

Janusz Kostecki

Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze drugiej połowy XIX wieku

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 69/4, 99-138

1978

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

JANUSZ KOSTECKI

CHARAKTERYSTYKA WYBRAYCH SPOŁECZNYCH SYTUACJI
KOMUNIKACJI CZYTELNICZEJ W POLSKIEJ KULTURZE
DRUGIEJ POŁOWY XIX WIEKU

1

W pracy niniejszej będziemy się posługiwać pojęciami kultury czytelniczej oraz społecznej sytuacji komunikacji czytelniczej. Stosując te terminy, w świadomy sposób nawiązujemy do znanych ustaleń teoretycznych i terminologicznych Stefana Żółkiewskiego. Wprowadzenie ich jest jednak świadectwem nieco innych zainteresowań poznawczych:

Po pierwsze, rozszerzamy zakres obserwacji na procesy komunikacyjne, w których uczestniczą teksty nieliterackie¹. Zabieg ten wynika z dwóch prostych konstatacji: a) kryterium literackości jest nieostre, historycznie zmienne i w stosunku do dużej ilości tekstów (w w. XIX w odniesieniu np. do literatury dla ludu, literatury religijnej, niektórych utworów dla młodzieży) po prostu zawodzi; b) można przyjąć za pewnik, że dla znacznej grupy czytelników, nawet dziś, pojęcie literackości w zasadzie nie istnieje², nie jest ono wyróżnikiem żadnej kategorii tekstów. Odnosi się to oczywiście przede wszystkim do odbiorców o niskim poziomie kwalifikacji czytelniczych, czytelników „nowych”, ze środowisk nie oswojonych ze słowem drukowanym, a takimi w drugiej połowie XIX w. były środowiska chłopskie, robotnicze, a także i drobnomieszkańskie.

Po drugie, skupiamy uwagę przede wszystkim na zbiorowości odbiorców i ich zachowaniach lekturowych. Kategorią centralną nie jest więc

¹ Tego rozszerzenia pola badawczego dokonuje zresztą i S. Żółkiewski, pisząc w *Kulturze literackiej (1918—1932)* (Wrocław 1973) o czytelnictwie czasopism, a w artykule *Pomysły do teorii odbioru dzieł literackich* („Pamiętnik Literacki” 1976, z. 3) o czytelnictwie tekstów paraliterackich.

² Wyraźnie pokazują to zjawisko materiały empiryczne uzyskane z przeprowadzonych w r. 1977 przez K. Wolff i S. Siekierskiego w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej badań na temat czytelnictwa młodzieży wiejskiej (w opracowaniu).

dla nas społeczność pisarzy lub wydzielony korpus tekstów, lecz — publiczność czytelnicza, której partnerem w procesie komunikacji tylko pośrednio są właściwi twórcy tekstów³.

Proces komunikacji czytelniczej, przez który to termin rozumiemy po prostu typ komunikacji realizujący się w procesie kontaktu odbiorcy z tekstem drukowanym, sprowadzamy do relacji między trzema zasadniczymi elementami: a) zespołem instytucji związanych z produkcją, udostępnianiem i upowszechnianiem tekstów, który decyduje o tym, co, w jakiej ilości i jak będzie dostępne odbiorcy, i steruje jego odczytaniem; b) ogólnie dostępnym zbiorem tekstów, oraz c) publicznością czytelniczą. Te trzy grupy zjawisk (instytucje, teksty, publiczność) wraz z całym zespołem relacji zachodzących między nimi, a dotyczących problematyki styczności, wyborów czytelniczych i recepcji przekazów, określamy pojęciem kultury czytelniczej.

Aby opisać kulturę czytelniczą danego czasu i miejsca, musimy dokonać typologii wymienionych wyżej instytucji, określić ich moc sterującą w stosunku do odbiorcy, musimy sporządzić pragmatyczną typologię tekstów uczestniczących w procesie komunikacji oraz typologię ról i zachowań czytelniczych. Istotnym składnikiem opisu winno być wyjaśnienie związków i zależności pomiędzy wyróżnionymi wyżej trzema elementami.

Aby opisać społeczną sytuację komunikacji czytelniczej, powinniśmy przede wszystkim usytuować czytelnika wobec różnorodnych przymusów kulturowych, którym podlega ze strony poszczególnych insty-

³ Ze względu na interesującą nas problematykę musimy zmodyfikować klasyczny schemat opisu znany przede wszystkim z monografii Żółkiewskiego. Z naszego punktu widzenia jest on asymetryczny i wyraźnie „faworyzuje” nadawcę. Z jednej strony opisuje się tam bowiem cały kompleks zagadnień związanych ze wzorami zachowań i zachowaniami twórców, zawodem pisarza, problemami organizacji środowiska pisarskiego itp. w danym okresie, z drugiej zaś — synchronicznie istniejącą publiczność czytelniczą. Symetryczność tego układu zachodziłaby jedynie wtedy, gdyby w procesie komunikacji literackiej uczestniczyły tylko teksty twórców żyjących i tworzących w analizowanej kulturze, a tak przecież nigdy nie jest. Liczne badania współczesne (zob. np. E. i E. Wnuk-Lipińscy, *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Warszawa 1975) wykazują, że aktualna rodzima produkcja literacka zazwyczaj stanowi przedmiot tylko części wyborów czytelniczych. Nie ma podstaw do przypuszczenia, że jest to sytuacja wyjątkowa. Przesłanką, która dodatkowo skłania nas do pozostawienia na dalszym planie problematyki środowiska twórców, jest fakt, że dla dużej części publiczności czytelniczej pojęcia autorstwa, twórcy, pisarza mają znaczenie drugorzędne, a w przeszłości (o czym będzie jeszcze mowa), szczególnie dla czytelników „nowych”, pojęcia te były wręcz nie znane. W procesie komunikacji czytelniczej autor do dziś dla większości odbiorców funkcjonuje na tej samej zasadzie co tytuł, znak serii itp., a więc jest jedynie nośnikiem pewnych wartości gratyfikacyjnych (termin J. Reykowskiego — zob. *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa 1975) i do tego jego rola komunikacyjna sprowadza się i ogranicza.

tucji, opisać jego możliwości dostępu do tekstów, określić jego kulturowe (ściślej: czytelnicze) kwalifikacje i typowe sposoby odczytań.

Jak słusznie pisze Żółkiewski, semiotyczna analiza tekstów nie może ograniczać się do analizy syntaktycznej i semantycznej, ale zawierać musi również aspekt pragmatyczny, „rozdzielając typy dzieł według zróżnicowań stosunku nadawcy i odbiorcy do tekstu, inaczej wedle zróżnicowań jego funkcji społecznej [...]”⁴. Takie sformułowanie oraz używanie w powstałych później pracach zapisu „nadawca/odbiorca” świadczy, jak się wydaje, że przyjęto założenie o homologii repertuaru kodów, którymi dysponują i którymi posługują się nadawcy i odbiorcy, jedni przy pisaniu, drudzy przy czytaniu tekstu. Nie wydaje się, żeby przesłankę tę można było odnieść do większości publiczności czytelniczej, a szczególnie do tych grup odbiorców, które dopiero zaczynają uczestniczyć w procesie komunikacji literackiej.

Dokonując pragmatycznej analizy tekstów, a następnie ich typologii, znacznie większy nacisk należałoby położyć na zagadnienie komunikacyjnych kompetencji odbiorców, na występujące bariery komunikacyjne; w przypadku komunikacji literackiej (lub czytelniczej) będą to przede wszystkim kompetencje socjolingwistyczne⁵ oraz cała grupa swoich kompetencji (kwalifikacji) czytelniczych, wynikających m. in. z przygotowania historycznoliterackiego i teoretycznoliterackiego, a także z doświadczeń czytelniczych. Należy wziąć pod uwagę fakt, że dla dużej części odbiorców tekst może być w znacznej części niezrozumiały już w swej warstwie językowej, a niezajomość kodów literackich może powodować, że czytelnik przykładowo: a) w ogóle nie reaguje na sygnały wewnątrztekstowe, gdyż pochodzą one z obszaru znajdującego się całkowicie poza jego doświadczeniem; b) nie mając świadomości fikcji literackiej — odbiera teksty tak, jak gdyby dotyczyły one rzeczywistych wydarzeń; c) włącza odebrane treści nie w zasób doświadczeń literackich, lecz jedynie w sferę praktyki „życiowej”.

Świadomość niezupełnej przystawalności klasyfikacji tekstów dokonanej od strony nadawcy i dokonanej od strony odbiorcy wskazuje na konieczność mozolnego zbierania świadectw rzeczywistego stosunku odbiorców do tekstów, na szczególną wagę materiałów empirycznych.

Przed przejściem do właściwego tematu jeszcze jedno zastrzeżenie.

⁴ Żółkiewski, *Kultura literacka*, s. 429. Podkreśl. J. K.

⁵ Problemy kompetencji socjolingwistycznych są szeroko omówione w pracy A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna* (Warszawa 1976). Zob. także: Z. Boksański, *Młodzi robotnicy a awans kulturalny*. Warszawa 1976. W obu pracach obok obszernego zreferowania literatury przedmiotu dokonywane są próby weryfikacji i empirycznych operacjonalizacji pojęć teoretycznych. Na istotną rolę tych zjawisk wskazuje J. Szczepański (*Refleksje nad oświatą*. Warszawa 1973), analizując wyniki badań terenowych.

Posługiwanie się pojęciem kultury czytelniczej, a szczególnie terminem społecznej sytuacji komunikacji czytelniczej, nie wynika ani z demonizowania roli słowa drukowanego jako środka przekazu kulturowego, ani z chęci izolowania procesów komunikacji czytelniczej z całokształtu procesów komunikacyjnych, w jakich człowiek uczestniczy. Problem kultury czytelniczej wyróżniamy jedynie ze względów heurystycznych. Nie ulega wątpliwości, że aby w sposób pełny opisać uczestnictwo ludzi w kulturze w określonym przekroju czasowym, należy na tych samych prawach traktować wszystkie teksty kultury, realizowane w różnym materiale semiotycznym, przekazywane przy pomocy różnych technik komunikacyjnych. Okres będący przedmiotem niniejszego artykułu jest, jak się wydaje, szczególnie interesujący dla tak zintegrowanego opisu. Homologiczność funkcji literatury, nauki, malarstwa, muzyki uwidoczniła się często już na pierwszy rzut oka. Motywem wydzielenia zjawisk czytelniczych jest ich zdecydowanie największy zasięg społeczny — aż do czasu rozpowszechnienia się elektronicznych środków przekazu, co następuje jednak znacznie później. Takie instytucje, jak teatr, publiczna recytacja, odczyt i inne, w warunkach polskich były dostępne dla nieporównywalnie mniejszej grupy odbiorców, nie one też decydowały o ówczesnym typie kultury.

2

Celem niniejszego artykułu jest opis niektórych typowych sytuacji komunikacyjnych charakterystycznych dla polskiej kultury czytelniczej w drugiej połowie XIX wieku. Wybór tego okresu podyktowało przeświadczenie, iż jest on okresem ważnych przeobrażeń dokonujących się w społecznym funkcjonowaniu książki i czasopisma. Tworzy się nowy typ kultury czytelniczej związany z poważnym rozszerzeniem społecznych ram obiegu tekstów, zmianami w strukturze publiczności czytającej (procesy demokratyzacji) oraz powstawaniem i rozwojem nowych — głównie instytucjonalnych — form udostępniania tekstów. Skupimy się przede wszystkim na czytelnictwie młodzieży. Wybór ten podyktowany jest trzema podstawowymi względami:

— czytelnictwo młodzieży było i jest dominującym nurtem w czytelnictwie powszechnym;

— wiedza na temat inicjacji czytelniczych może w istotny sposób ułatwić opisanie czytelnictwa dorosłych i może być znaczącą pomocą w jego interpretacji;

— czytelnictwo młodzieży podlega silnym uwarunkowaniom instytucjonalnym i jest stosunkowo znacznie zestandaryzowane. Typowość powtarzających się sytuacji, przy dotkliwie odczuwanych w rekonstrukcji zjawisk historycznych o podobnym charakterze niedostatkach materiałowych, pozwala na opis obciążony niewielkim ryzykiem błędu.

3

Bazą materiałową jest 180 drukowanych relacji pamiętnikarskich 175 osób oraz 75 odpowiedzi na ankietę „Przeglądu Pedagogicznego” pt. *Co najwięcej na mnie wpłynęło w życiu?*, publikowanych w tym czasopiśmie w latach 1893—1896. Część materiałów zawierała informacje zbyt ogólnikowe i niepełne, by można je było poddać dokładniejszej analizie; posłkowano się więc nimi tylko pomocniczo. Ostatecznie w sposób bezpośredni wykorzystano 145 relacji 143 pamiętnikarzy i 20 ankiet, a więc łącznie — uzyskano informacje pochodzące od 163 osób. W powyższych materiałach zarejestrowano 2187 faktów kontaktu z książką lub czasopiśmem („przeczytań”). Wybory czytelnicze padły na 1112 tekstów, w tym: 632 teksty z zakresu literatury pięknej (56,84%), 397 tekstów nieliterackich (35,70%) i 83 tytuły czasopism (7,46%). Mimo stosunkowej obfitości informacji, materiały te wykazują szereg ograniczeń istotnych dla naszego przedsięwzięcia⁶. Po pierwsze, osoby, których zachowania czytelnicze analizujemy, nie mogą być uznane za zbiorowość w pełni reprezentatywną dla ogółu młodzieży z tamtego okresu, bo z pewnością ich aktywność kulturalna wykraczała ponad przeciętną⁷. Po drugie, trzeba pamiętać, że zebrane materiały dotyczą okresu ponad 50 lat i ludzi reprezentujących całą — niezwykle wówczas zróżnicowaną — społeczność (rozzrūt ten pokazuje tabela 1). Fakt, iż ponad 82 % wyborów przypada na ostatnie 30-lecie w. XIX, zmusza do skupienia uwagi właśnie na tym odcinku czasowym⁸. Ze względu na dominującą, jak się wydaje, rolę klasowych determinantów uczestnictwa w kulturze w opisywanym okresie istotną rolę odgrywa rozrzūt wyborów pomiędzy poszczególne kategorie społeczne. Nie sposób ocenić, w jakim stopniu występujące w materiale proporcje odpowiadały rzeczywistym historycz-

⁶ Na temat dokumentów biograficznych jako materiału socjologicznego istnieje obfita literatura. Zob. przeglądowy artykuł J. Szczepańskiego *Metoda biograficzna* (w: *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa 1973). Ostatnio o możliwościach wykorzystania materiałów pamiętnikarskich pisał S. Siekierski (*Pamiętniki jako źródło badań czytelniczości*. „Studia o Książce” 1976). Nie ulega wątpliwości, że mimo istniejących zastrzeżeń o charakterze metodologicznym, przy zachowaniu pewnych reguł postępowania, źródła o charakterze biograficznym mogą być w badaniach świadomości i pamięci społecznej materiałem niezastąpionym.

⁷ Z drugiej jednak strony, ze względu na silne uwarunkowania instytucjonalne, muszą te osoby reprezentować w znacznej mierze cechy typowe, toteż ryzyko wypaczeń jest tu znacznie mniejsze niż przy korzystaniu z relacji osób dorosłych o ich uczestnictwie w kulturze.

⁸ Taki układ materiałów wynika m. in. także z tego, że masowy ruch pisania i wydawania pamiętników został zainicjowany w Polsce w okresie międzywojennym; ze zrozumiałych względów obejmuje więc ludzi urodzonych w większości już w drugiej połowie XIX wieku. Mimo jednak pewnej przypadkowości zebranych materiałów tabela 1 interesująco wskazuje na niewątpliwie następujący w latach siedemdziesiątych proces demokratyzacji kultury czytelniczej.

nym proporcjom uczestnictwa w procesach komunikacji czytelniczej. Nie stosując metody analizy statystycznej, możemy uchylić się od odpowiedzi na to pytanie, faktem jednak jest, że analizę naszą ograniczyć musimy głównie do dzieci szlacheckich, inteligenckich i chłopskich, a poza jej zasięgiem pozostawić w zasadzie środowisko robotnicze. Trzecim czynnikiem komplikującym opis są istotne różnice występujące pomiędzy zaborami. Różna polityka kulturalna, różny stopień swobód politycznych (chodzi tu przede wszystkim o szkolnictwo i cenzurę) musiały prowadzić do istotnych zróżnicowań w kulturze czytelniczej. (Rozrzut zarejestrowanych wyborów czytelniczych pomiędzy poszczególne zabory przedstawia tabela 2.)

Tab. 2. Wybory czytelnicze w poszczególnych zaborach

Zabór	Liczba wyborów			Odsetki		
	Książki	Czasopisma	Razem	Książki	Czasopisma	Razem
rosyjski	1473	152	1625	74,73	70,37	74,30
w tym: kresy	311	29	340	15,78	13,43	15,55
austriacki	364	48	412	18,47	22,22	18,84
pruski	89	16	105	4,52	7,41	4,80
brak danych	45	—	45	2,28	—	2,06
Razem	1971	216	2187	100,00	100,00	100,00

Z zestawienia wynika jednoznacznie, że większość swych ustaleń ograniczyć musimy do terenu zaboru rosyjskiego, ostrożniej traktując pozostałe tereny, zwłaszcza zabór pruski.

Tab. 3. Wybory czytelnicze w poszczególnych grupach wieku

Grupa wieku	Liczba wyborów			Odsetki		
	Książki	Czasopisma	Razem	Książki	Czasopisma	Razem
do 10 lat	267	34	301	13,54	15,74	13,76
11—15 lat	663	48	711	33,64	22,22	32,51
16—20 lat	809	89	898	41,05	41,20	41,06
21—30 lat	155	39	194	7,87	18,06	8,87
brak danych	77	6	83	3,90	2,78	3,80
Razem	1971	216	2187	100,00	100,00	100,00

Wzięliśmy więc pod uwagę młodzież do lat około 25, a w przypadku środowiska chłopskiego, gdzie inicjacja czytelnicza często następowała dość późno i była zwykle przypadkowa, do lat 30 (zob. tabelę 3). Okres do 10 roku życia to przeważnie okres pozostawiania pod wpływem rodziny, nauka domowa; wiek lat 11—15 to bądź szkółka wiejska, bądź pierw-

sze cztery klasy gimnazjum; 16—20 lat to nauka w starszych klasach gimnazjum; powyżej 20 lat — studia wyższe. Dwa ostatnie okresy najczęściej — w przypadku dziecka chłopskiego — wypełnione są samodzielnymi poszukiwaniami i samokształceniem.

Sumując — uważamy, iż mimo wszystkich zgłoszonych zastrzeżeń zebrany materiał upoważnia do prób opisu tych sytuacji komunikacji czytelniczej, w których w ostatnich 30 latach XIX w. uczestniczyła młodzież z podstawowych wówczas grup społecznych, szczególnie w zaborze rosyjskim i austriackim.

4

Najważniejszym kryterium, którym kierowano się przy próbie wyodrębniania i typologizowania sytuacji czytelniczych, był rodzaj związku łączącego publiczność, która w nich uczestniczyła, z dwiema podstawowymi instytucjami wpływającymi na charakter zachowań kulturowych młodego człowieka, tj. z rodziną i szkołą. Jak się wydaje, sytuacje komunikacyjne najłatwiej określić poprzez ustalenie stopnia akceptacji bądź negacji wzorów zachowań realizowanych i narzucanych przez te instytucje grupom znajdującym się w polu ich oddziaływania. Mając na względzie to kryterium, wyodrębniono osiem takich sytuacji, cztery wyznaczone przez stosunek do sterującej siły szkoły (sytuacje A.1, A.2, A.3, A.4) i cztery wyznaczone przez stosunek do oddziaływania rodziny (sytuacje B.1, B.2, B.3, B.4). Są to:

- A.1. Sytuacja szkolnego przymusu lekturowego,
- A.2. „ „ czytelnictwa organizowanego,
- A.3. „ „ „ indywidualnego,
- A.4. „ nielegalnej organizacji uczniowskiej bądź studenckiej,
- B.1. „ nauki pozaszkolnej,
- B.2. „ głośnego, wspólnego czytelnictwa w domu rodzinnym,
- B.3. „ czytelnictwa w czasie wolnym,
- B.4. „ emancypacji społecznej i kulturalnej.

Sytuacje komunikacji czytelniczej ponumerowano w ramach obu grup w porządku: od zachowań najsilniej sterowanych — do zachowań buntu. Sytuacje oznaczone w obu grupach tą samą cyfrą są w pewien sposób paralelne. Sytuacje oznaczone cyfrą 3 są najmniej sformalizowane i najbardziej do siebie zbliżone. — sytuują się w przestrzeni pomiędzy oddziaływaniem szkoły i rodziny. Każda z wyodrębnionych sytuacji ma szereg wariantów przestrzennych i czasowych (o czym będzie mowa w dalszej części tekstu).

W naszych analizach chcemy prześledzić dwa podstawowe typy relacji:

— pomiędzy charakterem organizacji społecznej (zróżnicowanym w po-

szczególnych zaborach i określonym historycznie), instytucjami programującymi zachowania czytelnicze (włączającymi odbiorcę nie tylko w pewną tradycję kulturową, lecz także sytuującymi go w określonym miejscu systemu społecznego) oraz składem i wielkością publiczności czytelniczej;

— pomiędzy sytuacją komunikacji czytelniczej („wytworzoną” przez daną instytucję programującą), charakterystycznym dla niej korpusem tekstów i źródłami ich udostępniania, a specyficznymi funkcjami lektury.

A.1. Sytuacja szkolnego przymusu lekturowego

Pełny opis sytuacji szkolnego przymusu lekturowego wymagałby osobnego studium, z wykorzystaniem takich materiałów, jak programy szkolne, podręczniki, listy obowiązkowych i zalecanych lektur, spisy tematów egzaminacyjnych itp. Powstało już na ten temat szereg monografii i przyczynków, poświęconych głównie miejscu literatury polskiej w nauczaniu szkolnym⁹. Tutaj zasygnalizujemy jedynie kilka najistotniejszych, naszym zdaniem, zagadnień.

Nie ulega wątpliwości, że do obcowania z tekstem zarówno literackim jak i Nieliterackim mogło dochodzić jedynie w kilku typach szkół skomplikowanej wówczas sieci szkolnictwa rządowego. Mówiąc najogólniej, były to przede wszystkim szkoły ponadpodstawowe (różnego rodzaju seminaria, a najczęściej gimnazja) oraz starsze klasy szkół początkowych wyżej zorganizowanych, stosunkowo wówczas nielicznych. W tych ostatnich czytano jednak przeważnie tylko fragmenty utworów literackich pomieszczone w rozmaitych wypisach. Przeważająca część szkół początkowych miała za zadanie jedynie wykształcenie umiejętności czytania i pisania. Klasowy charakter szkolnictwa średniego, niemal zupeł-

⁹ Przykładowo: L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795—1914*. Warszawa 1976. — E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*. Warszawa 1968. — S. Frycie, *Czytelnicza recepcja twórczości romantyków w galicyjskiej szkole średniej w latach 1863—1918. (I). Mickiewicz*. „Profile” 1970, nr 12. — A. Gasiński, K. Strus, K. Zaśko, *Dzieje recepcji Mickiewicza w szkole pod zaborami*. W zbiorze: *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. 1946—1956*. Kraków 1957. — A. Bukowski, *Kult Adama Mickiewicza na Pomorzu*. Gdańsk 1959. — J. Konieczny, *Recepcja literatury polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1864—1914*. „Rocznik Grudziądzki” t. 5/6 (1970). — J. Szews: *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815—1920*. Gdańsk 1975; *Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wejherowskim w latach 1857—1901*. „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego WSP w Gdańsku” 1962; *Nauczanie języka polskiego w szkołach gdańskich w XIX wieku*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1964, nr 2. — S. Truchim, *Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim*. T. 1—2. Łódź 1967—1968.

ny w szkołach średnich brak uczniów pochodzenia chłopskiego (poza Śląskiem Cieszyńskim i częściowo Galicją), powoduje, że wspólną cechą wszystkich czterech „szkolnych” sytuacji komunikacji czytelniczej jest ich wyraźnie ograniczony zasięg społeczny. Niewielka część publiczności czytelniczej, a mikroskopijny zupełnie odsetek całego społeczeństwa, poddany był unifikacyjnemu działaniu szkoły, sterującej zachowaniami czytelniczymi, narzucającej ten sam repertuar lektur i wspólny system wartości kulturowych.

Sytuacja szkolnego przymusu lekturowego miała dwa podstawowe warianty. Jeden z nich reprezentuje szkoła galicyjska po uzyskaniu przez Galicję autonomii w r. 1867 i ustanowieniu Rady Szkolnej Krajowej, drugi — szkoła w zaborze rosyjskim (szczególnie od końca lat sześćdziesiątych) i w zaborze pruskim (od początku lat siedemdziesiątych). O ile pierwszy wariant charakteryzuje się w zasadzie zgodnym oddziaływaniem szkoły i rodziny, o tyle dla wariantu drugiego znamieną jest, w przeważającej liczbie przypadków, zasadnicza sprzeczność interesów tych dwu instytucji. Wyraźne kryterium stanowi w obu tych przypadkach język nauczania oraz przede wszystkim stosunek szkoły do dorobku polskiej literatury, do polskiej historii, do polskości w ogóle. W każdym z tych wariantów obserwować możemy inną moc sterującą sytuacji szkolnego przymusu lekturowego. Niewątpliwie silniejsza będzie ona w szkole galicyjskiej, częściej zaś będzie prowadziła do zachowań opozycyjnych w pozostałych zaborach, szczególnie rosyjskim. Stanisław Nowak pisze:

inne było życie oficjalne w murach gimnazjalnych, gdzie trzeba było się maskować, inne było życie poza murami gimnazjum, w domu rodzicielskim i w gronie koleżeńskim. W gimnazjum uczyliśmy się „bylin” rosyjskich, literatury rosyjskiej z podręcznika Gałachowa, wykuwaliśmy utwory Dzierżawina, Żukowskiego, Puszkina, uczyliśmy się historii z podręcznika Iłowajskiego, geografii Rosji, tutaj czytaliśmy Mickiewicza, Sienkiewicza, Prusa, w wyższych klasach studiowaliśmy ekonomię polityczną, socjologię, filozofię, nauki przyrodnicze, psychologię *etc.*¹⁰

Fakt, iż w szkole galicyjskiej przeważnie poznawano literaturę polską w ramach sytuacji szkolnego przymusu lekturowego, a w pozostałych zaborach w zasadzie poza nią¹¹, powodował odmienny stosunek do tej

¹⁰ S. Nowak, *Z moich wspomnień*. Cz. 1. Częstochowa 1933, s. 19.

¹¹ Przykładów nauczania literatury polskiej w szkołach zaboru pruskiego i rosyjskiego dostarczają m. in. wspomnienia J. Kostrzewskiego i J. Wapniarskiego. Pierwszy z nich pisze o nauce w gimnazjum ostrowskim w połowie lat dziewięćdziesiątych (*Z mego życia. Pamiętnik*. Wrocław 1970, s. 20): „Język polski był dopuszczony jedynie jako przedmiot nauczania w dwóch godzinach tygodniowo. Lekcje języka polskiego w klasach niższych prowadził prof. Henrychowski, na wpół zgermanizowany. Poziom nauczania był bardzo niski. Mówiąc w trzeciej klasie (kwarcie) o *Trylogii* Sienkiewicza, której lekturę nam zalecał, a którą znał jedynie z tłumaczenia niemieckiego, wymieniał prof. Henrychowski tytuł trzech części powieści w formie następującej: *Ogniem i pał-*

literatury, wyrażający się znacznie częstszymi odczytaniem przy zastosowaniu kodu „patriotycznego” lub „politycznego” niż „filologicznego” (jak o tym będzie mowa w dalszej części artykułu).

Wspólną cechą sytuacji szkolnego przymusu lekturowego we wszystkich zaborach jest wyraźnie dominujące funkcjonowanie w niej tekstów literackich i to przede wszystkim literatury starożytnej (poznawanej w oryginale na lekcjach łaciny i greki, traktowanej jednak najczęściej jako materiał do rozbioru gramatycznego) oraz klasycznej literatury europejskiej do okresu romantyzmu włącznie. Mieczysław Jabczyński wspomina:

uczeń pruskiego gimnazjum pozostawał stale w kręgu pojęć i poglądów zaczerpniętych z życia i kultury starożytnych Greków i Rzymian, to znaczy w ścisłym kręgu kultury klasycznej. Nawet obowiązkowa lektura wielkich poetów i myślicieli niemieckich czy francuskich ograniczała się do czytania klasyków, a więc w francuskim Corneilla i Moliera, w niemieckim Klopstocka, Lessinga, Schillera i Goethego¹².

W czasie kilkuletniej nauki uczeń mógł się zapoznać z najwybitniejszymi osiągnięciami literatury europejskiej, zwłaszcza poezji i dramatu. Pomiedzy poszczególnymi zaborami istniały oczywiście dość znaczne różnice. Uczeń z Królestwa poznawał głównie literaturę rosyjską, począwszy od bylin, a kończąc na twórczości M. Łomonosowa, G. Dierżawina, M. Karamzina, I. Kryłowa, W. Żukowskiego, A. Puszkina, N. Gogoła, A. Kolcowa i M. Lermontowa, uczniowie w zaborach austriackim i pruskim pozostawali przede wszystkim w kręgu kultury i literatury niemieckiej, w dalszej kolejności — innych literatur zachodnioeuropejskich; nie stwierdza się tam natomiast w opisywanej sytuacji czytelnictwa literatury rosyjskiej. Istotną cechą sytuacji szkolnego przymusu lekturowego jest wykształcenie wśród uczestniczącej w niej zbiorowości zwyczajów i umiejętności korzystania z tekstów w językach obcych, co wpłynie będzie na zachowania czytelnicze również w sytuacjach A.3 i A.4. Wspomniana już, charakterystyczna dla zaboru rosyjskiego opozycja w stosunku do szkolnego przymusu lekturowego powoduje, że klasyczna literatura rosyjska nie funkcjonuje w zasadzie poza opisywaną sytuacją czytelniczą, gdy tymczasem klasyka zachodnioeuropejska — podobnie jak w pozostałych zaborach — była czytana również w innych sytuacjach komunikacyjnych.

szem, Powódź i Mały rycerz”. Drugi wspomina naukę w gimnazjum plockim w ostatnich latach XIX w. (*Lata szkolne na przełomie <1898—1907>*). W zbiorze: *Księga pamiątkowa Koła Płocczan*. Warszawa 1931, s. 267): „Nauka — obecne pokolenie młodzieży nie zdaje sobie z tego sprawy — odbywała się całkowicie po rosyjsku; tak dalece, że nawet wykłady gramatyki czy literatury polskiej także były po rosyjsku, a w języku polskim przytaczano jedynie przykłady. *Pan Tadeusz* wtedy nazywał się urzędowo *Gaspadin Faddiej*”.

¹² J. Jabczyński, *Na Warcie zatrzymał się czas*. W antologii: *Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*. Poznań 1960, s. 83—84.

Z zebranych materiałów wynika wyraźnie, że sytuacja szkolnego przymusu lekturowego najsilniej oddziaływała na młodzież czterech pierwszych klas gimnazjum; później, przynajmniej wśród części uczniów, obserwować możemy wyraźne dążenia emancypacyjne.

Sumując — chcielibyśmy wskazać na podstawowe funkcje sytuacji szkolnego przymusu lekturowego. Z założenia sytuacja ta nie miała oczywistej dziś funkcji wyposażenia wszystkich obywateli w podobne doświadczenia lekturowe. Dodatkowo nie sprzyjał temu klasowy charakter szkoły, a w związku z tym — jej niewielki zasięg społeczny oraz istniejące w poszczególnych zaborach różnice w programach szkolnych, widoczne zwłaszcza w zakresie nauczania literatury polskiej. Niewątpliwie unifikujące i integrujące oddziaływanie wspólnego, międzyzaborowego kanonu lektur osłabiane było usiłowaniami włączania uczniów w krąg kulturowy poszczególnych państw zaborczych. Najistotniejszą funkcją opisywanej sytuacji komunikacyjnej było to, iż jedynie ona uczyła młodzież wspólnego, „filologicznego” stylu czytania, dawała kwalifikacje umożliwiające w miarę swobodne obcowanie z każdym tekstem literackim.

A.2. Sytuacja szkolnego czytelnictwa organizowanego

W sytuacji tej brała udział nieco większa zbiorowość niż w sytuacji szkolnego przymusu lekturowego, gdyż obok uczniów szkół średnich uczestniczyła w niej część młodzieży ze szkół elementarnych zaboru austriackiego i pruskiego. Podobnie jednak jak w poprzednim przypadku sytuacja ta obejmowała najczęściej młodzież 11—15-letnią, jedynie w Galicji oddziaływała również na uczniów starszych. Z założenia miała ona przedłużać sytuację szkolnego przymusu lekturowego. Organizatorem czytelnictwa był tu nauczyciel kierujący biblioteką, a ośrodkiem oddziaływania — biblioteka szkolna. I ta sytuacja miała dwa podstawowe warianty: galicyjski i królewiacki. Celem jej było w obu przypadkach takie ukierunkowanie naturalnych dla młodego wieku zainteresowań czytelniczych, które by związało uczniów z określoną tradycją kulturową. W zaborze rosyjskim działanie takie ułatwiał fakt, iż w r. 1887 ukazał się w Warszawie okólnik Hurki zabraniający uczniom szkół rządowych korzystania z jakichkolwiek bibliotek i czytelni prywatnych bądź publicznych; uzupełniał on poprzednie zarządzenie zakazujące uczniom posiadania książek, czasopism i rękopisów nie dozwolonych przez władze szkolne¹³. Nie chcąc narazić się na poważne konsekwencje uczeń skazany był w zasadzie na korzystanie z księgozbioru uczniowskiego bi-

¹³ Zob. B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*. Warszawa 1971, s. 24—25. — H. Falkowska, *Z dziejów bibliotek szkolnych*. Warszawa 1966, s. 41.

blioteki szkolnej, zawierającej jedynie książki w języku rosyjskim. Oczywiście zakazy te były omijane, powodując wyraźne wydzielenie się opozycyjnej sytuacji szkolnego czytelnictwa indywidualnego, charakteryzującej się innym doбором tekstów i innymi stylami czytania. W zaborze pruskim germanizacja księgozbiorów bibliotek gimnazjalnych i seminarijnych nastąpiła w połowie lat osiemdziesiątych. Badaczka tego problemu pisze:

Gruntowne przetrzebieenie uczniowskich działów bibliotek szkolnych nastąpiło po 1885 r. w wyniku osobnego zarządzenia wydane przez władze pruskie w tej sprawie. [...] Drugie zarządzenie w sprawie bibliotek szkolnych, wydane w 1886 r. przez pruskiego ministra oświaty von Goslera, polecało dołączyć do sprawozdań szkolnych pełne zestawienia nowych nabytków biblioteki uczniowskiej. Oba powyższe zarządzenia nie mówiły nic o usuwaniu książek polskich, ale przy znanym szowinizmie pruskim były dostateczną podstawą do przeprowadzenia antypolskiej selekcji zbiorów¹⁴.

Biblioteki szkół elementarnych w zaborze pruskim były od lat siedemdziesiątych wyłącznie niemieckie.

Wariant galicyjski sytuacji szkolnego czytelnictwa organizowanego opierał się głównie na bibliotekach polskich, które istniały obok księgozbiorów niemieckich, nie mogły jednak imponować swą wielkością. W roku 1870 najmniejszy księgozbiór uczniowski liczył 131 tomów (gimnazjum niższe w Jaśle), największy — 1434 (gimnazjum wyższe w Tarnowie)¹⁵. Biblioteki szkół elementarnych liczyły po kilkadziesiąt książek (w r. 1900 istniały w 1689 spośród 3956 szkół)¹⁶ i przy znanym konserwatyzmie galicyjskich władz szkolnych nie odznaczały się żadną postacią radykalizmu. Kazimierz Wojciechowski pisze:

W roku 1886 Rada Szkolna zarządza rewizję księgozbiorów szkolnych. Nakazuje usunąć z nich pozycje „niebezpieczne” pod względem politycznym, religijnym lub moralnym. Poleca m. in. zabrać ze szkół Siemieńskiego *Wieczory pod lipą* i Chociszewskiego *Historię Polski*. Trwożliwi nauczyciele pozamykali biblioteczkę. W jednym miejscu zakwestionowano nawet Pola *Pieśń o ziemi naszej*¹⁷.

¹⁴ Falkowska, *op. cit.*, s. 63. Zob. także zbiór: *Biblioteki wielkopolskie i pomorskie*. Poznań 1929, *passim*.

¹⁵ „Warszawski Rocznik Literacki” 1873, s. 158—159.

¹⁶ Zob. K. Wojciechowski, *Oświata ludowa 1863—1905 w Królestwie Polskim i Galicji*. Warszawa 1954, s. 58.

¹⁷ *Ibidem*. O charakterze księgozbiorów bibliotek cieszyńskich szkół początkowych w połowie lat osiemdziesiątych informują wspomnienia J. Wantuły (*Ze wspomnień*. W: *Książki i ludzie. Szkice o wydawnictwach i piśmiennictwie na Śląsku Cieszyńskim*. Wyboru dokonał oraz wstępem, przypisami i bibliografią opatrzył L. Brożek. Kraków 1956, s. 203): „W naszej szkolnej bibliotece obok opowiadań Hoffmana i Schmidta było parę cennych powiastek Pługa, a jedyną poważną książeczką to *Wieczory pod lipą*. Była to książka zupełnie zużyta i zbrukana od ciągłego używania. Z książki tej przez szereg lat my, uczniowie, uzupełnialiśmy i łączyli w całość luźne obrazki o Piaście, Bolesławach, Łokietku; nauczyciel

Charakterystyczne, że w obu wyróżnionych wariantach szkolnego czytelnictwa organizowanego dostarczano uczniom młodszym identycznych tekstów. Cała różnica polegała na tym, że w Galicji czytano je po polsku, a w Królestwie — po rosyjsku. Chodzi tu o literaturę młodzieżową, przygodową, najczęściej powieści o tematyce indiańskiej J. F. Coopera i M. Reida oraz o twórczość J. Verne'a. Cel tak programowanego czytelnictwa w zaborze rosyjskim znakomicie wyjaśniają wspomnienia Ludwika Krzywickiego, dotyczące nauki w gimnazjum plockim z lat siedemdziesiątych:

Jakśmy zaznaczyli, biblioteką zarządzał Elmanowicz, człowiek z niezmiernym taktem, zręczny, ale wielki rusyfikator. Biblioteka w jego ręku była właśnie narzędziem rusyfikacji, nie dopuszczał utworów drażniących młodzież polską i dbał o dobór dobrych i zachęcających do czytelnictwa książek. Rozumiał dobrze, że do czytania książki rosyjskiej może młodzież skłonić jedynie wtedy, gdy ten sprzęt drukowany jego polityki rusyfikacyjnej będzie ciekawiał i pociągał młodzież. Niech chłopiec wdraża się do dobrego przyswojenia sobie języka rosyjskiego aż do posługiwania się nim, gdy chodzi o rzeczy nie ukazujące się w potocznej mowie ludności miejscowej.

W języku polskim tych Verne'ów i Mayne Reidów prawie nie było. A tymczasem biblioteka gimnazjalna roiła się od Verne'ów, Mayne Reidów, Cooperów, od różnych podróży i innych chciwie połykanych sensacji. Ponieważ chodziło o ściągnięcie czytelników, było każdego utworu po kilka egzemplarzy: ile chcesz, tyle bierz — naturalnie z pewnymi ograniczeniami, bierz i oddawaj chociażby przy następnym wydawaniu książek, i znowu bierz. Rączka dzieciaków wyciągały się tak chciwie do niektórych książek, iż, jak powiedzielibyśmy dzisiaj, tworzył się kompletny ogonek. Dla starszych były w przekładzie rosyjskim komplety arcydzieł literatury zagranicznej. Sarkało się na przywileje w szkole języka rosyjskiego, geografii i historii rosyjskiej, ale wyciągano rękę po ciekawą książkę w tym języku. Wyciągali nawet ci, którzy nie lubili bawić się z książką, ale chodziło im o to, ażeby Elmanowicz widywał ich biorących książki. Przymusu nie było, Elmanowicz wiedział dobrze, iż weźmie dzieciaków dobrymi książkami, schwyta ich na Verne'a i na Mayne Reida ¹⁸.

Te dwa warianty organizowanego czytelnictwa w przypadku uczniów starszych różnią się znacznie. W zaborze rosyjskim jest to realizowana przy pomocy starannie kompletowanych księgozbiorów (przede wszystkim klasyka europejska) kontynuacja polityki wdrażania młodzieży do posługiwania się wyłącznie językiem zaborcy oraz usiłowanie związania uczniów z kulturowym kręgiem rosyjskim (bogaty zbiór tekstów pisarzy rosyjskich). Cytowany już Krzywicki pisze:

nasz bowiem, prawiąc nam z obowiązku o Barbarossach i rzekomych cnotach i bohaterstwach różnych „Jastrzębców”, przemyślał przy tej okazji od czasu do czasu do naszych ciekawych mózgownic lepszą, bo swojską, ale zakazaną stroną i obrazki z dziejów Polski”. Zob. także: F. Kozubowski, *Przewodnik w wyborze książek dla młodzieży szkolnej. (Rzecz dla nauczycieli ludowych)*. Cieszyn 1879. — J. Śliwka, *Spis książek poleconych i zakazanych przez Wysoką c.k. Radę Szkolną krajową*. Cieszyn 1899.

¹⁸ L. Krzywicki, *Wspomnienia*. T. 1. Warszawa 1957, s. 163—164.

Jak tłumaczono wszystko, co Verne lub Mayne Reid napisali, tak samo istniały w języku rosyjskim, a więc i w bibliotece szkolnej, zbiorowe wydania prac pisarzy zachodnich, nie tylko poetów i powieściopisarzy, ale i historyków. Był przekład Milтона, całego Byrona i Szekspira, Wiktora Hugo, Dantego, Goethego i Schillera, Börnego i Heinego, a z historycznych kompletne wydanie przyczynków historycznych Macaulaya i Szafarzyka¹⁹.

W innym miejscu Krzywicki wspomina:

my, uczniacy, mieliśmy w gimnazjum bibliotekę wcale dobrze zaopatrzoną w książki i starannie powiększaną. Naturalnie byli tam nie tylko pierwszorzędni, ale i drugorzędni pisarze rosyjscy. Ale nie wszyscy. Gdy młodzież rosyjska pochłaniała Bielińskiego i Dobrolubowa, zaczytywała się Uspieńskim i Złatowratskim, ja o ich istnieniu dowiedziałem się dopiero na trzecim kursie uniwersytetu. Tym bardziej nie było Pisariewa, jednego z bożyszcz młodzieży rosyjskiej. Furtka szkolna była otwarta dla pisarzy co najwyżej o marce liberalnej, takiej, jaką wyróżniał się Turgieniew²⁰.

W odniesieniu do starszej młodzieży inaczej przedstawiał się wariant galicyjski. Funkcjonowały w nim, oczywiście, teksty literackie z zakresu literatury powszechnej, lecz podstawą była literatura polska, najczęściej romantyczna, oraz opracowania dotyczące historii literatury i historii Polski. Wydaje się, że w galicyjskiej wersji sytuacji szkolnego czytelnictwa organizowanego ważną rolę odegrały popularne od lat osiemnastych tzw. wieczory mickiewiczowskie, o których wspominają w zasadzie wszyscy pamiętnikarze z terenu Galicji²¹. Były one okazją do gruntownego zapoznania się nie tylko z twórczością Mickiewicza, lecz również z wieloma tekstami z dawniejszej literatury polskiej i obcej. Antoni Euzebiusz Balicki pisze:

Poznaliśmy na tych wieczorach *Odprawę posłów greckich* [...] — dalej inscenizację „rozmowy Litawora z Rymwidem” (*Grażyna* Mickiewicza), *Konfederatów barskich* [...]. A nie mówmy już o wystawieniu przez Czubka siłami uczniów *Antyfony*²².

Obraz uzupełniają wspomnienia Adama Kleczkowskiego:

W poezji panował wtedy na wieczorkach Mickiewicz; grano *Konfederatów barskich* akt II, fragmenty z *Dziadów*, fragmenty z *Pana Tadeusza*, *Konrada Wallenroda*, deklamowano lirykę, zwłaszcza *Sonety*. Ze Słowackiego zachwycono się liryką, *Beniowskim*, *Królem-Duchem*; dramaty dopiero później grano. Deklamowano Krasińskiego *Przedświt*, *Psalmy*, grano sceny z *Nie-Boskiej komedii* i *Irydiona*. Popularnym był Ujejski i Asnyk²³.

¹⁹ *Ibidem*, s. 163.

²⁰ *Ibidem*, s. 162.

²¹ Na ten temat patrz także: A. Żalikowa, *Recepcja utworów Adama Mickiewicza w gimnazjach galicyjskich okresu autonomii do roku 1890*. „Roczniki Biblioteczne” 1970, z. 3—4, zwłaszcza s. 814—815.

²² A. E. Balicki, *My i oni*. W zbiorze: *Pół wieku wspomnień uczniów gimnazjum im. B. Nowodworskiego (św. Anny) w Krakowie*. Kraków 1938, s. 72.

²³ A. Kleczkowski, *Wspomnienia ucznia z końca XIX w. z lat 1883—1901*. W: jw., s. 89.

Dyskusje na próbach, konieczność opracowywania specjalnych referatów, a także pamięciowego opanowania dużych fragmentów bądź całych utworów — wszystko to prowadziło do innego niż w pozostałych zaborach stylu czytania literatury polskiej, szczególnie romantyków. Poważną rolę odegrały również lektury dodatkowe, które uczniowie musieli co pewien czas referować nauczycielowi-poloniście.

Sumując — należy stwierdzić, iż sytuacja szkolnego czytelnictwa zorganizowanego, mimo iż nie była wyposażona w instrumenty bezwzględniego nacisku, miała dużą moc sterującą zachowaniami czytelniczymi młodzieży i spełniała, szczególnie w zaborze rosyjskim, te same funkcje co szkolny przymus lekturowy. Przez utrudnianie swobodnych wyborów czytelniczych, przez dostarczanie atrakcyjnych tekstów w języku rosyjskim, wykształcała nawyk czytania w tym języku, a także zbliżała do kultury rosyjskiej. Galicyjski wariant ukierunkowany był inaczej i umożliwiał trwałe włączenie osiągnąć literatury i nauki polskiej w doświadczenia czytelnicze ucznia. I choć ostrożnie należałoby traktować słowa takie, jak Stanisława Estreichera: „szkoła, do której uczęszczałem, była przepojona na wskroś duchem patriotycznym i silnie w tym kierunku nastawiona”²⁴, to przecież, jeśli się porówna sytuację galicyjską z sytuacją w pozostałych zaborach, nie można temu zdaniu odmówić słuszności.

Realizacja tych przeciwstawnych tendencji mogła teoretycznie prowadzić do powstania poważnych różnic w wyposażeniu kulturalnym młodych ludzi z poszczególnych dzielnic kraju. Nie dochodziło na ogół do tego, gdyż pozostałe sytuacje komunikacji czytelniczej w zaborze rosyjskim i pruskim były w dużej mierze skierowane przeciwko oddziaływaniu szkoły. Jak już wspomniano, istniejące odmienności wpłynęły jednak silnie na zróżnicowanie stosunku czytelniczego do literatury polskiej.

A.3. Sytuacja szkolnego czytelnictwa indywidualnego

Stosunkowo obfite materiały, jakimi dysponujemy odnośnie do tej sytuacji komunikacyjnej (ponad 33% wszystkich zarejestrowanych wyborów czytelniczych — wobec 6%, które dotyczyły sytuacji A.1 i A.2), pozwalają na sporządzenie pełniejszego opisu niż w dwóch poprzednich przypadkach.

W sytuacji szkolnego czytelnictwa indywidualnego uczestniczył trudny do precyzyjnego określenia odsetek populacji związanej z sytuacją A.1. Na podstawie relacji pamiętnikarskich udział ten szacować możemy na

²⁴ S. Estreicher, *Kilka wspomnień z lat szkolnych 1879—1887*. W: jw., s. 18.

około 50%. Uczestnictwo w tej właśnie sytuacji komunikacyjnej miało do roku 1867 w Galicji, a przez cały opisywany okres w pozostałych zaborach, w podstawowym swym nurcie charakter opozycyjny w stosunku do oddziaływania szkoły. Zachowania czytelnicze charakterystyczne dla tej sytuacji były wypadkową pewnych wzorów wyniesionych z kręgu oddziaływania rodziny, zmodyfikowanych silnie przez oddziaływanie środowiska koleżeńskiego. Zebrane materiały pozwalają sądzić, że do lat osiemdziesiątych na tę sytuację przypadało około 90% wyborów czytelniczych dokonywanych poza bezpośrednim oddziaływaniem rodziny, a w opozycji do czytelnictwa sterowanego przez szkołę rządową. W latach osiemdziesiątych odsetek ten spadnie do niespełna 80, a w ostatnim dziesięcioleciu XIX w. będzie to niewiele ponad 55% wyborów. Ograniczanie roli szkolnego czytelnictwa indywidualnego dokonuje się na skutek rozwoju wspomnianego wyżej czytelnictwa związanego z nielegalną organizacją, szczególnie wśród młodzieży powyżej 15 roku życia. Przez cały interesujący nas okres w opisywanej sytuacji komunikacyjnej uczestniczy przede wszystkim młodzież starsza. Zebrane materiały pozwalają przypuszczać, że uczniowie do lat 15, uczestniczący częściej w sytuacji szkolnego czytelnictwa organizowanego, zmuszeni poświęcać więcej czasu (szczególnie wobec bariery językowej w zaborze rosyjskim i pruskim) na lekturę obowiązkową (A.1), uprawiali szkolne czytelnictwo indywidualne bez mała trzy razy rzadziej niż uczniowie starsi. Dodatkowym ograniczeniem samodzielnego czytelnictwa w tym wieku był jeszcze stosunkowo niski poziom czytelniczych kwalifikacji, co przy istniejących trudnościach w dotarciu do tekstów zmniejszało wyraźnie krąg potencjalnych lektur. Nie wydaje się, by między poszczególnymi zaborami istniały jakiegokolwiek istotne różnice w zasięgu oddziaływania opisywanej sytuacji komunikacyjnej.

Struktura wyborów czytelniczych dokonywanych w sytuacji szkolnego czytelnictwa indywidualnego (A.3) różni się znacznie od struktury wyborów w sytuacjach szkolnego przymusu lekturowego (A.1) i szkolnego czytelnictwa organizowanego (A.2). Jak pamiętamy, dominowały tam teksty literackie. Tu również stanowią one większość (w zebranych materiałach nieco ponad 70%), ale obok nich pojawiają się także książki spoza tego zakresu (24%) i czasopisma (prawie 6%). Jest to, jak się wydaje, reakcja na typowo filologiczny kierunek kształcenia w ówczesnych szkołach średnich.

Opisywana sytuacja, podobnie jak to było w poprzednich przypadkach, ma kilka wariantów. Obok różnic międzyzaborowych obserwujemy wyraźne różnice w strukturze wyborów zachodzące między grupami wiekowymi: 11—15 lat i powyżej 15 lat. Charakterystyczne, że analogicznie jak w sytuacji szkolnego czytelnictwa organizowanego — w grupie uczniów młodszych różnice międzyzaborowe są minimalne. Około 50% wszystkich wyborów przypada na młodzieżową literaturę przygodową,

wśród której królują powieści J. F. Coopera, M. Reida, J. Verne'a, G. Aimrada, *Duch puszczy* R. M. Brida, przeróbki dla młodzieży *Robinsona Kruzoe* D. Defoe i *Podróży Gulliwera* J. Swifta oraz literatura obiegu trywialnego i brukowego, poczynając od powieści P. Fevala, nieśmiertelnego *Żyda wiecznego tułacza* E. Suego — poprzez Ch. P. de Kocka — do książek bardziej nowoczesnych, a tępionych w sytuacjach czytelniczych organizowanych przez instytucję rodziny: powieści zeszytowych G. Borna, jak *Izabella, czyli tajemnice dworu madryckiego*, czy twórczości E. Gaboriau, prekursora powieści kryminalnej. Tego typu czytelnictwo zaspokajało przede wszystkim potrzeby ludyczne i obejmowało mniej niż 14% wyborów dokonywanych w tej sytuacji czytelniczej.

Najpoważniejszą grupę wyborów w opisywanej sytuacji komunikacyjnej stanowią wybory z zakresu wysokoartystycznej literatury polskiej (w zebranych materiałach blisko 39%) z tym, że na literaturę postromantyczną (brak jej było w nauczaniu szkolnym nawet w Galicji) przypada w tej grupie tekstów prawie 52%, na literaturę romantyczną nieco ponad 43%, reszta, a więc niecałe 5%, to wybory z zakresu piśmiennictwa dawniejszego. Odmienna struktura wyborów czytelniczych w Galicji i Królestwie jest następstwem różnej pozycji literatury polskiej w programach szkolnych. W Galicji w kanonicznym zestawie tekstów góruje literatura współczesna: ponad 56% wyborów — wobec niecałych 34% wyborów tekstów romantycznych; w Królestwie, gdzie uczniowie nie mieli możliwości obcowania z polską literaturą romantyczną w sytuacji A.1 ani A.2, przewaga literatury współczesnej, mimo nieporównywalnie większych niż w Galicji trudności w dostępie do tekstów romantycznych, wynosi zaledwie 3%. Charakterystyczne również jest, że o ile w grupie tekstów romantycznych na utwory tzw. wielkiej trójcy w Galicji przypada jedynie 44% wyborów, to w Królestwie — aż 60%. Nie wszystkie utwory poznawano tu w wersji pełnej, lecz wzmianki o lipskich wydaniach Brockhousa są w pamiętnikach dość liczne. Poza tym, jak się wydaje, wybory czytelnicze w zakresie polskiej literatury wysokoartystycznej w obu zaborach różnią się tylko nieznacznie (rozbieżności mogą występować jedynie w przypadku twórczości pisarzy drugorzędnych, związanych ściśle z jedną dzielnicą). Najpopularniejsi autorzy to przede wszystkim H. Sienkiewicz (najczęściej *Trylogia* jako całość lub poszczególne jej części), A. Mickiewicz (najczęściej *Pan Tadeusz*), J. I. Kraszewski, J. Słowacki, J. Korzeniowski, Z. Krasiński. Następną grupę tworzą: T. T. Jez, Z. Kaczkowski, E. Orzeszkowa, B. Prus, M. Rodziewiczówna, W. Syrokomla i K. Ujejski. Pozostali pisarze reprezentowani są pojedynczymi pozycjami.

Jak czytano? Można zaryzykować twierdzenie, że całą literaturę romantyczną i tę część współczesnej, która dotyczyła przeszłości (*Trylogia* Sienkiewicza, niektóre utwory Kraszewskiego, Korzeniowskiego, Jeża i Kaczkowskiego) czytano podobnie, choć oczywiście niektóre teksty ro-

mantyczne (te w zaborze rosyjskim zakazane przez cenzurę) budziły szczególne emocje. Tadeusz Miłobędzki wspomina:

To jest ciekawe, że z dzieł wielkich naszych romantyków wyławialiśmy tylko momenty patriotyczne i estetyczne; inne wymykały się nam spod uwagi²⁵.

O recepcji wieszczów piszą też Ignacy Baliński i Stefan Krzywoszewski:

Ostatnie trzy tomy nie znanych, a najświetniejszych utworów Słowackiego, uporządkowanych i wydanych po raz pierwszy przez Małeckiego we Lwowie, zaczęły do nas z trudnością dochodzić. Pamiętam wstrząsające wrażenie, gdyśmy poznali w całości *Grób Agamemnona*, *Kordiana* i *Horsztyńskiego*²⁶.

Zagraniczne wydania Mickiewicza, Słowackiego i ich epigonów ukrywano na dnie szaf i kufrów. Wypożyczano je sobie, urywki najbardziej przez cenzurę znienawidzone przepisywano z zapalem, uczyliśmy się ich na pamięć. Prześladowanie wzmacniało opór, hartowało wolę²⁷.

Podobnie reagowano na twórczość Sienkiewicza. Pisze Gustaw Woyzbun-Paszkiewicz:

Na ostatek wspomnieć należy o ewolucji duchowej, jaka zaszła w moich szkolnych czasach w umysłach i sercach polskich. Czynu tego dokonał Henryk Sienkiewicz poprzez swoją świetną *Trylogię*, utwór wydany właśnie w latach mego pobytu w progimnazjum. Dzieła Sienkiewicza rozdarły mroki niewoli niczym błyskawica, ulżyły ucisk jej ciężaru, podniosły na duchu wątpiących i skrzepiły w harcie i wytrwaniu²⁸.

Literatura obca obiegu wysokoartystycznego stanowiła grupę wyborów czytelniczych o połowę mniejszą od wyżej opisywanej (w materiałach nieco ponad 17%), choć wybory dotyczące literatury obcej w sytuacji szkolnego czytelnictwa indywidualnego stanowiły aż około 40% wyborów tej literatury zarejestrowanych w ogóle. Dominowały teksty z literatur niemieckiej i francuskiej, w dalszej kolejności — angielskiej i rosyjskiej; inne literatury reprezentowane były w sposób znikomy. Przeważały teksty romantyków (J. W. Goethe, F. Schiller, V. Hugo, A. Dumas ojciec, G. Byron, W. Scott), z pisarzy współczesnych najczęściej wymieniani byli E. Zola i Ch. Dickens, z twórców przedromantycznych — W. Szekspir. Nie stwierdzono poważniejszych różnic międzyzaborowych, poza tym, że literatura rosyjska czytana była w zasadzie jedynie w Królestwie i na kresach. Siegano zresztą jedynie po teksty pisarzy współczesnych (G. Uspienski, I. Turgieniew, M. Sałtykow-Szczed-

²⁵ T. Miłobędzki, *Pod władzą Krupy. Wspomnienia z lat 1883—1892*. W zbiorze: *Pamiętnik zjazdu wychowawców szkół kaliskich. 8—9 wrzesień 1923*. Kalisz 1923, s. 93.

²⁶ I. Baliński, *Wspomnienia o Warszawie*. Edinburgh 1946, s. 58.

²⁷ S. Krzywoszewski, *Długie życie. Wspomnienia*. T. 1. Warszawa 1947, s. 10.

²⁸ G. Woyzbun-Paszkiewicz, *Wspomnienia z lat szkolnych. 1883—1888*. W zbiorze: *Pamiętnik Koła Sandomierzan. 1925—1935*. Warszawa 1936, s. 124.

rin, F. Dostojewski). Literaturę obcą czytano często w językach oryginałów.

Wybory spoza zakresu literatury pięknej koncentrowały się w równym stopniu na dwóch grupach tekstów. Pierwsza z nich to historia Polski, historia literatury polskiej, współczesne zagadnienia kraju. Teksty z tej grupy będące przedmiotem wyborów czytelniczych często tworzyły syndrom z tekstami z zakresu literatury polskiej, szczególnie romantycznej, i były czytane podobnie jak one. W opisywanej sytuacji rzadziej niż w sytuacji czytelnictwa w nielegalnej organizacji (A.4) występują teksty rewidujące rozpowszechnione poglądy na przeszłość Polski, a więc przede wszystkim dzieła wywodzące się z kręgu tzw. krakowskiej szkoły historycznej. Jeśli chodzi o zagadnienia współczesne, to najczęściej wymieniana jest, korespondująca z tymi wyborami, emigracyjna broszura T. T. Jeża *Rzecz o obronie czynnej i o skarbie narodowym*. Historia literatury polskiej to przede wszystkim, odmiennie niż w sytuacji A.4, prace P. Chmielowskiego, rzadziej zaś *Dzieje literatury polskiej* W. Spasowicza.

Druga grupa wyborów nieliterackich obejmowała teksty z zakresu nauk przyrodniczych (fizyka, biologia, geologia, astronomia) i społecznych (socjologia, psychologia, pedagogika, ekonomia polityczna). Znacznie rzadziej niż w sytuacji A.4, choć są oczywiście wyjątki, występować tu będą prace socjalistów. Lektury książkowe uzupełniała, często poprzedzała, lektura czasopism: przede wszystkim „Prawdy”, „Przeglądu Tygodniowego” i „Głosu”. Ten nurt czytelnictwa obejmował niemal wyłącznie młodzież z zaboru rosyjskiego. Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na szczegółową analizę bardzo różnorodnych wyborów dokonywanych w tej sytuacji komunikacyjnej. Wymienimy jedynie najczęściej spotykanych autorów, których nazwiska są hasłami poszczególnych zagadnień. A więc z nauk przyrodniczych: Jan i Jędrzej Śniadeccy, A. von Humboldt, Ch. R. Darwin, L. Büchner, E. Haeckel, J. W. Draper; z socjologii i historii: rzadko H. A. Taine, znacznie częściej H. T. Buckle, H. Spencer; z ekonomii: J. S. Mill, H. D. Macleod oraz K. Marks i F. Lassalle; ideologia socjalistyczna to jeszcze dodatkowo: utopiści Ch. Fourier i R. Owen, potem także A. Hercen, E. Lavaleye, A. E. F. Schäffle, w końcu K. Marks. Jeśli chodzi jeszcze o kwestię społeczną — ciągle popularny S. Smiles. Wspólną funkcję tego typu lektur stanowiło kształtowanie materialistycznego światopoglądu i nowego spojrzenia na kwestie społeczne. Był to nurt czytelnictwa opozycyjnego w stosunku do instytucji nie tylko szkoły, ale często i rodziny; podważeniu ulegał autorytet Kościoła. W związku z tym część lektur wywoływała prawdziwy wstrząs, niektóre budziły sprzeciw, ale przez to, że burzyły one pewne tradycyjne struktury myślenia, były bardzo atrakcyjne i ekspansywne w swym oddziaływaniu.

Interesujące jest zagadnienie źródeł, z których w omawianej sy-

tuacji czytelniczej czerpano teksty. Część faktów udało się odtworzyć. Literaturę obiegu trywialnego i brukowego zdobywano głównie wypożyczalniach prywatnych, najczęściej istniejących przy księgarniach, w sporadycznych przypadkach kupowano. Trudniej ustalić, skąd czerpano literaturę młodzieżową; należy przypuszczać, że największą rolę odgrywało tu niesformalizowane krążenie z ręki do ręki tekstów pochodzących z księgozbiorów domowych. W procesie udostępniania innych lektur dominowały również formy niezinstytucjonalizowane (tłumaczy to stosunkowo dużą aktywność czytelniczą przy małej liczbie książek). Dużą część książek kupowano (szczególnie to, co zatwierdziła cenzura z literatury polskiej, oraz dzieła naukowe — poważną rolę spełniały tu wydawnictwa „Przeglądu Tygodniowego”), literaturę obcą stosunkowo najczęściej wypożyczano z bibliotek.

Sumując, należy podkreślić ważność i wielość funkcji pełnionych przez naszkicowaną wyżej sytuację komunikacji czytelniczej. Uczestnictwo w niej zmuszało do zajęcia stanowiska w podstawowych kwestiach światopoglądowych, społecznych i politycznych, wymagało zajęcia stanowiska w kwestiach wiary, zoperacjonalizowania pojęcia patriotyzmu i modelowego porządku społecznego. Różnorodność propozycji powodowała często skutki, które najładniej wyraził Zygmunt Wasilewski: „W głowach mieliśmy chaos”²⁹. Jak się wydaje, chaos ten mógł być dodatkowo powodowany niedostatecznie pełną konkretyzacją czytanych tekstów, szczególnie neliterackich, wynikłą z braku czytelniczych kwalifikacji w tym zakresie.

Krystalizacja poglądów następowała częściej i sprawniej w czytelniczej nielegalnej organizacji uczniowskiej bądź studenckiej.

A.4. Sytuacja nielegalnej organizacji uczniowskiej lub studenckiej

Nielegalne kółka uczniowskie funkcjonowały w różnych latach we wszystkich zaborach. Miały one niejednolity charakter, zarówno pod względem stopnia zorganizowania (od samorzutnie zakładanych grup samokształceniowych do scentralizowanej siatki podporządkowanej jednolitemu kierownictwu i obejmującej szkołę całego zaboru), jak ideologii (kółka narodowe, socjalistyczne i bliżej nie określone) i celów finansowych (od nauki języka polskiego w dosłownym znaczeniu, jak to było np. na Śląsku Cieszyńskim — do celów o charakterze politycznym, jak np. od lat osiemdziesiątych w Galicji)³⁰. Wszystkie one jednak zawie-

²⁹ Z. Wasilewski, *Życie szkoły i szkoła życia*. W zbiorze: *Księga pamiątkowa Kielczan. 1856—1904*. Warszawa 1925, s. 84.

³⁰ Zob. *Historia Polski*. Pod redakcją Ż. Kormanowej i I. Pietrzak-Pawłowskiej. T. 3, cz. 1. Warszawa 1967, s. 284, 338, 702, 800, 805—806. — W. M. Borzemski, *Pamiętnik tajnych organizacji niepodległościowych na te-*

rały w swym programie działania czytelnictwo, o różnym — rzecz jasna — profilu. Upraszczając maksymalnie problem, powiedziec można, iż w zaborze austriackim, a szczególnie w silnie germanizowanym zaborze pruskim, miało ono charakter monolityczny i oblicze narodowe; w zaborze rosyjskim zaś biegło dwoma równoległymi niemal torami: narodowym oraz socjalistycznym (socjalizującym) opartym na podłożu naukowym i materialistycznym, w związku z czym miało charakter bardziej radykalny. Głównie ze względów materiałowych — skupimy się na czytelnictwie w zaborze rosyjskim.

Czytelnictwo członków nielegalnych organizacji uczniowskich doczekało się interesującego opisu w *Rodowodach niepokornych* Bohdana Cywińskiego. Obraz tam przedstawiony pokrywa się w zasadniczych punktach z informacjami zawartymi w wykorzystanych tu źródłach. Zwalnia to od szczegółowego ich referowania i pozwala skupić się na sprawach dotyczących jedynie specyficznych cech opisywanej sytuacji komunikacyjnej.

Uczestnictwo w sytuacji czytelniczej nielegalnej organizacji uczniowskiej miało charakter elitarny. Kółka skupiały jedynie część młodzieży, w przeważającej mierze starszej, i to jednostki najbardziej aktywne. Jak wspomniano wcześniej, czytelnictwo związane z nielegalną organizacją zyskało istotne znaczenie dopiero od lat osiemdziesiątych.

Bazą tego czytelnictwa była tajna biblioteczka, często podzielona na kilka księgozbiorów według stopnia trudności bądź zależnie od legalności zawartych w niej druków (dozwolonych lub zabronionych przez cenzurę), gromadzona dość przypadkowo: książki pochodziły ze zbiorów domowych, z zakupu wydawnictw legalnych i druków (często emigracyjnych lub zakordonowych) otrzymanych na zasadzie kontaktów indywidualnych od uprawiających kontrabandę księgarzy bądź znajomych z zagranicy. Charakterystyczne jednak, że mimo tej przypadkowości powtarzały się we wszystkich księgozbiorach prawie te same pozycje, co powodowało istotną wspólnotę doświadczeń czytelniczych, poza tym spotykaną jedynie w sytuacji szkolnego przymusu lekturowego.

Struktura wyborów w opisywanej sytuacji komunikacyjnej (w świet-

renie byłej Galicji w latach od 1880—1897. Lwów 1930, s. 11—13, 41. — J. Chlebowski, *Kształtowanie się świadomości narodowej i początków ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim*. „Kwartalnik Historyczny” 1959, nr 2, s. 448—449. — 1886—1926. *Księga pamiątkowa ku uczczeniu 40 rocznicy założenia stowarzyszenia „Jedność” w Cieszynie*. Cieszyn 1926, *passim*. — J. Koraszewski, M. Suchocki, *Rola twórczości Adama Mickiewicza w rozbudzeniu i utrzymaniu polskości na Śląsku*. Poznań 1957, s. 141—145. — Bukowski, *op. cit.*, s. 14. — Szewski, *Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wejherowskim [...]*, s. 321 n. — Truchim, *op. cit.*, t. 2, s. 90—93, 95. — Cywiński, *op. cit.*, s. 33—39. — L. Życka, M. Łęska, *Działalność popowstaniowa Polaków na ziemi mińskiej. (Materiały i wspomnienia)*. Warszawa 1939, s. 77—82.

le zebranych materiałów) była odwróceniem struktury wyborów w sytuacji A.3. Książki literackie stanowiły jedynie około 20%, książki naukowe około 65%, poważny udział miały czasopisma (około 15%).

Wybory z zakresu literatury pięknej ograniczały się prawie wyłącznie do literatury polskiej — romantycznej i współczesnej. Literatura obca pojawiała się rzadko i dość przypadkowo (był jeden wyjątek — powszechnie czytana utopia socjalistyczna E. Bellamy'ego *W roku 2000*), nie mogąc w opisywanej sytuacji ulec sfunkcjonalizowaniu. Dobór polskich tekstów też był inny. Nie wystarczał już *Pan Tadeusz*. Jeśli czytano Mickiewicza, to częściej *Dziadów* cz. III, jeśli Słowackiego, to raczej *Kordiana*, jeśli Krasińskiego — to *Irydiona*. Sienkiewiczowska wizja przeszłości Polski zbyt klóciła się z obrazem dziejów kraju, wynikającym z uprawianej jednocześnie lektury dzieł historycznych (przede wszystkim M. Bobrzyńskiego i W. Kalinki), by pisarz ten mógł w tej sytuacji komunikacyjnej pełnić taką rolę jak w innych. Częściej czytano teksty o tematyce współczesnej (B. Prusa, A. Świętochowskiego, powieści społeczne E. Orzeszkowej, niektóre powieści Kraszewskiego, a pod koniec wieku — utwory S. Żeromskiego). Znaczną część lektur stanowiły prace dotyczące historii Polski, gdzie poza wymienionymi spotykamy autorów od J. Lelewela do współczesnych: T. Korzona, częściej W. Smoleńskiego i zdecydowanie najpopularniejszego (od lat dziewięćdziesiątych) — B. Limanowskiego. Przedłużeniem owych lektur były publikacje A. Gillera i klasyczna *Rzecz o obronie czynnej i o skarbie narodowym* T. T. Jeża. Jak pisze Cywiński, w tych wszystkich tekstach łączyły się „dwie wielkie sprawy, które miały stać się najistotniejszymi wyznacznikami wyborów ideologicznych całej tej generacji: sprawa niepodległości i sprawa rewolucji społecznej”³¹.

Podstawą doświadczeń czytelniczych nie były jednak ani utwory literackie, ani dzieła historyczne. Około 50% wszystkich lektur stanowiły prace dotyczące podstawowych zagadnień światopoglądowych i filozoficznych. W porównaniu z tymi, które stanowiły przedmiot wyborów w sytuacji A.3, mają one charakter bardziej naukowy, wszechstronny i — z racji dużej roli lektur socjalistycznych (rozmaitych odcieni i wersji) — radykalny. Jest rzeczą charakterystyczną, że jeszcze do początków lat dziewięćdziesiątych, mimo wyraźnie antyrosyjskiego nastawienia większości młodzieży, dużą część lektur stanowić będzie — jako niemal jedynie dostępna — literatura rosyjska i zachodnioeuropejska tłumaczona na język rosyjski.

W tej sytuacji komunikacyjnej rzadko już czytano typowych przedstawicieli myśli pozytywistycznej. Obok autorów wymienionych przy opisie tego nurtu wyborów w szkolnym czytelnictwie indywidualnym — pojawiają się: M. Heilpern (prace dotyczące budowy wszechświata),

³¹ Cywiński, *op. cit.*, s. 49.

A. Geikie (*Geologia*), N. S. Shaler (*Dzieje ziemi, czyli początki geologii*), K. F. Peters (*Mineralogia*); znacznie intensywniej czytany jest J. W. Draper (klasyczne *Dzieje stosunku wiary do rozumu*), E. Renan; popularna jest antropologia (J. Lubbock, L. Krzywicki, ale przede wszystkim E. B. Tylor), psychologia i fizjologia (H. Höffding, J. Payot, W. M. Wundt, J. Moleschot, A. Mahrburg). Istotny nurt zainteresowań, będący bezpośrednim przejściem do zagadnień socjalizmu, stanowi ekonomia polityczna, poznawana głównie z prac I. Iwaniukowa i opracowania B. Szapiry. Ideologia socjalistyczna przyswajana była często z drugiej ręki, z dzieł oryginalnych czytano przede wszystkim F. Lassalle'a (*Program robotników, Kapitał i praca*), P. Lafargue'a (*Religia kapitału, Praca umysłowa wobec maszyny*), W. Liebknechta, A. F. Bebla, K. Kautsky'ego, wreszcie F. Engelsa i K. Marksa. Ważną rolę odegrały również: *Kto z czego żyje?* Sz. Dicksteina, *Z pola walki* T. Rechniewskiego, *Patriotyzm i socjalizm* B. Limanowskiego oraz cykl broszur *Z dzisiejszej doby*. Z innych propozycji ideowych wymienić należy prace N. Michajłowskiego i P. Kropotkina. Listę uzupełniały czasopisma. Obok „Prawdy”, „Głosu”, „Przeglądu Tygodniowego” czytano wychodzące do r. 1884 rosyjskie „Отечественные записки”, z socjalistycznych — emigracyjne: „Przedświt”, „Walkę Klas”, „Pobudkę”, czasem rodzimego „Robotnika”; z narodowych — periodyki galicyjskie (najczęściej „Przegląd Wszepocholski”) i „Wolne Polskie Słowo”.

Nie należy sądzić, by wszystkie te lektury były przyswajane w sposób pełny. Przeszkadzały temu dwa czynniki. Sytuacja czytelnictwa związanego z nielegalną organizacją nie była sytuacją swobodnego obcowania z tekstem. Wymienione prace wykorzystywano do konkretnych celów, szukano w nich przede wszystkim argumentów i wyjaśnień, przez co modyfikowano odczytania w zależności od potrzeb. Częste były próby łączenia wniosków płynących z obu nurtów wyborów. Stanisław Koszutski wspomina:

Limanowski [w pracy *Patriotyzm i socjalizm*] przesuwał nam przed oczyma postacie i marzycieli-fantastów, i uczonych myślicieli przodujących narodów, którzy szukali dróg do wprowadzenia ulepszeń i reform społecznych; uczył, że socjalizm to wiara wielkich duchów w promienną przyszłość świata, że to była również wiara naszych wielkich i największych serc i umysłów, jak Joachima Lelewela, jak największego wieszczą narodowego Polski, Adama Mickiewicza [...] ³².

To była bardzo atrakcyjna wykładnia interpretacyjna. Drugi zaś czynnik stanowiły wspomniane już niewystarczające kwalifikacje czytelnicze. Niektóre teksty po prostu rozumiano nie w całości, ze względu np. na terminologię. Autorzy pamiętników przyznają się do tego często.

³² S. Koszutski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881—1900)*. Warszawa 1928, s. 25.

Jadwiga Klemensiewiczowa pisze: „próbowałyśmy nawet studiować *Kapitał* Marksa, choć stanowczo był dla nas wtedy za trudny”³³.

Sumując — przywołujemy raz jeszcze oceny Cywińskiego, trafnie oddające funkcje tej, obdarzonej niezwykle siłą sterującą, sytuacji czytelniczej oraz jej wewnętrzne bogactwo:

[W liście lektur] można [...] dostrzec trzy niejako kręgi myślowe i ideowe. Pierwszy obejmował wizję rzeczywistości, filozoficznie określony sposób patrzenia na świat. Najłatwiej w tym światopoglądzie dostrzec jego stronę negacji — częste w opisywanym pokoleniu odejście inteligencji od religii. Aspektem pozytywnym tego widzenia świata była natomiast uzasadniona elementarni wiedzy przyrodniczej, socjologicznej i ekonomicznej wiara w postęp, zaufanie do rozumu i przekonanie o skuteczności dobrze przemyślanego wysiłku w kształtowaniu losu ludzkiego. [...]

Drugi krąg myślowy wynikający z lektur to sprawy społeczne, w których wtedy właśnie, po raz pierwszy w Polsce, zabrzmiał nie ton utyskiwań, żalu czy współczucia, jak to było jeszcze w pokoleniu Konopnickiej, ale doszły pierwsze pogłosy rewolucji socjalnej. [...]

Trzeci wreszcie krąg wyznaczyły sprawy narodowe. Lektury umożliwiły dokonanie rozrachunku z przeszłością. [...]

Świadoma i samodzielnie podjęta akcja samokształceniowa pozwoliła wychowankom carskich gimnazjów nie tylko uchronić się od wynarodowienia i zamierzonej przez władze dezintegracji ideowej, ale także położyć fundamenty pod pozytywną i nową formację inteligentką w Kongresówce³⁴.

I jeszcze jedno. To skrótowe przedstawienie czytelnictwa związanego z nielegalną organizacją może zrodzić fałszywe przekonanie o niezwykle konsekwentnym ukierunkowaniu lektur w omawianej sytuacji komunikacyjnej i ich mocno strukturalizującej funkcji. Tak oczywiście nie było. Czytelnik rzadko realizował linię raz wytyczoną (często w ogóle jej nie było), częściej było to — w sytuacji niemal totalnej opozycji w stosunku do uznawanych autorytetów — miotanie się pomiędzy różnymi propozycjami, choć niewątpliwie wspólne lektury, obowiązkowe dyskusje, oddziaływanie lokalnych, kółkowych przywódców sprzyjały gruntowaniu się i krystalizowaniu poglądów.

B.1. Sytuacja nauki pozaszkolnej

Zakres pojęcia „nauka pozaszkolna” jest bardzo szeroki i obejmuje szereg form, od niezinstytucjonalizowanych (np. kiedy matka uczy dziecko czytać) do akcji masowego kształcenia prowadzonych przez nielegalne organizacje oświatowe. Występuje tu, oczywiście, szereg form pośrednich: prywatny nauczyciel w domach szlacheckich lub prowadzona poza oficjalnym programem szkolnym nauka literatury i historii Polski na pensjach żeńskich, itp.³⁵ W związku z tym powstają dwie kwestie:

³³ J. Klemensiewiczowa, *Przebojem ku wiedzy. Wspomnienia jednej z pierwszych studentek krakowskich z XIX wieku*. Wrocław 1961, s. 139.

³⁴ Cywiński, *op. cit.*, s. 50—51.

³⁵ Zagadnienie nauki pozaszkolnej ma swoją obfitą, liczącą dziesiątki pozycji

czy można te wszystkie formy sprowadzać do wspólnego mianownika i czy zasadne jest włączanie omawianej sytuacji komunikacji czytelniczej do grupy sytuacji sterowanych przez instytucję rodziny? Wydaje się, że na obydwie pytania można odpowiedzieć twierdząco. Dokonując takiego zabiegu klasyfikacyjnego kierowano się bowiem jednym podstawowym kryterium, tym mianowicie, że uczestnictwo w opisywanej sytuacji komunikacyjnej zawsze poprzedzała świadoma decyzja rodziny dotycząca kształcenia dziecka poza szkołą rządową, według programu niezgodnego z oficjalnym, często zupełnie w stosunku do niego opozycyjnego; decyzja ta pociągała za sobą poddanie młodego człowieka zespołowi zupełnie innych uwarunkowań. Często nauka pozaszkolna, jak w przypadku późniejszych uczniów szkół rządowych w zaborze rosyjskim i pruskim, miała być *remedium* na wynaradawiające oddziaływanie szkolnictwa oficjalnego. Oczywiście, opór przeciwko zatwierdzonym programom nauczania nie był jedyną przyczyną powstawania sytuacji nauki pozaszkolnej. Równie istotną sprawą była rzadka sieć szkół rządowych. Z zebranych materiałów wynika, że opisywana sytuacja traci nieco na znaczeniu pod koniec XIX wieku.

Sytuacja czytelnicza nauki pozaszkolnej obejmowała przedstawicieli obu płci, lecz — jak się wydaje — miała ona szczególnie duże znaczenie dla dziewcząt, dla których nauka pozaszkolna była zwykle jedyną formą kształcenia. Opisywana sytuacja częściej występowała na terenach, gdzie system oświaty rządowej realizował program antypolski, a więc w zaborze rosyjskim (szczególnie na kresach) i pruskim, i obejmowała głównie młodzież do 15 roku życia. Jeśli weźmiemy pod uwagę te formy nauki pozaszkolnej, które nie sprowadzały się jedynie do nauki czytania i pisania, to zauważymy, że owa sytuacja komunikacyjna miała charakter klasowy — nie uczestniczyły w niej dzieci chłopskie i robotnicze.

Chcąc określić charakter nacisku wywieranego w sytuacji nauki pozaszkolnej, można stwierdzić, iż miała ona siłę sterującą podobną do sytuacji szkolnego przymusu lekturowego, choć ze zrozumiałych powodów nie wywoływała tak unifikacyjnych skutków. Kierunek oddziaływania we wszystkich zaborach był jednak najczęściej ten sam — narodowy.

Charakter materiałów nakazuje skupić uwagę na jednym z wariantów sytuacji czytelniczej nauki pozaszkolnej — tym najpowszechniejszym — nauce domowej.

Zaczynano od nauki czytania, w której pomocą, szczególnie w po-

literaturę. Nie przytaczamy jej tu z braku miejsca, lecz zaznaczamy tylko, że w pracach tych zajmowano się przede wszystkim formami zinstytucjonalizowanymi, zwracając uwagę zwłaszcza na skutki tych przedsięwzięć w ograniczaniu analfabetyzmu. Trzeba zresztą podkreślić, że był to główny cel działalności oświatowej; wychowankowie rzadko doświadczali tu inicjacji czytelniczej.

czątkowych dziesięcioleciach opisywanego okresu, gdy brakowało jeszcze — tak licznie wydawanych pod koniec wieku — specjalnych podręczników do nauki pozaszkolnej, były często książeczki do nabożeństwa, żywoty świętych w najprzeróżniejszych opracowaniach, *Pismo święte*. Potem zaczęto wykorzystywać elementarze, jak popularny *Mały elementarz obrazkowy dla grzecznych dzieci*, A. Jeskego *A.B.C. Nauka czytania i pisania*, czy wreszcie najnowocześniejszy, przeznaczony głównie dla odbiorcy wiejskiego, ale wykorzystywany powszechnie *Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 lub 8 tygodni* K. Prószyńskiego (pseud. Promyk). Następnie przechodzą do lektur. Bazą źródłową bywały tu często: obfitujący w teksty romantyków, szczególnie Mickiewicza, wielkopolski podręcznik H. Cegielskiego *Nauka poezji* i antologia N. Żmichowskiej *Kwiaty rodzinne*. Na dalszych etapach nauki używano również pocznańskiego *Kursu literatury polskiej dla użytku szkół* W. Nehringa. Z tekstów literackich początkowe lektury stanowiły wiersze i bajki S. Jachowicza oraz bajki I. Krasickiego; niemal obowiązkową pozycją były *Śpiewy historyczne* J. U. Niemcewicza, służące równocześnie za podręcznik historii. Charakterystyczne, że niemal nie spotykamy tu literatury obcej, znikomy odsetek stanowi literatura współczesna (tu tylko teksty specjalnie pisane dla młodzieży). Czytano więc najczęściej A. Mickiewicza, ale przede wszystkim krótkie utwory poetyckie i ballady (*Powrót taty*), a także *Pana Tadeusza*, fragmenty *Konrada Wallenroda* (pieśń *Wajdeloty*) i *Grażyny*, następnie J. Słowackiego, ale znów najczęściej *Ojca zadżumionych*, a w dalszej kolejności W. Syrokomlę (bardzo popularne *Gawędy*), W. Pola, K. Ujejskiego, T. Lenartowicza, M. Czajkowskiego (*Wernyhora, wieszcz ukraiński*) oraz K. Brodzińskiego (*Wiesław*). Dziewczęta karmiono lekturą umoralniającą, począwszy od prac K. z Tańskich Hoffmanowej (*Wiązanie Helenki, Pamiątka po dobrej matce*), przez P. Krakowową, do W. Żeleńskiej; chłopców zaś częściej niż M. Reidem i J. Verne'em — skróconymi przeróbkami *Robinsona Kruzo* i *Podróży Gulliwera*. Edukację literacką uzupełniała wiedza z historii Polski. Najstarszym, ale najpowszechniej eksploatowanym źródłem był pisany dla odbiorcy ludowego *Pielgrzym w Dobromilu* I. Czartoryskiej, a następnie *Dwadzieścia cztery obrazki z historii Polski* W. Anczyca, *Ilustrowany skarbczyk polski* M. Ilnickiej, popularne opracowania L. Siemińskiego (m. in. *Wieczory w Ojcowie*), na dalszych zaś etapach — podręczniki A. Zdanowicza, M. Balińskiego, a nawet J. Szujskiego. Jak widać, wszystkie te lektury miały silnie syndromatyczny charakter i dostarczały dziecku około 90% wszystkich doświadczeń czytelniczych. Znacznie mniej uwagi poświęcano naukom matematyczno-przyrodniczym. Z ich zakresu czytano popularne opracowania S. Kramsztyka, W. Niewiadomskiego, M. J. Zaleskiej, W. Anczyca, H. Wagnera i Z. Zajączkowskiej. Zestaw ten uzupełniały nieliczne czasopisma dziecięce.

Wprawdzie przedstawiony zestaw lektur nie jest imponujący, auto-

rzy pamiętników podkreślają jednak wielokrotnie jego oddziaływanie. Romana Pachucka wspomina:

Ojciec uczył nas pogładowo historii, geografii, przyrody, mnie nauczył czytać i pisać, umiejętnie podsuwał dobrą lekturę. Matka swym śpiewem i deklamacjami rozwijała zmysł estetyczny, oboje wciągali nas krok po kroku w atmosferę polskiej kultury, zaznajamiali z jej skarbami.

Był to ważny czynnik wychowawczy. Opancerzono nas, dzieci, nienawiścią do wroga, budowano między nim a młodym pokoleniem mur nie do przebycia, a kto go przekroczył, ustępował z polskich rodzin ³⁶.

W podobnym duchu pisze mieszkaniec zaboru pruskiego, Stanisław Haremza (syn ogrodnika):

czytałem już płynnie. Matka przecież, gdy ukończyłem cztery lata, uczyła mnie pierwszych liter i prowadziła rączkę uzbrojoną w rysik po tablicy. Gdy więc zacząłem chodzić do szkoły powszechnej, gdzie uczono tylko po niemiecku, umiałem już czytać i pisać po polsku, tak iż niemieckie pojąłem w mig. Z ojcem przerabiałem wydane w Paryżu w roku 1848 Lucjana Siemieńskiego *Dzieje narodu polskiego*. [...]

Pod wpływem ojca, a zwłaszcza lektury historycznej, ukształtował się w moim umyśle wyraźnie obraz przeszłości Polski. Był on pełen barw mocnych, jaskrawych niekiedy, jasnych i ciemnych, ale mimo to drogi i bliski. Świadomy byłem błędów, może nawet grzechów naszych przodków, ale i chwalił ich, i wielkości ³⁷.

Sumując — należy podkreślić, iż uczestnictwo w opisywanej sytuacji komunikacyjnej najprawdopodobniej nie zapewniało wystarczających kwalifikacji czytelniczych do późniejszego samodzielnego obcowania z tekstami (szczególnie zaś nieliterackimi). Jak się zresztą zdaje, ta sytuacja czytelnicza miała przede wszystkim na celu oddziaływanie wychowawcze w węższym tego słowa znaczeniu, a dopiero potem — ogólnokulturowe. Nie można jej jednak — z przyjętego przez nas punktu widzenia — lekceważyć; tu przechodziła inicjację i zdobywała pierwsze doświadczenia czytelnicze podstawowa część całej publiczności czytelniczej, tu kształtowały się nawyki lekturowe modyfikujące zachowania czytelnicze w sytuacjach opisywanych poprzednio, tu decydowało się wreszcie, czy ktoś zostanie czytelnikiem, czy nie.

B.2. Sytuacja głośnego czytelnictwa w domu rodzinnym ³⁸

Sytuacja ta była kontynuacją oddziaływania rodziny na zachowania czytelnicze młodzieży realizowanego w sytuacji B.1 i wyprzedzała bądź

³⁶ R. Pachucka, *Pamiętnik z lat 1886—1914*, Wrocław 1958, s. 6, 13.

³⁷ S. Haremza, *Wspomnienia starego introligatora*. W antologii: *Poznańskie wspominki*, s. 126—127.

³⁸ Ze względów heurystycznych wyłączamy stąd specyficzną sytuację głośnej lektury w grupie wiejskiej.

współwystępowała z czytelnictwem w czasie wolnym. Obejmowała jedynie część populacji z sytuacji nauki pozaszkolnej i charakterystyczna była dla zbiorowości o trwalszych nawykach czytelniczych. Z głośnym czytaniem spotykamy się we wszystkich zaborach i w każdym okresie, choć — jak się wydaje — popularność jego wzrasta w ostatnich kilkudziesięciu latach w. XIX, co wiąże się z ogólnym rozszerzeniem społecznych ram funkcjonowania tekstów. Uczestniczy w tej sytuacji młodzież głównie w wieku 11—20 lat. Tak jak w sytuacji B.1 — młody człowiek jest tu raczej elementem biernym.

Bazę lekturową stanowią księgozbiory domowe, książki pożyczane od znajomych, rzadziej z wypożyczalni prywatnej, oraz najczęściej, co jest dla tej sytuacji komunikacyjnej bardzo znamienne, bieżące numery dzienników i tygodników z drukowanymi tam powieściami w odcinkach.

Wybory czytelnicze skupiały się w 90% na tekstach literackich, autorów w większości (80%) polskich. Charakterystyczna jest przewaga literatury współczesnej, szczególnie w zakresie twórczości pisarzy obcych. Dominuje tu powieść (w zebranych materiałach około 75% wyborów literackich). Zestaw lektur jest dość szeroki i rozpościera się w przestrzeni między *Życiem świętej Genowefy* Ch. Schmida i *Fabiolą* N. P. S. Wisemana oraz powieściami przygodowymi (J. Verne) z jednej strony (w przypadku dzieci młodszych) a całym zestawem tekstów obiegu wysokoartystycznego z drugiej. Spośród romantyków stosunkowo rzadziej występuje „wielka trójca”, a jeśli już, to nadające się do głośnego czytania utwory drobne (*Reduta Ordona*, *Ojciec zadżumionych*) oraz *Pan Tadeusz*, częściej W. Pol (*Mohort*, *Przygody J. P. Benedykta Winnickiego*), W. Syrokomla (*Gawędy*, *Margier*, *Kasper Karliński*), prozatorskie teksty M. Czajkowskiego, I. Chodźki (*Pamiętniki kwestarza*), F. Bernatowicza (*Pojata, córka Lizdejki*), J. Korzeniowskiego (*Tadeusz Bezimienny*). Ze współczesnych — do połowy lat osiemdziesiątych dominuje J. I. Kraszewski, potem — H. Sienkiewicz (nie tylko prowadząca do zbiorowej ekstazy *Trylogia*, ale i nowele), rzadziej znacznie czytany jest B. Prus, a następnie — E. Orzeszkowa, M. Rodziewiczówna, T. Jeske-Choński, Sewer, A. Dygasiński, Z. Kaczkowski. Z zakresu literatury obcej czytano głównie przekłady powieści francuskich (V. Hugo, H. Balzaka, A. Dumasa ojca, rzadziej E. Zoli), prócz tego utworów M. S. Schwartz i M. Jokaia.

Teksty spoza zakresu literatury pięknej są tak nieliczne, że trudno je dokładnie scharakteryzować. Najprawdopodobniej dominowała historia Polski. Dość istotnym nurtem czytelniczych wyborów były żywoty świętych (szczególnie w opracowaniu P. Skargi) i *Biblia*.

Wydaje się, iż funkcją opisywanej sytuacji komunikacyjnej było wprowadzenie uczestniczącej w niej młodzieży w świat wartości literackich przyjętych w społeczności dorosłych. Była ta sytuacja również narzędziem transmisji pewnych tradycyjnych form uczestnictwa w kultu-

rze i tradycyjnego pojmowania roli literatury jako, z jednej strony, źródła wiedzy i przeżyć patriotycznych, z drugiej strony — rozrywki. Sytuacja głośnego czytelnictwa prowadziła także poprzez nastrój wytwarzany zbiorową lekturą oraz towarzyszące jej dyskusje i wyjaśnienia do względnej unifikacji odczytań.

B.3. Sytuacja czytelnictwa w czasie wolnym

Czytelnictwo w czasie wolnym wydaje się obecnie najbardziej naturalną sytuacją komunikacji czytelniczej. Wyodrębnia się ono jednak stosunkowo późno i jego zasięg w drugiej połowie XIX w. ma jeszcze charakter klasowy.

Zachowania czytelnicze w sytuacji czasu wolnego najtrudniej poddają się opisowi. Przyczyną jest stosunkowo niewielki stopień jej formalizacji, a w związku z tym występowanie wielu wariantów zachowań modyfikowanych przez czynniki pozakomunikacyjne. Można powiedzieć, iż ta sytuacja dopuszcza najbardziej indywidualne z opisywanych dotychczas zachowań. Wzory zachowań w sytuacji czytelniczej czasu wolnego to — albo subiektywne modyfikacje wzorów ukształtowanych przez instytucję rodziny w sytuacjach nauki pozaszkolnej (B.1) oraz głośnego czytania w domu rodzinnym (B.2), albo wypadkowa wzorów wyniesionych z kręgu oddziaływania szkoły i sytuacji nauki pozaszkolnej (B.1), a więc często ze sobą niezgodnych.

Do podstawowych uwarunkowań czytelnictwa w czasie wolnym, obok samego dysponowania czasem wolnym, zaliczyć możemy: obiektywne możliwości dostępu do tekstów, stosunek rodziny do takiego wzoru organizowania tego czasu oraz represyjne jej oddziaływanie w przypadku zachowań (także czytelniczych) przez nią nie akceptowanych (np. lektura powieści obiegu trywialnego). Oczywiście, ze względu na słaby nacisk instytucjonalny warunkiem uczestnictwa w tej sytuacji komunikacyjnej jest potrzeba (uznawana lub odczuwana bądź też uznawana i odczuwana jednocześnie) czytania jako czynności dostarczającej określonych wartości gratyfikacyjnych.

Materiały, którymi dysponujemy, nie upoważniają do stwierdzeń na temat zmian znaczenia opisywanej sytuacji w przebiegu czasowym i częstotliwości występowania w poszczególnych zaborach. Jak już wspomniano wyżej, w sytuacji czytelnictwa w czasie wolnym uczestniczą, bez względu na wiek, przedstawiciele tych samych grup społecznych, co w sytuacjach opisywanych poprzednio. Nie wydaje się, by istniały jakieś szczególne różnice w wyborach czytelniczych pomiędzy poszczególnymi zaborami.

Źródła czytanych tekstów bywały różne: podstawą są oczywiście księgozbiory domowe, własne i kręgu znajomych; częściej niż w innych sytuacjach komunikacyjnych — wypożyczalnie prywatne, no i czaso-

piśmiennictwo (szczególnie tygodniki, które nierzadko jedynie publikowaniu literatury zawdzięczały swoje istnienie).

Różnorodność funkcji spełnianych przez opisywaną sytuację komunikacyjną, zawierających się w przedziale od czytelnictwa rozrywkowego, zabawowego, po (nieliczne, co prawda) przypadki samokształcenia (będącego kontynuacją zachowań szkolnych, bądź reakcją na wzory narzucone przez rodzinę), uniemożliwia w zasadzie jej opis (szczególnie jeśli chodzi o charakter wyborów czytelniczych) w szczupłych ramach artykułu. Problem ten powinien stać się przedmiotem osobnego opracowania. Tutaj skupimy się na tendencjach najbardziej wyrazistych.

Nie ulega wątpliwości, że w sytuacji czytelnictwa czasu wolnego przeważają wybory literackie. W świetle zgromadzonych materiałów struktura tych wyborów przedstawia się następująco: blisko 70% stanowią edycje literatury pięknej, około 20% — książki spoza tego zakresu, nieco ponad 10% — czasopiśmiennictwo. Bardzo wyraźnie występuje, zrozumiałe zresztą, zróżnicowanie czytanych książek w poszczególnych grupach wiekowych. W grupie do 15 roku życia przeważa, oczywiście, literatura młodzieżowa (ponad 25% wyborów literackich ogółem w tej sytuacji). Charakterystyczne, że teksty, o których mówiliśmy w opisie sytuacji A.2, a także B.1, już nie dominują. Wiąże się to z brakiem ich polskich tłumaczeń na rynku księgarskim (a w opisywanej sytuacji przeważa czytelnictwo w języku polskim). Zestaw czytanych autorów jest większy (dużą grupę stanowią dzieła autorów rodzimych), wybory są bardziej rozproszone. A więc obok J. F. Coopera, M. Reida (rzadko), J. Verne'a, R. M. Birda, przeróbek D. Defoe i J. Swifta — pojawiają się K. May, J. Stahl (*Robinson szwajcarski*), R. Roth (*Młody wygnaniec*), H. E. Beecher-Stowe (*Chata wuja Toma*) oraz powieści pisarzy polskich: fantastyka W. Umińskiego czy *Przygody kapitana Harisona i jego towarzysza Długiej Strzelby w podróży do Ameryki* S. Gębarskiego. Wyraźny nurt stanowią książki o widocznej tendencji wychowawczej, przeznaczone dla młodzieży, a więc teksty wymienionej już wcześniej K. z Tańskich Hoffmanowej, a następnie — już rzadziej — W. Marrené-Morzowskiej, M. J. Zaleskiej, B. Porawskiej, K. W. Wójcickiego i Z. Urbanowskiej (słynna *Księżniczka*), a z literatury obcych — E. Eiloart czy L. M. Alcott. W przypadku najmłodszych — dominują poza tym bajki: J. Ch Andersena, braci Grimm, najczęściej w anonimowych przeróbkach, oraz niektóre teksty pisane dla ludu, przede wszystkim Ch. Schmida (*Dobry Franuś i zły Kostuś*, *Róża z Tannenbergu*) i J. Chociszewskiego (*Przygody Urbana Długonosa, czyli Sowizdrzał polski*). W tajemnicy przed rodzicami czytana jest literatura obiegu trywialnego i brukowego (w sytuacji B.3 dokonano prawie połowy wyborów w ogóle tej grupy tekstów), a więc E. Sue, P. Feval, Ch. P. de Kock, H. Caracciolo, G. Born, P. A. Ponson du Terrail czy popularne jeszcze przez wiele lat różne wersje *Barbary Ubryk*.

Literatura obiegu wysokoartystycznego stanowi tu mniejszość, podobnie jak mniejszość stanowią te właśnie grupy tekstów w czytelnictwie młodzieży starszej.

Literatura wysokoartystyczna skupia ogółem około 65% wyborów literackich, z tym że teksty polskie, podobnie jak w sytuacjach czytelniczych opisywanych uprzednio, są wyraźnie preferowane. Na podstawie zebranych materiałów można szacować, że czytane one były około 2,5 raza częściej niż obce. Należy przypuszczać, że rozkład wyborów na poszczególne grupy tekstów zależny był głównie od celów czytania (mówiliśmy poprzednio o dwóch skrajnych nurtach czytelniczych w opisywanej sytuacji: rozrywkowym i samokształceniowym) i w przypadku czytelnictwa „zabawowego” częściej obejmował literaturę współczesną polską i obcą (szczególnie francuską, rzadziej rosyjską, i to tylko w Królestwie), a w przypadku samokształcenia — literaturę przedromantyczną i romantyczną polską. Granice były tu, oczywiście, płynne. Z romantyków nadal najpopularniejszy jest A. Mickiewicz, ale częściej czytano tylko *Pana Tadeusza*, *Konrada Wallenroda* i *Grażynę* (w zaborze rosyjskim — głównie w wydaniach ocenzonej), następnie prawie dwukrotnie mniej: Z. Krasiński, J. Słowacki oraz W. Pol i W. Syromkła. Twórczość prozatorską reprezentują pojedyncze utwory J. Korzeniowskiego, M. Czajkowskiego, A. Bronikowskiego, F. Bernatowicza, H. Rzewuskiego, S. Goszczyńskiego. Charakterystyczna jest koncentracja wyborów z literatury współczesnej: połowę ich skupiają powieści J. I. Kraśzewskiego, czwartą część — H. Sienkiewicza, resztę — E. Orzeszkowej, W. Gomułkiewicza, a następnie B. Prusa, T. T. Jeża, W. Przyborowskiego, J. Zachariasiewicza i innych. Bardzo rozproszone są wybory z zakresu literatury obcej: obejmują teksty od *Don Kichota* S. M. Cervantesa, poprzez utwory G. Sand, H. Balzaka, V. Hugo, A. Dumasa ojca, M. Jokaia, L. Tołstoja i I. Turgieniewa, do czytanych pod koniec wieku dramatów H. Ibsena.

W grupie wyborów spoza literatury pięknej około 40% stanowi historia, w połowie powszechna (dzieje starożytne, dzieje poszczególnych krajów, a najczęściej życie Napoleona i historia wojen napoleońskich), w połowie zaś mniej lub bardziej popularne, często przestarzałe (z początków XIX w.) całościowe opracowania historii Polski. Pozostałą część tych wyborów stanowią prace z zakresu nauk przyrodniczych i społecznych, jednak w porównaniu z pracami tego rodzaju czytanyymi w sytuacjach szkolnego czytelnictwa indywidualnego i związanego z nielegalną organizacją — starsze, popularniejsze, mniej radykalne, bez widocznych wpływów myśli socjalistycznej (C. Flammariona *Bóg w przyrodzie*, rzadziej E. Haeckel; z socjologii — częściej H. Taine, rzadziej H. T. Buckle i H. Spencer; popularny jest S. Smiles), a także wydawnictwa poradnikowe i użytkowa literatura religijna. Zestaw wyborów uzupełniają czasopisma: w przypadku młodzieży do 15 roku życia —

pisma dziecięce („Przyjaciel Dzieci”), często stare roczniki pisma ludowego „Kmiotek”; w przypadku czytelników dojrzałych — dzienniki, a przede wszystkim tygodniki społeczno-literackie („Kłosa”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Wieczory Rodzinne”, „Tygodnik Powszechny”, „Bluszcz” i inne), wydawane w Warszawie, ale szeroko czytane również w innych zaborach, szczególnie w Galicji, która długo nie miała własnych wydawnictw tego typu. Stosunkowo często występują też publikujące literaturę czasopisma obce, szczególnie francuskie i niemieckie.

Próbując zsumować to, co powiedziano dotychczas, należałoby stwierdzić, iż zachowania charakterystyczne dla opisywanej sytuacji komunikacji czytelniczej wydają się najbardziej zbliżone do zachowań ówczesnej publiczności dorosłej rekrutującej się z tzw. warstw średnich³⁹. Wpływało na to wiele czynników. Z jednej strony są to: te same źródła tekstów, nie sformalizowany, ale istniejący nacisk rodziny, z drugiej strony — brak zinstytucjonalizowanych form kontaktu z rówieśnikami, uniemożliwiający stworzenie czegoś w rodzaju „młodzieżowej podkultury czytelniczej”. Następstwem tego jest — większy niż w paralelnej sytuacji szkolnego czytelnictwa indywidualnego — konserwatyzm wyborów oraz (w podstawowym nurcie) ich bardziej ludyczny charakter. Należy również przypuszczać, choć materiały nie dostarczają na to dostatecznych dowodów, że i styl czytania, ze względu na brak opozycyjnych wzorów, które ukształtowały sposób czytania w sytuacjach A.3 i A.4, był tu częściej niż tam — ludyczny. Siła sterująca omawianej sytuacji czytelniczej jest ze wszystkich dotychczas opisywanych najslabsza.

B.4. Sytuacja emancypacji społecznej i kulturalnej⁴⁰.

Ostatnia z wyróżnionych sytuacji komunikacji czytelniczej ma zupełnie odmienny charakter niż sytuacje opisywane uprzednio. Przede wszystkim uczestniczy w niej zupełnie inna zbiorowość, a mianowicie głównie młodzież pochodzenia chłopskiego. W stopniu znaczącym sytuacja emancypacji pojawia się w latach osiemdziesiątych wraz z dojrzewaniem w Królestwie pokolenia urodzonego po uwłaszczeniu, a w Galicji — wraz z narodzinami ruchu ludowego i próbami włączenia chłopów do życia politycznego prowincji. Jak się wydaje, rzadziej występuje ona

³⁹ Zob. próbę opisu tych zagadnień w pracy: J. Kostecki, *Literatura piękna w księgozbiorach wypożyczalni prywatnych w Królestwie Polskim w latach 1864—1892*. „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1976/1977 (w druku).

⁴⁰ Szerszy opis tej sytuacji przedstawiono w pracy: J. Kostecki, *Wybrane problemy czytelnictwa chłopów w drugiej poł. XIX w. w świetle relacji pamiętnikarskich*. „Przegląd Humanistyczny” 1978, z. 1.

w zaborze pruskim, a to ze względu na ukierunkowanie czytelnictwa chłopskiego przez działające tam organizacje patronackie.

Sytuacja emancypacji kształtuje się w zasadzie poza oddziaływaniem szkoły (uczestnicząca w niej młodzież to albo samoucy, albo absolwenci jedno- lub dwuklasowych szkółek początkowych, często „zimowych”, gdzie zdobywano jedynie, słabą na ogół, umiejętność czytania i pisania), w wyraźnej opozycji do wzorów kultywowanych od wieków przez instytucję rodziny chłopskiej, gdzie czytanie, mówiąc w uproszczeniu, uważane było za czynność „pańską” i stratę czasu, który można było wykorzystać w pracy na gospodarstwie⁴¹. Konieczność przeciwstawienia się autorytetowi i naciskom rodziców powodowała, iż inicjacja czytelnicza następowała tu później, po ukończeniu 10 roku życia, a w przeważającej liczbie przypadków dopiero po ukończeniu 15 lat. Sytuacje niekonfliktowe były stosunkowo rzadkie i dotyczyły w zasadzie tych rodzin, w których jedno z rodziców umiało czytać i pisać, a takich był znikomy procent⁴².

Opisywana sytuacja komunikacyjna miała szereg wariantów i różny był poziom osiągniętej emancypacji: począwszy od umiejętności samodzielnego czytania „na książce” do nabożeństwa, co we wsi stawiało młodego człowieka często w pozycji „uczonego”, przez szereg stopni pośrednich, do uczestnictwa w kierowanym (głównie przez prasę) czytelnictwie mniej lub bardziej radykalnej organizacji chłopskiej (w Galicji), a w przypadku emigracji do miasta (częściej w Królestwie) — wspólnego czytania w kółku robotniczym.

Podstawowe uwarunkowania występujące w tej sytuacji czytelniczej to, obok wspomnianego oporu tradycyjnych wzorów uczestnictwa rodziny chłopskiej w kulturze, obiektywny brak możliwości dostępu do książki lub czasopisma, brak czasu na lekturę, słaba umiejętność czytania, brak jakichkolwiek wyuczonych kwalifikacji czytelniczych, całkowity brak orientacji w istniejącym zasobie tekstów i w systemie zobiektywizowanych w jakiś sposób wartości literackich i naukowych. Następstwem była przypadkowość inicjacji czytelniczych, ogromna różnorodność czytanych tekstów, czasem nieprawdopodobne odczytania spowodowane próbą włączenia nowych doświadczeń w dość jednostronny zespół starych pojęć. Przeważały odczytania niepełne, traktowano owe teksty jak słuchane wieczorami opowieści wędrownych dziadów czy byłych żołnierzy, dominował weryzm. Przytoczmy kilka przykładów charakteryzujących opisywane zjawiska. Oto fragment wspomnień Macieja Szarka:

⁴¹ Zob. W. I. Thomas, F. Znaniński, *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 1—5. Warszawa 1976 (zwłaszcza t. 1 i 4). — Także liczne prace J. Chałasińskiego.

⁴² Zob. np. E. Vielrose, *Szacunek analfabetyzmu w zaborze rosyjskim*. „Przeszłość Demograficzna Polski” 1976.

Na koniec w roku 1850 dostałem się na urlop [z wojska] na czas nieograniczony. Uczyłem się więc dalej w domu pisać, a nawet kupiłem sobie wzorek, za co wielkie ponosiłem prześladowania od żony, matki i ojczyma, którzy sami nie znając ani litery, lekceważyli moje nauki, ale ja tym się bynajmniej nie zrażałem. Przebywając na kwaterach w Niemczech, w Czechach i na Węgrzech, widziałem, że te narody mają więcej książek jak jedną w domu u siebie, co pierwiej myślałem, że tylko jedna książka modląca na świecie istnieje. Dalejże więc i ja myśleć, żeby mieć i zabawną, bo inaczej nazwać świeckiej książki nie umiałem. Więc pewnego razu poszedłem do antykwarni w Krakowie, a było to w lutym 1857 roku, i mówię żydowi, żeby mi pokazał historię zabawną. Żyd pyta: „Jaką? jaką?” A ja wciąż powtarzam: Zabawną historię! I było jednego i tego samego pytania i odpowiedzi kilkadziesiąt razy, aż żyda złość wzięła, więc powiedział wręcz, że nie ma takiej książki ⁴³.

Problemu odbioru tekstu dotyczy także fragment pamiętnika Marcjaniny Fornalskiej:

Po jakimś czasie dostałam znowu gazetę; tam między innymi przeczytałam, żeby posłać do Warszawy pod taki to adres tyle to pieniędzy, to można będzie otrzymać najpiękniejszy i najdłuższy na świecie poemat. Zaczęłam myśleć, jak by to można taką książkę sprowadzić. Kto po nią napisze i kto da tyle pieniędzy? Ale pragnienie było tak mocne, że postanowiłam dopiąć swego. Dowiedziałam się, że w tej wsi jest rodzina, gdzie umieją czytać, i chłopiec jeden we wsi umiał czytać i pisać. Tak sobie skupiłam grupkę przyjaciół; złożyli z wielkim wysiłkiem potrzebną sumę i posłali do Warszawy. Po długim oczekiwaniu przysłała przesyłka. Z zapartym oddechem rozpieczętowaliśmy ją; czytamy: „*Poezje Adama Mickiewicza. Pan Tadeusz*”. Nikt z nas o *Panu Tadeuszu* nie słyszał i nie wiedział, gorzej — nic nie wiedzieliśmy o Mickiewiczu. Największe było moje zdumienie, gdyśmy doszli do wniosku, że książki piszą różni ludzie. Dotąd myślałam, że to ktoś jeden, a najpewniej Konrad Prószyński, pisze na jakiejś maszynie wszystkie gazety, kalendarze i książki. No, ale wzięliśmy się do czytania. Nic i nikt z nas nie rozumiał. Z całej książki zrozumieliśmy tylko o psach, że się nazywały Kusy i Sokół. Byliśmy zgorzzeni; jak mogli ci panowie wziąć pieniądze i przysłać tyle tylko, jak się nazywały psy. Tak pierwsza nasza książka nie była przez nas zrozumiana. Kilka lat upłynęło, zanim ją zrozumiałam ⁴⁴.

I jeszcze charakterystyczny fragment wspomnień Macieja Czuły (ukończył on szkołę czteroklasową):

jakaś nieprzeparta siła pchała mnie dalej do zdobywania wiedzy. Wybierałem więc z błota skrawki gazet, kręciłem się pod plebanią i szkołą, bo mi się tam najprędzej udawało znaleźć okruchy wiedzy, a raz nawet zakradłem się do wygodki ks. proboszcza, wynosząc stamtąd potężny plik starych gazet i całego *Konrada Wallenroda*. Zaś kolega Nosek, co już gimnazjum powąchał, pożyczyl mi *Iliadę* Homera, której wprawdzie nie rozumiałem, ale za to tym zaciejczy czytałem ⁴⁵.

Ze względu na przypadkowość źródeł, z których pochodziły teksty

⁴³ M. Szarek, *Bieg mego życia*. Lwów 1896, s. 9.

⁴⁴ M. Fornalska, *Pamiętnik matki*. Warszawa 1970, s. 72.

⁴⁵ M. Czuła, *Niedola szkolna matorolnego chłopca. 1895—1900*. W antologii: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*. Opracował A. Knót. Kraków 1955, s. 465.

funkcjonujące w sytuacji emancypacji, opisanie ich jest dość trudne, tym bardziej że występują tu pewne różnice wynikłe z odmiennych warunków w poszczególnych regionach ziem polskich i w poszczególnych okresach. W zebranych materiałach struktura wyborów przedstawia się następująco: około 45% to książki z zakresu literatury pięknej różnych obiegow, około 25% — teksty użytkowe (modlitewniki, książki religijne, poradniki gospodarstwa) i aż 30% — czasopisma (prawie wyłącznie przeznaczone dla czytelnika ludowego).

W wyborach literackich około 25% stanowią wydawnictwa obiegu jarmarcznego, na ogół pożyczane od kogoś z mieszkańców własnej lub sąsiednich wsi, rzadziej czerpane z — bardzo nielicznych — księgozbiorów rodzinnych, w sporadycznych przypadkach kupowane, a więc: *Historia Aladyna, czyli Lampa cudowna, Historia Ali-Baby, czyli Czterdziestu rozbójników, Historia o siedmiu mędracach, Historia o szlachetnej a pięknej Magielonie, Meluzyna, Życie świętej Genowefy, Eustachiusz i inne*. Około 65% wyborów stanowiła literatura polska obiegu wysokoartystycznego (na ogół pod koniec wieku; częściej w przypadku inicjacji czytelniczej niesamodzielnej, dokonującej się zwykle pod opieką księdza, dziedzica czy nauczyciela; w momencie zdobycia minimum kwalifikacji czytelniczych w kontakcie z innymi tekstami). Z powtarzających się pozycji wymienić można jedynie *Spiewy historyczne* Niemcewicza, *Pana Tadeusza* i drobne utwory poetyckie Mickiewicza, poszczególne części *Trylogii* Sienkiewicza (początkowo częściej w przeróbkach dla ludu). Sporadycznie pojawiają się Korzeniowski, Kraszewski, Jeż, Kaczkowski, Dygasiński, Konopnicka i Prus. W pojedynczych wypadkach spotykamy również teksty dla młodzieży i klasykę obcą. Uderza brak beletrystyki pisanej specjalnie dla ludu, zapelniającej księgozbiory bibliotek ludowych w zaborze pruskim i w Galicji. Wydaje się, że jest to wynikiem zjawiska, o którym wspomniano na początku, tego mianowicie, iż procesy emancypacyjne dokonywały się przede wszystkim poza patronackimi organizacjami oświatowymi. Hipoteza ta wymaga jeszcze weryfikacji.

Z nielicznych wyborów niebeletrystycznych około 30—35% stanowiły najłatwiej dostępne, często będące pierwszą lekturą, modlitewniki i inne książki treści religijnej. Na dalszych etapach (na ogół w momencie zaprenumerowania gazety ludowej) zastępowały je popularne wydawnictwa dotyczące historii Polski i poradniki gospodarowania. Obok tego czytano książki z różnych dziedzin wiedzy zupełnie przypadkowe, jakie wpadły w ręce.

Jak się wydaje, przełomem w biografii czytelniczej był zawsze kontakt z pismem ludowym. Można zaryzykować twierdzenie, że bez istnienia czasopism ludowych, nie tylko tak radykalnych jak galicyjski „Przyjaciel Ludu”, ale również bardziej umiarkowanych czy nawet klerykalnych, które wszystkie wyrabiały nawyk regularnego czytania, procesy emancypacyjne na wsi polskiej, dojrzewanie polskiego chłopca do roli samodzielnego czytelnika przeciągnęłoby się jeszcze o dziesiątki lat. To

przede wszystkim czasopiśmiennictwo wrywało chłopą z obszaru wio- skowej wspólnoty, i — mówiąc w największym skrócie — pozwalało na zdobycie początków świadomości narodowej i klasowej, z „carskiego” czy „cesarskiego” chłopą czyniąc Polaka. Oczywiście, dotyczy to dopiero ostatnich lat w. XIX, i to nie wszystkich czytających chłopów. Nie można również zapominać, że dla chłopą mazurskiego, warmińskiego, pomorskiego czy śląskiego — czasopismo było często jedyną formą kontaktu z polskim słowem drukowanym. W zebranych materiałach najczęściej wymienianymi tytułami są: w Galicji, obok wspomnianego „Przy- jaciela Ludu”, „Chata” i „Nowiny”, „Wieniec” i „Pszczołka”, a także lwowski „Dzwonek” i „Gwiazdka Cieszyńska”; w Królestwie — oczywiście „Gazeta Świąteczna” i od lat osiemdziesiątych zreformowana „Zorza”, a także przemycany z zaboru austriackiego „Polak”; na War- mii — „Gazeta Olsztyńska”; na Śląsku — „Katolik” i „Gazeta Opolska”. Przeważała prenumerata zbiorowa.

Kończąc ten daleki od kompletności opis chcielibyśmy podkreślić jed- ną sprawę. Uczestnictwo w sytuacji emancypacji społecznej i kultural- nej wymagało od młodego człowieka niekoniecznej w pozostałych sy- tuacjach (może z wyjątkiem czytelnictwa w nielegalnej organizacji ucz- niowskiej) aktywności; aktywności, która musiała pokonać szereg barier, począwszy od braku czasu wolnego, poprzez przeszkody w dostępie do książki, do trudności w recepcji tekstu. Młodzież chłopska znajdowała się w znacznie gorszym położeniu niż uczestnicy innych sytuacji komu- nikacyjnych, którym pewne wzory zachowań czytelniczych były narzu- cane, a istota aktywności zasadzała się na wyborze jednego z kilku wariantów, mniej lub bardziej uświadamianych, bądź na tworzeniu wzoru w wyraźnej opozycji do już istniejącego. Chłop — uczestnik opisywanej sytuacji komunikacyjnej — takich wzorów nie znał, nie uświadamiał so- bie rozlicznych możliwości tego, „co można robić z literaturą”. W tej sytuacji czytelniczej niemal nieistotną sprawą jest specyfika konkretnego tekstu, a moc sterująca wyznaczników wewnątrztekstowych jest tym mniejsza, im niższy jest poziom czytelniczych kwalifikacji. Tutaj naj- łatwiej dochodzi do sytuacji całkowitej nieprzystawalności kodów pisar- skich i odbiorczych. Teoretycznie bardzo różne teksty mogą pełnić te same funkcje, a repertuar tych funkcji jest stosunkowo ubogi i ograni- czony przez doświadczenia życiowe czytelnika. Wszystkie te zjawiska spowodowane są m. in. tym, iż uczestnicy sytuacji B. 4, inaczej niż np. w sytuacjach A.3 czy A.4, czytali jeszcze najczęściej w izolacji — nie sprzyjało to społecznemu komasowaniu się doświadczeń czytelniczych.

Przedstawiony wyżej przegląd nie obejmuje, oczywiście, wszystkich sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczyła młodzież polska w drugiej połowie w. XIX, ale — jak się wydaje — obejmuje sytuacje

najbardziej typowe. Upoważnia to do sformułowania kilku narzucających się wniosków:

Kultura czytelnicza drugiej połowy XIX w. jest zróżnicowana klasowo. Obok wielu przyczyn ogólnych (np. ekonomicznych) decyduje o tym jej instytucjonalne wyposażenie — brak instytucji programowo unifikujących zachowania czytelnicze obywateli, co można by określić jako brak instytucji trzeciego układu⁴⁶. Rolę organizującą (strukturalizującą) spełniają instytucje układów pierwszego i drugiego, co z natury rzeczy jeszcze wzmacnia występujące różnice, szczególnie w dostępie do tekstów i poziomie kulturowych (czytelniczych) kompetencji (zamknięty charakter rodziny, klasowa szkoła, biblioteki „dla ludu”).

Kultura czytelnicza drugiej połowy XIX w. jest zróżnicowana przestrzennie. Różny stopień swobód politycznych, a także inny układ stosunków społecznych w poszczególnych zaborach prowadzą do wykształcenia się trzech podstawowych i kilku pobocznych (Śląsk Pruski, Śląsk Cieszyński, Mazury) odmian stylowych kultury czytelniczej, będących następstwem nie tylko odmiennego wyposażenia instytucjonalnego, ale przede wszystkim tego, iż instytucje te w poszczególnych zaborach pełniły nieco inne funkcje (najwyraźniej widoczne w przypadku szkoły).

Czynnikiem osłabiającym różnice klasowe i międzyzaborowe, ujednocającym styl ówczesnej kultury czytelniczej jest rosnąca świadomość narodowa Polaków⁴⁷. Teksty (zarówno z zakresu literatury pięknej jak i inne) są odczytywane przez pryzmat wspólnego, uświadamianego sobie przez większość czytelników, antynomicznego układu: my (Polacy) — wy (zaborcy). Prowadzi to do szczególnego sfunkcjonalizowania literatury polskiej (przede wszystkim — romantycznej) i w ogóle tekstów dotyczących historii i współczesnych problemów kraju, do wytworzenia się ponadklasowego, międzyzaborowego (oczywiście, w dość ograniczonym zakresie) systemu wartości, według którego klasyfikowane są teksty. Główną wartością jest „narodowość”.

Kultura czytelnicza drugiej połowy XIX w. podlega istotnym zmianom w czasie. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte charakteryzuje powolna jej demokratyzacja (w skład publiczności czytelniczej wchodzi przedstawiciele nowych grup społecznych, obcuja oni — często jeszcze przypadkowo — z tekstami obiegu wysokoartystycznego) i radykalizacja (zob. charakterystykę sytuacji A. 4).

W opisywanej kulturze czytelniczej mamy do czynienia z dwoma podstawowymi typami sytuacji czytelniczej. Pierwszy z nich nazwać by

⁴⁶ Termin A. Kłoskowskiej — zob. *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa 1972.

⁴⁷ T. Łepkowski (*Polska — narodziny nowoczesnego narodu. 1764—1870*. Warszawa 1967, s. 508) szacuje, że „około 1870 r. mniej więcej — 30—35% ludzi mówiących po polsku, a także pewna liczba tych, co po polsku mówiła słabo lub bardzo słabo, czuło się i uważało za Polaków, za część narodu polskiego”.

można m o d y f i k u j ą c y m (awangardowym). Zaliczamy do niego przede wszystkim sytuację A.4, a także A.3 i B.4. Drugi typ to sytuacje z a c h o w a w c z e (przede wszystkim B.1, B.2, B.3, w inny nieco sposób — A.1 i A.2). Typ modyfikujący charakteryzuje się przewagą zachowań aktywnych, zmierzających do zmiany stylu kultury czytelnicy, a także do zmian w sferze życia społecznego; typ zachowawczy — przewagą zachowań biernych, ułatwiających oddziaływanie z zewnątrz (skierowane najczęściej na włączenie uczestników danej sytuacji czytelnicy w krąg określonej tradycji, a także określonej społeczności), utrwalających cechy stylowe kultury istniejącej. Sytuacje zachowawcze obejmują, oczywiście, przeważającą część publiczności czytelnicy, sytuacje modyfikujące — mniejszość, która jednak potrafi zmieniać zachowania większości ⁴⁸.

Odbiorcy stosunkowo rzadko byli uczestnikami tylko jednej sytuacji komunikacji czytelnicy; często podlegali też jednocześnie antagonistycznemu (zabór rosyjski i pruski) bądź zgodnemu (Galicja) oddziaływaniu więcej niż jednej instytucji sterującej zachowaniami czytelnicy ⁴⁹. Prowadziło to do znacznej komplikacji naszkicowanego wyżej obrazu czytelnictwa, szczególnie w przypadku wpływów o charakterze konfliktowym.

6

Przedstawiony materiał jest realizacją dwóch celów: celem pierwszym było uporządkowane zaprezentowanie zespołu faktów i zjawisk istotnych dla pewnej określonej przestrzeni i czasowo kultury czytelnicy; celem drugim, realizowanym przy okazji, była próba operacjonalizacji, w empirycznym postępowaniu badawczym, pewnych założeń i terminów sformułowanych we wstępnej części artykułu.

W przedstawionej pracy pojęciem centralnym jest pojęcie społecznej sytuacji komunikacji czytelnicy, które miało strukturować zespół faktów czytelnicy, ujawnionych w drodze analizy materiałów biograficznych. Hipotezą wyjściową było przekonanie, że w kształtowaniu

⁴⁸ Jak się wydaje, scharakteryzowane w niniejszym artykule sytuacje komunikacji czytelnicy mogą dostarczyć przykładów dla typologii sytuacji komunikacyjnych zaproponowanej przez S. Żółkiewskiego (*Pomysły do teorii produkcji literackiej*, „Pamiętnik Literacki” 1977, z. 3, s. 19—29). Przykładowo: czystą sytuacją znakotwórczą jest sytuacja A.4, typową sytuacją o wspólnej ramie kodowej — B.2, a sytuacją okazjonalną — B.3.

⁴⁹ Praktycznie można tu wyróżnić trzy podstawowe warianty: a) odbiorca podlega wpływom tylko jednej instytucji (częściej będzie to rodzina niż szkoła, częściej dotyczy to dziewcząt niż chłopców); b) odbiorca znajduje się w kręgu oddziaływania kilku ośrodków sterujących (najczęściej będzie to przypadek uczniów gimnazjalnych); c) odbiorca funkcjonuje w zasadzie poza bezpośrednim oddziaływaniem instytucji (dziecko chłopskie lub robotnicze).

zachowań czytelniczych szczególną rolę sterującą pełnią instytucje społeczne (rodzina, szkoła itp.). Zebrany materiał tę hipotezę potwierdza — ujawnione zachowania czytelnicze były modyfikowane bądź przez akceptację, bądź przez odrzucenie oferty jednej z tych instytucji, wyposażonych w wyspecjalizowane formy oddziaływania. W procesie akceptacji lub odrzucania wpływów owych instytucji kształtowały się określone syndromy wyborów czytelniczych, z każdą z wyodrębnionych sytuacji sprzęgnięte były pewne typy lektur i sposoby odczytań. Można stąd wnosić o istotnej roli sytuacji komunikacji czytelniczej w realizacji społecznie funkcjonujących wartości. Jak się również wydaje, przedstawione analizy (acz jeszcze niepełne) wykazały szczególną przydatność pojęcia społecznej sytuacji komunikacji czytelniczej, które pozwala ukazać pewne aspekty kultury czytelniczej w ich zróżnicowaniu i społecznych uwarunkowaniach oraz umożliwia zintegrowany i uporządkowany opis następujących zespołów zagadnień:

- społeczne ramy funkcjonowania zachowań czytelniczych;
- charakterystyczne źródła udostępniania tekstów;
- rola instytucji w kształtowaniu zachowań czytelniczych;
- dominujące typy wyborów lekturowych;
- style odczytań (w niniejszym artykule problem ten tylko zasygnalizowano).

Można również sądzić, że zgromadzenie bogatszych i bardziej różnorodnych informacji, rygorystycznie interpretowanych, dotyczących dwóch ostatnich zagadnień (wybory lekturowe, style odczytań) pozwoli na formułowanie w miarę precyzyjnych wniosków, które mówiłyby o społecznych systemach wartości rządzących ujawnionymi typami zachowań czytelniczych. Będzie to możliwe, jeśli przyjmiemy za Stefanem Żółkiewskim, że decyzje czytelnicze są obiektywizacją uznawanych i odczuwanych społecznie potrzeb (wartości).

Wydaje się, że rekonstrukcja tych systemów, ich interpretowanie poprzez syndromy wyborów czytelniczych i potwierdzone empirycznie sposoby odczytań, może prowadzić do ustaleń, które ukazałyby istotne mechanizmy kształtujące styl kultury czytelniczej danego miejsca i czasu.