198 |
| <i>Kamienie na szaniec</i> A. Kamiński | 66 | 65 | 67 | 20 | 18 | 21 | 18 | 21 | 16 | 1007 |
| <i>Krzyżacy</i> H. Sienkiewicz | 41 | 47 | 35 | 28 | 25 | 30 | 37 | 31 | 42 | 1008 |
| <i>Dywizjon 303</i> Arkady Fiedler | 48 | 52 | 43 | 36 | 31 | 40 | 19 | 19 | 20 | 362 |
| <i>Quo Vadis</i> H. Sienkiewicz | 42 | 37 | 46 | 28 | 28 | 27 | 34 | 37 | 30 | 376 |
| <i>Świętoszek</i> Molier | 51 | 46 | 56 | 27 | 27 | 28 | 22 | 28 | 16 | 199 |
| <i>Potop</i> H. Sienkiewicz | 31 | 33 | 27 | 28 | 30 | 25 | 43 | 39 | 50 | 235 |
| <i>Antygona</i> Sofokles | 69 | 64 | 73 | 19 | 18 | 20 | 22 | 33 | 14 | 56 |
| <i>Balladyna</i> J. Słowacki | 72 | 63 | 74 | 15 | 14 | 15 | 18 | 37 | 14 | 66 |

8.4.3. Podsumowanie

Wspólny obszar doświadczeń lekturowych gimnazjalistów jest determinowany przez zalecenia „Podstawy programowej...”. Do szerszego obiegu czytelniczego nie przenikają inne teksty niż należące do kanonu sugerowanego przez zapisy programowe.

W szóstej klasie szkoły podstawowej wyróżnił się tylko jeden utwór: *Ten Obcy* Ireny Jurgielewiczowej – czytany przez połowę dwunastoletniej publiczności czytelniczej. W gimnazjum wspólne doświadczenie lekturowe buduje zestaw tytułów obecnych na liście obowiązkowego kanonu szkolnego. Różnice w podejmowanych strategiach czytania lektur przez ich czytelniczki i czytelników zależą przede wszystkim od gatunku i tematyki utworu polecanego przez nauczyciela. Do wyjątków należą książki podobnie chętnie czytane przez wszystkich, np. *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego czy *Przypadki Robinsona Crusoe* Daniela Defoe. Natomiast chłopcy i dziewczęta, dotyczy to szczególnie starszych uczniów, podejmują odrębne strategie czytania powieści historycznych, klasyki dramatu i literatury obyczajowej dla młodzieży.

Poszukując różnic w strategiach czytania lektur szkolnych między dwunastolatkami i piętnastolatkami, widzimy, że starsi uczniowie nieco częściej niż młodszy koledzy czytają te utwory w streszczeniach. Widoczne są także różnice strategii przyjmowanych przez dziewczęta i chłopców, różnice większe na gimnazjalnym etapie nauki niż w szkole podstawowej. Starsi chłopcy mniej chętnie czytają większość lektur, zwłaszcza klasykę literatury polskiej i obcej, ale także powieści obyczajowe dla młodzieży. Uczniowie szkoły podstawowej są mniej zróżnicowani i bardziej zdyscyplinowani ze względu na szkolne praktyki czytelnicze. Różnice między dziewczętami i chłopcami wynikają z charakteru i tematyki książek umieszczonych na listach szkolnych lektur.

9. Uczestnictwo nastolatków w społecznym obiegu książki

Uczestnictwo w komunikacji społecznej towarzyszącej praktykom czytelniczym buduje ich wymiar społeczny, daje podstawę dla społecznego aspektu motywacji czytelniczych⁵⁵.

Komunikacja społeczna towarzysząca praktykom czytelniczym to także świadectwo społecznego obiegu książki. Lektura przestaje być zajęciem intymnym, jednostkowym, zaczyna też pełnić funkcje w interakcjach społecznych. Dzięki komunikacji między czytelnikami dotyczącej czytanych tekstów powstaje publiczność czytelnicza (Griswold, Lenaghan, Naffziger, 2011, 19–40), która z kolei sprawuje funkcje społeczne, m.in. legitymizuje czytane treści.

Społeczny obieg książki, rozumiany jako procesy komunikacji społecznej towarzyszące lekturze książkowej, jest opisywany przez sposoby zdobywania czytanych książek, informacji i opinii o nich, uczestnictwo w rozmowach o książkach, polecanie lektur.

W przypadku lektur książkowych młodzieży szkolnej mamy do czynienia z dwiema społecznymi sytuacjami czytelniczymi i przez nie jest obserwowany społeczny obieg książki. Pierwsza dotyczy tekstów poznawanych w trakcie nauki szkolnej, o ich wejściu w obieg czytelniczy decyduje instytucja oświatowa. Druga to sytuacja, w ramach której teksty czytane są w czasie wolnym, z wyboru czytelnika, wpływają na nie indywidualne zainteresowania czytelnicze kształtowane podczas biografii czytelniczej przez środowisko społeczne, zwłaszcza rodzinne i rówieśnicze oraz inne instytucje socjalizujące, z których coraz silniejsze możliwości oddziaływania uzyskują środki masowego przekazu. Nowe media umożliwiające tworzenie, przesyłanie przekazów, komunikację, w efekcie też przekształcają procesy lektury (Gwóźdź, 2008; Jung, 2010; Kress, 2003) oraz tworzą nowe możliwości społecznego obiegu książki. Analiza odpowiedzi uczniów w badaniu ilościowym pozwoliła na pokazanie społecznego zasięgu książki w komunikacji społecznej nastolatków przez opisanie, z kim i jacy dwunastoletni i piętnastoletni uczniowie rozmawiają o książkach, kto jest dla nich autorytetem czytelniczym i źródłem informacji. Pozwoliła więc określić społeczny zasięg owych interakcji społecznych. Dzięki analizie treści wywiadów jakościowych opisano charakter interakcji społecznych towarzyszących praktykom czytelniczym w środowisku społecznym, a szczególnie w domach rodzinnych i kręgach rówieśniczych badanych nastolatków.

Dla dwunastolatków wkraczających w okres dorastania i dla piętnastolatków przeżywających w pełni tę fazę rozwoju, coraz bardziej istotna, obok rodziny, staje się grupa rówieśnicza.

Pojawia się pytanie, jakie osoby kształtują nastoletnie potrzeby czytelnicze. Na podstawie uczniowskich wypowiedzi na jakościowym etapie opisywanego badania można wskazać kilka grup osób, do których odwołują się badani: rodzice (rozgraniczając jednak rolę matki i ojca), rodzeństwo i kuzyni, dziadkowie, ciotki i wujkowie, grupa rówieśnicza, inne osoby dorosłe. Znaczenie poszczególnych grup jest tym większe, im bardziej ich przedstawiciele są czynnymi czytelnikami i posiadają sprecyzowane zainteresowania literackie, nawet, jeżeli odległe od preferencji czytelniczych badanych. Ma tu również znaczenie, na ile dane osoby przynależą do grupy odniesienia ucznia, stanowią dla nich autorytet i w jakim stopniu ich postawy są istotne dla uczniów.

- Komunikacja społeczna towarzysząca praktykom czytelniczym nastolatków ulegała zmianom wraz z wiekiem, zależała też od płci. Dziewczęta, aktywniejsze czytelniczo w czasie wolnym od chłopców, chętniej też same wyszukiwały informacje o czytanych książkach; chłopcy rzadziej byli samodzielni w zdobywaniu wiedzy o tym, co warto czytać. Dziewczęta też znacznie częściej niż chłopcy wymieniały się z rówieśnikami opiniami o książkach czytanych w czasie wolnym i lekturach szkolnych.
- Interakcje rówieśnicze dostarczają, szczególnie starszym nastolatkom, najważniejszych stymulacji do lektury. Pomimo narzekania, że ich koledzy w ogóle nie czytają albo mało czytają, uczniowie potrafią znaleźć w kręgu rówieśniczym osoby o powinowactwie czytelniczym. Nastoletni obieg

⁵⁵ Por. rozdział: *Motywacje czytelnicze*.

książek błyskawicznie transmituje przekazy o modach czytelniczych. Warto też podkreślić, że różne formy komunikacji i informacji przenikają się i uzupełniają.

- Dla chłopców autorytetem czytelniczym potrafiącym przekazać swoje pasje bywa ojciec, to on także inicjuje rodzinne rozmowy o książkach. Pod warunkiem, że potrafi znaleźć czas, aby rozmawiać z dziećmi. W rodzinie ważną osobą stanowiącą wzór praktyk czytelniczych jest matka. Przede wszystkim jest opiekuńcza, troszczy się o uczniowski obowiązek lekturowy, zdobywa książki w bibliotece i kupuje je dzieciom. Czasami rodzeństwo, zwłaszcza starsze, wprowadza w obszary literackie przypisane dla dojrzszych czytelników.
- Bibliotekarze i nauczyciele, jeśli jest stworzona sytuacja komunikacyjna, potrafią trafić ze swoją radą, pokierować pozaszkolnym wyborem lekturowym uczniów – jednak wraz z dorastaniem młodzieży ich wpływ trochę słabnie. Dotyczy to jednak nielicznej grupy czytelników – trzykrotnie mniejszej niż ta, która znajduje się pod rówieśniczym wpływem.

Istotnym elementem społecznego obiegu książki są **sposoby pozyskiwania ich przez czytelników**. Uczniowie w ilościowej części badania udzielili informacji, w jaki sposób zdobyli dwie książki ostatnio czytane w czasie wolnym i ostatnio czytaną lekturę szkolną. Odpowiadali też na pytania dotyczące częstotliwości korzystania z bibliotek różnych typów. Analiza wyników odpowiedzi na te pytania pokazała, że szóstoklasiści i gimnazjaliści korzystają z różną częstotliwością z poszczególnych źródeł książek. Oto najważniejsze obserwacje:

- Sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym są bardziej zróżnicowane niż źródła lektur szkolnych. Wykorzystywane źródła książek zależą od wieku uczniów, ich płci, miejsca zamieszkania i kapitału kulturowego rodziców. Uczniowie mieszkający na wsi najrzadziej sami kupowali sobie książki i najrzadziej robili to ich rodzice; natomiast dla uczniów wielkomiejskich własne zakupy były najważniejszym sposobem pozyskiwania książek. Dla wiejskich uczniów pierwszym źródłem czytanych książek były biblioteki szkolne.
- Biblioteki szkolne to przede wszystkim rezerwar lektur szkolnych – aż 60% dwunastolatków i 58% piętnastolatków czytających lektury szkolne, wypożyczyło je stamtąd.
- Sposoby pozyskiwania książek czytanych przez gimnazjalistów w czasie wolnym są bardziej urozmaicone niż te, z których korzystali młodszy uczniowie. Z wiekiem wzrosło znaczenie zakupów i pożyczania książek od rówieśników.
- Pożyczanie książek od rówieśników to dziewczęcy sposób pozyskiwania lektur. Jest to istotny element społecznego aspektu motywacji czytelniczych, stanowiący dla piętnastoletnich dziewcząt istotną stymulację do czytania.
- Najważniejsze dysproporcje wystąpiły przy korzystaniu z dwóch źródeł lektur pozaszkolnych: zakupów i bibliotek. Szczególne znaczenie pełni tu miejsce zamieszkania i lokalizacji szkoły: gimnazjaliści wiejscy i z małych miasteczek najczęściej czerpali lektury czasu wolnego z bibliotek publicznych. Jednak największe różnice odnotowano wśród nastoletnich czytelników pożyczających książki czytane po szkole z bibliotek szkolnych: co piąty gimnazjalista z wiejskiej szkoły i tylko 4% ze szkoły wielkomiejskiej.
- Biblioteki publiczne stanowią dla gimnazjalistek pierwsze pod względem ważności źródło zdobywania lektur czasu wolnego. Przewaga dziewcząt nad chłopcami w częstotliwości wypożyczenia z bibliotek publicznych jest tutaj największa – sięgnęła 11 punktów procentowych: co czwarty piętnastoletni czytelnik skorzystał z biblioteki publicznej, ale tylko 19% chłopców i aż 30% dziewcząt. Biblioteki publiczne są szczególnie istotne dla dziewcząt z małych miasteczek.
- Nastoletni czytelnicy częściej odwiedzają biblioteki szkolne niż publiczne, jednak dziewczęta robią to częściej niż chłopcy. Wraz z wiekiem uczniów spada częstotliwość z korzystania z obu typów bibliotek.
- Najmniej urozmaicone sposoby pozyskiwania lektur czasu wolnego mieli chłopcy z wiejskich szkół; to oni najczęściej czerpali takie lektury z bibliotek szkolnych. Wiejscy uczniowie, posiadający też najskromniejsze domowe księgozbiory, mieli najtrudniejszy dostęp do lektur, szczególnie z własnego wyboru.

9.1. Socjalizacji ku czytaniu ciąg dalszy: wzory czytelnicze przekazywane w rodzinie

Analiza wyników jakościowego etapu badania przynosi szereg informacji o obiegu książki w środowisku społecznym dzieci i młodzieży. Codzienne praktyki czytelnicze rodziców sprzyjają budowaniu prestiżu książki, poczuciu oczywistości, że jest to jedna z form spędzania czasu wolnego, wpływają na zainteresowania lekturowe uczniów. Jednak nie są ich warunkiem. W rodzinach, w których rodzice czytali niewiele, pojawiały się dzieci będące czytelnikami zaangażowanymi, to znaczy dużo czytającymi i lubiącymi to robić. Analiza uczniowskich wywiadów wskazuje na zróżnicowane doświadczenia badanych. Większość deklarowała, że ich rodzice czytają lub czytali książki. Przykłady rodziców, którzy czytają dużo i mają sprecyzowane zainteresowania czytelnicze, przeplatały się z sytuacjami aktywności czytelniczej na bardziej podstawowym poziomie. Brak czasu związany z obowiązkami zawodowymi przywoływany był jako najczęstszy powód osłabienia aktywności czytelniczej rodziców. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Rodzice chyba nie mają na to czasu, nie za bardzo lubią czytać książki (P31–6B-13–1).

Mama, tata to się rolnictwem zajmuje. Moi bracia robią na budowie, to tylko na weekendy przyjeżdżają (P14–6A13–0).

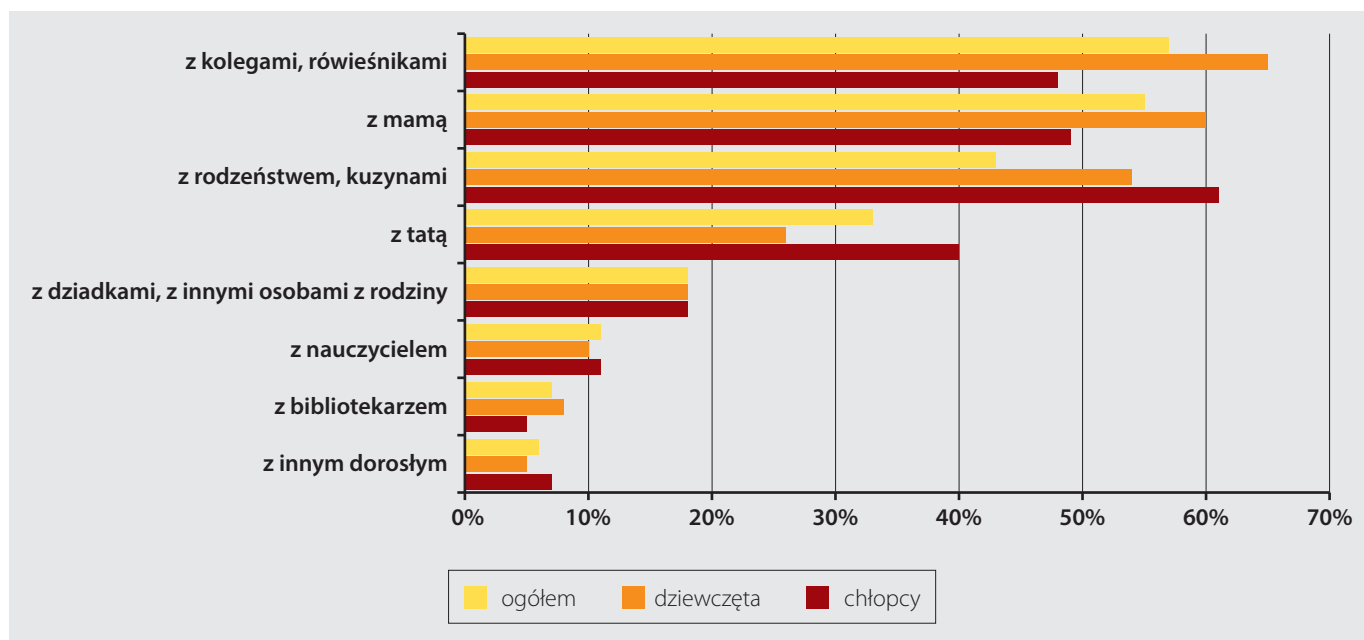
Warto przyjrzeć się osobno sposobom przekazywania wzorów czytelniczych przez matki i ojców. Ważnym świadectwem form owego przekazu są rozmowy o czytanych książkach, wzajemne rekomendacje książkowe, informacje o lekturach, które warto przeczytać, sposoby zaopatrywania się w książki i wymienianie się nimi.

Mama – w kolejce bibliotecznej po Millenium

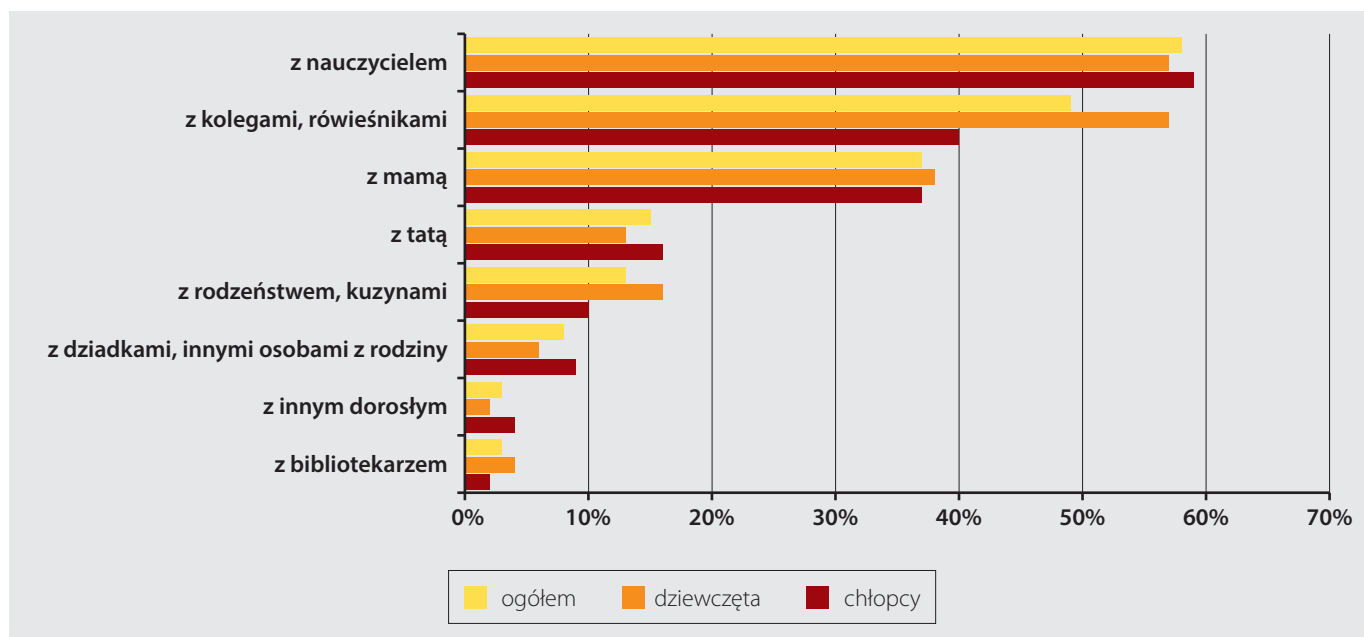
Odpowiedzi udzielane przez dwunastolatków w ilościowej części badania ulokowały mamę jako partnera rozmów o książkach dopiero na drugim miejscu, zaraz za kolegami. Aż 60% dziewcząt i 49% chłopców czytających w czasie wolnym rozmawiało z matką o książkach własnego wyboru. Piętnastolatki robiły to już znacznie rzadziej; tylko 34% chłopców i 41% dziewcząt. Podobna część starszych i młodszych – 38% uczniów rozmawiało z mamą o czytanej lekturze szkolnej. Mama to jedyna osoba, poza nauczycielem, która częściej interesuje się czytaniem przez badanych książkami szkolnymi (wykresy 1, 2)⁵⁶. Warto tu odnotować, że więcej gimnazjalistek niż gimnazjalistów (przewaga 14 punktów procentowych) rozmawiało z kimkolwiek o czytanych książkach. Mama jako wsparcie w wyborze czytanych książek traci wpływy wraz z wiekiem nastolatków: 22% dwunastolatków i o 10 punktów procentowych mniej piętnastolatków radzi się matki, co warto czytać (wykres 3). Gimnazjaliści znajdują już więcej pozadomowych źródeł informacji o książkach, przede wszystkim chętniej korzystają z Internetu, oraz mają już własne rozeznanie w tym, co ich interesuje (wykres 4).

⁵⁶ 74% badanych uczniów szkoły podstawowej (tyle samo chłopców i dziewcząt) i 64% gimnazjalistów (56% chłopców i 69% dziewcząt) zadeklarowało, że rozmawiali z kimś przynajmniej o jednej z dwóch ostatnio przeczytanych w czasie wolnym książek.

Wykres 1. Rozmowy uczniów szkoły podstawowej o książkach czytanych w czasie wolnym, N=1320 (chłopcy, n=636; dziewczęta, n=684) (w procentach)



Wykres 2. Rozmowy uczniów szkoły podstawowej o lekturach szkolnych⁵⁷, N=1145 (chłopcy, n=537, dziewczęta n=608) (w procentach)



Z wywiadów z nastoletnimi czytelnikami wynika, że pierwszą osobą dbającą o rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci jest matka. Nie tylko w okresie dziecięcym, w czasie wspólnego czytania. Również później, jeśli sama jest osobą aktywnie czytającą, potrafi polecić dziecku książki warte przeczytania, ale co najważniejsze, zdobywa takie książki. A więc, według uczniowskich deklaracji, szczególnie dwunastoletnich czytelników, to przede wszystkim mama jest odpowiedzialna za domowe lektury, kupuje, ale także wypożycza i przynosi z biblioteki książki dla siebie i dla innych członków rodziny. Takie funkcje pełnią matki o różnym kapitale kulturowym, z rodzin o odmiennym statusie społeczno-ekonomicznym. Oto znamienita wypowiedź uczennicy:

⁵⁷ 78% ogółu badanych odpowiedziało, że ostatnio rozmawiali z kimś o przeczytanej lekturze, w tym 72% chłopców i 83% dziewcząt.

Moja mama ma bardzo dużo książek i czasami, jak już nie mam żadnej książki, takiej wypożyczonej, to właśnie chcę, żeby mama mi jakąś poleciła. . . , żeby ja zrozumiała tę książkę, stara się mi najpierw przybliżyć ją trochę, a potem ja ją czytam. . . często z mamą sobie nawzajem opowiadamy książki (P11–6B18–1).

Praktyki czytelnicze matki stają się najczęstszym przykładem, że czytanie jest atrakcyjną formą spędzania wolnego czasu.

Świadectwem relacji panujących w rodzinie: rozmów, wymiany opinii, wzajemnej obserwacji praktyk lekturowych – jest znajomość tego, co inni czytają. Oto przykładowe odpowiedzi:

Mama dużo czyta i to dzięki niej jest tak bardzo dużo książek w domu. Tata to nie ma w ogóle czasu, ale czasami zdarza mu się przeczytać. Historyczną, o jakiejś religii albo coś (G02–3B20–0).

Rodzice czytają, mama XX wiek obyczajowe, też po angielsku, też historyczne mama o zwyczajach życia kobiet, ojciec czasopisma. . . Na przykład wiem, że moja mama przeczytała chyba „100 lat wkurzania Francuzów” taką książkę. To chyba tam było o jakiś tam stosunkach Anglii z Francją (P24–6D15–1).

Nastoletni czytelnicy podkreślają, że zainteresowania czytelnicze rodziców, najczęściej są odmienne od ich własnych:

Nie. 17, 18, 19 wiek to nie, to mnie nie interesuje, bardziej to te czasy wojenne (G02–3B20–0).

Mama lubi takie romantyczne. Takie romantyczne, w których się tam nic nie dzieje, a ja wolę takie, gdzie mają akcję, czy coś (G35–3A16–1).

Często mama jest jedyną osobą zainteresowaną książkami, gdy rodzeństwo jest im niechętnie. Oto przykładowa rodzinna sytuacja:

Mama dużo czyta, zawsze przed snem, wypożycza naprawdę grube książki, ostatnio „Millenium”, w kolejce czekała w bibliotece, (...) mama mówi o czytanych książkach, lubi czytać biografie. Tata nie czyta, czasem gazetę, ale to w ostateczności, w Internecie jak się dopcha, siostra raczej też nie czyta (P23–6B18–1).

Tata – zapracowany, ale miewa pasje

Z badania jakościowego wynika, że tata, to pierwsza osoba po mamie, która kształtuje zaciekawienie książką. Często to on przekazuje swoje zainteresowania dzieciom i pokazuje, że w książkach można znaleźć interesujące informacje. Ojcowie czasami dzielą się swoim hobby z dziećmi, własnymi pasjami. Wyniki z odpowiedzi ankietowych dowiodły, że młodsi uczniowie częściej rozmawiali z ojcem o książkach czytanych w czasie wolnym. Jednak dziewczęta znacznie rzadziej niż chłopcy wymieniały się z ojcem opiniami o tym, co czytają i co warto czytać poza szkołą (wykresy 3, 5). Wyraźny jest dystans: 40% dwunastoletnich chłopięcych czytelników podejmowało dialog o swoich lekturach pozaszkolnych z ojcem, tylko 26% czytelniczek oraz wśród piętnastoletnich czytelników, co trzeci chłopiec i zaledwie 14% dziewcząt. Wraz z dorastaniem wyraźnie słabnie komunikacja z obojgiem rodziców, zwłaszcza dziewcząt z ojcami: tylko nieliczne piętnastolatki szukają u ojca rad dotyczących wyboru lektur czytanych w czasie wolnym. Zainteresowanie ojców czytaniem przez dzieci lekturami szkolnymi jest znacznie mniejsze niż zainteresowanie matek (dodatkowo spada wraz z wiekiem nastolatków) (wykresy 2, 4). Analiza wyników części jakościowej badania przynosi ilustracje wskazanej powyżej prawidłowości. Jak wynika z wcześniejszej części rozdziału o biografii czytelniczej dzieci i młodzieży, ojcowie również są obecni od wczesnych lat w rozwoju czytelniczym swoich dzieci. Czytający ojcowie często stają się wzorem dla swoich dzieci, szczególnie dla chłopców. Chłopcy starają się iść tropem ich czytelniczych doświadczeń, a niektórym ojcom zależy, aby być dla nich przewodnikami w czytelniczych zainteresowaniach. W opinii badanych uczniów ojcowie posiadają często bardziej specyficzne zainteresowania literackie w porównaniu z matkami – sięgają po książki historyczne, wojenne, dokumentalne,

dedykowane konkretnym zainteresowaniom. Postrzegani są jako specjaliści w tych tematach. Oto charakterystyczne przykłady:

Ojciec opowiadał o ciekawej książce: podobała mi się książka o niemieckim snajperze... ja poleciłem ojcu książkę o generale Pattonie... (P24-6B19-0).

Tata to czyta bardziej takie książki też czasem po angielsku, bo widziałam, o samolotach, samochodach czyli takie właśnie. Historyczne też czyta to ja wiem. (P24-6D15-1).

Tata czyta takie książki powstańcze... mnie też na przykład dał w formie takiego komiksu, on czyta generalnie książki o wojnie (P28-6B16-0).

Jednak, w odróżnieniu od mamy, tata jest rzadziej widziany z książką. Uczniowie, z bardzo odmiennych środowisk, wskazują na ojca, niezależnie od jego zawodu, jako osobę, szczególnie ostatnio, dużo pracującą:

Mój tata to pracuje w Anglii i za bardzo nie wiem czy czyta. Kiedyś czytał. Teraz to nie wiem... Wyjeżdża raz na 3 miesiące (G01-3B06-0).

Tata pracuje 12 godzin, nie jest w stanie czytać (G01-3B23-1).

W toku badania jakościowego zaobserwowano różny charakter prowadzonych rozmów – od pojedynczych, krótkich wypowiedzi monologicznych czytającego, o charakterze informacyjnym, przez kilkudzaniową rozmowę, aż po poważniejsze, bardziej rozbudowane dialogi. Dłuższe rozmowy miały miejsce w rodzinach o wyższym statusie ekonomiczno-społecznym niezależnie od wielkości miejscowości. Szczególnym miejscem są domy, w których chociaż jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe humanistyczne. Należy zaznaczyć, że bogaty księgozbiór domowy, obecność czytającego rodzica (rodziców) sprzyjają rozmowom o czytanych tekstach, jednak nie wszyscy uczniowie wywodzący się z takich rodzin deklarowali obecność tego zwyczaju w swoich domach. Najczęściej tematy czytelnicze są podejmowane, kiedy uczniów i ich rodziców łączą wspólne zainteresowania literackie, polegające na przykład na podejmowaniu wątków przeczytanych w książkach. Wynika to jednak z inicjatywy rodziców, dla których takie rozmowy stanowią stały i oczywisty punkt repertuaru konwersacji domowych, np. przy stole:

Najczęściej ja z moimi rodzicami przy obiedzie. No to była [rozmowa], to każdy się chwalił, co kto czyta i o czym jest. No i rodzice się potem wymienili książkami, bo zawsze tak jest, że czytają jedną, że tata czyta jedną, mama drugą i się wymieniają (P28-6C18-0).

Tata cytaty z książki przy śniadaniu. Tata taki temat nakręca, bo on dużo czyta i jakoś tak się kręci dalej (G05-3B18-1).

Rozmowy w rodzinie dotyczące czytanych książek bywają prowokowane przez konkretne sytuacje, np. w trakcie czytania książki. Wówczas mówi się, o czym ona jest. Innym przykładem jest moment, kiedy rodzic poleca dziecku lekturę, opatruje komentarzem, lub dziecko odpowiadając na zainteresowanie rodzica, opowiada o przeczytanej książce, albo rodzic dopytuje o preferencje czytelnicze dziecka lub o utwór literacki ostatnio polecony przez nauczyciela.

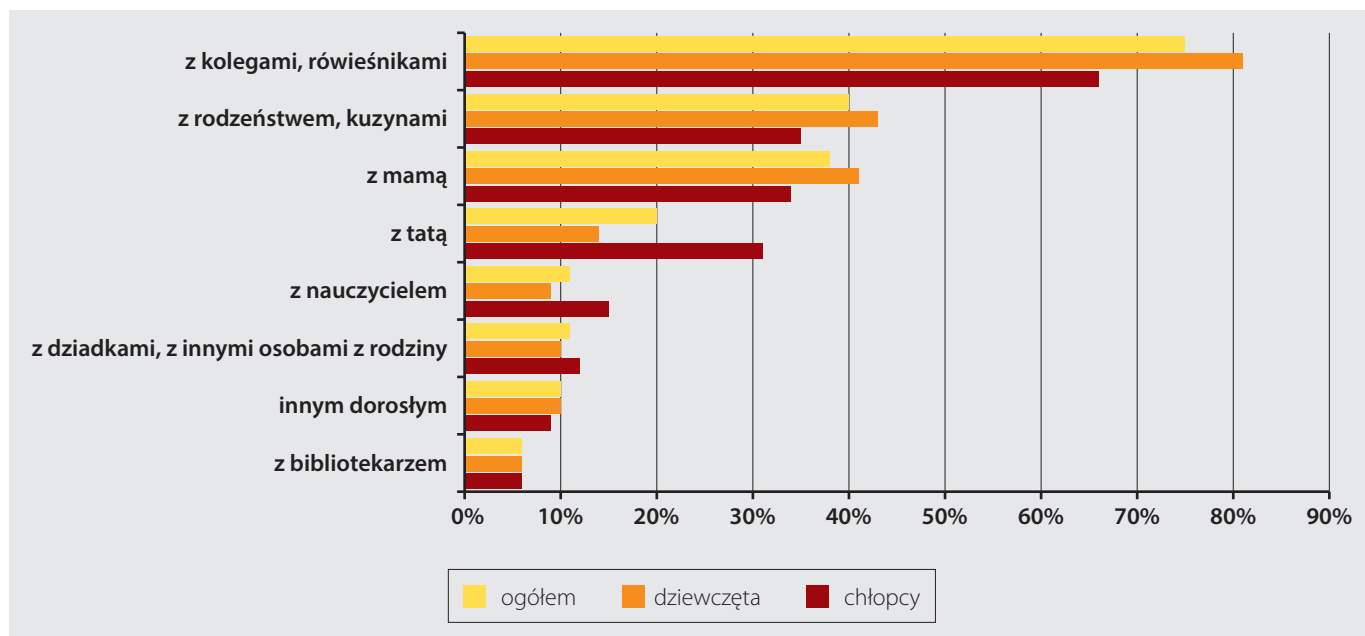
Każdy ma inny swój przedział. Mama ma te stare czasy, tata o Jezusie i religii, a ja jakieś czasy powojenne, biografie. Każdy ma swoje jakieś i wymienia wrażenia. Mama mówi, że wczoraj przeczytałam taką bardzo ciekawą historię, jak na jakimś dworze hrabia, i tak mówi o tym. Wie pani, może nawet to interesuje, jak druga osoba mówi w takim streszczeniu (G02-3B20-0).

9. Uczestnictwo nastolatków...

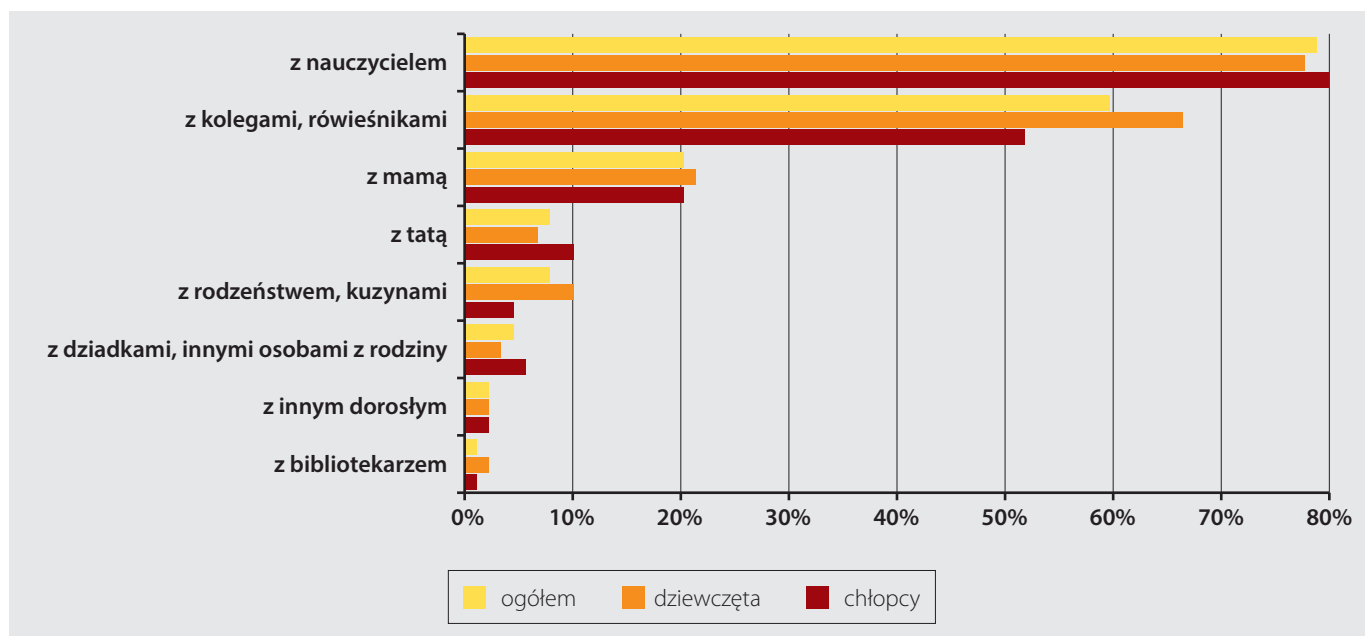
9.1. Socjalizacji ku czytaniu ciąg dalszy: wzory czytelnicze przekazywane w rodzinie

W wielu przypadkach pozostali członkowie rodziny, do których kierowana jest wypowiedź, nie okazują zainteresowania, które prowadziłoby do podjęcia głębszej rozmowy. Jak wynika z wypowiedzi badanych uczniów, takie sytuacje mają miejsce wówczas, gdy inni członkowie rodziny mają inne zainteresowania czytelnicze, lub też stosunkowo rzadko sięgają po książki.

Wykres 3. Rozmowy gimnazjalistów o książkach czytanych w czasie wolnym, N= 900 (chłopcy, n=359; dziewczęta, n=541) (w procentach)



Wykres 4. Rozmowy gimnazjalistów o lekturach szkolnych⁵⁸



Wypowiedzi badanych uczniów wskazują, że nie we wszystkich domach prowadzone są rozmowy o książkach (przeczytanych i rekomendowanych do przeczytania).

⁵⁸ 72% ogółu badanych zadeklarowało, że z kimś rozmawiali o ostatnio przeczytanej lekturze w tym 64% chłopców i 78% dziewcząt.

O książkach nie rozmawiamy. Mama na przykład pyta. Jak wchodzi do pokoju, to pyta, co czytam, co tam się dzieje, potem wychodzi i tyle. Jak brat się pyta, czy coś czytam to mu powiem co i mu opowiem kawałek tej książki... Mówią, „aha, no dobra to czytaj dalej” (G35–3A16–1).

Raczej się nie rozmawia ... (P14–6A13–0).

Rodzeństwo i kuzyni – brat poleca książki strategiczne, a siostra Zmierzch

Uczniowie w odpowiedziach ankietowych przyznali rodzeństwu i kuzynom ważne miejsce w komunikacji o czytanych lekturach. Dwunastolatki i piętnastolatki rozmawiające o książkach czytanych w czasie wolnym miały okazję podobnie często (odpowiednio 43% i 40%) wymieniać opinie na temat czytanych lektur (wykres 1, 2). Również rodzeństwo i kuzyni stanowią dobre źródło wiedzy o tym, co warto czytać: dla dwunastolatków tak samo ważne jak mama, dla gimnazjalistów nawet ważniejsze. Z rodzeństwem, podobnie często jak z ojcem, badani uczniowie wymieniali się doświadczeniami z czytania lektur szkolnych.

Wypowiedzi uczniów w wywiadach potwierdziły istotną rolę starszego rodzeństwa w rozwoju czytelniczym i społecznym obiegu książki w rodzinie. Dzięki ich inspiracjom i rekomendacjom uczniowie sięgają po literaturę trudniejszą, dojralszą niż książki o tematyce dedykowanej dzieciom i młodzieży, oraz książki czytane przez ich rówieśników. Należy zaznaczyć, że takie doświadczenia nie są związane z miejscem zamieszkania. W podobny sposób wypowiadali się na ten temat badani z dużego miasta i z mniejszych ośrodków (miast i wsi); nie miała również znaczenia płeć rodzeństwa.

Rola rodzeństwa wzrasta, kiedy rodzice nie czytają lub czytają książki sporadycznie. Starsi bracia i siostry w zastępstwie rodziców bywają przewodnikami po literackim świecie (wątek omówiony został w rozdziale dotyczącym biografii czytelniczych). Bywają cennymi kompanami w rozwoju zainteresowań czytelniczych. Rodzeństwo w podobnym wieku łączy pozyskiwanie książek (z biblioteki), wspólna rozbudowa osobistych biblioteczek (zakup książek, wzajemna wymiana), dzielenie opinii na temat przeczytanych pozycji (obserwowane szczególnie między siostrami) oraz wzajemne polecanie sobie lektur. Często porozumienie z rodzeństwem jest lepsze niż z dorosłymi, choć odmienna płeć rodzeństwa może psuć wspólnotę upodobań:

Z siostrą omawiamy sobie, których ja nie czytałem, ona czytała albo na odwrót (G05–3B08–0).

Rozmawiam o książkach z bratem z gimnazjum, on też lubi takie strategiczne, o strategiach różnych... rodzice tylko mówią żebym czytał, bo to jest przydatne (P23–6C04–0).

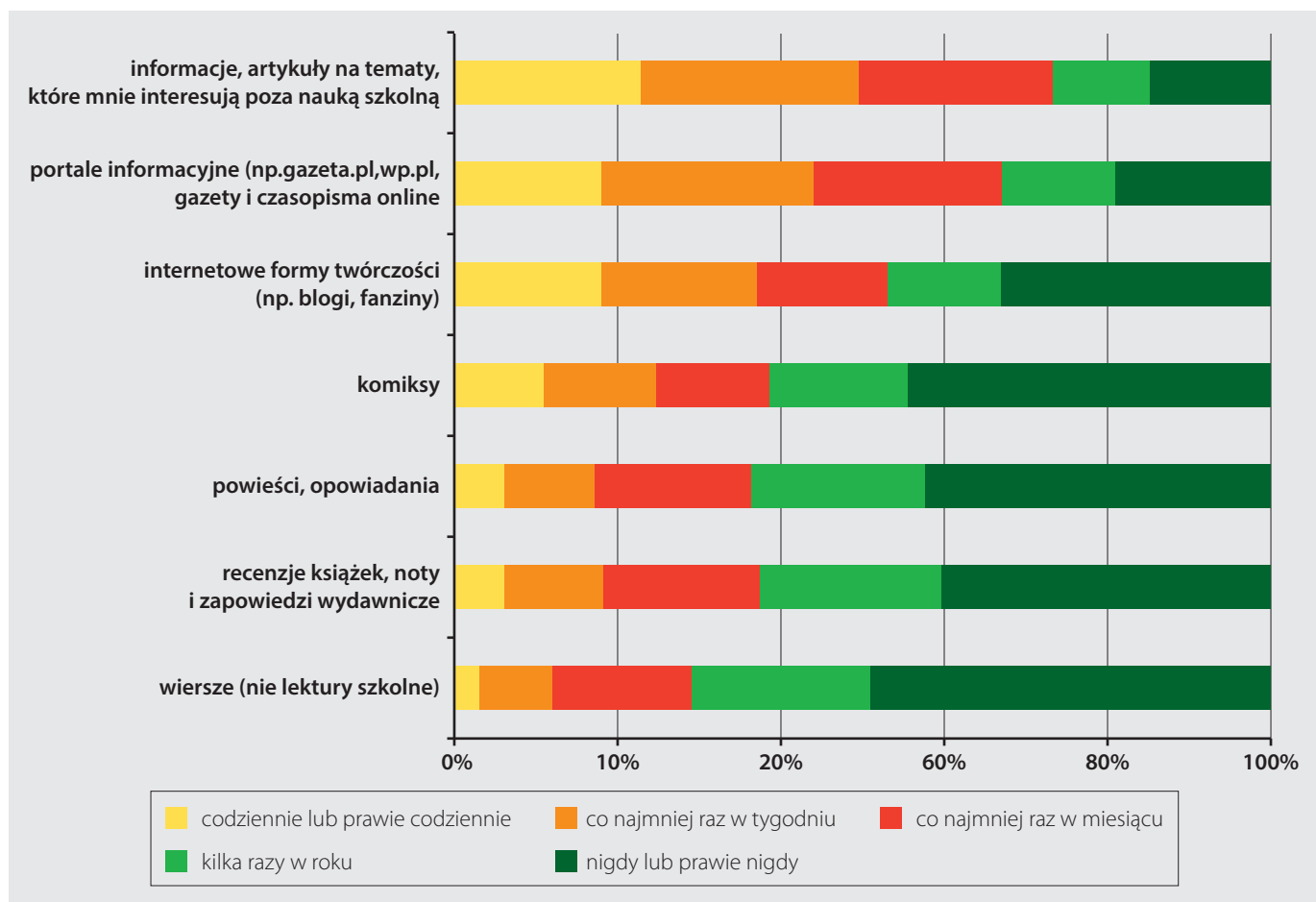
Czytające starsze rodzeństwo, zależnie od sytuacji rodzinnej – cioteczne, może mieć ważny wpływ na rozwój zainteresowań czytelniczych, przekazywać sygnały o modach czytelniczych. Oto przykład wypowiedzi dziewczynki, którą siostra zachęciła do czytania *Zmierzchu*:

W domu czyta tylko siostra, rodzice zajmują się gospodarstwem nie mają czasu... rozmawiam z siostrą, poleciłam jej „Tajemniczy ogród”; ... rozmawialiśmy na temat „Zmierzchu” porównywałyśmy z filmem (P24–6C03–1).

Rodzeństwo, także cioteczne, może być źródłem atrakcyjnych książek, informacji o nich, szczególnie, kiedy rodzice nie są zainteresowani czytaniem. Oto przykład wypowiedzi dziewczynki z rodziny o niskim statusie społecznym, mieszkającej na wsi, teraz zafascynowanej książkami wampirycznymi; czyta *Strażników nocy* o bazie wilkołaków:

Dostawałam dużo książek od starszej siostry, Narnię, potem Rachel Caine „Wampiry z Morganville” (P31–6A13–1).

Wykres 5. Źródła informacji o książkach czytanych w czasie wolnym przez uczniów szkoły podstawowej, N=1320 (dziewczęta, n=684; chłopcy, n=636)



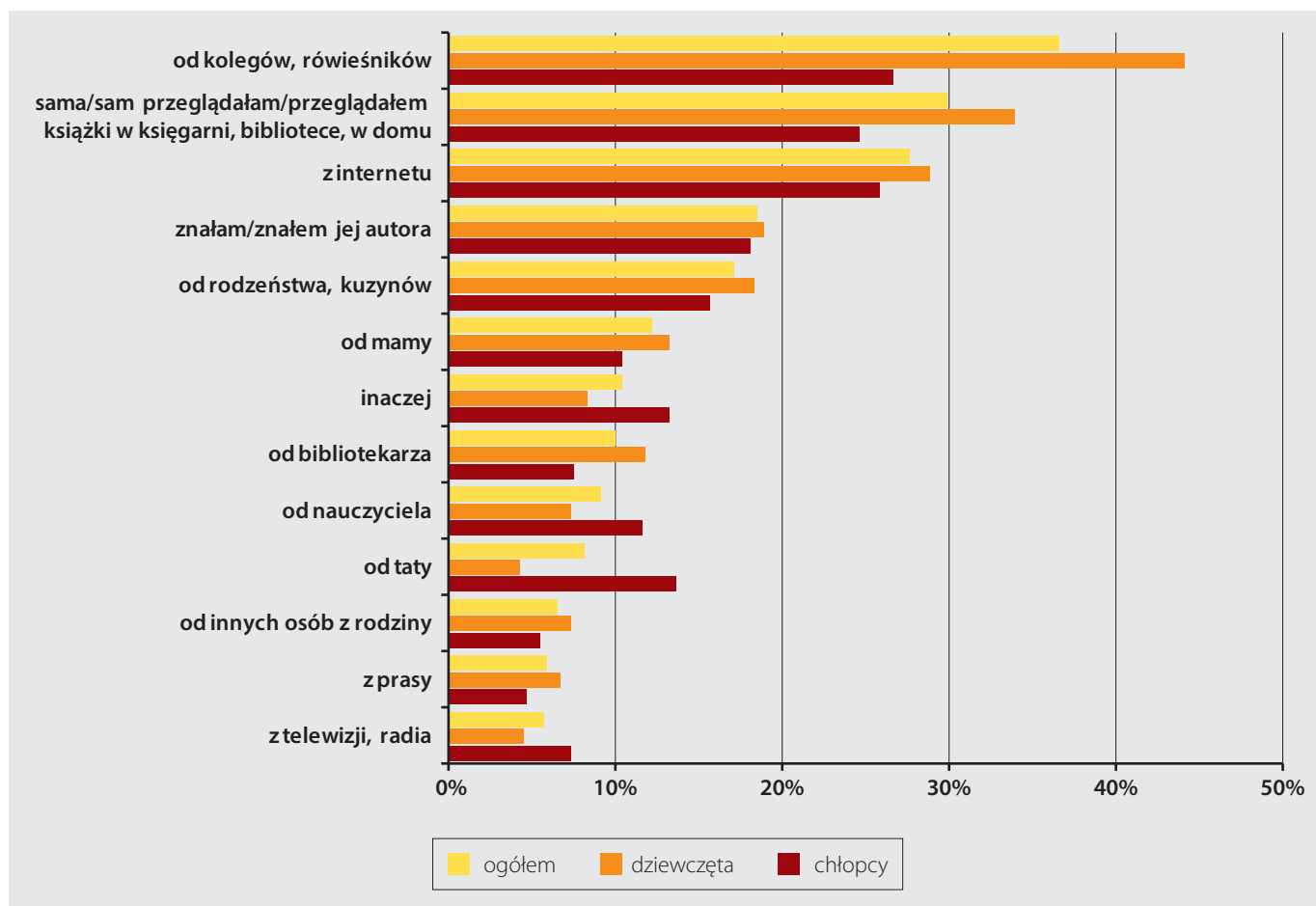
Zaledwie kilkuprocentowa grupa czytelników, rozmawiała z rodzeństwem i kuzynami o lekturach szkolnych. Najczęściej, jak na to wskazują wywiady z uczniami, były to rozmowy ze starszymi od nich, bardziej doświadczonymi kuzynami, którzy najczęściej dzielili się trudnościami w czytaniu lektur, np.:

Z siostrą cioteczną lubię rozmawiać albo z kuzynami... rozmawiałem z siostrą cioteczną o Krzyżakach. Że będą trudności jak będę to czytać, bo ona jak czytała, to dwa razy tą samą stroną czytała i dalej nie rozumiała o co w niej chodzi (P10-6A12-0).

Dziadkowie i inne osoby z rodzinnego kręgu

W rozdziałach poświęconych biografii czytelniczej i domowym księgozbiорom zwrócono uwagę na znaczenie babć i dziadków, ale także dalszych krewnych, cioć i wujków w procesie socjalizacji do czytania. Wielu z nich zachowuje istotną rolę również na dalszym etapie życia badanych uczniów; przynosi prezenty książkowe, pożycza i poleca książki. Księgozbiory w domu dziadków są atrakcyjnym źródłem pozyskiwania książek, szczególnie lektur szkolnych, albo tytułów czytanych przez rodziców w dzieciństwie.

Wykres 6. Źródła informacji o książkach czytanych w czasie wolnym przez gimnazjalistów, N=1129 (chłopcy, n=483; dziewczęta, n=646) (w procentach)



Poniżej jedna z wypowiedzi uczniów:

Np. babcia i prababcia. Ja podziwiam prababcię. Prababcia w tym roku, 90 lat. Obłożnie chora, 3 lata temu prawie nie umarła. I praktycznie codziennie przeczyta jedną książkę. Powiedzmy 250 stron. I codziennie, wszystkie sagi, podobnie jak mama i babcia czyta te wszystkie sagi norweskie, skandynawskie. I jedną książkę na dzień zawsze (P41–6B21–0).

Znajomi rodziców, ciocie, wujkowie, przez część badanych postrzegani są jako atrakcyjni „partnerzy”, szczególnie kiedy przejawiają te same zainteresowania czytelnicze, a dodatkowo istnieje możliwość pożyczenia od nich książek, na przykład:

... od wujka pożyczałam Pottera, Narnię (P24–6D15–1).

Dla niektórych uczniów krewni byli autorytetami czytelniczymi, a przez swoją troskę o potrzeby czytelnicze nastolatków nawiązywali z nimi więzi:

Ciocia rozbudziła moje zainteresowanie, nie rodzice, od niej pożyczam, ... wszystkie, które przeczytałem do były książki od cioci (P24–6021–0).

Wyniki badania ilościowego wskazują, że rówieśnicy należący do kręgu rodzinnego dla wielu uczniów pełnią ważną rolę w komunikacji i informacji o czytanych lekturach (wykres 1, 2, 3, 4), np. 18% dwunastolatków i 13% piętnastolatków podejmowało z nimi dialog o książkach przeczytanych w czasie wolnym. O lekturach szkolnych rzadko rozmawia się w tych kręgach.

9.1.1. Inni dorośli: bibliotekarze i nauczyciele

Bibliotekarze

Zaledwie 6% piętnastoletnich czytelników przyznało w badaniu ilościowym, że rozmawiało z bibliotekarzami o książkach czytanych w czasie wolnym; jeszcze o połowę mniej uczniów rozmawiało z nimi o lekturach szkolnych. Nie było tu różnic między starszymi i młodszymi uczniami. Pomimo tego, że biblioteki szkolne i publiczne stanowią bardzo istotne źródło książek (wykres 5 i 6, Aneks, R. 9, tabela), uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjaliści najrzadziej wybierali bibliotekarzy do wymiany opinii o książkach czytanych w czasie wolnym (wykresy 1, 3). Częściej jednak czerpali od nich informacje o tym, co warto czytać. Dzięki bibliotekarkom co dziesiąty nastoletni czytelnik (wykres 6) wybrał książkę ostatnio czytaną w czasie wolnym. Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy korzystają z rady bibliotekarza. Dla tej grupy bibliotekarze mogą odegrać ważną rolę w kształtowaniu preferencji czytelniczych.

W czasie wywiadów niektórzy uczniowie odwiedzający biblioteki, deklarowali, że zdają się na ich pomoc przy wyborze lektury. Podczas wizyty w bibliotece zadawali pytanie „czy jest coś ciekawego?”, oczekując porady, wskazania konkretnej książki. W innych sytuacjach badani doprecyzowują swoje potrzeby, pytając konkretnie o gatunek książki (np. przygodowe) są zainteresowani rekomendacją bibliotekarza. Bibliotekarska sugestia jest przez uczniów korzystających z takiej opinii przyjmowana zainteresowaniem. Oto typowa wypowiedź:

Ostatnio to mi ją poleciła pani w bibliotece. No podszedłem do niej do biurka i spytałem, co mi poleca z przygodowych książek. Powiedziała, że, to był dziwny tytuł, nie pamiętam, „Złota Mahmudia” (P28–6C18–0).

Nauczyciele

Wyniki badania ilościowego pokazują, że nauczycielom udaje się nawiązać kontakt z częścią uczniów i skutecznie doradzić wybór książki czytanej poza szkolnym obowiązkiem. Uczniowie szóstej klasy szkoły podstawowej częściej niż gimnazjaliści wykorzystali rady nauczyciela: 13% czytelników. Gimnazjaliści rzadziej (9% czytelników) poszli za radą nauczyciela, w tym chłopców więcej o 5 p.p. – 12% czytających w czasie wolnym. Rady dorosłych: nauczyciela, bibliotekarza i rodziców miały dla gimnazjalistów porównywalne znaczenie. Natomiast dla ich młodszych kolegów wśród dorosłych osób informujących, co warto czytać, rodzice mieli większy autorytet. Nauczyciele, co jest oczywiste, są najważniejszymi osobami, z którymi rozmawia się o lekturach szkolnych. Należy tu odnotować, że gimnazjaliści jeszcze częściej niż młodszy uczniowie znaleźli okazję (aż 70% rozmawiających o lekturach szkolnych), aby komunikować się z nauczycielami o książkach przez nich polecanych (wykres 4).

9.1.2. Grupa rówieśnicza

Rozmawiam tylko z najbliższym kolegą, który wiem, że lubi czytać, koledzy czytają tylko lektury, poza tym mało czytają, dziewczyny to czytają „Zmierzch” (P23–6C040).

Dla dorastających nastolatków coraz ważniejsze stają się grupy rówieśnicze, jako układ odniesienia i miejsce budowania tożsamości społecznej i indywidualnej. Wyniki badania ilościowego pokazują, że nawet komunikacja o książkach odbywa się przede wszystkim w kręgach koleżeńskich. To rówieśnicy stanowią dla badanych uczniów, szczególnie starszych, najważniejsze źródło informacji o tym, co warto czytać. Aż 37% czytających piętnastolatków i co trzeci dwunastolatek radzili się w tej sprawie kolegów. Jest to jednak sposób komunikacji typowy bardziej dla dziewcząt, niż chłopców, a różnica między grupami płci uwidacznia się wyraźniej w gimnazjum, sięga wówczas 17 punktów procentowych. Jest to efektem dużego wzrostu zainteresowania dziewcząt koleżeńskimi rekomendacjami. Jeszcze więcej nastolatków podejmujących rozmowy o książkach, wybrało do wymiany opinii o przeczytanych w czasie wolnym książkach kolegów i koleżanki: 65% dwunastolatek i 48% dwunastolatków i aż 81% piętnastolatek i tylko 66% piętnastolatków. Widać z tego, że dla zdecydowanej większości

gimnazjalistów czytających książki i rozmawiających o nich, przede wszystkim jednak dziewcząt, wspólne z kolegami komentowanie czytanych książek jest oczywistą praktyką.

Wywiady z uczniami przynoszą wiele informacji o przebiegu koleżeńskiej komunikacji dotyczącej praktyk czytelniczych. Z deklaracji badanych wynika przede wszystkim, że według ich rozeznania, bardzo wielu kolegów i koleżanek nie czyta książek lub też ich wybory literackie ograniczają się do lektur szkolnych. Niektórzy uczniowie jednoznacznie sugerowali, że poza pojedynczymi (czasami jedną, dwiema) osobami w klasie nikt inny nie czyta książek (także lektury szkolne czytane są niechętnie). Szczególnie wyraźnie o tym mówili uczniowie z mniejszych miejscowości i wsi oraz dotyczyło to chłopców – badani przedstawiali siebie jako osamotnionych na tym polu. Poniżej zamieszczone zostały wybrane wypowiedzi ilustrujące takie opinie:

Koledzy i koleżanki nie za bardzo czytają (P11–6A10–1).

No raczej nie, oprócz lektur to raczej nikt nie czyta książek. Oprócz właściwie moich koleżanek. Tam z chłopaków to raczej nikt nic nie czyta (G35–3A16–1).

Nastoletni czytelnicy narzekający na nieczytających kolegów, często jednak mieli w gronie swoich znajomych bliską, zaprzyjaźnioną osobę, z którą dzielili swoje upodobania czytelnicze, wymieniali się książkami. Byli to kolega lub koleżanka, z którymi mogli omówić czytane książki. Oto przykładowe relacje:

osoba do rozmawiania oprócz brata to jeden kolega na całą szkołę. O tym, co warto czytać dowiaduję się, gdy chodzę po sklepach (P23–6C04–0).

koleżanka ma cały pokój w książkach, często przynosi książki i poleca (P23–61318–1).

Uczniowie także wskazywali w wywiadach na własny indywidualizm, odmiennosc swoich gustów. Chłopcy szczególnie podkreślali, że są osamotnieni w swoich wyborach lekturowych:

W klasie tylko ja jedyny czytam taki rodzaj książek; gry mnie zachęciły, ... jest tylko jeden kolega, z którym rozmawiam, wymieniam książkami (P24–6C06–0).

Zdarzało się badanym nastolatkom mówić o rozmowach z rówieśnikami w czasie przeszłym, jak o zjawisku, które zanika:

Dzieliłem się opiniami, raczej z koleżankami, jak czytałem Harry' go, Narnię, ale to minęło (P24–6021–0).

O zasięgu koleżeńskich relacji społecznych towarzyszących i wzmacniających praktyki czytelnicze świadczą również wyniki mówiące o sposobach pozyskiwania czytanych książek. Szerzej ten wątek został opisany dalej, w punkcie prezentującym sposoby pozyskiwania książek.

Aby zaistniały głębsze społeczne relacje czytelnicze potrzebne jest powinowactwo gustów, które sprzyja wzajemnej stymulacji. Oto przykład wypowiedzi dziewczynki z wiejskiej szkoły z rodziny o niskim kapitale kulturowym, która rozmawiając z koleżankami, opisuje głównych bohaterów, tworząc własne historie, a jak się spotkamy w bibliotece, to potrafimy z godzinę gadać o książkach:

Koleżanki mają ten sam gust wampiry, wilkołaki, reszta to nie wiem, bardzo mało czytają, ... książka modna: „Zmierzch”, „Strażnicy nocy”, ... polecałyśmy sobie „Nawiedzone miasto”; zaczęłam czytać poleconą przez koleżanki (P31–6A13–1).

To właśnie „mody czytelnicze”⁵⁹ są doskonałą okazją do odnawiania i wzmacniania komunikacji o praktykach czytelniczych, zawiązywania więzi i lepszego wzajemnego poznania. Są także formą legitymizacji „modnych” treści.

Uczniowie, podobnie starsi i młodsi (odpowiednio 53% i 49%), rozmawiają z kolegami także o szkolnych lekturach. Jak w innych interakcjach rówieśniczych towarzyszących praktykom czytelniczym dziewczęta były w tych rozmowach aktywniejsze.

9.1.3. Nastoletnie sposoby komunikacji o książkach

Komunikacja społeczna dotycząca czytanych książek odbywa się przede wszystkim w dwóch kręgach społecznych. Wyniki badania ilościowego pokazały, że dla nastolatków, szczególnie dla gimnazjalistów, najważniejszymi partnerami do wymiany opinii o książkach są koledzy. To z nimi dzielą się wrażeniami z czytanych książek i przede wszystkim od nich czerpią informacje, co warto czytać. Te relacje rówieśnicze mają najszerszy zasięg społeczny i stanowią najważniejszą i nabierającą z wiekiem znaczenia płaszczyznę odniesienia dla nastoletnich czytelników. Jest to jednak grupa odniesienia znacznie ważniejsza dla dziewcząt. Czytelniczki też chętniej same wyszukiwały informacje przydatne do wyboru lektury książkowej. Chłopcy natomiast częściej niż dziewczęta potrafią nawiązać kontakt z ojcami i podjąć wymianę opinii o tym, co warto i co się powinno czytać. Jednak najważniejszą osobą w rodzinie przekazującą wzory praktyk czytelniczych jest matka, świadcząc przede wszystkim własnym przykładem. Rodzeństwo i kuzyni czasami zastępują lub uzupełniają opiekunów w lekturowym przewodnictwie.

Bibliotekarze i nauczyciele potrafią zarekomendować lekturę tym uczniom, którzy od nich tego oczekują, jednak społeczny zasięg ich wpływu jest najniższy i wraz z wiekiem młodzieży jeszcze słabnie.

9.2. Sposoby pozyskiwania książek

Sposoby pozyskiwania książek to jeden z elementów ich społecznego obiegu. Można je podzielić na te, które polegają na bezpośredniej społecznej relacji i te, które są zapośredniczone przez instytucje. Do pierwszych należą sytuacje pożyczania i otrzymywania książek od różnych osób. Do instytucjonalnych źródeł książek należą przede wszystkim biblioteki, które też posiadają wymiar społeczny; przykładem jest rozmowa z bibliotekarką i jej rady, spotkanie z innymi użytkownikami biblioteki. Zakup książek odbywa się w księgarni (ale też w supermarkecie i innych miejscach), gdzie można książki przeglądać, obserwować wyłożone nowości i rozmawiać z księgarzem. Książki można kupować także poprzez Internet, wykorzystując wirtualną księgarnię zawierającą recenzje i rekomendacje. Każdemu z tych źródeł towarzyszą inne okoliczności zdobywania informacji o tym, czy warto czytać daną książkę. Źródła, które wynikają z relacji społecznych zostały opisane w pierwszej części rozdziału. Wszystkie konteksty zaopatrywania się w książki znajdujemy w uczniowskich wywiadach. Warto zatem przyjrzeć się temu, jak uczniowie zaopatrywali się w książki i jak o tym opowiadali w wywiadach.

Uczniowie relacjonowali w ilościowej części badania, w jaki sposób zdobyli dwie książki ostatnio czytane w czasie wolnym i ostatnio czytaną lekturę szkolną. Uczniowie odpowiadali także na pytanie dotyczące częstotliwości korzystania z bibliotek szkolnych i publicznych. Szóstoklasiści i gimnazjaliści korzystają z różną częstotliwością z poszczególnych źródeł książek.

9.2.1. Źródła książek dwunastoletnich czytelników

Należy wymienić cztery najważniejsze dla dwunastoletnich czytelników źródła książek czytanych w czasie wolnym: domowe księgozbiory, wypożyczenia z biblioteki szkolnej, wypożyczenia z biblioteki publicznej oraz zakupy (wykres 7).

Co czwarty dwunastolatek czerpał swoje lektury przede wszystkim z domowych księgozbiorów. W rozdziale poświęconym domowym bibliotekom⁶⁰ zostało przedstawione ich zróżnicowanie. Ten

⁵⁹ Por. rozdział: *Wybory lekturowe czasu wolnego*.

⁶⁰ Por. rozdział: *Księgozbiory domowe polskich uczniów*.

sposób pozyskiwania książek nie różnił dziewcząt i chłopców. Podobne znaczenie dla dwunastoletnich czytelników miały biblioteki szkolne (korzystało z nich 22% uczniów) i biblioteki publiczne (korzystało z nich 21% uczniów). Tym razem płeć miała znaczenie w wyborze bibliotek: dziewczęta o 7 punktów procentowych częściej niż chłopcy wypożyczyły stamtąd swoje ostatnio czytane książki. Obydwa typy bibliotek były bardziej atrakcyjne dla czytelniczek niż czytelników. Należy tutaj dodać, że dziewczęta też systematyczniej niż chłopcy korzystają z bibliotek (wykres 7, aneks, R. 9, tabela 1), szczególnie z bibliotek publicznych. 46% dziewcząt i 37% chłopców zadeklarowało, że korzysta z biblioteki publicznej co najmniej raz w tygodniu.

Następne źródło pod względem częstotliwości wykorzystania to zakupy – 19% czytelników czytało książki niedawno zakupione przez rodziców. Okazuje się, że rodzice podobnie często kupowali książki chłopcom i dziewczętom. Dwunastolatki okazały się bardzo samodzielne w dokonywaniu książkowych zakupów: aż 17% kupowało sobie książki (i tu różnice między płciami nie były istotne). Jak na to pokazują wypowiedzi w wywiadach, uczniowie na zakupy do księgarni często wybierali się w towarzystwie rodzeństwa, koleżanki albo kogoś z rodziny. Najpopularniejszy był Empik, i to nie tylko w wielkim mieście. Sklep ten również był odwiedzany wirtualnie. Oto przykładowe wypowiedzi:

Głównie w Empiku sam kupuję. Z babcią. Babcia często jeździ do Żyrardowa, tam jest Empik. A, że w weekendy jestem u babci, to z nią jeżdżę i kupuję (P41–6B21–0).

... czasami kupuję książki w Empiku, ostatnio „Przygody Sherlocka Holmesa”; ... na telefon ściągam książki dr Dolittle, Sherlocka Holmesa, czyta się szybciej na telefonie (P23–6B19–0).

Podobna grupa czytelników – 18% dostała książki w prezencie – jak się okazało podarunek był trafiony, bo czytany. Tym razem dziewczęta więcej dostały książkowych prezentów, albo częściej je czytały – ich przewaga nad chłopcami wyniosła 5 punktów procentowych⁶¹.

Tylko 8% dwunastoletnich czytelników pożyczyło książki od dalszej rodziny, a jeszcze mniej, zaledwie – 5% od kolegów i koleżanek. Potwierdzają taką tendencję sami uczniowie w udzielonych wywiadach, twierdząc, że rzadko wymieniają się książkami między sobą i znacznie częściej korzystają z bibliotek.

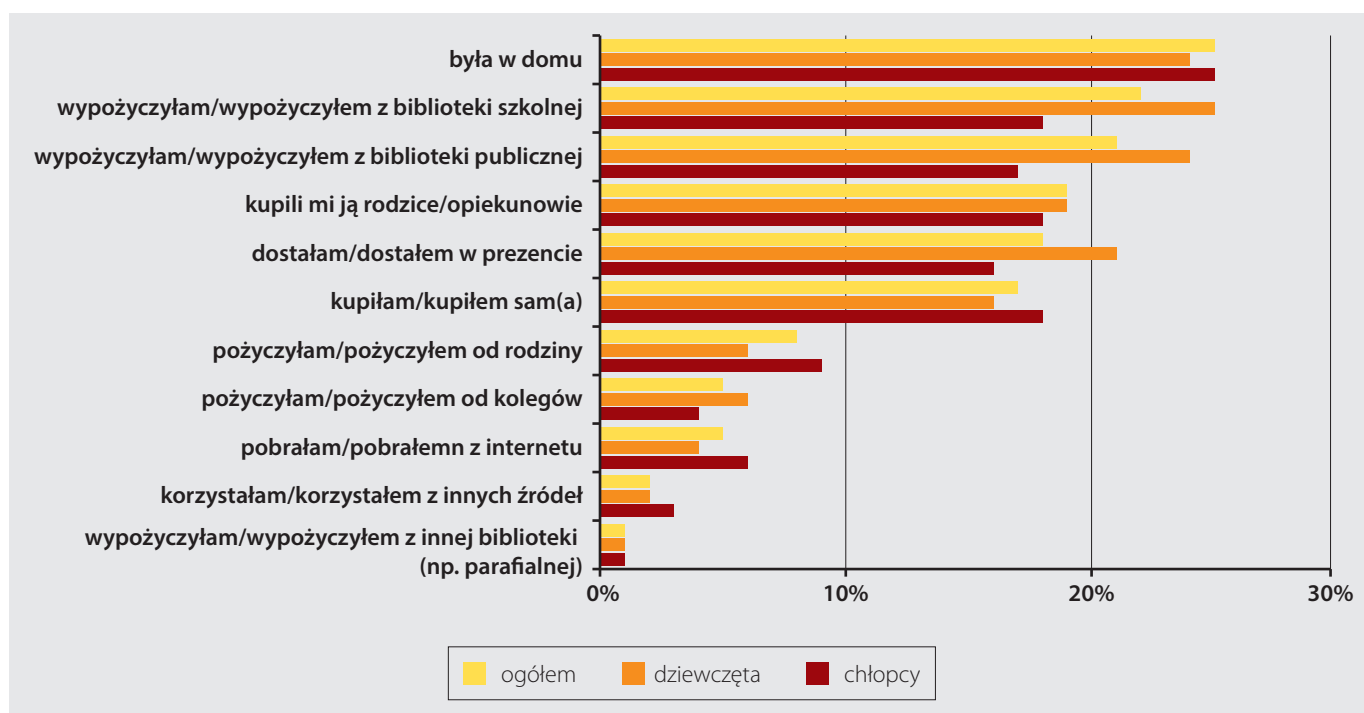
Internet jako źródło czytanych lektur jest dla dwunastolatków jeszcze marginesowym rozwiązaniem. Zaledwie 5% czytelników, nieco więcej chłopców, „ściągnęło” z sieci czytane teksty książkowe. Częściej (12% czytelników) wykorzystywali informacje potrzebne do wyboru czytanej książki znajduwane online, np.:

A poszukujesz jakichś książek w Internecie? – Tak, często np. wchodzę na stronę internetową Empiku i patrzę na spis książek (P41–6B21–0).

Jeśli dziewczęta chętniej same przeglądają książki w bibliotekach i księgarniach, to chłopcy nieco częściej wyszukują je w sieci.

⁶¹ O otrzymywanych prezentach w kontekście relacji społecznych i socjalizacji do czytania są informacje w rozdziale *Książki w społecznej przestrzeni uczniów*.

Wykres 7. Sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym przez uczniów szkoły podstawowej, N=1320 (chłopcy, n=636; dziewczęta, n=684) (w procentach)



Wykres 8. Sposoby pozyskiwania lektur szkolnych przez uczniów szkoły podstawowej, N=1498 (w procentach)



Biblioteki szkolne to przede wszystkim rezerwar lektur szkolnych – aż 60% czytających lektury szkolne znalazło je właśnie w szkolnym księgozbiornie (wykres 8). Uczennice były aktywniejsze od kolegów w korzystaniu z tego źródła lektur. Dwunastolatki poszukując lektur szkolnych, najpierw wybierają się do biblioteki szkolnej, jeśli tam nie ma książki, a biblioteka publiczna jest niedaleko, to szukają w publicznej – tu podobne działania podejmują chłopcy i dziewczęta. Trzeci etap poszukiwań to biblioteka domowa: uczennice, które chętniej uczęszczają do bibliotek szkolnych, rzadziej korzystają z kolekcji domowych niż chłopcy (aneks, R. 9, tabela 1). Jednak gdy pojawia się większa przeszkoda

w zdobyciu lektury szkolnej, wówczas uczniowie zaglądną do Internetu. Potrafi to robić marginalna grupa dwunastolatków. Wyniki badania ilościowego wskazują, że tylko nieliczni, pojedyncze osoby, najczęściej z wielkiego miasta, wykorzystują świadomie biblioteki elektroniczne, np. portal wolnelektury.pl. Pozostali nie potrafią opisać swojej drogi poszukiwań lektur w Internecie, najwyżej pamiętają link chomikuj.pl. Częściej szukają w sieci książek czytanych po szkole. Nadal to tylko 6% czytelników. Tylko 2% czytających lektury szkolne pozyskało je w Internecie. Uczniowie szukają tam raczej streszczeń i omówień⁶².

Strategie pozyskiwania książek przez dwunastolatków

Wyniki badania ilościowego dowodzą, że dwunastolatki poszukując lektur szkolnych, najczęściej korzystają z bibliotek, przede wszystkim szkolnych. Natomiast książki czytane po szkole są zdobywane z bardzo różnych źródeł, ulokowanych w różnych społeczno-kulturowych kontekstach. Dla młodszych nastolatków zakupy książek zależą nie tylko od środków finansowych, którymi dysponuje jego rodzina oraz od domowego nawyku nabywania książek i ich przechowywania, ale też od możliwości dotarcia do księgarni. Jak pokazują wyniki badania, zakupy internetowe stanowią margines książek czytanych przez uczniów ze szkół podstawowych.

Sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym przez dwunastolatków zależą od miejsca zamieszkania i kapitału kulturowego rodzin. Najsilniej od tych czynników zależy korzystanie z bibliotek, szczególnie szkolnych oraz kupowanie książek. Uczniowie mieszkający na wsi najrzadziej sami kupowali książki i najrzadziej robili to ich rodzice; natomiast dla uczniów wielkomiejskich był to najważniejszy sposób pozyskiwania książek. Dla wiejskich uczniów pierwszym źródłem czytanych książek szkolnych i czytanych w czasie wolnym, były biblioteki szkolne! Dla czytelników z małych miasteczek najważniejsze są biblioteki publiczne, co czwarty (w tym 31% dziewcząt) znajduje tam książki czytane w czasie wolnym.

Uzupełnieniem wyników ilościowej części badania są uczniowskie relacje w wywiadach, ukazujące jak mogą się nawzajem uzupełniać różne sposoby pozyskiwania książek. Oto charakterystyczne wypowiedzi:

Kupiłam sobie pierwszą część „Wampirów z Morganville”, z rodzeństwem odwiedzam księgarnie, nowinki, korzystam z biblioteki szkolnej...; jak nie ma okazji pojechać do księgarni... i jak nie ma lektury w bibliotece, to na chomikuj, na przykład „Sposób na Alcybiadesa” tak przeczytałam trzy rozdziały, zanim nie dostałam w bibliotece (P31–6A13–1)

Z biblioteki tylko lektury szkolne, ... z biblioteki właściwie czasami nie mam po co korzystać, bo w domu mam wielki zbiór. Wielu książek, których nie przeczytałam (P41–6B21–0).

9.2.2. Książki gimnazjalistów – z Empiku albo gminnej biblioteki

Gimnazjaliści mają dwa najważniejsze źródła dostępu do książek czytanych po szkole: samodzielne zakupy i biblioteki publiczne. Piętnastoletni uczniowie są znacznie samodzielniejsi od młodszych kolegów; posiadają zapewne własne kieszonkowe i są swobodniejsi w poruszaniu się poza domem. Sami zaopatrują się w to, co chcą czytać. Biorąc jeszcze pod uwagę, książki kupowane im przez rodziców – aż 12% czytało właśnie takie lektury. Kupowanie książek stanowi dla nich najważniejszy sposób pozyskiwania czytanych lektur. W samodzielnych zakupach chłopcy są aktywniejsi od koleżanek: różnica odsetka deklaracji wyniosła 8 punktów procentowych. Pojawiają się tu istotne różnice w dostępie do książek: kupowanie ich silnie zależy od miejsca zamieszkania i kapitału kulturowego rodziny. Największą różnicę dostrzegamy między młodzieżą mieszkającą na wsi (tylko 17% z nich kupiło sobie książki czytane w czasie wolnym), a wielkomiejską (aż 47%). Poniższe przykłady wypowiedzi ilustrują sposoby pozyskiwania książek charakterystyczne dla wielkomiejskich czytelników:

⁶² Por. rozdział: Czytanie online.

Jeżeli do księgarni, to tylko do Empiku, jak przechodzę obok tych książek. Czasami, jak mam, jak kiedyś łapałem tego chwilowego bakcyła na książki, no to wtedy patrzyłem na autorów, na książki, kartkowałem je. A teraz nie chodzę jakoś do księgarni, tylko w Empiku, jak przejdę czasami obok tych książek, to czasami się zatrzymam (G38–3B19–0).

Dowolna księgarnia. Najbardziej lubię w Empiku, bo jest najszybciej. I tylko, żeby zaoszczędzić na czasie. Aczkolwiek na pewno nie ma książek niektórych, których czasem szukam (G38–3A25–1).

Odnotowano zależność między cechami społeczno-demograficznymi uczniów i niektórymi sposobami pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym. Najważniejsze różnice obok zakupów dotyczą korzystania z bibliotek. Szczególne znaczenie pełni tu miejsce zamieszkania i lokalizacja szkoły: gimnazjaliści z wiejskich szkół i z małych miasteczek najczęściej czerpali lektury czasu wolnego z bibliotek publicznych. Jednak największe różnice odsetków odnotowano w zbiorowości nastoletnich czytelników pożyczających z bibliotek szkolnych książki czytane w czasie wolnym: 17 gimnazjalnych czytelników mieszkających na wsi i z mieszkający i tylko 4% czytelników w miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców (aneks, R. 9, tabela 3).

Biblioteki publiczne stanowią dla gimnazjalistek pierwsze pod względem ważności źródło zdobywania lektur czasu wolnego. Przewaga dziewcząt nad chłopcami w częstotliwości wypożyczania z bibliotek publicznych – sięgnęła 11 p.p: co czwarty piętnastoletni czytelnik skorzystał z biblioteki publicznej; tylko 19% chłopców i aż 30% dziewcząt. Dziewczęta z małych miast to najaktywniejsze użytkowniczki tego typu bibliotek. Oto charakterystyczna wypowiedź czytelniczki z takiej miejscowości:

To znaczy do księgarni rzadko kiedy chodzę. Zazwyczaj z biblioteki teraz wypożyczam. Publicznej. Niedaleko mam bibliotekę pedagogiczną jeszcze. Tam też różne takie ciekawe książki są (G01–3B23–1).

Za modami czytelniczymi łatwiej nadążyć, kupując książki; na biblioteki często trudno liczyć. Poniższe wypowiedzi wskazują m.in. jak chęć poznania modnej nowości, ostatnio np. cyklu *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins, motywują uczniów do zakupu:

Tak. Kiedy właśnie był ten skok na wampiry, fantasy, to zaczęłam kupować książki, masowo je czytać i powstała z tego ładna kolekcja. Seria „Gone” Michaela Granta, czy „Zmierzch” Stephanie Meyer, czy seria „Jutro”, „Naznaczona” i dalsze części tego....Te książki bardzo mi się podobały. Przeczytałam 5 części. Głównie to nasza biblioteka zorganizowała konkurs czytelniczy o wampirach, kupiłam te książki, przeczytałam. . . (G39–3D16–1).

Tak jak mówiłem, od niedawna zaczęłam sobie kupować. Te Igrzyska śmierci, całą trylogię kupiłem, tam trzy tomy były. Grę o tron chciałem sobie kupić teraz (G01–3B06–0).

Domowe księgozbiory, których zasobność jest bardzo społecznie zróżnicowana, stanowią źródło lektur dla 19% gimnazjalnych czytelników, nieco częściej chłopięcych⁶³.

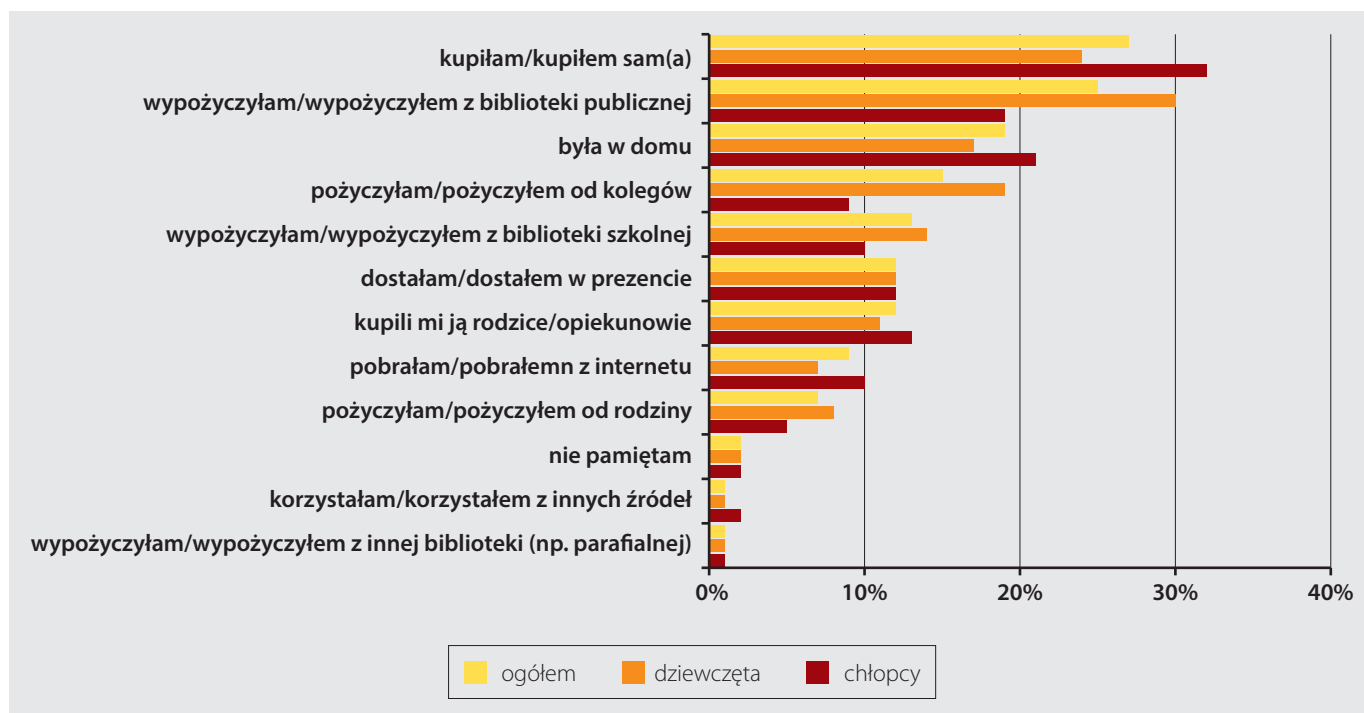
Pożyczanie książek od rówieśników to dziewczęcy sposób pozyskiwania lektur czasu wolnego. Wymiana i wzajemne pożyczanie książek jest istotnym elementem społecznego aspektu motywacji czytelniczych, stanowiącym dla piętnastoletnich dziewcząt ważny bodziec do czytania⁶⁴. Oto znamienna wypowiedź czytelniczki:

Myślę, że jak w szkole widzę, że ktoś czyta książkę, to się pytam, o czym jest, czy jest dobra. Potem na przykład pożycza mi ktoś tę książkę i. . . No i ja czytam i potem wymieniamy się spostrzeżeniami na jej temat (G38–3A25–1).

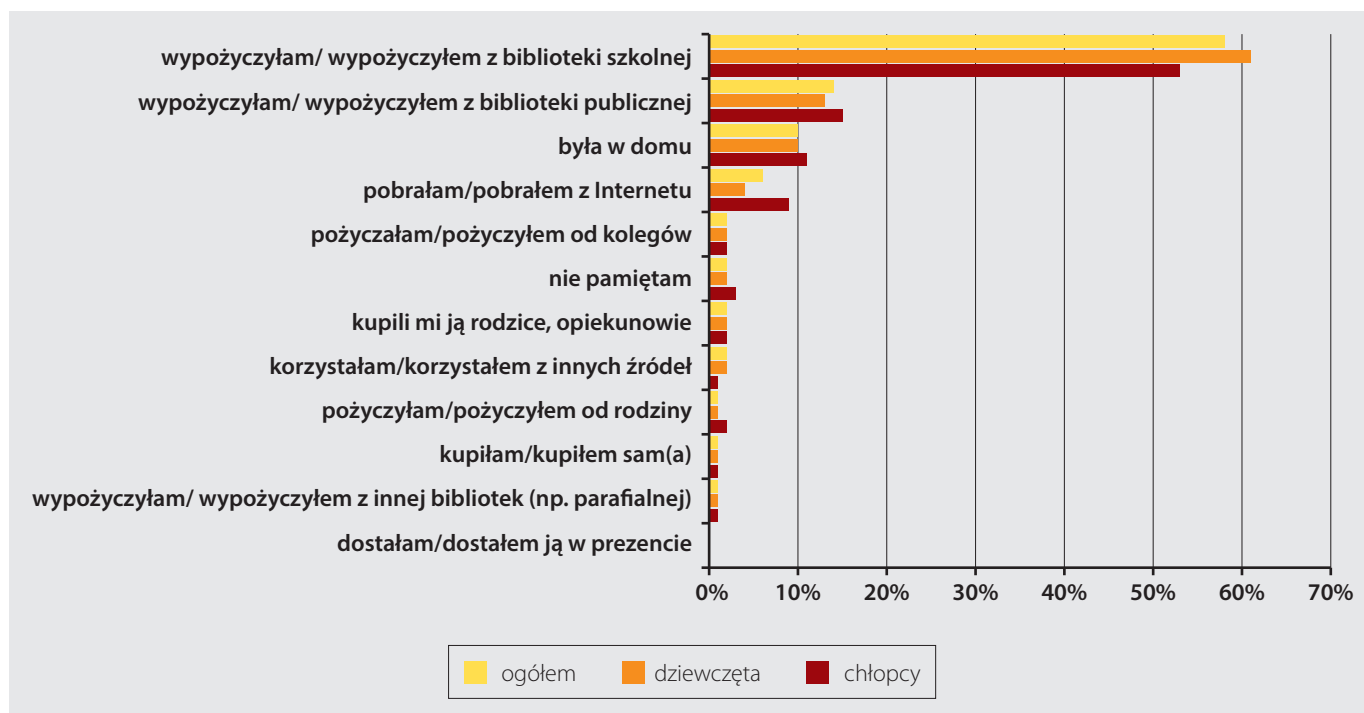
⁶³ Por. rozdział: *Księgozbiory domowe polskich uczniów*.

⁶⁴ Por. rozdział: *Motywacje czytelnicze*.

Wykres 9. Sposoby gimnazjalistów pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym, N=1129 (w procentach)



Wykres 10. Sposoby gimnazjalistów pozyskiwania lektur szkolnych⁶⁵, N=1342 (w procentach)



Gimnazjalistki natomiast nieco częściej niż koledzy (przewaga 5 punktów procentowych) wypożyczały książki z bibliotek szkolnych – 14% czytelniczek, a tylko co dziesiąty czytelnik.

Szkolnej. Bo tam, gdzie ja mieszkam jakoś, przynajmniej w mojej najbliższej okolicy nie ma biblioteki, żeby mogła sobie podejść tam pieszo. Musiałabym jechać tramwajem. - M: Tu jest wygodniej? – Tak. Przychodzę do szkoły i wypożyczam. Aczkolwiek z biblioteki szkolnej, to głównie lektury (G38–3A25–1).

⁶⁵ Uczniowie odpowiadali na pytanie *w jaki sposób zdobyłeś tę książkę* odnośnie lektury szkolnej przeczytanej w danym roku szkolnym tzn. od września do listopada 2013 r.

Gimnazjaliści zapewne często otrzymują książki w prezencie, bowiem aż 12% czytelników czytało ostatnio podarowane utwory.

Gimnazjalne sposoby pozyskiwania lektur szkolnych (wykres 10) podobnie jak sposoby młodszych kolegów, są znacznie mniej zróżnicowane niż sposoby zdobywania książek czasu wolnego i jest ich mniej. Biblioteki szkolne stanowią podstawowe dla nich źródło lektur szkolnych.

Pożyczanie od dalszej rodziny to źródło wykorzystywane podobnie przez młodszych i starszych czytelników – 8% w ten sposób zaopatrzyło się w czytane w czasie wolnym lektury.

Internet jako źródło czytanych lektur szkolnych zyskuje na znaczeniu wśród piętnastolatków, są najwyraźniej bardziej z nim oswojeni. Również sieć, jako miejsce znajdowania informacji i rekomendacji książkowych, jest trzecim pod względem częstotliwości wykorzystania tego typu źródłem – aż 30% czytelników korzystała z niego (wykres 4).

No to raczej zamówię przez Internet, albo poproszę o zamówienie, żeby zamówili w Empiku. Albo się czasem szuka czegoś, muszę szybko przeczytać. A czasami e-booki, właśnie wtedy, jak już nie mam naprawdę czasu, żeby na następny dzień przeczytać książkę. Aczkolwiek nie przepadam za e-bookami (G38–3A25–1).

9.3. Biblioteki w opiniach uczniów

Teraz już raczej z mamą nie kupujemy książek, bo na początku moja mama nie była zbyt przekonana do bibliotek, ale zaczęłam wypożyczać w bibliotece miejskiej, no okazało się że też są jakieś ciekawe książki, teraz przestaliśmy kupować, bo to i tak na to samo wyjdzie (P11–6B18–1).

Gimnazjaliści rzadziej niż ich młodszy koledzy korzystają z bibliotek, zarówno szkolnych, jak i publicznych (aneks, R. 9, tabela 1, 2). Czytelniczki chętniej niż ich koledzy odwiedzają je systematycznie (to znaczy co najmniej raz w tygodniu), szczególnie biblioteki publiczne: 46% dwunastolatek i 37% dwunastolatków. Z wiekiem spada zainteresowanie bibliotekami szkolnymi: 78% uczennic szkoły podstawowej i 71% uczniów deklaroowało, że systematycznie wypożyczają książki z biblioteki szkolnej. Ich starsi o trzy lata koledzy robili to już rzadziej: 64% gimnazjalistek i tylko 54% gimnazjalistów. Co piąty gimnazjalista i 37% gimnazjalistek to systematyczni użytkownicy bibliotek publicznych (tabela 2) oraz 56% gimnazjalistów i 64% gimnazjalistek to systematyczni klienci bibliotek szkolnych.

Interesujące są opinie uczniów na temat bibliotek. Biblioteki, zarówno szkolna jak i publiczna (miejska, gminna) pełnią bardzo ważną rolę w społecznym obiegu książki. Wydaje się, że w przypadku chłopców, wizyta w bibliotece przede wszystkim ma na celu wypożyczenie lektury szkolnej, natomiast dziewczęta korzystają z biblioteki szkolnej również w związku ze spontanicznym czytaniem. W dużym mieście biblioteki publiczne postrzegane są przez uczniów jako jedno z kilku źródeł pozyskiwania książek. Niektórzy uczniowie deklarowali korzystanie z bibliotek publicznych za pośrednictwem rodziców (głównie matek), którzy sami mają zwyczaj wypożyczania książek. Powody takich zachowań dotyczyły zarówno „wygodnictwa” młodych osób, jak również nieprzyjemnych osobistych doświadczeń, np. zgubienia książki, niedotrzymania terminu zwrotu, etc. Ponadto z deklaracji uczniowskich wynika, że z bibliotek publicznych korzystają przede wszystkim uczennice gimnazjów. Ważna jest dla nich łatwość dojścia lub dojazdu.

W wywiadach odnotowano opinie uczniów o nieatrakcyjnych księgozbiorach w bibliotekach, zwłaszcza księgozbiorach szkolnych. Dla nastoletnich czytelników ważną rolę odgrywa dostępność nowości wydawniczych, możliwość korzystania z różnorodności tematycznej książek. Uczniowie wskazywali na ograniczony dostęp do nowych książek w małych miastach i na wsiach (np. słabo wyposażone biblioteki szkolne, oferujące jedynie dawno wydane lektury, „nieaktualne”; dodatkowo duża odległość do księgarni), co nie pozwala na poszukiwania w nieznanym dotąd obszarach literackich i popularnonaukowych. Problem dostępności do nowych publikacji, a także nowych wydań książek wydaje się być głębszy. Kontakt jedynie ze starymi wydaniem (m.in. książkami zniszczonymi, zakurzonymi, o pożółkłych stronicach) oraz brak nowości wydawniczych nie tylko nie inspiruje do poszerzania

kręgu zainteresowań czytelniczych, ale może stanowić czynnik demotywujący uczniów do czytania w ogóle. Taką sytuację zaobserwowano w niektórych szkołach wiejskich.

[Wypożyczam] w gminie, bo tutaj [w bibliotece szkolnej] to nie są książki ciekawe. Stare i nieciekawe... Takie książki, które mają może po 50 lat. To już są starocie... To zachęca, że to tam jest książka nowa i bardziej chce się... Tutaj takie stare rzeczy, odrzuca to (G06–3A08–1).

Są jednak wyjątki: chłopcy z domów o bardzo bogatym domowym księgozborze, jeśli mają pod ręką w szkole świetnie zaopatrzoną bibliotekę to chętnie ją odwiedzają:

Jeżeli jakaś książka mnie interesuje, a jej nie znajdę, no to w naszej szkolnej bibliotece, ewentualnie w mojej miejscowej. Kiedyś korzystałem więcej, teraz jako że mamy bardzo bogaty zbiór w naszej szkolnej, to głównie wystarczy szkolna. (G38–3B19–0).

9.4. Podsumowanie

Sposoby pozyskiwania książek czytanych poza obowiązkiem szkolnym są bardziej urozmaicone i bardziej społecznie zróżnicowane od źródeł lektur szkolnych. Uczniowie najczęściej pożyczali lektury szkolne z bibliotek, częściej ze szkolnych. Na przykład, tylko 15% gimnazjalistów znalazło poszukiwane lektury szkolne w bibliotekach publicznych.

Zakupy i wypożyczanie z bibliotek książek czytanych w czasie wolnym zróżnicowało nastoletnich czytelników w największym stopniu.

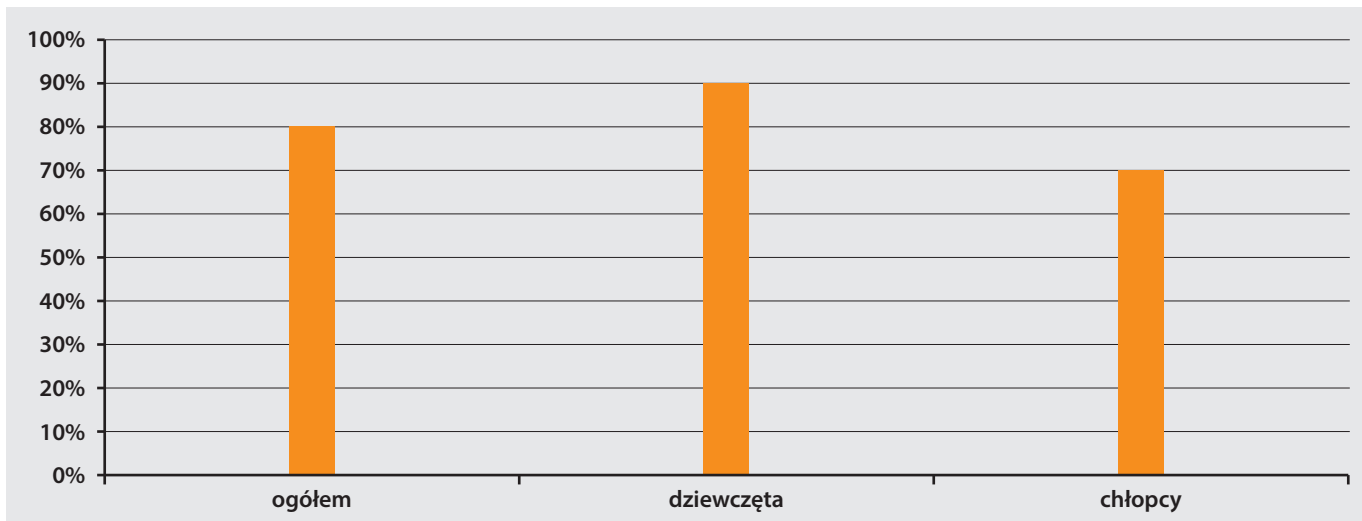
Źródła książek czytanych po szkole zmieniają się wraz z wiekiem nastoletnich czytelników. Starsi czytelnicy, przede wszystkim mieszkańcy wielkich miast, częściej kupowali książki, natomiast dużo rzadziej korzystali z bibliotek szkolnych. Gimnazjalistki znacznie chętniej niż gimnazjaliści i dwunastolatki korzystały z księgozborów swoich kolegów.

Aktywniejsze czytelniczo dziewczęta wykorzystywały więcej źródeł, szczególnie do zdobywania książek czytanych z własnego wyboru. Czytelniczki, szczególnie starsze, częściej niż chłopcy znajdowały takie książki w bibliotekach, przede wszystkim publicznych. Chłopcy, przede wszystkim starsi i mieszkańcy dużych miast, częściej sami kupowali wybrane przez siebie książki, również wykorzystując sprzedaż online.

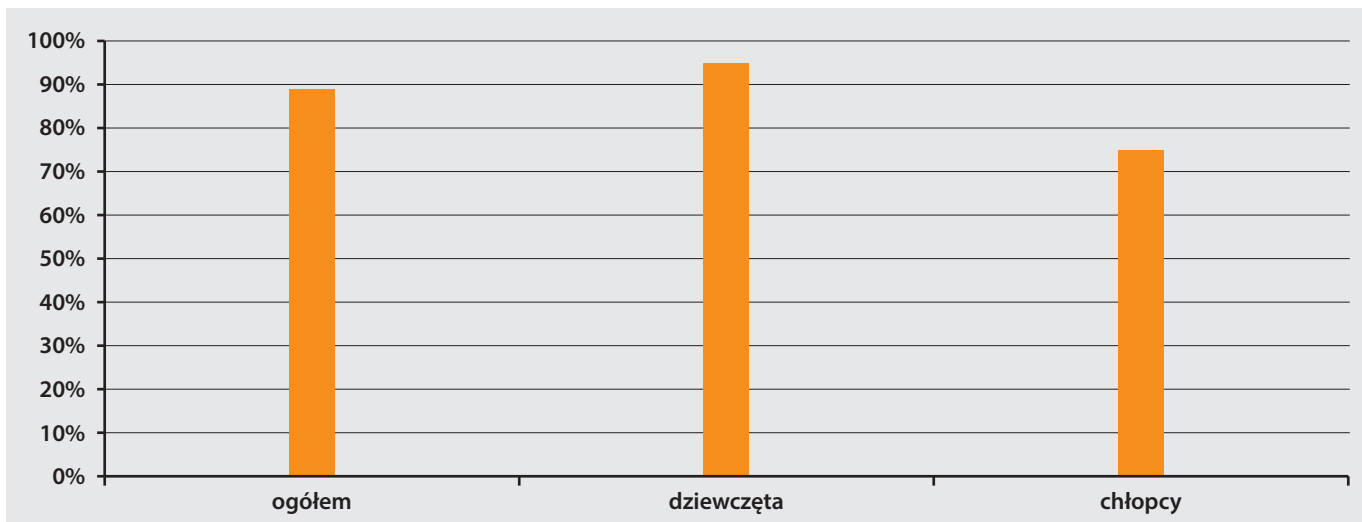
Aneks

Rozdział 9.

Wykres 1. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej na pytanie: Czy korzystałeś w zeszłym roku z biblioteki? N=1721



Wykres 2. Rozkład procentowy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie: Czy korzystałeś w zeszłym roku z biblioteki? N=100%=1816



Wnioski końcowe

Analiza wyników w prezentowanym raporcie z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” pozwala na sformułowanie poniższych wniosków.

Uczniowie kończący szkołę podstawową i gimnazjum posiadają bardzo zróżnicowane postawy wobec książek, widoczne w ich aktywności czytelniczej, wyborach lekturowych i sposobach uczestnictwa w społecznym obiegu książki. Wśród czynników różnicujących te postawy na pierwszy plan wysuwa się płeć nastolatków oraz kapitał kulturowy rodziców rozpoznawany poziomem wykształcenia rodziców oraz wielkością książkowych zasobów w posiadaniu rodziny uczniów. Większość opisywanych tu komponentów postaw czytelniczych była uwarunkowana motywacjami czytelniczymi, te zaś były kształtowane przez wspomniane czynniki społeczno-demograficzne.

Pierwszym czynnikiem budującym postawy czytelnicze są kolejne etapy socjalizacji do czytania. Oto najważniejsze obserwacje:

- Skutecznym sposobem socjalizacji do czytania niezależnie od środowiska społeczno-kulturowego rodziny jest głośne czytanie dzieciom w wieku przedszkolnym przez ich opiekunów (matki, ojców, dziadków) bajek, wierszy i innych utworów literackich. Praktyki te dostarczają ważnych i pozytywnych doświadczeń dzieciństwa, które sprzyjają pogłębianiu więzi rodzinnych oraz początkom odnajdowania przyjemności w poznawaniu utworów literackich i słuchanych historii. Kształtowana jest w ten sposób umiejętność śledzenia akcji, suspense, identyfikacji z bohaterem, zaciekawienia opowiadaną historią – wszystkich tych elementów, które są odpowiedzialne za postawę zaangażowania w lekturę i wewnętrzne motywacje czytelnicze.
- Rodzice, którzy sami dużo czytają, posiadają bogate księgozbiory, kupują, bądź pożyczają książki, silniej angażują się w kolejne etapy socjalizacji czytelniczych swoich dzieci. Starają się zachęcić dzieci do czytania, najpierw przez wspólną lekturę, potem polecając lektury mogące je zainteresować, starszym opowiadając, co sami czytają, zaopatrując ich w książki poprzez zakupy, prezenty, wypożyczenia w bibliotekach. Rodzice dzieląc się własnymi zainteresowaniami i pokazując, że można je pogłębiać poprzez czytanie, kształtują motywacje czytelnicze uczniów, kierowane ciekawością i potrzebą poszerzania wiedzy za pomocą lektury książkowej.
- Wspólnie budowane księgozbiory i samodzielnie gromadzone przez ucznia książki stanowią najważniejszy kapitał sprzyjający praktykom czytelniczym. Posiadane w domu książki okazały się czynnikiem świadczącym o przypisywanej im doniosłości, o tym, że ich czytanie stanowi wartość uznawaną i realizowaną. Zasobnym własnym i domowym bibliotekom towarzyszy obecność praktyk lekturowych w codziennym życiu rodziny, a przez to często także w życiu ucznia. Nastolatki posiadające zasobne domowe i własne biblioteki, należały do osób czytających systematycznie i intensywnie, najsilniej odczuwali pozytywne motywacje czytelnicze.
- Warto zaznaczyć, że księgozbiory w domach rodzinnych polskiej młodzieży są bardzo zróżnicowane. Nadal są rodziny, w których nie ma książek lub jest ich bardzo mało – takie gospodarstwa domowe znajdziemy szczególnie na wsi. Z drugiej strony istnieją kilkusettomowe kolekcje książek spotykane zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich i przede wszystkim w domach osób o wyższym wykształceniu.
- Biografie czytelnicze nastolatków są budowane na momentach przełomowych rozwijających umiejętność czerpania przyjemności z lektury. Mogą to być szczególnie lektury szkolne (do takich należą np. *Opowieści z Narni* C. S. Lewisa). Specjalne miejsce zajmuje tu literatura fantastyczna, a w niej wyjątkowe zasługi w rozwijaniu wewnętrznych motywacji czytelniczych ma cykl powieści Joanne K. Rowling, i inne poczytne wśród nastolatków cykle powieści fantastyczno-przygodowych. Takimi stymulatorami dla starszych nastolatków coraz częściej stają się książki polecane i modne wśród rówieśników. Przełom w rozwoju motywacji czytelniczych stanowi atrakcyjny temat, którego rozwinięcie uczniowie znajdują w lekturze książkowej.

- Kręgi rówieśnicze rodzinne i koleżeńskie pełnią szczególną rolę na kolejnych etapach czytelniczej socjalizacji nastolatków. Dotyczy to jednak w większym stopniu dziewcząt niż chłopców. Znaczenie wpływu rówieśników nasila się wraz z wiekiem młodzieży. Moc ich wzrasta wraz ze spadkiem oddziaływania autorytetu czytelniczego dorosłych.
- Kolejne etapy skutecznej socjalizacji do czytania powodują, że konstituuje się grupa nastolatków, dla której czytanie książek znajduje stałe miejsce wśród innych zajęć czasu wolnego. Do tej grupy systematycznych czytelników należy co piąty nastolatek, dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców, o jedną dziesiątą częściej trafiają tam dwunastolatki niż piętnastolatki, częściej mieszkańcy miast niż wsi, a szczególnie młodzi mieszkańcy wielkich co najmniej półmilionowych miast i małych miasteczek, dzieci osób z wyższym wykształceniem oraz samodzielni kolekcjonerzy książek, bądź uczniowie posiadający bogaty księgozbiór w domu rodzicielskim. Tacy uczniowie, nawet jeśli są bardzo zajęci nauką i atrakcyjnymi zajęciami dodatkowymi, potrafią znaleźć czas na ciekawą lekturę. Są też i tacy codzienni czytelnicy, dla których czytanie to najatrakcyjniejsza forma spędzania wolnego czasu, bowiem w konkurencji zostaje tylko wyjście na podwórko albo szklany ekran telewizora lub komputera. Takie osoby łatwiej znaleźć na wsi i w małym miasteczku.
- Nawet ustalona pozycja książki w życiu nastolatków, ciągle jest poddawana wyzwaniom. Inne obowiązki szkolne oraz zajęcia czasu wolnego, od oglądania telewizji, a zwłaszcza filmów, w tym na ekranie komputera, przez gry komputerowe, sporty i spotkanie na Facebooku, często wypierają lektury książek z harmonogramu dnia. Książka może konkurować z tymi zajęciami, jeśli okaże się, że jest bardzo ciekawa, „wciągająca” – atrakcyjna w formie i treści. Dla dziewcząt dodatkową motywacją czytelniczą jest jej społeczny aspekt – społeczne relacje czytelnicze, przede wszystkim rówieśnicze.
- Po jednej stronie znajduje się aktywna publiczność czytelnicza, po drugiej nie-czytelnicy. Grupa tych drugich poszerza się wraz dorastaniem nastolatków. Niepokojące jest to, że aż co piąty piętnastoletni chłopiec omija czytanie szkolne i nie ma nawyku sięgania po książkę po szkole; nie czyta dla przyjemności. Najwięcej osób nieczytających książek znajdujemy wśród młodzieży wiejskiej i w rodzinach o niskim kapitale kulturowym, szczególnie w zbiorowości chłopców. Aż co czwarty chłopiec należał do grupy nie-czytelników. Nie realizują oni obowiązku szkolnego polegającego na czytaniu zadanych utworów, w związku z czym nie mogą aktywnie uczestniczyć w lekcji języka polskiego, nie posiadają też własnych potrzeb czytelniczych.
- Podstawowa różnica w społecznym zasięgu książki między uczniami kończącymi szkołę podstawową i gimnazjum polega na spadku aktywności czytelniczej, zarówno w czasie wolnym jak i w ramach obowiązku szkolnego, mającym miejsce zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców. Różnice między nastolatkami wynikające z ich płci i środowiska społeczno-kulturowego rodziny, z którego się wywodzą, w aktywności czytelniczej i intensywności mierzonej liczbą czytanych książek pogłębiają się wśród starszych uczniów.
- Analiza spontanicznych wyborów lekturowych dwunastolatków i piętnastolatków wskazuje na podstawowe dwa profile preferencji czytelniczych: dziewczęcy i chłopięcy.
- Dziewięć profil preferencji czytelniczych ma w swoim repertuarze dużą różnorodność. Młodsze czytelniczki najliczniej wybierały powieści z protagonistami rówieśniczymi i młodszymi, chętnie też kontynuowały lektury z wcześniejszego dzieciństwa. Obok fantastycznych przygód i szybkiej akcji poszukiwały w lekturze wątków o charakterze obyczajowym, analiz relacji rówieśniczych, elementów romantycznych. Rzadziej niż starsze koleżanki sięgały po powieści problemowe, a chętnie po lekką obyczajową literaturę dla młodszych nastolatek. Starsze, gimnazjalne czytelniczki, potrafiły znaleźć utwory z różnych obszarów tematycznych i formalnych, wymagających różnych kompetencji czytelniczych. Piętnastoletnie czytelniczki najchętniej czytały fantastykę, zwłaszcza taką, w której występują ich rówieśnicy. Wybierały różne odmiany tego typu literatury, od powieści Joanne K. Rowling, przez fantastykę z domieszką thrillera i romansu, aż po najnowsze mody czytelnicze – powieści postapokaliptyczne dla nastolatków. Obok prozy fantastycznej, często pełnej grozy i napięcia, ale też z romantycznymi wątkami, gimnazjalistki wybierają literaturę obyczajową przedstawiającą problemy dorastania i relacje z przyjaciółmi i rodziną. Wyróżniają

się upodobaniem do powieści obyczajowych dla młodzieży, gdzie stały element stanowi kanon książek poświęconych narkomanii wśród nastolatków. Piętnastoletnie czytelniczki preferujące literaturę obyczajową, najczęściej wybierały lektury z półki popularno-romansowej, jednak niektóre także utwory ambitniejsze, z górnej półki – literaturę wysokoartystyczną.

- Chłopięcy profil preferencji czytelniczych jest selektywny, niechętny zwłaszcza obyczajowej literaturze psychologicznej, ale także każdej innej, w tym także fantastycznej, w której obecne są liczne wątki dotyczące fascynacji, romansu między bohaterami literackimi. W kręgu chłopięcych zainteresowań najważniejszą rolę pełni fantastyczna przygoda na wesoło i na serio, którą przeżywają rówieśnicy i dorośli protagoniści. Podtrzymywaniu i utrwalaniu takich preferencji sprzyjają fantastyczne historie opisywane w długich cyklach książek. Chłopięcy czytelnicy jeszcze mocniej są zależni od fantastyki, ale wielu z nich, przede wszystkim starszych, znacznie chętniej niż dziewczęta sięga po poważniejsze utwory z tego gatunku. W obszarze wspólnych chłopięcych doświadczeń lekturowych znajdują się tylko utwory fantastyczne, na ich czele tytuły autorstwa J. Rowling, J. R. R. Tolkiena i Andrzeja Sapkowskiego. Jednak szansa na szerokie zainteresowanie fantastyką dla dorosłych zdecydowanie wzrasta w środowisku chłopięcych czytelników z rodzin z wyższym wykształceniem i mieszkających w wielkim mieście. Chłopięcy czytelnicy, już we wcześniejszym dzieciństwie oswojeni z czytaniem w czasie wolnym, potrafią znaleźć książki, które dostarczają im informacji o ich hobby, o pozaszkolnych zainteresowaniach. Choć jest ich niewielu, ale istnieje grupa aktywnych czytelników wybierających publikacje niebeletrystyczne, często o tematyce historycznej.
- Wspólny obszar doświadczeń lekturowych nastoletniej publiczności czytelniczej niezależnie od zmian związanych z dorastaniem i wewnętrznymi zróżnicowań to – fantastyka dla młodzieży obejmująca wszystkie jej odmiany. Są widoczne wspólne punkty – powieści Joanne Rowling i J. R. R. Tolkiena. Obecny w obiegu czytelniczym od półtora dekady cykl powieści Joanne K. Rowling ma największy zasięg wśród nastoletniej publiczności czytelniczej, przekraczając wszelkie bariery i dystanse społeczne.
- Omawianie literatury pięknej na lekcjach języka polskiego odbywa się w sposób przewidywalny i rutynowy, skupiając się na sprawdzeniu uczniowskiej znajomości czytanych tekstów i rekonstrukcji ich treści. Brakuje sposobów rozbudzających zaciekawienie omawianym tekstem. Uczniów, którzy często mają kłopoty z przełamaniem niechęci do czytanych lektur, takie sposoby opracowywania literatury nie zachęcają do czytania, nie wzbudzają w nich dodatkowego zainteresowania. W efekcie uczniowie kierują się tylko motywacją zewnętrzną, obowiązkiem zaliczenia znajomości tekstu; ich wewnętrzna motywacja czytelnicza nie zostaje uruchomiona.
- Uczniowie zarówno szkoły podstawowej, jak i gimnazjum, szczególnie ci, którzy mają jakieś oczekiwania i ambicje związane z lekcjami języka polskiego, zgodnie dostrzegają te same elementy, które decydują o atrakcyjności lekcji. Udana lekcja to taka, na której można się wypowiedzieć, dyskutować, kiedy wszyscy w klasie w niej uczestniczą. Szczególnie zależy im na aktywnym uczestnictwie, na rozmowie o omawianym tekście.
- Z perspektywy większości uczniów lektury szkolne powinny budzić zaciekawienie, które może wynikać z atrakcyjnej, wartkiej fabuły oraz bliskości będącej efektem ciekawego tematu, najlepiej zbieżnego z zainteresowaniami czytelników. Uczniowie najchętniej czytaliby w szkole książki korespondujące z ich doświadczeniami czytelniczymi odbywanymi w czasie wolnym. Pierwszą barierą albo zachętą do lektury są więc walory lekturowe książki, a przede wszystkim przystępność językowa. Choć uczniowie, opiniując lektury szkolne, twierdzą, że nie chcą czytać książek opisujących świat odległy od znanej im współczesności, dobrze sobie radzą ze złożonymi powieściami fantastycznymi, gdzie świat przedstawiony bardzo odbiega od ich codziennego doświadczenia. I takie właśnie książki najchętniej czytaliby na lekcjach języka polskiego. Jest to wspólny dla chłopców i dziewcząt pomysł na uzupełnienie lektur szkolnych.
- Uczniowie, opisując swoje doświadczenia z kontaktów z literaturą piękną na lekcjach języka polskiego, wskazują na momenty zniechęcające do jej recepcji. Odnoszą się one wprost do różnych aspektów motywacji czytelniczych, samooceny własnej możliwości w pokonywaniu napotkanych

trudności w lekturze. Jest jeden czynnik, który szczególnie utrudnia lektury uczniom, zarówno dwunastolatkom, jak i piętnastolatkom, dziewczętom i chłopcom, mianowicie trudny język czytanego utworu. Nawet przy silnie odczuwanych motywacjach zewnętrznych, chęci dostania dobrego stopnia i obowiązkowości w realizacji szkolnych obowiązków – trudny język stanowi barierę nie do przekroczenia.

- Uczniowie sami przyznają, że przyczyną częstej niechęci do czytania lektur szkolnych jest przymus – obowiązek, a nie samodzielny wybór. Do braku zaangażowania w czytanie lektur szkolnych przyczynia się niewiedza o powodach wyboru danej lektury szkolnej, brak informacji – dlaczego warto ją przeczytać.
- Istotny element motywacji wewnętrznych składających się na motywacje czytelnicze, jakim jest zaciekawienie lekturą (jak to wskazują analizy wyników etapu jakościowego badania), bywa niewystarczająco rozwijany na lekcjach języka polskiego.
- Wspólny obszar lekturowych doświadczeń gimnazjalistów determinują i wyczerpują zalecenia podstawy programowej. Do szerszego obiegu czytelniczego nie przenikają inne teksty niż te, które należą do kanonu sugerowanego przez zapisy programowe.
- Poszukując różnic w strategiach czytania lektur szkolnych między dwunastolatkami i piętnastolatkami, widzimy, że starsi uczniowie nieco częściej niż młodsi koledzy czytają te utwory w streszczeniach.
- Obserwując zróżnicowanie wynikające z płci uczniów, dostrzegamy większe zróżnicowanie między gimnazjalistami; starsi chłopcy mniej chętnie czytają większość lektur, zwłaszcza klasykę literatury polskiej i obcej, ale także powieści obyczajowe dla młodzieży. Uczniowie szkoły podstawowej są mniej zróżnicowani i bardziej zdyscyplinowani w szkolnych praktykach czytelniczych. Różnice między dziewczętami i chłopcami wynikają z charakteru i tematyki czytanych książek.
- Wśród uczniów niechętnych czytaniu książek więcej jest chłopców. Warto więc zwrócić uwagę na okoliczności, które szczególnie zniechęcają ich do szkolnej lektury, bowiem to oni są bardziej selektywni w swoich preferencjach niż dziewczęta. Chłopcy, zarówno uczniowie szkoły podstawowej, jak i gimnazjaliści, są niechętni literaturze obyczajowej dla młodzieży, szczególnie literaturze klasycznej, czego doskonałym przykładem jest niechęć do powieści Lucy Maud Montgomery. Natomiast sami przyznają, że chętnie czytali by w szkole powieści fantastyczne dla młodzieży, a nawet dla dorosłych (takie deklaracje słyszymy od gimnazjalistów). Potrafią docenić najbardziej poczytnych autorów, takich jak Joanne K. Rowling, J. R. R. Tolkien czy Andrzej Sapkowski.
- O ile Internet nie jest dla badanych uczniów liczącym się źródłem pozyskiwania książek, część uczniów poszukuje w nim recenzji, opisów, wskazówek dotyczących tytułów, które warto przeczytać.

Wnioski i zalecenia dla dydaktyki polonistycznej

- W szkoleniach dla nauczycieli i w materiałach dydaktycznych trzeba zwracać baczną uwagę na kształtowanie motywacji do lektury. W szkole podstawowej i gimnazjum bardzo dużą rolę odgrywa odniesienie się do potrzeb estetycznych uczniów. Należy wykorzystywać ich zainteresowania, oczekiwania wobec lektury oraz wykształcone w ich dotychczasowym doświadczeniu czytelniczym nawyki. Podstawa programowa daje nauczycielowi pełną (w szkole podstawowej) czy bardzo dużą (w gimnazjum) swobodę w doborze tekstów omawianych na lekcji. W akcie wyboru utworu nauczyciel powinien kierować się wiedzą o preferencjach lekturowych uczniów, gdyż celem jest wyrobienie w nich silnej motywacji do czytania, a więc to ich, a nie nauczyciela potrzeby i przyzwyczajenia powinny być brane pod uwagę. Analiza spontanicznych wyborów nastoletnich czytelników wskazuje na **literaturę fantastyczną** jako ich najważniejsze i wspólne doświadczenie lekturowe. A tego typu literatura stanowi margines wśród utworów literackich omawianych na lekcjach języka polskiego. Tytuły z literatury fantastycznej takie jak *Hobbit* czy *Opowieści z Narni*, które stały się lekturami szkolnymi, są przez uczniów oceniane jako najbardziej interesujące. W badaniu poproszono zarówno uczniów kończących szkołę podstawową, jak i gimnazjum, by wskazali pozycje, które sami czytają w czasie wolnym, a chcieliby omawiać na lekcjach. Uczniowskie rekomendacje do kanonu szkolnego dotyczą w większości utworów zbieżnych z ich wyobrażeniami o satysfakcjonującej lekturze, a więc zawierające wartości rozrywkowe lub zadowalające ich walory lekturowe. Tego typu teksty dają możliwość zrealizowania większości wymagań zapisanych w podstawie programowej, a zarazem są bliskie samym uczniom.
- Nauczyciele wskazują na nieczytanie przez uczniów literatury omawianej na lekcjach szkolnych jako podstawowe utrudnienie w ich codziennej pracy dydaktycznej (Bordzół, Zasacka 2014). Bardzo istotne jest zatem wykształcenie u nauczycieli umiejętności głębokiego motywowania do lektury. Nie wystarczy zadać tekst do przeczytania i sprawdzić, czy zostało to wykonane. Nauczyciel powinien wiedzieć, jak przełamać opory ucznia wobec tekstu, który wydaje mu się trudny. Aby jednak do tego dojść, musi zdiagnozować przyczyny uczniowskiej niechęci i oporu. W badaniu uczniowie sami opisali napotykaną przez nich bariery w czytaniu lektur szkolnych. Najważniejsza wynika z **braku zainteresowania** czytaniem tekstem literackim, który przez nastoletnich czytelników bywa postrzegany jako przede wszystkim nudny. **Dlatego bardzo istotne w zachęcaniu do lektury jest unikanie sytuacji przymusu, natomiast przedstawianie uczniom atrakcyjnych fragmentów utworów, aktywizowanie, np. poprzez zabawę, stwarzanie atmosfery przyjemności poznawania nowej fabuły.** Warto wydobyć z utworu te elementy, które mogą być zestawione z doświadczeniami uczniów oraz inicjować wokół nich klasowe dyskusje. Należy również wskazać na motywacje czytelnicze, które sprzyjają, bądź nie sprzyjają dokończeniu czytania utworu zadanego przez nauczyciela. Istotne są tu dwa aspekty tych motywacji. Pierwszy odnosi się do **samooceny własnych kompetencji i umiejętności czytelniczych ucznia** – w tym składniku motywacji istotna jest skłonność (lub jej brak) do przełamywania trudności w czytaniu. Analiza wyników opisujących uczniowskie motywacje i ich opinie o lekturach szkolnych dowiodła, że elementem zniechęcającym do przełamywania barier w czytaniu jest trudny, w ocenie uczniów, język utworu. Ta przeszkoda zniechęca nawet tych spośród nich, którzy posiadają silne zewnętrzne motywacje czytelnicze, również dziewczęta, które zazwyczaj chętniej od chłopców podejmują praktyki czytelnicze. **Dlatego przy wyborze lektury trzeba zadbać, by język utworu był zrozumiały dla uczniów. Jeśli już jednak wybiera się trudny utwór (lub w przypadku tekstów z gwiazdką w gimnazjum obowiązkowo trzeba go przeczytać), konieczne okazuje się wprowadzenie ćwiczeń słownikowych, które uprzystępnia dzieło, a także skupienie działań dydaktycznych na tym, co stanowi trudność – nauczyciel nie powinien się obawiać oporu ucznia, wręcz odwrotnie,**

powinien wykorzystać trudność dla przeprowadzenia ćwiczeń rozwiązywania problemów, mierzenia się z wyzwaniami. Drugi element motywacji czytelniczych dotyczy zaciekawienia czytaniem utworem. Uczniom często brakuje informacji, dlaczego poznają dany tekst, co może być dla nich w nim interesującego, nie są nim zaintrygowani. **Nauczyciel powinien podać powody, dla których warto czytać dany utwór, dlaczego może on być dla ucznia ważny, interesujący, kształcący. Warto wskazywać odniesienia do osobistych doświadczeń uczniów, ich potrzeb, zainteresowań, fascynacji.**

- Obserwując obecność literatury pięknej na lekcjach języka polskiego, można zauważyć, że widoczna jest rutyna w omawianiu lektur szkolnych. Uczniowie zarówno z szóstej klasy szkoły podstawowej, jak i gimnazjaliści deklarują, że atrakcyjna dla nich lekcja stwarza możliwość dyskusji, wymiany opinii o utworze. Wszelkie formy aktywizacji, pozwalające na swobodę uczniowskiej wypowiedzi, stanowią istotny element pobudzający zainteresowanie omawianym utworem. **Dlatego ważne jest, żeby w materiałach dydaktycznych i podczas szkoleń ukazywać nauczycielom metody aktywizujące, które pozwalają na żywy kontakt ucznia z tekstem.**
- **Zauważalna jest niepokojąca tendencja odchodzenia od czytania książek w wieku gimnazjalnym.** Przyczyn jest wiele, m.in. naturalna dla wieku dojrzewania rewizja hierarchii wartości wyniesionych z dzieciństwa, kontestowanie autorytetu rodziców oraz szkoły, nowe atrakcyjne rozrywki, nowe obowiązki, odmienny od dziecięcego sposób gospodarowania wolnym czasem. **Dydaktyka gimnazjalna powinna z tego wyciągnąć wnioski. Na tym etapie edukacyjnym trzeba szczególnie uważnie planować proces dydaktyczny.** Jeśli nawet szkoła jest dość bezradna w propagowaniu czytelnictwa wśród młodzieży gimnazjalnej, powinna bardzo pilnować, by w jak najmniejszym stopniu zniechęcać do lektury. Dlatego tak ważne jest zachowanie odpowiednich proporcji między nauczaniem wiedzy o literaturze, a stymulowaniem czytania dla satysfakcji. **W gimnazjum lekcje języka polskiego nie mogą być zdominowane przez zagadnienia z dziedziny poetyki czy historii literatury. Ważne jest podtrzymywanie nawyku czytania.** Temu powinny być podporządkowane zarówno tak przekazywana wiedza, jak stosowane przez nauczycieli metody nauczania.
- **Wszystkie obserwowane w prezentowanym badaniu komponenty postaw czytelniczych wskazują na płeć jako na czynnik najmocniej je różnicujący. Dziewczęta częściej i więcej czytają książek poza szkołą, są również bardziej obowiązkowe niż chłopcy w czytaniu lektur szkolnych, częściej wykazują pozytywny stosunek do czytania, ich motywacje czytelnicze są silniejsze. Widoczna jest duża grupa chłopców, szczególnie z rodzin o niższym kapitale kulturowym, w ogóle nieczytających książek.** Warto więc przedsięwziąć szczególne strategie dydaktyczne wpływające na chłopięce motywacje czytelnicze. Wnioski wynikające z opisywanego badania, skłaniają do stwierdzenia, że przy wyborze lektur szkolnych zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum nie można zapominać o chłopięcych niechęciach lekturowych. O ile dziewczęta skłonne są czytać utwory reprezentujące różne gatunki literackie, chłopcy niektóre omijają, na przykład dramaty lub powieści obyczajowe i psychologiczne. Natomiast dziewczęta, choć pilniej realizują szkolny obowiązek lekturowy, mniej chętnie czytają powieści o tematyce historycznej, np. *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza. W sytuacji, kiedy jako lekturę szkolną zadaje się tego typu dzieła, należy znaleźć sposoby szczególnego rozbudzenia motywacji wewnętrznej uczniów, zaciekawienia proponowanym dziełem. **Nauczyciele powinni indywidualizować swoje podejście do uczniowskich motywacji czytelniczych. Szczególnie istotne jest rozróżnienie między postawami chłopców i dziewcząt. Lektury powinny być tak dobierane, żeby uwzględnić potrzeby i zainteresowania obu płci. Zwłaszcza powinna być przemyślana strategia włączania do aktywności czytelniczej chłopców. Szczególne akcje promocyjne powinny być kierowane do chłopców i ich rodziców.** Chłopięca niechęć do czytania ma podłoże kulturowe. Dotyczy przede wszystkim chłopców z grup społecznych o mniejszym kapitale kulturowym. W rodzinach o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, zwłaszcza tych, które posiadają zasobne biblioteki, różnice między chłopcami a dziewczętami w podejściu do czytelnictwa przestają być istotne. Z tego należy wyciągnąć wniosek, że możliwa

jest zmiana mentalności młodzieży męskiej, ważne jest jednak opracowanie skutecznej strategii promocyjnej skierowanej do tej grupy.

- Na nawyki czytelnicze w dużym stopniu wpływa rodzina. Dzieci z rodzin o wyższym statusie społecznym, a tym samym większym kapitale kulturowym, znacznie chętniej sięgają po samodzielne lektury. Młodzież chętnie wspomina z dzieciństwa rytuał głośnego czytania książek. **Konieczne wydaje się zatem propagowanie obyczajowości domowej, w której znaczną rolę odgrywa kontakt z książką. Trzeba wzmacniać społeczne akcje promocyjne skierowane w stronę rodziców, a także samej młodzieży. Należy zachęcać do rozmawiania w domu o książkach.**
- Uczniowie najczęściej zadanych do przeczytania pozycji książkowych szukają w bibliotekach szkolnych. Dlatego nauczyciele, gdy decydują o wyborze lektury, kierują się z reguły zawartością zasobów bibliotecznych. Konsekwencją tego jest niezmienność zestawu czytanych dzieł, w niewielkim stopniu odwołującego się do potrzeb czytelniczych młodzieży. **Dlatego konieczne jest, aby biblioteki szkolne uzupełniały swoje zasoby o tytuły poczytne wśród nastolatków. Obecność takich pozycji w szkolnych księgozbiorach sprzyjałaby wspólnym wyborom lektur przez ucznia i nauczyciela, również nauczycielowi łatwiej byłoby rekomendować do czytania te tytuły, które są dostępne w bibliotekach.**
- **W kształtowaniu motywacji do czytania nauczyciel może, a nawet powinien korzystać z nowoczesnych form przekazywania informacji oraz udostępniania literatury, a także sposobów aktywizowania czytelniczego uczniów.** Jeśli chce przy wyborze lektury szkolnej uwzględnić uczniowskie preferencje spoza dostępnego w szkole zasobu bibliotecznego, może zachęcać uczniów do korzystania z **bibliotek elektronicznych**, w których można znaleźć cyfrowe kopie książek. Uczniowie często czerpią z sieci informacje o tym, co warto czytać w czasie wolnym. Dobrze by było to wykorzystać, nauczyciel mógłby być w takiej sytuacji autorytetem wskazującym **atrakcyjne linki do stron internetowych zawierających wartościowe informacje o literaturze.** Wskazane wydaje się prowadzenie **szkoleń dla nauczycieli, żeby zyskali umiejętności w wykorzystywaniu elektronicznych nośników informacji w kształtowaniu postaw czytelniczych.** Ważnym czynnikiem motywacji do czytania może okazać się wykorzystanie fenomenu blogów o książkach (o czytaniu), zachęcanie uczniów do opatrywania swego doświadczenia lektury komentarzami (jako np. „zapiski na marginesach”, blogi lekturowe). Warto, aby poloniści wykorzystali platformy cyfrowe i portale społecznościowe do popularyzacji kontaktu z książką.
- **Wybitną rolę nowoczesnych mediów w propagowaniu czytelnictwa powinny wziąć pod uwagę wszystkie instytucje oraz stowarzyszenia promujące książkę.** Skoro uczniowie (zwłaszcza chłopcy) deklarują, że właśnie media, a zwłaszcza Internet, są ważnym źródłem informacji o książkach, a także wywierają wpływ na dokonywane przez nich wybory, właśnie tam powinna być prowadzona intensywna akcja docierania do młodego odbiorcy z przekazem o atrakcyjności czytelnictwa, a zwłaszcza o godnych polecenia nowościach książkowych.

Rozdział 1

R. 1, tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej

| | Opis populacji uczniów szkoły podstawowej | n | % |
|--|---|------|------|
| Płeć | chłopcy | 903 | 53% |
| | dziewczęta | 818 | 47% |
| | ogółem | 1721 | 100% |
| lokalizacja szkoły | tej samej miejscowości, w której badany mieszka | 1302 | 76% |
| | w innej miejscowości | 409 | 24% |
| | ogółem | 1710 | 100% |
| wielkość miejscowości zamieszkania | wieś | 859 | 50% |
| | miasto poniżej 20 tys. mieszkańców | 211 | 12% |
| | miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 314 | 18% |
| | miasto powyżej od 100 do 500 tys. mieszkańców | 174 | 10% |
| | miasto powyżej 500 tys. mieszkańców | 155 | 9% |
| | ogółem | 1713 | 100% |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | brak matki/opiekunki prawnej | 12 | 1% |
| | podstawowe | 97 | 6% |
| | zasadnicze zawodowe | 451 | 26% |
| | średnie | 681 | 40% |
| | wyższe | 471 | 27% |
| ogółem | 1713 | 100% | |
| wykonywany zawód matki/opiekunki prawnej | dyrektorzy, prezesi dużych organizacji, wyżsi urzędnicy i kierownicy administracji | 61 | 5% |
| | zawody twórcze i specjaliści z wyższym wykształceniem, inżynierowie, lekarze, prawnicy, nauczyciele | 215 | 18% |
| | technicy i inny średni personel | 129 | 11% |
| | pracownicy biurowi | 233 | 20% |
| | pracownicy sektora usług, sprzedawcy | 269 | 23% |
| | rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy | 67 | 6% |
| | robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | 80 | 7% |
| | operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | 40 | 3% |
| | robotnicy przy pracach prostych | 70 | 6% |
| ogółem | 1165 | 100% | |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawego | brak ojca/opiekuna prawego | 121 | 7% |
| | podstawowe | 95 | 6% |
| | zasadnicze zawodowe | 660 | 39% |
| | średnie | 546 | 32% |
| | wyższe | 291 | 17% |
| ogółem | 1713 | 100% | |
| wykonywany zawód ojca/opiekuna prawego | dyrektorzy, prezesi dużych organizacji, wyżsi urzędnicy i kierownicy administracji | 104 | 7% |
| | zawody twórcze i specjaliści z wyższym wykształceniem, inżynierowie, lekarze, prawnicy, nauczyciele | 136 | 10% |
| | technicy i inny średni personel | 213 | 15% |
| | pracownicy biurowi | 58 | 4% |
| | pracownicy sektora usług, sprzedawcy | 202 | 14% |
| | rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy | 116 | 8% |
| | robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | 241 | 17% |
| | operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | 223 | 16% |
| | robotnicy przy pracach prostych | 110 | 8% |
| ogółem | 1402 | 100% | |

R. 1, tabela 2. Miejsce zamieszkania a wykształcenie matek uczniów szkoły podstawowej

| | | Wykształcenie matki/opiekunki prawnej | | | | | ogółem |
|-----------------------------|---|---------------------------------------|------------|------------------------|---------|--------|--------|
| | | brak matki/ opiekunki prawnej | podstawowe | zasadnicze zawodowe | średnie | wyższe | |
| Ogółem | n | 12 | 97 | 453 | 682 | 476 | 1721 |
| | % | 1% | 6% | 26% | 40% | 28% | 100% |
| wieś | n | 5 | 73 | 282 | 316 | 186 | 862 |
| | % | 1% | 8% | 33% | 37% | 22% | 100% |
| miasto < 20 tys. mieszk. | n | 2 | 2 | 45 | 100 | 64 | 212 |
| | % | 1% | 1% | 21% | 47% | 30% | 100% |
| miasto 20–100 tys. mieszk. | n | 3 | 10 | 67 | 141 | 97 | 318 |
| | % | 1% | 3% | 21% | 44% | 31% | 100% |
| miasto 100–500 tys. mieszk. | n | 3 | 6 | 40 | 62 | 63 | 174 |
| | % | 2% | 3% | 23% | 36% | 36% | 100% |
| miasto >500 tys. mieszk. | n | 0 | 6 | 20 | 63 | 66 | 155 |
| | % | 0% | 4% | 13% | 41% | 42% | 100% |

R. 1, tabela 3. Miejsce zamieszkania a wykształcenie ojców uczniów szkoły podstawowej

| | | Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | | | | | ogółem |
|-----------------------------|---|--------------------------------------|------------|------------------------|---------|--------|--------|
| | | brak ojca/opiekuna prawnego | podstawowe | zasadnicze zawodowe | średnie | wyższe | |
| Ogółem | n | 121 | 95 | 660 | 546 | 291 | 1713 |
| | % | 7% | 6% | 39% | 32% | 17% | 100% |
| wieś | n | 54 | 63 | 413 | 228 | 103 | 862 |
| | % | 6% | 7% | 48% | 26% | 12% | 100% |
| miasto < 20 tys. mieszk. | n | 8 | 6 | 74 | 82 | 42 | 212 |
| | % | 4% | 3% | 35% | 39% | 20% | 100% |
| miasto 20–100 tys. mieszk. | n | 28 | 10 | 108 | 120 | 52 | 318 |
| | % | 9% | 3% | 34% | 38% | 16% | 100% |
| miasto 100–500 tys. mieszk. | n | 15 | 8 | 43 | 64 | 43 | 174 |
| | % | 9% | 5% | 25% | 37% | 25% | 100% |
| miasto >500 tys. mieszk. | n | 18 | 7 | 24 | 55 | 52 | 155 |
| | % | 11% | 4% | 15% | 36% | 33% | 100% |

R. 1, tabela 4. Cechy społeczno-demograficzne gimnazjalistów

| Opis populacji gimnazjalistów | | n | % |
|--|---|------|------|
| Płeć | chłopcy | 936 | 52% |
| | dziewczęta | 880 | 48% |
| | ogółem | 1816 | 100% |
| lokalizacja szkoły | w tej samej miejscowości, w której badany mieszka | 1190 | 66% |
| | w innej miejscowości | 620 | 34% |
| | ogółem | 1810 | 100% |
| wielkość miejscowości zamieszkania | wieś | 869 | 48% |
| | miasto poniżej 20 tys. mieszkańców | 222 | 12% |
| | miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 339 | 19% |
| | miasto powyżej od 100 do 500 tys. mieszkańców | 238 | 13% |
| | miasto powyżej 500 tys. mieszkańców | 145 | 8% |
| | ogółem | 1813 | 100% |
| wykształcenie matki/ opiekunki prawnej | brak matki/opiekunki prawnej | 25 | 1% |
| | podstawowe | 92 | 5% |
| | zasadnicze zawodowe | 548 | 30% |
| | średnie | 679 | 37% |
| | wyższe | 469 | 26% |
| | ogółem | 1813 | 100% |
| wykonywany zawód matki/ opiekunki prawnej | dyrektorzy, prezesi dużych organizacji, wyżsi urzędnicy i kierownicy administracji | 73 | 6% |
| | zawody twórcze i specjaliści z wyższym wykształceniem, inżynierowie, lekarze, prawnicy, nauczyciele | 241 | 19% |
| | technicy i inny średni personel | 135 | 11% |
| | pracownicy biurowi | 182 | 15% |
| | pracownicy sektora usług, sprzedawcy | 272 | 22% |
| | rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy | 136 | 11% |
| | robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | 79 | 6% |
| | operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | 37 | 3% |
| | robotnicy przy pracach prostych | 85 | 7% |
| | ogółem | 1238 | 100% |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | brak ojca/opiekuna prawnego | 104 | 6% |
| | podstawowe | 100 | 6% |
| | zasadnicze zawodowe | 763 | 42% |
| | średnie | 554 | 31% |
| | wyższe | 291 | 16% |
| | ogółem | 1813 | 100% |
| wykonywany zawód ojca/ opiekuna prawnego | dyrektorzy, prezesi dużych organizacji, wyżsi urzędnicy i kierownicy administracji | 107 | 7% |
| | zawody twórcze i specjaliści z wyższym wykształceniem, inżynierowie, lekarze, prawnicy, nauczyciele | 142 | 10% |
| | technicy i inny średni personel | 179 | 12% |
| | pracownicy biurowi | 65 | 4% |
| | pracownicy sektora usług, sprzedawcy | 230 | 16% |
| | rolnicy, ogrodnicy, leśnicy, rybacy | 190 | 13% |
| | robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy | 228 | 16% |
| | operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń | 204 | 14% |
| | robotnicy przy pracach prostych | 115 | 8% |
| | ogółem | 1461 | 100% |

R. 1, tabela 5. Miejsce zamieszkania a wykształcenie matek gimnazjalistów

| | | Wykształcenie matki/opiekunki prawnej | | | | | |
|------------------------------------|----------|---------------------------------------|------------|------------------------|---------|--------|--------|
| | | brak matki/ opiekunki prawnej | podstawowe | zasadnicze zawodowe | średnie | wyższe | ogółem |
| Ogółem | n | 25 | 92 | 548 | 679 | 469 | 1813 |
| | % | 1% | 5% | 30% | 37% | 26% | 100% |
| wieś | n | 8 | 62 | 353 | 323 | 124 | 869 |
| | % | 1% | 7% | 41% | 37% | 14% | 100% |
| miasto < 20 tys. mieszk. | n | 2 | 10 | 53 | 91 | 66 | 222 |
| | % | 1% | 5% | 24% | 41% | 30% | 100% |
| miasto 20–100 tys. mieszk. | n | 6 | 13 | 89 | 121 | 111 | 341 |
| | % | 2% | 4% | 26% | 36% | 33% | 100% |
| miasto 100–500 tys. mieszk. | n | 6 | 6 | 42 | 97 | 88 | 239 |
| | % | 3% | 2% | 18% | 41% | 37% | 100% |
| miasto >500 tys. mieszk. | n | 2 | 2 | 11 | 49 | 81 | 145 |
| | % | 2% | 1% | 7% | 34% | 56% | 100% |

R. 1, tabela 6. Miejsce zamieszkania a wykształcenie ojców gimnazjalistów

| | | Wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | | | | | |
|------------------------------------|----------|--------------------------------------|------------|------------------------|---------|--------|--------|
| | | brak ojca/opiekuna prawnego | podstawowe | zasadnicze zawodowe | średnie | wyższe | ogółem |
| Ogółem | n | 104 | 100 | 763 | 554 | 291 | 1813 |
| | % | 6% | 6% | 42% | 31% | 16% | 100% |
| wieś | n | 36 | 73 | 478 | 227 | 56 | 869 |
| | % | 4% | 8% | 55% | 26% | 6% | 100% |
| miasto < 20 tys. mieszk. | n | 19 | 6 | 80 | 84 | 33 | 222 |
| | % | 8% | 3% | 36% | 38% | 15% | 100% |
| miasto 20–100 tys. mieszk. | n | 29 | 10 | 119 | 115 | 69 | 341 |
| | % | 8% | 3% | 35% | 34% | 20% | 100% |
| miasto 100–500 tys. m. | n | 14 | 6 | 73 | 91 | 55 | 239 |
| | % | 6% | 3% | 31% | 38% | 23% | 100% |
| miasto >500 tys. m. | n | 8 | 5 | 16 | 38 | 79 | 145 |
| | % | 5% | 3% | 11% | 26% | 54% | 100% |

R. 1, tabela 7. Plany edukacyjne badanych gimnazjalistów

| | | W jakiej szkole planujesz dalszą naukę? | | | | | | ogółem | |
|--|---|---|--------------------------|-------------|-------------------------------|-------------|-----|--------|------|
| | | w zasadniczej szkoly zawodowej | w liceum profilowanym | w technikum | w liceum ogólnokształcącym | nie wiem | | | |
| Płeć | ogółem | n | 139 | 288 | 582 | 451 | 297 | 1757 | |
| | | % | 8% | 16% | 33% | 26% | 17% | 100% | |
| | chłopcy | n | 88 | 113 | 358 | 172 | 158 | 888 | |
| | | % | 10% | 13% | 40% | 19% | 18% | 100% | |
| | dziewczęta | n | 51 | 175 | 223 | 279 | 139 | 868 | |
| | | % | 6% | 20% | 26% | 32% | 16% | 100% | |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | n | 140 | 288 | 583 | 451 | 297 | 1758 | |
| | | % | 8% | 16% | 33% | 26% | 17% | 100% | |
| | wieś | n | 82 | 111 | 318 | 177 | 156 | 844 | |
| | | % | 10% | 13% | 38% | 21% | 18% | 100% | |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | n | 11 | 48 | 62 | 59 | 32 | 214 | |
| | | % | 5% | 22% | 29% | 28% | 15% | 100% | |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | n | 29 | 54 | 86 | 108 | 54 | 330 | |
| | | % | 9% | 16% | 26% | 33% | 16% | 100% | |
| | miasto 100– 500 tys. mieszk. | n | 13 | 40 | 92 | 55 | 33 | 233 | |
| | | % | 6% | 17% | 39% | 24% | 14% | 100% | |
| | miasto >500 tys. mieszk. | n | 5 | 36 | 25 | 52 | 21 | 138 | |
| | | % | 3% | 26% | 18% | 37% | 15% | 100% | |
| | wykształcenie matki/ opiekunki prawnej | ogółem | n | 140 | 288 | 583 | 451 | 297 | 1758 |
| | | | % | 8% | 16% | 33% | 26% | 17% | 100% |
| brak matki/opiekunki prawnej | | n | 3 | 1 | 9 | 5 | 6 | 25 | |
| | | % | 11% | 3% | 37% | 22% | 26% | 100% | |
| podstawowe | | n | 18 | 9 | 32 | 9 | 19 | 87 | |
| | | % | 20% | 10% | 37% | 10% | 22% | 100% | |
| zasadnicze zawodowe | | n | 78 | 62 | 200 | 90 | 96 | 527 | |
| | | % | 15% | 12% | 38% | 17% | 18% | 100% | |
| średnie | | n | 33 | 104 | 250 | 160 | 110 | 657 | |
| | | % | 5% | 16% | 38% | 24% | 17% | 100% | |
| wyższe | | n | 8 | 112 | 92 | 187 | 65 | 463 | |
| | | % | 2% | 24% | 20% | 40% | 14% | 100% | |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | | ogółem | n | 140 | 288 | 583 | 451 | 297 | 1758 |
| | | | % | 8% | 16% | 33% | 26% | 17% | 100% |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | n | 11 | 15 | 30 | 26 | 18 | 100 | |
| | | % | 11% | 15% | 30% | 26% | 18% | 100% | |
| | podstawowe | n | 22 | 11 | 38 | 16 | 9 | 96 | |
| | | % | 23% | 12% | 40% | 16% | 9% | 100% | |
| | zasadnicze zawodowe | n | 88 | 88 | 294 | 121 | 143 | 734 | |
| | | % | 12% | 12% | 40% | 17% | 19% | 100% | |
| | średnie | n | 15 | 93 | 178 | 165 | 90 | 541 | |
| | | % | 3% | 17% | 33% | 31% | 17% | 100% | |
| | wyższe | n | 2 | 81 | 44 | 123 | 37 | 287 | |
| | | % | 1% | 28% | 15% | 43% | 13% | 100% | |

Rozdział 3

R. 3, tabela 1. Płeć uczniów szkoły podstawowej a częstotliwość wykonywania wybranych czynności w czasie wolnym
N=1695

| Czynności czasu wolnego: | płeć | codziennie lub prawie codziennie | co najmniej raz w tygodniu | co najmniej raz w miesiącu | kilka razy w roku | rzadziej niż raz w roku lub nigdy |
|---|--------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Oglądanie telewizji | ch. | 78 | 18 | 2 | 1 | 1 |
| | dz. | 74 | 22 | 2 | 1 | 1 |
| | ogółem | 76 | 20 | 2 | 1 | 1 |
| Słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu audio itp.) | ch. | 56 | 30 | 8 | 3 | 3 |
| | dz. | 66 | 25 | 6 | 2 | 1 |
| | ogółem | 61 | 28 | 7 | 3 | 2 |
| Korzystanie z komputera, Internetu | ch. | 70 | 24 | 4 | 1 | 1 |
| | dz. | 61 | 30 | 6 | 2 | 1 |
| | ogółem | 66 | 27 | 5 | 1 | 1 |
| Gra w gry komputerowe/na PSP/ Playstation/X-Box | ch. | 47 | 32 | 10 | 4 | 7 |
| | dz. | 14 | 26 | 25 | 16 | 20 |
| | ogółem | 31 | 29 | 17 | 10 | 13 |
| Oglądanie filmów na video, DVD, na komputerze | ch. | 21 | 33 | 31 | 13 | 4 |
| | dz. | 17 | 33 | 34 | 11 | 5 |
| | ogółem | 19 | 33 | 32 | 12 | 4 |
| Czytam książki (drukowane na papierze i na ekranie komputera, czytnika) | ch. | 16 | 30 | 25 | 17 | 12 |
| | dz. | 28 | 26 | 28 | 15 | 4 |
| | ogółem | 22 | 28 | 26 | 16 | 9 |
| Wizyty w kinie | ch. | 1 | 3 | 22 | 55 | 24 |
| | dz. | 1 | 2 | 22 | 50 | 20 |
| | ogółem | 1 | 2 | 22 | 52 | 22 |
| Wizyty w teatrze, filharmonii, galerii, muzeum | ch. | 1 | 1 | 10 | 36 | 47 |
| | dz. | 1 | 2 | 9 | 42 | 52 |
| | ogółem | 1 | 2 | 9 | 39 | 50 |
| Uprawianie sportu (także w klubie sportowym) | ch. | 55 | 27 | 7 | 4 | 10 |
| | dz. | 43 | 32 | 9 | 7 | 8 |
| | ogółem | 49 | 29 | 8 | 5 | 8 |
| Działam w organizacji, np. ZHP, stowarzyszeniu, wolontariacie, zespole muzycznym, tanecznym, chórze | ch. | 5 | 11 | 4 | 8 | 71 |
| | dz. | 9 | 32 | 9 | 12 | 39 |
| | ogółem | 7 | 21 | 6 | 10 | 56 |

R. 3, tabela 2. Płeć gimnazjalistów a częstotliwość wykonywania wybranych czynności w czasie wolnym N=1809

| Czynności czasu wolnego: | płeć | codziennie lub prawie codziennie | co najmniej raz w tygodniu | co najmniej raz w miesiącu | kilka razy w roku | rzadziej niż raz w roku lub nigdy |
|---|--------|----------------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| Oglądanie telewizji | ch. | 68 | 24 | 4 | 2 | 2 |
| | dz. | 70 | 21 | 5 | 2 | 1 |
| | ogółem | 68 | 23 | 5 | 2 | 2 |
| Słuchanie muzyki (z radia, komputera, MP3, sprzętu audio itp.) | ch. | 80 | 16 | 2 | 1 | 1 |
| | dz. | 89 | 9 | 2 | 1 | 0 |
| | ogółem | 84 | 12 | 2 | 1 | 1 |
| Korzystanie z komputera, Internetu | ch. | 86 | 11 | 2 | 1 | 1 |
| | dz. | 84 | 14 | 2 | 1 | 1 |
| | ogółem | 85 | 12 | 2 | 1 | 1 |
| Gra w gry komputerowe/na PSP/ Playstation/X-Box | ch. | 47 | 29 | 11 | 5 | 7 |
| | dz. | 7 | 15 | 21 | 25 | 33 |
| | ogółem | 28 | 22 | 16 | 15 | 20 |
| Oglądanie filmów na wideo, DVD, na komputerze | ch. | 24 | 38 | 30 | 7 | 3 |
| | dz. | 13 | 37 | 36 | 11 | 3 |
| | ogółem | 18 | 38 | 33 | 9 | 3 |
| Czytam książki (drukowane na papierze i na ekranie komputera, czytnika) | ch. | 12 | 26 | 24 | 29 | 19 |
| | dz. | 18 | 20 | 30 | 25 | 7 |
| | ogółem | 15 | 18 | 27 | 27 | 13 |
| Wizyty w kinie | ch. | 2 | 1 | 24 | 55 | 19 |
| | dz. | 1 | 1 | 20 | 63 | 17 |
| | ogółem | 1 | 1 | 22 | 58 | 18 |
| Wizyty w teatrze, filharmonii, galerii, muzeum | ch. | 1 | 1 | 5 | 30 | 63 |
| | dz. | 0 | 1 | 7 | 36 | 56 |
| | ogółem | 1 | 1 | 5 | 33 | 59 |
| Uprawianie sportu (także w klubie sportowym) | ch. | 46 | 35 | 9 | 4 | 8 |
| | dz. | 30 | 37 | 13 | 8 | 12 |
| | ogółem | 38 | 36 | 11 | 6 | 10 |
| Działam w organizacji, np. ZHP, stowarzyszeniu, wolontariacie, zespole muzycznym, tanecznym, chórze | ch. | 3 | 10 | 7 | 9 | 69 |
| | dz. | 8 | 22 | 12 | 11 | 47 |
| | ogółem | 6 | 16 | 10 | 10 | 58 |

Rozdział 4

R. 4, tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej a wielkość domowych księgozbiorów

| | | Księgozbiór w domu | | | | | | n= |
|---|------------------------------|--------------------|------|-------|--------|-------------|-------------------|------|
| | | 0 | 1–10 | 11–50 | 51–200 | powyżej 200 | trudno powiedzieć | |
| Płeć | ogółem | 7% | 11% | 26% | 31% | 12% | 12% | 1721 |
| | chłopcy | 9% | 11% | 27% | 31% | 10% | 11% | 903 |
| | dziewczęta | 5% | 11% | 25% | 32% | 15% | 13% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 7% | 11% | 26% | 31% | 12% | 12% | 1721 |
| | wieś | 8% | 12% | 29% | 28% | 10% | 13% | 862 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 7% | 11% | 25% | 39% | 9% | 10% | 212 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 5% | 11% | 26% | 32% | 13% | 13% | 318 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 9% | 12% | 24% | 32% | 13% | 10% | 174 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 6% | 5% | 12% | 40% | 27% | 11% | 155 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 7% | 11% | 26% | 31% | 12% | 12% | 1721 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 0% | 21% | 52% | 27% | 0% | 0% | 12 |
| | podstawowe | 13% | 21% | 26% | 17% | 5% | 17% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 12% | 17% | 35% | 23% | 4% | 10% | 453 |
| | średnie | 7% | 11% | 25% | 34% | 11% | 12% | 682 |
| | wyższe | 3% | 3% | 18% | 39% | 25% | 13% | 476 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 7% | 11% | 26% | 31% | 12% | 12% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 9% | 13% | 25% | 30% | 8% | 15% | 123 |
| | podstawowe | 15% | 17% | 28% | 22% | 5% | 13% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 11% | 16% | 31% | 27% | 6% | 10% | 661 |
| | średnie | 5% | 8% | 26% | 35% | 12% | 14% | 550 |
| | wyższe | 1% | 1% | 16% | 38% | 32% | 12% | 292 |

R. 4, tabela 2. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej a wielkość posiadanych przez nich księgozbiorów

| | | Księgozbiór ucznia (kategorie) | | | | | n= |
|---|------------------------------|--------------------------------|------|-------|---------------|-------------------|------|
| | | 0 | 1-10 | 11-30 | więcej niż 30 | trudno powiedzieć | |
| Płeć | ogółem | 20% | 35% | 26% | 14% | 5% | 1721 |
| | chłopcy | 25% | 37% | 23% | 12% | 4% | 903 |
| | dziewczęta | 14% | 33% | 30% | 16% | 7% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 20% | 35% | 26% | 14% | 5% | 1721 |
| | wieś | 21% | 40% | 23% | 11% | 5% | 862 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 15% | 36% | 31% | 14% | 4% | 212 |
| | miasto 20-100 tys. mieszk. | 19% | 30% | 33% | 12% | 6% | 318 |
| | miasto 100-500 tys. mieszk. | 21% | 34% | 22% | 18% | 5% | 174 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 16% | 20% | 24% | 31% | 9% | 155 |
| wykształcenie matki/ opiekunki prawnej | ogółem | 20% | 35% | 26% | 14% | 5% | 1721 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 7% | 71% | 22% | 0% | 0% | 12 |
| | podstawowe | 30% | 41% | 19% | 4% | 6% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 27% | 41% | 19% | 8% | 5% | 453 |
| | średnie | 18% | 36% | 29% | 13% | 5% | 682 |
| | wyższe | 13% | 26% | 30% | 25% | 6% | 476 |
| wykształcenie ojca/ opiekuna prawnego | ogółem | 20% | 35% | 26% | 14% | 5% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 26% | 30% | 25% | 12% | 7% | 123 |
| | podstawowe | 30% | 41% | 18% | 3% | 6% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 25% | 40% | 23% | 9% | 4% | 661 |
| | średnie | 14% | 36% | 28% | 15% | 7% | 550 |
| | wyższe | 13% | 22% | 32% | 28% | 5% | 292 |

R. 4, tabela 3. Cechy społeczno-demograficzne gimnazjalistów a wielkość domowych księgozbiorów

| | | Liczba książek w domu ucznia | | | | | | n= |
|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|------|-------|--------|-------------|-------------------|------|
| | | 0 | 1–10 | 11–50 | 51–200 | powyżej 200 | trudno powiedzieć | |
| Płeć | ogółem | 10% | 10% | 25% | 30% | 17% | 8% | 1816 |
| | chłopcy | 14% | 11% | 26% | 27% | 15% | 7% | 936 |
| | dziewczęta | 7% | 9% | 25% | 33% | 18% | 8% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 11% | 10% | 25% | 30% | 17% | 8% | 1816 |
| | wieś | 13% | 12% | 29% | 28% | 11% | 7% | 869 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 7% | 7% | 28% | 34% | 16% | 7% | 222 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 10% | 9% | 22% | 31% | 20% | 8% | 341 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 9% | 7% | 22% | 31% | 20% | 10% | 239 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 7% | 8% | 11% | 25% | 41% | 9% | 145 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 11% | 10% | 25% | 30% | 17% | 8% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 14% | 11% | 37% | 27% | 7% | 4% | 25 |
| | podstawowe | 22% | 22% | 34% | 16% | 1% | 4% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 15% | 15% | 33% | 24% | 7% | 6% | 548 |
| | średnie | 10% | 9% | 24% | 34% | 14% | 8% | 680 |
| | wyższe | 4% | 3% | 14% | 33% | 36% | 10% | 470 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 11% | 10% | 25% | 30% | 17% | 8% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 10% | 11% | 24% | 39% | 10% | 6% | 105 |
| | podstawowe | 20% | 15% | 33% | 21% | 5% | 5% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 13% | 15% | 31% | 27% | 7% | 6% | 765 |
| | średnie | 9% | 7% | 23% | 32% | 18% | 10% | 554 |
| | wyższe | 2% | 2% | 11% | 30% | 46% | 9% | 291 |

R. 4, tabela 4. Cechy społeczno-demograficzne gimnazjalistów a wielkość posiadanych przez nich księgozbiorów

| | | Liczba książek należących do ucznia | | | | | | | trudno powiedzieć | n= |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|---------------|-------------------|------|
| | | 0 | 1-5 | 6-10 | 11-20 | 21-30 | 31-60 | więcej niż 60 | | |
| Płeć | ogółem | 26% | 21% | 16% | 13% | 8% | 6% | 5% | 4% | 1816 |
| | chłopcy | 33% | 23% | 14% | 10% | 7% | 4% | 4% | 3% | 936 |
| | dziewczęta | 18% | 19% | 19% | 16% | 9% | 7% | 6% | 5% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 26% | 21% | 16% | 13% | 8% | 6% | 5% | 4% | 1816 |
| | wieś | 29% | 22% | 20% | 13% | 6% | 3% | 4% | 4% | 869 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 25% | 22% | 12% | 16% | 12% | 5% | 5% | 3% | 222 |
| | miasto 20-100 tys. mieszk. | 25% | 21% | 12% | 12% | 11% | 9% | 7% | 4% | 341 |
| | miasto 100-500 tys. mieszk. | 21% | 24% | 15% | 13% | 9% | 8% | 6% | 5% | 239 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 20% | 16% | 13% | 12% | 12% | 9% | 14% | 4% | 145 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 26% | 21% | 16% | 13% | 8% | 6% | 5% | 4% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 38% | 26% | 8% | 13% | 0% | 3% | 7% | 4% | 25 |
| | podstawowe | 41% | 28% | 11% | 10% | 5% | 0% | 0% | 7% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 34% | 26% | 17% | 10% | 4% | 3% | 2% | 3% | 548 |
| | średnie | 25% | 23% | 18% | 12% | 8% | 6% | 5% | 4% | 680 |
| | wyższe | 14% | 13% | 15% | 18% | 15% | 10% | 11% | 4% | 470 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 26% | 21% | 16% | 13% | 8% | 6% | 5% | 4% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 29% | 24% | 12% | 12% | 11% | 4% | 6% | 3% | 105 |
| | podstawowe | 43% | 20% | 14% | 9% | 3% | 3% | 3% | 6% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 31% | 26% | 19% | 10% | 5% | 3% | 3% | 4% | 765 |
| | średnie | 24% | 20% | 16% | 16% | 10% | 5% | 4% | 4% | 554 |
| | wyższe | 10% | 10% | 14% | 15% | 16% | 15% | 15% | 4% | 291 |

Rozdział 5

R. 5. Tabela 1. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów szkoły podstawowej na pytanie: „Czy od początku tego roku (od stycznia 2013 r.) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnąłeś dla własnej przyjemności, poza nauką szkolną?”

| Czy od początku tego roku (od stycznia 2013 r.) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnąłeś dla własnej przyjemności, poza nauką szkolną? | | | | |
|---|------------------------------|-----|-----|------|
| Cechy społeczno-demograficzne | | tak | nie | n= |
| Płeć | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | chłopcy | 71% | 29% | 903 |
| | dziewczęta | 84% | 16% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | wieś | 75% | 25% | 862 |
| | miasto < 20 tys. m. | 81% | 19% | 212 |
| | miasto 20–100 tys. m. | 79% | 21% | 318 |
| | miasto 100–500 tys. m. | 75% | 25% | 174 |
| | miasto > 500 tys. m. | 80% | 20% | 155 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 66% | 34% | 12 |
| | podstawowe | 74% | 26% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 70% | 30% | 453 |
| | średnie | 78% | 22% | 682 |
| | wyższe | 83% | 17% | 476 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 71% | 29% | 123 |
| | podstawowe | 75% | 25% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 72% | 28% | 661 |
| | średnie | 78% | 22% | 550 |
| | wyższe | 88% | 12% | 292 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | 0 | 49% | 51% | 125 |
| | 1–10 | 77% | 23% | 188 |
| | 11–50 | 73% | 27% | 448 |
| | 51–200 | 81% | 19% | 41 |
| | powyżej 200 | 91% | 9% | 211 |
| | trudno powiedzieć | 78% | 22% | 206 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 77% | 23% | 1721 |
| | 0 | 54% | 46% | 337 |
| | 1–5 | 72% | 28% | 280 |
| | 6–10 | 77% | 23% | 323 |
| | 11–20 | 83% | 17% | 253 |
| | 21–30 | 91% | 9% | 195 |
| | 30–60 | 90% | 10% | 146 |
| | więcej niż | 98% | 2% | 94 |
| | trudno powiedzieć | 86% | 14% | 93 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 77% | 23% | 1710 |
| | niedostateczna | 69% | 31% | 4 |
| | dopuszczająca | 68% | 32% | 167 |
| | dostateczna | 71% | 29% | 468 |
| | dobra | 76% | 24% | 583 |
| | bardzo dobra | 86% | 14% | 422 |
| | celująca | 94% | 6% | 67 |

R. 5, tabela 2. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów szkoły podstawowej na pytanie: „Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałeś/czytałaś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne?”

| Cechy społeczno-demograficzne | | 3. Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałeś/ czytałaś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne? | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|---|-----|--------------|------|
| | | tak | nie | nie pamiętam | n= |
| Płeć | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | chłopcy | 34% | 43% | 23% | 903 |
| | dziewczęta | 53% | 23% | 24% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | wieś | 40% | 36% | 25% | 862 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 48% | 27% | 24% | 212 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 42% | 32% | 26% | 318 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 51% | 33% | 16% | 174 |
| wysztalcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 32% | 31% | 37% | 12 |
| | podstawowe | 32% | 35% | 33% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 32% | 41% | 27% | 453 |
| | średnie | 43% | 34% | 23% | 682 |
| | wyższe | 56% | 25% | 18% | 476 |
| wysztalcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 37% | 42% | 21% | 123 |
| | podstawowe | 24% | 44% | 32% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 34% | 39% | 26% | 661 |
| | średnie | 50% | 30% | 21% | 550 |
| | wyższe | 59% | 21% | 20% | 292 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | 0 | 13% | 50% | 37% | 125 |
| | 1–10 | 30% | 42% | 27% | 188 |
| | 11–50 | 39% | 37% | 24% | 448 |
| | 51–200 | 47% | 30% | 23% | 541 |
| | powyżej 200 | 69% | 20% | 12% | 211 |
| | trudno powiedzieć | 45% | 31% | 24% | 206 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1721 |
| | 0 | 17% | 53% | 30% | 337 |
| | 1–10 | 37% | 37% | 25% | 603 |
| | 11–30 | 54% | 24% | 22% | 447 |
| | więcej niż 30 | 72% | 17% | 11% | 241 |
| | trudno powiedzieć | 45% | 29% | 27% | 93 |
| ocena na koniec piątej klasy | ogółem | 43% | 34% | 23% | 1710 |
| | niedostateczna | 69% | 31% | 0% | 4 |
| | dopuszczająca | 18% | 51% | 32% | 167 |
| | dostateczna | 29% | 43% | 28% | 468 |
| | dobra | 45% | 32% | 23% | 583 |
| | bardzo dobra | 60% | 23% | 18% | 422 |
| | celująca | 79% | 7% | 14% | 67 |

R. 5, tabela 3. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów szkoły podstawowej na pytanie: „Czy w tym roku szkolnym (tzn. od września 2013 roku) przeczytałaś/przeczytałeś jakieś książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego (inne niż umieszczone w podręcznikach)?”

| Czy w tym roku szkolnym (tzn. od września 2013 roku) przeczytałaś/przeczytałeś jakieś książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego (inne niż umieszczone w podręcznikach)? | | | | |
|--|------------------------------|-----|-----|------|
| Cechy społeczno-demograficzne | | nie | tak | n= |
| Płeć | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | chłopcy | 16% | 84% | 903 |
| | dziewczęta | 8% | 92% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | wieś | 12% | 88% | 862 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 10% | 90% | 212 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 9% | 91% | 318 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 22% | 78% | 174 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 17% | 83% | 155 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 7% | 93% | 12 |
| | podstawowe | 20% | 80% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 16% | 84% | 453 |
| | średnie | 11% | 89% | 682 |
| | wyższe | 10% | 90% | 476 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 19% | 81% | 123 |
| | podstawowe | 16% | 84% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 12% | 88% | 661 |
| | średnie | 13% | 87% | 550 |
| | wyższe | 9% | 91% | 292 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | 0 | 31% | 69% | 125 |
| | 1–10 | 15% | 85% | 188 |
| | 11–50 | 12% | 88% | 448 |
| | 51–200 | 11% | 89% | 541 |
| | powyżej 200 | 5% | 95% | 211 |
| | trudno powiedzieć | 13% | 87% | 206 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 13% | 87% | 1721 |
| | 0 | 20% | 80% | 337 |
| | 1–10 | 13% | 87% | 603 |
| | 11–30 | 11% | 89% | 447 |
| | więcej niż 30 | 6% | 94% | 241 |
| | trudno powiedzieć | 12% | 88% | 93 |
| ocena na koniec piątej klasy | ogółem | 13% | 87% | 1710 |
| | niedostateczna | 31% | 69% | 4 |
| | dopuszczająca | 25% | 75% | 167 |
| | dostateczna | 15% | 85% | 468 |
| | dobra | 12% | 88% | 583 |
| | bardzo dobra | 7% | 93% | 422 |
| | celująca | 11% | 89% | 67 |

R. 5, tabela 4. Rozkład procentowy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie: „Czy od początku tego roku (od stycznia 2013 r.) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnąłeś dla własnej przyjemności, poza nauką szkolną?”

| Czy od początku tego roku (od stycznia 2013 r.) czytałaś/czytałeś książki, po które sięgnęłaś/sięgnąłeś dla własnej przyjemności, poza nauką szkolną? | | | | |
|---|------------------------------|-----|-----|------|
| Cechy społeczno-demograficzne | | tak | nie | n= |
| Płeć | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | chłopcy | 52% | 48% | 936 |
| | dziewczęta | 73% | 27% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | wieś | 55% | 45% | 869 |
| | miasto < 20 tys.mieszk. | 64% | 36% | 222 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 71% | 29% | 341 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 65% | 35% | 239 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 76% | 24% | 145 |
| wyszktałenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 57% | 43% | 25 |
| | podstawowe | 49% | 51% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 54% | 46% | 548 |
| | średnie | 61% | 39% | 680 |
| | wyższe | 76% | 24% | 470 |
| wyszktałenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 56% | 44% | 105 |
| | podstawowe | 44% | 56% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 55% | 45% | 765 |
| | średnie | 66% | 34% | 554 |
| | wyższe | 82% | 18% | 291 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | 0 | 33% | 67% | 191 |
| | 1–10 | 51% | 49% | 182 |
| | 11–50 | 55% | 45% | 456 |
| | 51–200 | 69% | 31% | 540 |
| | powyżej 200 | 86% | 14% | 305 |
| | trudno powiedzieć | 62% | 38% | 141 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 62% | 38% | 1816 |
| | 0 | 37% | 63% | 470 |
| | 1–10 | 61% | 39% | 688 |
| | 11–30 | 79% | 21% | 387 |
| | więcej niż 30 | 93% | 7% | 198 |
| | trudno powiedzieć | 62% | 38% | 72 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 62% | 38% | 1813 |
| | niedostateczna | 44% | 56% | 13 |
| | dopuszczająca | 40% | 60% | 386 |
| | dostateczna | 55% | 45% | 556 |
| | dobra | 74% | 26% | 546 |
| | bardzo dobra | 82% | 18% | 277 |
| | celująca | 91% | 9% | 35 |

R. 5, tabela 5. Rozkład procentowy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie: „Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałaś/czytałeś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne?”

| Przypomnij sobie ostatnie letnie wakacje. Czy czytałaś/czytałeś wówczas jakieś książki inne niż lektury szkolne? | | | | | |
|--|------------------------------|-----|-----|--------------|------|
| Cechy społeczno-demograficzne | | tak | nie | nie pamiętam | n= |
| Płeć | ogółem | 42% | 39% | 20% | 1816 |
| | chłopcy | 30% | 47% | 22% | 936 |
| | dziewczęta | 54% | 30% | 17% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 41% | 39% | 20% | 1816 |
| | wieś | 34% | 44% | 22% | 869 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 44% | 36% | 20% | 222 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 47% | 33% | 19% | 341 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 47% | 38% | 15% | 239 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 62% | 27% | 11% | 145 |
| wyszktałenie matki/opiekunki prawnej | Ogółem | 41% | 39% | 20% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 46% | 28% | 26% | 25 |
| | podstawowe | 28% | 49% | 23% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 27% | 50% | 23% | 548 |
| | średnie | 41% | 39% | 21% | 680 |
| | wyższe | 61% | 25% | 14% | 470 |
| wyszktałenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 41% | 39% | 20% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 42% | 40% | 18% | 105 |
| | podstawowe | 22% | 53% | 25% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 31% | 45% | 23% | 765 |
| | średnie | 46% | 36% | 18% | 554 |
| | wyższe | 67% | 21% | 12% | 291 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 41% | 39% | 20% | 1816 |
| | 0 | 17% | 64% | 19% | 191 |
| | 1–10 | 23% | 51% | 26% | 182 |
| | 11–50 | 36% | 40% | 24% | 456 |
| | 51–200 | 47% | 34% | 19% | 540 |
| | powyżej 200 | 65% | 22% | 14% | 305 |
| | trudno powiedzieć | 47% | 38% | 16% | 141 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 41% | 39% | 20% | 1816 |
| | 0 | 20% | 59% | 21% | 470 |
| | 1–10 | 36% | 41% | 23% | 688 |
| | 11–30 | 58% | 25% | 17% | 387 |
| | więcej niż 30 | 78% | 12% | 10% | 198 |
| | trudno powiedzieć | 40% | 40% | 20% | 72 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 42% | 39% | 20% | 1813 |
| | niedostateczna | 14% | 57% | 29% | 13 |
| | dopuszczająca | 22% | 53% | 24% | 386 |
| | dostateczna | 31% | 46% | 23% | 556 |
| | dobra | 52% | 33% | 16% | 546 |
| | bardzo dobra | 66% | 19% | 15% | 277 |
| | celująca | 85% | 7% | 9% | 35 |

R. 5, tabela 6. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej a liczba czytanych w czasie wolnym książek

| Cechy społeczno-demograficzne | | Liczba książek czytanych w czasie wolnym | | | | | n= |
|---|------------------------------|--|-------------|-------------|---------------|-----------------------|------|
| | | 1 książka | 2–3 książki | 4–9 książek | 10–20 książek | więcej niż 21 książek | |
| Płeć | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1251 |
| | chłopcy | 16% | 33% | 31% | 14% | 6% | 592 |
| | dziewczęta | 13% | 24% | 35% | 17% | 11% | 659 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1254 |
| | wieś | 18% | 26% | 35% | 14% | 7% | 611 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 15% | 32% | 28% | 15% | 11% | 165 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 9% | 29% | 33% | 20% | 9% | 240 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 14% | 29% | 33% | 15% | 9% | 124 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 7% | 31% | 31% | 17% | 14% | 113 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1254 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 0% | 44% | 56% | 0% | 0% | 8 |
| | podstawowe | 15% | 40% | 25% | 15% | 5% | 66 |
| | zasadnicze zawodowe | 22% | 30% | 28% | 14% | 6% | 295 |
| | średnie | 13% | 28% | 36% | 15% | 8% | 507 |
| | wyższe | 10% | 25% | 34% | 18% | 12% | 377 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawego | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1254 |
| | brak ojca/opiekuna prawego | 19% | 29% | 30% | 14% | 8% | 80 |
| | podstawowe | 20% | 40% | 23% | 13% | 5% | 67 |
| | zasadnicze zawodowe | 19% | 31% | 31% | 13% | 6% | 449 |
| | średnie | 12% | 26% | 36% | 16% | 10% | 406 |
| | wyższe | 8% | 24% | 34% | 21% | 13% | 251 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1254 |
| | 0 | 23% | 40% | 26% | 9% | 2% | 59 |
| | 1–10 | 22% | 36% | 31% | 7% | 3% | 137 |
| | 11–50 | 17% | 30% | 34% | 14% | 5% | 310 |
| | 51–200 | 11% | 28% | 33% | 19% | 9% | 414 |
| | powyżej 200 | 8% | 17% | 38% | 21% | 16% | 187 |
| | trudno powiedzieć | 17% | 27% | 29% | 13% | 14% | 147 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1254 |
| | 0 | 18% | 40% | 27% | 11% | 4% | 166 |
| | 1–10 | 19% | 32% | 34% | 13% | 3% | 430 |
| | 11–30 | 12% | 24% | 36% | 17% | 11% | 366 |
| | więcej niż 30 | 8% | 15% | 35% | 22% | 21% | 216 |
| | trudno powiedzieć | 12% | 41% | 19% | 18% | 10% | 75 |
| ocena na koniec piątej klasy | ogółem | 14% | 28% | 33% | 16% | 9% | 1250 |
| | niedostateczna | 0% | 49% | 51% | 0% | 0% | 3 |
| | dopuszczająca | 28% | 39% | 21% | 10% | 1% | 101 |
| | dostateczna | 19% | 35% | 27% | 14% | 5% | 308 |
| | dobra | 14% | 26% | 34% | 15% | 11% | 423 |
| | bardzo dobra | 9% | 21% | 40% | 18% | 11% | 352 |
| | celująca | 6% | 24% | 35% | 22% | 13% | 63 |

R. 5, tabela 7. Cechy społeczno-demograficzne uczniów gimnazjalistów a liczba czytanych w czasie wolnym książek

| | | Liczba książek czytanych w czasie wolnym | | | | | |
|---|------------------------------|--|-------------|-------------|---------------|-----------------------|------|
| Cechy społeczno-demograficzne | | 1 książka | 2–3 książki | 4–9 książek | 10–20 książek | więcej niż 21 książek | n= |
| Płeć | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | chłopcy | 17% | 32% | 28% | 16% | 7% | 457 |
| | dziewczęta | 11% | 25% | 34% | 19% | 11% | 621 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | wieś | 15% | 30% | 33% | 15% | 6% | 457 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 15% | 30% | 30% | 12% | 14% | 134 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 12% | 25% | 32% | 21% | 10% | 230 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 15% | 23% | 31% | 20% | 10% | 152 |
| | miasto >500 tys. mieszk.. | 5% | 28% | 25% | 26% | 16% | 105 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | Ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 7% | 47% | 6% | 39% | 0% | 14 |
| | podstawowe | 15% | 41% | 23% | 13% | 7% | 45 |
| | zasadnicze zawodowe | 18% | 31% | 31% | 14% | 5% | 285 |
| | średnie | 14% | 27% | 33% | 17% | 9% | 396 |
| | wyższe | 10% | 23% | 31% | 22% | 14% | 338 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 9% | 20% | 40% | 19% | 12% | 57 |
| | podstawowe | 13% | 39% | 17% | 17% | 14% | 44 |
| | zasadnicze zawodowe | 20% | 30% | 30% | 13% | 7% | 399 |
| | średnie | 11% | 30% | 32% | 18% | 9% | 352 |
| | wyższe | 8% | 20% | 32% | 25% | 15% | 226 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | 0 | 22% | 45% | 21% | 6% | 6% | 54 |
| | 1–10 | 27% | 39% | 24% | 4% | 6% | 92 |
| | 11–50 | 18% | 36% | 31% | 10% | 5% | 243 |
| | 51–200 | 12% | 27% | 32% | 22% | 7% | 361 |
| | powyżej 200 | 5% | 19% | 33% | 25% | 19% | 247 |
| | trudno powiedzieć | 14% | 12% | 36% | 26% | 12% | 80 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1078 |
| | 0 | 26% | 36% | 29% | 6% | 3% | 160 |
| | 1–10 | 17% | 37% | 33% | 9% | 4% | 412 |
| | 11–30 | 9% | 23% | 32% | 25% | 11% | 286 |
| | więcej niż 30 | 2% | 9% | 26% | 36% | 27% | 178 |
| | trudno powiedzieć | 16% | 17% | 38% | 21% | 8% | 42 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 14% | 28% | 31% | 18% | 10% | 1075 |
| | niedostateczna | 19% | 28% | 37% | 0% | 17% | 5 |
| | dopuszczająca | 30% | 36% | 21% | 6% | 7% | 140 |
| | dostateczna | 17% | 32% | 29% | 15% | 6% | 293 |
| | dobra | 9% | 27% | 34% | 21% | 8% | 390 |
| | bardzo dobra | 7% | 20% | 35% | 23% | 15% | 218 |
| | celująca | 6% | 10% | 30% | 17% | 36% | 30 |

R. 5, tabela 8. Rozkład procentowy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie: „Czy w tym roku szkolnym (tzn. od września 2013 roku) przeczytałaś/przeczytałeś jakieś książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego (inne niż umieszczone w podręcznikach)?”

| Cechy społeczno-demograficzne | | nie | tak | n= |
|--|------------------------------|-------------------|-----|------|
| Czy w tym roku szkolnym (tzn. od września 2013 roku) przeczytałaś/przeczytałeś jakieś książkowe lektury szkolne omawiane na lekcjach polskiego (inne niż umieszczone w podręcznikach)? | | | | |
| płeć | ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | chłopcy | 31% | 69% | 936 |
| | dziewczęta | 16% | 84% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | wieś | 24% | 76% | 869 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 26% | 74% | 222 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 23% | 77% | 341 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 20% | 80% | 239 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | Ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 26% | 74% | 25 |
| | podstawowe | 44% | 56% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 26% | 74% | 548 |
| | średnie | 24% | 76% | 680 |
| | wyższe | 18% | 82% | 470 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 30% | 70% | 105 |
| | podstawowe | 38% | 62% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 26% | 74% | 765 |
| | średnie | 21% | 79% | 554 |
| | wyższe | 18% | 82% | 291 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | 0 | 43% | 57% | 191 |
| | 1–10 | 35% | 65% | 182 |
| | 11–50 | 25% | 75% | 456 |
| | 51–200 | 18% | 82% | 540 |
| | powyżej 200 | 13% | 87% | 305 |
| | trudno powiedzieć | 27% | 73% | 141 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 24% | 76% | 1816 |
| | 0 | 40% | 60% | 470 |
| | 1–10 | 23% | 77% | 688 |
| | 11–30 | 14% | 86% | 387 |
| | więcej niż 30 | 10% | 90% | 198 |
| | | trudno powiedzieć | 24% | 76% | 72 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 24% | 76% | 1813 |
| | niedostateczna | 43% | 57% | 13 |
| | dopuszczająca | 41% | 59% | 386 |
| | dostateczna | 30% | 70% | 556 |
| | dobra | 13% | 87% | 546 |
| | bardzo dobra | 9% | 91% | 277 |
| | celująca | 14% | 86% | 35 |

R. 5, tabela 8. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej a typy czytelników książek

| | | Typologia główna | | | | n= |
|---|-----------------------------|--|---|---|---|------|
| | | nieczytający książek (ani w czasie wolnym, ani lektur szkolnych) | czytelnicy szkolni (czytają lektury szkolne, ale nie czytają w czasie wolnym) | czytelnicy spontaniczni (czytają w czasie wolnym, ale nie czytają lektur szkolnych) | czytelnicy aktywni (czytają zarówno w czasie wolnym jak i lektury szkolne) | |
| Płeć | ogółem | 5% | 18% | 7% | 70% | 1721 |
| | chłopcy | 7% | 22% | 9% | 62% | 903 |
| | dziewczęta | 2% | 13% | 6% | 78% | 818 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 5% | 18% | 7% | 69% | 1721 |
| | wieś | 5% | 20% | 7% | 68% | 862 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 6% | 13% | 4% | 77% | 212 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 2% | 19% | 7% | 72% | 318 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 9% | 16% | 13% | 62% | 174 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 7% | 13% | 11% | 69% | 155 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 5% | 18% | 7% | 69% | 1721 |
| | podstawowe | 6% | 20% | 14% | 60% | 97 |
| | zasadnicze zawodowe | 7% | 23% | 9% | 61% | 453 |
| | średnie | 5% | 18% | 6% | 71% | 682 |
| | wyższe | 4% | 13% | 6% | 77% | 476 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 5% | 18% | 7% | 69% | 1721 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 9% | 19% | 10% | 61% | 123 |
| | podstawowe | 7% | 19% | 10% | 65% | 95 |
| | zasadnicze zawodowe | 6% | 22% | 6% | 66% | 661 |
| | średnie | 5% | 18% | 8% | 70% | 550 |
| | wyższe | 3% | 9% | 7% | 82% | 292 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 5% | 18% | 7% | 69% | 1721 |
| | 0 | 20% | 31% | 11% | 38% | 125 |
| | 1–10 | 5% | 18% | 11% | 66% | 188 |
| | 11–50 | 5% | 22% | 7% | 66% | 448 |
| | 51–200 | 4% | 15% | 7% | 74% | 541 |
| | powyżej 200 | 2% | 8% | 3% | 87% | 211 |
| | trudno powiedzieć | 4% | 17% | 9% | 70% | 206 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 5% | 18% | 7% | 69% | 1721 |
| | 0 | 13% | 34% | 7% | 47% | 337 |
| | 1–10 | 5% | 20% | 8% | 67% | 603 |
| | 11–30 | 2% | 11% | 8% | 78% | 447 |
| | więcej niż 30 | 2% | 5% | 5% | 88% | 241 |
| | trudno powiedzieć | 3% | 11% | 9% | 77% | 93 |
| ocena na koniec piątej klasy | ogółem | 5% | 18% | 7% | 70% | 1710 |
| | niedostateczna | 31% | 0% | 0% | 69% | 4 |
| | dopuszczająca | 10% | 22% | 15% | 53% | 167 |
| | dostateczna | 6% | 23% | 9% | 62% | 468 |
| | dobra | 6% | 18% | 6% | 70% | 583 |
| | bardzo dobra | 1% | 13% | 5% | 81% | 422 |
| | celująca | 4% | 2% | 7% | 86% | 67 |

R. 5, tabela 9. Cechy społeczno-demograficzne gimnazjalistów a typy czytelników książek

| | | Typologia główna | | | | n= |
|--|------------------------------|--|---|---|--|------|
| | | nieczytający książek (ani w czasie wolnym, ani lektur szkolnych) | czytelnicy szkolni (czytają lektury szkolne, ale nie czytają w czasie wolnym) | czytelnicy spontaniczni (czytają w czasie wolnym, ale nie czytają lektur szkolnych) | czytelnicy aktywni (czytają zarówno w czasie wolnym jak i lektury szkolne) | |
| Płeć | ogółem | 14% | 24% | 10% | 53% | 1816 |
| | chłopcy | 20% | 28% | 11% | 41% | 936 |
| | dziewczęta | 7% | 19% | 9% | 65% | 880 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1816 |
| | wieś | 17% | 28% | 7% | 48% | 869 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 13% | 23% | 13% | 51% | 222 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 11% | 17% | 12% | 59% | 341 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 9% | 26% | 11% | 55% | 239 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 12% | 12% | 15% | 61% | 145 |
| wyszktałenie matki/opiekunki prawnej | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1816 |
| | brak matki/opiekunki prawnej | 12% | 31% | 14% | 43% | 25 |
| | podstawowe | 32% | 19% | 12% | 37% | 93 |
| | zasadnicze zawodowe | 17% | 29% | 9% | 45% | 548 |
| | średnie | 15% | 24% | 9% | 52% | 680 |
| | wyższe | 7% | 16% | 11% | 66% | 470 |
| wyszktałenie ojca/opiekuna prawnego | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1816 |
| | brak ojca/opiekuna prawnego | 20% | 25% | 10% | 45% | 105 |
| | podstawowe | 30% | 27% | 8% | 35% | 100 |
| | zasadnicze zawodowe | 17% | 28% | 9% | 46% | 765 |
| | średnie | 12% | 22% | 9% | 57% | 554 |
| | wyższe | 4% | 13% | 14% | 69% | 291 |
| liczba książek w domu ucznia | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1816 |
| | 0 | 34% | 33% | 8% | 24% | 191 |
| | 1–10 | 22% | 26% | 12% | 39% | 182 |
| | 11–50 | 17% | 28% | 8% | 46% | 456 |
| | 51–200 | 9% | 22% | 9% | 60% | 540 |
| | powyżej 200 | 2% | 12% | 11% | 75% | 305 |
| | trudno powiedzieć | 16% | 23% | 12% | 50% | 141 |
| liczba książek należących do ucznia | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1816 |
| | 0 | 31% | 33% | 9% | 27% | 470 |
| | 1–10 | 12% | 27% | 11% | 51% | 688 |
| | 11–30 | 4% | 17% | 9% | 69% | 387 |
| | więcej niż 30 | 1% | 6% | 9% | 84% | 198 |
| | trudno powiedzieć | 18% | 20% | 6% | 56% | 72 |
| ocena na koniec drugiej klasy | ogółem | 14% | 24% | 10% | 52% | 1813 |
| | niedostateczna | 33% | 23% | 10% | 34% | 13 |
| | dopuszczająca | 29% | 31% | 12% | 28% | 386 |
| | dostateczna | 19% | 27% | 12% | 43% | 556 |
| | dobra | 5% | 20% | 8% | 67% | 546 |
| | bardzo dobra | 2% | 16% | 7% | 75% | 277 |
| | celująca | 6% | 3% | 8% | 83% | 35 |

Rozdział 6

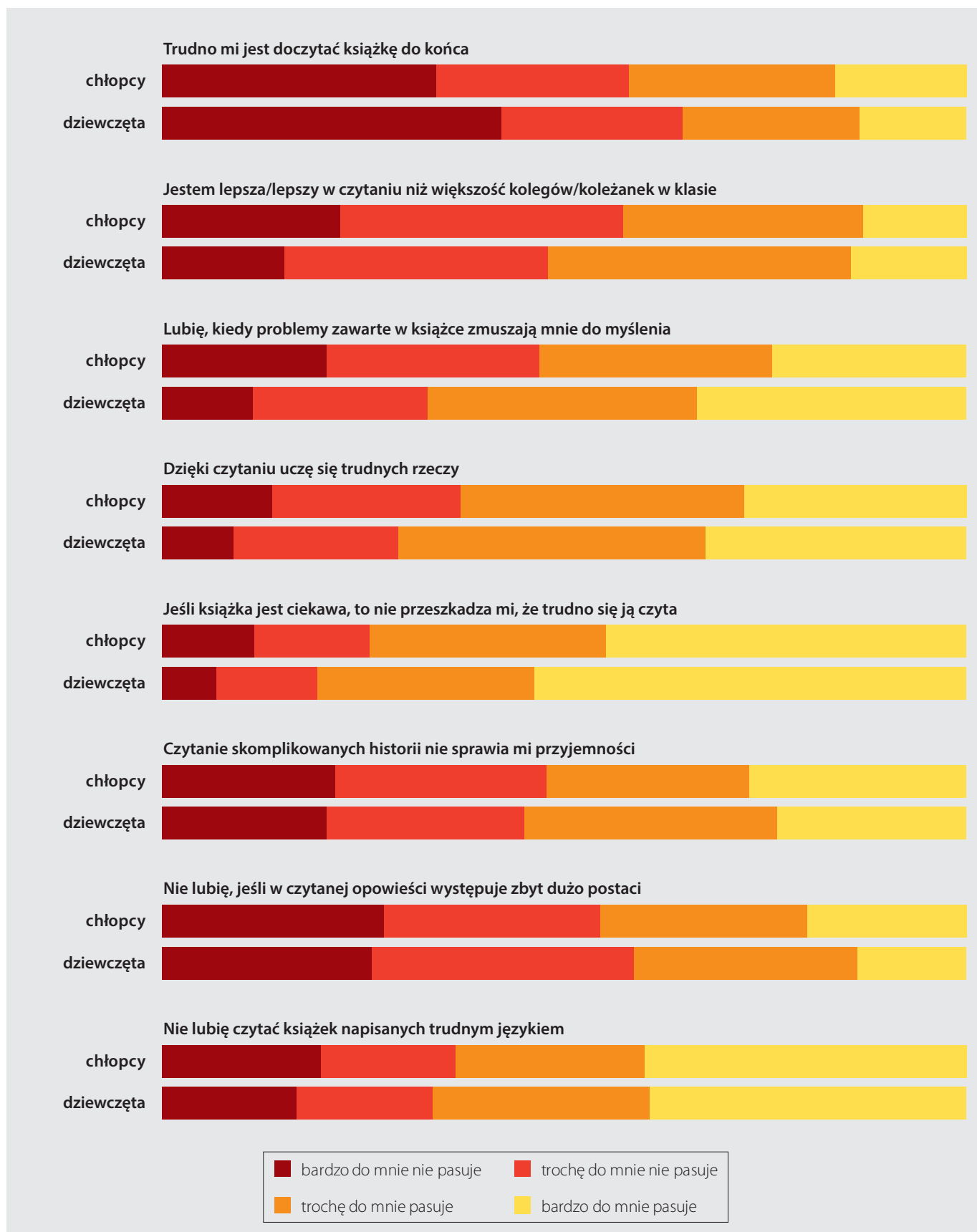
Aneks 1. Konstrukcja skali motywacji

Konstruowanie skali motywacji przebiegało według następującej procedury:

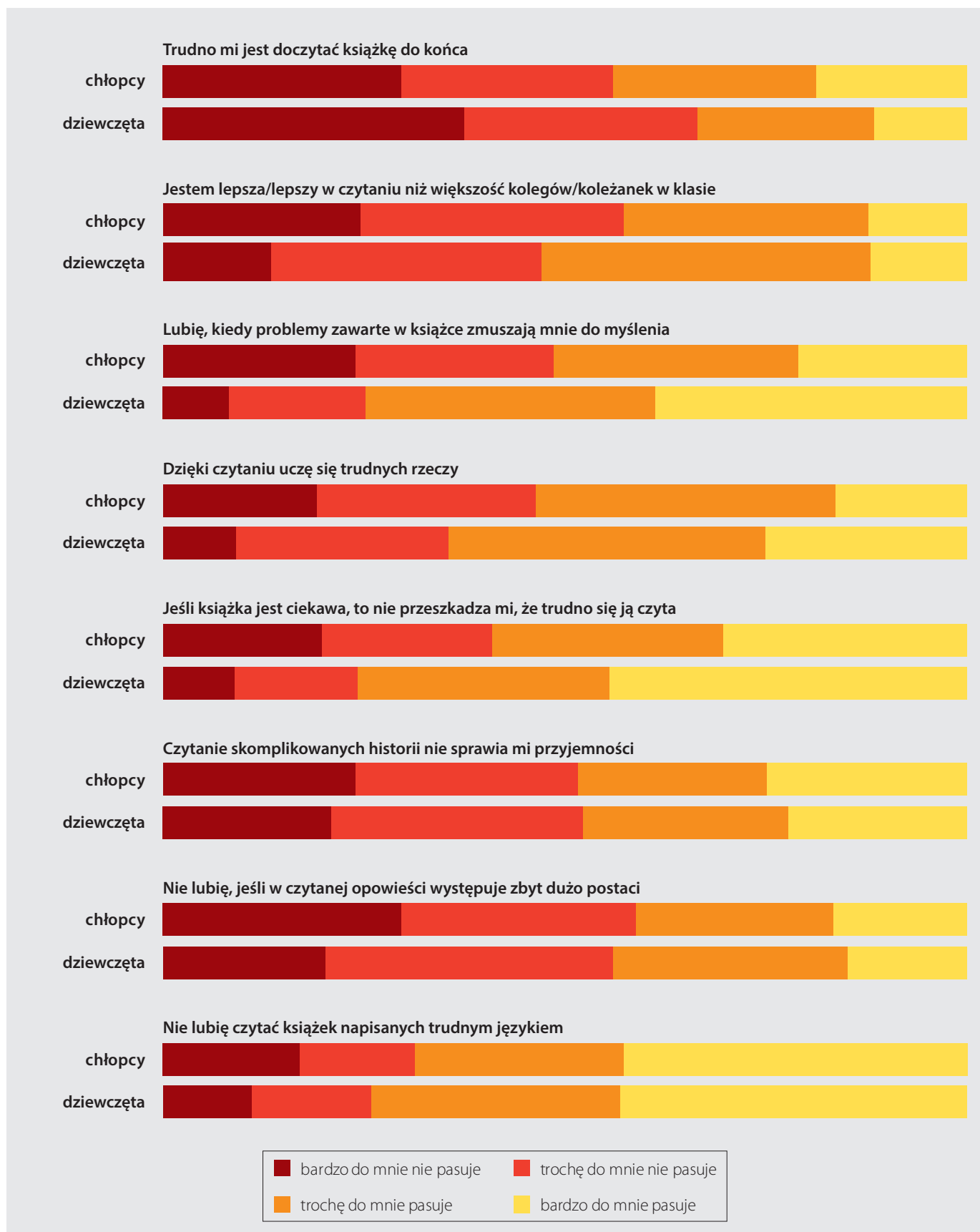
1. Do budowy skal użyto 29 stwierdzeń zgrupowanych w kwestionariuszu w ramach dwóch pytań. Na każde stwierdzenie uczeń mógł odpowiedzieć, wybierając jedną odpowiedź spośród następujących: bardzo do mnie pasuje, trochę do mnie pasuje, trochę do mnie nie pasuje, bardzo do mnie nie pasuje. Każde stwierdzenie zostało przydzielone do jednej z dziesięciu kategorii:
 - A. Wydajność, efektywność, skuteczność czytelnicza
 - B. Podejmowanie trudności, przełamywanie barier w czytaniu
 - C. Ciekawość w lekturze
 - D. Zaangażowanie w czytanie
 - E. Znaczenie czytania
 - F. Czytanie z unikaniem trudności
 - G. Współzawodnictwo w czytaniu
 - H. Czytanie dla stopni
 - I. Społeczne motywacje czytelnicze
 - J. Obowiązkowość w czytaniu
2. Zgodnie z modelem zaproponowanych przez Guthrie i Wigfielda (1997) powyższe podgrupy tworzą cztery grupy opisujące cztery komponenty motywacji czytelniczych:
 - Kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych (A, B, F)
 - Motywacje wewnętrzne (C, D, E)
 - Motywacje zewnętrzne (G, H, J)
 - Społeczne aspekty czytania (I)
3. W ramach każdej z grup zostało przeprowadzone badanie struktury czynnikowej za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej. Ze względu na porządkowy charakter odpowiedzi prezentowanych uczniom, zastosowano metody analizy dla zmiennych porządkowych.
4. Zgodnie z uzyskanymi wynikami oraz biorąc pod uwagę ich interpretowalność, ustalono, że każdą grupę opisującą motywacje czytelnicze będzie reprezentowała jedna skala. Oceny czynnikowe zostały wygenerowane na podstawie konfirmacyjnej analizy czynnikowej. W przypadku stwierdzeń mierzących daną cechę w sposób odwrotny kateria odpowiedzi została odwrócona. Skale utworzono w ten sposób, że wyższe wartości wskazują na bardziej pozytywne motywacje związane z czytaniem.
5. W celu umożliwienia bardziej przejrzystej formy prezentacji wyników dokonano przekształcenia liniowego każdej ze skal, dla którego średnia wynosi 5, a odchylenie standardowe ma wartość 2.

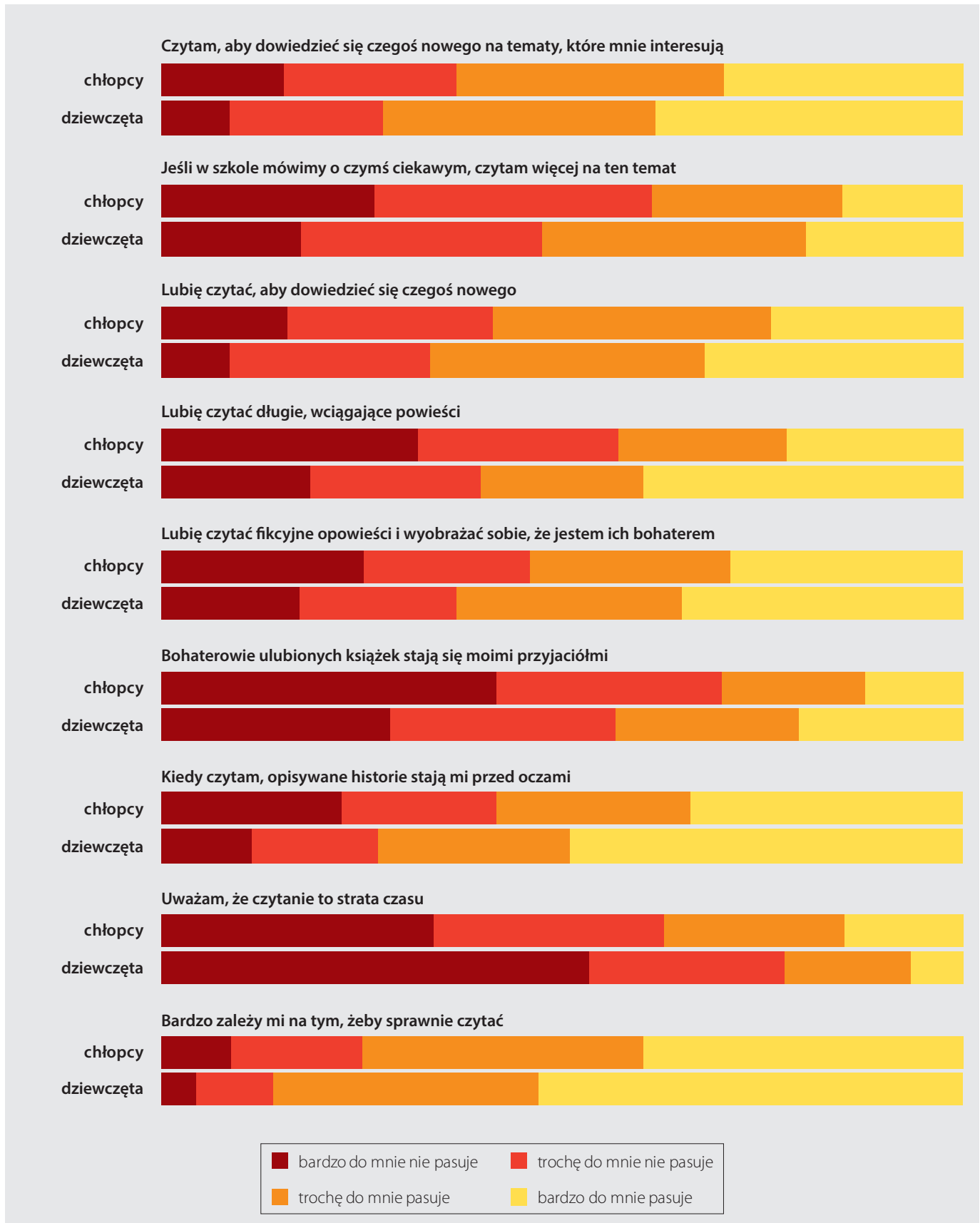
Aneks 2. Rozkłady procentowe odpowiedzi uczniów na pytania tworzące poszczególne skale w podziale na chłopców i dziewczęta).

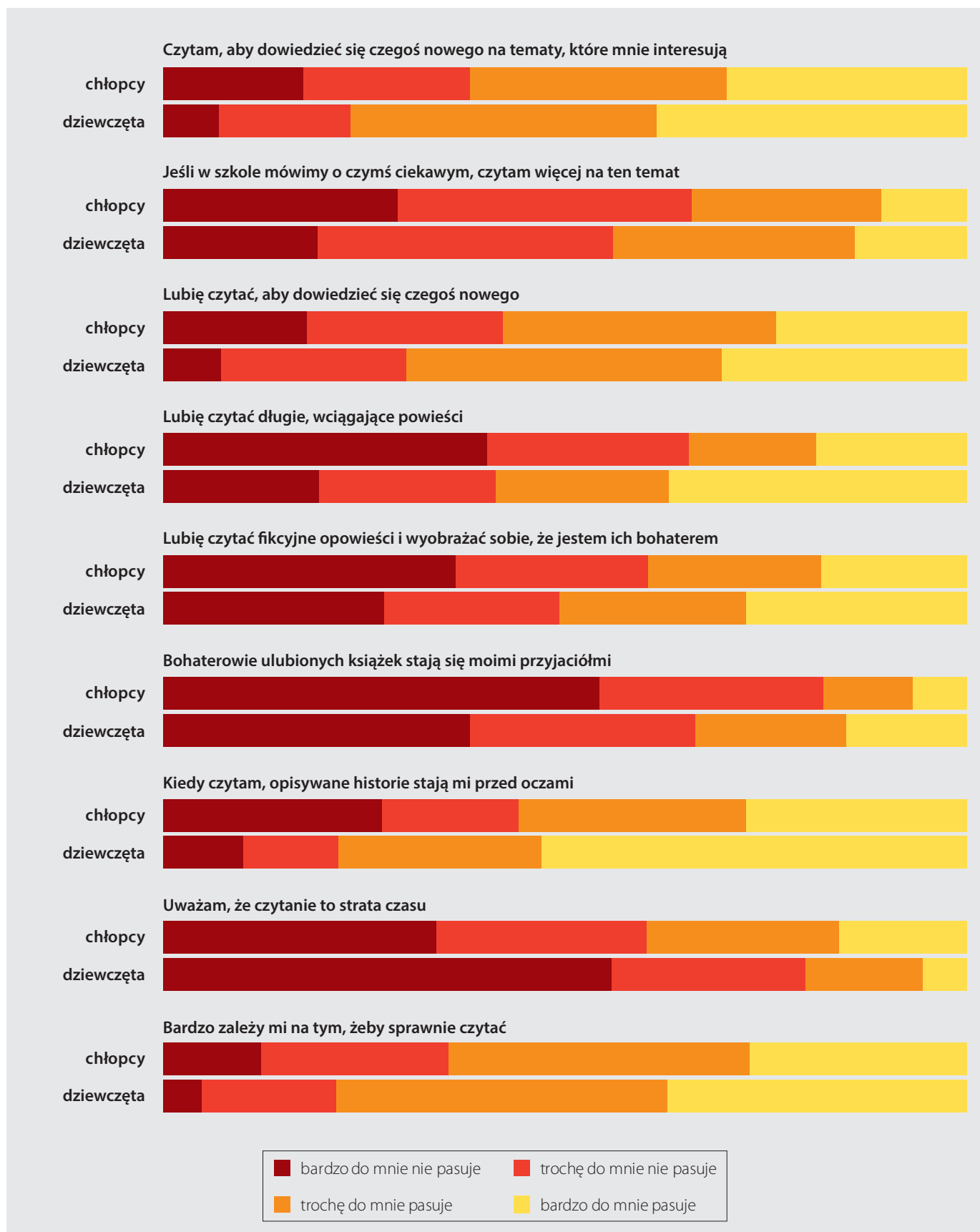
Aneks 2, wykres 1. Skala *Kompetencje i samoocena umiejętności czytelnicych* – szkoła podstawowa.

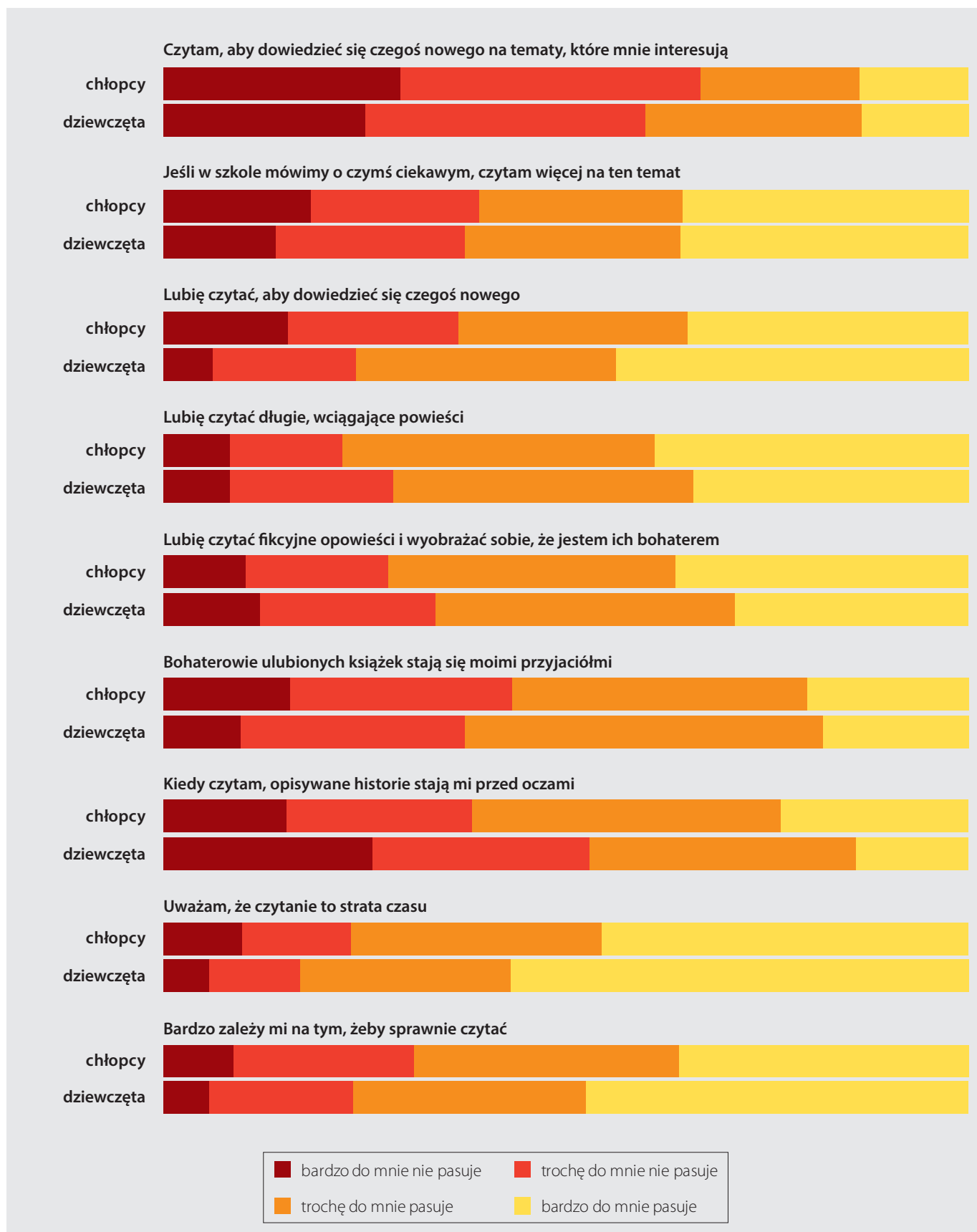


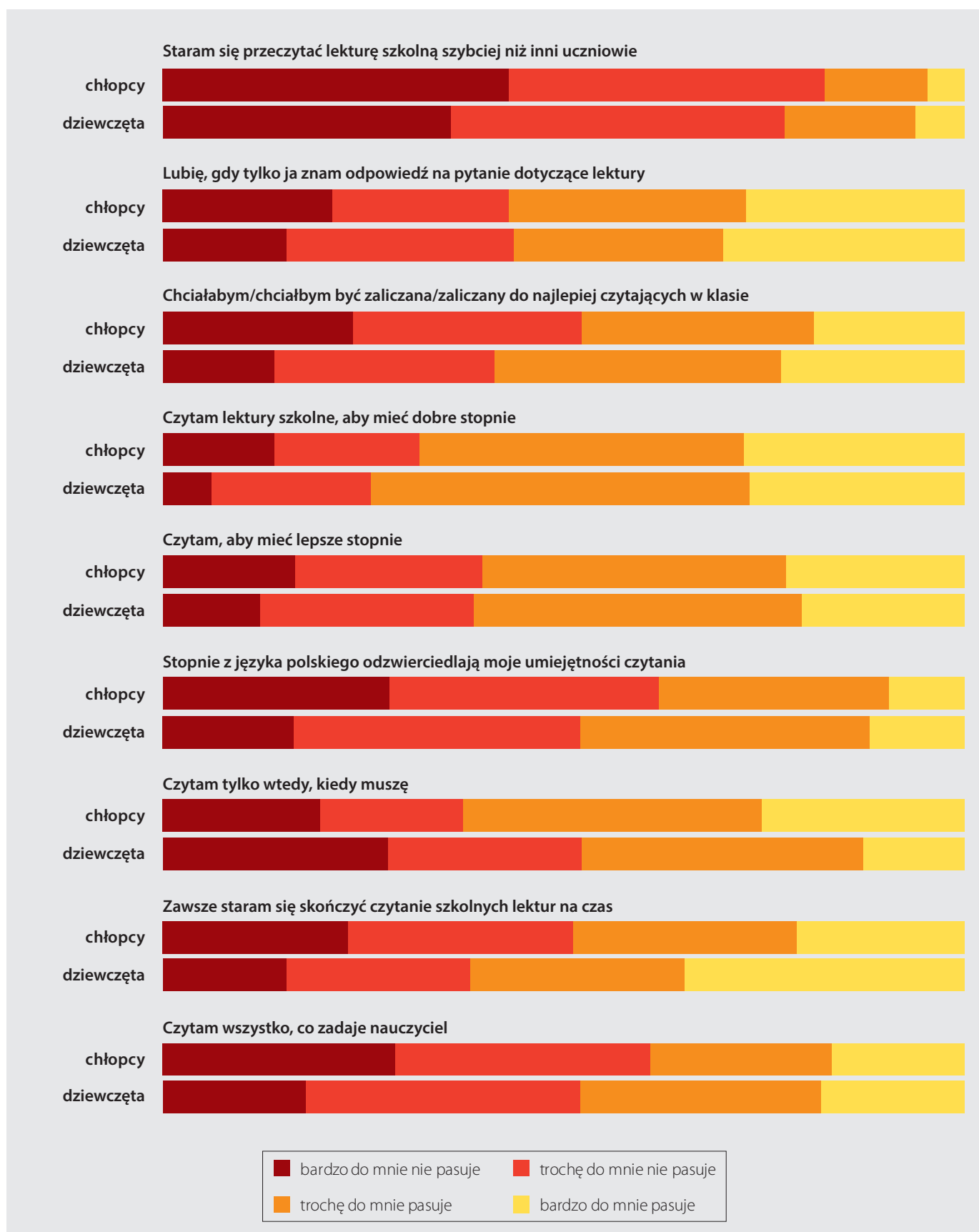
Wykres 2. Skala Kompetencje i samoocena umiejętności czytelnicych – gimnazjum



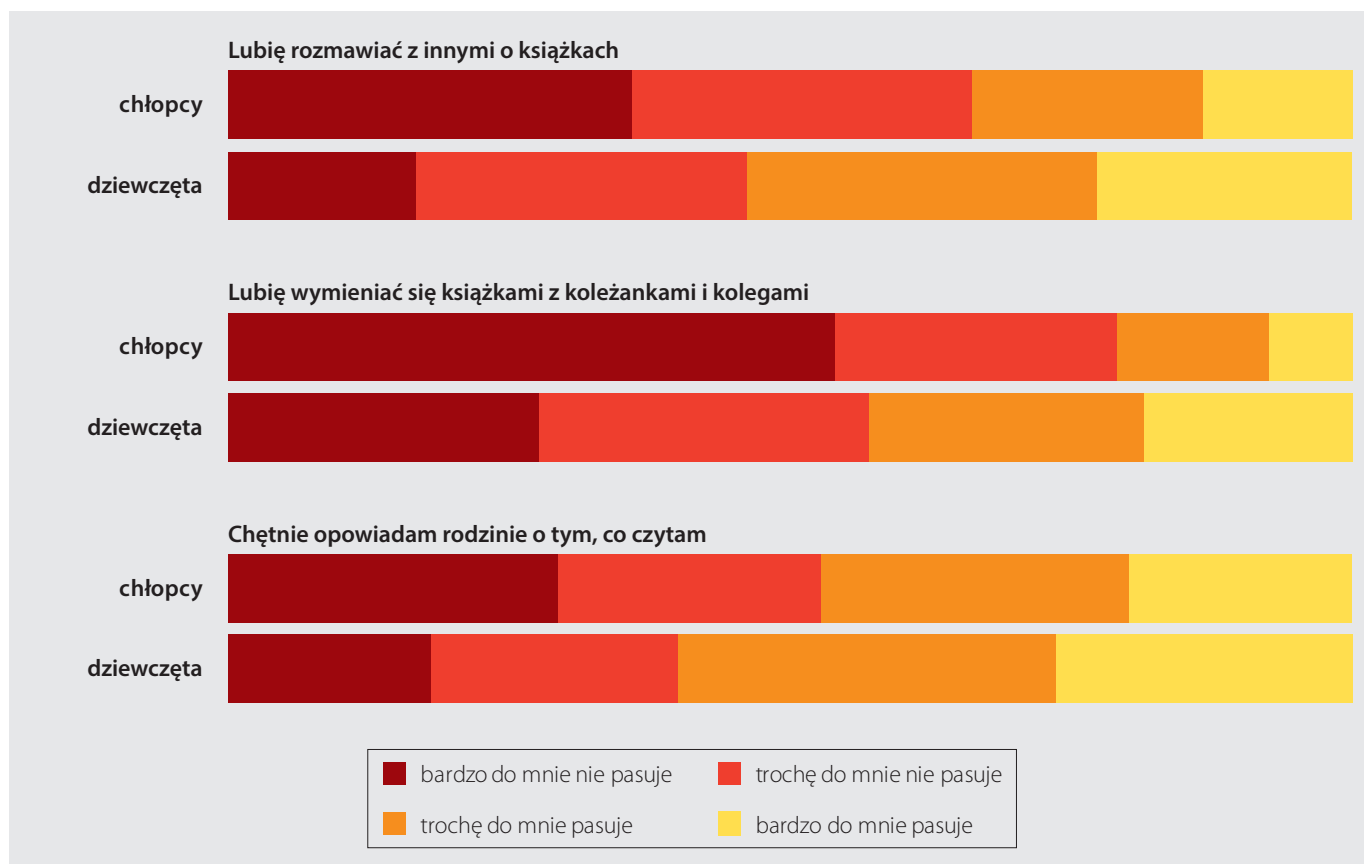
Wykres 3. Skala *Motywacje wewnętrzne* – szkoła podstawowa

Wykres 4. Skala *Motywacje wewnętrzne* – gimnazjum

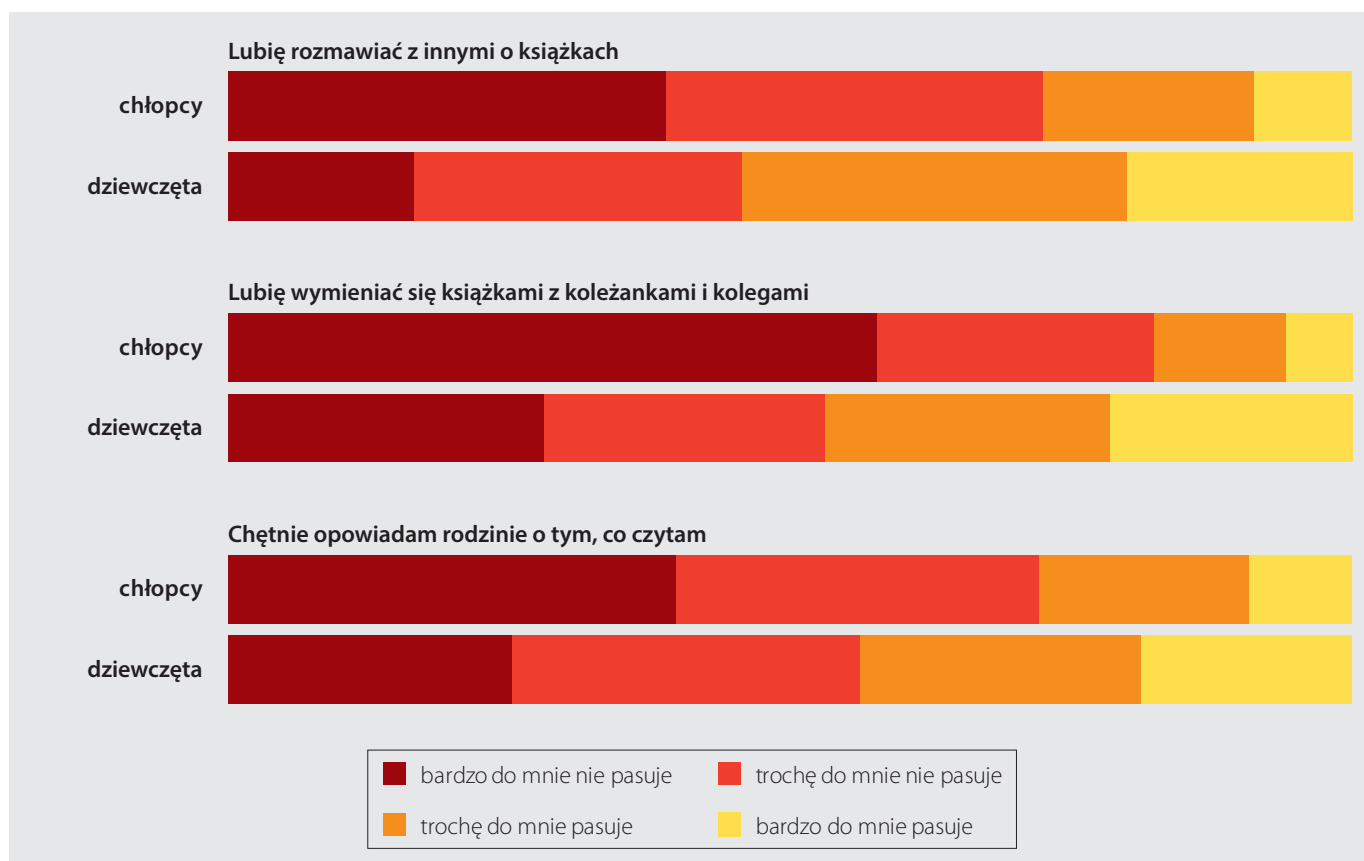
Wykres 5. Skala *Motywacje zewnętrzne* – szkoła podstawowa

Wykres 6. Skala *Motywacje zewnętrzne* – gimnazjum

Wykres 7. Skala *Społeczne aspekty czytania* – szkoła podstawowa



Wykres 8. Skala *Społeczne aspekty czytania* – gimnazjum



ANEKS 3

Tabela 1, aneks 3. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych skal w podziale na płeć (uczniowie szkoły podstawowej)

| Dziewczęta | W | X | Y | Z |
|---|----------|----------|----------|----------|
| <i>W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych</i> | 1,000 | | | |
| <i>X. Motywacje wewnętrzne</i> | 0,688** | 1,000 | | |
| <i>Y. Motywacje zewnętrzne</i> | 0,399** | 0,487** | 1,000 | |
| <i>Z. Społeczne aspekty czytania</i> | 0,544** | 0,632** | 0,300** | 1,000 |

| Chłopcy | W | X | Y | Z |
|---|----------|----------|----------|----------|
| <i>W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych</i> | 1,000 | | | |
| <i>X. Motywacje wewnętrzne</i> | 0,686** | 1,000 | | |
| <i>Y. Motywacje zewnętrzne</i> | 0,488** | 0,595** | 1,000 | |
| <i>Z. Społeczne aspekty czytania</i> | 0,475** | 0,588** | 0,419** | 1,000 |

** Korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$

Tabela 1, aneks 3. Wartości współczynników korelacji Pearsona dla poszczególnych skal w podziale na płeć (uczniowie gimnazjum)

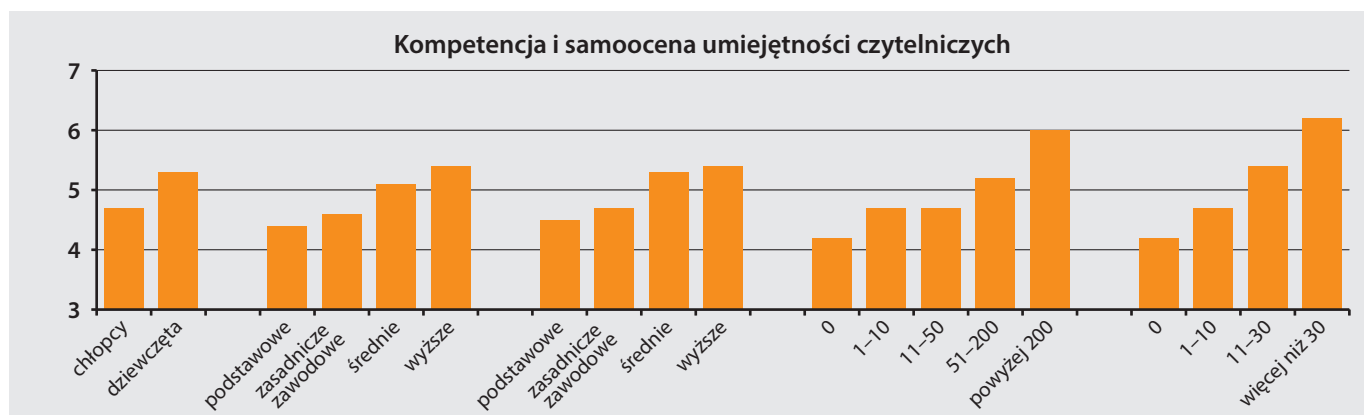
| Dziewczęta | W | X | Y | Z |
|---|----------|----------|----------|----------|
| <i>W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych</i> | 1,000 | | | |
| <i>X. Motywacje wewnętrzne</i> | 0,747** | 1,000 | | |
| <i>Y. Motywacje zewnętrzne</i> | 0,439** | 0,503** | 1,000 | |
| <i>Z. Społeczne aspekty czytania</i> | 0,582** | 0,657** | 0,356** | 1,000 |

| Chłopcy | W | X | Y | Z |
|---|----------|----------|----------|----------|
| <i>W. Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych</i> | 1,000 | | | |
| <i>X. Motywacje wewnętrzne</i> | 0,751** | 1,000 | | |
| <i>Y. Motywacje zewnętrzne</i> | 0,454** | 0,573** | 1,000 | |
| <i>Z. Społeczne aspekty czytania</i> | 0,550** | 0,645** | 0,434** | 1,000 |

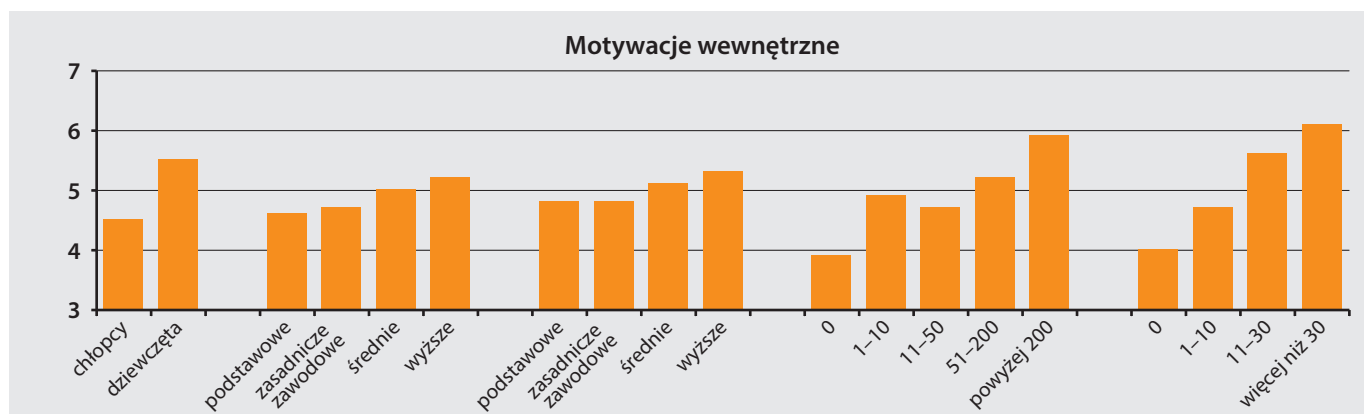
** Korelacje istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$

ANEKS 4

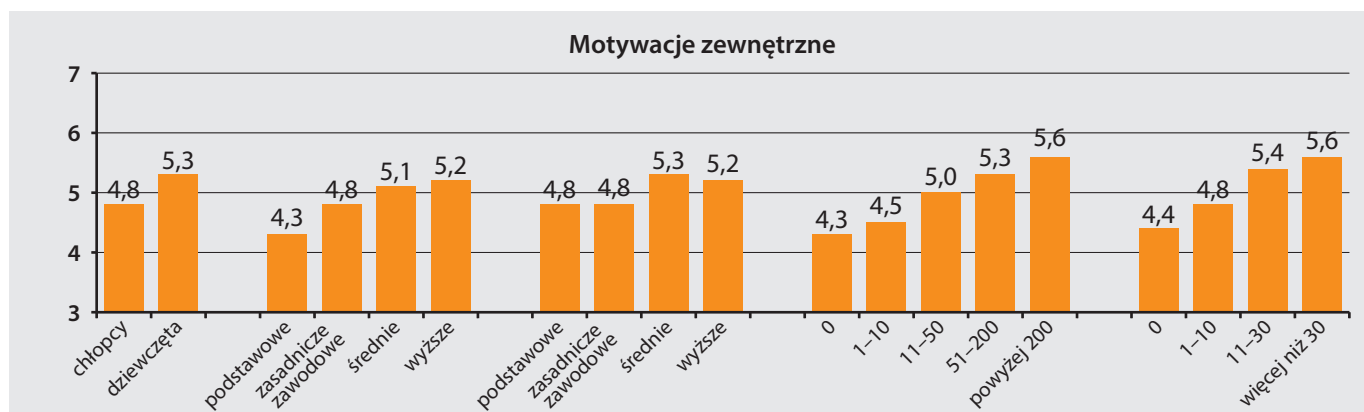
Wykres 1, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnich* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



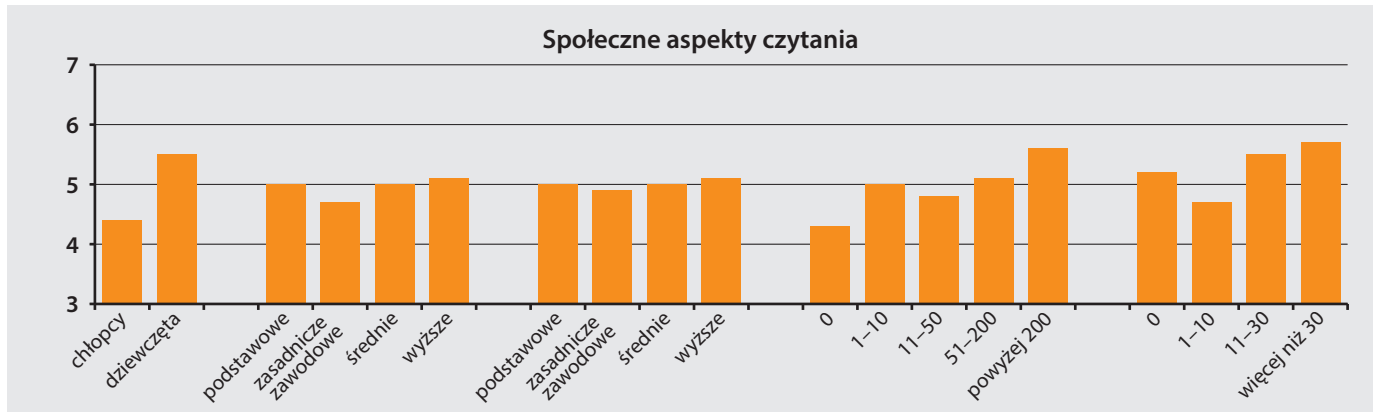
Wykres 2, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Motywacje wewnętrzne* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



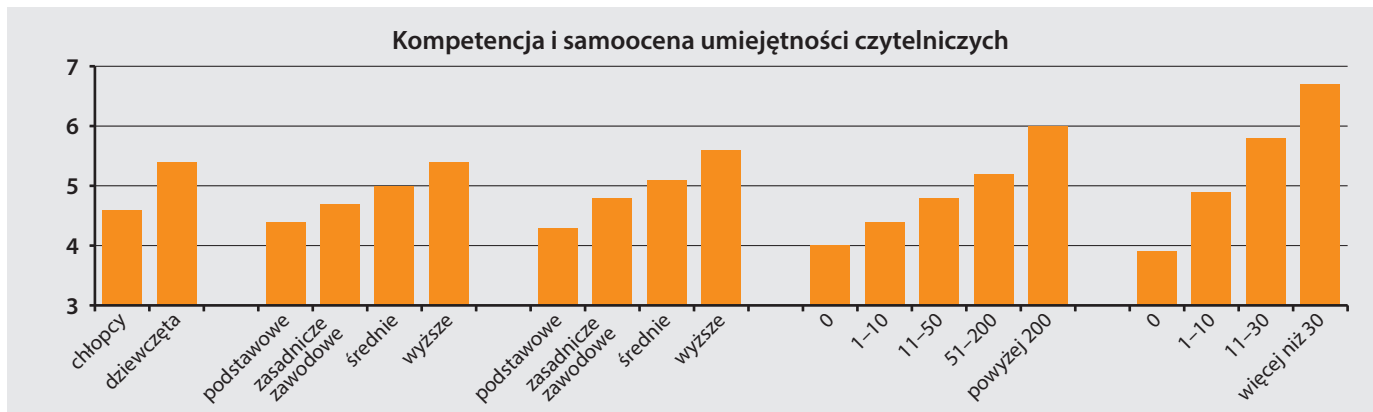
Wykres 3, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Motywacje zewnętrzne* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



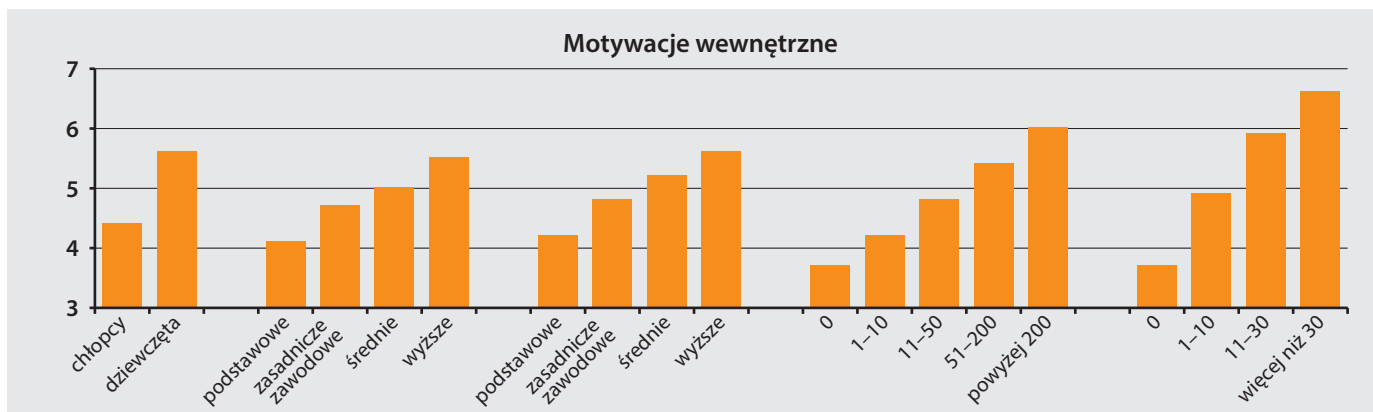
Wykres 4, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Społeczne aspekty czytania* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



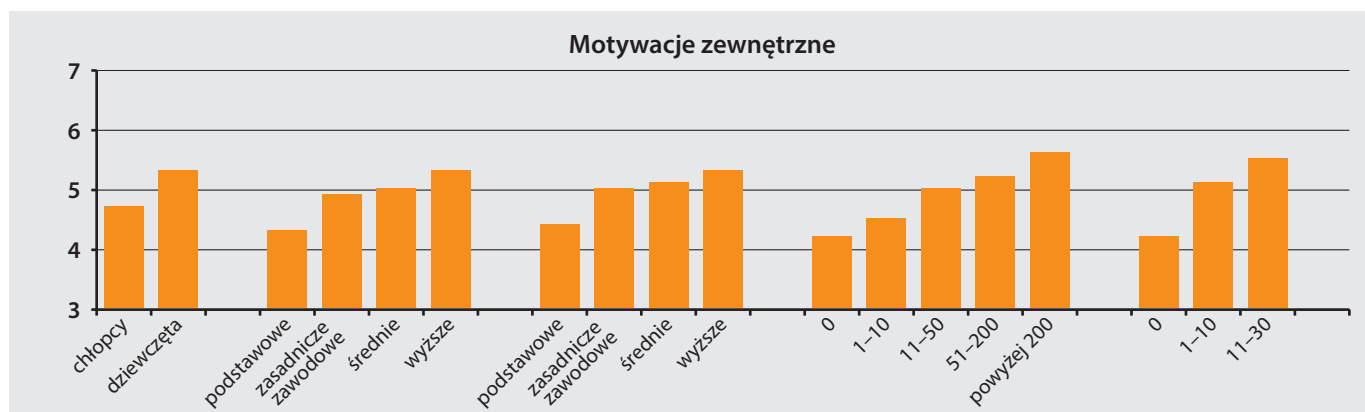
Wykres 5, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnich* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie gimnazjum)



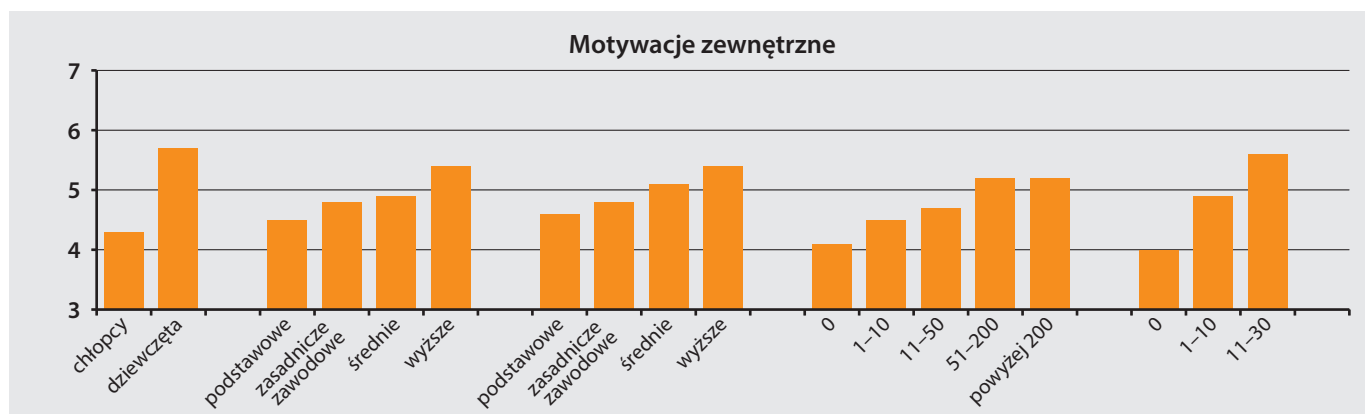
Wykres 6, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Motywacje wewnętrzne* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie gimnazjum)



Wykres 7, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Motywacje zewnętrzne* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie gimnazjum)

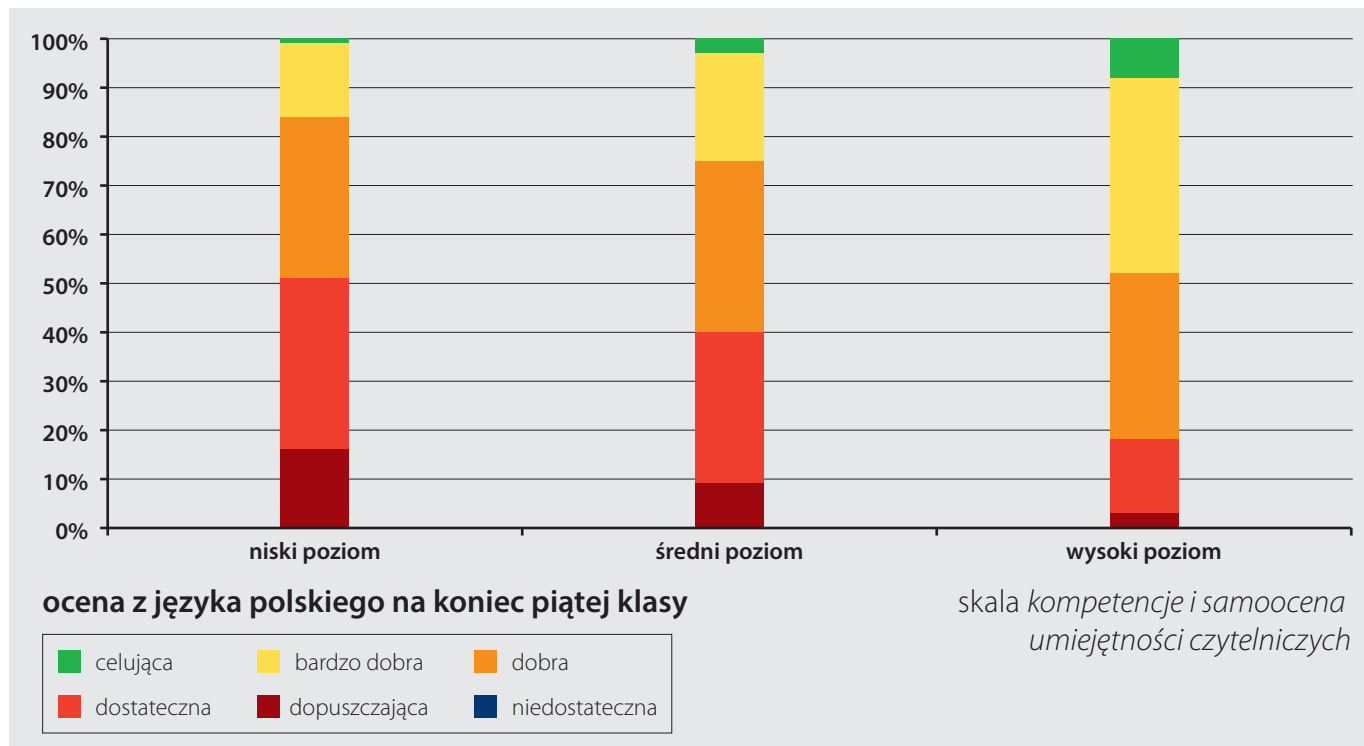


Wykres 8, aneks 4. Porównanie średnich ze skali *Społeczne aspekty czytania* w grupach wyróżnionych ze względu na: płeć, wykształcenie matki, wykształcenie ojca, księgozbiór w domu, księgozbiór ucznia (podstawa: uczniowie gimnazjum)

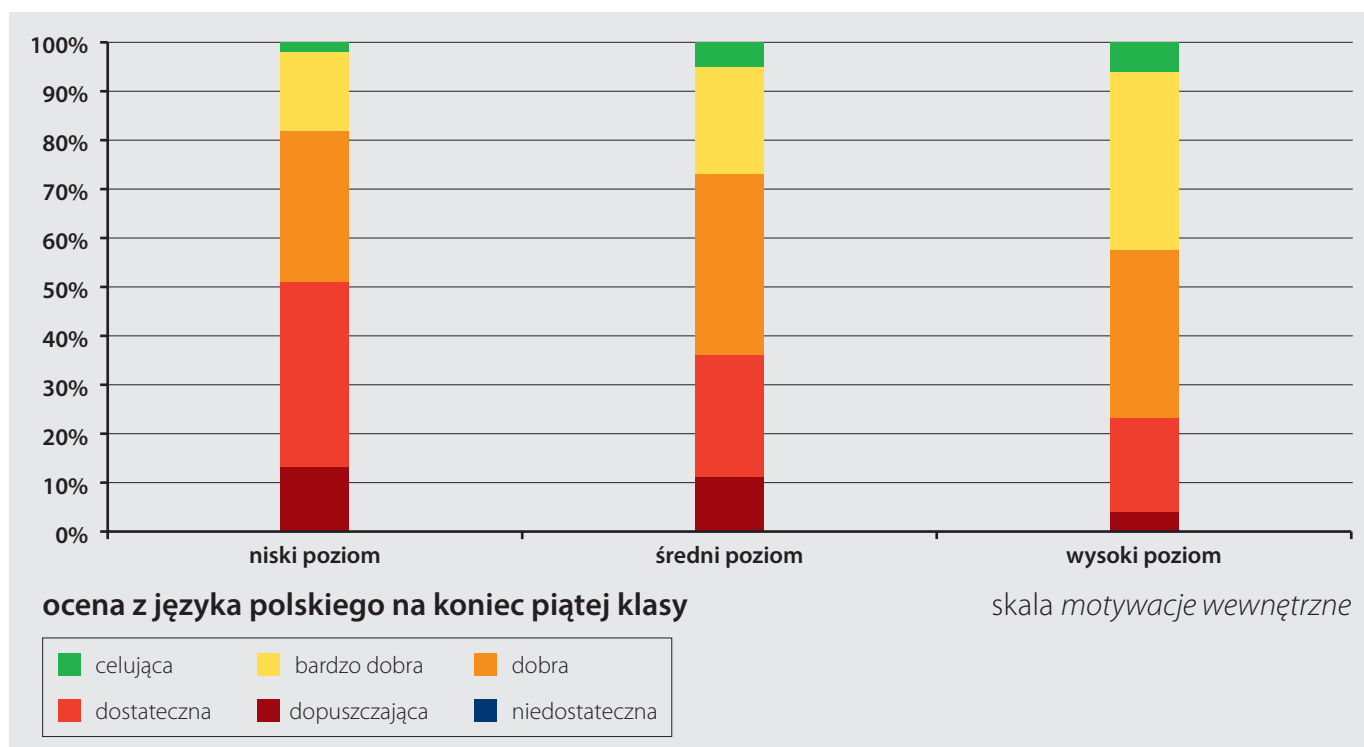


ANEKS 5

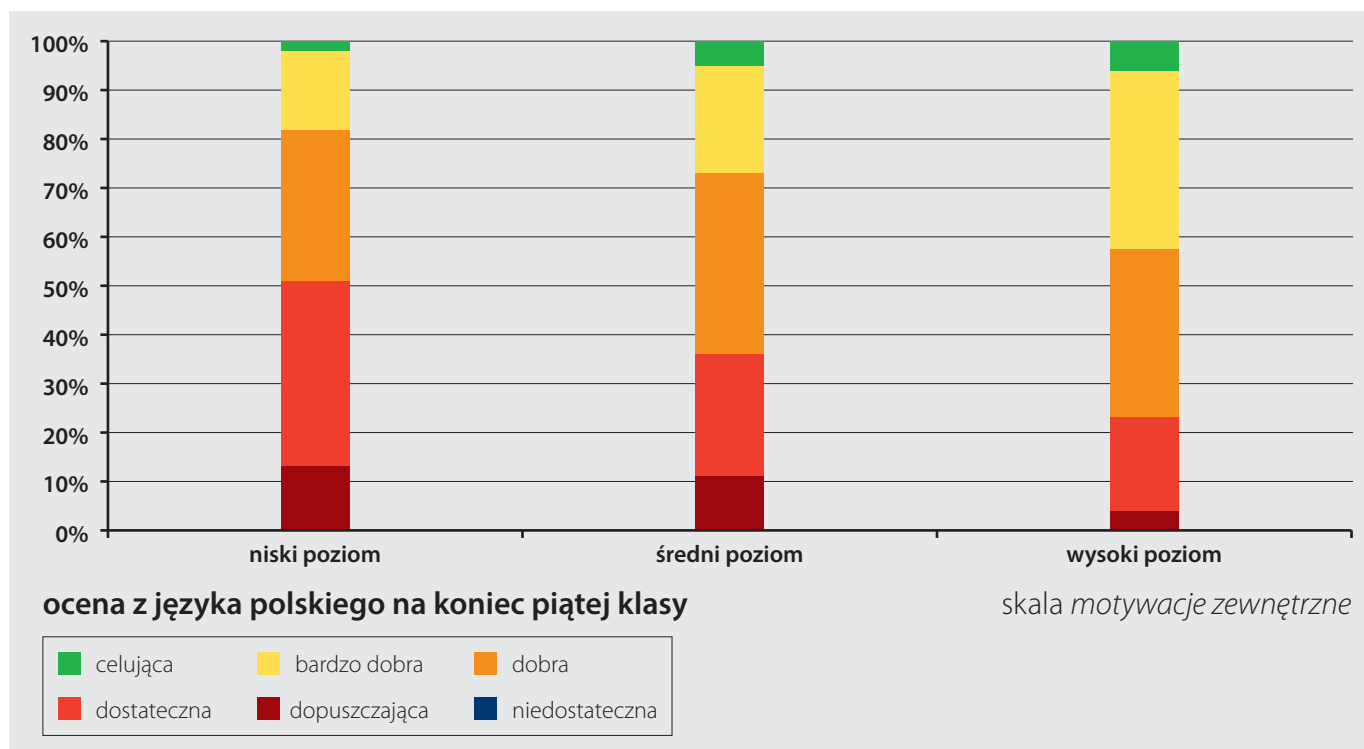
Wykres 1, aneks 5. Oceny na koniec klasy piątej szkoły podstawowej wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Kompetencja i samoocena umiejętności czytelnicych* (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



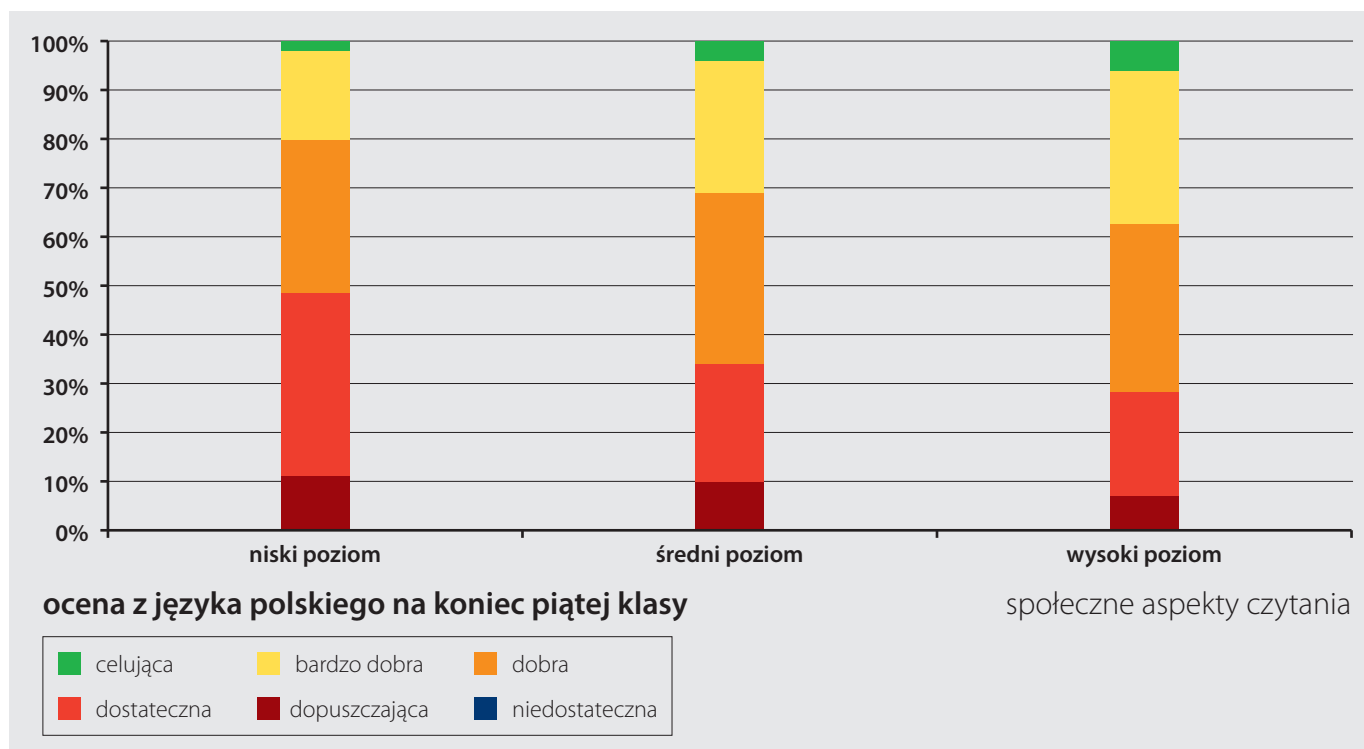
Wykres 2, aneks 5. Oceny na koniec klasy piątej szkoły podstawowej wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Motywacje wewnętrzne* (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



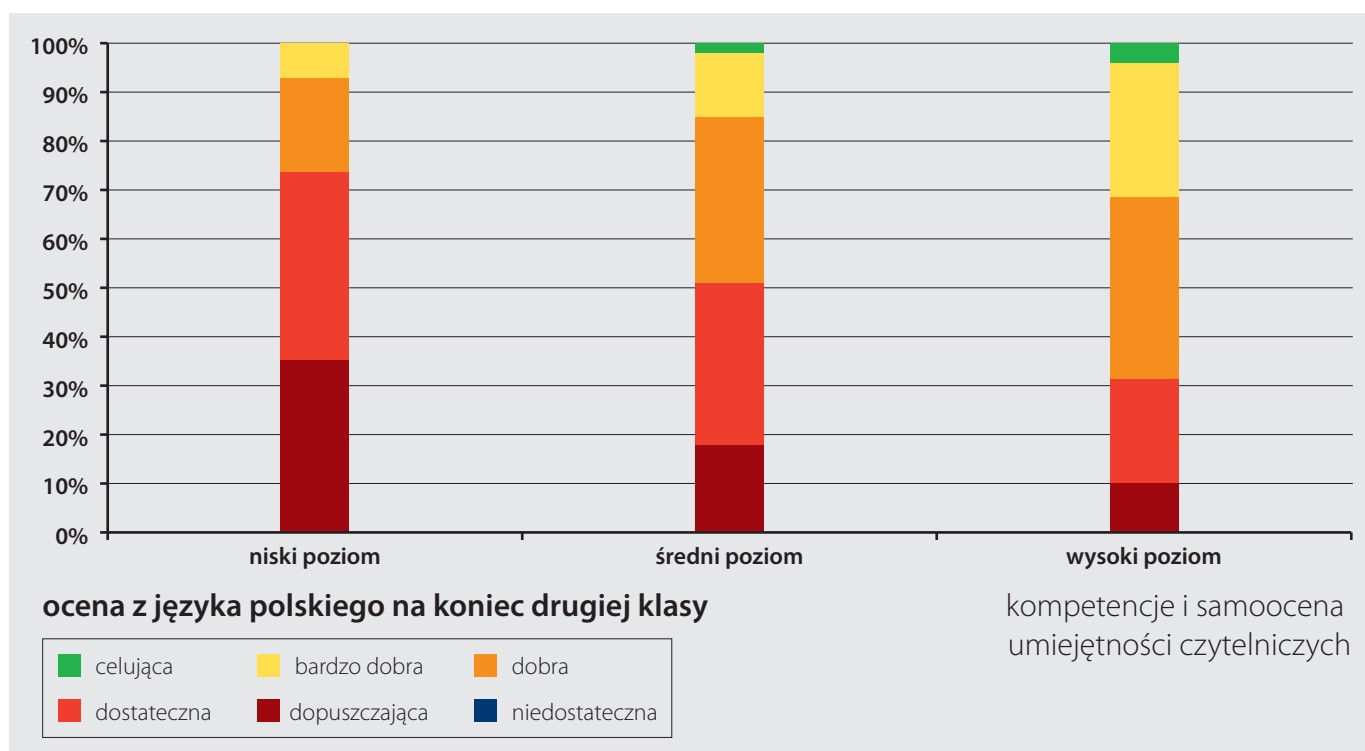
Wykres 3, aneks 5. Oceny na koniec klasy piątej szkoły podstawowej wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Motywacje zewnętrzne* (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



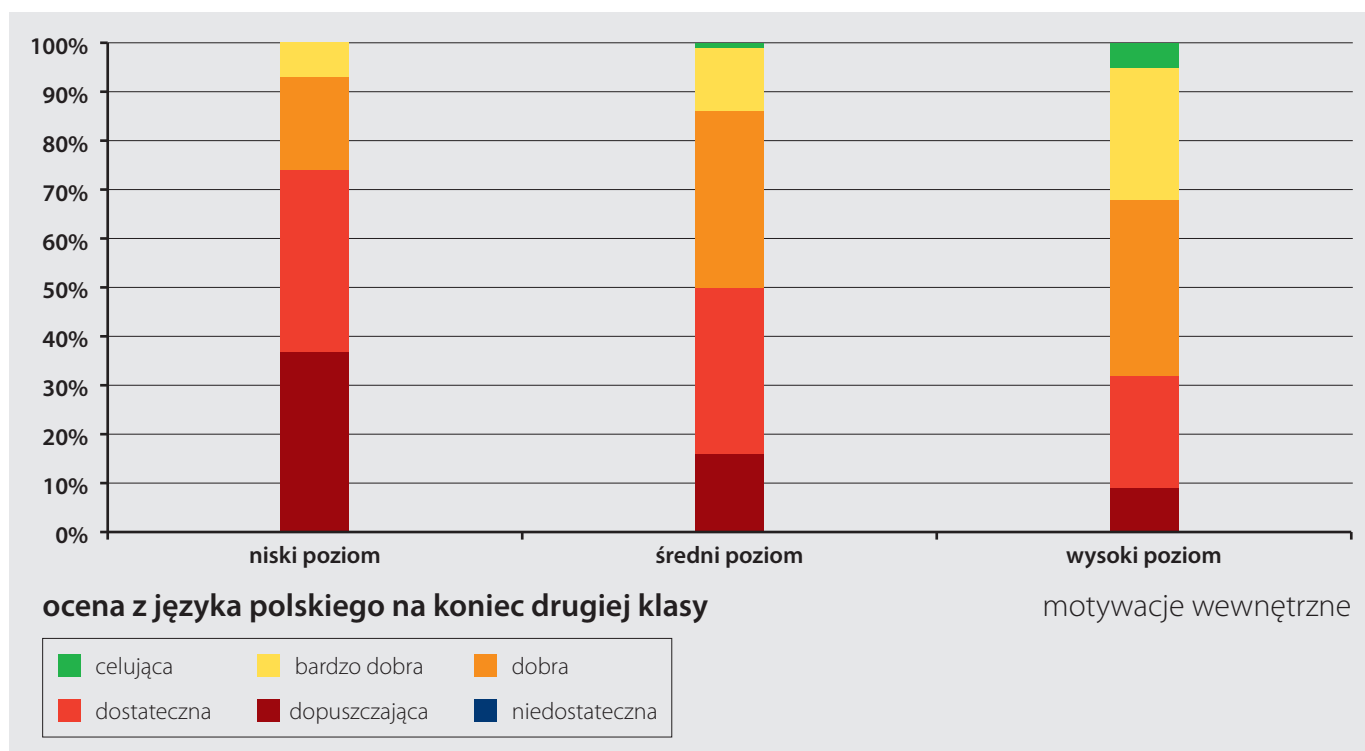
Wykres 4, aneks 5. Oceny na koniec klasy piątej szkoły podstawowej wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Spoleczne aspekty czytania* (podstawa: uczniowie szkoły podstawowej)



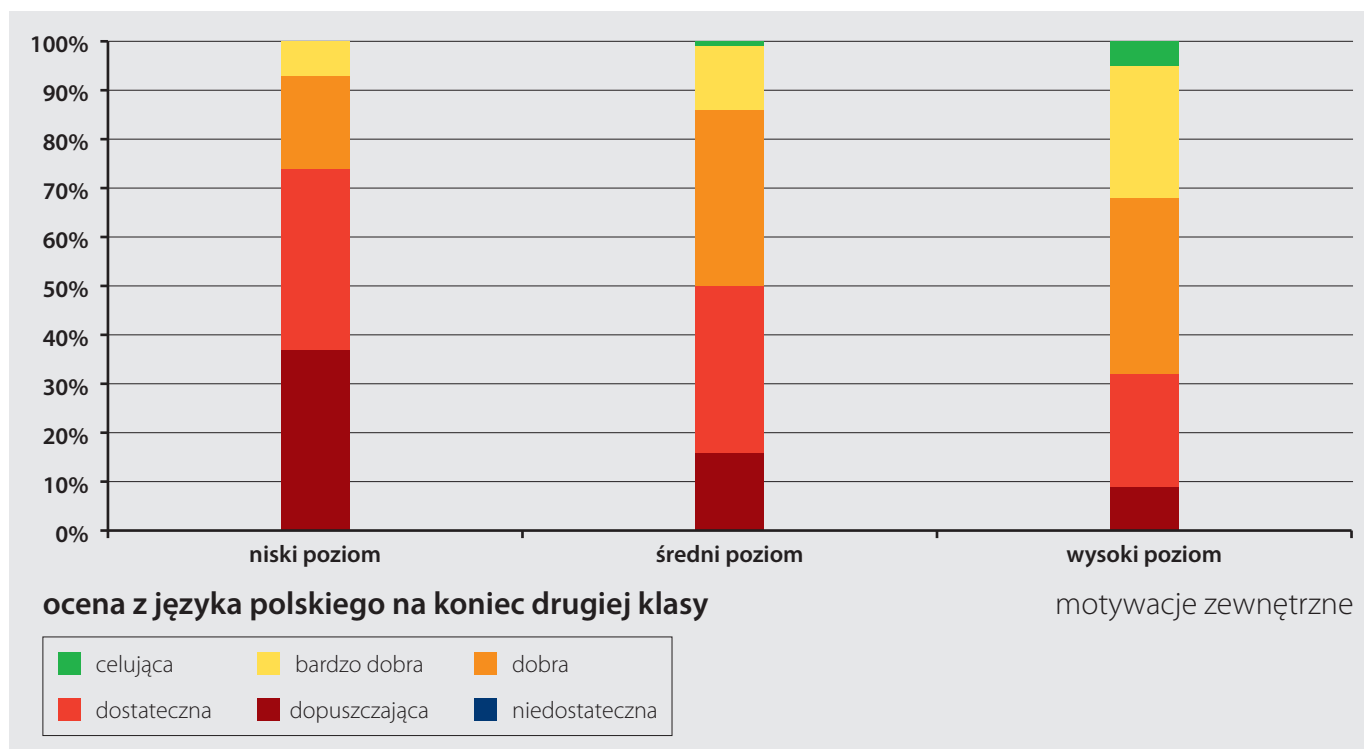
Wykres 5, aneks 5. Oceny z języka polskiego na koniec klasy drugiej klasy gimnazjum wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Kompetencja i samoocena umiejętności czytelniczych* (podstawa: uczniowie gimnazjum)



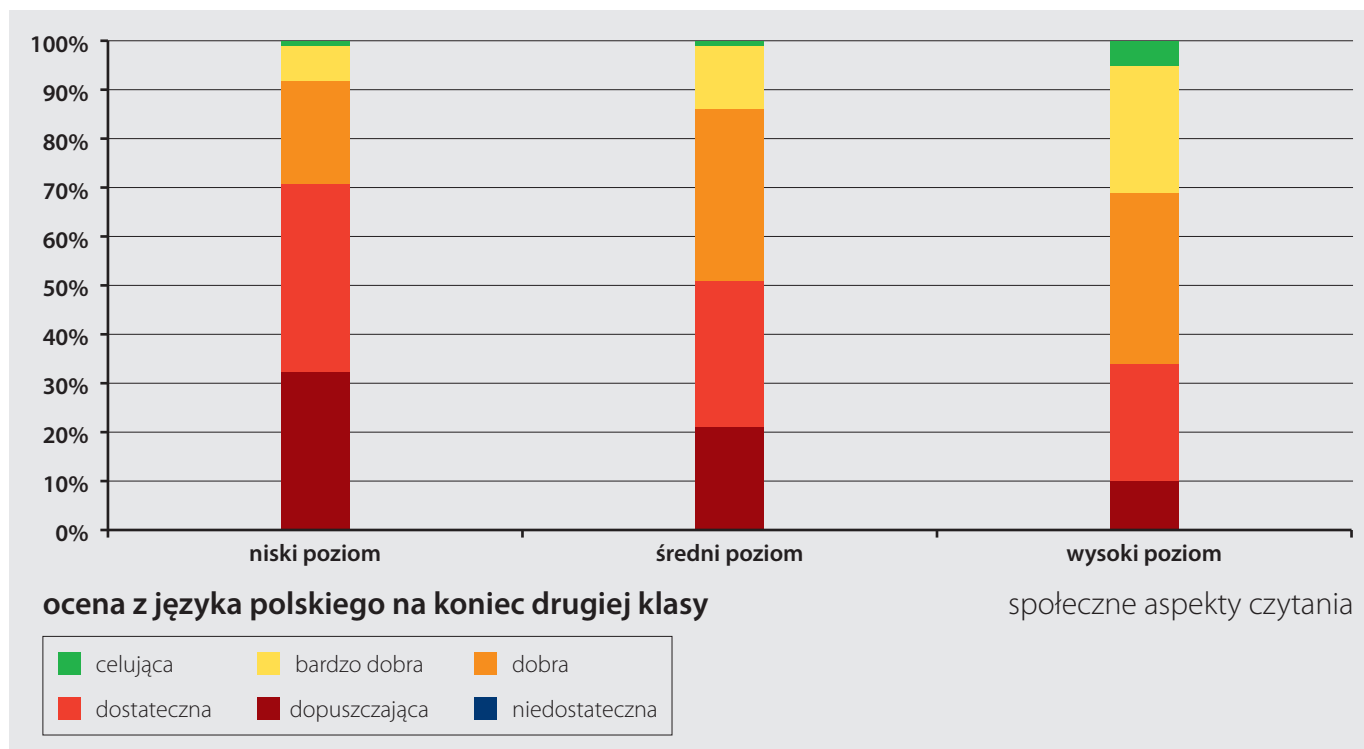
Wykres 6, aneks 5. Oceny z języka polskiego na koniec klasy drugiej klasy gimnazjum wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Motywacje wewnętrzne* (podstawa: uczniowie gimnazjum)



Wykres 7, aneks 5. Oceny z języka polskiego na koniec klasy drugiej klasy gimnazjum wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Motywacje zewnętrzne* (podstawa: uczniowie gimnazjum)



Wykres 8, aneks 5. Oceny z języka polskiego na koniec klasy drugiej klasy gimnazjum wśród grup uczniów podzielonych ze względu na wartości skali *Społeczne aspekty czytania* (podstawa: uczniowie gimnazjum)



Rozdział 9

Rozdział 9

R. 9, tabela 1. Częstotliwość korzystania z bibliotek przez uczniów szkoły podstawowej

| | | Z jakiej biblioteki korzystasz i jak często: | | | | | | n= |
|---|------------|--|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--|------------------------------------|------|
| | | codziennie lub parę razy w tygodniu | co najmniej raz w tygodniu | co najmniej raz w miesiącu | kilka razy w roku | nigdy nie chodzę do biblioteki, ale mam tam kartę czytelnika | nie należę do tej biblioteki | |
| Biblioteka szkolna w mojej szkole | ogółem | 18% | 18% | 38% | 22% | 3% | 1% | 1485 |
| | chłopcy | 15% | 15% | 41% | 26% | 2% | 1% | 740 |
| | dziewczęta | 21% | 21% | 36% | 18% | 3% | 1% | 745 |
| Biblioteka publiczna | ogółem | 6% | 10% | 25% | 24% | 6% | 29% | 1441 |
| | chłopcy | 6% | 8% | 23% | 23% | 6% | 34% | 712 |
| | dziewczęta | 6% | 13% | 27% | 26% | 5% | 24% | 729 |
| Inna | ogółem | 3% | 4% | 4% | 4% | 2% | 82% | 618 |
| | chłopcy | 2% | 4% | 3% | 4% | 2% | 85% | 341 |
| | dziewczęta | 4% | 4% | 6% | 5% | 3% | 78% | 277 |

R. 9, tabela 2. Częstotliwość korzystania z bibliotek przez gimnazjalistów

| | | Z jakiej biblioteki korzystasz i jak często | | | | | | n= |
|---|------------|---|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--|------------------------------------|------|
| | | codziennie lub parę razy w tygodniu | co najmniej raz w tygodniu | co najmniej raz w miesiącu | kilka razy w roku | nigdy nie chodzę do biblioteki, ale mam tam kartę czytelnika | nie należę do tej biblioteki | |
| Biblioteka szkolna w mojej szkole | ogółem | 8% | 10% | 42% | 34% | 5% | 2% | 1425 |
| | chłopcy | 8% | 9% | 37% | 38% | 5% | 4% | 640 |
| | dziewczęta | 8% | 11% | 45% | 30% | 4% | 1% | 785 |
| Biblioteka publiczna | ogółem | 3% | 6% | 21% | 34% | 9% | 27% | 1408 |
| | chłopcy | 2% | 3% | 15% | 34% | 11% | 34% | 629 |
| | dziewczęta | 4% | 8% | 25% | 34% | 8% | 21% | 778 |
| Inna | ogółem | 2% | 3% | 4% | 7% | 2% | 82% | 444 |
| | chłopcy | 1% | 2% | 2% | 6% | 2% | 86% | 231 |
| | dziewczęta | 3% | 4% | 7% | 7% | 2% | 77% | 213 |

R. 9, tabela 3. Cechy społeczno-demograficzne uczniów szkoły podstawowej a ich sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym, (N=1213)

| | | W jaki sposób zdobyłaś/zdobyłeś tę książkę? | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|--------------------------------|--------------------------------|--|---|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| | | była w domu | pożytyłam/pożytyłem od rodziny | pożytyłam/pożytyłem od kolegów | wypożytyłam/em z biblioteki publicznej | wypożytyłam/wypożytyłem z biblioteki szkolnej | kupiłam/kupiłem sam (a) | kupili mi ją rodzice, opiekunowie | dostałam/dostałem ją w prezencie | pobrałam/pobrałem z Internetu |
| Płeć | ogółem | 25 | 8 | 5 | 21 | 22 | 17 | 19 | 18 | 5 |
| | chłopcy | 25 | 9 | 4 | 17 | 18 | 18 | 18 | 16 | 6 |
| | dziewczęta | 24 | 6 | 6 | 24 | 25 | 16 | 19 | 21 | 4 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | wieś | 24 | 9 | 4 | 21 | 30 | 14 | 16 | 16 | 6 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 22 | 7 | 4 | 28 | 15 | 17 | 19 | 19 | 4 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 24 | 7 | 8 | 23 | 18 | 18 | 17 | 22 | 5 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 28 | 4 | 5 | 21 | 7 | 27 | 21 | 23 | 2 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 26 | 8 | 5 | 9 | 12 | 26 | 32 | 18 | 3 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | podstawowe | 35 | 7 | 2 | 26 | 36 | 5 | 5 | 13 | 4 |
| | zasadnicze zawodowe | 26 | 7 | 5 | 22 | 26 | 14 | 13 | 15 | 5 |
| | średnie | 23 | 6 | 5 | 24 | 24 | 18 | 17 | 17 | 5 |
| | wyższe | 24 | 10 | 6 | 16 | 13 | 21 | 28 | 24 | 4 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawego | podstawowe | 30 | 7 | 3 | 21 | 36 | 2 | 5 | 8 | 6 |
| | zasadnicze zawodowe | 21 | 7 | 4 | 22 | 26 | 16 | 13 | 18 | 6 |
| | średnie | 24 | 9 | 6 | 23 | 20 | 18 | 20 | 18 | 4 |
| | wyższe | 27 | 4 | 6 | 14 | 13 | 23 | 30 | 24 | 3 |
| liczba książek w domu | 0 | 14 | 16 | 2 | 20 | 36 | 17 | 8 | 5 | 6 |
| | 1–10 | 22 | 6 | 6 | 22 | 30 | 17 | 15 | 8 | 5 |
| | 11–50 | 25 | 7 | 5 | 27 | 26 | 14 | 13 | 17 | 5 |
| | 51–200 | 27 | 6 | 4 | 18 | 19 | 18 | 21 | 22 | 6 |
| | powyżej 200 | 22 | 11 | 8 | 20 | 14 | 22 | 31 | 23 | 2 |
| | trudno powiedzieć | 42 | 7 | 4 | 19 | 17 | 18 | 14 | 21 | 2 |
| liczba książek należących do ucznia | 0 | 30 | 9 | 0 | 11 | 13 | 14 | 8 | 10 | 3 |
| | 1–10 | 23 | 8 | 3 | 16 | 21 | 13 | 15 | 15 | 2 |
| | 11–30 | 24 | 7 | 4 | 22 | 16 | 22 | 23 | 18 | 6 |
| | więcej niż 30 | 23 | 7 | 7 | 24 | 18 | 25 | 27 | 30 | 3 |
| | trudno powiedzieć | 29 | 7 | 4 | 21 | 17 | 15 | 17 | 19 | 3 |

R. 9, tabela 4. Cechy społeczno-demograficzne gimnazjalistów a ich sposoby pozyskiwania książek czytanych w czasie wolnym (N=1129)

| | | W jaki sposób zdobyłaś/zdobyłeś tę książkę? | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|---|---|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| | | była w domu | pożyczyłam/pożyczyłem od rodziny | pożyczałam/pożyczyłem od kolegów | wypożyczyłam/wypożyczyłem z biblioteki publicznej | wypożyczyłam/wypożyczyłem z biblioteki szkolnej | kupiłam/kupiłem sam (a) | kupili mi ją rodzice, opiekunowie | dostałam/dostałem ją w prezencie | pobrałam/pobrałem z Internetu |
| Płeć | ogółem | 19 | 7 | 15 | 25 | 12 | 27 | 12 | 12 | 9 |
| | chłopcy | 21 | 5 | 9 | 19 | 10 | 32 | 13 | 12 | 10 |
| | dziewczęta | 17 | 8 | 19 | 30 | 14 | 24 | 12 | 12 | 7 |
| wielkość miejscowości zamieszkania | wieś | 20 | 8 | 13 | 28 | 17 | 20 | 12 | 9 | 8 |
| | miasto < 20 tys. mieszk. | 18 | 6 | 16 | 30 | 9 | 26 | 9 | 14 | 11 |
| | miasto 20–100 tys. mieszk. | 18 | 5 | 20 | 25 | 10 | 31 | 10 | 15 | 8 |
| | miasto 100–500 tys. mieszk. | 17 | 11 | 9 | 19 | 12 | 34 | 15 | 14 | 7 |
| | miasto >500 tys. mieszk. | 20 | 2 | 14 | 17 | 4 | 43 | 16 | 10 | 12 |
| wykształcenie matki/opiekunki prawnej | podstawowe | 10 | 5 | 11 | 47 | 19 | 14 | 2 | 9 | 7 |
| | zasadnicze zawodowe | 15 | 8 | 15 | 28 | 20 | 20 | 9 | 10 | 9 |
| | średnie | 21 | 7 | 15 | 25 | 13 | 30 | 11 | 11 | 8 |
| | wyższe | 20 | 7 | 15 | 20 | 6 | 33 | 17 | 16 | 9 |
| wykształcenie ojca/opiekuna prawego | podstawowe | 9 | 8 | 19 | 42 | 19 | 16 | 9 | 12 | 3 |
| | zasadnicze zawodowe | 14 | 7 | 14 | 30 | 19 | 20 | 10 | 9 | 9 |
| | średnie | 22 | 8 | 18 | 23 | 11 | 29 | 10 | 13 | 8 |
| | wyższe | 21 | 6 | 11 | 16 | 4 | 40 | 20 | 16 | 9 |
| liczba książek w domu | 0 | 7 | 6 | 13 | 40 | 11 | 14 | 3 | 19 | 16 |
| | 1–10 | 20 | 4 | 12 | 26 | 29 | 12 | 4 | 7 | 15 |
| | 11–50 | 16 | 8 | 16 | 30 | 15 | 20 | 12 | 9 | 6 |
| | 51–200 | 17 | 9 | 16 | 23 | 12 | 32 | 11 | 15 | 7 |
| | powyżej 200 | 25 | 4 | 15 | 23 | 7 | 36 | 18 | 14 | 9 |
| | trudno powiedzieć | 21 | 9 | 11 | 20 | 10 | 29 | 13 | 9 | 9 |
| liczba książek należących do ucznia | 0 | 16 | 6 | 13 | 30 | 13 | 16 | 5 | 6 | 12 |
| | 1–10 | 20 | 8 | 14 | 25 | 16 | 22 | 10 | 10 | 9 |
| | 11–30 | 19 | 7 | 17 | 25 | 12 | 33 | 14 | 18 | 6 |
| | Więcej niż 30 | 19 | 5 | 15 | 24 | 8 | 40 | 19 | 15 | 8 |
| | Trudno powiedzieć | 20 | 9 | 10 | 23 | 5 | 24 | 15 | 6 | 10 |

Bibliografia

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Beszczynska, Z. (2009). *Świat ludzi i odmieńców*, „Nowe Książki” nr 10/3.
- Bobowski, S. (2012). *Nie tylko przygoda. Polskie powieści indiańskie dla młodzieży w perspektywie etnologicznej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Bordzoł, P., Zasacka, Z. (2014). *Nauczyciele języka polskiego*. w: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji IBE*. Warszawa: IBE, 161–184.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: PIW.
- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: PWN.
- Brozo, B., Shiel, G., Topping, K. (2007/2008). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 304–315.
- Cart, M. (2010). *Young adult literature. From romance to realism*. Chicago: American Library Association.
- Clark, C. (2010). *Children's and Young People's Reading Today. Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*, London: National Literacy Trust, www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1393/Omnibus_reading_2010.pdf.
- Clark, Ch., Torsi, S., 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, www.literacytrust.org.uk.
- Clark, Ch., Hawkins, L. (2010). *Young people's reading: the importance of the home environment and family support*. London: National Literacy Trust, www.literacytrust.org.uk.
- Czernow, A. M. (2006). *Intertekstualność we współczesnej fantastyce*. W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Dunston, P. J., Gambell, L. B. (2009). *Motivating Adolescents Learners to Read*, W: K. D. Wood, W. Danton (red.), *Literacy Instruction for Adolescents. Research based Practice*. New York: The Guilford Press, 269–286.
- Di Maggio, P. (1982). Cultural capital and social success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification Mobility*, 28, 171–197.

- Gambrell, L. B., Mazzoni, S. S., Almasi, J.F. (2002). *Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text*. W: L. Baker, M. J. Dreher, J. T. Guthrie (red.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press, 119–139.
- Gołębiewski, Ł., Frołow, K., Waszczyk, P. (2011). *Rynek książki 2010: wydawnictwa*, Warszawa: Biblioteka Analiz.
- Graaf, de N. D., Graaf, de P. M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: effects on children's attainment. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, s.167–186.
- Graaf, de N. D., Graaf, de P. M., Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73, 92–111.
- Griswold, W., Lenaghan, E., Naffziger, M. (2011). *Readers as audiences*. W: V. Nightingale (red.), *The Handbook of Media Audiences*. Oxford: Wiley-Blackwell, 19–40.
- Gruda, E. (2009). Trochę magii zawsze się przyda. *Nowe Książki*, 11, 72–74.
- Guthrie, J. T. (red.), (2008). *Engaging Adolescents in Reading*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guthrie, J. T., Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95–105.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., (1996), Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly* 31 (3), 306–332.
- Guthrie, J., Schafer W., Huang, C. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research* 96, 145–162.
- Guthrie, J. T., Van Meter P., McCann A., Wigfield A., Bennett L., Poundstone, C. i in. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–325.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. W: M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (red.) *Handbook of reading research: Volume III*, red., Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 403–422.
- Gwóźdź, A. (red.), (2008). *Ekrany piśmienności. O przyjemnościach tekstu w epoce nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.), (2006). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jung, B. (red.), (2010). *Wokół mediów ery Web 2.0.*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kelley, J., Evans, M. D. R, Sikora, J. (2007). *World inequality study: Codebook and machine readable data file, 1987–2004*. International Survey Center, <http://www.international-survey.org>.

- Kirsch, I. i in. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*, OECD (Organization for Economic Co-operation and Development).
- Koryś, I., Dawidowicz-Chymkowska, O. (2012). *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2010 r. Bilans dwudziestolecia*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Kraaykamp, G., Dijkstra, K. (1999). Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands, *Poetics* 26, 1999, 203–234.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school, *Poetics*, 31, 235–258.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*, London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa: SBP.
- Lewis, C., Fabos, B. (2005), Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 4, 470–502.
- Martuszevska, A. (1977). *Kłopoty z terminologią genologiczną współczesnej popularnej prozy narracyjnej*. W: T. Żabski (red.), „Literatura i Kultura Popularna VI”, Wrocław: Wydawnictwo U wr., 8–10.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., 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)*, Boston: TIMS & PIRLS International Study Center.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- OECD 2010, *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000*, Vol. V, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>.
- Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2009*. www.cke.edu.pl.
- Peterson, R.A., Kern, R.M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, 5, 900–907.
- PISA, 2006. Wyniki badania 2006 w Polsce*. MEN, www.ifispan.waw.pl/pisa.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly* 47 (4), 427–463.
- Straus, G. (2002). *Czytanie u progu liceum*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Straus, G., Wolff, K., Wierny, S. (2004). *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Straus, G. (2008). *Wykształceni amatorzy książek*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35, 893–912.
- Świerczyńska-Jelonek, D. (2000). Książka w życiu współczesnych nastolatków. W: A. Przeclawska, L. Rowicki (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademicki ŻAK.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., Schulz, W. (2007). *Citizenship and Education in twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: IEA.
- Trębicki, G. (2007). *Fantasy. Ewolucja gatunku*. Kraków: Universitas.
- Uryga, Z. (1996). *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków: PWN.
- Waksmund, R. (2006). *Literatura popularna a literatura dla dzieci i młodzieży* [hasło]. W: T. Żabski (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, 316–320.
- Wentzel, K. R., Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155–173.
- Wentzel, K. R. (1996). *Social goals and social relationships as motivators of school adjustment*. W: J. Juvonen i K. R. Wentzel (red.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 226–247.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 59–68.
- Wolff, K. (1993). *Losy wiejskich czytelników książek. Studium porównawcze*. Warszawa: Biblioteka narodowa.
- Wróblewska, V. (2006). *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 101–116.
- OECD PISA www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf.
- Zasacka, Z. (2008). *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zasacka, Z. (2011a). *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*. EBIB 12, 2011, 4/5, dostępny: 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: Wydawnictwo Difin, 151–171.
- Zasacka Z. (2011c). *Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków*. W: E. Narkiewicz-Niezbalec, M. Zielińska (red.), *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 95–116.

Bibliografia

Zasacka, Z. (2012a). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, 118 (2), 20–35.

Zasacka, Z. (2012b). *Ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych młodzieży (z ogólnopolskich badań czytelnictwa gimnazjalistów)*. W: A. M. Krajewska (red.), *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 93–104.

Zasacka, Z. (2013). *Nastolatki i ich przyjemności czytania książek*. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 95–115.

Zgorzelski, A. (1980). *Fantastyka. Utopia. Science fiction*. Warszawa: PWN.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym *PIAAC*, *PISA*, *TALIS*, *ESLC*, *SHARE*, *TIMSS* i *PIRLS* oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.