

Chłopcy, lektury i rozmowa

Dlaczego wspólny kanon może być dla chłopców zasobem - pod warunkiem, że lektura staje się początkiem rzeczywistej rozmowy.

“Chłopcy nie potrzebują „bardziej chłopięcych” książek. Potrzebują powodu, żeby o nich rozmawiać.”

Teza notatki Czytadu

34%

mężczyzn 15+ przeczytało co najmniej jedną książkę w 2025 r.

47%

kobiet 15+ przeczytało co najmniej jedną książkę w 2025 r.

56%

osób 15-18 lat przeczytało co najmniej jedną książkę w 2025 r.

66%

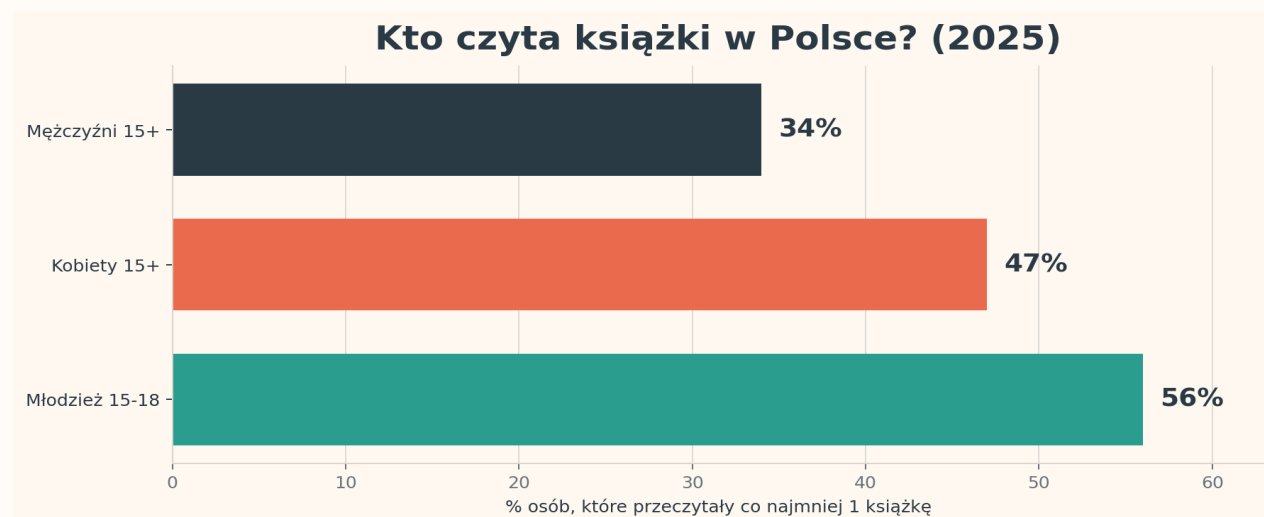
polskich 15-letnich chłopców nie miało osoby do rozmowy o książkach (PISA 2018)

W skrócie. Chłopcy i mężczyźni czytają rzadziej niż dziewczęta i kobiety. W adolescencji część chłopców pozostaje jednak w kontakcie z książką głównie dzięki szkole. To sprawia, że wspólny tekst może mieć dla nich szczególną wartość społeczną: daje gotowy punkt odniesienia do rozmowy z rówieśnikiem. Problemem może być więc nie tyle „nieatrakcyjność literatury dla chłopców”, ile dominujący sposób rozmowy o niej - zbyt często oparty na odtwarzaniu treści i odpowiedzi kierowanej do nauczyciela, a zbyt rzadko na sporze, humorze, skojarzeniu, argumentowaniu i rozmowie uczeń-uczeń.

O notatce. Łączy reprezentatywne dane polskie (Biblioteka Narodowa, PISA/IBE, badania Zofii Zasackiej) z badaniami międzynarodowymi oraz jakościowymi analizami rozmów o książkach. Nie opisuje „natury chłopców”; pokazuje wzorce statystyczne i mechanizmy społeczne, które mogą pomóc lepiej projektować szkolne doświadczenie lektury.

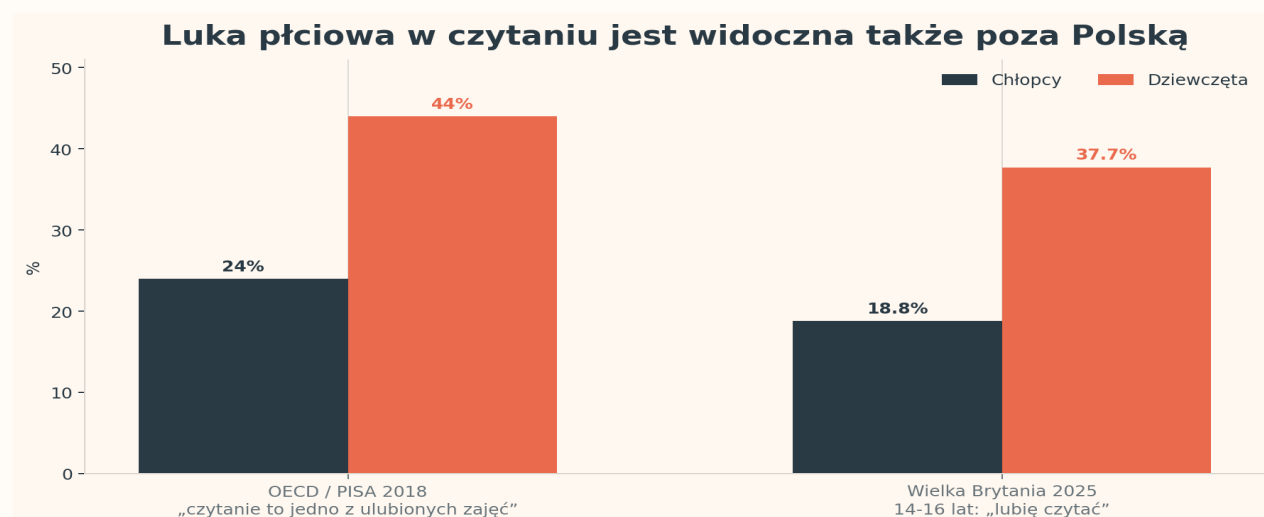
1. Luka płciowa w czytaniu zaczyna się wcześnie

Różnica między kobietami i mężczyznami jest widoczna już w najprostszych statystykach. Według najnowszego badania Biblioteki Narodowej w 2025 roku przeczytanie co najmniej jednej książki deklarowało 47% kobiet i 34% mężczyzn. Jednocześnie najbardziej czytającą grupą wiekową byli młodzi ludzie: po przynajmniej jedną książkę sięgnęło 56% osób w wieku 15-18 lat. Problem nie polega więc na tym, że nastolatki w ogóle nie czytają. Bardziej interesujące jest pytanie: kto z nich czyta, dlaczego i co sprawia, że czytanie staje się trwałą częścią życia (Chymkowski, Koryś, & Zasacka, 2026).



Źródło: Chymkowski, Koryś i Zasacka (2026), badanie ogólnopolskie CAPI, N=2005, osoby 15+.

Różnica między płciami pojawia się także w badaniach międzynarodowych. W PISA 2018 przeciętnie w krajach OECD tylko 24% piętnastoletnich chłopców, wobec 44% dziewcząt, zgadzało się ze stwierdzeniem, że czytanie jest jednym z ich ulubionych zajęć. Ponad trzy czwarte chłopców deklarowało, że dla przyjemności nie czyta wcale albo poświęca na to mniej niż pół godziny dziennie (OECD, 2019).



Źródła: OECD (2019); Clark, Picton, Cole i Puri (2026). Wskaźniki nie są bezpośrednio porównywalne: różnią się krajem, rokiem i brzmieniem pytania.

Najnowsze dane brytyjskie pokazują, że problem nie zniknął. W 2025 roku tylko 18,8% chłopców w wieku 14-16 lat deklarowało, że lubi czytać, wobec 37,7% dziewcząt. Raport podkreśla, że w późnej adolescencji zaangażowanie chłopców pozostaje szczególnie niskie (Clark et al., 2026).

2. Dlaczego to ma znaczenie?

Nie dlatego, że czytanie powieści jest bardziej szlachetnym sposobem spędzania czasu niż granie, sport czy film. Stawką są raczej kompetencje rozwijane dzięki regularnemu kontaktowi z dłuższym tekstem.

Czytanie a postęp poznawczy

W longitudinalnej analizie brytyjskiej kohorty czytanie dla przyjemności w dzieciństwie było związane z wyraźnym postępem między 10. a 16. rokiem życia. Związek był najsilniejszy dla słownictwa, ale widoczny także dla matematyki. W tej analizie czytanie dla przyjemności było silniej związane z postępem poznawczym w adolescencji niż wykształcenie rodziców (Sullivan & Brown, 2015).

Nie oznacza to prostego równania „książka powoduje dobre oceny”. Badanie pokazuje związek longitudinalny, ale nie pozwala sprowadzić całego rozwoju poznawczego do jednego nawyku. Jest jednak mocnym argumentem, żeby regularne czytanie traktować jako coś więcej niż hobby.

Czytanie a dobrostan

W jakościowym badaniu 19 brytyjskich nastolatków w wieku 15-17 lat lektura fikcji była opisywana jako źródło pozytywnych emocji, poczucia więzi i osobistego rozwoju. Uczestnicy mówili także o empatii, rozumieniu innych, wiedzy ogólnej i kompetencjach językowych (Currie et al., 2025).

Kompetencje dorosłych i jakość życia

Survey of Adult Skills 2023 pokazuje, że wyższe kompetencje w zakresie przetwarzania informacji są powiązane z korzystniejszymi rezultatami na rynku pracy oraz z wybranymi wskaźnikami dobrostanu, zdrowia i uczestnictwa społecznego. OECD podkreśla, że są to zależności korelacyjne, a wyniki dotyczące zdrowia i satysfakcji z życia opierają się na samoopisie (OECD, 2024).

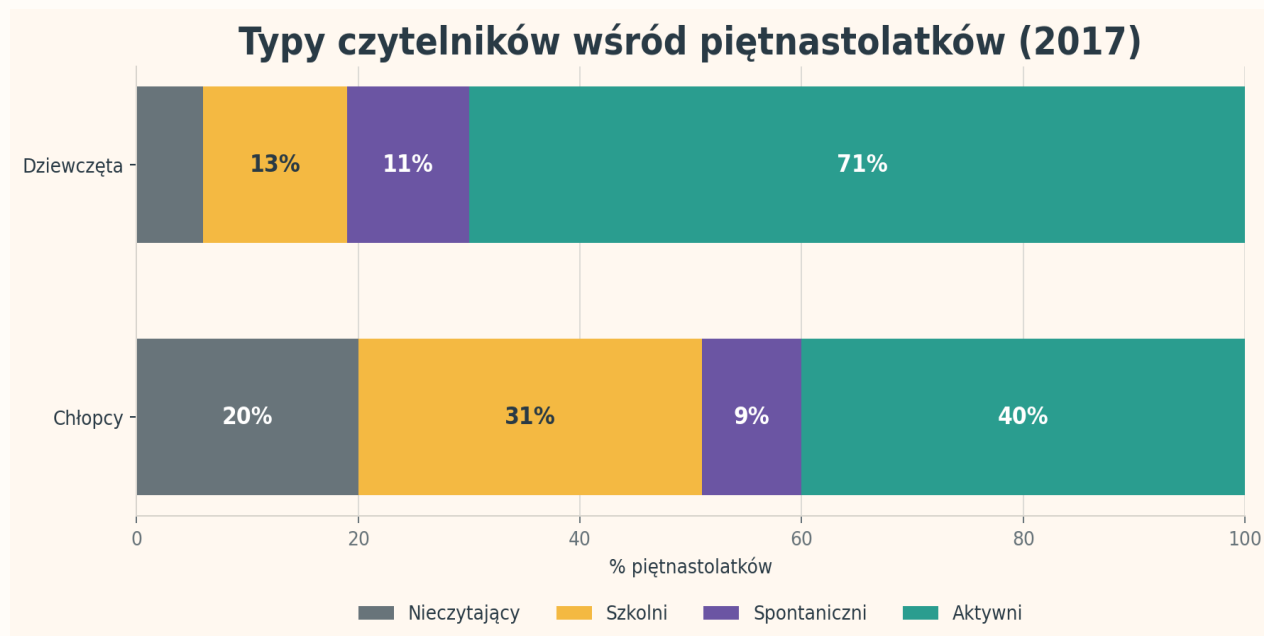
“Czytanie nie jest tylko praktyką kulturalną. To jeden z kanałów, przez które młody człowiek ćwiczy rozumienie złożonych tekstów, buduje wiedzę i poszerza repertuar sposobów myślenia.”

Wniosek interpretacyjny Czytadu

Ważne zastrzeżenie. Związku między czytaniem a wynikami w nauce, dobrostanem czy późniejszą jakością życia nie należy interpretować jak prostego efektu przyczynowego. Czytanie współwystępuje z wieloma zasobami rodzinnymi, edukacyjnymi i społecznymi. W tej notatce interesuje nas przede wszystkim pytanie, jak szkoła może wzmacniać dostęp chłopców do praktyk, które sprzyjają trwałemu czytaniu.

3. Chłopiec, który czyta, bo musi

Polskie badania pokazują, że problem nie ogranicza się do liczby przeczytanych książek. Inna jest sama struktura czytelnictwa chłopców. Zofia Zasacka wyróżnia cztery typy młodych czytelników: aktywnych, którzy czytają zarówno lektury szkolne, jak i książki wybrane samodzielnie; spontanicznych, sięgających po książki poza szkołą, ale unikających lektur; szkolnych, którzy czytają właściwie tylko to, czego wymaga szkoła; oraz nieczytających (Zasacka, 2020).



Źródło: Zasacka (2020), ogólnopolskie reprezentatywne badanie piętnastolatków z 2017 r. Wartości w wykresie mogą sumować się do 99-101% z powodu zaokrągleń.

Najważniejszy wynik

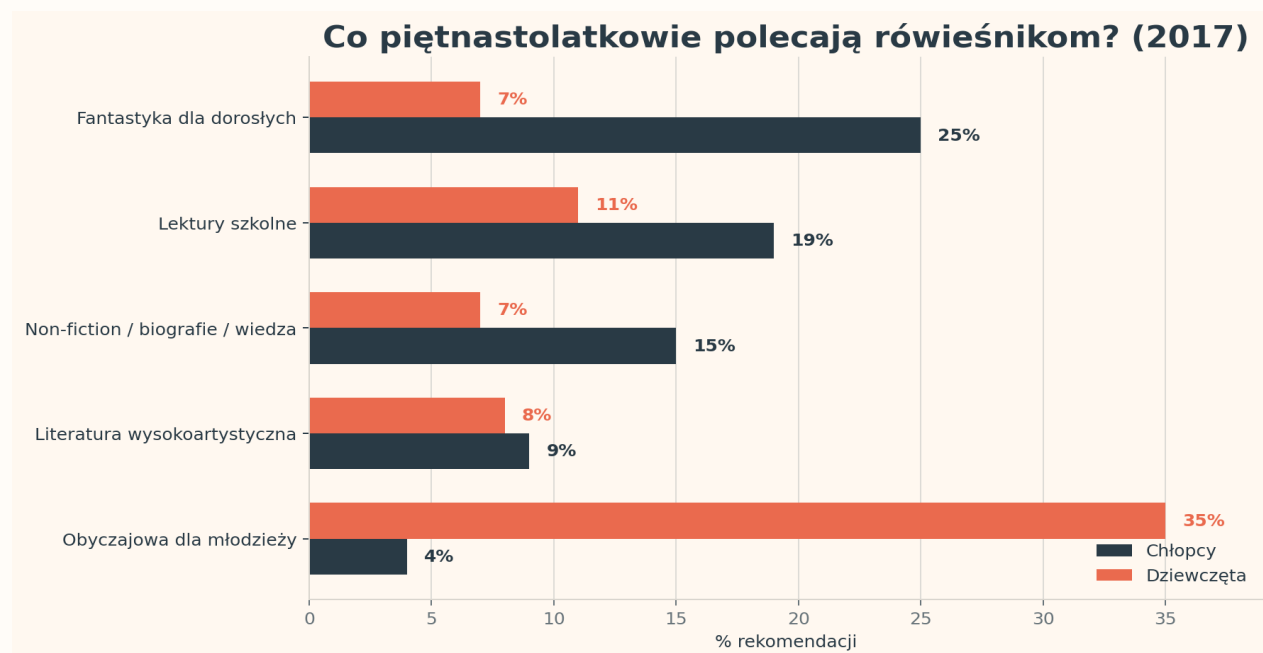
31% chłopców było czytelnikami wyłącznie szkolnymi, wobec 13% dziewcząt. Do grupy aktywnych należało 40% chłopców i 71% dziewcząt. Dla części chłopców szkoła może więc być jedyną instytucją zapewniającą regularny kontakt z książką.

W PISA 2018 widać podobne napięcie między zainteresowaniem a przymusem: 41% polskich piętnastolatków zgadzało się, że czytanie jest jednym z ich ulubionych zajęć, a jednocześnie 40% mówiło, że czyta tylko wtedy, kiedy musi (Biedrzycki, 2025).

I właśnie dlatego dyskusję o kanonie lektur warto odwrócić. Jeśli część chłopców po zakończeniu obowiązku szkolnego nie sięga po książki spontanicznie, wspólna lektura nie musi być przede wszystkim problemem. Może być zasobem.

4. A może problem nie leży w lekturach?

Badania Zasackiej przynoszą wynik, który słabo pasuje do stereotypu nieczytającego chłopca potrzebującego przede wszystkim szybkiej, łatwej rozrywki. Kiedy piętnastolatki mieli wskazać książkę, którą poleciliby rówieśnikom, lektury szkolne stanowiły 19% rekomendacji chłopców i 11% rekomendacji dziewcząt. Wśród chłopców silna była także fantastyka kierowana do dorosłego odbiorcy oraz non-fiction (Zasacka, 2020).



Źródło: Zasacka (2020). Kategorie pokazują odsetek rekomendacji uczniów, nie odsetek wszystkich przeczytanych książek.

Spontaniczne wybory chłopców obejmowały m.in. Tolkienu, Sapkowskiego, Glukhovskiy'ego czy Martina. Wśród cenionych wspólnych lektur pojawiały się też Kamienie na szaniec. U chłopców nie widać więc prostego odrzucenia „poważniejszych” książek.

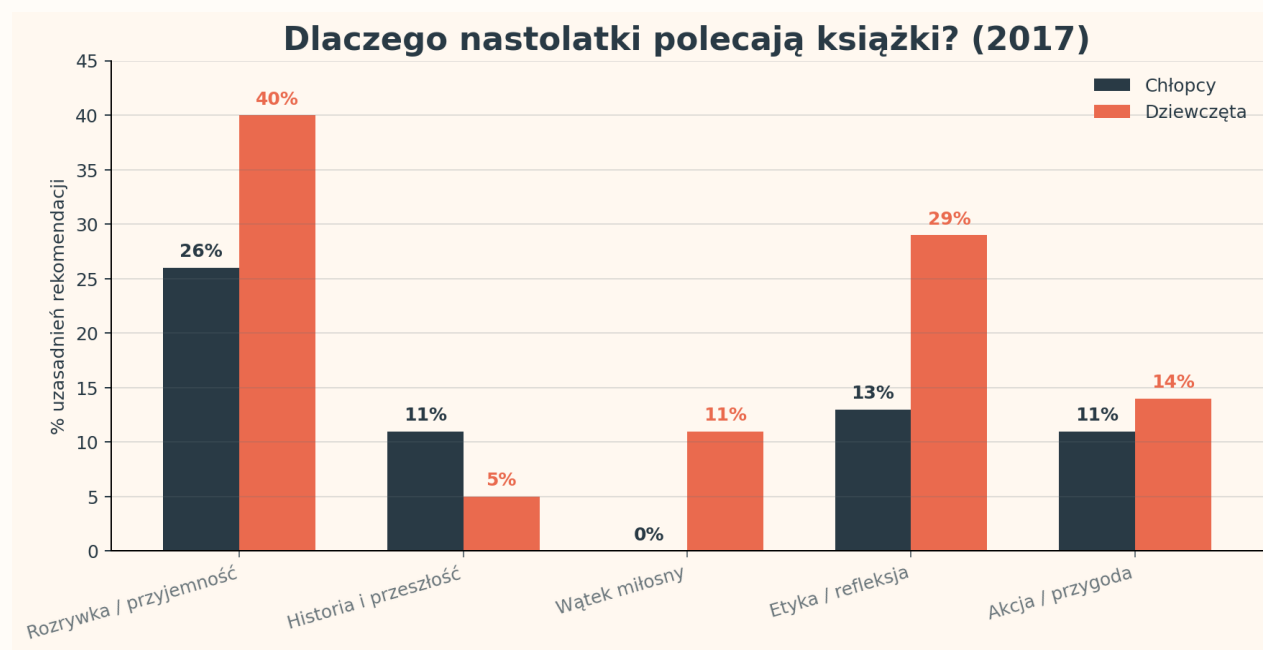
W najnowszym badaniu Biblioteki Narodowej nazwiska autorów związanych ze szkolnym obiegiem literatury nadal zajmują wysokie pozycje w rankingu całej populacji 15+. W 2025 roku w pierwszej dwunastce byli m.in. Henryk Sienkiewicz (3.), Bolesław Prus (6.), George Orwell (9.), Adam Mickiewicz (10.) i Fiodor Dostojewski (12.) (Chymkowski et al., 2026).

1	Remigiusz Mróz	
2	Stephen King	
3	Henryk Sienkiewicz	szkolny obieg / kanon
4	J. K. Rowling	
5	Andrzej Sapkowski	
6	Bolesław Prus	szkolny obieg / kanon
9	George Orwell	szkolny obieg / kanon
10	Adam Mickiewicz	szkolny obieg / kanon
12	Fiodor Dostojewski	szkolny obieg / kanon

Źródło rankingu: Chymkowski et al. (2026). Wyróżnienie „szkolny obieg / kanon” jest analitycznym oznaczeniem Czytadu, a nie kategorią Biblioteki Narodowej.

5. Chłopcy nie są bardziej „rozrywkowi”

Jeszcze ciekawsze jest to, dlaczego młodzi polecają sobie książki. Chłopcy wcale nie okazują się bardziej „rozrywkowi” od dziewcząt. Wartości rozrywkowo-hedonistyczne pojawiały się w 26% uzasadnień chłopców wobec 40% uzasadnień dziewcząt. Za to chłopcy około dwukrotnie częściej zwracali uwagę na historię i przeszłość: 11% wobec 5% (Zasacka, 2020).



Źródło: Zasacka (2020), analiza uzasadnień rekomendacji książek przez piętnastolatków.

“Część chłopców może być bardziej zainteresowana dużym światem, historią, konfliktem, fantastyką dla dorosłych i wydarzeniami rzeczywistymi niż literaturą, która próbuje przede wszystkim odzwierciedlać ich codzienność.”

Interpretacja wyników

Zasacka zwraca uwagę na częstszy wybór przez chłopców fantastyki przygodowej i poszukiwanie w literaturze świadectw przeszłości oraz wiedzy historycznej. Nawet fantastykę potrafili odczytywać poznawczo, odnosząc świat przedstawiony do historii (Zasacka, 2020).

To podsuwa inną interpretację problemu: być może nieatrakcyjna dla części chłopców jest nie tyle literatura, ile dominujący sposób szkolnego rozmawiania o literaturze. Próba ratowania chłopięcego czytelnictwa wyłącznie przez dostarczanie coraz łatwiejszych, „bardziej chłopięcych” książek może być odpowiedzią na źle postawione pytanie.

6. Najbardziej brakuje nie książki, ale drugiego czytelnika

Badanie PISA 2018 dodaje do tego jeszcze jeden element. 44% polskich piętnastolatków mówiło, że lubi rozmawiać o przeczytanych książkach. Jednocześnie 59% twierdziło, że nie ma w swoim otoczeniu osoby, z którą mogłoby takie rozmowy prowadzić. Wśród chłopców odsetek ten sięgał 66%. Ponad połowa chłopców deklarowała również, że rodzice nie interesują się tym, co czytają (Biedrzycki, 2025).

44% 15-latków lubi rozmawiać o przeczytanych książkach	59% 15-latków nie ma osoby do takiej rozmowy	66% chłopców nie ma osoby do rozmowy o książkach	55% chłopców: rodzice nie interesują się tym, co czytają
--	--	--	--

To może być jedna z najbardziej niedocenianych różnic między czytelnictwem chłopców i dziewcząt. Czytanie nie jest tylko prywatną czynnością wykonywaną między czytelnikiem a tekstem. Jest również praktyką społeczną: książki się poleca, porównuje, komentuje, pożycza, wyśmiewa, broni ich, spiera o bohaterów i przewiduje zakończenia.

“przeczytałeś i co?”

Maturzysta pytający kolegów o lekturę szkolną; Zasacka (2018, s. 199).

Z jakościowych badań Zasackiej wynika, że w chłopięcych środowiskach taki obieg istnieje, ale często jest węższy. Ważne miejsca tej wymiany są bardzo zwyczajne: internet i szkolny korytarz. Nie musi to być klub książki ani specjalnie zorganizowana społeczność czytelnicza. Wystarczy kolega, który zna ten sam tekst. W badaniu chłopcy podkreślali wymianę opinii w internecie, a rozmowy na korytarzu miały znaczenie szczególnie wtedy, gdy szukali informacji o zadanej lekturze (Zasacka, 2018).

Dlaczego wspólny tekst jest ważny?

Wspólny kanon może mieć szczególne znaczenie dla chłopców właśnie dlatego, że częściej niż dziewczęta nie uczestniczą oni w spontanicznym społecznym obiegu książki. Lektura szkolna daje gotowy punkt odniesienia: nie trzeba najpierw znaleźć kogoś, kto przypadkiem przeczytał tę samą książkę.

Ale wspólny tekst jest dopiero początkiem. Warunkiem jest wykorzystanie wspólnej lektury jako przedmiotu rzeczywistej rozmowy, a nie wyłącznie szkolnej analizy.

7. Co dzieje się, kiedy chłopcy naprawdę zaczynają rozmawiać?

Badania zagraniczne pozwalają zajrzeć do takich rozmów dokładniej. Merga, McRae i Rutherford (2018) pokazują, że nastolatków do rozmowy o książkach przyciągają wspólne zainteresowania, możliwość krytycznego eksplorowania tekstu, lepsze rozumienie oraz wymiana rekomendacji. Rozmowę ograniczają natomiast brak wspólnej znajomości tekstu, brak okazji, niezainteresowani rówieśnicy i potrzeba ochrony statusu społecznego.

SPÓR	WSPÓLNE ROZGRYZANIE FABUŁY	KONKURENCJA
„Ja tego bohatera lubię”. „Jak możesz go lubić?” Różnica zdań wymusza argumentowanie i może prowadzić do głębszej interpretacji.	Rozmowa pomaga zrozumieć tekst, a nie tylko pokazać nauczycielowi, że uczeń już go zrozumiał.	Kto pierwszy skończy? Kto przewidzi rozwiązanie? Przyjazna rywalizacja może podtrzymywać tempo i intensywność czytania.

Mechanizmy opisane na podstawie badań jakościowych rozmów nastolatków o książkach (Merga et al., 2018).

Szczególnie interesujące są obserwacje klubów Guys Read. Kiedy spotkanie zaczynało przypominać lekcję - dorosły zadawał pytanie, chłopiec odpowiadał, dorosły udzielał głosu kolejnej osobie - komunikacja skupiała się na prowadzącym. Gdy format stawał się swobodniejszy, pojawiały się spory, komentarze do konkretnych scen, żarty, dygresje i opowieści z własnego życia. Dyskusja zaczynała żyć (Nichols-Besel et al., 2018).

Nie mniej rozmowy, tylko mniej „szkolnej” rozmowy
Najciekawsza zmiana następuje, gdy uczniowie przestają odpowiadać wyłącznie dorosłemu i zaczynają odpowiadać sobie nawzajem. Nauczyciel nie znika: moderuje, pilnuje bezpieczeństwa rozmowy i podsuwa pytania, które uruchamiają różnicę zdań.

Do tego dochodzi status w grupie. W jakościowym badaniu Elizabeth Dutro (2002) chłopcy negocjowali, które książki są „dla chłopców”, a które „dla dziewczyn”. Gdy chłopiec o silnej pozycji grupowej pozytywnie ocenił tekst wcześniej odrzucany jako „dziewczęcy”, pozytywne mówienie o nim stało się bezpieczniejsze także dla innych. To małe badanie w konkretnym amerykańskim kontekście, nie uniwersalna reguła - ale pokazuje mechanizm wart uwagi: rówieśnik może legitymizować czytanie skuteczniej niż dorosły.

Podobny kierunek wskazują badania Merga (2014): społeczna akceptowalność czytania i postawy bliskich znajomych są powiązane z zaangażowaniem nastolatków w czytanie, a znaczenie tego mechanizmu może różnić się ze względu na płeć.

8. Od kanonu obowiązkowego do kanonu dialogicznego

“Problemem może być nie tyle „nieatrakcyjność literatury dla chłopców”, ile niedopasowanie dominującego sposobu rozmowy o literaturze do tego, czego część chłopców w niej poszukuje.”

Teza praktyczna

Być może zatem warto inaczej postawić pytanie o szkolne lektury. Nie: jak usunąć z kanonu książki, których chłopcy nie chcą czytać? I nie: jak znaleźć wystarczająco rozrywkowe książki dla chłopców? Raczej: jak dać chłopcom społeczny powód do rozmowy o książkach, które rzeczywiście są w stanie ich zainteresować?

W takim ujęciu wspólny kanon nie jest wyłącznie listą tekstów, które każdy uczeń musi zaliczyć. Może być infrastrukturą rozmowy. Zapewnia coś, czego wielu chłopcom brakuje w pozaszkolnym życiu czytelnictwym: drugiego człowieka, który zna tę samą historię.

KANON DIALOGICZNY

Wspólne teksty czytane nie tylko po to, by rozpoznać środki stylistyczne i odtworzyć poprawną interpretację, ale żeby uruchomić mechanizmy znane ze spontanicznych rozmów o książkach: identyfikację, emocje, rekomendację, humor, spór i argumentację.



Rola nauczyciela

Nauczyciel nie znika z procesu. Zmienia się jednak jego rola: z osoby, do której kierowane są wszystkie odpowiedzi, staje się kimś, kto tworzy warunki, aby uczniowie zaczęli odpowiadać sobie nawzajem. Zasacka (2022) wskazuje dyskusję na lekcji jako szczególnie ważny sposób uruchamiania społecznego wymiaru motywacji czytelnictwych.

Co to może oznaczać w praktyce?

- Zaczynać od pytania, na które można naprawdę odpowiedzieć inaczej niż kolega: „kto miał rację?”, „czy zrobiłbyś to samo?”, „który bohater jest najbardziej interesujący - i dlaczego?”.
- Pozwalać na małą grupę lub parę przed rozmową na forum klasy - szczególnie gdy osobista reakcja na tekst jest społecznie ryzykowna.
- Traktować żart, dygresję i osobiste skojarzenie nie jako automatyczne „zejście z tematu”, ale jako możliwe wejście w interpretację - jeśli prowadzą do argumentu.
- Umożliwiać konflikt interpretacji. Rozmowa o literaturze nie musi prowadzić szybko do jednej właściwej odpowiedzi.
- Wykorzystać uczniów o wysokim statusie nie jako „ambasadorów czytania” z plakatu, lecz jako pełnoprawnych uczestników rozmowy, których autentyczna opinia może zmieniać lokalną normę.

“Nie: „scharakteryzuj bohatera”. Raczej: „kto miał rację?”, „czy zrobiłbyś to samo?”, „który bohater jest najciekawszy - i dlaczego?”, „kto się z tym nie zgadza?””

Przykładowe otwarcia rozmowy

Dwa modele rozmowy o tej samej lekturze

MODEL ODPOWIEDZI DO NAUCZYCIELA	MODEL DIALOGICZNY
Nauczyciel pyta → uczeń odpowiada → nauczyciel ocenia / komentuje → kolejny uczeń.	Nauczyciel otwiera problem → uczeń formułuje opinię → rówieśnik się zgadza lub sprzeciwia → pojawia się argument → klasa wraca do tekstu.
Ryzyko: poprawna odpowiedź staje się ważniejsza niż relacja między czytelnikami.	Cel: wykorzystać wspólny tekst jako pretekst do myślenia i odpowiadania sobie nawzajem.

Najważniejsza zmiana

Nie chodzi o rezygnację z analizy literackiej. Chodzi o to, by analiza była skutkiem rozmowy i argumentowania, a nie wyłącznie procedurą odtwarzania interpretacji. Wspólny tekst daje materiał; relacja rówieśnicza daje powód, żeby go użyć.

9. Co z tego wynika?

To prowadzi do być może najważniejszego wniosku z tych badań. Problem chłopięcego czytelnictwa może nie polegać przede wszystkim na tym, że chłopcom nie znaleźliśmy jeszcze właściwych książek. Problemem może być niedopasowanie dominującego sposobu rozmowy o literaturze do tego, czego część chłopców w niej poszukuje: świata do odkrycia, konfliktu do rozstrzygnięcia, bohatera, z którym można się nie zgodzić, faktów do poznania i historii, o którą można się spierać.

“Nie potrzebujemy osobnego, uproszczonego „kanonu dla chłopców”. Potrzebujemy szkoły, w której przeczytana książka nie kończy życia w momencie rozpoczęcia jej omawiania.”

Wniosek notatki Czytadu

Pięć tez do dalszej dyskusji

1. Luka płciowa w czytaniu jest realna, ale nie opisuje wszystkich chłopców i nie może być tłumaczona jedną przyczyną.
2. Dla części chłopców szkoła jest głównym kanałem kontaktu z książką. To wzmacnia odpowiedzialność szkoły, ale też wartość wspólnego tekstu.
3. Chłopcy nie są po prostu bardziej „rozrywkowymi” czytelnikami. W danych Zasackiej silniej niż dziewczęta wskazują historię i przeszłość, a w ich rekomendacjach widoczne są lektury, non-fiction i fantastyka dla dorosłych.
4. Brak rozmówcy może być istotną barierą. Wspólny kanon automatycznie tworzy wspólny punkt odniesienia, ale sam nie tworzy jeszcze wspólnoty czytelniczej.
5. Kanon dialogiczny nie oznacza rezygnacji z interpretacji. Przeciwnie: spór, porównywanie opinii, wspólne rozgryzanie fabuły i argumentowanie mogą być drogą do głębszego rozumienia tekstu.

“A ty co o tym myślisz?”

Kto się z nim nie zgadza?”

Granice wnioskowania. W notatce zestawiono badania różnego typu: sondaże reprezentatywne, analizy wyników PISA, badania longitudinalne oraz mniejsze badania jakościowe. Dane z różnych krajów i lat nie są bezpośrednio porównywalne. Badania jakościowe (np. Dutro, 2002; Nichols-Besel et al., 2018) służą tu do pokazania możliwych mechanizmów rozmowy, nie do formułowania uniwersalnych twierdzeń o wszystkich chłopcach. Kategoria „chłopcy” jest wewnętrznie bardzo zróżnicowana pod względem środowiska, kapitału kulturowego, zainteresowań i doświadczeń szkolnych.

Źródła i literatura

Cytowania w tekście i bibliografia w stylu APA 7. W przypadku raportów instytucjonalnych zachowano autora instytucjonalnego lub autorów wskazanych w publikacji.

Biedrzycki, K. (2025). Praktyki czytelnicze polskich uczniów. Instytut Badań Edukacyjnych - Państwowy Instytut Badawczy. <https://doi.org/10.24131/a20250626>

Chymkowski, R., Koryś, I., & Zasacka, Z. (2026). Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2025 roku: Komunikat. Biblioteka Narodowa.

Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Puri, V. (2026). Teenage reading: (Re)framing the challenge. National Literacy Trust.

Currie, N., Webber, C., Wilkinson, K., Clark, C., Moss, G., & McGeown, S. (2025). How does reading fiction support adolescents' wellbeing? A qualitative study examining positive affect, connection and personal growth. *Reading Psychology*, 46(7), 654-679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2504974>

Dutro, E. (2002). "Us boys like to read football and boy stuff": Reading masculinities, performing boyhood. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 465-500. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3404_4

Merga, M. K. (2014). Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 472-482. <https://doi.org/10.1002/jaal.273>

Merga, M. K., McRae, M., & Rutherford, L. (2018). Adolescents' attitudes toward talking about books: Implications for educators. *English in Education*, 52(1), 36-53. <https://doi.org/10.1111/eie.12144>

Nichols-Besel, K., Scharber, C., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (2018). A space for boys and books: Guys Read book clubs. *Children and Libraries*, 16(2), 19-26. <https://doi.org/10.5860/cal.16.2.19>

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD. (2024). Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>

Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>

Zasacka, Z. (2018). Socjalizacja do czytania - edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze. *Rocznik Biblioteki Narodowej*, 49, 187-216.

Zasacka, Z. (2020). Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017. *Rocznik Biblioteki Narodowej*, 51, 11-242.

Zasacka, Z. (2022). Czytelnicy zaangażowani na lekcji języka polskiego. *Polonistyka. Innowacje*, 15, 103-116. <https://doi.org/10.14746/pi.2022.15.9>

czytadu.pl - od nauki czytania do czytania dla uczenia się.

Notatka ekspercka, sierpień 2026. Materiał popularnonaukowy: wnioski praktyczne są syntezą badań i powinny być traktowane jako punkt wyjścia do dyskusji, nie jako uniwersalne zalecenia dla każdej klasy i każdego ucznia.