

FORMOWANIE KANONOW LITERATURY DLA DZIECI W POLSCE W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNEJ*

Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

Описано історію формування літературного канону для дитячого читання в Польщі, починаючи з XIX ст. і дотепер. Зміст канонів, їхня класифікація, критерії відбору творів проаналізовано в педагогічній, літературознавчій перспективі, з урахуванням читацьких запитів дітей та вимог видавничого ринку.

Ключові слова: література для дітей, канони, класифікація, видавничий ринок.

The article is devoted to the history of creating canons of books for children's reading in Poland (XIX-XXI centuries). The content of canons of different time, their classification, criteria of choice are described from a perspective of the school education demands, critics of children's literature, reading preferences of children and rules of the publishing market.

Keywords: literature of children's, canons, classification, publishing market.

Изложена история формирования литературного канона для детского чтения в Польше, начиная с XIX в. и по сей день. Содержание канонов, их классификация, критерии отбора произведений проанализированы в педагогической, литературоведческой перспективе, с учетом читательских потребностей детей и требований издательского рынка.

Ключевые слова: литература для детей, каноны, классификация, издательский рынок.

Listy szkolnych lektur i lekturowe wybory uczniów i nauczycieli nieustannie zmieniają się. Związane są one szczególnie ze strukturą, preferowanymi treściami, także „wartościami” szkolnego podręcznika i szkolnych wypisów oraz oczywiście z wytycznymi podstawy programowej obowiązującej w danym okresie. Zdaje się, iż szkolny podręcznik pełnił zawsze podobne funkcje edukacyjne. Idąc tropem badań Jacka Kolbuszewskiego i jego uwag na temat „wartości” w szkolnej edukacji, przywołajmy słowa autora: istota znaczenia podręcznika do

© Michułka D., 2012

* Materiał publikується в авторській редакції.

nauki literatury i wypisów jako „tekstów objawionych” polega [...] na tym, iż mocą swego autorytetu tworzą one i utrwalają w świadomości czytelnika pewną hierarchię wartości oraz pewne systemowe wyobrażenia o całości dorobku literatury. W takim zatem sensie podręcznik staje się jednym z arcyważnych faktorów kultury literackiej, kształtując zaś świadomość literacką użytkownika albo nagina ją do założonych z góry autorskich zamierzeń, albo też — nadaje jej kształt irracjonalny, w niczym nie odpowiadający rzeczywistemu obrazowi zjawisk literackich minionych epok. Problem wartości preferowanych przez podręcznik nabiera wskutek tego zagadnienia moralnego.

Egzemplifikując przedstawiony tu sąd, ten punkt widzenia potwierdza choćby szkolna recepcja popularnej w szkole drugiej połowy XIX wieku twórczości Teofila Lenartowicza (warto dodać, iż szczególnie często przedrukowywany do szkolnych wypisów był utwór *Zachwycenie*). Obiegowe sądy o Lenartowiczu, o „ludowości tradycjonalistycznej zamkniętej w kręgu wyobrażeń sentymentalno-religijnych” powtarzali kolejni autorzy podręczników od Hipolita Cegielskiego (*Nauka poezji*, 1845) przez Karola Mecherzyńskiego (*Przykłady i wzory z najcelniejszych poetów i prozaików polskich zebrane [...]*, 1874) po Franciszka Próchnickiego i Stanisława Tarnowskiego, który napisał o autorze *Lirenki* między innymi, że jest on „szczerym katolikiem do łez rozczulającym się nad papierem”.

Zestawy tekstów i ich fragmentów przedrukowywanych w szkolnych podręcznikach (dawniej i dziś) odzwierciedlały (i odzwierciedlają), jak widać, założenia wychowawcze pedagogicznego systemu, ale także preferencje ideowe autorów wypisów. Manipulacje dokonywane na tekstach, skrócenia i uproszczenia, wybieranie stosownych *passusów* — wszystkie te zabiegi doprowadzały często do deformacji znaczeń utworu i utrwalaly pożądane strategie ich odczytania. W ramach „oswajania” romantyzmu takim szkolnym „obróbkom” poddany został między innymi *Pan Tadeusz*, sprowadzony w edukacji szkolnej do roli sielanki. Jak zauważa Władysław Dynak: Wyrwane z całości kontekstu fragmenty stanowiące opis zaścianka, łowów i koncertu myśliwskiego, nie tylko nie dają obrazu ginącej Polski starszylacheckiej, ale wręcz stwarzają iluzję jej niezagrożonej trwałości w tych poziomach, które odpowiadają idylliczno-solidarystycznym zadaniom wyznaczonym szkole.

I dzisiejsza szkoła, dokonując swoistych wyborów lekturowych, nie jest w stanie rozstrzygnąć sporów, które dotyczą różnych wytycznych światopoglądowych, przekonań religijnych; preferuje określone systemy kulturowe, pedagogiczne i etyczne, dyskutuje wciąż o statystykach (czy braku równowagi) między tekstami rodzimymi (polskimi) promującymi narodową tożsamość a na przykład utworami odwołującymi się do prawd i problemów natury uniwersalnej, wprowadzając na listy lektur arcydzieła literatury światowej. Jak się zdaje, z podobnymi problemami borykają się także i inne narody.

Wielką popularnością cieszyły się na przykład w edukacji polonistycznej drugiej połowy XIX wieku teksty o tematyce historycznej oraz przygodowej. Sąd ten potwierdza wielość edycji owych utworów, na przykład *Śpiewów historycznych* Juliana Niemcewicza, *Pielgrzymy w Dobromilu* Izabeli Czartoryskiej, *Wieczorów pod lipą* Lucjana Sienińskiego, twórczości Henryka Sienkiewicza czy tłumaczeń literatury obcej, której pierwsze przedruki — oprócz wypisów Cecylii Niewiadomskiej (Warszawa 1888) — pojawiały się w szkolnych podręcznikach dopiero na początku XX wieku, i tam można znaleźć między innymi dzieła E. Amicisa, J.Ch. Andersena, R. Kiplinga, S. Lagerlöf, F. Coopera, D. Defoe, J. Verne'a. Utwory te, choć w wersji oryginalnej zakładały dorosłego odbiorcę, wydawane były także w seriach przeznaczonych dla ludu i młodzieży i miały wspierać niezłe działający system edukacji domowej, co potwierdzają recenzje zamieszczane między innymi w *Katalogu rozumowanym książek dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1895), *Krytycznym katalogu książek dla dzieci i młodzieży* Adolfa Dygasińskiego (Warszawa 1884), *Poradniku dla osób wybierających książki dla dzieci i młodzieży* Jana Karłowicza (Wilno 1881, wyd. E. Orzeszkowej i S-ki) oraz *Katalogu rozumowanym książek wskazanych przy nauczaniu początkowym* (w ochronie, szkole i w domu) (Wydawnictwo Wydziału Wychowawczego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi, Warszawa 1917). W intencji i sposobie przekazu dominował tu jednak doświadczony dorosły (mentor, nauczyciel) i to on narzucał — czasami także z „perspektywy pokoju dziadunia” — sposób widzenia świata, kreował swoisty system dydaktyczno-wychowawczy oraz zbiór moralno-etycznych zasad.

Warto w związku z tym rozważyć, jak tworzył się szkolny kanon w XIX wieku, jak zmieniały się zestawy kryteriów wyborów lekturowych

na przestrzeni dziejów i jakie czynniki decydowały o tym, który utwór na wyróżnionej liście się znalazł.

Już w 1873 roku Piotr Chmielowski w artykule Czytanie arcydzieł postulował stworzenie wykazu utworów, które powinna czytać młodzież. Z jednej strony zwracał uwagę na przesłanie, ideę, myśl przewodnią wybranych tekstów, z drugiej eksponował ich wartość artystyczną. Za kryterium wyboru tekstów do kanonu (antologii, wypisów) przyjął wpływ, jakie mogą wywierać one na uczniów (miały stanowić „istotne źródło natchnienia do wszystkich rzeczy wzniosłych”), oraz ich aktualność.

Istotne dla ewolucji badań nad pojęciem (zjawiskiem) kanonu konstatacje sformułował już w latach 70. Władysław Dynak i stwierdził: jak lektura oznacza jeden z możliwych sposobów istnienia dzieła w społecznej komunikacji literackiej, tak „kanon” jest jedynym sposobem istnienia „lektury”. Słowem, lektura funkcjonuje zawsze w kanonie, w serii, by użyć terminu Balcerzana, w konstelacji. Kanon lekturowy jest fenomenem historycznie i społecznie relatywnym, tak jak relatywne są czynniki organizujące strategie, w jakich ów kanon się pojawia. Albowiem spośród wielu mechanizmów, konstytuujących kanony lekturowe w społecznym obiegu literatury, wyodrębnić się daje co najmniej dwa spójne systemy, zwane tu umownie strategiami. Pierwszy z nich nazwać by można strategią pedagogiczną, drugi — strategią człowieka w wymiarach kultury. Wspólną cechą obu są właściwości petryfikujące, przy czym stopień owej petryfikacji może być bardzo różny. Rzecz jasna, największy jest w strategii pedagogicznej, gdyż ta swój system opiera na maksymalnym zinstytucjonalizowaniu wyboru i programowaniu przekazywanych informacji. Instytucjonalizację ułatwia fakt, iż realny odbiorca programowych treści jest ściśle określony, a dobór kryteriów programujących oparty bywa na możliwie spójnym modelu wychowawczo-społecznym.

Dynak powołuje się na badania nad społeczną kulturą literacką, jakich dokonał Stefan Żółkiewski, a w nich — na opis mechanizmów kształtujących „strategię pedagogiczną” i ich funkcję. Badacz stwierdza: kanon lekturowy funkcjonujący w strategii pedagogicznej jest instytucjonalnym stymulatorem przymusu czytelniczego. Ogranicza horyzont indywidualnych wyborów literackich, ale jednocześnie tworzy wspólny teren doświadczeń kulturowych, wzory aprobowanych treści, gwarantuje wreszcie wspólnotę i ciągłość w kształtowaniu kultury literackiej.

Samo pojęcie kanonu/kanonów wzbudza do dziś kontrowersje (por. między innymi Harolda Blooma *The Western Canon*), a znane z literatury przedmiotu określenia, na przykład *Burze wokół kanonu/kanonów*; *Wołanie o kanon?*; *Kłopoty z kanonem w szkole*; *Kanon — między potrzebą a buntem*, to cytaty lub tytuły istotnych prac dotyczących tego problemu. Podstawę kanonu — przypomnijmy tu jedną z definicji: stanowił [...] milcząco zakładany i deklarowany zespół wartości estetycznych, etycznych, narodowych, a jego siła istnienia wynikała z utrzymywania tradycji, przekazywania dziedzictwa. Kanon był i jest odpowiedzialny za transmisję kulturową, zapewnienie ciągłości, nie tylko umożliwia komunikację, ale wzmacnia trwanie wspólnoty, jednocześnie ją konstytuując. W myśleniu o kanonie łączą się — pojmowanie go jako miary, wyselekcjonowanej listy utworów arcydzielnych czy ważnych dla danej grupy, ale także listy socjotechnicznej — narzędzia kształtującego pewną optykę myślenia o przeszłości i przyszłości [...].

Dyskusje wokół kanonu/kanonów postawiły wiele pytań o naszą terażniejszość i jej stosunek do przeszłości oraz przyszłości. Z czasem, po wejściu Polski do Unii Europejskiej, pojawiły się nowe dylematy. Zaczęto uwzględniać w edukacji polonistycznej kwestie związane z problemami literatury rodzimej i obcej (temat stereotypów „my” i „oni” — obrazu Rosjanina, Żyda, Niemca), pojawiającymi się w literaturze dziecięcej, co wywołało dyskusje na temat narodowej tożsamości i problemów wielokulturowości, i następującymi po nich trudnymi rozważaniami o tolerancji.

Oczywiście, poza wymienionymi tu aspektami socjokulturowymi kanon lektur szkolnych powinien kłaść nacisk na kwestie wychowania i szeroko pojętej aksjologii — wszak wszystkie cele humanistycznego kształcenia (i dawniej, i dziś) zakładają „wychowanie do wartości”. Jego specyfika, na co zwrócili uwagę między innymi Mieczysław Inglot i Tadeusz Patrzalek: stanowi wypadkową dwóch systemów wartości: pragmatycznego i fundamentalistycznego. W pragmatycznym podejściu celem najważniejszym jest wyposażenie ucznia w kompetencje językowe i estetyczne umożliwiające odbiór literatury [...] („wychowanie dla literatury”). Fundamentalistyczna perspektywa odwołuje się do aksjologii pozaszkolnej i pozaprzedmiotowej, można ją syntetycznie ująć hasłem „wychowanie przez literaturę”, gdzie wychowanie rozumiane jest jako obcowanie z wartościami.

Budowanie kanonu literackiego (szczególnie na użytek dzieckaucznia) i dzisiaj determinuje wartościowanie — uobecnia zjawisko przedkładania konkretnych tekstów nad inne, co automatycznie wytwarza sytuację dominacji „tych wybranych” i dyskryminowania „tych innych”, które „nie dostały się” na kanoniczne listy. I tu kryteria są różne, na przykład aksjologia, aspekty wychowawcze, artyzm, uniwersalizm przekonań, aktualność przesłań. Przekonująco o kanonie z myślą o młodym czytelniku pisze między innymi Grzegorz Leszczyński, opatrując swój artykuł tytułem Magiczna biblioteka. Badacz, powołując się na głosy dziewiętnastowiecznych krytyków, historyków literatury, pedagogów i pisząc o utworach „pożytecznych”, „dobrych”, „właściwych”, „odpowiednich” czy, używając nomenklatury trochę późniejszej (z czasów dwudziestolecia międzywojennego), o książkach K(koniecznych), P(pożądanych) bądź D(dozwolonych), odkrywa doniosłą rolę poradników literackiego wychowania domowego i omawia kilka przykładów. Pierwszą edycją stał się Poradnik dla osób wybierających książki dla dzieci Jana Karłowicza (Wilno 1881), a następnie ukazały się Adolfa Dygasińskiego Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży oraz Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży. W każdym — jak zauważa autor — pojawiały się szczegółowe analizy i interpretacje utworów, uwzględniające często w drugiej połowie XIX wieku perspektywę pozytywistyczną z deklarowaną wyraźnie niechęcią do fantastyki oraz tekstów o „wątpliwej moralności”: *Kopciuszek* [...] dobry jest jako temat do baletu, opery i komedii; ale nie kwalifikuje się jako powieść dla wieku dziecięcego. Tego rodzaju opowieści są resztkami zamierzchłej przeszłości, grubszych obyczajów i mniej delikatnego poczucia moralnego. *Zemsta*, *chytrość* i *kłamstwo* są tu jeszcze bardzo popłatne i cenione, czy przywołując przykład *Przygód Guliwera*: „Słaby rozum dziecka [...], nie pojmuje tendencji autora, ponosi szwank konieczny”.

„Spory o znaczenie baśni wybuchały [...] już dawno” — pisze tłumaczka dzieł braci Grimmów Eliza Pieciul-Karmińska.

Z różnych powodów baśnie odrzucano: a to rzekomo szerzyły wiarę w zabobon i przesąd, a to miały stać się ucieczką w świat fantazji, co miało jakoby zniechęcać dzieci do poznawania świata rzeczywistego. Cytowany przez Dorotę Simonides autor *Praktycznego przewodnika wychowania* z roku 1891, Henryk Wernic, stwierdza, co następuje: „Dziecię, które raz zasmakuje w postaciach potwornej

fantazji, przestaje lubować się w obrazach nie grzeszących niewyznacznością, tak jak przyzwyczajony do silniejszych narkotyków nie czuje zadowolenia ze słabszych”.

Podobne opinie, preferując realizm, racjonalizm i zdrowe podejście do życia, wygłasza autor Katalogu rozumowanego ksiązek dla dzieci i młodzieży i promuje utwory, w których „zamiast nieprawdopodobieństw mamy [...] przygody zupełnie prawdziwe, ludzi rzeczywistych, a więc dobrych i złych”. Bardzo krytycznie „za brak spójności tekstu i nielogiczność fabuły” oceniony został także Czerwony Kapturek oraz inne baśnie Grimmów: cel każdej z powiastek jest wprawdzie moralny, występki, zbrodnie ukarane, każda cnota otrzymuje nieraz hojną aż do zbytku zapłatę. Tylko środki, które do osiągnięcia tego celu wiodą, niekiedy rozmiągają się z moralnością, dają wyobrażenie o występkach, o których dzieci wcale wiedzieć nie powinny.

W opozycji do fantazji epoka pozytywizmu preferowała, jak wiadomo, wartości poznawcze i wychowawcze, w tym wartości prozy historycznej. Pisze Dygasiński: nie same tylko przygody i podróże należy dawać młodzieży w rękę; nie same tylko książki odnoszące się do zjawisk przyrodniczych kształcą i rozwijają człowieka. Poza tym wszystkim istnieje jeszcze świat ludzki, do którego wprowadza nas historia. Ale historia jest nauką trudną, wymagającą przygotowania. Otóż przygotowania tego rodzaju zasiewają w duszy młodzieńca książki opracowane dla dzieci w sposób biograficzny, [...] spiżowym ryłcem niejako zapisują się w duszy młodzieńca i zmuszają go do wytwarzania sobie wcześniej gruntu dla przyjęcia dobroczynnych ideałów, które ludzkość w pochodzie swym wypielegnowała.

Wydaje się, że autorzy szkolnych podręczników drugiej połowy XIX wieku zastosowali się do przytoczonych tu opinii i komentarzy zamieszczanych w czytelnich poradnikach — zgodnie z ideą pozytywizmu potraktowano w wypisach fantastykę z nieufnością, wyróżniono natomiast czytelny zbiór zasad moralno-etycznych, biografistyczne opisywanie rodzimych dziejów, życiorysy wybitnych postaci (nie tylko Polaków), wyeksponowano rzeczywistość, poznanie i praktyczną wiedzę o świecie. Wśród najpopularniejszych pisarzy polskich znaleźli się w wypisach między innymi Stanisław Jachowicz, twórca moralno-etycznych powiastek, Ignacy Krasicki jako autor bajek, Klementyna z Tańskich Hoffmanowa jako autorka wspomnień z podróży i powieści dla dziewcząt, Karol Szajnocha jako autor szkiców historycznych

o dziejach Polski, Maria Konopnicka i Teofil Lenartowicz jako twórcy poezji o charakterze ludowym, Wincenty Pol jako „śpiewak kresów”.

Wiele dobrego dla czytelnictwa dziecięcego oraz szkolnej edukacji polonistycznej uczyniła przygotowywana w dwudziestoleciu międzywojennym przez specjalną komisję Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego inicjatywa wydawnicza, której celem było ogłoszenie Spisu książek poleconych do bibliotek szkolnych (1927). Wydaje się, iż wiele z proponowanych przez komisję wytycznych mogłoby być wykorzystanych we współczesnych badaniach prowadzonych nad dziecięcym odbiorem literatury oraz w pracach nad tworzeniem list lektur literackich zalecanych do szkolnego użytku. Z zaproponowanej ogromnej listy książek (tysiąc piętnaście pozycji), po przeanalizowaniu ich wnikliwie na podstawie jasnych kryteriów ocen (także zawartych w stosownym rozporządzeniu ministerstwa), wybrano do bibliotek sześćset siedemdziesiąt pięć utworów. Oto niektóre kryteria ewaluacji tekstów literackich przeznaczonych do edukacji polonistycznej dla najmłodszych czytelników, zawarte w ministerialnej Instrukcji: Książki szkolne i środki naukowe są oceniane pod względem naukowym, dydaktycznym, wychowawczym, higienicznym i estetycznym po zbadaniu: a) czy stoją na poziomie wiedzy współczesnej; b) jaką przedstawiają wartość dydaktyczną; c) czy i w jakim stopniu uwzględniają postulaty wychowawcze; d) czy są napisane poprawnie pod względem językowym i stylistycznym; e) czy barwa papieru, układ, wymiar, rodzaj druku itp. odpowiadają zasadniczym wymogom higieny; f) czy pod względem zewnętrznym czynią zadość wymogom estetycznym.

Warto dodać, że w pracy bibliotekarzy i budowaniu kanonu utworów przeznaczonych do szkolnych bibliotek istotną rolę odgrywały także recenzje wydawnicze książek.

Wytyczne ocen i kryteria wyborów książek opracowano nad wyraz szczegółowo; na przykład ocena pod względem wychowawczym powinna uwzględniać: a) tendencje moralne, narodowe (państwowe), społeczne, naukowe i inne; b) czy książka nie zawiera rzeczy sprzecznych z uznanymi zasadami i ideałami wychowawczymi? c) czy książka jest przystosowana do wieku młodocianego (pod względem treści, formy, pojęć, motywów uczuciowych), a w szczególności czy jest interesująco, żywo (z humorem) napisana? Czy nie zawiera niedopuszczalnych błędów naukowych?

Natomiast w ocenie pod względem literackim zwraca się uwagę na zagadnienia: a) czy książka jest napisana poprawnie, względnie pięknie, pod względem językowym i literackim? (konstrukcja i forma); ogólna wartość artystyczna książki; b) o ile książka jest tłumaczeniem lub przeróbką, należy w miarę możliwości określić jej stosunek do oryginału (czy oryginał nie został zniekształcony).

Ocena formy zewnętrznej to między innymi „wygląd estetyczny książki, ilustracje (uwaga: ilustracje oceniać należy także pod względem przystosowania do wieku czytelników) oraz staranność korekty”. W instrukcji stawia się też pytania dotyczące higieny czytania oraz czytelniczego odbioru: „czy referent miał sposobność zauważyć stosunek młodzieży do książki?”.

Oczywiście ogromną rolę (co zauważył już cytowany wcześniej Chmielowski) odgrywała aktualność utworów i łączenie ich treści z „obecnymi potrzebami młodzieży szkolnej”, dlatego kanony wraz z upływem czasu, powinny być regularnie rewidowane, weryfikowane i zmieniane. Pisząc o perspektywie historycznej w książkach dla młodego czytelnika, odnotowuje się na przykład, iż „wiele powieści przedstawiających barwnie naszą martyrologię w latach niewoli, dziś straciło na aktualności i zachodzi pytanie, czy należy polecać je młodzieży”. Leszczyński stwierdza, iż na liście opatrzonej literą „K” (konieczne) zabrakło wielu utworów przynależnych do arcydzieł literatury dziecięcej lub przynajmniej światowej klasyki, na przykład baśni Perraulta, Grimmów i Andersena, powieści Verne’a, utworów Twaina czy Alcott, a także popularnych i uznanych już utworów polskich pisarzy: Buyno-Arcowej, Jachowicza, Porazińskiej, Gomulickiego, Rogoszówny, Kossak-Szczuckiej. Występują one na liście książek „polecanych” lub „dozwolonych”.

Prowadzone w Polsce międzywojennej prace nad kanonem książek dla dzieci uwzględniały dwa kryteria: kryterium pożytku wychowawczego i kryterium poczytności. To pierwsze wydaje się ważniejsze z edukacyjnego punktu widzenia, dlatego listę książek zalecanych do użytku w bibliotekach otwiera dział Utwory etyczne i religijne (z *Dziejami duszy*, czyli *żywotem Teresy od Dzieciątka Jezus*), następnie w wykazie pojawiają się Książki o treści naukowej (humanistyczne, geograficzne i przyrodnicze, społeczne), a beletrystyka znajduje się na końcu spisu.

Budowanie kanonów lektur „odpowiednich” dla umysłów młodocianych, ich klasyfikacja, kryteria wyboru, selekcja — także socjologiczna

perspektywa wyboru (na przykład określone grupy społeczne, społeczne instytucje), prawa rynku (w tym kwestie wydawnicze, ze szczególnie wyróżnionym dla dziecięcego odbiorcy materiałem ikonograficznym) i w dzisiejszych czasach nieopatrzone żadnymi regulaminami, przepisami, receptami — oparto na sugestjach i wytycznych programowych szkolnej edukacji polonistycznej, recenzjach ekspertów (w tym krytykę książki dziecięcej) oraz opiniach samych małych czytelników. Podsumowując tę część rozważań, należy stwierdzić: pytanie o to, czy kanon funduje się na wyborach demokratycznych, jest efektem referendum, plebiscytem popularności, co byłoby właściwe kulturze naszych czasów, czy też przeciwnie: wynikiem refleksji krytycznej i intelektualnej rzeczoznawców, nie zostało rozstrzygnięte.

Często książki nagradzane przez ekspertów, utwory preferowane przez krytyków literatury dziecięcej, podobają się dorosłym, jak zauważa Leszczyński, ale nie trafiają w gusta dziecięcych odbiorców (Rok smoka Joanny Rudniańskiej czy Z powrotem, czyli fatalne skutki niewłaściwych lektur Zbigniewa Batki).

W zmieniającym się procesie budowania kanonów lektur szkolnych oraz dziecięcych wyborów czytelniczych coraz częściej dostrzec można „konflikt” między preferencjami skoncentrowanymi na literaturze wysokiej w tymi, które dotyczą literatury popularnej (Leszczyński nazywa ją „pospolitą”). Zdaje się, że bliżej owej „pospolitości” sytuują się wybory samych dzieci, co nie znaczy, że model książki przez nie czytanej jest zły — jest ona czasami właśnie „pospolita”, niekiedy także wybitna, ale „zawsze otoczona społecznym kultem”, a w dzisiejszych czasach wspomagana często dobrą ekranizacją filmową (casus popularności filmowego cyklu o Harrym Potterze według Joanne K. Rowling i Opowieści z Narnii C.S. Lewisa czy ostatnio „powieści wampirycznej” Zmierch Stephenie Meyer).

Początek XXI wieku przynosi kilka propozycji kanonów literatury dla dzieci i młodzieży łączących już dwa poziomy wyboru: listy zbudowanej na podstawie perspektywy czytelniczej (w wyniku plebiscytu) oraz wykazu eksperckiego, na przykład kanon z 2002 roku czy „złota lista” Fundacji ABC XXI — „Cała Polska czyta dzieciom”. Obie propozycje lektur skierowane do młodego czytelnika odwołują się do treści uniwersalnych, zarówno tych rzeczywistych, jak i fantastycznych, reprezentują różnorodność gatunkową, promują wartości i pożądane postawy, dostarczają humoru i bawią. Na listach tych znalazły się, od wielu lat

istniejące w szkolnych kanonach, baśnie, ale także między innymi Pinokio, Kubuś Puchatek, Mały Książę, Tajemniczy ogród oraz „reprezentanci” fantasy: Harry Potter czy Córka czarownic Doroty Terakowskiej.

Wydaje się, że w dzisiejszych czasach nastąpiła sytuacja odwrotna — to nie szkoła narzuca listy lektur przeznaczonych do czytania i nie tylko dorosły determinuje ich kształt.

Doświadczenia lat poprzednich — opracowywane przez specjalne komisje kryteria wyboru książek, przygotowywanych dla bibliotek w czasach dwudziestolecia międzywojennego, czy organizowane w dzisiejszych czasach plebiscyty i tworzenie rankingów książek ciekawych czytelniczo wybieranych przez same dzieci — odpowiadają szkole także, jakie są preferencje tematyczne, aksjologiczne i estetyczne samych dzieci, i uświadamiają, iż to one mogą mieć wpływ na modelowanie szkolnych list lektur.

1. J. Kolbuszewski, Zagadnienie „wartości” w galicyjskich podręcznikach literatury polskiej, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Inglot, Wrocław 1983, s. 16- 17; Zob. także W. Dynak, *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, red. M. Inglot, Wrocław 1983; M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie w galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych klasach gimnazjalnych*, [w:] *Literatura i wychowanie*, red. M. Inglot, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 633, Wrocław 1985.
2. W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978, s. 6-21; Zob. także *Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*, t. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1986 (tam między innymi S. Żółkiewski, *Problemy szkolnej komunikacji literackiej w badaniach polskiej kultury narodowej*; B. Chrzastowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*; M. Inglot, *Nauczyciel polonista wśród obiegów kultury*).
3. W. Dynak, *Kanon symboliki...*, s. 45. Zob. także A. Lanoux, *Od narodu do kanonu. Powstawanie kanonów polskiego i rosyjskiego romantyzmu w latach 1815–1865*, przeł. M. Krasowska, Warszawa 2003. Praca Lanoux ma charakter interdyscyplinarny i komparatystyczny. Powołuje się ona między innymi na poglądy Jana Goraka i zauważa, iż „kanon może stać się zarzewiem debaty w każdym okresie, w którym artyści, krytycy, filozofowie czy teolodzy staraj się połączyć odziedziczone teksty, praktyki czy idee z obecnymi i przyszłymi potrzebami kulturowymi”. Cyt. za A. Lanoux, s. 17. Zob. także J. Gorak, *The Making of the Modern Canon. Genesis and*

- Crisiss of a Literary Idea, London 1991, s. 8. „Najnowsze studia przedstawiają kanony jako miejsca konfliktu kulturalnego <<pola spornego, pola walki między różnymi grupami, praktykami i instytucjami>>”. Cyt. za A. Lanoux, s. 18. Zob. także S. Corse, Nations and Nationalism. The Politics of Culture in Canada and the United States, Cambridge 1997, s. 64. Lanoux – rozważając kwestie metodologii badań kanonu i wartości leiterackiej, zwraca uwagę także na perspektywę społeczną. Pzywołując pracę Pierra Bourdieu *La Distinction: Critique Sociale du Jugement* (Paryż 1979) zauważa, iż: “Na podstawie wyników badań socjologicznych dotyczących preferencji gustu, badacz przesuwa accent z ważności funkcji, jaką ma pełnić przedmiot estetyczny, i bada proces społeczny, w którego wyniku powstaje gust. Według Bourdieu, na gust osobisty ma wpływ dostęp do tego, co nazywa on kapitałem kulturalnym”. Cyt. Za A. Lanoux, s. 23. Istotne jednak przemyślenia nad kanonen z perspektywy edukacji ukazuje publikacja J. Guillory, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (Chicago 1993). Guillory, skupiając się „instytucjach szkolnych jako podstawowych źródłach kształtowania się kanonu”, dostrzega trzy czynniki: „1/. Praktykę instytucyjną lub pedagogikę, 2/. Zbiór zachowań i rozpowszechnionych dzieł lub kanon, 3/. Wytworzoną wiedzę językową lub język literacki (Hochsprache)” i nazywa kanon „wymyśloną [...] listą dzieł, jakie przerabia się w programie szkolnym”. Cyt za A. Lanoux, s. 26.
4. Zob. Français, langue et littérature: socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionalité pour les enseignants. Actes du colloque, Lyon, 12–14 mars 2008, red. D. Dubois-Marcocoin, C. Tauveron, Lyon 2008, i inne prace Institut National de Recherche Pédagogique w Lyonie. Zob. też M. Ihonen, Promoting the teaching of literature: experiences from Finland, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
5. Śpiewy historyczne J.U. Niemcewicza miały wiele edycji: Warszawa 1816, 1818, 1819, Kraków 1835 (z uwagami J. Lelewela), Lwów 1849 (z uwagami J. Lelewela), Lwów 1895 (Wydawnictwo Macierzy Polskiej), Warszawa 1907 i 1922 (Biblioteczka Narodowa), Warszawa 1909 (Biblioteczka Uniwersytetów Ludowych i Młodzieży Szkolnej). Pielgrzym w Dobromilu, czyli nauki wiejskie z 40 obrazkami królów polskich [...] I. Czarторыskiej także ukazywał się w XIX wieku wielokrotnie: Warszawa 1819, 1823, Leszno 1862, Lwów 1884, 1889 (Wydawnictwo Macierzy Polskiej). Kilka razy w XIX wieku opublikowano też utwór L. Siemińskiego *Wieczory pod lipą, czyli historia narodu polskiego, opowiedziana przez Grzegorza spod Raclawic*: Poznań 1845, 1847, Paryż 1848, Kraków 1851 (tu *Dzieje narodu polskiego dla użytku młodzieży szkolnej*), Kraków 1935. Wydanie cenzurowane pt. *Wieczory w Ojcowie, czyli opowiadania*

Grzegorza o dawnych czasach Rzeczypospolitej Polskiej spisane przez... Warszawa 1858, Warszawa 1860, Warszawa 1873, Warszawa 1898. Zob. Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny, red. R. Loth, t. 1, 3–4, Warszawa 2003 (praca zainicjowana przez Jarosława Maciejewskiego), Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny, red. R. Loth, t. 1–5, Warszawa 2000–2005.

6. Twórczość Sienkiewicza o charakterze historycznym pojawia się w szkolnych podręcznikach między innymi w następujących fragmentach: Ślub rycerski z Krzyżaków; Śluby królewskie z Potopu — J. Czubek, R. Zawiliński, Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych, Kraków 1904; Sąsiedzi. Gawęda szlachecka z wieku XVII z Pana Wołodyjowskiego — F. Próchnicki, B. Baranowski, Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich, t. 2, [kl. VI], Lwów 1894; J. Czubek, R. Zawiliński, Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych, Kraków 1894; F. Próchnicki, R. Starkel, Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych, t. 2, [kl. VI], Lwów 1890; W niewoli tatarskiej z Niewoli tatarskiej; Zgon rycerza z Ogniem i mieczem — J. Czubek, R. Zawiliński, Wypisy polskie dla klasy III..., (1894); Sierocy dwór panny Aleksandry Bilewiczówny z Potopu — F. Próchnicki, B. Baranowski, Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich, t. 3, [kl. III], Kraków 1910; Śmierć apostołów; Quo vadis?, obie z Quo vadis — J. Czubek, R. Zawiliński, Wypisy polskie dla klasy III..., (1904).
7. K. Dębicki w rozprawie Kilka uwag o lekturze młodzieży szkolnej („Szkoła Polska” 1916, nr 6) napisał: „nasza literatura dla wieku młodocianego poza genialną powieścią Sienkiewicza W pustyni i w puszczy nie posiada utworów napisanych z takim talentem jak np. Robinson — Defoeo, Chata wuja Toma — Beecher Stowe, Pamiętniki chłopca — Amicisa lub nawet Podróż Guliwera — Swifta” (s. 16). A oto przykłady literatury obcej, zamieszczonej w podręcznikach szkolnych wydanych w latach 1864–1918: 1) E. Amicis: Z. Kamiński, Wypisy polskie w zakresie klasy III i IV szkół średnich, Warszawa 1900; Świerczkowski N., Wypisy polskie. Część druga, Warszawa 1902; idem, Wypisy polskie. Część trzecia, Warszawa 1902; C. Niewiadomska, Wypisy polskie na klasę I, Warszawa 1883; eadem, Wypisy na klasę II, Warszawa 1908; Warszawa 1916; M. Reiter, Czytania polskie dla klasy I szkół średnich, Lwów 1910; idem, Czytania polskie dla klasy drugiej szkół średnich, Lwów 1911; 2) J.Ch. A n d e r s e n: Z. Kamiński, Wypisy polskie[...] na kl. II, Warszawa 1916; idem, Wypisy polskie w zakresie kl. IV, Warszawa 1919; F. Łagowski, Wypisy polskie — stopień średni...[b.m.r.w.]; M. Reiter, Czytania polskie na klasy drugiej szkół gimnazjalnych i realnych, Lwów 1910;

- C. Niewiadomska, *Wypisy polskie...*, (1883); 3) R. Kipling: Z. Kamiński, *Wypisy polskie[...]* na kl II...; C. Niewiadomska, *Wypisy polskie...*, (1908); eadem, *Wypisy polskie na klasę III*, Warszawa 1916; M. Reiter, *Czytania polskie...*, (1910); R. Kipling, brak tytułu i brak informacji dla której klasy: *Gimnazjum w Jarosławiu*, plan 1912; 4) S. Lagerlöf: M. Reiter, *Czytania polskie...*, (1910); J. Moszyńska; S. Lagerlöf, brak tytułu i informacji dla której klasy: *Gimnazjum w Jarosławiu*, plan 1912; 5) F. Cooper: brak tytułu i informacji dla której klasy: *Gimnazjum w Jarosławiu*, plan 1912; 6) D. Defoe: *Robinson Kruzoe*, brak informacji dla której klasy: *Gimnazjum w Jarosławiu*, plan 1912; 7) J. Verne: brak tytułu i informacji dla której klasy: *Gimnazjum w Jarosławiu*, plan 1912.
8. Na przykład anonimowa recenzja tłumaczenia powieści Coopera w wersji M. Zaleskiej (*Mieszkaniec puszczy*, Warszawa 1884) zamieszczona w *Katalogu rozumowanym książek dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1895) przedstawia się następująco: *Pięcioksiąg przygód Sokolego Oka* — „przeróbka powieści Coopera obejmuje w 5-ciu obrazach: *Pogromca zwierza*, *Jezioro Ontario*, *Ostatni z Mohikanów*, *Osadnicy i stepy*, okres ok. 50-letni, od r. 1750 do 1803, wypełniony przez walki Anglików z Francuzami, o posiadanie Ameryki Północnej; tym ostatnim pomagają też niektóre plemiona indyjskie. Przed oczyma czytelnika przesuwa się nieustannie sympatyczna postać bohatera powieści Nataniela Bumpo, trzymającego stronę Anglików. Jest to chrześcijanin, człowiek bez wykształcenia, ale nieskazitelnej prawości, którego szanują nawet dzicy Indianie. W książce odmalowane są barwnie zwyczaje i pojęcia dzikich Indian: sposób ich walczenia, okrucieństwa, męczarnie, skalpy czaszek ludzkich, wypowiedzanie wojny za pomocą gałązki krwią zbroczonej, poszanowanie dla istot upośledzonych na umyśle itp. Treść pouczająca, ale ze względu na liczne okrucieństwa, nie radzilibyśmy dawać dzieciom młodszym i wrażliwym” (s. 164–165). A oto fragment recenzji tłumaczenia powieści J. Verne *Dzieci kapitana Granta* (Warszawa 1876): „Jest to fantastyczno-naukowa podróż garstki Szkotów, którzy pod przewodnictwem lorda Glenarvana puszczają się w świat na poszukiwanie zaginionego od lat kilku ziomka podróżnika Granta. Dwoje dzieci rozbitka przyłącza się do załogi i wraz z nią na przemian statkiem, konno lub pieszo, przebywają Atlantycką, Amerykę Południową, wyspy Tristan da Cunha, Ocean Indyjski, Australię, Nową Zelandię i Ocean Spokojny. Tysiące przygód oraz opisy zjawisk przyrody ubarwiają opowiadanie, zawierające wiele wiadomości z dziedziny historii, geografii i nauk przyrodniczych” (s. 145–146). Inny przykład recenzji tłumaczenia powieści J. Verne’a *Podróż naokoło świata w osiemdziesięciu dniach* (przeł. J. Grajnert, Warszawa 1873–1874): „Filip Fogg, oryginalny Anglik, zakłada się o znaczną sumę z członkami pewnego

klubu, że obejdzie ziemię w przeciągu dni osiemdziesięciu. Zakład ten wygrywa, dzięki niezwykłej swej odwadze. Znajdujemy tu trochę wiadomości z dziedziny geografii, trochę rysów społecznych i obyczajów, związanych zreczną fabułą, co wszystko razem złożyło się na całość zajmującą. Fantazja utrzymuje się w sferze prawdopodobieństwa, objaśnienia naukowe nie obciążają zbytnio żywego biegu opowiadania [...]. Toż samo dziełko w streszczeniu Henryka Glińskiego nie straciło nic z swych zalet i stanowi odpowiednie czytanie dla młodzieży, znającej trochę geografii” (s. 147). Bogato prezentują się natomiast opinie na temat recepcji wydawniczej baśni Andersena w Polsce. Pierwszy poważniejszy zbiór baśni po wielu przedrukach pojedynczych tekstów w czasopismach opracował F.H. Lewestam (1817–1878), już nie za pośrednictwem innych języków, ale z oryginału duńskiego. Sam bowiem pochodził z rodziny duńskiej, od dawna osiadłej w Warszawie. O polonizowaniu baśni Andersena pisze sam Lewestam. Opracowany przez niego zbiór baśni Powiastki moralno-fantastyczne to raczej przeróbki niż oryginalne wersje, co zdaniem autora nadaje tekstom wielkiego baśniopisarza szczególną wartość dydaktyczną: przybliża je polskiemu czytelnikowi. Ocenę własnej pracy wyraża w przedmowie: „Naśladowaniem niniejszych powiastek fantastyczno-moralnych z oryginału duńskiego — nadaniem im tła czysto polskiego — zastąpieniem w nich wspomnień z dziejów duńskich takimiż wzmiankami z historii ojczystej — bajecznych legend skandynawskich fantastycznym światem Słowiańszczyzny — jednym słowem przyswojeniem piśmiennictwu naszemu tych cudnych kwiatów bogatej i poetycznej fantazji najwdzięczniejszego może z dzisiejszych pisarzy: sądzę, iż rzetelną wyrazidłem przysługę, jeśli nie komu innemu, tedy przynajmniej młodym czytelnikom”. Oryginalnie zaadaptowana została na użytek polski na przykład Królowa śniegu, podzielona na podrozdziały opatrzone tytułami zaczynającymi się Powiastka o...: o małym chłopczyku i małej dziewczynce czy o ogródku u kobiety znającej się na czarach. W pierwszej powiastce pojawia się sam diabeł, którego lustro przekształca pozytywne cechy charakteru człowieka w złe. Akcja opowieści dzieje się w Warszawie (pojawiają się konkretne nazwy ulic), dzieci mają polskie imiona: Karolek i Elżbietka, zamek Królowej Śniegu jest na Kamczatce, a Elżbietce poszukującej brata pomagają „dobre czarownice” Kamczadanka i Czuwaszanka. Znaczącą rolę w opowieści odgrywa oczywiście ren, który nie tylko jest pomocnym „przewoźnikiem”, ale także mediatorem między światem realnym a fantastycznym. Baśń kończy się poetycko jak u Andersena — po powrocie do domu dzieci zdają sobie sprawę, że są już dorosłe, a jednak „w duszy” pozostają dziećmi. Fabuła Małej syreny natomiast umiejscowiona jest nad polską narodową rzeką Wisłą (przecież

w herbie Warszawy jest właśnie Syrena), Mały Klaus i duży Klaus to w polskiej wersji Mały Pietrek i duży Pietrek, a historia imbryka, rozgrywająca się w Warszawie, to Bzowa Matula (bez to bardzo popularny także w Polsce kwiat). Pagórek olch natomiast odwołuje się do legend litewskich, w opowieści pojawiają się imiona litewskich postaci znanych z mitologii: Madej, Boruta i Krywe, jest także dzika przyroda Litwy — litewskie bory, „odwieczne dęby”, rzeka Niemen, znana polskiemu czytelnikowi z romantycznej twórczości Mickiewicza. Zob. F. Lewestam, Wstęp („przedmówka”), [w:] Powiastki moralno-fantastyczne, podług duńsk. naśląd. F.H. Lewestam (ilustr. Wilhelm Pedersen), Warszawa 1859. Zob. też Powiastki, podług Andersena oprac. W. Młodnicka, cz. 1, 2, Lwów 1890 (cz. 1. Len, Bąk i piłka, Bociany, Dzikie łabędzie; cz. 2. Ropucha, Stara kamienica, Brzydkie kaczę, Słowik); Powiastki i baśnie, przerobione przez M. Gruszecką, Kraków 1891. Jedyny ślad istnienia tego wydawnictwa dotrwał do naszych czasów w Bibliografii polskiej Estreichera, ponieważ żaden egzemplarz nie zachował się w polskich bibliotekach. Zob. Z. Brzozowska, Andersen w Polsce. Historia recepcji wydawniczej, Wrocław 1970.

9. Zob. R. Waksmund, Pokój dziadunia. Wzory edukacji domowej w XIX-wiecznej literaturze dla dzieci i młodzieży, [w:] Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2004.
10. P. Chmielowski, Czytanie arcydzieł, [w:] idem, Prace z metodyki literatury i stylistyki, wyb. i oprac. K. Lausz, Warszawa 1961, s. 90–94. Cyt. za: M. Rusek, Stałość i zmiana — o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności, [w:] Wartościowanie a edukacja polonistyczna, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
11. W. Dynak, Lektura w szkole..., s. 7.
12. Ibidem.
13. H. Bloom, *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York 1994.
14. Zob. literaturę na temat kanonu: tu między innymi „Znak” 1994, nr 7 (tu J. Szacki, O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne; czy J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*); M. Ingot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 916–929; J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji — od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*, red. M. Czermińska et al., t. 2, Kraków 2005, s. 121–136; *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005 (tu między innymi J. Świąch, *Burze wokół*

- kanonu/kanonów, który dokonuje taksonomii kanonów, zwracając uwagę na kanon potencjalny, dostępny, selektywny, oficjalny, osobisty, krytyczny, s. 16–17); „Polonistyka” 2007, nr 5; S. Bortnowski, *Kanon — między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 9–28.
15. M. Rusek, *Stażość i zmiana...* Por. także J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu...*, który pisze między innymi o kanonie jako „gmachu kultury”, „towarze”, „narzędziu socjopolityki”.
 16. Zob. J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1995 (rozdz. „My” i „oni”, czyli stereotypy narodowe w literaturze dziecięcej).
 17. Do dziś nie rozstrzygnięto sporu, jaki wywołała bardzo nowoczesna, „otwarta na świat”, promująca arcydzieła literatury światowej i tolerancję kulturową koncepcja kształcenia literacko-kulturowego zainicjowana przez Agnieszkę Kłakównę serią podręczników *To lubię!* (obejmującej wszystkie etapy edukacji polonistycznej), choć podręcznik ten już pod koniec lat 90. stał się w szkołach bardzo popularny. Jednym z ciekawszych „szkolnych przykładów” tekstów literackich, który wywołał ostatnio burzliwe dyskusje na temat tolerancji kulturowej, stał się *Murzynek Bambo* Juliana Tuwima, interpretowany w dzisiejszych czasach jako tekst rasistowski. Polemikę na ów temat, broniąc intencji moralno-dydaktycznej utworu i będąc przeciwko interpretacji rasistowskiej, podejmuje między innymi M. Inglot w artykule „*Murzynek Bambo*” Juliana Tuwima z perspektywy postkolonializmu i feminizmu, [w:] „*Stare*” i „*nowe*” w literaturze dla dzieci, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010. Zob. także M. Moskalewicz, „*Murzynek Bambo* – czarny, wesoły...”. *Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „*Teksty Drugie*” 2005, nr 1/2.
 18. M. Inglot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim...*, cyt. za: M. Rusek, *Stażość i zmiana...*, s. 47–48.
 19. G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 156–175.
 20. A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884.
 21. [b.a.], *Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży* wydany z zapomogi Kasy Pomocy dla Osób Pracujących na Polu Naukowym imienia D-ra Józefa Malinowskiego, Warszawa 1895.
 22. A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek...*, s. 29.
 23. *Ibidem*, s. 26. Można warto zauważyć, że wbrew krytycznym opiniom na temat fantastyki, pojawiającym się w opracowaniach pedagogów i literaturoznawców okresu pozytywizmu, podręcznik Jadwigi Warnkówny i Jadwigi Chrzęszczewskiej (*Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część wstępna*, Warszawa 1899) zamieszcza kilka przykładów tekstów utrzymanych

w konwencji baśniowej: *Wesele krasnoludków*. Opowiadanie babuni Narczy z Żmichowskiej (s. 197), *Bał u Pani Żaby Jadwigi Chrząszczewskiej* (s. 171–174), *Huk-Puk Adolfa Dygasińskiego* (s. 54). Kilka egzemplifikacji odnaleźć można także w *Wypisach, przykładach i wzorach form prozy i poezji polskiej*. Książce do czytania. Wyd.2, W. Seredyńskiego i A. Dzieduszyckiej (Warszawa 1881), na przykład nieopatrzone nazwiskami autorów *Czarownik i uczeń* (s. 13) i *Ucieczka* (s. 15) czy podanie *Góra pod Rawą* Romana Zmorskiego (s. 10).

24. E. Pieciul-Kamińska, *Słowo od tłumaczki*, [w:] W., J. Grimm, *Baśnie dla dzieci i domu*, il. O. Ubbelohde, t. 2, Poznań 2010, s. 450.
25. Ibidem. Zob. D. Simonides, *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*, [w:] *Baśń i dziecko*, wstęp, wyb. i oprac. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978, s. 114–115. Por. H. Wernic, *Wychowanie dzieci wyłącznie do lat sześciu*, Warszawa 1902, s. 49.
26. [b.a.], *Katalog rozumowany książek...*, poz. 64.
27. Ibidem, poz. 16.
28. A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek...*, s. 45–46.
29. Oto kilka danych potwierdzających przytoczone opinie. Rozdziały zawierające biografie wybitnych postaci opatrzone zostały w podręcznikach tytułami: *Żywoty świętych i życiorysy*, [w:] E. Estkowski, *Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych*, cz. 3, Poznań 1892 (spis treści); czy *Życiorysy*, [w:] *Wypisy dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych* zebrane i ułożone przez dr Karola Mecherzyńskiego, byłego profesora literatury polskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim, Kraków 1890 (spis treści), i uwzględniały między innymi Kazimierza Brodzińskiego, Mikołaja Kopernika, Piotra Skargę, Wita Stwosza, Stanisława Jachowicza, Klementynę z Tańskich Hoffmanową, ks. Karola Antoniewicza, króla Ludwika XIV. Mamy także wiele przykładów biografii świętych: Zofii, Heleny, Wojciecha, Jana Kantego, Stanisława Kostki, Teresy. Praktycyzm i wiedza o świecie pojawiają się w podręcznikach w rozdziałach opatrzonych tytułami: *Zdania i przestrogi i Proza dydaktyczna*, [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych...*(spis treści); czy *Historia naturalna i fizyka*, [w:] E. Estkowski, *Książka do czytania...*, (1892) (spis treści). Autorzy podręczników wprowadzają do wypisów następujące teksty: *O nauce* (p. Ignacego Krasickiego), *O zdrowiu* (z dziełka „*Pamiętka po dobrej matce*” przez Klementynę Tańską), *Praca i nuda* (przez K. Brodzińskiego), *O potrzebie korzystania z czasu* (p. Jana Śniadeckiego), *Krowa roślinna* (z książki „*Puszcza wodna w lesie*”), *Chemia a sprawy życia powszedniego*. II. *Piec a ciało nasze* (podług Bernsteina), *Fosforescencya morza* (z „*Przyjaciela Dzieci*”), *Człowiek w społeczeństwie* (z książki „*Kościół i cywilizacja*”, kardynała Pecci, w

przekładzie Waleriana Kalinki). Z historii naturalnej i fizyki wybrano i „uczytankowano” wiele zagadnień odsyłających do świata fauny i flory (rozdziały Lasy, Drzewa, Drzewo kakaowe, Dąb, Pszczoła, Lew, Niedźwiedź, Żubr, Bóbr, Słoń), zamieszczono teksty informujące młodocianego ucznia o egzotycznych używkach i przyprawach (Cynamon, Herbata, Kawa, Pieprz) czy o nowościach i odkryciach ówczesnej nauki (O elektryczności, O magnetyzmie, O telegrafach, Barometr).

30. Zob. między innymi Wzory prozy zebrane przez Prof. Jana Rymarkiewicza, Poznań 1863; Książka do czytania dla nauki dopełniającej w szkołach ludowych. Część II, Lwów 1888; Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dra Karola Mecherzyńskiego, Kraków 1890; E. Estkowski, Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych, Poznań 1892; F. Próchnicki, M. Baranowski, Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich, t. 1, [kl. V], Lwów 1892; iidem, Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich, t. 2, [kl. VI], Lwów 1894; J. Chrzęszczewska, J. Warnkówna, Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część wstępna, Warszawa 1899, Część pierwsza, Warszawa 1897, Część druga, Warszawa 1898; Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią, Warszawa 1906; zob. też Bibliografia zawartości podręczników do nauki języka polskiego w Galicji doby autonomicznej (1867–1918), oprac. M. Inglot (mpis).
31. Instrukcja Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opatrzona sygnaturą II-26106 (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. 1927, nr 4, poz. 53), cyt. za: G. Leszczyński, Magiczna biblioteka..., s. 159.
32. Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1923 do 1928 włącznie, Warszawa 1929, s. 8–9.
33. G. Leszczyński, Magiczna biblioteka..., s. 160.
34. Ibidem, s. 162.
35. Ibidem.
36. O „ukrytym dorosłym” w literaturze przeznaczonej dla młodego czytelnika pisze między innymi P. Nodelman w książce *The Hidden Adult: Defining Children’s Literature*, Baltimore 2008.