

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia 21 (2023)

ISSN 2081-1861

DOI 10.24917/20811861.21.9

**Aleksandra Polok**

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID 0009-0004-6492-0698

## Dziecko jako odbiorca literatury w świetle XIX-wiecznych poradników i zaleceń lekturowych

### Rola formacyjna poradników lekturowych – zarys problematyki

W XIX i na początku XX wieku zasadniczą wartość przypisywano czytelnictwu, zwracając szczególną uwagę na propagowanie literatury rodzimej. Wśród głównych czynników, warunkujących powszechne przekonanie o niebagatelnym znaczeniu (mocy sprawczej) wyboru lekturowego, można odnotować między innymi wpływ realiów społecznych i kulturowych, a przede wszystkim okoliczności historycznych. Polityka oświatowa zaborców, naznaczona po powstaniu styczniowym piętnem licznych zakazów w zakresie nauczania języka polskiego (również czytania polskiej literatury), tłumiła poczucie tożsamości narodowej wśród młodego pokolenia Polaków. Odpowiedzią na przejawy ucisku było pojawienie się tajnych szkółek wiejskich, nauczania domowego oraz popularyzowanie działalności tak zwanych „kółek samokształcenia”, w których nauczano polskiej historii i literatury. Celem tego typu działalności było krzewienie kultury rodzimej, uświadamianie prawdy (w placówkach publicznych dochodziło zazwyczaj do przekłamywania wiedzy faktograficznej na temat ważnych przełomowych wydarzeń, przynoszących chlubę ojczyźnie), a także formowanie postawy patriotycznej<sup>1</sup>. Warto również dodać, że takie przedsięwzięcia na gruncie edukacji i szkolnictwa inicjowały między innymi Towarzystwo Oświaty Narodowej, Towarzystwo Szkoły Ludowej czy Towarzystwo Oświaty Ludowej.

Ostatnie dziesięciolecie XIX wieku stanowiły okres krystalizacji oraz intensywnego rozkwitu koncepcji samokształcenia. Najważniejszym narzędziem autoformacji intelektualnej była odpowiednio dobrana książka – źródło poznania i rozwoju jednostki. Z tej racji w obrębie literatury pedagogicznej powstało wiele pozycji metodologicznych, które zawierały teoretyczne informacje o sposobach planowania, a także prowadzenia pracy samokształceniowej. Bez wątpienia do najbardziej znanych autorów tego typu publikacji należeli Władysław Mieczysław Kozłowski

---

<sup>1</sup> Zob. E. Kula, „Dobry zbudowaliśmy sobie szkołę”. Cele samokształcenia młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki, [w:] *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, red. E. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Białystok 2022, t. 2, s. 239–254.

i Stanisław Karpowicz<sup>2</sup>. Pierwszy z wymienionych – wybitny socjolog i filozof – we wstępie do rozprawy *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne* zwrócił uwagę na odpowiedni wybór lektury w procesie formowania poglądów człowieka na rzeczywistość, a tym samym poszukiwania przez niego odpowiedzi na naglące pytania egzystencjalne<sup>3</sup>.

Należy jednak podkreślić, że tego rodzaju pozycje czytelnicze nie tylko stawiały na piedestale wartości poznawcze, pozwalające na podstawie przesłanek naukowych uformować światopogląd odbiorcy, ale przede wszystkim wartości etyczne – osadzone i utrwalone w zaaprobowanych przez doradzający autorytet książkach moralnych. Literaturoznawczyni Anna Zdanowicz dostrzega powiązanie między typem odbiorcy a określoną hierarchią aksjologiczną. Zwraca ona uwagę na to, że poradniki skierowane do ludu zachęcały, aby sięgać po lektury, które wyraźnie manifestowały właściwe wzorce postępowania oraz standardowy, skonwencjonalizowany model wartości prowadzący ku zbawieniu ludzkiej duszy – „wiara w Boga, miłość bliźniego, solidarność społeczna, umiłowanie Ojczyzny i jej przeszłości, doskonalenie się moralne”<sup>4</sup>. Z kolei autorzy porad czytelniczych dla samouków uznawali zgoła inny arbitralny porządek, sytuując wiedzę, kompetencje i wyuczenie jednostki na najwyższym stopniu: „Wytworzony dzięki lekturom pogląd na świat miał być »religią wykształconego człowieka«, a ten odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa, nie zaś obcym mu piękno duchem”<sup>5</sup>.

Poruszając kwestię funkcji poradnictwa lekturowego, warto zastanowić się, czy można określić konkretną wartość, stanowiącą dominantę w tego typu tekstach, które zalecają przyzwoitą, właściwą i „uprawnioną” literaturę dla młodych czytelników, a tym samym – czy tak ogólnikowa, holistyczna kategoryzacja okaże się wówczas możliwa. Trudności w jednoznacznym sprecyzowaniu owej dominanty może przysparzać fakt współwystępowania na przełomie XIX i XX wieku dwóch kolidujących ze sobą tendencji wychowawczych. Pierwsza z nich realizowała kształcenie moralne w oparciu na poczuciu „presji i przymusu”<sup>6</sup>, nawiązując do kantowskiej koncepcji deontologizmu etycznego<sup>7</sup>. Następstwami jej praktycznego zastosowania były autorytarne postulaty dyscypliny, sankcji i rygoru. Z drugiej strony pręźnie rozwijała się zgoła antytetyczna teoria, głosząca ideę swobodnego rozwoju dziecka w zgodzie z jego właściwościami wrodzonymi, co stanowiło wyraźną recepcję oraz kontynuację poglądów Jeana Jacques’a Rousseau – prekursora modelu wychowania naturalnego<sup>8</sup>.

2 R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1955, s. 118–119.

3 Zob. W. M. Kozłowski, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900, s. 13–14.

4 A. Zdanowicz, *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przełomu XIX i XX wieku*, [w:] *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Lublin 2008, s. 243–244.

5 Tamże, s. 248.

6 R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1955, s. 56.

7 A. Nowicka, *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 88.

8 R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna...*, s. 56.

Należy przy tym zaznaczyć, że w kwestii progresywnych założeń pedagogiki nowego pokolenia szczególnie istotny jest pogląd waloryzujący rolę wychowania estetycznego. Wcześniejsza generacja warszawskich pozytywistów nie doceniała sztuki jako czynnika mającego zasadniczy wpływ na wykształcenie jednostki. Dopiero koniec lat dziewięćdziesiątych XIX wieku przyniósł przełom w ukie-  
runkowywaniu podopiecznego na doświadczanie piękna. Ponadto samo pojęcie wychowania estetycznego uległo ewolucji i stopniowemu przedefiniowaniu, odchodząc od wąskiego rozumienia jego istoty<sup>9</sup>. Widoczne podniesienie rangi wartości estetycznych nie miało na celu usytuowania ich w hierarchii aksjologicznej ponad etycznymi, a raczej uczynienie środkiem, istotną przesłanką do odpowiedniej refleksji i postępowania moralnego. Zgoła inny punkt widzenia przyjmowali przedstawiciele tradycyjnego nurtu pedagogicznego, skupionego wokół myśli spencerowskiej, akcentującej postulaty utylitaryzmu, tendencyjności czy ścisłego pragmatyzmu w wychowaniu młodego pokolenia. Na pierwszym planie figurowały wówczas ideały zgodne z duchem epoki, to jest: praca u podstaw, praca organiczna, pochwała nauki, scjentyzmu, cnoty, troska o rozwój społeczny oraz o dobro kraju. Do czołowych reprezentantów tej szkoły należeli dwaj wybitni krytycy literatury – Adolf Dygasiński i Piotr Chmielowski.

Niewątpliwie przedstawione czynniki społeczno-kulturowe, historyczne czy krytyczno-literackie znajdują swoje odzwierciedlenie w formułowanych zaleceniach na kartach poradników lekturowych z tego okresu. Prężnie prosperujący w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku „system informacji o książce dziecięcej” przyczynił się do powszechnej popularyzacji tego rodzaju pozycji. Badaczka Jadwiga Konieczna zaznacza, że już w latach sześćdziesiątych górowały na półkach znanych księgarni czasopisma (między innymi „Bluszcz”, pismo naukowe „Ateneum”, a w kolejnych dziesięcioleciach „Rocznik Pedagogiczny” czy „Przegląd Pedagogiczny”), zawierające wypisy książek dla dzieci. Zalecenia dotyczące kanonu dobrych, pożytecznych lektur formułowali zarówno pedagodzy, jak i krytycy literaccy. Publikacjami tego typu tekstów zasłynął wówczas na rynku wydawniczym zakład Michała Arcta, który w swoich katalogach poświęcał najwięcej uwagi piśmiennictwu dla młodych<sup>10</sup>. Z kolei do najślynniejszych poradników i spisów lekturowych bez wątpienia należały: *Poradnik do osób wybierających książki dla dzieci i młodzieży* (1881) Jana Karłowicza, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży* (1884) Adolfa Dygasińskiego, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne* (1900) Władysława Mieczysława Kozłowskiego oraz *Książka do czytania dla dzieci* (1875) Piotra Chmielowskiego.

### **Grzeczne i oddane – założenia na temat wychowania dziecka w ujęciu szkoły tradycyjnej**

Dziewięć lat różnicy między wspomnianymi publikacjami Chmielowskiego i Dygasińskiego (propagujących tradycyjny nurt wychowania) zaowocowało pojawieniem

9 Zob. M. Gogłuska-Jerzyna, *Narodziny i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 3 (237), s. 25–26

10 J. Konieczna, *Kształtowanie się systemu informacji o książce dziecięcej na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku*, [w:] *Przestrzeń informacyjna książki*, red. J. Konieczna, S. Kurek-Kokocińska, H. Tadeusiewicz, Łódź 2009, s. 322–328.

się znaczących modyfikacji w zakresie funkcjonalności tekstów dedykowanych młodemu odbiorcom. Bez wątpienia miał na to wpływ przede wszystkim rozkwit nowoczesnej myśli pedagogicznej, która głosiła indywidualizm i konieczność wszechstronnego rozwoju dziecka.

Dokonując komparatystycznego zestawienia *Książki do czytania dla dzieci* oraz *Krytycznego katalogu książek dla dzieci i młodzieży*, należałoby skonkretyzować wspólny dla obu pozycji przedział wiekowy czytelnika. Poradnik Chmielowskiego brał pod uwagę młodego odbiorcę, będącego w okresie inicjacji czytelniczej (od ośmiu do dziesięciu lat), natomiast publikacja Dygasińskiego uwzględniała różne przedziały wiekowe adresata, zgodnie z porządkiem następujących trzech działów: *Książki dla dzieci, które się uczyć zaczynają*, *Książki dla dzieci od ośmiu- do dwunastoletnich*, *Książki dla młodzieży liczącej powyżej dwunastu lat życia*<sup>11</sup>. Ze względu na widoczne „punkty styku” między poradnikami za przedmiot analizy słuszne wydaje się uczynić rozdział drugi *Krytycznego katalogu*...

Przed przystąpieniem do aksjologicznej i funkcjonalnej rewizji proponowanych w obu publikacjach tekstów literackich należy najpierw przyrzeć się ich zróżnicowaniu pod względem formalnym czy genologicznym. W publikacji Dygasińskiego znaleźć można spis tytułów obszernych powieści, opowiadań, baśni czy odczytów skrupulatnie recenzowanych z perspektywy znawcy, natomiast u Chmielowskiego zostały umieszczone całe utwory, dlatego ze względów formalnych mają one charakter krótkich powiastek, bajek, skondensowanych opisów i opowiadań. Rozkład materiału lekturowego w *Książce do czytania dla dzieci* nie jest zresztą przypadkowy. Każdy z czterech kręgów tematycznych został usytuowany w odpowiednim miejscu, zgodnie z przyjętą przez autora hierarchią aksjologiczną:

- 1) Życie w rodzinie, zwyczaje i obyczaje, przymioty i wady dzieci. Otoczenie ich najbliższe. Pojęcie opatrności.
- 2) Życie w naturze. Zwierzęta i rośliny.
- 3) Zjawiska przyrody i natura martwa.
- 4) Życie dziejowe zarówno w biografjach sławnych ludzi, jak i historii narodów<sup>12</sup>.

W przedstawionych rozdziałach realizowany jest indukcyjny tok wdrażania pojęć – od najbliższych dziecku i najprostszyc do bardziej ogólnych, abstrakcyjnych<sup>13</sup>.

Pierwszy rozdział składa się z utworów o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim; należy zaliczyć do nich przede wszystkim słynne XIX-wieczne powiastki, które odznaczają się sztywnym schematyzmem fabularnym, prowadzącym każdorazowo do uwydatnienia finalnej, pouczającej dyrektywy. Wedle założeń tego gatunku literackiego przekaz powinien być nacechowany tendencyjnością, dlatego tekst winien ukazywać „dziecięce wady i występki, nierzadko w malowniczej oprawie, a na dodatek nie zagadnienia etyczne, lecz konwenanse i zasady tzw. dobrego wychowania, pochwałę grzeczności i ślepego posłuszeństwa”<sup>14</sup>. Nie bez powodu w tym

11 Zob. A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884, s. 5, 33, 61.

12 P. Chmielowski, *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa 1875, s. 20.

13 Tamże.

14 R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 392.

kontekście tytuł rozdziału zawiera sformułowanie „przymioty i wady dzieci”<sup>15</sup>, przypisując danym antywartościom etykietę *stricte* dziecięcych (np. *Lekkomyślność*, *Roztargnienie*). O tym, co wolno, a czego nie wolno, mówi się językiem pouczeń i zakazów. Toteż wśród proponowanych tekstów dominuje dydaktyzm jawny, bezpośredni. Świadczy o tym nie tylko wydzwięk powiastek moralizujących, ale również puenty bajek zwierzęcych czy nauki płynące z rozmów, odbywających się wedle podziału „ról patronomicznych”<sup>16</sup> (*Dlaczego dzieci słuchać starszych powinny? Co to jest litować się?*). Co istotne, określony model dydaktyczny w literaturze bywa, jak wiadomo, warunkowany przez przyjętą oraz popularyzowaną tendencję wychowawczą:

Wychowanie przez karę i strach, przeciwstawianie dziecku miążdżącego autorytetu nieomylnych i wszechwiedzących dorosłych, kształtowanie w dziecku stałego poczucia winy oraz uproszczonego przekonania o mechanizmach nagrody i kary, kary często nieproporcjonalnej do wykroczenia, nie są to przecież właściwości literatury samej, a raczej odbita w literaturze rzeczywistość wychowawcza danej epoki<sup>17</sup>.

A że owa wspomniana rzeczywistość wychowawcza na przełomie XIX i XX wieku ulegała dynamicznym przemianom oraz polaryzacji, toteż kwestia dydaktyzmu nie pozostawała jednolita. Należałoby zatem doprecyzować, jakie realizacje tej kategorii wybrał do poradnika Piotr Chmielowski. Przede wszystkim zaproponowane przez niego utwory nie opierają się na obrazach bezlitosnej dyscypliny czy poczuciu lęku i wstydu dziecka, rodem z bajek Heinricha Hoffmanna. Nigdy też nie mają miejsca w nich drastyczne, nieszczęśliwe zakończenia, które stawałyby w sprzeczności z emocjonalno-rozwojowym przywiązaniem dziecka do fabuł zwieńczonych *happy endem*<sup>18</sup>. Teksty takich autorów jak Teofila Lenartowicza, Wincentego Pola, Ewarysta Estkowskiego, Juliana Niemcewicza, Ignacego Krasickiego, Kazimierza Hofmana, Lucjana Siemieńskiego, Klementyny z Tańskich Hoffmanowej czy Stanisława Jachowicza, chociaż zawierają silne przesłanie dydaktyczne, to jednak bezsprzecznie uwzględniają możliwości dziecięcej psychiki i intelektu. Pouczające konkluzje, płynące z zebranych materiałów stawiają na piedestale cnoty takie jak: pobożność, szacunek dla pracy, samodzielność, umiarkowanie, altruizm, posłuszeństwo, miłość bliźniego, pragmatyzm, braterstwo, oddanie rodzicom, pracowitość, litość, empatię, skromność, zgodę, odpowiedzialność.

Do tak zarysowanego obrazu idealnego dziecka Chmielowski dołącza jeszcze trzy osobne wartości, o których mowa w następnych działach *Książki dla dzieci, które się uczyć zaczynają*, a mianowicie: nauka o przyrodzie, propagowanie życia w zgodzie z naturą oraz patriotyzm (w tym poznanie historii dziejów). Dlatego w kolejnych dwóch częściach, zgodnie z postulatami realizmu pogładowego – nauki o rzeczach, prym wiodą opisy zwierząt (budowa anatomiczna, hodowla, wykorzystanie,

15 P. Chmielowski, *Książka...*, s. 20.

16 Termin użyty przez Cieślukowskiego dla ukazania znacznego dystansu między podmiotem autorytatywnym (np. rodzicem) a dzieckiem – wskazuje na ustaloną hierarchię familiarną. Zob. J. Cieślukowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975, s. 37.

17 J. Papużyńska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, wyd. 2, Warszawa 1988, s. 111.

18 J. Ługowska, „Literackie dzieciństwo” – w *kręgu czytelniczych inicjacji*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 94.

różnorodność podgatunkowa, występowanie), np. *Owca, Orzeł polskity, Koń*. Wedle ustaleń poczynionych przez autora poradnika muszą być to przykłady stworzeń, które dziecko może samo zaobserwować w gospodarstwie, na roli. Dalsze utwory ułożone są zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Oprócz opisów pojawiają się powtórnie rozmowy, np. *O pieprzu*, eksplikowane zostają pojęcia z zakresu zjawisk atmosferycznych (*Mgła, Chmury*), ważnych wydarzeń (*Trzęsienie ziemi w Lizbonie, Wynalazek druku*), miejsc i ukształtowania terenu (*Syberia, Wulkan Etna*). Odnotać można nazwiska takich twórców jak: Aleksander Zdanowicz, Narcyza Żmichowska, Ludwik Kondratowicz (znany jako Władysław Syrokomla), Władysław Ludwik Anczyk czy Hieronim Strojnowski. Poświęcenie znacznej części miejsca tematyce przyrodniczej wynika z kontynuacji myśli pedagogicznej Herberta Spencera, który uważał, że poznanie świata natury, zagłębianie nauk ścisłych stanowi najważniejsze правило wychowania dziecka i warunek *sine qua non* egzystencji człowieczej w ogóle<sup>19</sup>. Filozof argumentował swoją tezę o prymarnej, wiodącej pozycji scjentyzmu, odwołując się do idei jego pierwotności<sup>20</sup>. Należy dodać, że tego typu utwory także w poradniku mają pełnić funkcję poznawczą. Wartość wiedzy na temat otaczającego świata według Chmielowskiego otwiera dalsze perspektywy do zrozumienia na przykład wszelkich następstw, procesów czy zjawisk socjologicznych.

Komentarza domaga się również ostatnia część publikacji, poświęcona kształtowaniu postawy patriotycznej wśród młodych odbiorców. Wychowanie w duchu pamięci narodowej na przełomie XIX i XX wieku „było związane z poznaniem historii ojczystej. Wiadomości te młodzież zdobywała przez czytelnictwo”<sup>21</sup>. Warto zatem przyjrzeć się, jakiego typu materiały lekturowe można wyodrębnić w końcowym rozdziale poradnika i jaki model patriotyzmu one transmitują. Z pewnością nie są to rozbudowane żywoty czy biografie sławnych, zasłużonych dla kraju postaci; nie są to również realizacje o strukturze panegirycznej. Niemniej jednak wielokrotnie pojawia się forma krótkich tekstów, anegdot gloryfikujących najczęściej określoną pozytywną cechę lub cnotę bohatera narodowego. Według przyjętego schematu fabularnego powinna zostać wyeksponowana odpowiednia wartość oraz krótka egzemplifikacja, uzasadniająca posiadanie jej przez konkretną osobę. Tak oto powstaje katalog ważnych osobistości, wybitnych jednostek oraz ich „duchowych atrybutów”, na przykład: Stefan Batory – sprawiedliwość, św. Jan Kanty – prawdomówność. Propagowanie wzorców osobowych wydaje się czynnikiem konstytutywnym wobec rozwijania poczucia miłości do ojczyzny. Przewodność problematyki aksjonormatywnej w tym zakresie bez wątpienia ujawnia aretologiczne rozumienie koncepcji patriotyzmu<sup>22</sup>. Pokazując sławnych bohaterów w ich wieku dziecięcym, afirmuje

19 D. Mucha, *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3, s. 31.

20 H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, tłum. M. Siemiradzki, wyd. 6, Warszawa 1908, s. 74–75.

21 S. Walasek, *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 28, s. 136.

22 Powiązanie dyskursu patriotycznego z teorią cnót dokładnie analizuje badaczka Danuta Stankiewicz, powołując się na teologiczne i filozoficzne rozważania św. Tomasza z Akwiny czy Jacka Woronieckiego. Zob. D. Stankiewicz, *Logos, etos i patos patriotyzmu*, „Musica Sacra” 2019, s. 9.

się przede wszystkim zapał do nauki, pracowitość, ambicję (*Szkoła w Paryżu, Sykstus V, Zabawa ze śniegu*). Nie sposób nie zauważyć, że teksty te mają charakter przede wszystkim dydaktyczno-moralizatorski, z nastawieniem na realizację haseł pozytywistycznych.

Podobnie Adolf Dygasiński poświęca w *Krytycznym katalogu...* zasadniczą część pozycjom z literatury dziejowej. Wśród jego zaleceń lekturowych można odnaleźć *Powiadki historyczne dla młodzieży i ludu naszego* Józefa Grajnera, których wartość postrzegana jest w kontekście krzewienia wiedzy historycznej wśród społeczności wiejskiej. Pedagog proponuje również zapoznanie dziecka z polskimi legendami, mającymi motywować do zagłębiania wiedzy historycznej, np. *O szarej godzinie. Opowiadania z dziejów ojczyznych* Zuzanny Morawskiej, *Dzieje Polski w obrazkach wierszem i prozą dla dzieci napisane* Teofila Nowosielskiego i Marii Ilnickiej. Co więcej, osobliwym wyborem zdaje się być *Pamiętnik starego szlachcica* Jerzego Laskarysa. Autor poradnika ujawnia swój ambiwalentny stosunek do tej publikacji, ponieważ z jednej strony zawiera ona cenne opowiadania, np. o *Rejtanie*, natomiast z drugiej krzewi szkodliwe antywzorce oraz propaguje krzywdzące stereotypy na temat obrazu Niemca (bazując na silnych, zbiorowych afektach)<sup>23</sup>. Radzi więc Dygasiński, aby rodzic, tudzież wychowawca, bacznie i krytycznie wypatrywał potencjalnych „pedagogicznych szkodliwości”, nim przekaze książkę w ręce dziecka. Dużą rolę w zakresie literatury historycznej odgrywają biografie np. *Młodość sławnych ludzi* Eugenia Müllera (podobna konwencja, co u Chmielowskiego – wielcy mężowie, bohaterowie ukazywani w latach dziecięcych).

Choć również Dygasiński dostrzega w tego typu tekstach funkcję dydaktyczną, to jednak dla zneutralizowania mocnych akcentów dominującego dydaktyzmu autor poradnika zamieścił w spisie zalecanych lektur znaczną część powieści przygodowych. Warto w ramach krótkiej dygresji wspomnieć za Krystyną Kulickowską, że na czas pozytywizmu przypada przecież proces wielkiej eskalacji tematyki podróżniczej, skierowanej do młodych odbiorców. Pojawiają się wówczas liczne przekłady i przeróbki znanych arcydzieł z zakresu tego gatunku, między innymi *Robinsona Crusoe* czy *Podróży Guliwera*<sup>24</sup>. Należy przy tym zaznaczyć, że modyfikacje pierwotnych wzorów, czynione przez pozytywistów, podyktowane były przekonaniem o potrzebie dostosowania prozy przygodowej do celów poznawczych i umoralniających. Niemniej jednak trudno odmówić takim książkom silnych właściwości ludycznych oraz kompensacyjnych, oddziałujących na młodego odbiorcę<sup>25</sup>.

Zatem gdyby spojrzeć na funkcje i wartości, jakie dostrzega autor poradnika, należałoby wymienić następujące kategorie: aspekt poznawczy, np. poznawanie gatunków zwierząt, pojęcia z dziedziny geografii czy biologii (*Wygnańcy w lesie* Mayne Reid, *Przygody podróżnika i myśliwego w Afryce Zachodniej* Paula du Chailu, *Podróż mimowolna* Lucjana Biarta), witalny<sup>26</sup>, wskazujący na zaradność człowieka, umiejęt-

---

23 Tamże, s. 46.

24 K. Kulickowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918*, Warszawa 1981, s. 50.

25 R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci...*, s. 362.

26 Odwołuję się do pojęcia zaczerpniętego z teorii aksjologicznej Maxa Schelera, który wyodrębnił następujące typy wartości: hedonistyczne, witalne, duchowe oraz religijne. Zob. M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertheik*, Halle 1927. Maria

ność przetrwania w trudnych warunkach, wytrwałość, niezłomność, przedsiębiorczość, kształtowanie charakteru oraz fizyczności (*Na spodzie okrętu, czyli podróż małego marynarza wśród ciemności* Reid, *Rozbitki albo dwudziestomiesięczny pobyt na Wyspach Auklandzkich* Francois Edouarda Raynala), estetyczny – docenienie wartości artystycznej języka (*Porwana siostra* oraz *Młodzi żeglarze, czyli przygody myśliwskie w Ameryce północnej* Reid). Warto pójść także tropem literaturoznawczyni Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, która dostrzega w gatunku powieści przygodowej silny wymiar hedonistyczny, związany z sygnalizowaną na płaszczyźnie metatekstowej obietnicą doznania przyjemnych uczuć (świadczą o tym przesłanki zawarte w tytułach – z poradnika Dygasińskiego na przykład: *Przygody podróżnika i myśliwego w Afryce Zachodniej* Paula du Chaillu, *Mały poszukiwacz złota w Kalifornii* Fryderyka Gerstäckera)<sup>27</sup>. Trzeba przyznać, że pojawienie się prozy wprowadzającej dziecko w świat otaczającej egzotyki, zajmującej fabuły, dynamicznego następstwa zdarzeń, odwołujące od nachalnej retoryki dydaktyzmu, z całą pewnością odpowiada potrzebom rozwojowym młodego człowieka<sup>28</sup>.

Na osobną uwagę zasługują proponowane przez pedagoga liczne publikacje z dziedziny literatury popularnonaukowej. Chociaż ten typ twórczości stanowił materiał lekturowy niechętnie czytywany przez młodzież<sup>29</sup>, cieszył się jednak ogromną popularnością wśród wychowawców, głównie ze względu na panujący wówczas kult nauki, scjentyzmu oraz głoszone postulaty szerzenia oświaty. W *Krytycznym katalogu...* łatwo dostrzec można kilka dominujących obszarów tematycznych z zakresu pozycji popularnonaukowych. Przede wszystkim należy wymienić obejmujące treści przyrodnicze, np. z dziedziny fizyki, chemii (*Mały fizyk, czyli opis doświadczeń z magnesami, elektrycznością, światłem, wodą itd.*, *Po szkolnym roku* Castellona oraz odczyty wykładów Arabelli Buckley *Czary w krainie wiedzy*), historii (wszelkie żywoty sławnych, zasłużonych ludzi) czy nauki o rzeczach (*Podróż naukowa* Huberta Wagnera). Interesującą sugestią w tym kontekście jest także powieść *Wakacje na wsi* Castellona, która oprócz problematyki scjentyzmu przedstawia ważne treści dotyczące praktyki przemysłu i rzemiosła. Były one istotne z perspektywy ówczesnych dążeń, mających na celu przystosowanie potomstwa zubożałej szlachty „do pracy produkcyjnej”<sup>30</sup>. Innym ciekawym zaleceniem lekturowym może być *Dla dziewczątek. Książka praktycznej pracy, ćwiczeń i zabawy dla panienek od 6 do 15 roku życia*.

---

Kwiatkowska-Ratajczak proponuje przyjęcie za filozofem tej kategoryzacji do badań nad problematyką aksjologiczną w prozie dla dzieci i młodzieży. Wartości witalne wiąże z radzeniem sobie w trudnych sytuacjach oraz sferą fizyczności człowieka. Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 66–69.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> K. Kuliczowska, *Literatura...*, s. 56.

<sup>29</sup> Badaczka Bogumiła Staniów dokonała analizy recepcji książek popularnonaukowych wśród młodych odbiorców do roku 1989. Wykazując tezę o braku zainteresowania dzieci i młodzieży tym gatunkiem w drugiej połowie XIX wieku, odwołuje się do badań Anieli Szcówny, opublikowanych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w 1894 roku. Zob. B. Staniów, *Czytelnictwo książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży w Polsce do 1989 roku (w świetle badań)*, „Bibliotheca Nostra” 2016, nr 1 (43), s. 107–108.

<sup>30</sup> B. Łapeta-Golachowska, *Książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży do roku 1918*, [w:] *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1998, s.128.



*Ułożona podług Marii Liskie, Tekli Nevean i innych.* Oprócz instruktażu, jak wykonać poszczególne robótki ręczne lub ugotować potrawy, umieszczone zostały tam liczne opisy zabaw oraz gier (aspekt ludyczny).

Reasumując, obaj przedstawiciele tradycyjnej szkoły wychowawczej – zarówno Piotr Chmielowski, jak i Adolf Dygasiński priorytetowo traktowali funkcję dydaktyczno-moralizującą lektury, stawiając na piedestale hasło „wychowania przez literaturę”. Mimo dominującego realizmu pogładowego, nastawienia na zdobywanie wiedzy jako czynnika konstytutywnego dla praktyki wychowania (zgodnie z założeniami Spencera), w ich poradnikach uwidacznia się postępowy rozwój myśli o potrzebach psychiki dziecięcej.

### **Ku wyzwoleniu z „moralnego gorsetu grzeczności”**

Nie bez powodu znany historyk wychowania Ryszard Wroczyński sytuuje w nurcie nowych tendencji pedagogicznych końca XIX wieku poglądy między innymi Stanisława Karpowicza oraz Władysława Kozłowskiego. Jak powszechnie wiadomo, obaj uczeni starali się zwalczać skrajny, pozytywistyczny utylitaryzm, a także skłonność do sztywnego moralizatorstwa tradycyjnych praktyk wychowawczych<sup>31</sup>. Do grona owych protagonistów można by dopisać zasłużonego polskiego uczonego Jana Karłowicza – etnografa, muzykologa, językoznawcę i folklorystę, zajmującego się również tematyką pedagogiczną. Interesującymi punktami odniesienia dla wyodrębnienia, a także przeanalizowania poszczególnych zmian ideowych, mogą być publikacje, związane z poradnictwem lekturowym wybranych przedstawicieli „nowej optyki kształcenia”.

Na początku warto przyjrzeć się wydanemu w 1881 roku *Poradnikowi dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży* Jana Karłowicza. Słowem wstępu należy zaznaczyć, że dzieło to zostało poddane szczegółowej analizie z perspektywy uwarunkowań pedagogicznych przez literaturoznawczynię Annę Gomółę oraz antropolog Małgorzatę Rygielską. Badaczki skrupulatnie rozpatrzyły zalecenia czytelnicze autora, uwzględniając warunki powstania poradnika, a także wiodące i najbardziej znaczące, w jego mniemaniu, dziedziny wiedzy, którym poświęca najwięcej uwagi, czyli historia (ojczysta, powszechna) czy zagadnienia dotyczące dydaktyki języka polskiego (wówczas dydaktykę rozumiano jako *pars pro toto* pedagogiki)<sup>32</sup>. Można by jednak uzupełnić badania, rozważając treść owego materiału poradnikowego pod kątem zróżnicowania funkcji, tematów czy gatunków proponowanych tekstów względem ujęć tradycyjnych (poradnik Piotra Chmielowskiego i Adolfa Dygasińskiego) i odnotowując występujące w nim *novum*.

Przede wszystkim uwagę zwraca aspekt strukturalny publikacji, zawierający innowacyjną kategoryzację zalecanych pozycji czytelniczych. Oprócz krótkiego wstępu (w którym autor tłumaczy powód powstania pracy, jakim jest „nie dość wielkie rozpowszechnienie i niedostateczna znajomość [...] książek dla młodego

31 Zob. R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna...*, s. 51, 119.

32 A. Gomółka, M. Rygielska, „*Poradnik dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży*”. O pewnych aspektach pedagogicznej działalności Jana Karłowicza, „*Laboratorium Kultury*” 2015, nr 4, s. 89–132.

pokolenia<sup>33</sup>) oraz zakończenia (o charakterze eseistycznym), pojawiają się następujące rozdziały:

- A. Książki bawiące i bawiąco-nauczające.
  - B. Podręczniki dla młodzieży (szkolnej).
- Dział pierwszy obejmuje następujące kategorie:
- 1) Książki dla dzieci najmniejszych, nieumiejących czytać, mające być głośno czytany mi przez wychowawców.
  - 2) Abecadła i elementarze.
  - 3) Książki dla dzieci, które się świeżo nauczyły czytać.
  - 4) Książki dla dzieci średnio rozwiniętych, mniej więcej od lat 7 do 10. Te dzieła jeszcze na: I. Bawiące i II. Nauczające.
  - 5) Książki dla dzieci starszych, mniej więcej od lat 10; i te gatunkują na: I. Bawiące, II. Komedyjki dla teatrzyków dzieciennych i III. Nauczające.
  - 6) Czasopisma i zbioropisma dla dzieci i młodzieży<sup>34</sup>.

W obrębie pierwszej części interesujące zdaje się przypisanie określeń „bawiące” i „nauczające” do konkretnych, wydzielonych spisów lekturowych. Sygnalizują one domniemaną funkcję polecanych utworów literackich. Jakie jednak pozycje zostały umiejscowione pod sformułowaniem podkreślającym, wydawać by się mogło, wymiar kompensacyjny lub ludyczny? Koncentrując uwagę na przedziale wiekowym, przypisanym inicjacji lekturowej dziecka, należałoby obrać w kontekście dalszej analizy materiał z rozdziału czwartego, to jest: *Książki dla dzieci średnio rozwiniętych, mniej więcej od lat 7 do 10*. Propozycje zamieszczone w tym segmencie to przede wszystkim: powieści przygodowe, powiastki moralne (nierzadko nastawione na ideę samokształcenia), moralno-fantastyczne, baśnie, opowiadania czy powiastki obyczajowe. W tym zestawieniu dziwić może szeroki wybór tekstów nastawionych na kształtowanie postaw etycznych (między innymi *Marjanna Aubry* Julii Gouraud – powiastka moralna przeznaczona dla ludu, *Praca bogactwem* Władysławy Izdebskiej, *Bajki i powiastki* Stanisława Jachowicza). Jednak należy zauważyć, że miara i forma dydaktyzmu nie pozostaje u autora poradnika bez znaczenia. W *Zakończeniu* swojej pracy jasno sygnalizuje on przyjęty pogląd na kwestie lekturowego umoralniania, usprawiedliwiając jednocześnie przyporządkowanie tego typu utworów do kategorii „bawiących”:

Dział bawiący nie może dotąd wyjść z zaczarowanego kółka starych nałogów sentymentalizmu, jawnego moralizowania, roztkliwiania, stylu górnego i patetycznego. Nie tu miejsce dowodzić szkodliwości tego kierunku. Niech tylko czytelnik zwrócić raczy uwagę na twierdzenie, że zdrowe dzieci z natury są wesołe, śmiałe, przedsiębiorcze, zuchowate, różne, więc i powieści dla nich powinny być także [...] niejedna moralizująca powiastka pójdzie w kąt albo, co gorsza, młodziuchną wyobraźnię chorobliwie podrażni<sup>35</sup>.

Ten krótki fragment nakreśla kilka ważnych wątków myśli pedagogiczno-dydaktycznej Karłowicza. Po pierwsze – konieczność odpowiedniego dostosowania

33 J. Karłowicz, *Poradnik dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży*, Wilno 1881, s. 5.

34 Tamże, s. 7.

35 J. Karłowicz, *Poradnik...*, s. 82.

literatury do poziomu rozwojowego dziecka, z uwzględnieniem jego podmiotowości oraz naturalnych potrzeb psychicznych, po drugie – zredukowania moralizatorskiego oddziaływania lektur na jednostkę. Wymienione założenia są ściśle ze sobą związane; pokazują krytyczne ustosunkowanie uczonego wobec wielu znaczących, silnie utrwalonych postulatów krytyki pozytywistycznej.

Podobnego zdania na temat sztywnego dydaktyzmu był Władysław Michał Kozłowski na kartach, napisanego w formie eseistycznej, poradnika: *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne* (1900):

Wreszcie potępić należy ową, kłiwo-moralizującą, bladą literaturę dziecinną, która rozgościła się szczególnie na naszym rynku księgarskim, dzięki temu, że każdy, kto nie umie napisać książki dla dorosłych, czuje się powołanym do zachwywania lub pouczenia dzieci. Do tego jeszcze dołącza się u niektórych autorów chęć włożenia całego materiału dydaktycznego do powieści, co nie psuje jej tylko wtedy, gdy jest dokonane z wielkim talentem i oględnością. Takie książki są przede wszystkim nudne i zniechęcają dzieci do czytelnictwa; po wtóre obracając się w kole pospolitych wydarzeń i salonowej etyki – dzieci wciąż się utrzymują przez nie w moralnym gorsecie „grzeczności” – przytępiają sobie wyobraźnię i tłumią wszelkie śmielsze porywy, oryginalniejsze cechy i wyższe dążenia<sup>36</sup>.

Kozłowski, jak na filozofa, psychologa i pedagoga przystało, doskonale dostrzeżga zależności między procesami rozwoju psychiki dziecięcej a doбором lektury, wpływającej na kształtowanie młodego człowieka. Co więcej, będąc mocno osadzony w nurcie modernistycznych przemian paradygmatu literatury dla dzieci i młodzieży, akcentuje problem jej dotychczasowej marginalizacji, zaniedbywania warstwy artystycznej utworu, rozgraniczania „piękna” od „pożytku”<sup>37</sup>.

W kontekście przededefiniowania charakteru dotychczasowego dydaktyzmu, a tym samym innego sposobu realizowania funkcji etycznej, umoralniającej w tekstach dla dzieci i młodzieży, istotna zdaje się być również zmiana kreacji postaci, występujących na kartach książek. Wcześniej, co szczególnie widać na przykładzie propozycji z publikacji Piotra Chmielowskiego, dominował typ „bohaterów pozytywnych i negatywnych”. Ten rodzaj konstrukcji postaci, przytaczając uwagi zawarte w monografii Bożeny Chrzęstowskiej i Seweryny Wysłouch, rozumiany bywa jako wzór lub antywzór postępowania, stąd „stał się argumentem na rzecz wychowawczej funkcji literatury i problemem o ważnej randze społecznej”<sup>38</sup>. Można tutaj wymienić nie tylko obrazki dobrych, grzecznych dzieci (sylwetki małych bohaterów najczęściej „były słycone, wygładzone, podporządkowane głównej tendencji utworu”<sup>39</sup>), ale także przedstawienia nieskazitelných duchowo oraz fizycznie sławnych mężów. Przeciwwstawiając się tendencji do owej szablonowej jednoznaczności, Kozłowski proponuje czytać takie życiorysy wybitnych jednostek, które pozwalają dostrzec złożoność charakteru, pracę nad jego kształtowaniem czy dynamiczny rozwój osobowości (przypisuje im niebagatelne znaczenie ze

---

36 Wł. M. Kozłowski, *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900, s. 89.

37 Zob. J. Cieślowski, *Literatura...*, s. 29.

38 B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, s. 429–430.

39 K. Kuliczowska, *Literatura...*, s. 163.

względem na walor moralny, poznawczy)<sup>40</sup>. Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, że celem „napisanej w duchu Samuela Smilesa”<sup>41</sup> publikacji *Co i jak czytać?...* miała być „sokratyzacja społeczeństwa, czyli wychowanie zastępów krytycznej wobec wszelkich ideologii i doktryn inteligencji, która stanie się solą wolnej Polski”<sup>42</sup>. Jak zauważa badaczka Daria Więclawek, tego typu postulaty, zawarte w programach samodoskonalenia angielskiego filozofa Smilesa, chętnie adaptowali pozytywiści (zgodnie z ideą elitaryzmu społecznego)<sup>43</sup>.

Zatem oprócz ważnych, w kontekście samokształcenia, funkcji etycznych, znaczącą rolę pełnią pozycje nastawione na zdobywanie wiedzy z danej dziedziny. Karłowicz, jak wcześniej wspomniano, sytuuje książki tego typu pod szyldem „Nauczające” oraz w części, zawierającej spisy podręczników. Sam dokonuje klasyfikacji tematycznej materiałów z poszczególnych dyscyplin naukowych:

1) Rzeczy polskich (gramatyka, wypisy, słowniki, stylistyka, dzieje narodu i piśmiennictwa); 2) Nauki religii; 3) Dziejów powszechnych; 4) Przyrody; 5) Matematyki; 6) Geografii; 7) Języków: francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego; podręczniki zaś i w ogóle pomoce naukowe do nauki języków starożytnych (łacińskiego i greckiego) wyliczam szczegółowo, aby dać poznać ten dział literatury naszej pedagogicznej, zgoła prawie nieznaną w wielu prowincjach, a wcale dobrze ilościowo i jakościowo się odznaczającą; wreszcie 8) Sztuk pięknych (rysunku i muzyki)<sup>44</sup>.

Ze względu na wielokierunkowość i różnorodność zainteresowań badawczych Karłowicza<sup>45</sup> nie dziwi tak szeroki wachlarz zasugerowanych przez niego kierunków edukacyjnych. Przede wszystkim, co charakterystyczne dla nowych tendencji wychowawczych drugiej połowy XIX wieku, pokazuje on współistotność nauk przyrodniczych oraz humanistycznych.

Z kolei Kozłowski w swoim poradniku, zalecając literaturę dla dzieci w wieku inicjacji lekturowej, wymienia stały repertuar – niezmiennie uprzywilejowany „kwartet lekturowy”:

Są przede wszystkim cztery książki, które, należąc do arcydzieł wszechświatowej literatury, czytane bywają przez dzieci wszystkich prawie wykształconych rodziców, w odpowiednich przeróbkach, a które wszystkim bezwarunkowo polecić winniśmy:

*Robinson Kruzo* Defoe’go.

40 W. M. Kozłowski, *Co i jak czytać?...*, s. 105.

41 M. Gloger, *Sztuka – społeczeństwo – naród. Poglądy filozoficzno-estetyczne Władysława Mieczysława Kozłowskiego, czyli o długim trwaniu pozytywizmu*, „Świat Tekstów” 2011, nr 9, s. 286.

42 Tamże.

43 D. Więclawek, *Programy samodoskonalenia w poradnikach wydawanych na ziemiach polskich w latach 1864–1914*, Katowice 2021, s. 102–103.

44 J. Karłowicz, *Poradnik...*, s. 8.

45 Działalność Jana Karłowicza nie ogranicza się do zainteresowań związanych z pedagogiką. Był on przede wszystkim znanym muzykologiem, językoznawcą, historykiem, filozofem, leksykologiem, etnografem, folklorystą czy publicystą. Jego biografia, prace i sprawozdania zostały opisane w zbiorowej publikacji. Zob. *Życie i prace Jana Karłowicza (1836–1903)*, Skład Główny w Redakcji „Wisły”, Warszawa 1904.

*Podróże Guliwera* Swifta.  
*Don Kichot* Cervantesa.  
*Chata wuja Toma* Beecher Stowe<sup>46</sup>.

Według autora publikacje te odpowiadają potrzebom rozwojowym dziecka dzięki pokazywaniu piękna podróży, nieznannej, interesującej egzotyki, ale również dzięki obecności zajmujących wątków fantastycznych<sup>47</sup>. Przy tej okazji można zwrócić uwagę na zasadniczą rozbieżność sądów krytycznych na temat *Podróży Guliwera* wśród przedstawicieli dwóch odmiennych szkół pedagogicznych. O ile Dygasiński był w stanie zaakceptować niedostatki wychowawcze *Robinsona Kruzo*e (w przekładzie Władysława Ludwika Anczyca), o tyle niedorzeczność tułaczki Guliwera, jej nieprzystawalność do kategorii prawdopodobieństwa sprawia, że sytuuje tę książkę w gronie „zakazanych” dla dzieci<sup>48</sup>. Mimo wszystko popularność prozy przygodowej na przełomie XIX i XX wieku była bezapelacyjna. Chociaż dostosowywano ją przez liczne przeróbki, parafrazy i skrócenia (jak *Don Kichota* czy *Chaty wuja Toma*) pod konkretne założenia światopoglądowe, to była ona jawnym świadectwem „zaakceptowania przez pedagogów walorów ludycznych beletrystyki”<sup>49</sup>.

Na osobną uwagę zasługuje kwestia zapatrywania się obu autorów poradników lekturowych na problematykę literatury wyobraźni. Stanowisko Kozłowskiego zdaje się mieć tutaj charakter *stricte* pozytywistyczny – wszelkie elementy magiczne, nadprzyrodzone w utworze nie mogą pojawiać się *deus ex machina*, ale ich obecność winna być podyktowana fabularnymi związkami przyczynowo-skutkowymi, zgodnie z prawidłami determinizmu (podobnie jak w przypadku poglądów Dygasińskiego i Chmielowskiego dominuje postać „fantastyki na usługach utylitaryzmu”<sup>50</sup>). Zgoła mniej radykalny charakter miały przekonania Karłowicza, który w *Zakończeniu* poradnika doradza: „Żywiół ludowy nie powinien być zaniedbanym w bibliotece dziecinnej. Zamieszczane w oddzielnych książeczkach i wypisach oraz książkach do czytania zagadek, przysłów, pieśni ludowych, baśni i podań bardzo pożądanym byłoby zasiłkiem”<sup>51</sup>. Dlatego można znaleźć w jego propozycjach: baśnie francuskie (*Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek*, *Mądry kot*), twórczość braci Grimm (*Śnieżka i różyczka*) czy *Bazarza* Antoniego Glińskiego. Z kolei dla stworzenia warunków dobrej inicjacji czytelniczej zaleca on pełną realizmu magicznego *Historię dziadka do orzechów* Aleksandra Dumasa i Ernesta Hoffmanna<sup>52</sup>.

Warto w tym kontekście, przywołując cytaty literaturoznawczynie Małgorzaty Chrobak, dostrzec powiązanie z innym sposobem kreowania zależności między sferą realistyczną a fantastyczną (charakterystycznym dla modernistów):

Magia rodzi się tutaj bez tradycyjnego bajkowego *emploi*, w realnie nakreślonym otoczeniu bawialnego pokoju radcy sanitarnego Stahlbauma (*Dziadek do orzechów i król myszy*) [...]. Ożywienie zabawek i ich heroiczna walka z myszami, uciezka zakochanej porcelanowej pary nie wydarzyła się „dawno, dawno temu...”, „w pewnym królestwie”,

46 W. M. Kozłowski, *Co i jak czytać?...*, s. 89.

47 Tamże.

48 A. Dygasiński, *Krytyczny katalog...*, s. 26.

49 R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci...*, s. 362.

50 Zob. W. M. Kozłowski, *Co i jak czytać?...*, s. 88.

51 J. Karłowicz, *Poradnik...*, s. 83.

52 Tamże, s. 22.

lecz tu i teraz: pod łóżkiem, w szafie, w pokoju na poddaszu, dzięki temu fantazja zyskuje realne i znajome, współczesne dziecku kształty<sup>53</sup>.

Niewątpliwie przejawy cudowności na kartach literatury dla dzieci i młodzieży łączono, jak to określa sam Kozłowski, z „wrażeniem estetycznym”. Innymi słowy, ich funkcja sprowadzała się do roli wychowania estetycznego, waloryzowanego przez pedagogikę nowego pokolenia. Postulowanie kształcenia wrażliwości na piękno sprawiało, że zaczęto przykładać większą uwagę do dbania o wartość artystyczną dzieł, rozwijania nie tylko intelektu, ale także „gustu estetycznego”, uczuć, kreatywności, indywidualności, wyobraźni<sup>54</sup>. W poradnikach Karłowicza i Kozłowskiego przede wszystkim znajduje swój wyraz poprzez uprzywilejowanie poezji i dramatu (dotychczas górowały formy prozatorskie). Autorzy zalecają sięgać po twórczość Adama Mickiewicza, Syrokomli czy Wincentego Pola. Z kolei w dziale literatury dramatycznej u Karłowicza można odnaleźć tytuły takich utworów jak: *Teatr dla dzieci* Zofii Haukowej, *Naszynnik babuni* Władysławy Izdebskiej, *Strach* Zofii Kaplińskiej czy *Komedijki dla młodocianego wieku* Jadwigi z Niemcewiczów Szwykowskiej. Obcowanie dziecka z tekstami przeznaczonymi do wystawiania na scenie miało, według teoretyków sztuki, pobudzać w podopiecznym „potrzebę doznawania przeżyć, potrzebę twórczości oraz potrzebę ekspresji”<sup>55</sup>.

Uogólniając, należy stwierdzić, że poglądy nowego nurtu pedagogicznego na ziemiach Królestwa Polskiego (związane z koncepcją wychowania estetycznego) znalazły swoje odzwierciedlenie w poradnikach lekturowych z przełomu XIX i XX wieku. To, co zdaje się najważniejszym czynnikiem mającym wpływ na realne zmiany zachodzące na kartach literatury dla dzieci i młodzieży, to większe zainteresowanie psychologią rozwojową młodego człowieka, a w konsekwencji – zorientowanie na naturalne potrzeby podopiecznego.

## Zakończenie

Niniejszej próba badawcza ukazała część zmian, jakie zachodziły na kartach poradników lekturowych reprezentantów różnych szkół pedagogicznych. Okazało się jednak, że wszelkie modyfikacje miały charakter stopniowalny, wielofazowy, nie nazbyt radykalny. Antycypacją wielu poważnych przededefiniowań były już krytyczne refleksje Adolfa Dygasińskiego, między innymi na temat walorów zabawowych, akcentów fantastycznych w literaturze czy pozytywnych opinii dotyczących intersemiotyczności, atrakcyjności szaty graficznej książki oraz dbałości edytorskiej. Niemniej jednak jasne i mocne postulaty w tym zakresie formułowali przedstawiciele nowego nurtu wychowania. Uprzywilejowali oni znacząco funkcję estetyczną, kompensacyjną czy ludyczną utworów kierowanych do młodego odbiorcy. Co więcej, nie tylko uwydatnili rolę interpretacji tekstów poetyckich, ale również dramatycznych, związanych z działaniami performatywnymi dziecka, z jego swobodną ekspresją uczuć czy emocji.

---

53 M. Chrobak, *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2010, s. 88.

54 Zob. A. Bołdyrew, J. Falkowska, *Koncepcje wychowania estetycznego w Królestwie Polskim w dobie przemian modernizacyjnych na przełomie XIX i XX wieku*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 331–346.

55 Tamże, s. 341.

## Bibliografia

### Literatura podmiotowa

- Chmielowski P., *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa 1875.
- Dygasiński A., *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884.
- Karłowicz J., *Poradnik dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży*, Wilno 1881.
- Kozłowski W. M., *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i czytelnictwo metodyczne*, Warszawa 1900.

### Literatura przedmiotowa

- Bołdyrew A., Falkowska J., *Koncepcje wychowania estetycznego w Królestwie Polskim w dobie przemian modernizacyjnych na przełomie XIX i XX wieku*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 331–346.
- Chrobak M., *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.
- Cieślakowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
- Gloger M., *Sztuka – społeczeństwo – naród. Poglądy filozoficzno-estetyczne Władysława Mieczysława Kozłowskiego, czyli o długim trwaniu pozytywizmu*, „Świat Tekstów. Rocznik Słupski” 2011, nr 9, s. 281–289.
- Gogłuska-Jerzyna M., *Narodziny i rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 3 (237), s. 21–33.
- Gomółka A., Rygielska M., „*Poradnik dla osób, wybierających książki dla dzieci i młodzieży. O pewnych aspektach pedagogicznej działalności Jana Karłowicza*”, „Laboratorium Kultury” 2015, nr 4, s. 89–132.
- Konieczna J., *Kształtowanie się systemu informacji o książce dziecięcej na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku*, [w:] *Przestrzeń informacyjna książki*, red. J. Konieczna, S. Kurek-Kokocińska, H. Tadeusiewicz, Łódź 2009.
- Kula E., „*Dobrą zbudowaliśmy sobie szkołę. Cele samokształcenia młodzieży gimnazjalnej w Królestwie Polskim we wspomnieniach ludzi nauki*”, [w:] *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, red. E. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Białystok 2022, t. 2.
- Kuliczowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918*, Warszawa 1981.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Łapeta-Golachowska B., *Książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży do roku 1918*, [w:] *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1998.
- Ługowska J., „*Literackie dzieciństwo*” – w kręgu czytelniczych inicjacji, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 89–98.
- Mucha D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 3 (1), s. 30–47.
- Nowicka A., *Pedagogika moralna Immanuela Kanta jako wyraz wychowania do odpowiedzialności*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 26, s. 87–100.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, wyd. 2, Warszawa 1988.

- Scheler M., *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertheik*, Halle 1927.
- Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, tłum. M. Siemiradzki, wyd. 6, Warszawa 1908.
- Staniów B., *Czytelnictwo książki popularnonaukowej dla dzieci i młodzieży w Polsce do 1989 roku (w świetle badań)*, „Bibliotheca Nostra” 2016, nr 1 (43), s. 105–126.
- Stankiewicz D., *Logos, etos i patos patriotyzmu*, „Musica Sacra” 2019, s. 8–36.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000.
- Walasek S., *Kształtowanie postaw patriotycznych w polskich rodzinach na przełomie XIX i XX wieku. Wstępne wyniki badań*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1996, z. 28, s. 131–139.
- Więclawek D., *Programy samodoskonalenia w poradnikach wydawanych na ziemiach polskich w latach 1864–1914*, Katowice 2021.
- Wroczyński R., *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1955.
- Zdanowicz A., *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przełomu XIX i XX wieku, [w:] Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*, red. K. Stępnik, M. Rajewski, Lublin 2008.
- Życie i prace Jana Karłowicza (1836–1903)*, Warszawa 1904.

### Streszczenie

Artykuł stanowi próbę ukazania najważniejszych zmian zachodzących w idei wychowania poprzez lekturę na kartach poradników lekturowych z przełomu XIX i XX wieku. Zakres badań obejmuje publikacje poradnicze Piotra Chmielowskiego, Adolfa Dygasińskiego, Jana Karłowicza oraz Władysława Kozłowskiego. Wybór materiału analitycznego odzwierciedla dwie ścierające się tendencje wychowawcze przełomu antypozytywistycznego – pedagogikę tradycyjną (osadzoną mocno w systemie herbartowskim) oraz nowy nurt wychowania. Wspólna dla wymienionych poradników jest refleksja dotycząca zalecania odpowiednich książek podopiecznym, osiągającym wiek inicjacji czytelniczej.

Słowa kluczowe: poradniki lekturowe, pedagogika, przełom antypozytywistyczny

### A child as a recipient of literature in the light of 19th-century guides and reading recommendations

#### Abstract

The article attempts to identify the most significant changes occurring in the idea of education through reading via reading guides from the turn of the 19th and 20th centuries. The scope of the research includes advisory publications by Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński, Jan Karłowicz, and Władysław Kozłowski. The choice of analytical material reflects two conflicting educational trends in the anti-positivist breakthrough – traditional pedagogy (strongly embedded in the Herbartian system) and a new trend in education. Common to the mentioned guides is the recommending of appropriate books to those under their care, reaching the age of reading initiation.

Keywords: reading guides, pedagogy, anti-positivist breakthrough