

RENATA ALEKSANDROWICZ

Wrocław

Okoliczności lekturowego dzieciństwa współczesnych seniorów na przykładzie wspomnień słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku

Ryszard Waksmund, analizując historię czytania jako historię dzieciństwa, zauważył, że „w przeważającej mierze historycy dzieciństwa zwracają bardziej uwagę na repertuar wydawniczy i czytelniczy niż sam akt lektury, mający [...] swoje uwarunkowania sytuacyjne i materialne, nie mówiąc już o emocjach dziecka-czytelnika”¹. Natomiast Julia Hartwig w refleksjach na temat książek dzieciństwa zaznaczyła: „Lektury stanowią tak nieodłączną część każdego życiorysu, że bez uchylenia bodaj drzwi domu, w którym upływało dzieciństwo, wspomnienie o przeczytanych książkach staje się tylko rodzajem faktury księgarskiej”².

Niniejszy tekst jest analizą refleksji osób starszych (urodzonych w pierwszej połowie XX wieku) na temat dostępu do książki oraz otoczenia i zachowań lekturowych w okresie dzieciństwa i młodości. Badania zrealizowano wśród 240 słuchaczy³ Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Wrocławskim. Były to osoby zamieszkujące w przestrzeni wielkomiejskiej, które ukończyły co najmniej 60 lat i zakończyły już działalność zawodową. Zgodnie z ostatecznie przygotowanym kwestionariuszem przeprowadzono 211 wywiadów, z czego

¹ R. Waksmund, *Historia dzieciństwa — historia czytania w świetle prozy wspomnieniowej i pamiętnikarskiej (na wybranych przykładach)*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, przy współudziale A. Łuszek, Wrocław 2011, s. 386. Zob. też: *idem*, *Literatura dziecka w „stuleciu dziecka”*, *Próba podsumowania*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodości u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 15–25.

² J. Hartwig, *Grzeczne lektury (Książki dzieciństwa)*, „Dekada Literacka” 1996, nr 3 (115), <http://www.dekadaliteracka.pl/index.php?id=1193> [dostęp: 12.12.2009].

³ Liczba słuchaczy UTW przy UWr wynosiła ogółem: w roku akad. 2008/09 — 737, a w 2009/10 — 751. Cyt za: *Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku UWr za lata 1999–2013*, oprac. I. Stemplowska, Wrocław, maszynopis niepublikowany, s. 18.

docelowej analizie zostały poddane 194⁴. W badaniach uczestniczyło 164 kobiet i 30 mężczyzn. Była to grupa homogeniczna z powodu miejsca zamieszkania (96,3% to mieszkańcy Wrocławia) i dość jednorodna pod względem wykształcenia (61,6% posiadało wykształcenie wyższe, a 30,5% wykształcenie średnie).

Respondenci, odnosząc się do niezapomnianych książek z dzieciństwa, wspominali sytuacje towarzyszące lekturze oraz ograniczenia w dostępie do książki. Ich wypowiedzi pomogą zbudować mozaikę czytelnich przeżyć i odtworzyć atmosferę dziecięcych (za)czytań.

Ograniczenia i możliwości dostępu do książek

Młode lata współczesnych seniorów przypadły na burzliwe okoliczności polityczno-społeczne. Po analizie wypowiedzi badanych za czynniki w najwyższym stopniu determinujące (ograniczające) możliwości dostępu do książek w dzieciństwie uznano wojnę, powojenne problemy polityczne, trudności materialne i perturbacje rodzinne. Wskazane bariery nie oddają w pełni złożonej sytuacji respondentów w młodości. Jednak istotne było wychwycenie okoliczności, które respondentom do dzisiaj wydają się najważniejszymi utrudnieniami w dostępie do książki.

Dzieciństwo blisko 2/3 badanych upływało podczas okupacji. Respondenci oceniali ten czas z perspektywy zupełnie innych potrzeb i wartości: „Byłam w powstaniu, uciekaliśmy stamtąd, wtedy kromka chleba była luksusem” i podkreślali konieczność przyspieszonego dojrzewania: „W wieku 6 lat byłam już dorosła, uciekałam przed bombami, nie umiałam marzyć o książce. Dopiero po ‘45 roku, zaczęło się organizowanie”. Wielu seniorów zaznało tułaczki wojennej po wtargnięciu Rosjan na tereny polskie: „wojna była i brak książki, bo zostaliśmy wypędzeni przez Rosjan”. Jednakże nierzadko — mimo wojennych dramatów — udało się utrzymać bardziej lub mniej sporadyczny kontakt z lekturą, np. „zabronione było posiadanie atlasów i map, a ja dostałam od księdza — zobaczyłam tam miejsca z *W pustyni i w puszczy*”; „44 rok — na wsi po obozie w Pruszkowie⁵ mama przyniosła mi książkę”.

Różne były wojenne źródła dostępu do książki. Niekiedy korzystano z bibliotek domowych, wielokrotnie uszczuplonych z powodu działań okupan-

⁴ Siedmiu rozmów nie można było poddać opracowaniu, ponieważ dominowały w nich głównie poboczne wątki, respondenci nie odpowiedzieli na większość pytań, a raczej nie dali możliwości ich zadania (ze względu na brak koncentracji, potrzebę wypowiedzenia się przed chętnym rozmówcą-słuchaczem); większość z nieopracowanych rozmów była bardzo chaotyczna lub respondenci na końcu stwierdzali, że nie zgadzają się na wykorzystanie nawet anonimowych danych.

⁵ W Pruszkowie od sierpnia 1944 do stycznia 1945 działał hitlerowski obóz przejściowy dla ludności cywilnej ewakuowanej z Warszawy po Powstaniu Warszawskim.

tów np. „Niemcy skonfiskowali, więc brak dostępu do książki, ale sprzed wojny pozostała literatura romansowo-obyczajowa”. Czasami pomocne okazywały się kolekcje rodzinne udostępniane przez krewnych oraz zbiory przyjaciół i znajomych. Nierzadko o doborze lektury decydowały okoliczności zaistniałe w otoczeniu badanych np.: „Zostałem z babcią i nie miałem co czytać, mieszkaliśmy razem, a syn z polskiej oficerskiej rodziny zostawił mi całą walizkę książek, bo oni byli przesiedleni”, bądź zwykły przypadek np.: „wszystkie książki mi się spaliły w czasie wojny, czytałam cokolwiek mi wpadło pod rękę”.

Utrata księgozbiorów i ograniczony dostęp do książek wynikały z bezpośrednich działań wojennych: fizycznych zniszczeń np.: „nie było książek po powstaniu warszawskim, tylko gazetowe wydania”, konfiskaty mienia, przesiedlenia ludności, ale też następstw tychże np. nieuczciwego postępowania innych ludzi. Respondenci opisywali chociażby przykre przypadki zawłaszczania cudzych książek np.: „książki zakopane w czasie powstania, ludzie nam rozkradli”, i handlu kradzionymi egzemplarzami np.: „po powstaniu całą bibliotekę nam rozkradli, potem na Kredytowej nabyłam te podręczniki”.

Problemem bywał nie tylko brak książek, ale również ich posiadanie i konieczność ukrywania. W związku z represjami, jakie mogły spotkać osoby, które miały polskie (i nie tylko) książki, przetrzymywano je w różnych kryjówkach. Respondenci dokładnie pamiętali takie wydarzenia, a w czasie rozmowy z podnieceniem i ze szczegółami opowydali o swoich „wyczynach”. Zakazane egzemplarze ukrywano w różnych miejscach domu: „Książki w domu były tylko po niemiecku, polskie książki przechowywałam na strychu, bo nie wolno było; zakopywano w ziemi: we wsi była biblioteka zniszczona w czasie wojny, książki zakopane potem zmurszały”, a nawet ukrywano na terenie cmentarzy: „w czasie wojny nie było nowych książek polskich ani podręczników, książki chowałyśmy w grobowcu, raz ze strachu prawie zemdlałam”. Równie osobliwe i niebezpieczne bywały dostawy/transport książek: „Był głód, a książki w workach z ziarnem przywozili — na Kresach książka była ważna i szanowana”.

Niejednokrotnie rodziny respondentów w trosce o bezpieczeństwo dzieci ukrywały przed nimi zakazane lektury. Czasem też najmłodszym celowo nie przekazywano po polsku nawet żadnych opowieści: „Nie znam bajek, bo babcia się bała, żebym za progiem czegoś po polsku nie recytowała”.

Oprócz literatury pięknej problemy z dostępem do książki dotyczyły również podręczników i innych książek do nauki. Różne były też możliwości edukacji w języku polskim — jedni nie mieli problemów z jej kontynuacją (przynajmniej na poziomie podstawowym), innym doskwierał przymus nauki w języku niemieckim. Obok, najczęściej nieoficjalnego, elementarza polskiego, wskazywano też periodyki służące do nauki czytania, zarówno te wydawane przez władze okupacyjne, (tzw. gadzinówki) np.: „»Stern« to było jedyne pismo służące do nauki polskiego w czasie wojny”; jak i te zawieszone podczas wojny np. „Płomyczek” (korzystano wówczas ze skompletowanych numerów archiwalnych).

Wielokrotnie wspomniano też pokonywanie ograniczeń związanych z dostępem do edukacji i tajnym nauczaniem. Wymieniano różne miejsca do nauki np. domy prywatne, stodoły, a także dostępne narzędzia pracy np. „Zakonnice nauczyły mnie czytać i pisać węglem na papierze i potem dostałam się od razu do 4 klasy”. W wielu przypadkach rodzina lub znajomi prowadzili nauczanie z narażeniem własnego bezpieczeństwa: „Mama uczyła mnie po polsku czytać, ktoś doniósł na gestapo, mama pracowała w niemieckiej restauracji i dzięki temu jej się udało”.

Powojenna sytuacja polityczna w Polsce również prowokowała badanych do wypowiedzi na temat rozmaitych dylematów związanych z tym okresem. Najczęściej uwagi te dotyczyły cenzury np.: „Cenzura walczyła z zagraniczną literaturą dziecięcą”, czasem opisywano też zaskakujące sposoby dostarczania i nabywania tytułów/autorów objętych zakazem publikacji i wydawanych za granicą np.: „Dostawałam w cukrze, w puszkach Paryską Kulturę — poznałam tak Miłosza, a Gombrowicza kupowałam na Krakowskiej, to były wydania całe”. Respondenci wspominali też specyfikę powojennej oferty wydawniczej, ograniczanej przez czynniki ideologiczne i konieczność wzajemnej pomocy w uzupełnianiu lektur: „Stryj mi przywoził z Warszawy np. *Dzieła Mickiewicza* ze wstępem Bieruta”.

Wielokrotnie opowiadano o domowych ograniczeniach nakładanych na dzieci w dbałości o ich, zgodny z wyznawanymi przekonaniem moralnymi, system wartości np.: „chciałam poczytać o Stalinie, ale rodzice mi nie pozwalali”. Z kolei w trosce o wspólne bezpieczeństwo nie podejmowano w rodzinie rozmów na trudne politycznie tematy np.: „brak było encyklopedii, nie mówiono wiele w domu, żeby nie mieszać dzieciom”.

Sytuacja polityczna wywoływała szereg problemów związanych z wyborami ideologicznymi respondentów bądź ich bliskich. W trakcie nauki szkolnej niejednokrotnie borykano się z koniecznością rozwiązywania dylematów moralnych/etycznych np.: „patrzyłem z obrzydzeniem na przedmioty humanistyczne, bo były zełgane, więc poszedłem na przedmioty ścisłe i to był mój azyl”. W niektórych przypadkach wspomniano też o lęku z powodu posiadania ważnych rodzinnych pamiątek-dokumentów np.: „Mój wujek zginął pod Monte Casino, mieliśmy jego pamiętniki i UB nam to skonfiskowało, strach był ogromny”.

Życie respondentów i ich rodziny pisało nie raz trudne i bardzo złożone scenariusze, przez co wymyślony świat literacki wydawał się płytki, banalny, podczas gdy historie życiowe fascynowały, przyciągały autentyzmem, siłą i głębią doświadczeń. Jedna z respondentek opowiedziała swoje przeżycia na ten temat:

Ja na co dzień miałam swoich bohaterów bez czytania literatury, bo rodzina była w AK i prześladowano nas po wojnie. Na przykład mój kuzyn, lekarz kardiolog, po wojnie nie mógł być nawet portierem, a inny głośno mówił, że nie o taką Polskę walczył, i napisał sagę rodzinną na 300 stron a tam był Kraków opisany, pokazane dzieciństwo moich pradziadków: powstanie listopadowe, styczniowe — i to są moi bohaterowie!

W opisanych okolicznościach trudno było o tworzenie mitu i apoteozę bohaterów literackich.

Istotną barierę w dostępie do książek stanowiły problemy materialne, wskazane przez co dziesiątego respondenta np. „w domu był problem z zakupem książek, wychowywałam się w dużej rodzinie, gdzie się nie przelewało, książek było mało w domu”. W takich przypadkach respondenci wskazywali znowu na pilniejsze potrzeby — czasem była to konieczność zaspokojenia głodu lub potrzeba tzw. zdobycia zawodu i podjęcia pracy zarobkowej. W wielu domach, zwłaszcza na wsi, ważniejsze było wypełnianie obowiązków, a czytanie traktowano jako stratę czasu. „W XIX wieku zdarzało się jeszcze, szczególnie wśród mieszkańców małych środowisk, że książka postrzegana była podejrzliwie, a zbytnie oddawanie się lekturze było traktowane jako rodzaj dziwactwa, które wykluczało bycie przykładnym mężem czy pracowitą żoną”⁶. Wypowiedzi respondentów na temat lekturowego dzieciństwa wskazywały, że w niektórych rodzinach tendencje te utrzymały się jeszcze do połowy XX wieku. Badani, zwłaszcza wywodzący się z domów wiejskich i robotniczych, dość często przyznawali, że rodzice nie przywiązywali wagi do edukacji czytelniczej dzieci: nie kupowali książek, nie gromadzili księgozbiorów, ani nie zachęcali do korzystania z biblioteki. Zdarzało się, że za swoje braki lekturowe obarczano bezpośrednią winą członków rodziny np. „Rodzice nie dbali, dopiero potem dowiedziałam się jak mogli kupować. Byłam dzieckiem zaniedbywanym, nie walczyłam o to, wołałabym bardziej mieć bratnią duszę”.

Różne okoliczności w dzieciństwie badanych wielokrotnie się kumulowały i tym samym jeszcze bardziej utrudniały dostęp do książki. Sytuacja rodzinna bardzo często komplikowała się ze względu na kłopoty finansowe (np. konieczność wyjazdu ojca „za chlebem”) i/lub odwrotnie — niełatwe warunki materialne wynikały z dramatycznych okoliczności rodzinnych⁷, np. „Miałam bardzo ciężkie dzieciństwo, mama zginęła jak miałam pół roku, mieszkaliśmy na wsi, to było mnóstwo obowiązków”.

Wiekowe i społeczne zróżnicowanie respondentów oraz wielorakie doświadczenia życiowe to czynniki składające się na różnorodność utrudnień w dostępie do książki. Inne wspomniane bariery to chociażby powojenne braki książek zniszczonych w czasie okupacji⁸, np.: „nie było żadnych książek, wszystkie wioski spalone”. Opisywano specyfikę powojennego rynku książki np. charakter repertuaru

⁶ A. Tomaszewicz, *Życie kulturalne ośrodków miejskich guberni kaliskiej w latach zaborów*, Sieradz 1998, s. 179.

⁷ W takich przypadkach klasyfikowano wypowiedzi respondentów zarówno do grupy problemów rodzinnych, jak i finansowych.

⁸ Wydaje się, że niekiedy mogło to być subiektywne odczucie, nie do końca oddające rzeczywiste warunki dostępu do książki. W wielu miejscowościach funkcjonowały biblioteki, nie tylko publiczne, ale i prywatne, czego przykładem może być chociażby działalność Władysława Kazanowicza — bibliofila i bibliotekarza, który w latach 1945–1969 prowadził największą we Wrocławiu bibliotekę prywatną.

wydawniczego: „brakowało książek lekkich” i jego dostępność w handlu księgarskim np. „na studiach polowałam na zagraniczną literaturę, na encyklopedię się zapisywało, trzeba było powalczyć o te książki”. Rzadziej natomiast odczuwano słabe zaopatrzenie bibliotek np. „po wojnie słabo było z dostępem do książek, bo mogłam tylko wypożyczać w bibliotekach”.

O trudnościach z dostępem do publikacji drukowanych świadczyły też nietypowe okoliczności kontaktu z nimi np.: „Dzieciństwo miałam siermiężne, szkołę podstawową robiłam po wojnie. Po wojnie były tylko pierwsze „Świerszczyki”, a w toalecie gazety”. Opisywanym sytuacjom towarzyszyły niejednokrotnie intrygujące sytuacje „odkryć lekturowych” np.:

„Po wyjściu z Warszawy i po wojnie mieszkalam na wsi u nauczycielki, ale nie było co czytać. Po paru miesiącach w kanapie odkryłam, że ona ma zbiór całego Żeromskiego i w ten sposób go poznałam w całości”.

Istotne znaczenie miało dorastanie i edukacja czytelnicza niektórych respondentów w odmiennym kręgu kulturowym, językowym i/lub piśmienniczym np.: „urodziłam się na Syberii, w środowisku wielonarodowym, to był lud północny Komi — pomagali nam bardzo uzupełnić wszelkie braki”. Badani wspominali poznawanie pisma/druku w odmiennym alfabecie np. „Pierwsze książeczki, które widziałam to cyrylica”⁹; i czytanie w miejscowych językach np.: „Głównie czytałam po białorusku, bo po polsku nie umiałem”. Okoliczności dorastania w odmiennych warunkach kulturowych — ze względu na kontekst polityczny — najczęściej traktowano jako swego rodzaju utrudnienia. Tylko nieliczni zwracali uwagę na, nierzadko sprzyjający rozwojowi kulturowemu i osobowościowemu, aspekt dorastania w środowisku wielokulturowym.

Jako rodzaj bariery — nie tyle w dostępie, co w otwarciu się na książkę — traktowano też pewne „sytuacje edukacyjne. Badanym doskwierał sposób opracowania lektur podczas zajęć szkolnych np.:

Ciągle pytano mnie, „co autor miał na myśli”, i to dlatego nienawidzimy Mickiewicza. W ogóle uważam, że szkoła średnia nas skrzywdziła, bo nie mieliśmy podstaw literatury, historii sztuki...

Narzekano na niedoskonały system edukacji np. „nie było tak rozbudowanej nauki więc i mało książek, nie było olimpiad, parcia na rozwój jednostki”, odczuwano brak dostępu do bibliotek szkolnych np. „oczywiście do 7 klasy nie było w ogóle biblioteki, czekaliśmy na paczkę z książeczkami, która przychodziła do szkoły”.

Opisywane problemy respondentów wpływały na dalszy przebieg ich kształcenia, na opóźnienia w nauce, np.: „ojciec zarabiał na dom, byliśmy biedni, maturę robiłam dopiero w wieku 30 lat, zawsze zazdrościłam koleżankom, że mogą się uczyć”, bądź wspominających konieczność przyspieszonej edukacji, np. „robiliśmy 2 klasy w jednym roku”.

⁹ Najprawdopodobniej respondentka tak określiła grażdanę.

Mimo trudnych warunków dorastania, ponad 1/3 respondentów nie dostrzeża żadnych problemów z dostępem do książki w dzieciństwie (częściej dotyczyło to grupy młodszych seniorów). Chętnie dzielono się refleksjami na temat okoliczności i przyczyn takiego stanu rzeczy. Często podkreślano znaczącą rolę rodziców w tworzeniu klimatu sprzyjającego posiadaniu i czytaniu książek. Oprócz tego, dostęp do książki ułatwiały dwa czynniki: korzystanie z bibliotek i zaradność samych respondentów.

Możliwość korzystania z bibliotek w młodości otwierała przed badanymi perspektywę „niemal nieograniczonego dostępu do książek” np. „były biblioteki, więc w większości były książki”¹⁰. Zwłaszcza osobom wywodzącym się z biednych rodzin biblioteki zapewniały często jedyną możliwość regularnego kontaktu z książką np. „rodzice byli biedni, więc korzystałam z biblioteki, bo sama nie posiadałam”. W wielu domach kupowano wyłącznie książki przydatne w szkole, a pozostałe tytuły przynoszono z wypożyczalni np. „w dzieciństwie miałam tylko podręczniki z powodu trudnej sytuacji materialnej, ale były biblioteki”. Biblioteki były też źródłem dostępu do nowych tytułów na rynku: „nie było problemów z książką — może z nowościami trochę trudniej, ale moje zainteresowania realizowałam w bibliotece albo pani bibliotekarka mi zostawiała”¹¹; bądź dawały możliwość sięgania po lektury niedozwolone z racji wieku: „korzystałam z bibliotek branżowych: biologiczna, historyczna — tu wypożyczałam różne historie seksualne królów np. Augusta Mocnego”.

Wielu osobom praca w bibliotece otwierała nowe możliwości korzystania z księgozbioru: „na czas wakacji pełniłam funkcję bibliotekarza — wtedy miałam dostęp do wszystkich np. *Lato leśnych ludzi* albo *Dewajtis*”. Niekiedy też walorem było posiadanie odpowiednich kontaktów towarzyskich, „nie było problemów z książką, bo przyjaciółka mamy była dyrektorem szkoły, mieliśmy dużą bibliotekę w szkole i w domu”.

Kontakt z biblioteką i rynkiem księgarskim niektórzy traktowali jako bardziej wyszukany sposób spędzania czasu, zwłaszcza udział w imprezach i pomoc przy pracach bibliotecznych wspominano po latach z nostalgią i sentymentem np.: „bibliotekę wspinałam miałam dosłownie pod domem, z kiermaszów zdobywałam unikatowe pozycje, teraz nie cieszy to tak, jak są dostępne, a wtedy kupowałam i zdobywałam autografy”.

Badani seniorzy coraz to podkreślali, że mimo wielu niekorzystnych okoliczności i trudności z dostępem do książek, samodzielnie potrafili rozwiązywać

¹⁰ Była też grupa użytkowników bibliotek zakwalifikowanych jako osoby „z problemami w dostępie do książek”, ubolewające z powodu niemożności posiadania książek na własność, dla których korzystanie z biblioteki stanowiło swego rodzaju konieczność (a nie dodatkową możliwość).

¹¹ Te wypowiedzi stały w opozycji do uwag innych badanych, którzy uważali, że biblioteki w okresie powojennym były słabo zaopatrzone, a ich wadą były niewielkie możliwości udostępniania nowości, za to księgarnie dla tych respondentów stanowiły bogate źródło nabywania tanich książek.

swoje problemy. Dość częstym kłopotom finansowym próbowali zaradzić na różne sposoby: starali się oszczędzać otrzymywane pieniądze: „rodzice nie byli zbyt zamożni, z kieszonkowego odkładałam na książki”; byli gotowi na różne wyrzeczenia np.: „na studiach nie jadłam obiadów”; a grupa najbardziej przedsiębiorczych próbowała samodzielnie zarabiać na książki: „zbierałem i sprzedawałem jagody, żeby kupić książki”.

Ograniczona oferta rynku księgarskiego wielokrotnie wymagała od badanych szczególnej inicjatywy umożliwiającej zdobycie upragnionych tytułów: „na studiach polowałam na zagraniczną literaturę, na encyklopedię się zapisywało, trzeba było powalczyć o te książki”. Niekiedy, aby zapewnić sobie potrzebne książki, respondenci wyszukiwali nietypowe miejsca wypożyczeń: „brakowało książek lekkich a w więzieniu na Kleczkowskiej była biblioteka i tam wypożyczałyśmy książki do lekcji”.

Niekiedy respondenci nawet w trudnych warunkach okupacyjnych nie znajdowali powodów do narzekań: „W okresie wojny było trudniej o książki ale zawsze coś się znajdowało”. Wielu wspominało wojnę jako okres szczególnej integracji i pomocy wzajemnej, również w zakresie wymiany lektur np.: „w czasie okupacji ludzie chętnie pożyczali sobie książki”. Dla niektórych był to nawet czas wyjątkowej aktywności czytelniczej: „W czasie wojny książki były tylko od sąsiada — wtedy czytałam bardzo dużo, pochłaniałam książki”.

W wielu domach, generalnie sprzyjających rozwojowi kultury czytelniczej dziecka, dochodziło do różnych ograniczeń i obostrzeń w kwestii lektury. Były to najczęściej sytuacje, w których zakazy rodziców wynikały z troski o odpowiedni poziom lektury i właściwą dawkę wypoczynku np.: „Ojciec mi wyłączał światło, bo za dużo czytałam”. Takich ograniczeń respondenci nie traktowali zbyt poważnie, z dumą przyznając się do podejmowania wysiłków, nawet wbrew woli rodziców, „nie było problemów, czytałam pod kołdrą, a tato bardzo pilnował”. Próbowano przy tym wykorzystywać każdą możliwość kontaktu z książką: „Ukradkiem czytałam książki w szkole i w domu — latarkę miałam przy sobie”; toteż niektórzy określali swoje młodzieńcze przygody z czytaniem jako „latarkowe dzieciństwo”.

Analizując wypowiedzi seniorów, można wskazać na pewną prawidłowość dotyczącą odczucia barier w dostępie do lektury. Otóż w sytuacji, gdy rodzice na co dzień sprzyjali książce i sami chętnie czytali, respondenci czuli się niemal rozgrzeszeni z „czytania zakazanego”, a czynnik niedostępności nadawał dziecięcej lekturze jeszcze większej atrakcyjności. Okoliczności te wspomniano z satysfakcją i bez wyrażania żalu do opiekunów. Natomiast u respondentów, w domach których wyraźnie deprecjonowano lekturę jako zajęcie gorsze i nieprzynoszące większych korzyści, silne było poczucie krzywdy i rozżalenia w stosunku do zaniedbujących ich lekturowo rodziców.

Analizując wypowiedzi respondentów, którzy nie mieli problemów z dostępem do książek, należy zwrócić uwagę, że niektórzy właśnie okres dzieciństwa i młodości wspominali jako czas powszechności lektury, np. „Dzieciństwo polega-

ło na czytaniu książek”; a zwłaszcza łatwego dostępu do kanonu literatury¹² np.: „były łatwe do dostania książki z klasyką”. Osoby te zwracały uwagę na korzystną cenę publikacji, toteż mimo wielu niedostatków tamtego okresu, podkreślano szeroką dostępność polskiej literatury pięknej: „w latach 50. były książki tanie, chociaż nie „ekstra wydane”, ale każdy z nas mógł sobie kupić, bo np. Pan Tadeusz był po... 5 zł, Prus, Orzeszkowa też”.

Wielu badanych nie ukrywało, że jako dzieci nie do końca zdawali sobie sprawę z warunków społeczno-politycznych w kraju: „Nie miałam świadomości, że są problemy np. polityczne, ja byłam książkożercą więc wszystko czytałam”, czy problemów rynku wydawniczo-księgarskiego: „Było za mało różnorodności, papier był marny, ale to dopiero teraz tak oceniam, wtedy mi to wcale nie przeszkadzało”.

Niektóre osoby określające swoje lekturowe dzieciństwo jako bezproblemowe, zmagaly się z różnymi życiowymi trudnościami np.: „Jak byłam głodna to wołałam czytać”. Respondentów tych łączyła jednak wspólna cecha — byli to mianowicie „głodni książki” pasjonaci, pokonujący z determinacją przeszkody na drodze do lektury, niejednokrotnie określający się mianem „książkożerców”. O ich entuzjazmie świadczą wypowiedzi wskazujące na wspomniane wcześniej liczne wyrzeczenia i poświęcanie każdej chwili lekturze np.: „Potem chodziłam do szkoły muzycznej, było daleko więc po drodze czytałam i »w okienkach« [między zajęciami] też to robiłam”. Dla niektórych pasjonatów czytanie w młodości stanowiło swego rodzaju snobizm, np. „koleżanki kupowały ciuchy, a ja książki, lub wołałam być w domu z książką niż z koleżankami na zabawie”. Jednakże oddanie lekturze wiązało się też z osamotnieniem i poczuciem bycia innym: „nie miałam z kim rozmawiać o książkach, na wagary wybierałam fotel z książkami, nie chodziłam na prywatki”.

Otoczenie lekturowe

Komentarze respondentów stworzyły obraz lekturowej młodości i ukazały rodzinno-domowy charakter kontaktów z książką. Obok ogólnych opisów oddających atmosferę domu rodzinnego, w którym doceniano wartość książki np.: „dom był bardzo kulturalny, książka miała swoje miejsce”, pojawiały się też wspomnienia o rodzicach, którzy, przekazując zalecenia życiowe dzieciom, kształtowali jednocześnie ich stosunek do książki: „Rodzice mówili nam: trzeba dużo czytać, dobrze się uczyć, szanować starszych, kolegować się z mądrzejszymi od siebie”. W trudnych warunkach powojennych starano się jak najskuteczniej zapewnić dzieciom lekturę:

¹² Zazwyczaj przy tym nie zdawano sobie sprawy z istnienia książek ocenianych, prohibitorów.

Po wojnie nie było bibliotek, środowisko robotnicze — chciałam być kimś i rwałam się do książki, tato się przyjaźnił z prof. Wyslouchem i on nam podsuwał książki, bardzo dużo mu za wdzięczamy; profesorka z gimnazjum podsuwała nam prasę a mama nas pilnowała.

Respondenci niejednokrotnie podkreślali istnienie i możliwość dostępu do domowej biblioteczki: „Było bardzo dużo książek w domu”. Nierzadko były to wprawdzie ograniczone zasoby, stanowiły jednak rzetelną bazę (zaczyn) dla przyszłego odbiorcy lektury: „nie dużo książek było w domu; mama gromadziła klasykę: Reymont, Żeromski, Brzechwa itp. — to musiałam przeczytać. Brzechwę, braci Grimm, »*Lokomotywę*« znałam na pamięć”. Zdecydowanie rzadziej wskazywano na szczególnie bogate zbiory rodzinne, umożliwiające swobodne czerpanie z ich zasobów:

W domu biblioteka duża, były tam książki przedwojenne i ja nie kojarzę żadnych problemów z czytaniem. Dzisiaj w niewielu domach są takie dobre książki, jak u mnie były, Balzaka to czytałam, jak miałam 11 lat.

Zdarzało się też, że dom obfitujący w książki stawał się miejscem inicjacji czytelniczej związanej z lekturą „zbyt zaawansowaną”, na co zwróciła uwagę jedna z respondentek: „w domu było bardzo dużo książek, nawet gorszące książki”.

Opisując sytuacje związane z posiadaniem księgozbiorów domowych, należy pamiętać, że przed II wojną światową „kult książki jako przedmiotu nie był bynajmniej równoznaczny z postulatami gromadzenia wielkich dziecięcych księgozbiorów w domu rodzinnym. Przeciwnie, biblioteka dziecięca zawierała zazwyczaj skromną liczbę wybranych pozycji”¹³. Janusz Dunin wyjaśnił takie postępowanie brakiem nawyku kupowania książek dla dzieci oraz wysoką ceną tych publikacji. Badacz zwrócił przy tym uwagę, że „książka darowana młodym czytelnikom na gwiazdkę czy imieniny przez rodziców lub krewnych bywała często opatrywana dedykacją”¹⁴. Z wypowiedzi respondentów wynika, że funkcję książki jako przedmiotu ogólnie szanowanego i symbol statusu podtrzymywał przyjęty w wielu rodzinach zwyczaj obdarowywania się prezentami książkowymi, co kształtowało w małych czytelnikach zwyczaj kolekcjonowania otrzymanych książek, stanowiących nierzadko załazek pierwszych własnych kolekcji. W niektórych domach książkowe podarunki były regularnym rytuałem w określonych sytuacjach np.: „dostawałam na uroczystości od rodziców książkę obowiązkowo, oprócz słodyczy — tato bardzo tego pilnował”. W innych rodzinach książki-upominki należały do rzadkości i właśnie z tego względu stanowiły okoliczność niecodzienną, związaną z silnymi emocjami. Książki, jako przedmioty szanowane

¹³ N. Żmichowska, *Przedwstępne słowo...*, [w:] K. z Tańskich Hoffmanowa, *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1874; cyt. za: J. Papużyńska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981; J. Papużyńska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 38.

¹⁴ J. Dunin, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 14.

i wartościowe, przechodziły z pokolenia na pokolenie, „nie miałem problemów, bo w rodzinie przekazywało się książki” lub były przejmowane zwyczajowo od starszego rodzeństwa: „Był dostęp, bo w domu były książki, a podręczniki były po rodzeństwie”.

Joanna Papuzińska uznała „fakt istnienia pośrednika, osoby »wprowadzającej« (niekoniecznie dorosłej, np. rodzeństwa), która zapoznaje dziecko z książką [...] za podstawowy dla analizy sytuacji czytelnictwa najmłodszych”¹⁵. Zdaniem R. Waksmund, z którego wywodzi się dziecko, może stymulować bądź hamować jego rozwój czytelniczy. Badacz, analizując historię dzieciństwa lekturowego, zauważył, że „gwarantem prawidłowości procesu lekturowego stawali się sami rodzice bądź wynajęci przez nich preceptorzy”¹⁶. Wielu respondentów wspominało rodziców jako niekwestionowane autorytety, jako przewodników lekturowych, a nawet szanowanych „cenzorów”: „rodzice kontrolowali to, co czytam z biblioteką, a ja im ufałam — wystarczyło, że powiedzieli: »marna ta książka, o marnych sprawach, o marnych ludziach — po co iść przez bajoro«” lub „Weźmy np. Engelsa — takie książki ojciec musiał wypożyczać ale nie pozwolił ich nigdy czytać”. Głęboka świadomość roli książki i jej wysoki status w domu nie musiały wiązać się z wysokim poziomem wykształcenia rodziców czy wykonywanym przez nich zawodem. Znaczącym przykładem może być wypowiedź czytelniczki pochodzącej z domu nieinteligentnego, w którym istotną rolę odgrywał szacunek do książki i treści w niej zapisanej: „w domu była biblioteka duża, rodzice — ludzie prości, bez wykształcenia, nie wiem jak oni trafiali, ale mieliśmy to co trzeba, np. klasykę polską; wspaniali, czytani, a mama miała przecież tylko 4 klasy!!”¹⁷.

Przytoczone wyżej wypowiedzi wskazują już na znaczący udział rodziców i domu rodzinnego w kształtowaniu kultury czytelniczej i szerzej rozumianej kultury książki. Ze wspomnień respondentów wyłaniają się jednak szczegółowe obrazy związane bezpośrednio z członkami rodziny, a niekiedy z innymi osobami (nauczyciele, sąsiedzi, przyjaciele) jako przewodnikami lekturowymi. W wypowiedziach respondentów dotyczących czytań domowych zdecydowanie najczęściej pojawiali się rodzice jako „lektorzy” i osoby wprowadzające w świat książki: „czytaliśmy wszyscy przy posiłku, książki były, w domu była duża biblioteka, a Tato czytał na głos”. Inicjacja czytelnicza wielu badanych odbywała się jeszcze przed poznaniem liter¹⁸, nierzadko w obcowaniu z literaturą nieprzeznaczoną dla najmłodszych czytelników. Wspólna rodzinna lektura sprawiała, że nawet

¹⁵ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, s. 42.

¹⁶ R. Waksmund, *op. cit.*, s. 387.

¹⁷ Warto przy tym zaznaczyć, że dopiero rozmowa z prowadzącą badania nasunęła respondentce tę refleksję i uświadomiła determinację rodziców, by umożliwić dzieciom jak najlepszy „start”.

¹⁸ R. Waksmund, *op. cit.*, s. 389.

najmniejsze dzieci zapoznawały się, „osłuchiwały” z literaturą dla dorosłych, najczęściej z polską klasyką:

Bardzo wcześnie zetknęłam się z literaturą, był zwyczaj głośnego czytania, czytał mój ojciec i mój brat. Kmicic, Wołodyjowski, Skrzetuski, Jurand, Jagienka — pamiętałam tych bohaterów jak postacie z bajki.

Wielokrotnie też respondenci wspominali przyjemność płynącą z obcowania z literaturą słuchaną: „wolałam słuchać bajek w dzieciństwie”. Niekiedy głośne czytania rodziców „rozleniwiwały czytelniczko”, powodowały, że respondenci mieli wrażenie znajomości/opanowania lektury, czuli się więc zwolnieni ze szkolnego obowiązku lekturowego: „U nas były tradycje rodzinne w czytaniu i ja maturę zdałam z opowiadania rodziców i braci, a sama nie przeczytałam w ogóle lektur”. Zdarzało się też, że dorośli, chcąc ułatwić dzieciom odbiór niektórych lektur, nie czytali słowo w słowo całego tekstu, ale streszczali trudniejsze tytuły. Nierzadko zapamiętywano lektury, którym towarzyszyła nauka czytania lub rysowanie obrazków do tekstów, prowadzone głównie przez rodziców.

J. Papuzińska, omawiając rolę kobiety w rodzinie na przełomie wieków, stwierdziła, że „typ dziewiętnastowiecznej rodziny i wyznaczana przez nią rola kobiety jako ośrodka życia kulturalnego i centralnej postaci w kształtowaniu wzorca moralno-etycznego rodziny, przyznawał jej główną rolę w przewodnictwie literackim. Matka, babka, starsza siostra przyjmowały na siebie rolę lektorek, wprowadzały także w arkana alfabetu”¹⁹. Analizując wypowiedzi badanych, których dzieciństwo przypadało na lata 30.–50. XX wieku, wyraźnie można wskazać na zróżnicowane role ojca i matki jako „pośredników” w świecie literatury. Oczywiście matki, podobnie jak ojcowie, pełniły funkcję „rodzinnych lektorów”, z tą jednak różnicą, że to one najczęściej inicjowały pierwsze czytania i wprowadzały dzieci w świat literatury dla najmłodszych np.: „pamiętam bajki o królewnach i inne bajki, i opowiadania czytane przez mamę, wiersze Brzechwy znała moja mama i nam na pamięć mówiła”.

Wskazywano konkretne książki, kojarzone z obecnością matki np. *Serce Amicisa*: „pamiętam mamę czytającą i ten egzemplarz z domu” lub *Robinsona Cruzo*: „mama czytała nam to na głos”.

Opisując rodzinne sytuacje lekturowe i działania matki, badani seniorzy wspominali przede wszystkim jej pomoc w rozwiązywaniu pierwszych, podstawowych problemów książkowych/lekturowych; mówili np. o pokonywaniu niechęci do czytania, trudności związanych ze zrozumieniem treści czy nieumiejętnością głośnego czytania. Matki starały się więc zaszcześcić pasję czytania, adaptując czytane utwory do potrzeb i możliwości dzieci: „mama mi czytała i streszczała, np. Faraona”; bądź próbowały wybawiać pociechy z innych kłopotów np. związanych z głośnym czytaniem:

¹⁹ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, s. 41.

To mama wszczepiła we mnie Mickiewicza, dzięki temu, że zrobiła z każdego utworu bajkę; jesienią mama wyznaczała kogoś do czytania na głos, ja byłem młody, miałem problemy z czytaniem, przekręcałem wyrazy, więc czytaliśmy razem.

Lektury matki częściej oddziaływały na uczucia, emocje np. „Z dzieciństwa pamiętam *List z kogucimi piórami* czytany przez mamę, rozplakałam się strasznie, płakałam jak głupia”, częściej też, obok emotywniej funkcji książki, matki zwracały uwagę na jej terapeutyczne oddziaływanie: „mama mówiła: jak jesteś chora to sięgasz po *Wołodyjowskiego*”.

Obraz matki jako emotywniej pośredniczki lekturowej znakomicie wpisuje się w charakterystykę J. Papuzińskiej, która o pierwszych wspólnych czytaniach napisała tak:

Jest to specyficzny teatr jednego aktora i jednego (przeważnie) widza, w którym rola więzi psychicznej między pierwszym a drugim urasta do ogromnych rozmiarów, przysłaniając niejednokrotnie samą treść przekazu. Im młodsze jest dziecko-odbiorca, tym bardziej proporcje ważności zmieniają się, faworyzując znaczenie samego kontaktu między pośrednikiem a odbiorcą, a usuwając treść na plan dalszy²⁰.

Edukacyjne działania lekturowe ojców, oparte na ich niekwestionowanym autorytecie jako liderów (również w odniesieniu do literatury i książki), wydają się bardziej wieloaspektowe, są związane z kształtowaniem szeroko pojętej kultury (nie tylko kultury książki) i wprowadzaniem w krąg literatury „dorosłej”, zwłaszcza klasyki. Dominująca, w wielu przypadkach, rola ojca osadzona była zapewne w tradycyjnym, nie tylko mieszczańskim modelu podziału ról w rodzinie²¹. Ojciec wydawał się bardziej aktywny, racjonalny i nastawiony na synkretyczne działania okołolekturowe. Przyjrzyjmy się najbardziej znaczącym wypowiedziom seniorów na temat ojców — przewodników po świecie książki.

Badani najczęściej zwracali uwagę na gruntowną znajomość literatury polskiej i obcej oraz niezawodną pamięć ojcowską w tym zakresie. Cechy te, zwłaszcza w warunkach braku dostępu do polskiej książki, odgrywały istotną rolę w kształtowaniu kultury czytelnicznej dzieci i tworzeniu polskiej „tożsamości lekturowej”: „Deportacje, brak książek polskich, więc tata opowiadał nam treści różnych powieści, np. o Indianach i też poważne powieści polskie, francuskie. W ciągu całego życia tato przeczytał bardzo dużo książek i miał fenomenalną pamięć”.

Podkreślano wyjątkowe zamiłowanie ojców do czytania literatury i szacunek, jakim z tego względu byli obdarzani: „Mój ojciec uwielbiał czytać i zawsze nam czytał od dzieciństwa np. *Potop*”. Ta ojcowska miłość do książek nierzadko przekładała się na zaangażowanie służące rozmiłowaniu w literaturze młodego pokolenia: „*Stara baśń* — nie chciałam tego przeczytać, wtedy ojciec ze mną zaczął

²⁰ *Ibidem*, s. 21.

²¹ Zob. szerzej np. *Rodzina, prywatność, intymność*, red. D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska, Warszawa 2005, s. 81.

czytać (a czytał lepiej od Kolberga!) i tak nam minęło 7 lat. *Krzyżaków, Trylogii* słuchaliśmy z bratem z otwartymi ustami, a potem karą dla nas był brak czytania”.

Cechą ojców, wielokrotnie wskazywaną przez seniorów, była umiejętność tworzenia uroczystego nastroju i celebrowania atmosfery książki: „ojciec deklamował Mickiewicza przy kominku”, a czasem — tworzenie atmosfery integrujących rodzinnych „bajań” i opowieści: „Tato nam opowiadał przy popielniku, wszyscy siedzieliśmy, a on jak zaczynał to śpiewał *Na Wojtusia...*”.

Działania ojca inicjującego sytuacje lekturowe wybiegały znacząco poza aktywność związaną bezpośrednio z książką i literaturą. Ze wspomnień niektórych respondentów wyłania się szczególnie obraz ojca pielęgnującego pamięć narodową poprzez opowieści o bohaterach narodowych i domowe wychowanie patriotyczne: „Ojciec był żołnierzem w roku ‘20, na pamięć znał te książki dotyczące wojny” lub „moje dzieciństwo było ubogie w książki, czytałam tylko lektury, ale pamiętam opowieści ojca o wojnie w 1918 r. o Piłsudskim, o Mikołajczyku”. Respondenci wyrażali wielokrotnie swój szacunek dla działań podejmowanych przez rodziców w tym zakresie: „Ojciec organizował wieczory pieśni patriotycznych, był po przejściach na wojnie, ja teraz śpiewem w chórze, oddaję hołd mojemu ojcu”.

Bardzo wyraźnie we wspomnieniach respondentów zarysowały się też edukacyjne działania ojca, związane nie tylko z inicjacją czytelnictwa. Niektórzy ojcowie próbowali zajmować się organizowaniem dla dzieci podstaw nauki (czytania, rozumienia tekstów, liczenia) np.: „w domu nie było za dużo książek, tato czytał książki, kazał rysować obrazki z tekstów np. *Na jagody, Co słonko widziało*”. Podejmowane przez ojców próby domowej edukacji nabierały szczególnego znaczenia w sytuacjach braku dostępu do polskiej oświaty: „Ojciec nas uczył i zdobył!! ten elementarz [Falskiego], brak było polskiej książki, ojciec na zegarku nas uczył cyfr, uczył nas liczyć, a ja chłonełam naukę”.

Zdarzały się też nieudane próby edukacji czytelnictwa, co nie przeszkadzało respondentom w zachowaniu pozytywnego stosunku do książki: „tato chciał przed szkołą nauczyć nas czytać ale robił to nieumiejętnie..., mimo to czytałam bardzo dużo”.

Synkretyzm działań ojca i jego aktywność jako rodzinnego animatora kultury z sentymentem opisała jedna z respondentek: „tato nas woził do kina, na zabawę i kartofle też razem piekliśmy; nie miałam problemów z książką, on sam często zaczynał opowiadać np. *Kopciuszka* albo inne opowieści”.

Za ważne zadania ojca jako pośrednika „kompilującego” należy — słowami J. Papużyńskiej — uznać „reglamentowanie sytuacji komunikacji literackiej, a także idącą za tym niecodziennność, odświętność sytuacji lektury, wspólnotę literackiego repertuaru, a przynajmniej mniejsze jego zróżnicowanie oraz dobór tekstu, bądź to przypadkowy, bądź kierowany pobudkami społeczno-ideowymi, w znacznie zaś mniejszym stopniu podporządkowany kryterium wieku odbiorcy”²². Analizując

²² J. Papużyńska, *Inicjacje literackie...*, s. 45.

wypowiedzi respondentów na temat tytułów, jak i autorów chętnie czytanych na głos przez ojców, warto wskazać na znaczącą rolę tychże w tzw. obniżaniu adresu czytelniczego oraz w przechwytywaniu przez dzieci niektórych tytułów dla dorosłych (co dotyczyło przede wszystkim utworów Sienkiewicza, z *Trylogią* na czele).

Z wielu opowieści seniorów wynika, że działania inicjujące i edukujące w zakresie lektury podejmowało starsze rodzeństwo, występujące często w roli pierwszych nauczycieli czytania: „starsze rodzeństwo gromadziło dla mnie książki, oni mnie nauczyli czytać przy wspólnym stole”; i pośredników ułatwiających nieformalny dostęp do nauki: „moje pierwsze czytania to podręczniki sióstr do historii np. Kołłątaj, Staszic — oglądałam ich portrety, tak się uczyłam”. Wychowanie w wielodzietnych rodzinach sprzyjało więc przyspieszonej, choć czasem dość pozornej, edukacji: „miałam starszych braci, więc umiałam na pamięć czytać i szybko poszłam do 3 klasy”. Dzięki rodzeństwu, respondenci mieli też zwiększone możliwości pozyskiwania książek: „bracia nie wiadomo skąd przynosili książki”, a zwłaszcza do nauki: „podręczniki przechodziły w rodzeństwie podobnie jak ciuchy — ja miałam po siostrze”. Zasady gromadzenia i udostępniania książek wykorzystywanych przez dzieci w rodzinie opisał i wyjaśnił Janusz Dunin: „Dawniej wysoka cena egzemplarza powodowała ograniczony rygorami sposób korzystania. Książkę dziecięcą częściej przechowywano w zbiorach rodziców, tak że trafiała ona kolejno do rąk młodszego rodzeństwa, a nawet następnego pokolenia, które kończyło zwykle dzieło zniszczenia”²³.

Wielokrotnie podkreślano też wpływ rodzeństwa i innych członków rodziny na zainteresowania i wybory lekturowe respondentów: „*Starego sługę i Hanię* czytałam za bratem”. Dość często, jak się wydaje, sugestie (a nawet swego rodzaju przymus) braci brane były pod uwagę przez młodsze siostry: „Sienkiewicza przeczytałam pod wpływem ojca i brata, i zawsze wolałam te książki od dziewczęcych (np. *Winnietou*, *Trzej muszkieterowie*)”. Książki czytane razem z rodzeństwem stawały się ulubionymi i stanowiły ważne ogniwo w tworzeniu silnej więzi rodzinnej.

Pozostali członkowie rodziny rzadziej byli przywoływani w opowieściach z lekturowego dzieciństwa; od czasu do czasu pojawiały się jednak, wspomniane wcześniej, uwagi o ciotkach lub innych powinowatych, pełniących rolę rodzinnych lektorów np. „kuzyn mi czytał bajeczki, książeczki, a zawsze w domu coś było”.

W badanej grupie bardzo rzadko przypominano babcie lub dziadków jako wprowadzających w świat książki. Niekiedy wynikało to z ich niskiego wykształcenia, a często — braku umiejętności czytania; taka sytuacja umożliwiła nawet jednej z respondentek aktywne spełnianie się w roli lektora np.: „Babcia sama mieszkała i ja czytałam babci wieczorami”. Jak wskazują wcześniej cytowane wypowiedzi seniorów, książka nie zawsze była „niezbędnym rekwizytem inicjacji literackiej. Ogromną rolę odgrywały w niej zasoby pamięciowe przewodników lektury”²⁴. Toteż zdarzały się uwagi nawiązujące do typowej dla dziadków roli

²³ J. Dunin, *op. cit.*, s. 14.

²⁴ J. Papużyńska, *Inicjacje literackie...*, s. 40.

„bajarzy” rodzinnych np.: „Babcia opowiadała mi bajki w czasie wojny”. Często przypominano różne babcine opowieści z czasu wojny. Respondenci przypisywali babciom w tym okresie rolę szczególnej opiekunki, kiedy ojcowie bywali aresztowani, wywożeni na roboty etc., a matki musiały zarabiać, żeby utrzymać rodzinę.

Opisując przebieg rodzinnej inicjacji literackiej, J. Papużyńska zwróciła uwagę, że charakteryzowało ją również „zatarcie się granicy między słowem czytanim, śpiewanym a mówionym”²⁵. Takie synkretyczne działania okołolekturowe potwierdziły wielokrotnie wypowiedzi respondentów. Lektura książek motywowała bowiem do innych aktywności, chociażby adaptowania przeczytanych treści na potrzeby teatrzyku domowego, np. „robiłyśmy teatr przy świeczkach, przebiebrałyśmy się”; czy przedstawienia podwórkowego:

Miałam przyjaciółkę, która była Rosjanką i z nią, po przeczytaniu książki, robiłyśmy w plenerze przedstawienia, pamiętam na przykład, że płotki to był okręt, falujące zboże to morze a my byłyśmy załogą i dzieliliśmy się różnymi rolami.

Częstokroć wspomnienia dziecięcej lektury związane były z różną aktywnością szkolną, np.: „recytowałam Konopnicką w I klasie jak wracaliśmy do domu”; zaangażowaniem w adaptację utworu np. [„Dziurdziowie”] „grałam Piotrusię”²⁶ w dzieciństwie”, lub przygotowaniem szkolnych spektakli, np. „występowałam w teatrzyku literackim, a jakie przy tym były dyskusje”.

Respondenci wielokrotnie też komentowali zabawy nawiązujące do treści i bohaterów przeczytanych książek (np. zabawy w Tarzana, w chłopców z Placu Broni), wyrażnie tym samym pokazując, jak treści literackie, na równi z doświadczeniami pozaliterackimi, przenikały do zabaw dziecięcych i stawały się ich fabularną osnową. J. Papużyńska mówi w takich przypadkach o charakterystycznej dla dziecka bezpośredniej „transmisji przeżyć literackich na zachowania społeczne, mowę, twórczość odbiorców”²⁷.

Dodatkowo dzieciństwo respondentów upływające podczas okupacji i/lub w latach powojennych, to czas ekspansji filmu — nowego, bardzo wówczas atrakcyjnego środka przekazu²⁸. Opowieści badanych przypominały o poznawaniu kina i początkach rodzinnej „edukacji medialnej”:

Pamiętam jak cała rodzina wybierała się do miasta do kina, rozplakałam się, bo mi zabroniono z nimi pojechać. Następnym razem rodzice zgodzili się a kuzyn powiedział: „to będą takie obrazki, nie bój się one na Ciebie nie wjadą”.

Równie częste były też sytuacje przeciwne, gdy zainteresowanie niektórymi lekturami (np. cykl o Tarzanie) wynikało z fascynacji kinem²⁹.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Respondentka „przekreśliła” nieco imię bohaterki, które brzmiało Pietrusia.

²⁷ J. Papużyńska, *Inicjacje literackie...*, s. 25.

²⁸ Miało to nawet wpływ na formę książki dziecięcej i pojawienie się komiksu jako formy łączącej w sobie elementy tych środków przekazu. Zob. J. Dunin, *op. cit.*, s. 21.

²⁹ R. Waksmund, *op. cit.*, s. 392.

Niewątpliwie siła oddziaływania książki w dzieciństwie była dla najstarszej generacji wyjątkowo znacząca ze względu na brak w najbliższym otoczeniu innych środków przekazu, które mogłyby stanowić konkurencję wobec lektury. Szczególną cechą lekturowego dzieciństwa współczesnych seniorów (znajdującą później odzwierciedlenie w ich dorosłym życiu czytelniczym) wydaje się integracyjna funkcja książki i wspólnotowy, rodzinno-domowy charakter czytania. Wspomnienia badanych nie tylko potwierdziły potrzebę dodatkowych zabiegów i oddziaływań społecznych oraz pomocy innych osób przy wchodzeniu w świat książki³⁰. Wskazywały również na tworzenie w domu rodzinnym i najbliższym środowisku związków z książką i czytaniem. Wspólnotowe sytuacje lekturowe dawały z jednej strony sposobność obserwacji innych przy lekturze, a z drugiej umożliwiały stawianie się wzorem dla młodszych. Rodziły też dodatkowe możliwości inicjacji i podnoszenia sprawności lekturowej oraz konkretnych wyborów, dokonywanych pod silnym wpływem członków rodziny. O książkach rozmawiano, książki rekomendowano i dawano sobie w prezencie. W wielu domach lektura stawała się jednym z istotnych sposobów spędzania wolnego czasu, wpływała też na inne aktywności, które niejednokrotnie prowokowały do czytania.

Współcześni seniorzy, wspominając okoliczności lekturowego dzieciństwa, odwołują się wielokrotnie do swoich doświadczeń życiowych, determinowanych przez okoliczności społeczno-polityczne w kraju i na świecie. W całym pokoleniu trzeciego wieku wyraźna jest pamięć głodu książki w młodości oraz barier w dostępie do lektury i edukacji. Choć niekiedy wypowiedzi badanych (dotyczące zwłaszcza ograniczeń w dostępie do książki i represji za jej posiadanie) wydawały się nie do końca zgodne z pewnymi faktami historycznymi, trudno wyrokować, na ile respondenci świadomie wyolbrzymiali czy też umniejszali wagę pewnych wydarzeń i ich przebieg, a na ile odzwierciedlało to ich rzeczywiste przeżycia. W takich przypadkach można odwołać się do badań Jana Assmanna³¹, twórcy koncepcji pamięci kulturowej, mityzującej przeszłość. Jego zdaniem, pewna część naszej pamięci nie odzwierciedla naszych własnych przeżyć, ale opiera się na takich punktach z przeszłości, które są rezultatem określonych oddziaływań społecznych, przeżyć innych ludzi bądź wpływów instytucjonalnych czy medialnych. Niewykluczone więc, że reakcje nielicznej przeciw grupy respondentów wynikały z faktu, że na własne doświadczenia, a w konsekwencji — wspomnienia, przenosili oni obrazy dramatycznych okoliczności (np. prześladowania za posiadanie pewnych tytułów bądź zakazy edukacji określonych treści), zaczerpnięte z przekazów ustnych, literackich bądź filmowych.

³⁰ Por. J. Papużyńska, *Inicjacje literackie...*

³¹ J. Assmann, *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 59–99.

Bibliografia

- Assmann J., *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009.
- Bibliografia dla dzieci i młodzieży 1918–1939*, oprac. B. Krassowska, A. Grefkowicz, Warszawa 1995.
- Dunin J., *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci: z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991.
- Franaszek A., *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego. Wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946–1999*, Warszawa 2006.
- Hartwig J., *Grzeczne lektury (Książki dzieciństwa)*, „Dekada Literacka” 1996, nr 3 (115), [dostęp: 12.12.2009]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.dekadaliteracka.pl/index.php?id=1193>.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.
- Sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku UW r za lata 1999–2013*, oprac. I. Stempłowska, Wrocław, maszynopis niepublikowany.
- Staniów B., *Z uśmiechem przez wszystkie granice. Recepcja wydawnicza przekładów polskiej książki dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989*, Wrocław 2006.
- Tomaszewicz A., *Życie kulturalne ośrodków miejskich guberni kaliskiej w latach zaborów*, Sie radz 1998.
- Waksmund R., *Historia dzieciństwa — historia czytania w świetle prozy wspomnieniowej i pamiętnikarskiej (na wybranych przykładach)*, [w:] *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń przy współudziale A. Łuszpak, Wrocław 2011, s. 385–397.
- Waksmund R., *Literatura dziecka w „stuleciu dziecka”, Próba podsumowania*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński Warszawa 2002.

The reading childhood of today's senior citizens. As reflected in memories of University of the Third Age members

Summary

The survey was conducted among 240 members of the University of the Third Age at the University of Wrocław. The respondents were people living in the city, aged at least 60 and not working anymore. 211 interviews were conducted; 194 of them (featuring 164 women and 30 men) were subsequently analysed. The studied group was homogeneous on account of the subjects' place of residence (96.3% lived in Wrocław) and fairly homogeneous in terms of level of education (61.6% had university level education, while 30.5% had high school level education). The respondents referred to situations accompanying their reading experiences as well as restrictions in access to books. What they remember very clearly is their hunger for books and barriers in the access to books and education. The impact of books in their childhood was significant as in their milieu there were no other media that could have competed with books. What appears to be a unique characteristic of the reading childhood of today's senior citizens (later reflected in their life as adult readers) is the integrative function of books and the communal, familial nature of reading.