

*Młody czytelnik  
w świecie książki,  
biblioteki i informacji*





***Młody czytelnik  
w świecie książki,  
biblioteki i informacji***

***Prace Naukowe  
Uniwersytetu Śląskiego  
w Katowicach  
nr 1589***

# ***Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji***

pod redakcją  
**Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz  
i Ireny Sochy**

***Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego***



***Katowice 1996***

**Redaktor serii: Bibliotekoznawstwo i Informacja Naukowa**  
***Zbigniew Żmigrodzki***

**Recenzent**  
***Józef Białek***

## **Spis rzeczy**

|                                                                      |          |
|----------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Słowo wstępne (KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ, IRENA SOCHA) . . .</b> | <b>9</b> |
|----------------------------------------------------------------------|----------|

### **Część I**

#### **Z przeszłości książki dla młodego odbiorcy**

|                                                                                                                                                                          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ANNA SITKOWA: Piotra Skargi propozycje lektur dla królewicza Władysława Zygmunta . . . . .</b>                                                                        | <b>13</b> |
| <b>MARIOLA JARCZYKOWA: „Obowiązkowe” i „nadobowiązkowe” lektury Janusza II Radziwiłła w czasie jego nauki w liceum słuckim i podczas zagranicznych studiów . . . . .</b> | <b>22</b> |
| <b>BEATA EMILIA ŁASZEWSKA: „Przyjaciel Dzieci” Chrystiana Feliksa Weissego — przekład polski czasopisma w edycji warszawskiej z lat 1789—1792 . . . . .</b>              | <b>34</b> |
| <b>ELŻBIETA GONDEK: Edycje książek literackich dla dzieci z pierwszej połowy XIX wieku, wydane w oficynach śląskich w granicach Prus . . . . .</b>                       | <b>42</b> |
| <b>BRONISŁAWA KULKA: Młodzież i szkoła średnia wobec problemu czytelnictwa (lata 1870—1918 i 1995) . . . . .</b>                                                         | <b>51</b> |
| <b>MAŁGORZATA KITOWSKA: „Orli Lot” (1920—1939). Z problematyki turystyczno-krajoznawczej edukacji młodzieży szkolnej . . .</b>                                           | <b>68</b> |
| <b>KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ: Przed czym chciano ochronić młodego czytelnika w PRL-u, czyli o czystkach w bibliotekach szkolnych lat 1949—1953 . . . . .</b>            | <b>73</b> |

## Część II

### ***Przemiany współczesnego piśmiennictwa dla najmłodszych***

|                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>GERTRUDA SKOTNICKA: Powieść historyczna a młody czytelnik. Progi i bariery . . . . .</b>                                    | <b>83</b>  |
| <b>JOANNA PAPUZIŃSKA: Polska literatura dziecięca w latach dziewięćdziesiątych . . . . .</b>                                   | <b>95</b>  |
| <b>BOGDAN ZELER: Kanon — lektura — odbiór czytelniczy . . . . .</b>                                                            | <b>106</b> |
| <b>STANISŁAWA KUREK-KOKOCIŃSKA: Z problemów typologii literatury dla dzieci i młodzieży . . . . .</b>                          | <b>116</b> |
| <b>ZOFIA SOKÓŁ: Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych . . . . .</b>                                          | <b>122</b> |
| <b>JERZY JAROWIECKI: Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989—1995 . . . . .</b> | <b>141</b> |
| <b>GRAŻYNA LEWANDOWICZ: Dziecięcy odbiorca komiksu . . . . .</b>                                                               | <b>156</b> |
| <b>HENRYKA ANDRZEJCZAK: Anna Kamińska w odbiorze uczniowskim — obecność czy nieobecność . . . . .</b>                          | <b>162</b> |
| <b>KATARZYNA KRASOŃ: Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych . . . . .</b>                       | <b>178</b> |

## Część III

### ***Młody czytelnik w epoce komputerów***

|                                                                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BARBARA BIAŁKOWSKA: Dziecko a potrzeby informacyjne. Refleksje nad wychowaniem i edukacją . . . . .</b>                                                                    | <b>189</b> |
| <b>RYSZARD BOTWINA, ANNA ŻAMOJTA: Wyobrażenia dobra i zła młodzieży szkolnej a stereotypy informacyjne . . . . .</b>                                                          | <b>195</b> |
| <b>MICHAŁ ZAJĄC: Książka dla dzieci pośród innych mediów. Przegląd problematyki . . . . .</b>                                                                                 | <b>213</b> |
| <b>JOLANTA KĘPA, KATARZYNA BAZIUK, MICHAŁ BAZIUK: Czytelnictwo dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych na tle zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej . . . . .</b> | <b>219</b> |
| <b>JOLANTA DZIENIAKOWSKA: Przystosowanie czytelnicze i informacyjne w szkołach podstawowych . . . . .</b>                                                                     | <b>231</b> |



|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>DOROTA GRABOWSKA: Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym . . . . .</b>                    | <b>243</b> |
| <b>EWA BIENIASZ: Model współpracy bibliotek oświatowych na przykładzie województwa rzeszowskiego . . . . .</b>      | <b>250</b> |
| <b>LIDIA IPPOLDT: Młody czytelnik niepełnosprawny w świecie książki, biblioteki i informacji naukowej . . . . .</b> | <b>256</b> |
| <b>EWA FONFARA: Czytelnictwo dzieci specjalnej troski . . . . .</b>                                                 | <b>264</b> |
| <b>Indeks osobowy . . . . .</b>                                                                                     | <b>275</b> |
| <b>Summary . . . . .</b>                                                                                            | <b>284</b> |
| <b>Zusammenfassung . . . . .</b>                                                                                    | <b>286</b> |



## ***Słowo wstępne***

W dniach 18—19 października 1995 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego odbyła się konferencja naukowa pt. *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Jej organizatorem był Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej, a honorowy patronat objął Prezydent Miasta Katowic Henryk Dziewior.

Problematyka konferencji przyciągnęła środowiska naukowe z całej Polski; interesowała ona bowiem zarówno badaczy literatury i podkultury dziecięcej, czytelnictwa, prasoznawców, jak i bibliotekarzy.

Zebrane w niniejszym tomie artykuły i rozprawy stanowią pokłosie wspomnianej konferencji. Ułożone zostały one w trzech grupach tematycznych. Część pierwsza ma charakter historyczny; rozpoczyna ją rozprawa o propozycjach Piotra Skargi, dotyczących lektur dla królewicza Władysława Zygmunta, a więc podejmująca stosunkowo mniej rozpoznaną problematykę badawczą, podobnie jak kolejny tekst poświęcony zainteresowaniom czytelnictwem młodego Janusza Radziwiłła. Kończy tę część źródłowe studium o czyszkach w bibliotekach dziecięcych i młodzieżowych na Śląsku w okresie stalinizmu. Część druga łączy się ze współczesnym odbiorem literatury w środowiskach dziecięco-młodzieżowych, zarówno w aspekcie ogólniejszym (powieść historyczna a młody czytelnik, młody odbiorca komiksu, odbiór lektur), jak i szczegółowym, związanym z analizą recepcji jednego pisarza (A. Kamieńska). Wreszcie część trzecia podejmuje szeroko rozumianą problematykę bibliotekarstwa, informacji i czytelnictwa dzieci i młodzieży. Znalazły się tu artykuły o charakterze teoretycznym (np. o potrzebach informacyjnych wieku dziecięcego czy o sytuacji książki pośród innych mediów), a także refleksje natury praktycznej, będące efektem spostrzeżeń poczynionych na konkretnym terenie (np. sytuacja bibliotek oświatowych województwa rzeszowskiego czy czytelnictwo w szkołach kieleckich). W tej części pomieszczono również teksty o czytelnictwie dzieci specjalnej troski.

Bogactwo tomu wynika z ogromnego zainteresowania książką i czytelnictwem dziecięco-młodzieżowym, które w chwili obecnej na pewno wkracza w moment przełomowy, co łączy się z ogólną sytuacją polskiej kultury. Ale jest jeszcze inna przyczyna owego bogactwa — w prezentowanym tomie znalazły się prace badaczy wszystkich pokoleń: od najstarszych, doświadczonych historyków literatury dziecięcej do najmłodszego pokolenia, czasem debiutantów naukowych, którzy odkrywają dopiero niezwykle atrakcyjność problematyki związanej z książką i czytelnictwem dziecięcym.

Ogromne zainteresowanie konferencją, bogate, żywe dyskusje, które towarzyszyły wszystkim referatom, pozwalają mniemać, iż niniejsza książka napotka równie dobre przyjęcie, a dla środowisk bibliotekarskich i nauczycielskich stanie się cenionym przewodnikiem po frapujących, lecz nieraz skomplikowanych problemach związanych z sytuacją książki i jej odbioru przez młodych czytelników.

*Krystyna Heska-Kwaśniewicz  
Irena Socha*

**Część I**

***Z przeszłości książki  
dla młodego odbiorcy***





ANNA SITKOWA

## ***Piotra Skargi propozycje lektur dla królewicza Władysława Zygmunta***

Upływał już ósmy rok sprawowania przez Piotra Skargę (1536—1612) urzędu kaznodziei królewskiego, gdy 9 czerwca 1595 roku w Łobzowie przyszedł na świat „dawno w Polszcze za nieplodnością trzech po sobie idących krolow niewidany” królewicz — Władysław Zygmunt, pierworodny syn Zygmunta III Wazy i Anny Austriaczki. O narodzinach tych, przyjętych w całej Rzeczypospolitej Obojga Narodów z ogromną radością, wspomniał autor *Żywotów świętych* niebawem. Już bowiem w liście dedykacyjnym, skierowanym do króla w *Kazaniach na niedziele i święta*, z 1 sierpnia tegoż roku, gratulował władcy „synaczka Władzysława, któremu dziś jest pięćdziesiąty dzień i czwarty”<sup>1</sup>.

Odtąd też nadworny kaznodzieja będzie często nadmieniał o królewskim synu, którego od urodzenia nazywał następcą tronu, co w kraju wolnej elekcji nie wydawało się kwestią przesadzoną. *Gros* interesujących nas uwag zawarł jezuita w przypisaniach, jakimi otwierał większość wydawanych przez siebie książek. Kierował je do Zygmunta III Wazy, królowych, królewicza Władysława oraz innych adresatów, wśród których znajdujemy prymasa, biskupów, hetmanów, dworzan oraz pobożne matrony<sup>2</sup>. W listach tych wyrażał też swe poglądy na temat edukacji królewskiego syna, do ich artykułowania obligował poniekąd Skargę pełniony na dworze urząd. Znalazło się w nich miejsce na

---

<sup>1</sup> P. Skarga: *Dedykacja*. W: Tenże: *Kazania na niedziele i święta*. A. Piotrkowczyk. Kraków 1595, k. 2r.

<sup>2</sup> Por. A. Sitkova: *Adresaci listów dedykacyjnych Piotra Skargi. Rekonesans*. W: *Studia bibliologiczne*. T. 8. Red. B. Zyska. Katowice 1994, s. 78—89.

spostrzeżenia dotyczące pożytków płynących z czytania książek, nieraz propozycje konkretnych lektur. Zresztą już niespełna dwumiesięczne królewskie niemowlę przestrzegał, iż ma „do nabywania mądrości i nauk, które do stanowienia w K. P. domowego pokoju, i do rycerskiego męstwa na obronę służą, wszystkie pracę i pilność”<sup>3</sup> obrócić.

Refleksje na temat ogromnego znaczenia czytania w rozwoju intelektualnym każdego człowieka znajdujemy w pismach Skargi, w tym również w przedmowach, bardzo często. Autor *Żywotów świętych* świadom był także funkcji, jakie drukowane słowo pełni w krzewieniu wyznań religijnych, toteż nie tylko zachęcał autorów wyznania rzymskiego do czytania, ale i do pisania książek, model idealnej lektury upatrując w pouczającym dziele, które jednocześnie jest władne nawrócić lub utwierdzić w katolickiej konfesji. Niezwykle mocno akcentował znaczenie doboru i zachęcania do lektury dzieci i młodzieży, których umysły „jako białe kartki” należy od dzieciństwa raczyć prawdziwą strawą:

Przyuczajcie syny i corki swe, i dom wszystkich zabawiajcie takim czytaniem; poznacie pomoc i poprawę i pokój domow swoich. [...] Nie mow, iż drogie te księgi polskie, pieniędzy nie mam. Masz na co próżnego; odkładaj na tydzień kila groszy, [...] odkładaj to co przepić masz, abo przegrać, abo na proznych szatach i zbytkach swoich i żony twej tracić masz.<sup>4</sup>

Podobne rady formułował kaznodzieja pod adresem wszystkich potencjalnych czytelników. Specjalną jednak uwagę poświęcił pisarz doborowi lektur dla królewicza w ważnym dla Władysława momencie, gdy tenże w 1603 roku wyszedłszy z dzieciństwa, rozpoczynał edukację. Ofiarując swój przekład *Annales ecclesiastici* Cesara Baroniusza Stanisławowi Karnkowskiemu, twórca *Kazań sejmowych* drobniakowo wyjaśnił potrzebę czytania przez koronowane głowy uczonych książek, w tym szczególnie dzieł historycznych. Dedykacja, skierowana w inskrypcji do prymasa, w pewnej części zwrócona została do Zygmunta III Wazy i jego syna.

Wywód Skargi, okraszony wieloma przykładami właściwego korzystania ze słowa drukowanego, oparty jest na przypomnieniu postępowania cesarza Bazylusa, „który testamentem synowi swemu Leonowi szóstemu, którego Filozofem potym zwano, czytanie historyi zalecał”. Z dwóch przestróg, jakie pozostawił Leonowi VI Filozofowi (zm. 912) cesarz bizantyjski Bazyli I Macedończyk, Skarga szeroko przywodzi:

<sup>3</sup> P. Skarga: *Dedykacja...*, k. 4r.

<sup>4</sup> Tenże: *Wzywanie do czytania „Rocznych dziejów kościelnych”, i przestroga w nim*. W: C. Baroniusz: *Roczne dzieje kościelne*. Przekł. P. Skarga. A. Piotrkowczyk. Kraków 1603, k. 5v.



[...] drugie temuż synowi upomnienie, [...] to jest o czytaniu starych przeszłych dziejów: Historyj, prawi, starych czytać nie przestaj, bo tam bez prace to najdziesz, na co drudzy wiele pracowali. Z nich poznasz dobrych cnoty, a złośliwych występki: poznasz odmiany żywota ludzkiego, i obroty szczęścia na nim, i niestatek świata tego, i jako się i wielkie panowania do upadku chylą, uważysz. Obaczysz złych karania i dobrych zapłaty, jednych się strzec, abyś takiej pomsty na sobie nie odnosił: a drugich, abyś się przy zapłacie tego, naśladować będziesz.<sup>5</sup>

Cytując cesarza bizantyjskiego, autor *Żywotów świętych* ma nadzieję, że: „Tak i K. J. M. Władisławowi przewdzięcznemu synaczkowi swemu, a nadziei Korony tej, przykładem i słowy filozofować rozkaże [...]”<sup>6</sup> Przytoczony wywód wyraziście tłumaczy, dlaczego młodzi ludzie, a zwłaszcza dzieci królewskie, winny czytać dzieła historyczne. Skarga przy tym przestrzegał, że „dzieciną zawždy nieumiejętną, a nigdy niedoroślą, zostaje: kto nie wie, co się przed nim działo. Takiego dzieciństwa wstydić się ma każdy, a na wiadomość tego, co się przedtym działo zbierać.”<sup>7</sup>

Zaplecze argumentacyjne stanowiły dla nadwornego kaznodziei pisma Grzegorza z Nazjanzu, który „historią nazywał mądrością w kupę złożoną”, Cyceeronowe *De oratore* i *Biblia*. Pierwszy rektor Akademii Wileńskiej sięgnął po egzemplarza do *Księgi Eccleziastyka* (cap. 39, v. 1—2), *Estery* (cap. 6, v. 1) i *Ezdrasza* (cap. 6, v. 1), by przywołać władców, zagłębiających się w dziełach historycznych w przededniu podejmowania przez nich ważnych decyzji (np. Affwerus, Dariusz).

Wiara w edukacyjne walory historii, nie odkrywca przecież, przebija z innych pism Skargi oraz dzieł wielu pisarzy tego okresu. Znamienne wszakże, iż nasz pisarz nie poleca królewiczowi czytania pism sławnych historyków starożytnych, choć — jak mawiał — „i w błocie złoto znaleźć można”, nie zaleca czytania *Pisma Św.*, lecz oddaje mu do rąk (przez prymasa i króla) starannie zarekomendowane *Roczne dzieje kościelne* Baroniusza we własnym przekładzie, a więc dzieło będące najlepszym potrydenckim ujęciem historii Kościoła katolickiego<sup>8</sup>. Podstawowym zadaniem tychże *Roczników...*, oprócz przedstawienia najważniejszych faktów dziejowych, było unaocznienie czytelnikom trwałości i niezłomności Kościoła, który wyszedł zwycięsko z wszystkich dramatycznych zawirowań. Wskazanie tego nabierało szczególnej wagi w polemikach wyznaniowych z reformacją. Lektura *Rocznych dziejów...* miała na celu przede wszystkim utwierdzenie odbiorców w rzymskiej konfesji

<sup>5</sup> Tenże: *Dedykacja*. W: C. Baroniusz: *Roczne dzieje...*, k. 3v.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tenże: *Wzywanie do czytania...*, k. 5r.

<sup>8</sup> J. Tazbir: *Piotr Skarga. Szermierz kontrreformacji*. Warszawa 1978; Tenże: *Baroniusz a Skarga*. „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1981, T. 26, s. 19—35.

i podanie im do ręki wszelkich historycznych argumentów przemawiających na niekorzyść innych wyznań.

Zaleca więc Skarga czytanie dzieł historycznych, ale takich, które reprezentują katolicki punkt widzenia i oprócz duchowych korzyści mogą zaoferować poszerzenie wiedzy geograficznej, przestrzec przed zmiennością fortuny i skłonić do refleksji na temat marności ludzkich wysiłków. Nietrudno w przeświadczeniu Skargi odnaleźć poglądy innych twórców<sup>9</sup>:

Chcesz patrzeć na komediją świata tego, jako z żaka  
krol, a wnetże zaś z krola żak [...] się zostaje?  
Chcesz widzieć jako na szachownicy, krole, pany,  
żołnierze, a oni pyszno stoją: a wnet gdy się gra  
skończy, wszyscy się w krobce jako koźnicy pomieszają?  
Czytaj stare dzieje. Chcesz doma siedząc wszystkie  
krolestwa świata tego zjeździć, a bez drog i mil  
niezliczonych, co się w nich działo i dzieje dowiedzieć,  
i wiadomości onej na kochanie rozumne i na przestroge  
swoję i drugich użyć? Czytaj historyje.<sup>10</sup>

Skarga kładł więc nacisk na walory poznawcze i korzyści praktyczne, jakie przynieść może czytelnikowi lektura cenionych przez kaznodzieję książek. Wiązało się to zapewne z wiarą pisarza w perswazyjną siłę słowa drukowanego, czego dowodem jest własna twórczość autora *Kazań sejmowych*<sup>11</sup>. Nie podejmuje on w swych zalecających czytanie uwagach problemu artyzmu, przekonany, iż „retoryczne sztuczki” niegodne są poważnego piśmiennictwa. Dlatego zatem radzi czytać dzieła nastawione nie na *delectare*, ale na *movere* i na *docere*.

O ile opisane dotąd propozycje lekturowe dla syna Zygmunta III zawarł Skarga w tekstach nie skierowanych bezpośrednio do królewicza, o tyle niebawem zwrócił się do Władysława wprost, dedykując mu szóste wydanie *Żywotów świętych* w „dzień Wszech Świętych” 1603 roku, oświadczając:

przynoszę Jasności Waszej te księgi polskie  
*Żywotów świętych* aby się na nich i czytania  
i języka polskiego doskonale nauczał.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Por. np. wypowiedzi M. Reja: *Żywot człowieka poczciwego*. Oprac. J. Krzyżanowski. Wrocław 1956, s. 372—374, 542—544 („Nie trzebać będzie wielkiego nakładu, zbiegasz wszytek świat lekkim kosztem, tuż na miejscu siedząc [...]”, s. 372).

<sup>10</sup> P. Skarga: *Wzywanie do czytania...*, k. 5r.

<sup>11</sup> Por. M. Korolko: *O prozie „Kazań sejmowych” Piotra Skargi*. Warszawa 1971, s. 77—78.

<sup>12</sup> P. Skarga: *Dedykacja*. W: Tenże: *Żywoty świętych*. Cz. 1. A. Piotrkowczyk. Kraków 1603, k. 2r.

Dodać należy, że w 1592 roku ten sam tom ofiarował pisarz matce królewicza w nadziei, iż hagiograficzna księga pomoże Annie Austriaczce nauczyć się mowy poddanych, co uznawał za obowiązek młodej królowej, choć nie krył, że wymaga osiągnięcie tej umiejętności ciężkiej pracy:

Bo nie kilu miesięcy tak trudny język do pojęcia  
i wymowy, ale dalszego czasu i dłuższego a ustawicznego  
ćwiczenia potrzebuje.<sup>13</sup>

W dziesięć lat później *Żywoty świętych* stają się elementarzem „ośmioletniego królewicza”, elementarzem specyficznym, gdyż dzieło to, o wybitnie kontrreformacyjnej funkcji, miało być pomocne nie tylko w nauce czytania, ale też w zaszczepieniu młodemu czytelnikowi dogmatów katolickiej wiary. Akcentowanie sposobności doskonalenia polszczyzny za pomocą hagiograficznego zbioru jest zapewne efektem niepokoju Skargi o królewskiego syna, wychowującego się na dworze zdominowanym przez Niemców<sup>14</sup>.

Zalecając swe dzieło jako pomoc dydaktyczną w kształceniu „przewdziecznego Władysława”, kaznodzieja wzorował się na doświadczeniach europejskich monarchów, stojących wiernie przy papieżu. Zachęcając królewicza do czytania *Żywotów świętych* podkreślał:

Co uczynisz przykładem dzisiejszego króla hiszpańskiego  
Filipa trzeciego, który się na żywocie Ignacego Loyole [...] po hiszpańsku pisanym, w czytanie zaprawował.<sup>15</sup>

Nie jedyny to w tym przypisaniu przykład dynastyczny. Wzorem bowiem św. Ludwika, króla Francji w latach 1226—1270, który w testamencie pozostawił swemu synowi spis wskazań niezbędnych w dobrym sprawowaniu rządów, Skarga zestawia 32 zasady dla Władysława Zygmunta, z których punkt siódmy dotyczy czytania:

7. Szczęśliwe dni pogańscy mędrcy opowiadali: gdyby  
filozofowie królowali, abo królowie filozofowali.  
Dla tegoż takich dobrych dni i sobie i poddanym życząc  
w mądrości się i umiejętności, i w księgach, i w mądrych  
ludziach, kochaj, rozumne sprawy ich, powieści i historyje  
umiej i pamiętaj [...].<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Tenże: *Dedykacja*. W: Tenże: *Żywoty świętych...*, 1592, k. 2r.

<sup>14</sup> Za zwrócenie uwagi na ten problem dziękuję Pani prof. dr hab. Renardzie Ociecek.

<sup>15</sup> P. Skarga: *Dedykacja*. W: Tenże: *Żywoty świętych...*, 1603, k. 2r.

<sup>16</sup> Tamże, k. 2v—3r.

Dedykacja do „Władysława ośmletniego” i zawarte w niej refleksje sprawiły, że *Żywoty świętych* uznano potem za lekturę obowiązkową dla dzieci, młodzieży oraz kobiet, ponieważ i z tego względu, że dzieło swe przypisywał Skarga także Annie Jagiellonce, Annie z Lipnika Kormanickiej oraz, o czym wspomniano, Annie Rakuszance<sup>17</sup>. Parenetyczny charakter tomu, pełniącego funkcję „młota na heretyków”, wydawał się szczególnie przydatny dla potrydenckiego modelu kształcenia. Świadom tego był sam kaznodzieja, tłumaczący królewiczowi, jak ważną rolę w kształtowaniu młodego umysłu odgrywa odpowiednia lektura,

gdyż się wszyscy w grzechu rodzim, a ciemny rozum z  
natury i skłonności do złego mając, ćwiczenia na prostowanie do te[go] co  
rozum ukazuje, z młodości potrzebujem.  
Co gdy się z dzieciństwa i młodziństwa omieszka, trudną  
naprawę potym czyni.<sup>18</sup>

Jak widać, sporo w wypowiedzi Piotra Skargi uwag w tonie postulatycznym. Jedyny raz, w sposób zapewne nie pozbawiony panegiryzmu, wypowiedział się nadworny kaznodzieja o postępkach królewicza w 1610 roku, przy okazji siódmego wydania *Żywotów świętych*. Do znanej nam dedykacji dopisał kilka słów o zdolnościach już wówczas piętnastoletniego Władysława, z którego duszy, zdaniem autora *Kazań sejmowych*,

wynikają promyszczi, ktoremi nadzieje wszytkiego  
krolestwa [karmi], i w naukach szczęśliwy postępek  
[bierze]<sup>19</sup>.

Kaznodzieja ponownie proponuje lekturę *Żywotów świętych* królewiczowi, który wertując hagiograficzne dzieło Skargi, znajdzie w nich odpowiednie dla swego wieku skarby mądrości, „boć już dał Pan Bog ostrożne nie dziecinne baczenie, i rozsądek wrodzony i nabyty”, pozwalający pilniej „świętych historyje” czytać.

Uwagi Skargi w sprawie wykształcenia następcy tronu, zalecanie dzieł własnych i lektury określonego typu, nie były zapewne jedynymi tego typu głosami w naszym piśmiennictwie przełomu XVI i XVII wieku. Jednakże urzędowa funkcja, jaką pełnił na dworze królewskim twórca Bractwa Miło-

<sup>17</sup> Por. H. Barycz: *Z dziejów jednej książki*. W: Tenże: *Z epoki renesansu, reformacji i baroku. Prądy — idee — ludzie — książki*. Warszawa 1971, s. 660—663; por. też: J. Nowak-Dłużewski: „*Żywoty świętych*” Piotra Skargi. W: Tenże: *Z historii polskiej literatury i kultury*. Warszawa 1967, s. 46—62; H. Fros: „*Żywoty świętych*” Skargi w ogniu krytyk. W: *Fermentum massae mundi. Jackowi Woźniakowskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*. Warszawa 1990, s. 312—319.

<sup>18</sup> P. Skarga: *Dedykacja*. W: Tenże: *Żywoty świętych...*, 1603, k. 2r—2v.

<sup>19</sup> Tamże, 1610, k. 4r.

sierdza, w sposób szczególny obligowała go do wypowiedzi na temat doboru lektur dla królewicza, kto wie, czy i nie do praktycznego egzekwowania wskazań. Jako ideolog kontrreformacyjnych przemian w Rzeczypospolitej schyłku XVI i początku XVII stulecia Piotr Powęski proponował jasno określony typ lektury, która nie tylko utwierdzała rzymskie wyznanie, ale też rodziła w młodym umyśle niezgodę na tolerowanie konfederacji warszawskiej i podawała argumenty na zbijanie poglądów niekatolików. *Roczne dzieje kościelne* akcentowały dobitnie trwałość papiestwa, ukazując tragiczne losy tych, którzy mieli odwagę zwalczać rzymskie wyznanie, parenetyczne zaś *Żywoty świętych* przynosiły zbiór godnych do naśladowania biografii, jakie później w kilku wypadkach miały stać się zwierciadłami stanowymi<sup>20</sup>.

Nie zalecał Skarga współczesnym czytania *Biblii*, gdyż zgodnie z duchem epoki uważał, że lektura *Pisma Święte* może okazać się dla świeckiego czytelnika szkodliwa, stąd też przede wszystkim został autorem *Żywotów świętych*, by katolicy „nie tesknili do Biblii”. Jako przeciwnik swobody wyznaniowej w państwie, nadworny kaznodzieja nie tolerował czytania dzieł innowierczych przez nie przygotowanych odbiorców. Lektura i odpowiedzi na publikacje przedstawicieli konkurencyjnych konfesji należała do dobrze wykształconych w jezuickich kolegiach polemistów. Co więcej, uważał również, że pisarz innowierca nie ma prawa dedykować swego dzieła królowi katolickiemu. Pogląd ten ostro wyartykułował w *Artes duodecim* oraz we *Wtórym zawstydzeniu arianow*, gdzie znajdziemy relację z obłożenia Hieronima Moskorzowskiego anatimą za przypisanie Zygmuntowi III Wazie ariańskiej książki<sup>21</sup>.

Głos w sprawie wykształcenia i lektur dla młodego Władysława zabrał Skarga niejako z urzędu. Jednakże z poważnych przestróg i napomnień łatwo można wyłowić prawdziwie ciepły i serdeczny stosunek kaznodziei do przyszłego Władysława IV Wazy — a rzecz to u Skargi wyjątkowa. Dodać trzeba, iż żadnej refleksji nie poświęcił pisarz Janowi Kazimierzowi, przyrodniemu bratu Władysława, mimo iż wiemy, że ochrzcił go z wody i wraz z królową Konstancją ofiarował go przed obrazem Matki Boskiej i św. Kazimierza w Wilnie<sup>22</sup>.

*Żywoty świętych*, najstarszy bodaj polski bestseller literacki, potomność oceniła surowo i właściwie zdyskwalifikowała jako lekturę dla młodego

<sup>20</sup> Por. J. Tazbir: *Piotr Skarga...*, s. 112; Tenże: *Sarmatyzacja katolicyzmu w XVII wieku*. W: *Wiek XVII — Kontrreformacja — Barok. Prace z historii kultury*. Red. J. Pelc. Wrocław 1970, s. 7—39.

<sup>21</sup> Por. A. Sitkova: *Spór o adresata w listach dedykacyjnych Piotra Skargi i Hieronima Moskorzowskiego*. W: *Jesuitica*. Red. J. Malicki [w druku].

<sup>22</sup> Por. S. Windakiewicz: *Piotr Skarga*. Kraków 1925, s. 13—14.

czytelnika. Oburzano się, że Skarga w żywocie św. Kunegundy wystawił na szwank niewinność Bolesława Wstydlwego<sup>23</sup>, co sprawia, iż ta oraz inne „erotyczne” partie hagiograficznego tomu nie mogą trafić przed oczy dzieci. Widziano w *Żywotach świętych* „szkołę sadyzmu” i uznano, że: „Kto przeszedł przez szkołę uczuć Skargi, ten już nie był normalny. Ale kto przez nią nie przeszedł, skoro to był największy w siedemnastym i osiemnastym wieku bestseller?”<sup>24</sup>

Opinie te dziś mogą zyskać uzasadnienie we współczesnym pojmowaniu literatury dla dzieci i młodzieży, natomiast przeniesione trzy stulecia wstecz wydają się anachroniczne. Jak słusznie zauważa J. Tazbir, choć czytelnikami hagiograficznego tomu Skargi były istotnie przede wszystkim dzieci, dla których opowieści o świętych, walczących z popędami cielesnymi lub rozszarpywanych w lunaparach, „nie stanowiły zapewne najodpowiedniejszej lektury (nie mówiąc o nieco sadystycznych opisach tortur zadawanych męczennikom)”<sup>25</sup>, to jednak wówczas inne miano podejście do wychowania młodego pokolenia i tematy, dziś będące tabu, stanowiły przedmiot zwykłych rozmów. Młodzi czytelnicy przede wszystkim „znajdowali w *Żywotach świętych* beletrystykę religijną, której bohaterami niejednokrotnie bywali ich rówieśnicy, gdy tymczasem w innych utworach ówczesnej literatury występowali niemal wyłącznie dorośli”<sup>26</sup>. Dzieciom i młodzieży łatwiej przychodziło utożsamienie się z małoletnimi męczennikami — hagiografie uczyły, iż można było zostać świętym w każdym wieku.

Dzieło Skargi, na którym miał się zaprawiać w umiejętności czytania Władysław Zygmunt, wprowadzono w XVII wieku do szkół parafialnych i kolegiów jezuickich jako pomoc w nauce religii. „Usunęła je stamtąd, i to nie od razu, reforma programu przeprowadzona za sprawą Komisji Edukacji Narodowej.”<sup>27</sup>

Czytanie dedykowanych królewiczowi *Żywotów świętych* nie wymagało od dawnego czytelnika specjalnego przygotowania, a realizowało niemal wszystkie cele, jakie przed idealną lekturą stawiał Piotr Skarga. Było to dzieło prawowierne, miało charakter historyczny, „bez ruszania się z domu” dawało możliwość poznania dalekich krajów, kreowało wzorce postępowania. Jednakże w odniesieniu do książek trudniejszych, teologicznych, ascetycznych, w szczególności gdy miały one trafić do rąk młodego czytelnika, królewski kaznodzieja nie miał wątpliwości, iż:

<sup>23</sup> Por. W. A. Maciejowski: *Piśmiennictwo polskie*. T. 1. Warszawa 1851, s. 694.

<sup>24</sup> Hamilton [J. Z. Słojewski]: „*Żywoty świętych*”. „Kultura” 1967, nr 3, s. 12.

<sup>25</sup> J. Tazbir: *Piotr Skarga...*, s. 101.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże, s. 101—102.

[...] do czytania dobrych ksiąg potrzeba mistrza i wykładacza, tym zwłaszcza którzy jeszcze wprawnych zmysłów do wojny z samemi sobą nie mają [...] <sup>28</sup>.

Proponowane przez Skargę młodemu Władysławowi Zygmuntowi dzieła to tylko drobny fragment listy lektur królewicza — nadziei i „ochłody wszytkiej Korony”. Edukacja królewskiego syna była wszak sprawą najwyższej wagi i czuwał nad nią sztab starannie wybranych ludzi. Wydaje się więc, że wzbogacenie tej listy oraz określenie wpływu, jaki miały propozycje autora *Kazań sejmowych* na ukształtowanie się gustów czytelniczych przyszłego władcy, wymaga szczegółowych badań i zapewne powinno stanowić postulat badawczy, który warto by zrealizować w przyszłości. Nie można bowiem odmówić racji przeświadczeniu Skargi, iż:

Jako należy na tym, z jakimi młody towarzyszy;  
tak też i na tym, na jakich księgach rad czyta  
i ktore sobie upodoba. <sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> P. Skarga: *Dedykacja*. W: J. Fati: *Księgi o umartwieniu nieporządných naszych skłonności i popędliwości*. Przekł. [?]. A. Piotrkowczyk. Kraków 1604, k. 3r.

<sup>29</sup> Tenże: *Dedykacja*. W: Tenże: *Żywoty świętych...*, 1603, k. 2r.

MARIOLA JARCZYKOWA

**„Obowiązkowe” i „nadobowiązkowe”  
lektury Janusza II Radziwiłła  
w czasie jego nauki w liceum słuckim  
i podczas zagranicznych studiów**

Książę na Birżach i Dubinkach, utrwalony w *Potopie* Henryka Sienkiewicza jako szczególnie negatywny bohater, pertraktujący ze Szwedami, jest dostrzegany w powszechnej opinii w roli niefortunnego polityka i zdrajcy. Ta „etykieta” przysłania inne sfery działalności Janusza II, jego poziom intelektualny, zainteresowania kulturalne czy czytelnicze. W pracach, nie tylko historyków, pojawiają się lekceważące określenia Radziwiłła, np. Tadeusz Chrzanowski w książce *Wędrowki po Sarmacji europejskiej* scharakteryzował magnata birżańskiego, opisując jego portret, jako „jajogłowego, ryżowatego zdrajcę”<sup>1</sup>.

W XVII wieku opinie o wojewodzie wileńskim nie były tak jednoznacznie negatywne. Wręcz odwrotnie, Jean de Labourer, towarzyszący królowej Marii Ludwice, podziwiał erudycję Radziwiłła, jego wspaniałe opanowanie języka francuskiego czy wreszcie duże obycie towarzyskie<sup>2</sup>. Nie wdając się w problemy weryfikacji ocen Janusza II, można jednak wskazać te sfery działalności magnata, które ukazują go w innym, bardziej korzystnym świetle.

W niniejszym szkicu skupimy się przede wszystkim na zainteresowaniach czytelniczych Radziwiłła w czasie jego edukacji w kraju i za granicą. Zbada-

---

<sup>1</sup> T. Chrzanowski: *Wędrowki po Sarmacji europejskiej. Eseje o sztuce i kulturze staropolskiej*. Kraków 1988, s. 123.

<sup>2</sup> Zob. E. Kotłubaj: *Życie Janusza Radziwiłła*. Wilno 1859, s. 84—87.



nie tego problemu jest o tyle ułatwione, że zachowały się różne instrukcje rodzicielskie Krzysztofa II oraz spis książek zabieranych przez młodego podróżnika „do cudzej ziemi”, gdzie kontynuował edukację.

Początkowe nauki pobierał Radziwiłł w Kojdanowie pod kierunkiem Adama Rassowskiego. Kiedy skończył 13 lat, ojciec skierował go do Słucka, gdzie od 1625 roku funkcjonowało kalwińskie gimnazjum. Dzięki zachowanemu regulaminowi tej szkoły możemy „odtworzyć” nie tylko strukturę nauczania, prawa i obowiązki uczniów, ale także zapoznać się z obligatoryjnymi lekturami przewidzianymi w programie.

We wstępie autor regulaminu w panegirycznym tonie wychwalał młodego księcia, „najznamienitszą ozdobę naszego liceum”, którego:

[...] książęca purpura wśród ścian naszej szkoły codziennie jaśnieje i jakby diament oprawny w złoto, rozjaśnia zbliżaniem się swego blasku, jej smutek<sup>3</sup>.

Reinhold Adami, autor *Ordo scholae slucensis*, tak dalej pisał o Januszu:

Obecność tego księcia, już sama w sobie powinna wystarczać do przyciągnięcia pozostałej szlachty, aby pobudzona codziennym jego przykładem, nauczyła się szanować powagę literatury [...].<sup>4</sup>

O tym, jakie konkretnie teksty mogli czytać „pobudzeni przykładem” Radziwiłła uczniowie liceum słuckiego, dowiadujemy się z dalszych kart regulaminu. W klasie czwartej, od której zaczynano edukację, wprawiano uczniów w podstawy języka łacińskiego, ucząc ich różnych sentencji. W następnym roku czytano już bajki Ezopa, dystychy Katona, dialogi Castelliona. Najbardziej polecanym dziełem na tym etapie nauki był *Enchiridion* Murmeliusa.

W klasie drugiej doskonalono znajomość języka łacińskiego przez analizę *Listów* Cyserona, komedii Terencjusza, *Bukolik* Wergiliusza, *Rozmów* Ludovika Wivusa. Oprócz doskonalenia łaciny dbano także o odpowiednie religijne ukształtowanie uczniów, gdyż — jak czytamy w regulaminie:

Do nauki pobożności jest tu zaś przeznaczony katechizm reformowany łaciński, do którego przyłącza się ewangelię łacińską, które przez ojczystą interpretację obywatele tej klasy czynią swojskimi [...].<sup>5</sup>

<sup>3</sup> [R. Adami]: *Ordo scholae slucensis*. Druk. P. Blastusa Kmity. Lubcz 1628, k. A<sub>4</sub>r-A<sub>4</sub>v: tłumaczenie A. Golik-Prus.

<sup>4</sup> Tamże, k. A<sub>4</sub>v.

<sup>5</sup> Tamże, k. G<sub>1</sub>v.

W najwyższej klasie, pierwszej — jak stwierdzał Adami, autor regulaminu:

Nie przedkładamy autorów nowych, niedawno urodzonych, lecz starych, najpewniejszych nauczycieli odważnej łaciny — zatem w prozie Cicerona, Terencjusza, Plauta, w poezji z pewnością Horacego, Wergiliusza, Owidiusza.<sup>6</sup>

Lektura tych pisarzy nie tylko miała na celu zapoznanie uczniów z najwybitniejszymi osiągnięciami literatury antycznej, ale przede wszystkim wskazane teksty były podstawą do analizy gramatyki, retoryki, języka oraz wzorem do własnych ćwiczeń i „wprawek” stylistycznych. Regulamin zalecał tu kolejność zadań:

Ćwiczenia te są w wierszu lub prozie; w ćwiczeniach z wiersza zaczynamy od przedstawienia, które polega na przywróceniu właściwego szyku w wersach, dalej przychodzi odnowienie, które polega na dopasowywaniu połówek wierszy różnych poetów, następnie zajmujemy się przemianą, polegającą na zmianie różnych rodzajów metrów. Kończymy wreszcie na odśpiewaniu, które polega na układaniu nowych wierszy na własną rękę poczynawszy od składanek i parodii, naśladownictwa.<sup>7</sup>

O tym, że Janusz II dobrze wykonywał te ostatnie zadania, świadczą słowa „eksperta” w tej dziedzinie — Daniela Naborowskiego, który pisał do Radziwiłła:

Ciebie wnet w Helikonie dobrze ćwiczonego  
Żelazny Mars wygląda do obozu swego.<sup>8</sup>

Poeta wspominał również o jakichś bliżej nie określonych „komickich rymach” młodego księcia<sup>9</sup>.

Janusz II podczas swego pobytu w śluskim liceum często pisał do ojca listy. Zachowane do dziś w Archiwum Głównym Akt Dawnych te epistolograficzne dokumenty są z jednej strony świadectwem opanowania przez niego języka łacińskiego, z drugiej zaś — zawierają cenne informacje o przebiegu edukacji i o czytanych wówczas książkach. W jednym bowiem z listów Janusz II pisał:

---

<sup>6</sup> Tamże, k. D<sub>2</sub>r; tłumaczenie Ł. Tofilski.

<sup>7</sup> Tamże, k. D<sub>2</sub>v.

<sup>8</sup> D. Naborowski: *Poezje*. Oprac. J. Dürr-Durski. Warszawa 1961, s. 135.

<sup>9</sup> Zob. tamże, s. 143.

Cum autem quibusdam indigeam necessariis obnixè rogo C. V. ut mihi pannum ad superiorem vestem comparandam et serielem ad subdurendam mittat; tum etiam libros utpote Epistolas Ciceronis ad familiar[es]; Terentium Christianum, Systema Logicae minus Kerckermanni, Rethorica Johannis Martini; Ei enim Authores in schola nostra slucensi a D[omi]no Rectore proponuntur et explicantur.<sup>10</sup>

W czasie pobytu Radziwiłła w szkole słuckiej opiekował się nim wytrawny nauczyciel Paweł Demetrowicz. Dbał on nie tylko o intelektualny rozwój swojego podopiecznego, ale także z własnego księgozbioru przywoził potrzebne do nauki chłopca dzieła<sup>11</sup>.

O tym, jakie były „nadobowiązkowe” lektury Janusza w okresie jego nauki w Słucku, dowiadujemy się pośrednio z wykazu książek, które młody magnat zabierał ze sobą w dalszą edukacyjną podróż po Europie<sup>12</sup>. Oprócz bowiem pozycji, które ojciec Krzysztof II ofiarował Januszowi, osobno zostały wydodrębnione „księgi dawne” księcia. Młody podróżnik miał w swojej bibliotece wydawnictwa o konfesyjnym charakterze. Wśród jego „dawnych książek” spotykamy *Modlitwy polskie w aksamit czarny i w srebro oprawne* oraz dzieła, które znalazły się na indeksach katolickich. Należała do nich praca kalwińskiego pisarza łacińskiego Andrzeja Wolana, związanego jeszcze z mecenatem Mikołaja Czarnego Radziwiłła, *De libertate politica sive civili* (ogłoszona w Krakowie u Macieja Wirzbięty w 1572, edycja druga w 1582 roku, bez miejsca wydania).

Innym dziełem, znajdującym się na indeksach katolickich, był utwór Piotra Moulinsa pt. *Héraclite ou de la vanité et la misère de la vie humaine*. Przekład tego dzieła Samuela Światopełka Bolestraszyckiego z 1627 roku wzbudził wiele kontrowersji, gdyż tłumacza ukarano grzywną i 6 miesiącami więzi<sup>13</sup>.

Wskazany w rejestrze utwór *Petri Molinari De cognitione Dei* jest być może (jeżeli sporządzający inwentarz biblioteczki podróźnej określił tylko „materię” książki, nie przytaczając tytułu) jednym z egzemplarzy ściganego przez cenzurę kościelną „liber hereticus”.

Końcącą pozycją, która mówiła o prześladowaniach innowierców, był *Enchiridion consolatorium pro iis, qui hoc tempore peregrinationes grauissimas, Evangelicas veritatis causa patiantur* Bartłomieja Bythnera, „Eccl. Głam-

<sup>10</sup> AGAD Archiwum Radziwiłłowskie IV, t. 176.

<sup>11</sup> Zob. H. Wisner: *Lata szkolne Janusza Radziwiłła. Przyczynek do dziejów szkolnictwa kalwińskiego w pierwszej połowie XVII wieku*. „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1969, s. 193.

<sup>12</sup> *Rejestr ksiąg K[się]cia Je[lg]o Mci Janusza Radziwiłł[ę]a, które się do cudzych krajow biorą i które K[się]żę JM Pan Hetman K[się]ciu Januszowi darował*. AGAD AR, dz. XI, ks. 37, s. 324–325.

<sup>13</sup> Zob. *Bibliografia literatury polskiej „Nowy Korbut”*. Oprac. zespół pod kier. R. Pollaka. T. 2. Warszawa 1964, s. 41.

bovianae” ministra. Traktat ten ukazał się w 1624 roku. Jak więc wynika z zestawienia dat edycji prac Bythnera i Moulinsa, Janusz Radziwiłł zabierał ze sobą na studia w 1628 roku prace świeżo wydane i dyskutowane w środowisku protestanckim.

Oprócz dzieł polemistów kalwińskich w biblioteczce podróźnej znalazły się także dwa różne „przekładania” *Psalterza Dawidowego*: Jana Kochanowskiego i Macieja Rybińskiego. Obecność tłumaczenia kaznodziei kalwińskiego być może podyktował nakaz synodów, mówiący o obowiązku drukowania i posługiwania się tym przekładem w zborach, w celu ujednolicenia śpiewów psalmowych. Trudno dzisiaj sprecyzować, jakie wydanie *Psalterza Księdza Macieja Rybińskiego* miał przy sobie w czasie edukacyjnych wojaży Janusz II, zwłaszcza że w XVII wieku, do 1628 roku, takich edycji było około dziesięciu. W 1624 ukazał się nawet kalwiński przekład z komentarzem Jana Turnowskiego.

*Psalterz Dawidów* Jana Kochanowskiego był natomiast zabrany w zagraniczną podróż z innych względów niż nakazy synodalne. O przywiązaniu bowiem do poezji czarnoleskiej świadczy fakt, że wśród dawnych ksiąg Janusza II znalazł się także zbiór *Jan Kochanowski*. Być może na takie preferencje czytelnicze młodego magnata wpłynęli jego dawni preceptorzy: Salomon Rysiński i Daniel Naborowski, który wielokrotnie w swojej twórczości odwoływał się do poezji czarnoleskiego Mistrza, a także — co ciekawsze — w korespondencji z Radziwiłłami posługiwał się kryptocytatami z Kochanowskiego. Obecność zbiorów poezji Mistrza Jana nie była czymś wyjątkowym w księgozbiorach protestanckich, niemniej informacja w rejestrze, mówiąca o tym, że wśród książek Radziwiłła znalazł się zbiór najwybitniejszej polskiej poezji renesansowej, dobrze świadczy o kulturze czytelniczej młodego księcia.

Czołowy poeta XVI wieku był też ceniony przez barokowego pisarza i teoretyka literatury Macieja Kazimierza Sarbiewskiego, którego *Poemata* znalazły się na liście zabieranych w podróż przez Radziwiłła książek. Obecność tekstów — uwieńczonego przez papieża — jezuickiego twórcy, świadczy o tym, że Radziwiłł w doborze lektury nie kierował się tylko względami wyznaniowymi. Być może osobiście nawet zetknął się księżę z — przebywającym często u zaprzyjaźnionego z Radziwiłłami biskupa wileńskiego Eustachego Wołłowicza — Sarbiewskim. Wspomniane w rejestrze *Poemata Sarbiewskiego* to prawdopodobnie *Lyricorum libri tres* wydane w 1625 roku w Kolonii lub w edycji poszerzonej — w Wilnie w trzy lata później.

W XVII wieku bardzo popularne były różnego rodzaju wydawnictwa emblematyczne, tworzone także przez poetów związanych ze środowiskiem Radziwiłłowskim. W wykazie książek zabieranych na studia przez Janusza II także spotykamy informacje o dziełach łączących w sobie „obraz, słowo i znak”.

Krzysztof II darował synowi *Emblemata Academicae Altorfinae*, natomiast młody magnat posiadał już wcześniej *Florenty Schconovy Emblemata*.

Oprócz dzieł o charakterze religijnym czy literackim dużą grupę książek zabieranych przez Janusza na studia stanowiły różnego rodzaju prace historyczne. Spotykamy wśród nich zarówno dzieła starożytnych historyków rzymskich, jak i twórców polskiej historiografii. Pierwszą grupę reprezentują: Cezar, Sallustiusz i Swetoniusz — historyk i biograf. Ten ostatni musiał być znany Januszowi II jeszcze z nauki w liceum słuckim. W programie bowiem tej szkoły spotykamy uwagę:

[...] na czele których [dawnych historyków — M. J.] stoi Swetoniusz, jego pouczenia tak wykładamy, aby słuchaczy naszych pozostawić wzbożaconych, zachwyconych i pouczonych. Wprowadzamy analizę historyczną tego autora [...].<sup>14</sup>

Historię Polski mógł natomiast studiować Janusz na podstawie dzieł Wincentego Kadłubka oraz Jana Herburta. W 1602 roku w Dobromiłu ukazało się pierwsze wydanie pracy Mistrza Wincentego wraz z komentarzem Jana Dąbrówki z XV wieku. Do edycji tej doszło dzięki inicjatywie Jana Szczęsnego Herburta, którego ojciec Jan skrócił dzieło Marcina Kromera i opublikował pt. *Chronica, sive Historiae Polonicae compendiosa [...] descriptio* (Bazylea 1571, wyd. następne: 1584, Gdańsk 1609, Bazylea 1615).

Jednym z głównych celów, dla których młody książę wyjeżdżał w „cudze kraje”, było dobre opanowanie kilku języków obcych, o czym świadczą następujące fragmenty instrukcji:

W niemieckim języku i w drodze i na miejscu ma się pilno ćwiczyć [...] zaprawować go też do francuskiego języka.<sup>15</sup>

Janusz II miał też doskonalić swoją łacinę. W ćwiczeniach tych z pewnością pomocne były książki wskazane w rejestrze: *Grammatica Gallica Serrei* oraz *Colloquia sex linguafrum*. Młody podróżnik miał również pod ręką popularny przewodnik po wielu krajach europejskich *Itinerarium Italiae, Germ., Franc., Schoti*.

Warto też przypomnieć, że w XVII wieku magnaci wysyłali swoich potomków za granicę nie tylko w celu zdobycia tam wykształcenia i nabrania poloru towarzyskiego, lecz również w celu swego „przeszkolenia wojsko-

<sup>14</sup> [R. Adam]: *Ordo scholae slucensis...*, k. D<sub>1</sub>v.

<sup>15</sup> *Informatia, według której syn mój książę Janusz Radziwiłł [...] i służy postępować sobie mają. Dana w Wilnie 7 IX 1628*. AGAD AR, dz. XI, ks. 37, s. 319.

wego”. Hetman Radziwiłł przywiązywał do tego aspektu wyprawy swego syna szczególne znaczenie. Mając na uwadze jego przyszłą karierę wojskową, prosił, aby Janusza instruował „ad rem publicam et militare” dobry geometra<sup>16</sup>. Syn hetmana interesował się studiami wojskowymi, gdyż — jak sam stwierdzał:

[...] tym największą poświęciłem uwagę; cztery bowiem pełne miesiące przebywałem w obozach [...] <sup>17</sup>.

Pod ręką miał natomiast w zakresie teorii wskazaną w rejestrze książkę *Leonis Imp. De apparatu Bellici*.

Podróże zagraniczne były także dla magnatów znakomitą okazją do powiększania swoich księgozbiorów. Janusz II pilnie śledził nowości wydawnicze na rynku księgarskim, skoro prosił ojca o dostarczenie mu spisu bibliotecznego, aby nie kupować dubletów<sup>18</sup>. W liście zaś z Lejdy w 1631 roku donosił Krzysztofowi II:

Teraz p. Freytag, o którymem do W.Ks.M. pisał, wydał niedawno książkę o fortyfikacji po niemiecku, w której rozmaite, mianowicie niderlandzkie pokazuje do oblężenia, dobywania i o rozmaitych traktuje wojennych sztukach, jeśli jej będzie W.Ks.M. potrzebowała, tedy za pierwszą okazją pošlę.<sup>19</sup>

Wspomniana w liście książka to praca związanego z Radziwiłłami Adama Freytaga *Architectura militaris nova et aucta...*, wielokrotnie wydawana w Lejdzie i Amsterdamie, przełożona też na język francuski.

Książkę Janusz w czasie swych wojaży edukacyjnych informował ojca nie tylko o dziełach z zakresu wojskowości. Interesował się również innymi przedsięwzięciami wydawniczymi w Europie Zachodniej. W korespondencji donosił Krzysztofowi II i o zamiarze wydrukowania w Antwerpii dzieła *Icones et elogia illustrorum virorum*, w którym miały się pojawić także biogramy litewskich magnatów<sup>20</sup>.

Wyczulenie na sprawy druku książek, gdzie pojawiały się „akcenty radziwiłłowskie”, pozostawało w zgodzie z życzeniami Krzysztofa II, czemu dał wyraz w instrukcji wychowawczej:

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Cyt. za: J. Freylichówna: *Ideal wychowawczy szlachty polskiej w XVI i początku XVII wieku*. Warszawa 1938, s. 97.

<sup>18</sup> M. B. Topolska: *Czytelnik i książka w Wielkim Księstwie Litewskim w dobie Renesansu i Baroku*. Wrocław 1984, s. 253.

<sup>19</sup> Cyt. za: J. Freylichówna: *Ideal wychowawczy...*, s. 97—98.

<sup>20</sup> M. B. Topolska: *Czytelnik i książka...*, s. 253.

Jako wszystkich literatos viros captować, tak osobliwie tych, którzy Historiam Universalem piszą i informować ich o dziejach tutecznych, aby prawdziwy i honestam mentionem mei czynili.<sup>21</sup>

W czasie studiów w Europie Zachodniej Janusz II nie tylko poprzestawał na lekturze książek ze swojej biblioteczki podróżnej, lecz starał się powiększać podręczny księgozbiór o inne ciekawe i pomocne mu w nauce wydawnictwa. Krzysztof II polecał nawet swoim sługom towarzyszącym młodemu księciu w podróży:

Bibliotekę non numerosam, ale selectam et ornatam dla Janusza sprawić.<sup>22</sup>

Sam hetman wzbogacił przed wyjazdem podręczny księgozbiór „dawnych” książek swego syna. Ofiarował mu bowiem m. in. oprawne w srebro: *Biblię polską*, *Postyllę* Grzegorza z Żarnowca. Zalecił zarazem:

W drodze na każdy dzień jeden rozdział w Biblii przeczytawszy sens z niego ręką swą osobliwą książkę wypisze.<sup>23</sup>

Księciu Krzysztofowi z pewnością zależało na doborze takiej lektury religijnej dla studiującego syna, która utwierdzałaby go w protestantyzmie. Do wychowania w tym duchu przywiązywał zresztą hetman szczególną wagę, skoro w instrukcji przekazanej dwóm preceptorom Janusza zaznaczał:

Instytucją i ćwiczenie syna mego od bojaźni Bożej i znajomości prawdy jego św. zaczynać każe [...].<sup>24</sup>

W innym zaś miejscu stwierdzał:

Do institucji syna mego praecipuam mieć pietatis rationem, w Modlitwach, w czytaniu Biblii i Postylli [...].<sup>25</sup>

Lektura tego typu książek nie należała do najłatwiejszych, skoro brat Krzysztofa II — Janusz I [zm. 1620] w liście z 1603 roku stwierdzał:

<sup>21</sup> *Informatia, według ktorej...*, s. 323.

<sup>22</sup> Tamże, s. 320.

<sup>23</sup> *Nad generalną o instytucji syna mego Janusza Radziwiłła informacją [...]*. Oprac. M. Zachara i T. Majewska-Lanchołc. „Odrodzenie i Reformacja w Polsce” 1971, s. 182.

<sup>24</sup> Tamże, s. 182.

<sup>25</sup> Tamże.

[...] a tego katechizmu zgola zrozumieć nie mogę, a tym bardziej owego drugiego paragrafu.<sup>26</sup>

Oprócz dzieł religijnych ofiarowanych Januszowi II, książę hetman przekazał i inne książki, które mogły stać się pomocne młodemu studentowi w czasie jego „edukacyjnych peregrynacji”. Jak już wspomniano, Krzysztof II darował Januszowi *Emblemata Academicæ Altorfinae*. Dzieło akademików z Altdorfu było prawdopodobnie miłą pamiątką hetmana z jego wojaży edukacyjnych, podczas których wielu profesorów uczelni, gdzie studiował, dedykowało mu swoje dzieła. W 1602 roku Konrad Ritterschausen, jurysta o międzynarodowej sławie, utrzymujący długoletnie stosunki z Salomonem Rysińskim, poświęcił młodemu księciu Krzysztofowi swoje *Sacra strena Altorfina*, własną parafrazę psalmów<sup>27</sup>.

Oprócz dzieł emblematycznych znajdujemy w spisie ofiarowanych Januszowi dzieł także tzw. *icones*, czyli utwory na „portret” wskazanych osób: *Illustrium virorum imagines ex marmoribus*. Dzieło to musiało być popularne w środowisku Radziwiłłowskim, skoro zbliżony zapis (*Illustrium imagines ex antiquis marmoribus et numismatibus*) spotykamy w inwentarzu biblioteki Salomona Rysińskiego<sup>28</sup>.

Książką o podobnym charakterze była też następująca pozycja w rejestrze woluminów ofiarowanych Januszowi II: *Virorum Doctorum Effigies P. Gallei*.

Krzysztof II w swojej instrukcji wychowawczej zwracał szczególną uwagę na nauczanie wskazanych przez siebie przedmiotów, wśród których historia stała się jednym z czołowych miejsc. Dołączył do posiadanych już przez Janusza historyków prace Justyniusza i Sallustiusza, a zarazem zalecał w swojej instrukcji wychowawczej:

Preceptora takiego mu nająć, coby go umiał i mógł feliciter in stylo, in sermone, in historiis, in politicis praeceptis instituować i długo takiego człowieka upatrować, nie przyjmując ledakogo skwapliwie.<sup>29</sup>

Towarzyszący birżańskiemu księciu dworzanie również zachęcali go do studiowania dzieł historycznych. Świadczą o tym listy adresowane do Krzysztofa Radziwiłła, w których opiekunowie Janusza dawali sprawozdanie z jego postępów w nauce. Aleksander Przyppkowski pisał m.in.:

<sup>26</sup> Cyt. za: M. B. Topolska: *Czytelnik i książka...*, s. 253.

<sup>27</sup> Zob. H. Kunstmann: *Salomon Rysiński i norymberski uniwersytet w Altdorfie. „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”* 1975, s. 151.

<sup>28</sup> *Spisek i kosztunek ksiąg Salomona Rysińskiego. Biblioteczne*. Wyd. I. Lukšaite. W: *Is Lietuvos istorijos. Teminis mosklo darby rinkinys*. Vilnius 1985, s. 39.

<sup>29</sup> *Informatia, według ktorej...*, s. 319.



In mathematico studio Ks.J.M. [...] jest pilniejszym i znacznie już w fortyfikacyjnej perfectit. Ale ja często przypominam, że to sine civili prudentia, której sobie z czytania polityków i historyków trzeba nabyć, mało co będzie pożytecznym.<sup>30</sup>

W późniejszym zaś z listów Przypkowski stwierdzał:

Miał teraz przed się Annales Taciti, w których się zrazu nie mógł doczytać smaku, lecz coraz poczyną je sobie barzi[ej] smakować.<sup>31</sup>

W wykazie biblioteczki podróźnej nie spotykamy dzieł Tacyty, jednak korespondencja wskazuje, że książkę Janusz nie poprzestawał tylko na zbiorze książek zarejestrowanych w spisie. Wspomniany w liście Przypkowskiego Tacyt był autorem w XVII wieku niezwykle popularnym, nie tylko jako historyk, ale też ze względu na swój styl prozy, bliski Lipsiuszowi. W rejestrze dzieł ofiarowanych Januszowi znajdujemy również nazwisko i tego flamandzkiego humanisty, europejskiego teoretyka nowej retoryki. Wykaz wskazuje jednak nie na prace z zakresu oratorstwa, lecz korespondencję Lipsiusza.

Do problemów wymowy przywiązywał wszakże Krzysztof II dużą wagę, co podkreślał w instrukcji wychowawczej, prosząc m. in. preceptorów, aby syna wprawiać

w przystojne z ludźmi mądrymi dyskursy, witania, przyjmowania gości i w insze orationum argumenta, nie tak dalece patrząc, żeby długiego co mówił, jako więcej, żeby pięknie stanął i bezpiecznie sobie poczynął<sup>32</sup>.

W ćwiczeniach w tym zakresie mogły pomóc wskazane w rejestrze *Orationum Syntagma srebrem oprawne*. Poza tym hetman w instrukcji wyraził życzenie, aby Janusz

ex orationibus Livianis aliquot observationes suo Marte na tęż książkę wpi-sze, ktore operas quotidianas ręką swą pisane jedne mi odeszle z Starej Wsi, drugie potym z granice, abym był pewien, że się woli mojej dosyć dzieje [...]<sup>33</sup>.

O tym, że polecenie hetmana było realizowane, świadczy dopisek Janusza w jednym z listów przesyłanych na Litwę:

<sup>30</sup> Cyt. za: M. Chachaj: *Edukacje Radziwiłłów. Studia i podróże Radziwiłłów na tle peregrynacji magnaterii litewskiej od połowy XVI do połowy XVII wieku*. [Praca doktorska. Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Historyczny 1979. Maszynopis, s. 158].

<sup>31</sup> Tamże, s. 159.

<sup>32</sup> *Nad generalną...*, s. 182.

<sup>33</sup> *Informatia, według ktorej...*, s. 319.

Podług woli i rozkazania W.Ks.M. posyłam każdodziennie exercitia moje W.Ks.M.<sup>34</sup>

Nadzór nad przebiegiem nauki młodego księcia sprawował nie tylko jego ojciec, ale także wyznaczeni preceptorzy, którzy w listach adresowanych na Litwę nie zawsze przekazywali pomyślne informacje o zapale Janusza do nauki. Piotr Kochlewski bowiem pisał:

[...] p. Przypkowski zakiem znowu in forma został, aby go [tzn. Janusza] tylko ad studia exemplo prowokował. Nuż mowy i dyskursy, i czytania u stołu, inwitowanie ustawiczne ludzi uczonych dla niego instituował.<sup>35</sup>

Sam Przypkowski też przysyłał niezbyt korzystną opinię o pilności dawnego „prymusa” szkoły słuckiej:

Ledwie trzy, a czasem i dwie godziny na naukach Ks. JM trawi [...] nie dziw, że jednej lekcycji długo immoratur.<sup>36</sup>

Więści te na pewno niepokoiły księcia hetmana, zwłaszcza że studia zagraniczne bardzo — wedle słów jednego z preceptorów XVII-wiecznych — „niszczyły mieszek” magnatów. Krzysztof II pisał wielokrotnie o „ujmowaniu swoim potrzebom”, gdyż

pragnąc tego, aby potomek mój był człowiekiem i chwałę Bożej przygodnym i ojczyźnie pożytecznym i domowi swemu ozdobą, dla tego sobie od gęby odejmując wam się posyła<sup>37</sup>.

Kalwini byli jednak bardzo wyczuleni na naukę i odpowiednie wykształcenie, ponieważ — jak stwierdzano w programie przygotowanym przed wyjazdem Janusza II „do cudzych krajów”:

[...] bez czego chociaż się dawniejszego wieku panięta mogli obejść, ale teraz, iż się niemal wszyscy uczą, szpetna by rzecz była, nic albo niewiele umieć, [...].<sup>38</sup>

Janusz II — wbrew niepokojącym „sygnałom” wysyłanym do jego ojca w czasie pobytu na studiach zagranicznych — dobrze opanował m. in. zna-

<sup>34</sup> List z 15 września 1628 z Bielnicy. AGAD AR, dz. IV, t. 15, k. 177.

<sup>35</sup> Cyt. za: M. Chachaj: *Edukacje Radziwiłłów...*, s. 150.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Cyt. za: E. Kottubaj: *Życie Janusza Radziwiłła...*, s. 234.

<sup>38</sup> Cyt. za: H. Wisner: *Lata szkolne Janusza Radziwiłła...*, s. 187.

jomość języków obcych, sztukę militarną, znajomość historii itd. Sam hetman w *Informacji słudze* [...] Aleksandrowi Przypkowskiemu stwierdzał:

[...] kładąc na niego taką ozdobę, z jaką jeszcze żaden cuius aetatis nostra gentis civis nie wroczył się z cudzych krajów. To wszystko czynię sadząc się na commendacyach i świadectwach Pana Przypkowskiego, który mi to za niego przyrzekł, że tych czterech lat nie stracił marnie, ale tak w naukach, w językach i w experiencyji profecit, że wybornie funkcji poselskiej sprostać będzie mógł.<sup>39</sup>

Jak się okazało w następnych latach, edukacja Janusza II zaowocowała nie tylko w jego działalności publicznej, ale także kulturalnej. Późniejszy wojewoda wileński stworzył na swoim dworze bibliotekę, patronował szkolnictwu różnowierczemu, wymienia się go też jako jednego z najwybitniejszych kolekcjonerów obrazów oraz osobę o wysokiej kulturze osobistej.

---

<sup>39</sup> *Informacja słudze mojemu urodzonemu panu Aleksandrowi Przypkowskiemu*. AGAD AR, dz. XI, ks. 37, s. 336.

BEATA EMILIA ŁASZEWSKA

***„Przyjaciół Dzieci” Chrystiana Feliksa Weissego  
— przekład polski czasopisma  
w edycji warszawskiej z lat 1789—1792***

Pierwszym w Polsce czasopismem dla dzieci był ukazujący się w Warszawie w latach 1789—1792 „Przyjaciół Dzieci. Dzieło Tygodniowe Oryginalne w Języku Niemieckim przez J. P. Weysa [!] Wydane. Przez JJ.PP.L.J.M.K.K.PPlrów i K.B. Przetłumaczone...”

Pojawienie się nowego periodyku na naszym rynku wydawniczym wiązało się m.in. z rozwojem, w okresie oświecenia, polskiego czasopiśmiennictwa. Oprócz gazet ogólnoinformacyjnych zaczęły pojawiać się czasopisma ogłoszeniowe, uczone, półuczone, moralne, literackie, polityczno-społeczne, teatralne, rozrywkowe oraz dziecięco-młodzieżowe.

W okresie stanisławowskim nastąpił też wzrost zainteresowania filozofią oraz zdobyczami naukowymi i kulturalnymi europejskiego oświecenia. Przeprowadzając polskie reformy polityczne, gospodarcze, a także oświatowe, korzystano przede wszystkim z dzieł francuskich oraz angielskich. W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XVIII stulecia wzmogła się jednak chęć poznania półuczonych i moralno-obyczajowych pism niemieckich. Wiele z nich można było znaleźć w polskich księgarniach (np. u Fryderyka Pfaffa w Warszawie). Najciekawsze artykuły tłumaczono i zamieszczano w naszych czasopismach. Tak czynił m.in. Piotr Świtkowski, który redagował oraz wydawał najwybitniejsze czasopisma warszawskie o tematyce społeczno-politycznej, a także społeczno-ekonomicznej.

„Przyjacielem Dzieci” zainteresowano się również pod wpływem polskiej reformy oświatowej. Po pierwszym rozbiórze Polski grupa magnatów,

zwolenników reformy państwa, związanych ze Stanisławem Augustem, doszła do przekonania, iż głównym elementem naprawy Rzeczypospolitej powinna stać się reforma wychowania przeprowadzona zgodnie z filozofią oświecenia i doktryną fizjokratyczną. Fizjokratyzm reprezentował interesy francuskich właścicieli ziemskich, którzy uważali za podstawę bogactwa narodowego nie przemysł i handel, a dobrze rozwinięte rolnictwo. Zamierzali oni rozpocząć propagowanie najnowszego piśmiennictwa z dziedzin przyczyniających się do podniesienia plonów. Aby oświecić chłopów, odpowiedzialnych za efekty pracy na roli, chcieli zakładać szkoły ludowe i przekazywać w nich oprócz zasad pisania i czytania również wiedzę zawodową. Założenia fizjokratyzmu popierali filozofowie oświecenia, traktujący oświatę jako podstawę wszelkich zmian gospodarczych. Polscy reformatorzy doszli do podobnych wniosków. Zdawali sobie jednak sprawę, iż podporządkowane kościołowi szkolnictwo nie jest w stanie realizować nowego programu nauczania. Sytuacja polskiej oświaty zmieniła się z chwilą powołania do życia przez sejm delegacyjny, ustawą z 14 października 1773 roku, Komisji Edukacji Narodowej. Stała się ona pierwszą w Europie państwową, świecką władzą szkolną, która przejęła nadzór nad wszystkimi szkołami w Polsce oraz zaczęła tworzyć elementarne szkoły parafialne<sup>1</sup>. Pod jej patronatem powstawały — jak to zauważyli w przedmowie do „Przyjaciół Dzieci” jego tłumacze — „liczne dzieła dla dzieci szczególnie prostym i do zabawy zdatnym sposobem wydane, a które ulepszając tymże poznanie wszystkiego i nabycie w różnym gatunku oświecenia nie tylko młody rozum otwierają, ale co najistotniejszym jest obiektem, serce kształcą w gruncie jak najczystszej moralności”<sup>2</sup>.

„Przyjacielem Dzieci” Chrystiana Feliksa Weissego zainteresowano się siedem lat po przetłumaczeniu przez Annę Narbutównę i wydaniu w 1782 roku „Przyjaciół Dzieci” Arnolda Berquina, wychowawcy syna Ludwika XVI, a także laureata nagrody Akademii Francuskiej<sup>3</sup>. Począwszy od 1782 roku, Berquin wydawał w Paryżu miesięcznik „L’Ami des Enfants” (ukazały się 24 tomiki), do którego materiał i inspiracje czerpał od Weissego<sup>4</sup>. Zawarte w oryginale francuskim bajki oraz komedijki nie usatysfakcjonowały wszystkich Polaków, ponieważ „bez rozmów, ani cel komedijek i bajek poznanym dokładnie, ani pożytek oczekiwany nastąpić nie może”<sup>5</sup>.

Przekład polski „Przyjaciół Dzieci” Ch. F. Weissego ukazywał się w formacie *in octavo*. Redakcją i tłumaczeniem zajęła się rodzina Kazimierza

<sup>1</sup> *Historia wychowania*. Red. Ł. Kurdybacha. T. 1. Warszawa 1965 s. 653—655.

<sup>2</sup> „Przyjaciół Dzieci. Dzieło Tygodniowe[...] przez pana Weyssa[...] wydane[...]” Warszawa 1789, T. 1: *Przedmowa tłumacza do dzieci polskich*.

<sup>3</sup> P. Hazard: *Książki dzieci i dorośli*. Warszawa 1963, s. 28.

<sup>4</sup> Tamże, s. 41.

<sup>5</sup> „Przyjaciół Dzieci[...]”...

Konstantego Platera (1749—1807), starosty inflanckiego, kasztelana trockiego oraz autora dzieł o tematyce społeczno-politycznej i ekonomicznej. Jego żona, Izabela z Borchów Platerowa (1752—1813), kobieta starannie wykształcona, wywierająca duży wpływ na kulturę w Wielkim Księstwie Litewskim, uważana jest za pierwszą w Polsce redaktorkę pisma dla dzieci<sup>6</sup>. Tym czasopismem był oczywiście „Przyjaciel Dzieci”. W tłumaczeniu dzieła oraz pracach redakcyjnych pomagał jej mąż oraz synowie, „młodzi wprawdzie, lecz przy staraniu znacznych w narodzie rodziców pięknie edukowani kawalerowie”<sup>7</sup>: czternastoletni Ludwik (1775—1846), trzynastoletni Jan (ur. 1776) i dwunastoletni Michał (1777—1862 lub 1863)<sup>8</sup>. Jak wynika z ogłoszenia zamieszczonego w „Gazecie Warszawskiej” z 19 września 1789 roku, Platerowie zamierzali przygotować do druku 12 tomów czasopisma, czyli całość trzeciego wydania niemieckiego z lat 1780—1782. Niestety, pismo przestało wychodzić w 1792 roku, a tom piąty okazał się tomem ostatnim. Spowodowała to prawdopodobnie wojna polsko-rosyjska.

„Przyjaciela Dzieci” wydrukowano w warszawskiej drukarni misjonarzy. Mieściła się ona w budynku klasztornym na Krakowskim Przedmieściu pod numerem 408 i na mocy przywileju królewskiego z 25 października 1780 roku mogła tłoczyć i kolportować druki o tematyce religijnej, pedagogicznej, naukowej oraz moralizatorskiej<sup>9</sup>.

Treści zawarte w czasopiśmie kierowano do dzieci od piątego roku życia do momentu wejścia przez nie w wiek młodzieńczy. Celem „Przyjaciela Dzieci” było przekazanie wiedzy w sposób ciekawy i dostosowany do wieku czytelników. Miało ono wpajać zasady etyki, uczyć religii, geografii, historii, poezji i historii naturalnej<sup>10</sup>. W przedmowie uprzedzono czytelników, iż czasopismo różni się w niewielkim stopniu od niemieckiego oryginału. Zrezygnowano z występujących w oryginale miedziorytów i nut. Jedynymi elementami zdobniczymi były winiety nagłówkowe i finalikowe oraz kompozycje i linie ozdobnikowe. Poczyniono też poprawki w tekstach o charakterze religijnym oraz zmieniono bohaterom niemieckie imiona na polskie. Do druku „Przyjaciela Dzieci” wykorzystano czcionki antykwowe, a w celu wyróżnienia niektórych elementów tekstu (np. przypisów albo nazwisk osób występujących w dialogach) — kursywę. Zasady tej czasami nie przestrzegano, co utrudniało czytanie tekstu.

Bohaterami czasopisma byli członkowie fikcyjnej rodziny. Oprócz Mentora — ojca i zarazem narratora, w jej skład wchodziły dzieci: jedenastoletnia Charlotte (w wersji polskiej — Karolina), dziewięcioletni Karl (Karol),

<sup>6</sup> *Polski słownik biograficzny*. T. 26. Wrocław 1981 s. 665—671.

<sup>7</sup> „Gazeta Warszawska” 1789, nr 75 z 19 września, suplement.

<sup>8</sup> *Bibliografia literatury polskiej „Nowy Korbut”*. T. 6, cz. 2. Warszawa 1972, s. 23.

<sup>9</sup> *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław 1971, szp. 570.

<sup>10</sup> „Gazeta Warszawska”...

siedmioletni Fritz (Fryderyk) oraz pięcioletnia Luischen (Ludwisia). Autor we wstępie dokonał charakterystyki młodych bohaterów. W piśmiennictwie niemieckim charakterystyka owa uchodzi za pierwszą typologię młodego czytelnika<sup>11</sup>. Mamy więc do czynienia z czytelnikiem bez konkretnych zainteresowań (Karolina), czytelnikiem rozważnym, solidnym, czytającym z powodów praktycznych (Karol), czytelnikiem sięgającym wyłącznie po książki z jednej dziedziny wiedzy (Fryderyk), a wreszcie z dzieckiem, z którego pod wpływem określonych oddziaływań dorosłych wyrośnie czytelnik.

W nauczaniu i wychowaniu dzieci pomagali Mentorowi jego przyjaciele. Opowiadali oni prawdziwe bądź zmyślane, ale zawsze związane ze swoimi zainteresowaniami, historie, a czasem w celu ożywienia i rozweselenia wychowanków organizowali różne gry oraz zabawy. Takie postępowanie nauczycieli zgodne było z pedagogiką niemieckich filantropistów, według której „trzeba dzieciom życie ich tak miłe i szczęśliwe uczynić, jak tylko można, a każdą naukę zabawną im sprawić, przeto uczą się wcześniej poznawać szacunek życia”<sup>12</sup>. Najstarszym przyjacielem, dbającym o edukację czytelniczą dzieci oraz wpajającym im zasady moralne i etyczne, był magister Filoteknos. Doktor Kronikiel uczył historii, pan Papilion — historii naturalnej, pan Spiryt zaznajamiał dzieci z poezją. Zgromadzone przez nauczycieli pomoce naukowe, takie jak: wykonane w gipsie podobizny greckich i rzymskich bogów, cesarzy i twórców, wypchane zwierzęta, maszyna elektryczna, mikroskop, rysunki i kopiersztychy, teatr kukielkowy, miały ułatwić dzieciom naukę. Małym bohaterom „Przyjaciela Dzieci” zalecano również uprawę grządek w ogródku oraz wycieczki, w czasie których mogłyby obserwować zjawiska przyrody lub odwiedzać rzemieślników w celu poznania ich pracy.

Każdy numer czasopisma poświęcony był jednemu zagadnieniu, prezentowanemu za pomocą różnych form przekazu (dialog, monolog, bajka, opowiadanie, piosenka, komedyjka, zagadka). Przeważały oczywiście rozmowy dzieci z ojcem lub przyjaciółmi. Dialog uzupełniano bajką ze stosownym morałem. W przetłumaczonych przez Platerów pięciu tomach „Przyjaciela Dzieci” wyodrębniono 51 tematów z zakresu szeroko rozumianego wychowania, 14 tematów poświęconych tradycji i obyczajom, 13 tematów z historii naturalnej.

Weisse w „Przyjacielu Dzieci” starał się przede wszystkim zaszcześcić dzieciom wartości moralne i etyczne, niezbędne do życia w rodzinie i wśród rówieśników. Chwalił takie cechy, jak uczciwość, przyjaźń, szacunek dla innych ludzi, wspomaganie biednych, ganił zaś zazdrość, złośliwość, skąpstwo i zawiść. Liczne opowiadania z życia rówieśników oraz postaci znanych z historii lub literatury miały pomóc w poznaniu, a także zrozumieniu mechanizmów

<sup>11</sup> *Lesen. Ein Handbuch*. Hrsg. A. C. Baumgärter. Hamburg 1973, s. 214.

<sup>12</sup> „Przyjaciel Dzieci [...]”, s. 5.

życia w społeczeństwie. Autor kierował uwagę czytelnika na ważne dla każdego narodu tradycje i obyczaje. Dzieci mogły razem z rodziną Mentora uczestniczyć w obrzędach świąt Bożego Narodzenia, Nowego Roku i Trzech Króli. Nie wszystkie obyczaje oceniał autor pozytywnie. Krytykował np. zabawy karnawałowe, uznając je za „czas frywolnej i rozwziętej wesołości”<sup>13</sup>. Nie pochwalał też żartów robionych bliskim 1 kwietnia, ponieważ bardzo często wyrządzały one więcej krzywdy niż radości. Weisse dużo uwagi poświęcał też tematom z historii naturalnej. Przedstawiał piękno przyrody ojczyzny oraz życie zwierząt i owadów występujących w różnych zakątkach świata.

Polskie dzieci mogły czytać „Przyjaciela Dzieci” dzięki rodzinie Platerów. Nie można jednak zapominać o Chrystianie Feliksie Weissie, który czasopismo to stworzył. Ch. F. Weisse urodził się 8 stycznia 1726 roku w mieszkającej w Annabergu rodzinie inteligenckiej, a zmarł 16 grudnia 1804 roku w Lipsku<sup>14</sup>. Studiując od 1745 roku teologię w Lipsku, planował razem z Gottholdem Ephraimem Lessingiem (1729—1781) poświęcić się teatrowi. W 1750 roku został nauczycielem w domu nie znanej nam bliżej rodziny hrabiowskiej. Dzięki swemu pracodawcy otrzymał w roku 1762 stanowisko powiatowego urzędnika skarbowego w Lipsku. Stała urzędnicza pensja oraz dysponowanie wolnym czasem umożliwiły Weissowi poświęcenie się działalności literackiej. Pisał dramaty, utwory poetyckie oraz opery wystawiane z muzyką Johanna Adama Hillera (1728—1804). W latach 1759—1788 Weisse wydawał w Lipsku jedno z największych czasopism recenzyjnych w Niemczech — „Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste”. Od roku 1766 czasopismo to ukazywało się pod zmienionym tytułem „Neuen Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste”. Konieczność opiekowania się własnymi dziećmi prawdopodobnie spowodowała zwrot w jego twórczości. Doświadczenie literackie, lekki język, wszechstronne wykształcenie, zrozumienie założeń pedagogiki oświeceniowej, wiara w konieczność wydawania odrębnej literatury dla najmłodszych odbiorców spowodowały, iż udało mu się stworzyć atrakcyjną literaturę przeznaczoną dla dzieci i młodzieży. W latach 1766—1767 wydał *Lieder für Kinder*. Zawarte w tomiku piosenki spotkały się z entuzjastycznymi recenzjami. Zachwycano się wdziękiem i lekkością wierszy oraz trafnymi morałami. Niektóre z nich, opatrzone muzyką, przetrwały do dzisiaj. Następną pozycję pt. *Neues A,B,C,Buch* (1772) napisał pod wpływem działalności niemieckiego pedagoga Johanna Bernharda Basedowa. Tom zawierał krótkie, moralizujące wierszyki i opowiadania, piosenki i rymowane bajki. Miały one zastąpić tradycyjne fragmenty z katechizmu, zamieszczane

<sup>13</sup> „Przyjaciel Dzieci [...]”, T. 3, Warszawa 1790, s. 305.

<sup>14</sup> *Lexikon der Kinder und Jugendliteratur*. Hrsg. v. K. Doderer. T. 3. Weinheim 1979, s. 782—784.



w aneksach do elementarzy, które — zdaniem Weissego — jako „mechaniczne, nudne, przygniatające dziecięcą psychikę, powinny być z tychże elementarzy wyrzucone”<sup>15</sup>.

Największym sukcesem Weissego stało się czasopismo „Der Kinderfreund. Ein Wochenblatt”. Miało on być kontynuacją ukazującego się w latach 1772—1774 (9 części) „Leipziger — Wochenblatt für Kinder” Johanna Christopha Adelunga, pierwszego czasopisma dla dzieci w Niemczech. Pierwsze, obejmujące 24 tomiki, wydanie „Der Kinderfreund” wychodziło w Lipsku w latach 1776—1782 w formacie *in octavo*. Każdy tomik obejmował od kilkunastu do kilkudziesięciu numerów<sup>16</sup>. Wszystkie części czasopisma zawierały winietę tytułową, a niektóre z nich (5, 8, 13, 14, 17, 20—24) również frontysepis. Miedziorytów zamieszczonych w pierwszych 11 tomach nie sygnowano. Autorami miedziorytów publikowanych od tomu 12 byli: C. L. Crusius, J. A. Rosmaesler, G. G. Endner, D. Bergner, C. F. Stoelzer i C. G. Rasp<sup>17</sup>.

Zachowane listy subskrybentów „Der Kinderfreund” pozwalają stwierdzić, że głównymi odbiorcami czasopisma były dzieci wykształconych warstw mieszczańskich. Czytali je również rodzice, którym pomagało zrozumieć i prawidłowo stosować nowe metody wychowawcze<sup>18</sup>. W latach 1784—1792 wydał Weisse dwanaście części *Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes*. W dziele tym autor w formie listów kontynuował historię rodzinną. Nie odniósł jednak wielkiego sukcesu<sup>19</sup>. Zainteresowanie Weissego nowoczesnym wychowaniem dzieci i młodzieży oraz jego twórczość spowodowały, iż nawet po śmierci utożsamiano go z literackim „przyjacielem dzieci”<sup>20</sup>.

Treści zawarte w „Kinderfreund” odzwierciedlały zmiany zachodzące w oświeceniowej niemieckiej pedagogice. Głównym inicjatorem tych zmian był nauczyciel duńskiej szkoły rycerskiej — Johannes Bernhard Basedow (1724—1790)<sup>21</sup>. Swoje poglądy przedstawił on w wydanej w 1770 roku *Książce metodycznej dla ojców, matek i narodów*. W 1774 roku otworzył w Dessau szkołę zwaną Philantropium. Zastosował w niej sokratyczną metodę nauczania uważając, iż uczeń za pomocą heurezy, czyli metody zmuszającej do aktywnych, samodzielnych obserwacji, doświadczeń oraz poszukiwań, zdobędzie więcej wiadomości niż w czasie tradycyjnego, pamięciowego nauczania. Wiedzę uczniów miały porządkować pytania zadawane umiejętnie przez

<sup>15</sup> Tamże, s. 783.

<sup>16</sup> T. Brüggemann: *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von 1750 bis 1800*. Stuttgart 1982, szp. 1398.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Lexikon...*, s. 782.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> *Historia wychowania...*, s. 712—714.

nauczycieli. Jako zwolennik pogładowej metody nauczania Basedow zgromadził w gabinetach zbiory modeli, ryciny, mapy, przyrządy i okazy przyrodnicze. Aby ułatwić uczniom naukę, wydał w 1774 roku podręcznik *Dzieło elementarne*, zawierający całość materiału ujętego w programie szkoły<sup>22</sup>. Reformę szkolnictwa niemieckiego zaplanował Basedow pod wpływem lektury *Emila*... Jana Jakuba Rousseau. Ale z „wychowania naturalnego” Rousseau filantropiści przejęli tylko „jeden element, który w rzeczywistości odpowiadał potrzebom warstw mieszczańskich: ocenę tzw. »naturalnej« wartości rzeczy dla człowieka. Należało więc dziecko tak wychowywać, by wiedziało, co dlań »naturalnie« jest dobre, przy czym dobre miało być wszystko, co pożyteczne i korzystne dla jego życia. W ten sposób przenoszono dziecko w subiektywny świat własnych egoistycznych pożądań i pragnień, przeciwnie niż chciał Rousseau; pracowało o tyle, o ile praca je bawiła, szanowało przede wszystkim własny interes i pod tym kątem oceniało wszystko.”<sup>23</sup>

Zwolennikami Basedowa byli m.in. Joachim Heinrich Campe (Campe) (1746—1818), Chrystian Heinrich Wolke (1746—1806), Christian Salzmann (1744—1811). Wszyscy oni zdawali sobie sprawę ze związków zachodzących między pedagogiką a literaturą dla dzieci i młodzieży. Wszyscy byli też autorami książek dla najmłodszych. Różnica między nimi polegała na tym, iż planując reformę szkolnictwa, Basedow dążył do opracowania nowych elementarzy i podręczników, natomiast Campe, Wolke i Salzmann zajęli się tworzeniem literatury rozrywkowej<sup>24</sup>. Niemcy zawdzięczają filantropistom: czasopisma dziecięce i młodzieżowe, pierwszą czytankę dla szkoły powszechnej, pierwszą rozrywkowo-kształcącą książkę dla młodzieży, czyli przeróbkę *Robinsona* Daniela Defoe, opracowaną przez Campego, oraz książki popularnonaukowe dla młodzieży<sup>25</sup>.

Jak już wspomniano, założenia pedagogiczne filantropistów opierały się przede wszystkim na koncepcji Rousseau o potrzebie „wychowania naturalnego”. Lektura *Emila* pomogła im zrozumieć, że „przyroda chce, żeby dzieci były dziećmi, zanim będą ludźmi. Jeżeli chcemy ten porządek odwrócić, wytworzymy owoce przedwczesne, które nie będą miały ani dojrzałości, ani smaku i zepsują się krótkim czasie; będziemy mieli młodych uczonych i stare dzieci.”<sup>26</sup> W związku z tym nowe podręczniki, literatura piękna, a także popularnonaukowa dostosowywane były do wieku i możliwości intelektualnych dziecka. Filantropiści nie zapominali jednak, że wychowanie powinno nie tylko brać pod uwagę dziecięcą naturę, ale i prawidłowo ją kształtować. Dlatego też przekazywano dzieciom wiedzę z historii naturalnej i geografii

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> J. J. Rousseau: *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Wrocław 1955, s. LXXII.

<sup>24</sup> T. Brüggemann: *Handbuch...*, s. 17—18.

<sup>25</sup> *Lesen...*, s. 214.

<sup>26</sup> J. J. Rousseau: *Emil...*, s. 85.

oraz wpajano podstawowe zasady moralne i etyczne. Filantropijna „pedagogika zabawy” włączyła do procesu nauczania literaturę piękną. Zakończona odpowiednim morałem bajki, opowiadania i historyjki nauczyciele wykorzystywali w wychowaniu moralnym. Formy literackie wprowadzano także do podręczników szkolnych. Pozwalały one również na przekazanie treści naukowych w sposób rozrywkowy, dostosowany do poziomu wiedzy dziecka<sup>27</sup>.

Jak wynika z tego bardzo krótkiego omówienia, „Przyjaciół Dzieci” Ch. F. Weissego był ściśle związany z „pedagogiką zabawy” filantropistów. Treści w nim zawarte pozwoliły na zainteresowanie nowymi metodami nauczania szerokich kręgów odbiorców. Dobrze się stało, że dzięki Platerom również polskie dzieci mogły korzystać z tego wydawnictwa.

---

<sup>27</sup> T. Brüggemann: *Handbuch...*, szp. 34.

*ELŻBIETA GONDEK*

***Edycje książek literackich dla dzieci  
z pierwszej połowy XIX wieku,  
wydane w oficynach śląskich w granicach Prus***

W latach 1801—1850 w części Śląska należącej do Prus głównym ośrodkiem drukarsko-księgarskim był Wrocław. W 1801 roku w mieście istniały 3 drukarnie i 7 księgarń, a cały Śląsk miał wówczas 11 księgarń i tyleż drukarń. W kolejnych dziesięcioleciach sieć firm rozprowadzających wyroby sztuki typograficznej oraz litograficznej znacznie się rozrosła. W 1852 roku we Wrocławiu funkcjonowało 29 księgarń i 21 drukarń. W tym roku łącznie pracowało na Śląsku 106 księgarń i 128 drukarń. Poza Wrocławiem od początku XIX wieku polskie książki tłoczono ponadto w Brzegu, Głogowie i Opolu. Wzmoczony rozwój górnośląskiego drukarstwa nastąpił po 1840 roku, gdy podjęły działalność oficyny w Bytomiu (1845), Mikołowie (1845), Piekarach Śląskich (1847). Stan sieci instytucji księgarsko-wydawniczych na Śląsku w granicach Prus wysuwał na pierwsze miejsce ośrodek wrocławski — najlepiej przygotowany do rozwijania ruchu wydawniczego i kolportażu różnorodnych kategorii polskich dzieł w regionie oraz poza Śląskiem, natomiast drukarze w Brzegu, Głogowie i Opolu publikowali dla odbiorców z najbliższego środowiska, zaspokajając ich elementarne potrzeby książek dydaktycznych i religijnych.

Na podstawie *Bibliografii polskiej* Karola Estreichera, 16 tomów drugiej edycji tego dzieła, a także innych spisów, wyłączwszy czasopisma, kalendarze i roczniki, można udokumentować ukazanie się w latach 1801—1850 na Śląsku w granicach Królestwa Pruskiego 1739 tytułów druków zwartych, w tym około 19%, tj. 302, edycji literackich i paraliterackich: apokryficz-

nych, hagiograficznych, relacji z podróży, kancjonałów i pieśni. W latach 1795—1863 na Śląsku pruskim produkcję wydawniczą stanowiły 2452 druki, w tym 70%, czyli 1710 tytułów wytłoczono we Wrocławiu.

Wydzielenie książek dla dzieci i młodzieży spośród wszystkich wydawnictw dziewiętnastowiecznych, z zastosowaniem kryteriów literackości ustalonych w ciągu XX wieku, wymaga uwzględnienia literackiej organizacji tekstu lub zbioru tekstów (liryka i epika w formie wierszy, opowiadań, zbioru anegdot, krótkich powiastek), dostosowania tematu i formy do kilku grup wiekowych oraz tematyki do dziecięcych i młodzieżowych, historycznie zmiennych zainteresowań. Według wymienionych kryteriów 98 tytułów książek wydanych w latach 1801—1850 na Śląsku stanowiło literaturę dla dzieci i młodzieży. W omawianym okresie koncepcja książek dla dzieci i młodzieży dopiero się kształtowała, toteż ówczesna publiczność skłonna była zaliczać do literackich książek dla dzieci i młodzieży każde wydanie, które z zamierzenia autorskiego oraz wydawniczego było adresowane do młodych wiekiem odbiorców. Niektóre teksty dla dzieci zaklasyfikowalibyśmy raczej do elementarzy, podręczników nauki o środowisku z elementami biologii, zoologii, fizyki, chemii, języków obcych, religii i etyki. Intencją autorów tekstów było dostarczenie pożytecznej rozrywki.

Działalność wydawnicza dla śląskiej młodzieży ograniczała się głównie do elementarzy polsko-niemieckich i podręczników szkolnych. Książki przewidziane do nauki czytania zawierały jednak niewielki wybór tekstów literackich. W niektórych edycjach znajdowały się fraszki Jana Kochanowskiego i bajki Ignacego Krasickiego<sup>1</sup>. Znaczniejszy wybór tekstów zawierały

<sup>1</sup> Na temat podręczników szkolnych zob. J. Madeja: *Elementarze i nauka elementarna czytania i pisania na Śląsku w wiekach XVIII i XIX (1763—1848)*. Katowice 1960; M. Smereka: *Podręczniki do nauki języka polskiego na Śląsku w XVIII i pierwszej połowie XIX wieku*. „Sprawozdania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” 1952 [druk 1956], s. 4—6. Do ważniejszych podręczników należał opracowany na podstawie niemieckiej publikacji Krzysztofa J. Meviusa *Nowy elementarz polski* (Wrocław, Korn 1803, 1808, 1824) w adaptacji i tłumaczeniu Jerzego Samuela Bandtkiego. Na uwagę zasługuje wydany w oficynie Fryderyka Wilhelma Weilhäusera *Elementarz do czytania dla szkół miejskich i wiejskich* (Wyd. 3. Opole 1847). Jego autor — Jan Gruchel, nauczyciel katolickiej szkoły w Rybniku — uwzględnił wśród polskich tekstów bajki Ignacego Krasickiego. Wybrane fraszki Jana Kochanowskiego i bajki Krasickiego znajdowały się też w polskim przekładzie niemieckiej *Książki do czytania dla klasy średniej* Feliksa Rendschmidta, urodzonego w Oleśnie nauczyciela seminarium pedagogicznego we Wrocławiu, przetłumaczonej prawdopodobnie przez Józefa Lompę oraz w późniejszych latach rozszerzonej przez historyka wrocławskiego Augusta Mosbacha (Wrocław, F. E. C. Leuckardt 1856, 1859, 1864). Książka zawierała też szkice o Piastach, św. Wojciechu, Jadwidze księżnej śląskiej, Stanisławie ze Szczepanowa. Z bliższych czytelnikom dzieł spopularyzowano postać Tadeusza Kościuszki w opowiadaniu Klementyny Hoffmanowej *Warszawski rymarz*. W podręczniku F. Rendschmidta, w przekładzie J. Lompę, zatytułowanym *Książka do czytania dla klasy wyższej* (Wrocław, F. E. C. Leuckart 1846), można było przeczytać podpisaną nazwiskiem Adama Mickiewicza balladę *Powrót taty* (w tej edycji jako *Powrót ojca*).

jedynie wypisy opracowane przez Tomasza Szumskiego — polonistę gimnazjum w Poznaniu<sup>2</sup>.

Po latach pracy wydawniczej na potrzeby własnego regionu oraz dla czytelników w Niemczech dopiero w pierwszej połowie XIX wieku Śląsk rozpoczął publikację dzieł dla Polaków mieszkających na Mazowszu, w Galicji i prowincjach kresowych. W zakresie rozpowszechniania literatury dla polskich dzieci, w pierwszej połowie XIX wieku Śląsk stał się nawet monopolistą zauważanym w różnych regionach Polski. Po trzecim rozbiórce Polski, gdy część Rzeczypospolitej wraz z Warszawą włączono do Królestwa Pruskiego, księgarze wrocławscy rozpoczęli wydawanie książek dla polskiego środowiska czytelniczego. Likwidacja po 1795 roku instytucji założonych w czasach Stanisława Augusta spowodowała m.in. wstrzymanie prac nad książkami dydaktycznymi — jedynymi dziełami dla dzieci i młodzieży pisanymi w końcu XVIII wieku z inspiracji Komisji Edukacji Narodowej i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Niedowład polskich instytucji publikujących książki niezbędne w dydaktyce przedłużył się jeszcze z powodu kampanii napoleońskiej. Po kongresie wiedeńskim, gdy ponownie wytyczono granicę oddzielającą zabór pruski od Królestwa Kongresowego i zaboru rosyjskiego, śląskie renomowane firmy księgarsko-nakładowe utrzymały kolportaż dzieł dla Polaków, lecz ograniczyły wydawanie literackich książek dla dzieci. Stan ten obrazuje statystyka: w latach 1801—1805 na rynek księgarski wprowadzono 6 tytułów książek, w latach 1806—1810 aż 38 tytułów, w latach 1811—1815 tylko 2 nowe pozycje wydawnicze, w okresie 1816—1830, czyli w czasach Królestwa Kongresowego, 20 książek, w latach 1831—1835 uzyskano na Śląsku 21 edycji, a w latach 1840—1850 — tylko 11.

Największym dostawcą książek dla dzieci i młodzieży była wrocławska firma księgarsko-wydawnicza Wilhelma Bogumiła Korna oraz — po 1806 roku — jego syna Jana Bogumiła Korna. Dzieła tej placówki znano niemal powszechnie w polskich domach w różnych regionach dawnej Rzeczypospolitej. Popularności książek Korna dowodzą wypowiedzi na ten temat w korespondencji prywatnej i publicystyce prasowej zarówno z początku XIX wieku, jak i z końca półwiecza. Adam Kazimierz Czartoryski jako jeden z pierwszych dostrzegł pomysłowość wydawniczą Korna. W liście

---

<sup>2</sup> Przeglądu polskiego piśmiennictwa dokonywały edycje *Nowych wypisów polskich* Tomasza Szumskiego (Leszno i Głogów, Ernest Günther 1821, 1831, 1841). Utwory Ignacego Krasickiego, Stanisława Jachowicza, Klementyny Hoffmanowej wybrano z warszawskiej prasy dla dzieci i młodzieży. Wiele przewidzianych przez Szumskiego działów służyło kształtowaniu kultury młodzieży: uwzględnione zostały opowiadania historyczne, polskie podania etnogenetyczne, wspomnienia o bohaterach narodowych, charakterystyka władców, mecenasów kultury i uczonych polskich, korespondencja literatów. Dzieło Szumskiego realizowało ważne zadanie przeniesienia do zaboru pruskiego polskiej publicystyki i literatury współczesnej.

z 26 stycznia 1806 roku do zarządzającego wileńską drukarnią akademicką Józefa Zawadzkiego książkę napisał:

Jakby na zawstydzenie obojętnej ospałości naszej przyszła myśl Imć Panu Bogumiłemu [!] Korn [...] wydawania książek elementarnych w języku i na pożytek dzieci i pacholąt polskich. Tłumaczone są z dzieł mnogich, wychodzących w Niemczech, końcem obeznania młodzieży od najmniejszej życia zaczynając pory, z wiadomościami, oraz ułatwiając ich początki, a postępując z onych rozszerzeniem coraz dalej, w propozycji stopniów, wieku i sposobności pojęcia. Gdy w Niemczech [Johannes Bernhard] Bassedow, [Joachim Heinrich] Kampe i tylu drugih tak ważny zajmował przedmiot, gdy Francuzi i inne narody w tym samym ubiegali się zawodzie, nikt u nas nie raczył się zastanowić nad niezliczonymi korzyściami i nad ochroną czasu, wynikającą z takowych dzieł przygotowanych, tudzież nad przysposobieniem przez używanie onych biegu edukacji szkolnej.<sup>3</sup>

Czartoryski w kilku korespondencjach naciskał, by Zawadzki, poprawiwszy polszczyznę książek, splagiował pomysły edytorskie wrocławskiego wydawcy. Zawadzki uczył się zawodu w poznańskiej filii księgarni Korna, toteż nie posłuchał rad księcia.

W 1818 roku na łamach „Pamiętnika Warszawskiego” na temat nakładów Korna wypowiedział się Kazimierz Brodziński. On także spostrzegł, iż druki z Wrocławia używano powszechnie w polskich domach. Literat był równie krytyczny jak Czartoryski, wypowiadając swój sąd:

Z podziwem wypada się zastanowić, że prócz książek elementarnych, po szkołach tylko publicznych, całą edukację domową w stolicy i na prowincjach naszych stanowią książki wrocławskie. Cóż pomoże troskliwość Komisji Oświecenia o wychowanie publiczne, jeżeli po pensjach edukacja młodzieży polskiej zawisła tylko od przemysłu zagranicznych księgarzy, których nasza młodzież, nasza narodowość i język bynajmniej obchodzić nie może?<sup>4</sup>

Podobnie jak Czartoryski, Brodziński ubolewał nad stanem polszczyzny w książkach wrocławskich, która — jak twierdził — gdyby nie tekst francuski obok polskiego — byłaby niezrozumiała.

Utyskiwania na poprawność języka dzieł zauważało się w recenzjach prasowych z pierwszej ćwierci XIX wieku, lecz czytelnik z końca XX wieku

<sup>3</sup> T. Turkowski: *Materiały do dziejów literatury i oświaty. Z dziejów archiwum drukarni i księgarni Józefa Zawadzkiego w Wilnie [...]*. T. 1. Wilno 1935, s. 404—405.

<sup>4</sup> [K. Brodziński] K. Br.: *Pamiętnik po dobrej matce przez Młodą Polkę (K. Hańską) [właśc. H. Tańską]*. „Pamiętnik Warszawski” 1818, s. 15, s. 311—329. Cytat za: E. Słodkowska: *Działalność wydawnicza Franciszka Salezego Dmochowskiego 1820—1971. Studium monograficzne*. Warszawa 1970, s. 15.

zapewne nie oceni tak ostro wrocławskich książek. W czasach Wiosny Ludów niektórzy Polacy wspominali z sentymentem śląskie tomy z początku wieku. Autor *Listów z Wrocławia*, anonimowo opublikowanych w lwowskim „Dzienniku Mód Paryskich” w 1847 roku, wyjawiał swe spostrzeżenia:

O ile sięga pamięć moja, pierwsza książka, którą dzieckiem będąc nazywałem moją, była książka w Wrocławiu wydana przez Bogumiła Korna. Od tego czasu czytało się i przeczuciło książek wiele, wielka część nabytych długim móżolem, utrudniającą nauką wiadomości zatarły się z pamięci; obrazek tego [Jana] Husa na stosie, na który patrzyłem dzieckiem będąc, stoi mi przed oczyma, jak i powieść wtenczas słyszana dotąd tkwi w pamięci. Byłaż to wdzięczność za ten podarek, była to może ciekawość poznania księgarni noszącej firmę dawniej tak głośną w Polsce, którą powodowany, wstąpiłem, do księgarni na Świdnickiej ulicy, do księgarni dawnej Bogumiła Korna, dziś synów jego. Nie pomnę, czegom się spodziewałem, wyznam wszelako, że zawód mój był zupełny. Młody p. buchalter tej starożytnej [tj. starej — E. G.] księgarni zdawał się mieć niedokładną wiadomość o tym, że były czasy, kiedy Korn był jednym z najczynniejszych nakładców i wydawców polskich, że on to wydrukował dla narodu pierwszą pragmatyczną historię Polski Bandtkiego<sup>5</sup> i rycinami ją ozdobił, po której wydał inne dzieł naszych zarysy [...], nadto rokrocznie przez lat 40 wysyłał dla dzieci polskich książki i książeczki rozmaitej treści z obrazkami i mapami i w takiej ilości, że nie było domu u nas, gdzie byś nie znalazł jednego bodaj dziełka elementarnego edycji Bogumiła Korna. Jaka tych książek tyle rozpowszechnianych w Polsce była wartość, nie miejsce mówić o tym.<sup>6</sup>

Dysponując od roku 1793 własną drukarnią, firma Wilhelma Bogumiła i Jana Bogumiła Kornów publikowała liczne dzieła użyteczne w procesie nauczania. Spod pras oficyny Kornowskiej schodziły liczne książki do nauczania elementarnego i średniego w szkolnictwie lokalnym, najczęściej zawierające część polską i niemiecką. Autorzy tych książek byli nauczycielami w Poznaniu (Andrzej Polsfus), Ślązakami (Jan Chuć, Daniel Vogel). Szczególne zasługi w pracy na rzecz oświaty miał Jerzy Samuel Bandtkie — rektor gimnazjum Św. Ducha, doradca i tłumacz wydawnictw obcych w firmie W. B. Korna. W 1804 roku Bandtkie towarzyszył Gotfrydowi Ernestowi Grodkowi, przeprowadzającemu lustrację polskich szkół na ziemiach przyłączonych do Prus. Bandtkie opracował później raport o stanie dydaktyki i zalecał wspomaganie nauczania w języku narodowym. Jako współpracownik i doradca programowy

<sup>5</sup> Autor listu wspomina edycje: J. S. Bandtkie: *Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*. T. 1—2. Wrocław 1810; toż wyd. 2 zmienione, zatytułowane: *Dzieje Królestwa Polskiego*. T. 1—2. Wrocław 1820; toż wyd. 3 zmienione i ogłoszone jako: *Dzieje narodu polskiego*. T. 1—2. Wrocław 1835.

<sup>6</sup> *Listy z Wrocławia*. „Dziennik Mód Paryskich” 1847, nr 17, s. 180.



w dziale dzieł polskich w firmie Korna J. S. Bandtkie wydał *Nowy elementarz polski z obrazkami zawierający różne do pojęcia dzieci stosowne wiadomości, powieści i nauki moralne, wypisy z historii naturalnej i wiersze wybrane z cenniejszych autorów* (1803, 1805, 1808), *Zbiór rozmów Imć Pani de Genlis* (1804), tej samej autorki, *Duch, czyli treść dzieł Pani de Genlis* (1806), *Un petit Cadou* (1804, 1806) i polską wersję tej książki pt. *Podarunek mały do zabawy i nauki moich dzieci* (1804, 1806) i wiele innych<sup>7</sup>. Bandtkie był przykładem pedagoga, który akceptował pogląd o potrzebie dostosowania lektury do możliwości percepcyjnych wychowanka. Znamienne jest, że ogłosił u Korna dzieło Jana Ámosa Komenskigo *Świat malowany rzeczy widocznych pod zmysły podpadających* (1805, 1809, 1818), stanowiące przykład połączenia traktatu pedagogicznego z elementarzem, podręcznikiem do nauki języków obcych oraz pogładowym, bogato ilustrowanym dziełem popularyzującym wiedzę wśród najmłodszych czytelników<sup>8</sup>.

Za sprawą Bandtkiego w planie wydawniczym Korna uwzględnione zostały liczne książki realizujące koncepcję scjentyzmu i encyklopedyzmu francuskiego oświecenia. Między innymi ukazały się drukiem edycje książek George'a Louisa Buffona, Jeana Christiana Pujoulx, popularyzowano wiedzę obywatelską przez rozprowadzenie tomu *Voltaire dla młodzieży*. Dzięki Bandtkiemu propagowane były poglądy pedagogów niemieckich. Echa idei powieści Johanna Heinricha Pestalozziego *Lenard i Gertruda* oraz *Jak Gertruda uczy swoje dzieci* dostrzec można w przedmowie Bandtkiego do przekładu książki J. H. Kampego *Nowy Robinson* (Wrocław 1795, 1806). Znaną powieść Daniela Defoe niemiecki dydaktyk i pisarz przerobił tak, by relację przygód rozbitka zrationalizować i wzbogacić przez stworzenie — jak się wówczas wydawało — naturalnej sytuacji dydaktycznej, czyli przez ukazanie rozmów dzieci z rodzicami przy pracy i zabawie. Historię Robinsona wychowankowie poznawali z opowiadania ojca, dbającego o dopasowanie literackiego wątku do życia w niemieckim mieście.

Dorobek wydawniczy Śląska dowodzi niezbicie, że gatunki literatury dziecięcej i młodzieżowej kształtowały się pod wpływem poglądów pedagogicznych ze szkodą dla literackich walorów utworów.

Przegląd 98 tytułów opublikowanych do połowy XIX wieku na Śląsku świadczy jednak i o tym, że wśród dzieł kierowanych do rozpowszechniania były również edycje, które trwale należą do literatury. Początkowo sięgnięto po zbiory napisane dla dorosłego audytorium — bajki Ezopa (Wrocław, Korn 1809, 1821, 1829), Ignacego Krasickiego *Bajki i przypowieści tudzież Bajki nowe* (Wrocław, Korn 1817), opracowany przez poznańskiego polonistę Jana

<sup>7</sup> A. Mendykowa: *Udział J. S. Bandtkiego w działalności wydawniczej firmy Kornów we Wrocławiu*. „Roczniki Biblioteczne” 1967, s. 83—107.

<sup>8</sup> J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław i in. 1991, s. 9, 29—30.

Poplińskiego *Wybór bajek polskich z rozprawą o apologu wraz z krótkimi biografiami bajkopisów i objaśnieniem miejsc trudniejszych* (Leszno i Głogów, Spadkobiercy B. B. Günthera 1830), zawierający utwory Ezopa, Fedrusa, Jeana de La Fontaine'a, oryginalne bajki Ignacego Krasickiego, Adama Naruszewicza, Stanisława Trembeckiego, Franciszka Kniaźnina, Juliana Ursyna Niemcewicza i innych.

W procesie rozwoju ruchu wydawniczego zauważyć można, że najpierw wprowadzano do obiegu literaturę obcą, potem wzbogacano repertuar utworami rodzimych autorów. Znaczny udział w planie wydawniczym Wrocławia miały książki Kampego ułożone w serie: Biblioteczka Dziecinna (1809) oraz Biblioteczka Młodziańska (1809). Druga z wymienionych stanowiła wykonaną przez niemieckiego pisarza i pedagoga adaptację tekstów Francuza Arnolda Berquina. W dwu tomach zebrano opowiadania, rozmowy, opisy gier, małe formy dramatyczne. Teksty uczyły miłości rodzinnej, ganiły brzydkie nawyki, przesady stanowe, opowiadały o starożytnych i współczesnych bohaterach, upowszechniały ciekawostki przyrodnicze, technologiczne i krajoznawcze.

Cykl powiastek moralnych Berquina wydał się Kampemu zbyt jednorodny tematycznie, więc z własnej inicjatywy rozszerzył zakres treści, tworząc Biblioteczkę Geograficzną. We Wrocławiu najpierw ogłoszono dwutomowy *Zbiór podróży po wszystkich częściach świata* (1805), lecz od 1807 roku powstała seria klasyki krajoznawczo-peregrynacyjnej, obejmująca *Podróż i przewiezienie sławnego Barringtona do Botany-Bay w Nowej Holandyi*, *Poselstwo Hugona Boyd do Kandy, stolicy wyspy Ceylan w roku 1782*, dalej *Podróż Mungo-Parka w głąb Afryki w roku 1785, 1796 i 1797*, potem *Podróż do Włoch przez p. Moore* i inne. Łącznie Biblioteczka Geograficzna liczyła 12 tytułów i po roku została wznowiona, co świadczy o jej popularności. Następnie w 1818 roku opublikowano jeszcze *Odkrycie Ameryki*, także należące do prac Kampego dla dzieci i młodzieży.

Podróżopisarstwo miało długą i modyfikowaną tradycję<sup>9</sup>. W czasach oświecenia wyjazd do Francji i Włoch należał do wymogów wychowania młodzieży arystokratycznej i szlacheckiej. Dopiero rozbudowa kolei żelaznej około połowy XIX wieku przyczyniła się do demokratyzacji podróży. W pierwszej połowie XIX wieku upowszechniła się moda na tzw. podróż malowniczą, służącą poznawaniu zabytków, krajobrazów, obyczajów społecznych, klimatu geograficznego obcych krajów. Seria książek Kampego, wydana przez Korna, realizowała ową koncepcję podróży malowniczej. Wiele lat później wnuk Wilhelma Bogumiła — Henryk Korn nawiązał do dawnego pomysłu edytorskiego i ogłosił zbiór opowiadań Jana Grabowskiego *Obrazy z podróży lądem i morzem odbytych skreślone dla młodzieży* (Wrocław 1851).

<sup>9</sup> S. Burkot: *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*. Warszawa 1988, s. 5—40.

Niektóre teksty powstały w wyniku połączenia różnych gatunków prozy dla dzieci i młodzieży. Na przykład wydana na Śląsku książka Konstancji z Małachowskich Biernackiej pt. *Podróż z Włodawy do Gdańska powrotem do Nieborowa roku 1816 opisana w listach Wandy, Eweliny i Leokadii przez Polkę Ko. z Ma. B.....cką* (Wrocław, Korn 1823) zawierała elementy charakterystycznej dla przełomu XVIII i XIX wieku powieści epistolograficznej oraz „podróży swojaka po swojszczyźnie” — jak powiedziałby Ludwik Kondratowicz. Książka służyła nauce patriotyzmu i miłości ojczyzny, krytykowała kosmopolityzm i życie ponad stan.

Wiele gatunków piśmiennictwa dla dzieci w omawianym czasie uprawiała Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Mąż pisarki dla uniknięcia represji za działalność polityczną w okresie powstania listopadowego zmuszony był opuścić ojczyznę, a Hoffmanowa ruszyła za nim za granicę. Przebywając w Niemczech, szykowała zbiór swych tekstów do druku u Korna. Zawarła z księgarzem umowę na *Wybór pism* w 10 tomach. Wyszły drukiem w 1833 roku. Obejmowały dydaktyczną powieść w postaci cyklu listów matki do córki, zatytułowaną *Pamiętka po dobrej matce*, potem zebrane zostały — z zachowaniem chronologii — historyczne powiastki o wielkich Polkach i Polakach. W trzecim tomie umieściła 3 powieści historyczne: *Dziennik Franciszki Krasieńskiej* o miłości panny do Karola — syna Augusta II Mocnego, dalej obrazek z obiadów czwartkowych u króla Stanisława Augusta i anegdotę o spotkaniu Tadeusza Kościuszki z warszawskim rymarzem. Przekonanie ówczesnego pokolenia o kształcącej i wychowawczej wartości dobrze dobranego cyklu życiorysów postaci znanych z historii wpłynęło na powstanie tomu *Biografie znakomitych Polaków i Polek*. Znalazły się w nim szkice ogłoszone uprzednio w czasopiśmie „Rozrywki dla Dzieci”, redagowanym w Warszawie. Malowniczą podróż swojaka po swojszczyźnie realizowały *Opisy różnych okolic Królestwa Polskiego*. Do wymienionych dzieł Hoffmanowa dodała ponadto *Powieści moralne* oraz *Próbki dobrej literatury XVI wieku* — dzieło popularyzujące teksty Mikołaja Reja (t. 1) oraz utwory Jana Kochanowskiego (t. 2).

Po Bogumile Kornie druk książek dla dzieci kontynuował we Wrocławiu Zygmunt Schletter. W porównaniu z Kornami był wydawcą mniej licznych książek dla dzieci. Do publikacji Schlettera należały, podobnie jak w wypadku Korna, wznowione pisma Hoffmanowej (1838). Do tradycji podróżopisarstwa nawiązała Zofia Wojnarowska, podpisująca się pseudonimem Bronisława Kamińska. Wydała ona bez daty (w 1851 lub 1852 roku) w oficynie Schlettera kompilację zatytułowaną *Podróż malownicza po najciekawszych okolicach ziemi naszej. Podług Humboldta i innych znakomitych podróżnych i badaczy natury*.

Do ciekawszych pomysłów wydawniczych Schlettera należało wydrukowanie znanych fantazji barona Münchhausena w książce zatytułowanej *Pana*

*Prawdzieckiego z Wymysłowa dziwne przygody*. Schletter zaliczył także do literatury dziecięcej książkę *Nowy Sowizdrzał* (Wrocław 1847) i podobno wówczas trzykrotnie ją wydał. Badacze uznali, iż należała do obiegu jarmarczno-odpustowego, lecz faktem jest, że Schletter nie zaliczał się do autorów publikujących edycje tej kategorii<sup>10</sup>.

Książki Korna zdobiły miedziorytowe kolorowe ilustracje. W piękniejszej jeszcze szacie estetycznej, na sztywniejszym i kredowym papierze, z ilustracjami chronionymi cienkimi bibułkami, wydał nieliczne swe książki dziecięce Schletter — następca Korna. Gdy ustała działalność Schlettera w 1853 roku, Wrocław przestał dostarczać książek dla dzieci w trzech zaborach. Górny Śląsk ożywił się dopiero w końcu stulecia, lecz nie miał wydawców dzieł dla całej dawnej Polski.

---

<sup>10</sup> J. Dunin: *Papierowy bandyta. Książka kramarska i brukowa w Polsce*. Łódź 1974, s. 91.

BRONISŁAWA KULKA

## ***Młodzież i szkoła średnia wobec problemu czytelnictwa (lata 1870—1918 i 1995)***

Wszyscy wiemy, że zainteresowania czytelnicze kształtują się w różnym wieku i w różny sposób bywają inicjowane. Stosunek do książki i gusty czytelnicze zależą od wielu czynników i zmieniają się wraz z otaczającym światem, ale można zaryzykować twierdzenie, że — podobnie jak w wypadku każdego innego rodzaju aktywności ludzkiej — przy czytaniu niezwykle ważne są emocje i motywacja. Argumentów, zaświadczających o słuszności wysuniętej tezy, dałoby się przytoczyć wiele.

W roku 1823 Jan Gloger podawał, że biblioteka szkolna w Białej Podlaskiej mieściła się w dwu wielkich oszklonych szafach. Z jej zbiorów usunięto jedynie „białe kruki”. To one zapewne stały się przedmiotem fascynacji Józefa Ignacego Kraszewskiego, który w swoich wspomnieniach zapisał:

Pierwszy raz spotkałem się ze skrzynką bardzo starych książ wyrzuconych z biblioteki na strych, rzuciłem się na nie jak na skarb z gorączkową chciwością, na owym strychu nabrałem pasji do starych książek.<sup>1</sup>

W pamiętnikach i relacjach z dzieciństwa, spisanych w XIX bądź XX wieku, niejednokrotnie jeszcze odnajdziemy wzmianki o książkach znalezionych

---

<sup>1</sup> Cyt. za: Z. Smotrecka: *Historia biblioteki Liceum im. J. I. Kraszewskiego w Białej Podlaskiej*. W: *Z przeszłości szkół białskich*. Biała Podlaska 1957, s. 16; autor *Starej baśni* jako uczeń przebywał w Białej Radziwiłłowskiej w latach 1823—1826.

w starych kufrach, czytanych, a właściwie „chłoniętych” po kryjomu, często nocami przy blasku księżyca lub świecy. W zaczarowany świat książek od rygorów i obaw, jakie były udziałem jego dziecinnych lat, uciekał Władysław Reymont<sup>2</sup>, a Czesław Miłosz wspominał książki i roczniki czasopism z biblioteki w Szetejnach oraz cały kufer znalezionych tam rosyjskich przekładów Mayne’a Reida, zachowanych z czasów dzieciństwa jego ojca<sup>3</sup>. O niespodziewanej, namiętnej i gorączkowej wakacyjnej lekturze odkrytych książek opowiada również Joanna Papuzińska, pisząc:

[...] dostrzegałam, że wśród strychowych rupieci poniewierają się także książki. Książki pod każdym względem dla mnie zdumiewające ... [...] Obok wielkiej palącej miłości w książkach tych czaiła się zawsze zdrada, nienawiść, podłość i zazdrość [...]. Dygotałam cała, czytając te książki.<sup>4</sup>

Także w najrozmaitszych wspomnieniach szkolnych znajdziemy fragmenty, stanowiące dowód młodzieńczej miłości do literatury, przejawiającej się jeszcze często w czytaniu wszystkiego, co wpadło w rękę lub co udało się wypożyczyć, bez wyboru, bez względu na autora, ciężar gatunkowy i wartość ideową<sup>5</sup>. Taki stosunek do dzieł literackich, dla młodych dziś niejednokrotnie trudny do zrozumienia, opierał się oczywiście na określonych uwarunkowaniach kulturowych, historycznych i politycznych.

Nie można zapominać, że w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku książka była najbardziej popularnym i dostępnym wytworem kultury. Młodego czytelnika nie nęciły jeszcze telewizja, wideo i kino; adresowane do niego czasopisma miały zdecydowanie inny niż obecnie charakter, ponieważ publikowano na ich łamach teksty popularnonaukowe o walorach poznawczych oraz literackie, autorstwa znanych pisarzy, często realizujące cele wychowawcze. Teatr jako rozrywka dla młodzieży bądź środek służący kształceniu estetycznemu budził na przełomie XIX i XX wieku opinie kontrowersyjne. Książka zajmowała więc w życiu kulturalnym bez wątpienia pozycję uprzywilejowaną. Ponadto należy wziąć pod uwagę fakt, że do 1918 roku książka polska była wielokrotnie ze względu na politykę oświatową zaborców, szczególnie pod panowaniem Prus i Rosji, owocem zakazanym.

<sup>2</sup> Zob. list Reymonta do Antoniego Wodzińskiego w: S. Lichański: *Władysław Stanisław Reymont*. Warszawa 1984, s. 110.

<sup>3</sup> *Kufer w Szetejniach*. Z Cz. Miłoszem rozmawia G. Leszczyńska. „Guliwer” 1992, nr 6, s. 4–5.

<sup>4</sup> J. Papuzińska: *Zakurzone namiętności*. „Guliwer” 1993, nr 6, s. 52 (cytowany fragment pochodzi z powieści tejże autorki pt. *Darowane kreski*).

<sup>5</sup> Zob. np. F. B. [F. Bielałk]: *Drogi mojego rozwoju umysłowego*. „Nauka Polska” 1927, T. 6, s. 77–136.

Usuwanie polskiej literatury z bibliotek szkolnych i z programów nauczania języka polskiego, jeśli w ogóle przedmiot ten był wykładany, powodowało powstanie drugiego, nieoficjalnego nurtu edukacji, realizowanego częściowo przez dom rodzinny, a częściowo przez tajne koła samokształceniowe. W tej sytuacji sięgnięcie po utwory pisarzy polskich traktowano jako spełnienie patriotycznego obowiązku i jako jedną z form walki z zaborcą. Natomiast konspiracyjna praca nad sobą zaspokajała z pewnością w jakiejś mierze młodzieńczą tęsknotę za przygodą, niosącą ze sobą dreszcz emocji, stawiała się też wyrazem znamiennej dla okresu dorastania dążenia do wyrażania własnych sądów i samodzielności w działaniu. Zuzanna Rabska na przykład wspominając swoją naukę na pensji Zuzanny Morawskiej w Warszawie, pisała, że czytano „kochane, zakazane książki, niesione z biciem serca pod fartuszkami! *Pan Tadeusz*, *Śpiewy historyczne Niemcewicza*, *Pieśń o ziemi naszej* W. Pola, wiersze Syrokomli, Konopnickiej, Lenartowicza”, a także B. Ostrowskiej i A. Asnyka<sup>6</sup>.

Wbrew zakazom i represjom na wszystkich ziemiach dawnej Rzeczypospolitej rozwijał się wśród młodzieży ruch samokształceniowy. W zaborze pruskim działało m.in. Towarzystwo im. Tomasza Zana. Tadeusz Powidzki powracając pamięcią do wydarzeń z lat 1901/1902 stwierdza, że w niższych klasach gimnazjum gnieźnieńskiego uczniowie wyznaczali sobie sami roczne pensum z zakresu historii i literatury, natomiast klasy starsze pracowały już według ustalonego programu, a zadaniem uczniów było opracowywanie streszczeń przeczytanej lektury bądź pisanie charakterystyk poznawczych okresów literackich<sup>7</sup>. Koła powstawały nie tylko w Wielkopolsce, na Kujawach czy w Polsce centralnej na terenie Królestwa Polskiego, ale też na Litwie i Białorusi, które procesowi unifikacji z Rosją zostały poddane już po powstaniu listopadowym. W gimnazjum klasycznym i szkole realnej w Mińsku takie kółko istniało od około 1880 roku<sup>8</sup>, a w Grodnie — od 1890 roku; początkowo pracowano w domu Chomiczów, a od stycznia 1906 roku w mieszkaniu Elizy Orzeszkowej<sup>9</sup>. Również w Galicji, jak i na podległym Austrii Śląsku Cieszyńskim, zakładano tajne koła, spełniające funkcję uzupełniającą w stosunku do kursu szkolnego<sup>10</sup>. Szczególnym kultem otaczano roman-

<sup>6</sup> Z. Rabska: *Moje życie z książką. Wspomnienia*. Wrocław 1959, s. 68.

<sup>7</sup> *Zjazd byłych wychowanków Państwowego Gimnazjum i Liceum im. B. Chrobrego w Gnieźnie (1863—1938)*. Gnieźno 1938.

<sup>8</sup> M. Falski: *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900—1944*. „Studia Pedagogiczne” 1974.

<sup>9</sup> M. Pankiewicz: *Z dziejów walki o język polski w mieście Orzeszkowej*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 2, s. 266.

<sup>10</sup> Członkowie połączonych związków „Jedności” byli przygotowywani do przyszłej pracy obywatelskiej, starano się w nich obudzić poczucie narodowe. Wiodącymi do tego celu środkami były deklamacje, czytanie, omawianie lektur, wygłaszanie wykładów, prace pisemne i śpiewanie pieśni patriotycznych, np. 21 grudnia 1904 roku odśpiewano pieśń *Bartoszu, Bartoszu*. Wygłoszono wiersze: S. Goszczyńskiego *Orzeł* i A. Mickiewicza *Ucieczka*, zadano prace domowe

tyków<sup>11</sup>, ale nie były obce młodzieży i dzieła pozytywistów, i najnowszej literatury młodopolskiej. Zdzisław Grot charakteryzując naukę w Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu w latach 1915—1918, zapisał:

Poza szkołą w całości pochłaniały nas sprawy polskie. Rozszerzałem stale swoją znajomość historii i literatury polskiej. Zrozumiałem już nie tylko *Marię*, lecz szereg dzieł Słowackiego, a nawet Wyspiańskiego. Zdobywałem tę wiedzę w domu, na zajęciach tetezetowskich oraz w teatrze.<sup>12</sup>

Z kolei Stanisław Nowak, opisując przebieg swojej edukacji w V Gimnazjum w Warszawie, podkreślał, że w szkole czytano rosyjskie byliny i uczono się literatury rosyjskiej, w domu zaś i na spotkaniach koleżeńskich lekturę stanowiły dzieła Mickiewicza, Sienkiewicza i Prusa, a w wyższych klasach prace z zakresu ekonomii politycznej, socjologii, filozofii i nauk pomocniczych, z prasy zaś „Prawda” Aleksandra Świętochowskiego i Józefa Karola Potockiego „Głos”. Nowak zwracał też uwagę na emocjonalny najczęściej stosunek młodych do poznawanych dzieł literatury polskiej.

Pamiętam — wyznaje — tę chwilę, gdy będąc uczniem klasy pierwszej wzięłem po raz pierwszy do ręki *Pana Tadeusza*. Z jakim przejęciem czytałem [...]. Pod wpływem *Pana Tadeusza* zabiło we mnie żywiej serce polskie. Reszty dokonało arcydzieło Sienkiewicza *Ogniem i mieczem*. Powieść tę literalnie połknąłem! Dzieł tych nikt mi nie narzucał, Ignąłem do nich całym sercem. Na czytanie ich miałem zawsze czas!<sup>13</sup>

Równie entuzjastycznie o dziełach twórcy *Quo vadis* wyrażał się Gustaw Woyzbun-Paszkiewicz, relacjonując swe szkolne lata:

z literatury: członkom starszym — powtórzenie wiadomości, a młodszym treść *Ballad* A. Mickiewicza. *Pamiętnik „Jedności” w Szkole Realnej*. Książnica Cieszyńska, rkps. sygn. 64 (TLC 2622) wiązka 17; *Statut połączonych związków „Jedności” w niemieckich szkołach średnich w Cieszynie, zatwierdzony na zebraniach wspólnego wydziału w styczniu 1912 roku*. Książnica Cieszyńska, rkps. sygn. 65 (TLC 2622), wiązka 17.

<sup>11</sup> Np. Artur Kopań przywołując czas swej nauki w gimnazjum rzeszowskim, stwierdza: „W wychowaniu naszym bardzo ważną rolę odgrywała literatura polska, a przede wszystkim literatura romantyczna [...] o wielkich naszych poetach romantycznych wiedzieliśmy o wiele więcej od tego, co nam podano w szkole. Poezja wieszczów naszych była naszą narodową ewangelią.” Zob. *W gimnazjum rzeszowskim w pierwszych latach XX wieku*. „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1962/1963, s. 444—445.

<sup>12</sup> Z. Grot: *Szkolne lata*. W: *Poznańskie wspominki z lat 1918—1939*. Poznań 1973, s. 60.

<sup>13</sup> S. Nowak: *Z moich wspomnień*. Cz. 1: *Lata szkolne (1884—1902)*. Częstochowa 1933, s. 19—20.



Pamiętam dobrze — pisał — jak w klasie czwartej czytaliśmy głównie w gronie koleżeńskim nieśmiertelną *Trylogię* i przepiękne nowele pisarza. Pamiętam, jakimi rzewnymi łzami oblewaliśmy śmierć Podbięty i Wołodyjowskiego, jak płakaliśmy serdecznie nad losem Latarnika, Rzepowej czy małego Michasia, dręczonego w szkole. Jak boleliśmy nad Jankiem Muzykantem, jak niejeden z nas nieświadomie i niewinnie kochał się w Hani, Oleńce i Anusi Borzobohatej. Wpływ Sienkiewicza był przemożny.<sup>14</sup>

Obiektem czytelniczych zainteresowań młodzieży bywały jednak nie tylko dzieła koryfeuszy literatury polskiej, na przykład spośród współczesnych: Bolesława Prusa, Elizy Orzeszkowej, Władysława Reymonta, Stefana Żeromskiego czy Stanisława Wyspiańskiego, ale i pisarzy mniej znanych bądź mniejszego formatu — takich jak: Stanisław Przybyszewski, Jerzy Żuławski, Władysław Orkan, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Edward Szymański i Maria Rodziewiczówna czy popularny wśród młodzieży Walery Przyborowski. Intensywność kontaktów z książką i częstość wypożyczeń miały właściwie charakter indywidualny. Helena Falkowska<sup>15</sup> na podstawie sprawozdań gimnazjum w Bochni ustaliła, że przeciętnie uczeń klas starszych wypożyczał 10 książek rocznie, a młodszych — 8. Zdarzały się jednak wypadki, że liczba ta była nieporównywalnie wyższa. Franciszek Bielak<sup>16</sup> podaje, że w roku szkolnym 1889/1890 w ciągu 180 dni przeczytał 125 książek. Na liście pozycji, stanowiących jego prywatną lekturę, znaleźli się przedstawiciele literatury ojczystej i powszechnej, m.in.: Homer, F. Schiller, G. Byron, J. Verne, J. F. Cooper, W. Hugo. Różnice te mogły być spowodowane zainteresowaniami bądź zasobnością i atrakcyjnością szkolnego księgozbioru, bądź przyjętym systemem wypożyczeń i stosunkiem nauczyciela do ucznia. W zaborze rosyjskim i pruskim powszechna była praktyka usuwania polskiej książki z bibliotek szkolnych, toteż znajomość narodowej literatury młodzież zawdzięczała księgozbiorom domowym lub tworzonej biblioteczkom kółkowym. W Galicji Rada Szkolna Krajowa dbała szczególnie o właściwe wyposażenie bibliotek gimnazjalnych, dlatego ich stan posiadania i wykazy rocznych nabytków bywały nieraz imponujące<sup>17</sup>. Młodzież jednak nie zawsze oceniała pozytywnie

<sup>14</sup> G. Woyzbun-Paszkiewicz: *Wspomnienia z lat szkolnych (1883—1888)*. W: *Pamiętnik Koła Sandomierzan*. Warszawa—Sandomierz 1936, s. 124.

<sup>15</sup> H. Falkowska: *Z dziejów polskich bibliotek szkolnych*. Warszawa 1966.

<sup>16</sup> F. B.: *Drogi mojego rozwoju...*

<sup>17</sup> Na przykład biblioteka uczniowska w Liceum im. B. Nowodworskiego w Krakowie liczyła w 1913/1914 roku 3104 dzieła. W gimnazjum w Sanoku w 1914 — 3000, a w Gimnazjum II w Tarnowie w tym samym czasie około 5000; w Realnym I Wyższym Gimnazjum w Wadowicach liczba książek w ciągu 11 lat wzrosła blisko pięciokrotnie, a w Polskim Gimnazjum w Cieszynie w roku szkolnym 1897/1898 wynosiła 465, natomiast po czterech latach już 1187. Zob. B. Kułk a: *Nauczanie języka polskiego w szkole średniej w latach 1870—1918. Konteksty*. Częstochowa 1994, s. 117—141.

książki wypełniające szkolne półki. Jako przykład takiej opinii może posłużyć wspomnienie Aleksandra Słapy, który tak opisał bibliotekę III Gimnazjum w Krakowie:

Zasób tego księgozbioru był bardzo szanowny, ale jakżeż nieatrakcyjny dla dwunasto i czternastolatków chowanych na Sienkiewiczu i Mayne Reidzie, na Przyborowskim i J. Vernie. Szafy wypełniały dzieła pisarzy stanisławowskich, wielkiej trójcy romantyków i przede wszystkim książki krajowych pisarzy ubiegłego wieku: Rzewuskiego, Kraszewskiego, Kaczkowskiego, Dzieżkowskiego, Zachariasiewicza, Bałuckiego i innych<sup>18</sup>,

a na domiar złego uczeń otrzymywał książkę wybraną przez profesora, sam nie miał możliwości znalezienia lektury, którą byłby zainteresowany. Nic też dziwnego, że w powstających po latach relacjach ze szkolnej ławy wielokrotnie pojawia się zapis o tworzeniu bibliotek prywatnych, domowych lub wspólnych, stanowiących własność tajnego koła samokształceniowego. W Grodnie bibliotekę koła podzielono na książki legalne, dozwolone cenzurą i nielegalne. Na cały zbiór składała się literatura piękna, od M. Reja po S. Wyspiańskiego, oraz pozycje naukowe, kompletowane według wskazań *Poradnika dla samouków*<sup>19</sup>. W roku 1905 na zakup książek przeznaczono sumę mieszczącą się w przedziale 100—150 rubli<sup>20</sup>. Środki finansowe na zakup książek do bibliotek kół samokształceniowych pochodziły bądź ze składek członków, bądź z wpłacanych przez nich kar. W cieszyńskiej „Jedności” ustalono określone stawki, które członkowie wpłacali na rzecz organizacji za nienapisanie pracy, nieprzygotowanie wykładu, nie usprawiedliwione spóźnienie lub nieobecność na zebraniu<sup>21</sup>. Często fundusze na zakupy albo książki pochodziły z darów. Przykładem tych dwu sposobów wzbogacania biblioteki może być koło samokształceniowe w Mińsku, które otrzymywało dary z Księgarni Ludowej, a także wykorzystywało na zakup książek dochód z koncertu chopinowskiego, którego wykonawczyni, pani K. Jaczynowska, całą kwotę ze sprzedaży biletów przeznaczyła na potrzeby koła<sup>22</sup>. Gromadzili biblioteki i młodzi odbiorcy indywidualni, np. księgozbiór Mariana Turskiego<sup>23</sup>, ucznia klasy VII w Gimnazjum Jana III Sobieskiego w Krakowie, składał się z kilkuset tomów. Również Józef Błoński, w latach 1901—1911 uczeń gimnazjum w Złoczowie, notuje w swoim pamiętniku: „Gromadziłem książki

<sup>18</sup> A. Słapa: *Chłopięca pasja książek*. W: *Kopiec wspomnień*. Kraków 1959, s. 208—209.

<sup>19</sup> *Poradnik dla samouków*. [Wydawnictwo zbiorowe zainicjowane w Warszawie w 1898 roku przez S. Michalskiego, tom 2 — poświęcony był filologii i historii] T. 1—4. Warszawa 1898—1902.

<sup>20</sup> M. Pankiewicz: *Z dziejów walki...*

<sup>21</sup> *Pamiętnik „Jedności”...*

<sup>22</sup> Zob. M. Falski: *Fragmenty prac...*

<sup>23</sup> M. Turski: *Czasy gimnazjalne*. W: *Kopiec wspomnień...*

do własnej biblioteki. Powoli trafiały do niej najważniejsze nowości i naukowe, i literackie.”<sup>24</sup>

W Galicji poza stowarzyszeniami samokształceniowymi bardzo ważną rolę odegrały też popierane przez władze oświatowe czytelnie<sup>25</sup>. Ich zadaniem było nie tylko udostępnianie książek, ale również patronowanie rozmaitym kołom pozalekcyjnym, np. historycznym i literackim, organizowanie spotkań i uroczystości rocznicowych, przygotowywanie zajęć recytatorskich i wykładów. W czytelniach również odbywały się ożywione debaty literackie.

Czytelnie — pisał J. Wroński — przez długie lata skupiały życie wewnętrzne młodzieży, rozwijały jej wszechstronne zainteresowania, były kuźnią talentów, pozwalały na pełne wyżycie się i zaspokojenie ambicji wybujałych i uzdolnionych indywidualności, a kształtując uczucie koleżeństwa spełniały ważne społeczne zadania samowychowawcze.<sup>26</sup>

Wziąwszy pod uwagę przytoczony tu pogląd, nie należy się dziwić, że czytelnie powstawały w wielu szkołach. W Gimnazjum Męskim w Sanoku około roku 1905 założono koło samokształceniowe, a w dwa lata później zorganizowano czytelnię, w której wygłaszano odczyty literackie i naukowe, np. o twórczości Elizy Orzeszkowej, W. Reymonta i W. Orkana. Prenumerowano też czasopisma: „Krytykę” W. Feldmana i „Pamiętnik Literacki”<sup>27</sup>, rozczytywano się w dziełach pisarzy młodopolskich i im również poświęcano referaty. W Szkole Realnej w Krośnie inicjatorami czytelnicy byli natomiast uczniowie klas V, VI i VII<sup>28</sup>. Najczęściej jednak funkcje kuratorów czytelnicy pełnili profesorowie, np. w Gimnazjum III w Krakowie przez wiele lat opiekunem czytelnicy był Antoni Mazanowski. Zdarzały się też nieliczne wyjątki od tej zasady i wówczas, tak jak w Liceum im. B. Nowodworskiego w Krakowie: „Czytelnia uczniowska obywatela się bez oficjalnego kuratora; odpowiedzialnym był przewodniczący — uczeń.”<sup>29</sup>

Mówiąc o rozwiązaniach oficjalnych, instytucjonalnych oraz o tajnych stowarzyszeniach, rozwijających i wspierających czytelnictwo, nie można zapomnieć i o wspomagających młodzież nauczycielach, ponieważ wielu z nich ukierunkowywało „prywatną lekturę” swoich uczniów<sup>30</sup>. Niektórzy, jak Jan Bryl

<sup>24</sup> J. Błoński: *Pamiętnik (1891—1939)*. Kraków 1981, s. 27.

<sup>25</sup> Zob. H. Falkowska: *Z dziejów polskich bibliotek...*, s. 54—61.

<sup>26</sup> *Księga pamiątkowa III Gimnazjum, obecnie II Liceum im. Króla Jana III Sobieskiego 1883—1983*. Kraków 1984, s. 37.

<sup>27</sup> S. Rymar: *Moje lata w gimnazjum (1897—1905)*. W: *Księga pamiątkowa gimnazjum męskiego w Sanoku (1888—1958)*. Kraków 1958.

<sup>28</sup> *Księga pamiątkowa byłej szkoły realnej i byłego gimnazjum, obecnie Liceum Ogólnokształcącego im. M. Kopernika w Krośnie*. Krosno 1967.

<sup>29</sup> F. Bielak: *Z odległości lat. Wspomnienia i sylwetki*. Kraków 1979.

<sup>30</sup> Na przykład Jan Bryl. Zob. F. B.: *Drogi mojego rozwoju...*

czy Zygmunt Polakowski<sup>31</sup>, wypożyczali własne książki, a prosząc o zdanie sprawy z ich treści, motywowali do uważnego czytania. Czasem organizowali — jak Juliusz Balicki<sup>32</sup> — wycieczki poza miasto i do teatru, by poprzez rozmowę budzić potrzeby kulturalne uczniów czy też pogłębiać ich wiedzę. Młodzież i nauczycieli łączyły niejednokrotnie więzy przyjaźni<sup>33</sup>, toteż bez zahamowań uczniowie w dyskusjach wypowiadali się na temat pisarzy i ich dzieł, polemizując nieraz ze swymi mentorami. Taką właśnie sytuację przedstawia Aleksander Słapa pisząc:

O Żeromskiego staczaliśmy boje z profesorami Ujejskim i Kurkiem. Uznawali *Popioły* i *Opowiadania*, razili ich patos *Dumy* i *Walgierza*, zaś *Różę* określali jako mętniactwo. Snuliśmy wraz z nimi paralele między Miciekiewiczem a Żeromskim.<sup>34</sup>

Poza wszystkimi omówionymi już czynnikami, tworzącymi korzystny dla czytelnictwa klimat w XIX i pierwszych dwu dziesiątkach XX wieku, na uwagę zasługują jeszcze proporcje między czasem przeznaczonym na naukę a czasem wolnym ucznia. Wyznawana w dydaktyce zasada „non multa, sed multum” powodowała, że — jak twierdzi Franciszek Bielak — zadawano właściwie mało, ale profesorowie wszystkich przedmiotów dbali o to, by ustalone minimum wiedzy stało się własnością uczniów.

Uczono nas dobrze — stwierdza wspomniany autor — ale wymagano stosunkowo niewiele, choć stanowczo. Dlatego mieliśmy dużo czasu nie tylko na zebrania kółek, chodzenie do czytelnicy i dość rozległą lekturę, ale także na liczne zajęcia.<sup>35</sup>

Tak więc wolny czas, obudzone potrzeby czytelnicze oraz świadomość narodowa, nakazująca traktować doskonalenie języka i poznawanie ojczystej literatury jako patriotyczny obowiązek, były w okresie zaborów czynnikami decydującymi o rozwoju czytelnictwa wśród młodzieży i znaczącej pozycji książki w jej życiu.

---

<sup>31</sup> Z. Polakowski, profesor w gimnazjum w Złoczowie w latach 1901/1902, 1910/1911. Zob. J. Błoński: *Pamiętnik...*, s. 38.

<sup>32</sup> Zob. M. Tyrowicz: *W galicyjskim gimnazjum*. „Pamiętnikarstwo Polskie” 1973, R. 3, z. 3/4, s. 121.

<sup>33</sup> Zob. np.: list prof. Wojciecha Jarochońskiego do byłego ucznia Adama Wolińskiego, w: J. Karchowski: *Wspomnienia z Gimnazjum św. Marii Magdaleny*. Poznań 1924, s. 14—15.

<sup>34</sup> A. Słapa: *Chłopięca pasja...*, s. 231; autor wspomina zapewne profesorów Michała Kurka i Józefa Ujejskiego.

<sup>35</sup> F. Bielak: *Z odległości...*, s. 95.

\* \*

W ciągu kolejnych siedemdziesięciu siedmiu lat zapisują się w dziejach ludzkości i w losach Polski dwie wojny światowe; zmieniające w sposób zasadniczy układ sił politycznych. Po roku 1918 nasz kraj odzyskuje upragnioną niepodległość, a po 1945 — zachowując pozory suwerenności — coraz silniej poddaje się dyktatowi swego wschodniego sąsiada. Rozwój nauki i techniki otwiera przed szkołą i współczesnym człowiekiem nowe, zaskakujące możliwości, ale niesie też zagrożenia. Radio, film, telewizja i wideo oraz komputer z jednej strony zachęcają do słuchania, oglądania i zabawy, proponują zamiast intelektualnego wysiłku gotowe interpretacje utworów literackich, a z drugiej — stwarzają szansę na nowe niekonwencjonalne rozwiązania edukacyjne. Nadmiernie nasycone treściami programy szkolne, częsty niestety tradycyjizm, a nawet konserwatyzm rozwiązań metodycznych i wychowawczych, stosowanych współcześnie w polskiej szkole, obciążenie uczniów pracami domowymi, pociągające za sobą brak wolnego czasu, powodują, że młodzież szuka często łatwej, relaksującej rozrywki, broni się przed pracą umysłową i zajmuje postawę konsumpcyjną.

Czy wobec tego w tym nowym świecie jest jeszcze miejsce dla książki? Czy też zbłądziwszy na pewien czas „pod strzechy”, znów staje się produktem elitarnym, przeznaczonym jedynie dla intelektualistów?

Sprawozdania z badań są najczęściej pesymistyczne. Dydaktycy biją na alarm z powodu ignorowania przez uczniów lektur szkolnych i fascynacji kulturą „obrazkową”. Józef Szocki stwierdza, że „współcześnie bardziej atrakcyjne niż kontakt z lekturą są takie formy spędzania czasu wolnego i uczestnictwa w kulturze, jak oglądanie telewizji (zwłaszcza z użyciem magnetowidu), słuchanie radia, gry i zabawy z muzyką itp., zwykle popularniejsze i nie wymagające specjalnego przygotowania. Literatura ma w obliczu rozwoju środków masowego przekazu mniejsze możliwości oddziaływania.”<sup>36</sup> Cytowany autor nie jest w swych poglądach odosobniony. Również Danuta Świerczyńska-Jelonek, powołując się na opinie nauczycieli i bibliotekarzy, formułuje wniosek, że „większość klas siódmych i ósmych sięga jedynie po lektury szkolne, i to z wielkim obrzydzeniem. [...] im dziecko wyżej na drabinie edukacji szkolnej, tym mniej książek czyta.”<sup>37</sup>

Niepokojąco i pesymistycznie zabrzmiały konkluzje, wynikające z przeprowadzonych badań, w referatach Barbary Krydy i Stanisława Bortnowskiego na Ogólnopolskim Zjeździe Polonistów w 1995 roku. Wspomniana autorka zwraca uwagę na „prawie powszechną obojętność wobec tekstów wielkiej

<sup>36</sup> J. Szocki: *Literatura w kulturze czytelniczej dzieci i młodzieży*. (Szkoly podstawowe i srednie). „Guliwer” 1994, nr 2, s. 51.

<sup>37</sup> *Nastolatki żyją światem dorosłych*. Z Anną Przecławską rozmawia Danuta Świerczyńska-Jelonek. „Guliwer” 1995, nr 3, s. 39.

klasyki (tak dawnej, jak i bliskiej) lub ich odrzucenie” oraz dominujące nastawienie „na powierzchownie ludyczną funkcję sztuki”<sup>38</sup>, a Bortnowski pisze:

Oto następuje erozja mitologicznej sfery kultury, uczniowie wykorzystują się z tradycji literackiej, omijają struktury symboliczno-światopoglądowe wytworzone przez wspólnotę, z którą dana jednostka powinna się utożsamiać [...]. Tym zmianom towarzyszy martwica estetyczna: uczniów przestaje interesować, bawić, cieszyć i wzruszać barwna, przygodowo-obyczajowa powieść historyczna; czytanie świetnie opowiadanych historii ustępuje narracji filmowej, idą zatem nowe czasy: dominacji filmu, porażki literatury.<sup>39</sup>

Warto może jeszcze podkreślić, że przed wszystkimi negatywnymi zjawiskami, związanymi z dominacją kultury massmedialnej prasa amerykańska i angielska ostrzegała już na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych naszego wieku.

Zanim jednak dojdziemy do ostatecznych konkluzji, oddajmy też głos młodzieży i spróbujmy określić jej stosunek do książki na podstawie przeprowadzonego rekonesansu badawczego. Na pytanie: „Dlaczego nie czytacie książek?”, uczniowie II klasy warszawskiego Liceum im. Stanisława Kostki Potockiego w 1987 roku odpowiedzieli: „ależ czytamy”<sup>40</sup>. Jednocześnie jednak podkreślali, że trudno jest sprostać wszystkim wymaganiom szkoły i znaleźć czas na własną lekturę czy na wizyty w czytelnich naukowych. Źle przy tym wyrażali się o jakości księgozbiorów bibliotek szkolnych lub publicznych i narzekali na wysokie ceny książek, uniemożliwiające często nabycie ich na własność.

Wyniki badań przeprowadzonych w osiem lat później (1995) w szkołach średnich województwa częstochowskiego nie są już tak jednoznaczne. Wysoki odsetek ankietowanych<sup>41</sup> uważa, że we współczesnym świecie nie ma miejsca dla książki (26 uczniów), ponieważ została zdominowana przez film i telewizję. „Książką końca XX wieku” — pisze jeden z respondentów — jest telewizja”; inny zaś stwierdza: „Czytać nie lubię, książka jest właściwie zbędna i niemodna, sięga po nią jeszcze starsze pokolenie, młodzież natomiast czyta stresz-

<sup>38</sup> B. Kryda: *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*. W: *Zjazd Polonistów 1995. Zagadnienia edukacyjne*. Kraków 1995, s. 55.

<sup>39</sup> S. Bortnowski: *Sytuacja lektury w dobie mass mediów. Rekonesans*. W: *Zjazd Polonistów...*, s. 88.

<sup>40</sup> *Pokolenie oglądaczy? Nie starczy ci czasu na książkę*. Rozmawiała A. Okulicz. „Filipinka” 1987, nr 23, s. 2—3.

<sup>41</sup> Badaniami objęto 130 uczniów z liceów ogólnokształcących i zawodowych w Częstochowie. Ankiety i prace uczniów zgromadzili moi studenci — nauczyciele i współpracujący ze szkołami asystenci Instytutu Filologii Polskiej WSP w Częstochowie.

czenia i bryki." Ta grupa jest zdania, że nadal spełniają swą funkcję jedynie encyklopedie, słowniki, atlasy i podręczniki.

Niejednokrotnie jednak wypowiada się też sądy krańcowo różne. Młodzi czytelnicy podkreślają, że czytanie stanowi ich hobby i że czytają dla przyjemności bądź rozrywki (10 uczniów). Są przy tym przekonani, że lektura spełnia ważną funkcję w życiu człowieka, dlatego wskazują na potrzebę ocalenia książki, znalezienia dla niej czasu i miejsca we współczesnej rzeczywistości. Wyrażają też niepokój o przyszłość, formułując pytania: Co będzie za lat kilkadziesiąt? Kto będzie czytał baśnie i bajki dzieciom? Kto podejmie się inicjacji literackiej, jeśli rodzice, nieświadomi funkcji książki, będą ją traktować jak relikwiarz kulturowy?

Grupę trzecią stanowią młodzi ludzie, którzy usiłują tłumaczyć obserwowane w ostatnim okresie obniżanie się wskaźników poziomu czytelnictwa. Jako przyczyny tego zjawiska wymieniają zbyt szybkie tempo życia, brak skryzalizowanych gustów literackich i określonych wzorów w domu rodzinnym oraz poddanie się oddziaływaniu obrazu telewizyjnego i filmowego, narzucającego gotową interpretację, tzn. wybór w odbiorze postawy łatwiejszej, konsumpcyjnej, ale i zubożającej osobowość, nie rozwijającej wyobraźni i krytycznego, analitycznego myślenia w tym stopniu co książka (8 uczniów). Nie bez znaczenia jest też, ich zdaniem, brak świadomości, że książka pomaga w nauce poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie, a ponadto jej znajomość stanowi podstawę oceny każdej adaptacji filmowej. Ich zastrzeżenia budzi również preferowanie w planach edytorskich kryterium rynkowego, które powoduje, że proponowana nabywcy książka wabi atrakcyjnym opracowaniem graficznym, podczas gdy nie posiada żadnej wartości merytorycznej czy ideowo-wychowawczej, a czasem jest nośnikiem informacji błędnych lub treści wręcz szkodliwych. Analogicznie oceniane są czasopisma typu „Bravo” bądź „Dziewczyna”, którym zarzuca się kiczowatość. Jako jedną z przyczyn regresu w zakresie czytelnictwa młodzi wskazują też brak odpowiedniej reklamy książki. Ta grupa respondentów (ok. 30 uczniów) — plasująca się niejako w złotym środku — deklaruje zazwyczaj swe zainteresowania filmowo-telewizyjne, ale docenia także wartość książki i zawsze znajdzie na nią czas.

Mimo przytoczonych tu opinii, trzeba zaznaczyć, że uczniowie szkół średnich pytani o wymagania stawiane książce, na czele listy sformułowanych kryteriów umieścili staranność i rzetelność edytorską (37 uczniów) oraz ciekawe opracowanie graficzne (34 uczniów). Zwracali też uwagę na wielkość druku (20 uczniów) oraz cenę (8 uczniów), stwierdzając, że dopiero po spełnieniu tych warunków książka może być konkurencyjna wobec telewizji czy kasety wideo. Kolejny zbiór stanowią kryteria odnoszące się do treści. Młodzi poszukują przede wszystkim utworów o walorach poznawczych i wychowawczych oraz o interesującej akcji — takich, które uczą, bawią i relaksują,

zaspokajając jednocześnie potrzeby intelektualne i emocjonalne. Cenią dzieła, które wprowadzają w świat wartości uniwersalnych, przedstawiają wzorce osobowe, z jakimi można by się identyfikować, lub postawy skrajne, skłaniające do refleksji i własnych wyborów.

W zakresie struktury dzieła respondenci opowiadają się za dominacją dialogu, prostym, zrozumiałym językiem i wartką akcją. Poszukują również prawdy psychologicznej w sylwetkach bohaterów literackich. Wolą zdecydowanie książki o niewielkiej objętości, ale dodają, że lektura odpowiadająca czytelniczym gustom nie zniechęca liczbą stron. Za istotny dla losów utworu uznają intrygujący tytuł i ciekawy początek. Wielu uczniów biorąc do ręki egzemplarz nie znanego im dzieła, chciałoby w nim znaleźć informacje o autorze i wstęp, zawierający opinie krytyków bądź propozycje interpretacyjne.

Uczniowie, biorący udział w badaniach, wypowiadali się też na temat form pracy z książką na lekcjach języka polskiego i w bibliotece. Niektórzy uznawali, że wszystko jest w porządku i nic nie należy zmieniać (8 uczniów), inni zgłosili następujące postulaty:

- nie krzyczeć, ale zachęcać i motywować do czytania,
- zerwać z monologiem nauczyciela, wprowadzić dyskusję na temat lektury, pozwolić uczniom na wypowiadanie własnych odczuć,
- zrezygnować z powielania tych samych schematów w stosunku do kolejnych utworów,
- dostosować model lekcji, poświęconych lekturze, do uczniowskich konkretyzacji i oczekiwań oraz specyfiki dzieła,
- zmodernizować anachroniczny już spis lektur i omawiać nie tylko arcydzieła literackie, ale i bestsellery literatury młodzieżowej,
- przymus zastąpić negocjacjami i życzliwą współpracą.

Formułując życzenia pod adresem bibliotekarzy i biblioteki, młodzież również zwracała uwagę na potrzebę zachęty i motywacji, podkreślając, że oczekuje na propozycje i pomoc w wyborze książki — ale ostateczną decyzję w tej kwestii chciałyby zachować dla siebie. Za optymalne uznano stworzenie takich warunków, w których istniałby swobodny dostęp do półek, czytelnie szkolne funkcjonowałyby po lekcjach, a księgozbiór złożony byłby nie tylko z lektur szkolnych, ale też z potrzebnych prac naukowych i popularnonaukowych oraz dzieł o zróżnicowanej tematyce i charakterze gatunkowym, poszukiwanych przez młodych. Zdaniem uczniów komputery powinny usprawnić informację o książce, a konkursy czytelnicze i recytatorskie, spotkania z pisarzami, prelekcje i dyskusje biblioteczne, wystawki nowości, plakaty i gazetki prezentujące recenzje, oraz wycieczki do bibliotek naukowych i muzeów literackich w Polsce mogłyby stanowić atrakcyjną formę popularyzacji lektur i zachętę do czytania. Dobry, kompetentny bibliotekarz szkolny — zdaniem ankietowanych — to ten, który nie tylko ma wiedzę fachową i orientację w aktualnym rynku wydawniczym książki młodzieżowej, ale umie także



stworzyć miłą atmosferę w bibliotece, nawiązywać kontakt oraz współpracować z młodzieżą. Przytoczone tu opinie młodych czytelników potwierdzają w zasadzie konstatacje psychologów, uznających likwidację przymusu oraz umiejętność porozumienia, negocjacji i motywowania do pracy za klucz do efektywności nauczycielskiego działania.

O ile odpowiedzi uczniów na pytanie o pozycję książki we współczesnym świecie mogły budzić niepokój, o tyle materiał uzyskany z prac na temat literackich fascynacji respondentów zaskakuje swym bogactwem. Niektórzy przyznają wprawdzie czasem, że lubią książki lekkie, ale są i tacy, którzy preferują lektury zmuszające do myślenia lub znalezione przypadkowo i dzięki temu pozwalające czerpać radość z indywidualnego, samodzielnego odkrywania. Na ogół jednak młodzi mają już w pewnej mierze sprecyzowane gusty literackie, które decydują o wyborach czytelniczych. Kanon lektur szkolnych zaakceptowało tylko 15 uczniów, zainteresowania pozostałych ilustruje tabela 1.

Tabela 1

## Preferencje czytelnicze młodzieży

| Tematyka                    | Liczba wyborów | Tematyka           | Liczba wyborów | Odmiany, gatunki, rodzaje literackie, cechy struktury | Liczba wyborów |
|-----------------------------|----------------|--------------------|----------------|-------------------------------------------------------|----------------|
| Podróżniczo-przygodowa      | 41             | współczesna        | 7              | horror                                                | 10             |
| Młodzieżowa                 | 36             | przyrodnicza       | 6              | liryka                                                | 4              |
| Sensacyjno-kryminalna       | 27             | psychologiczna     | 2              | epika                                                 |                |
|                             |                |                    |                | nasycona elementami humoru                            | 4              |
| Miłosna (romanse)           | 12             | parapsychologiczna | 2              | o dynamicznej akcji                                   | 7              |
| Historyczna                 | 10             | satanistyczna      | 2              | proza popularno-naukowa                               | 2              |
| Biograficzna                | 10             | obyczajowa         | 2              | pamiętniki                                            | 1              |
| Fantastyczno-naukowa        | 8              | autobiograficzna   | 1              | aforyzmy i sentencje                                  | 1              |
| Wojenna (II wojna światowa) | 7              |                    |                |                                                       |                |

Na liście utworów zapamiętanych z dzieciństwa, lubianych, interesujących i chętnie czytanych znalazło się aż 150 tytułów, przy czym szczególnie poczytne okazały się książki tylko kilku autorów, tzn. H. Sienkiewicza (30 uczniów), K. Siesickiej (30), M. Musierowicz (16), L. M. Montgomery (10),

H. Ożogowskiej (9), B. Prusa (8) i E. Niziurskiego (7). Spośród lektur szkolnych jako przedmiot swych fascynacji uczniowie wskazali 37 pozycji, co stanowi 24,6% wszystkich wybranych książek. W spisie lektur akceptowanych znalazły się: M. Białoszewskiego *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, K. Moczarskiego *Rozmowy z katem*, E. Orzeszkowej *Nad Niemnem*, B. Prusa *Faraon* i *Lalka*, W. Reymonta *Chłopi* i H. Sienkiewicza *Trylogia* oraz *Quo vadis*, a także poezje M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, W. Broniewskiego i J. Kochanowskiego. Pozostałe pozycje wypełniają książki zapamiętane ze szkoły podstawowej, np. F. H. Burnett *Tajemniczy ogród*, D. Defoe *Robinson Krusoe*, A. Fiedlera *Dywizjon 303*, I. Jurgielewiczowej *Ten obcy*, K. Makuszyńskiego *Szatan z siódmej klasy*, F. Molnara *Chłopcy z Placu Broni*, L. M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza* i inne. 113 kolejnych tytułów to m.in. takie dzieła literackie, jak: K. Blixen *Pożegnanie z Afryką*, J. Courths-Mahler *Smak szczęścia*, Christie F. *Dzieci z dworca ZOO*, Z. Flisowskiego *Burza nad Pacyfikiem*, K. Folletta *Igła*, *Klucz do Rebeki*, F. Forsyth *Dzień szakala*, M. Gilden *Beverly Hills*, W. Goldinga *Władca much*, R. Gravesa *Ja, Klaudiusz*, I. Higginsa *Orzeł wylądował*, R. E. Howarda L. S. de Campa z serii *Conan*, H. Manna *Król Henryk IV*, M. Mitchell *Przeminęło z wiatrem*, R. Moody'ego *Życie w zaświatach*, *Życie po życiu*, B. Rosiek *Pamiętnik narkomanki*, M. Sandem *Saga o ludziach lodu*, W. Smitha *Saga rodziny Courteneyów*, A. Szklarskiego cykl przygód Tomka Wilmowskiego, U. Eca *Imię Róży*, *Zapiski na pudełku od zapalek*, O. Watowej *Wszystko co najważniejsze*, W. Whartona *Ptasiek*, I. Zarzyckiej *Dzikuska*, *Córka wichru*, *Panna Irka*. Ponadto uczniowie wymieniali takich autorów, jak: J. Chmielewska, T. Clancy, M. Kundera, J. London, R. Lundlum, G. de Maupassant, K. May, M. Rodziewiczówna, K. Vonnegut i K. E. Wagner. Już choćby ten fragmentaryczny przegląd skłania do wniosku, że młodzi czytelnicy sięgają po teksty bardzo zróżnicowane tematycznie i gatunkowo, o różnym poziomie artystycznym.

Pytani o własne propozycje do listy lektur szkolnych, uczniowie wyrazili przekonanie, że nie są na tyle kompetentni, żeby w tej kwestii zabierać głos. 15 osób opowiedziało się zdecydowanie za aktualnie obowiązującą lekturą programową. Niektórzy wskazywali tylko zasadnicze kryteria, które winny decydować o doborze lektur szkolnych, zaliczając do nich następujące:

- reprezentatywność dla danej epoki literackiej,
- zróżnicowanie tematyczne,
- połączenie klasyki i współczesnej literatury, także młodzieżowej,
- dynamiczna akcja.

Wypowiadano przy tym przekonanie, że w zestawie lektur każdy powinien znaleźć „coś dla siebie interesującego”, ponieważ przymus i nuda są szkodliwe, gdyż zniechęcają do czytania. Na liście książek zaproponowanych przez uczniów do obligatoryjnego czytania i omawiania w szkole znalazło się

ostatecznie 60 tytułów — z klasyki były to m.in.: M. Dąbrowskiej *Przygody człowieka myślącego*, A. Fredry *Zemsta*, I. Krasickiego *Bajki*, A. Mickiewicza *Pan Tadeusz*, Z. Nałkowskiej *Medaliony*, E. Orzeszkowej *Nad Niemnem*, Owidiusza *Sztuka kochania*, E. A. Poe *Opowiadania*, H. Sienkiewicza powieści współczesne i historyczne, L. Tolstoja *Anna Karenina*, S. Żeromskiego *Ludzie bezdomni* oraz poezje: K. K. Baczyńskiego, J. Kochanowskiego, Cz. Miłosza, T. Różewicza i E. Stachury. W zakresie literatury współczesnej dla dorosłych bądź młodzieży sugerowano najczęściej wprowadzenie dzieł, które wcześniej wymieniono jako utwory fascynujące. Pojawiły się też wybory negatywne. Do utworów, które — zdaniem młodzieży — winny być usunięte z lektury szkolnej, zaliczono: S. Lema *Przygody pilota Pirxa*, A. Mickiewicza *Dziady*, J. Słowackiego *Beniowskiego* i G. Byrona *Giaura*.

A teraz przejdźmy do konkluzji. Współczesna sytuacja kulturowa, w której za pewnego rodzaju „rezerwat literatury” uznaje się szkołę, podczas gdy uwaga odbiorcy skierowana jest przede wszystkim ku mass mediom, to już stan właściwie niepodważalny, istniejący.

Przez długie lata starsze pokolenie podchodziło beztrzesko do audiowizualnych oczarowań dzieci i młodzieży — pisze Aniela Książek-Szczepanikowa — dziś musimy uznać fakt istnienia nowego czytania i nowego czytelnika — ekranowego. Jest nim każdy uczeń czytający samodzielnie [...]. Odbiór literatury dokonuje się już w innej przestrzeni kulturowej.<sup>42</sup>

Jeśli jednak zechcemy uczynić z literatury „obszar chroniony” po to, by nie oderwać młodzieży od korzeni i nie pozbawić jej umiejętności czytania, czy też jednej z możliwości wzruszania się, zaspokajania własnej ciekawości poznawczej i doskonalenia sprawności językowej, powinniśmy wykorzystać wszelkie dostępne środki, by do czytania zachęcić, by uczynić je zajęciem atrakcyjnym. Zapewne znacząca w tych dążeniach będzie świadomość walorów ludycznych, muzycznych, plastycznych i filmowych wielu dzieł literackich, ponieważ taki ich charakter stwarza możliwość stosowania przekładu intersemiotycznego w pracy nad tekstem bądź wykorzystania go jedynie jako inspiracji do różnego rodzaju działań o charakterze edukacyjno-wychowawczym. Sprawą niezwyklej wagi jest szukanie nowych sposobów przyciągnięcia czytelnika do książki lub powrót do rozwiązań starych, sprawdzonych i ciągle skutecznych. Jeśli młodzież ceni dyskusję na temat przeczytanego dzieła, szansę wypowiedzenia własnych poglądów, to może rezygnacja ze schematów i autorytaryzmu przyniosłaby pożądane skutki. Wszak uczniowie bardzo wyraźnie mówią, że często nie lektura, ale sposób jej omawiania budzi sprzeciw:

<sup>42</sup> A. Książek-Szczepanikowa: *Literatury obszar chroniony*. W: *Zjazd Polonistów...*, s. 100.

Zawsze jest tak — stwierdza Cyprian — że czytając szkolną lekturę już nas odrzuca, gdy sobie pomyślimy, jak to na lekcji będziemy ją analizować, streszczać, wyjaśniać, mówić, co autor chciał przez nią powiedzieć. A jeszcze na dodatek trzeba umieć trafić w to, co akurat nauczyciel sądzi o danej lekturze.

To jest koszmarnie — dodaje Agnieszka — że bardzo często nauczyciele narzucają nam własną interpretację utworu, swoje zdanie, niekiedy sprzeczne z naszym.<sup>43</sup>

Jeśli już w XIX wieku uczniów irytował fakt, że nie mogą sami wybrać sobie książki w bibliotece i muszą zadowolić się tytułem podsuniełym przez nauczyciela, jeśli na taki sam system wypożyczeń narzeka młodzież i obecnie, to może korzystniej byłoby zapewnić czytelnikom dostęp do półek i możliwość samodzielnego wyboru. Tym bardziej że współcześnie — zgodnie z najnowszymi poglądami na czytelnictwo i dobór lektury — „od propagowania »właściwej« książki we właściwy sposób, popularyzacja czytelnictwa zmierza [...] w kierunku akceptowania różnorodnych wyborów czytelniczych i wielu odmiennych sposobów lektury”<sup>44</sup>, ponieważ dzięki takiemu rozwiązaniu zostają stworzone lepsze warunki do budzenia potrzeb i rozwijania zainteresowań czytelniczych. Anna Przeclawska zapytana, czy młodzież może czytać, co chce, czy dorośli nie powinni interweniować i zakazywać, odpowiada:

Jestem przekonana, że nie ma książek zakazanych dla nastolatków. Każdy czytelnik, nawet najmniejszy, ma prawo do swojego indywidualnego gustu. Jeśli jakaś książka w ręku młodego czytelnika niepokoi nas, powinno to prowadzić do rozmów z dzieckiem, dyskusji, zderzenia naszej opinii z jego opinią, a nie do zakazu czytania i odbierania książki.<sup>45</sup>

Ponadto u progu XXI wieku niepodważalny wydaje się taki model edukacji, który za cel stawia sobie jednoczesne kształcenie odbiorcy i współtwórcy kultury<sup>46</sup>, człowieka o wielostronnych zainteresowaniach, który wśród całej mnogości propozycji „zagospodarowania” wolnego czasu, umiałby dokonać stosownego wyboru. Decyzje w tym zakresie są jednak często bardzo trudne, ponieważ szczególnie film, telewizja, wideo zyskują sobie zwolenników dzięki agresywnej, narzucającej się reklamie. Książka — na co zwracają uwagę

<sup>43</sup> *Pokolenie oglądaczy...*, s. 2.

<sup>44</sup> S. Tellegen, L. van der Bolt: *Aspekty zaangażowania w literaturę. Porównanie przeżyć czytelniczych uczniów, nauczycieli i bibliotekarzy dziecięcych*. W: *Xth. Congress of JRSCL*. Paris 1991, s. 112—114. Cyt. za: J. Papużińska: *Książki, dzieci, biblioteka*. Warszawa 1992, s. 18.

<sup>45</sup> *Nastolatki żyją światem dorosłych...*, s. 40.

<sup>46</sup> Zob. W. Pasterniak: *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów 1991.

młodzi — rzadko jest anonsowana w sposób pomysłowy, intrygujący, zachęcający do czytania. Coraz częściej wypowiada się pogląd o konieczności „prezentowania wszystkich mediów w sposób jednakowo atrakcyjny”<sup>47</sup> oraz o potrzebie takich metod i form pracy nad lekturą w szkole, które pozwalałyby na pewnego rodzaju sprzężenie zwrotne, tzn. przywoływanie literatury przez mass media lub na przełożenie słowa na język obrazu czy dźwięków. „Pas ciszy oddzielający [...] dziecko od kultury i upodobań rodziców oraz nauczycieli powinien już zabrzmieć dwugłosem, pomagając w porozumieniu pokoleń, szkoły z uczniem i literatury z multimedialnością” — konstatuje A. Książek-Szczepanikowa<sup>48</sup>. Warto przy tym pamiętać, że czytanie, podobnie jak wszelką inną działalność, winna wyprzedzać pozytywna motywacja i świadomość, że czytanie otwiera świat wielorakich znaczeń, świat kultury i nauki. A to, czy okaże się on fascynujący, czy nudny, zależeć będzie w znacznej mierze od wyboru lektury, metody jej omawiania, postawy nauczyciela.

Z przeprowadzonego rekonesansu badawczego wynika, że znaczny procent uczniów czyta książki, choć może nie tyle, ile byśmy sobie życzyli, i nie te, które byśmy polecali. Zjawisko rozbieżności gustów pokoleniowych występuje jednak nie po raz pierwszy. Z wypowiedzi respondentów wynika, że czasem wystarczy jedna książka, która zainteresuje, „wciągnie”, by bariera niechęci lub obojętności została przełamana. Może więc nie trzeba będzie odsyłać książki do rezerwatu, może dzięki wspólnym animacyjnym działaniom rodziców, bibliotekarzy, nauczycieli hasło Międzynarodowego Dnia Książki dla Dzieci: „Czytanie jest jak taniec”<sup>49</sup> przestanie być dla nastolatków plakato-  
wym sloganem i nabierze właściwego, głębszego znaczenia, wpływającego z własnych doświadczeń czytelniczych.

<sup>47</sup> Zob. J. Papuzińska: *Książki, dzieci...*

<sup>48</sup> A. Książek-Szczepanikowa: *Literatury obszar...*, s. 101.

<sup>49</sup> Hasło zostało sformułowane w Kolumbii, która przewodniczyła świętu w 1992 roku. Zob. *Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci*. „Guliwer” 1992, nr 2, s. 61.

MAŁGORZATA KITOWSKA

## **„Orli Lot” (1920—1939) Z problematyki turystyczno-krajoznawczej edukacji młodzieży szkolnej**

W ostatnich latach nastąpił rozwój badań nad dziejami polskiej prasy XIX i XX wieku. Więcej uwagi poświęcono prasie dziecięcej i młodzieżowej, o czym świadczyć mogą prace m.in. J. Jarowieckiego<sup>1</sup>, D. Koźmian<sup>2</sup>, I. Sochy<sup>3</sup>. Autorzy wymieniają prawie wszystkie tytuły czasopism młodzieży szkolnej, chociaż nie wszystkie pisma zostały poddane analizie.

Do najlepszych czasopism uczniowskich dla młodzieży należał m.in. „Orli Lot” wydawany w latach 1920—1939 przez Krakowski Oddział Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego początkowo jako organ Sekcji Kół Krajoznawczych Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, a następnie organ Kół Krajoznawczych Młodzieży PTK. Redaktorem pisma był wybitny krajoznawca, metodyk i organizator ruchu krajoznawczego Leopold Węgrzynowicz<sup>4</sup>.

J. Jarowiecki w swojej pracy pt. *Czasopisma dla dzieci i młodzieży* zaliczył „Orli Lot” do grupy czasopism specjalistycznych o ściśle określonej tematyce, tj. turystyczno-krajoznawczej. „Orli Lot” miał za zadanie szerzenie przede wszystkim idei ruchu turystyczno-krajoznawczego wśród młodzieży, jako nieodzownego elementu w edukacji szkolnej.

---

<sup>1</sup> J. Jarowiecki: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*. Cz. 1: 1918—1945. Kraków 1990.

<sup>2</sup> D. Koźmian: *Funkcje czasopism uczniowskich w okresie międzywojennym w Polsce*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, T. 32.

<sup>3</sup> I. Socha: *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918—1930*. Katowice 1986.

<sup>4</sup> A. Czarnowski: *Leopold Węgrzynowicz, organizator krajoznawstwa wśród młodzieży*. Warszawa 1987.

Choć młodzież nie wydawała ani nie redagowała tego pisma, to jednak je tworzyła. Zamieszczano w nim bowiem głównie prace napisane przez młodzież szkolną działającą w kołach krajoznawczych młodzieży. Opiekunami tych kół byli przeważnie nauczyciele szkół powszechnych i średnich, geografowie, etnografowie i etnolodzy, jak Ignacy Chrzanowski, Julian Talko-Hryniewicz, Stanisława Niemcówna, Mieczysław Orłowicz, Lubomir Sawicki, Władysław Semkowicz, Seweryn Udziela, Leopold Węgrzynowicz. Oni też współpracowali z pismem, nadając mu charakter pisma edukacyjnego i popularyzatorskiego.

O przetrwaniu i przyszłości pisma zdecydował przede wszystkim okólnik z dnia 8 grudnia 1920 roku wydany przez Lwowską Radę Szkolną Krajową, na czele której stał delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) Stanisław Sobiński. Polecił on dyrekcjom wszystkich szkół średnich, przemysłowych, handlowych i zawodowych obowiązkowe prenumerowanie dla bibliotek nauczycielskich po kilka egzemplarzy miesięcznika dla młodzieży<sup>5</sup>. Podobnej treści okólniki wydawało w późniejszych latach MWRiOP<sup>6</sup> oraz kuratoria okręgów szkolnych<sup>7</sup>.

Redakcja „Orlego Lotu” od samego początku chciała nadać swojemu pismu określony charakter, przede wszystkim myślą przewodnią było „zachęcić młodzież do zbierania materiałów krajoznawczych, a przez to wzbogacić wiedzę o kraju i wzbudzić w młodzieży miłość ku wszystkiemu co nasze [...]”<sup>8</sup>. Aby otrzymać od młodzieży materiał równocześnie z różnych części Polski na ten sam temat, „Orli Lot” publikował szereg kwestionariuszy, według których młodzież gromadziła materiały krajoznawcze<sup>9</sup>.

Do 1933 roku w „Orlim Locie” ukazały się następujące tematy prac i kwestionariuszy: *Opis kapliczek, Wielkanoc, Boże Narodzenie, Oplatki, Obrzęd Świętojański, Opis wycieczki krajoznawczej, Święcenia ziela, Ogródki wiejskie, Zamki drewniane, Oświetlenie mieszkań, Zabytki przyrody, Stare drzewa, Rośliny w polskich wierzeniach ludowych, Spostrzeżenia fenologiczne, Glazy narzutowe, Opis monograficzny miejscowości, Opis miejscowości lub wycieczki w Sandomierskiem, Inwentaryzacja wsi, Gry i zabawy ludowe, Łyżwy, Łańcuszki z końskiego włosia, Wiedza astronomiczna ludu, Od nici do tkaniny, Instrukcja dla zbierania nazw geograficznych, Polscy podróżnicy i inne.*

Niektóre odpowiedzi na kwestionariusze były przygotowane bardzo dokładnie i szczegółowo, miały nawet naukowy charakter oraz służyły do dalszego opracowania przez studentów i ich profesorów. Prace wzbogacały

<sup>5</sup> „Orli Lot” [„OL”] 1920, nr 9, s. 112; 1929, nr 6, s. 99.

<sup>6</sup> „OL” 1921, nr 3, s. 47.

<sup>7</sup> „OL” 1928, nr 1, s. 21.

<sup>8</sup> „OL” 1929, nr 6, s. 99.

<sup>9</sup> „OL” 1929, nr 6, s. 101.

często rysunki, ryciny, własnoręcznie sporządzone mapy, eksponaty lub zdjęcia. Podczas wycieczek młodzież gromadziła również wiele okazów przyrodniczych, tworząc własne zbiory w gabinetach szkolnych, a ich prace wykorzystywano w muzeach etnograficznych<sup>10</sup>. Redakcja zamierzając jeszcze bardziej zachęcić do aktywnego udziału w pracach „Orlego Lotu”, wyszła z propozycją, aby młodzież szkolna gromadząca się w kołach krajoznawczych wypełniała swoimi sprawozdaniami, artykułami relacjonującymi wrażenia z wycieczek, opisami całe zeszyty. W ten sposób stworzono numery monograficzne zawierające materiał krajoznawczy określonych okolic. Począwszy od 1923 roku młodzież dowiadywała się z redagowanych zeszytów o pracach swoich rówieśników w innych kołach działających przy poszczególnych szkołach<sup>11</sup>.

Zachętą do twórczej pracy stał się utworzony w 1926 roku fundusz nagród, z którego za najlepsze odpowiedzi na kwestionariusze i najlepsze opracowania poszczególnych zeszytów „Orlego Lotu” przyznawano nagrody. Nagrody udzielano po rozstrzygnięciu konkursów, które również ogłaszano na łamach czasopisma<sup>12</sup>. Pierwszą nagrodę wyznaczyła Rada Krajowa Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego i wynosiła ona 150 zł, drugą natomiast (100 zł) zarządy oddziałów Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, najwyższą nagrodę fundowało MWRiOP i wynosiła 300 zł. W 1927 roku nagrody za najlepsze prace przyznano kołom w Bochni i Tomaszowie Mazowieckim. O innych zwycięzcach konkursów również informowano czytelników<sup>13</sup>.

Wiedzę na temat ruchu turystyczno-krajoznawczego starano się poszerzyć, zamieszczając prace pisane przez nauczycieli szkół powszechnych, średnich i działaczy krajoznawczych. O polskich towarzystwach turystyczno-krajoznawczych<sup>14</sup>, schroniskach turystycznych w Polsce<sup>15</sup> pisał Mieczysław Orłowicz, metodykę pracy w kołach krajoznawczych oraz metodykę prowadzenia wycieczek krajoznawczych opracowała Stanisława Niemcówna<sup>16</sup>. Wskazywano również na tereny kraju, które szczególnie zasługują na zwiedzanie przez młodzież szkolną, np. Wielkopolskę, Litwę czy polskie góry.

W pierwszych numerach, z kwietnia i maja 1920 roku, „Orlego Lotu”, zatytułowanego „Miesięcznik Krajoznawczy dla Młodzieży”, redakcja zwróciła się ze słowem wstępnym *Do młodzieży*: „[...] straszną klęską był podział na zabory, inaczej kształtowała się dusza »poznaniaka« czy »królewiaka«, czy

<sup>10</sup> „OL” 1929, nr 6, s. 101.

<sup>11</sup> „OL” 1929, nr 10, s. 218–219.

<sup>12</sup> „OL” 1926, nr 4, s. 62.

<sup>13</sup> „OL” 1928, nr 1, s. 20; 1931, nr 3, s. 43.

<sup>14</sup> „OL” 1921, nr 3, s. 43; 1921, nr 4, s. 55–56.

<sup>15</sup> „OL” 1923, nr 7, s. 107; nr 8, s. 119–128.

<sup>16</sup> „OL” 1923, nr 3, s. 35–37; nr 4, s. 50–52; nr 6, s. 85–87; nr 7, s. 88–89; nr 8–9, s. 116–117.



»galicjanina«. Te trzy nazwy powinny dziś zniknąć, a możemy tego dokonać przez wzajemne poznanie się i zrozumienie wzajemnych potrzeb i sposobu myślenia. Mamy nadzieję, że wędrowki nasze krajoznawcze zatrą ślady dawnych granic, że poznamy się [...]»<sup>17</sup>

„Orli Lot” zachęcając do wędrowek po kraju, szczególną uwagę już w pierwszych numerach zwracał na sposób zachowania się na wycieczkach i na kulturę turystyczną, publikując przepisy uchwalone przez Komisję Wycieczek Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego: „Wycieczki krajoznawcze, mające na celu zaznajomienie ogólne z przyrodą ojczyzną, z przeszłością i ze stanem dzisiejszym kultury krajowej, tylko wtedy odbywać się będą z korzyścią i ku zadowoleniu ogólnemu, a bez przykrości i szkody publicznej, jeśli zostaną ujęte w ścisłe ramy pewnego rygoru [...]»<sup>18</sup>

Ważnym elementem edukacji turystyczno-krajoznawczej były prace na temat roli krajoznawstwa w szkole powszechnej<sup>19</sup>, a także o sposobie przyczynienia się do rozwoju nauki o krajoznawstwie przez uczniów, którzy mają w tej dziedzinie duże pole do popisu<sup>20</sup>.

W 1921 roku redakcja „Orlego Lotu” przystąpiła do wydawania „Biblioteki Orlego Lotu”<sup>21</sup>, obejmującej wiele książeczek o treści krajoznawczej. Prace te o charakterze metodycznym podawały młodym krajoznawcom i kołom wskazówki, jak należy prowadzić prace nad poznaniem kraju, jak również zawierały wspomnienia i wrażenia z wycieczek krajoznawczych. W pierwszym tomiku wydano pracę Stanisławy Niemcówny pt. *Metodyka pracy w kołach krajoznawczych*, uzupełnioną *Krótkim zarysem wycieczek krajoznawczych po południowych ziemiach Polski*. Opracowanie to uznano za podstawową lekturę kół młodzieży. W 1926 roku „Biblioteka” zawierała osiem już pozycji<sup>22</sup>.

Stałym elementem miesięcznika stał się dział czasopism i wydawnictw. Przedstawiano w nim tytuły pojawiających się nowych czasopism i książek. Młody czytelnik z charakterystyki tych publikacji dowiadywał się o treściach, jakie one zawierały.

„Orli Lot” jako organ kół krajoznawczych młodzieży szkolnej realizował cele ujęte w regulaminie kół. Zwracał zatem szczególną uwagę na wychowanie młodzieży na obywateli znających swój kraj i jego potrzeby, przywiązanych do państwa polskiego i dbałych o jego wielkość i potęgę, a w szczególności na: a) budzenie zamiłowania do wędrowek po kraju i rozwijanie samodzielności w jego poznaniu, b) poznanie warsztatów pracy ludzkiej, c) zapoznanie się

<sup>17</sup> „OL” 1920, nr 1 i 2, s. 1.

<sup>18</sup> „OL” 1920, nr 6—7, s. 77.

<sup>19</sup> „OL” 1925, nr 1, s. 130—131; 1937, nr 9—10, s. 55.

<sup>20</sup> „OL” 1925, nr 1, s. 131.

<sup>21</sup> „OL” 1921, nr 12, s. 153.

<sup>22</sup> „OL” 1926, nr 5, s. 78.

z przeszłością ziemi i kultury polskiej, d) zbieranie materiałów krajoznawczych i współpracę z instytucjami naukowymi, e) ochronę zabytków historycznych, przyrody i tradycji. Cele te realizowane były przez przygotowanie i urządzanie wycieczek, organizowanie kursów, obozów i zjazdów krajoznawczych, urządzanie odczytów, pogadanek, wystaw i ogłaszanie konkursów, tworzenie świetlic, bibliotek, zbiorów, organizowanie schronisk wycieczkowych, wydawanie czasopism i książek.

„Orli Lot” jako czasopismo dla młodzieży uwzględniające cele i zadania ruchu turystyczno-krajoznawczego odgrywało ważną rolę przede wszystkim w kształtowaniu postaw moralnych, estetycznych młodego czytelnika, oddziaływało na młodzież w duchu ideowo-patriotycznym tamtego okresu. Realizowało również cele oświatowe, pełniąc służebną funkcję wobec szkoły, a metodyczny charakter niektórych numerów pisma wskazywał na wykorzystanie zawartych w nich treści w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ

***Przed czym chciano ochronić  
młodego czytelnika w PRL-u,  
czyli o czystkach w bibliotekach szkolnych  
lat 1949—1953***

Ogarniające już w 1949 roku biblioteki szkolne i publiczne wielkie czystki ideologiczne nie ominęły także, rzecz jasna, Śląska. Wprawdzie dopiero rok 1950 przyniósł dokładne instrukcje Ministerstwa Oświaty na temat książek ideologicznie szkodliwych, jednak już rok wcześniej (a istnieje ślad, iż nawet już w roku 1948) zaczęła się akcja wycofywania książek, których autorzy lub tytuły wydawały się podejrzane. Teren województwa katowickiego pod tym względem wart jest szczegółowszego oglądu nie dlatego, iżby funkcjonowała tu jakaś inna lista prohibitów niż w pozostałych województwach, ale dlatego, że odbudowywanie polskich bibliotek na tym terenie było szczególnie trudne, i że akcja ta zaczęła się w województwie katowickim rok wcześniej niż w całej Polsce. Barbara Białkowska<sup>1</sup> początek czystek bibliotecznych wiąże z rokiem 1950 na podstawie odnalezionego Spisu nr 1 *Książek, które powinny być wycofane ze sprzedaży na podstawie wydanych dotychczas instrukcji Zarządu Kontroli Prasy Ministerstwa Oświaty względnie Okólników samych wydawców*, z marca 1950 roku. Witold Nawrocki<sup>2</sup> pisze natomiast, że instrukcje takie, sygnowane datą 1 października 1951 roku, biblioteki i instytucje oświatowe

---

<sup>1</sup> B. Białkowska: *Książki niechciane — książki „groźne” dla dzieci w Polsce Ludowej, czyli o czystkach w księgozbiorach bibliotecznych*. „Nowe Książki” 1991, nr 7.

<sup>2</sup> W. Nawrocki: *Oczyszczanie księgozbiorów. Przyczynek do dziejów polityki kulturalnej*. „Życie Literackie” 1981, nr 49.

otrzymały dopiero w roku 1952. Na Śląsku, jak wspomniano — rzecz zaczęła się już wcześniej, co nadaje całej sprawie szczególnego dramatyzmu. Wiadomo, że niemiecki okupant polskiej książki na Śląsku wydał walkę szczególnie okrutną i bezwzględna, że niszczone tu z przerażającą konsekwencją wszystkie księgozbiory: prywatne, społeczne, państwowe. Książka polska była na Śląsku wrogiem, który tępiony był z niezwykłą zaciętością. I stąd rzecz wygląda na tym terenie szczególnie paradoksalnie: ledwie w roku 1945 zaczęto z trudem odbudowywać polskie księgozbiory i biblioteki, pozyskując nowe tomy przez darowizny i zakupy — to już w cztery lata później (1949) powtórzono operację z okresu okupacji: znów polskie książki wywożono na przemiał. Stało się to w okresie spontanicznego odradzania się czytelnictwa w bibliotekach wszystkich typów.

W dniu 18 lipca 1949 roku w Wojewódzkim Komitecie PZPR w Katowicach zorganizowano konferencję, na której podano wytyczne do selekcjonowania książek. W skład selekcjonującej trójki wchodził: nauczyciel, przedstawiciel PZPR i Rady Narodowej. Nakaz „czujności ideologicznej” podziałal zresztą także na niektórych bibliotekarzy, tak że sami zaczęli usuwać z obiegu książki „nie odpowiadające treścią obecnej rzeczywistości”<sup>3</sup>. Już 16 sierpnia 1949 roku wpłynęło sprawozdanie z selekcji przeprowadzonej w Bytomiu i powiecie bytomskim, w którym zadeklarowano, że akcję zakończy się do 15 września tegoż roku (w ogóle w sierpniu wpłynęło bardzo dużo sprawozdań). Przez cały czas trwania czystek prowadzono szkolenia ideologiczne dla bibliotekarzy; czujność bibliotekarską określano następująco:

Postawa czynna bibliotekarza będzie się wyrażała w tym, że nie dopuści, aby w bibliotece znalazła się książka nie będąca na poziomie zadań stawianych przez czynniki miarodajne. Drugim momentem postawy czynnej bibliotekarza to sprawa odpowiedniego ustosunkowania się do czytelnika. Bibliotekarz winien czytelników znać, poznać ich stosunek do dzisiejszej rzeczywistości. Trzecim momentem czujności bibliotekarza to odpowiedni przez niego dobór kadr, dobór ludzi na stanowiska bibliotekarzy gminnych czy punktów. Decydującym momentem doboru jest sprawa polityczna, a nie przepisy.<sup>4</sup>

W tym samym sprawozdaniu podkreślono, że sprawę ubytków należy potraktować bardzo ostro. Padło nawet sentencjonalne stwierdzenie, iż „Księga ubytków jest dowodem czujności bibliotekarza”<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> KOSL III-48. Wszystkie dokumenty, na których podstawie opracowano niniejszy artykuł, znajdują się w Wojewódzkim Archiwum Państwowym w Katowicach w zespołach Akt KOSL i Prezydium WRN Katowic, sygnatura podana w przypisie oznacza numer zespołu akt.

<sup>4</sup> Prez. WRN 407.

<sup>5</sup> Tamże.

Z istniejących sprawozdań wynika, iż właśnie w pierwszej kolejności i najgorliwiej czystkami objęto biblioteki szkolne i uczniowskie, tam też działało najwięcej wspomnianych trójek. Było to wcielanie w życie hasła „dzieci to dorastający proletariatus”<sup>6</sup> i o stosowną lekturę dla tego dorastającego proletariatu zadbano nadzwyczaj gorliwie. Na przykład w Chorzowie w roku 1949 przebadano 1 bibliotekę samorządową a 45 bibliotek szkolnych. I ta proporcja mówi sama za siebie. Podobnie było w Gliwicach: sprawdzono 1 bibliotekę samorządową i 35 szkolnych. W powiecie gliwickim skontrolowano 46 bibliotek szkolnych (tu akcja zresztą szła dość opornie, gdyż w sprawozdaniu znajdujemy notatkę, iż „Gminy Toszek, Sośnicowice, Rudziniec, pomimo ponaglenia ze strony trójki powiatowej i Kom. Pow. PZPR, dotychczas sprawozdań nie przesłały”<sup>7</sup>). Tym boleśnieszwy wydaje się fakt, że np. w roku 1945 w Kluczborku nie było w bibliotekach ani jednej polskiej książki; w latach 1948 i 1949 biblioteki gminne i miejskie powstały tu z księgozbiorów nadesłanych przez Ministerstwo Oświaty — a już wkrótce te z trudem zgromadzone zbiory zaczęto weryfikować i niszczyć. W piśmie Inspektoratu Szkolnego w Kluczborku z dnia 5 października 1949 roku czytamy:

W roku 1945 (kwiecień) nie było na terenie powiatu ani jednej książki polskiej. Powstające biblioteki szkolne gromadziły swoje księgozbiory z darów prywatnych i zakupów. Biblioteka Powiatowa miała z pierwszego zakupu prywatnego 400 książek. W ubiegłym roku rozesłano kierownictwom szkół wykaz książek do usunięcia z bibliotek (wykazy otrzymano z Kuratorium). Biblioteka Powiatowa również dokonywała na tej samej podstawie selekcji. Tym tłumaczy się obecnie stosunkowo małą liczbę książek znalezionych do wycofania czy zakwestionowanych poza spisem. Lustracje dokonywane przez trójki w sprawie oczyszczenia bibliotek były bardzo wskazane, gdyż uczuliły kierowników bibliotek i kierowników szkół na ważność problemu, jakim jest dobór księgozbiorów. Kierownicy szkół zaostrzyli swoją świadomość w tym względzie i dobrze się będą zastanawiać, jaką książkę zakupywać, czy jaką z darów włączać do bibliotek.

Były jednak szkoły, które się owym czystkom nie poddawały; inspektor szkolny Grzegorz Iwaszkiewicz w piśmie z 29 września 1949 roku, skierowanym do Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego, skarżył się:

Szkoły nr 28, nr 31, TPD, Szkoła Handlowa, Liceum dla Dorosłych, Wyższa Szkoła Muzyczna, Liceum Miernicze, Liceum Przemysłu Węglowego, Liceum Muzyczne i Liceum Prywatne św. Jacka bibliotek swych dotychczas nie zarejestrowały.

<sup>6</sup> Por. przypis 1.

<sup>7</sup> KOSL III-40.

Z tego samego miesiąca pochodzi formalny donos podpisany przez inspektora Władysława Rusinka, zawierający wykaz 22 miejscowości, w których biblioteki „szkolne nie wywiązały się ze swych zadań”. Całe to zagadnienie warte jest szczegółowego opisanie, gdyż — by posłużyć się określeniem Barbary Białkowskiej — stanowi ono „swoiste memento”; jest to jednak w całości problem godny książki. Dlatego tu zajmiemy się tylko jednym jego aspektem: likwidacją książki dla dzieci na terenie województwa katowickiego — czyli przed czym chciano uchronić młodych czytelników na Śląsku i częściowo w Zagłębiu. Co usuwano, kiedy i z jaką motywacją. Odpowiemy w ten sposób na pytanie, jakie książki trafiły do bibliotek dziecięcych i młodzieżowych po wojnie, co oferowano młodemu czytelnikowi, a zarazem w czym widziano dla niego zagrożenie. Najogólniej wycofane książki dla dzieci i młodzieży można podzielić na cztery grupy: wszelkie podręczniki szkolne, lektury mające jakikolwiek związek z harcerstwem, wszystkie książki o treści religijnej, niektórzy autorzy podlegający ze względów ideologicznych całkowitej konfiskacie, wszystko, co wiązało się z Legionami i Piłsudskim. W województwie, gdzie zniszczono w czasie wojny tak wiele książek, czystka taka oznaczała często całkowite uniemożliwienie rozwoju czytelniczego dziecka, któremu odbierano klasykę zarówno polską, jak i obcą.

I tak już w roku 1949 usuwano książki K. Makuszyńskiego *Uśmiech Lwowa*, H. Zakrzewskiej *Dzieci Lwowa* i *Białe róże* A. Domańskiej, Z. Kossak (wszystkie), M. Czeskiej-Mączyńskiej, J. Tuwima, W. Broniewskiego, M. Kędziorzyny, A. Świrszczyńskiej, W. Zechentera, F. Ossendowskiego (wszystkie), A. Żabińskiej *Dzolly i ska*, J. I. Kraszewskiego *Przygody pana Marka*, S. Żeromskiego *Syzyfowe prace*, A. Schroedera *Orlęta*, Z. Urbanowskiej *Księżniczkę*, M. Dąbrowskiej *Dzieci ojczyzny*, W. Przyborowskiego *Olszynkę Grochowską*, H. Sienkiewicza *Niewolę tatarską*, ponadto rozmaite teksty J. Porazińskiej (np. *Kichuś majstra Lepigliny!!*), W. Gomulickiego, W. Szalay-Groele, E. Szelburg-Zarembiny. Z autorów obcych wycofywano wszystkie utwory L. M. Montgomery, przede wszystkim *Anię z Zielonego Wzgórza*, Grimmów *Śnieżkę*, H. Ch. Andersena *Księżniczkę na ziarnku grochu*, z książek religijnych np. powieści ks. S. Paślowskiego, B. Żulińskiej *Małego Jezusa*, Selmy Lagerlöf *Legendy o świętych*, wszelkiego typu jasełka, których zresztą w bibliotekach były tylko pojedyncze egzemplarze. Następnie usuwano podręczniki do języka polskiego, geografii, zwłaszcza wypisy J. Balickiego i S. Maykowskiego, ale także *Gramatykę polską* S. Szobera i *Zasady ortografii polskiej* J. Łosia, oczywiście wszelkie katechizmy. Z harcerskich książek pozbywano się J. Łapińskiej *Harcerka na zwiadach*, A. Kamińskiego *Książka wodza zuchów*. Dla przykładu warto w całości przytoczyć rejestr książek wycofanych w październiku 1949 roku w szkołach Łazisk, Pszczyny, Pielgrzymowic, Mikołowa, Łędzin; znaleźli się w nim klasycy: Piotr Skarga, Zofia

Kossak, Adolf Dygasiński, Kazimierz Przerwa Tetmajer, Stefan Żeromski, Juliusz Kaden-Bandrowski, Wacław Sieroszewski, ale także Aleksander Dumas i Hans Fallada. Nie wiadomo, czy w takich decyzjach było więcej zła czy głupoty?

Znamienne wydaje się to, że książki te w bibliotekach znajdowały się w pojedynczych egzemplarzach, a więc likwidując je, definitywnie, i zdawało się wówczas na zawsze, zamykano im drogę dostępu do czytelników. Już powyższe zestawienie budzi chęć postawienia pytania: Jakie zagrożenia dla Polski Ludowej mogły nieść te książki?

Wśród nich były książki groźne i groźniejsze. Te pierwsze należało wycofać w ogóle — te drugie niezwłocznie. Do tych drugich właśnie należał Badena Powella *Scouting dla chłopców*, Jerzego Brauna *Książka harcerska* i *Szopka harcerska*, K. Iłakowiczówny *Rymy dziecięce*, A. Kamińskiego *Andrzej Małkowski, Książka wodza zuchów, Oficer Rzeczypospolitej*, ks. K. Lutosławskiego *Czuj Duch!*, J. Łapińskiej *Harcerka na zwiadach*, A. Pawełka *Młoda drużyna*, J. Porazińskiej *W spalonym dworze*, Z. Rabskiej *Trzy powiastki o harcerzach*, wszystkie książki A. Schroedera, wszystkie harcerskie książki Józefa Sosnowskiego, Z. Trylskiego *Podręcznik obozowania*, S. Sedlaczka *Wskazówki dla skautmistrzów*, H. Zakrzewskiej *Dzieci Lwowa*, J. Bieniasza *Jak Kowalicha diabła wykiwała*, Z. Kossak *Ku swoim* i *Pożoga*.

Akcja wycofywania książek harcerskich była wyjątkowo spójna z akcją likwidacji Związku Harcerstwa Polskiego. Przypomnijmy, że szykany wobec Aleksandra Kamińskiego zaczęły się w 1947 roku, już trwały procesy przeciwko harcerzom (w 1948 roku został zamordowany w budynku Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w Warszawie jeden z bohaterów *Kamieni na szaniec* Jan Rodowicz „Anoda”), a w 1949 zawieszono działalność ZHP; na przełomie lat 1950/1951 powołano na wzór sowieckich pionierów Organizację Harcerską. Chciano wytępić więc wszelki ślad harcerstwa i Szarych Szeregów, a akcję tę prowadzono z nienawiścią i determinacją. Obawiano się, że książka harcerska będzie nośnikiem pamięci i w walce z nią posługiwano się wszelkimi metodami. W słynnej prowokacji ukutej przez Lunę Brystygierową i Kazimierza Koźniewskiego pojawiło się określenie, iż to „*Kamienie na szaniec* były lekturą młodocianych bandytów”<sup>8</sup>. Po latach Nawrocki, ogłaszając na tydzień przed wprowadzeniem stanu wojennego (!) artykuł pt. *Oczyszczanie księgozbiorów*, pisał: „Zjednoczony ruch młodzieżowy nie potrzebował żadnej tradycji [...]”<sup>9</sup>. Otóż na terenie Śląska harcerstwo rozwinęło się bardzo intensywnie w dwudziestolecie, również w czasie wojny zapisało przepiękną kartę, a była to właśnie tradycja niepożądana i niepotrzebna. We wszystkich spisach bibliotecznych figurują zatem dziesiątki książek harcerskich; można

<sup>8</sup> Por. K. Heska-Kwaśniewicz: *Dlaczego bano się „Kamieni na szaniec”?* „Odra” 1994, nr 7—8.

<sup>9</sup> Por. przypis 2.

przypuszczać, iż istniał zapis na samo słowo „harcerstwo”, bo usuwano wszystko, nawet podręczniki pionierki obozowej i śpiewniki. Ocalałe podczas okupacji, z troską przechowywane w różnych skrytkach<sup>10</sup>, powróciły po wojnie, by służyć kolejnemu pokoleniu polskich harcerzy, teraz ponownie — tym razem przez rodzimego prześladowcę — skazywano je na zagładę. Że na Śląsku harcerstwo było szczególnie źle widziane, świadczą dodatkowo dzieje *Wieży spadochronowej* K. Gołby i *Harcerzy wiernych do ostatka* Józefa Kreta<sup>11</sup> — że zaś sam teren harcerstwu nadzwyczaj sprzyjał, dowodzi fakt, iż właśnie tutaj wydano po raz pierwszy po wojnie *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego w 1946 roku, tu też wznowiono je w dziesięć lat później, gdy minął czas stalinowski, tutaj także po dzień dzisiejszy, w Katowicach, są wznawiane. I tak — wracając do głównego nurtu naszych rozważań — mówić można o swoistej ambiwalencji: książka harcerska na Śląsku bardzo szybko po wojnie powróciła do młodych czytelników i równie szybko została im odebrana. W wielu wypadkach na zawsze, np. *Krąg Rady* Kamińskiego nie został już nigdy po wojnie wznowiony.

Podobnie było z książkami o treści religijnej, niektóre z nich wprawdzie zostały wznowione tuż po wojnie, ale generalnie akcja czystek bibliotecznych wyeliminowała je z obiegu czytelniczego definitywnie, aż po dzień dzisiejszy. Zbiory bibliotek szkolnych — sądząc po spisach usuwanych książek — były bardzo dobrze zaopatrzone w literaturę religijną; zawierały wszelkiego rodzaju katechizmy i modlitewniki dla dzieci, a także beletrystykę o treści religijnej. Bez żadnych skrupułów niszczone zbiory, nawet nazwisko wybitnego pisarza (np. Ewy Szelburg-Zarembiny czy Janiny Porazińskiej) nie chroniło książki. I znów zauważamy pewną prawidłowość. Śląsk był terenem o bogatym życiu religijnym i książki o tej tematyce licznie zasiły biblioteki. Ze spisów wynika, że eliminowano wszystkie książki religijne — także dla dorosłych, choć w ich wypadku działanie to okazywało się spóźnione, gdyż byli osobowościowo ukształtowani. Odebranie takiej lektury dzieciom miało natomiast swe daleko idące konsekwencje natury światopoglądowej, ale przecież o to chodziło.

Z pisarzy, na których nazwisko istniał specjalny zapis, największymi restrykcjami objęto pisarkę nadzwyczaj na Śląsku popularną: Zofię Kossak, autorkę obiegowego określenia Śląska jako „Nieznanego kraju”, mieszkającą w latach międzywojennych w Górkach na Śląsku Cieszyńskim, twórczynię wielu pięknych książek o Śląsku i wielu wybitnych utworów dla młodzieży (w tym także o tematyce harcerskiej). Skazana na przymusową emigrację,

<sup>10</sup> Por. K. Heska-Kwaśniewicz: *Udział harcerstwa w ratowaniu książki polskiej na Śląsku w latach 1939—1945*. W: *Książka polska na Śląsku w latach 1922—1945*. Red. M. Pawłowiczowa. Katowice 1995.

<sup>11</sup> Taż: *Od rękopisu do książki*. W: *Z dziejów książki polskiej na Śląsku w latach 1945—1958*. Katowice [w druku].



Zofia Kossak była autorką książki wspomnieniowej *Pozoga* i jej młodzieżowej wersji *Ku swoim*, opisujących zagładę domu rodzinnego przez rewolucję sowiecką na kresach. Książki Zofii Kossak niszczone z niezwykłą zaciętością, a znajdowały się we wszystkich bibliotekach szkolnych. Trzeba przyznać, że przeciw tym książkom: *Warnie*, *Legnickiemu polu*, *Lasce Jakubowej* sprzyściło się wszystko: katolicki światopogląd autorki, jej antysowietyzm, fascynacja harcerstwem, pobyt na emigracji, związek z AK — to był wyrok. Zofia Kossak należała, obok Kadena Bandrowskiego, Ossendowskiego, Goetla czy Wańkowicza, do najbardziej tępionych pisarzy — a że właśnie jej książki znalazły się w sporej liczbie w bibliotekach szkolnych na Śląsku — powędrowały jako jedne z pierwszych do zbornic makulatury.

Za książkę *Uśmiech Lwowa* karano Kornela Makuszyńskiego (którego zresztą zbyt wielu książek na Śląsku nie było), za *Dzieci Lwowa* — Helenę Zakrzewską, za *Orlęta lwowskie* usuwano Artura Schroedera. Cała tematyka legionowa podlegała ostrej purgacji, z bibliotek szkolnych wyrzucony został nawet *Legion Wyspiańskiego*. Wszystkie książki o Piłsudskim i te, które szerzyły jego legendę, likwidowano, a powstało ich w dwudziestoleciu dość sporo.

Akcja ta na terenie już województwa stalinogrodzkiego (bo tak od śmierci Stalina nazywało się województwo katowickie) przebiegała z oporami. Zaisntniały bowiem trudności w skompletowaniu składu członkowskiego komisji selekcyjnych i — co znamienne — najtrudniej selekcja przebiegała w bibliotekach wiejskich i szkolnych (np. w Tarnowskich Górach, Zawierciu, Kłobucku). Można zatem podejrzewać, iż w bibliotekach szkolnych sami nauczyciele nie ułatwiali zadania komisji, świadomi wartości wycofywanych książek, jak i tego, iż pozbawia się ich cennych pomocy naukowych, których przecież po wojnie nie mieli w nadmiarze. Sprawozdanie opisowe z przebiegu całej akcji, sporządzone w kwietniu 1954 roku<sup>12</sup>, informuje, iż Wojewódzka Komisja Selekcyjna przeprowadziła instruktaż dla bibliotekarzy wszystkich szczebli oraz dokonała w czasie trwania selekcji 22 wyjazdów w teren, widać, nie dość dowierzając pracownikom bibliotek. Wycofywane książki zwożono do Katowic (Stalinogrodu) i gromadzono je w Prezydium WRN, a także w zamkniętej na czas selekcji czytelnicy Miejskiej Biblioteki Publicznej. Tam książki poddawano powtórnej selekcji; część rezerwowano dla Wydziału Bezpieczeństwa Publicznego (czyżby po to, aby dokładniej przyjrzeć się ich autorom?), część przekazywano do Wojewódzkiej Zbiornicy Odpadków Użytkowych, czyli po prostu na przemiał. Z 6 lutego 1953 roku pochodzi kolejne pismo Ministerstwa Kultury i Sztuki w sprawie komisji selekcyjnych; powołano w związku z nim dodatkowe komisje we wszystkich prezydiach powiatowych i miejskich. Przeprowadzono — z dużymi trudnościami — kolejne selekcje, zwłaszcza

<sup>12</sup> KOSL t. 2/39.

w bibliotekach wiejskich i szkolnych, a całą akcję zakończono w grudniu 1953 roku; wycofano w ramach niej 59 200 książek, z czego zarezerwowano 4821 — zresztą zniszczono.

Dobrze wiadomo, iż braków czytelniczych zaistniałych w okresie dzieciństwa nie da się już nadrobić w latach dorosłych, kto nie przeżył jako dziecko *Kubusia Puchatka*, nigdy nie zrozumie i nie odczuje tej książki. Uświadomienie sobie takiej sytuacji pozwala zrozumieć, jak wielkie spustoszenie kulturowe dokonało się w pokoleniu Polaków, których dzieciństwo przypadło na czasy stalinowskie i którym zabierano z rąk *Kamienie na szaniec*, a zalecano do czytania *Ogniwo* Janiny Broniewskiej czy H. Bobińskiej opowieść o dzieciństwie Stalina *Soso*. Zarysowany tu szczegółowy obraz sytuacji w województwie katowickim jest w jakimś sensie prawdopodobnie typowy również dla innych obszarów kraju. Jak już wspomniano na początku rozważań — temat jest wart książki, bo dopiero precyzyjne opisanie całego zagadnienia pozwoliłoby na przeprowadzenie interesujących porównań i uogólnień. Czystki w bibliotekach szkolnych i dziecięcych są przecież także ważnym elementem sytuacji „kultury polskiej po Jałcie”.

Część II

***Przemiany współczesnego  
piśmiennictwa  
dla najmłodszych***





GERTRUDA SKOTNICKA

## ***Powieść historyczna a młody czytelnik Progi i bariery***

Powieść historyczna dla dzieci i młodzieży jest odmianą gatunkową, która w rozmaity sposób towarzyszyła edukacji i wychowaniu wielu młodych pokoleń Polaków. Jej początki sięgają pierwszej połowy wieku XIX i wiążą się z utratą niepodległości, a pierwszy okres bujnego rozwoju przypada na osiemdziesiąte lata ubiegłego wieku, a więc na czasy, kiedy każda książka historyczna stawiała się swoistą formą odpowiedzi na wzmożony proces rusyfikacji i germanizacji najmłodszych członków narodu, któremu przemocą odebrano status państwowości. Powstał wtedy i do końca utrzymał się model powieści intensywnie uczącej i wychowującej, służącej idei podtrzymania świadomości narodowej. Sytuacja narodu pozbawionego wolności wytworzyła w tym okresie klimat aprobaty dla historyzmu optymistycznego, zgodnego z koncepcją beletryzacji dziejów ojczystych „ku pokrzepieniu serc”.

Odzyskanie w roku 1918 niepodległości całkowicie zmieniło funkcje beletrystyki historycznej adresowanej do młodych czytelników. Początkowa negacja tej odmiany gatunkowej, która, wydawało się, straciła rację bytu, rychło zamieniona została w postulat tworzenia powieści nowej, odchodzącej od porozbiorowych idei patriotycznych w stronę zagadnień budowy i utrwalania państwowości i organizacji życia wewnętrznego kraju w różnych epokach, kwestii ekonomicznych, ustrojowych i kulturalnych. Historyzm ukierunkowany został na wydobywanie z przeszłości wzorów dla współczesnego humanizmu, na poszukiwanie „korzeni” narodu w pradziejach dla uzasadnienia prawa do niepodległości.

W okresie II wojny światowej, choć nie sprzyjającym rozwojowi literatury, gdyż najważniejszą wtedy sprawą stało się dążenie do zachowania biologicz-

nej substancji narodu, nie zerwano z literaturą. Czytane w konspiracji powieści historyczne pozwalały oderwać się od koszmaru okupacyjnego życia, pomagały podtrzymywać nadzieję na tymczasowość istniejącego stanu rzeczy, przekazywały młodemu pokoleniu idee i tradycje kulturowe, podobnie jak w latach zaborów, pełniły obowiązki edukacyjne. Hitlerowscy okupanci uznali książki historyczne za najbardziej dla III Rzeszy niebezpieczne<sup>1</sup>. W tym nieludzkim czasie powstało także kilka nowych utworów, które kryły w sobie krzepiącą myśl o możliwości zwycięstwa nad hitleryzmem.

Dla dzieci polskich na szlakach tułaczyh wędrówek w Palestynie, Indiach, Iranie, Libanie, Egipcie, w Południowej Afryce, w Meksyku i Nowej Zelandii oprócz podręczników wydawano beletrystykę, a w jej ramach powieści Kraszewskiego, Sienkiewicza, Przyborowskiego, Łozińskiego, Z. Kossak, Porazińskiej<sup>2</sup>.

Pierwsze lata powojenne upłynęły pod znakiem wznowień. Wydawano głównie te powieści, które miały wymowę antygermańską. W nowych kształtował się stereotyp Niemca jako odwiecznego wroga, agresora, zaborcy.

Lata pięćdziesiąte przyniosły wiele powieści, na których w różnym stopniu i w rozmaity sposób odcisnęło się piętno realizmu socjalistycznego. Widać je w doborze tematyki, w preferowaniu dziejów ruchów rewolucyjnych i walk o wyzwolenie społeczne, w całkowitym pomijaniu tematyki wschodniej. Pod wpływem obowiązujących dyrektyw politycznych przetasowano postacie. Królowie, książęta, wielcy hetmani, którym źródła historyczne zagwarantowały trwałe pozycje, ustępują miejsca organizatorom buntów społecznych. Kreacje bohaterów zostały podporządkowane programowi socrealizmu. W niewielu utworach z tego okresu dostrzec można próby przeciwstawiania się oficjalnej ideologii i schematyzmowi.

Lata przemian po roku 1956 nie wyeliminowały całkowicie metody wpisywania w obrazy literackie przeszłości założeń ideowych podporządkowanych stanowisku politycznemu aktualnej władzy. Pod tym względem powieść historyczna dla dzieci i młodzieży pozostaje wiernym „lustrem

<sup>1</sup> W Generalnej Guberni zakazem rozpowszechniania objęto utwory 49 pisarzy dla dzieci i młodzieży. Nie przypadkiem znalazło się w tej grupie najwięcej autorów książek historycznych, m.in.: J. I. Kraszewski, W. Przyborowski, H. Sienkiewicz, S. Ostrowski, W. Gąsiorowski, W. Gomułicki, A. Domańska, F. Ossendowski, J. Porazińska, H. Januszewska. Spośród wszystkich funkcji powieści historycznej za najgroźniejsze dla reżimu uznali okupanci jej wpływ na zaktywizowanie postaw czytelników.

Szerzej na ten temat piszą: S. Pazyra: *Z dziejów książki polskiej w czasie II wojny światowej*. Warszawa 1970; T. Sołtan: *Z rachunków mego pokolenia*. Warszawa 1988. Por. także: W. Chojnacki: *Bibliografia zwartych druków konspiracyjnych wydanych pod okupacją hitlerowską w latach 1939—1945*. Warszawa 1970.

<sup>2</sup> S. Pazyra: *Książka polska w latach wojny na obczyźnie*. W: Tenże: *Z dziejów książki polskiej...*, s. 277—372.

współczesności". Barwy przeszłości zależą w niej od historyzmu uprawianego na użytek teraźniejszości<sup>3</sup>.

Pragmatyzm tej odmiany powieściowej ujawniał się również w proponowanym młodym czytelnikom systemie wartości. Nadal główne miejsce zajmowało w nim zaangażowanie ideowe po „słusznej stronie”, zasada działania kolektywnego, świadomość materialistyczna. Dla głoszonego z patosem hasła moralności socjalistycznej powoływano przykłady, z których np. skrzętnie eliminowano cnotę prostej ludzkiej dobroci, wprowadzając na jej miejsce nieprzejednanie, a nawet nienawiść wobec przeciwnika ideowego. Wzory dzielności, odwagi, męstwa wiązali autorzy najczęściej z postaciami walczącymi o „postęp i sprawiedliwość społeczną”<sup>4</sup>.

Obecny „stan posiadania” w dziedzinie beletrystyki historycznej obejmuje utwory z różnych okresów, a tym samym ujawnia ich ogromne zróżnicowanie. Oprócz klasyki mamy tu powieści nowe i najnowsze, obok utworów z wyraźnym znakiem socrealizmu — tytuły z poszczególnych lat odwilży, obok powieści tradycyjnych w swojej formie — próby beletrystyczne przełamujące konwencję gatunkową. Księgozbiór w tym dziale od wielu lat oferuje więcej czytelnikom nastoletnim niż dzieciom, które wchodzi w etap inicjacji czytelniczej beletrystyki historycznej i wymagają lektur niewielkich objętościowo, łatwych w percepcji, o akcji dynamicznej, nasyconej przygodą.

Stosunek młodych czytelników do powieści historycznej w trzech ostatnich dziesięcioleciach uległ zasadniczym zmianom. Powieść o dawnej przeszłości, która w badaniach czytelniczych plasowała się na trzecim, a nawet na drugim miejscu, obecnie znajduje się na miejscu przedostatnim. Jakie są przyczyny, że odmiana gatunkowa, na której wychowywało się wiele pokoleń Polaków, kształtując swój stosunek do ojczyzny i dziedzictwa kulturowego narodu, powieść należąca do kanonu lektur domowych obrońców Westerplatte i powstańców warszawskich straciła swoją pozycję we współczesnym repertuarze czytelniczym dzieci i młodzieży?

Jedną z przyczyn jest nowa sytuacja książki i czytelnictwa spowodowana stałym rozwojem technicznych środków przekazu. Są one poważnym konkurentem dla książki, oferując łatwość i atrakcyjność odbioru, szczególnie ważną dla tych, którzy nie mają jeszcze nawyku czytania, a zaliczyć do nich trzeba większość obecnej populacji dzieci i młodzieży. Coraz częściej zamiast czytel-

<sup>3</sup> Problem zależności powieści historycznej od współczesności jej autorów szeroko omawia Janusz Tazbir a w ślad za nim W. Tomasik. Zob. J. Tazbir: *Od Haura do Isaury*. Warszawa 1989, s. 158—182; W. Tomasik: *Słowo o socrealizmie. Szkice*. Bydgoszcz 1993, s. 103—117.

<sup>4</sup> O degradacji systemu wartości w tym okresie pisze B. Żurkowski, podając przykłady kryzysu prawdy, „rozmywania sensu wartości”, „upadku moralności społecznej i wartości rodziny”, „propagandy antywartości”. B. Żurkowski: *Wartości wychowawcze w prozie dla młodego odbiorcy okresu PRL*. W: *Wartości — społeczeństwo — wychowanie*. Red. F. Adamski. Kraków 1995.

niczego zauroczenia książką, przypadającego na okres 12—15 roku życia, pojawia się fascynacja środkami technicznymi, telewizją, wideo, gramami komputerowymi. Komfortowi odbioru gotowych obrazów nie może sprostać książka, wymagająca przede wszystkim opanowania techniki czytania w stopniu co najmniej dobrym, a ponadto dużej koncentracji uwagi na wartościach ideowych i artystycznych utworu<sup>5</sup>. Wizja książki multimedialnej, maksymalnie uatrakcyjnijającej odbiór treści, choć pod wieloma względami korzystnej, sygnalizuje dalsze rozluźnienie kontaktu z jej formą tradycyjną.

Inną przyczyną odwrotu od beletrystyki historycznej jest zmiana orientacji poznawczej. Wszelkie sondaże czytelnicze, ankiety, wywiady z bibliotekarzami i polonistami pracującymi w szkołach zgodnie wskazują, że współczesne młode pokolenie czytelników w swoich kontaktach z książką na pierwsze miejsce zdecydowanie wysuwa pozycje o tematyce współczesnej, ponieważ spodziewa się w nich znaleźć wyjaśnienie zjawisk w coraz bardziej komplikującym się świecie, odbicie aktualnych problemów, swojego „tu” i „teraz”, oczekuje odpowiedzi na własne niepokoje, szuka wzorców zachowań i postaw na dzień dzisiejszy i najbliższe „jutro”<sup>6</sup>.

Przyczyny zjawiska degradacji powieści historycznej w rankingu gatunków obecnych we współczesnym obiegu czytelniczym są złożone i nie należy upatrywać ich w samym nastawieniu młodych czytelników na poszukiwanie prostego związku między tematyką lektury a ich własną teraźniejszością. Wśród wielu różnych przyczyn odejścia od tematyki historycznej są też takie, których źródłem jest sama struktura współczesnej powieści historycznej.

Przyczyną tkwiącą w samej strukturze książki historycznej jest jej duża objętość. O chęci przeczytania książki przez niedoświadczonego czytelnika bardzo często decyduje pierwszy z nią kontakt, a w tym kontakcie to, co najbardziej rzuca się w oczy — jej strona zewnętrzna. Oprócz szaty graficznej ogromną rolę odgrywa tu format i objętość. Sondaże w czytelnictwie dla dzieci dowiodły, że największe zainteresowanie budzą książki kolorowe i niezbyt „grube”. Nie jest to zjawisko ograniczające się tylko do czytelnictwa dzieci i młodzieży. Książki o średniej objętości, do 200 stron tekstu, preferują także dorośli, tempo bowiem życia współczesnego, przeznaczanie dużej części czasu wolnego na odbiór przekazu wizualnego ograniczają czytanie.

<sup>5</sup> T. Radwan-Wińska: *Niektóre problemy recepcji współczesnej powieści polskiej*. W: *Studia o książce*. Red. K. Głombowski. T. 6. Gdańsk 1976; M. Ejsmont: *Czas wolny a kontakty młodzieży z kulturą. Komunikat z badań*. „Stolem” 1994, nr 27; S. Syrycki: *Kryzys czytelnictwa?* „Oświata i Wychowanie” 1988, nr 39.

<sup>6</sup> M. Krajewska: *Zainteresowania czytelnicze uczniów kl. IV—VIII szkoły podstawowej na podstawie badań ankietowanych*. „Biblioteka w Szkole” 1991, nr 2; H. Nastała: *Czytelnictwo młodzieży w województwie gdańskim*. „Guliwer” 1994, nr 3.



Efektom przemian zachodzących w modelu egzystencji współczesnego człowieka, a szczególnie w korzystaniu przez niego z dóbr kulturalnych, są próby dostosowania książki do potrzeb i możliwości odbiorcy masowego, w tym dzieci i młodzieży. Pisarze i wydawcy rozumiejąc, że epoka powieści-rzek, powieści-sag rodzinnych, wielotomowych obszernych dzieł beletrystycznych minęła, i biorąc pod uwagę względy komercyjne, coraz częściej dostarczają na rynek czytelniczy utwory niewielkich rozmiarów, pozbawione epickiej rozległości.

Proces kondensacji tekstu do czytania, najbardziej widoczny w wydawnictwach popularnonaukowych<sup>7</sup>, nie omija także beletrystyki. Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że powieść historyczna ze swoim ciężeniem ku walterskotowskiej tradycji operowania rozbudowanymi obrazami wydarzeń i obyczajów trudniej zmienia swoją strukturę. Małe tomiki *Przypadków starościca Wolskiego* Józefa Hena i kilkanaście innych pozycji nie przekraczających 170 stron tekstu, a między nimi *Kłimek i Klementynka* Marii Krüger, *Jak Semko Polskę budował* i *Żaki krakowskie* Jadwigi Chamiec, *Tajemnica Sędziwoja* Jadwigi Żylińskiej, *Wszystkim swoje księgi daję* Miry Jaworczakowej, *Przyjaciele* Czesławy Niemyskiej-Rączaszkowej — to nieliczne przypadki odejścia od złej tradycji książek straszących czytelników swoją objętością.

W księgozbiorze ostatniego półwiecza w dziale powieści historycznych dla dzieci i młodzieży znajduje się natomiast wiele powieści, które nie weszły w obieg czytelniczy i stały się tzw. „ceglami”, głównie z powodu swojej objętości. Kilkanaście przykładów ukazuje tabela 1.

Przykłady ujawniają, że nawet wydawnictwo o tak dużej i na ogół dobrej tradycji, jak „Nasza Księgarnia”, od przeszło 70 lat specjalizujące się w edycji książek dla dzieci i młodzieży, dopuściło do wydania „opasłych” tomów, i to wielu. Wśród przykładów obejmujących 32 tytuły aż 16, czyli 50%, przypada na to szacowne wydawnictwo.

Tabela 1 wskazuje, że łatwość pióra, bliska niekiedy grafomaństwu, to stała cecha pisarstwa niektórych autorów, trudna do przezwyciężenia, ponieważ łączyła się z wysokością honorarium. W sytuacji, gdy obieg książki nie zależał od procesów wolnorynkowych, od tego, jak będzie się ona jako towar sprzedawać, można było bez niepożądanych następstw wydawać grube tomy, które biblioteki otrzymywały w ramach tzw. przydziału<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Widać to szczególnie w seriach encyklopedycznych tłumaczonych z różnych języków, głównie angielskiego, w których wiedzę przekazuje się za pomocą ilustracji, rysunku, wykresu, a słowo zajmuje miejsce marginalne. Jednym z licznych przykładów jest popularna seria „Świat Wczoraj i Dziś” wydawana przez BGW.

<sup>8</sup> To zagadnienie w kontekście innych zjawisk towarzyszących powieści historycznej jako lekturze dla dzieci i młodzieży omawia Joanna Papuzińska. Zob. J. Papuzińska: *Półtora kilo historii*. W: *Beniaminek czy podrzutek. Głosy o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wybór tekstów H. Bielawska. Warszawa 1982, s. 86–91.

Tabela 1

## Powieści nie znajdujące się w obiegu czytelnictwa

| Autor                | Tytuł                                                | Wydawnictwo                                  | Rok wydania | Liczba stron |
|----------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------|--------------|
| A. Adamov            | <i>Akta Świętego Trybunału</i>                       | „Nasza Księgarnia”<br>[NK]                   | 1976        | 303          |
| J. T. Dybowski       | <i>Błazen starego króla</i>                          | Ludowa Spółdziel-<br>nia Wydawnicza<br>[LSW] | 1967        | 443          |
|                      | <i>Bunt Paryża</i>                                   | NK                                           | 1971        | 363          |
|                      | <i>Wojenny Pan</i>                                   | LSW                                          | 1972        | 448          |
| B. Mróz-Długoszewski | <i>Ludzie za kratami</i>                             | NK                                           | 1954        | 364          |
| J. Dziarnowska       | <i>Gdy inni dziećmi są...</i>                        | NK                                           | 1972        | 414          |
| K. Dobkiewiczowa     | <i>Ślezańska legenda</i>                             | Wydawnictwo<br>„Śląsk” [WŚ]                  | 1967        | 445          |
|                      | <i>Największy skarb</i>                              | WŚ                                           | 1966        | 313          |
|                      | <i>Ofka z Kamiennej Góry</i>                         | NK                                           | 1981        | 341          |
|                      | <i>Szata z purpury</i>                               | WŚ                                           | 1988        | 435          |
| B. Heyduk            | <i>Negacja i wiktoria</i>                            | NK                                           | 1967        | 448          |
|                      | <i>Ogród nieplewiony</i>                             | NK                                           | 1982        | 400          |
| R. Jegorow           | <i>Prawem kaduka</i>                                 | Wydawnictwo<br>Lubelskie [WL]                | 1979        | 400          |
|                      | <i>Zemsta księcia</i>                                | WL                                           | 1981        | 400          |
|                      | <i>Dekret królewski</i>                              | WL                                           | 1984        | 387          |
| K. Koźmiński         | <i>Obrońca Woli</i>                                  | „Iskry”                                      | 1957        | 381          |
| T. Kudliński         | <i>Z tarczą czy na tarczy</i>                        | NK                                           | 1960        | 458          |
| T. Łopalewski        | <i>Strachy na Lachy</i>                              | NK                                           | 1957        | 444          |
|                      | <i>Przesławna peregrynacja<br/>Tomasza Wolskiego</i> | NK                                           | 1970        | 358          |
| B. Mrówczyński       | <i>Lew Sezostrysa</i>                                | NK                                           | 1960        | 479          |
|                      | <i>Cień Montezumy</i>                                | LSW                                          | 1968        | 364          |
| J. Macierzewska      | <i>Drogi wycięte mieczem</i>                         | WŚ                                           | 1978        | 552          |
|                      | <i>Lednicki hufiec</i>                               | WŚ                                           | 1978        | 385          |
| J. Piasecki          | <i>Portret z konwalią</i>                            | NK                                           | 1973        | 784          |
| L. Sieciechowiczowa  | <i>Moralista i waganci</i>                           | NK                                           | 1958        | 427          |
|                      | <i>Za krakowską bramą</i>                            | NK                                           | 1960        | 369          |
| B. Sujkowski         | <i>Jantarowy szlak</i>                               | NK                                           | 1965        | 407          |
|                      | <i>Dwa zakony</i>                                    | NK                                           | 1969        | 371          |
| H. Szoldrska         | <i>Wędrowcy mimo woli</i>                            | Wydawnictwo<br>Morskie                       | 1968        | 322          |
| J. Ziółkowski        | <i>Kawaler Złotej Ostrogi</i>                        | LSW                                          | 1972        | 587          |
|                      | <i>Tajemniczy żeglarz</i>                            | Krajowa Agencja<br>Wydawnicza                | 1983        | 393          |
| L. Życki             | <i>Pogromca piratów</i>                              | MON                                          | 1971        | 526          |

Taki stan rzeczy stał się jedną (choć nie jedyną) z przyczyn braku książek o objętości mniejszej, przeznaczonych dla czytelników do 10 roku życia. Wśród książek historycznych, napisanych w latach 1945—1989 trudno znaleźć małą powieść, która odpowiadałaby dziecięcym możliwościom percepcyjnym. Pierwsze sygnały zmian, uwarunkowanych w dużej mierze przeobrażeniami rynku księgarskiego, zaznaczyły się po roku 1980 przede wszystkim zbiorami opowiadań dla czytelników, którzy za pomocą beletrystyki stawiają pierwsze kroki w świecie historii.

Pewną barierą dla nastoletnich czytelników preferujących w lekturze treści ludyczne, poszukujących książek „lekkich, łatwych i przyjemnych”, jest „unaukowienie” powieści historycznej. Proces zbliżania jej do historiografii, w literaturze dla dorosłych obecny od wczesnych utworów Kraszewskiego, wystąpił w nielicznych powieściach adresowanych do młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym, ale był wtedy ledwie zauważalny<sup>9</sup>. We współczesnej powieści historycznej zaopatrywanie tekstu w „aparat naukowy”, obciążanie go wieloma przypisami, dążenie do uwiarygodniania jego treści przerodziło się w pewnego rodzaju manierę. Znaki tego zjawiska pojawiają się już w metateksie, np. w podtytułach określających często utwór jako „opowieść”. A określenie to w powszechnej świadomości sygnalizuje, że utwór jest bardziej „prawdziwy” niż powieść.

W wielu współczesnych powieściach historycznych materiał czerpany ze źródeł i opracowań zostaje obudowany całym aparatem naukowym:

- przedmową, która często ma charakter uczonego wywodu, suchego i bezbarwnego, nasyconego naukową terminologią;
- posłowiem, w którym autor raz jeszcze tłumaczy i wyjaśnia strategię łączenia historycznego przekazu z fikcją literacką, pozbawiając czytelnika możliwości dokonania samodzielnych operacji myślowych;
- cytataми z wykorzystanych źródeł;
- odsyłaczami i przypisami.

Te ostatnie zawierają dodatkowe informacje historyczne, tłumaczą archaizmy, wyjaśniają odstępstwa od chronologii faktów. Występują nierzadko w dużej liczbie. Na przykład *Ogród nieplewiony* Heyduka zawiera 116 przypisów, zamieszczonych w dodatku na końcu książki. Wiadomo, że tak umiejscowione, są przez młodych czytelników z reguły pomijane. Nieco lepiej pełnią swoją funkcję u dołu strony, a najlepiej, gdy trudne pojęcia zostają wyjaśnione przez odpowiedni kontekst, jak np. w powieści *Przyjaciele*: „Matka wyciągnęła z zawiniątka pachnące ziemły, upieczone z pszennej mąki specjalnie na ten dzień, i obdzieliła nimi dzieci. Te małe nieforemne pla-

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat: G. Skotnicka: *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*. Gdańsk 1987, s. 95—102.

cuszek nie tylko były bielutkie, ale każdy z nich miał w środku grudkę miodu, który się rozpuścił i nasycił całą bułkę.”<sup>10</sup> Czytelnik otrzymuje tu cały komplet informacji zapobiegający „pustosłowiu”. Niestety, tylko nieliczni autorzy powieści z wypracowanym warsztatem twórczym, ukierunkowanym na odbiorcę dziecięcego, znajdują najlepszą drogę wprowadzania pojęć spoza jego zasobu językowego.

Walory poznawcze prezentowanej rzeczywistości historycznej są niekiedy intensywnie potęgowane za pomocą odwołań intertekstualnych. Stanowią je głównie wpisywane w tekst powieści fragmenty kronik, pamiętników, dzienników, listów, cytaty z publicystyki. Służą nie tylko powiększaniu materiału historycznego, ale także jego uwierzytelnianiu<sup>11</sup>. W wypadku nasycenia powieści w stopniu maksymalnym udokumentowaną informacją o wybranym odcinku dziejów nastoletni czytelnik staje wobec dużego progu trudności, niełatwego do pokonania.

Do lektury zniechęcić go może także dominacja warstwy narracyjnej nad dialogiem. Z niej przede wszystkim płynie potok informacji kierowany do wirtualnego odbiorcy. Narrator bowiem pełni tu z reguły funkcję nauczyciela historii, przekazującego wiedzę z pozycji autorskiej, komentującego wydarzenia, oceniającego je, dopowiadającego niejako treści, które w świecie przedstawionym nie znalazły dostatecznego odbicia. Jego „nadwiedza” zostaje uzewnętrzniona na ogół w długich partiach tekstu o charakterze opisowym. Fragmenty te nastoletni, mało sprawni czytelnicy najczęściej pomijają; preferują oni wyraźnie kolumny z dialogiem, sygnalizowanym wizualnie większą ilością światła między wierszami, liczniejszymi akapitami, zdaniami krótszymi niż w partiach narracyjnych, co w znacznej mierze ułatwia proces recepcji tekstu i jego rozumienie<sup>12</sup>.

Stosunek narracji do dialogu jest w powieściach zróżnicowany. W dużym stopniu wyznaczać go powinien odbiorca wirtualny, którego wiek i poziom

<sup>10</sup> Cz. Niemyska-Rączaszkowa: *Przyjaciele*. Warszawa 1969, s. 20.

<sup>11</sup> Intertekstualność jest pojęciem szerokim i niezbyt ostrym. Tu z rozmaitych przejawów uzależnienia tekstu od innych kodów mowy zwraca się uwagę tylko na relacje wobec innych tekstów. W istocie zależność powieści historycznej ujawnia się nie tylko w jej stosunku do tekstów źródłowych i opracowań, ale również do pozaliterackich form wypowiedzi, do wzorca odmiany gatunkowej, do kontekstu kulturowego. Zob. J. Kokot: *Tekst w tekście. Studia o wierszu w prozie narracyjnej*. Gdańsk [b.r.]; R. Nycz: *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*. W: Tenże: *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Warszawa 1993, s. 59–82.

<sup>12</sup> Dialog stanowi zasadnicze kryterium rozpoznawcze przy doborze lektur nie tylko dla dzieci i młodzieży. Jest to kryterium stosowane także przez dorosłych o ludycznym nastawieniu do książki. Jak pisze Sułkowski, czytelnicy o niewielkim przygotowaniu humanistycznym skłonni są do zaakceptowania nawet książki „grubej” pod warunkiem, że jest ona wypełniona dialogami. B. Sułkowski: *Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowanie zjawisk odbioru*. Warszawa 1972, s. 179.

intelektualny można w przybliżeniu „odczytać” ze struktury utworu. Tabela 2 porównuje pod tym względem powieści adresowane do trzech różnych grup wiekowych, biorąc pod uwagę 10 pierwszych stron tekstu, które w większości wypadków pokrywają się z rozdziałem pierwszym.

Tabela 2

## Stosunek narracji i dialogu w powieściach adresowanych do różnych grup wiekowych

| Wiek           | Autor i tytuł utworu                           | Narracja (%) | Dialog (%) |
|----------------|------------------------------------------------|--------------|------------|
| 10—12 lat      | Cz. Niemyska-Rączaszkowa<br><i>Przyjaciele</i> | 73,2         | 26,7       |
|                | W. Bart<br><i>Przygody Kolałka</i>             | 73,1         | 26,8       |
| 12—14 lat      | J. Chamiec<br><i>Trójkolorowa kokarda</i>      | 64,9         | 35         |
|                | S. L. Wadecka<br><i>Miecz Gościwita</i>        | 79           | 21         |
| Powyżej 14 lat | A. Korta<br><i>Gniewko, syn rybaka</i>         | 75,6         | 24,4       |
|                | B. Mrówczyński<br><i>Miecz Kagenowy</i>        | 81,1         | 18,9       |

Najlepiej zdialogizowane powinny być powieści dla najmłodszej grupy wiekowej, tymczasem tabela 2 nie wykazuje wyraźnej dla niej preferencji. Nie wykazuje jej także w zestawieniu z literaturą dla dorosłych. Procent dialogu jest w nich nawet trochę niższy niż w *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej i tylko nieco wyższy niż w Sienkiewiczowskim *Ogniem i mieczem*. Nie ma tu zatem żadnej koncesji na rzecz właściwości percepcyjnych związanych z wiekiem czytelnika. Nie można tego dostrzec także w zestawieniu procentowym literatury o ogólnym adresie czytelniczym z książkami dla dwóch kolejnych grup wiekowych. Relacja między tymi dwoma składnikami tekstu w powieściach dla czytelników nastoletnich jest bardzo zbliżona do relacji w *Dziurdziach* Orzeszkowej czy w *Spekulancie* Korzeniowskiego, pisarza, którego powieści ze względu na ich mierne zdialogizowanie nawet dorośli czytają niezbyt chętnie<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Relację: narracja — dialog oraz kwestię związku między strukturą zdań a recepcją tekstu rozpatruje Anna Martuszevska, analizując powieści Marii Rodziewiczówny. A. Martuszevska: *Jak szumi Dewajtis. Studia o powieściach Marii Rodziewiczówny*. Kraków 1989, s. 46—56.

W ten sposób wywód narratora, w większości powieści historycznych dla dzieci i młodzieży zbyt długi i nie urozmaicony dialogiem, już na wstępie lektury, bo w rozdziale pierwszym, poddaje nastoletniego odbiorcę próbie czytelniczej dyscypliny, której on, oczywiście, jeszcze nie potrafi sprostać. Tak skonstruowana wstępna część powieści do dalszej lektury nie zachęca i niejedna wartościowa pod wieloma względami książka właśnie z tego powodu nie doczekała się czytelniczego spełnienia.

Z przewagą partii narracyjnych wiąże się, utrudniająca zrozumienie tekstu, frekwencja zdań wielokrotnie złożonych. Na przykład w *Trójkolorowej kokardzie* na pierwszych trzech stronach tekstu stanowią one 28,9%, w *Przygodach Kolałka* — aż 55%.

Proces recepcji utrudnia także nagromadzenie wyrazów wielosylabowych. W powieści dla dzieci młodszych — *Grunwaldzkie miecze* Barta, na początkowych 10 stronach tekstu występują 22 wyrazy 5- i 6-sylabowe.

Czynnikiem zniechęcającym młodzież do lektury powieści historycznych jest również archaizacja języka. To zabieg o charakterze ambiwalentnym: z jednej strony znakomicie służy odtwarzaniu barwy czasu, kształtuje przybliżone wyobrażenie określonej przeszłości, stwarza iluzję dawności, z drugiej — utrudnia lekturę, szczególnie dzieciom i młodzieży w wieku szkoły podstawowej. Krąg bowiem doświadczeń językowych czytelników tego typu jest niewielki i rozumienie archaizmów bardzo utrudnione, co potwierdzają przeprowadzone sondaże<sup>14</sup>.

Zróznicowanie stopnia archaizacji języka i stylu powieści bywa duże. Oprócz tekstów, w których użyto 1—3 archaizmów semantycznych, spotyka się wiele utworów zawierających kilkadziesiąt archaizmów różnych typów. Na przykład powieść *Kłimek i Klementynka* M. Krüger jest prawie zupełnie pozbawiona archaizmów, nawet tych najłatwiejszych, składniowych. Czas insurekcji kościuszkowskiej ewokuje autorka za pomocą obrazów obyczajowych. Tło dla przygód sympatycznych bliźniąt stanowi warszawska ulica i dom mieszczański końca wieku XVIII. *Miecz Gościwita* Wadeckiej natomiast cechuje bardzo wysoki stopień archaizacji języka i stylu. Duże nasycenie powieści archaizmami wynika w tym przypadku z odległego czasu akcji i z tematyki utworu. Akcja bowiem toczy się tu w okresie rzymskim, obejmującym wieki od I do IV n.e., a tematem jest egzystencja plemion słowiańskich w dorzeczu Sanu, Warty i ujścia Wisły. Czynnikiem sprzyjającym nagromadzeniu archaizmów pewnego typu była niewątpliwie odległość

<sup>14</sup> Sondaże przeprowadzone w bibliotekach i czytelnich dla dzieci i młodzieży Trójmiasta wykazały, że spośród wybranych z książek historycznych 15 archaizmów (gęźbiarz, kowacz, smerda, afekt, skot, socha, żertwa, krupy, obiata, żalnik, drzewiej, bukląg, żarna, roki, swaćba) czytelnicy z klas VII i VIII wykazali się przeciętnie znajomością 3, a z klas I szkoły średniej 5 pojęć. Sondaże przeprowadziła mgr Teresa Grabowska, bibliotekarka Szkoły Podstawowej nr 17 w Gdańsku.

epoki, odmienność kultury materialnej i duchowej. Na 187 stronach tekstu występuje około 140 archaizmów, z których 113 zostało wytłumaczonych w przypisach. Niemal wszystkie są archaizmami leksykalnymi. Najwięcej ich (28 wyrazów) skupiło się w rozdziale pierwszym, liczącym 27 stron tekstu. Jeżeli czytelnik zdoła ten rozdział przeczytać i pokonać tkwiącą w nim barierę językową, lektura dalszego ciągu okaże się dla niego łatwiejsza, ponieważ część archaizmów się powtarza, niekiedy wprawdzie w zmienionej postaci gramatycznej, niemniej znacznie łatwiej można rozpoznać ich treść.

W powieści widać dążenie do logicznego rozłożenia archaizmów. W dialogach i monologach występuje ich znacznie więcej niż w narracji, tylko z lekka nacechowanej dawnym słownictwem, ponieważ narrator, generalnie rzecz biorąc, mówi ze stanowiska autorskiego. Można też zauważyć zastosowanie łatwiejszego dla odbiorcy, syntaktycznego typu archaizacji. Wśród zdań dialogów i monologów dominują krótkie lub bezspójnikowo złożone zdania o niewielu członach, co w efekcie wprowadza rys pierwotności, surowości, prymitywizmu. Oto przykład zwięzłości językowej, charakteryzujący jednocześnie ubóstwo słownictwa pierwotnego i mowę bohatera, który po kilku latach niewoli u Rzymian wraca do swoich: „Targownik był oszust. Bogaty... Miał mnóstwo niewolników... Mnie było dobrze, kazał uczyć... Potem umarł. Mnie sprzedali... Znowu sprzedali... Tam był stary niewolnik, swój... Powiedział, gdzie mój kraj. Jantarowy szlak... On umarł, ja poszedłem...”<sup>15</sup>

Trudności w percepcji tekstu archaizowanego można by jeszcze zmniejszyć przez zastosowanie archaizmów frazeologicznych. Ewokując dawność, nie zmniejszają one na ogół stopnia zrozumienia tekstu, a więc w książkach dla czytelników nastoletnich byłyby najbardziej pożądane.

Przegląd zjawisk wywołujących trudności w odbiorze powieści historycznej prowadzi do wniosku, że jest to gatunek szczególny, na którego poczytności zaważyły różne czynniki. Niektóre z nich powstały w wyniku nowej sytuacji książki w warunkach dużej ekspansji wizualnych środków przekazu. Książka historyczna dzieli zatem los każdej tradycyjnej książki, pokonywanej przez nowoczesne środki przekazu.

Inny rodzaj czynników wynika z samej struktury odmiany gatunkowej. Należy do nich zbyt duża objętość książek, która powoduje, że nawet Sienkiewiczowską *Trylogię* czy *Krzyżaków* — powieści wśród starszego pokolenia czytelników uchodzące za doskonałe — współczesna młodzież czytuje coraz rzadziej. Sygnałem alarmującym może być fakt, że obowiązkową lekturę *Krzyżaków* młodzież szkoły podstawowej najchętniej zamienia na odbiór wizualny.

Do czynników wynikających z nieznamomości procesu recepcji typowego dla dzieci i młodzieży należy zbytnie „unaukowienie” powieści histo-

<sup>15</sup> S. L. Wadecka: *Miecz Gościwita*. Warszawa 1966, s. 41.

rycznej i nadmierna archaizacja stylu i języka. Dziedzictwem złej tradycji jest natomiast rozbudowanie warstwy narracyjnej kosztem dialogów.

Przedstawione tu progi i bariery w recepcji książek historycznych zanikają w dokonaniach literackich ostatniego pięciolecia. Nowe powieści — niewielkie i kolorowe — eksponują dzieje małych ojczyzn, a w dawne czasy prowadzą z teraźniejszości<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Zob. np. L. Marjańska: *Pimpinella i Tatarzy*. Warszawa 1994; B. Ostrowicka: *Niezwykłe wakacje*. Warszawa 1995; *Eliksir przygód*. Warszawa 1995.



JOANNA PAPUZIŃSKA

## ***Polska literatura dziecięca w latach dziewięćdziesiątych***

Temat mej wypowiedzi wydaje się wąski — minęło wszakże tylko sześć lat dziewięćdziesiątych — mała to przestrzeń dla literatury. Jednakże lata te były okresem bardzo gwałtownych i rozległych zmian, które, nawet na pierwszy rzut oka, przekształciły obraz rynku księgarskiego, stworzyły nowe mechanizmy życia literackiego, przeobraziły sytuację pisarza, stworzyły nowe instytucje i formy promocji. Zmiany te, dokonujące się przede wszystkim w obszarze nazywanym umownie „droga książki do czytelnika”, wydają się najbardziej widoczne.

Znacznie trudniej odpowiedzieć na pytanie, co zdarzyło się w ciągu ostatnich lat w polskiej literaturze dziecięcej. Czy powstały ważne dzieła, wytworzyły się nowe prądy, kierunki tematyczne, nowe środki wyrazu? Czy dokonało się wyrównanie „błędów i wypaczeń” — jeśli takie miały miejsce? Czy twórcy uzyskali większą swobodę wypowiedzi pisarskiej i, jeśli tak, w jaki sposób z niej korzystają?

Aby mówić o wszystkich tych zmianach, musimy, siłą rzeczy, cofnąć się ku przeszłości. Nie została ona zresztą poddana szczegółowej ocenie. Nie dokonano zasadniczych przewartościowań ani obrachunków z poszczególnymi dziełami czy twórcami, które to obrachunki w odniesieniu do literatury „dorosłej” miały przebieg bardzo burzliwy, że wspomnę chociażby dyskusje nad *Popiołem i diamentem* czy *Hańbą domową* Jacka Trznadla. Nie napisano podręcznika ani nawet jakiegoś kompendium wiedzy o twórczości dla młodej generacji, a co więcej — materiały z sesji naukowej, jaka odbyła się w 1991 roku w Zielonej Górze pod hasłem *Socrealizm w literaturze dzie-*

cięcej i w którą zaangażowały się najpoważniejsze autorytety literaturoznawcze — dotąd nie zostały opublikowane z wyjątkiem jednego tylko referatu<sup>1</sup>. Dokonano naprędce zmian w kanonie lektur, usuwając zeń pozycje najbardziej skażone komunistyczną ideologią, podobnie pospiesznie dokonano selekcji księgozbiorów bibliotecznych, eliminując z nich to, co było oczywistą dezinformacją.

Choć w pamięci potocznej lata dziewięćdziesiąte zapisały się jako lata klęski, krachu wydawniczego, upadku polskiego dorobku edytorskiego i literackiego, lata zaś poprzedzające jako dni chwały i błyskotliwych osiągnięć, fakty nie potwierdzają tego przekonania. Książka dziecięca w Polsce przeżywała okres względnej prosperity w latach sześćdziesiątych. Oferta tytułowa była wprawdzie dość ograniczona, ale nakłady poszczególnych tytułów wysokie, a standart edytorski bardzo przyzwoity. Na seminarium poświęconym literaturze dziecięcej w roku 1964, grafik naczelny „Naszej Księgarni” Zbigniew Rychlicki wyraził nadzieję, że techniki poligraficzne wkrótce „uda się podciągnąć do poziomu europejskiego”<sup>2</sup>. Oczekiwania te jednak nie spełniły się, przeciwnie — nastąpiło pogorszenie wskaźników zasięgu społecznego książki, a także obniżenie jakości wydawnictw. „Już w latach siedemdziesiątych dostępność najnowszych wydań literatury dla młodzieży kończyła się na granicy ówczesnego miasta powiatowego. Ostatnie lata przyniosły zasadnicze pogorszenie w tym względzie i sytuacja wydawnicza w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży jest nadal alarmująca” — mówiła prof. Anna Przecławska na V Biennale Sztuki dla Dziecka w maju 1981 roku<sup>3</sup>. Dramatyczny upadek tej dziedziny kultury sygnalizowali również inni autorzy, którzy zwracali uwagę na nierówności społeczne i złą geografę dostępu do książki, ponad pięciokrotny wzrost cen wydań masowych. Niepokój wyrażano także z powodu „zalewu taniej książki importowanej” — lecz sformułowanie to miało odmienne niż dzisiaj znaczenie — chodziło o wszechobecną książkę rosyjskojęzyczną, sprzedawaną po groszowych cenach w kioskach Ruchu<sup>4</sup>.

Lata osiemdziesiąte przyniosły iście fasadową próbę rozwiązania problemu podaży książki dziecięcej: zwiększenie nakładu globalnego uzyskiwano przez broszurowe i zeszytowe wydania na gazetowym papierze, nietrwałe i nie nadające się do bibliotecznego użytku. Oferta wydawnicza nie zawsze

<sup>1</sup> B. Białkowska: *Książki niechciane, książki groźne dla dzieci w Polsce Ludowej*. „Nowe Książki” 1991, nr 7.

<sup>2</sup> Z. Rychlicki: *Niektóre problemy dotyczące ilustrowania książek w „Naszej Księgarni”*. W: *Wybrane problemy literatury współczesnej dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1964, s. 174.

<sup>3</sup> A. Przecławska: *Literatura dla dzieci a kształtowanie więzi międzypokoleniowej*. W: *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Red. M. Tyszkowa i B. Żurkowski. Warszawa—Poznań 1984, s. 104.

<sup>4</sup> Patrz materiały z konferencji *Sytuacja dziecka wiejskiego*. Włocławek 16—17 VI 1980. „Wiś Współczesna” 1980, nr 11.

była interesująca pod względem poziomu literackiego czy dostosowania do potrzeb czytelnich. Wytworzył się więc w latach osiemdziesiątych czarny rynek książki dziecięcej, na którym atrakcyjne pozycje (przede wszystkim klasyka) uzyskiwały ceny dziesięciokrotnie wyższe od nominalnych, a jednocześnie w składnicach księgarskich gromadziły się zapasy książek nie sprzedanych<sup>5</sup>.

Od roku 1989, czyli od uwolnienia rynku księgarskiego od ograniczeń cenzuralnych i instytucjonalnych, pojawiło się na tymże rynku wiele konkurujących ze sobą firm, angażujących się w produkcję książki dziecięcej, które stały się poważnym zagrożeniem dla nie przygotowanych do rywalizacji wydawnictw państwowych i dosłownie zmiotły z rynku „szarobure” edycje z lat poprzednich.

Zachowania wydawców zmieniały się w ciągu lat dziewięćdziesiątych w sposób charakterystyczny. Lata 1990—1991 były okresem niemal całkowitego zaniechania wznowień epoki PRL-u, a pospieszne rozwiązywanie gotowych już umów z autorami, którzy od lat współpracowali z „Naszą Księgarnią”, głównym, a w latach wcześniejszych właściwie monopolistycznym wydawcą literatury dziecięcej w Polsce, postawiło bardzo wielu pisarzy przed gorzkim pytaniem, czy dorobek literacki całego ich życia nie utracił sensu?

Żywiłowa działalność wydawców w tym pierwszym okresie była jakby próbą odwrócenia koła historii. Próbowano gwałtownie wypełnić wznowieniami „Listę nieobecności”<sup>6</sup> — przywracając młodemu czytelnikowi książki wyeliminowane z obiegu wydawniczego przez pół wieku decyzjami cenzury (w szerokim rozumieniu tego terminu): *Pożegnanie domu* Zofii Żurakowskiej, *Lolek Grenadier* Antoniego Gawińskiego, *Bohaterski miś* Bronisławy Ostrowskiej, *Białe róże* Zofii Zakrzewskiej, *Życie i przygody malpki* Ferdynanda Ossendowskiego, *Gucio zaczarowany* Zofii Urbanowskiej — sentymentalne lektury starszego pokolenia, książki uznane w PRL-u za groźne i niebezpieczne dla wychowania socjalistycznego. Również książki lżejszego kalibru: pensjonarskie, przygodowe, przewinięły się przez lada księgarskie. Ten samostatny eksperyment wykazał, że wykreślonych z obiegu kulturowego książek dziecięcych nie da się do niego wprowadzić z powrotem. Ich tytuły, autorzy, bohaterowie — z przykrością to trzeba stwierdzić — nic dziś już nie mówią szerszym kręgom społecznym, nawet ludziom wykształconym. Możemy się tylko spodziewać, że gdyby nożyczki historii nie przecięły ich żywota czytelniczego, dziś wszyscy znaliby Bohaterskiego Misia, podobnie jak znają Stasia i Nel, i nie mieliby kłopotów ze zrozumieniem do czego nawiązuje Czesław Miłosz w poemacie *Gucio zaczarowany*.

<sup>5</sup> Cykl materiałów publicystycznych na ten temat zamieściła „Gazeta Wyborcza” w roku 1991.

<sup>6</sup> J. Papużyńska: *Lista nieobecności*. „Nowe Książki” 1981, nr 18.

Dodajmy jeszcze, że fala „rewindykacji” została dość niechętnie przyjęta przez krytykę, która dopatrywała się w decyzjach wydawniczych wyłącznie motywów fiskalnych (ponieważ chodziło głównie o utwory, do których prawa autorskie wygasły). Większości recenzentów obcy był już zarówno krąg zdarzeń i wartości przywołany przez tę literaturę, jak i jej wartości literackie, które nie budziły w nich żadnych sentymentów<sup>7</sup>. Amnezja historyczna, przed którą tak często przestrzegała w swych wypowiedziach krytycznoliterackich Halina Skrobiszewska, stała się udziałem nie tylko pokolenia dzieci, lecz i dorosłych.

Otwarcie się granic Polski na Zachód, wolny dostęp do publikacji zagranicznych dla dzieci spowodowały, że ofertę literatury dziecięcej zdominowała twórczość przekładowa, przeważnie tzw. wydania licencyjne, produkowane przez międzynarodowe firmy wydawnicze. Choć zjawisko to wykracza w zasadzie poza obręb mego dzisiejszego tematu, chciałabym jednak poświęcić mu parę słów dla ukazania pełnego kontekstu funkcjonowania rynku książki. Firmy zachodnie wypełniły przede wszystkim obszary puste: napłynęły do nas wydawnictwa encyklopedyczne i edukacyjne o wysokim standardzie edytorskim, książki obrazkowe dla dzieci najmłodszych, popularne wydawnictwa Disneya, a także masowe edycje klasyki baśniowej. Wydawnictwa te, wraz z ich ekspansywną kolorystyką, zaskakującymi formami edytorskimi stworzyły charakterystyczny dla ostatnich lat obraz witryny księgarskiej, na której książki polskie stały się niemal niewidoczne.

Wkrótce jednak polska książka współczesna zaczęła wracać na rynek. Jeszcze w roku 1992 Tomasz Michałowski, właściciel „Siedmioroga”, wydawnictwa, które pierwsze zaczęło reedycje dorobku współczesnej literatury polskiej dla dzieci, udzielając odpowiedzi na pytanie „Guliwera”, dlaczego „płynie pod prąd”, gdy wszyscy wydają edycje zagraniczne lub zapomnianą klasykę, stwierdził: „Było dla mnie oczywiste, że po pewnej koniecznej fali zainteresowania tym, co przez dłuższy czas było niedostępne, wszystko wróci do normy. Dzieci polskie będą czytały głównie utwory Polaków, tak jak dzieci francuskie — Francuzów.” Istotnie, „Siedmioróg” nie tylko pomyślnie wystartował z planem 80 polskich tytułów rocznie<sup>8</sup>, ale również pociągnął swym przykładem inne wydawnictwa: w latach 1993—1995 dokonano reedycji znacznej części dorobku literatury dziecięco-młodzieżowej PRL-u, a szczególnie tej, która powstawała w latach sześćdziesiątych—osiemdziesiątych. Wznowiono Domagalika, Bahdaja, Boglar, Jurgielewiczową, Minkowskiego, Nienackiego, Niziurskiego, Nowacką, Siesicką, Zajacównę. Odtwarza się nawet całe serie wydawnicze, np. „Portrety” publikowane kolejno przez

<sup>7</sup> M.in. artykuły E. Nowackiej w „Nowych Książkach” 1991, nr 6, s. 71—73 i nr 11/12, s. 90—91.

<sup>8</sup> *Świat pelen książek. Wywiad z Tomaszem Michałowskim.* „Guliwer” 1993, nr 4, s. 20—24.

„Horyzonty”, MAW, a dziś wznowione przez Akapit-Press. Poznańskie wydawnictwo „Podsiedlik, Raniowski i ska” czy warszawska „Kama” wydają Tuwima, Brzechwę, Chotomską... Większość autorów poczytnych, o wyrobionych i uznanych nazwiskach powróciła do czytelniczego obiegu. Po okresie frustracji i rozgoryczenia mogą oni mieć satysfakcję, że przeszli „próbę rynku” pomyślnie, a twórczość ich stała się częścią stałej oferty wydawniczej, która jest obecnie znacznie bogatsza niż w poprzednich dekadach.

Struktura produkcji wydawniczej w Polsce wydaje się zbliżać do tej, która charakteryzuje rynki światowe: przy niższych niż dawniej nakładach pojawia się znacznie więcej tytułów. Określenie „wydaje się” jest tu najzupełniej na miejscu, gdyż statystyki wydawnicze są bardzo niepełne. Znane są fakty niezgłaszania wydanych pozycji do ISBN, niewykluczone również, że — podobnie jak w latach osiemdziesiątych — pewna część tytułów czy nakładu funkcjonuje w szarej strefie gospodarki.

Można by więc powiedzieć, że literaturę dziecięcą PRL-u zweryfikowała nie historia czy polityka, lecz rynek. W poszukiwaniu książki, która będzie płynnie wchodziła w obieg czytelniczy — kryteria ideowe czy światopoglądowe usunęły się na plan dalszy. Ocena tego zjawiska wymagałaby odrębnej dyskusji, która dotknęłaby takich zagadnień, jak przypisywane piśmiennictwu dla dzieci i młodzieży funkcje i zadania społeczne.

Jeśli chodzi o nowe zjawiska literackie: pierwsze wydania, debiuty, nowe formy wyrazu — krajobraz nie jest już tak bogaty. Firmy wydawnicze są dość ostrożne w lansowaniu autorów nieznanych, lecz i tu dostrzec można zjawiska ciekawe. Meteorem wydawniczym stała się książka Joanny Rudniańskiej *Rok smoka*, powieść na poły fantastyczna, poświęcona jakże ważnym relacjom między ojcem a córką. Uzyskała ona Nagrodę Korczakowską w roku 1992 i sporo ciekawych recenzji, ale wydawcy nie udało się wprowadzić jej dobrze w krąg odbioru, toteż stała się rodzajem „białego kruka” — nie znana szerszemu gronu, lecz otoczona pewnym nimbem. Wśród nowych w literaturze młodzieżowej nazwisk — nie nowych w ogóle, gdyż autorka jest znaną dziennikarką — wyróżnia się twórczość Doroty Terakowskiej. Autorka *Władcy Lewantu*, *Córki czarownic*, *Lustra pana Grymsa* tworzy powieści spod znaku „fantasy”, w których, pośród innych wątków, podejmuje także rozliczenie z totalitaryzmem. W dziedzinie poezji dla dzieci młodszych wyróżnia się nazwisko Doroty Gellner, poetki, która debiutowała w latach osiemdziesiątych, ale twórczość jej rozkwitła dopiero w następnej dekadzie. Swoją pozycję niekwestionowanego idola czytelników czy raczej czytelniczek ugruntowała Małgorzata Musierowicz, dostarczająca swymi powieściami, takimi jak *Noelka*, *Dziecko piątku* czy *Nutria i Nerwus*, nie tylko radości czytania, ale też materiału do refleksji moralnej nad współczesnym życiem. Dostrzegamy piękny renesans twórczy Krystyny Siesickiej. Jej powieści *Chwileczkę*, *Walerio*, *Woalki*, *Falbanki*, *Wachlarze* promieniają niezwykłym ciepłem i — jak

zwykle — niosą ze sobą fascynujące obserwacje psychologiczne i socjologiczne. Nie zawodzi czytelników „Stary Niziur”, czyli Edmund Niziurski, kontynuując swój styl pisarski w powieściach *Przygody Bąbla i Syfona* oraz *Bąbel i Syfon na tropie*. Kolejne powieści wydały Ewa Nowacka (*Emilia z kwiatem lilii leśnej*), Krystyna Boglar (*Perły damy pik*). Wśród debiutów powieściowych dla młodzieży zwraca uwagę twórczość Marty Fox, od której otrzymaliśmy dwie powieści: *Batoniki always miękkie jak deszczówka* i *Agaton-Gagaton, czyli jak pięknie być sobą*. Nowe nazwiska pisarskie z większym lub mniejszym powodzeniem lansuje wydawnictwo „Siedmioróg” (Ariadna Lewańska, Krystyna Berwińska).

Wydarzeniem literackim z pogranicza powieści młodzieżowej i tzw. „powieści o dojrzewaniu” stała się *Panna Nikt* Tomka Tryzny. Ta drastyczna i pesymistyczna powieść o dziewczynie, która pragnąc wyrwać się ze swego środowiska społecznego, traci swą tożsamość a wraz z nią poczucie sensu życia, wzbudziła gorące kontrowersje przede wszystkim wokół problemu adresata. Uznała ją za „Książkę roku 1994” Polska Sekcja IBBY — środowiska nauczycielskie i bibliotekarskie raczej traktują ją jako książkę nieodpowiednią dla młodzieży.

Warto zauważyć — gdyż jest to chyba правило rynku — że wśród wymienionych utworów dominują współczesne powieści obyczajowe dla młodzieży. Wydaje się, że produkcja wydawnicza dla młodszych odbiorców pozostaje pod znacznie silniejszą presją konkurencji z Zachodu, ale i tu mamy fakty godne uwagi: dwie książki Piotra Wojciechowskiego *Z kufru pana Pampula* i *Bajki złotego psa*, a także zabawny cykl *Dynastia Miziołków* Joanny Olech (ukazało się pięć tomików). Te dwie ostatnie pozycje to nagrody literackie imienia Kornela Makuszyńskiego, przyznane kolejno za rok 1994 i 1995. Nagrodę ustanowiła w roku 1994 fundacja „Książka dla Dziecka”.

Do zmian na obszarze życia literackiego zaliczyć należy również i tę: zniknięcie niektórych „starych”, a pojawienie się nowych nagród za twórczość dla dzieci i młodzieży. I tak przestano przyznawać w latach dziewięćdziesiątych nagrodę literacką Prezesa Rady Ministrów i nagrodę miasta stołecznego Warszawy, przerwano również edycję „Koziołków Poznańskich”, wręczanych na Biennale Sztuki dla Dziecka za twórczość w różnych dziedzinach sztuki, w tym także w zakresie literatury. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych ustanowiono natomiast nagrodę literacką IBBY — w nieco zmienionej formule istnieje ona do dziś jako Książka Roku. W latach dziewięćdziesiątych powstała także, oprócz wymienionej nagrody Makuszyńskiego, nagroda Bestseller Roku w postaci Dużych i Małych „Dongów”, przydzielana przez fundację „Świat Dziecka” za działalność edytorską w dziedzinie książki dziecięcej. Zachowana została Międzynarodowa Nagroda Literacka im. Janusza Korczaka, przyznawana w dwóch kategoriach: za utwór

dla dzieci oraz za książkę o dzieciach (esseistyka, publicystyka), do niej jednak kandydują głównie twórcy zagraniczni.

Wymienione wcześniej tytuły nie wyczerpują oczywiście listy pierwszych wydań. Nowych tytułów jest znacznie więcej — dostarczają ich głównie drobne, efemeryczne wydawnictwa, spotyka się też pozycje wydawane własnym nakładem autora, jednakże zasięg tych publikacji jest bardzo niewielki, a firmy potężniejsze niezbyt się kwapią do drukowania nowości. Trudno znaleźć wydawcę zwłaszcza utworów odbiegających tematyką czy formą od konwencji „czytań”: literatury reportażowej czy wspomnień, historycznych czy podróżniczych powieści. Utwory tego rodzaju, np. Ludmiły Marjańskiej *Pimpinella i tatarzy*, Bogdana Królikowskiego *Ten dzielny miś* (sfabularyzowana historia II wojny światowej) czy moje *Darowane kreski* (wspomnienia z pierwszych lat powojennych), jeśli w ogóle ukazują się drukiem, to tylko dzięki uzyskanym dotacjom państwowym, samorządowym lub tzw. instytucji pozarządowych.

Dochodzimy tu do kolejnego punktu rozważań, mianowicie do sytuacji pisarza dla dzieci i młodzieży w dniu dzisiejszym. Czy jego pozycja różni się od pozycji pisarza dla dorosłych? Niedawno zmarły pisarz młodzieżowy z Czech František Nepil mówił na polsko-czeskim spotkaniu w roku 1995, że w przeszłości pisarze dzielili się na uprzywilejowanych, dozwolonych, tolerowanych, zakazanych okresowo lub okresowo dozwolonych i wreszcie takich, których w ogóle nie wydawano. Na pewno jednak wszyscy byli znacznie mniej niż dziś zależni od przychylności czytelników<sup>9</sup>. Być może hierarchie autorów kształtowały się w PRL-u nieco inaczej niż w CSRS, lecz na pewno życie literackie zarówno tu, jak i tam, kreował w znacznie większym stopniu wydawca — on był monopolistycznym demiurgiem literatury. Nie chcę przez to powiedzieć, że dziś wydawca nie podejmuje decyzji — owszem, to on jest decydem, bo chociaż autor może właściwie bez trudu wydać książkę własnym sumptem, to sprzedaż jej jest niemożliwa bez wsparcia profesjonalnego wydawcy, który ma pomyślne kontakty z hurtowniami i dysponuje całym aparatem dystrybucji.

Różnica polega na tym, że w latach poprzednich to właśnie wydawcy wymyślali książki, plany wydawnicze i w znacznym stopniu kierowali twórczością pisarzy. Oni także byli „ciałem buforowym” między pisarzem a szeroko rozumianymi instytucjami cenzury politycznej<sup>10</sup>. Wydawca najczęściej inicjował zawieranie umów, organizował konkursy literackie zamknięte (tylko dla zaproszonych autorów, którym wypłacało się *vadium*, aby nie ponosili

<sup>9</sup> F. Nepil: *Czescy pisarze w gospodarce rynkowej*. „Guliwer” 1995, nr 6, s. 4–7.

<sup>10</sup> Rozumiem ten termin w sensie szerokim, jako wszelkie instytucjonalne regulacje produkcji książki (wymagany debit na druk tytułu, reglamentacja przydziału papieru, reglamentacja działalności wydawców etc.).

ryzyka przegranej w konkursie) oraz otwarte (skierowane przede wszystkim na pozyskiwanie debutantów). Konkurs wyznaczał najczęściej ramy gatunkowe czy też tematyczne dla utworu, co w pewien sposób pozwalało kierować strumieniem twórczości. O polityce wznowień decydował także raczej wydawca, a nie potrzeby rynku (popyt na dany tytuł) lub życzenia autora. Na podstawie osobistych doświadczeń autorskich mogę powiedzieć, że w latach sześćdziesiątych—siedemdziesiątych ukształtował się swoisty kodeks „dobrych manier” między „Naszą Księgarnią” (głównym podówczas wydawcą książek dla dzieci) a pisarzami. Stawiał on pisarza w komfortowej sytuacji. Nie musiał zabiegać o względy wydawcy, sam był przez niego niejako pilotowany. Nie do pomyslenia było targowanie się np. o honoraria, ale z drugiej strony autor miał pewność, że firma oferuje mu możliwie najprzystoitsze warunki finansowe w ramach obowiązujących reguł i planowaną sumę rzetelnie wypłaci, ponieważ oszczędzanie na honorariach nie wiązało się z żadną bezpośrednią korzyścią dla firmy, a tym bardziej dla jej poszczególnych pracowników.

Owa autorefleksja, która znajduje potwierdzenie w publikowanych wypowiedziach takich pisarzy, jak Marian Brandys, Gustaw Morcinek, Edmund Niziurski, wspominających, jak to wydawca zachęcił ich, namówił czy wręcz „zmusił” do napisania książki dla dzieci<sup>11</sup>, odbija zapewne losy tylko twórców mających szczęście być akceptowanymi przez wydawcę, niewiele mówi o kłopotach tych, którzy z jakichś powodów akceptacji takiej nie zyskali. Nie zmienia to jednak faktu, że dzisiejsza sytuacja wymaga od pisarza nie tylko talentu czy umiejętności poszukiwania czytelnika, lecz także zupełnie innego repertuaru zachowań wobec wydawcy i rynku. Tylko ci najbardziej znani — i to nie wszyscy z nich — mogą liczyć na otrzymanie oferty od wydawcy. Inni, mniej znani lub młodszy albo ci piszący rzeczy „dziwne i nie sprawdzone”, muszą być własnymi menedżerami i agentami, i wobec tych ról są często zupełnie bezradni. Może dlatego niewiele jest interesujących debutów, dlatego czytelnik poszukujący w księgarniach utworów Joanny Kulmowej czy wznowień Anny Kamieńskiej nie może ich tam znaleźć?

Pisarze bardzo popularni również są narażeni na kłopoty, jakie wynikają z samowolnych, pirackich przedruków, nie uzgodnionego przenoszenia utworów na inne nośniki, wykorzystywania w antologiach czy podręcznikach. Praktyki takie stosują nie tylko tzw. „pokątni” wydawcy, ale również firmy, które jeszcze do niedawna cieszyły się przyzwoitą opinią. Znana jest skandaliczna historia z 1994 roku, kiedy to autorki podręcznika *Mój pierwszy elementarz*, wydanego przez WSiP, okaleczyły czy raczej zmasakrowały wiersz Wandy Chotomskiej *Konik z karuzeli*, przerabiając go na własną rękę nie tylko bez stosownych ku temu kompetencji, ale i bez porozumienia z autorką.

<sup>11</sup> 40 lat przyjaźni z dzieckiem i szkołą. Warszawa 1961.



W tej sytuacji niezwykle przydatne byłoby zatrudnienie agenta czy też agencji literackiej, która za odpowiednią opłatą podjęłaby się negocjowania stawek, nawiązywania kontaktów z wydawcami, ochrony praw autorskich w wypadku piractwa. Niestety, nie wszystkie mechanizmy życia literackiego już się w Polsce wytworzyły, a nieliczne dotychczasowe próby działania agencji literackich okazały się mało wiarygodne: albo zaczynały od żądania wysokich wypłat, nie oferując jeszcze żadnych usług, albo też przyjmowały na siebie rolę „superrecenzentów literackich”, czego autor wcale nie potrzebuje, gdyż oczekuje on od agenta przede wszystkim pomocy w sprzedaży swego utworu wydawcom na korzystnych warunkach. Są to jednak kłopoty przejściowe i należy przypuszczać, że puste obszary rynku literackiego wypełnią się z czasem samoistną ludzką aktywnością, jeśli nic nie stanie na przeszkodzie. Tym samym i sytuacja pisarza stanie się bardziej stabilna, choć nie można zapomnieć, że pisarstwo to profesja szczególna, obdarzona większym bagażem ryzyka niż inne, „nieartystyczne” zawody. Zawsze więc istnieć w nim będą „dzieci szczęścia”, „faworyci publiczności” oraz twórcy zapoznani, niedoceniani lub tacy, których nigdy za życia nie spotka ani sława, ani dostatek. Dotyczy to zarówno pisarstwa dla dorosłych, jak i dla dzieci, a wszelkie myślenie o egalitaryzmie czy „równych szansach” dla autorów jest utopią tyleż naiwną co niebezpieczną.

Pozostając w przekonaniu, że rynek stanowi najlepszy i najnaturalniejszy sposób zaspokajania potrzeb — również czytelniczych — nie można jednak zapominać, że powszechność, zasięg społeczny tych potrzeb nie jest prostą funkcją mechanizmów rynku, ale zależy od poziomu wykształcenia społeczeństwa, od polityki społecznej i oświatowej państwa.

Szczupłość elit czytelniczych w Polsce, nikłe zainteresowanie prasą literacką, niski popyt na książkę bywają ostatnio powodem wielu gromów ciskanych na władzę, społeczeństwo, wydawców, na ustrój miniony i aktualny. Bezsprzecznie system książki w PRL-u był bytem w znacznym stopniu fasadowym: państwo produkowało książki i opłacało biblioteki, które je kupowały, czytelnik zaś błakał się gdzieś na marginesie tego obiegu. Upadek tej potężnej wioski potiomkinowskiej okazał się niemałym szokiem społecznym i wprowadził zamęt w umysłach wszystkich partnerów literackiego obiegu, wywołując typowy syndrom polski, polegający na skłóceniu i wzajemnym rzucaniu oskarżeń. Typowy przykład fałszywej w tym względzie diagnozy to dopatrywanie się przyczyn słabego popytu na książkę w jej wysokich cenach i w zubożeniu społeczeństwa, podczas, gdy statystyki wskazują, że stan posiadania Polaków w zakresie innych dóbr, i to nierównie kosztowniejszych, powiększył się w ostatnich latach bardzo znacznie, czasem nawet kilkakrotnie. Publikowane ostatnio wyniki badań o niezwykle wysokim procencie Polaków dotkniętych tzw. analfabetyzmem funkcjonalnym wydają się także

potwierdzać, że syndrom nieczytania jest dużo bardziej złożony i uwikłany nie tylko w przyczyny materialne.

Spółeczeństwo polskie jest w bardzo małym stopniu świadome wagi i znaczenia czytelnictwa dzieci i młodzieży, dotyczy to nie tylko szerokich jego kręgów, ale też elit władzy. W programach strategicznych wszelkich politycznych opcji trudno byłoby znaleźć świadomość, jak wielkie znaczenie ma powszechność czytania dla pomyślnego przebiegu walki z bezrobociem, funkcjonowania mechanizmów państwa demokratycznego czy dla zdolności szerokich kręgów społecznych do wchłaniania dorobku intelektualnego i technicznego elit, co uważa się za siłę motoryczną potencjału gospodarczego danego kraju.

Około ćwierć wieku temu przez wszystkie zalfabetyzowane społeczeństwa świata przetoczył się potężny kryzys książki, który wszakże w znacznym stopniu został zażegnany. Fakt, że udało się tam zahamować spadek czytelnictwa, a produkcja książek wzrosła 2—4-krotnie, nie był dziełem przypadku, ale skutkiem starannie przygotowanych programów podtrzymywania i rozwoju czytelnictwa. Takich właśnie programów brakuje w Polsce, gdzie cały ciężar inicjacji czytelniczej spada na szkołę, dla której jest niemożliwy do udźwignięcia. Na zakończenie krótko przedstawię, z jakich elementów składają się owe programy, zazwyczaj tworzone lub sponsorowane przez odpowiednie władze państwowe.

1. Program wczesnego kontaktu dziecka z książką adresowany do rodziny.

2. Program adresowany do „nieczytelników”, wyodrębniający w szkołach grupę uczniów stroniących od książki, rozpoznający przyczyny tego zjawiska i proponujący działania kompensacyjne — przede wszystkim z zakresu budzenia motywacji do lektury.

3. Budowanie infrastruktury informacyjnej i poradniczej służącej upowszechnianiu książki dziecięcej i wiedzy o niej wśród dorosłych. Sprawie tej służą czasopisma specjalistyczne, zestawy instruktażowych kaset wideo i inne źródła, ale przede wszystkim instytuty i centra informacyjne książki dziecięcej. Ich celem jest działalność informacyjna w zakresie rekomendacji książki wartościowej literacko, graficznie, dydaktycznie, a także w zakresie czytelnictwa. Są to albo instytuty autonomiczne, albo też afiliowane przy dużych centrach bibliotecznych. Poczynając od gigantycznej Biblioteki Kongresu USA po małą (relatywnie) Bibliotekę Narodową Litwy, wszystkie znane mi kraje europejskie posiadają tego rodzaju ośrodki — Polska jest tu, rzecz można, niechlubnym wyjątkiem.

4. Wspieranie ruchów społecznych na rzecz czytelnictwa, kreujących pozytywne nastawienia do czytania, książki, lektury. Włączenie programów proczytelniczych do obszaru kształcenia pracowników społecznych, oświatowych, samorządowych itp.

5. Wspomaganie rozwoju piśmiennictwa, szczególnie rodzimego, dla dzieci i młodzieży i jego ochrona przed naciskiem konkurencji z zewnątrz przez system nagród, grantów wydawniczych, wspieranie debiutów.

Nad problemami słabego poziomu czytelnictwa czy zagrożenia książki ze strony mediów masowych dyskutuje się w Polsce w taki sposób, jakby chodziło o rozszalałe żywioły czy siły natury, którym można się tylko przyglądać, lecz nie przeciwstawić. A przecież działania zaradcze są możliwe — należałoby je przeto co rychlej podjąć.

BOGDAN ZELER

## ***Kanon — lektura — odbiór czytelniczy***

Niniejszy szkic zawiera rozważania sformułowane z pozycji literaturoznawcy i dydaktyka literatury. Dlatego też jego warstwa „bibliotekoznawcza” może wydać się „profesjonalistom” niedoskonała. Sądzę jednak, że warto taki dydaktyczny akcent wnieść w dyskusję nad odbiorem czytelniczym kanonu naszej literatury, zwłaszcza że niepoślednią rolę w budowaniu takiego kanonu odgrywa szkoła.

W ostatnim czasie zagadnienie kanoniczności kultury i literatury znalazło swój bogaty wyraz w różnorodnych dyskusjach, z których dwie wydają się pełnić szczególnie istotną funkcję. Pierwszą z nich jest dyskusja o kanonie kultury, której zapis przynosi „Znak” z lipca 1994 roku. Drugim forum rozmów o kanoniczności literatury był tegoroczny (1995) warszawski Zjazd Polonistów, gdzie debata o kanonie toczyła się zarówno w czasie obrad plenarnych, jak i w trakcie obrad sekcji zajmującej się dydaktyką literatury.

Kanon to pewien wzorzec, miara, do której odnieść należy wszelkie rozważania o kulturze. Krąg naszego myślenia o kanonie wyznaczają tradycje kultury europejskiej. W znakomitym szkicu zatytułowanym *Kilka uwag o kanonie naszej kultury* Zygmunt Kubiak zarysował kręgi kulturowe, które w szczególny sposób odcisnęły się na tradycji tworzenia naszego, europejskiego, ale także narodowego, kanonu.

Pierwsza strefa, włoska [...] rozjarzona niezwykle blaskiem widzialnej sztuki, ma w swoim dobytku średniowiecznym dzieło jednego z największych poetów ludzkości, poemat, „do którego ziemia i niebo przyłożyły ręki”, *Boską komedię* Dantego. Na progu zaś epoki nowożytnej Italia była główną siłą

w owym wielkim odnowieniu Europy, jakie stanowił Renesans [...]. Strefa francuska [...] obdarzyła zachodnią Europę ostrym światłem przenikliwości psychologicznej. [...] Obszar niemiecki [...] w czasach nowożytnych oddzielił się [...] od krajów romańskich i od Polski wyznaniem protestanckim. [...] Krag niemiecki wytworzył w XVIII i XIX stuleciu kulturę solidną i jakby domową, o wielkich wartościach edukacyjnych. Znakomici pisarze niemieckiej *Aufklärung*, zwłaszcza Schiller i Goethe, których kontynuatorem będzie w XX wieku Tomasz Mann, stali się wychowawcami wielu ludzi w Europie. Wielcy Niemcy zaproponowali jakby syntezę, kompendium wartości europejskich. [...] Pograniczna wersja Europy, jaką stał się obszar hiszpański, w średniowieczu tworząca w osmozie z arabskimi nurtami niezwykłą sztukę, wsławiona też wspaniałą, kunsztowną literaturą nowożytną, a znajdująca swój symboliczny wyraz w epopei Cervantesa [...] jest do dziś głównym źródłem kultury najbardziej znamienitego obszaru Trzeciego Świata, Ameryki Południowej. [...] Strefa zaś anglosaska jest w naszej epoce chyba najważniejsza na globie, właściwie panująca. [...] Główna tradycja brytyjska w wiekach nowożytnych umieszczona jest, można by rzec, między wspólnotą katolicką a wspólnotą protestancką.<sup>1</sup>

Zwraca też uwagę autor szkicu na fakt, iż „fundamentem Europy jest tradycja śródziemnomorska w węższym sensie tego słowa, oznaczającym dziedzictwo grecko-rzymskie”<sup>2</sup>.

Z tak zakreślonymi kręgami źródeł naszej kultury przyjdzie nam się oczywiście zgodzić. Ich dookreślenie nie daje jednak odpowiedzi na pytania, które z jednej strony podyktowane są troską o miejsce naszej kultury (a zwłaszcza literatury) w tym kanonie, z drugiej zaś strony zmianami, jakie w tradycyjne myślenie o kulturze wnoszą nowe prądy umysłowe, takie jak postmodernizm, dekonstrukcja, krytyka feministyczna etc.

W tej samej „Znakowskiej” dyskusji Czesław Miłosz, dzieląc się swymi doświadczeniami profesora literatury polskiej w uczelni amerykańskiej, stwierdza z goryczą, że „ostatnio zakwestionowano kanon w imię równości płci, kultur, krajów, kontynentów. [...] Polski obserwator chciałby przesunąć granice kulturotwórczego obszaru na wschód, na białe plamy niezrozumiałych regionów.”<sup>3</sup>

Usiłowania te mają jednak słabe szanse na powodzenie. Dla nas Polaków narodowy (nie do zrozumienia przez nie-Polaków) charakter naszej literatury ma szczególne znaczenie. Pisał o tym ostatnio Ryszard Przybylski, rozważając odrębność naszej literatury romantycznej:

<sup>1</sup> Z. Kubiak: *Kilka uwag o kanonie naszej kultury*. „Znak” 1994, nr 470, s. 5–6.

<sup>2</sup> Tamże, s. 7.

<sup>3</sup> Cz. Miłosz: *Kanon, ale czy?* „Znak” 1994, nr 470, s. 50, 52.

Nasi romantycy występowali z reguły w imieniu narodu i trzeba powiedzieć, że naród nasz akceptował tę niebywałą z punktu widzenia zachodniej trzeźwości uzurpację. Uzyskał bowiem głos, kiedy stracił państwo. Tak zaczął kształtować się jedyny w swoim rodzaju język, w którym poznanie poetyckie, w końcu najbardziej bezinteresowne i odkłamanie poznanie, jakim dysponuje człowiek, zapanowało nad sferą polityki i religii. Naszą rzeczą jest poznać, ile ten fakt poczynił szkód, ile też przyniósł nam pożytku. Kiedy już przystąpimy do rozważań nad tą kwestią, radzę odrzucić zarówno zachodnie kpiny nad naszymi poetycznymi idiotyzmami, jak i pychę narodowych bałwanów, pouczających dzisiaj „zgniły Zachód”.<sup>4</sup>

Dyskusja o kanonie i jego źródłach pociąga za sobą nieuchronnie wejście na teren aksjologii dzieła literackiego. Skoro kanon jest miarą, którą mierzymy „wielkość” dzieła, musimy wskazać te elementy, które pozwalają ową „ponadprzeciętność” określić. Czynniki te mogą mieć charakter estetyczny, jak i pozaestetyczny. Pierwsze stały się przedmiotem zainteresowań aksjologów literatury. Z przedstawionych propozycji najciekawszą wydaje się ta, którą przedstawił Stefan Sawicki w szkicu *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*<sup>5</sup>. Wśród czynników, które warunkują kwestię oceny dzieła literackiego, Sawicki wyróżnia następujące:

- o stopniu wartości dzieła literackiego decyduje bliskość temu, czym jest literatura;
- miarę wartości dzieła stanowi stopień realizacji jego własnej koncepcji;
- dzieło literackie, jako swoiste przesłanie człowieka do człowieka, jest tym bardziej wartościowe, im bardziej ludzkie.

Wszystkie przedstawione elementy wartościowania literatury wydają się więc mało precyzyjne i nie sprzyjają jasnemu określeniu „kanoniczności” tekstu, który tej ocenie podlega.

Oprócz przedstawionych, w aksjologii dzieła literackiego spotykamy się z wieloma czynnikami wartościowania pozaestetycznego. Oto garść przykładów. Sporo opinii wartościujących wiąże się z działalnością edytorską. Reklama, właściwa dystrybucja, wejście książki w „elitarną” serię wydawniczą sprzyjają jej wysokiemu wartościowaniu. Podobną funkcję pełni określenie nakładu książki. Z działalnością edytorską wiąże się działalność krytyczno-literacka. Wszak jedną z funkcji krytyki literackiej stanowi właśnie funkcja oceniająca. Często jednak krytyk formułuje subiektywne oceny (do czego ma pełne prawo), nie zawsze kierując się względami estetycznymi. Ocena książki podyktowana bywa również czynnikami biograficznymi. I tak przypisując

<sup>4</sup> R. Przybylski: *Romantyczne spory ze Stolicą Apostolską o istotę chrześcijaństwa*. W: *Nasze pojedynki o romantyzm*. Red. M. Siwicka i M. Bieńczyk. Warszawa 1995, s. 107.

<sup>5</sup> S. Sawicki: *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*. W: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*. Red. S. Sawicki i A. Tyszczyk. Lublin 1992.

tekst do twórczości młodzieńczej autora lub do twórczości wieku dojrzałego, dokonujemy mimowolnie oceny danego tekstu. Funkcję wartościującą pełniło znalezienie się w niedalekiej przeszłości pod zapisem cenzury. Z jednej strony skazywało to utwór na „wypadnięcie” z obiegu oficjalnego, z drugiej — podnosiło wartość książki jako „drugoobiegowej”. Oceniającą funkcję pełnią nagrody literackie (*casus* Literackiej Nagrody Nobla), których zasady przyznawania nie zawsze pozostają w zgodzie z kryteriami aksjologii literackiej. Warto wreszcie zwrócić uwagę na takie czynniki, jak związek tekstu literackiego z innym dziełem sztuki. Wyżej w świadomości społecznej stoją np. te książki, które doczekały się realizacji filmowej. O aksjologicznej funkcji szkoły przyjdzie nam nieco szerzej napisać za chwilę. Nie można też zapominać o takich istotnych (a również pozaestetycznych) czynnikach, jak uczynienie z określonego systemu przekonań etycznych czy określonej ideologii systemu aksjologicznego.

Tak więc źródła rodzenia się kanonu, rozumianego jako zbiór tekstów mających określoną (należy rozumieć: wysoką) wartość, pozostają płynne, nie do końca określone i często pozornie jedynie związane z systemem wartości kulturowych.

Jerzy Jastrzębski proponuje wręcz wyodrębnienie kilku rodzajów kanonu, dokonując rozróżnienia na podstawie przesłanek, które legły u podstaw jego ustalenia. Mówi o:

- kanonie jako „gmachu kultury”;
- kanonie jako towarze;
- kanonie jako narzędziu socjopolityki<sup>6</sup>.

Pierwszy sposób budowania kanonu odpowiadałby modelowi myślenia o kanonie w sposób zbieżny z przedstawioną propozycją Zygmunta Kubiaka. Drugi dotyczyłby np. promocyjnych działań edytorów i krytyków literackich. Trzeci obejmowałby działanie różnych czynników pozaartystycznych, w tym również szkoły.

Ostoją kanonu była szkoła średnia i kanon był ostoją szkoły, skoro jej celem było przekazywanie młodym pokoleniom pojęć o świecie drogich starszemu pokoleniu. [...] Używam czasu przeszłego, bo stan rzeczy uległ zmianie, choć można spierać się o daty.<sup>7</sup>

Listy lektur w programach nauczania zawierają spis najwybitniejszych dzieł z tradycji literackiej, bo zakłada się, że przedstawiają one nieprzemijające wartości estetyczne, moralne, a naturalnym pragnieniem każdej żyjącej

<sup>6</sup> Por. J. Jastrzębski: *Metamorfozy kanonu*. „Znak” 1994, nr 470, s. 12—17.

<sup>7</sup> Cz. Miłosz: *Kanon, ale czy?*..., s. 50.

generacji jest wprowadzenie rosnącego pokolenia w to dziedzictwo, jakie ofiarowuje mu rodzima kultura.<sup>8</sup>

Znamienne te cytaty w dobry sposób ilustrują sytuację, w jakiej znalazła się współczesna polonistyka szkolna. Pewien sposób myślenia o kanonie szkolnych lektur powinien odejść w zapomnienie. Wyrazem tego jest cytowana wypowiedź Czesława Miłosza, na czasie przeszłym oparta. O takim postrzeganiu kanonu lektur mówi też wypowiedź Barbary Krydy. Wszak nie bez przyczyny w tytule jej referatu pojawiło się słowo „klasyka”, z nią bowiem utożsamia się szkolny spis lektur. Od wielu lat znajdujemy więc w nim utwory, które dla współczesnego ucznia są niezrozumiałe, nie konkretyzują się, nie budzą jego zainteresowania, wręcz odstraszaają od sięgnięcia po szkolną lekturę. Klasycznym przykładem stały się nowele pozytywistyczne, czytane przez uczniów szkół podstawowych, które nauczyciel musi opatrywać całym ciągiem objaśnień językowych. Któremu z młodych czytelników ery komputerów mówi coś słowo „kredens” (jeśli, to potrafi skojarzyć je jedynie z nazwą mebla kuchennego, ale wówczas, jak Jankowi Muzykantowi udało się do niego wejść i w dodatku zagrać na skrzypcach)? Jeśli nawet uda nam się wytłumaczyć, dlaczego Rozalkę, siostrę Antka, włożono do pieca, to już z wielkim trudem, w epoce kaloryferów i ogrzewania podłogowego, uda się wyjaśnić, jak w piecu można zmieścić pokaźne ciało dziewczynki. Przykładów znalazłoby się wiele. Wystarczy zajrzeć do ostatniego obowiązującego programu nauczania języka polskiego. Na żart zakrawa fakt, że na pierwszym miejscu w dziale lektur, obejmującym książki związane z zainteresowaniem czytelnika, bohaterem dziecięcym, literaturą podróżniczą, przygodową i popularnonaukową, znalazł się Marcin Kozera!

Niestety, tendencja do takiego rozumienia kanonu lektur szkolnych utrzymuje się. Oto zespół do spraw reformy oświatowej zaproponował w 1993 roku *Podstawę programową w zakresie języka polskiego*<sup>9</sup>, która w znacznej mierze powtarza od lat istniejące zalecenia. I w tym wypadku uczeń szkoły podstawowej musi czytać nowele pozytywistyczne. Żeby sytuacja była jeszcze dziwniejsza, obowiązku tego nie ma uczeń szkoły średniej (będzie więc można uczyć o pozytywizmie, nie wspominając o pozytywistycznej nowelistyce). Podobną tendencję prezentują autorzy podstawy programowej zaproponowanej w zjazdowym numerze „Polonistyki”<sup>10</sup>. Tu jednak spotykamy się z jeszcze większą beztroską w tworzeniu kanonu. Jak bowiem rozumieć propozycję czytania np. wybranego tomu *Chłopów* (powieść Reymonta czytana jedynie

<sup>8</sup> Por. referat Barbary Krydy *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, wygłoszony na Zjeździe Polonistów w Warszawie w 1995 roku.

<sup>9</sup> Por. *Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego*. Warszawa 1993.

<sup>10</sup> „Polonistyka” 1995, nr 5.



w części, staje się bezsensowna; co miałoby dyktować zasady wyboru określonego tomu, mam nadzieję, że nie pora roku, w której lektura byłaby omawiana)? Znalazły się też w tych propozycjach programowych tak „precyzyjne” sformułowania, jak „wybrany dramat romantyczny” czy „wybrana powieść XX wieku”.

Tak więc szkolny kanon lekturowy w dalszym ciągu formułuje się w sposób tradycyjny, stanowi często jeden jeszcze wykaz klasycznych pozycji lekturowych, które „należy kochać” na Pimkowski sposób. Coraz częściej — o czym świadczy wypowiedź Czesława Miłosza — dochodzimy na szczęście do wniosku, że taki sposób myślenia o lekturze szkolnej powinien odejść w przeszłość. Znamienne, że kiedy Barbara Kryda pisze, iż kanon lektur stanowi wyraz pragnień każdej żyjącej generacji, myśli o generacji ludzi starszych, o świecie „pojęć drogich starszemu pokoleniu” (to już Miłosz). A przecież nic nie stoi na przeszkodzie, aby o zdanie w sprawie kanonu lektur szkolnych zapytać pokolenie młodsze, osoby najbardziej zainteresowane — uczniów.

Poniżej prezentuję wyniki sondy, jaką przeprowadziłem w jednym z najlepszych liceów ogólnokształcących w Katowicach, którego uczniowie uchodzą za bardzo dobrych, są laureatami olimpiad przedmiotowych, w tym olimpiady języka i literatury polskiej. Taki wybór gwarantował, że dyskurs o lekturach prowadzić będą osoby kompetentne. Badani uczniowie okazali się również osobami o sporych zainteresowaniach czytelniczych, o czym świadczy liczba książek czytanych przez nich w ciągu roku, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Liczba książek czytanych przez uczniów w ciągu roku

| Liczba książek | Kl. I<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. II<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. III<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Razem<br>liczba<br>czytających | Razem<br>%<br>czytających |
|----------------|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|
| Do 10          | 5                                         | 17,86        | 4                                          | 9,76         | 5                                           | 7,81         | 14                             | 10,53                     |
| 10—20          | 9                                         | 32,14        | 13                                         | 31,7         | 12                                          | 18,75        | 34                             | 25,56                     |
| 20—30          | 1                                         | 3,57         | 3                                          | 7,32         | 17                                          | 26,56        | 21                             | 15,79                     |
| 30—40          | 5                                         | 17,86        | 2                                          | 4,88         | 12                                          | 18,75        | 19                             | 14,29                     |
| 40—50          | 2                                         | 7,14         | 6                                          | 14,63        | 4                                           | 6,25         | 12                             | 9,02                      |
| 50—60          | 2                                         | 7,14         | 4                                          | 9,76         | 6                                           | 9,38         | 12                             | 9,02                      |
| Powyżej 60     | 2                                         | 7,14         | 7                                          | 17,07        | 3                                           | 4,69         | 12                             | 9,02                      |
| Brak danych    | 2                                         | 7,14         | 2                                          | 4,88         | 5                                           | 7,81         | 9                              | 6,77                      |
| Razem          | 28                                        | 100          | 41                                         | 100          | 64                                          | 100          | 133                            | 100                       |

Badania miały na celu określenie, jaki rodzaj tekstów wybierają uczniowie, jakie są ich preferencje czytelnicze. Uczniów poproszono, by odpowiedzieli, do jakiego gatunku literackiego należą teksty przez nich najchętniej czytane. Wyniki ankiety przedstawia tabela 2.

Tabela 2

## Najczęściej czytane teksty

| Gatunek literacki | Kl. I<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. II<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. III<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Razem<br>liczba<br>czytających | Razem<br>%<br>czytających |
|-------------------|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|
| Liryka            | 2                                         | 6,45         | 4                                          | 8,88         | 8                                           | 10,0         | 14                             | 18,97                     |
| Epika             | 25                                        | 80,65        | 37                                         | 82,24        | 62                                          | 77,5         | 124                            | 79,49                     |
| Dramat            | 4                                         | 12,9         | 4                                          | 8,88         | 10                                          | 12,5         | 18                             | 11,54                     |
| Razem             | 31                                        | 100          | 45                                         | 100          | 80                                          | 100          | 156                            | 100                       |

Dość wyraźnie rysuje się przewaga tekstów epickich, co zresztą nie może specjalnie dziwić. Na uwagę zasługuje wybór liryki przez blisko 20% uczniów klas czwartych. Nie brak więc wśród ankietowanej młodzieży takich uczniów, którzy wybierają teksty trudne w lekturze i interpretacji. Uczniowie częściej sięgają po literaturę współczesną lub nie przywiązują wagi do historycznoliterackiego kryterium doboru lektury (tabela 3).

Tabela 3

## Najchętniej czytane teksty

| Rodzaj tekstów         | Kl. I<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. II<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. III<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Razem<br>liczba<br>czytających | Razem<br>%<br>czytających |
|------------------------|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|
| Literatura dawna       | 1                                         | 3,45         | 2                                          | 5            | 13                                          | 17,34        | 16                             | 11,1                      |
| Literatura współczesna | 16                                        | 55,17        | 21                                         | 52,5         | 29                                          | 38,66        | 66                             | 45,8                      |
| Nie ma to znaczenia    | 12                                        | 41,38        | 17                                         | 42,5         | 33                                          | 44,0         | 62                             | 43,0                      |
| Razem                  | 28                                        | 100          | 40                                         | 100          | 75                                          | 100          | 144                            | 100                       |

Kolejne pytania dotyczyły motywacji sięgania po książkę. Ankietowanym dano kilka możliwości do wyboru. Jako jedną z nich wymieniono polecenie nauczyciela. Ten rodzaj motywacji występuje najczęściej w odniesieniu do

szkolnej lektury. Wszak to nauczyciel informuje uczniów o kanonie szkolnej lektury, wybiera kolejne książki i poleca uczniom ich przeczytanie. Okazało się, że uczniowie preferują inne czynniki motywujące ich do czytania, a polecenie nauczyciela mieści się na tym samym poziomie, co decyzja przypadkowa. Znacznie bardziej liczą się zainteresowania oraz oddziaływanie zespołu koleżeńkiego (zob. tabelę 4).

Tabela 4

## Motywacje wyboru lektury

| Rodzaj motywacji      | Kl. I<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. II<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. III<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Razem<br>liczba<br>czytających | Razem<br>%<br>czytających |
|-----------------------|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|
| Zainteresowanie       | 22                                        | 51,16        | 35                                         | 51,47        | 61                                          | 42,65        | 118                            | 46,45                     |
| Polecenie nauczyciela | 5                                         | 11,62        | 5                                          | 7,35         | 30                                          | 20,97        | 40                             | 15,74                     |
| Rada kolegów          | 11                                        | 25,5         | 19                                         | 27,94        | 31                                          | 21,67        | 61                             | 24,01                     |
| Przypadek             | 5                                         | 11,62        | 9                                          | 13,23        | 22                                          | 15,38        | 36                             | 14,17                     |
| Razem                 | 31                                        | 100          | 68                                         | 100          | 143                                         | 100          | 254                            | 100                       |

Potwierdza to również odpowiedź na pytanie o rodzaj czytanych książek, z której wynika, iż szczególnie liczą się książki związane z zainteresowaniami uczniów. Czytają oni bowiem albo wyłącznie takie książki, albo zarówno lektury, jak i książki budzące ich zainteresowanie. Prawie nikt nie ogranicza się jednak do kanonu lektur szkolnych, o czym świadczą dane tabeli 5.

Tabela 5

## Rodzaj czytanych tekstów

| Rodzaj tekstów                            | Kl. I<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. II<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Kl. III<br>liczba<br>czytających<br>uczniów | %<br>uczniów | Razem<br>liczba<br>czytających | Razem<br>%<br>czytających |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------|--------------|--------------------------------|---------------------------|
| 1                                         | 2                                         | 3            | 4                                          | 5            | 6                                           | 7            | 8                              | 9                         |
| Wyłącznie lektury                         | 1                                         | 3,57         | 1                                          | 2,44         | 0                                           | 0            | 2                              | 1,5                       |
| Wyłącznie książki budzące zainteresowanie | 8                                         | 28,57        | 8                                          | 19,51        | 7                                           | 10,94        | 23                             | 17,3                      |

cd. tab. 5

| 1                               | 2  | 3     | 4  | 5     | 6  | 7     | 8   | 9    |
|---------------------------------|----|-------|----|-------|----|-------|-----|------|
| Lektury i<br>wybrane<br>książki | 19 | 67,86 | 32 | 78,05 | 57 | 89,06 | 108 | 81,2 |
| Razem                           | 28 | 100   | 41 | 100   | 64 | 100   | 133 | 100  |

Ankietowani zostali również poproszeni o sprecyzowanie swojego stosunku do lektury. W odpowiedzi pojawiło się wiele określeń dodatnich: czasem pomagają, umilają czas, poszerzają wiedzę, wzbogacają język. Znacznie więcej było jednak stwierdzeń pejoratywnych. Uczniowie podkreślali, iż lektury poruszają tematy, które ich nie interesują, podporządkowane są schematowi interpretacyjnemu. Wskazywano również na ich odległość od dzisiejszej rzeczywistości. Ankietowani mieli podać kilka określeń, które kojarzą im się ze słowem „lektura”. Oto niektóre z nich: nudne, wymuszone, przygnębiające, narzucone, stereotypowe, nieciekawe. Pojawiły się również nazwania wskazujące na postawę czytelnika: krytyka, niechęć, obowiązek, konieczność. Określenia te pozwalają scharakteryzować stosunek ucznia do czytanej lektury. Teksty te są czytane, ale zdecydowanie różnią się z zainteresowaniami i preferencjami młodego czytelnika.

Chcąc dokładniej zbadać te preferencje, zadano ankietowanym kolejne dwa pytania. Pierwsze dotyczyło hipotetycznej sytuacji zagrożenia jakimś kataklizmem Biblioteki Narodowej. Do pytanego należało wskazanie 10 książek wartych — jego zdaniem — uratowania. Odpowiedzi były do pewnego stopnia zaskakujące. Mimo ich znacznej różnorodności miały wspólną cechę. Otóż prawie wszyscy ankietowani postanowili ratować klasyczny kanon literatury polskiej. Tak więc pojawiły się tytuły wszystkich praktycznie lektur — od *Bogurodzicy* po tomy współczesnych poetów. Zostałyby uratowane nie tylko dzieła wielkich romantyków czy pozytywistów, ale również utwory Gojawiczyńskiej, Żukrowskiego, Przybyszewskiego, Kossak-Szczuckiej, Szczypiorskiego, a także Huelle, Stachury, Leca, Bursy itd.

Uczniowie doskonale orientowali się zatem w obowiązującym kanonie lekturowym oraz w szeroko rozumianym kanonie polskiej kultury. Dlatego zasadne wydaje się kolejne pytanie, jakie im zadano. Poproszono ankietowanych o wskazanie trzech książek, które — ich zdaniem — powinny znaleźć się w kanonie szkolnej lektury. Tym razem odpowiedzi były bardziej zaskakujące. Preferencje uczniów dają się ułożyć w kilka bardzo wyraźnych grup. Do lektury zostałyby wprowadzone:

- literatura młodzieżowa; w propozycjach (również tych formułowanych przez maturzystów) pojawiają się nazwiska i tytuły książek Musierowicz, Szklarskiego, Niziurskiego i Nienackiego, Domagalika i Bahdaja;

- współczesna literatura anglosaska i iberoamerykańska;
- literatura filozoficzna (Schopenhauer, Freud, Platon);
- literatura faktu;
- literatura sensacyjna (od klasycznej Agaty Christie po współczesne powieści Ludluma);
- teksty literackie inspirowane scenariuszami filmowymi.

Propozycje te w sposób zasadniczy odbiegają od tego, co proponuje spis lektur szkolnych. Jaką postawę powinniśmy zająć wobec takich oczekiwań? Czy mamy stać na straży obowiązujących kryteriów tworzenia kanonu lektur, czy może pozwolić uczniom na wprowadzenie sugerowanych zmian? Czy możemy wyobrazić sobie sytuację, że w kanonie lektur pojawi się powieść Tryzny *Panna Nikt*, adresowana do czytelnika wchodzącego w dojrzały świat, że uczniowie czytają w szkole powieści autorów amerykańskich, że na lekcjach języka polskiego mówi się o literaturze sensacyjnej i kryminalnej, że większą rolę niż do tej pory zaczynają odgrywać takie formy literackiej wypowiedzi, jak dziennik i pamiętnik czy epistolografia? Wydaje się, że zmiany takie są konieczne.

Często kulturę tzw. postmodernistyczną przyrównuje się do supermarketu, a udział w korzystaniu z dóbr tej kultury, określa się jako zupełnie przypadkowy. Wydaje się, że wbrew pierwszemu wrażeniu sytuacja człowieka znajdującego się w „supermarkecie kultury” nie jest sytuacją niebezpieczną, czy — jak niektórzy ją postrzegają — tragiczną. Myślę, że i szkolna edukacja zmierza w tym kierunku. Nie można tego nie dostrzegać i zamykać się w świecie dawnych kanonów, które dzisiejszemu czytelnikowi wydają się oderwane od życia i preferowanych przez niego systemów wartości. Supermarketu kultury nie trzeba się bać. Należy natomiast — kontynuując tę metaforę — zadbać o dobre zaopatrzenie i właściwe ułożenie towarów tak, aby do „wózka na zakupy” wpadały i te dobra kultury, które tworzą podstawy kanonu, ale i te, które stanowią o istocie współczesnej kultury. Jeśli tak się stanie, dojdzie do sytuacji, w której uczeń sięgać będzie po teksty dla naszego rozumienia kultury podstawowe, a jednocześnie będzie mógł czytać i dyskutować w szkole nad tekstami, które go autentycznie interesują.

**STANISŁAWA KUREK-KOKOCIŃSKA**

## ***Z problemów typologii literatury dla dzieci i młodzieży***

Zainteresowanie problematyką literatury dla dzieci i młodzieży skłania nas do zajęcia się kwestią porządkowania i podziału obiektów należących do tej kategorii piśmienniczej.

Między kanałami pośredniczącymi na drodze komunikacji między książką a jej młodym czytelnikiem szczególne, ugruntowane tradycją miejsce zajmuje biblioteka publiczna. W obfitej literaturze na temat funkcjonowania bibliotek publicznych (w większości przepełnionej ogólnymi stwierdzeniami o ich „znaczeniu” i „ważności”) nie udało się odnaleźć dyskusji nad zagadnieniem rzeczowej identyfikacji pomieszczonych tam zbiorów<sup>1</sup>. Brak również krytycznej refleksji na temat językowych narzędzi segregacji i rozpoznawania jednostek bibliograficznych. Niniejszym tekstem pragniemy odnieść się do obowiązujących w tej materii zaleceń, tradycji i praktyki.

### ***Katalog rzeczowy w bibliotece dla dzieci i młodzieży***

Zasady prowadzenia katalogu rzeczowego w bibliotekach publicznych dla dzieci i młodzieży reguluje *Wykaz działów katalogu rzeczowego w bibliote-*

---

<sup>1</sup> Charakter wskazówek nt. podziału i ustawienia księgozbioru ma tekst E. Rawiczowej pt. *Księgozbiór* zamieszczony w: *W bibliotece dla dzieci. Poradnik metodyczny*. Wyd. 2 popr. i uzup. Red. I. Stachelska. Warszawa 1972.

kach publicznych dla dzieci i młodzieży opracowany przez Instytut Książki i Czytelnictwa<sup>2</sup>. Wykaz... pełni równocześnie dwie funkcje:

- metodyki opisu rzeczowego w odniesieniu do gromadzonych zasobów;
- wykazu działów i tablic klasyfikacyjnych.

Generalną zasadą treściowej identyfikacji zbiorów bibliotecznych dla młodych czytelników jest rozdzielné podejście do „literatury pięknej” i „zasobów niebeletrystycznych”. Wykaz... nie precyzuje zakresów konotacji i denotacji obu tych pojęć, uznając z góry intuicyjną prawidłowość interpretacji znaczeniowej<sup>3</sup>.

U podstaw wprowadzonego rozróżnienia tkwi, jak można sądzić, ogólne zorientowanie opracowania rzeczowego w bibliotekach publicznych na Uniwersalną Klasyfikację Dziesiątą. Wiadomo, że w strukturze tej klasyfikacji, w jej ujęciowym porządku wyliczonych działów, m.in. odnajdujemy *Językoznawstwo i naukę o literaturze* (symbol 8). W wyniku dalszej hierarchicznej rozbudowy klasy głównej pojawia się podgrupa opatrzona symbolem 82 (*nauka o literaturze*), której szczegółową semantykę precyzują złożone zdania, wykorzystujące uściślające znaczenia symbole podziałów analitycznych. W ten sposób w schemacie klasyfikacji uniwersalnej ułożona została bogata, specyficzna i oryginalna *literatura dla dzieci i młodzieży* (symbol 82—93). Gromadzone w bibliotekach materiały spoza estetycznych kategorii „literatury pięknej”, tj. encyklopedie i słowniki, książki z zakresu muzyki i geografii czy z fizyki i przyrody itd., otrzymują identyfikację zgodną z ogólnym porządkiem klas Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątnej.

Ogólnie ujmując stwierdzamy, że zbiory w publicznych bibliotekach dla dzieci i młodzieży klasyfikowane są niejednolicie, w zależności od typu literatury; w zakresie przewidzianym dla zbiorów niebeletrystycznych — wyłącznie za pomocą UKD; w zakresie „literatury pięknej” — po wydzieleniu kategorii grupy. Dalszy podział ma charakter specyficzny, zarysowany w *Wykazie*...

Z istniejącym stanem rzeczy, zwłaszcza w obszarze ustaleń podstawowych, nie chcielibyśmy dyskutować. Obecny poziom wiedzy bibliotekarskiej przewidyje, że w wypadku stosowania wolnego dostępu do półek — a tylko ten model może być brany pod uwagę w bibliotekach dziecięco-młodzieżowych

<sup>2</sup> Układ działowy, stosowany jako sposób podziału literatury pięknej (książek beletrystycznych) dla dzieci i młodzieży, już w latach pięćdziesiątych przybrał charakter zalecenia Departamentu Bibliotek Ministerstwa Kultury i Sztuki. Por. *Wskazówki w sprawie organizacji bibliotek dla dzieci i księgozbiorów dla dzieci w publicznych bibliotekach powszechnych*. Warszawa 1957; zalecenia te opublikowane zostały także w książce T. Zarzębskiego pt. *Przepisy prawne dla bibliotek powszechnych wg stanu z dn. 1.03.1965 r.* Warszawa 1965.

<sup>3</sup> J. Papużńska: *Literatura popularnonaukowa*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. Przecławska. Warszawa 1978, s. 161—177.

— narzędziem organizującym i porządkującym zasób staje się klasyfikacja wyliczająca typu ujęciowego. UKD do tej rodziny przynależy i choć jej stosowanie w bibliotekach dla dzieci nie jest może rozwiązaniem w pełni akceptowalnym, nie na tym temacie chcemy skupić naszą uwagę. Przedmiotem analizy uczynimy język klasyfikacyjny, opracowany i stosowany jako uzupełnienie czy może rozwinięcie kwalifikacji w obrębie klasy 82—93 — *literatura piękna dla dzieci i młodzieży*.

Układ działów przewidzianych jako podstawa klasyfikacji interesującej nas literatury jest tworem specyficznym o niejasno określonych cechach podziału. Duża dowolność w wyznaczaniu zakresów nazw wyszczególnianych grup sprawia, że mamy do czynienia z daleko posuniętą umownością.

Układ działów, który odnajdujemy w *Wykazie...*, przedstawia się następująco:

bajeczki, powiastki, wierszyki dla najmłodszych,

łatwe opowiadania dla młodszych dzieci,

baśnie, legendy, podania, mity,

powieści:

— powieści i opowiadania obyczajowe,

— powieści i opowiadania biograficzne,

— powieści i opowiadania fantastyczno-realistyczne,

— powieści i opowiadania psychologiczne,

powieści przygodowo-podróżnicze,

powieści i opowiadania przyrodnicze,

powieści i opowiadania historyczne,

— powieści i opowiadania o II wojnie światowej,

powieści i opowiadania fantastycznonaukowe,

poezje, dramaty,

komiksy,

literatura religijna.

Zacytowany schemat wskazuje na pomieszenie kryteriów wyodrębniania działów. Są to jednocześnie rodzaje literackie (bajeczki, baśnie, powieści, tj. proza, poezja i dramat), ale i specyficzna forma narracyjno-ilustracyjna (komiks) oraz tematyczna (literatura religijna). Kategoria „prozy” nie została przy tym wyróżniona *explicite*, jak dwie pozostałe, uwzględnione na jednym poziomie „poezja i dramat”. Formy prozatorskie otrzymały rozbudowę niekonsekwentną; np. na jeden poziom wprowadzono rozmaite gatunki wypowiedzi literackiej (bajeczki, baśnie, opowiadania, powieści), a jednocześnie niektóre spośród nich wartościowano pod względem psychologiczno-pedagogicznym. I tak mamy „bajeczki, powiastki, wierszyki dla najmłodszych”, ale dla „dzieci młodszych” na tym poziomie klasyfikacji są tylko „łatwe opowiadania”. Z kolei „powieść” — obecna jest w klasyfikacji jako ogólny gatunek pisarski, ale równocześnie na identycznym poziomie



hierarchicznym wymienione są jej pewne typy: przygodowo-podróżnicza, przyrodnicza, fantastycznonaukowa, historyczna. Innych typów powieści doszukać się można na drugim poziomie rozbudowy, w obrębie „powieści czystej”; mieszczą się tu: obyczajowe, w tym także społeczne i środowiskowe, biograficzne, fantastyczno-realistyczne i psychologiczne.

W przedstawionej typologii, która posługuje się nazewnictwem ogólnie znanym i tradycyjnym, nie obserwujemy występowania innych używanych powszechnie nazw, takich jak np. powieść indiańska czy detektywistyczna; nie zauważamy też jakiegoś nasuwającego się miejsca dla książek np. o marynarzach lub o lotnikach.

Dotykamy tu następnej grupy problemów związanych z analizą klasyfikacji przeznaczonej dla rzeczowego opisu zbiorów w bibliotece młodego czytelnika. Przygotowująca *Wykaz...* B. Białkowska słusznie zauważyła, że przeprowadzenie typologii literatury pięknej dla dzieci i przedstawienie wyraźnych podgrup klasyfikacji działowej jest sprawą skomplikowaną oraz że teoretycy literatury także nie są zgodni co do zasad typologii. Pomimo tych zastrzeżeń, jak również pomimo to, że współczesna literatura „wykazuje silne procesy dyfuzji poszczególnych rodzajów i gatunków”, a tym samym sprawia trudności w jednoznacznym zaszeregowaniu, uważamy, iż biblioteki nie wolno stosować uproszczeń i jednostronnych kwalifikacji. W tym konkretnym wypadku tematycznej klasyfikacji zbiorów literatury pięknej dla dzieci i młodzieży nie wolno pomijać nazw typów i gatunków utworów literackich, jeśli weszły do języka ogólnego i mogą identyfikować dla pewnych grup czytelników określone treści. W *Wykazie...* nazwy typów utworów pokrewne znaczeniowo w stosunku do sformułowań obecnych w klasyfikacji zostały pominięte; nie przewidziano ich istnienia w schemacie nawet w formie odsyłaczy.

Stosowany podział ma charakter bardzo ogólny i utylitarny. Unika wglądu w tematykę klasyfikowanego utworu. Rodzaje literackie, których istnieniu klasyfikacja ta — jak należy sądzić — nieświadomie się poddała, w istocie zapewniają literaturze pięknej podział formalny, porządkujący; w praktyce jest to narzędzie przydatne bibliotekarzowi, np. dla przejrzystego wyeksponowania i ustawienia zbiorów na półkach, ale w żaden sposób nie udziela ono czytelnikowi odpowiedzi na pytanie: „O czym jest książka?” Nikła wartość informacyjna katalogu opartego na *Wykazie...* dotyczy zarówno „bajek i baśni”, jak i np. „poezji”. W jaki sposób z tak ogólnie scharakteryzowanego zbioru wydzielić dla przykładu „bajki o czarownicach lub diabłach”, a w jaki „wiersze dla mamy”? Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do „powieści”, chociaż starano się wyróżnić pewne typy i gatunki. W istniejących działach „powieściowych” nacisk pada raczej na uchwycenie literackiej konwencji opisywanych zdarzeń (psychologiczna, realistyczna, przygodowa, fantastyczna), znacznie słabiej na ich profil treściowy (przyrodniczne, historyczne, obyczajowe). Który zatem dział (tj. półkę, bo przecież książki ustawione są

w bibliotece działowo) zaproponować do przejrzenia chłopcu, poszukującemu literatury o zachowaniach piratów schwytanych do japońskiej niewoli? Naturalnie, że tak wyrafinowane zapytania nie będą pojawiały się często, lecz nie zwalnia to bibliotek od powinności pracy nad ich systemem informacyjno-wyszukiwawczym. Katalog rzeczowy współczesnej biblioteki dziecięcej, który jest elementem tego systemu, funkcje informacyjne wypełnia obecnie w ograniczonym zakresie.

Z klasycznej wiedzy z zakresu języków informacyjno-wyszukiwawczych wynika, że rolą metajęzyka w systemie jest reprezentowanie zawartości zbiorów, ich cech formy i treści. (Ustalenia dotyczące dokumentów naukowych nie nadają się do bezpośredniego przeniesienia na grunt literatury dziecięco-młodzieżowej. Do tego nie rozwiązanego dotąd problemu spróbujemy się odnieść niebawem). Istniejący katalog grupuje piśmiennictwo w zespoły dość pojemne, dalekie od indywidualnej identyfikacji opisywanych jednostek.

W *Wykazie...* zaleca się, by katalog w bibliotece dziecięco-młodzieżowej przybierał formę tzw. kombinowaną poziomowo-działową. W tym celu należy „tematyczno-zagadnieniowy” układ działów skojarzyć z podziałem „według stopnia trudności w czterech poziomach”, tj. według schematu:

- poziom I — obejmujący książki dla dzieci najmłodszych 6—8-letnich,
- poziom II — obejmujący książki dla dzieci młodszych 9—10-letnich,
- poziom III — obejmujący książki dla dzieci starszych 11—14-letnich,
- poziom IV — obejmujący książki dla młodzieży 15—16-letniej.

Dalsza procedura jest sztuką zestawiania obu podziałów; w ten sposób uzyskujemy np. klasę Prz./III lub Prz./IV (co odpowiednio znaczy powieści przygodowo-podróżnicze dla dzieci 11—14-letnich lub dla młodzieży 15—16-letniej) albo Po/III lub P/IV (co należy odczytywać jako powieści obyczajowe dla 11—14-latków oraz powieści obyczajowe dla 15—16-letniej młodzieży). Poza możliwościami kombinowania pozostaje zakres klasy N (bajeczki, powiastki, wierszyki dla najmłodszych) i poziomu I, o obszarach pokrywających się, oraz w dużym stopniu zakres poziomu II, któremu przyporządkowano jedynie: „łatwe baśnie”, „łatwe opowiadania o dzieciach”, „łatwe opowiadania o zwierzętach”, „łatwe opowiadania o przeszłości”, „łatwe powieści obyczajowe” i „łatwe powieści fantastyczno-realistyczne”.

W odniesieniu do zagadnienia „poziomów trudności” tekstów nasuwają się pewne spostrzeżenia. Przede wszystkim budzi wątpliwość zasadność utrzymywania w katalogu bibliotecznym nie przystającego do rzeczywistości rozróżniania grup wiekowych dzieci. Nie negujemy przy tym podstaw zarysowanego niegdyś podziału. Współcześnie występuje jednak potrzeba ponownych ustaleń, uwzględniających wyniki osiągnięć pedagogiki i psychologii rozwojowej na miarę naszych czasów.

Zwraca uwagę swoboda operowania w klasyfikacji enigmatyczną kategorią „poziomu trudności tekstu”. Jest to zagadnienie związane z oceną utworu

literackiego, a więc z pogranicza krytyki literackiej, psychologii rozwojowej, socjologii i pedagogiki<sup>4</sup>. Psychologia rozwojowa odpowiada na pytanie, czy omawiany utwór jest adekwatny do poziomu wskazywanego czytelnika. Ocena w aspekcie socjologicznym ma wykazać, czy pisarz dał prawdziwy obraz środowiska, czy przedstawił procesy i zjawiska w sposób nie sfałszowany; ze względów psychologicznych z kolei ważne jest, czy zasadnicza idea utworu ma znaczenie wychowawcze i czy została ukazana w sposób przemawiający do młodego czytelnika. Bibliotekarze prowadzący katalog na ogół nie są przygotowani do odgrywania takich, wymagających gruntownych kompetencji, połączonych ról; w tej sytuacji oceniają i wartościują książki oraz orzekają o „poziomie trudności tekstu” intuicyjnie. Innymi słowy, przydzielają książki do zalecanych przez *Wykaz...* klas poziomowo-działowych „na wycucie”. Jawi się zatem pytanie o skalę odpowiedzialności, jaką w trybie *Wykazu...* nałożono na biblioteki dziecięce — miejskie, wiejskie, wojewódzkie, gminne i inne.

Katalog rzeczowy w bibliotekach dziecięco-młodzieżowych w postaci scharakteryzowanej i zaleconej przez Instytut Książki i Czytelnictwa jest narzędziem niejednolitym. Dowolność i umowność przydziałów jakby wpisano w jego strukturę. Nie rokuje to dobrze wobec nieuchronnej perspektywy automatyzacji, gdyż metajęzyk systemu informacyjno-wyszukiwawczego stawia szczególne wymagania.

Pomijamy w tym momencie sprawę wykorzystywania katalogu w bibliotekach dla dzieci przez jej młodych użytkowników jako nie dość rozpoznaną, a wartą odrębnej analizy. Sygnalizujemy jedynie niezadowalającą strukturę i metodologię podziału oraz nikłą czytelność języka tego typu w indywidualnym procesie wyszukiwawczym naszego odbiorcy.

---

<sup>4</sup> W. Krzemińska: *Idee i bohaterowie. Lektury młodego czytelnika*. Wrocław 1969, s. V—XIX.

ZOFIA SOKÓŁ

## ***Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych***

Czasopisma dziecięco-młodzieżowe będące przedmiotem niniejszych badań to wydawnictwa periodyczne o rzadszej częstotliwości, opracowane i redagowane przez dorosłych, przeważnie pisarzy-pedagogów lub nauczycieli, przeznaczone dla dzieci i młodzieży w wieku przedszkolnym i szkolnym. Dzielą się one na czasopisma dla dzieci młodszych w wieku przedszkolnym: od 3 do 6 roku życia, w wieku szkolnym — przy czym wyróżniamy okres wszechszkolny: 7—9 lat (klasy I—II), szkolny i starszszkolny — ostatnie klasy szkoły podstawowej oraz młodzież szkół ponadpodstawowych. Podział ten jest umowny i uzależniony od indywidualnego rozwoju dzieci i młodzieży, gdyż — jak wykazuje praktyka życia codziennego — czasopisma adresowane do młodzieży szkół średnich czytają uczniowie starszych klas szkoły podstawowej, uczniowie zaś szkoły średniej winni być przygotowani do odbioru prasy ogólnej, dla dorosłych. Ważną sprawą, na co warto zwrócić uwagę, jest współudział czytelników w kształtowaniu treści pism dziecięco-młodzieżowych przez listy do redakcji, spotkania z zespołami redaktorskimi lub odwiedzinami w redakcji.

Jaka jest rola i zadania czasopism dziecięco-młodzieżowych? Czasopisma wspomagają i uzupełniają program szkolny, kształcą ucząc i bawiąc. Ze względu na cykliczne i regularne ukazywanie się pism, powtarzanie się problematyki poruszanej na ich łamach mają one o wiele większy wpływ na czytelników niż książki. Oddziałują wszechstronniej, ponieważ dysponują bardziej zróżnicowanymi środkami wyrazu niż tekst książki czy podręcznika. Czasopisma posługują się powiastką, opowieścią, powieścią w odcinkach,

felietonem, reportażem, wreszcie kącikiem humoru i rozrywki z krzyżówkami, szaradami, zagadkami czy anegdotami. Rozrywka odgrywa dużą rolę dydaktyczną oraz wychowawczą. Uogólniając, czasopisma spełniają funkcje poznawcze, dydaktyczne i wychowawcze. Kształtują postawy społeczne, poszerzają zakres wiedzy o otaczającym świecie, dostarczają przeżyć estetycznych i ludycznych, tak istotnych w procesie wychowania. Dlatego też powstało wiele tytułów czasopism dziecięco-młodzieżowych, zróżnicowanych pod względem stopnia trudności, dostosowanych do wieku odbiorcy i jego zainteresowań.

O roli czasopism dziecięco-młodzieżowych świadczy czas ich powstania: w Polsce istnieją one od 1824 roku — od wydania „Rozrywek dla Dzieci” Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, a na świecie od przeszło dwustu lat. Po pierwszych próbach wydawniczych K. Hoffmanowej i Stanisława Jachowicza było ponad sto prób wydawania „pism dla młodego wieku”, najczęściej o charakterze dydaktyczno-rozrywkowym, patriotycznym i narodowym.

Przedmiotem niniejszego artykułu są czasopisma dziecięco-młodzieżowe wydawane współcześnie, ze szczególnym uwzględnieniem lat 1989—1995.

Czasopisma dziecięco-młodzieżowe to stały element życia literackiego, toteż najwnikliwsze omówienia, oceny i recenzje znajdują się w monografiach literatury autorstwa: Izabelli Kaniowskiej-Lewańskiej, Krystyny Kuliczowskiej, Tadeusza Parnowskiego, Anieli Szycówny i Stanisława Karpowicza, Józefa Białka, Janiny Mortkowiczowej, Stanisława Fryciego, Wandy Krzemińskiej, a zwłaszcza Stanisława Aleksandraka — wieloletniego redaktora pism „Naszej Księgarni”<sup>1</sup>. Cennym źródłem informacji jest jubileuszowa publikacja dotycząca „Naszej Księgarni” pt. *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą (1921—1971)* pod redakcją Stanisława Aleksandraka.

<sup>1</sup> I. Kaniowska-Lewańska: *Literatura dla dzieci i młodzieży od początków do roku 1864. Zarys rozwoju. Materiały*. Warszawa 1960; K. Kuliczowska: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914. Zarys rozwoju. Materiały*. Warszawa 1969; T. Parnowski: *Czytelność dzieci i młodzieży w obliczu przemian*. Warszawa 1961; A. Szycówna: *Rys historyczny literatury dziecięcej*. W: *Nasza literatura dla młodzieży*. Warszawa 1964; S. Karpowicz: *Główne cele i zadania literatury dla młodzieży*. W: *Nasza literatura...*; J. Mortkowiczowa: *O postępowych czasopismach dla dzieci i młodzieży w latach 1919—1926*. W: *Rozprawy z historii literatury dla dzieci i młodzieży*. „Studia Pedagogiczne PAN”. T. 5. Wrocław 1958, s. 150—213; S. Frycie: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945—1970*. Warszawa 1982; J. Białek: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918—1939*. Warszawa 1979; S. Aleksandrak: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży w nauczaniu języka polskiego*. „Praca Szkolna” 1949, nr 3; Tenże: *Niektóre problemy czasopism w szkole*. „Życie Szkoły” 1965, nr 4; Tenże: *Czasopisma dla dzieci*. W: *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu PRL*. Warszawa 1966; Tenże: *Tendencje rozwojowe polskich czasopism dla dzieci*. W: *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. S. Aleksandrak. Warszawa 1968, s. 208—233; Toż przedruk w: S. Frycie: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1956—1970*. Warszawa 1982, s. 208—223.

W niej zawarte są również uwagi o czasopismach dziecięco-młodzieżowych wydawanych przez tę firmę<sup>2</sup>.

Prasa organizacji harcerskiej wydawana przez Młodzieżową Agencję Wydawniczą RSW „Prasa-Książka-Ruch” doczekała się już oddzielnego omówienia w opracowaniu Jerzego Webera<sup>3</sup>.

W celu dokumentacji tytułowej w artykule tym wykorzystano bibliografie i katalogi prasowe, jakie ukazały się drukiem po drugiej wojnie światowej oraz po 1989 roku<sup>4</sup>. Sięgnięto również po prace dotyczące czytelnictwa, przeprowadzane w Ośrodku Badań Prasoznawczych w Krakowie przez Andrzeja Rusinka, Ryszarda Kalbarczyka, Andrzeja Maliszewskiego i Zbigniewa Bajkę<sup>5</sup>. Korzystano też z badań Joanny Papuzińskiej na temat wychowawczej roli prasy dziecięco-młodzieżowej<sup>6</sup>. Podobne badania wykonała Antonina Gutowska w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Psychologii Rodziny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w odniesieniu do prasy wydawanej po 1990 roku<sup>7</sup>. W pracy niniejszej odwołano się również do materiałów archiwalnych Komisji Likwidacyjnej RSW „Prasa-Książka-Ruch”, związanych z redakcją „Filipinki” oraz „Świata Młodych”. W ocenie czasopism młodzieżowych, jakie zaczęły wychodzić po transformacji ustrojowej w Polsce po 4 czerwca 1989 roku, pomocne były liczne artykuły w prasie opiniotwórczej<sup>8</sup>. O wadze

<sup>2</sup> *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą 1921—1971*. Red. S. Aleksandrak. Warszawa 1972; tu m.in.: S. Aleksandrak: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, s. 78—89; Tenże: *Drogi rozwoju czasopisma dla dzieci*, s. 19—31; I. Lewańska: *Z zagadnień rozwoju prasy dziecięcej*, s. 158—161; Z. Szelaąg: *Konspiracyjna prasa dla dzieci*, s. 45—53.

<sup>3</sup> J. Weber: *Prasa młodzieżowa*. Informator. Warszawa 1979.

<sup>4</sup> *Bibliografia czasopism i wydawnictw ciągłych*. Za lata 1958—1974; *Bibliografia wydawnictw ciągłych*. Biblioteka Narodowa. Instytut Bibliograficzny. Red. J. Dydowiczowa. Za lata 1981—1993; *Bibliografia wydawnictw ciągłych nowych, zawieszonych i zmieniających tytuł*. Wkładka do „Przewodnika Bibliograficznego” za lata 1989—1995; *Katalog prasy polskiej*. Kraków. Za lata 1992, 1993, 1994, 1995.

<sup>5</sup> A. Rusinek: *Zasięg czytelnictwa czasopism młodzieżowych i ich wpływ na postawy czytelników*. Kraków 1971; Tenże: *Czytelnictwo czasopism młodzieżowych i ich wpływ na poglądy młodzieży*. Kraków 1973; B. Nagel: *Czytelnictwo prasy w środowisku młodzieżowym na tle zainteresowań i poglądów młodzieży*. Gdańsk 1974; A. Maliszewski: *Polskie magazyny młodzieżowe*. Kraków 1971; Z. Bajka: *Czytelnictwo prasy w Polsce Ludowej*. Kraków 1976; R. Kalbarczyk: *Czytelnictwo prasy wśród młodzieży*. Warszawa 1984.

<sup>6</sup> J. Papuzińska: *Tradycje społeczno-wychowawcze polskiej prasy dziecięco-młodzieżowej*. W: *Pół wieku przyjaźni...*, s. 146—157; Taż: *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*. Warszawa 1972.

<sup>7</sup> A. Gutowska: *Prasa młodzieżowa a wychowanie*. Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Senatu. Warszawa 1995, s. 1—12; Taż: *Co czytają nasze dzieci*. „List do Pani” 1995, nr 11/22, s. 12—13; nr 12/23, s. 14; Taż: *Demoralizacja*. „Gazeta Wyborcza” 1995, nr 139, s. 23; W. E. Papis: *Współczesne zagrożenie dzieci i młodzieży*. „List do Pani” 1995, nr 11, s. 8.

<sup>8</sup> K. Krzysztofek: *Erotyzm bez duszy*. „Przegląd Tygodniowy” 1993, nr 20, s. 1; D. Pilot: *Bravo Tina, gut Dziewczyna*. „Gazeta Wyborcza” 1993, nr 39, s. 16; W. Kot: *Tęledysk pod lakierem*. „Wprost” 1993, nr 12, s. 76—77; L. Stomma: „Dziewczyna”. „Polityka” 1995, nr 9, s. 28.

sprawy czasopism, zwłaszcza dla młodzieży, świadczy dyskusja na 43 posiedzeniu Sejmu drugiej kadencji 17 lutego 1995 roku<sup>9</sup>.

Rozwój prasy dziecięco-młodzieżowej po drugiej wojnie światowej podzielić należy na kilka okresów uwarunkowanych ważnymi wydarzeniami społeczno-politycznymi. W każdym z nich następowało jej zróżnicowanie typologiczne, statystyczne, czytelnicze, jak również zasięgu oddziaływania. Pierwszy etap — lata 1944—1948, początki powojennej odbudowy — charakteryzował się reaktywowaniem przedwojennych tytułów oraz zakładaniem nowych. W tym czasie pisma dziecięco-młodzieżowe spełniały funkcję podręczników do nauki szkolnej.

Drugi okres — lata 1949—1956 — cechował się centralizmem prasowym wynikającym z systemu totalitarnego, dążenia do kierowania całokształtem życia społeczno-kulturalnego i oświatowego. Pisma — zaledwie kilka tytułów wydawanych w wysokich nakładach — propagowały wzorce dydaktyczno-wychowawcze dostosowane do potrzeb ideowowychowawczych władzy politycznej.

W trzecim okresie, w latach 1957—1990, nastąpiły trzy przełomy polityczne: październik 1956, grudzień 1970 i sierpień 1981, zakończone wyborami 4 czerwca 1989 roku oraz likwidacją koncernu prasowego RSW „Prasa-Książka-Ruch” w marcu 1990 roku. W tym czasie prasa dostosowała się do środków społecznej komunikacji, takich jak radio i telewizja, szukała nowych koncepcji, treści, gatunków literackich i dziennikarskich, nowych rozwiązań typograficznych itp.

W ostatnim, czwartym okresie rozwoju — w latach 1990—1994, istniejące dotąd wydawnictwa przekształciły się w spółki, upadła Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, powstało 138 nowych tytułów i wydawnictw. Po 1991 roku zniesiono cenzurę, system koncesyjny prasy i nadzór nad nią. Do tego czasu głównymi wydawcami prasy dziecięco-młodzieżowej były: „Nasza Księgarnia”, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Zarząd Główny PCK i Naczelna Organizacja Techniczna. Wszystkie wydawnictwa znajdowały się w Warszawie, a ich czasopisma były pismami centralnymi, rozpowszechnianymi w wysokich nakładach w całej Polsce, lecz mimo to nie zaspokajały wszystkich potrzeb czytelniczych dzieci i młodzieży.

„Naszą Księgarnię” powołał do życia w 1921 roku Związek Nauczycielstwa Polskiego w celu zaopatrywania szkół podstawowych w podręczniki i pomoce naukowe. Po drugiej wojnie światowej utworzony przy niej dział czasopism (wydawanych w dwudziestolecu międzywojennym przez Wydział Wydawniczy ZNP) publikował: „Małego Płomyczka”, „Płomyczka”, „Płomyka”, „Świersz-

---

<sup>9</sup> Diariusz Sejmowy. 43 Posiedzenie. Trzeci dzień obrad: 17 luty 1995. Kancelaria Sejmu. Warszawa 1995. Tu wypowiedzi: ministra M. Strąka, posłów: M. Siwca, T. Samborskiego, J. Brauna, K. Napierały i innych.

czyka”, „Iskierki”, „Młodego Zawodowca” i inne. Jesienią 1944 roku „Nasza Księgarnia” została reaktywowana jako Instytut Wydawniczy pod patronatem ZNP. Jej zadaniem było dostarczenie książek i czasopism na potrzeby oświaty i szkoły, zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Podczas okupacji hitlerowskiej w Polsce zniszczono księgozbiory bibliotek szkolnych i po wyzwoleniu nie było z czego i na czym uczyć. Dlatego też w pierwszych latach powojennych, oprócz „Naszej Księgarni” — kilku innych wydawców przystąpiło do działalności prasowo-wydawniczej, co dowodzi, jak ważną i pilną sprawą stało się zaspokojenie potrzeb czytelniczych dzieci i młodzieży. Funkcjonujące w pierwszym okresie po wojnie wydawnictwa oraz ich pisma ukazuje tabela 1.

Tabela 1

## Powstawanie prasy dziecięco-młodzieżowej w latach 1944—1948

| Nazwa wydawcy, miejsce wydawania                                                                       | Tytuł, podtytuł, częstotliwość                                                                                                              | Czas wychodzenia                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wydział Wydawniczy<br>Resortu Oświaty<br>PKWN w Lublinie                                               | „Promyczek” (nieregularnie)<br>„Promyk” (nieregularnie)                                                                                     | październik—grudzień<br>1944                                                                 |
| ZNP — Komitet Wydawniczy<br>Wydziału Pedagogicznego<br>w Siedlcach                                     | „Nasze Pisemko” (nieregularnie)<br>— numery dla najmłodszych<br>— numery dla starszych                                                      | grudzień 1944 — maj<br>1945                                                                  |
| „Czytelnik” — Spółdzielnia<br>Wydawniczo-Oświatowa<br>— Łódź 1945—1949,<br>Warszawa (od sierpnia 1949) | „Świerszczyk” (miesięcznik)<br>„Przyjaciół” (tygodnik)<br>„Młoda Rzeczpospolita”                                                            | maj 1945 — nadal<br>czerwiec 1945—1951<br>1947—1948                                          |
| Kuratoria okręgów szkolnych:<br>— poznańskiego<br>— katowickiego<br>— białostockiego                   | „Czytanki” (nieregularnie)<br>„Poranek”<br>„Czytajmy”                                                                                       | marzec—kwiecień 1945<br>kwiecień 1945<br>maj 1945                                            |
| „Nasza Księgarnia”<br>Instytut Wydawniczy,<br>Warszawa                                                 | „Iskierki” (dwutygodnik)<br>„Płomyczek” (tygodnik)<br>„Płomyk” (tygodnik)<br>„Płomień” (dwutygodnik)<br>„Młody Zawodowiec”<br>(miesięcznik) | październik 1945—1951<br>czerwiec 1945 — nadal<br>lipiec 1945—1991<br>1946—1950<br>1946—1950 |
| PZWS — Katowice                                                                                        | „Nauka i Czyn” (miesięcznik)                                                                                                                | 1945—1946                                                                                    |
| Związek Walki Młodych<br>od 1 lipca 1948 — Związek<br>Młodzieży Polskiej                               | „Nowy Świat Przygód”<br>(miesięcznik)                                                                                                       | 1947—1949                                                                                    |
| Związek Harcerstwa<br>Polskiego, Warszawa—Katowice                                                     | „Na tropie”                                                                                                                                 | 1947—1949                                                                                    |

Źródło: obliczenia własne na podstawie bibliografii i katalogów prasowych



Oprócz wymienionych tytułów w tabeli 1 do działalności prasowo-wydawniczej przystąpiło kilkadziesiąt redakcji prasy codziennej i tygodniowej, publikując dodatki i działy w prasie codziennej adresowane do młodego czytelnika.

Wydawnictwa — „Czytelnik” oraz „Nasza Księgarnia”, reaktywowały trójstopniowy układ czasopism, dostosowany do poszczególnych faz rozwojowych dzieci. Do pism I poziomu — dla odbiorcy w wieku 7—9 lat, zaliczały się: „Świerszczyk” publikowany przez „Czytelnika” oraz „Iskierki” „Naszej Księgarni”. Dla odbiorcy w wieku 10—12 lat (II poziomu) przeznaczony był „Płomyczek”, a dla dzieci starszych, 12—15-letnich, zaliczających się już do młodzieży, skierowany był „Płomyk” i „Przyjaciel”. Ponadto dla harcerzy wydawano „Na tropie”, dla młodzieży zaś należącej do ZMP — „Nowy Świat Przygód”. Dla młodzieży szkół ponadpodstawowych drukowano dwutygodnik „Płomień”, „Młodą Rzeczpospolitą” i „Młodego Zawodowca”. Ten trzystopniowy układ zachował się do 1956 roku. Każde z pism adresowanych do poszczególnych grup wiekowych miało specjalny dobór treści, szatę edytorską przystosowaną do percepcji czytelniczej odbiorcy. To zróżnicowanie czasopism pod względem stopnia trudności i wieku czytelnika było nowatorskie i niespotykane w innych krajach, toteż na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym w Paryżu już w 1937 roku spotkało się z dużym zainteresowaniem, a polskie czasopisma dziecięco-młodzieżowe zostały uznane za najlepsze i nagrodzone<sup>10</sup>.

Nowy okres dziejów prasy dziecięco-młodzieżowej rozpoczął się po zjednoczeniu ruchu młodzieżowego, robotniczego i ludowego w latach 1948—1949. Nastąpiła centralizacja prasy w Warszawie w dwóch instytucjach wydawniczych: w „Naszej Księgarni” i Wydawnictwie Prasy Młodzieżowej i Sportowej RSW „Prasa”. Pisma dla dzieci i młodzieży, publikowane w wysokich nakładach, stały się wydawnictwami masowymi. Jeżeli przed wojną „Mały Płomyczek” wychodził w nakładzie 90 000 egz., a „Płomyczek” — 115 000 egz., to w latach 1950—1960 „Płomyczek” zyskał 560 000, a „Świerszczyk” zaś — 900 000 jednorazowego nakładu. Globalny roczny nakład „Naszej Księgarni” sięgał cyfry 64 mln egzemplarzy<sup>11</sup>.

W 1949 roku „Nasza Księgarnia” przybrała nazwę Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej, otrzymała od zlikwidowanego działu prasowego „Czytelnika” dwa miesięczniki: „Przyjaciela” i „Świerszczyka”. Ponieważ „Nasza Księgarnia” wydawała bardzo podobne czasopisma dla tego samego odbiorcy, przeto „Płomień” włączyła do „Płomyka”, który otrzymał podty-

<sup>10</sup> S. Aleksandrak: *Czasopisma dla dzieci*. W: *Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty i wychowania w XX-leciu Polski Ludowej*. Warszawa 1966, s. 332.

<sup>11</sup> S. Aleksandrak: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*. W: *Pół wieku przyjaźni...*, s. 78—89.

tuł „Przyjaciel Młodzieży”, natomiast „Świerszczyk” scalony z „Iskierkami” ukazywał się pod podwójnym tytułem jako „Świerszczyk-Iskierki” — tygodnik dla najmłodszych.

W tym czasie „Nasza Księgarnia” wydawała następujące czasopisma: „Świerszczyk-Iskierki” w nakładzie 900 000 egz., „Płomyczek. Magazyn Ilustrowany”, dwutygodnik w nakładzie 560 000 egz., dwutygodnik „Płomyk. Przyjaciel Młodzieży” — 250 000 egz. i miesięcznik „Młody Technik” powstały w 1950 roku z przekształcenia „Młodego Zawodowca”, pisma dla młodzieży szkół zawodowych i ponadpodstawowych.

Drugie wydawnictwo — Prasa Młodzieżowa i Sportowa, utworzona w 1950 roku w ramach RSW „Prasa”, przejęło od Związku Harcerstwa Polskiego miesięcznik „Na tropie” i po połączeniu go z „Nowym Światem Przygód” sformowało nowe pismo — „Świat Młodych”, ukazujące się dwa razy tygodniowo (we wtorki i piątki) w nakładzie 400 000 egz. Umasowienie prasy dziecięco-młodzieżowej odbyło się kosztem jej szaty graficznej.

W tym okresie prasa dziecięco-młodzieżowa — jak cała ówczesna prasa i polityka społeczna — przyjęła nowy program wychowawczy, zgodny z kierunkiem ideowo-wychowawczym rządzącej partii. Były to trudne lata kultu jednostki, nazywane potem okresem „błędów i wypaczeń”, wychowywania młodzieży przez organizacje młodzieżowe i społeczne. Przywiązywano wtedy wielką wagę do prasy i jej oddziaływania ideowego. Była ona wówczas jedynym środkiem społecznej komunikacji, gdyż radio miało ograniczony zasięg oddziaływania, a telewizja jeszcze nie istniała. Prasa dziecięco-młodzieżowa, sterowana odgórnie, stanowiła miniaturę prasy dla dorosłych. Miała charakter propagandowo-ideowy, przeładowana była bieżącą informacją polityczną, jedynie przeformułowaną pod względem stylistyczno-językowym. Ze względu na cykliczne ukazywanie się cechowała ją większa uległość i dyspozycyjność niż w wypadku podręcznika czy książki. Poziom prasy tego okresu nie był wysoki, na treść — wzorowaną na pismach Związku Radzieckiego — składały się opisy doświadczeń tego kraju, życiorysy Lenina, Stalina, rzadziej postaci literackich. Podawano wzory osobowe młodzieży, jak np. Zoji Kosmodemianskoj czy Pawki Morozowa, Pawła Korczagina i innych. Podobnie do prasy dla dorosłych przy poszczególnych redakcjach pism dziecięco-młodzieżowych funkcjonował system korespondentów terenowych, którzy wpływali na tematykę pisma.

Przyjęto w tym czasie metodę oddziaływania na kolektyw czytelniczy, a nie na czytelnika indywidualnego. Z kolektywem prowadzono korespondencję, do niego adresowano treść pisma. Rozwinęły się wówczas liczne akcje prasowe mobilizujące kolektyw czytelniczy do działania i podejmowania czynów społecznych, np. sadzenia drzewek, objęcia opieką zwierząt, walki z plagą kłusownictwa. Prasę tego okresu charakteryzowała stylistyka wojskowa: toczono „bitwy” np. o zbieranie makulatury czy metali, „walki” ze stonką

ziemniaczaną, bumelanctwem czy chuligaństwem, formowano „fronty” przodownictwa w pracy, w nauce itp. Była to stylistyka nie tylko pism dziecięco-młodzieżowych, ale całej prasy w Polsce.

Po przełomie październikowym zaczął się nowy etap rozwoju prasy dziecięco-młodzieżowej. Zaniechano ciągłej ingerencji w sprawy redakcyjne i doboru tematyki przez organizacje młodzieżowe i szkołę. Wzrosły kompetencje zespołów redakcyjnych, a prasę zaczęto traktować jako swoisty dialog między indywidualnym odbiorcą a nadawcą. Prasę przestano adresować do kolektywu. Nawiązał się inny, indywidualny, często osobisty kontakt między czytelnikiem a redakcją pisma. Doświadczenia nabyte w poprzednim czasie, zwłaszcza w dziedzinie organizowania akcji prasowych, zostały obecnie wykorzystane w ogłaszaniu wielu przedsięwzięć, ale już o innym charakterze i wymiarze.

W 1957 roku zaczął kształtować się nowy, czterostopniowy system prasowy, ponieważ opieką czytelniczą objęto dzieci młodsze w wieku 3—6 lat oraz wzbogacono ofertę wydawniczą dla młodzieży szkolnej. I poziom obejmował dzieci w wieku lat 3—6, dla których był przeznaczony „Miś. Przyjaciel Najmłodszych”; II poziom dostosowano dla dzieci zaczynających czytać samodzielnie — „Świerszczyk”; czasopisma III poziomu odnosiły się do dzieci niższych klas szkoły podstawowej w wieku 8—9 lat — „Płomyczek” oraz „ABC Techniki”; do uczniów starszych klas szkoły podstawowej w wieku 12—15 lat skierowane były pisma IV poziomu, np. „Płomyk”, „Horyzonty Techniki” i „Młody Technik”. Dla młodzieży harcerskiej wydawano „Na przelaj” i „Świat Młodych”. Młodzież ze szkół ponadpodstawowych korzystała z pism harcerskich, także „Młodego Technika”, specjalistycznego miesięcznika „Jestem” oraz dwutygodnika dla dziewcząt „Filipinka”. Pojawiło się również kilku nowych wydawców. Prezentuje ich tabela 2.

Po przełomie październikowym zmieniła się struktura organizacyjna prasy dziecięco-młodzieżowej, jak również dobór tematyki, składy redakcyjne, stosowane gatunki literackie i dziennikarskie itp. Podsumowując — prasa stała się ciekawsza pod względem doboru i prezentacji materiałów, ładniejsza pod względem artystycznym, szaty graficznej.

„Nasza Księgarnia” wprowadziła w swoich czasopismach pewne zmiany: dwutygodnik „Iskierki-Świerszczyk” odrzucił pierwszy człon tytułu, wracając do starej nazwy „Świerszczyk”, a pozostałe tytuły wzbogaciły się pod względem treści. „Płomyczek” zaczął zamieszczać wiadomości sportowe, powstał dział listów do redakcji „Profesor Co Jak Dlaczego odpowiada”, nie znany dotąd dział humoru i satyry — rysunkowy i słowny, pojawiły się anegdoty oraz inne „łżejszej treści” utwory, dotąd niespotykane. W „Płomyku” w dziale dla dziewcząt można było spotkać porady kosmetyczne dotyczące pielęgnacji urody, modę, przepisy kulinarne itp. Dla obojga płci zamieszczano rozbudowany dział popularnonaukowy. Wprowadzono wiele

Tabela 2

## Prasa dziecięco-młodzieżowa po 1956 roku

| Nazwa wydawcy                                             | Tytuł, podtytuł, częstotliwość<br>nakład jednorazowy                                                 | Czas wychodzenia |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| „Nasza Księgarnia”<br>Instytut Wydawniczy,<br>Warszawa    | „Miś. Przyjaciel Najmłodszych”.<br>Dwutygodnik, 120 000 egz.                                         | maj 1957 — nadal |
|                                                           | „Świerszczyk”. Dwutygodnik dla<br>dzieci, 86—90 000 egz.                                             | kontynuacja      |
|                                                           | „Płomyczek”. Dwutygodnik dla<br>dzieci (10—12 lat),<br>89—90 000 egz.                                | kontynuacja      |
|                                                           | „Płomyk”. Dwutygodnika dla<br>młodzieży (12—15 lat)<br>— dział dla dziewcząt<br>— dział dla chłopców | kontynuacja      |
|                                                           | „Młody Technik”. Magazyn<br>naukowo-techniczny dla<br>młodzieży. Miesięcznik,<br>18 000 egz.         | kontynuacja      |
| Wydawnictwo Prasa<br>Młodzieżowa i Sportowa,<br>Warszawa  | „Świat Młodych”.<br>2 x tygodniowo<br>Dod. „Bazar Świata Młodych”,<br>100 000 egz.                   | od 1956          |
|                                                           | „Na przełaj”. Tygodnik dla<br>młodzieży harcerskiej                                                  | od 1957          |
| Naczelna Organizacja<br>Techniczna, Warszawa              | „Horyzonty Techniki”. Miesięcz-<br>nik dla dzieci i młodzieży<br>(9—14 lat)                          | 1957—1991        |
|                                                           | „ABC Techniki” Miesięcznik<br>dla dzieci (7—8 lat)                                                   | 1957—1991        |
| Krajowe Wydawnictwo<br>Czasopism RSW „Prasa”,<br>Warszawa | „Filipinka”. Dwutygodnik,<br>200—300 000 egz.                                                        | maj 1957 — nadal |
| Zarząd Główny PCK                                         | „Jestem”. Miesięcznik. Organ<br>PCK, 99—100 000 egz.                                                 | 1968 — nadal     |

Źródło: obliczenia własne na podstawie katalogów i bibliografii prasowych

różnych gier, pomysłów zabaw i rozrywek, krzyżówek, szarad, zgadywanek itp. Wzrosły nakłady jednorazowe, np. „Miś” ukazywał się w nakładzie 120 000 egz., „Świerszczyk” — 86—90 000 egz., „Płomyczek” 89—90 000, „Młody technik” 18 000. Całe nakłady rozchodziły się bez zwrotów, a — jak

wykazały pierwsze podejmowane badania czytelnictwa prasy — zaspokajały one potrzeby jedynie w 30—33 procentach.

W okresie tym, od 1961 roku, przypada wprowadzenie na szerszą skalę telewizji. Prasa podporządkowała temu zdarzeniu niektóre akcje, np. „Świat Młodych” ogłosił akcję „Niewidzialna ręka”, natomiast redakcja „Płomyka” — plebiscyt na ulubioną książkę pt. „Orle pióro”. Zorganizowano zbiórkę pieniędzy na zakup żyrafy do ogrodu zoologicznego, na budowę pomnika Marii Konopnickiej, urządzono wybór najlepszego — zdaniem uczniów — i najpopularniejszego nauczyciela itp. „Młody Technik” ogłosił kilka konkursów pod nazwą „Klub Wynalazców”. Akcje prowadzone w tym czasie przez prasę dziecięco-młodzieżową oraz ich rezonans społeczny po 1956 roku zasługują już na oddzielną monografię.

Warto dodać, że dokonane w tym czasie zmiany w prasie dziecięco-młodzieżowej stały się przedmiotem żywego zainteresowania innych redakcji pism młodzieżowych w Europie. Zawiązała się międzynarodowa współpraca i ogłoszono konkurs rysunkowy wspólnie z redakcją „ABC Zeitung” i czeską „Materdouski”, przy współudziale redakcji „Świerszczyka” i „Płomyczka”. Wystawa rysunków, jakie napłynęły na ten konkurs, była eksponowana w Berlinie, Pradze i Warszawie.

Po przełomie październikowym rozgorzała ogólnokrajowa dyskusja na temat systemu wychowawczego w Polsce oraz wprowadzania obowiązkowej dziesięciolatki. Zainspirowało to wiele redakcji do organizowania różnorodnych akcji oraz podejmowania nowych zadań.

W dyskusjach ujawniano przemilczaną dotąd sprawę deprawacji i wykołajenia młodzieży, niepowodzeń szkolnych, nieprzystosowania społecznego, przestępczości, chuligaństwa, wandalizmu itp. Źródła zła upatrywano w rozluźnieniu więzi rodzinnych, zaniku rodziny wielopokoleniowej, braku stałego nadzoru i opieki nad dziećmi i dorastającą młodzieżą, spowodowanego m.in. podejmowaniem pracy zawodowej przez kobiety oraz niedostatkiem świetlic szkolnych, dworcowych, osiedlowych itp. Redakcje pism młodzieżowych wyszły wówczas z inicjatywą „zagospodarowywania wolnego czasu” dzieciom i młodzieży szkolnej przez organizacje samorządowe, młodzieżowe, harcerstwo, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Ligę Kobiet. Do działań tych najmocniej włączyła się redakcja „Świata Młodych”, która inspirowała czytelników do podejmowania licznych długofalowych akcji, skierowanych już nie tylko do indywidualnego odbiorcy, ale głównie do grup rówieśniczych jako struktur społecznych, tzw. grup podwórkowych. Wykorzystywano ich wewnętrzną strukturę, obyczaje i folklor. Redakcja „Świata Młodych” organizowała i kierowała licznymi grupowymi zabawami, np. „Wyprawą tysiąca przygód” — imprezą wakacyjną wprowadzoną w latach 1957—1961, obejmującą co roku około 10 000 grup podwórkowych. Występowano też z inicjatywą wielu czynów społecznych, jak np. zagospodarowywanie terenów podwórkowych

i przystosowywanie ich do placów zabaw, boisk sportowych lub kryjówek. Wprowadzano prace porządkowe, urządzano widowiska — teatrzyki kukielkowe lub lalkowe. W akcjach tych chodziło już nie o „zagospodarowywanie wolnego czasu”, ale o wciąganie dzieci do działań użytecznych dla najbliższego im środowiska. Łącząc zabawę z pracą, kształtowano pożądane postawy i nawyki. Uwrażliwiano dzieci na gospodarski stosunek do własności społecznej, pobudzano i kształtowano patriotyzm lokalny, zwracano uwagę na wyrobienie opiekuńczego stosunku do dzieci młodszych, ludzi starych i wymagających opieki, istot słabszych — zwierząt. Na wymienienie zasługują liczne przedsięwzięcia, jak np. „Czwórbój sportowy”, „Najlepsi z najlepszych”, „Nieobozowa akcja letnia”, „Klubowe lato nastolatków, czyli KLAN”, „Turniej wiedzy obywatelskiej” i wiele innych. W związku z potrzebą zagospodarowywania wolnego czasu w prasie pojawiły się kąciki i działy hobbistyczne oraz poradnictwo dotyczące majsterkowania, prac ręcznych, szycia, krawiectwa, dziewiarstwa itp., dotąd niespotykane. Rozbudowano również kąciki poezji, wprowadzono działy dla debutantów, a przede wszystkim działy muzyczne: słowniki lub encyklopedie muzyczne, nuty oraz teksty modnych w tym czasie piosenek. Nie zapomniano o aktualnościach społeczno-politycznych, omówieniach najważniejszych wydarzeń w kraju i za granicą.

Zmiany w prasie dziecięco-młodzieżowej w latach późniejszych były mniej widoczne niż po przełomie październikowym w 1956 roku. Warto nadmienić, że w 1979 roku powołano do życia Młodzieżową Agencję Wydawniczą, powstałą z przekształcenia wydawnictwa Prasa Młodzieżowa i Sportowa RSW „Prasa”. Młodzieżowa Agencja Wydawnicza — MAW, związana z koncernem RSW „Prasa-Książka-Ruch”, wydawała 39 tytułów różnych pism młodzieżowych o łącznym nakładzie 3,7 mln egz.<sup>12</sup>

Wprowadzenie stanu wojennego w grudniu 1981 roku spowodowało czasowe zamknięcie wszystkich tytułów prasy dziecięco-młodzieżowej. Reaktywowane od kwietnia do czerwca 1982 roku, były w zasadzie już innymi pismami, gdyż zmieniły się warunki społeczno-polityczne, składy dziennikarskie, programy wydawnicze, co również zasługuje na szersze omówienie.

Nowe zjawiska w prasie dziecięco-młodzieżowej można zaobserwować w latach 1982—1989. Po czasowym zawieszeniu w grudniu 1981 roku, od kwietnia 1982 roku wszystkie czasopisma zostały wznowione — po weryfikacji zespołów dziennikarskich, programów, zwykle też częstotliwości. Wraz z liberalizacją stosunków społeczno-politycznych w Polsce w latach 1985—1988 pojawił się nowy rodzaj czasopism dziecięco-młodzieżowych — niespotykane dotąd — pisma konfesyjne. Pierwszym tytułem z tej grupy był miesięcznik „Ziarna” wydawany przez salezjanów. Oprócz niego w 1984 roku powstało

<sup>12</sup> J. Weber: *Prasa młodzieżowa...*, s. 108.

„Ziarenko. Pismo dla Dzieci” publikowane przez Wydział Duszpasterstwa Kurii Metropolitalnej w Warszawie. W następnych latach wznowiono czasopisma przedwojenne: „Małego Gościa Niedzielnego. Miesięcznik dla Dzievcząt i Chłopców”, wydawany przez Kurię Diecezjalną w Katowicach, oraz w Poznaniu — „Małego Przewodnika Katolickiego”. W Krakowie Krajowe Duszpasterstwo Harcerzy wznowiło „Czuwajmy. Krajowy Biuletyn Duszpasterstwa Harcerzy”. Wzbogaciła swoją ofertę wydawniczą Młodzieżowa Agencja Wydawnicza nowymi rodzajami pism, jak: „Fantastyka. Miesięcznik dla Młodzieży”, wraz z dodatkiem „Mała Fantastyka” — dla dzieci, oraz „Komiks Fantastyki”. Powstało pierwsze pismo telewizyjne pt. „Okienko”. W „starej” prasie znacznie powiększono nakłady, lecz w dalszym ciągu nie zaspokajały one potrzeb rynku czytelniczego.

W czasie obrad „Okrągłego stołu” w 1989 roku wiele miejsca poświęcono prasie, w tym także dziecięco-młodzieżowej. Od maja 1989 roku zaczęły wychodzić nowe tytuły. Powstało pismo dla niewidomych pt. „Życiu naprzeciw”, o charakterze społeczno-kulturalnym, wydawane przez Zarząd Główny Polskiego Związku Niewidomych — Zakład Nagrań pod redakcją Małgorzaty Antoszewskiej w wersji brajlowskiej i czarnodrukowej.

Po wyborach czerwcowych w 1989 roku i zmianie systemu politycznego w Polsce, od września do końca tego roku powstało 5 nowych tytułów dla dzieci i młodzieży. W Warszawie zaczęła wychodzić „Ewangarda. Pismo Związku Młodzieży Ewangelicznej” wydawana przez Parafię Świętej Trójcy przy udziale Polskiego Towarzystwa Ewangelicznego, „Młoda Polska. Tygodnik Katolicki” — organ Societatis Amicorum Catholicae Juventus Poloniae w Gdańsku, „Pielgrzym Młodych” — organ diecezji w Pelplinie. W Krakowie reaktywowano Główną Kwaterę Harcerzów ZHP, która od października przystąpiła do wydawania czasopisma „Harcerka. Pismo Organizacji Harcerzów” pod redakcją Anny Głód oraz „Zuchmistrzynie. Organ Chorągwi Małopolskiej Harcerzów” pod redakcją Wiesławy Słojek<sup>13</sup>. Były to czasopisma dla drużynowych grup harcerskich i zuchowych oraz instruktorów harcerskich. Omawiały metodykę pracy, nowe formy i sposoby prowadzenia drużyn, kształtowania postaw harcerza III RP.

Największe zmiany w prasie polskiej, w tym także dziecięco-młodzieżowej, zaszły w latach 1990—1991. W marcu 1990 roku ukazała się ustawa o likwidacji RSW „Prasa-Książka-Ruch”, następnie zniesiono cenzurę i cały system kontroli prasy i wydawnictw, wprowadzając system rejestracyjny w miejsce koncesyjnego, a nowa ustawa o spółdzielczości stwarzała możliwości zakładania spółek wydawniczych.

Likwidacja monopolu prasowego RSW pociągnęła za sobą likwidację MAW, toteż „Świat Młodych”, „Na przełaj” i „Fantastyka” z dodatkami

<sup>13</sup> W. Słojek: *Listy do autorki z 2 maja 1995*. Zbiory prywatne.

przestały się ukazywać. Zmiany nastąpiły także w wydawnictwach spoza RSW: „Nasza Księgarnia” przekształciła się w spółkę z ograniczoną odpowiedzialnością, poprzestając na wydawaniu „Świerszczyka”. „Płomyk” został zawieszony, a „Misia” i „Płomyczek” przejęły spółki wydawnicze.

Od 1991 roku zaczął tworzyć się w Polsce rynek prasy dziecięco-młodzieżowej w miejsce niedawnego rynku czytelniczego. Załamaniu uległ dotychczasowy system czteropoziomowy na rzecz czasopism rodzajowych, rozwijających zainteresowania i zaspokajających ciekawość — tak typową dla młodego wieku. Jeżeli chodzi o wiek, to nowe tytuły podzielić można na trzy grupy: dla dzieci najmłodszych i młodszych w wieku od 3 do 8/9 roku życia — 62 tytuły, dla dzieci starszych, od 9 do 12 roku życia — 35 tytułów, i dla młodzieży szkolnej — 41 tytułów. Podział ten jest umowny i płynny, gdyż jego wyznacznikiem są bardziej budzące i rozwijające się zainteresowania niż wiek odbiorcy. Ogółem w latach 1990—1995 powstało przynajmniej 138 nowych tytułów. Wiele z nich upadło, czasami po wydaniu kilku pierwszych numerów, a niektóre na stałe zadomowiły się na rynku prasowym. Proces powstawania nowych rodzajów pism ukazuje tabela 3.

Tabela 3

Czasopisma dla dzieci najmłodszych (3—8/9 lat)

| Rodzaje pism                       | 1990     | 1991     | 1992      | 1993      | 1994      | 1995      | Razem:    |
|------------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Komiksy, pisma telewizyjne         | 1        | 3        | 4         | 2         | 8         | 4         | 22        |
| Pisma krzyżówkowo-rozrywkowe       | 2        | 1        | 1         | 2         | 4         | 4         | 14        |
| Pisma edukacyjno-artystyczne       | —        | 2        | 2         | 2         | —         | 2         | 8         |
| Pisma do nauki języka angielskiego | —        | 2        | 1         | —         | —         | —         | 3         |
| Malowanki-kolorowanki              | —        | —        | 5         | 3         | 2         | 2         | 12        |
| Pisma dla dzieci specjalnej troski | —        | —        | 1         | 2         | —         | —         | 3         |
| <b>Razem:</b>                      | <b>3</b> | <b>8</b> | <b>14</b> | <b>11</b> | <b>14</b> | <b>12</b> | <b>62</b> |

Źródło: obliczenia własne na podstawie katalogów prasowych, bibliografii i egzemplarza obowiązkowego Biblioteki Narodowej

Nowy rodzaj czasopism — komiksy i pisma telewizyjne nawiązują do obrazu telewizyjnego. Stanowią one uzupełnienie znanych i lubianych „dobranocek” lub bajek opartych na serialach telewizyjnych, utrwalają ich treść lub rozwijają fabułę. Z tej grupy na pierwszym miejscu wymienić należy „Ciuchcie. Miesięcznik nie tylko dla Grzecznych Dzieci”, drukowaną na podstawie popularnej audycji telewizyjnej, wydawaną przez Biuro Reklamy Telewizyjnej pod redakcją Andrzeja Grabowskiego. Pismo to funkcjonuje



obok popularnej audycji, jest lubiane, chętnie oglądane i czytane przez dzieci i ich rodziców. Podobną rolę odegrało „Domowe Przedszkole Wszystkie Dzieci Kocha”, wydawane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne pod redakcją Hanny Ratyńskiej. Pismo to zawiera wkładkę dla rodziców i opiekunów, instruującą, jak najlepiej wykorzystać i czasopismo, i audycję telewizyjną.

Z innych tego rodzaju pism wymienić należy pisma międzynarodowe, ukazujące się w języku polskim, wydawane przez Egmont American Ltd — Oddział Polska, jak np. „Mickey Mouse”, „Donald Duck”, „Królik Bugs”, „Dumbo”. Zawierają one niewielki tekst pisany dużymi literami — do samodzielnego sylabizowania, kontury postaci do kolorowania. Mieści się w nich wiele różnych zagadek, krzyżówek, szarad, układanek, wycinanek itp., za których rozwiązanie oferują bogaty zestaw nagród: klocki lego, wycieczki do Legolandu, Eurodisneylandu lub Disneylandu. Pismem tego typu, o bogatej fabule i dużym ładunku edukacyjnym, jest „Ulica Sezamkowa”, której główne hasło stanowi „radość — nauka — zabawa”. Pismo to, jak również audycja telewizyjna, uzyskało wysoką ocenę pedagogów, którzy uznali je za „bardzo dobry podręcznik edukacji. Dzieci uczą się z nich bowiem, co się nagradza, a co karze, jakie zachowania są społecznie pożądane, a jakie naganne.”<sup>14</sup>

Znacznie gorzej oceniono pisma telewizyjne i komiksy wydawane przez firmę „TM Semic”. 14 tytułów, takich jak „Batman”, „Alf”, „Transferman”, „Superman”, „Barbie”, „Spider Man”, „Różowa Pantera i Komisarz Zero”, nazwano „chłamek”. W komiksach tych bowiem, choć głównym wątkiem treściowym są bohaterowie walczący o słuszną sprawę, pokazujący lub osłabiający zło, „krew leje się jak z wiadra, światem rządzi przemoc, a spiętrzenia dramaturgiczne są z reguły spiętrzeniem idiotyzmów i dziwactw” — ocenił je P. Sarzyński, nie zachęcając do ich czytania ani rozpowszechniania.

Z uznaniem natomiast przyjęto pisma krzyżówkowo-rozrywkowe, przedtem niespotykane w Polsce, gdyż najczęściej rozrywka występowała w charakterze kącików hobbistyczno-rozrywkowych w innych pismach. W latach 1990—1995 ukazało się 14 nowych periodyków tego rodzaju. Już same ich tytuły mówią za siebie: „Główkolandia. Magazyn Zagadek”, „Małe Orinoko. Krzyżówki Panoramiczne dla Dzieci”, „Mary sam na sam. Dla młodych szaradzystów”, „Kubusiowe Zagadki” itp.

Według chronologii wydawniczej — następną grupę stanowią pisma do nauki języka angielskiego: „Max i Spółka”, „Hi! Czasopismo dla Dzieci Uczących się Języka Angielskiego”, „Z angielskim od dziecka”. Zawierają one krótkie historyjki-opowiadania do opisania, do kolorowania, zagadki, krzyżówki z nagrodami itp.

<sup>14</sup> P. Sarzyński: *Donald wiecznie żywy. Raport*. „Polityka” 1995, nr 22, s. 15.

Pisma edukacyjno-artystyczne — to ilustrowane magazyny dla dzieci. Dotąd istniał tylko „Miś”, po roku 1991 oferta rynkowa powiększyła się o 8 nowych tytułów. Do nich zaliczyć należy „Bęc” oraz „Już czytam” firmy „Prószyński i Ska”, „Pentliczek”, wydawany przez firmę „Kobieta i Mężczyzna”, o dużych walorach edukacyjnych i poznawczych, „Przedszkolak”, „Supełek z Pętelką”, „Niespodzianka dla Dzieci” i inne.

Malowanki-kolorowanki to nowy rodzaj czasopism na polskim rynku wydawniczym. Pisma te zawierają kontury znanych i lubianych bajek, które należy pokolorować. Rozwijają one fantazję dzieci oraz poczucie estetyki. Do najbardziej znanych należy zaliczyć: „Przygodę z Malowanką”, „Malowankę Przedszkolaka”, „Czytankę-Malowankę”, „Czytam i maluję”, „Co to? Malowanka-Zgadywanka”, „Dobranockę do Kolorowania” itp.

Nie wszystkie wymienione tytuły utrzymały się na rynku wydawniczym, ale trudno jest ustalić, ile przestało wychodzić, gdyż często zawieszane czasowo tytuły po pewnym czasie reaktywuje się.

Bardzo podobne w doborze treści, wyglądzie zewnętrznym i szacie graficznej są czasopisma dla dzieci starszych — 10—12/13-letnich. Stanowią one jakby przedłużenie poprzednich, nastawione są na rozwijanie i kształtowanie ciekawości i zainteresowań. Dla tej kategorii wiekowej wydano przynajmniej 32 nowe tytuły. Rodzaje ich i czas pojawienia się na rynku prasowym ukazuje tabela 4.

Tabela 4

Czasopisma dla dzieci starszych (9/10—12/13 lat)

| Rodzaje czasopism              | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | Razem: |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|--------|
| Pisma telewizyjno-wideofilmowe | 1    | —    | 1    | 1    | —    | —    | 3      |
| Pisma edukacyjno-hobbistyczne  | 1    | 3    | 2    | 4    | 2    | 1    | 13     |
| Magazyny                       | —    | 2    | —    | —    | 2    | 1    | 5      |
| Pisma rozrywkowo-zabawowe      | —    | 1    | —    | —    | 1    | 1    | 3      |
| Pisma konfesyjne               | 3    | —    | 3    | 2    | —    | —    | 8      |
| Razem:                         | 5    | 6    | 6    | 7    | 5    | 3    | 32     |

Źródło: jak wyżej

Nowe czasopisma dla tej kategorii wiekowej to głównie ilustrowane magazyny z dużą liczbą kolorowych i czarno-białych ilustracji, zdjęć, fotomontaży, umiejętnie i estetycznie rozłożonych elementów graficznych, drukowanych na dobrym papierze z lakierowaną okładką. Do najciekawszych magazynów zaliczyć należy „Magazyn Nastolatków — 10/20”, wydawany przez firmę „Agabet”, dla młodzieży od 10 do 20 roku życia, jak również

„Zygzak. Magazyn PCK dla Dziewcząt i Chłopców” — oba wysoko ocenione przez czasopisma kobiece, zachęcające do ich czytania<sup>15</sup>. Podobne magazyny zaczęły ukazywać się poza Warszawą, np. we Wrocławiu — „Gazeta dla Dzieci”, w Kielcach — „Świat Dzieci”, w Białymstoku — „Barwy Roku”. Magazyny te są adresowane do czytelników, którzy przestali już być dziećmi, a jeszcze nie czują się młodzieżą, „dojrzewają i nie bardzo wiedzą, co się z nimi dzieje, czytają wiersze, a nawet je piszą, interesują się własnym ciałem, zdrowiem, urodą i psychiką”. Warto jeszcze wspomnieć o wydawnictwach firmy „Prószyński i Ska”, która publikowała miesięczniki poświęcone zwierzętom: „Kwak” i „Zwierzaki” — te ostatnie w formie magazynu ilustrowanego i plakatów do wieszania na ścianie, gdyż nie wszystkie dzieci i młodzież lubią wywieszać idoli muzyki czy filmu. Oprócz nich ukazywały się także „Dinozaury. Odkryj Olbrzymy Prehistorycznego Świata” czy też „Jurassic Park” oparty na głośnym filmie o dinozaurach.

Ukazuje się również zestaw pism do nauki poszczególnych przedmiotów lub rozwijających zainteresowania hobbistyczne, jak np.: „Słoneczko” — wydawane w Toruniu przez Dziecięce Warsztaty Plastyczne, „Mały Modelarz”, „Wodnik” — firmowany przez Polskie Stowarzyszenie Wychowania Morskiego w Gdyni, „Złoty Smok” — magazyn fantastyki, „Mateusz, daj Mata”. Do najbardziej znanych i utrwalonych na polskim rynku wydawniczym pism należy „DD Tygodnik”, ongiś związany z audycją telewizyjną „Małe Wiadomości DD”. Zdaniem pedagogów i bibliotekarzy szkolnych jest to dobre pismo dla dzieci starszych, zaczynających interesować się sprawami społecznymi i politycznymi. Ukazało się 8 nowych tytułów pism konfesyjnych, jak np. „Być sobą. W kościele i w świecie”. „Mały Chrześcijanin”, „Mały Pielgrzym”, „Promyk Jutrzenki”, „Moje Pismo Tęcza”, a z innych wyznań „Wędrownik”, pismo Zrzeszenia Badaczy Pisma Świętego, „Nowa Nadzieja dla Dzieci” czy też „Przyjaciel Dzieci”, dodatek do „Zwiastuna” — organu Kościoła Augsburskoewangelickiego w Polsce.

Czasopisma przeznaczone dla tej kategorii wieku kładą duży nacisk na rozwój osobowości, uznanej za ważniejszą niż charakter. Uczą on odpowiedzialności i bojowości, głosząc hasła: „Bądź w swojej szkole kimś”, „Walcz o swoje szkolne prawa”, „Bądź młodym ekologiem” itp. Pisma te przez krzyżówki, szarady, zagadki, fantastykę zmuszają do ustawicznego ćwiczenia umysłu, sięgania do encyklopedii i słowników, a niektóre z nich, jak np. „DD Tygodnik” czy „Atucik” wręcz prowadziły szkolenie ekonomiczne, uczyły o prawach rynku, obiegu pieniądza, podatkach, prywatyzacji. Mają one wychować człowieka żyjącego i pracującego w XXI wieku, podobnie jak czasopisma dla młodzieży starszych klas szkoły podstawowej i średniej.

<sup>15</sup> (LMB): „Zygzak”. „Kobieta i Życie” 1994, nr 9, s. 10.

Owa grupa czytelników zyskała 40 nowych tytułów; chronologię ich wchodzenia na rynek prasowy obrazuje tabela 5.

Tabela 5

## Nowe tytuły dla młodzieży w latach 1990—1995

| Rodzaje czasopism<br>kategorie czytelnicze | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | Razem |
|--------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Magazyny społeczno-kulturalne              | —    | 2    | 1    | 1    | 3    | 1    | 8     |
| Pisma o muzyce, filmie, wideo              | 2    | 2    | 3    | —    | 1    | 1    | 9     |
| Do nauki języków obcych                    | —    | —    | 1    | —    | —    | —    | 1     |
| Pisma krzyżówkowo-rozrywkowe               | —    | 1    | —    | 1    | —    | 1    | 3     |
| Dla dziewcząt                              | —    | 2    | 1    | 2    | 2    | —    | 7     |
| Harcerskie                                 | 5    | —    | —    | —    | —    | —    | 5     |
| Dla niepełnosprawnych                      | 1    | —    | 1    | —    | —    | —    | 2     |
| Konfesyjne                                 | 3    | —    | —    | 1    | —    | —    | 4     |
| Ruchów ekologicznych, „Zielonych”          | 1    | —    | —    | 1    | —    | —    | 2     |
| Razem                                      | 12   | 7    | 7    | 6    | 6    | 3    | 41    |

Źródło: jak wyżej

Do 1990 roku dla tej kategorii wiekowej ukazywał się miesięcznik „Jestem”, dwutygodnik „Filipinka”, dziennik „Świat Młodych” i „Młody Technik”. Zakładano, że młodzież szkół ponadpodstawowych winna już być wprowadzona do korzystania z czasopism społeczno-politycznych dla dorosłych. Ogniwem łączącym ten rodzaj czasopism z periodykami dla młodszej grupy wiekowej jest „Magazyn Nastolatków 10/20” oraz „Zygzak”, chociaż — jak wykazały badania czytelnicze — młodzież starszych klas szkoły podstawowej korzysta również z pism adresowanych do starszej młodzieży: „Jestem”, „Filipinki”, „Młodego Technika”, a także kobiecych: „Przyjaciółki”, „Tiny”, „Świata Kobiety” i innych. Szczególne kontrowersje wzbudzają nowe magazyny ilustrowane, które zyskały szeroką popularność wśród młodzieży — „Dziewczyna”, „Bravo”, „Bravo Girl!”, „Popcorn”, międzynarodowe pisma zachodnie w polskiej wersji językowej. Stały się one tematem dyskusji na forum sejmowym, jak również przedmiotem badań Katedry Psychologii Wychowawczej i Psychologii Rodziny Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie, omawiane były też na Forum Kobiet Katolickich w marcu 1995 roku.

Zarzuca się tym pismom, że przeszczepiają obce wzory zachowań i postaw, demonstrują inność, lekceważą zasady moralne uznawane u nas za podstawowe wartości etyczne. „Niemcy nie są dla Polaków źródłem kultury,

a raczej cywilizacji — solidności, dobrej organizacji”, a polskie społeczeństwo nie jest przyzwyczajone do „przyciężkawego stylu, dosadności, erotycznego fizjologizmu”, jaki serwują te międzynarodowe magazyny uznawane za rozrywkowe — pisze Kazimierz Krzysztofek<sup>16</sup>, oceniając miesięcznik „Dziewczyna”, wydawany we Wrocławiu przez firmę „Phoenix Intermedia”. „Dziewczyna w »Dziewczynie« czy »Brawo« nie tyle ma ciało (i jeszcze coś oprócz tego), ile jest ciałem” — pisze K. Krzysztofek. Zarzuca tym pismom „eskapizm, ucieczkę, kulturę kompensacyjną”, preferowanie „techniki seksu, sprawności performance”. Życie polega w nich na zaspokojeniu własnej cielesności, przy czym najwięcej tutaj zależy nie od wpływu rodziny czy środowiska, ale od osobistego zaangażowania i sprytu, stwierdza inny publicysta — Wiesław Kot<sup>17</sup>. Najostrzej oceniła te pisma młodzieżowe Antonina Gutowska, pracownik Katedry Psychologii Wychowawczej i Psychologii Rodziny KUL. Na wstępie zadała pytanie: „Jaka jest ich treść? Jakie kreują postawy wobec życia, swoich rówieśników i siebie? Treść tych czasopism — ocenia A. Gutowska — koncentruje się na muzyce rockowej i seksie<sup>18</sup>. Propagowany styl życia to „łatwa i szybka przyjemność”. Główna tematyka to seks, kariera i pieniądze — jako trzy ideały przedstawiane do naśladowania dorastającej młodzieży, pytającej o cel i sens życia. Autorkę rażą działy: np. w „Bravo” — *Mój pierwszy raz*, w których młodzież opisuje swój pierwszy stosunek seksualny, w „Bravo Girl!” — dział *Miłość i pożądanie*, w „Dziewczynie” — *Radość we dwoje*, przy czym została ona sprowadzona do przeżyć erotycznych. Można byłoby przejść nad tym do porządku, zważywszy, że ciągle jeszcze w szkołach brakuje edukacji seksualnej, a pisma owe przejęły tę funkcję. Razi w nich dosadność fizjologiczna i odrywanie seksu od uczucia. Nie ceni się w tych pismach miłości jako najwyższej wartości życia ludzkiego, siły kreatywnej ludzkiej działalności. Pisma te przekonują młodzież, że ciało ludzkie jest stworzone głównie do seksu. Nawet wywiady z idolami ograniczają się do ich życia seksualnego, skandali erotycznych, pieniędzy itp. Nie ma w nich mowy o trudzie twórczym, talencie i jego rozwijaniu, pracy. Z wywiadów wynika, że idola kreuje rozwiązłość życia seksualnego, brutalny sposób bycia, chamskie zachowanie i wypowiedzi. Nie ma w tych pismach obowiązków: szkoły, nauki, brakuje kłopotów z nauczycielami, rówieśnikami czy rodzicami, nie ma problemów i konfliktów. Lansowana postawa wobec świata i życia to „postawa hedonistyczna, wewnętrznego luzu” — ostrzega A. Gutowska. „Prasa tego typu nie tylko opisuje, ale i kreuje pewną rzeczywistość, lansuje określony styl życia i myślenia na czas młodo-

<sup>16</sup> K. Krzysztofek: *Erotyzm bez duszy...*, s. 1.

<sup>17</sup> W. Kot: *Teledysk pod lakierem...*, s. 77.

<sup>18</sup> A. Gutowska: *Prasa młodzieżowa a wychowanie...*, s. 1—12.

ści i na późniejsze życie.”<sup>19</sup> Prowadzi to do egoizmu, jak również do nieradzenia sobie z sobą samym, z własnymi emocjami. „Modelem zachowania — pisze A. Gutowska — jest ciągła rozrywka, wieczny bezmyślny uśmiech, modne i seksowne ubieranie się oraz umiejętność szybkiego podrywania obiektów pożądania.” Realizowana aktywność młodzieży to ciągła i nieustająca zabawa”, to udział w imprezach dyskotekowych, prywatkach, oglądanie filmów porno, korzystanie z sekstelefonów i uprawianie seksu. Rzeczywistość w owych pismach została odrealniona, toteż — jak powiedziała Wanda Papis — „bolesny musi być dla każdego młodego czytelnika powrót do nie tak rozrywkowych i kolorowych realiów, czy też swojego — najczęściej niezbyt seksownego — wyglądu”. W wieku kilkunastu lat może to wywoływać postawy ucieczki, hamować zdolności do tworzenia stałych więzi, prowadzić do „utruty sensu życia i nieakceptowania siebie takim, jakim się jest”, a w rezultacie — nawet do samobójczej śmierci<sup>20</sup>.

Poglądy te dzielą też publicyści innych opcji niż środowiska prawicowe. Chodzi tu m.in. o sposób prowadzenia edukacji seksualnej dla młodzieży. A przecież tę edukację od lat prowadzi „Filipinka”, „Jestem” czy też ostatnio nawet „Płomyczek”, na co nikt nie zwrócił uwagi. Być może dlatego, że prowadzono ją w sposób subtelny, z uwzględnieniem tego, co w takich sytuacjach dzieje się z psychiką człowieka, z całą sferą jego uczuć. Istnieje zatem alternatywa dla tego kolorowego, międzynarodowego „chłamu”, jak określił tę prasę Mieczysław Prószyński. Być może po chwilowym zachłystnięciu się nimi powrócimy do naszych pism krajowych, lepszych pod względem merytorycznym, przystosowanych do naszej mentalności i sposobu myślenia. Według Doroty Pilot niewykluczone, że „Dziewczyna”, „Popcorn”, „Bravo” i inne międzynarodowe magazyny wydawane w Polsce „po wygaśnięciu licencji wrócą do właściciela” — szwajcarsko-niemieckiej grupy wydawniczej Jörga Marquarda<sup>21</sup>. Niemniej jednak ich pojawienie się na rynku prasowym w Polsce wpłynęło w sposób pozytywny na konkurencję i szukanie własnych rozwiązań uatrakcyjnienia naszych czasopism.

<sup>19</sup> Taż: *Demoralizacja...*, s. 23.

<sup>20</sup> W. Papis: *Współczesne zagrożenie dzieci i młodzieży...*, s. 8.

<sup>21</sup> D. Pilot: *Bravo Tina, gut Dziewczyna...*, s. 16—17.

JERZY JAROWIECKI

## ***Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989—1995***

W ostatnich miesiącach nasila się dyskusja na temat prasy dla dzieci i młodzieży oraz prasy młodzieżowej. Szczególnie ta ostatnia rozbudza namietności, wywołuje rozważania nad wpływem prasy na kształtowanie postaw młodzieży. Pamiętać należy, że gazety i czasopisma stanowią dziś najpopularniejsze źródło bieżącej informacji o świecie i życiu codziennym. Przekazują wiele idei i poglądów, osądów, w sposób zamierzony i niezamierzony kształtują określone wzorce zachowań. Wywierają też znaczny wpływ na postawy, na kreowanie opinii publicznej. Pisma młodzieżowe czy dla młodzieży kierowane są do czytelników w wieku 12—20 lat, a więc do ludzi znajdujących się w szczególnym czasie fizycznego i psychicznego rozwoju. Charakteryzuje się on m.in. buntem przeciw autorytetom, krytycyzmem wobec ustalonych schematów zachowań, osłabieniem więzi rodzinnych na rzecz związków rówieśniczych. Nie rozwijam szerzej tej kwestii, sygnalizuję ją raczej, by móc zastanowić się, jakie szanse i zagrożenia niesie okres transformacji dla prasy adresowanej do najmłodszych i młodych czytelników. Czasopisma te bowiem podlegają tym samym przeobrażeniom jak prasa dla czytelników dorosłych.

W latach 1989—1995 nastąpiły w Polsce znaczące przeobrażenia jakościowe i ilościowe środków masowego komunikowania, spowodowane zmianami politycznymi i ekonomicznymi. Zapoczątkowany w połowie 1989 roku przy „okrągłym stole”, a realizowany po wyborach czerwcowych okres transformacji prasy przyniósł następujące zmiany w całej prasie, w tym też w czasopiśmie dziecięco-młodzieżowych:

- przeobrażenie podstaw prawnych prowadzące m.in. do likwidacji największego koncernu prasowego RSW „Prasa-Książka-Ruch” i redakcji z nim związanych, zniesienia cenzury, do ustalenia prawa prasowego itp.;
- przekształcenia własnościowe w mediach, zmiana podstaw finansowo-materiałnych prasy, zmiana właścicieli większości tytułów, pojawienie się nowych indywidualnych (prywatnych) wydawców, spółek dziennikarskich, powstanie fundacji wydających prasę;
- zmianę krajobrazu politycznego i ideowego; rozwiązanie Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej i złączonego z nią systemu prasy dla dzieci i młodzieży, a w efekcie — powstanie nowych organizacji i stowarzyszeń młodzieży i jej prasy, szczególny rozwój prasy katolickiej, pojawienie się na rynku prasowym tytułów dotąd wydawanych w tzw. drugim obiegu przez opozycyjnie nastawione wobec ustroju PRL grupy młodzieży;
- wymianę zespołów redakcyjnych, i to nie tylko osób pełniących funkcje redaktorów naczelnych czy ich zastępców, rozpad dawnych licznych zespołów redakcyjnych; proces opuszczania redakcji przez ludzi związanych z prasą sprzed 1989 roku, nie mający cech tylko wymiany pokoleniowej.

Lata 1989—1995 to okres burzliwego rozwoju ilościowego czasopism dla dzieci i młodzieży. Mamy do czynienia ze zmianami na rynku prasowym wynikającymi z pojawienia się nowych wydawców, tytułów, zróżnicowanych form kolportażu. Zdecydowanie poprawiła się baza techniczna, techniki drukowania. W miejsce szarych, bezbarwnych czy mało kolorowych czasopism dla dzieci i młodzieży pojawiły się wielobarwne, o ekspresywnej szacie graficznej periodyki, a ich „obrazkowość”, „komiksowość” często zastąpiła dotychczasowe wartościowe treści poznawcze. Konkurencja rynkowa sprawiła, że w tych czasopismach — szczególnie dla młodzieży — dominuje forma nad treścią, co ma źródło w walce o młodego czytelnika, w której — niestety — przewagę osiągają wysokonakładowe tytuły, najczęściej stanowiące polskie mutacje zachodnioeuropejskich magazynów z ich wątpliwymi wartościami i wzorami zachowań. Dominuje w nich sensacja, problematyka seksualna, muzyka, rozrywka. Obrazy w nich zawarte oderwane są od problemów przeciętnych ludzi, jak praca, kształcenie się czy szeroko pojęte życie rodzinne. W wynurzeniach wielu idolów tej prasy (nie kryjmy, że stają się oni idolami młodzieży) nie spotyka się głębszej refleksji nad życiem czy prawdziwymi uczuciami. Sposób przekazywania informacji ma silnie oddziaływać na emocje młodych ludzi.

Periodyki te spotykają się z wieloma krytycznymi ocenami pedagogów i działaczy społecznych. W czasie dyskusji sejmowej, poświęconej problemom przekształceń w prasie polskiej, wyrażono następujący pogląd:



Szczególnie niski poziom merytoryczny proponują pisma młodzieżowe [...]. Najczęstszym wątkiem jest życie na dworach europejskich, romanse i skandale wokół gwiazd filmowych itp. tanie i płytkie sensacje [...]. Bohaterami są idole różnych rodzajów muzyki. Groźne jest też przeszczepianie obcych, złych wzorów zachowań, na przykład czasopisma dla 13-latków uczą techniki życia seksualnego. Z ogromną obawą patrzymy na indoktrynację obyczajową i kulturową, w której idolami stają się ludzie rozwodzący się, demonstrujący inność, lekceważący zasady moralne. O wartościach chrześcijańskich ledwie wspominam, aby nie być posądzonym o klerykalizm.<sup>1</sup>

Na forum dyskusyjnym nt. *Kto wychowuje nasze dzieci* przedstawiono wyniki analizy procentowego rozkładu treści kilku czasopism z 1994 roku<sup>2</sup>. Ukazuje je tabela 1.

Tabela 1

## Procentowy rozkład treści kilku pism młodzieżowych

| Tytuł czasopisma                | Seks, miłość | Film, plotki o aktorach | Muzyka, plotki o piosenkarzach | Uroda, moda | Reklama |
|---------------------------------|--------------|-------------------------|--------------------------------|-------------|---------|
| „Dziewczyna”                    | 25%          | 10%                     | 10%                            | 18—20%      | 25%     |
| „Bravo”                         | 20%          | 15%                     | 50%                            | 5%          | 6%      |
| „Bravo-Girl”                    | 30%          | 6%                      | 4%                             | 30—35%      | 3%      |
| „Popcorn”                       | 2%           | 7%                      | 65%                            | 1%          | 13%     |
| „Magazyn Nastolatków 10/20”     | 20%          | 13%                     | 25%                            | 10%         | 6%      |
| „TIM”                           | 40—50%       | 7—15%                   | 10%                            | 10%         | 7%      |
| „Brum-Magazyn Młodych Bandytów” | —            | —                       | 90%                            | —           | 5%      |

Wspomina się o tym dlatego, że prasa dla młodzieży (12—20 lat) nie tylko opisuje, ale i kreuje pewną rzeczywistość, lansuje określony styl życia i myślenia, kształtuje postawy wobec świata i ludzi. W okresie przekształceń pra-

<sup>1</sup> Problemom przekształceń w polskiej prasie, w tym też w prasie dla dzieci i młodzieży, zajmowano się na 43 posiedzeniu Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 17 lutego 1995 roku. Por. *Sprawozdanie Stenograficzne z 43 posiedzenia Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w dniach 15, 16 i 17 lutego 1995 r.* Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Kadencja II. Warszawa 1995, s. 222—237. Mediami adresowanymi do dzieci i młodzieży interesowało się Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Senatu w marcu 1995 roku. Seria: Opracowania tematyczne. OT—140, OT—142, OT—143, Warszawa 1995.

<sup>2</sup> Cyt. za: G. Węglarczyk: *Prasa młodzieżowa — pomoc w wychowaniu czy demoralizacja*. „Wychowawca” 1995, nr 2, s. 31.

sy dla dzieci i młodzieży osłabione zostało oddziaływanie na sferę intelektualną, bardziej natomiast wpływa się na sferę emocjonalną.

W okresie transformacji polskiego rynku interesujących nas periodyków pojawił się problem obecności kapitału zagranicznego w polskich mediach. Polska znalazła się w sferze wielkich koncernów prasowych krajów zachodnich. Coraz częściej pojawiają się niespokojne głosy o zagrożeniu polskiej prasy przez obcy kapitał<sup>3</sup>. Sprawa wywołuje liczne kontrowersje, często pojawia się m.in. pytanie, w jaki sposób obcy właściciel lub dysponent prasy zechce uwzględnić narodowe tradycje czy też narzucać wartości obce naszej kulturze narodowej. Pytanie to jawi się w sytuacji, gdy na rynku prasowym zanikają lub mają niskie nakłady pisma wartościowe, preferujące ambitną twórczość, pełniące funkcje edukacyjne i kształtujące poziom kultury i świadomości narodowej, a ich miejsce zajmują „kalki” europejskich pism sprzyjające często degradacji umysłowej kręgów młodych czytelników, pełne strywalizowanych treści. Dodać trzeba, że chętnie czytane przez młodzież.

Wśród pism wysokonakładowych dominuje grupa czasopism-kalek poświęconych kulturze masowej, których edytorami są wydawcy zagraniczni. Wymieńmy przykładowo: rozrywkowe czasopismo młodzieżowe „Bravo”, redagowane przez Marka Sierockiego, stanowiące polską wersję periodyku niemieckiego (wyd. H. Bauer, sp. z o.o. — nakł. 1 000 000 egz.); magazyn rozrywkowy dla dziewcząt „Dziewczyna” pod red. Danuty Bukowskiej — polska wersja periodyku szwajcarskiego (wyd. Jörg Marquard Gruppe Magazine Publishing Company — nakł. 500 000); pismo skierowane do dziewcząt w wieku 14—18 lat „Bravo-Girl” pod red. Anny Mędlńskiej (wyd. H. Bauer, sp. z o.o. — nakł. 400 000 egz.); magazyn muzyczny dla młodzieży w wieku 13—20 lat „Popcorn” pod red. Urszuli Dziewit (wyd. JMG Magazine Publishing Company — nakł. 450 000 egz.); „Magazyn Nastolatków 10/20” pod red. Anny Łasicy (wyd. Atrina Studio — nakł. 400 000 egz.).

Z polskich periodyków dla młodzieży najwyższe nakłady osiąga „Jestem” pod red. Stanisława Szperlinga, pismo Polskiego Czerwonego Krzyża (nakł. 800 000 egz.) oraz dwutygodnik przeznaczony dla dziewcząt w wieku 15—18 lat „Filipinka”, pod red. Hanny Jaworowskiej-Błońskiej (wyd. Dom Wydawn. „Filipinka”, sp. z o.o. — nakł. 200 000 egz.). W pierwszym dominuje problematyka wychowania zdrowotnego, profilaktyka zdrowotna, publicystyka propagująca wartości humanitarne. Autorzy nie unikają spraw trudnych, np. problemu ludzi chorych i upośledzonych, sposobów radzenia sobie

<sup>3</sup> Por. Z. Bajka: *Kapitał zagraniczny w polskich mediach*. „Zeszyty Prasoznawcze” 1994, z. 1/2, s. 5—22; z. 3/4, s. 5—8; Tenże: *Kapitał zagraniczny w mediach polskich*. W: *Pięciolecie transformacji mediów*. Red. A. Słomkowska. Warszawa 1995, s. 87—100.

z własną niesprawnością. Oprócz tego pojawiają się liczne porady życiowe, psychologiczne. W „Filipince” natomiast artykuły dotyczą różnych dziedzin życia: jest moda i rozrywka, ale też teksty traktujące o problemach społecznych, o pracy i kulturze, są wywiady z przedstawicielami świata sztuki i nauki. Nie brak tematów poruszających miłość nastolatków, sferę uczuć i konsekwencji z nimi związanych. Występują teksty zachęcające do krytycznego myślenia, pracy nad sobą, twórczości, nauki.

Korzystniej, niż z prasą młodzieżową, przedstawia się sytuacja periodyków dziecięcych. Co prawda, negatywnym skutkiem transformacji w obrębie prasy dziecięcej stało się zniszczenie programu edytorskiego „Naszej Księgarni”, który respektował utrzymującą się blisko siedemdziesiąt lat w warunkach polskich zasadę wydawania tego rodzaju periodyków przy uwzględnieniu kategorii wiekowych: „Miś” — był pismem dla dzieci najmłodszych, w wieku przedszkolnym, „Świerszczyk” — dla dzieci w wieku 6—8 lat, „Płomyczek” — 9—12 lat, „Płomyc” dla dzieci starszych, w wieku 12—15 lat. Na rynku wydawniczym przetrwały wprawdzie „Miś”, „Świerszczyk” oraz „Płomyczek”, ale zmienił się wydawca i nakłady. Zmniejszenie nakładów spowodowało, iż pisma te nie odgrywają już tej roli jak przed laty. Na przykład „Miś” w 1989 roku ukazywał się w nakładzie 600 000 egz., aktualnie — wydawany przez spółkę cywilną „Vama” pod red. Danuty Cwetsch — 82 000 egz., „Świerszczyk” osiągał nakład 421 000 egz., obecnie — pod red. Doroty Oleksiak — 65 000 egz., „Płomyczek” w 1989 roku miał 281 000 egz. nakładu, aktualnie — wydawany przez firmę prywatną „Amos” pod red. Janusza Sąpa — 50 000 egz.

Pisma te na szczęście zostały wzbogacone periodykami innymi. Dzięki działalności edytorskiej firmy M. Prószyńskiego i Spółki ukazuje się w 95 000 egz. nakładu miesięcznik „Bęc”, ilustrowany magazyn dla dzieci (3—6 lat), będący edycją popularnego francuskiego pisma „Pomme d’Api”, pod red. Agaty Niewiarowskiej. Prywatny edytor M. Śmiecińska wydaje ilustrowany tygodnik dla dzieci (4—7 lat) pt. „Pentliczek” (red. Andrzej Budek, 60 000 egz. nakładu). Biuro Reklamy Telewizji Polskiej jest editorem miesięcznika dla grzecznych dzieci — „Ciuchcia” (red. Andrzej Grabowski, 200 000 egz. nakładu). O znaczącym walorze tych dziecięcych czasopism decyduje zamieszczanie tekstów literackich i poezji o wysokich wartościach artystycznych, ciekawych ilustracji i materiału graficznego. Z pismami tymi współpracują znani pisarze, poeci i plastycy: Dorota Gellner, Danuta Waniłow, Małgorzata Musierowicz, Ewa Chotomska, Natalia Usenko, Beata Krupska, Joanna Kulmowa, Magda Jasny, Magda Krajewska.

## ***Problemy ilościowe prasy dla dzieci i młodzieży***

Dużą trudność sprawia próba jednoznacznego określenia wielkości oferty czytelniczej dla owej grupy odbiorców prasy, brakuje bowiem danych. Wiele tytułów występuje w rejestrach sądowych, inne tylko podlegają rejestracji w izbach skarbowych, liczne nigdzie nie są zgłaszane. Znaczna część wydawców nie przestrzega przepisu o obowiązkowym egzemplarzu, stąd nie są one odnotowywane w wykazie czasopism nowych, zawieszonych lub zmieniających tytuł<sup>4</sup>, czasem pojawiają się w różnych katalogach<sup>5</sup>, spisach<sup>6</sup> lub informatorach prasy polskiej<sup>7</sup>. Tytułem przykładu można wspomnieć, iż w *Katalogu prasy polskiej za rok 1994* pod red. S. Dzikiego odnotowano 56 tytułów czasopism dla dzieci i młodzieży, natomiast *Przewodnik bibliograficzny* zarejestrował tylko 37. Ten sam S. Dziński w *Katalogu prasy polskiej za rok 1995* odnotował ich 154. Nikt nie policzył czasopism szkolnych, fanzimów — ich liczba sięga około tysiąca tytułów. Może dzieje się tak dlatego, że wśród nich zauważa się ogromną fluktuację tytułów. Wywołuje ją zawieszanie periodyków ze względu na trudności finansowe, decyzję wydawcy, chociaż brak informacji o tych decyzjach powoduje, iż zawieszane tytuły nadal funkcjonują w świadomości społecznej (np. „Płomyk”, „Na przelaj”, „Razem”, „Okienko”, „Świat Młodych”, „Video-Świat Hanna Barbera”, „Ulica Sezamkowa”).

Nie sposób też ustalić zasięgu czytelniczego. Względnie duża liczba czasopism adresowanych do środowisk dziecięcych i młodzieżowych jest pozorna. Blisko połowa z wymienionych w *Katalogu...* za rok 1995 nie przekracza nakładu 5000 egz. Dominują wśród nich czasopisma środowi-

<sup>4</sup> *Bibliografia wydawnictw ciągłych, nowych, zawieszonych i zmieniających tytuł*. Wkładka do „Przewodnika Bibliograficznego” za lata 1989—1995 (nr 13, 26, 39, 52).

<sup>5</sup> Np. *Katalog prasy polskiej za lata 1991/1992*; toż za rok 1993 oraz 1994. Red. S. Dziński. Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ. Kraków 1992—1994; *Katalog mediów polskich 1995*. Red. S. Dziński. Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ. Kraków 1995; *Katalog prasy, radia, telewizji 1993, województw: bielskiego, częstochowskiego, katowickiego, opolskiego*. Red. M. Jachimowski. Katowice 1993; Toż za rok 1994; J. Bojarski, A. L. Gzella: *Katalog prasy: wydawnictw katolickich*. Lublin 1994; A. Lepa, Z. Czopa: *Katalog prasy katolickiej w Polsce*. Łódź 1994.

<sup>6</sup> Np. J. Szmigiel, B. Zarembski: *Spis tytułów prasy harcerskiej 1950—1991*. „Harcerstwo” 1992, nr 3, s. 43—47; nr 4, s. 42—46; nr 6, s. 40—43; nr 12, s. 54—56; G. Michałowski: *Regionalne i lokalne czasopisma województwa bielsko-podlaskiego w latach 1989—1992*. „Bibliotekarz Lubelski” 1993, nr 124, s. 68—74; T. Zabielska: *Czasopisma i inne wydawnictwa ciągle Lubelszczyzny. (Przegląd nowych tytułów z lat 1989—1993)*. „Bibliotekarz Lubelski” 1993, nr 124, s. 75—81.

<sup>7</sup> *Informator prasy polskiej na rok 1991*. Warszawa 1992; *Informator: prasa — radio — telewizja*. Warszawa 1994—1995.

skowe, poświęcone twórczości literackiej, kulturze artystycznej, problematyce religijnej (te ostatnie stanowią grupę o nakładzie od 10 do 50 tys. egz.). Wśród pism wysokonakładowych reprezentowanych przez ponad 26 tytułów od 50 000 do ponad 1 000 000 egz.) wyraźnie dominują czasopisma poświęcone kulturze masowej (12 tytułów), muzycznej, poradniczo-rozrywkowej, wydawane przez wydawców zagranicznych (H. Bauer, Phoenix). Wyjątek stanowi półpolska „Filipinka” (200 000 egz.), „Jestem” (800 000 egz.), „Zygzak” (33 000 egz.). Stosunkowo liczne, aczkolwiek niższe niż w 1989 roku, nakłady mają czasopisma dziecięce. W roku 1995 wyniosły one np. „Miś” (82 000), „Świerszczyk” (65 000), „Pentliczek” (80 000), „Bęc” (100 000), „Domowe Przedszkole” (80 000), „Już czytam” (87 000), „2 × Tygodnik DD” (70 000), „Mały Gość Niedzielny” (40 000), „Promyk Jutrzenki” (65 000 egz.), wznowiony „Płomyczek” (50 000). Ilustruje to tabela 2.

Tabela 2

## Nakłady wybranych czasopism dziecięcych w tys. egz.

| Tytuł                  | Nakład |      |      |      |      |      |      |
|------------------------|--------|------|------|------|------|------|------|
|                        | 1989   | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 |
| „Bęc”                  | —      | —    | —    | 100  | 95   | 95   | 95   |
| „Ciuchcia”             | —      | —    | —    | —    | —    | —    | 200  |
| „2 × Tygodnik DD”      | —      | —    | —    | —    | —    | 100  | 70   |
| „Domowe Przedszkole”   | —      | —    | —    | —    | —    | 75   | 80   |
| „Już czytam”           | —      | —    | —    | —    | —    | 80   | 87   |
| „Króliczek”            | 200    | 150  | 70   | —    | —    | —    | —    |
| „Miś”                  | 600    | 100  | 100  | 87   | 80   | 82   | 82   |
| „Pentliczek”           | —      | —    | —    | —    | 50   | 60   | 80   |
| „Świerszczyk”          | 421    | 100  | 85   | 70   | 65   | 65   | 65   |
| „Płomyczek”            | 281    | —    | —    | —    | 60   | 50   | 50   |
| „Promyk Jutrzenki”     | —      | —    | —    | —    | 50   | 50   | 65   |
| „Mały Gość Niedzielny” | —      | —    | —    | —    | 39   | 40   | 40   |

## ***Typologia czasopism dla dzieci i młodzieży wczoraj i dziś***

Tradycja czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży sięga XVIII wieku, kiedy to pojawiły się pierwsze magazyny tłumaczone z periodyków obcych na język polski. Oryginalne polskie czasopiśmiennictwo zapoczątkowały „Rozrywki dla Dzieci” (1824—1828), wydawane przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową. Na przełomie XIX i XX wieku ukazały się liczne tytuły tych czasopism jako samodzielne periodyki lub jako wkładki do czasopism dla dorosłych. W okresie zaborów odgrywały ważną rolę kulturotwórczą, edukacyjną, wpływały na kształtowanie postaw patriotycznych młodych czytelników, głosiły myśli postępowe i demokratyczne.

Pierwsze polskie czasopisma dla młodych czytelników nie uwzględniały poziomu ich psychicznego rozwoju, miały charakter uniwersalnych magazynów. W dwudziestoleciu międzywojennym i po 1945 roku polskie czasopiśmiennictwo, należące do najbardziej rozwiniętych w Europie, adresowane było do odbiorców czterech poziomów rozwojowych.

W czasopismach dla czytelników najmłodszych, przedszkolnych (3—6 lat), nie umiejących czytać, przeważały jedno- i wielobarwne ilustracje (60—70%), występowały krótkie teksty i wierszyki, często uzupełniane wkładką do wycinania (np. „Iskierki. Pisemko dla Najmłodszych”, „Słonko. Tygodnik dla Małych Dzieci”, „Małe Pisemko”, „Mały Płomyczek”, „Miś. Przyjaciel Najmłodszych”).

Czasopisma dla dzieci w wieku od 6 do 8 lat (I—II kl. szkoły podstawowej), a więc umiejących już czytać, były bogato ilustrowane (do 50% zawartości). Teksty pisane wierszem i prozą mówiły o sprawach związanych z najbliższym otoczeniem dziecka (np. „Płomyczek. Tygodnik z Obrazkami dla Młodszych Dzieci”, „Listki. Dwutygodnik dla II kl. Szkoły Powszechnej”, „Nasza Praca. Dwutygodnik dla II kl. Szkoły Podstawowej”, „Dzwonki”, „Poranek”, „Promyczek”, „Świerszczyk”).

Czasopisma dla dzieci w wieku od 9 do 12 lat (kl. III—V) oprócz ilustracji, tekstów literackich zawierały łatwe artykuły oraz wiadomości popularnonaukowe, kąciki przyrodnicze i majsterkowania, informacje o książkach, dział korespondencji, konkursy. Do takich należały np. „Moje Pisemko. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci i Młodzieży”, „W słońcu. Dwutygodnik Ilustrowany dla Dzieci i Wychowawców”, „Dziatwa Polska. Dwutygodnik Ilustrowany dla Dzieci”, „Nasza Jutrenka. Pismo dla Dzieci i Młodzieży”, głównie jednak „Płomyk. Tygodnik dla Dzieci i Młodzieży”.

Czasopisma dla dzieci starszych, od 12 do 15 lat (kl. VII—VIII), wchodzących w okres dojrzewania, podejmowały tematykę trud-

niejszą, często związaną z aktualnymi wydarzeniami, zawierały treści o charakterze poznawczym. Dominowały w nich reportaże, artykuły popularnonaukowe z różnych dziedzin wiedzy, wiersze, nowele, powieści w odcinkach. Redakcje poświęcały uwagę zagadnieniom etyczno-moralnym, zwłaszcza w relacji jednostka — społeczeństwo. Do tej grupy zaliczają się np.: „Poranek. Tygodnik dla Starszych Dzieci”, „Iskry. Tygodnik dla Młodzieży”, „Czyn Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża”, przede wszystkim jednak „Płomyk”. Wspomagały je czasopisma: „Mały Świątek. Czasopismo Ilustrowane dla Dzieci i Młodzieży”, „Młody Polak. Dwutygodnik Ilustrowany dla Młodzieży Szkolnej”, regionalne: „Orlęta Polskie. Czasopismo dla Dzieci Polskich w Wolnym Mieście Gdańsku”, „Dziecko Pomorza”, „Powszechniak. Czasopismo Młodzieży Szkół Powszechnych Zagłębia Węglowego”.

Oprócz wymienionych grup czasopism pojawiły się też periodyki dla wszystkich grup wiekowych o ściśle określonej tematyce: były to czasopisma popularnonaukowe: techniczne („Młody Technik”, „Młody Lotnik”, „Horyzonty Techniki dla Dzieci”), przyrodnicze (Przyrodnik. Miesięcznik dla Młodzieży”, „Młody Przyrodnik”, „Młody Przyjaciel Zwierząt”), czasopisma krajoznawczo-turystyczne, sportowe, regionalne, komiksowe<sup>8</sup>.

Czasopisma młodzieżowe wydawane były przez liczne organizacje młodzieżowe: wiejskie, robotnicze, istniała rozbudowana prasa harcerska, religijna.

W latach transformacji 1989—1995 ukazujące się tytuły czasopism dla dzieci i młodzieży niełatwo poddać klasyfikacji, większość z nich ma szeroko określonego adresata młodzieżowego czy też dziecięcego i trafia do rąk młodego czytelnika niezależnie od jego wieku<sup>9</sup>. Załamał się zatem sprawdzony i przydatny z punktu widzenia edukacji i wychowania podział według kategorii wiekowych. Na podstawie zarejestrowanego przez autora artykułu zbiorze ponad 700 tytułów (nie wszystkie rejestrują drukowane spisy i katalogi) można odnotować 138 tytułów czasopism dla dzieci, 69 tytułów czasopism dla dzieci i młodzieży treści specjalnej, 87 tytułów czasopism katolickich, 186 czasopism szkolnych, 79 czasopism młodzieżowych, 64 czasopisma studenckie i 95 harcerskich. Zastrzec się należy, że wielkości te nie określają pełnej liczby tytułów (szczególnie prasy szkolnej) ukazujących się w Polsce w omawianych latach. Znaczna część tytułów skierowana była dla małych środowisk lokalnych.

<sup>8</sup> Por. J. Jarowiecki: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży. Cz. 1: 1918—1945*. Kraków 1990; *Prasa dziecięca i młodzieżowa. Studia i materiały*. Red. M. Adamczyk i J. Jarowiecki. Kielce 1992.

<sup>9</sup> Przykładem tego może być artykuł Marka Glogiera: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży po roku 1989. Wprowadzenie do tematu*. „Biuletyn Informacyjno-Instrukcyjny Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie” 1994, nr 3, 23—27.

Nadal do części tytułów ukazujących się czasopism można zastosować podział według kategorii wiekowych. Wychodzą zatem:

- czasopisma dla dzieci najmłodszych, nie umiejących czytać, np.: miesięczniki „Ja” i „Ty” (zawieszone w 1992 roku), „Miś”, „Przedszkolak”, „Domowe Przedszkole”, „Bęc”, „Dumbo”, „Ciuchcia”, „Ulica Sezamkowa” (zawieszona w 1994 roku), „Zabawa”;
- periodyki dla dzieci w wieku 6—8 lat, np.: „Świerszczyk”, „Bęc”, „Ciuchcia”, „Pentliczek”;
- czasopisma dla dzieci w wieku 9—12 lat, np.: „2 × Tygodnik DD”, „Płomyczek”, „Okienko”, „Juppi”;
- czasopisma dla dzieci w wieku 12—15 lat, np.: „Świat Młodych” „Zygzak” — magazyn PCK, „Szkolar”.

Wśród polskich pism przeznaczonych dla dzieci i młodzieży znajdują się obecnie rozmaite magazyny i gazety o charakterze ogólnym i specjalistycznym, rozbudzające różnorodne zainteresowania artystyczne, przede wszystkim jednak muzyczne, nastawione na zaspokojenie i rozwijanie określonych potrzeb młodych odbiorców. Przeżywamy zalew prasy rozrywkowej, czasopism komiksowych, które bardziej posługują się przekazem wizualnym niż słownym. Osiągają one ogromne nakłady, choć nie zawsze łatwe do ustalenia, redakcje bowiem nie chcą ich ujawnić. Można pokusić się o klasyfikację tych czasopism, kierując się nie tylko kryteriami wiekowymi, ale również zawartością treściową, formą wypowiedzi, charakterem, kręgiem odbiorców.

Czasopisma rozrywkowe, zawierające rozmaitego rodzaju rysunki do malowania, krzyżówki, rebusy, szarady i zadania umysłowe, często konkursy z nagrodami, humor i satyrę:

- malowanki, np.: „Zgadywanka-Rysowanka” z serii „Encyklopedyjka Dziecięca”, „Dobranocka do Kolorowania”, „Malowanka dla Przedszkolaka”, „Kolorowe Cyferki”, „Maluj razem z nami”, „Papuga”, „Atlasik Dziecięcy”;
- łamigłówki: „Brzdąc”, „Świat Zagadek”, „Abrakadabra”, „Zgaduj-Zgadula”, „Dziecięca Rozrywka”, „Esterka Dzieciom”, „Główkolandia”, „Kramik”, „Kubusiowe Zagadki”, „Supelek”, „Supelek z Pętלקą”, „Mały Supelek”, „Piotruś”;
- humorystyczne, np.: „Uśmiech Numeru”, „Gupi”.

Czasopisma komiksowe w okresie PRL ukazywały się w postaci seryjnych zeszytów w kilkusettyśięcznych nakładach: „Kapitan Żbik”, „Hans Kloss”, „Kajko i Kokosz”, „Kleks”. Po roku 1989 jedynym polskim wydawcą wysokonakładowych komiksów jest firma „Prószyński i Spółka”, która kontynuuje wydawanie dawnych prasopodobnych tytułów, takich np. jak: „Tytus, Romek i Atomek”, „Thorgati”. Od 1990 roku króluje na polskim rynku polsko-szwedzki joint-venture „TM-Semic”, która wydaje łącznie 18 tytułów,



np. „Muminki”, „Alf”, „Superman”, „Batman”, „X-nan”, „Conan Barbarzyńca”. Drugą znaczącą firmę w Polsce stanowi amerykańskie wydawnictwo Egmont American Ltd, wypuszczające 8 tytułów, m.in. „Komiks Gigant”, „Królik Bugs”, „Mickey Mouse”, „Donald Duck”, „Turtles”, „Tom i Jerry”. Wśród komiksów są jeszcze inne tytuły: „Asterix”, „Bamse”, „Flinstonowie”, „Goliat” etc.

Czasopisma edukacyjne dla różnych grup wiekowych uczą samodzielnego myślenia (np. „Przedszkolak”, „Biedronka”, „Ciuchcia”), wykorzystywane są do nauki czytania, pisania i liczenia (np. „Już czytam”, „Wesołe Cyferki”, „Z angielskim do dziecka”). Zaliczają się do nich magazyny o różnym stopniu trudności, np. „Jupik”, „Juppi”, „Max i Spółka”, „Hi” (zawieszone w 1992 roku), rozmaite czasopisma przydatne do powtarzania i utrwalania wiedzy (np. „Szkolar”, „Dyktando”, „Korepetytor”, „Why not”, „Junior Journal”). W tej grupie mieszczą się też: „Miś”, „Poznaj swój kraj”, „Poznaj świat”, „Promyczek Dobra”, „Zygzak”, „Mówią wieki”.

Czasopisma techniczne stanowią odmianę czasopism edukacyjnych. Do 1990 roku w tej grupie znajdowały się periodyki wydawane przez Naczelną Organizację Techniczną: „ABC Techniki” (5—8 lat), „Kalejdoskop Techniki” (7—14 lat), „Horyzonty Techniki” oraz „Zrób to sam” — czasopismo majsterkowiczów. Pisma te miały charakter popularnonaukowy, po części — hobbystyczny, poruszały tematy z różnych dziedzin techniki, podawały ciekawostki naukowe, uczyły historii techniki i humanistycznego na nią spojrzenia, ukazywały sylwetki wybitnych ludzi nauki. Na rynku utrzymały się: „Mały Modelarz”, wydawany przez Ligę Obrony Kraju, oraz „Młody Technik” (red. J. Trzcionka), wydawany po 1989 roku przez Laborpress sp. z o.o., a obecnie przez wydawnictwo „Lopus” sp. z o.o., drukowany w nakładzie 60—70 000 egz., w 1995 roku natomiast — 37 500 egz.

Czasopisma informatyczne, nowy rodzaj czasopism, zastępujący czasopisma techniczne, cieszą się dużą popularnością wśród różnych grup wiekowych. Najstarszym pismem komputerowym w Polsce jest „Bajtek” (1985), osiągający nakład ponad 80 000 egz., adresowany do czytelnika początkującego i średnio zaawansowanego w posługiwaniu się komputerem. Pozostałe czasopisma nie są skierowane tylko do młodzieży: „Amiga” (46 000 egz.), „Atari Magazyn” (50 000 egz.), „Commodore and Amiga” (70 000 egz.), „Hip” (45 000 egz.). Użytkownicy komputerów mogą znaleźć w tych pismach opisy sprzętu, programów, kursy programowania etc. Powodzeniem cieszą się czasopisma zajmujące się grami komputerowymi: „Świat Gier Komputerowych”, „Player” (40 000 egz.), magazyny dla grających i sympatyków gier oraz „Top Secret” (130 000 egz.), „Computer Studio 2” — magazyny fanów gier komputerowych.

Do czasopism przyrodniczych i ekologicznych, przeznaczonych dla miłośników przyrody od lat 4 do..., należą ukazujące się od

1992 roku „Zwierzaki” (170 000 egz.) i pokrewne edycje: „Zwierzaki-Plakat” (97 000 egz.) oraz „Kwak” — ilustrowany magazyn dla dzieci poświęcony zwierzętom (86 000 egz.). Wydawcą tych czasopism jest firma „Prószyński i Spółka”. Występują w nich krótkie teksty, dominują znakomite fotografie, prezentujące różne gatunki zwierząt egzotycznych i rodzimych, zjawiska przyrodnicze. Są też relacje czytelników o hodowli zwierząt. A w „Kwaku” każdy może zamieścić fotografię swojego ulubieńca.

Pismami ekologicznymi są: „Wolę być”, wydawany przez Ogólnopolski Ruch Ekologiczno-Pokojowy „Wolę Być” (7000 egz.), oraz morskie czasopismo „Wodnik”, zajmujące się problemem czystości wód w obrębie basenu Morza Bałtyckiego, a także „Forum Ekologiczne” (5000 egz.) — młodzieżowe pismo poświęcone problematyce ekologicznej.

Czasopisma turystyczno-krajoznawcze („Poznaj swój kraj” i „Wędrowiec”) w pewnym sensie korespondują z wymienionymi wcześniej periodykami.

„Poznaj swój kraj” jest miesięcznikiem krajoznawczo-turystycznym, wydawanym przez firmę „Amos”, pod red. działacza PTTK i poety dziecięcego — A. Gordona (najczęściej ma charakter monograficzny, poświęcony wybranemu regionowi), natomiast „Wędrowiec” to kwartalnik krajoznawczo-turystyczny, przeznaczony dla młodzieży szkolnej, wydawany przez Włocławski Oddział PTTK (700 egz.).

Czasopisma muzyczne zawierają prezentacje zespołów i solistów, wywiady, recenzje z płyt i książek o tematyce muzycznej. Można wśród nich wyróżnić czasopisma skierowane do miłośników poszczególnych gatunków muzyki młodzieżowej: rocka („Tylko Rock”, „Rock Power”, „POP Rock”), rock’n rolla („Rock’n Roll”), bluesa („Bluesman”), jazzu („Magazyn Muzyczny Jazz”), heavy metalu („Metal Hammer”). Przez długie lata głównym czasopismem muzycznym był „Non Stop”, znany z dobrych, ostrych tekstów, który zajmował się muzyką alternatywną i awangardową. Szerzej problemy muzyczne ujmował „Magazyn Muzyczny” (wszystkie odmiany muzyki: rock, jazz, pop, blues itp.). Po 1989 roku oferta czasopism muzycznych dla młodzieży znacznie została rozbudowana. Ukazują się one w wysokich nakładach od 30 do ponad 100 000 egz. Wydają je najczęściej spółki z o.o. (np. „Agora” sp. z o.o. — „Rock’n Roll”; „Res Publika Press” sp. z o.o. — „Tylko Rock”), osoby prywatne (Zbyszek Hołdys — „Grill”, Leszek Dziugiel — „Bravo Best”) lub firmy zagraniczne (Metal Mind Productions — „Metal Hammer”; Maxwell Specialist Magazines — „Rock Power”);

Czasopisma plastyczne, poświęcone propagowaniu sztuk plastycznych, umożliwiają młodzieży kontakt z dziełami sztuki, zamieszczają materiały pomocne w opanowaniu umiejętności rysowania, na temat technik malarskich, koloru, kompozycji. W tej grupie periodyków można wymienić miesięczniki „Sandy” (red. S. Stanisławski), „Maluj razem z nami” (red. A. Kołda,

D. Gruszczyńska) oraz „Słoneczko”, pismo Dziecięcych Warsztatów Plastycznych, wydawane w niewielkim nakładzie w Toruniu.

Oddzielnie można potraktować czasopisma adresowane do wybranych kręgów czytelniczych. Niektóre z nich, jak np. religijne, mają zasięg lokalny, regionalny lub ogólnopolski, publikują je zróżnicowani wydawcy. Schematycznie da się wyodrębnić dwie grupy pism:

Czasopisma dla niepełnosprawnych zajmują się problemami chorych dzieci i młodzieży oraz ich integracją ze środowiskami ludzi zdrowych. Wydawcami tych pism są: Stowarzyszenie Młodzieży Niepełnosprawnej („Co w trawie piszczy”), Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych („W słońcu”) i Arnika, Fundacja na Rzecz Lecznictwa Dziecięcego w Kudowie („Pogodne Serce”). Ukazują się w nakładzie od 3000 do 50 000 egz. Nadto środowiska katolickie wydają „Braterstwo”, „Niespodziankę”, „Serwus”.

Czasopisma dla mniejszości narodowych, drukowane w języku tych mniejszości, skupiają uwagę na zainteresowaniach kulturalnych Białorusinów („Zorka”, red. E. Mironowicz) czy młodzieży żydowskiej („Jidelle”, red. S. Pawlisz). Ten ostatni periodyk wydawany jest w języku jidisz i polskim.

## ***Pisma wyznaniowe***

W wyniku zachodzących przemian na rynku mediów poważne miejsce zajmują pisma wyznaniowe, wśród których najliczniej prezentowane są periodyki katolickie obok czasopism mniejszości religijnych.

Czasopisma katolickie dla dzieci i młodzieży wydawane są przez katolickie organizacje religijne, zakony, osoby prywatne w celach katechetycznych i apostoelskich, a także oświatowo-wychowawczych. Zmierzają do wytworzenia nawyku myślenia kategoriami religijnymi i postępowania zgodnego z wartościami chrześcijańskimi, tradycją i kulturą narodową, wprowadzając też do współczesnej problematyki życia Kościoła. Tematyka periodyków obejmuje też treści świeckie oraz popularnonaukowe, prezentowane zgodnie ze światopoglądem katolickim. Odnotowano 87 tytułów dziecięcych i młodzieżowych czasopism katolickich (19 dla dzieci).

Czasopisma dla najmłodszych to 11 tytułów samoistnych i 8 dodatków lub mutacji dla dorosłych, np. „Mały Gość Niedzielny” (dodatek do „Gościa Niedzielnego”), „Mały Pielgrzym” (dodatek do „Pielgrzyma”), „Logos” (dodatek do „Logos”). Wydawcami wielu tytułów są zakony: „Mały Świątek” (Urszulanki Unii Rzymskiej), „Mały Apostoł” (pallotyni), „Rycerzyk Niepo-

kalanej" (franciszkanie konwentualni), „Mały Misjonarz” (werbiści), „Murzynek” (Sodaliczka św. Piotra Klawera). Z innych wymienić można: „Promyczek Dobra”, „Moje Pisemko Tęcza”, „Promyk Jutrzenki”, „Mały Przewodnik Katolicki”. Część z wymienionych tytułów ma zasięg lokalny, ich nakłady sięgają od 100 do 3500 egz. Pisma o zasięgu ogólnokrajowym mają znacznie wyższe nakłady, np. „Mały Apostoł” (28—30 000 egz.), „Mały Przewodnik Katolicki” (38—50 000 egz.), „Mały Gość Niedzielny” (40 000 egz.), „Promyk Jutrzenki” (50—65 000 egz.).

Czasopisma dla młodzieży towarzyszą młodym ludziom w dorastaniu, poruszają ważne tematy natury religijnej, etycznej, społecznej, propagują chrześcijańskie wartości duchowe. Adresowane są do ogółu młodzieży, np. „Bastion” (Białystok), „BeZeb” (Kraków), „Bratni Zew” (Kraków), „Być sobą” (Warszawa), „Carpe Diem” (Kraków), „Este” (Kraków), „Fletnia Pana” (Wołów), „List do Przyjaciół” (Kraków), „Spojrzenia” (Łączna), „Wzrastanie” (Tarnów), „Ziarno” (Warszawa), „Zjednoczeni w Radości” (Wrocław), „Życie Dylinarni” (Kraków). Ukazują się też periodyki dotyczące duszpasterstwa różnych środowisk, np. akademickiego (6 tytułów), harcerskiego (3 tytuły), niepełnosprawnych (4 tytuły).

Tabela 3

**Wydawcy periodyków katolickich  
dla dzieci i młodzieży**

| Wydawcy                                 | Liczba tytułów |
|-----------------------------------------|----------------|
| Kurie i diecezje                        | 10             |
| Parafie                                 | 11             |
| Wyższe seminaria duchowne i szkoły      | 11             |
| Zakony                                  | 12             |
| Stowarzyszenia i ruchy młodzieżowe      | 24             |
| Duszpasterstwa akademickie i harcerskie | 9              |
| Inne                                    | 10             |

Czasopisma mniejszości religijnych przeznaczone są dla wiernych ściśle określonego wyznania w sensie religijnym i światopoglądowym. Odnotowano 15 tytułów, większość to miesięczniki (5) i kwartalniki (3), pozostałe ukazują się nieregularnie. Nakłady tych czasopism zamykają się w granicach 1200—12 000 egz. jednorazowego nakładu. Mają swe czasopisma wyznawcy Kościoła Augsburskoewangelickiego (protestanci). Są to:

„Przyjaciół Dzieci”, ukazujący się jako dodatek do „Zwiastuna”, oraz „Ewangelgarda”, wydawana przez Związek Młodzieży Ewangelickiej. Babtyści wydają „Latorośle” jako dodatek do „Słowa Prawdy” oraz „IBM Impuls. Biuletyn Młodzieży”. Magazyn młodzieżowy „Akcenty” jest periodykiem Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego, a „Tymoteusz” — Kościoła Zielonoświątkowego, który jest też edytorem biuletynu młodzieżowego „Good News — IK”. Prawosławni mają swoje pismo „Łampada”, a Badacze Pisma Świętego — „Wędrówka”.

Obserwując zachodzące przekształcenia własnościowe w polskiej prasie, stwierdzić należy, iż nastąpiły też wyraźne zmiany wśród mediów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży oraz w prasie młodzieżowej. Obecnie czasopisma te wydawane są przez liczne krajowe spółki (np. „Agora” sp. z o.o., „Nasza Księgarnia” sp. z o.o., „Res Publica Press” sp. z o.o., „Prószyński i Spółka”, Spółdzielnia „Bajtek”), związki, instytucje i stowarzyszenia religijne, organizacje młodzieżowe (np. Związek Harcerstwa Polskiego, Młodzież Wszechpolska, Federacja Młodzieży Walczącej, Anarchiści) i stowarzyszenia (np. Polski Czerwony Krzyż, Liga Obrony Kraju), przez spółki z udziałem kapitału zagranicznego lub wydawców zagranicznych (np. H. Bauer sp. z o.o., Phoenix International, Jörg Marquard Gruppe..., Maxwell Specialist Magazine, Metal Mind Productions), fundacje (np. „Arnika”), inne wydawnictwa (np. Telewizja Polska, PPW „Rzeczpospolita”, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) i edytorów indywidualnych (np. Leszek Dziugiel).

Przedstawione nurty, tendencje i zmiany w prasie dla dzieci i młodzieży, ukazane na szerszym tle transformacji polskiej prasy, ograniczone głównie zostały do czasopism dla dzieci i młodzieży szkolnej, w mniejszym stopniu dotyczyły zmian w prasie młodzieżowej, która również przechodzi transformacje. Mam tu na uwadze czasopisma organizacji młodzieżowych, w tym harcerskie, periodyki studenckie, rozległy dział czasopism dla dziewcząt. Nimi zajmę się w oddzielnym artykule.

GRAŻYNA LEWANDOWICZ

## *Dziecięcy odbiorca komiksu*

Jeszcze do niedawna upodobanie do komiksów traktowano jako rodzaj dziecięcej choroby, która u dzieci może przejść w stan chroniczny, a jeśli zaatakują dorosłych — zdarzają się przypadki bardzo ciężkie<sup>1</sup>. Odsądzano komiks od czci i wiary, uważając go za narzędzie skutecznego ogłupiania, zwłaszcza młodych odbiorców, a więc tych, których kontakt z tym gatunkiem mógł zahamować ich dalszy rozwój czytelniczy i kulturalny. W latach pięćdziesiątych czytanie komiksu, picie coca-coli i żucie gumy „było traktowane jako przejaw wrogości klasowej i burżuazyjnego zwyrodnienia”<sup>2</sup>. Później argumentem przeciw komiksowi stał się zarzut, że oducza on dzieci i młodzież czytania, skazując ich na bierne chłonięcie obrazków z licznymi onomatopejami typu: pif-paf!, bum!, ojej! itp.

Ta postawa niechęci wobec komiksu, przenoszona w prosty sposób na jego czytelników, utrzymuje się właściwie do dziś. Świadczą o tym opinie krytyków, recenzentów, a także np. bibliotekarzy pracujących z dziećmi. Komiks był i jest dość niechętnie gromadzony w bibliotekach, nie włączany w całość zbiorów, umieszczany na najwyższej lub najniższej, ale zawsze niedostępnej półce pod czujnym okiem bibliotekarza. Rzadko można wypozyczyć sam komiks — zwykle oprócz niego czytelnik musi wziąć inną jeszcze, „pożyteczną” książkę. Niechęć do komiksu i po trosze jego czytelnika utrwaliła się do tego stopnia, że można już mówić o stereotypie. Tak jak komiksowi odmawia się prawa bycia jednym z gatunków literackich, tak jego miłośnikowi odmawia się miana czytelnika, stąd pojawia się wygodne

---

<sup>1</sup> B. Czeszko: *Komiksy po polsku*. „Nowe Książki” 1978, nr 12, s. 42—44.

<sup>2</sup> Tamże.

skądinąd określenie — „odbiorca”. Tymczasem, jak pisze Adam Rusek, „komiksy w swej masie nie potrafią do czytania ani zachęcić, ani zniechęcić. Mają swoją specyficzną publiczność, chłonącą z wypiekami na twarzach kolejne przygody Donalda, Supermana czy Asteriksa. Można od komiksów zacząć i na nich poprzestać, można też nie czytać niczego.”<sup>3</sup>

Niechęć do czytania i do odbiorców komiksów wypływa często z niezajomości zasad rządzących tym gatunkiem, z niezrozumienia jego istoty, którą stanowi integralność tekstu i obrazu. Nie sposób komiksu tylko obejrzeć albo tylko przeczytać: obie czynności muszą być wykonywane jednocześnie — dopiero wówczas można mówić o „czytaniu” komiksu. W pewnym sensie dobre przeczytanie tego typu przekazu jest dużo trudniejsze niż przyswojenie sobie treści pierwszej lepszej książki. To prawda, że rysunki pozwalają zobaczyć, jak wygląda bohater i jego otoczenie, ale czytelnik — wnioskując z najdrobniejszych szczegółów, nieraz kilku kresek — musi sam sobie opowiedzieć akcję, włączając w to tekst drukowany; musi odtworzyć przeżycia bohatera w danym momencie; prześledzić zmiany jego postawy, jego reakcji.

André Roux zwrócił uwagę, że komiks jest ogniwem pośrednim między percepcją form wizualnych a lekturą książkową; jest lekturą, do której się powraca. Jej pierwszy etap to tzw. *lecture-marathon* — powierzchowne śledzenie szybko biegnącej akcji, by dowiedzieć się, że bohater wreszcie zwyciężył; następny to *lecture-degustation*, gdy czytelnik zatrzymuje się na niektórych stronach, wyznaczając sobie jakby spotkania ze znajomymi bohaterami i wybiera najbliższe mu momenty. Roux nazywa te „przystanki i powroty” rodzajem zabawy w obrazki, świadczącej o aktywnym stosunku do komiksu, co stanowi o jego odrębności wobec telewizji i o możliwości wywarcia większego wpływu na czytelnika<sup>4</sup>.

Na gruncie polskim — mimo że w świecie gatunek ten jest niezwykle zróżnicowany pod względem treści słownych oraz plastycznych i ma swoje subgatunki — występuje tendencja do traktowania komiksu jednorodnie i uważania za jego odbiorcę przede wszystkim dzieci i młodzież. Faktycznie, w Polsce głównym odbiorcą tego typu przekazu są najmłodsi, gdyż do nich adresuje się największą liczbę tytułów; dorosły czytelnik wzbudza podejrliwość, czy aby na pewno jest zdrowy na umyśle. Dziwi to o tyle, że w świecie pierwszym odbiorcą komiksu był dorosły. Dopiero w latach trzydziestych gatunek ten poszerzył swój adres o publiczność dziecięcą, z chwilą powstania imperium Disneya. Niemniej jednak faktycznie komiks

<sup>3</sup> A. Rusek: *Niezwykłe przygody Lucka Szczęściarza, czyli Belg na Dzikim Zachodzie*. „Guliwer” 1993, nr 4, s. 13–19.

<sup>4</sup> A. Roux: *Les images de la bédé et les enfants de la télé*. In: *Le livre dans la vie quotidienne de l'enfant — Colloque internationale*. Paris 1979.

czytają najczęściej dzieci w wieku 10—13 lat i w tym okresie życia nie tylko bawi, ale także uczy poczucia humoru. Są oczywiście lepsze i gorsze komiksy, nie brak wśród nich szmiry, zawsze jednak dobry komiks góruje nad byle jakimi wierszykami i opowiadankami, których poziom artystyczny oraz walory poznawcze daleko odbiegają od wymogów stawianych utworom dla dzieci. Sam komiks musi walczyć o czytelnika, którego usiłują od niego odciągnąć historie fotograficzne — również z dialogami w dymkach — zamieszczane w prasie, zwłaszcza młodzieżowej, oraz tzw. fotoromans. Okazuje się on jednak gatunkiem prężnym, szeroko rozbudowanym, niejednokrotnie powiązany ze środkami masowego przekazu przez wspólne teksty, bohaterów, przeróbki cykli filmowych na rysunkowe i odwrotnie, osobne wydania książkowe, zabawki, nalepki i inne gadżety. Niejednokrotnie czytelnik komiksu staje się po prostu uczestnikiem ogromnego przemysłu kultury masowej.

W dobie telewizji, kina, wideo coraz trudniej wydzielić odbiorcę komiksu spośród szerszej publiczności. Od dawna mówi się o płynnych granicach między literaturą dla dzieci i młodzieży a literaturą ogólną; o książkach „intencjonalnych”, świadomie dla tych czytelników pisanych, i o takich, które młodzi ludzie sami adaptują, bo zawierają one interesujące ich, atrakcyjne elementy. W kręgu form natychmiast przyswajalnych znalazły się i komiksy. Zainteresowania te są czymś zupełnie naturalnym i nie można już tej sytuacji zmienić.

Komiks to gatunek, który czyta się dla przyjemności, poszczególni autorzy mają swoich wielbicieli i znawców, akceptujących rysunki jednego tylko grafika i nie znoszących innych, zawiązują się fankluby, funkcjonuje nieformalny obieg wymiany, giełdy.

Jaki jest przeciętny, dziecięcy odbiorca komiksu? Na to pytanie miała odpowiedzieć druga część badań podjętych w ubiegłym roku przez Polskie Towarzystwo Czytelnicze. Temat *Komiks i jego odbiorcy*, sfinansowany przez KBN, obejmował trzy komplementarne części. Pierwsza dotyczyła meandrów polityki wydawniczej w powojennej Polsce, widzianych przez pryzmat losów publikowanych komiksów<sup>5</sup>, część druga, której wyniki za chwilę zaprezentuję, obejmowała badanie poczytności komiksów w bibliotekach dla dzieci, część trzecia dotyczyła rozpoznania środowiska czytelników komiksów, skupionych w fanklubach.

Badania zawarte w części drugiej zrealizowano w 16 bibliotekach publicznych dla dzieci i młodzieży w Warszawie i województwie kieleckim. Uzyskano w sumie 721 ankiet czytelników często sięgających po komiksy. Wśród nich było 49,2% chłopców i 50,8% dziewcząt. Nie potwierdziła się zatem teza, że

---

<sup>5</sup> A. Rusek: *Krótki kurs polityczny komiksu polskiego*. W: *Forum czytelnicze książka — prasa — wideo*. Warszawa 1995, s. 27—37.



głównymi odbiorcami komiksów są chłopcy; czytają je jednakowo dzieci obu płci. Najmłodszy czytelnik miał 7, najstarszy 27 lat, największą zaś grupę respondentów stanowiły dzieci w wieku 10—13 lat. Skąd brali komiksy? Najczęściej korzystali z oferty biblioteki, kupowali samodzielnie lub pożyczali od kolegów. Mimo korzystania ze zbiorów biblioteki 52% respondentów zbierało komiksy, największe kolekcje liczyły od 100 do ponad 300 egzemplarzy, a ich właścicielami byli w 80% chłopcy. Dopiero tutaj potwierdziły się obiegowe opinie, że komiks preferują chłopcy.

Jak wiadomo, komiks „jest historią opowiedzianą za pomocą obrazków, zwykle uzupełnionych tekstem słownym [...]. Istotę komiksu stanowi to, że jest on opowiadaniem narysowanym. [...] Komiks jako opowiadanie należy do klasy sztuk fabularnych: tworzy plan wyrażania i plan treści, posługuje się kategoriami narracji, fabuły, bohatera, czasu i przestrzeni. Z tej racji, iż komiks jest dziełem rysunkowym, sytuuje się on na pogranicznym obszarze sztuk plastycznych i podlega prawom kompozycji plastycznej.”<sup>6</sup> Interesowało nas, na który z elementów komiksu jego czytelnicy najczęściej zwracają uwagę, co dla nich jest najważniejsze. Najważniejsza okazała się akcja, niektórzy dodawali, „że musi być szybka i dynamiczna”. Nie mniej ważny okazał się tekst, a na trzecim miejscu wskazano rysunek. Dopiero na czwartym, ostatnim miejscu znalazł się bohater i trzeba przyznać, że wywołało to dość duże zaskoczenie. Powszechnie bowiem uważa się, że to właśnie bohater stanowi element najważniejszy, od jego imienia nazywane są całe serie: Asteriks, Thorgal, Superman. Można sądzić, że czytelnik uznaje bohatera za oczywisty składnik komiksu, tzn. taki, bez którego komiks nie mógłby istnieć. Ocenie i wyborowi zatem podlegają raczej jego przygody i perypetie.

Cechy „inne” komiksu, wskazane przez respondentów, można zaliczyć do trzech grup. Grupa pierwsza to cechy formalno-wydawnicze, a więc okładka, kolor, format, estetyka wydania. Grupa druga to cechy związane z treścią, jak inne postaci, zwłaszcza przeciwnik bohatera, różnorodne szczegóły, osobowość bohatera. Nadrzędnym elementem okazała się kategoria humoru.

Sporowokowani częstymi wypowiedziami bibliotekarzy, że dzieci czytają tylko komiksy, chcieliśmy się przekonać, jak dalece preferują one komiksy, a w jakim stopniu inną literaturę. Ponad 60% naszych respondentów wybiera do czytania i książki, i komiksy, 20% zdecydowanie woli komiksy, a 14% woli czytać książki. Tak duży procent osób deklarujących jednoczesne czytanie książek i komiksów może wynikać z następujących przyczyn: po pierwsze — z możliwej niechęci przyznania się do własnych upodobań (standardowe — lepiej wypadnę, gdy nie przyznam się, że wolę komiks),

<sup>6</sup> *Słownik literatury popularnej*. Wrocław 1994, s. 63—64.

po drugie — komiks to tylko jeden z gatunków czytanych w bibliotece, wobec bogactwa i różnorodności zgromadzonych w niej książek trudno czytać sam komiks, sięga się natomiast i po inne, dostępne wydawnictwa.

Jakie inne książki cieszą się popularnością? Przede wszystkim przygodowe, zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt, następnie fantastyczne i popularnonaukowe (chłopcy), powieści obyczajowe, romanse (dziewczęta). Autorzy chłopięcych lektur to: Nienacki, Niziurski, Szklarski, Tolkien, dziewczęta preferują: Musierowicz, Montgomery, Ożogowską, serię „słodkie marzenia”, baśnie.

Niezaprzeczalnie ulubionym bohaterem komiksów sezonu 1994 był Asteriks i jako postać, i jako komiks, kolejną ulubioną postacią okazał się Kaczor Donald. Wymieniano także jego siostrzeńców oraz, doceniając potęgę pieniądza, Sknerusa McKwacza. Na trzecim miejscu uplasował się weteran polskiego komiksu Tytus, na czwartym Thorgal, piątym Batman, szóstym Myszką Miki. Ale wybór ulubionego bohatera okazał się sprawą bardzo indywidualną, 23% respondentów głosowało na bohaterów, z których żaden nie zebrał w sumie 15 głosów. Przy okazji tego pytania ujawniły się różnice środowiskowe między respondentami z Warszawy i województwa kieleckiego. Pierwsza trójka bohaterów w Warszawie to: Asteriks, Tytus, Thorgal, w woj. kieleckim zaś: Kaczor Donald, Batman, Asteriks. Różnice wydają się zależeć od sposobu dystrybucji komiksów i szerzej książek, stąd prawdopodobnie większa popularność Donalda i Batmana oraz szybko pnący się w górę Asteriks. Być może, różnice w wyborze ulubionego bohatera wynikają z innych, niż tylko dystrybucyjno-techniczne, przyczyn, ale tego, na podstawie przeprowadzonych badań, nie jesteśmy w stanie stwierdzić.

Z pewnością także, gdyby badania przeprowadzono rok czy kilka lat wcześniej, lista ulubionych bohaterów byłaby zapewne inna. Przypuszczalnie znajdowałby się wtedy na niej Tytus konkurujący z Thorgalem i Smerfami, może Alf, może lalka Barbi. Gdyby powtórzyć badania za rok lub kilka lat, to niewykluczone, że ulubieni bohaterowie się zmienią. Trzeba również przyznać, że poza Tytusem nie udało się wylansować polskiego bohatera komiksu. Dalekie miejsca zajęli Kajko i Kokosz, jeszcze dalsze Kleks z komiksu *Przygody Jonka, Jonki i Kleksa*.

Jacy byli ulubieni bohaterowie chłopców, a jacy dziewcząt? Dla 12—13-latków obojga płci najulubieńszą postacią był Asteriks. Dziewczęta młodsze wołały Donalda i Myszkę Miki, chłopcy zaś przede wszystkim Batmana. 14—15-letni chłopcy lubili Asteriksa i Tytusa, dziewczęta Tytusa i Thorgala. Zauważono, że wraz z wiekiem maleje zainteresowanie komiksami wydawanymi przez TM-Semic, a bohaterowie tych komiksów nie należą do lubianych przez dziewczęta. Właściwie nie ma „dziewczęcego” bohatera czy bohaterki komiksu. Ponadczasowy okazał się Asteriks, choć, jak zaznaczano,

nie wiadomo, na jak długo. Wydaje się także, że pytanie o ulubionego bohatera dało przyczynek do prac nad zmieniającą się modą, rynkiem i obecnością na nim poszczególnych tytułów. To, co modne i lansowane dziś, jutro odchodzi w zapomnienie, bo staje się śmieszne, nie na czasie, a nawet, ze względu na należące do przeszłości realia, niezrozumiałe.

Portret przeciętnego bibliotecznego czytelnika komiksów jest dość banalny. Może nim być zarówno chłopak, jak i dziewczyna w wieku 12—13 lat, który komiksy do czytania wypożycza najczęściej z biblioteki lub kupuje je w okolicznym kiosku. W domu ma niewielki 1—20-egzemplarzowy zbiór, nie stanowiący jakiejś specjalnej kolekcji. Ulubionym jego bohaterem jest Asteriks, a oprócz komiksów czyta też inne książki.

Jak można sądzić, badania udowodniły, że czytanie komiksów nie wypiera recepcji innych form literatury, ale z nimi współistnieje. Komiks nie jawi się jako wytwór bardzo specyficzny. Dla czytelnika komiksu ważna staje się fabuła; jest on, podobnie jak czytelnik książki, przede wszystkim „pożeraczem” fabuły. Nie udało się wyróżnić charakterystycznych cech zachowań odbiorców komiksów, stąd można wnioskować, że w dalszych badaniach, należałoby ich traktować jak czytelników innych książek.

HENRYKA ANDRZEJCZAK

## ***Anna Kamieńska w odbiorze uczniowskim — obecność czy nieobecność***

Ponad dwadzieścia lat swej pracy twórczej Anna Kamieńska poświęciła dzieciom, pisząc o nich i dla nich najpierw wierszem, a później także prozą.

W utworach poetyckich zastosowała oryginalny warsztat, łącząc elementy nowatorskie z tradycyjnymi, wyrastającymi zwłaszcza z folkloru ludowego i dziecięcego. Charakterystycznymi dla tych subkultur środkami wyrazu najchętniej kreśliła poetka wizerunki dzieci pochłoniętych zabawą, dzieci — małych artystów i kreatorów.

W pierwszych utworach epickich budowała świat przedstawiony, korzystając z nieograniczonych możliwości wyobraźni i fantazji. Jednak właściwą tym utworom konwencję baśniową zastąpiła wkrótce realizmem. Gdy zaś doszła do wniosku, że najciekawsze sytuacje tworzy samo życie, zrezygnowała zupełnie i z udziwniania świata przedstawionego, i z idealizowania powieściowych postaci. Napisała w ten sposób kilka mądrych książek o dzieciństwie.

Dzieciństwo ją fascynowało. Potrafiła nadać piękny artystyczny kształt swoim wspomnieniom, a także obserwacjom dzieci już z pozycji dojrzałej kobiety. Tak dalece знаła psychikę dzieci, ich mentalność, sposób wartościowania i przeżywania, że ta dziedzina jej twórczości stanowi prawdziwe studium psychologiczne wieku dziecięcego.

Najczęściej mówiła do młodych czytelników ich własnym językiem, przyjmując punkt widzenia swych literackich postaci dziecięcych. Ale są w jej dorobku i takie teksty, w których zachowała pisarka status osoby dorosłej, dzielącej się z czytelnikami swym doświadczeniem. Tak jest np. w eseju *Złote litery*,

gdzie przyjęła postać przewodnika po arcydziełach polskiej poezji, oraz w pisanych u schyłku życia utworach, w których przemówiła jako pozostająca pod urokiem *Pisma Świętego* katechetka.

Twórczość Kamieńskiej dla dzieci obejmuje w sumie dwadzieścia tytułów. W liczbie tej mieści się sześć zbiorów poetyckich wydanych w latach 1960—1973, zatytułowanych kolejno: *Słoneczny lizak*, *Zajęczy pałac*, *Pod jabłonią*, *Dębowa kołyska*, *W królestwie Plastelinii*, *Jaworowi ludzie*; trzy obszernie współczesne baśnie fantastyczne: *W Nieparyżu i gdzie indziej*, *Samowarek mojego dziadka* i *Są takie wyspy* wydane w latach 1967—1970; sześć powieści realistycznych, w tym najbardziej znana *Rozalka Olaboga* z 1968 roku, najmniej znany *Sześciopiętrowy dzień* z 1975 roku oraz poświęcone dzieciństwu, domowi i rodzinie: *Żołnierze i żołnierzyki*, *Wielkie małe rzeczy*, *Świat się ciągle zaczyna*, *Dom w domu*, opublikowane w ciągu lat 1971—1982. Do wymienionych utworów należy dodać wspomniany wcześniej zbiór esejów *Złote litery* z 1974 roku oraz cztery utwory o tematyce religijnej, czyli: *Ojciec nasz*, *Książka nad książkami*, *8 × Radość* i *Wszystko jest w Psalmach*, powstałe w latach 1983—1986.

Niektóre z tych utworów uhonorowane zostały głównymi nagrodami na różnych konkursach w Polsce i za granicą. *W Nieparyżu i gdzie indziej* uzyskało II nagrodę na międzynarodowym konkursie na utwór fantastyczny w Pradze w 1966 roku oraz w dwa lata później nagrodę specjalną włoskiego miasta Caorle. W tymże samym 1968 roku w konkursie „Naszej Księgarni” II nagrodą wyróżniono *Rozalkę Olaboga*, natomiast na III Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu w 1973 roku także II nagrodę (Srebrne Koziółki) otrzymał zbiorek poetycki *Jaworowi ludzie*.

Gdy w 1981 roku odbierała Kamieńska nagrodę Prezesa Rady Ministrów, przypisana tej nagrodzie formuła „za całokształt twórczości dla dzieci i młodzieży” miała się już wkrótce okazać nie do końca prawdziwa. Powstałe bowiem po tymże 1981 roku dzieła, tzn. powieść *Dom w domu* oraz wszystkie utwory podejmujące tematykę religijną, stanowiły *novum* w twórczości Kamieńskiej dla najmłodszych i w roku 1981 nie mieściły się jeszcze w zasięgu określenia „całokształt twórczości”. Bo chociaż każda powieść Kamieńskiej w mniejszym lub większym stopniu nasycona była liryzmem, to jednak żadna nie stanowiła tak wyraźnie złożonej poetycko-epickiej struktury, jak wszystkie utwory wydane po 1981 roku (czyli *Dom w domu*, *Ojciec nasz*, *Książka nad książkami*, *8 × Radość*, *Wszystko jest w Psalmach*). Ponadto teksty religijne, przedtem w ogóle przez Kamieńską nie uprawiane, poza nową tematyką przyniosły też nową formę podawczą: bezpośredni, czasem bardzo intymny, dialog z czytelnikiem-dzieckiem.

Że twórczość zmarłej w 1986 roku pisarki w dalszym ciągu ceni się bardzo wysoko, świadczy fakt przyznania przez czytelników „Guliwera” na początku 1993 roku III miejsca w konkursie na najbardziej wartościową książkę lat

osiemdziesiątych *Książce nad książkami*, a więc pozycji, która reprezentuje właśnie ostatni okres twórczości Kamińskiej. Warto nadmienić, że ideą konkursu było wyłonienie tych utworów, które „stanowią trwały dorobek polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, łącząc wysokie walory literackie z poczytnością”. W kontekście tego stwierdzenia III miejsce dla wydanej w trzydziestotysięcznym zaledwie nakładzie, w dodatku poważnej w treści *Książki nad książkami*, tuż po atrakcyjnych powieściach przygodowych M. Musierowicz, Z. Chądzyńskiej i E. Nowackiej, a przed podobnymi utworami J. Niemczuka, K. Sołonowicz-Olbrychskiej, J. Kułmowej i innych, jest nie lada wyróżnieniem. Tym większy podziw budzi ta dziedzina twórczości Kamińskiej, jaką jest jej pisarstwo dla dzieci, które *notabene* nie doczekało się, jak dotąd, rzetelnego opracowania czy chociażby syntetycznego ujęcia. Ale też nie uszło ono uwagi krytyków i znawców literatury dla najmłodszych. Zawsze postrzegane było przez nich jako wyjątkowo głębokie i dojrzałe, a przez to — wielce wartościowe.

Na tle polskiej „poezji dziecięcej”, czyli bogatej ilościowo twórczości poetyckiej dla dzieci, stosunkowo niewielkie zbiorki Kamińskiej wyróżniają się w sposób szczególny. [...] mamy o nich prawo powiedzieć nie: wierszyki, lecz poezja dla dzieci.

Maria Jędrychowska<sup>1</sup>

Czerpiąc obficie z inspiracji folklorystycznych, i to zarówno z folkloru ludowego, jak i dziecięcego, troszczy się [Kamińska] o nadanie wypowiedziom poetyckim głębszego sensu moralno-filozoficznego i dba zarazem o ich nowoczesny kształt wersyfikacyjny.

Stanisław Frycie<sup>2</sup>

Afirmacja życia. Nowatorskie przetwarzanie tradycyjnych wątków. Dziwienie się światu. Obrona praw wyobraźni. Oto kanony poetyki Anny Kamińskiej, które sprawdzają się w pełni w jej [...] twórczości dla dzieci.

Krystyna Kuliczowska<sup>3</sup>

A. Kamińska jest mistrzynią w odtwarzaniu dziecięcej psychiki, dziecięcej mentalności. Cała jej bogata twórczość dla dzieci świadczy o tym, jak

<sup>1</sup> M. Jędrychowska: *Spotkanie dzieci z twórczością Anny Kamińskiej*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1992, nr 1, s. 4.

<sup>2</sup> S. Frycie: *Tradycja i nowoczesność we współczesnej poezji dla dzieci*. „Polonistyka” 1979, nr 3, s. 170.

<sup>3</sup> K. Kuliczowska: *Las zielony nie jest zielony*. W: *Taż: W szklanej kuli*. Warszawa 1970, s. 195.

dokładnie znała stany dziecięcego ducha. Jego smutki i radości, jego nastroje. Znała ducha zabawy dzieci.

Zofia Korzeńska<sup>4</sup>

Jako nowatorstwo Kamińskiej wskazywano brak tradycyjnego happy endu w niektórych jej pozycjach, [...] również zalety stylu, wśród których na pierwszym miejscu wymieniono plastykę szczegółu, dynamizm akcji, liryzm (jak podkreślano, bez sentymentalizmu), realizm (bez naturalizmu), płynne przechodzenie od rzeczywistości jawy do rzeczywistości snu, fantazji, baśni oraz — piękno języka.

Zofia Zarębianka<sup>5</sup>

[...] lektura religijnych książek Anny Kamińskiej kierowanych do dziecka staje się wyzwaniem także dla dojrzałego czytelnika, wnosi bowiem refleksyjny i poetycki oddech, każe spojrzeć na Biblię w sposób spontaniczny, bezpośredni i odczuwać fascynację — jakże dziecięcą — w nadawaniu symbolicznym obrazom treści własnych i własnych przemyśleń, każe odnaleźć w samym sobie dziecko, zagubione gdzieś w labiryncie pamięci.

Grzegorz Leszczyński<sup>6</sup>

Twórczość Kamińskiej jest próbą ocalenia folklorystycznej części naszej kultury. Zawiera też treści uniwersalne, np. chęć oswojenia przyrody przez jej antropomorfizowanie, dążenie do wywołania poczucia bezpieczeństwa przez nawiązywanie do tego, co bliskie i radosne, nadawanie słowom wartości czynów. Wiersze jej noszą znamiona poszukiwań w krainie dziecięcości ogólnych archetypów ludzkości, wprowadzają w problematykę głęboko pojętego człowieczeństwa, nazywając i pozwalając odczuć podstawowe wartości kultury.

Teresa Winek<sup>7</sup>

Rzadko który autor książek dla dzieci doczekał się równie pochlebnych opinii o swym dziele. W wypadku Kamińskiej jest to o tyle ważne i cenne, że pod koniec życia, gdy po wielu bardzo osobistych doświadczeniach zwróciła się pisarka ku Biblii i dała w swych utworach wyraz odkrytej na nowo

<sup>4</sup> Z. Korzeńska: *Świat dziecka w poezji. Wiersze Anny Kamińskiej*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1992/1993, nr 1/2, s. 10.

<sup>5</sup> Z. Zarębianka: *Świadek słowa. Rzecz o twórczości Anny Kamińskiej*. Kraków 1993, s. 123.

<sup>6</sup> G. Leszczyński: *Książka religijna dla dzieci. O twórczości Anny Kamińskiej*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1992, nr 1, s. 58.

<sup>7</sup> T. Winek: *O folklorze dziecięcym w wierszach Anny Kamińskiej dla dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1986, nr 3, s. 141.

tajemnicy wiary, podzieliła los twórców niewygodnych w obowiązującym jeszcze wówczas systemie i niepożądanych ze względu na wyznawany i prezentowany system wartości. Tymczasem właśnie owe wartości i niezwykle dojrzały sposób ich przedstawiania stanowią o wyjątkowej pozycji Kamińskiej wśród innych pisarzy, którzy zdecydowali się tworzyć dla najmłodszych.

Uznając dzieciństwo za najważniejszy okres życia człowieka, za czas kształtowania się osobowości i psychiki, zachęca Kamińska nieletnich odbiorców swego literackiego przesłania do nieustannych refleksji nad istotą życia, wciąga ich do dyskusji na tematy ważne, podsuwa do rozważenia i ewentualnej akceptacji prawdy uniwersalne i ponadczasowe. Bez niepotrzebnego moralizatorstwa i dydaktyzmu, przyciszonym tonem, w nastroju niemal kameralnej zadumy wyklada pisarka zasady humanistycznej afirmacji współczesnego życia, czasem nawet bardzo trudnego losu. Swym małym bohaterom każe wewnątrznie dojrzywać do pięknych wartości, takich jak np. dobro, uczciwość, solidarność, bezinteresowność. O dziecku pisze zawsze bardzo ciepło i serdecznie, ze zrozumieniem dla dziecięcych dramatów, z szacunkiem dla dziecięcych chwil szczęścia. W swym pochyleniu nad małym człowiekiem, nad światem jego — jak zwykła mawiać — wielkich małych rzeczy, jest niezwykle wyrozumiała, otwarta i tolerancyjna. Z wszystkich jej utworów emanuje życiowa mądrość i wiara w człowieka.

Z kolei przebogata w każdym utworze warstwa aluzji odsyła młodego czytelnika do tradycji literackiej, symbole i znaki zaś — do kontekstu kulturowego. Toteż, jak zauważa cytowana już Teresa Winek:

Utwory Kamińskiej mogą [...] umożliwić pierwsze spotkanie dziecka ze zjawiskami występującymi w literaturze pięknej. Nowe artystyczne opracowanie znanych wątków i tematów podkreśla umowny charakter języka poetyckiego, narzucając czytelnikowi zagadnienia estetyczne. Operowanie konwencją literacką dokonuje się niejako na oczach dziecka, dlatego może być doskonałą pomocą w przygotowaniu do historycznoliterackiego sposobu czytania utworów.<sup>8</sup>

Korzyści płynące z obcowania z taką twórczością długo by wyliczać. Nie tylko — jak już wykazano — rozwija ono pod względem intelektualnym, nie tylko też oddziałuje na sferę emocji i uczuć. Gwarantuje młodemu człowiekowi również doznania estetyczne. Bo też wszystko w literackim przekazie Kamińskiej jest piękne: od formalnego kształtu całego utworu poczynając, na słowie zaś — najprostszym znaku językowym — kończąc. A jeśli o słowie mowa, należy zaznaczyć, że jest ono dla Kamińskiej czymś

<sup>8</sup> Tamże, s. 142.



więcej niż tylko tworzywem literackim i czymś znacznie ważniejszym niż tylko nośnikiem informacji. Jakkolwiek zawsze było czyste, wolne nawet od skojarzeń z tym, co brutalne czy nieprzyzwoite, jakkolwiek od początku starannie wyważone, to pod wpływem kontaktów autorki z *Pismem Świętym* potraktowane zostało z jeszcze większym szacunkiem. W ostatnich utworach gospodaruje nim Kamieńska nad wyraz oszczędnie zarówno wtedy, gdy pogłębia jego znaczenie użyciem w metaforze, jak i wówczas, gdy operuje niedomówieniem lub milczeniem.

Jeśli więc poznawcze, wychowawcze i artystyczne walory utworów Kamieńskiej są tak oczywiste i niezaprzeczalne; jeśli w świetle tego, co ma do powiedzenia i jak to czyni, Kamieńska okazuje się dobrym nauczycielem, mądrym wychowawcą, a nade wszystko wielkim przyjacielem dzieci, to kontakt dzieci z pisarką i jej dziełem jest ze wszech miar pożądanym i koniecznym. Dobrze się stało, że Anna Kamieńska znalazła swoje miejsce w obowiązującym od 1985, a w zmodyfikowanej postaci od 1990 roku, programie nauczania języka polskiego w szkole podstawowej oraz w opracowanych pod kątem obu tych programów podręcznikach szkolnych.

Irena Słońska, autorka wypisów dla klasy I, zamieściła w swym podręczniku wiersz pt. *Babcia* — utwór utrzymany w ciepłej tonacji, dotyczący osób i spraw małemu dziecku najbliższych. Jasny i czytelny dla siedmioletnich i ośmiolatek. Ucznia klasy V program z 1985 roku obligował do zapoznania się m.in. z wyborem wierszy współczesnych poetów polskich: J. Harasymowicza, K. Iłakowiczówny, A. Kamieńskiej, Cz. Miłosza, wskazując równocześnie konkretne utwory tych poetów. Wszystkie one zamieszczone zostały w podręczniku Marii Nagajowej *Język i świat*. W wypadku Anny Kamieńskiej są to dwa wiersze: *Koniec wakacji* i *Wozem*. W obecnie obowiązującym programie (zatwierdzonym do realizacji od roku szkolnego 1990/1991) odnoszący się do poezji w klasie V zapis brzmi następująco: „Wiersze poetów dawnych i współczesnych w kręgu domu, rodziny, domowego pejzażu”<sup>9</sup>, przy czym dokładnie wymieniono liryki A. Mickiewicza, M. Konopnickiej, J. Tuwima, K. I. Gałczyńskiego, Cz. Miłosza, A. Kamieńskiej i J. Harasymowicza, które w związku z tym zapisem należy omówić. Jakkolwiek dokonano zmian w wykazie i autorów, i tekstów, nie dotyczą one ani *Końca wakacji* i *Wozem*, ani ich autorki.

Obydwa teksty w pewnym sensie korespondują ze sobą. Oba są w stanie uruchomić dziecięcą wyobraźnię dzięki wymownym metaforom, obydwie nadają się do analizy pozawerbalnej, mogą też stanowić punkt wyjścia do różnych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu: bądź to na temat wakacyjnych wspomnień, bądź na temat kończącego się lata, bądź też o atmosferze nowego roku szkolnego. Od nauczyciela zależy, jak teksty zinterpretuje i w ja-

<sup>9</sup> Program szkoły podstawowej. *Język polski. Klasy IV—VIII*. Warszawa 1990, s. 16.

kim uczyni to kontekście. Równocześnie obydwie utwory dzięki nieskomplikowanej formie stanowią dobry materiał do pierwszych poważnych kontaktów dziecka z poezją i z poetyką opisową, której elementy w dość szerokim zakresie winien przyswoić sobie uczeń klasy V.

W tym samym podręczniku *Język i świat* znajduje się fragment prozy Anny Kamieńskiej. Zaczerpnięty został z książki *Złote litery*, a więc z opracowanej z myślą o dzieciach antologii najpiękniejszych, zdaniem poetki, polskich utworów poetyckich, od anonimowych tekstów ludowych poczynając, a na twórczości K. K. Baczyńskiego kończąc. Zamieszczony w podręczniku fragment *Złotych liter* traktuje o rodowodzie polskiej poezji, który Kamieńska wiąże z pieśnią ludową. Stąd też tytuł *O pieśniach ludowych* nadała esejowi Kamieńskiej autorka podręcznika Maria Nagajowa. Esej poprzedza krótki wybór pieśni ludowych — jeszcze jednej (po mitach, baśniach i legendach) formy ludowej twórczości opartej na słowie, z którą sukcesywnie zapoznają się piątoklasiści.

Program z 1985 roku zobowiązywał polonistów do zapoznania uczniów klasy VI z wyborem wierszy poetów polskich XX wieku, m.in. z *Pastereczką* i z *Widokiem z gór* Anny Kamieńskiej. Te i inne wymienione w programie XX-wieczne utwory poetyckie znalazły swoje miejsce w trzecim rozdziale podręcznika *Polubić czytanie* autorstwa Marii Nagajowej. Kamieńska zajmuje tu pozycję szczególną — jej słowa: „Odnajdujemy w poezji coś z prawdy własnego serca”, stanowią motto do tego rozdziału.

W obecnym programie w części dotyczącej lektury obowiązkowej dla klasy VI jedno z haseł sformułowane zostało ogólnie: „Utwory poetyckie oparte na tematach bliskich przeżyciom i doświadczeniom dzieci w środowisku przyrodniczym i społecznym”<sup>10</sup>, a następnie sprecyzowane: „Wiersze poetów XIX i XX wieku wybrane przez nauczyciela spośród tekstów zamieszczonych w podręczniku lub antologii *Krajobraz poezji polskiej*”<sup>11</sup>, po czym uściślone jeszcze bardziej przez wskazanie przykładowych wierszy konkretnych autorów. Taki zapis aż dwukrotnie sugeruje uczącemu możliwość doboru tekstów. Przy nazwisku Kamieńskiej umieszczono tytuły identyczne jak w programie z 1985 roku.

*Pastereczka* jest poetyckim wizerunkiem wiejskiej dziewczyny zaczynającej przy pasaniu krów. Jest równocześnie utworem o awansie społecznym i istotnych zmianach w życiu wsi. *Widok z gór* natomiast to liryk opisowy zdolny zaangażować wyobraźnię dziecka i twórczo ją pobudzić także do działań pozawerbalnych. I tym razem obydwie utwory stanowią dobrą sytuację wyjściową do zapoznania uczniów z podstawami poetyki opisowej.

<sup>10</sup> Tamże, s. 25.

<sup>11</sup> Tamże.

Jak pragnęła tego poetka, można bez trudu za pomocą jej wierszy nawiązać dialog z dzieckiem. Jest to tym łatwiejsze, że podmiot liryczny tych utworów kończy swoje wyznanie bądź to pytaniem retorycznym (*Koniec wakacji*), bądź dopuszczeniem czytelnika do swoich najskrytszych doznań (*Widok z gór*). I jedno, i drugie domaga się ustosunkowania, a więc aktywnego odbioru słowa poetyckiego. W wypadku pozostałych dwóch wierszy (*Wozem* i *Pastereczka*), a także fragmentu eseju (*O pieśniach ludowych*) ku podobnej aktywnej postawie skłaniają umieszczone pod tekstami ciekawe polecenia sformułowane przez autorkę podręczników.

Utwory, o których mowa, mają wśród polonistów opinię wdzięcznego do realizacji materiału lekturowego. Podobają się dzieciom i umożliwiają różnorakie eksperymenty recepcyjne. Na wypadek ewentualnego braku koncepcji (czy „niezrozumiałości”, o którym Kamińska-krytyk pisała w 1967 roku<sup>12</sup>) polonista może skorzystać z fachowego poradnictwa takich autorów, jak Bożena Chrzastowska, Janina Dietrich czy Janina Wójcik — auterek (lub redaktorek) książek przedmiotowo-metodycznych dla uczących języka polskiego w klasach V i VI. O „szkolnych” wierszach Kamińskiej pisała również Zofia Korzeńska w artykułach opublikowanych w kieleckim wydawnictwie „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII”. Gwoli rzetelności należałoby odnotować i ten fakt, że w wydany w 1993 roku alternatywnym podręczniku dla klasy VIII, zatytułowanym *W ogrodzie świata*, Janina Dietrich zamieściła dwa pozaprogramowe wiersze Kamińskiej: *Definicje* oraz \*\*\* (*Odczujmy...*). Podręcznik ten nie znalazł jednak zastosowania w praktyce szkolnej.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, zaledwie cztery wskazane programem nauczania wiersze są w tej chwili dla ucznia szkoły podstawowej obiektem interpretacji przebogatej twórczości Anny Kamińskiej. Utworów tych niewiele, co wynika z bardzo ambitnych treści programowych; w końcu nie tylko pisarstwo Kamińskiej ma być przedmiotem poznania i analizy w szkole podstawowej. Zrozumiałe jest więc wybiórcze podejście do pisarskich dokonań zarówno Kamińskiej, jak i innych twórców. Co do wybiórczości jednak...

*Wozem* i *Koniec wakacji* — wiersze wspomnieniowe, odwołują się do arkadii dzieciństwa i do spraw dziecka bliskich. *Widok z gór*, wiersz pejzażowy, ma swoją wewnętrzną warstwę filozoficzną. *Pastereczka* z kolei stanowi subtelną stylizację ludową. Są to więc wiersze jak najbardziej reprezentatywne dla artystycznych dokonań poetki. Gdy w latach sześćdziesiątych krytykowała ona bylejakość literatury dziecięcej i niepoważne traktowanie młodego czytelnika, postulowała równocześnie wprowadzenie do szkół poezji współczesnej

<sup>12</sup> A. Kamińska: *Poetom wstęp wzbroniony*. W: T a ż: *Jeden z grzechów pięknych*. Lublin 1967, s. 13.

bez obaw, że może być dla dzieci za trudna. Taki więc wybór utworów Kamieńskiej stanowi poniekąd realizację owego postulatu poetki. Szkoda jednak, że wybór ograniczono wyłącznie do pierwszego okresu jej twórczości, do lat pięćdziesiątych.

*Pastereczkę* zaczerpnięto ze zbioru *O szczęściu* (1949—1951), gdzie wiersz opatruje przypisek: „Dembe, 29 lipca 1951”. Pozostałe trzy liryki pochodzą z tomiku *Pod chmurami* (1955—1957), przy czym *Widok z gór* powstał najprawdopodobniej w roku 1955, a *Wozem* i zamykający zbiorek *Koniec wakacji* — w 1956. Na tle innych utworów Kamieńskiej z tego okresu — rozwlekłych w warstwie słownej, naiwnie moralizatorskich w tonie, z podejrzaną euforią w treści i przesadnie rozbudowanych pod względem formalnym — są to niewątpliwie najlepsze teksty. Jednak nie najlepsze w ogóle, gdyż takie powstały znacznie później w wyniku ewolucji myślowo-ideowej i artystyczno-formalnej zarazem, jaka dokonała się w twórczości Kamieńskiej. Tak dalece odstąpiła ona od dawnej poetyki, tak surowo i z taką rezerwą odniosła się z czasem do swoich wcześniejszych dokonań, że ostatecznie Kamieńska z lat pięćdziesiątych i Kamieńska po roku 1965 to zupełnie inny twórca, inne dzieło.

Uczniowie — jak się okazuje — poznają tylko tę część twórczości, w której poetka przemawia wyszukaną metaforą, obrazowym epitetem, bogatą warstwą foniczną tekstu. Szkoda, że zabrakło poetki ważącej słowa, a nawet znaki przestankowe, poetki skrótu myślowego i ascetycznej prostoty wyrazu. Poza tym *Pastereczka* ze swoją treścią kojarzy się z nie tak odległymi jeszcze w czasie tendencjami w literaturze PRL-owskiej. Jeśli koniecznie chodzi o przykład stylizacji ludowej, ma ich Kamieńska w swoim dorobku sporo, byłoby więc czym zastąpić nieco naiwną już dziś *Pastereczkę*.

Dyskutować by też można z autorami programu sprawę doboru tekstów do programowych sformułowań. *Koniec wakacji* i *Wozem* stopniem i sposobem realizacji wskazanej przez program tematyki domowo-rodzinnej ustępują wielu innym wierszom Kamieńskiej, której ta tematyka jest przecież szczególnie bliska. Z kolei ani *Pastereczka*, ani *Widok z gór* nie odzwierciedlają przeżyć i doświadczeń dzieci, jak chce tego program. Podobnie rzecz się ma z utworami zamieszczonymi w antologii *Krajobraz poezji polskiej* — wszystkie<sup>13</sup> stanowią wyznania dojrzałego i doświadczonego życia podmiotu.

Jak się więc okazuje, uczniowie szkoły podstawowej poznają Annę Kamieńską wyłącznie jako autorkę wierszy dla dorosłych, nie ma bowiem w obecnym programie nauczania języka polskiego ani jednego utworu napisanego przez nią dla młodszego odbiorcy. Jako tworząca dla dzieci jest więc ta poetka i pisarka w programach (a więc i w podręcznikach) nie-

<sup>13</sup> Chodzi o wiersze: *Śmieszne*, *Urodziłem się i umarłem*, *Ulałabym ci winę* oraz *Klucz*.

obecna, i to w ciągu ośmiu lat nauki, jeśli nie liczyć *Babci* z rzadko już dziś realizowanych wypisów Słońskiej.

Gdy tylko zarysował się projekt podstawy programowej, przygotowywanej od 1991 roku przez Biuro ds. Reformy Szkolnej, Maria Nagajowa podjęła trud przeredagowania swych podręczników celem dostosowania ich do zapowiadanych w tym projekcie zmian<sup>14</sup>. Na początek ubiegłego roku szkolnego gotowy był podręcznik do klasy IV. W tym roku szkolnym nowy, tzn. na nowo opracowany, podręcznik otrzymali piątoklasiści. Należy się spodziewać, że w chwili obecnej trwają prace nad podręcznikiem do klasy VI. W nowej wersji, bardzo efektowne tym razem pod względem szaty graficznej, podręczniki przynoszą daleko idące zmiany, polegające głównie na wymianie tekstów literackich oraz propozycji innej interpretacji niektórych utworów. Pozwala to żywić nadzieję, że w nowym podręczniku do klasy VI tendencyjną *Pastereczkę* zastąpi inny tekst. Oby jednak nie stało się tak jak z wierszem pt. *Wozem* oraz fragmentem *Złoty liter*, które w przeredagowanym podręczniku do klasy V, wydanym pod zmienionym tytułem: *Słowa zwykłe i niezwykle*, zostały pominięte i nie zastąpione żadnymi innymi utworami. Mimo wszystko szkoda, że w tak już ubogim wyborze utworów dokonuje się dalszych ograniczeń, które na pewno nie służą przybliżeniu dzieciom dzieła Anny Kamieńskiej, zwłaszcza zaś tego, co w ciągu dwudziestu lat napisała specjalnie dla nich.

Jeszcze do niedawna podręczniki Nagajowej były jedynymi zatwierdzonymi przez MEN do użytku szkolnego książkami. To zadecydowało o ich dzisiejszej uprzywilejowanej pozycji — powszechnym zastosowaniu w praktyce szkolnej. „Powszechne” przestało już jednak oznaczać „jedyne”. Odkąd bowiem dano nauczycielom-nowatorom możliwość opracowania, prezentacji i upowszechniania ich najprzeróżniejszych inicjatyw w zakresie metodyki nauczania języka polskiego, pojawiły się oryginalne, niezwykle interesujące programy autorskie oraz dostosowane do ich wymogów podręczniki. Do najciekawszych bez wątpienia należy *Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Kl. IV—VIII* opatrzonego tytułem *To lubię* oraz odpowiadająca mu seria podręczników zatytułowanych tak samo: *To lubię*, częściowo już wydanych (do klasy IV i V), częściowo przygotowywanych do druku bądź jeszcze redagowanych. Pomysłodawcą i autorem tego przedsięwzięcia jest zespół pracowników Instytutu Filologii Polskiej z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, konkretnie zaś: Barbara Dyduch, Maria Jędrychowska, Zofia Agnieszka Kłakówna, Halina Mrzalkowa i Iwona Steczko.

W opracowanym przez ów zespół programie nauczania brak dotychczasowego sztywnego podziału na lekturę obowiązkową i uzupełniającą.

---

<sup>14</sup> Brak w projekcie podstawy programowej dokładnych wsk. — odnośnie do materiału lekturowego, porzeczano jedynie na krótkich informacjach w stosunku do tematyki czy gatunku literackiego.

Proponuje się tu nauczycielowi dość obszerny zestaw tekstów (w przeważającej części są to pozycje z literatury dla dzieci i młodzieży), przy czym zakres realizacji materiału lekturowego pozostawia się decyzji nauczyciela. Ma on omówić co najwyżej dwie pozycje w całości, fragmenty zaś innych utworów przedstawić tak, by zachęcić uczniów do indywidualnej lektury całości. Zaproponowany przez program *To lubię* materiał literacki zamieszczony został w antologii tekstów i zadań do kształcenia kulturalno-literackiego, która (oprócz metodycznego podręcznika nauczyciela oraz zeszytu ćwiczeń do kształcenia językowego) stanowi jedną z trzech części podręcznika do każdej z klas.

W obu wydanych do tej pory podręcznikach, określonych przez Bożenę Chrzastowską jako „rewelacja na tle dotychczasowej produkcji podręczników języka polskiego” oraz „wydarzenie w szkolnej polonistyce”<sup>15</sup>, proponuje się dzieciom spotkanie z Anną Kamieńską — wyłącznie autorką utworów dla dzieci. Tytuł-motto jednej z części antologii dla klasy IV stanowi incipit z trójwiersza Kamieńskiej *Dom to wcale nie są ściany*. Cały zaś wiersz, wraz z pierwszym rozdziałem powieści *Dom w domu*, zamieszczony został pośród innych tekstów dotyczących problematyki rodzinnej, jaką za sprawą literatury pięknej proponuje się podjąć z uczniami tej klasy. Z kolei antologia dla klasy V zawiera zaczerpnięte ze zbiorów dziecięcych wiersze *Słowo* i *Miasto* (część 2, rozdział *Wystarczy słowo*) oraz dwa fragmenty *Książki nad książkami*: pierwszy — poświęcony stworzeniu świata i zatytułowany przez autorki podręcznika *Na początku stworzył Bóg niebo i ziemię* (część 4, rozdział „*Jak powstał świat?*”), i drugi — traktujący o stworzeniu człowieka (część 4, rozdział *Skąd się wziął człowiek*). Nadany temu fragmentowi tytuł *A tak jest według Biblii* sugeruje możliwość omówienia ich jako polemizujących z innymi w tym rozdziale tekstami, podejmującymi temat pojawienia się człowieka. Podręczniki *To lubię* tak bardzo zrywają z dotychczasowym stereotypem, że niewielu na razie polonistów zdecydowało się na pracę z nimi.

Trudno przewidzieć, czy w podręcznikach *To lubię* do klas VI—VIII Anna Kamieńska także znajdzie swoje miejsce. Być może, zważywszy fakt, że Maria Jędrzychowska od dłuższego już czasu pozostaje pod urokiem pisarstwa Kamieńskiej dla dzieci, czego wyraz dała w swej książce *Lektura i kultura*, gdzie rozdział zatytułowany *Spotkanie dzieci z poezją Anny Kamieńskiej* podpowiada bardzo ciekawą formę interpretacji „dziecięcych” wierszy poetki. Przed trzema laty tę samą pracę Jędrzychowskiej w postaci artykułu zamieściła w redagowanej przez siebie „Ojczyźnie-Polszczyźnie” Zofia Agnieszka Kłakówna, także jedna z autorek programu i podręczników *To lubię*.

<sup>15</sup> Fragmenty wypowiedzi B. Chrzastowskiej zamieszczone przez Wydawnictwo Edukacyjne w Krakowie na ulotce reklamowej.

Porównując sposób prezentacji i redukowanie obecności Kamińskiej w podręcznikach Nagajowej z bliską dziecku i różnorodną prezentacją w podręcznikach krakowskiego zespołu, można mieć nadzieję, że kierowane do dzieci dzieło tej poetki i pisarki dotrze wreszcie do adresata.

Nie dawała takiej gwarancji dotychczasowa obecność Kamińskiej w powszechnym programie nauczania języka polskiego. Nie sprzyjała temu i nadal nie sprzyja jej obecność w programie i podręcznikach do nauczania początkowego: do tej pory jeden zaledwie tekst we wspomnianych wcześniej wypisach Ireny Słoińskiej, a obecnie, w przebogatej ofercie podręcznikowej dla klas I—III, w *Mojej pierwszej czytance*, zredagowanej przez Hannę Dobrowolską dla uczniów klasy I, także tylko jeden utwór — wiersz pt. *Książka*. Zamieszczony na samym końcu jako ostatni tekst, kto wie, czy w ogóle omawiany w przedwakacyjnej gorączce? Trudno to więc nazwać udaną próbą przybliżenia dzieciom twórczości Kamińskiej. A przecież jej liryki świetnie nadają się do ulubionej przez dzieci analizy pozawerbalnej, np. metodą przekładu intersemiotycznego. Zanim jeszcze opracowano obecne programy szkolne, już — właśnie na przykładzie wierszy Kamińskiej — taką formę wprowadzania najmłodszych w świat poezji zaproponowała Alicja Baluch w *Poezji współczesnej w szkole podstawowej*. Równie ciekawe propozycje podsunęła Maria Jędrzychowska w swoim *Spotkaniu dzieci z poezją Anny Kamińskiej*.

O przeróżnych możliwościach wykorzystania tej poezji do prawdziwie twórczej i aktywizującej pracy z dzieckiem przekonali się słuchacze wydziału zaocznego Kolegium Nauczycielskiego w Bytomiu, ćwicząc metodę przekładu intersemiotycznego na tekstach zaczerpniętych z tomików: *Słoneczny lisak*, *Zajęczy pałac*, *W królestwie Plastelinii*, *Jaworowi ludzie*. Pomysłem, sugestiom i propozycjom nie było końca. Nikt jednak ze słuchaczy, czynnych zawodowo nauczycieli nauczania początkowego, nie odgadł nazwiska autora. Zupełny brak znajomości Kamińskiej w tym środowisku potwierdziła wkrótce ankieta. Każda z ankietowanych piętnastu osób stwierdziła jednoznacznie, że twórczość Kamińskiej — i ta dla dzieci, i dla dorosłych — jest jej nie znana.

Tymczasem podobną deklarację złożyło 94% biorących udział w podobnej ankiecie polonistów uczących w klasach IV—VIII, ba — 50% badanych wykazało nieznajomość wierszy programowych z klas V i VI. Bez komentarza!

Nieco mniej zenujące wyniki przyniosła ankieta przeprowadzona wśród bibliotekarzy, także przecież odpowiedzialnych za kształtowanie gustów czytelniczych wśród dzieci. W grupie przypadkowo dobranych 50 osób znalazło się 30 zatrudnionych w bibliotekach szkolnych. Pozostali to pracownicy bibliotek publicznych (lub ich filii) dla dzieci. 57% bibliotekarzy szkolnych legitymowało się wykształceniem wyższym, ale tylko niespełna 17% — ukończeniem predysponujących do pracy w bibliotece studiów bądź rocznych kursów. W grupie bibliotekarzy szkolnych do znajomości Kamińskiej — pisarki dla

dzieci, przyznało się tylko 37% badanych, do nieznajomości zaś — prawie 47% (pozostałych 16% — do znajomości słabej lub częściowej). Wszyscy natomiast zatrudnieni w bibliotekach publicznych (15% z wykształceniem wyższym, 85% — ze średnim, w tym 53% po studium bądź liceum bibliotekarskim) określili się jako znający twórczość Kamińskiej dla najmłodszych. Cóż, kiedy dokumentowano tę znajomość jednym tytułem — 25%, dwoma — 50% lub trzema — 10%, a aż 15% badanych nie potrafiło wskazać ani jednego tytułu. Poza tym dość często zniekształcane tytuły (np. *Dębowa kołysanka*, *Złote literki*, *W królestwie plasteliny*, *W Paryżu i gdzie indziej*, *Takie są wyspy*, *Sześciopiętrowy dom*) raczej podają w wątpliwość niż dokumentują deklarowaną orientację.

Ta sama ankieta — co ilustruje tabela 1 — przyniosła też ciekawe spostrzeżenia, jeśli chodzi o ofertę czytelniczną dotyczącą utworów Kamińskiej.

Tabela 1

## Obecność utworów Kamińskiej w bibliotekach

| Tytuł utworu                       | Biblioteki szkolne<br>30 osób = 100% |      | Biblioteki publiczne<br>20 osób = 100% |    |
|------------------------------------|--------------------------------------|------|----------------------------------------|----|
|                                    | liczba                               | %    | liczba                                 | %  |
| <i>Słoneczny lisak</i>             | 2                                    | 6,6  | 1                                      | 5  |
| <i>Zajęczy pałac</i>               | 4                                    | 13,3 | 11                                     | 55 |
| <i>Pod jabłonią</i>                | 0                                    | —    | 3                                      | 15 |
| <i>Dębowa kołyska</i>              | 2                                    | 6,6  | 6                                      | 30 |
| <i>W Nieparyżu i gdzie indziej</i> | 3                                    | 10   | 6                                      | 30 |
| <i>Samowarek mojego dziadka</i>    | 10                                   | 33,3 | 10                                     | 30 |
| <i>Rozalka Olaboga</i>             | 10                                   | 33,3 | 16                                     | 80 |
| <i>W królestwie Plastelini</i>     | 2                                    | 6,6  | 5                                      | 25 |
| <i>Są takie wyspy</i>              | 3                                    | 10   | 12                                     | 60 |
| <i>Żołnierze i żołnierzyki</i>     | 3                                    | 10   | 13                                     | 65 |
| <i>Jaworowi ludzie</i>             | 0                                    | —    | 4                                      | 20 |
| <i>Złote litery</i>                | 0                                    | —    | 1                                      | 5  |
| <i>Marianna</i>                    | 3                                    | 10   | 15                                     | 75 |
| <i>Sześciopiętrowy dzień</i>       | 0                                    | —    | 2                                      | 10 |
| <i>Dom w domu</i>                  | 4                                    | 13,3 | 9                                      | 45 |
| <i>Ojciec nasz</i>                 | 0                                    | —    | 0                                      | —  |
| <i>Książka nad książkami</i>       | 0                                    | —    | 3                                      | 15 |
| <i>8 × Radość</i>                  | 0                                    | —    | 0                                      | —  |
| <i>Wszystko jest w Psalmach</i>    | 0                                    | —    | 1                                      | 5  |
| brak utworów Kamińskiej            | 10                                   | 33,3 | 1                                      | 5  |

Okazuje się, że bliższe czytelnika-ucznia biblioteki szkolne mają do zaoferowania niewiele. W jednej trzeciej tych bibliotek Kamińska jest zupełnie nieobecna. Do najczęściej oferowanych tu tytułów należą *Samowarek mojego*



*dziadka* i *Rozalka Olaboga* (aż w jednej trzeciej bibliotek), natomiast brak zupełnie ostatnich dwóch zbiorów poetyckich, ostatniej powieści, esejów oraz zamykających twórczość Kamińskiej utworów o tematyce religijnej. Pozostałe tytuły dostępne są tylko w paru bibliotekach. Bogatszy, choć nie przy wszystkich tytułach do końca zadowalający, księgozbiór posiadają biblioteki publiczne.

Jeśli uzupełnić to zastawienie informacją, że od kilku już lat nie ma ani jednego tytułu Kamińskiej także wśród ofert wydawniczych, jasne się staje, że zadanie przybliżenia młodemu czytelnikowi adresowanego doń literackiego przesłania spoczywa jednak przede wszystkim na nauczycielu, który zobowiązany jest do nieustannego samokształcenia, by jak najlepiej i jak najpełniej przygotować swych uczniów do udziału we współczesnym życiu kulturalnym.

Po kilku latach intensywnych prac uznanych w dziedzinie polonistyki szkolnej autorytetów, po powszechnej dyskusji nad wypracowanym przez nich projektem, w lutym tego roku MEN zatwierdził *Podstawę programową języka polskiego*<sup>16</sup>. Stanowi ona prawdziwe wyzwanie dla nauczycieli-nowatorów. To kolejna okazja do tworzenia nowych programów, pisanie nowych podręczników, tym samym zaś okazja, by zaistnieli w nich tacy artyści słowa i przyjaciele dzieci zarazem, jak Anna Kamińska.

*Podstawa programowa...* zakłada trzy poziomy nauczania języka polskiego: w klasach IV—VI, w klasach VII—VIII szkoły podstawowej oraz w klasach I—III szkoły średniej. W zakresie lektury postuluje się tu m.in.:

- dla klas IV—VI: baśń literacką, baśń z motywami religijnymi, wybrane opowieści biblijne (w opracowaniu dla dzieci), wybór prozy dla dzieci i młodzieży, w tym m.in.: powieść podróżniczo-przygodową, powieść obyczajową (związaną ze środowiskiem szkolnym, grupą rówieśniczą, rodziną), prozę fantastyczną, inne odmiany prozy fabularnej; wybór wierszy (z przewagą utworów adresowanych do dzieci);
- dla klas VII—VIII: wybór poezji XX wieku, wybrane powieści dla młodzieży autorów polskich...

Świadomie z obszernych zestawów wybrano tylko te sformułowania, do których można przypisać utwory Kamińskiej. Możliwości tu sporo, ale i wybierać jest w czym, bo dorobek literacki tej autorki jest niezwykle różnorodny i bogaty, a co najważniejsze — odpowiada nowemu wizerunkowi szkoły oraz szczególnie mocno lansowanej ostatnio koncepcji personalnego traktowania ucznia i dziecka w ogóle.

Była już mowa o propozycji wprowadzenia utworów Kamińskiej (głównie liryków) do klas młodszych. Pora zastanowić się nad tym, czym można byłoby zainteresować starsze dzieci. Najprawdopodobniej utworami epickimi.

<sup>16</sup> Opublikowano ją w piątym numerze „Polonistyki” z 1995 roku.

Nasycone liryczną refleksją i aforyzmem, pełne aluzji i niedomówień stanowią dobry punkt wyjścia do dyskusji z pisarką na wiele ważkich tematów. Niekoniecznie jednak w ramach lektury obowiązkowej, niekoniecznie na lekcjach, i to wyłącznie na lekcjach języka polskiego. Przecież w myśl adnotacji i w dotychczasowych programach, i w nowej podstawie programowej to od nauczyciela i samych uczniów zależy częściowo lektura uzupełniająca. Poza tym można byłoby utworami Kamińskiej wesprzeć przeróżne działania wychowawcze, m.in. realizację tzw. wychowania prorodzinnego czy lekcje katechezy.

Oczywiście, wymagałoby to od prowadzącego owe zajęcia zapoznania się z pisarstwem Anny Kamińskiej dla dzieci i młodzieży. Prawdopodobnie bowiem jego nieznajomość jest głównym powodem pomijania jakże „domowej” i „rodzinnej” Kamińskiej także w programach wychowania prorodzinnego. Przykładem mogą być propozycje takich programów dla klas IV, V i VI, opracowane przez krakowski ośrodek metodyczny i opublikowane w miesięczniku „Wychowawca”. Nie ma w nich zupełnie mowy o Kamińskiej, choć programy powstały na podstawie starych wersji podręczników Marii Nagajowej, w których przecież utwory Kamińskiej są reprezentowane.

Z tego samego powodu jej nieznajomości, Kamińska — autorka uroczych utworów religijnych — jest nieobecna na lekcjach katechezy. Jak dowiodła tego w 1994 roku Gabriela Skrobisz, jedna z magistrantek prof. Krystyny Heskowej-Kwaśniewicz z Uniwersytetu Śląskiego, tylko 20% badanych katechetów przyznało się do znajomości *Książki nad książkami*, 25% potwierdziło znajomość utworu *8 × Radość*, 30% — *Wszystko jest w Psalmach*, a 35% — *Ojciec nasz*.

Poddani ankietom nauczyciele nauczania początkowego, poloniści, katecheci i bibliotekarze to mieszkańcy dużych miast, ludzie dojrzaלי bądź jeszcze młodzi, legitymujący się wszyscy jeśli nie wyższym, to przynajmniej średnim wykształceniem. Dlaczego więc tak słabo zorientowani są we współczesnym życiu kulturalnym, które z jednej strony sami poniekąd kreują, z drugiej zaś — mają za zadanie przybliżyć powierzonym swej opiece dzieciom i młodzieży? Skąd taka nieznajomość współczesnych twórców? Skąd wreszcie — u pracujących z dziećmi — taki brak rozeznania w tym, co powstało z myślą o młodym odbiorcy? Nawet jeśli to efekt niedostatecznego poznania w swoim czasie literatury dla dzieci i młodzieży, nie zwalnia to nikogo z obowiązku nieustannego weryfikowania swej wiedzy. Nie może powiedzieć, że nie zna Kamińskiej, kto szuka i śledzi nowości. Tylko w ciągu ostatnich dziesięciu lat ukazały się: dwa artykuły Z. Korzeńskiej w bardzo popularnym wśród nauczycieli kieleckim wydawnictwie „Język Polski w Szkole...” (w drugiej połowie lat osiemdziesiątych i na początku dwudziestych), dwa artykuły o twórczości Kamińskiej (poetyckiej i religijnej), wraz z wyborem tekstów, w pierwszym numerze „Ojczyzny-Polszczyzny” z 1990 roku — niezwykle atrakcyjnego

kwartalnika metodycznego, poza tym w 1984 roku — książka A. Baluchowej, w 1993 — książka Z. Zarębianki, w 1994 — M. Jędrychowskiej. Znaczna część tych materiałów to konkretne propozycje metodyczne.

Prawdą jest, że współczesna pedagogika i dydaktyka dopracowały się wielu nowych i efektownych form pracy z dzieckiem. Jednak mądry wychowawca i nauczyciel nigdy nie zrezygnuje z wypróbowanych tradycyjnych sposobów formowania osobowości małego człowieka. Będzie więc kształtował ją wspólnie z mądrym pisarzem. W Annie Kamińskiej znajdzie na pewno wielkiego sprzymierzeńca. Dziś, gdy tak wielką wagę przywiązuje się do wychowania w rodzinie, gdy tyle się mówi o preferencjach dla wartości chrześcijańskich i ogólnoludzkich, ktoż lepiej od Kamińskiej ukaże dzieciom szczęście posiadania domu, rodziny, czy szczęście płynące ze świadomości bycia kochanym i potrzebnym? Ktoż piękniej od Kamińskiej opowie o Bogu, o człowieku, o świecie i urodzie natury?

KATARZYNA KRASOŃ

## ***Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych***

Kontakt małego dziecka z poezją dokonuje się zazwyczaj przez emitowanie przekazu oralnego tekstu. Kontakt ów jest więc monosensoryczny, bo bazujący na jednym kanale nadania i odbioru. Nie gwarantuje on jednak rzeczywistego „dotarcia” werbalnego komunikatu do każdego słuchacza. Kilkułatek postrzega świat polisensorycznie, wieloma zmysłami równocześnie i tylko takie poznanie umożliwia mu właściwą orientację w otoczeniu. Dla pełnego zatem doznania zjawisk czy zakodowanej informacji (w naszym przypadku poezji) niezbędny staje się ich wielokanałowy przekaz i odbiór. Każdy człowiek może eksplorować rzeczywistość trzema kanałami<sup>1</sup>: wzrokowym, słuchowym i kinestetycznym. Jeden z nich zazwyczaj jest wiodący, pozostałe wspomagają odbiór lub zostają nie wykorzystane, jeśli jakaś funkcja (wzrok, słuch, ciało) ulega parcjalnemu lub globalnemu deficytowi (uszkodzeniu).

Nadanie foniczne wiersza dotrze głównie do „słuchowców”, uczniów z dominującym kanałem percepcji słuchowej. Pozostali: wzrokowcy (*visual only*) i kinestetycy (*kinaesthetic only*) będą musieli dokonać swoistej translacji<sup>2</sup>, przełożenia docierającego bodźca na własną drogę percypowania. Niestety, niesie to za sobą istotne niebezpieczeństwa. Akt takiej „translacji wewnętrznej” powoduje chwilowe wyłączenie się z toku lekcji lub zajęcia, rozproszona zostaje uwaga odbiorcy, a jego reakcje tracą wrodzoną spon-

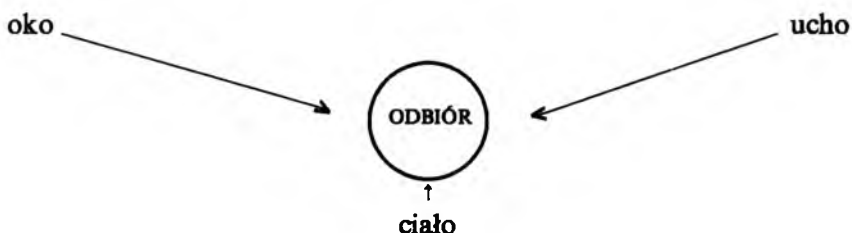
---

<sup>1</sup> D. Kwaśniewski: *Dotrzeć do ucznia*. „Edukacja i Dialog” 1995, nr 7, s. 22.

<sup>2</sup> T. Christov: *Słaby uczeń czy „translator”? Elementy programowania neurolingwistycznego (NLP) w nauczaniu*. „Gestalt. Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków” 1993, nr 13.

taniczność. Tekst i zawarta w nim informacja mogą wydać się dziecku zbyt trudne. U niektórych pojawić się może nawet pierwszy odruch niechęci i unikania. Każdy nauczyciel, zwłaszcza wprowadzający uczniów klas najmłodszych w świat literatury, musi odnaleźć właściwą drogę przekazu komunikatu słownego, taką, by prowadziła do wszystkich odbiorców.

Jedynym pełnym sposobem przekazu tekstu jest model trójkanałowy, uaktywniający symultanicznie podstawowe drogi percepcji człowieka. Przedstawia to rysunek 1.



Rys. 1. Schemat modelu trójkanałowego

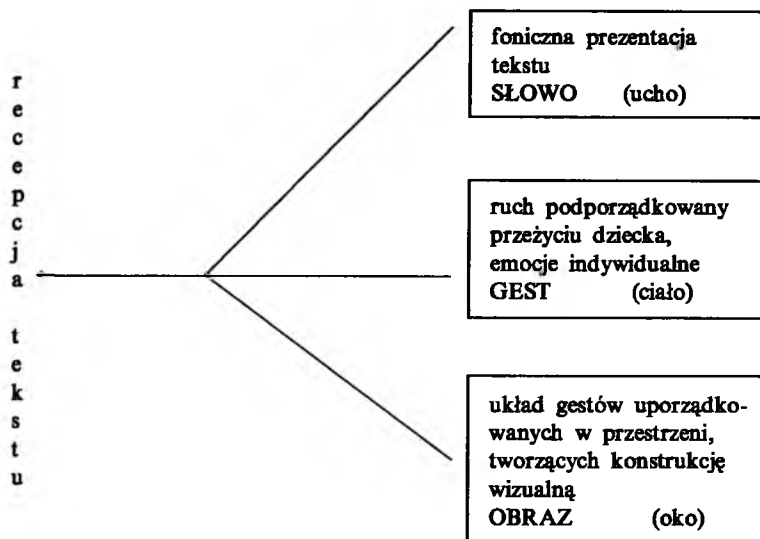
Przekaz polisensoryczny (*visual-audial-kinaesthetic*), angażujący podstawowe sposoby zdobywania informacji, wyrównuje szanse wszystkich uczestników procesu komunikacji literackiej, niezależnie od indywidualnych różnic i preferencji percepcyjnych. Słowo zostaje wzbogacone gestem — najpierw nadawcy, potem odbiorcy. Ciało staje się teatrem, w którym ruch jest nośnikiem języka<sup>3</sup>, stanowiącego swoistą manifestację emocji tkwiących w komunikacie słownym. Jerzy Cieślukowski pisał<sup>4</sup>, iż najbardziej otwartymi na znaczenia, operatywnymi „aktorami” tej sceny są palce. Małe dziecko preferuje jednak ruch globalny, stąd nasza propozycja zawierać będzie zadania angażujące tzw. dużą motorykę, opartą na ruchach kluczowych grup mięśniowych.

Element gry cielesno-kinestetycznej wzbogaca odbiór foniczny dzieła, pozwala dziecku doświadczyć go całym sobą<sup>5</sup>. Dodatkowo uaktywnia też kanał wzrokowy przekazu poprzez uporządkowanie owego ruchu w przestrzeni. Wiersz przełożony zostanie na zachowania pozawerbalne, a ta specyficzna translacja przybierze formę przedstawioną na rysunku 2.

<sup>3</sup> G. Reichel, R. Rabenstein, M. Thanhoffer: *Grupa i ruch*. Centrum Animacji Kultury. Warszawa 1994, s. 6.

<sup>4</sup> J. Cieślukowski: *Słowo — obraz — gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja — oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa—Poznań 1977, s. 81.

<sup>5</sup> I. Jakubowski: *Dziecko uczy się całym sobą*. „Gazeta Wolnych Inicjatyw Edukacyjnych” 1991, nr 2, s. 2.



Rys. 2. Recepcja tekstu przez przekaz polisensoryczny (*visual — audial — kinaesthetic*)

## Słowo

Pierwsza recytacja wiersza powinna być poprzedzona stworzeniem odpowiedniego nastroju, który umożliwi właściwe skierowanie uwagi dzieci na słowo oraz wywoła odpowiednie nastawienie emocjonalne. Najkorzystniej będzie, jeśli ów nastrój wywołamy określoną aktywnością uczniów. Adekwatną formą działania będzie tu „oswojenie” aparatu ruchowego przez ćwiczenia poczucia własnego ciała<sup>6</sup>. Umożliwiają one wyciszenie, koncentrację i osiągnięcie harmonii emocjonalnej. Jeśli jeszcze związane będą tematycznie z treścią opracowywanego później tekstu, znakomicie spełnią swoją funkcję inicjującą. Po takim wstępie można przystąpić do prezentacji wiersza. Najbardziej pożądaną formą fonicznego przedstawienia tekstu jest recytacja. Winna być ona wyrazista, ale wolna od egzaltacji uczuciowej, tak by każdy młody słuchacz miał szansę na indywidualne (a nie sugerowane) przeżycie dzieła.

<sup>6</sup> Zob. K. Krasoń: *Poczucie własnego ciała i przestrzeni a rozwój modalności kinestetycznej dziecka 5—6 letniego*. W: *Edukacja dla rozwoju*. Red. H. Moroz. Katowice 1996, s. 113.

## Gest

Następstwem wysłuchania tekstu staje się translacja słowa na gest. Dzieci wyobrażają sobie, przez doznanie empatyczne, bohatera bądź wydarzenia prezentowane w utworze literackim i starają się przedstawić je ruchem (np. sposób poruszania się, przemieszczania, wykonywane czynności, uczucia, nastrój). Poszczególne fragmenty wiersza przełożone zostają na zachowania ruchowe, zgodnie z ich wyobrażeniami i emocjami. Tworzy się w ten sposób kinestetyczny obraz tekstu na kształt swoistej opowieści ruchowej. Istotny moment stanowi tu zwłaszcza ukierunkowanie „burzy mózgów”, kiedy uczniowie zgłaszają indywidualne propozycje ilustracyjne. Najczęściej dokonuje się to podczas rozmowy, nauczyciel musi przyjąć w niej postawę neutralną, nie może narzucać swoich pomysłów. Jego zadaniem jest jedynie ogarnięcie i skonkretyzowanie zgłaszanych przez uczestników zajęć rozwiązań, powinien je akceptować i w razie potrzeby modyfikować. Należy również pamiętać o tym, iż fizyczna ruchliwość dziecka i aktywność jego procesów psychicznych wymaga od nauczyciela dynamicznych zachowań, pełnego uczestniczenia w zabawie<sup>7</sup>.

W następnej kolejności trzeba czasowo uporządkować propozycje częściowych gestów, ustalić fazy ruchu i wraz z grupą ćwiczących opanować całość przebiegu kinestetycznego. Tę część zajęć konieczne musimy rozdzielić na kilka (dwa lub cztery) spotkań, tak by dzieci miały dość czasu na zapamiętanie i estetyczne opracowanie kompozycji układu przestrzennego. Unikniemy wówczas zmęczenia i znużenia ćwiczących, stworzymy też możliwość dodatkowych przemyśleń, udoskonalenia całości koncepcji. W tej fazie nauczyciel powinien przejąć — na krótko — inicjatywę, zwłaszcza w trakcie procesu pamięciowego ogarniania kolejnych elementów układu.

Gesty wykorzystywane w ilustracji są zazwyczaj proste, oparte na fizjologicznych możliwościach każdego przeciętnego ucznia, stąd realizacja ruchowa nie sprawi nikomu problemu. Przeciwnie, wspólna aktywność ruchowa przyniesie dzieciom wiele satysfakcji. Dodatkowo wspólne porozumienie się za pomocą mimiki, gestu czy postawy ciała uczy posługiwania się pozawerbalnymi metodami oddziaływań, które jako jedyne są „percypowane natychmiast przy pierwszym zetknięciu z drugim człowiekiem”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> I. Adamek: *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*. Kraków 1993, s. 26.

<sup>8</sup> A. Kępiński: *Rytm życia*. Warszawa 1992, s. 262.

## Obraz

Poszczególne gesty zostają skomponowane w usystematyzowany układ. Dodatkowo każdy z uczestników zajmuje określone miejsce w przestrzeni. Okazuje się, że odnalezienie swojej kinesfery ma bezpośredni związek z lokalizacją świata przedstawionego tekstu. Powstaje obraz czasoprzestrzeni utworu, nakreślony ruchem uporządkowanym według kolejności doznawanej i percypowanej treści wiersza i rozmieszczonym w płaszczyźnie wertykalnej i horyzontalnej. Translacja słowa na język ciała (*body language*), ruch i obraz zostaje zakończona.

W ten sposób powstanie teatr dźwięku, ruchu i obrazu, a koherencja tych trzech składników umożliwi pełny polisensoryczny odbiór tekstu. Stworzy więc małemu dziecku szansę prawidłowej recepcji poezji, oferuje mu bowiem zabawę z tekstem. Zabawie tej towarzyszy specyficzny rodzaj pobudzenia, ekscytacji, „która jest postrzegana przez bawiącego się jako przyjemna”<sup>9</sup>. Dodatkowo stanowi też sposób uzewnętrznienia tkwiących w podświadomości pragnień, dążeń, a nawet lęków, które uwalniane są pod wpływem emocji związanych z odbiorem poetyckiego tekstu i następnie projektowane na działania pozawerbalne. Takie spełnienie dostarcza wyjątkowej okazji do wyładowania napięcia w przyrodzonych dziecku formach aktywności (ruch). Następuje swoiste *katharsis*, przynoszące mu ulgę i uczucie wyjątkowej satysfakcji.

Bodziec słuchowy — słowo, można przy dalszych próbach w „teatrze ruchu” zastąpić muzyką dobraną do charakteru i nastroju bądź wręcz fabuły wiersza. Przy komponowaniu bowiem ruchu w układ przestrzenny nie jest już potrzebne kolejne powracanie do tekstu, który dzieci zdążyły dobrze poznać. Muzyka, także oddziałująca na kanał słuchowy, może dodatkowo porządkować ruch w przestrzeni, wzbogacać przeżycia, a co za tym idzie — doskonalić translację na język ciała. Dziecko zgodnie z sygnałem dźwiękowym i informacją nadaną w słowie „odegra” wiersz gestem, włączając się w układ ruchowy innych odbiorców. Znajdzie swoje miejsce w przestrzeni „sceny”, ale i w przestrzeni dzieła.

Taka zabawa z poezją tworzy atmosferę przygody, uwalnia dziecięce emocje i angażuje sferę kinestetyczną, zaspokaja więc jedną z podstawowych potrzeb kilkulatków — potrzebę ruchu. Pokazuje, że obcowanie z poezją nie musi być nudne, sztapkowe, nie musi ograniczać się do mechanicznego zapamiętywania słów (najczęstszą formą kontaktu z poezją — co zgodnie

<sup>9</sup> T. Czub: *Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne*. W: *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Red. A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski. Poznań 1995, s. 273.



deklarują nauczyciele — jest przecież w przedszkolu i klasach I—III nadal nauka wiersza na pamięć). Udowadnia, że język ciała znakomicie uzupełnia zachowania werbalne, a bywa i tak, że je zastępuje. Tworzywem artystycznym staje się więc sam człowiek. „Gwarantuje to bezpośrednią i najgłębszą formę przeżycia estetycznego, zacieśniającą podczas wspólnego działania więzi społeczne w grupie.”<sup>10</sup> I nagle okazuje się, że nawet najtrudniejszy tekst nasze dzieci znakomicie zrozumiały, wykorzystały w zabawie najpierw zorganizowanej w klasie, a potem już poza nią.

***Propozycja ruchowego opracowania wiersza  
Zofii Bronikowskiej „Chora jaskółka”  
zrealizowana przez uczniów klasy III<sup>11</sup>***

Zofia Bronikowska

*Chora jaskółka*<sup>12</sup>

Śnieg. Zimno. Lód.

Latać nie mogę...

Gniazdko pokryte lodem,  
głód...

Trzęsę się z zimna,  
słabnę...

Zranione skrzydełko boli.

Odlotu minęła pora,  
jestem samotna  
i chora...

A niebo mgliste i szare  
i śnieg...

U ciebie w pokoju ciepło.

Otwórz... otwórz okienko...

Nie widzisz, jak zziębłam?...

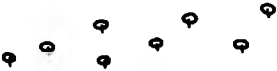
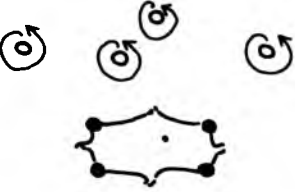
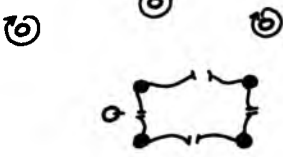
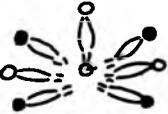
O tak!...

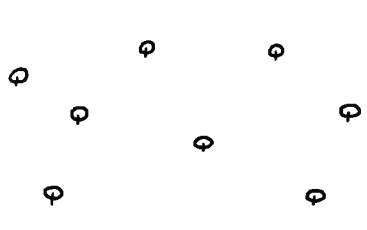
<sup>10</sup> E. Skowrońska-Lebecka: *Dźwięk i gest*. Warszawa 1995, s. 5.

<sup>11</sup> Kompozycja przestrzenna powstała podczas cyklu trzech zajęć przeprowadzonych we wrześniu 1995 roku w III klasie Społecznej Szkoły Podstawowej w Katowicach. Cały program realizacji ruchowej został zarejestrowany techniką wideo i jest dostępny w Zakładzie Edukacji Lingwistycznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>12</sup> Wiersz pomieszczony w zbiorze: Z. Bronikowska: *Uciekły mi bajki*. Katowice 1958.

Ciepłe są twoje rączki,  
kochane, dobre, litosne...  
już mnie nie trwoży zima,  
w twym sercu znalazłam wiosnę!

| Układ w przestrzeni                                                                 | Czynności dzieci                                                                                                                                                                                                      | Tekst                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | ustawienie w rozsypce                                                                                                                                                                                                 | <p>pierwsza część wiersza: jaskółka skarży się, że jest jej zimno, nie mogła odlecieć, bo ma zranione skrzydło, które ją bardzo boli, jest głodna, samotna</p> |
|    | dzieci naśladują zmarzniętego ptaka                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                |
|    | uniesienie głowy                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                |
|    | ćwiczący wyprostowują się i wstają                                                                                                                                                                                    | <p>część druga: obraz mglistego nieba, sypiącego śniegu i w opozycji ciepłego domu;</p>                                                                        |
|  | <p>naśladują ruch skrzydeł, po chwili nagłym ruchem powracają do pozycji wyjściowej</p> <p>dzieci przedstawiają wirujące na wietrze śnieżynki</p> <p>czworo z ćwiczących spleta dłonie, zamykając przestrzeń domu</p> |                                                                                                                                                                |
|  | <p>jedna dziewczynka naśladuje pukanie ptaka w okno</p>                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                |
|  | <p>wszyscy otaczają dziewczynkę odgrywającą rolę jaskółki, dotykają ją dłońmi</p>                                                                                                                                     | <p>jaskółka prosi o otwarcie okna, by mogła się ogrzać</p> <p>część trzecia: jaskółka dziękuje za schronienie</p>                                              |



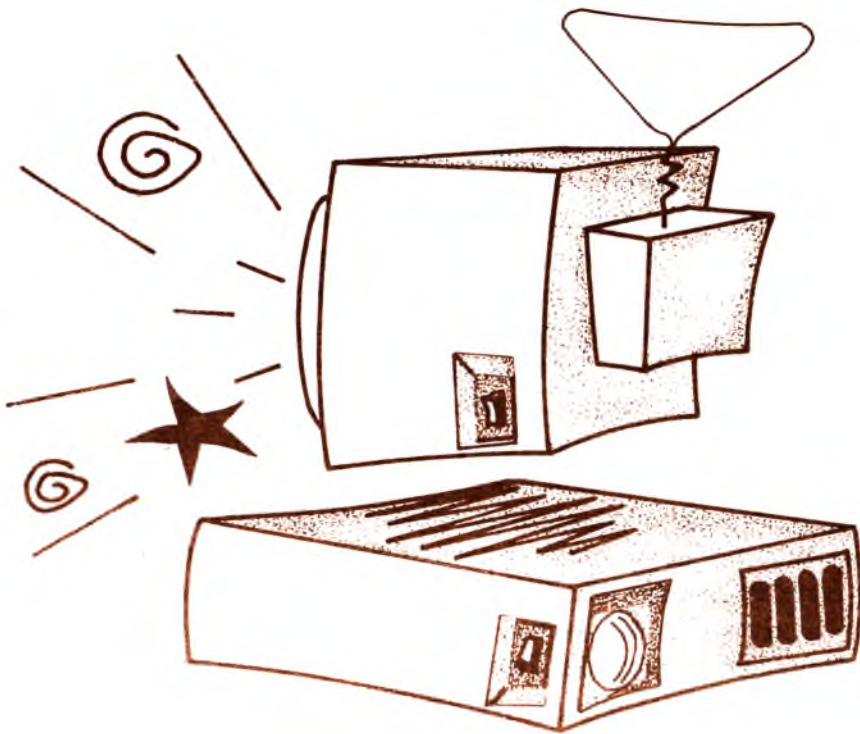
dzieci wstają, podnosząc  
ramiona w górę,  
wykonują obroty, powraca-  
ją do rozsypki, czyli  
ustawiają się w pozycji  
wyjściowej, naśladują ruchy  
skrzydeł uzdrowionej  
jaskółki

Zakończenie tekstu nie ukazuje momentu uzdrowienia ptaka, dzieci wybiegły niejako w przyszłość, antycypując odlot jaskółki.



## Część III

# *Młody czytelnik w epoce komputerów*





BARBARA BIAŁKOWSKA

## ***Dziecko a potrzeby informacyjne Refleksje nad wychowaniem i edukacją***

Problemy informacji stały się nie tylko „modnym” problemem. Potrzeba obiegu informacji w społeczeństwach współczesnych jest coraz bardziej ważna, umiejętność korzystania z niej coraz niezbędniejsza na co dzień, a tworzenie systemów informacji coraz powszechniejsze — wręcz globalne — przekraczające granice państw. Najbardziej niezbędne jest więc przygotowanie każdego człowieka do tego, by sam szukał informacji i umiał ją zdobywać. Chaos informacyjny, który cechuje nasze czasy, staje się wyzwaniem dla wychowania, gdyż zmienia mentalność ludzi, zwyczaje kulturowe i sposób życia, a nawet struktury społeczne (ekspansywna grupa zawodowo-społeczna informatyków, którzy tworzą obecnie elitę społeczeństw Zachodu)<sup>1</sup>.

Dlatego tak ważne wydają się w tym zakresie nie tyle dyskusje nad warsztatem informacyjnym, bazą danych i technicznymi możliwościami szybkiego porządkowania i przekazu informacji, ile właśnie refleksje nad wychowaniem i podnoszeniem umiejętności poruszania się w świecie informacji. Spójrzmy więc, jak rodzą się i rozwijają bądź zanikają potrzeby informacyjne dziecka w okresie rozwoju i dorastania.

---

<sup>1</sup> J. Raczkowska: *Chaos informacyjny wyzwaniem dla wychowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 10, s. 18—22.

## **Potrzeby informacyjne dziecka**

Często wydaje się, że potrzeby informacyjne dziecka wiążą się głównie z procesem edukacji szkolnej i występują w miarę wzrostu zasobu wiedzy oraz zdobywania samodzielności życiowej.

Tymczasem psychologia rozwojowa i pedagogika wskazują, że potrzeby te występują o wiele wcześniej w życiu dziecka: w okresie jeszcze przedczytelniczym i przedszkolnym. Potrzeby informacyjne dziecka wiążą się z wrodzoną ciekawością wobec otaczającego świata i rozszerzają się wraz z rozwojem mowy dziecka. M. Debesse<sup>2</sup> wskazuje na intensywność i wielozmysłowość poznania u dziecka 3—5-letniego, w tzw. wieku koziołka, w okresie ciągłego pytania o wszystko i spontanicznej wypowiedzi twórczej małego dziecka. W tym okresie „tysiąca pytań na minutę” dziecko interesuje wszystko, co je otacza, pyta o nazwy, znaczenia, funkcje, przyczyny, a głównym informatorem, tzw. autorytarnym, jest wtedy dorosły. Nadmierna ruchliwość i chłonność dziecka oraz bardzo szybka zmiana obiektu zainteresowań (zbyt mała koncentracja uwagi) są męczące dla dorosłych i stanowią częstą przyczynę poważnych błędów wychowawczych przez zbywanie byle czym pytań dziecka — hamują bowiem wrodzoną ciekawość poznawczą i dociekliwość, blokują ufny kontakt z dorosłym, kształtują postawę bierności.

Drugi etap — to wejście w świat szkoły i książki (czyli systematycznej nauki). Wiąże się on na początku z trudem samodzielnego czytania, ale również sprzyja pobudzeniu ciekawości intelektualnej i zwiększeniu samodzielności w zaspokajaniu własnej ciekawości, zwłaszcza samodzielności w korzystaniu z różnorodnych lektur. Ale i tu nie ma żadnych cudownych i dobrych „automatyzmów”, bo proces szkolnego „wtłaczania” wiedzy często nie ułatwia samodzielności myślenia. Bierność przyswajania wiedzy szkolnej, programowej, nie uwzględnia indywidualnych cech umysłowości ucznia, jego zainteresowań ani własnego tempa przyswajania i zapamiętywania informacji. Nie ma tu miejsca na samodzielność obserwacji i myślenia ucznia. Może tę trudność niwelować w pewnym stopniu osobowość nauczyciela i jego styl nauczania oraz szczególnie umiejętna reklama czytelnicza, która potrafi zaciekawiać książką i rozbudzić własne zainteresowania i pasje poznawcze ucznia.

Trzeci etap rozwoju psychofizycznego to okres dorastania, okres młodzieńczy. Stwarza on wielorakie możliwości, dostęp do różnorodnych źródeł informacji, pozwala na własną aktywność pozaszkolną. Niestety, zbyt często obserwujemy właśnie na tym etapie brak jakichkolwiek zainteresowań, brak samodzielności myślenia oraz nie tylko bierność życiową, ale unifikację za-

<sup>2</sup> M. Debesse: *Etapy wychowania*. Przekł. I. Wojnar. Warszawa 1981.



chowań i bezkrytyczne przyjmowanie stylu życia grupy rówieśniczej. Nieliczni są hobbysci „odmieńcy”, mający swoje indywidualne pasje, choć zdarzają się tu równie silne fascynacje deskorolką (czyli zabawą i rozrywką), jak i nowoczesną techniką i technologią. Często w tej grupie młodzieży obserwujemy nałogowych „komputerowców” (nie tylko miłośników gier komputerowych); ale też biernych odbiorców telewizji i filmów wideo (głównie o tematyce sensacyjno-przygodowej i horrorów).

Szeroka oferta poznawcza literatury, zwłaszcza twórczości niebeletrystycznej, niezbyt chętnie jest przyjmowana. Czy zbyt mało atrakcyjnie oferowana nie dociera do rąk młodych potencjalnych odbiorców, czy różni się z tematyką młodocianych zainteresowań? Czy może, mimo dość bogatej i atrakcyjnej wydawniczo oferty księgarskiej, nasze biblioteki nie dysponują tymi nowoczesnymi wydawnictwami o charakterze poznawczym?

Sądzę, że nie docenia się ważności oddziaływania literatury pięknej i jej funkcji wychowawczo-informacyjnej wobec czytelnika w okresie dorastania. Silne pobudzenie sfery emocjonalnej młodzieży, przy braku jej doświadczenia życiowego, postawa buntu lub negacji wobec dorosłych a zarazem potrzeba autorytetów i wzorców, szukanie odpowiedzi na istotne pytania, z którymi młodzież nie potrafi, nie chce bądź nie może zwrócić się do dorosłych z najbliższego otoczenia — stwarzają szczególnie korzystne warunki do głębokiego oddziaływania literatury pięknej. Książka bowiem jest nie tylko artystycznym — a więc mającym siłę oddziaływania emocjonalnego — przekazem autorskiej myśli i przesłania, ale daje czytelnikowi możliwość refleksji, zastanowienia się, próby oceny postaw bohaterów i określenia własnej postawy i przyjętych wartości. To właśnie książka (zarówno niebeletrystyczna, jak i beletrystyczna) jest tym nośnikiem informacji, który zmusza do uruchomienia własnej wyobraźni, sprzyja refleksji, czyli kształtowaniu osobistej wizji świata i systemu wartości.

Czwarty etap rozwoju to wchodzenie w dorosłość. Wiąże się to zwykle z wyborem kierunku studiów bądź pracy zawodowej, a sprowadza często do znalezienia pomysłu na własne życie. Bierność psychiczna, brak zainteresowań, aspiracji i niechęć do wysiłku utrudniają podjęcie życiowych decyzji. Obserwowany nieraz brak samodzielności życiowej, brak etosu pracy i aktywności własnej powodują ucieczkę przed dorosłością i odpowiedzialnością za swoje życie w niefrasobliwość zabawy, używania i łatwizny, prymitywizm zachowań, często ucieczkę w alkohol i narkotyki. Uproszczony obraz świata, brak wyższych aspiracji życiowych, minimalizm uczestnictwa w kulturze i bierność myślowa prowadzą do dominacji uproszczonego przekazu informacyjnego kultury masowej i utrwalania się stereotypów w sądach, postawach i zachowaniach.

## ***Perspektywa przyszłości — potrzeby, oczekiwania, możliwości i zagrożenia***

To, co zostało powiedziane, wskazuje na stałą aktualność tez światowej pedagogiki o „rozziewie” edukacyjnym współczesnego świata<sup>3</sup>, o potrzebie wychowania umysłów otwartych, nastawionych na innowacyjność, elastycznych, tzn. zdolnych do szybkiego przystosowania się do nowych warunków i zadań. Mimo upływu lat i rozwoju nowych technik przekazu ani światowe systemy edukacyjne, ani nasze polskie możliwości edukacyjne nie przyniosły niestety w tym zakresie żadnych radykalnych zmian, nie potrafiły usunąć zagrożeń ani zmodyfikować systemu kształcenia.

Rozwijanie w dzieciach aktywności twórczej i samodzielności myślenia wymaga podstawowej umiejętności: stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi, czyli kształtowania potrzeb informacyjnych i uczenia dochodzenia do odpowiedzi, tzn. umiejętności zdobywania potrzebnej informacji. Od współczesnej szkoły oczekujemy:

- wdrażania do samodzielnego zdobywania wiedzy (umiejętność znajdowania i selekcjonowania źródeł informacji),
- wyrabiania nawyku krytycznego myślenia,
- kształcenia języka porozumiewania się (precyzja formułowania myśli).

J. Raczkowska<sup>4</sup> wskazuje, że od sprawności dydaktycznej i wychowawczej współczesnej szkoły w dużej mierze zależy zdolność kolejnych pokoleń do wzajemnego komunikowania się i porozumiewania z innymi oraz właściwego korzystania z wszelkich systemów informacyjnych. A nasze szkoły średnie już stopniowo przygotowują się do korzystania z sieci Internet, która daje możliwość wymiany myśli z całym światem i przekazywania informacji na każdy temat na drugi koniec globu<sup>5</sup> (sieć Internet obejmuje 85 krajów i ponad 3 miliony jej użytkowników).

Rozwój informatyki i nowoczesne możliwości komunikacyjne mają nie tylko pozytywne strony. Nie do końca uświadamiamy sobie zagrożenia, jakie niesie z sobą „amok” komputerowy i telewizyjny dla psychiki i umysłowości młodego pokolenia. Martin Esslin w ciekawej książce *The Age of Television* zwraca uwagę na całkowite opanowanie świadomości dziecięcej przez telewizyjne przekazy. Jego zdaniem prawdziwą katastrofę stanowi ubezwłasnowolnienie nie rozwiniętych i nie ukształtowanych jeszcze umysłów. Młodzież odtwarza i powtarza zdarzenia telewizyjne, przejmuje sposób mówienia (np.

<sup>3</sup> Patrz — *Raport Klubu Rzymskiego*. Warszawa 1982; E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975.

<sup>4</sup> J. Raczkowska: *Chaos informacyjny...*

<sup>5</sup> J. Kraśniewski: *Infostrada XXI wieku*. „Głos Nauczycielski” 1995, nr 7, s. 4.

z reklam). Jest to „zerowanie osobowości”. Informacji dostarczają dziś głównie media, zwłaszcza TV (ok. 99%), którą masowo oglądają dzieci. Badania z 1992 roku wykazały, że młodzi Niemcy przebywają rocznie w szkole ok. 11 tys. godzin, a przed ekranem telewizyjnym, wideo i komputera spędzają 15 tys. godzin<sup>6</sup>.

Młody człowiek zawsze szuka i potrzebuje informacji o sobie i świecie, chce zrozumieć otaczający świat, ale telewizja tego nie zapewnia. Również czasopisma w niewielkim stopniu objaśniają, porządkują i pomagają zrozumieć współczesność. W dobie komercjalizacji w licznych, kolorowych, na wzór zagraniczny, tytułach czasopism znajdują się miażdżące ciekawostki, niezbyt płodne intelektualnie, przeważa bezrefleksyjna migawkowa relacja i kolorowe obrazki do oglądania. Jacek Wojciechowski i Jan Szczepański<sup>7</sup> podkreślają, że telewizja jest wprawdzie wynalazkiem wspaniałym, ale i niebezpiecznym, gdyż „upraszcza i odrealnia świat”, „funkcjonuje jak maszyna do marzeń na jawie”, „lansuje bierność”. W telewizyjnym, mozaikowym świecie fikcja miesza się z prawdą, nie ma w nim miejsca na bezstronność i obiektywizm informacji (informacja jest wyborem celowym). Dla młodego odbiorcy największym zagrożeniem wydaje się pasywność i bezkrytyczność odbioru, uproszczona wizja świata i manipulacja informacyjna komunikatów telewizyjnych.

### *Implikacje praktyczne*

Gdy audiowizualna siećka informacyjna blokuje samodzielne myślenie i ogranicza wyobraźnię młodych, to przeciwstawić się temu może właśnie czytelnictwo. Abstrakcyjny charakter pisma i niebywałe bogactwo treści książek sprzyjają funkcjonowaniu wyobraźni, myśleniu i refleksji, sprawiają, że książka nadal okazuje się najlepszym nośnikiem wiedzy. Jan Szczepański<sup>8</sup> zwraca uwagę, że świat baśni telewizyjnej kształtuje na długo zespół wyobrażeń dziecka o świecie (a jest to rzeczywistość, w której nie obowiązują prawa i zasady rzeczywistości codziennej, zasady przyczynowości, nieodwracalności czasu itp.). W szkole bajka o czarodziejach zostaje zastąpiona bajką o procesach życia, ilustrowaną filmami telewizyjnymi. A ponadto w szkole młodzież spotyka się z trzecim rodzajem wizji świata: z ideologiami, czyli wizjami świata budowanymi zgodnie z interesami grup społecznych, stanowią-

<sup>6</sup> W. i E. Bicke: *Dzieci telewizyjne. O właściwym obchodzeniu się z różnorodnością* — cyt. za J. Raczkowską: *Chaos informacyjny*...

<sup>7</sup> J. Wojciechowski: *Wspaniałe i niebezpieczne*; J. Szczepański: *W świecie tworzonym przez telewizję* — oba art. w: „Sycyna” 1995, nr 6.

<sup>8</sup> J. Szczepański: *Tworzenie obrazu świata*. „Sycyna” 1995, nr 9(11).

cymi konglomerat wiedzy naukowej, życzeń oraz nadziei. Rodzi się tu niebezpieczeństwo tworzenia sobie nierealnego obrazu świata, często takiego, od którego młodzi ludzie się odwracają, kwestionując w ogóle sens istnienia.

Współczesna psychologia poznawcza<sup>9</sup> wskazuje nie tylko na ważność procesów informacyjnych, ale przede wszystkim na regulacyjną rolę osobistych celów w działaniu człowieka. Taka perspektywa patrzenia na osobowość człowieka przez pryzmat przyszłości sugeruje model człowieka intencjonalnego (*homo teleologicus*), wskazuje, że stawianie celów i ich realizacja motywują osobistą aktywność człowieka, ukierunkowują uwagę, selekcjonują informacje i nadają sens życiu.

To chyba bardzo pozytywna i ważka wskazówka dla wychowawców i bibliotekarzy, implikująca potrzebę rozwijania osobowości oraz indywidualnych pasji i aspiracji życiowych młodzieży. W hałaśliwym, zbyt szybko zmieniającym się współczesnym świecie, przy nieograniczonych możliwościach informacyjnych a zarazem pasywności odbioru uproszczonych komunikatów masowych środków przekazu należy efektywniej wykorzystywać przekaz książkowy, a co za tym idzie — potrzebna jest nowoczesna reklama książki i jej wartości oraz różnorodnych treści, które niesie. Książka bowiem stanowi ofertę informacyjną do samodzielnego poznawania świata wartości, emocji i wiedzy, pobudza do aktywnego myślenia: stawiania pytań i szukania odpowiedzi. Książka uczy refleksji. A nowoczesne techniki informacyjne pełnią funkcję służebną wobec twórczego myślenia człowieka.

Dlatego właśnie w procesie wychowania i edukacji należy przyznać priorytet rozwijaniu osobowości, indywidualnych zainteresowań i tworzeniu osobistych celów, które rozbudzają i kierunkują aktywność poznawczą człowieka, dając mu poczucie satysfakcji i wartości. Z takim programem winniśmy wkraczać w XXI wiek i taką perspektywę ukazywać młodym.

---

<sup>9</sup> Z. Zaleski: *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa 1991.

*RYSZARD BOTWINA, ANNA ŻAMOJTA*

## ***Wyobrażenia dobra i zła młodzieży szkolnej a stereotypy informacyjne\****

Podstawowym celem naszych badań było dotarcie do wyobrażeń młodzieży szkół średnich na temat dobra i zła. Jednak nie zatrzymywaliśmy się wyłącznie na płaszczyźnie teoriopoznawczej, ale także staraliśmy się wydobyć pewien istniejący realnie „aspekt praktyczny”, czyli sposoby i mechanizmy wyborów w konkretnych sytuacjach.

### ***Obraz populacji. Wartości, autorytety, zainteresowania.***

Do badań zostały wytypowane dwie szkoły: technikum budowlane i liceum ogólnokształcące, a konkretnie klasy drugie i czwarte z tych szkół. W liceum wybraliśmy klasy zróżnicowane pod względem profilu: profil humanistyczny i matematyczno-fizyczny (zarówno jeśli chodzi o klasę II, jak i IV). Ogółem przebadaliśmy 189 osób, w tym 45,5% chłopców i 54,5% dziewcząt. W „budowlance” średnia ocena kształtowała się w następujących przedziałach: 2,0—2,9 — 8,6%, 3,30—3,5 — 56,8%, 3,6—4,0 — 32,7%, 4,1—5,0 — 1,7%, a w liceum odpowiednio: 0,7%, 5,3%, 32,9% i 61,0%.

---

\* Redaktorki tomu czują się zobowiązane do poinformowania P.T. Czytelników, że w trakcie dyskusji nad referatem słuchacze zgłosili protest przeciwko moralnie wątpliwej metodzie eksperymentu.

Jeżeli chodzi o preferowany rodzaj muzyki, to w budowlance 28,3% deklarowało słuchanie muzyki disco, 23,6% techno, 20,3% określało ją jako różną, w znacznie mniejszym procencie deklarowano słuchanie muzyki metalowej, hard rocka, rocka, pop i klasycznej — jedna osoba (świadek Jehowy) nie słucha muzyki w ogóle. W liceum najczęściej słuchano muzyki „różnej” i rocka — po 20,1%, 12,4% preferowało muzykę klasyczną, 10,3% podawało muzykę disco, po 8,9% opowiadało się za techno i popem, wymieniano jeszcze hard rock, grunge, punk, blues, jazz, reage, rap, poezję śpiewaną, alternatywną, ballady, muzykę metalową, hinduską i lat sześćdziesiątych.

Pod względem stosunku do religii uczniowie z budowlanki określali się następująco: 29,3% uznawało się za wierzących i praktykujących regularnie, 44,8% za wierzących i praktykujących nieregularnie, 17,2% za wierzących i niepraktykujących, 6,8% za niewierzących i niepraktykujących, a 1 osoba uznała się za niewierzącą i chodzącą do kościoła. Wśród licealistów wyniki ankiety były następujące: 38,1%, 33,5%, 17,5%, 7,6% i 3 osoby. Różny jest stosunek do religii w klasie II i IV: 38,6% — 34,0%, 45,5% — 27,2%, 5,9% — 30,6%, 7,9% — 6,8%, 2 osoby — 2 osoby. Widać bowiem wyraźnie, jak wraz z czasem pobierania nauki dokonują się znaczące zmiany w kategoriach: wierzący i praktykujący nieregularnie oraz niewierzący i niepraktykujący.

Badanie więzi z matką i ojcem ukazało, że na skali od minus 5 do plus 5 młodzież z technikum określała stopień przyjaźni i wzajemnej więzi między nimi a matką następująco: (−5, −3) — 1,7%, (−2, −1) — 1,7%, (0) — 3,4%, (+1, +2) — 8,6%, (+3, +5) — 24,4%, natomiast z ojcem odpowiednio: 6,8%, 3,4%, 0%, 24,1% i 63,7%. Wśród licealistów więź ta wyglądała następująco: z matką — 6,1%, 4,5%, 3,8%, 24,3% i 64,8%, z ojcem — 8,3%, 6,8%, 6,1%, 37,4% i 31,2%. Wyniki z pewnością były uwarunkowane płcią, bo w technikum przeważali chłopcy, w liceum zaś dziewczęta. W każdym razie widać, że na więź z rodzicami wpływa także wiek, gdyż więź z matką w odniesieniu do uczniów klas drugich wynosiła: 0,9%, 2,9%, 2,9%, 12,8% i 80,1%, a klas czwartych: 9,0%, 3,4%, 4,5%, 21,7% i 60,2%. Łączność uczniów z ojcem ukształtowała się w klasach drugich następująco: 4,9%, 3,9%, 2,9%, 25,7% i 61,3%, w klasach czwartych zaś: 11,3%, 7,9%, 5,6%, 30,6% i 29,5%. Faktem jest więc rozluźnienie tych kontaktów z rodzicami wraz z wiekiem, gdyż wzrastają wszystkie wartości minusowe i zerowa, maleją zaś najsilniejsze więzi.

Podobny proces uwidacznia się także w odniesieniu do wyboru autorytetu, na którym młodzież chciałaby się wzorować. Wprawdzie pierwsze miejsce w rankingu zajmują rodzice — 41,7%, drugie postacie literackie i filmowe — 21,1%, trzecie rówieśnicy — 11,6%, czwarte *ex equo* idole muzyki rozrywkowej i ksiądz — 2,1% i ostatnie miejsce nauczyciele — 1,5%, lecz w klasie drugiej rodziców wymienia aż 45,5% uczniów, podczas gdy w klasie

czwartej już tylko 37,5%. Najczęściej młodzież uzasadnia wybór rodziców tym, że robią wszystko, by im było dobrze, lub, że są nieźli w tym, co robią.

Nasza młodzież za najważniejsze w życiu uznaje następujące wartości: miłość — 71,9%, przyjaźń — 61,3%, uczciwość — 49,7%, prawdomówność — 22,2%, pracowitość — 21,7%, pieniądze — 18,6%, talent — 9,5%, wygląd zewnętrzny — 6,8%, pracę — 6,5%, inne — 6,5%, znajomości — 2,6%. Pytanie natomiast o wartości rzeczywiście dominujące w codziennym życiu pozwoliło ustalić następującą hierarchię: pieniądze — 78%, miłość — 77,9%, znajomości — 17,0%, wygląd zewnętrzny — 14,8%, przyjaźń — 10,5%, talent — 5,8%, prawdomówność — 5,2%, uczciwość — 4,7%, praca — 3,7%. Najbardziej wymowne jest umieszczenie na pierwszym miejscu pieniędzy, na końcu pracy i już na trzecim — znajomości, a na miejscu przedostatnim uczciwości. Ten ranking, nieważne, czy rzeczywiście dobrze odzwierciedlający stosunki w naszym społeczeństwie, daje obraz przekonań młodzieży o świecie, w którym żyje.

Tabela 1 ukazuje wyniki badań nad czytelnictwem książek wśród młodzieży.

Tabela 1

**Gatunek książek najczęściej czytanych przez młodzież**

| Rodzaj książek \ Szkoła | Technikum<br>budowlane | Licium | Razem | Klasa II | Klasa IV |
|-------------------------|------------------------|--------|-------|----------|----------|
| Przygodowe              | 50,0                   | 45,0   | 46,5  | 51,4     | 40,9     |
| Sensacyjne              | 22,4                   | 22,9   | 22,7  | 15,8     | 30,6     |
| Popularnonaukowe        | 5,5                    | 23,6   | 21,1  | 12,8     | 30,6     |
| Historyczne             | 10,3                   | 17,5   | 15,3  | 13,8     | 7,0      |
| Romanse                 | 0,6                    | 6,1    | 6,8   | 9,9      | 3,4      |
| Fantastyka              | 8,6                    | 7,6    | 13,2  | 10,8     | 15,9     |
| Inne                    | 29,3                   | 38,1   | 38,4  | 34,6     | 36,3     |

Ogólny wniosek, jaki dałoby się na podstawie tabeli 1 wyprowadzić, powinien uwzględniać typ szkoły i wiek (częstszy wybór książek popularnonaukowych w klasie IV). Warto jednak pamiętać, że pewien stereotyp postępowania i wartości budowany jest na podstawie szczególnie książek przygodowych i sensacyjnych. Nic więc dziwnego, że do kanonu pożądaných cech charakteru młodzież zaliczyła: uczciwość, prawdomówność, pracowitość, cierpliwość, inteligencję, a z drugiej strony: zdecydowanie, siłę, śmiałość, odwagę, zimną krew, stanowczość, przebojowość, radzenie sobie w każdej sytuacji oraz nieobawianie się nikogo i niczego.

Najczęściej młodzież dowiaduje się o tym, co dzieje się na świecie, z telewizji — 84,6%, prasy — 39,6%, radia — 29,6%, rozmów z rówieśnikami — 18,5%, rozmów z rodzicami — 15,8%, z książek — 7,9%, a 4,2% stwierdza, że w ogóle się tymi sprawami nie interesuje. Porównanie II i IV klasy ukazuje, że w tej ostatniej siła oddziaływania medium telewizyjnego spada o 10,4%, a wzrasta rola radia i prasy (+6,2% i +15,1%).

W rankingu utworzonym na podstawie wyników uzyskanych z odpowiedzi na pytanie: Jaką książkę zabrałbyś na bezludną wyspę?, bezapelacyjnie wygrały *Przygody Robinsona Crusoe* przed *Biblią*, *Mistrzem i Małgorzatą*, *Sienkiewiczem*, *Chmielewską*, *Spóźnionymi kochankami*, *Anią z Zielonego Wzgórza*, *Paragrafem 22*. Na liście znalazły się również: *Gra w klasy*, *Bracia Karamazow*, *Zbrodnia i kara*, *Pan Samochodzik*, *Tajemnicza wyspa*, *Lot nad kukulczym gniazdem*, *Nędznicy*, *Władca pierścienia*, *W księżycową jasną noc*, *Mały książę*, *Zen*, *Hamlet*, *Stary człowiek i morze*, *Wichrowe wzgórza*, *Pan Tadeusz*, *Lord Jim*, *Pasja życia*, *Saga o ludziach lodu*, *Stowarzyszenie umarłych poetów*, *Kubuś Puchatek*, *My*, *dzieci z dworca ZOO*, *Iliada*, *Snopkiewicz*, *Alex*, *Baczyński*, *Makuszyński*, *Fleszarowa-Muskat*, *Sartre*. Okazało się, że w technikum budowlanym młodzież przeważnie nie potrafiła wymienić konkretnego tytułu, podawała tylko rodzaj książki, np. przygodowa, kryminalna. Trzeba też dodać, że w całej populacji aż 10 badanych stwierdziło, że nie zabrałoby żadnej książki, bo nie lubi czytać.

## **Pojęcie dobra i zła**

### **Kształtowanie i uzasadnienie postępowania**

Charakterystyka dobra i zła jest zawsze bardzo kłopotliwa, gdyż zależy od punktu odniesienia ogólnego kanonu zasad kierujących życiem, a jednocześnie musi być wystarczająco ogólna<sup>1</sup>. Sądzimy, że całokształt wypowiedzi na temat dobra i zła da się ułożyć w następujące kategorie: 1 — dobro jako niesienie pomocy innym, 2 — dobro jako to, co łączy wszystkich ludzi, 3 — dobro jako odniesienie do Boga, 4 — dobro jako postępowanie według zasad, 5 — dobro jako emocje okazywane w pozytywny sposób, 6 — dobro jako zgoda z własnym sumieniem, 7 — dobro jako wszystko to, co nie szkodzi innym, 8 — dobro jako doskonałość, 9 — dobro jako działanie, które nie przynosi krzywdy; 10 — zło jako coś, co pochodzi od szatana, 11 — zło jako

<sup>1</sup> Por. M. Ossowska: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa 1970, s. 9—31, oraz R. Inguler: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1972, s. 77—170.



ignorowanie uczuć bliźnich, 12 — zło jako krzywdzenie innych, 13 — zło jako przemoc, 14 — zło jako łamanie zasad, 15 — zło jako brak zrozumienia innych, 16 — zło jako unieszczęśliwianie innych.

Widać, że nasi badani dokonali pewnej operacjonalizacji pojęć tak, że można je rozpoznawać empirycznie, poddawać weryfikacji zachowania według tych kategorii. Tabela 2 przedstawia rozkład odpowiedzi w poszczególnych grupach młodzieży (w %).

Tabela 2

## Podział definicji dobra i zła

| Kategorie       | Technikum | Liceum | Ogółem | Klasa II | Klasa IV |
|-----------------|-----------|--------|--------|----------|----------|
| <b>Dobro</b>    |           |        |        |          |          |
| 1               | 51,7      | 30,5   | 37,0   | 30,6     | 44,3     |
| 2               | 5,1       | 23,6   | 17,9   | 10,8     | 26,1     |
| 3               | 6,8       | 13,7   | 11,6   | 5,9      | 18,1     |
| 4               | 5,1       | 0,1    | 7,9    | 9,9      | 5,6      |
| 5               | 1,7       | 45,0   | 31,7   | 29,7     | 34,0     |
| 6               | 3,4       | 22,9   | 16,9   | 15,8     | 18,1     |
| 7               | 32,7      | 35,8   | 34,9   | 34,6     | 36,3     |
| 8               | 1,7       | 5,5    | 3,7    | 0,0      | 7,9      |
| 9               | 34,4      | 64,8   | 55,5   | 45,5     | 67,0     |
| Nie wiem        | 10,3      | 9,8    | 5,8    | 5,9      | 15,6     |
| Brak odpowiedzi | 12,0      | 8,3    | 9,5    | 7,9      | 11,3     |
| <b>Zło</b>      |           |        |        |          |          |
| 10              | 25,8      | 9,1    | 14,2   | 12,8     | 15,9     |
| 11              | 6,8       | 24,4   | 24,8   | 15,8     | 25,0     |
| 12              | 39,6      | 72,5   | 67,7   | 56,4     | 80,6     |
| 13              | 31,0      | 16,0   | 20,6   | 1,9      | 43,1     |
| 14              | 27,5      | 40,4   | 36,5   | 31,6     | 42,0     |
| 15              | 1,7       | 6,8    | 5,2    | 0,9      | 10,2     |
| 16              | 31,0      | 45,0   | 40,7   | 24,7     | 59,0     |
| Nie wiem        | 19,2      | 4,5    | 8,9    | 7,9      | 6,8      |
| Brak odpowiedzi | 10,3      | 9,1    | 8,4    | 0,0      | 0,0      |

Zastanawia dość mały procent osób odwołujących się w próbach odpowiedzi do wartości religijnych (odpowiednio 4 i 7 miejsce w hierarchii), zważywszy liczbę deklaracji — wierzący, praktykujący. Prawdopodobnie wynika to z tego, że pozostałe kategorie nie stoją w sprzeczności ze światopoglądem ludzi wierzących. W każdym razie młodzież częściej stosuje odniesienia konkretne, nastawione na ludzi (nieczynienie krzywdy, pomoc innym itp.) niż abstrakcyjne (zgodność z zasadami, doskonałość itp.). Sądzimy, że wynika to z konkretnego stosowania chrześcijańskiej zasady niesienia pomocy bliźnim i powstrzymywania się od przemocy i odwetu.

W charakteryzowaniu zła również mało osób (4 i 6 miejsce) powołuje się na etykę chrześcijańską (w liceum aż o 16% mniej uczniów niż w technikum). Trzeba przyznać, że badani z pewną konsekwencją kształtują obraz dobra i zła, gdyż na pierwszym miejscu za zło uznali krzywdzenie innych (w wypadku dobra na pierwszym miejscu wymienili niesienie pomocy innym i właśnie „działanie, które nie przynosi krzywdy”).

Ogólnie można powiedzieć, że w określeniach dobra i zła, które młodzież formułowała, dominują odniesienia konkretne, a w znacznie mniejszym stopniu odwołania do zasad ogólnych (religijnych czy też ogólnych zasad moralnych). Prawdopodobnie wiąże się to z tym, że podstawę stanowi tu obraz człowieka dobrego i złego, kreowany jego odpowiednim postępowaniem. Jest to jednak zawsze człowiek z krwi i kości, o konkretnych cechach, a nie — jak w rozważaniach etyków i moralizatorów — pewien model człowieka<sup>2</sup>. Tabela 3 przedstawia zespół cech charakteryzujących — zdaniem młodzieży — dobrego człowieka.

Tabela 3

## Charakterystyka dobrego człowieka

| Określenie      | Technikum | Liceum | Ogółem | Klasa II | Klasa IV |
|-----------------|-----------|--------|--------|----------|----------|
| Żyje moralnie   | 5,1       | 11,4   | 9,5    | 8,9      | 10,2     |
| Nie krzywdzi    | 77,5      | 65,6   | 69,3   | 66,3     | 72,7     |
| Wrażliwy        | 5,1       | 8,3    | 7,8    | 7,9      | 5,6      |
| Sprawiedliwy    | 20,6      | 3,8    | 8,9    | 14,8     | 2,2      |
| Uczciwy         | 31,0      | 15,2   | 20,6   | 30,0     | 10,2     |
| Uczynny         | 1,7       | 34,3   | 24,9   | 19,8     | 39,7     |
| Szczery         | 1,7       | 3,8    | 3,1    | 2,9      | 3,4      |
| Prawdomówny     | 32,7      | 6,8    | 14,8   | 15,8     | 13,6     |
| Opiekuńczy      | 6,8       | 17,5   | 14,2   | 11,8     | 17,2     |
| Brak odpowiedzi | 24,1      | 3,8    | 10,0   | 13,8     | 5,6      |

Jak wynika z tabeli 3, młodzież maluje portret człowieka dobrego określeniami-cechami, które wchodziły w skład kategorii służących do opisania dobra. Dla przykładu kategorię „dobro jako niesienie pomocy innym” uczniowie określają takimi cechami, jak: wrażliwy, uczynny i opiekuńczy. W każdym razie ci, którzy tak charakteryzowali człowieka dobrego, używali przedtem tych kategorii na oznaczenie dobra. I w tym wypadku okazało się, że młodzież w nieznacznym tylko stopniu korzysta w uzasadnieniach problemów moralnych z odwołania do ogólnych zasad („żyje moralnie” — 9,5%).

<sup>2</sup> M. Ossowska: *Normy moralne...*

Tabela 4 przedstawia charakterystykę złego człowieka.

Tabela 4

## Charakterystyka złego człowieka

| Określenia             | Technikum | Liceum | Ogółem | Klasa II | Klasa IV |
|------------------------|-----------|--------|--------|----------|----------|
| Unieszczęśliwia innych | 68,9      | 65,6   | 51,3   | 68,3     | 64,7     |
| Krzywdzi               | 34,4      | 22,7   | 32,6   | 11,3     | 11,3     |
| Egoista                | 43,1      | 31,2   | 40,7   | 29,7     | 52,0     |
| Niewrażliwy            | 0,0       | 26,7   | 8,5    | 4,9      | 34,0     |
| Nie ma takich ludzi    | 1,7       | 9,0    | 6,8    | 4,9      | 9,0      |
| Brak odpowiedzi        | 6,8       | 3,0    | 4,2    | 5,9      | 2,2      |

Stosunkowo nieliczny brak odpowiedzi (od 2,2% do 6,8%) — w porównaniu z tabelą 3 — świadczy, że łatwiej jest malować czarnymi barwami, posługiwać się negatywami niż konstrukcjami pozytywnymi. Widać również, że młodzież buduje obraz człowieka złego w znacznym stopniu poprzez biegunową negację (np. nie krzywdzi innych — krzywdzi, wrażliwy — niewrażliwy, uczynny — egoista, uczynny — unieszczęśliwia innych), czyli obraz człowieka dobrego i złego, tak jak obraz dobra i zła, konstruowany jest na ogół za pomocą antynomii. Wydaje się to — jak sądzimy — zabieg skuteczny praktycznie, gdyż spełnia funkcję obronną: zapewnia bowiem unikanie dysonansu między dobrą oceną własnego postępowania a uznaniem — na podstawie ogólnie przyjętych zasad — tego zachowania za złe. Zobaczmy to dokładniej w dalszej części artykułu, która prezentować będzie sytuacje konkretne. Warto zwrócić uwagę na stwierdzenie, które nie jest tylko ucieczką od odpowiedzi, ale także pewnym programowym wyznaniem: nie ma ludzi złych. Przypuszczamy, że ma ono charakter programowo-światopoglądowy, gdyż wszystkie osoby, które udzieliły takiej odpowiedzi, to wierzący praktykujący. W każdym razie już na poziomie teoretycznym kategoryzowania uwidacznia się dążenie do traktowania dobra i zła wyłącznie w odniesieniu do konkretnych sytuacji praktycznych, które pozwalają na rozważanie związku poszczególnych zachowań z ogólnymi zasadami moralnymi. Jest to — jak sądzimy — swoista funkcja obronna, ochrona światopoglądu poszczególnych ludzi przed wewnętrznym rozsądzeniem wynikającym z uzgodnienia zachowań z ogólnymi zasadami światopoglądowymi. Unika się dzięki temu pojawienia dysonansu poznawczego<sup>3</sup>, sprzeczności między światopoglądem a poszczególnymi zachowaniami. Najlepszy przykład stanowi rozkład odpowiedzi w tabeli 5.

<sup>3</sup> Por. L. Festinger: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Illinois 1957.

Tabela 5

## Czy do zaakceptowania jest powiedzenie, że cel uświęca środki

| Odpowiedzi      | Technikum | Liceum | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|-----------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Tak             | 56,8      | 35,8   | 42,3  | 45,5     | 38,6     |
| Nie             | 36,2      | 53,4   | 48,1  | 44,5     | 52,2     |
| Brak odpowiedzi | 7,0       | 10,8   | 9,6   | 10,0     | 9,2      |
| Razem           | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Zastanawia, że aż 42,3% młodzieży uważa za możliwe zaakceptowanie takiej zasady. Wynika to przypuszczalnie z tego, że młodzież nie przywiązuje większej wagi do zasad ogólnych (co stwierdziliśmy już wcześniej) uznając, że poszczególne zachowanie i tak winno się oceniać w konkretno-sytuacyjnym odniesieniu. Łatwo wówczas o relatywizm moralny, który pozwala na usprawiedliwienie określonych zachowań. W wyjaśnieniu tego wyniku nie można pominąć faktu, że wraz z gospodarką rynkową kształtuje się stereotyp — na wszystkich zresztą poziomach charakteryzujących tę strukturę — iż dozwolone i do zaakceptowania jest wszystko to, co przynosi sukces. Ocenę działań rynkowych kreuje dzisiaj prawo: dozwolone jest wszystko to, co nie jest prawnie zabronione. Takie okazują się koszty transformacji ustrojowej, której wszyscy podlegamy. Istnieje związek między typem szkoły a akceptacją tej zasady, gdyż różnica wynosi tutaj aż 21%. Można zaryzykować wyjaśnienie, że w technikum — być może ze względu na konkretne wchodzenie po szkole w sektor gospodarki prywatnej — ten brak odniesień ogólnych stał się znacznie silniejszy. Licealiści częściej (prawie 13%) uznawali zło za łamanie zasad, jak pamiętamy z tabeli 1. Warto tu przytoczyć fakt, że zaledwie 54,3% młodzieży stwierdziło, że w naszej obecnej rzeczywistości dzięki pracy można dojść do sukcesu w życiu, a także przypomnieć krytyczny obraz wartości, które obecnie dominują (na pierwszym miejscu znalazły się pieniądze, a na trzecim znajomości).

Sądzymy, że kłopoty młodzieży z oceną dobra i zła oraz kształtowaniem skutecznych metod ich rozpoznawania dobrze oddaje rozkład odpowiedzi w tabeli 6.

Tabela 6

## Kryteria, według których ocenia się dobro i zło

| Odpowiedzi                                                                                        | Technikum | Liceum | Ogół | Klasa II | Klasa IV |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------|------|----------|----------|
| Wewnętrzna świadomość                                                                             | 74,1      | 81,6   | 79,3 | 78,2     | 80,6     |
| Wskazówki rodziców                                                                                | 6,8       | 12,2   | 10,5 | 15,8     | 4,5      |
| Wskazówki kolegów,<br>koleżanek                                                                   | 6,8       | 3,0    | 4,2  | 5,9      | 2,2      |
| Zasady poznane na lekcji<br>religii                                                               | 3,4       | 4,5    | 3,7  | 5,9      | 6,8      |
| Niezastanawianie się, po-<br>stępowanie według<br>zasady: najpierw dzia-<br>łanie, potem myślenie | 0,6       | 6,8    | 7,4  | 1,9      | 9,0      |

Wyniki wskazują, że praktycznie jedyną metodą oceny własnych zachowań jest wewnętrzne poczucie dobra i zła, coś na kształt głosu wewnętrznego czy sumienia<sup>4</sup>. Brak punktów odniesienia — poza wewnętrznym przekonaniem — powoduje, że uciekamy się wtedy na ogół do stereotypów<sup>5</sup> wypracowanych wcześniej na temat dobra i zła. Tutaj sytuacja jest dość szczególna, gdyż znacznie obniżył się autorytet rodziców i pozostałych gremiów opiniotwórczych (zastanawia znikoma rola Kościoła w tym względzie, zwłaszcza gdy zestawić to z deklaracjami o religijności). Trwałe przekonanie na ten temat kreują takie media, jak TV, radio, prasa, kino, o czym będziemy mówili później. Tabela 7 przedstawia z kolei rolę szkoły w kształtowaniu u młodzieży wyobrażeń dobra i zła.

<sup>4</sup> Por. W. Szewczuk: *Sumienie. Studium psychologiczne*. Warszawa 1988.

<sup>5</sup> Por. A. Schaff: *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa 1981. Przyjmujemy tutaj, na podstawie rozważań Schaffa, uznanie stereotypu za:

- uogólnioną wizję rzeczywistości, która jest dana jednostce przez doświadczenie i niezależnie od doświadczenia,
- strukturę odporną na zmiany, powtarzalną, długotrwałą,
- uogólnienie postanowień partykularnych, które są w ogóle niezgodne z rzeczywistością albo zawierają tylko jakąś część obserwacji prowadzonej, niesłusznie uogólnionej,
- emocjonalny i wartościujący stosunek nosicieli stereotypu do rzeczywistości, do której ten stereotyp się odnosi,
- twór językowy o charakterze bądź słowa-nazwy bądź zdania jako hasła uaktywniającego stereotyp.

Tabela 7

## Rola szkoły w kształtowaniu u młodzieży wyobrażeń dobra i zła

| Odpowiedzi              | Technikum | Liceum | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|-------------------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Mała rola               | 29,3      | 29,0   | 29,1  | 27,7     | 30,6     |
| Średnia rola            | 39,6      | 38,1   | 38,6  | 46,5     | 29,2     |
| Duża rola               | 6,8       | 10,6   | 9,5   | 10,8     | 7,9      |
| Nie odgrywa żadnej roli | 18,9      | 22,3   | 21,6  | 11,8     | 32,9     |
| Brak danych             | 5,4       | 0,0    | 1,2   | 3,2      | 0,0      |
| Razem                   | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Można zauważyć tutaj dwie interesujące sprawy. Po pierwsze — dość spory odsetek głosów negujących wpływ szkoły i nieznaczny procent głosów podkreślających, że szkoła w dużym stopniu kształtuje takie wyobrażenia. Świadczy to o niezbyt silnym oddziaływaniu szkoły w tym względzie. Po drugie — pozytywna opinia o szkole obniża się wraz z wiekiem. Im wyższa klasa, tym przekonanie o kreatywnej roli szkoły maleje. Obraz rozkładu głosów potwierdzałby nasze wcześniejsze spostrzeżenia o pierwszoplanowej roli masowych mediów.

Wyniki tabeli 8 potwierdzają kłopoty młodzieży z oceną określonego zachowania jako dobre lub złe.

Tabela 8

## Czy zawsze potrafisz odróżnić dobro od zła?

| Odpowiedzi     | Technikum | Liceum | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|----------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Tak            | 51,7      | 41,2   | 44,4  | 5,9      | 50,0     |
| Nie            | 25,8      | 31,2   | 29,6  | 39,6     | 26,1     |
| Nie mam zdania | 22,5      | 27,6   | 26,0  | 28,7     | 21,7     |
| Brak danych    |           |        | 0,0   | 25,8     | 2,2      |
| Razem          | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Zaledwie około 45% młodzieży — jak się okazuje — potrafi zawsze odróżnić dobro od zła, a prawie 1/3 zdecydowanie zaprzecza. Stanowi to poważny problem, o czym świadczy duża liczba odpowiedzi „nie mam zdania”. Wyraźnie widać, że umiejętność odróżniania dobra od zła pozostaje w zależności od lat nauki (różnica pomiędzy klasą II i IV w kategorii „tak” wynosi prawie 45%). Wydaje się, że trzeba pewnego czasu, by młodzież potrafiła docenić rolę szkoły w kształtowaniu własnych postaw, pewnego

poziomu dojrzałości. Potwierdza to spostrzeżenie także fakt, że 1/4 uczniów klasy II nie odpowiedziała na to pytanie, dając w ten sposób wyraz swoim rozterkom (łącznie kategorie „nie mam zdania” i „brak danych” stanowią 54,5%).

Poglądy młodzieży na temat szczęścia dałoby się skategoryzować w ośmiu wariantach: 1 — szczęście to miłość (np. „kochać i być kochanym”, „miłość to szczęście”), 2 — szczęście osiąga się w rodzinie („wspaniała kochająca się rodzina”, „dom pełen miłości i osoba, którą kocham”), 3 — szczęście to chwila bieżąca („szczęście to to, co jest”, „szczęście to okruciny, chwile zaledwie, których nie wolno przegapić”), 4 — szczęście to przyjaźń („szczęście to żyć wśród przyjaciół i mieć przyjaciół”), 5 — szczęście to bezpieczeństwo („czuć spokój i bezpieczeństwo wokół siebie”, „mieć poczucie bezpieczeństwa, nie znać, co to lęk i obawa”), 6 — szczęście to spełnienie marzeń („zrealizować wszystkie marzenia, nawet te najbardziej szalone”), 7 — szczęście to sukces („osiągnięcie celu”, „dojść do czegoś w życiu”), 8 — szczęście to pieniądze (np. „mieć dużo pieniędzy i dobre stanowisko”, „posiadać majątek, dom, samochód, mieć piękną żonę”). Tabela 9 ilustruje rozkład wyborów tych wariantów wśród młodzieży technikum i liceum.

Tabela 9

## Rodzaje szczęścia w poglądach młodzieży

| Odpowiedzi      | Technikum | Liceum | Ogół | Klasa II | Klasa IV |
|-----------------|-----------|--------|------|----------|----------|
| 1               | 36,2      | 33,5   | 39,6 | 25,7     | 14,3     |
| 2               | 31,0      | 36,6   | 34,9 | 18,8     | 54,5     |
| 3               | 0,0       | 4,5    | 3,1  | 0,0      | 6,8      |
| 4               | 29,3      | 52,6   | 45,5 | 13,8     | 59,0     |
| 5               | 1,7       | 17,5   | 2,6  | 4,9      | 21,5     |
| 6               | 17,2      | 51,1   | 30,4 | 39,6     | 30,6     |
| 7               | 32,7      | 19,8   | 23,6 | 29,7     | 17,0     |
| 8               | 60,3      | 21,3   | 33,6 | 27,7     | 39,7     |
| Brak odpowiedzi | 1,7       | 4,5    | 3,7  | 3,9      | 3,4      |

Uczniowie technikum — nastawieni bardziej praktycznie — mają też bardziej utylitarną wizję szczęścia (pierwsze miejsce w technikum uzyskał wariant 8: „szczęście to pieniądze”, i to trzykrotnie częściej niż w liceum). Wizja ta także umacnia się wraz z wiekiem, gdyż klasy IV aż o 12% częściej ją wybierały. W liceum natomiast uczniowie na pierwszym miejscu postawili (prawie trzy razy więcej niż w technikum) „szczęście jako przyjaźń”, a kolejno — „szczęście jako spełnienie marzeń”. Warto podkreślić też fakt, że prawie

wszyscy badani, którzy uznali za najważniejszą wartość w życiu miłość, stwierdzili, że dla nich szczęście stanowi miłość.

### ***Praktyka wyboru moralnego. Stereotypy, mechanizmy obronne i dysonans***

Chcąc zbadać, jak poglądy na dobro i zło wpływają na konkretne sytuacje wyboru moralnego, postawiliśmy badanych w trzech sytuacjach wyboru. Okoliczności te dotyczą problemów moralnych związanych z działaniem w roli ucznia i roli uczestnika określonej społeczności, powiązanej normami moralnymi. Tabela 10 ukazuje, jak uczniowie ocenili pierwszą sytuację szkolną.

Tabela 10

**Ocena ściągania na klasówce**

| Odpowiedzi           | Technikum | Liceum | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|----------------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Ściąganie jest dobre | 68,9      | 54,1   | 56,7  | 53,4     | 64,7     |
| Ściąganie jest złe   | 22,4      | 38,9   | 35,9  | 41,5     | 29,5     |
| Brak odpowiedzi      | 8,7       | 7,0    | 7,4   | 5,1      | 5,8      |
| Razem                | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Widać, że starsze klasy bardziej pragmatycznie podchodzą do poruszonego tutaj problemu, co może wynikać z faktu, że życie ich nauczyło, że takie zachowanie popłaca. Warto także przypomnieć, że uprzednio takie wartości, jak uczciwość, prawdomówność, pracowitość za najważniejsze w życiu uznało odpowiednio 49,7%, 22,6% i 21,7% uczniów. I właśnie ci badani, którzy wymienili te trzy wartości łącznie, wybrali odpowiedzi podkreślające, iż ściąganie na klasówce jest złe (20,2% takich odpowiedzi). Wydaje się, że to właśnie preferowanie prawdomówności i pracowitości jako najważniejszych wartości w życiu stanowiło tutaj czynnik wpływający na odpowiedź, ponieważ przeszło 90% takich badanych uznało ściąganie za zło. Pozytywnie natomiast ocenili ściąganie ci, którzy uprzednio opowiedzieli się za zasadą cel uświęca środki, gdyż prawie 86% z nich optowało za taką preferencją (co stanowiło przeszło 60% takiej populacji). Najczęstszym uzasadnieniem owego wyboru stała się wypowiedź typu: „Ściąganie można uznać za dobre, bo dostanie się lepszą ocenę, a o to przecież chodzi” lub „Można wtedy dostawać lepsze



stopnie". Ci natomiast, którzy uznali ściąganie za zło, najczęściej twierdzili: „Byłoby to oszukiwaniem samego siebie”, „To jest oszustwo”.

Kolejna sytuacja wyboru dotyczyła pewnych relacji między badanymi a innymi, wymagała opowiedzenia się po stronie dobra kosztem kolegi, konkretnego napiętnowania zła. Uczniowie stanęli przed wyborem zachowania się w okolicznościach, gdy kolega (koleżanka) zniszczył(a) mienie szkolne znacznej wartości i byłiby świadkami tego zajścia. Tabela 11 przedstawia wybór przez uczniów różnego rodzaju postępowania w rozmowie z dyrektorem.

Tabela 11

## Reakcje uczniów w rozmowie z dyrektorem

| Odpowiedzi                       | Technikum | Liceum | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|----------------------------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Kłamiesz na korzyść kolegi       | 3,4       | 9,1    | 7,4   | 5,9      | 9,0      |
| Mówisz prawdę                    | 31,0      | 24,4   | 26,4  | 32,6     | 19,3     |
| Twierdzisz, że nic nie widziałeś | 65,6      | 51,1   | 60,8  | 61,5     | 60,2     |
| Brak odpowiedzi                  | 0,0       | 15,4   | 5,4   | 0,0      | 11,5     |
| Razem                            | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Tabela ukazuje, że wraz z wiekiem postępowanie bezkompromisowe maleje, przynajmniej w deklaracjach (różnica między liczbą odpowiedzi „powiem prawdę” w klasie II i IV wynosi 13,3% na korzyść tej pierwszej). Mówienie prawdy w opisanej sytuacji wynikało z wcześniejszego uznania za najważniejsze w życiu takich wartości, jak prawdomówność i uczciwość, gdyż około 95% tych respondentów zdecydowałoby się powiedzieć prawdę, co stanowiło przeszło 70% populacji mówiących prawdę. Odpowiedzi typu: „Kłamiesz na korzyść kolegi” i „Twierdzisz, że nic nie widziałeś”, stanowią — jak się wydaje — pochodne wcześniejszych odpowiedzi dotyczących wartości i zasady: cel uświęca środki. Odpowiedzi bowiem typu 1 i 3 dawały w 59% te osoby, które wcześniej deklarowały, że do najważniejszych wartości w życiu należy przyjaźń, oraz uczniowie skłonni do zaakceptowania zasady cel uświęca środki. Prawie 40% z nich podejmowało wcześniej oba te wybory łącznie.

Wartość taka jak przyjaźń może być zatem także zapleczem negatywnych zachowań, wszystko bowiem zależy od konkretnych sytuacyjnych uwikłań. Czasem badani mówili, że kłamałoby na korzyść kolegi w zależności od stopnia zaangażowania w przyjaźni. Przekonanie, iż moralność nie ma ogólnego, uniwersalnego i bezwyjątkowego charakteru, pozwala uczniom nie dostrzegać

oczywistych sprzeczności między swoim światopoglądem (patrz deklaracje o religijności), pojęciem dobra i zła, a konkretnym zachowaniem. Praktycznie zasady moralne — poza całościowym kontekstem światopoglądowym — stają się całkowicie relatywne. Owo uzasadnianie zachowań konkretnymi warunkami stanowi mechanizm obronny zapobiegający pojawianiu się dysonansu poznawczego w odniesieniu do całościowego światopoglądu<sup>6</sup>. Stopniowanie zła daje pewien komfort psychiczny, ale jest jednocześnie zabiegiem groteskowym. Jak taki mechanizm funkcjonuje, ukazuje tabela 12, zawierająca przykłady rozwiązań, które młodzież stosuje do rozwikłania kolejnej podanej sytuacji.

Uczniowie mieli ocenić, czy pod względem moralnym różnią się od siebie następujące sytuacje: 1) podbieranie pieniędzy rodzicom, 2) kradzież w sklepie, 3) wyłudzenie (szantażem lub biciem) pieniędzy od młodszych kolegów, 4) pożyczanie i nieoddawanie pieniędzy znajomym.

Tabela 12

Czy pod względem moralnym różnią się podane określone sytuacje?

| Odpowiedzi  | Technikum | Licium | Ogół  | Klasa II | Klasa IV |
|-------------|-----------|--------|-------|----------|----------|
| Tak         | 29,3      | 43,5   | 39,1  | 42,5     | 35,2     |
| Nie         | 58,6      | 55,7   | 56,6  | 43,5     | 60,2     |
| Brak danych | 12,1      | 0,8    | 4,3   | 14,0     | 4,6      |
| Razem       | 100,0     | 100,0  | 100,0 | 100,0    | 100,0    |

Widać, że 40% badanej młodzieży charakteryzuje się relatywizmem moralnym. Występuje tu pewna konsekwencja, gdyż 94% z nich dało wyraz swemu relatywizmowi moralnemu w rozwiązaniu dwóch poprzednich sytuacji. Oto jak uzasadniano swoje wybory: „Tak, mają różny ciężar winy”, „Wyłudzenie pieniędzy przez szantaż jest nieporównywalne z kradzieżą w sklepie”, „Tak, bo to zależy np. od sytuacji podbierającego pieniądze”, „Tak, przecież nie można pomijać okoliczności takich czynów”. Stosowanie się natomiast do zasad i nazywanie zawsze zła złem tłumaczono m.in.: „Zawsze w każdym przypadku jest to złe”, „Wszystkie są złe etycznie”, „Zawsze zaczyna się od drobnej sprawy”. Warto podkreślić, że istnieje pewna sprzeczność między tymi ogólnymi deklaracjami a konkretnymi uprzednimi wyborami. Przypomnijmy, że aż 56,7% uczniów uznało przedtem ściąganie za dobre, a 68,2% kłamałoby na korzyść kolegi lub twierdziło, że nic nie widziało. Zestawienie tych zachowań z liczbą 56,6% młodzieży deklarującej bezkompromisowość stosowania

<sup>6</sup> Por. M. Botwina: *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Wrocław 1988.

ocen moralnych nie wymaga chyba komentarza. Biorąc pod uwagę wcześniejsze przekonania badanych, że o tym, czy coś jest dobre czy nie, decyduje wyłącznie wewnętrzne przekonanie, stosowanie ogólnych zasad w konkretnych sytuacjach wymaga przyjęcia pewnych szablonów postępowania w określonych sytuacjach, wynikających z kolei ze stereotypowych obrazów dobrego kolegi, przyjaciela, swego człowieka itp. A wiemy skądinąd, że podstawowym składnikiem takich stereotypów jest „niekablowanie” na kolegów i solidarność uczniowska, zakotwiczona w jeszcze ogólniejszych stereotypach kreowanych przez media: silnego człowieka, twardego git-faceta, człowieka radzącego sobie w każdej sytuacji bez większych oporów moralnych. Moralność jest zastępowana przez pieniądze (73% młodzieży uznaje je za najważniejsze w naszej rzeczywistości, a 33,6% twierdzi, że faktycznie dają one szczęście), dążenie do sukcesu (23,6% uważa, że szczęście to sukces) i dążenie do realizacji celów według zasady: cel uświęca środki (42,3% akceptuje taką normę).

### ***Zmiana poglądów dla uniknięcia dysonansu Eksperyment z autorytetem***

Eksperyment polegał na tym, że po dwóch tygodniach wróciliśmy do tych samych szkół i prosiliśmy tę samą młodzież, by jeszcze raz zajęła stanowiska wobec trzech opisanych wcześniej sytuacji. Ankieta pozostała nadal anonimowa, gdyż numery identyfikacyjne znali tylko uczniowie. Sam eksperyment wyglądał w ten sposób, że na lekcji — w porozumieniu z nauczycielem, który uwiarygodniał informację — mówiliśmy badanym, że w zeszłym roku szkolnym rodzice wypełniali podobną ankietę. Eksperymentator wypisywał na tablicy, jaką odpowiedź rodzice podkreślali najczęściej. Dodawał przy tym, że być może nie przekazali dzieciom tej informacji, gdyż na zebraniu poruszano wówczas wiele innych spraw, jak to przed końcem roku. Wszystko to miało zagwarantować prawdziwość podanej wiadomości. Sądzymy, że eksperyment się powiódł, o czym świadczą zarówno wyniki, jak i zachowanie młodzieży. Ustaliliśmy postawy rodziców jako przeciwieństwo najliczniejszych odpowiedzi, uzyskanych w badaniach dwa tygodnie wcześniej. Zmianę obliczaliśmy, biorąc za punkt wyjścia grupy odpowiedzi odmienne od postaw rodziców, bo tylko tam zmiany mogły zachodzić. W innych wypadkach otrzymywaliśmy najwyżej utrwalenie uprzednich postaw. Wyniki ukazuje tabela 13.

Trzeba przyznać, że siła oddziaływania takiego autorytetu, jakim są rodzice, okazała się znaczna, gdyż aż 13,5% badanej młodzieży zmieniło poglądy we wszystkich trzech sytuacjach, a 33,9% w dwu lub jednej. Razem

Tabela 13

## Wyniki eksperymentu dotyczącego zmian w reakcjach na 3 sytuacje

| Populacja | Zmiana zdania<br>we wszystkich<br>3 sytuacjach | Częściowa<br>zmiana<br>zdania | Łącznie<br>zmiana<br>zdania | Niezmiennosc<br>zdania |
|-----------|------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Technikum | 12,7                                           | 38,2                          | 50,9                        | 48,9                   |
| Liceum    | 13,9                                           | 33,9                          | 47,4                        | 53,4                   |
| Ogółem    | 13,5                                           | 35,3                          | 48,8                        | 51,2                   |
| Klasa II  | 10,2                                           | 37,3                          | 47,5                        | 52,5                   |
| Klasa IV  | 17,5                                           | 32,4                          | 49,9                        | 50,1                   |

stanowiło to aż 48,8% respondentów. Zmiana opinii zależała przy tym nie od wieku czy typu szkoły, lecz od uprzedniego uznawania rodziców za autorytet (około 58% tych, którzy dokonali zmian) i silnej więzi z rodzicami (chodzi o tych, którzy deklarowali siłę więzi w skali od 3 do 5 punktów zarówno z ojcem, jak i z matką; oni właśnie stanowili przeszło 61% tych, którzy dokonali zmian). Silna więź z rodzicami wpłynęła na znaczny dyskomfort psychiczny uczniów — powstał dysonans między własnymi uprzednimi przekonaniem a teraz ujawnionymi postawami rodziców w tej samej sprawie. Można go było rozładować, dokonując po prostu zmian we własnych poglądach<sup>7</sup>. Świadczy to o tym, że możliwe jest rozbicie nawet umocnionych stereotypów, gdy użyje się w tym celu odpowiednich narzędzi. Musi to być zatem połączenie silnej więzi emocjonalnej z szacunkiem i odczuciem konieczności uzgodnienia poglądów. Dodatkowym potwierdzeniem sukcesu eksperymentu może być fakt, że w 97% wypadków utrzymano przekonania wcześniej zgodne z późniejszą opinią rodziców, czyli uległy one utrwaleniu. Eksperyment pokazał też pośrednio, jak niebezpieczne może być działanie autorytetu, bo w sytuacji, gdy rodzice wpoją nietolerancję wobec np. innych wyznań czy narodowości, to taki stereotyp praktycznie staje się nienaruszalny<sup>8</sup>. Jak można zauważyć, samą informacją, czyli określoną treścią nie można zainicjować i dokonać zmian w utrwalonym już systemie aksjologiczno-światopoglądowym, musi być ona silnie uwikłana emocjonalnie. Często zatem słusznie się podkreśla, że nieważne, co się mówi, lecz ważne, kto mówi.

<sup>7</sup> Por. L. Festinger: *A Theory of Cognitive Dissonance...*, s. 224—225.

<sup>8</sup> Por. G. W. Allport: *The Nature of Prejudice*. New York 1958, oraz R. Stranger: *Pole badań nad stosunkiem do autorytetu*. W: *Zagadnienia psychologii społecznej*. Wybór i opracowanie A. Malewski. Warszawa 1962, s. 323—339.

## **Wzór człowieka kreowany przez środki masowego przekazu**

Poglądy na dobro i zło w dużym stopniu wynikają z lansowanego przez środki masowego przekazu stereotypu człowieka do naśladowania. Jaki jest to wzór w opinii badanej przez nas młodzieży ukazuje tabela 14.

Tabela 14

Cechy człowieka kreowanego przez środki masowego przekazu

| Cechy                | Technikum | Licium | Ogół | Klasa II | Klasa IV |
|----------------------|-----------|--------|------|----------|----------|
| Zdolny               | 3,4       | 28,2   | 20,6 | 9,9      | 32,9     |
| Osiąga sukces        | 24,1      | 55,7   | 46,0 | 29,7     | 60,2     |
| Twardy               | 39,6      | 45,0   | 43,3 | 23,4     | 29,5     |
| Inteligentny         | 1,7       | 25,2   | 18,0 | 7,9      | 29,5     |
| Bogaty               | 27,5      | 29,7   | 34,3 | 38,6     | 29,5     |
| Niezależny           | 8,6       | 3,8    | 5,2  | 1,9      | 9,0      |
| Kłamca bez skrupułów | 27,5      | 25,1   | 26,0 | 48,5     | 0,0      |
| Bezwzględny          | 32,7      | 32,8   | 27,5 | 31,6     | 34,0     |
| Wyrachowany          | 36,2      | 24,4   | 28,0 | 13,8     | 44,3     |
| Szlachetny           | 0,0       | 3,8    | 2,6  | 2,9      | 2,2      |
| Egoista              | 10,3      | 41,2   | 31,7 | 22,7     | 42,0     |
| Przestępca           | 3,4       | 1,5    | 2,1  | 2,9      | 1,1      |
| Niezniszczalny       | 12,0      | 17,9   | 15,8 | 14,8     | 17,0     |
| Jezus Chrystus       | 1,7       | 9,1    | 6,8  | 5,9      | 7,9      |
| Nie wiem             | 8,9       | 10,6   | 13,2 | 14,8     | 11,3     |
| Brak danych          | 10,3      | 17,5   | 14,8 | 18,8     | 11,3     |

Ów model człowieka okazuje się skrzyżowaniem superkillera z człowiekiem sukcesu i Robin Hoodem, typowym komiksowo-filmowym bohaterem. I on właśnie ma stanowić wzór do naśladowania dla naszej młodzieży.

Na koniec tabela 15 przedstawia poglądy młodzieży na temat przemocy, a właściwie jej stosunek do przemocy.

Tabela 15

## Stosunek uczniów do przemocy ukazywanej w książkach i filmach

| Odpowiedzi                               | Technikum | Liceum | Ogół | Klasa II | Klasa IV |
|------------------------------------------|-----------|--------|------|----------|----------|
| Przeraża                                 | 1,7       | 10,6   | 7,9  | 9,9      | 5,6      |
| Fascynuje                                | 24,1      | 12,1   | 15,8 | 12,8     | 19,3     |
| Jest obojętna, bo fikcyjna               | 60,3      | 39,6   | 46,0 | 56,4     | 34,0     |
| Brak zdania                              | 10,3      | 9,1    | 9,5  | 6,9      | 12,5     |
| Sprzeciw wobec przemocy w każdej postaci | 6,8       | 33,5   | 25,3 | 20,7     | 30,6     |

Zastanawia — z jednej strony — że aż prawie 16% badanych fascynuje się przemocą, choć z drugiej strony pociesza, że przeszło 25% jest przeciwna przemocy w każdej postaci, co w połączeniu z uczniami deklarującymi przerażenie przemocą stanowi 1/3 badanych. Warto podkreślić, że w przeszło 75% są to dziewczęta. Ciekawe, na ilu z tych, którzy fascynują się dzisiaj przemocą, oddziałał model człowieka lansowany przez środki masowego przekazu. Z pewnością rekrutowali się oni z grupy, dla której przemoc w książkach i filmach okazała się obojętna, bo wiadomo, że fikcyjna. Nasze badania pokazują, że ukształtowanie określonego obrazu dobra i zła oraz powstanie stereotypów rozwiązywania konkretnych problemów moralnych zależy od preferowanych wartości, poglądów na szczęście, stosunku do ogólnych zasad budujących światopogląd, modelu dobrego i złego człowieka, czyli od tego wszystkiego, co niesie za sobą taki masowy wzorzec do naśladowania, który może przeobrazić się w namiastkę autorytetu.

MICHAŁ ZAJĄC

## ***Książka dla dzieci pośród innych mediów Przegląd problematyki***

W dziejach nauki zdarzają się nietrafne prognozy. Pod koniec XIX wieku skrupulatne wyliczenia zapowiadały poważną klęskę w Londynie: zablokowanie miasta zwałami nawozu końskiego wytworzonego przez siłę pociągową powozów. Powozów, których liczba miała wzrastać zgodnie z dynamiką procesu wykalkulowaną przez uczonych angielskich owego czasu. W połowie XX wieku kanadyjski socjolog Marshall McLuhan, zafascynowany wizją wschodzącej cywilizacji mediów elektronicznych, obwieścił światu bliski koniec „ery Gutenberga”. Uznawał druk, książkę za przekąznik, który swoją świetność ma za sobą i który nie wytrzyma konkurencji sprawniejszych w przekazywaniu informacji mediów operujących obrazem.

O ile londyńczycy w chwili obecnej mają różne kłopoty, to konie się do nich raczej nie przyczyniają. Nikt prawdopodobnie nie zaprzeczy również, że umiejętność czytania należy w dalszym ciągu do podstawowego zasobu sprawności człowieka żyjącego w XX wieku. Bez czytania nie można czynnie uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym, kulturalnym państw i narodów. (Być może właśnie teraz umiejętność czytania jest bardziej potrzebna niż kiedykolwiek wcześniej!)

Dla nauki czytania najistotniejszy jest okres inicjacyjny kontaktów z drukiem. Najlepszą pomoc w procesie nabywania tej umiejętności stanowi książka. Książka „przeznaczona dla jeszcze nie czytających samodzielnie bądź nie posiadających w tej dziedzinie wprawy i nie potrafiących bez pomocy zdobywać sobie lektury, a więc potrzebujących dorosłych pośredników”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Dunin: *Dawne książki dla dzieci. Kolekcja Janusza Dunina*. Wałbrzych 1988.

Tak definiuje książkę dla dzieci Janusz Dunin, autorytet w tej dziedzinie. Jego zdaniem opisana sytuacja trwa do około 9 roku życia.

Przedstawione na wstępie dwa przykłady nie spełnionych prognoz nie są oczywiście w pełni analogiczne. O ile „końskie niebezpieczeństwo” zdecydowanie można uznać za przebrzmiałe, o tyle media elektroniczne rozwijają się w dalszym ciągu, nawet z większym rozmachem niż w czasach, kiedy McLuhan pisał swoje kontrowersyjne prace. Druga różnica objawia się przy analizie recepcji teorii kanadyjskiego socjologa: wyliczenia dowodzące krachu w ruchu powozów są dzisiaj jedynie przypominane na zasadzie obiegowego żartu. Poglądy zaś McLuhana przywołuje się w dalszym ciągu w publikacjach na temat mediów i ich rozwoju. Szczególne zaniepokojenie wizją końca ery Gutenberga wyrażali zawsze badacze zajmujący się właśnie czytelnictwem dzieci czy też, szerzej ujmując, podkulturą dziecięcą. Postawa taka jest zrozumiała w kontekście przedstawionej już tu opinii na temat kluczowej roli okresu inicjacyjnego w rozwoju kwalifikacji czytelniczych — pokolenie dzieci epoki postgutenbergowskiej zamieniłoby się przecież w nieczytających dorosłych.

Od połowy lat pięćdziesiątych wzrasta „tragiczne przekonanie, że pewna liczba książek zostanie złożona do muzeum obok starej ceramiki i obrazów jako dokument pewnego okresu w dziejach cywilizacji”<sup>2</sup>. Coraz częściej pojawiają się zatroskane głosy sygnalizujące odwracanie się młodego pokolenia od książki i instytucji z nią związanych, cytuje się głosy ankietowanych: „Jestem w stu procentach za skasowaniem czytelni publicznych. Zbyt wiele mamy rozrywek, by zajmować się książkami.”<sup>3</sup>

Kulturę masową (a środki masowego przekazu wraz z nią) oskarża się o to, że „niszczy i hamuje inwencję zabawową i kreacyjną dziecka. Z roli aktywnej w grach i zabawach przechodzi dziecko do roli konsumpcyjnej.”<sup>4</sup> Padały również zarzuty, iż np. telewizja powoduje homogenizację zabaw dziecięcych. W latach osiemdziesiątych ton wypowiedzi na temat relacji pomiędzy książkami dla dzieci a innymi mediami uległ zdecydowanej zmianie. Jako charakterystyczna i niesłychanie twórcza dla omawianego tematu może być tutaj wypowiedź Rolfa Zitzlspergera, sekretarza generalnego Niemieckiego Towarzystwa Czytelniczego<sup>5</sup>. Przedstawia on wyniki badań, które dowodzą, że nowe media nie zawłaszczają czytelników: nałogowymi odbiorcami telewizji stają się osoby, których charakterystyczne cechy osobowości, stylu życia nie predestynują do lektury. „Wszystkie media mają swoje mocne i słabe strony. Dla użytkownika ważna jest znajomość tych możliwości.”

<sup>2</sup> A. Przecławski: *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Warszawa 1962, s. 23.

<sup>3</sup> Tamże, s. 20.

<sup>4</sup> J. Cieślowski: *Literatura osobna*. Warszawa 1995, s. 62.

<sup>5</sup> R. Zitzlsperger: *Dziecko, książka, biblioteka*. Wybór tekstów G. Lewandowicz. Warszawa 1993, s. 68—72.



Sprawą o fundamentalnym znaczeniu staje się określenie, dla jakich funkcji, dla jakich celów należy skorzystać z takiego lub innego typu nośnika informacji. Spory na temat „obiektywnej” wyższości jednego medium nad drugim schodzą przy takim ujęciu problemu na plan dalszy. Zitzlsperger stawia postulat, by miast po raz kolejny wyliczać przewagi lektury nad telewizją, zastanowić się raczej, co telewizja może uczynić dla promocji książki i czytelnictwa. W szczególności podkreśla się tutaj promocję skierowaną do dzieci i rodziców — ze względu na ich podstawową rolę w procesie inicjacji czytelniczej. W podobnym tonie utrzymana jest jedna z ostatnich wypowiedzi<sup>6</sup> Jadwigi Kołodziejskiej, polskiej odpowiedniczki Zitzlspergera, iż media obrazkowe nie wypierają książki, tworzą równoległy kanał przekazu informacji, „równoległą cywilizację”. Niekorzystne zjawiska występujące w czytelnictwie dzieci i dorosłych w Polsce, którymi chętnie obciąża się łatwe w odbiorze mass media, są w rzeczywistości spowodowane przez niski poziom wykształcenia całego społeczeństwa. Mówiąc o nowych formach przekazu informacji związanych z komputerem, Kołodziejska zwraca uwagę na fakt, że korzystanie z nich również wymaga umiejętności czytania i pisania. W wypowiedzi podkreśla się jednocześnie bardzo silnie, że „niekorzystnym zjawiskiem i błędem jest natomiast stosowanie mediów elektronicznych jako zastępczych w stosunku do tradycyjnych. Lektura rozwija wyobraźnię, zwłaszcza u dzieci. Nic jej nie zastąpi.”<sup>7</sup>

Rzeczywistość współczesnej książki dziecięcej, opisywana przez Papużyńską w jej ostatniej pracy, jest również bardzo odległa od wizji McLuhana: w ciągu ostatnich trzech dziesięcioleci nakłady w tej części działalności wydawniczej oraz liczba tytułów przypadających na jednego czytelnika wzrosły kilkakrotnie! „W Wielkiej Brytanii liczba wydanych tytułów książek dla dzieci wzrosła od ok. 2000 w 1958 do ok. 5000 w 1988, we Francji z 1448 w roku 1965 do 4837 w 1987, w Hiszpanii z 694 tytułów w 1965 do 3942 w 1984.”<sup>8</sup> Bardzo korzystny jest również ważny miernik popularności danego asortymentu księgarskiego — średnia wysokość sprzedanego nakładu. I jakkolwiek podane fakty dotyczą państw wysoko rozwiniętych, mogą być uznane za wskaźnik pewnej tendencji. Na marginesie: należy stwierdzić, że przeglądając dane statystyczne odnoszące się do światowej produkcji książek<sup>9</sup>, można dojść do wniosku, że dyskusje o końcu ery Gutenberga są całkowicie nie na miejscu: książka przeżywa swój złoty okres. Podobnie widział rzeczywistość tego medium już Robert Escarpit w *Rewolucji książki*. Papużyńska analizując sytuację książki dziecięcej próbuje odnaleźć źródła przedstawio-

<sup>6</sup> Chodzi o zachowanie równowagi. „Megaron” 1995, nr 9, s. 1 i 6.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> J. Papużyńska: *Książki, dzieci, biblioteka*. Warszawa 1992, s. 8.

<sup>9</sup> R. Cybulski: *Książka na świecie*. Wrocław 1990.

nego sukcesu. Zwraca uwagę na jej powiązania z mass mediami i proponuje rozpatrywanie tych relacji w dwóch płaszczyznach: 1) zmiany, jakie się dokonały w materii książki, 2) zasługi kultury masowej, środków masowego przekazu w promocji książki dla dzieci.

Spróbujemy podążyć w naszej wypowiedzi za takim postulatem. Aby w obliczu potencjalnych rywali — telewizji, kina, wideo, nie stracić siły przyciągania, atrakcyjności, książka dla najmłodszych przeszła poważne zmiany zarówno pod względem formy, jak i treści. W sferze konstrukcji fizycznej, morfologii najbardziej zauważalna jest tendencja do podniesienia atrakcyjności wizualnej książek. Efekt ten wydawcy i graficy uzyskali dzięki zwiększeniu liczby ilustracji oraz udoskonaleniu technik drukarskich celem poprawienia jakości obrazków, uzyskania większej palety kolorów. Dużą popularność w wydawnictwach dla najmłodszych zdobyły barwne fotografie. W podobnym kierunku zmierza innowacyjność w dziedzinie formy „architektury” książek: nabierają one różnych kształtów, wielkości (od mikroskopijnych do namiotowych). Książeczki takie często przyjmują formę zabawek: parawaników, teatrzyków z łatwymi do manipulowania figurkami, po nadmuchiowaniu nadają się do kąpieli. Tego rodzaju pomysły edytorskie nie stanowią, co prawda, licencji XX wieku — ze względu na specyfikę odbiorcy eksperymenty w tej dziedzinie są dawne jak sztuka wydawania książek<sup>10</sup>.

Powstają również książki dziecięce w wersjach multimedialnych. Efekt dodatkowego oddziaływania uzyskuje się bądź przez dołączenie kasety magnetofonowej (płyty kompaktowej), bądź przez wmontowanie w samą strukturę fizyczną elementów wytwarzających dodatkowy dźwięk (odgłosy zwierząt, sprzętów domowych, instrumentów muzycznych etc.).

Stosunkowo nową zdobyczą techniki medialnej są książki na CD ROM-ach. Nagrany na płycie kompaktowej tekst wraz ze wszystkimi dodatkowymi efektami można odtworzyć w przystawce odpowiednio wyposażonego komputera. CD ROM łączy w sobie elementy wszystkich mediów: dźwięk, fragmenty filmowe, fotografie, ale także tekst umieszczony na „stronach” (ekranach). Technika ta — jakkolwiek cały czas daleka od doskonałości — jest bezwzględnie warta osobnego odnotowania. Ze wszystkich mediów CD ROM-y wydają się najbardziej zbliżone do ideału interaktywności, w której użytkownik wchodzi w rodzaj kontaktu z narzędziem informacyjnym. W wypadku wszelkich funkcji edukacyjnych i informacyjnych tego rodzaju właściwość jest nie do przecenienia. Szczególnie interesujące perspektywy wydaje się mieć zastosowanie tego medium właśnie w odniesieniu do dzieci najmłodszych: wyjątkowo atrakcyjna forma przekazu oraz możliwości ludyczne (zabawowe), przy jednoczesnym pozostawaniu w obszarze „gutenbergowskim”, czynią z CD ROM-ów bardzo obiecujące narzędzie dydaktyczne

<sup>10</sup> J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*. Wrocław 1991.

(nieprzypadkowo w USA mówi się o tym medium *edutainment*: skrzyżowanie słów *education* i *entertainment*, nauka i zabawa).

Dodać w tym momencie należy, że związki książki dziecięcej z koncepcją multimedialności są bardzo silne. Składają się na to dwa czynniki. Po pierwsze, w lekturze książki zawsze pośredniczy osoba druga — rodziciel, opiekun. Inicjacyjne spotkania dziecka z książką odbywają się przecież w formie głośnej lektury. Sytuacja taka przypomina strukturę parateatralną: odczytywanie tekstu przecież z reguły wiąże się z dramatyzacją. Opiekun odgrywa gestem, tembrem głosu treść utworu. I chociaż nie realizuje się — z oczywistych przyczyn — standardowo podnoszona wartość lektury: intymne obcowanie z tekstem, to jednocześnie pojawia się inna zaleta: kontakt emocjonalny z osobą bliską. Kontakt taki wytwarza pozytywne psychologiczne „pierwsze połączenia” związane z książką. Media elektroniczne upraszczają kontakt z przekazem przez wyeliminowanie elementu pośrednika, redukują jednak również pozytywny efekt emocjonalny. Po drugie, raz jeszcze przypomnieć należy, że elementem *sine qua non* każdej książki dla dzieci są obrazy, ilustracje<sup>11</sup>.

Podsumowując: młody „czytelnik” jest wystawiony na doświadczenie kulturowe o charakterze ewidentnie multimedialnym: połączenie obrazu, dźwięku, widowiska (często przeradzającego się we wspólną zabawę). Książka „dorosła” przemawia jedynie słowami zapisanymi w systemie kodów obrazkowych. Przynajmniej tutaj dowód na specyfikę medialną książki dla dzieci jest dodatkowym argumentem za rezygnacją z myślenia antynomicznego „książka — media obrazkowe”.

Druga połowa XX wieku stała się czasem niezwykle dynamicznych zmian także w sferze obyczajowości. Zmiany te spowodowały w dużej mierze wszechobecne środki masowego przekazu, które — można mieć wrażenie — znajdują swoją misję w przełamywaniu barier tabu. Wiele tematów, o których się „nie rozmawiało”, wkroczyło do pokojów dzieciennych przez radio czy telewizor: seks, ale także rozwody, kalectwo, śmierć. Również literatura dla dzieci podjęła wyzwanie „trudnych” tematów. Pojawiły się nawet serie wydawnicze, których celem jest łagodne zetknięcie dziecięcego czytelnika z ciemnymi stronami egzystencji: rozwodem rodziców, śmiercią dziadków, kalectwem kolegów etc. Książeczki zaś przeznaczone do szerzenia oświaty seksualnej wydawane są dla każdego wieku w bardzo szerokim wyborze. (*Notabene* te ostatnie bywają niezwykle interesujące pod względem konceptów artystycznych i edukacyjnych).

<sup>11</sup> „Już sama książka dziecięca nie może — w przeciwieństwie do książki »dorosłej« — istnieć bez współudziału obrazu (ilustracji).” J. Papużyńska: *Współdziałanie literatury dla dzieci i młodzieży z innymi środkami przekazu kultury*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. Przecławska. Warszawa 1978, s. 198.

Jednym z najbardziej spektakularnych przejawów współegzystencji książki dla dzieci i mass mediów jest istnienie podsystemu kultury masowej, nastawionego na dzieci. W jego ramach stworzono skomplikowany i gigantyczny SYSTEM promocji produktów dla dzieci. Książka dla dzieci stała się w owym systemie (jak zresztą większość obiektów tej działalności) jednocześnie przedmiotem i podmiotem: znane i klasyczne pozycje literackie zostają zekranizowane (w wersjach aktorskich bądź animowanych), pokazane w kinie i telewizji, zapisane na kasetach wideo. Dla dalszej promocji producenci wydają komiksowe (uproszczone) wersje utworów, jak również wypełniają półki sklepowe tzw. gadżetami przedstawiającymi postaci bohaterów (piórniki, abażury, maskotki, zeszyty do kolorowania — owa lista nie ma końca). W ten sposób — niejako przy okazji — promuje się książkę dziecięcą. Częstokroć nie jest to typ promocji najbardziej pożądaný z punktu widzenia np. autora czy krytyka literackiego: poddane obróbce procedur marketingowych postacie bohaterów tracą swe najważniejsze cechy i stają się mdłymi cieniami literackich pierwowzorów (taki los spotkał np. cykl muminkowy Tove Jansson<sup>12</sup>). Można jedynie mieć nadzieję, że nawet spłaszczona komercją postacie bohaterów doprowadzą kogoś do książkowego pierwowzoru.

Przedstawione opinie i argumenty nie wyczerpują rzecz jasna skomplikowanej i coraz bardziej istotnej problematyki. Brak miejsca nie pozwolił przykładowo na skromną nawet próbę realizacji postulatów Zitzlspergera: przyporządkowania poszczególnym mediom obszarów rozrywki i edukacji młodego pokolenia, tych obszarów, na których dane media mogłyby w pełni zaprezentować swoje „mocne strony”. Nie było to zresztą celem tej wypowiedzi. Za cel stawialibyśmy sobie raczej przekazanie pewnej filozofii widzenia książki pośród nowoczesnych mediów, zebranie opinii na temat miejsca książki dla dzieci w świecie współczesnym.

---

<sup>12</sup> M. Kylmanen: *Boom Muminkowy w Finlandii w latach dziewięćdziesiątych. Jak telewizja i wielki biznes zmieniły Muminki i status książek Tove Jansson o Muminkach?* W: *Świat Muminków*. Gdańsk 1995.

*JOLANTA KĘPA, KATARZYNA BAZIUK, MICHAŁ BAZIUK*

***Czytelnictwo dzieci i młodzieży  
ze szkół podstawowych  
na tle zmieniającej się sytuacji  
społeczno-ekonomicznej***

Czytelnictwo dzieci od dawna wzbudzało duże zainteresowanie badaczy. I nic w tym dziwnego, bo dzieci stanowią grupę szczególną, a obraz czytelnictwa charakterystyczny dla niej jest niepowtarzalny. Co o nim decyduje? Przede wszystkim rozwój dziecka: fizyczny, psychiczny i umysłowy. W ścisłym związku z nim pozostają zainteresowania czytelnicze. Z jednej strony sięganie po książkę jest uwarunkowane ogólnym rozwojem, ciekawością świata, potrzebami emocjonalnymi, z drugiej strony książka wpływa na psychikę, pomaga w kształtowaniu umysłu, pobudza sferę emocjonalną. Odpowiednio dobrana pozostawia ślad na całe życie, stanowiąc jednocześnie pomoc w pracy wychowawczej rodziców i nauczycieli. Może też być narzędziem samowychowania przez utożsamienie się z ulubionymi bohaterami, konfrontowanie z nimi własnych postaw, zaangażowanie emocjonalne w walce dobra ze złem. Książka uczy więc nie tylko myśleć, zapamiętywać fakty i zdarzenia, ale też żyć, rozumieć innych, tworzyć samego siebie. Stanowi źródło komunikacji ze światem, wzbogaca relacje między dzieckiem i dorosłym, między rówieśnikami. Sprawą niebagatelną dla młodego człowieka jest też pomoc w nauce szkolnej, zdobywanie informacji na różne tematy, poznawanie opinii, z którymi można się zgadzać lub polemizować. Wreszcie nic tak nie rozwija języka, nie bogaci słownictwa, nie uczy poprawności mowy i pisma jak tekst literacki, oczywiście

stosowny do poziomu dziecka. Czytelnictwo jest więc bardzo ważnym bodźcem stymulującym rozwój, kształtującym osobowość. Przygotowuje też do przyszłego uczestnictwa w kulturze, do jej odbioru i tworzenia<sup>1</sup>.

O specyfice czytelnictwa dzieci decyduje także dwutorowość jego organizacji: indywidualne zainteresowania, kształtowane pod wpływem najbliższego środowiska — domu rodzinnego, grupy rówieśniczej, oraz obowiązek szkolny i wiążąca się z nim konieczność realizacji narzuconych programów, czytania określonych lektur. Równocześnie dla wielu najmłodszych czytelników szkoła to miejsce pierwszych i niemal jedynych kontaktów z książką. I nie zawsze czytelnictwo z nią związane odbiera się jako przymus.

Wymienione cechy czytelnictwa dziecięcego były jednym z powodów zajęcia się tym zagadnieniem. Nie są one jednak niczym odkrywczym, bo prawidłowości rządzące czytelnictwem najmłodszych zostały już scharakteryzowane przez badaczy<sup>2</sup>. Musiał więc pojawić się drugi powód — zmiany, jakie zachodzą w kraju w ostatnich latach. Przełom dokonał się w każdej dziedzinie: polityce, gospodarce, kulturze. Zmieniła się sytuacja społeczna i ekonomiczna kraju. Uwolnione zostały mechanizmy gospodarki rynkowej. Nie pozostało to bez wpływu na sytuację książki, na czytelnictwo, także najmłodszych grup.

Niniejszy artykuł nie pretenduje do rangi wyczerpującego naukowego opracowania problemów czytelnictwa dzieci w zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej. Badania prowadziliśmy w ramach zajęć konwersatoryjnych z czytelnictwa na III roku bibliotekoznawstwa i informacji naukowo-technicznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach wiosną 1995 roku. Należy je potraktować jako sondaż, którego wyniki mogą posłużyć do dalszych systematycznych analiz. Podstawowym celem, jaki sobie postawiliśmy, była próba uzyskania informacji o stanie czytelnictwa dzieci ze szkół podstawowych i czynnikach, które je kształtują.

Badaniami objęliśmy trzy różne środowiska: dzieci z miasta wojewódzkiego — Kielc, z małego miasteczka — Pińczowa, oraz ze wsi — Brześcia. Prowadziliśmy je, korzystając z bibliotek szkolnych. W Kielcach spośród 34 państwowych szkół podstawowych wybraliśmy drogą losową jedną — Szkołę Podstawową nr 1. Podobne losowanie, spośród trzech, przeprowadziliśmy w Pińczowie — także jest to Szkoła Podstawowa nr 1. W Brześciu jest tylko jedna szkoła, więc wyboru nie było. Z każdej z tych szkół

<sup>1</sup> G. Lewandowicz: *W bibliotece dla dzieci*. Warszawa 1994, s. 47—48; A. Wajda: *Metodyka i organizacja czytelnictwa*. Warszawa 1983, s. 73—75.

<sup>2</sup> Por. m.in.: *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*. Red. T. Parnowski. Warszawa 1961; J. Papużyńska: *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1981; A. Przecławska: *Młody czytelnik i współczesność*. Warszawa 1966; H. Radlińska, M. Gutry, B. Groszlikowa: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa 1932; M. Walentynowicz: *Podstawy czytelnictwa powszechnego*. Wrocław 1970.

z zespołu klas od II do VIII losowo wybraliśmy po 20 procent uczniów. W ten sposób stworzyliśmy grupę badawczą, stanowiącą przekrój w rozwoju wiekowym, umysłowym, czytelniczym i środowiskowym. Zachowane zostały proporcje zbiorowości generalnej. Ogółem badaniami objęliśmy 104 uczniów, w tym 40 z Kielc, 39 z Pińczowa i 25 z Brześcia. Jako technikę badawczą wybraliśmy ankietę, a dla dzieci młodszych, z klas II—III, przygotowaliśmy kwestionariusz wywiadu, który zamierzaliśmy przeprowadzić w postaci rozmowy kierowanej. Okazało się jednak, że dzieci bardzo się zainteresowały ankietami dla ich starszych kolegów, najpierw chciały je zobaczyć, a potem poprosiły o możliwość ich wypełnienia. Zrobiły to z ogromną starannością. Wykorzystaliśmy także swobodną obserwację, rozmowę z dziećmi, a jako badania pomocnicze przeanalizowaliśmy karty biblioteczne.

Udało nam się zbadać stan czytelnictwa wśród dzieci, ale nie znaleźliśmy narzędzi badawczych, które umożliwiłyby zbadanie warunków materialnych dzieci i ich rodzin. Zadawanie pytań wprost lub przez ankietę wydawało nam się zbyt dużą ingerencją w ich prywatność. Dlatego w referacie posłużymy się danymi uzyskanymi z Wojewódzkiego Urzędu Statystycznego oraz publikowanymi już na łamach czasopism.

Do weryfikacji przeznacziliśmy następujące hipotezy:

1. Wraz z rozwojem umysłowym wzrasta poziom rozwoju czytelniczego, tzn. poznanie alfabetu, umiejętność samodzielnego czytania sprzyjają nasileniu kontaktów z książką i szerszemu zainteresowaniu nią.

2. Dzieci klas młodszych najchętniej czytają bajki i baśnie.

3. Najczęściej wybieranym przez dzieci bohaterem literackim jest bohater pozytywny.

4. Dzieci szkół podstawowych najczęściej czytają lektury zalecane przez program nauczania.

5. Dzieci w mieście czytają więcej.

6. Dziewczęta czytają więcej od chłopców.

7. Współcześnie podstawowym źródłem książek dla dzieci jest biblioteka szkolna.

8. Przy wyborze książek dzieci kierują się zwykle opinią nauczyciela.

W ankiecie znalazło się niewiele, bo osiem, pytań. Ale wydaje nam się, że ta liczba jest wystarczająca dla dzieci szkół podstawowych, a także dla nas, gdyż pozwoliła osiągnąć zamierzone rezultaty badawcze. Pytanie 1: Czy lubisz czytać książki? — było pytaniem wprowadzającym. Odpowiedź na pytanie 2: Jakie książki lubisz czytać najbardziej? — miała zobrazować stosunek wieku czytelników i środowiska, w jakim żyją, do typu wybieranej literatury, a na pytanie 3: Co najbardziej lubisz robić w wolnym czasie? — przedstawić różnice w sposobie spędzania wolnego czasu na wsi i w mieście oraz zmieniające się upodobania dzieci w tym zakresie w związku ze zmianami ekonomicznymi i kulturowymi w kraju. Pytanie 4: Jaką lekturę szkolną ostatnio

czytałeś? — wraz z pytaniem 5: Czy masz ulubionego pisarza lub książkę? — miało przedstawić obraz czytelnika skupiającego się jedynie na lekturach szkolnych lub czytelnika o szerszych zainteresowaniach. Przez pytanie 6: Czy istnieje bohater literacki, z którym chciałbyś się zaprzyjaźnić i dlaczego? — chcieliśmy się dowiedzieć, jakie miejsce zajmuje bohater pozytywny wśród lansowanych przez telewizję i wideo postaci nie zawsze budzących zaufanie, ale dla dzieci atrakcyjnych. Odpowiedź na pytanie 7: Skąd pochodzą książki, które czytasz? — miała wskazać źródła zaopatrywania się w książki oraz na ich tle pokazać księgozbiory domowe i ich rolę w kształtowaniu czytelnictwa, a na pytanie 8: Kto pomaga ci w wyborze książek? — ustalić, kto dla ucznia jest autorytetem, z czym zdaniem się liczy.

Przedstawianie wyników badań rozpoczniemy od porównania popularności różnych form spędzania czasu wolnego, a wśród nich czytelnictwa (zob. tabela 1). Najwięcej respondentów, bo 56%, wskazało czytanie jako jedno z ulubionych zajęć. Potem kolejno: telewizję wybrało 41%, gry komputerowe — 28%, spacer — 24%, oglądanie filmów wideo — 15%, słuchanie radia — 11%, kino — 11%, inne, w tym przede wszystkim sport, kółka zainteresowań — 11%. Nikt nie wskazał na teatr. W przypadku dzieci wiejskich i z małego miasta można to wytłumaczyć faktem, że najbliższy teatr oddalony jest o kilkadziesiąt kilometrów (w Kielcach), a więc dostęp do niego jest bardzo ograniczony. Jak uzasadnić brak zainteresowania teatrem wśród kielczan? Może tym, że Teatr im. Stefana Żeromskiego przygotowuje przedstawienia głównie dla widzów dorosłych, a Teatru Lalki i Aktora „Kubuś”, mimo że chętnie odwiedzanego, nie utożsamia się z „prawdziwym” teatrem?

Tabela 1

Forma spędzania czasu wolnego a miejsce zamieszkania i płeć. Dane procentowe

| Miejsce zamieszkania | Uczniowie | TV | Radio | Książka | Spacer | Wideo | Komputer | Kino | Inne |
|----------------------|-----------|----|-------|---------|--------|-------|----------|------|------|
| Mw                   | og.       | 27 | 10    | 51      | 30     | 23    | 25       | 18   | 7    |
|                      | ch.       | 16 | 16    | 53      | 16     | 32    | 32       | 16   | 16   |
|                      | dz.       | 38 | 5     | 48      | 43     | 14    | 19       | 19   | 0    |
| M                    | og.       | 48 | 7     | 62      | 26     | 10    | 26       | 7    | 7    |
|                      | ch.       | 53 | 11    | 47      | 16     | 24    | 32       | 11   | 11   |
|                      | dz.       | 45 | 5     | 75      | 35     | 0     | 20       | 5    | 5    |
| W                    | og.       | 48 | 16    | 56      | 16     | 12    | 36       | 4    | 20   |
|                      | ch.       | 45 | 9     | 55      | 18     | 18    | 55       | 9    | 18   |
|                      | dz.       | 50 | 21    | 57      | 14     | 7     | 21       | 0    | 21   |
| Razem                | og.       | 41 | 11    | 56      | 24     | 15    | 28       | 11   | 11   |
|                      | ch.       | 38 | 12    | 51      | 16     | 24    | 37       | 12   | 14   |
|                      | dz.       | 44 | 9     | 60      | 33     | 7     | 20       | 9    | 7    |

Mw — miasto wojewódzkie, M — miasteczko, W — wieś, og. — ogółem, ch. — chłopcy, dz. — dziewczęta



Znaczne różnice między dziećmi z Kielc, Pińczowa i Brześcia występują tylko w wypadku niektórych form spędzania wolnego czasu. Blisko dwa razy dłużej siedzą przed telewizorem mieszkańcy małego miasta i wsi niż miasta dużego. Można to chyba tłumaczyć większą ofertą rozrywkową w Kielcach. Dzieci z Kielc deklarują chodzenie do kina ponad czterokrotnie częściej od rówieśników ze wsi i ponad dwukrotnie częściej do tychże z małego miasta. Dlaczego? W Kielcach są cztery kina, w Pińczowie jedno, w Brześciu nie ma wcale. Kielczanie dwa razy więcej czasu spędzają też na oglądaniu filmów wideo. I tu łatwo wyjaśnić to zjawisko. Nie wystarczy bowiem sam magnetowid, konieczny jest dostęp do filmów. A sieć wypożyczalni w poszczególnych ośrodkach jest nieporównywalna. Znacznie mniejszym niż w mieście zainteresowaniem cieszą się na wsi spacer. Wydaje się, że wynika to ze znacznego oddalenia szkoły do miejsca zamieszkania, co powoduje konieczność pokonywania codziennie kilku kilometrów (przynajmniej w niektórych wypadkach). Poza tym nie ma tradycji takiego spędzania wolnego czasu. Czynny odpoczynek na powietrzu oznacza zwykle zabawy sportowe, trzy razy częściej podkreślane niż w mieście. Częściej też dzieci ze wsi słuchają radia niż ich rówieśnicy z miasta. Więcej było także wskazań na komputer. Czy jest to prawidłowość, czy tylko przypadek, trudno powiedzieć.

Czytelnictwo ma pozycję ustabilizowaną — od 50% do 60% wśród różnych form spędzania czasu wolnego. Jednak na pytanie zadane wprost: Czy lubisz czytać książki? — twierdząco odpowiedziało 77% respondentów, 22% przyznało się, że nie bardzo, 1% zdecydowanie nie lubi. Najwięcej zwolenników książki, zgodnie z deklaracjami dzieci, mieszka w Pińczowie — 62%, trochę mniej w Brześciu — 56%, najmniej w Kielcach — 51%. Analiza kart czytelniczych wykazała natomiast, że przewagę mają książki na wsi — 8,8 na jedną osobę, a w obydwu miastach utrzymują się na poziomie 6,6—6,8<sup>3</sup>. Czy obala to naszą hipotezę? Nie, bo analizując te wyniki, trzeba wziąć pod uwagę pochodzenie książek z różnych źródeł w różnych środowiskach. Dzieci wiejskie korzystają głównie z biblioteki szkolnej, o czym za chwilę, stąd obraz ich czytelnictwa widziany z perspektywy tej właśnie biblioteki wypada najkorzystniej. Roli książki w życiu uczniów kieleckich, ocenianej na podstawie ich własnych wypowiedzi, też nie można traktować jednoznacznie. Ze względu na większy wybór sposobów spędzania wolnego czasu czytanie znalazło nieco mniej zwolenników niż w innych ośrodkach. Ciekawostką wynikającą z analizy sposobów spędzania wolnego czasu jest fakt, że osoby deklarujące czytanie wybierały również zwykle spacer, koła zainteresowań, natomiast w drugiej parze łączyły się: telewizja, wideo i komputer.

Czytelnictwo jako ulubiona forma spędzania czasu wolnego przez dzieci zyskało najwięcej zwolenników także w badaniach przeprowadzonych w po-

<sup>3</sup> Dane obejmują pierwsze półrocze roku szkolnego 1994/1995.

dobnym środowisku 6 lat temu. Na drugim miejscu wymieniano wówczas sport, spacer, później spotkania z kolegami lub koleżankami, kino, a na końcu telewizję<sup>4</sup>. Odsetek wskazań na czytanie był większy — 64%, ale można to tłumaczyć faktem przeprowadzania badań w bibliotekach publicznych, a więc wśród wyselekcjonowanej już grupy dzieci, dla których książka nie jest przymusem tylko swobodnym wyborem.

Co dzieci czytają najchętniej? Jak wynika z tabeli 2, niezależnie od wieku i płci wybierają one przede wszystkim książki przygodowe—64%. Takie same wyniki przyniosły cytowane wyżej badania. Uprawniony wydaje się więc wniosek, że zainteresowanie tego rodzaju książkami nie zmienia się od lat.

Tabela 2

## Wybory czytelnicze a wiek i płeć\*

| Klasa               | Uczniowie | Bajki | Przyrodnicze | Przygodowe | Historyczne | Fantastyczne | Lektury | Inne |
|---------------------|-----------|-------|--------------|------------|-------------|--------------|---------|------|
| II                  | og.       | 58    | 58           | 58         | 33          | 50           | 83      | 8    |
|                     | ch.       | 20    | 60           | 60         | 40          | 80           | 100     | 0    |
|                     | dz.       | 85    | 57           | 57         | 29          | 29           | 71      | 14   |
| III                 | og.       | 27    | 46           | 67         | 20          | 20           | 100     | 7    |
|                     | ch.       | 14    | 57           | 71         | 29          | 29           | 100     | 0    |
|                     | dz.       | 38    | 38           | 63         | 13          | 12           | 100     | 13   |
| IV                  | og.       | 7     | 43           | 88         | 14          | 29           | 100     | 7    |
|                     | ch.       | 0     | 43           | 71         | 28          | 43           | 100     | 14   |
|                     | dz.       | 14    | 43           | 100        | 0           | 14           | 100     | 0    |
| V                   | og.       | 41    | 11           | 47         | 11          | 35           | 100     | 0    |
|                     | ch.       | 50    | 13           | 50         | 13          | 25           | 100     | 0    |
|                     | dz.       | 33    | 11           | 44         | 11          | 44           | 100     | 0    |
| VI                  | og.       | 6     | 12           | 88         | 19          | 19           | 100     | 0    |
|                     | ch.       | 13    | 0            | 75         | 25          | 25           | 100     | 0    |
|                     | dz.       | 0     | 25           | 100        | 13          | 13           | 100     | 0    |
| VII                 | og.       | 0     | 25           | 69         | 31          | 19           | 100     | 12   |
|                     | ch.       | 0     | 38           | 50         | 38          | 38           | 100     | 0    |
|                     | dz.       | 0     | 13           | 88         | 25          | 0            | 100     | 25   |
| VIII                | og.       | 0     | 0            | 36         | 29          | 29           | 93      | 21   |
|                     | ch.       | 0     | 0            | 17         | 50          | 33           | 100     | 33   |
|                     | dz.       | 0     | 0            | 50         | 13          | 25           | 88      | 12   |
| Razem klasy II—VIII | og.       | 19    | 27           | 64         | 22          | 28           | 97      | 8    |
|                     | ch.       | 14    | 29           | 57         | 31          | 37           | 100     | 8    |
|                     | dz.       | 24    | 25           | 71         | 14          | 20           | 95      | 8    |

\* Lektury zostały wyodrębnione ze względu na inne motywacje ich czytania — obowiązek szkolny.

<sup>4</sup> M. Grodzicka: *Badania nad zainteresowaniami czytelniczymi dzieci w wieku 10—12 lat w wybranych bibliotekach publicznych województwa kieleckiego*. „Studia Kieleckie” 1991, nr 1/69, s. 41—54.

Inny typ literatury wiąże się już z wiekiem. Bajki i baśnie preferują oczywiście najmłodsi, chociaż i w klasie VI dzieci po nie sięgają. Sporo zwolenników mają książki przyrodnicze. W klasach młodszych częściej wybierane są bogato ilustrowane opowiadania o zwierzętach, w starszych bywa to literatura popularnonaukowa. Mniejsze zainteresowanie wzbudza problematyka historyczna. Uczniowie klas VII i VIII czytają powieści historyczne, ale wynika to z obowiązku szkolnego. Maluchy czasem czytają książki z pogranicza baśni i historii, opowiadania o przeszłości, fantasy. W tym wypadku większe zróżnicowanie zależy od płci. To przede wszystkim chłopcy są czytelnikami książek historycznych czy raczej historyczno-przygodowych. Podobnie jest z książkami fantastycznymi (o fantastycznonaukowych *sensu stricto* trudno tu mówić). Częściej niż wiek o ich wyborze decyduje płeć — czytają je przede wszystkim chłopcy. Oni także wskazują na inne, niż wymienione, typy literatury — kryminały, powieści sensacyjne, a nawet horrory w starszych klasach. Wszyscy wymieniają komiksy. Dziewczęta natomiast preferują książki określone mianem młodzieżowych, łączące przygodę z uczuciowością, z elementami psychologii. Obowiązkowe lektury szkolne czytają prawie wszyscy — 97%, o czym świadczy również prawidłowo podany tytuł i autor. Często też wskazują na bohatera „lekturowego” jako ulubionego.

Dla ogółu wzorem do naśladowania, postacią, z którą chcieliby się zaprzyjaźnić, jest bohater pozytywny. Nie wszyscy jednak udzielili odpowiedzi na to pytanie. Kilku chłopców napisało, że nie ma takiego bohatera. Stwierdzenie, że wszystkie dzieci szukają w literaturze wzorów pozytywnych, byłoby więc nieco przesadzone. Dzieci młodsze wskazują zwykle na postacie bajkowe, przede wszystkim z utworów Jana Brzechwy albo braci Grimm. W klasie IV często wymienia się Stasia i Nel z *W pustyni i w puszczy*, i — co ciekawe — Stasia wymieniają nie tylko chłopcy, ale także dziewczęta. Tak samo jest w wypadku bohatera *Króla Maciusia I*. W klasie V najwięcej głosów zebrali znów Staś i Nel (postacie te wymienia się często łącznie). Począwszy od klasy VI idol dziewcząt i chłopców zdecydowanie się różni. Dziewczęta utożsamiają się z Anią z powieści L. M. Montgomery, chłopcy zaś — z Adasiem Cisowskim z *Szatana z VII klasy* K. Makuszyńskiego. Podoba im się także Zbyszko z Bogdańca z *Krzyżaków*, Pan Samochodzik z książek Z. Nienackiego.

Postać do naśladowania zwykle pochodzi z książki lub książek ulubionego autora. Bardzo często jest to autor lektur szkolnych, a więc w klasach II—III J. Brzechwa, J. Ch. Andersen, J. Tuwim, M. Konopnicka. W klasie IV obok tych nazwisk pojawia się H. Sienkiewicz i występuje we wszystkich następnych aż do klasy VIII. Są też Z. Nienacki, M. Musierowicz, E. Niziurski, A. Szklarski, K. Siesicka, J. Chmielewska, A. Mickiewicz, S. Żeromski. Świadczyłoby to o niezmienności preferencji czytelniczych od lat. Ale nie do końca. Może dzieci nie czytają nic poza lekturami? Czy raczej nie mają

ulubionego autora, a lektury pamiętają z lekcji języka polskiego? Kilka przykładów. W klasie VII ostatnio czytana lekturą były *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego, a ulubionym bohaterem — Zośka z tej właśnie książki, w klasie VI lekturą — *Szatan z VII klasy* K. Makuszyńskiego, bohaterem — Adaś Cisowski, w klasie V — *W pustyni i w puszczy* oraz Staś i Nel. Odpowiedzi takich udzieliło 7 uczniów na 17. Trzykrotnie wpisano przy tym Sienkiewicza jako ulubionego autora. W ogóle pojawił się on 15 razy. Po 7 głosów zebrał J. Brzechwa i J. Ch. Andersen.

Oprócz wymienionych nazwisk znajdujemy i całkiem nowe — w klasie VIII William Wharton (ze wskazaniem na *Ptaśka*), a w najmłodszych Walt Disney (*Król Lew*). Na czytelnictwo dzieci wpływają więc ogólne tendencje, mody panujące wśród dorosłych, stymulowane m.in. rynkiem wydawniczym, oraz sukcesy ekranowe utworów sfilmowanych.

Bez względu na wiek dzieci same lubią sobie wybierać książki (zob. tabelę 3). Czasem taka deklaracja pojawiała się jako jedyna, czasem łącznie

Tabela 3

## Korzystanie z pomocy przy wyborze książek a wiek i płeć

| Klasa                     | Uczniowie | Nauczyciel | Rodzice | Bibliotekarz | Koledzy | Inni — Sam |
|---------------------------|-----------|------------|---------|--------------|---------|------------|
| II                        | og.       | 8          | 25      | 25           | 8       | 58         |
|                           | ch.       | 20         | 20      | 40           | 0       | 40         |
|                           | dz.       | 0          | 29      | 14           | 14      | 71         |
| III                       | og.       | 0          | 13      | 33           | 27      | 47         |
|                           | ch.       | 0          | 29      | 29           | 29      | 43         |
|                           | dz.       | 0          | 0       | 38           | 25      | 50         |
| IV                        | og.       | 14         | 0       | 36           | 36      | 29         |
|                           | ch.       | 14         | 0       | 29           | 29      | 29         |
|                           | dz.       | 14         | 0       | 43           | 43      | 29         |
| V                         | og.       | 0          | 12      | 35           | 24      | 59         |
|                           | ch.       | 0          | 13      | 50           | 25      | 63         |
|                           | dz.       | 0          | 11      | 22           | 22      | 56         |
| VI                        | og.       | 6          | 6       | 38           | 50      | 50         |
|                           | ch.       | 12         | 0       | 50           | 50      | 63         |
|                           | dz.       | 0          | 12      | 25           | 50      | 38         |
| VII                       | og.       | 0          | 12      | 25           | 31      | 44         |
|                           | ch.       | 0          | 13      | 38           | 13      | 50         |
|                           | dz.       | 0          | 12      | 13           | 50      | 38         |
| VIII                      | og.       | 0          | 0       | 50           | 36      | 36         |
|                           | ch.       | 0          | 0       | 50           | 33      | 33         |
|                           | dz.       | 0          | 0       | 50           | 38      | 38         |
| Razem<br>klasy<br>II—VIII | og.       | 4          | 9       | 34           | 30      | 46         |
|                           | ch.       | 6          | 10      | 41           | 27      | 47         |
|                           | dz.       | 2          | 9       | 29           | 35      | 45         |

z wyborami innymi, głównie wskazywano na bibliotekarza i kolegów<sup>5</sup>. Z ich pomocy korzysta co trzeci ankietowany. Znacznie mniejszy wpływ na to, co czytają dzieci, mają rodzice i nauczyciele. Autorytetem w tym względzie są tylko dla najmłodszych. W klasach VIII nikt na nich nie wskazał. Czy świadczy to o tak dużej dojrzałości, że pomoc innych okazuje się niepotrzebna? Raczej nie. Wiąże się to z pewnością z ogólnym rozwojem, z dojrzewaniem fizycznym, psychicznym, z okresem buntu przeciwko wszelkim nakazom i zakazom. Bardziej liczy się wówczas opinia kolegów. Przełom w tym względzie następuje w klasie VI. Aż 50% dzieci czyta książki polecane przez rówieśników. Rodzice i nauczyciele tracą autorytet nie tylko w zakresie porad dotyczących książek. Częste wskazywanie na bibliotekarza — 50% w klasie VIII — wynika z pochodzenia książek — z biblioteki szkolnej (por. tabelę 4). Korzystają z niej wszyscy uczniowie, choć nie wszyscy deklarują to w ankietach. Bibliotekę publiczną odwiedza natomiast tylko 36% respondentów, co czwarty kupuje książki, a co dziewiąty pożycza od kolegów, znajomych, członków rodziny.

Tabela 4

**Źródło zaopatrzenia w książki a miejsce zamieszkania**

| Miejsce zamieszkania | Biblioteka szkolna | Biblioteka publiczna | Księgarnia | Zbiory własne | Inne |
|----------------------|--------------------|----------------------|------------|---------------|------|
| Mw                   | 77                 | 40                   | 25         | 48            | 12   |
| M                    | 72                 | 57                   | 20         | 26            | 5    |
| W                    | 88                 | 0                    | 36         | 36            | 26   |
| Razem                | 78                 | 36                   | 26         | 36            | 11   |

Tak przedstawiają się liczby po przeanalizowaniu wszystkich ankiet. Zupełnie inna jest sytuacja w poszczególnych środowiskach. Dla 88% dzieci wiejskich biblioteka szkolna stanowi podstawowe źródło zaopatrywania się w książki. Z biblioteki publicznej nie korzysta nikt. Dlaczego? W Brześciu bowiem nie ma takowej. W obydwu miastach natomiast połowa badanych odwiedza oprócz bibliotek szkolnych także publiczne. Na księgarnię jako źródło zaopatrzenia w książki częściej wskazują dzieci ze wsi — 36%. W porównaniu z mieszkańcami Pińczowa jest to aż o 16% więcej. Czym to wytłumaczyć? I czy tak jest rzeczywiście? Na te pytania nie potrafimy odpowiedzieć. Zastanawiające jest, że na zbiory własne wskazało także 36% dzieci ze wsi i 26% z małego miasta. W Kielcach tę odpowiedź podkreśliła prawie połowa respondentów

Nasze badania bezsprzecznie dowiodły, że współczesne czytelnictwo dzieci kształtują głównie biblioteki szkolne. Potwierdzają to również informacje uzyskane z innych źródeł. W bibliotekach publicznych województwa kielec-

<sup>5</sup> W badaniach M. Grodzickiej bibliotekarza wymienia 66% dzieci, co autorka tłumaczy głównie brakiem wolnego dostępu do pótek.

kiego czytelnictwo w ostatnich latach znacznie się zmniejszyło, zarówno w wypadku dorosłych, jak i dzieci. W 1990 roku z 309 bibliotek korzystało 214420 osób, w tym 80883 do lat 15. Rok później bibliotek było już o trzy mniej, a czytelników aż o 26216 mniej, w tym dzieci o 8736. Jednoprocentowy ubytek placówek spowodował zmniejszenie czytelnictwa aż o 12% ogółem, o 11% wśród najmłodszych. W następnych latach liczba czytelników tylko nieznacznie się wahała, ale bibliotek ubywało — do 289 w 1994 roku. Mały też zakupy. W 1991 roku na 100 mieszkańców kupowano 7,8 książek, a w 1994 tylko 4,5. W trzech gminach nie kupiono ani jednej. Przed 1990 rokiem zakupy wynosiły 17—18 książek (zgodnie z zaleceniem powinno być przynajmniej 18)<sup>6</sup>.

Podobne tendencje można zaobserwować w całym kraju. W latach 1990—1993 zlikwidowano blisko 700 bibliotek, a od 1975 roku ubyło 83,3% punktów bibliotecznych. Teraz jest ich 4981<sup>7</sup>. Czynniki te wpłynęły niekorzystnie przede wszystkim na czytelnictwo na wsi, tym bardziej że towarzyszy im bardzo ograniczony napływ nowości wydawniczych do bibliotek jeszcze istniejących.

Księgozbiory bibliotek publicznych kurczą się z roku na rok. Od 1991 roku w województwie kieleckim z 4048153 woluminów zmniejszyły się do 3893766, tj. o 4%. Książki z likwidowanych bibliotek rzadko są przenoszone do innych publicznych, częściej trafiają do szkół, domów dziecka, szpitali. Tworzone biblioteki szkolno-publiczne na ogół nie spełniają zadań wynikających z nazwy. Czynne są tylko w godzinach pracy szkoły, korzystają z nich przeważnie uczniowie. Dla nich jest to korzystne, bo mają większy wybór książek; gorzej natomiast sytuacja przedstawia się z innymi użytkownikami. Inaczej stało się w gminie Koszyce, gdzie zlikwidowano bibliotekę szkolną, przekazując księgozbiór do publicznej, mieszczącej się tuż obok szkoły. Uczniowie bardzo na tym zyskali, gdyż szkolne książki prawie w 90% nadawały się do selekcji. Korzyść to jednak pozorna, bo biblioteka została oderwana od szkoły, której ma służyć. Jak będzie teraz realizować zadania pracowni interdyscyplinarnej, szkolnego ośrodka informacji dla uczniów i nauczycieli? Zgodnie z koncepcją M. Drzewieckiego biblioteka powinna stać się centrum życia szkoły<sup>8</sup>. Czy jest to możliwe poza szkołą? Z pomysłu Koszyc chcą skorzystać inne gminy. Plany likwidacji bibliotek pojawiły się w Pacanowie i w Pierzchnicy.

<sup>6</sup> Informacje uzyskane w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Kielcach na podstawie materiałów statystycznych do użytku wewnętrznego oraz bezpośrednich rozmów.

<sup>7</sup> L. Biliński: *Wyniki badań podważające kompetencje bibliotekarzy. Ocena bibliotek i bibliotekarzy w świetle badań przeprowadzonych wśród młodzieży*. „Bibliotekarz” 1995, nr 6, s. 21—24.

<sup>8</sup> M. Drzewiecki: *Biblioteki szkolne w procesie nauczania i wychowania*. „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1991, T. 25, s. 59—74.

A biblioteki publiczne? Większość dotychczas zlikwidowanych to filie na wsiach. W 1994 roku były to wyłącznie takie placówki. Czytelnictwo w tych ośrodkach zależy zatem w głównej mierze od bibliotek szkolnych, będących w nie najlepszej kondycji. Brakuje nawet lektur szkolnych, szczególnie tych niedawno wpisanych na listę. Wprawdzie stan ilościowy księgozbiorów przedstawia się nie najgorzej — 20,1 woluminów na jednego ucznia (w porównaniu z 15,2 w miastach wojewódzkich), jednak wyboru wielkiego nie ma<sup>9</sup>. Księgozbiory są przestarzałe, rzadko poddawane selekcji.

Braku nowości w bibliotekach nie zastąpią zakupy własne (wbrew deklaracjom uczniów), bo wydatki na książki są bardzo małe. W ubiegłym roku statystyczny mieszkaniec województwa kieleckiego przeznaczył na ten cel 1784 zł miesięcznie (!)<sup>10</sup>. Biorąc pod uwagę, że najtańsze lektury szkolne albo ich opracowania kosztują 30 000 zł, jedną taką broszurę, bo nie książkę nawet, kupuje raz na półtora roku. A przecież przeciętne ceny książek wahają się w granicach 80—100 tys. zł. Jeden egzemplarz przypada więc na 4—5 lat (!). W rodzinie czteroosobowej jest szansa na przyrost księgozbioru domowego o jeden egzemplarz rocznie. Dodajmy do tego, że wydatki na książki stanowią zaledwie 3% wydatków na kulturę i 0,1% dochodów. Wyniki te nie wymagają komentarza. Warto jedynie, dla porównania, przytoczyć dane dotyczące całego kraju. W 1993 roku na jedną osobę w rodzinie pracowniczej wydawano na książki 4,5 tys. zł, w chłopskiej 1 tys. zł, emeryckiej 3 tys. zł<sup>11</sup>.

Wizja czytelnictwa, szczególnie wśród najmłodszych, mających ograniczony dostęp do książek, maluje się w najczarniejszych barwach. Niemal jedyną szansę na systematyczny kontakt z literaturą stanowią biblioteki, w tym przede wszystkim biblioteki szkolne. Zadaniem nie tylko bibliotekarzy powinno być zapewnienie im takich warunków funkcjonowania, żeby ta szansa nie została zaprzepaszczone. Tymczasem w Kielcach, gdzie szkoły podstawowe od roku 1994 są samorządowe, miasto przeznaczyło na dofinansowanie bibliotek 10 mld starych zł. Dla porównania — biblioteka pedagogiczna otrzymała 50 mln zł, publiczna 1140 mln zł<sup>12</sup>.

\*   \*  
\*

Niniejszy artykuł zwraca jedynie uwagę na problemy czytelnictwa dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych w zmieniającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej. Żeby je zgłębić, należałoby przeprowadzić szczegółowe badania. Na uwagę zasługuje, naszym zadaniem, rola różnych instytucji

<sup>9</sup> J. Szocki: *Z zagadnień kształtowania się księgozbiorów szkół podstawowych*. „Bibliotekarz” 1995, nr 7/8, s. 21—25.

<sup>10</sup> Dane Wojewódzkiego Urzędu Statystycznego w Kielcach.

<sup>11</sup> J. Ankudowicz: *Urok „normalności”*. „Polityka” 1994, nr 13.

<sup>12</sup> Dane Wydziału Edukacji, Kultury i Sportu Urzędu Miejskiego w Kielcach.

książki w kształtowaniu czytelnictwa oraz miejsce książki w życiu młodego czytelnika. Na pewno wpływa na nie zmiana formy uczestnictwa w kulturze, tj. zastąpienie książki przez mass media. Przybywa magnetowidów, dostępnych jest coraz więcej programów krajowych i zagranicznych stacji telewizyjnych. Jednocześnie ubożeją biblioteki, choć produkcja wydawnicza rośnie, a książka staje się coraz bardziej atrakcyjna. Niestety, poprawa jakości spowodowała też wzrost jej ceny. Jak te wszystkie zjawiska wpłyną na czytelnictwo najmłodszych? Jaki wpływ na wybór literatury ma telewizja, film? Czy zasygnalizowane przez nas zmieniające się preferencje dzieci dotyczące form spędzania czasu wolnego okażą się prawidłowością? Czy istnieją widoczne różnice w czytelnictwie dzieci z różnych środowisk? Te wszystkie pytania wymagają jeszcze odpowiedzi.



JOLANTA DZIENIAKOWSKA

## ***Przysposobienie czytelnicze i informacyjne w szkołach podstawowych***

Przygotowanie uczniów do samodzielnego korzystania z bibliotek i ich zbiorów, a więc z różnego rodzaju materiałów literaturowych oraz źródeł informacji jest równocześnie wdrażaniem dzieci i młodzieży do efektywnej pracy umysłowej, wprowadzaniem ich w „tajniki” samokształcenia. Zadanie to, wynikające z funkcji kształcąco-wychowawczej współczesnej biblioteki szkolnej, realizują nauczyciele bibliotekarze m.in. w ramach przedmiotu „Przysposobienie czytelnicze i informacyjne”. Program przysposobienia, zatwierdzony przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, obowiązuje w szkołach podstawowych od roku szkolnego 1983/1981<sup>1</sup>. W 1990 roku został on zmodyfikowany. Zasadnicze różnice to: skrócenie liczby obowiązkowych godzin z 20 do 15 oraz wprowadzenie możliwości elastycznego traktowania treści programowych, czyli poszerzanie niektórych tematów lub dokonywanie przesunięć pewnych zagadnień między poziomami, w zależności od potrzeb konkretnego środowiska. Główne treści kształcenia służące przysposobieniu bibliotecznemu uczniów i rozwijaniu ich kultury czytelniczej, stanowiącej istotny element procesu samokształcenia, pozostały bez zmian<sup>2</sup>.

Ważkość problematyki, a także kontrowersyjne opinie wyrażane przez nauczycieli bibliotekarzy na temat programu przysposobienia oraz warunków i sposobów jego realizacji skłoniły mnie do podjęcia badań mających na celu

---

<sup>1</sup> *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne.* Ministerstwo Oświaty i Wychowania. Instytut Programów Szkolnych. Warszawa 1983.

<sup>2</sup> *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne.* Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa 1990.

określenie rzeczywistego miejsca przedmiotu w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Ujęcie w osobny, obligatoryjny przedmiot przysposobienia czytelniczego i informacyjnego (co równoznaczne jest z nadaniem mu odpowiedniej rangi) wskazywałoby, iż powinien on być traktowany równorzędnie z pozostałymi szkolnymi przedmiotami nauczania. Dlatego na pierwszym etapie badań<sup>3</sup> interesowały mnie zwłaszcza problemy organizacyjne, związane z realizacją programu przysposobienia.

Badania sondażowe przeprowadzone w roku szkolnym 1994/1995 w 34 (wszystkich) kieleckich szkołach podstawowych, uzupełnione zostały rozmowami z nauczycielami bibliotekarzami oraz analizą dokumentacji bibliotecznej.

Pytania zawarte w ankiecie ujęto w trzy grupy tematyczne, dotyczące: 1) szkoły, 2) biblioteki, 3) przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. Dwie pierwsze części miały charakter wprowadzający, sytuujący biblioteki w szkołach oraz określający ich stan faktyczny. Dawało to jednocześnie możliwość odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu biblioteki są „technicznie” przygotowane do realizacji programu. Część trzecia ankiety (zasadniczy zrąb badań) pozwoliła natomiast na zebranie materiałów określających status przedmiotu.

Jednocześnie muszę dodać, że pomocne w określeniu pola badawczego były publikacje Jadwigi Andrzejewskiej oraz Marcina Drzewieckiego<sup>4</sup>, dotyczące nowocześnie pojmowanej roli i zadań współczesnej biblioteki szkolnej. Prace te nie tylko wytyczają obszar penetracji naukowych, ale także wyraźnie charakteryzują przemiany, które muszą zajść w bibliotekarstwie szkolnym, by można było dzisiejsze (adekwatne zresztą do rzeczywistości) określenie „biblioteka” zastąpić terminem „centrum dydaktyczne”.

---

<sup>3</sup> Na kolejnym etapie, który rozpocznie się w roku szkolnym 1996/1997, badaniami zostaną objęci uczniowie szkół podstawowych. Ich zadaniem będzie udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące samodzielnej pracy z książką i źródłami informacji. Obecnie opracowywane są testy dla wszystkich grup wiekowych, z wyłączeniem klas pierwszych i drugich. Wyniki testów mają umożliwić określenie stopnia efektywności działań nauczycieli bibliotekarzy w ramach realizacji przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. Ponadto wśród nauczycieli innych przedmiotów przeprowadzony zostanie sondaż na temat znajomości programu przysposobienia oraz wykorzystywania — w trakcie realizacji ich przedmiotów — wiedzy zdobytej przez uczniów na lekcjach bibliotecznych. Testy i sondaże zostaną uzupełnione analizą dokumentacji bibliotecznej, umożliwiającą przedstawienie trzech wskaźników: 1) zasięgu czytelnictwa, 2) aktywności czytelniczej oraz 3) obrotu literatury popularnonaukowej. Celem tych badań będzie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy przysposobienie czytelnicze i informacyjne w obecnym kształcie rzeczywiście pomaga uczniom w przygotowaniu do samokształcenia.

<sup>4</sup> J. Andrzejewska: *List otwarty do Biura Reformy Programów Szkolnych MEN w sprawie kształcenia uczniów jako użytkowników informacji*. „Biblioteka w Szkole” 1991, nr 5, s. 1—3; T a ż: *System edukacji czytelniczego-informacyjnej w szkole*. „Bibliotekarz” 1988, nr 10/11, s. 3—14; M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa 1991.

Spośród 34 kieleckich placówek oświatowych, w których prowadziłam badania, jedna szkoła (społeczna) nie posiada biblioteki. Uczniowie i nauczyciele korzystają ze zbiorów znajdujących się w pracowniach przedmiotowych. Przypodobienie czytelnicze i informacyjne — ujęte w osobny przedmiot nauczania — nie jest realizowane. Z technikami samodzielnej pracy umysłowej uczniowie zapoznają się w ramach poszczególnych przedmiotów.

Wszystkie pozostałe szkoły podstawowe (33) mają biblioteki o bardzo zróżnicowanym stanie. Prawidłowe funkcjonowanie bibliotek zależy od wielu warunków. Najistotniejsze z nich — o czym powszechnie wiadomo — to: kadra, środki finansowe, warunki lokalowe i wyposażenie.

Nie bez przyczyny na pierwszym miejscu wymieniam nauczycieli bibliotekarzy. W obecnej bowiem sytuacji społeczno-gospodarczej ogólna kondycja bibliotek szkolnych zależy w znacznym stopniu — co potwierdziły badania — od przedsiębiorczości, sztuki nawiązywania odpowiednich kontaktów i siły perswazji zatrudnionych w nich osób. Niezwykle istotna jest też umiejętność wyłamania się ze schematycznych ról narzucanych tradycyjnie bibliotekarzowi oraz — co się z tym wiąże — wiara we własne możliwości i jednocześnie świadomość znaczenia biblioteki w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Pomijam tu oczywiście tak podstawowe elementy, jak odpowiednie kwalifikacje, kompetencje, wiedza.

W tych placówkach, gdzie nauczyciel bibliotekarz czuje się równoprawnym partnerem (a nie jedynie usługodawcą) dla dyrekcji i grona pedagogicznego, biblioteka rzeczywiście partycypuje w zadaniach szkoły.

Analiza zebranych materiałów<sup>5</sup> wskazuje, że kieleccy nauczyciele bibliotekarze są odpowiednio — przynajmniej teoretycznie — przygotowani do pracy. Świadczą o tym następujące dane: spośród 75 pracowników 44 osoby mają wykształcenie wyższe bibliotekoznawcze; 16 — wyższe niekierunkowe (najczęściej to filolodzy polscy i rosyjscy) oraz studium podypłomowe z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej; 3 — studia wyższe oraz kurs bibliotekarski. Łącznie 84% ogółu zatrudnionych w bibliotekach szkół podstawowych legitymuje się odpowiednimi kwalifikacjami, czyli wykształceniem wyższym kierunkowym i pedagogicznym. Spośród pozostałych 12 pracowników — 7 ma ukończone studia wyższe, bez przygotowania bibliotekarskiego; 3 — wykształcenie średnie pedagogiczne i kurs bibliotekarski, a dwoje — średnie pedagogiczne bez przygotowania kierunkowego.

---

<sup>5</sup> Wszystkie dane liczbowe, którymi się posługuję, zostały zebrane na podstawie badań ankietowych i rozmów z nauczycielami bibliotekarzami kieleckich szkół podstawowych, przeprowadzonych w roku szkolnym 1994/1995 i na początku roku szkolnego 1995/1996; na podstawie analizy dokumentacji bibliotecznej wymienionych placówek (księgi inwentarzowe zbiorów, dowody wpływów, dzienniki bibliotek szkolnych, sprawozdania) oraz informacji uzyskanych w Wydziale Edukacji i Kultury Urzędu Miejskiego w Kielcach.

Z problemem fachowego przygotowania do pracy w bibliotece szkolnej łączy się odpowiedni warsztat pracy nauczyciela bibliotekarza, a więc specjalistyczny księgozbiór, wydawnictwa informacji bezpośredniej i pośredniej, czasopisma fachowe, kartoteki bibliograficzne i tekstowe związane z pracą pedagogiczną oraz zbiór pomocy dydaktycznych do przysposobienia czytelniczego i informacyjnego.

Dwa pierwsze elementy warsztatu znajdują się we wszystkich bibliotekach, choć w opinii nauczycieli bibliotekarzy nie są one wystarczające. Podobnie również wygląda w świetle sondażu dostęp do czasopism fachowych. Dwadzieścia dziewięć bibliotek posiada „Bibliotekę w Szkole” (ukazującą się od 1991 roku), dziesięć spośród nich dodatkowo „Poradnik Bibliotekarza”. Należy zaznaczyć, iż w kilku szkołach (spośród wymienionych) pracownicy nie dysponują funduszami na prenumeratę, sami kupują pisma bądź korzystają z nich w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej i Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej. Gorzej natomiast jest z kartotekami. Tylko dziewięć bibliotek ma kartoteki tekstowe (repertuarowe, konspektów lekcji bibliotecznych), dwie spośród nich także bibliograficzne, dotyczące pracy pedagogicznej. W pozostałych bibliotekach znajdują się luźne zbiory konspektów lekcji bibliotecznych i scenariuszy nielekcyjnych form pracy. Zbiory pomocy dydaktycznych do przysposobienia czytelniczego i informacyjnego gromadzone są również we wszystkich bibliotekach, ale tylko w dwudziestu pracownicy określają je jako kompletne i wystarczające.

Dwie pierwsze części ankiety, o czym już wspomniałam, miały dać odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu biblioteki są technicznie przygotowane do realizacji przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. „Techniczne przygotowanie” oznacza w tym kontekście odpowiednie warunki lokalowe (metraż, liczba i rodzaj pomieszczeń), zbiory biblioteczne (księgozbiór, zbiory audiowizualne, czasopisma) oraz warsztat informacyjno-bibliograficzny (księgozbiór podręczny, katalogi, kartoteki).

Warunki lokalowe kieleckich bibliotek nie są w pełni zadowalające, choć znacznie poprawiły się w porównaniu ze średnią krajową (dla bibliotek szkół podstawowych) z lat osiemdziesiątych, wynoszącą wówczas — co przytacza Marcin Drzewiecki za *Raportem o stanie bibliotek w systemie oświaty i wychowania*<sup>6</sup> — 15 m<sup>2</sup>. Przeciętna powierzchnia kieleckich bibliotek szkół podstawowych wynosi obecnie 48,5 m<sup>2</sup>. Jak wynika z ankiety, ponad połowa (51,5% — 17) bibliotek posiada pomieszczenia o powierzchni do 50 m<sup>2</sup>. Ale wśród nich jest jedna biblioteka o powierzchni 10 m<sup>2</sup> i cztery — do 20 m<sup>2</sup>. Powierzchnia pozostałych bibliotek (16, czyli 48,5%) kształtuje się natomiast w granicach od 50 do 150 m<sup>2</sup> (6 bibliotek: od 50 do 70 m<sup>2</sup>, 4: 80 m<sup>2</sup>, 1: 90 m<sup>2</sup>, 4: 100 m<sup>2</sup>, 1: 150 m<sup>2</sup>).

<sup>6</sup> M. Drzewiecki: *Biblioteka...*, s. 55.

Czternaście bibliotek mieści się w jednym pomieszczeniu, szesnaście — dysponuje dwiema izbami, jedna — trzema, a dwie — czterema. Czytelnie znajdują się w szesnastu bibliotekach. Jedna z nich oprócz czytelnicy posiada również salę dydaktyczną przeznaczoną do prowadzenia lekcji bibliotecznych, a jedna — salę audytoryjną (z pełnym wyposażeniem audiowizualnym), w której także realizowane jest przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Również tylko jedna z bibliotek (4-izbowa) dysponuje oprócz czytelnicy, wypożyczalni i magazynu pokojem do opracowywania zbiorów. Warto dodać, że duże biblioteki znajdują się nie tylko w nowych szkołach, oddanych do użytku w ostatnim dziesięcioleciu.

Księgozbiory bibliotek kieleckich szkół podstawowych kształtują się w granicach od 4 do 25 tys. woluminów, z tym, że najwięcej bibliotek (8) rozporządza 14—16 tys. tomów, po pięć bibliotek — 8—10 tys. 16—18 tys. i 18—20 tys. Trzy biblioteki posiadają księgozbiory liczące 10—12 tys. woluminów, po dwie 4—6 tys. i 12—14 tys., natomiast jedna dysponuje 6—8 tys. tomów, jedna: 22—24 tys. i również jedna: 24—25 tys. tomów.

Ważnym elementem składowym księgozbioru jest literatura popularnonaukowa, wspomagająca realizację procesu dydaktycznego. Ten rodzaj literatury stanowi, jak wykazały badania, do 5% ogółu księgozbioru w ośmiu bibliotekach, 5—10% — w czterech, 10—15% — w trzech, 25—30% — w czterech, 30—35% — w dwóch oraz 45—50% także w dwóch. Pracownicy (nowo zatrudnieni) trzech bibliotek nie potrafili określić odsetka literatury popularnonaukowej.

W tym miejscu trzeba zasygnalizować pewien problem. W wielu bibliotekach szkolnych nie prowadzi się statystyki dotyczącej liczby posiadanych woluminów literatury popularnonaukowej, liczby wypożyczeń tejże literatury czy wskaźnika jej obrotu. Pozytywnym natomiast objawem jest wydzielanie części literatury popularnonaukowej przeznaczonej do udostępniania na zewnątrz. Tylko trzy biblioteki stosują, w odniesieniu do tych wydawnictw, udostępnianie prezencyjne. Jest to spowodowane głównie niedostateczną liczbą posiadanych tomów.

Kolejnym ważnym elementem zbiorów bibliotecznych są czasopisma. Truizmem byłoby stwierdzenie, że wartość warsztatu informacyjno-bibliograficznego zależy w dużym stopniu m.in. od liczby prenumerowanych czasopism. A jednak w roku szkolnym 1994/1995 cztery biblioteki nie prenumerowały (z powodu braku środków finansowych) ani jednego tytułu. Piętnaście bibliotek prenumerowało czasopisma dla nauczycieli i uczniów, jedenaście — tylko metodyczne dla nauczycieli, natomiast dwie — tylko pisma dziecięce i młodzieżowe. Z jednej biblioteki nie uzyskałam danych na ten temat. Liczba prenumerowanych czasopism wahała się od 3 (6 bibliotek) do 33 (1 biblioteka). Po 27 tytułów miały trzy biblioteki, 21 — jedna, po 18 tytułów — dwie, po 16 — trzy, po 14 — dwie, 9 — jedna,

po 8 — cztery, po 5 — trzy, po 3 tytuły czasopism znajdowały się w sześciu bibliotekach.

Prenumeratę finansuje się najczęściej ze środków budżetowych szkół i komitetów rodzicielskich. W jednej bibliotece fundusze na czasopisma przekazywane były z dochodów sklepiku uczniowskiego, także w jednej — ze sprzedaży gazetki szkolnej, redagowanej w bibliotece.

Oprócz księgozbiorów i czasopism 22 biblioteki szkolne gromadzą również zbiory audiowizualne. Są to zazwyczaj kasety wideo i magnetofonowe oraz przezroczka, foliogramy itp. Należy jednak zaznaczyć, że zbiory te nie są wykorzystywane przez nauczycieli bibliotekarzy do realizacji lekcji bibliotecznych. Wspomagają one nauczanie innych przedmiotów, głównie języka polskiego. Większość zbiorów audiowizualnych przechowuje się w pracowniach przedmiotowych. Biblioteki prowadzą ewidencję i katalogi tych materiałów.

Podstawą optymalnej realizacji programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego jest warsztat informacyjno-bibliograficzny, a więc księgozbiór podręczny, katalogi, kartoteki i wszelkiego rodzaju zestawienia tematyczne. Jak wykazał sondaż, we wszystkich bibliotekach wydzielone są księgozbiory podręczne, ale ich zasobność zależy w dużym stopniu od wielkości i liczby pomieszczeń.

Na wartość informacyjną warsztatu wpływają z kolei prawidłowo prowadzone katalogi i kartoteki. W 31 bibliotekach znajdują się katalogi alfabetyczne, w dwóch natomiast są one dopiero tworzone. 29 bibliotek ma katalogi rzeczowe, w czterech — trwają prace nad ich przygotowaniem. Ponadto 10 bibliotek posiada katalogi tytułowe, 13 — ilustrowane, 10 — katalogi zbiorów audiowizualnych, 8 — czasopism. Wszystkimi rodzajami katalogów dysponują tylko 2 biblioteki.

Kartoteki bibliograficzne (głównie zagadnieniowe) znajdują się w 22 kieleckich bibliotekach szkolnych, tekstowe — w 13, pomocnicze (zarówno bibliograficzne, jak i tekstowe) — w 9. Łącznie tylko w sześciu bibliotekach są wszystkie rodzaje kartotek. Zebrany materiał zdaje się sugerować, iż nie wszyscy nauczyciele bibliotekarze doceniają rolę i znaczenie kartotek w działalności informacyjnej.

Podjęmując próbę podsumowania, można pokusić się o stwierdzenie, że generalnie — z pewnymi wyjątkami — biblioteki kieleckich szkół podstawowych są średnio przygotowane technicznie do realizacji przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. Przy obecnym stanie trudno mówić o stopniowym przekształcaniu bibliotek w podstawowe pracownie dydaktyczne szkół. Jest to możliwe tam, gdzie istnieją ku temu odpowiednie warunki. W realiach kieleckich tylko 6 bibliotek mogłoby obecnie, bez większych nakładów finansowych, zacząć funkcjonować jako interdyscyplinarne pracownie szkolne.

Optymalna działalność merytoryczna biblioteki szkolnej zależy od sprawnej organizacji. Ta z kolei łączy się ściśle z właściwym planowaniem wszelkich działań, począwszy od organizacyjno-technicznych, a skończywszy na pedagogicznych.

Planowanie lekcji bibliotecznych jest tym czynnikiem, który pozwala na systematyczne realizowanie treści programowych, a tym samym na uzyskanie lepszych efektów nauczania. Tymczasem wśród kieleckich placówek oświatowych, jak wykazały badania, tylko w czterech szkołach na początku roku szkolnego ustala się harmonogram lekcji bibliotecznych dla wszystkich klas, w jednej — dla klas I—III, w siedmiu szkołach lekcje odbywają się — na podstawie umowy z nauczycielami poszczególnych przedmiotów — w ramach lekcji języka polskiego, godziny wychowawczej i wychowania fizycznego. W dwóch szkołach jeden temat przypodobienia realizuje się po lekcjach, jeden — w ramach lekcji języka polskiego, wychowania plastycznego i wychowania fizycznego, natomiast w dwudziestu placówkach lekcje biblioteczne odbywają się tylko w trakcie nieoczekiwanych zastępstw. Zdarza się w tych szkołach, że niektóre klasy mają po kilka spotkań z nauczycielem bibliotekarzem w ciągu jednego semestru. Piszę „spotkań”, ponieważ z reguły nie są to typowe lekcje w czasie których realizuje się program przypodobienia, ale zazwyczaj stosuje się wówczas różnorodne formy pracy z książką. W opinii nauczycieli te spotkania przynoszą niejednokrotnie lepsze efekty nauczania niż obligatoryjne dwie godziny rocznie. Wynika to z większych możliwości kontrolowania postępów uczniów.

Należy też podkreślić, iż część nauczycieli bibliotekarzy, „skazanych” na nieoczekiwane zastępstwa, radzi sobie bardzo dobrze z zapewnieniem odpowiednich pomocy dydaktycznych na każdą lekcję, nawet wtedy, gdy dowiadują się o niej dosłownie pięć minut przed dzwonkiem. Wyłączają oni ze zbiorów komplety materiałów (książki, czasopisma, plansze itp. z konspektami lekcji włącznie) potrzebne do realizacji przypodobienia czytelniczego i informacyjnego.

Jak wykazał sondaż, w czternastu szkołach lekcje odbywają się w czytelni, w jednej — w specjalnej sali dydaktycznej, w jednej — w sali audytoryjnej, natomiast w tych bibliotekach (17), które dysponują tylko jednym pomieszczeniem — w salach lekcyjnych. W tej grupie jedna z bibliotek organizuje lekcje w Izbie Patrona szkoły. Oczywiście, przy opracowywaniu tematów związanych np. z budową i sposobami korzystania z katalogów, lekcje przeprowadzane są w wypożyczalni bądź w bibliotekach innych typów, znajdujących się w najbliższym otoczeniu szkoły.

Przy realizacji przypodobienia czytelniczego i informacyjnego niezbędna jest współpraca nauczycieli bibliotekarzy z nauczycielami innych przedmiotów oraz z bibliotekami wyżej zorganizowanymi. W świetle zebranych materiałów pięć bibliotek w ogóle nie prowadzi takiej współpracy, dziewiętnaście bib-

liotek deklaruje, że współpracuje z polonistami, sześć — z nauczycielami innych przedmiotów (w tym głównie nauczania początkowego oraz wychowawcami klas), dziewiętnaście z filiami dziecięcymi Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej, dwanaście — z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką, cztery — z bibliotekami Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Politechniki Świętokrzyskiej, jedna — z Instytutem Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowo-Technicznej WSP, jedna z biblioteką Zespołu Szkół Zawodowych (liceum i technikum).

Współpraca nauczycieli z biblioteką szkolną w zakresie realizacji przysposobienia sprowadza się zazwyczaj, jak wynika z ankiety, do form organizacyjnych. Chodzi tu przede wszystkim o wspólne ustalenia, w czasie których przedmiotów mają być przeprowadzone lekcje biblioteczne oraz w zeszycie jakiego przedmiotu mogą być wpisywane notatki z lekcji bibliotecznej. Brakuje natomiast współpracy merytorycznej, czyli egzekwowania od uczniów wiadomości zdobytych w trakcie przysposobienia. A trzeba pamiętać, że nauczyciele, głównie poloniści, mają takie możliwości, ponieważ uczniowie robią notatki najczęściej w zeszytach do języka polskiego. Tę formę prowadzi się w większości (27) szkół, w dwóch wypadkach wnioski z lekcji bibliotecznych notowane są na luźnych kartkach, w czterech zaś szkołach w ogóle nie ma zwyczaju prowadzenia notatek.

W opinii ankietowanych bibliotekarzy nauczyciele sporadycznie wykorzystują praktyczne umiejętności młodzieży w zakresie samodzielnej pracy z książką i źródłami informacji. Brak ze strony nauczycieli konsekwentnego i systematycznego odwoływania się do doświadczeń zdobytych w bibliotece sprawia, że uczniowie nie tylko nie mają wyrobionej motywacji do stosowania tych zasad w codziennej nauce, ale nawet czasami nie rozumieją sensu przysposobienia czytelniczego. Traktują ten przedmiot jako dodatkowe, zupełnie niepotrzebne obciążenie. Poza tym brak zainteresowania nauczycieli przysposobieniem czytelnicznym i informacyjnym powoduje, że bibliotekarze coraz rzadziej zadają starszym uczniom prace domowe w postaci np. sporządzenia zestawienia tematycznego. Młodzież z zasady (poza nielicznymi wyjątkami) nie wykonuje takich poleceń, bo wie, że nikt nie sprawdzi ich pracy. Zdecydowanie inny stosunek do przysposobienia, w opinii bibliotekarzy, wykazują uczniowie młodszy, którzy chętnie wykonują wszystkie polecenia i często sami, nazajutrz po lekcji bibliotecznej, zgłaszają się do biblioteki, żeby pokazać „odrobioną” pracę domową. Według przeprowadzonych badań tylko w siedmiu szkołach prace domowe systematycznie są zadawane, w ośmiu — sporadycznie, natomiast w osiemnastu — w ogóle nie stosuje się tej formy.

Innym rodzajem współpracy z nauczycielami (głównie polonistami) jest umowa w kwestii nagradzania — bardzo dobrymi ocenami z języka polskiego — uczniów szczególnie wyróżniających się na lekcjach bibliotecznych.



W opinii pracowników sześciu bibliotek wykorzystujących tę możliwość, jest to istotny bodziec w aktywizowaniu dzieci i młodzieży.

Nieco lepiej układa się współpraca nauczycieli bibliotekarzy z bibliotekami innych typów. Najczęściej stosowaną formą są wycieczki klas młodszych do pobliskich filii dziecięcych Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej, a klas starszych do Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej oraz bibliotek szkół ponadpodstawowych i wyższych. Częstotliwość kontaktów zależy od lokalizacji bibliotek innych typów. Im bliżej się znajdują, tym więcej lekcji odbywa się poza szkołą, co wiąże się z kwestią opieki nad uczniami.

Wyniki przeprowadzonego sondażu wskazują, że kieleccy nauczyciele bibliotekarze nie mają szczególnych merytorycznych problemów z realizacją przysposobienia czytelniczego i informacyjnego. Starają się wykorzystywać możliwość elastycznego traktowania treści programowych. Najczęściej stosowanym w praktyce zabiegiem jest przesunięcie niektórych tematów między poziomami. Dotyczy to głównie klasy IV i V, a konkretnie — lekcji kształcących umiejętność korzystania z katalogu alfabetycznego i rzeczowego. Starają się także modyfikować pewne treści nauczania, które — w ich opinii — są niedostosowane do poziomu uczniów, oraz rozszerzać pewne zagadnienia (np. w klasie III temat: *Budowa książki*; w klasie VI temat: *Kartoteka zagadnieniowa i osobowa*).

Poza tym, gdy warunki lokalowe i wyposażenie bibliotek oraz brak odpowiedniego warsztatu informacyjno-bibliograficznego nie pozwalają na przeprowadzenie lekcji, organizowane są wycieczki do placówek pozaszkolnych, wyżej zorganizowanych.

Zdarzają się jednak wypadki, gdy sami nauczyciele bibliotekarze traktują przysposobienie czytelnicze i informacyjne jako dodatkowy, czasami wręcz niepotrzebny obowiązek. Według nich program dysponuje zbyt małą liczbą godzin, by mógł być efektywny, szczególnie w sytuacji braku zainteresowania przedmiotem ze strony pozostałych nauczycieli. Tym samym stosunek grona pedagogicznego wpływa negatywnie na zainteresowanie młodzieży lekcjami bibliotecznymi. Dodatkowym utrudnieniem jest niemożność kontrolowania postępów uczniów i często dużą część kolejnej lekcji trzeba przeznaczyć na przypomnienie poprzednio przekazanych wiadomości, zamiast zacząć realizację nowych treści. Poza tym brak widocznych efektów nauczania wpływa niekorzystnie na stosunek nauczycieli bibliotekarzy do przedmiotu. Powoduje to, iż nierzadko lekcje biblioteczne są realizowane na zasadzie „robię, bo muszę”.

Mimo wielu problemów (organizacyjnych i merytorycznych) nauczyciele bibliotekarze prawie zgodnie twierdzą, iż przysposobienie czytelnicze i informacyjne jest niezbędne we współczesnej szkole. Jednak w ich opinii program w wielu szkołach nie doczekał się dotychczas należnego mu miejsca w pro-

cesie dydaktyczno-wychowawczym. Główne przyczyny takiego stanu rzeczy — jak wynika z badań — są następujące:

- nieumieszczanie lekcji bibliotecznych w harmonogramie zajęć dydaktycznych szkoły oraz realizowanie ich często w czasie zastępstw (biblioteki nie dysponują w tych szkołach dodatkowymi godzinami), pomniejszające rangę przedmiotu wśród nauczycieli i uczniów;
- złe warunki lokalowe bibliotek, brak pomocy i środków dydaktycznych, a także niemożność kontrolowania i oceny postępów uczniów oraz brak zeszytów przedmiotowych;
- małe zainteresowanie lekcjami bibliotecznymi ze strony nauczycieli, zobligowanych do współpracy z bibliotekarzami, wpływające niekorzystnie na rolę przedmiotu w przygotowaniu dzieci i młodzieży do samokształcenia;
- nieodpowiednie przygotowanie niektórych nauczycieli bibliotekarzy do realizacji przedmiotu (polegające na nieumiejętności wyrobienia właściwych motywacji u uczniów i uzasadnienia praktycznych korzyści lekcji bibliotecznych).

# Aneks

## KWESTIONARIUSZ ANKIETY dla nauczycieli bibliotekarzy

### I. SZKOŁA PODSTAWOWA NR

1. Nauczyciele:
2. Uczniowie:
3. Klasy: , w tym 1—3: , 4—8:

### II. BIBLIOTEKA

1. Pracownicy ogółem: , liczba etatów:  
wykształcenie: .....
2. Budżet: 1994/1995 — , 1995/1996 —
3. Działalność „gospodarcza” pracowników biblioteki:  
— sprzedaż książek (umowa z wydawnictwami):  
— kiermasze, aukcje itd.:  
— inne:
4. Lokalizacja: parter , I piętro , II piętro , inne:
5. Lokal: powierzchnia .....m<sup>2</sup>; liczba izb.....; w tym:  
czytelnia , wypożyczalnia , magazyn , pokój do opracowywania  
zbiorów  
inne: .....
6. Godziny otwarcia:
7. Informacja wizualna o bibliotece (na terenie szkoły): tak , nie
8. Zbiory biblioteczne:  
— księgozbiór ogółem: , w tym literatura popularnonaukowa:  
literatura popularnonaukowa udostępniana do domu: tak , nie  
lektury szkolne wydzielone: tak , nie  
— zbiory audiowizualne:  
.....  
.....
- czasopisma, liczba tytułów prenumerowanych:  
tytuły.....  
.....
9. Warsztat informacyjno-bibliograficzny:  
— księgozbiór podręczny.....  
— katalogi: alfabetyczny , rzeczowy , tytułowy , ilustrowany , zbiorów  
audiowizualnych , czasopism  
inne: .....

- kartoteki:
  - bibliograficzne (jakie) .....
  - tekstowe (jakie) .....
  - pomocnicze (jakie) .....

### III. PRZYSPOSOBIE NIE CZYTELNICZE I INFORMACYJNE

#### 1. Sprawy organizacyjne:

- harmonogram zajęć ustala się na początku roku szkolnego
- lekcje realizuje się w czasie zastępstw
- inne .....
- w jaki sposób wychowawcy klas i uczniowie informowani są o lekcjach .....

- lekcje realizowane są w: czytelnii..., wypożyczalni..., sali do *Przysposobienia*..., sali lekcyjnej....., innej bibliotece (jakiej) .....

#### 2. Czy biblioteka dysponuje odpowiednimi pomocami dydaktycznymi do wszystkich lekcji?

#### 3. Czy w bibliotece znajdują się kartoteki (bibliograficzne i tekstowe) konspektów lekcji bibliotecznych?

#### 4. Czy pracownicy biblioteki korzystają z:

- konspektów lekcji bibliotecznych publikowanych w czasopiśmie fachowych (jakich) .....

#### 5. Czy pracownicy biblioteki współpracują w ramach realizacji *Przysposobienia* z:

- nauczycielami języka polskiego .....
- nauczycielami innych przedmiotów (z kim, w jaki sposób, sprawa ocen) .....
- innymi bibliotekami (jakimi) .....

#### 6. Gdzie uczniowie robią notatki z lekcji bibliotecznych?

- zeszyt do języka polskiego
- specjalny zeszyt do *Przysposobienia*, prowadzony od pierwszej klasy
- inne .....

#### 7. Czy zadawane są prace domowe? Na czym polegają? .....

#### 8. Minęło pięć lat od modyfikacji programu *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*. Co Pani sądzi o nowym programie? .....

#### 9. Które tematy sprawiają najwięcej kłopotów? Dlaczego? .....

#### 10. Od czego zależy optymalna realizacja programu? .....

#### 11. Czy widzi Pani efekty swojej pracy pedagogicznej? .....

DOROTA GRABOWSKA

## ***Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym***

Artykuł przedstawia doświadczenia zdobywane podczas prowadzenia przedmiotu *Metodyka pracy z czytelnikiem dziecięcym*. Przedmiotu tego nauczam od 3 lat w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej na Uniwersytecie Warszawskim. Zagadnienia dotyczące metodyki pracy z czytelnikiem dziecięcym mogę podzielić na trzy bloki. Pierwszy przedstawia kwestie związane z tym, co w tym zakresie dzieje się na świecie. Drugi blok to poznanie i zobaczenie tego, co robią bibliotekarze w Polsce, a trzeci wskazuje, co można robić (w tym mieszczą się pomysły na pracę, a właściwie „zabawę”, z książką).

### ***Próba wychwycenia światowych trendów***

Już po przeczytaniu pierwszych artykułów nasuwa się przekonanie, że dziecko — przyszły czytelnik, powinno jak najwcześniej zetknąć się z książką. W północnej Karolinie<sup>1</sup> od kilku lat bibliotekarze dziecięcy próbują organizować zajęcia dla małych dzieci (do 3 lat). Każde spotkanie trwa 20 minut. Rozpoczyna się zwyczajowym rytuałem, np. dzwonkiem. W zajęciach uczestniczą dzieci i ich mamy bądź ojcowie. Wszyscy siedzą na kolo-

---

<sup>1</sup> D. Young, Ch. Baar-Lindsay: *Dzieci do lat trzech i biblioteki*. W: *Dziecko, książka, biblioteka*. Wybór tekstów G. Lewandowicz. Warszawa 1993, s. 57—61.

rowych poduszkach, dywanikach na podłodze. W skrócie plan takich zajęć wygląda następująco:

- książka,
- piosenka,
- książka,
- zabawa manualna,
- książka lub scenka z lalkami,
- piosenka,
- kilka ćwiczeń ruchowych.

Wybiera się najkrótsze książki, proste piosenki i nieskomplikowane zabawy manualne. Każdy element trwa 2 minuty, a więc uwzględnia możliwości koncentracji uwagi u małych dzieci.

W Centereach w Stanie Nowy York (USA)<sup>2</sup> prowadzi się specjalne programy biblioteczne dla rodziców i małych dzieci. W jednym pokoju znajduje się obszar zbiorów bibliotecznych, obszar gier i zabawek (zabawki, klocki, lalki, puzzle, książki, nagrania itp.). Rodzice siedzą na dywanie z dziećmi i bawią się razem z nimi. Trzeci obszar to obszar działalności i sztuki. W nim znajdują się stoły i materiały do klejenia, wycinania, szkicowania i malowania.

Organizowane są również dodatkowe zajęcia dla rodziców, w których uczestniczą też fachowcy z różnych dziedzin życia i bibliotekarze. Bibliotekarze oddziałów dziecięcych wpływają m.in. na rozwój edukacji rodziców, widzą siebie jako nić łączącą bibliotekę, rodzinę i społeczność. Chcą, by rodzice czytali i bawili się ze swoimi dziećmi, wykorzystywali zbiory i zasoby biblioteki. Dążą do tego, aby rodzice zwracali się o pomoc do biblioteki.

W Japonii powstały prywatne biblioteczki „bunko”<sup>3</sup>. W tych bardzo małych placówkach, mieszczących się w jednym pokoju prywatnego mieszkania, księgozbiór nie przekracza 2000 egzemplarzy. „Bunko” odwiedzają raczej młodsze dzieci, od pierwszego do ósmego roku życia (wiek nie jest regulowany żadnymi przepisami). „Bunko” stanowią przejściowy etap między biblioteką domową a „prawdziwą” biblioteką. Matki odwiedzają biblioteki „bunko” — piją herbatę, jedzą ciasteczka. Bogatszy księgozbiór niż domowy, który można swobodnie penetrować, nie ma katalogów, działów czy poziomów. Są tu organizowane zajęcia, np. czytanie, opowiadanie baśni, zajęcia manualne, muzyczne, wycieczki.

Obniżenie wieku, w którym dziecko może trafić do biblioteki, wiąże się przede wszystkim z nowymi poglądami na rozwój dziecka. Badania wykazu-

<sup>2</sup> S. Flinberg: *Specjalny program biblioteczny dla rodziców i małych dzieci*. W: *Dziecko, książka, biblioteka...*, s. 66–67.

<sup>3</sup> J. Papużińska: *Bunko — dobrosąsiedzka biblioteka dla dzieci*. „Guliwer” 1991, nr 1 s. 36–38.

ją, że okres od urodzenia do trzeciego roku życia jest bardzo ważny dla przyszłości dziecka. Właśnie w tym czasie rozwój emocjonalny i intelektualny rzutuje na jego przyszłość, a książka może pomóc w rozwoju dziecka. Dr Miriam Stoppard stwierdza:

Gdybym miała wskazać jeden tylko sposób wzbogacania doświadczeń dziecka i stymulowania jego prawidłowego rozwoju, poradziłabym trzymanie w domu książek. Jeżeli lubisz czytać, daj to dziecku wyraźnie do zrozumienia i rozmawiaj z nim o tym, a wtedy i ono polubi książki.<sup>4</sup>

Zmieniają się również poglądy na naukę czytania. Trzeba uczyć dziecko od urodzenia i wtedy w wieku 4 lat dziecko może czytać, a już na pewno idąc do szkoły, powinno umieć czytać. Na naszym rynku ukazała się publikacja Gleen Doman, Janet Doman *Jak nauczyć małe dziecko czytać*<sup>5</sup>, która propaguje tego typu poglądy.

Wszystkie te przekonania mają wpływ na stosunek do książki i czytania. Książka — zabawka, czytanie — radość, zabawa. Mówi się nie o obowiązku czytania, ale o przyjemności czytania. W związku z tym promuje się wszystkie metody pracy z książką, podczas których dziecko bawi się, nie przeżywa stresu ani lęku. Tu zaczynają się bardzo ważne zadania dla bibliotek. Biblioteki powinny być otwarte, przyciągnąć czytelnika i zaproponować mu ciekawe formy obcowania z książką.

Ukazując sposoby zbliżenia czytelników do biblioteki, odwołam się do przykładów francuskich. Bibliotekarze wykonują (na ksero) zaproszenia na organizowane przez siebie imprezy i rozsyłają je do żłobków, przedszkoli, szkół, przychodni lekarskich itp., ogólnie mówiąc — do wszystkich instytucji związanych z dzieckiem. Bardzo często biblioteki mieszczą się w różnych „dziwnych” miejscach: w starym, niepotrzebnym szkolnym autobusie, zaadaptowanym starym pociągu. Pomieszczenia bibliotek rozmaicie się stylizuje, np. na morze, sad. W bibliotece w Grand Forks, w północnej Dakocie<sup>6</sup>, oddział dziecięcy zajmuje powierzchnię w kształcie litery L, wydzielono ją z antresoli nad czytelnią dla dorosłych. Trzy okna, takie jak w samolocie, umożliwiają obserwowanie czytelnia dla dorosłych i sprawiają, że dzieci nie czują się opuszczone, zwłaszcza gdy w czytelnii przebywają ich rodzice.

W bibliotekach francuskich często w części dla najmłodszych książki znajdują się w koszach, pudłach, skrzynkach. Pojemniki z książkami, ustawione nisko na podłodze, są łatwo dostępne dla dzieci. Mali czytelnicy sami

<sup>4</sup> M. Stoppard: *Zbadaj swoje dziecko. Jak poznać i rozwijać ukryte możliwości dziecka*. Warszawa 1992.

<sup>5</sup> G. Doman, J. Doman: *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Warszawa 1992.

<sup>6</sup> E. Mc. Cormick: *Biblioteka dla dzieci — sposoby jej ożywienia*. W: *Dziecko, książka, biblioteka...*, s. 22—23.

penetrują pojemniki i dokonują wyboru. Rozmieszczone wokoło dywaniki, pufy, poduszki, klocki z gąbki, leżaki mają umożliwić dziecku wygodną (wybraną przez siebie) pozycję do lektury. W miejscu dla najmłodszych znajdują się też zabawki: pluszowe misie, pieski, lalki i oczywiście książki-zabawki — z plastiku, drewna, materiału, składane, z pozytywką, pachnące, z elementami do manipulacji, wszystkie bardzo kolorowe.

W bibliotekach znaczące miejsce zajmują bibliotekarze-animatory, wykazujący umiejętności np. w zakresie podstawowych form teatralnych, form ekspresji muzycznej lub mimicznej, organizowania zabaw ruchowych, posiadający zdolności manualne, czy też plastyczne itp. W celu przyciągnięcia czytelnika biblioteki podejmują rozmaite działania. W Clamart bibliotekarze wymyślili „koszyk z książkami”. Biorą do koszyka książki i wędrują do dzieci. Siadają na ławce w parku, na murku przed domem. Przychodzą dzieci, bibliotekarz opowiada, dzieci przeglądają książki, wybierają sobie książkę, którą mogą wypożyczyć do domu. Te, które są po raz kolejny, przynoszą książki przeczytane, wybierają nowe. Podstawą sukcesu tej akcji, jak i wielu innych, jest konsekwencja. Nie mogą to być akcje jednorazowe.

W Belgii, w prowincji Liège, organizowane są regularnie trasy bibliobusów, spotkania z animatorami, którzy opowiadają bajki, urządzają teatrzyki, rysują, grają itp. Po placówkach wędrują „walizki tematyczne”, czyli wystawki lub zestawy książek na określony temat.

Biorąc pod uwagę stosowane metody pracy z czytelnikiem, należy stwierdzić, że wszystkie są dopuszczalne, liczy się rezultat — przyciąganie dzieci nie uczęszczających do biblioteki, utrzymanie tych, którzy bibliotekę odwiedzają. Oprócz form typowo bibliotecznych, jak godzina baśni, kluby czytelnicze, dyskusja nad książką itp., wykorzystuje się formy nietypowe dla bibliotek, np. aranżowanie spotkań dla kolekcjonerów, zabawy z komputerem, zakładanie klubów teatralnych, malarskich. W tych wypadkach książka stanowi inspirację.

Należy jeszcze raz podkreślić, że przy organizowaniu zajęć dla najmłodszych uczestniczą rodzice, bo przecież oni decydują o tym, kiedy dziecko trafi do biblioteki. Przy inicjacji literackiej ważna jest obecność rodzica, gdyż dla dziecka większą rolę odgrywa bliskość kochającej osoby niż posiadanie pięknej książki.

## *Sytuacja w Polsce*

W Polsce przeważają biblioteki pasywne, przyjmujące tych, którzy chcą czytać. Nie próbują przyciągnąć czytelnika, chociaż zdarzają się chlubne wy-



jątki. Nie wystarczy wydzielić kącik dla najmłodszych, zaopatrzyć go w książki, gry, wideo i czekać — zjawiają się chętni czy nie.

W literaturze polskiej dokonywano różnych podziałów metod pracy wykorzystywanych w bibliotekach. Iwona Stachelska dzieliła je na: formy żywego słowa, wizualne i formy łączone<sup>7</sup>. Jacek Wojciechowski zaś wyodrębnił następujące formy pracy<sup>8</sup>:

- indywidualne — praca z konkretnym czytelnikiem,
- quasi-zbiorowe — wszelkiego rodzaju reklamy, z dominującą formą wizualną,
- zbiorowe — organizowane w grupach,
- zespołowe w małych grupach.

Zastanawianie się nad podziałami nie jest — moim zdaniem — najistotniejsze. Liczą się rezultaty, ponadto czyste metody realizuje się rzadko. Najczęściej się one uzupełniają. Grażyna Lewandowicz napisała:

Żadne jednak klasyfikacje nie oddadzą w pełni różnorodności i bogactwa zajęć z dziećmi. Najważniejszy jest taki wybór form, aby były dostosowane do warunków, w jakich pracujemy: lokalowych, personalnych, wynikających z potrzeb środowiska, zainteresowań i wieku czytelników.<sup>9</sup>

Można omówić kilka wybranych metod pracy, biorąc pod uwagę te najefektywniejsze dla młodszego czytelnika dziecięcego.

Na pierwszym miejscu chciałabym wymienić opowiadanie bajek. To trochę zaniedbana obecnie metoda, chociaż mamy chlubne tradycje. W 1958 roku została wydana książka Stefanii Wortman: *Baśń w literaturze i życiu dziecka. Co i jak opowiadać*<sup>10</sup>, z cennymi uwagami dotyczącymi opowiadania baśni, które nic nie straciły na aktualności. Autorka stwierdza, że tradycja ustna jest najbliższa pierwotnemu charakterowi baśni. Podczas słuchania baśni dzieci uczą się skupienia, radosnego obcowania ze światem fantazji, baśń przemawia do uczuć. S. Wortman wyróżniła dwa rodzaje opowiadania baśni: recytatorski i gawędziarski. Gawędziarski pozwala na większą swobodę w przekazywaniu treści, na wplatanie wyjaśnień. Zarówno jeden, jak i drugi sposób opowiadania wymaga od opowiadającego odtworzenia atmosfery baśni. Opowiadać należy w czasie teraźniejszym lub przyszłym niedokonanym, w ten sposób podkreślając nieprzemijalność baśni. Można dokonywać pewnych zmian, ale po dokładnym przemyśleniu. Sława Łabanowska, która po dziś dzień opowiada baśnie w Bibliotece Publicznej na Ochocie w Warszawie, często przypomina

<sup>7</sup> I. Stachelska: *W bibliotece dla dzieci*. Warszawa 1972.

<sup>8</sup> J. Wojciechowski: *Podstawy pracy z czytelnikiem*. Warszawa 1991.

<sup>9</sup> G. Lewandowicz: *W bibliotece szkolnej*. Warszawa 1994.

<sup>10</sup> S. Wortman: *Baśń w literaturze i życiu dziecka. Co i jak opowiadać*. Warszawa 1958.

zdarzenie, które ją spotkało. Podczas opowiadania baśni postanowiła złagodzić jej zakończenie; nie uśmierciła czarownicy, lecz zamieniła ją w czarnego kruka. Wywołało to przerażenie jednego z małych słuchaczy, który dociekliwie dochodził, co będzie, jak czarownica przyleci do nich. Widział on bowiem czarne kruki, a jeden z nich mógł być czarownicą. To zabawne zajście świadczy o tym, że powinniśmy głęboko zastanowić się nad doborem repertuaru i wszelkimi zmianami dokonywanymi w treści bajek.

Opowiadanie powinno trwać 30–45 minut, nie dłużej. Opowiadać praktycznie można wszędzie, należy jednak pamiętać, że słuchacze muszą siedzieć wygodnie. Opowiadanie można wzbogacić różnymi rekwizytami, uzupełnić muzyką, rysunkami, inscenizacją, lecz niektórzy uważają, że najsilniej oddziałuje głos i ekspresja opowiadającego.

Metoda opowiadania baśni przeżywa swój renesans np. we Francji, USA. Może i u nas jest czas na przypomnienie tej metody. S. Niedziela w latach osiemdziesiątych napisała kilka artykułów, które ukazały się w „Poradniku Bibliotekarza”: *Baśnie z różnych stron świata, Z baśnią przez świat, Bajki z zaczarowanego rękawa. Wieczór baśni czeskich*<sup>11</sup>. W „Guliwerze” w 1992 roku opublikowała natomiast *Baśniowe wspomnienia (o sposobach popularyzacji baśni wśród dzieci)*<sup>12</sup>. Mam nadzieję, że pozostaną nam nie tylko wspomnienia.

Metodą często stosowaną w pracy z najmłodszymi jest głośne czytanie. Chętnie słuchają ci, którzy nie umieją czytać, oraz ci, którym czytanie sprawia jeszcze trudność. Jak ważne jest głośne czytanie dla najmłodszych, nie trzeba nikogo przekonywać. Dzieci wzbogacają słownictwo, podnoszą sprawność językową, rozwijają wyobraźnię, ćwiczą koncentrację. Czytanie może być dobrą zabawą. Zaspokaja potrzebę bliskiego kontaktu z czytającym. Może być przerywane wyjaśnieniami, pokazaniem ilustracji, wielokrotnym powracaniem do najciekawszych fragmentów. K. Zelan w *On Learning to read* wyróżnił w nauce czytania dwa elementy: umiejętność dekodowania i przyswojenie motywacji. Sukces odnosi się wtedy, kiedy nauczyciel nauczy motywacji, zachęci do czytania. Należy pamiętać, że czytanie ma być przyjemnością, a nie przymusem. Powodzenie zapewnia wczesny początek nauki i dostosowanie repertuaru do możliwości dziecka.

W bibliotece można również organizować spotkania zarówno z autorami, jak z innymi ciekawymi ludźmi. Do każdego spotkania trzeba też przygotować publiczność. Uczestnicy powinni wiedzieć, z kim będzie spotkanie, a jeżeli jest to autor, powinni znać jeden lub kilka utworów pisarza. Trzeba wspólnie

<sup>11</sup> S. Niedziela: *Baśnie z różnych stron świata*. „Poradnik Bibliotekarza” 1986, nr 1, 4, 5, 9; T a ż: *Z baśnią przez świat*. „Poradnik Bibliotekarza” 1985, nr 7–8; T a ż: *Bajki z zaczarowanego rękawa. Wieczór baśni czeskich*. „Poradnik Bibliotekarza” 1985, nr 11–12.

<sup>12</sup> T a ż: *Baśniowe wspomnienia (o sposobach popularyzacji baśni wśród dzieci)*. „Guliwer” 1992, nr 6.

z dziećmi przygotować pytania i nie wolno organizować „spędu”. Zapewnić winno się dobrą słyszalność, dobry kontakt z gościem. Spotkania takie na długo zostają w pamięci młodych czytelników, stanowią również doskonałą reklamę i zachętę do czytania.

Jeszcze jednej metodzie chciałabym poświęcić więcej miejsca — małym formom teatralnym. Grażyna Lewandowicz w książce *W bibliotece dla dzieci* wśród wyróżnionych imprez umieszcza m.in. formy teatralne. Zabawa w teatr bywa sposobem na przeciągnięcie dzieci do biblioteki, jedną z metod przekazania treści. Można tworzyć improwizacje, np. przeczytać, a jeszcze lepiej opowiedzieć utwór, a później przydzielić dzieciom role i wspólnymi siłami odtworzyć zapamiętane treści. Zaaranżuje się dobrą zabawę, jeżeli wcześniej przygotuje się przebrania, drobne rekwizyty, dekorację. Wykorzystanie marionetek, kukielek to też przecież mała forma teatralna. Do stworzenia kukielkowego teatrzyku niekoniecznie potrzeba wielkich nakładów, wystarczy np. rękawiczka i piłeczki pingpongowe. Tak zaczyna się teatrzyk pięciu palców. Czasami wystarczą chustki i wiązane na nich supełki, do tego guziki i powstaje teatrzyk supełków. Wszystko to nie jest żadną nowością, o tym pisała już Maria Kownacka.

Pominęłam wiele innych form pracy w bibliotece: prelekcje, odczyty, dyskusje, wystawy, plakaty, konkursy, gry i zabawy, wideo, płyty, komputer. Wiele pomysłów na zabawę z książką podsuwają czasopisma: „Guliwer”, „Poradnik Bibliotekarza”, „Biblioteka w Szkole”, można również oprzeć się na własnej pomysłowości.

Dla najmłodszych czytelników możemy proponować zbudowanie z książek małego miasteczka lub jego fragmentu, wioski, czy jednego gospodarstwa ze wszystkimi jego elementami. Każdy sposób wykorzystania książki jest dozwolony (nie wolno tylko świadomie jej niszczyć). Można je ustawiać we wszystkie strony, a także układać, np. jako imitację trawy, otwierać na stronie, gdzie są zwierzątka, rośliny lub ludzie. Rozwiązania są nieograniczone. Dla maluchów książki z kolorowymi okładkami mogą służyć do gry w domino. Kryterium doboru będą rysunki znajdujące się na okładce. Dzieci tworzą układankę, w której wykorzystane elementy ilustracji tworzą ciąg logiczny (ważne jest przy tym, aby dzieci potrafiły umotywowować swój wybór). Na podstawie książki M. Terlikowskiej *Kuchnia pełna cudów*, *Kuchnia z niespodzianką* możemy robić np. bałwanki na słodko i słono. Każdy bal, a nawet dyskotekę można wykorzystać do promocji książek. Możemy np. zorganizować Bal Pana Kleksa, w którym uczestnicy przebierają się za bohaterów z książek Jana Brzechwy, odwiedzić ZOO z Brzechwą i jego wierszykami: *Niedźwiedź*, *Żółw* itd. Pomysły można mnożyć.

Problematyka związana z metodami pracy bibliotecznej jest dużo szersza niż zasygnalizowana w moim szkicu. Przedstawiłam te zagadnienia, które uważam za ważne i godne uwagi.

EWA BIENIASZ

## ***Model współpracy bibliotek oświatowych na przykładzie województwa rzeszowskiego***

Biblioteki oświatowe: szkolne i pedagogiczne, przez lata odgrywające istotną rolę w sferze edukacyjnej narodu, znalazły się w ostatnim czasie w ostrym kryzysie. Czy wyjdą z niego obronną ręką, czy też padną — trudno dziś wyrokować. Póki jeszcze istnieją, trzeba robić wszystko, by w możliwie najlepszy sposób wypełniały zadania, do których zostały powołane. A ponieważ główną przyczyną złej sytuacji bibliotek jest fatalna kondycja finansowa oświaty, środki zapobiegające katastrofie nie mogą być kosztowne.

Przedstawiam zatem model działalności bezinwestycyjnej, który polega na współpracy bibliotek szkolnych i pedagogicznych i który od dwóch lat stosuje się w praktyce w województwie rzeszowskim. Współpraca, a raczej wszechstronna pomoc udzielana bibliotekom szkolnym przez bibliotekę wojewódzką, nie wymagała żadnych dodatkowych środków, konieczne okazało się natomiast odrzucenie rozwiązań tradycyjnych obowiązujących w oświacie oraz wprowadzenie pewnych korekt organizacyjnych.

Obowiązująca — jak dotąd — w Polsce *Ustawa o bibliotekach* z 1968 roku w artykule 22, punkcie 1 mówi, że „biblioteki szkolne służą realizacji programu nauczania oraz kształceniu i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli”. W tym samym rozdziale w punkcie 2 czytamy, iż „biblioteki pedagogiczne służą rozwojowi oświaty i wychowania przez prowadzenie działalności w zakresie kształcenia i doskonalenia pracowników pedagogicznych”. Zgodnie z *Ustawą...* działają zatem w Polsce dwie odrębne sieci biblioteczne, których cele są podobne, a krąg czytelniczy niemal tożsamy, służą bowiem tym, którzy nauczają, i tym, którzy są nauczani. A mimo to organizacyjnie są rozdzielone.

Sieć bibliotek pedagogicznych tworzą biblioteki wojewódzkie i ich filie zlokalizowane w dawnych powiatach. Dysponują dobrze wykształconą kadrą, a warto tu nadmienić, że wymagania kwalifikacyjne w oświacie są bardzo rygorystyczne: bibliotekarz pedagogiczny musi mieć wykształcenie wyższe i podwójne kwalifikacje — bibliotekarskie oraz pedagogiczne. Biblioteki pedagogiczne dysponują bogatymi zbiorami o charakterze naukowym i dobrym warsztatem informacyjnym.

Biblioteki szkolne są z definicji uboższe. Dysponują skromnym liczbowo księgozbiorem, treściowo ukierunkowanym na potrzeby uczniów. Sprawą ważną jest poziom kwalifikacji nauczycieli bibliotekarzy oraz zdolność finansowa biblioteki szkolnej do aktualizacji zbiorów, tak by zasoby proponowanej uczniom i nauczycielom literatury były zgodne z programami nauczania. Sytuacja w tym względzie w ostatnich latach jest bardzo zła. Dużo w tym winy samych bibliotekarzy, zbyt łatwo godzących się na spychanie bibliotek na margines spraw oświatowych. Nie protestują, gdy MEN w nowej ustawie oświatowej znosi obligatoryjny obowiązek prowadzenia biblioteki przez szkołę, nie sprzeciwiają się, gdy dyrektorzy szkół zabierają bibliotekom pomieszczenia i nie uwzględniają wydatków na literaturę w budżecie szkoły. Jeśli zaś nawet próbują protestować, to nikt ich nie słyszy. Decycentom oświatowym wszelkich szczebli biblioteka szkolna wydaje się placówką tak nieistotną, tak mało ważną, że najchętniej zapominają o potrzebie utrzymania jej poziomu.

Wielkiej wagi zatem nabiera wszechstronna pomoc, jaką mogą udzielić bibliotekom szkolnym silniejsze, lepiej zorganizowane i cieszące się znacznym autorytetem w środowisku biblioteki pedagogiczne. Istnieje autentyczna potrzeba wzmocnienia pozycji bibliotek szkolnych. Kryzys czytelnictwa jest ewidentny. Wchodzimy w erę cywilizacji obrazkowej. Łatwa w percepcji fabuła obrazkowa skutecznie wypiera słowo pisane. To zjawisko groźne szczególnie dla młodego pokolenia, które nie posiada wykształconego aparatu krytycznego. Kultura wizji rozleniwiając i sptylając wyobraźnię, hamuje wysiłek zapamiętywania, potrzebę porządkowania i analizowania wiadomości, sptylca poziom refleksji, jednym słowem — nie dostarcza elementów niezbędnych dla rozwoju intelektualnego młodego umysłu.

Spadek czytelnictwa wśród osób dorosłych nie jest przedmiotem niniejszego opracowania. Fakt natomiast, że dzieci i młodzież czytają coraz mniej, wiąże się ściśle z katastrofalną sytuacją bibliotek szkolnych. Systematyczne ubożenie społeczeństwa, przy drastycznie rosnących cenach książek powoduje, iż książka przestała być codziennym towarzyszem życia dziecka. Znakomita większość dzieci w Polsce nie ma szansy na zetknięcie się w domu z literaturą. Coraz więcej jest rodzin dla których problemem staje się zakup chleba, więc gdzie tu miejsce na książkę?

Ubóstwo i marginalizacja znaczenia bibliotek szkolnych nie może być zatem sprawą obojętną. Tylko bowiem biblioteka szkolna jest miejscem, gdzie może nastąpić zrównanie (względne) szans w dostępie do źródeł cywilizacji dzieci pochodzących z różnych środowisk. Nie wolno godzić się z tym, by oszczędności czynione na oświacie przekreślały szanse kulturowe dużej części młodego pokolenia. Gdy Jasiowi nie wciśniemy książeczki do ręki, Jan po nią nigdy nie sięgnie. A przecież nic nie zastąpi dobrej, mądrej literatury w budowaniu sensownego systemu wartości.

Często słyszy się opinię, że biblioteki szkolne są zbędne, bo przecież istnieją biblioteki publiczne. Sieć ta, choć też odczuła kryzys finansów publicznych, jest w daleko lepszej kondycji niż biblioteki szkolne, podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej. Dobrze wyposażone biblioteki dziecięce, ogniwo sieci bibliotek publicznych, są zlokalizowane w miastach i obsługują klientelę, która ma już zaszczerpioną potrzebę kontaktu z książką. Jest to jednak znikomy procent populacji. Gdzie zetknąć ma się z książką dziecko z rodziny biednej, pozbawionej nawyków czytelniczych, dziecko z małej miejscowości, ze wsi? Gdzie — jeśli zabraknie szkolnej biblioteki?

Bibliotekarz publiczny nie ma zresztą żadnej władzy nad dzieckiem, tylko szkoła może je zmusić do czytania — i jest to przymus cenny.

Niepokojące wieści płynące z bibliotek szkolnych sprawiły, że Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rzeszowie przeprowadziła badania ankietowe na swoim terenie. Wnioski płynące z ankiet, poparte obserwacjami i wypowiedziami bibliotekarzy szkolnych, zaproszonych na konferencję w PBW, pozwoliły stwierdzić, że sytuacja bibliotek szkolnych w województwie jest dramatyczna.

W rzeszowskim funkcjonują 462 szkoły, zatrudniające 544 nauczycieli bibliotekarzy. Stosunkowo dokładnie zdiagnozowano 300 szkół, bo tyle bibliotek odpowiedziało w pierwszym etapie badań na naszą ankietę. Fakt, iż 162 biblioteki szkolne nie zareagowały na nasz apel, świadczy o bierności środowiska oraz braku zainteresowania swym warsztatem pracy. Z przeprowadzonej diagnozy wynika, że mniej niż połowa badanych bibliotek dysponuje kącikiem czytelniczym, a tylko 167 nauczycieli (na 320) posiada stosowne kwalifikacje bibliotekarskie. Większość szkół nie uzupełnia w sposób planowy zbiorów, a 30% szkół nie zakupiło w latach 1991—1993 ani jednej książki.

Do roku 1993 opiekę nad wszystkimi bibliotekami szkolnymi w województwie sprawował jeden doradca metodyczny, zatrudniony przez tutejszy Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, zgodnie z panującymi w oświacie przepisami. Dopiero zarządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 1992 roku stworzyło podstawę prawną dla innej organizacji opieki merytorycznej nad bibliotekarzami szkolnymi.

W marcu 1993 roku Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rzeszowie przedłożyła plan organizacyjny innego modelu pomocy i rzeszowski kurator oświaty wyraził zgodę na utworzenie przy PBW Placówki Doskonalenia Nauczycieli Bibliotekarzy. Podstawowym zadaniem Placówki stało się objęcie doradztwem metodycznym kompletnego kręgu bibliotekarzy szkolnych województwa. Niemniej ważne stało się ułatwienie dostępu do niezbędnej literatury wszystkim nauczycielom. Województwo rzeszowskie jest rozległe, żeby więc umożliwić doradztwo szkołom położonym w terenie, wytypowano pięć dobrze zorganizowanych bibliotek szkolnych w dawnych miastach powiatowych i zatrudnionym tam nauczycielom bibliotekarzom powierzono obowiązki doradców metodycznych do spraw bibliotek. Trzem pracownikom Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej powierzono obowiązki konsultantów Placówki oraz opiekę nad bibliotekami szkolnymi samego Rzeszowa i rejonu rzeszowskiego. Zarówno konsultanci, jak i doradcy prezentują doskonałe przygotowanie zawodowe: pedagogiczne i bibliotekarskie, posiadają drugi stopień specjalizacji zawodowej, spory staż i udokumentowany dorobek. Funkcje doradców i konsultantów honorowane są 30% dodatkiem do uposażenia zasadniczego.

Placówka Doskonalenia Nauczycieli Bibliotekarzy jest integralną częścią PBW i żyje na jej koszt (lokal, telefony, obsługa administracyjna itp.). Podstawowe formy działalności Placówki zostały ujęte w sztywne ramy organizacyjne — po to, by wytworzyć w bibliotekarzach szkolnych nawyk stałego korzystania z usług świadczonych przez PBW.

W każdy poniedziałek doradcy i konsultanci mają obowiązek stałych dyżurów, tak by każdy nauczyciel mógł przyjść czy przyjechać ze swoją sprawą. W czwartki metodycy i konsultanci odwiedzają biblioteki szkolne — z własnej inicjatywy, na zaproszenie nauczyciela bibliotekarza lub na zaproszenie dyrekcji szkoły. Wyjazdy w teren wiążą się często z koniecznością przeprowadzenia rozmowy z władzami samorządowymi i zwykle są bardzo skuteczne. Czasami nawet owocują finansowym wsparciem szkolnej biblioteki. Każdy pierwszy czwartek miesiąca jest przeznaczony na spotkanie doradców metodycznych, kierowników filii, wydziałów i dyrekcji PBW. Spotkania te pozwalają podsumować z poprzedniego miesiąca, zaplanować pracę na miesiąc bieżący oraz omówić trudne problemy bibliotek, które wynikły w ostatnim okresie.

Rok szkolny 1994/1995 był już rokiem pełnej działalności Placówki Doskonalenia Nauczycieli Bibliotekarzy. Wśród rutynowych działań placówek doskonalenia przeprowadzono: 8 konferencji metodycznych dla 357 nauczycieli bibliotekarzy, 24 warsztaty dla 230 nauczycieli bibliotekarzy, 182 konsultacje w miejscu pracy bibliotekarza, 102 konsultacje w bibliotece bazowej, 7 lekcji pokazowych z przysposobienia bibliotecznego, w których uczestniczyło 62 nauczycieli, 32 lekcje biblioteczne dla młodzieży w czytelni PBW.

Ponadto biblioteka udostępnia i służy pomocą w wymianie:

- konspektów lekcji bibliotecznych,
- scenariuszy wystaw i imprez,
- zestawień bibliograficznych na wybrane tematy.

Obecnie wszystkie wydziały PBW działają na rzecz bibliotek szkolnych. Zarówno Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka, jak i jej filie przyjmują nauczycieli na krótkie przeszkolenia, pomagają w przeprowadzaniu scontrum, dostarczają materiałów na wystawy. Nauczyciele, nie tylko bibliotekarze, ale również poloniści i historycy, chętnie korzystają z możliwości przeprowadzania lekcji w czytelni PBW, która dysponuje znakomitym księgozbiorem. Dobrze rokuje współpraca z wizytatorami kuratorium, chętnie uciekającymi się do fachowej pomocy pracowników PBW przy hospitacjach bibliotek. Bibliotekarze szkolni często dają wyraz swemu zadowoleniu ze współpracy. Twierdzą, że przestali się czuć osamotnieni dzięki powstaniu forum, gdzie mogą uczyć się i wymieniać doświadczenia.

Na rozpoczęty w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej we wrześniu 1995 roku roczny kurs kwalifikacyjny dla bibliotekarzy szkolnych wpłynęło ponad 100 podań. Wspólnie z wykładowcami z rzeszowskiej WSP uczymy zawodu bibliotekarskiego ludzi, z którymi w przyszłości będziemy pracować.

Wymienione doświadczenia z pierwszego roku działalności Placówki skłoniły nas do podjęcia nowych form pracy, mniej typowych dla konwencjonalnej działalności doradczej, a bardziej związanych z promowaniem obrazu biblioteki szkolnej w środowisku. Wspólnie uczymy się wdrażać zasady nowoczesnego marketingu w biblioteczną działalność. Być może w pewnych wypadkach działania nasze mogą mieć charakter „reklamarski”, ale czy można nas za to potępiać? Staramy się zmienić zakodowany w świadomości społecznej obraz biblioteki jako zbioru zakurzonych lektur, a bibliotekarza szkolnego jako tego, który poda żadaną książkę i zawsze posłuży bezpłatnymi zastępstwami za „prawdziwego nauczyciela”. Staramy się przekształcić bibliotekę szkolną w bazę literacką, niezbędną dla rozbudzenia zainteresowań czytelniczych i intelektualnych, służącą uczniom i nauczycielom w rozbudowie i pogłębianiu treści programowych, a także w placówkę działającą na rzecz środowiska pozaszkolnego. W tym celu należy najpierw przekonać bibliotekarzy szkolnych, że są pełnoprawnymi uczestnikami szkolnej społeczności, a dyrektorów szkół, że biblioteka szkolna nie jest piątym kołem w szkolnym kieracie. I to jest nasze zadanie.

W niektórych województwach opiekę merytoryczną nad bibliotekami szkolnymi sprawują wojewódzkie ośrodki metodyczne; w Szczecinie i Białymstoku biblioteki pedagogiczne są połączone z WOM. Różnorodność rozwiązań organizacyjnych powoduje znaczne zainteresowanie rzeszowską Placówką Doskonalenia Nauczycieli Bibliotekarzy — jako jedyną placówką łączącą ściśle działalność biblioteczną i doradczą. W czerwcu 1995 roku na zlecenie



Ministerstwa Edukacji Narodowej Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rzeszowie zorganizowała ogólnopolską konferencję dla dyrektorów bibliotek pedagogicznych, poświęconą współpracy bibliotek oświatowych.

Czy rzeszowski model współpracy jest optymalny — pokaże czas. Wiemy, że warto pracować nad właściwym wizerunkiem bibliotek szkolnych, że trzeba zrobić wszystko, by w przyszłości zmieniły się one w centra intermedialne, gdzie wzorem krajów zachodnich będą uczniowie rozwijać swoje zainteresowania i przyzwyczajać się do permanentnego samokształcenia. Nie wiadomo jednak, czy kontynuacja działań w tym kierunku będzie możliwa, bo istnienie bibliotek oświatowych jest poważnie zagrożone z przyczyn finansowych.

Jakie oszczędności da w skali kraju upadek bibliotek pedagogicznych i szkolnych? Nie będą to sumy znaczące w budżecie państwa, natomiast straty w sferze kulturowej, cywilizacyjnej okażą się ogromne. Ale rachunek ten zapłacą przyszłe pokolenia, więc żadna obawa nie musi dziś dręczyć urzędników od finansów i oświaty w Polsce.

LIDIA IPPOLDT

## ***Młody czytelnik niepełnosprawny w świecie książki, biblioteki i informacji naukowej***

Wśród niepełnosprawnych czytelników dziecięcych można wyróżnić kilka grup, w tym chorych somatycznie, niepełnosprawnych fizycznie, niesłyszących, upośledzonych umysłowo, niewidomych, narkomanów i niedostosowanych społecznie. Czytelnicy ci powinni zajmować szczególne miejsce w bibliotece. Trzeba dla nich przygotować formy pracy, rozbudowując jedne, z innych zaś rezygnując.

Jacek Wojciechowski wyróżnia trzy poziomy, na których realizuje się pracę z czytelnikiem indywidualnym — zależnie od stopnia orientacji, przygotowania, kompetencji użytkowników. Są to: 1) poziom wstępny, który zakłada jedynie elementarną, techniczną umiejętność czytania; 2) poziom zaawansowany — zakładający przeciętną biegłość w posługiwaniu się biblioteką, tekstami drukowanymi oraz innymi materiałami; 3) poziom samodzielności, który zakłada wysoki stopień umiejętności użytkowniczych oraz lekturowych<sup>1</sup>.

Poziomy te bibliotekarz powinien mieć na uwadze w swojej pracy z każdym czytelnikiem, a zwłaszcza dzieckiem niepełnosprawnym, chociaż pojawiają się różnorodne bariery w osiągnięciu wymienionych już celów, np.: niechęć chorego do czytania; ograniczenia techniczne, utrudniające dostęp do książki i biblioteki; ograniczenia recepcyjne czytelników; stosunek bibliotekarza do osoby niepełnosprawnej bądź odwrotnie.

---

<sup>1</sup> J. Wojciechowski: *Podstawy pracy z czytelnikiem*. Warszawa 1991, s. 119.

Pierwsza grupa niepełnosprawnych — chorzy somatycznie — to ludzie, u których istnieją przede wszystkim dwie bariery. Osoby te nie zawsze mają ochotę na czytanie. Zależy to w dużym stopniu od ich samopoczucia fizycznego. Szczególnie dziecko, zwykle mniej odporne na ból, rozłąkę z rodziną, spowodowaną pobytem w szpitalu, częściej w tym okresie przejawia negatywny stosunek do lektury. Należy jednak próbować do niego dotrzeć przez podsuniecie odpowiedniej książki. Zarówno biblioteka szpitalna, jak i publiczna powinny być przygotowane do obsługi tej grupy użytkowników.

W Stanach Zjednoczonych czytelnictwem chorych i niepełnosprawnych zajmują się na szeroką skalę biblioteki publiczne i ich specjalistyczne filie oraz biblioteki dla pacjentów, zlokalizowane w szpitalach i placówkach opieki społecznej. We wszystkich instytucjach zdrowia przewiduje się istnienie dwu bibliotek: naukowo-medycznej i dla pacjentów. Zadaniem tych drugich jest gromadzenie i upowszechnianie materiałów bibliotecznych o charakterze rehabilitacyjnym, terapeutycznym i kształcącym oraz świadczenie usług dla pacjentów różnego wieku, stosownie do rodzaju ich choroby i inwalidztwa. W szpitalach liczących powyżej 300 łóżek powinny funkcjonować dwie samodzielne biblioteki, zatrudniające bibliotekarzy o przygotowaniu medycznym bądź specjalistycznym w zakresie obsługi pacjentów i inwalidów<sup>2</sup>.

W Holandii prowadzi się prace badawcze dotyczące szczegółowego określenia zbiorów, warunków stawianych książkom przystosowanym do poziomu umysłowego użytkowników, upośledzonych psychicznie, z trudnościami w czytaniu i recepcji<sup>3</sup>.

Na świecie w ogóle przywiązuje się wagę do wymogów technicznych bibliotek szpitalnych. W Polsce biblioterapia w szpitalach nie rozwija się właściwie. Stwierdził to już 10 lat temu Jerzy Lach, pisząc, że w praktyce większość ciężko poszkodowanych inwalidów i osób schorowanych nie ma odpowiedniego dostępu do książek<sup>4</sup>. Przyczyn jest sporo. Przede wszystkim brakuje pieniędzy. W latach sześćdziesiątych powstała przy Zarządzie Głównym Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich — Sekcja Bibliotek Szpitalnych. Miała zająć się organizacją wypożyczalni w szpitalach i domach opieki społecznej. Zarządzenie ministrów: zdrowia i opieki społecznej oraz kultury i sztuki z 4 stycznia 1974 roku i Wytłyczne ministra zdrowia i opieki społecznej oraz kultury i sztuki z dnia 18 maja 1976 roku w sprawie usprawnienia działalności bibliotek w zakładach resortu zdrowia i opieki społecznej, sprawujących opiekę stacjonarną, nałożyły na wszystkie placówki resortu

<sup>2</sup> F. Czajkowski: *Czytelnictwo chorych i osób niepełnosprawnych w Stanach Zjednoczonych*. „Bibliotekarz” 1982, nr 5, s. 108.

<sup>3</sup> Tenże: *Stan i perspektywy rozwoju czytelnictwa w placówkach opieki zdrowotnej*. „Poradnik Bibliotekarza” 1985, nr 9/10, s. 246.

<sup>4</sup> J. Lach: *Książka leczy*. „Życie i Zdrowie” 1984, nr 22, s. 12.

służby zdrowia i biblioteki publiczne obowiązek zapewnienia właściwej obsługi czytelniczej osobom hospitalizowanym i pensjonariuszom. Jednak obecne nakłady finansowe na służbę zdrowia doprowadziły do likwidacji istniejących księgozbiorów bibliotecznych i tylko w nielicznych szpitalach udało się utrzymać biblioteki. Pojawia się tu więc bariera dostępu do książki i biblioteki osób chorych somatycznie.

Oprócz książek w działaniach terapeutycznych wyzyskuje się jednak jeszcze inne elementy, z których pierwszy stanowi rozmowa. W jej trakcie bibliotekarz powinien ustalić, jaki poziom reprezentuje potencjalny czytelnik. Co czytał (jeśli w ogóle), czy korzystał z biblioteki, czy ma sprecyzowane zainteresowania, na ile samodzielny pozostaje w swoich wyborach czytelniczych. Wśród osób przewlekle chorych (a szczególnie dzieci) można znaleźć użytkowników na poziomie wstępnym, ale też na poziomie samodzielności. Nie jest więc to łatwe zadanie. Czytelnikom na poziomie wstępnym, pojawiającym się czy to w bibliotece szpitalnej (jeżeli taka jeszcze istnieje), czy też w bibliotece publicznej, należy wyjaśnić zasady funkcjonowania placówki, pojęcie warsztatu informacyjnego. Pojawienie się czytelnika reprezentującego któryś z pozostałych wyższych poziomów nie zwalnia bibliotekarza (szczególnie w dziecięcej bibliotece szpitalnej) z obowiązku poinformowania małego użytkownika o bibliotece. Biblioteka szpitalna jest np. jednostką o innej strukturze organizacyjnej, obowiązuje w niej inna forma wypożyczeń i o tym wszystkim powinien wiedzieć chory.

Następnym etapem pracy z chorym czytelnikiem jest podsuniecie mu właściwej lektury. Musi ona spełniać przynajmniej dwa podstawowe kryteria: pierwsze to dostosowanie do odpowiedniego poziomu czytelnika (obecne zawsze), drugie (pojawiające się tylko w grupie niepełnosprawnych) polega na dobraniu treści do psychiki człowieka chorego, jego nastroju w danym momencie.

Kolejnym zadaniem pojawiającym się przed bibliotekarzem, pracującym z dzieckiem przewlekle chorym będzie zachęcenie go do wzięcia udziału w wybranych formach działań zbiorowych czy zespołowych biblioteki. Ma to w tej grupie szczególne znaczenie. Elementy muzyczne, plastyczne, literackie, obecne podczas imprez bibliotecznych, mogą bowiem przynieść niespodziewane efekty terapeutyczne, powodujące poprawę zdrowia fizycznego i psychicznego. Można więc zachęcać do tego wszystkich chorych, niezależnie na jakim poziomie zaawansowania się oni znajdują. Oczywiście, inny będzie stopień trudności form pracy dla kogoś na poziomie wstępnym, inny dla użytkowników na poziomie zaawansowanym, a jeszcze inny dla czytelnika znajdującego się na poziomie samodzielności. Dzieci są jednak szczególnie zainteresowane uczestnictwem w takich formach i dlatego należy to wykorzystać.

Grupa dzieci niepełnosprawnych fizycznie niewiele się różni od chorych somatycznie. Również wśród niej mogą znaleźć się czytelnicy na wszystkich trzech poziomach. Elementy postępowania także będą podobne. Pojawia się tu jednak jedna zasadnicza różnica: niepełnosprawność fizyczna jest na ogół zauważalna dla wszystkich, w przeciwieństwie do choroby somatycznej, nawet tej przewlekłej, której obecności często nie dostrzegamy. Bibliotekarz ma tu zatem ułatwione zadanie. Widząc osobę kaleką, powinien wiedzieć, jakie książki jej podsunąć, a raczej — których należy unikać, podczas gdy w poprzednio omówionej grupie nieświadomie mógł zranić swojego czytelnika. Pojawia się tu jednak inny, znacznie poważniejszy problem — dotarcie do użytkownika. Większość bowiem osób niepełnosprawnych fizycznie porusza się o kulach, na wózkach inwalidzkich bądź w ogóle nie wychodzi z domu. Dzieci są izolowane od rówieśników, gdyż rodzice obawiają się ich reakcji na kalectwo. Poza tym nasze biblioteki, podobnie jak inne instytucje kultury czy środki transportu, nie są przystosowane do obsługi czytelników upośledzonych fizycznie. Bibliotekarz nie zaradzi temu, może natomiast zrobić coś innego — wyjść do czytelnika. Nie znaczy to, że musi chodzić po domach swoich potencjalnych czytelników, chociaż taka forma jest znana na Zachodzie (a u nas również zaczyna się pojawiać). Powinien próbować natomiast dotrzeć do osoby kalekiej przez innych użytkowników odwiedzających bibliotekę. Podczas rozmowy z nimi może się okazać, że mają oni sąsiada, znajomego przykutego do łóżka. Tak więc, za pośrednictwem jednego czytelnika dociera się do innego, któremu sytuacja zdrowotna nie pozwala na swobodne korzystanie z biblioteki. Dzięki takiej działalności nauczymy także naszego pośrednika szacunku do kalekiego rówieśnika. Można też ustalić, na jakim poziomie znajduje się czytelnik, chociaż oczywiste będzie, że poinformowanie go o sposobach posługiwania się katalogiem czy ułożeniu księgozbiorów na półkach bibliotecznych jest bezcelowe. Inne zadania poszczególnych poziomów pozostaną jednak niezmiennie.

W wypadku czytelnika dziecięcego pośrednikiem w dotarciu do niego może stać się też któryś z jego rodziców czy rodzeństwo. Bibliotekarz nie powinien komplikować tej drogi zakazami wypożyczania książek przez rodzinę (a czasami się to zdarza), pojawia się bowiem wtedy problem niewłaściwego stosunku bibliotekarza do osoby niepełnosprawnej.

Szczególnie atrakcyjne w pracy z wymienioną grupą mogą okazać się także kasety magnetowidowe i zajęcia komputerowe. Biblioteki coraz częściej posiadają w swoich zbiorach wideoteki, a kasetą wcale nie musi wyprzeć książki, lecz zapewni niepełnosprawnemu fizycznie dziecku duchowe uczestnictwo w formach zespołowych i zbiorowych, w których nie może uczestniczyć fizycznie ze względu na upośledzenie. Wykorzystanie komputerów w dotarciu do dziecka chorego czy niepełnosprawnego fizycznie to w Polsce przyszłość. Obydwie bowiem strony muszą dysponować odpowiednim

sprzętem (w tym terminalem). O ile osoby prywatne coraz częściej go mają, o tyle biblioteki ze względu na ograniczenia finansowe nie mogą sobie pozwolić na zakup odpowiednio osprzętowanego komputera.

Trudności w manipulowaniu książką (w wypadku niektórych czytelników upośledzonych fizycznie) da się zmniejszyć przez wybór książek niezbyt dużych, z trwałymi tekturowymi lub miękkimi, giętkimi oprawami. Niektóre dzieci nie mogą trzymać w dłoniach otwartej książki — powinno się im więc dawać takie książki, które leżąc na powierzchni stołu otwarte, nie zamykają się. Tego typu książki przydatne są przede wszystkim dla dzieci poruszających się na wózkach. W Wielkiej Brytanii używa się różnych urządzeń technicznych do pomocy osobom z fizycznymi trudnościami w manipulowaniu książką, jak np. uchwyty do trzymania książki przy czytaniu w pozycji leżącej i urządzenia przewracające strony. W Polsce dostęp do nich, znowu ze względów finansowych, jest znacznie utrudniony.

Osoby niesłyszące uważa się za grupę najbardziej hermetyczną wśród ludzi niepełnosprawnych. Badania wykazały, że aktywność czytelnicza dzieci głuchych jest najmniejsza. Czytelnikowi głuchemu bowiem towarzyszy zapewne uczucie, że czytanie przez niego tekstu to coś takiego, jak słuchanie rozmowy w języku obcym, niby zrozumiałym, a jednak nie do końca. Dlatego trudno bibliotekarzowi sprostać wymaganiom wobec tej grupy. Jak na pierwszym etapie, podczas rozmowy z przyszłym czytelnikiem, możemy napotkać trudności. Z człowiekiem niesłyszącym, jeśli nie ma aparatu słuchowego (a nie zawsze ten ostatni przynosi jakiegokolwiek rezultaty), niełatwo się porozumieć. Często są to osoby również nieme. Bibliotekarze pracujący w ośrodkach dla głuchoniemych mają obowiązek opanować język migowy, lecz grupa ta ma przecież pełne prawo do korzystania z bibliotek publicznych (gdzie bibliotekarze nie są już tak przygotowani), a jeśli się ci czytelnicy tam pojawią, nie możemy ich stracić. Należy zatem w jakikolwiek sposób próbować nawiązać z nimi rozmowę, prowadzącą do ustalenia ich poziomu przygotowania czytelniczego, zainteresowań i aktywności czytelniczej. Jeśli nie ma innej możliwości, trzeba wykorzystać pisemną formę porozumienia. Po rozpoznaniu wspomnianych faktów można przystąpić do kolejnych etapów pracy, które pozostają takie same jak w wypadku poprzednich grup. Ze względu na swoje kalectwo człowiek głuchy czy głuchoniemy pozostaje często na niższym poziomie wykształcenia niż zdrowy czytelnik. Rzadko więc można spotkać w tej grupie użytkowników na poziomie samodzielności. Dlatego bibliotekarz powinien stopniować zadania stawiane przed niesłyszącymi czytelnikami, szczególnie dziećmi. Zanim zaprosi ich do uczestnictwa w formach zbiorowych czy zespołowych, musi przeprowadzić ich selekcję, biorąc pod uwagę sprawność swoich podopiecznych. Jeśli w danej bibliotece zbierze się kilku- czy kilkunastoosobowa grupa osób niesłyszących, można się zastanowić nad

celowością zrobienia imprezy tylko dla nich (np. wieczoru poezji językiem migowym).

Stosunkowo duża liczebnie jest wśród dzieci grupa osób upośledzonych umysłowo, przebywająca na ogół w ośrodkach specjalnych bądź też dochodząca do takich placówek. Spośród tej grupy czytelnikami zostają tylko osoby upośledzone w stopniu lekkim. Pozostałe bowiem nie są w stanie opanować nauki czytania i pisania; tylko czasami udaje się wypracować skuteczne metody ich przysposobienia czytelniczego. To ostatnie wymaga ścisłej, stałej współpracy opiekunów tych ludzi, bibliotekarzy, psychologów i pedagogów. Praca z głębiej upośledzonymi umysłowo sprowadza się wyłącznie do form przeznaczonych dla czytelników indywidualnych. Dla każdego spośród tej grupy należy dobrać właściwą formę kształcenia, w tym kształcenia czytelniczego, którego metody zależą od stopnia upośledzenia poszczególnych funkcji organizmu czytelnika, reakcji tego ostatniego, jego dotychczas zdobytej wiedzy i jeszcze wielu innych czynników. Bibliotekarz nie może zatem działać sam, dobierając książki według własnych kryteriów. Dlatego rzadko osoby głębiej upośledzone umysłowo zostają czytelnikami. Bibliotekarz tłumaczy się brakiem czasu na współpracę z innymi specjalistami, a władze — brakiem funduszy na stworzenie takich możliwości. Szkoda więc, że osiągnąć jedyne w Polsce Ośrodka Informacyjno-Metodycznego Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych (przy Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej i Książnicy Miejskiej w Toruniu) w zakresie przysposobienia czytelniczego ludzi głębiej upośledzonych umysłowo nie da się wykorzystać w całej Polsce.

Biblioteki (przynajmniej niektóre) prowadzą natomiast pracę z lekko upośledzonymi czytelnikami. Jej etapy są właściwie takie same jak w wypadku innych grup, z tą jednak różnicą, że człowiek niepełnosprawny umysłowo nigdy nie osiągnie poziomu samodzielności, a nawet poziomu zaawansowanego. Dziecko upośledzone bowiem po opanowaniu umiejętności czytania pozostaje zwykle na etapie zainteresowań bajką, baśnią lub ewentualnie książką przygodową, nie wychodzącą poza lektury szósto-, siódmoklasistów masowej szkoły podstawowej. W tej grupie pojawia się więc bariera ograniczeń recepcyjnych czytelników. Najlepszą formą zachęty dla tych osób będą natomiast imprezy zbiorowe i zespołowe, oczywiście przystosowane do ich poziomu umysłowego. Szczególną pomocą mogą się tu okazać adaptacje filmowe. Brakuje natomiast książek o takim zasobie słownictwa i strukturach zdaniowych, aby uprzystępnąć odbiór tej grupie czytelników.

Dzieci niewidome i niedowidzące stanowią specyficzną grupę użytkowników biblioteki. Co prawda, mogą one reprezentować wszystkie trzy poziomy, ale wybór książek dla nich jest ograniczony. W grę bowiem wchodzi jedynie książki mówione, teksty brailowskie bądź czarnodrukowe z dużą czcionką (te ostatnie przeznaczone tylko dla osób niedowidzących). Nasze biblioteki, wyłączając oczywiście placówki specjalne dla niewidomych, nie

są przygotowane do obsługi tej grupy czytelników. Brakuje w nich nawet książek czarnodrukowych z dużą czcionką (ich druk wznowiono obecnie w Polsce po kilku latach przerwy), nie wspominając już o tekstach brajlowskich, których ceny są tak wysokie, że bez dotacji Polskiego Związku Niewidomych żadna biblioteka nie mogłaby sobie na nie pozwolić. Bibliotekarz z ogólnodostępnej biblioteki pozostaje więc bezradny, nie mogąc dostarczyć swojemu niewidomemu czytelnikowi jakiegokolwiek książki.

Bibliotekarz biblioteki publicznej dla niewidomych, przygotowany w zakresie tyflopedagogiki, ma natomiast inny problem. Otóż, dziecko ociemniałe, a więc takie, które utraciło wzrok (po 5 roku życia), nie chce czytać książek brajlowskich. Żąda na ogół książek mówionych, należy więc próbować zachęcać go do tekstów pisanych brajlem. Można to zrobić podczas rozmowy, opowiadając np. treść książki, której nie ma na kasecie. Problemem bywa też dostęp ludzi niewidomych do książek naukowych (w wypadku dzieci — podręczników), których na ogół biblioteki nie posiadają. Właściwie wszystkie spośród form zbiorowych czy zespołowych działalności bibliotek są jednak dostępne dla człowieka niewidomego.

Dzieci niewidome i niedowidzące mają ułatwione zadanie w dotarciu do książki dzięki istnieniu specjalnych placówek kształcących tę grupę. W szkołach biblioteki są na ogół dobrze wyposażone w lektury i podręczniki. Jest to konieczne ze względu na ogromne koszty książek brajlowskich, na które nie byłoby stać rodziców tych dzieci. Szkoły mają także pracownie komputerowe zaopatrzone w sprzęt z czytnikami. Dzięki przekazowi werbalnemu treści monitora młody czytelnik ma również dostęp do informacji naukowych.

Czytelników zaliczanych do dwóch ostatnich grup: narkomanów i niedostosowanych społecznie, szkoły i rówieśnicy uważają za margines społeczny. Często jednak są to dzieci o bardzo dużych możliwościach intelektualnych. Dlatego nie można tych środowisk wykluczyć spośród czytelników książek. Pierwszym sposobem dotarcia do narkomana czy niedostosowanego społecznie powinna być rozmowa, dotycząca przede wszystkim uzależnień czy pobytu w zakładzie poprawczym. Dopiero gdy czytelnik nabierze zaufania do swojego rozmówcy, łatwiej mu będzie podsunąć książkę dotyczącą jego problemu. Nie należy też zniechęcać tej grupy czytelników odsyłaniem do katalogu. Musimy się także liczyć z tym, że stosunek bibliotekarz — czytelnik może tu zostać utrudniony przez niechęć potencjalnego użytkownika do takich wartości, jak książka. Wydaje się to najpoważniejszą przeszkodą w swobodnym dostępie do lektury osoby zaliczanej do którejś z tych grup.

Bariery odgradzające młodego czytelnika niepełnosprawnego od książki i informacji spowodowane są nie tylko stanem bibliotek polskich, ale także brakiem właściwie przygotowanych wydawnictw, drukujących odpowiednie teksty. W 1992 roku w Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej w Warszawie



miała miejsce wystawa zatytułowana *Książka dla innych w świecie*. Organizowały ją Międzynarodowy Zarząd Światowej Rady Książki dla Młodych i Norweski Instytut Edukacji Specjalnej. Do wzięcia udziału w wystawie zaproszeni zostali wydawcy z 22 krajów. Zaprezentowano kilkadziesiąt bardzo ciekawych propozycji rozwiązań wydawniczych książek dla różnych grup dzieci niepełnosprawnych, od książek obrazkowych poczynając, przez książki dotykowe, książki z nagraniami dźwiękowymi, na książkach łatwych w czytaniu kończąc. Niestety, polscy wydawcy okazali się nimi nie zainteresowani. W tej chwili, co prawda, pojawiło się na rynku nieco więcej książek, które mogą być wykorzystane w pracy z dziecięcym czytelnikiem niepełnosprawnym, ale polityka kulturalna broni jeszcze ciągle skutecznie dostępu dziecka niepełnosprawnego do księgarni, bibliotek i oddziałów informacji. Warunki stawiane bibliotekarzom są więc w tej sytuacji nieprzydatne, bo nie tylko z powodu ich niespełniania oddziały biblioteczne nie mogą realizować swojego podstawowego zadania: zapewnienia dostępu do informacji wszystkim grupom społecznym, także tym niepełnosprawnym.

EWA FONFARA

## ***Czytelnictwo dzieci specjalnej troski***

W ramach wstępnego rozpoznania tematu należałoby przyrzeć się bliżej kategorii psychopedagogicznej i socjologicznej, jaką jest „dziecko specjalnej troski”. Pomijając definicje słownikowo-encyklopedyczne, posłużę się aktualnym *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 21 lutego 1994 roku w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Wyszczególnia się w nim tę kategorię w ramowym statucie specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego, organizowanego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w wieku od 3 lat, które z racji swej niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły w miejscu zamieszkania. Z tego względu ośrodek zapewnia im całodobową opiekę, warunki do nauki w przedszkolu specjalnym, szkole specjalnej podstawowej i ponadpodstawowej, ponadto też opiekę całkowitą wychowancom pozbawionym opieki rodzicielskiej, stwarzając możliwości realizacji celów rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych względem nich<sup>1</sup>.

A zatem dzieci specjalnej troski, jak z rozporządzenia wynika, to dzieci upośledzone umysłowo, niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, przewlekłe chore, niepełnosprawne ruchowo, niedostosowane społecznie, zagrożone uzależnieniem, z zaburzeniami zachowania. Głównym zadaniem placówek wobec tych dzieci jest przygotowanie ich w miarę możliwości do samodzielnego udziału w życiu społecznym w integracji ze środowiskiem, zastosowanie trójkakresowego działania: profilaktyki, diagnozy i terapii.

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 21 lutego 1994. Dz. U. 1994, nr 41, s. 615.

Działania profilaktyczne, jak wynika ze statutu, rozpoczynają się na ogół wtedy, gdy określone cechy rozwoju dziecka nie utrudniają mu jeszcze przystosowania i nie dezorganizują prawidłowo przebiegającego procesu wychowawczego, lecz jednocześnie wyróżniają dziecko w negatywny sposób od innych rówieśników.

Działania terapeutyczne wobec tych dzieci podejmuje się wtedy, gdy dostrzegamy destruktywny wpływ zaburzeń rozwoju na czynności i przystosowanie społeczne. Punktem wyjścia do tych dwu typów zamierzonych działań jest diagnoza. Na co dzień chcemy korzystać ze skutecznie przeprowadzonych diagnoz: społecznych, medycznych, psychologicznych i pedagogicznych. Takie diagnozy mogą dawać podstawy do zaprojektowania zmian niepożądanych stanów już istniejących oraz wyboru sposobu realizacji tych projektów. Zmiany te projektowane w formie zaleceń postdiagnostycznych, np. dla nauczyciela-reedukatora, psychoterapeuty, mogą stanowić doskonały program terapii dla konkretnego dziecka, mogą wytyczać kierunki oddziaływań wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych i — co najważniejsze — pozwalają skierować dziecko do odpowiedniego typu placówki opiekuńczo-wychowawczej. Taka diagnoza interdyscyplinarna jest konieczna, jej wieloaspektowość wyraża się w kilku zakresach, dotyczy bowiem i środowiska rodzinnego, i szkolnego, ogólnego rozwoju fizycznego — właściwego lub odchylonego od normy, ogólnego stanu zdrowia (właściwego lub odchylonego od normy), oceny poziomu rozwoju funkcji intelektualnych, orientacyjnych i percepcyjno-motorycznych — w normie lub niedoborze, oceny stanu psychicznego procesów emocjonalno-motywacyjnych, socjalizacji i osobowości, oceny poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych oraz zakresu, rodzaju i specyfiki trudności w uczeniu.

Żyją wśród nas także dzieci z głębokimi sprzężonymi deficytami, wymagające intensyfikacji i indywidualizacji oddziaływań reedukacyjnych, resocjalizacyjnych i rewalidacyjnych. Dla wszystkich rodzajów i odmian nieprzystosowalności do życia społecznego organizuje się różne publiczne placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne, przede wszystkim specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze, ale także rodzinne domy dziecka, domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, świetlice profilaktyczno-wychowawcze i terapeutyczne, młodzieżowe ośrodki socjoterapii oraz placówki resocjalizacyjne — młodzieżowe ośrodki wychowawcze, diagnostyczno-kierujące, resocjalizacyjno-wychowawcze i resocjalizacyjno-rewalidacyjne. Celem tych placówek, w zależności od ich rodzaju, jest tworzenie właściwych dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży warunków wychowawczych, zdrowotnych i materialnych oraz umożliwienie prawidłowego przebiegu procesów rozwoju i socjalizacji.

Dzisiaj przy olbrzymiej specjalizacji w pracy i powoływanych do działań placówkach istnieje szansa, że w przyszłości łatwiej będzie żyć takim lu-

dziom, którzy przecież nie muszą stanowić marginesu w społeczeństwie. Poczucie odpowiedzialności za życie nakazuje nam, powtarzając za Marią Grzegorzewską, żeby ten ślad, który po nas zostanie, był jak najgłębszym śladem pracy i naszego życia dla lepszej ich przyszłości.

W poszukiwaniu dróg rewalidacji i resocjalizacji zbyt rzadko jeszcze dostrzega się czytelnictwo jako wartościową metodę pracy z dziećmi specjalnej troski. Tymczasem bez czytelnictwa rozwijanego stopniowo w jakiejkolwiek grupie dzieci czy młodzieży, bez nauczania poszukiwania w książce różnego rodzaju wiedzy, informacji, instrukcji — nie może być mowy o wykształceniu człowieka zdolnego do uczestniczenia w procesie samokształcenia. Jeżeli zaś sprawę samokształcenia — ważną dla adaptacji życiowej tych, którzy podlegać powinni reedukacji, rewalidacji i resocjalizacji — potraktujemy poważnie, powinniśmy się zająć rozwojem zainteresowań i potrzeb czytelniczych już od najwcześniejszych lat życia dziecka, bo tylko wczesne inicjacje czytelnicze zapewniają powodzenie w tym względzie.

Pamiętajmy, że książka może być wykorzystywana jako test, ale również jako lek. Jednakże leczyć można tylko wtedy, gdy zna się dobrze dziecko, nie tylko książkę. Wynika stąd konieczność pewnej znajomości literatury dziecięcej wśród psychologów, pedagogów, lekarzy, opiekunów, wychowawców (statutowo zagwarantowany personel w różnych typach placówek opiekuńczo-wychowawczych), a także potrzeba specjalnie dobranych księgozbiorów terapeutycznych w placówkach, do których dziecko specjalnej troski może trafić, czyli w poradniach lekarskich, psychologicznych, szpitalach i sanatoriach czy domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych, zakładach wychowawczych, a przede wszystkim w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych. Niezbędne są — na nowych, korzystnych warunkach — sprawnie funkcjonujące biblioteki, potrzeba nam dobrze wykształconych dorosłych pośredników lektury.

Zależy nam przecież na tym, aby czytelnictwo prowadziło skutecznie do samokształcenia i samowychowania, rozwijało zainteresowania, pomagało dzieciom obciążonym niekorzystnymi warunkami rodzinnymi, ukierunkowywało je pomyślnie, rekompensowało im wszelkie dotychczasowe niepowodzenia życiowe, wyrównywało u nich niedostatki zdrowia i sił witalnych. Pragniemy zatem dowodów i świadectw podejmowanych skutecznie prób biblioterapii w stosunku do tych dzieci.

Gwarancje w tym zakresie naszego państwa istnieją, obejmują one — powtórzę za posłanką Barbarą Głowacką<sup>2</sup> — bezpłatną, dostępną i różnicowaną pomoc jednostkom ryzyka społecznego, wspieranie rozwoju infrastruktury oświatowej, tworzącej środowisko wychowawcze. Tak więc orga-

<sup>2</sup> B. Głowacka: *Kierunki polityki społecznej w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Tezy do programu rządowego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 5, s. 16–18.

nizacyjnie pomaga nam w tak ważnym dziele cały system gwarancji, urządzeń socjalnych i placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. W okresie obecnej transformacji społecznej i ustrojowej jest to wyraźnie ukształtowany obszar pomiędzy minimum bezpieczeństwa rozwoju dzieci a poziomem aspiracji nas wszystkich.

Dostęp do książki mają zarówno dzieci chodzące do normalnych szkół, dzieci w pełni zdrowe, żyjące w normalnych środowiskach, jak i te zaniedbane środowiskowo, z zaburzeniami w przystosowaniu społecznym czy niepełnosprawne fizycznie i upośledzone umysłowo. Nasuwają się zatem pytania, czy potrzeby i postawy czytelnicze tych dzieci różnią się od potrzeb i postaw ich normalnych rówieśników, czy dzieci te lubią w ogóle czytać, jakie są przyczyny ich niechęci do czytania lub powody nadmiernego czytelnictwa, które wskazuje Ludmiła Pęska w swoich badaniach nad pozycją książki wśród dzieci, np. z objawami nieprzystosowania, dzieci neurastenicznych i psychopatycznych<sup>3</sup>. Budzą się również wątpliwości, czy książki dla dzieci są rzeczywiście dla nich, czy mogą być przez nich lubiane i w jakim stopniu są w stanie zrekompensować niedostatki losu, jaki je spotkał.

W dostępnej literaturze badawczej odnajdujemy na ogół odpowiedzi na te wciąż aktualne pytania i stwierdzić możemy, że z każdej perspektywy badawczej wyłania się właściwie wciąż ten sam obraz książki — najposilniejszego pokarmu, pocieszycielki w smutku i lekarza w chorobie, będącej oknem na świat. Już S. Baley twierdził, że silniej oddziaływa taka książka, która jest nie tylko ogólnie dostosowana do danego wieku, ale jest w harmonii z indywidualną strukturą osobowości i trafia na aktualny moment problemów życiowych, zbieżnych z problematyką książki. Ale czy tak się dzieje w wypadku np. dzieci przewlekłe chorych, z zaburzeniami zachowania, niepełnosprawnych ruchowo i umysłowo? Czy zawsze oddziaływania za pomocą książki czy innych materiałów czytelniczych są wśród tych dzieci skuteczne, czy zawsze udaje się nam odpowiednio dobraną lekturą ułatwić dziecku akceptację własnej odmienności, a także adaptację do utrudnionych warunków życia?

Pracując wśród dzieci niepełnosprawnych — niewidomych, niedowidzących, głuchych i słabosłyszących — na pewno dostrzeżemy, że elementem wspierającym proces rehabilitacji mogą być działania związane z wykorzystaniem modnych dziś alternatywnych materiałów czytelniczych. Zaliczają się do nich książki drukowane dużą czcionką, alfabetem Braille'a, alfabetem migowym, nagrywane na kartach, książki „łatwe w czytaniu” — przystosowane pod względem treści i formy do potrzeb użytkowników mających trudności w czytaniu i rozumieniu, komiksy, książki obrazkowe, karty wyrazowe, bity inteligencji (obrazki, które przedstawiają konkretne przed-

<sup>3</sup> Zob. L. Pęska: *Dziecko trudne a książka. Z badań nad czytelnictwem dzieci nieprzystosowanych społecznie*. Warszawa 1995.

miototy według międzynarodowych kryteriów, zestawy testów słowno-muzycznych o zabarwieniu relaksująco-odprężającym oraz zabawki edukacyjne). Nie spełniamy w pełni na co dzień tych ambitnych zadań ze względu na powszechny brak takich księgozbiorów i trudności finansowych.

Nieco inaczej funkcjonuje biblioteka i książka wśród dzieci upośledzonych umysłowo. Książka pomaga wyrównywać różnice w starcie kulturowym między dziećmi upośledzonymi umysłowo a normalnymi, znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie i dostosować się do jego wymagań. Szczególne zadania mają do spełnienia organizatorzy wszelkich kontaktów z książką wśród dzieci upośledzonych. W szkole specjalnej chodzi nie tylko o rozmiar zjawiska czytelnictwa, ale o jego zakres w wymiarze konkretnego dziecka. Aby pozyskać i uaktywnić czytelnika, wychodzi się każdemu dziecku naprzeciw. Ważne jest poznanie, na czym polega „inność” ucznia z niedorozwojem umysłowym, należy wykryć jego nieprawidłowości w rozwoju. Przede wszystkim jednak trzeba traktować każdego czytelnika indywidualnie celem skutecznego rozwijania i utrwalania jego zainteresowań i potrzeb czytelniczych, rozwijania jego osobowości. Pamiętać przy tym trzeba, że nie należy narzucać lektury, ale jedynie sterować jej wyborem, proponować samemu pozycje ciekawe, wartościowe, dostosowane do ich możliwości percepcyjnych. W tak trudnych zadaniach mądry bibliotekarz, nauczyciel i wychowawca zastosuje na pewno technikę dobrego startu wobec siebie i wobec tych, których reedukuje.

Kontynuując rozważania nad funkcją biblioteki i książki wśród dzieci specjalnej troski, nie możemy pominąć grupy dzieci z zaburzeniami w zachowaniu. Podstawowym celem placówek, w których takie dzieci przebywają, jest zapewnienie i przywrócenie im poczucia normalności, uzbrojenie w wiedzę i umiejętności pozwalające im włączyć się w nurt życia społecznego. Istnieje u nich szczególne zapotrzebowanie na kontakty emocjonalne, na uznanie i akceptację, poczucie bezpieczeństwa i sensu życia.

Prześledźmy, czy książka i biblioteka są w stanie takie potrzeby zaspokoić. Teoretycznie mogą pełnić wiele funkcji — oprócz wychowawczej i poznawczej — komensacyjną i psychoterapeutyczną.

Z sondaży diagnostycznych<sup>4</sup>, z sytuacji stwierdzonych wynika, że funkcje kompensacyjna i psychoterapeutyczna są — dla tej specyficznej grupy dzieci zaniedbanych moralnie, zagrożonych uzależnieniem, z zaburzeniami zachowania — najkorzystniejsze. Odczuwają to sami wychowankowie wtedy, gdy książka wyrównuje u nich poczucie niższej wartości, wywołanej nierzadko realnymi lub urojonymi brakami. Dlatego też spośród książek wybierają najczęściej te o tematyce baśniowej, fantastycznej, gdyż w fikcyjnym świecie

---

<sup>4</sup> Zob. J. Czajkowska: *Podstawowe założenia organizacyjne terapii pedagogicznej. W: Terapia dziecka specjalnej troski. Materiały z ogólnopolskiej konferencji pedagogicznej*. Red. E. Czyżowska i J. Sowa. Rzeszów 1987.

baśni czują się bezpiecznie. Optymizm baśni kształtuje ich wiarę w wartości moralne, wyrównuje np. brak miłości macierzyńskiej, brak ciepła rodzinnego domu. Stopniowo sami spostrzegają, że książka może poprawić im samopoczucie, zredukować emocjonalne napięcie, ułatwić akceptację własnej odmienności, gdyż pokazuje, jak inni znoszą rozmaite niedogodności. Przeżycia bohaterów książkowych pomagają tym dzieciom orientować się w samym sobie, podsuwają konkretne rozwiązania trudnych problemów.

Do podobnych spostrzeżeń dochodzą też opiekunowie i wychowawcy. Po dłuższych obserwacjach swoich wychowanków doświadczają, że właściwie dobrana lektura potrafi wyleczyć ich z niepożądanych stanów psychicznych, jak: lęk, osamotnienie, apatia, umożliwia im oderwanie się od stanów depresyjnych, a poczucie, np. krzywdy, wstydu, agresję, egoizm, nieufność i bunt wycisza i nawet niweluje.

Zarysowane w największym skrócie problemy socjalizacji dzieci specjalnej troski za pomocą książki wymagają uzupełnienia. Zarówno teoretyczne konstrukcje, jak i badania empiryczne stanowią w tym względzie wspólny teren, zwłaszcza gdy idzie o procesy niesamoistne, zdolne do przekształceń i reorganizacji, a do takich procesy czytelnicze niewątpliwie należą. Wyniki moich badań specjalistycznych nad wybranymi środowiskami czytelniczymi w istniejących na terenie województwa bielskiego publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych mogą stanowić korzystne naświetlenie owych wspomnianych problemów socjalizacji za pomocą książki<sup>5</sup>.

Wyniki te można wykorzystać w projektowaniu nowych perspektyw rozwoju myśli wychowawczej w obliczu narastających potrzeb. Nie ulega wątpliwości, że istniejący system placówek opiekuńczych wymaga pewnych korekt i lepszej koordynacji zarówno z punktu widzenia potrzeb samego procesu wychowania, jak i skuteczności pedagogicznej w zakresie oddziaływania na dzieci i młodzież. Wracając do badań, to ujawnione tą drogą prawidłowości ilustrują i objaśniają przebieg procesów czytelniczych wśród dzieci specjalnej troski. Zdaję sobie sprawę, że aby poznać jakąkolwiek zbiorowość w całości, należałoby zdecydować się na badania wyczerpujące, co nie było ani możliwe, ani też konieczne. Z koncepcji badań zbiorowości próbnej wyłaniają się jednak wnioski, które dają się uogólnić na całą zbiorowość. Przede wszystkim owe wycinkowe badania wzbogacą, uwierzytelnią aktualne opinie o czytelnictwie jako koniecznej i korzystnej metodzie pedagogiki specjalnej.

Zgodnie z wytycznymi MOiW główne zadania w systemie profilaktyki, diagnozy i terapii, zgodnie z kompetencjami i możliwościami organizacyjnymi, spełniają władze oświatowe. Do ich obowiązków należy planowanie sieci

<sup>5</sup> Współorganizatorami badań byli studenci III roku animacji społeczno-kulturalnej Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie: Mirosława Romaszkan i Urszula Kawulok, w ramach przedmiotu *Czytelnictwo*, w roku akademickim 1994/1995.

placówek kształcenia specjalnego pod kątem zaspokajania potrzeb dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych dzieci z wszelkiego rodzaju odchyleńiami od norm rozwoju.

W województwie bielskim, według danych Kuratorium Oświaty<sup>6</sup>, funkcjonuje 7 specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci upośledzonych umysłowo i z zaburzeniami w zachowaniu (Bielsko-Biała — 2, Cieszyn, Kaczyna, Maków, Oświęcim i Żywiec), 6 przedszkoli specjalnych (Górki Wielkie, Jaworze, Oświęcim, Rajcza, Wisła), 2 szkoły specjalne — jedna dla dzieci upośledzonych umysłowo (Skoczów) i jedna dla niesłyszących (Bielsko-Biała), 12 szkół podstawowych, w których występują, oprócz klas dla dzieci o rozwoju umysłowym w normie, klasy dla dzieci z upośledzeniem umysłowym umiarkowanym i znacznym oraz klasy życia dla dzieci o głębokim upośledzeniu, o sprzężonym deficycie rozwoju (Andrychów, Bielsko-Biała, Bobrek, Chybie, Jeleśnia, Kęty, Koniaków, Łodygowice, Strumień, Sucha Beskidzka, Ustroń-Polana, Wadowice), 4 szkoły specjalne ponadpodstawowe, zasadnicze, przyuczające do zawodu (Bielsko-Biała — 2, Skoczów, Istebna — dla dzieci i młodzieży przewlekle chorej).

Są także w województwie bielskim inne ośrodki specjalistyczne, jak: 1 Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy (Jaworze), 1 Ośrodek Adaptacyjno-Opiekuńczy (Bielsko-Biała), Wioska Dziecięca „Maja” Fundacja (Oświęcim), 7 domów dziecka (Bielsko-Biała — 2, Cieszyn, Jaszczurowa, Kończyce, Oświęcim, Żywiec), 1 dom wczasów dziecięcych (Porąbka), 3 międzyszkolne świetlice terapeutyczne (Andrychów, Bielsko-Biała, Oświęcim), 1 pogotowie opiekuńcze (Bielsko-Biała). Nadzór nad całokształtem działalności wychowawczo-dydaktycznej, rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej w tych placówkach i funkcje koordynacyjne sprawują wizytatorzy do spraw kształcenia specjalistycznego i opieki nad dzieckiem.

Zapowiedzianą egzemplifikacją, oprócz wykazu publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, będą jeszcze relacje z rozmów w Kuratorium Oświaty z wizytatorami: od spraw kształcenia specjalnego — Mieczysławą Czerwińską, od spraw opieki całodobowej nad dzieckiem — Pauliną Pasternak, oraz z przedstawicielem Działu Informacyjno-Metodycznego Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej — Urszulą Szostak, a także relacje z wywiadu kwestionariuszowego przeprowadzonego w domach dziecka całego województwa i w szkole specjalnej dla dzieci i młodzieży przewlekle chorej, leczonej sanatoryjnie.

Ważną rolę w podnoszeniu efektywności pracy wychowawczej w zakładach opiekuńczo-wychowawczych odgrywa właściwie przygotowana i ustabilizowa-

---

<sup>6</sup> Podano na podstawie *Wykazu placówek opiekuńczo-wychowawczych i specjalnych na rok szkolny 1995/1996*, który znajduje się w Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej. W wykazie określa się rodzaj placówki, adres, liczbę i wiek uczestników.



na kadra wychowawcza. I tak najlepszą kadrę i najlepsze warunki opieki winny zapewnić pogotowia opiekuńcze — pierwsza placówka, z którą styka się dziecko. Stamtąd dopiero — po zdiagnozowaniu, określeniu rodzaju niedostosowania społecznego — zostaje skierowane do odpowiedniej placówki opiekuńczo-wychowawczej.

Bielskie Pogotowie Opiekuńcze — zdaniem pani wizytator Czerwińskiej — dysponuje zaangażowaną i fachową kadrą pedagogów, psychologów, psychoterapeutów, opiekunów i wychowawców, znających współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości. W rocznych planach działalności bielskich placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych (są w Kuratorium Oświaty w Bielsku-Białej do wglądu) przewiduje się współuczestnictwo wychowawców w opracowaniu i realizacji programów opieki, kształcenia i wychowania, współpracę z rodzicami i szkołami, do których uczęszczają wychowankowie. W podejmowanej działalności, dla stworzenia najbardziej optymalnych warunków socjalizacji, wykorzystuje się uświadamianą coraz częściej kompensacyjną, profilaktyczną i terapeutyczną rolę książki. Dlatego też przewidziano w planach pracy ważne miejsce dla książki, a w praktycznym wymiarze stwarza się warunki, żeby „dziecko czytało — czytało od siebie i dla siebie”. Warunki te kształtuje wiele motywów funkcjonujących w obrębie statutowo wyszczególnianych zadań, i w każdym typie placówki motywy mogą mieć swoją różną intensywność i wyrazistość.

Do zainteresowania się problemem czytelnictwa w publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych skłonił mnie fakt, że obowiązujące z dnia 21 lutego 1994 roku rozporządzenie MEN w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania tych placówek — nie daje podstaw prawnych do dalszego funkcjonowania w nich bibliotek i zatrudniania bibliotekarza. Wydawałoby się, że powinno nas to niepokoić, najbardziej zapewne w wypadku domów dziecka czy rodzinnych domów dziecka, mniej w przypadku pozostałych placówek, gdzie wychowankowie mają zapewniony kontakt z biblioteką na miejscu ze względu na spełnianie obowiązku szkolnego. Tymczasem wychowankowie domów dziecka, w zależności od wieku, uczęszczają do przedszkoli, odpowiednich szkół lub zdobywają kwalifikacje w innych zorganizowanych dla nich placówkach kształcenia poza domem dziecka.

W opinii wizytator Pasternak rozwiązanie bibliotek nie powinno niepokoić. Zlikwidowano etaty bibliotekarzy, ale pozostały księgozbiory, które przy właściwej organizacji pracy, włączone w zintegrowany system działań wychowawczych, nadal spełniają swoją ważną funkcję. Z dokonywanych pod tym kątem lustracji wynika, że książka w domu dziecka jest nadal obecna, dobrze obecna; występuje w korzystniejszej niż dotąd sytuacji, przede wszystkim nie instytucjonalizuje życia zbiorowego w tej placówce. Książki są w osobnych pomieszczeniach, ale znajdują się też w pokojach wychowanków, są tradycyj-

nie wypożyczane, ale również samodzielnie przez dzieci rozprowadzane, mają je wychowawcy i opiekunowie, są w zasięgu ręki wychowanków, nawet w szafkach przy łóżku.

Wniosków nasuwa się wiele; nie ma bibliotek, by nie dublować instytucji szkolnych, książka może stać się rzeczywiście przyjacielem, nie wrogiem. Takie rozwiązania są szansą dla stworzenia wychowankom domów dziecka normalnych warunków do życia — równego dostępu do różnych form doskonalenia się. Mogą oni, jak inne dzieci, być członkiem biblioteki szkolnej, miejskiej, publicznej, dzielnicowej, nie — jak dotąd — tylko biblioteki domu dziecka. Przeciwdziała się w ten sposób wyalienowaniu tej grupy dzieci, izolacji od tych, które mają normalny dom i rodzinę, prawa i obowiązki.

W zapowiedzianych przeze mnie badaniach zainteresowań książką wśród wychowanków domów dziecka uczestniczyło 37 osób na 40 z klas I—III, czyli dzieci w młodszym wieku szkolnym, aktualnie przebywające w domach dziecka całego województwa. 38 osób uczęszcza do szkół podstawowych normalnych, 2 osoby do szkół specjalnych. 73% badanych stwierdziło, że bardzo lubi czytać książki i chętniej sięga po nie niż po gazety i czasopisma. Czytają jednak mało, 70% czyta 1—2 książki miesięcznie, 10% — 4—5 książek miesięcznie, 20% w ogóle nie czyta. Jeśli czytają, to przede wszystkim baśnie (78%). Jest to wynik całkowicie zbieżny z wynikami przeprowadzanych dotąd analiz czytelnictwa wśród tej grupy dzieci. Świadomość, że wszystko, o czym baśnie mówią, jest fikcją, nie przeszkadza dzieciom rozkoszować się ich treścią. Chętnie przenoszą się w świat urojony, świat prosty i jasny, gdzie spełniają się życzenia, gdzie wszystko staje się możliwe.

W badanym zespole 86% dzieci zapisało się do różnych innych bibliotek, często też korzystają z księgozbiorów koleżanek i kolegów szkolnych, nie przebywających w domach dziecka. Mają także liczne zainteresowania i według nich dobierają sobie książki do czytania. Wynika stąd konieczność podtrzymywania i rozwijania dziecięcych zainteresowań książką, trzeba wciąż na nowo pozyskiwać dziecko dla książki. Nie możemy pozwolić dziecku odejść od książki, co być może już stało się faktem wśród dzieci w starszym wieku szkolnym. To, czy dzieci będą nadal czytać, zależy w dużym stopniu od wychowawców. Muszą oni stworzyć dzieciom odpowiednie warunki do lektury, podsunąć książkę zgodną z zainteresowaniem, potrzebną nieraz w danej chwili, ale przede wszystkim powinni znać dziecko, jego potrzeby i oczekiwania, jego niepokoje, lęki, radości, nadzieje, i umieć o tym z nimi rozmawiać.

Zainteresowanie moje skupiło się także na problemie kontaktu z książką młodzieży przewlekłe chorej, leczonej sanatoryjnie. Głównym celem było ustalenie wpływu książki na tę grupę dzieci przebywającą w placówce leczniczo-wychowawczej. Badanie kwestionariuszowe przeprowadzono na od-

działach sanatoryjnych wśród młodzieży — tym razem szkół średnich: liceum ogólnokształcącego, technikum i szkoły zawodowej. W sumie przeprowadzono badania wśród 20 osób leczonych w Wojewódzkim Ośrodku Chorób Płuc i Gruźlicy Dzieci i Młodzieży w Istebnej.

Wszyscy spośród rozpytywanych lubią czytać książki i czasopisma, a do najbardziej poczytnych książek należą: przygodowe 60%, sensacyjne 35%, romanse 30%, społeczno-obyczajowe 23%, historyczne 17% i przyrodnicze 12%. Pojedyncze osoby czytają książki o tematyce psychologiczno-filozoficznej, fantastyczne, popularnonaukowe i lektury. Wszyscy też gromadzą książki na własność i cieszy ich rozwój swoich księgozbiorów. 80% badanych uważa, że czytanie to przyjemność, wzbogaca ich horyzonty myślowe, pobudza do rozważań, pomaga oderwać się od rzeczywistości, w której mają problemy, pomaga znosić rozłąkę z rodziną i domem. Czytają więc wszyscy; 12% czyta 4—6 godzin dziennie, 35% czyta około 2 godzin dziennie, a 30% mniej niż godzinę. Pozostały procent badanych (23%) czyta w zależności od wolnego czasu.

Młodzież korzysta z różnych bibliotek, najmniej jednak z biblioteki sanatoryjnej; może ze względu na brak w niej literatury interesującej i najnowszej. W wyborze książek do czytania kierują się własnym zdaniem albo opinią swoich rówieśników, rzadko korzystają z rad wychowawcy czy bibliotekarza. Z przeprowadzonego sondażu wynika, że młodzież lubi czytać książki i czasopisma, niepokoić może jedynie fakt, że tak mało osób korzysta z biblioteki sanatoryjnej — miejscowej, i w tak niewielu wypadkach doradcami przy wyborze książki bywają wychowawca i bibliotekarz, najlepiej przecież wiedzący, jaka książka może pomóc danej osobie przy określonym schorzeniu.

Godne upowszechnienia są inicjatywy Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej wobec dzieci niepełnosprawnych. Oprócz biblioteki centralnej w mieście funkcjonują jeszcze jej filie — 23 biblioteki samorządowe, kilka z nich prowadzi skutecznie działalność wśród niewidomych, inwalidów narządów ruchu i w szpitalach.

Koordynatorem korzystnych dla niepełnosprawnych przedsięwzięć jest Urszula Szostak z Działu Informacyjno-Metodycznego WBP. Aktualnie patronuje badaniom nad czytelnictwem niewidomych i niewidzących. Ze względu na kosztowność książek mówionych zdiagnozowała czytelników biblioteki przy PZN pod kątem ich zainteresowań czytelniczych, by w ten sposób wzbogacić księgozbiór o pozycje potrzebne i ciekawe. Troskę o czytelnictwo niepełnosprawnych uzasadnia także fakt, że jest to liczna grupa czytelników — 117 osób w wieku 5—80 lat, dzieci jest tylko 14. Na ogół większość czytelników dużo czyta; liczba wypożyczeń sięga 1—102 pojedynczych tytułów. Filia posiada największe w województwie zbiory książek mówionych.

Chlubą działalności WBP — biblioteki centralnej, jest organizowanie od 2 lat konkursów z cyklu *Tworzymy własne wydawnictwo*<sup>7</sup>, adresowanych do czytelników dziecięcych normalnych i dzieci niepełnosprawnych umysłowo, ruchowo czy psychicznie. W ubiegłym roku ogłoszono konkurs *Moja książka*, w tym roku trwa turniej pod nazwą *Mój przyjaciel*. W konkursie przewidziano uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych z wszystkich publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych. Na pierwszy konkurs wpłynęło niewiele prac, zaledwie 17, wyłącznie ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych. Uczestnicy byli w wieku 9—31 lat, o różnym stopniu niepełnosprawności — od nieznacznego opóźnienia w rozwoju do głębokiego, a nawet sprzężonego deficytu rozwoju. Wśród prac nagrodzonych na uwagę zasługują już same ich tytuły, koncepcje i ich realizacja. Niektóre prace były przygotowane zbiorowo, ale przeważały wykonawstwa indywidualne. Tytuły zgromadzonych i nagrodzonych prac są bardzo wymowne, np. *Ja i moje marzenia*, *Barьеры*, *O pokojówce, która zamieniła się w księżniczkę*, *Cztery pory roku*, *Strzałka i ja*, *Najpiękniejsze słowa świata*, *Czerwony kapturek*, *Zabawa z nitką*, *Rzecz ma się o miłości*, *Ptaki polskie*.

Niektóre prace przyjęły postać luźno spiętych ilustracji do książki nie istniejącej, lecz wyimaginowanej przez dziecko, koncepcji bez tytułu. Wszystkie prace wiele mówią o umiejętnościach, zdolnościach i zamiłowaniach wykonawców, dotyczą ich obecności w życiu, dowodzą ich aktualnych postaw wobec środowiska, w którym żyją, i ludzi, którzy je tworzą, odzwierciedlają własne struktury dziecięcego „ja”, poczucie szczęścia i nieszczęścia, wolę życia, ufność wobec dorosłych przewodników życia, potrzebę a zarazem konieczność życia razem; ich — niepełnosprawnych z pełnosprawnymi.

Reasumując stwierdzamy, że potrzebna jest dobra, efektywna praktyka, a jeśli jeszcze będzie podbudowana wartościowymi koncepcjami teoretycznymi, to istnieje szansa na intensyfikację i optymalizację wysiłku zbiorowego na rzecz dzieci specjalnej troski. Ważny jednak warunek efektywnej pomocy stanowi doprowadzenie wspomaganych dzieci do aktywności i samopomocy. Zaprezentowane inicjatywy WBP mają to zapewnić, a personalne zaangażowanie pobudza do korzystnego dla obu stron rozwoju.

<sup>7</sup> Dokumentacja konkursów znajduje się w Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Białymostku, w Dziale Informacyjno-Metodycznym.

## *Indeks osobowy*

### **A**

Adamczyk Mieczysław 149  
Adamek I. 181  
Adami Reinhold 23—24, 27  
Adamov Arthur 88  
Adamski F. 85  
Adelung Johann Christoph 39  
Aleksandrak Stanisław 123—124  
Alex Joe pseud., zob. Siomczyński Maciej  
Allport G. W. 210  
Andersen Hans Christian 76, 225—226  
Andrzejczak Henryka 162—177  
Andrzejewska Jadwiga 232  
Andrzejewski Jerzy 95  
Ankudowicz Janusz 229  
Anna Austriaczka, żona Zygmunta III Wazy  
13, 17  
Anna Jagiellonka 18  
Anna Rakuszanka 18  
Antoszevska Małgorzata 133  
Arciszewska Helena z Zakrzewskich 76—77,  
79  
Asnyk Adam 53  
August II Mocny 49

### **B**

Baar-Lindsay Ch. 243  
Baczyński Krzysztof Kamil 65, 168, 198  
Bahdaj Adam 98, 114  
Bajka Zbigniew 124, 144  
Baley Stefan 267  
Balicki Juliusz 58, 76  
Baluchowa Alicja 173, 177

Bałucki Michał 56  
Bandrowski Juliusz, zob. Kaden-Bandrowski  
Juliusz  
Bandtkie Jerzy Samuel 43, 46—47  
Barbera Hanna 146  
Baroniusz (Baromiusz) Cesar 14—15  
Bart W. 91—92  
Barycz Henryk 18  
Basedow Johannes Bernhard 38—40, 45  
Bauer H. 144, 147, 155  
Baumgärfter A. C. 37  
Baziuk Katarzyna 219—230  
Baziuk Michał 219—230  
Bazyli I Macedoński 14  
Bergner D. 39  
Berquin Arnold 48  
Berwińska Krystyna 100  
Białek Józef 4, 123  
Białkowska Barbara 73, 76, 96, 119,  
189—194, 275—276  
Białoszewski Miron 64  
Bielak Franciszek 52, 55, 57—58  
Bielawska Hanna 87  
Bieniasz Ewa 250—255  
Bieniasz Józef 77  
Bieńczyk M. 108  
Biernacka Konstancja z Małachowskich 49  
Biliński Lucjan 228  
Blixen Karen 64  
Boglar Krystyna 98, 100  
Bojarski J. 146  
Bolesław V Wstydliwy 20  
Bolestraszycki Samuel Światopełk 25  
Bolt L. van der 66

Bołońska Hanna, zob. Jaworowska-Bołońska Hanna

Bołoński Józef 56—58

Bortnowski Stanisław 59—60

Botwina Ryszard 195—212

Braille Louis 267

Brandys Marian 102

Braun Jerzy 77

Brau J., 125

Brodziński Kazimierz 45

Broniewski Władysław 64, 76

Bronikowska Zofia 183

Brüggemann T. 39—41

Brunett F. Hodgson 64

Bryl Jan 57

Brystygierowa Luna 77

Brzechwa Jan 99, 225—226, 249

Brzezińska Anna 182

Budek Andrzej 145

Buffon George Louis 47

Bukowska Danuta 144

Bursa Andrzej 114

Byron George Gordon 55, 65

Bythner Bartłomiej 25—26

## C

Castelliusz (Castallio, Castelius, Chatillon, Chasteillon) Sebastian 23

Camp Loyon Sprague Carter Lin, właśc. De

Camp Loyon Sprague Carter Lin, zob. Howard Rodert E. De Camp Loyon

Sprague Lin

Campe Joachim Heinrich, zob. Kampe Joachim Heinrich

Cervantes Saavedra Miguel de 107

Cezar (Caius Iulius Caesar) 27

Chachaj Marian 31—32

Chamiec Jadwiga 87, 91

Chądzynska Zofia 164

Chmielewska Joanna 64, 198, 225

Chojnacki Władysław 84

Chorniczowie 53

Chotomska Wanda 99, 102, 145

Christie Dame Agatha 115

Christie F. 64

Christov T. 178

Chrzanowski Ignacy 69

Chrzanowski Tadeusz 22

Chrzastowska Bożena 169, 172

Chuć Jan 46

Cicero (Marcus Tullius Cicero) 15, 23—25

Cieślowski Jerzy 179, 214

Clancy Tom 64

Cooper James Fenimore 55

Courths-Mahler Jadwiga 64

Crusius C. L. 39

Cwetsch Danuta 145

Cybulski Radosław 215

Czajkowska J. 268

Czajkowski Franciszek 257

Czarnowski Adam 68

Czartoryski Adam Kazimierz 44—45

Czerwińska Mieczysława 270

Czeska-Maczyńska Maria 76

Czeszko Bohdan 156

Czopa Z. 146

Czub T. 182

Czyżowska E. 268

## D

Dante Alighieri 106

Dąbrowka Jan 27

Dąbrowska Maria 65, 76

Debesse Maurice 190

De Camp Loyon Sprague Carter Lin, zob.

Howard Rodert E. De Camp Loyon

Sprague Carter Lin

Defoe Daniel 47, 64

Demetrowicz Paweł 25

Dietrich Janina 169

Disney Wald 98, 157, 226

Długoszewski B., zob. Mróz-Długoszewski B.

Dłużewski Juliusz, zob. Nowak-Dłużewski Juliusz

Dmochowski Franciszek Salezy 45

Dobkiewiczowa Kornelia 88

Dobrowolska Hanna 173

Doderer K. 38

Domagalik Janusz 98, 114

Doman Gleer 245

Doman Janet 245

Domańska Antonina 76, 84

Drzewiecki Marcin 228, 232, 234

Dumas Aleksander 77

Dunin Janusz 47, 49, 213—214, 216

Dürr-Durski Jan 24

Durski Jan, zob. Dürr-Durski Jan

Dybowski Janusz Teodor 88

Dydowiczowa Janina 124

Dyduch Barbara 171

Dygasiński Adolf 76  
 Dziarnowska Janina 88  
 Dzielnikowska Jolanta 231—242,  
 Dzierzkowski Józef 56  
 Dziewior Henryk 9  
 Dziewit Urszula 144  
 Dzik Sylwester 146  
 Dziugiel Leszek 152

## E

Eco Umberto 64  
 Eicke E. 193  
 Eicke W. 193  
 Ejsmont M. 86  
 Endner G. G. 39  
 Escarpit Robert 215  
 Esslin Martini 192  
 Estreicher Karol 42  
 Ezop (Ajsopos, Aesopus) 23, 47—48

## F

Fallada Hans 77  
 Falkowska Helena 55, 57  
 Falski Marian 53, 56  
 Fati Julius 21  
 Faure Edgar 192  
 Fedrus (Phaedrus) 48  
 Feldman Wilhelm 57  
 Festinger L. 201  
 Fiedler Arkady 64  
 Fleszarowa-Muskat Stanisława 198  
 Flinberg S. 244  
 Flisowski Zbigniew 64  
 Follett Ken 64  
 Fonfara Ewa 264—274  
 Forsyth Frederick 64  
 Fox Marta 100  
 Fredro Aleksander 65  
 Freud Sigmund 115  
 Freylichówna Judyta 28  
 Freytag Adam 28  
 Fros Henryk 18  
 Frycie Stanisław 123, 164

## G

Gałczyński Konstanty Ildefons 167  
 Gawiński Antoni 97  
 Gąsiorowski Wacław 84  
 Gellner Dorota 99, 145

Genlis Stephanie Felicite 47  
 Gilden Mel 64  
 Gloger Jan 51  
 Glogier Marek 149  
 Głód Anna 133  
 Głombowski Karol 86  
 Głowacka Barbara 266  
 Goetel Ferdynand 79  
 Goethe Johann Wolfgang 107  
 Gojawczyńska Pola 114  
 Golding William 64  
 Golik-Prus Aleksandra 23  
 Gołba Kazimierz 78  
 Gomulicki Wiktor 84  
 Gondek Elbieta 42—50  
 Gordon A. 152  
 Goszczyński Seweryn 53  
 Grabowska Dorota 243—249  
 Grabowska Teresa 92  
 Grabowski Andrzej 134, 145  
 Grabowski Jan 48  
 Graves Robert Ranke 64  
 Grimm bracia Jacob Ludwig Karl i Wilhelm  
 76, 225  
 Grodek (Grodeck) Gotfryd Ernest 46  
 Grodzicka M. 224, 227  
 Grole Waleria, zob. Szalay-Grole Waleria  
 Groszlikowa Barbara 220  
 Grot Zdzisław 54  
 Gruchel Jan 43  
 Gruszczyńska Danuta A. 153  
 Grzegorz z Nazjanzu 15  
 Grzegorz z Żarnowca 29  
 Günther Benjamin Bogumił 48  
 Günther Ernest 44  
 Gutenberg Johann (właśc. Gensfleisch zum  
 Gutenberg Johann) 213—215  
 Gutowska Antonina 124, 139—140  
 Gutry Maria 220  
 Gzella Alojzy Leszek 146

## H

Hamilton pseud., zob. Słojewski  
 Jan Zbigniew  
 Harasymowicz Jerzy 167  
 Hazard Paul 35  
 Hen Józef 87  
 Heraklit (Herakleitos) 25  
 Herbut Jan Szczepny 27

Heska-Kwaśniewicz Krystyna 3, 9—10,  
73—82, 176  
Heyduk Bronisław 88—89  
Higgins I. 64  
Hiller Johann 38  
Hoffmanowa Klementyna z Tańskich  
43—45, 49, 123, 148  
Hołdys Zbyszek 152  
Homer (Homeros) 55  
Horacy (Quintus Horatius Flaccus) 24  
Howard Robert E. de Camp Loyon Sprague  
Carter Lin 64  
Hryncewicz Julian, zob. Talko-Hryncewicz  
Julian  
Hugo Victor Marie 55

## I

Iłakowiczówna Kazimiera 77, 167  
Ippoldt Lidia 256—263  
Iwaszkiewicz Grzegorz 75

## J

Jachimowski M. 146  
Jachowicz Stanisław 44, 123  
Jaczynowska K. 56  
Jadwiga św., księżna śląska i krakowska  
43  
Jakubowski I. 179  
Jansson Tove 218  
Januszewska Hanna 84  
Jarczykowa Mariola 22—33  
Jarowiecki Jerzy 68, 141—155  
Jasny Magda 145  
Jastrzębski Jerzy 109  
Jaworczakowa Mira 87  
Jaworowska-Błońska Hanna 144  
Jegorow Ryszard 88  
Jelonek Danuta, zob. Świerczyńska-Jelonek  
Danuta  
Jędrzychowska Maria 164, 171—173  
Justyniusz 30  
Jurgielewiczowa Irena 64, 98

## K

Kackermann 25  
Kaczowski Zygmunt 56  
Kaden-Bandrowski Juliusz 77, 79  
Kadłubek Wincenty 27  
Kalbarczyk Ryszard 124  
Kamieńska Anna 9, 102, 162—177

Kamińska Bronisława 49  
Kamiński Aleksander 76—78, 226  
Kampe (Campe) Joachim Heinrich 40, 45,  
47—48  
Kaniowska-Lewańska Izabela 123—124  
Karchowski J. 58  
Karnkowski Stanisław 14  
Karpowicz Stanisław 123  
Katon (Marcus Porcius Cato) 23  
Kędzierzyna Maria 76  
Kępa Jolanta 219—230  
Kępiński Antoni 181  
Kitowska Małgorzata 68—72  
Kłakówna Zofia Agnieszka 171—172  
Kmita Piotr Blastus 23  
Kniaźnin Franciszek 48  
Kochanowski Jan 26, 43, 49, 64—65  
Kochlewski Piotr 32  
Kokocińska Stanisława, zob. Kurek-Koko-  
cińska Stanisława  
Kokot Józef 90  
Kołda A. 152  
Kołodziejska Jadwiga 215  
Komenský Jan Ámos 47  
Kondratowicz Ludwik, pseud. Syrokomla  
49—50  
Konopnicka Maria 53, 131, 167, 225  
Konstancja, żona Zygmunta III Wazy 19  
Kopacz Artur 54  
Korczagin Pawka 128  
Korczak Janusz pseud. (właśc. Goldszmit  
Henryk) 99—100  
Kormanicka Anna 18  
Korn Henryk 48  
Korn Jan Bogumił 44—46, 49—50  
Korn Wilhelm Bogumił 44  
Kornowie 47  
Korolko Mirosław 16  
Korta Adam 91  
Korzeniowski Józef 91  
Korzeńska Zofia 165, 169, 176  
Kosmodemiaskaja Zoja 128  
Kossak Zofia 76—79, 84, 114  
Kościuszko Tadeusz 43, 49  
Kot Wiesław 124, 139  
Kotłubaj Edward 22, 32  
Kownacka Maria 249  
Koźmian Danuta 68  
Koźmiński Karol 88  
Koźniewski Kazimierz 77



Krajewska Magda 86, 145  
 Krasicki Ignacy 43—44, 47—48, 65  
 Krasieńska Franciszka 49  
 Krasoń Katarzyna 178—188  
 Kraszewski Józef Ignacy 51, 56, 76, 84  
 Kraśniewski J. 192  
 Kret Józef 78  
 Królikowski Bogdan 101  
 Kromer Marcin 27  
 Krüger Maria 87, 92  
 Krupska Beata 145  
 Kryda Barbara 59—60, 110—111  
 Krzemińska Wanda 121, 123  
 Krzysztofek Kazimierz 124, 129  
 Krzyżanowski Julian 16  
 Książek-Szczepanikowa Aniela 65, 67  
 Kubiak Zygmunt 106, 109  
 Kudliński Tadeusz 88  
 Kuliczowska Krystyna 123, 164  
 Kulka Bronisława 51—67  
 Kulmowa Joanna 102, 145, 164  
 Kundera Milan 64  
 Kunstmann Heinrich 30  
 Kurdybacha Łukasz 35  
 Kurek Michał 58  
 Kurek-Kokocińska Stanisława 116—121,  
 275—276  
 Kwaśniewicz Krystyna, zob. Heska-Kwaśnie-  
 wicz Krystyna  
 Kwaśniewski D. 178  
 Kylmanen M. 218

**L**

Labouret Jean de 22  
 Lach Jerzy 257  
 La Fontaine Jean de 48  
 Lebecka E., zob. Skowrońska-Lebecka E.  
 183  
 Lagerlöf Selma 76  
 Lancholc Teresa, zob. Majewska-Lancholc  
 Teresa  
 Lec Stanisław Jerzy 114  
 Lem Stanisław 65  
 Lenartowicz Teofil 53  
 Lenin Włodzimierz Ilicz (właśc. Władimir  
 Ilicz Uljanow) 128  
 Leon VI Filozof 14  
 Lepa A. 146  
 Lessing Gotthold Ephraim 38  
 Leszczyński Grzegorz 52, 165

Leuckart Franz Ernst Christian 43  
 Lewandowicz Grażyna 156—161, 214, 220,  
 243, 247  
 Lewańska Ariadna 100  
 Lewańska Izabela, zob. Kaniowska-Lewań-  
 ska Izabela  
 Lichański Stefan 52  
 Lindsay Ch., zob. Baar-Lindsay Ch.  
 Lipaiusz 31  
 Liwian 31  
 Lompa Józef 43  
 London Jack (właśc. John Griffith London)  
 64  
 Ludwik IX Święty 17  
 Ludwik XVI Burbon 35  
 Luksaite Inge 30  
 Lundlum Robert 64, 115  
 Lutomski Grzegorz 182  
 Lutosławski K. ks. 77

**Ł**

Łabanowska Sława 247  
 Łapińska J. 76—77  
 Łasica Anna 144  
 Łaszewska Beata Emilia 34—41  
 Łopalewski Tadeusz 88  
 Łoś Jan 76  
 Łoziński Walery 84

**M**

Maciejowski Wacław Aleksander 20  
 Macierzewska Janina 88  
 Madeja Józef 43  
 Mahler Jadwiga, zob. Courths-Mahler Jad-  
 wiga 64  
 Majewska-Lancholc Teresa 29  
 Makuszyński Kornel 64, 76, 79, 100, 198,  
 225—226  
 Malczewski Antoni 54  
 Malewski Andrzej 210  
 Malicki Jan 19  
 Maliszewski Andrzej 124  
 Małachowska Konstancja, zob. Biernacka  
 Konstancja 49  
 Mann Heinrich 64  
 Mann Thomas 107  
 Maria Ludwika 22  
 Marjańska Ludmiła 94, 101  
 Marquard Jörg 140, 144, 155  
 Martini Johann 25  
 Martuszevska Anna 91

Maupassant Guy de 64  
 May Karl 64  
 Maykowski Stanisław 76  
 Mazanowski Antoni 57  
 Mc Cornick E. 245  
 McLuhan Marshall 213—215  
 Mendykowa Aleksandra 47  
 Mevius (Mewius) Krzysztof J. 43  
 Męglińska Anna 144  
 Michałowski Tomasz 98  
 Michałowski G. 146  
 Mickiewicz Adam 43, 53—54, 58, 65, 167, 225  
 Miłosz Czesław 52, 65, 97, 107, 110—111, 167  
 Minkowski Aleksander 98  
 Mironowicz E. 153  
 Mitchell Margaret 64  
 Moczarski Kazimierz 64  
 Molnar Ferenc 64  
 Montgomery Lucy Maud 63—64, 76, 160, 225  
 Moody Raymond 64  
 Morawska Zuzanna 53  
 Morcinek Gustaw 102  
 Moroz Henryk 180  
 Mortkowiczowa Janina 123  
 Mosbach August 43  
 Moskorzowski Hieronim 19  
 Moszyńska Hanna, zob. Januszewska Hanna  
 Moulins Piotr 25—26  
 Mrazkova Halina 171  
 Mrówczyński Bolesław 88, 91  
 Mróz-Długoszewski B. 88  
 Murmelius Jan 23  
 Musierowicz Małgorzata 63, 99, 114, 145, 160, 164, 225  
 Muskat Stanisława, zob. Fleszarowa-Muskat Stanisława

## N

Naborowski Daniel 24, 26  
 Nagajowa Maria 167, 168, 171, 173, 176  
 Nagel B. 124  
 Nałkowska Zofia 65  
 Napierała K. 125  
 Narbutówna Anna 35  
 Naruszewicz Adam 48  
 Nastala Halina 86  
 Nawrocki Witold 73, 77  
 Nepil František 101

Niedziela Stanisława 248  
 Niemcewicz Julian Ursyn 48  
 Niemcówna Stanisława 69—71  
 Niemczuk Jerzy 164  
 Niemyska-Rączaszkowa Czesława 87, 90—91  
 Nienacki Zbigniew 98, 114, 160, 225  
 Niewiarowska Agata 145  
 Niziurski Edmund 64, 100, 102, 114, 160, 225  
 Nowacka Ewa 98, 100, 164  
 Nowak Stanisław 54  
 Nowak-Dłużewski Juliusz 18  
 Nowodworski Bartłomiej 57  
 Nycz Ryszard 90

## O

Ocieczek Renarda 17  
 Okulicz Anna 60  
 Olbrychska Klementyna, zob. Sołonowicz-Olbrychska Klementyna  
 Olech Joanna 100  
 Oleksiak Dorota 145  
 Orkan Władysław 55, 57  
 Orłowicz Mieczysław 69—70  
 Orzeszkowa Eliza 53, 55, 57, 64—65, 91  
 Ossendowski Ferdynand Antoni 76, 79, 84, 97  
 Ossowska Maria 198, 200  
 Ostrowicka Barbara 94  
 Ostrowska Bronisława 53, 97  
 Ostrowski Stanisław 84  
 Owidiusz (Publius Ovidius Naso) 24, 65  
 Ozogowska Hanna 64, 160

## P

Pankiewicz Michał 53, 56  
 Papis Wanda E. 124, 140  
 Papużyńska Joanna 52, 66—67, 87, 95—105, 117, 124, 215, 217, 220, 244  
 Parnowski Tadeusz 123, 220  
 Paślowski Stanisław ks. 76  
 Pasternak Paulina 270  
 Pasterniak Wojciech 66  
 Paszkiewicz Gustaw, zob. Woyzbun-Paszkiewicz Gustaw  
 Pawełek A. 77  
 Pawlikowska-Jasnorzevska Maria 64  
 Pawlisz Salomea 153  
 Pawłowiczowa Maria 78  
 Pazyra Stanisław 84  
 Pelc Janusz 19

Pestalozzi Johann Heinrich 47  
 Pęska Ludmiła 267  
 Pfaff Fryderyk 34  
 Piasecki Jan 88  
 Piastowie 43  
 Pilot Dorota 124, 140  
 Piłsudski Józef 79  
 Piotrkowczyk Andrzej 16, 21  
 Plater Jan 36  
 Plater Kazimierz Konstanty 36  
 Plater Ludwik 36  
 Plater Michał 36  
 Platerowa Izabela z Borchów 36  
 Platerowie 38, 41  
 Platon 115  
 Poe Edgar Allan 65  
 Pol Wincenty 53  
 Polkowski Zygmunt 58  
 Pollak Roman 25  
 Polsfus Andrzej 46  
 Popliński Jan 48  
 Porazińska Janina 76—78, 84  
 Potocki Józef Karol 54  
 Potocki Stanisław Kostka 60  
 Powell Baden 77  
 Powęski Piotr, zob. Skarga Piotr  
 Powidzki Tadeusz 53  
 Prószyński Mieczysław 137, 140, 145  
 Prus Aleksandra, zob. Golik-Prus Aleksandra  
 Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 54—55, 64  
 Przecławka Anna 59, 66, 96, 117, 214, 217, 220  
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 55, 77  
 Przyborowski Walery 55—56, 76, 84  
 Przybylski Ryszard 107  
 Przybyszewski Stanisław 55, 114  
 Przykowski Aleksander 30—33  
 Pujoulx Jean Christien 47

## R

Rabenstein R. 179  
 Rabska Zuzanna 53, 77  
 Raczkowska J. 189, 192  
 Radlińska Helena 220  
 Radwan-Wińska Teresa 86  
 Radziwiłł Janusz I 29  
 Radziwiłł Janusz II 9, 22—33  
 Radziwiłł Krzysztof II 23, 25, 28—32

Radziwiłł Mikołaj Czarny 25  
 Rasp C. G. 39  
 Rassowski Adam 23  
 Ratyńska Hanna 135  
 Rawiczowa E. 116  
 Rączaszkowa Czesława, zob. Niemyska-Rączaszkowa Czesława  
 Reichel G. 179  
 Reid Thomas Mayne 52  
 Rej Mikołaj 4, 16, 56  
 Reymont Władysław Stanisław 52, 55, 57, 64, 110  
 Ritterhausen Konrad 30  
 Rodowicz Jan 77  
 Rodziewiczówna Maria 55, 64, 91  
 Rosiek Barbara 64  
 Rosmaesler J. A. 39  
 Rousseau Jean Jaques 40  
 Roux André 157  
 Różewicz Tadeusz 65  
 Rudniańska Joanna 99  
 Rusek Adam 157—158  
 Rusinek Andrzej 124  
 Rusinek Władysław 76  
 Rybiński Maciej 26  
 Rychlicki Zbigniew 96  
 Rymar Stanisław 57  
 Rysiński Samuel 26, 30  
 Rzewuski Wacław 56

## S

Sallustiusz (Caius Sallustius Crispus) 27, 30  
 Salzman Christian 40  
 Samborski T. 125  
 Sandem Margit 64  
 Sarbiewski Maciej Kazimierz 26  
 Sartre Jean Paul 198  
 Sarzyński Piotr 135  
 Sawicki Lubomir 69  
 Sawicki Stefan 108  
 Schaff Adam 203  
 Schiller Friedrich 55, 107  
 Schletter Zygmunt 49—50  
 Schopenhauer Artur 115  
 Schroeder Artur 76—77, 79  
 Sedlaczek S. 77  
 Semkowicz Władysław 69  
 Sieciechowiczowa Lucyna 88  
 Sienkiewicz Henryk 22, 54, 56, 63—65, 76, 84, 91, 93, 198, 225

- Sierocki Marek 144  
 Sieroszewski Wacław 77  
 Siesicka Krystyna 63, 98—99, 225  
 Sitkowska Anna 13—21, 275—276  
 Siwicka M. 108  
 Siwiec M. 125  
 Skarga Piotr (właśc. Powęski Piotr) 9, 13—21, 76  
 Skotnicka Gertruda 83—92  
 Skowrońska-Lebecka E. 183  
 Skrobisz Gabriela 176  
 Skrobiszewska Halina 98  
 Słapa Aleksander 56, 58  
 Słodkowska Elżbieta 45  
 Stojek Wiesława 133  
 Stojewski Jan Zbigniew, pseud. Hamilton 20  
 Stomczyński Maciej, pseud. Joe Alex 198  
 Stomkowska Alina 144  
 Słowska Irena 167, 171, 173  
 Słowacki Juliusz 54, 65  
 Smereka Marian 43  
 Smotrecka Zofia 51  
 Smith W. 64  
 Smykowski B. 182  
 Sobiński Stanisław 69  
 Socha Irena 3, 9—10, 68  
 Sokół Zofia 122—140  
 Sołonowicz-Olbrychaska Klementyna 164  
 Sosnowski Józef 77  
 Sowa J. 268  
 Stachelna Izabela 116, 247  
 Stachura Edward 65, 114  
 Stalin Józef Wissarionowicz (właśc. Iosif Dżugaszwili) 128  
 Stanger R. 210  
 Stanisław August Poniatowski 35, 44, 49  
 Stanisław ze Szczepanowa 43  
 Stanisławski S. 152  
 Steczko Iwona 171  
 Stoelzer C. F. 39  
 Stomma Ludwik 124  
 Stoppard Miriam 245  
 Strąk Michał 125  
 Sujkowski Bogusław 88  
 Sułkowski Bogusław 90  
 Swetoniusz (Caius Suetonius Tranquillus) 27  
 Syrokomla pseud., zob. Kondratowicz Ludwik  
 Syrycki Stanisław 86  
 Szalay-Groele Waleria 76  
 Szatkowska Zofia, zob. Kossak Zofia  
 Szczepanikowa Aniela, zob. Książek-Szczepanikowa Aniela  
 Szczepański Jan 193  
 Szczucka Zofia, zob. Kossak Zofia  
 Szczypiorski Andrzej 114  
 Szelaż Z. 124  
 Szelburg-Zarembina Ewa 76, 78  
 Szerling Stanisław 144  
 Szewczuk Włodzimierz 203  
 Szklarski Alfred 64, 114, 160, 225  
 Szmigiel J. 146  
 Szober Stanisław 76  
 Szocki Józef 59, 229  
 Szumski Tomasz 44  
 Szycówna Aniela 123  
 Szymański Edward 55
- Ś  
 Śmiecińska M. 145  
 Świerczyńska-Jelonek Danuta 59  
 Świerszczyńska Anna 76  
 Świętochowski Aleksander 54  
 Świtekowski Piotr 34
- T  
 Tacyt (Tacitus) 31  
 Talko-Hryniewicz Julian 69  
 Tańska Klementyna, zob. Hoffmanowa Klementyna  
 Tazbir Janusz 15, 19—20, 85  
 Tellegen S. 66  
 Terakowska Dorota 99  
 Terencjusz (Publius Terentius Afer) 23, 25  
 Terlikowska M. 249  
 Tetmajer Kazimierz, zob. Przerwa-Tetmajer Kazimierz  
 Thanhoffer M. 179  
 Tofilski Ł. 24  
 Tolkien John Ronald Reuel 160  
 Tołstoj Lew 65  
 Tomasik W. 85  
 Topolska Maria Barbara 28, 30  
 Trembecki Stanisław 48  
 Trylski Z. 77  
 Tryzna Tomasz 100, 115  
 Trzcionka J. 151  
 Trznadel Jacek 95  
 Turkowski Tadeusz 45  
 Turnowski Jan 26

Turski Marian 56  
 Tyrowicz Marian 58  
 Tuwim Julian 76, 99, 167, 225  
 Tyszczuk A. 108  
 Tyszkowa Maria 96

## U

Udziela Seweryn 69  
 Ujejski Józef 58  
 Urbanowska Zofia 76, 97  
 Usenko Natalia 145

## V

Verne Jules 55  
 Vogel Daniel 46  
 Vonnegut Kurt 64

## W

Wadecka Saturnina L. 91—93  
 Wagner Karl E. 64  
 Wajsa A. 220  
 Walentynowicz Maria 220  
 Wańkowicz Melchior 79  
 Watowa Ola (Paulina) 64  
 Weber J. 124, 132  
 Weisse Christian Feliks 34  
 Wergiliusz (Publius Vergilius Maro) 23—24  
 Węglarczyk G. 143  
 Węgrzynowicz Leopold 68  
 Wharton William 64, 226  
 Windakiewicz Stanisław 19  
 Winek Teresa 165—166  
 Wińska Teresa, zob. Radwan-Wińska Teresa  
 Wirzbięta Maciej 25  
 Wisner Henryk 25, 32  
 Wiwius Ludovik 23  
 Władysław IV Waza 9, 13—21  
 Władysław Zygmunt, zob. Władysław IV Waza  
 Wojciech św. 43  
 Wojciechowski Jacek 193, 247, 256  
 Wojciechowski Piotr 100  
 Wójcik Janina 169  
 Wojnar Irena 190  
 Wojnarowska Zofia 49  
 Wolan Andrzej 25  
 Wolke Christian 40  
 Wołkowicz Eustachy 26  
 Wortman Stefania 247  
 Woyzbun-Paszkiewicz Gustaw 54—55

Wroński J. 57  
 Wyspiański Stanisław 56, 79

## Y

Young D. 243

## Z

Zabielska T. 146  
 Zachara Maria 29  
 Zachariasiewicz Jan 56  
 Zając Michał 213—218  
 Zającówna Janina 98  
 Zakrzewska Helena, zob. Arciszewska Helena  
 Zakrzewska Zofia 97  
 Zalecki Z. 194  
 Zan Tomasz 53  
 Zarembina Ewa, zob. Szelburg-Zarembina Ewa 76  
 Zarembski B. 146  
 Zarębianka Zofia 165, 177  
 Zarzębski T. 117  
 Zarzycka Irena 64  
 Zawadzki Józef 45  
 Zechenter Witold 76  
 Zelan K. 248  
 Zeller Bogdan 106—115  
 Ziółkowski Jan 88  
 Zitzlsperger Rolf 214—215  
 Zygmunt III Waza 13—14, 16  
 Zyska Bronisław 13

## Ż

Żabińska Antonina 76  
 Żamojta Anna 195—212, 275—276  
 Żeromski Stefan 55, 58, 65, 76—77, 222, 225  
 Żmigrodzki Zbigniew 4  
 Żukrowaki Wojciech 114  
 Żulińska Barbara 76  
 Żuławski Jerzy 55  
 Żurakowska Zofia 97  
 Żurakowski Bogusław 85, 96  
 Życki Leonard 88  
 Żylińska Jadwiga 87

Opracowała *Elżbieta Gondek*

## **A Young Reader in the World of Books, Libraries and Information**

### **Summary**

The articles collected in the present volume cover historical and contemporary problems connected with the category of young reader of books and periodicals, the addressee of literary texts as well as with role of library in his/her life.

In Part One of the book texts of historical character are collected. They cover a long span of time — starting with the presentation of readings of young prince Władysław Zygmunt (Anna Sitkova) through the books read by Janusz II Radziwiłł (Mariola Jarczykova) and the discussion of the seventeenth-century periodical „Przyjaciół Dzieci” („Children's Friend”) (Beata Emilia Łaszewska) to the editorial characterisation of features of books for children published in Silesian publishing houses in the first half of the XIXth century (Elżbieta Gondek). Also in this part of the book some newer themes are presented: Bronisław Kulka's article on the problems of teenage secondary school readership in 1870—1918. The problem of tourism and education in the context of press studies has been taken up by Małgorzata Kitowska. She discusses it on the example of the periodical „Orli Lot” („Eagle's Flight”, 1920—1939) while Krystyna Heska-Kwaśniewicz presents ideological „cleanings” in libraries for school children in the Katowice region during the Stalinist period.

Part Two of the book is connected with the contemporary readership among children and teenagers, with new phenomena and new rules of reception. The crisis of the reception of historical fiction is discussed by Gertruda Skotnicka while Joanna Papużyńska characterises the situation of the literature for children in the 1990s. Reflections on the attitude of teenagers to reading are presented by Bogdan Zeler on the example of the canon of classical literature and S. Kurek-Kokocińska addresses the issue of classification of collections in a young readers' library. The papers by Zofia Sokół and Jerzy Jarowiecki deal with the periodicals for children and teenagers in the years 1945—1995 on the background of the development of literary life and the results of the transformation in press.

Grażyna Lewandowicz (*Young Comic Book Reader*) investigates the popularity of comic books in libraries for children and analyses reading communities. Henryka Andrzejczak characterises the presence of Anna Kamieńska's texts in school practice and Katarzyna Krasoń joins the discussion on the ways of creating links between child and poetry via organisation of sound and movement theatres inspired by poems.

Part Three contains texts devoted to the methods of library work, information circulation and the situation of the book in the context of other media. B. Białkowska characterises information demands by children. The paper by R. Botwina and A. Żamojta (*Images of Good and Evil Among School Children and the Information Stereotypes*) presents some conclusions on the formation of the notions of good and evil in school children. Michał Zając presents opinions on the place of children books among other media in the contemporary world. J. Kępa, K. Baziuk and M. Baziuk concentrate on book readership in primary schools in the face of the social and economic changes

while J. Dzieńniakowska determines the role of reading and information instruction in primary schools of the Kielce region. Dorota Grabowska suggests very effective forms of contacts of small children with books. Ewa Bieniasz, on the example of the Rzeszów region libraries, discusses the methods of co-operation of school libraries and pedagogical libraries.

Two articles, by L. Ippoldt and E. Fonfara, have been devoted to disabled readers. The problem of the access of disabled children to books and reading as a method of special pedagogy are discussed there.

## **Der junge Leser in der Welt des Buches, der Bibliothek und der Information**

### **Zusammenfassung**

Die, in diesem Band gesammelten Arbeiten, umnehmen die historische und moderne Thematik, verbunden mit der Kategorie des jungen Buch- und Zeitschriftenlesers, des Abnehmers des historischen Textes und der Rolle der Bibliothek in seinem Leben.

Im ersten Teil wurden Texte mit historischem Charakter gesammelt, die einen breiten Zeitraum umnehmen — angefangen mit der Vorstellung der Lektüre des Prinzen Władysław Zygmunt (Anna Sitkowa), mit der Lektüre von Janusz II Radziwiłł (Mariola Jarczykowa) und Besprechung der aus dem XVIII Jahrhundert stammenden Zeitschrift „Freund der Kinder“ (Beata Emilia Łaszewska), und endend mit der Charakteristik der Edition von Kinderbüchern in den schlesischen Editionen der ersten Hälfte des XIX Jahrhunderts (Elżbieta Gondek).

In diesem Teil des Buches erscheinen auch neue Fäden, aber auch gesehen im historischen Aspekt: Die Debatte von Bronisław Kulka über die Leserproblematik der Oberschuljugend in den Jahren 1870—1918. Die Pressekennerproblematik im touristisch — landeskundlichen Kontext der Schüleredukation auf dem Beispiel der Zeitschrift „Orli Lot“ („Flug des Adlers“) (1920—1939) übernahm Małgorzata Kitowska. Wiederum Krystyna Heska-Kwaśniewicz zeigte auf dem Beispiel der katowitzer Wojewodschaft die ideologischen Säuberungsaktionen in den Bibliotheken für die Jugendlichen in der Stalinzeit.

Der zweite Teil des Buches ist mit den Umwandlungen in der gegenwärtigen Leserschaft der Kinder und Jugend verbunden, mit neuen Erscheinungen und neuen Abnahmeregeln.

Über die Krise in der Abnahme der historischen Prosa schreibt Gertruda Skotnicka, hingegen hat Joanna Papuzińska die Situation der Kinder- und Jugendliteratur in den neunziger Jahren charakterisiert. Reflexionen über das Verhältnis der Jugend zur Literatur stellte Bogdan Zeler am Beispiel von Klassikern vor, und S. Kurek-Kokocińska unternahm das Klassifikationsproblem der Sammlungen in der Bibliothek des jungen Lesers.

Zwei Artikel: von Zofia Sokół und Jerzy Jarowiecki handeln über moderne Kinder- und Jugendzeitschriften in den Jahren 1945—1995 auf dem Hintergrund der Entwicklungsumwandlungen des literarischen Lebens und Folgen der Transformationen im Bereich der Presse.

Grażyna Lewandowicz (Kinderabnehmer des Komix) untersuchte die Beliebtheit der Komix in Bibliotheken für Kinder und erkannte die Leserumwelt. Henryka Andrzejczak charakterisierte die Anwesenheit der Texte von Anna Kamińska in der Schulpraktik, und Katarzyna Krasoń schaltete sich in die Diskussion über die Bauweisen von Verbindungen zwischen dem Kind und der Poesie, durch Bildung on Ton — und Bewegungsteatern, inspiriert von Gedichten ein.

Der dritte Teil beinhaltet Texte, die den Methoden der Bibliotheksarbeit, wie auch dem Informationsumlauf und der Situation des Buches auf dem Hintergrund anderer Medien, geopfert sind. B. Białkowska charakterisierte den Informationsbedarf des Kindes. Der Artikel von R. Botwina und A. Zamojska „Vorstellungen des Guten und Schlechten bei der Schuljugend und



die Informationsstereotypen" stellt Schlußfolgerungen über das Thema der Gestaltung von Begriffen des Guten und Schlechten bei der Schuljugend vor. Michał Zając stellte Meinungen über das Thema der Stelle des Kinderbuches unter anderen Medien in der modernen Welt vor. Mit der Leserschaft der Kinder und Jugend der Grundschulen, auf dem Hintergrund der sich ändernden gesellschaftlich — ökonomischen Situation beschäftigten sich J. Kępa, K. Baziuk und M. Baziuk, und J. Dzieniakowska bezeichnete die Stelle der Leserschaft- und Informationsausbildung in den Grundschulen von Kielce.

Dorota Grabowska hat sehr effektive Beziehungsformen des kleinen Kindes mit dem Buch vorgeschlagen. Ewa Bieniasz besprach auf dem Beispiel der Bibliotheken der Wojewodschaft Rzeszów die Mitarbeitsarten der Schul — und pädagogischen Bibliotheken.

Zwei Abhandlungen wurden dem behinderten Leser geopfert: von L. Ippoldt und E. Fonfara. Hier wurden Probleme des Zutritts der behinderten Kinder zum Buch und der Leserschaft als einer von den Methoden der Pädagogik für Behinderte berührt.

Elementy graficzne  
*Barbara Hakert*

Redaktor  
*Wiesława Bulandra*

Redaktor techniczny  
*Alicja Zajączkowska*

Korektor  
*Lidia Szumigala*

Copyright © 1996  
by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 83-226-0681-8

Wydawca  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

---

Wydanie I. Nakład 300+50 egz.+25 nadb. Ark. druk. 18,0.  
Ark. wyd. 25,0. Przekazano do składu w czerwcu 1996 r.  
Podpisano do druku w październiku 1996 r. Papier offset.  
kl. III, 70g, 70×100.  
Zam. 314/96

Cena zł 13

---

Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego  
ul. 3 Maja 12, 40-096 Katowice



nr inw.: BGN - 286



BG N 286/1589

ISSN 0208-6336

ISBN 83-226-0681-8