Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VI SECTIO N 2021

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2021.6.231-249

Klasyka literatury dziecięcej. Definicje – ideologie – koncepcje teoretyczne

Classics of Children's Literature: Definitions – Ideologies – Theoretical Concepts

UMCS

Maciej Skowera

Uniwersytet Warszawski
Wydział Polonistyki
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa, Polska

Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy
Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego
Muzeum Książki Dziecięcej
ul. Koszykowa 26/28
00-950 Warszawa, Polska

mgskowera@uw.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-0299-3515

Abstract. The aim of the paper is to present a discussion on the issue of classicality in relation to children's literature and in the context of ideology, as well as to formulate a definition of literary classics for young readers based on socio-cultural and not aesthetic criteria. The author refers to representative examples of Polish and English reflection on the issue and, at the end of the article,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

proposes to define classical works as literary texts that, after many years from their creation, are still subjected to professional and non-professional rereading and various transformations.

Keywords: ideology; definition; literary classics; children's literature; young readers

Abstrakt. Celem artykułu jest zaprezentowanie dyskusji na temat zagadnienia klasyczności w odniesieniu do literatury dziecięcej i w kontekście ideologii, oraz sformułowanie definicji klasyki literackiej dla młodych czytelników i czytelniczek w oparciu o kryteria społeczno-kulturowe, a nie estetyczne. Autor odnosi się do reprezentatywnych przykładów polskiej i anglojęzycznej refleksji nad tym zagadnieniem, a w zakończeniu proponuje, aby za utwory klasyczne uznać teksty literackie, które po wielu latach od powstania są wciąż poddawane profesjonalnej i nieprofesjonalnej relekturze oraz rozmaitym transformacjom.

Słowa kluczowe: ideologia; definicja; klasyka literacka; literatura dziecięca; młodzi czytelnicy i czytelniczki

Jolanta Hartwig-Sosnowska (1987: 24) dowodzi, że dwie powieści Lewisa Carrolla (1865, 1871) o Alicji „w znacznym stopniu wpłynęły na dalszy rozwój literatury oraz […] były na tle ówczesnej twórczości czymś […] zaskakująco, wstrząsająco nowym". Ewa Hearfield (2016: 76) sądzi zaś, że *Przygody Alicji w Krainie Czarów* to lektura, która „zmieniła całkowicie […] krajobraz literatury dziecięcej". Takich stwierdzeń na pozór nie trzeba uzasadniać – funkcjonują one wręcz na zasadzie aksjomatu. Dlaczego jednak w dziejach twórczości dla młodych odbiorców i odbiorczyń szczególne miejsce – jak wykazują obie autorki – zajęła właśnie proza Charlesa Lutwidge'a Dodgsona? Morton N. Cohen, wieloletni badacz dwuksięgu i biograf Carrolla, pisze:

> Krytyka [literacka] dostrzega magię owych książek i próbuje ją wytłumaczyć. Pyta, o czym są te utwory i czemu odniosły uniwersalny sukces. Jaki jest klucz do rzucanego przez nie uroku? Dlaczego są one tak zajmujące i jednocześnie tak enigmatyczne? Jaki czar pozwolił im […] trafić do serc młodszych i starszych czytelników oraz czytelniczek w każdym miejscu i czasie? Próby odpowiedzi na te pytania bombardują nas z każdej strony […], ale […] nie stanowią w tej kwestii żadnej jednoznacznej wykładni. (Cohen 1995: 135)[1]

W epoce wiktoriańskiej powstały przecież inne poczytne opowieści, takie jak baśń literacka *Król Złotej Rzeki* Johna Ruskina (1851) czy robinsonada *Wyspa koralowa* Roberta M. Ballantyne'a (1858). Początkowo – podobnie jak dylogia o Alicji – były one w Anglii niezwykle popularne, a także tłumaczono je na języki obce. Dziś jednak dzieła Ruskina i Ballantyne'a, choć wciąż się je wznawia, stanowią

[1] Jeśli nie podano inaczej, wszystkie tłumaczenia autora artykułu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

w przeważającej mierze materiał badawczy, podczas gdy proza Carrolla przetrwała próbę czasu i jest nadal obecna w powszechnej świadomości. Z tej perspektywy można również analizować na przykład *Czarnoksiężnika ze Szmaragdowego Grodu* L. Franka Bauma (1900) oraz *Piotrusia Pana i Wendy* Jamesa Matthew Barriego (1911), zastanawiając się, dlaczego wciąż wracamy do historii o Krainie Oz i Nibylandii, a nie do innych utworów, które powstały w tym samym okresie.

Wśród głosów podkreślających wyjątkowość dzieł Carrolla, Bauma, Barriego i innych pisarzy oraz pisarek powszechnie uznawanych za klasycznych, na przykład Lucy Maud Montgomery, Alana Alexandra Milne'a, Clive'a Staplesa Lewisa czy Astrid Lindgren, najczęstsze są te, które sytuują się w ramach literaturoznawczej refleksji nad kulturą literacką (Antonik 2017: 408–409), a więc wskazujące na formalne i treściowe aspekty poszczególnych tekstów. Czy jednak taka perspektywa wystarcza, aby stwierdzić, że dane dzieło należy do klasyki literatury dziecięcej? Co to w ogóle znaczy, że dzieło literackie jest klasyczne? Czy decyduje o tym jego treść i forma, wpływ utworu na rozwój określonej gałęzi pisarstwa, a może to, że pojawia się na listach bestsellerów lub w zestawieniach arcydzieł albo wchodzi w skład kanonu lektur szkolnych? Może jest to fakt, że dany tekst jest ciągle obecny w rozmaitych formach w przestrzeni kultury, że stanowi punkt odniesienia dla późniejszych doświadczeń lekturowych i praktyk artystycznych, że jest nieustannie na nowo odczytywany – zarówno przez nieprofesjonalną publiczność, jak i przez badaczy oraz badaczki? Wreszcie dlaczego niektóre dzieła powstałe „dawno, dawno temu" uznajemy za szczególnie ważne, przełomowe – tak bardzo istotne, że po dziś dzień o nich dyskutujemy, reinterpretujemy je i ciągle weryfikujemy sformułowane wcześniej na ich temat tezy? W niniejszym artykule przybliżam rodzime i zagraniczne głosy w dyskusji na temat zjawiska klasyczności w odniesieniu do literatury dziecięcej[2] i w kontekście ideologii[3], starając się określić, jak współcześnie można definiować klasykę literacką dla młodych czytelników i czytelniczek.

Rozpatrując kryteria doboru książek dla najmłodszych, Grażyna Lewandowicz-Nosal (2011: 42) wskazuje, że „klasyka jest niezbędna do rozwoju dziecka", gdyż kreuje przestrzeń spotkania ludzi w różnym wieku oraz tworzy

[2] Literaturę dziecięcą pojmuję jako warunkowany rozmaitymi dyskursami, zmienny w zależności od czasu i miejsca konstrukt społeczno-kulturowy, a więc jako wieloaspektową narrację o dziecku i dzieciństwie oraz o tym, jak dziecko i dzieciństwo mogą i chcą postrzegać ludzie dorośli (Skowera 2017), a także jako „instytucję", która – „zwracając się do tych, których dana kultura w danym czasie uznaje za dzieci – pozwala powiedzieć to i tylko to, co ma być dla nich przeznaczone" (Czabanowska-Wróbel 2013: 13). W podobnym duchu piszą Monika Graban-Pomirska (2015: 94) i Peter Hunt (2008: 62).

[3] Ideologię rozumiem tu jako „zespół poglądów, zazwyczaj także zasad postępowania i haseł, charakterystyczny dla jakiejś grupy społecznej, oparty na określonych wartościach, dotyczący całościowych koncepcji człowieka i/lub życia społecznego" (Puzynina 2008: 20).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

„ciąg pokoleń, ciąg emocjonalny, kulturowy". Następnie badaczka wyjaśnia, jakie dzieła uznaje za klasykę literatury dziecięcej:

> Utwory klasyczne podzieliłabym na dwie grupy. Grupa […] „pierwszego stopnia" to przede wszystkim utwory dla dorosłych „zawłaszczone" w ciągu stuleci przez dzieci oraz klasyka klasyki, czyli teksty Jachowicza, Konopnickiej, Bełzy, Tuwima, Brzechwy, może Or-Otta [sic!], Porazińskiej, Januszewskiej, grupa druga to klasyka „drugiego stopnia", do której zaliczyłabym wiersze bardziej współczesnych poetów, znane jednak od kilku już pokoleń, np. Chotomskiej, Kerna, Papuzińskiej, Doroty Gellner. (tamże: 42)

Choć powyższe rozważania dotyczą grupy tekstów literackich ściśle ograniczonej pod względem wieku hipotetycznej publiczności czytelniczej[4], to dokonana przez Lewandowicz-Nosal selekcja dzieł klasycznych może budzić wątpliwości. Jak jest w owej refleksji pojmowana klasyka, skoro to pojęcie zostaje odniesione do literatury – niemal wyłącznie poezji, tylko polskiej – nowszej (choć nie zawsze najnowszej) i starszej? Także w pracach autorstwa innych badaczy i badaczek jako klasyczne określa się bardzo różne utwory: od tradycyjnych baśni, przez lektury szkolne, po najnowsze bestsellery. Uwidacznia się w ten sposób arbitralność stosowania wspomnianego terminu w odniesieniu do literatury dziecięcej. Na rynku książki w XX i XXI wieku funkcjonowały z kolei – i wciąż funkcjonują – serie, w których nazwach pojawia się słowo *klasyka* lub których kolejne tomy w opisie bądź notach edytorskich określa się mianem klasycznych[5]. Omawiane określenie wydaje się funkcjonować wręcz jako chwyt marketingowy. Zdaniem Marcina Rychlewskiego (2009: 26) „tworząc najróżniejsze »kolekcje arcydzieł« czy »kolekcje klasyki literatury«", wydawcy odwołują się do „pamięci o obiegu »wysokim«", ponieważ same terminy stosowane w nazwach takich serii odsyłają do grupy dzieł „konsekrowanych".

Tę opinię wspierają definicje słownikowe. Według jednej z nich, powtarzającej się z niewielkimi zmianami w kompendiach publikowanych przez Wydawnictwo Naukowe PWN, desygnatem słowa *klasyka* są „dzieła sztuki i literatury z różnych okresów historycznych i stylów, uznane za doskonałe" (Sobol

[4] Autorka poświęca uwagę wyłącznie utworom dla – jak pisze – „małych dzieci", do 3. roku życia (Lewandowicz-Nosal 2011: 11).

[5] Na przykład „Klasyka w Nowych Szatach" (Media Rodzina), „Kolorowa Klasyka" (Greg), „Klasyka z Feniksem" (Skrzat), „Klasyka Baśni i Opowieści" (Buchmann), „Mistrzowie Klasyki Dziecięcej" (Media Rodzina), „Klasyka" (Rytm). Na temat serii wydawniczych ze słowem *klasyka* w nazwie pisze Ryszard Waksmund (2008: 26–27), dziecięce i młodzieżowe serie książkowe jako takie omawia zaś Elżbieta Jamróz-Stolarska (2014).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

1995: 553). Taki sposób rozumienia owego terminu, co ciekawe, nie jest daleki od ujęć prezentowanych w słownikach i encyklopediach sprzed kilku wieków:

> Słownik Akademii Francuskiej z roku 1694 definiuje, że klasyk to „autor starożytny, bardzo uznawany, stanowiący autorytet w dziedzinie, którą się zajmuje", a utwór klasyczny to taki, który „wytrzymał próbę czasu i jest uważany za wzór przez ludzi o dobrym smaku". *Encyklopedia* Diderota (1778) dodaje, że klasycznymi nazywa się „nawet utwory współczesne (*modernes*), które można zalecać jako wzory ze względu na piękność stylu", należy jednak ich szukać tylko „wśród narodów, gdzie rozum osiągnął wysoki stopień kultury" […]. Wieloznaczność terminu *klasyka* zwielokrotniało używanie go w odniesieniu do całej starożytnej kultury grecko-rzymskiej (czy nawet śródziemnomorskiej) lub twórczości ponawiającej jej wzory, do transhistorycznego typu czy stylu twórczości cechującego się jasnością, umiarem emocjonalnym, formą zamkniętą i przeciwstawianego np. romantyzmowi czy manieryzmowi, wreszcie – dla oznaczenia szczytowego okresu danej literatury narodowej. (Markiewicz 2006: 10–11)

W świecie Zachodu kultura dawnych Greków i Rzymian przynajmniej od renesansu bywała traktowana jako wzorzec. Nie powinno więc dziwić, że jeśli ona właśnie jest klasyczna, to klasyczne będą również późniejsze dzieła uznawane za podobne do jej wytworów: harmonijne, proporcjonalne, doskonałe; cechujące się przedniością, wyższością, perfekcją – konotowanymi przez łaciński źródłosłów słowa *klasyk*[6].

Jak pisze Katarzyna Marciniak (2016: 6), „wraz z upływem czasu do antycznych klasyków dołączyli inni twórcy, którzy […] wzbogacili człowieczego ducha. Niemal każdy z nich skorzystał w ogromnej mierze z dziedzictwa klasycznej starożytności, by wspomnieć […] Dantego, Szekspira, Miltona, Woltera, Goethego". W cytowanym opracowaniu badaczka przywołuje jedynie pisarzy dawnych, których dzieła – choć czasami omawiane w szkołach jako lektury – zwykło się klasyfikować jako literaturę uniwersalną. W innym tekście ta sama autorka określa mianem „nowego »klasyka«" (Marciniak 2013: 13) cykl o Harrym Potterze autorstwa J.K. Rowling (1997, 1998, 1999, 2000, 2003, 2005, 2007) – serię przeznaczoną, co prawda, w pierwszej kolejności dla młodych ludzi, ale chętnie czytaną też przez dorosłych (Kostecka i Skowera 2013; Thompson 2016), a przy tym stosunkowo nową. Omawiane zagadnienie, jak dowodzi Marciniak (2016: 11), nie jest bynajmniej oczywiste: „Kwestia klasyczności stała się skomplikowana […] we współczesnej

[6] „Przez wiele wieków brak było poręcznego terminu, który by nazywał […] najwybitniejszych pisarzy. Terminem takim stało się […] określenie »klasyk«. Wyraz *classicus* oznaczał w starożytnym Rzymie obywateli z najwyższej grupy (*classis*) podatników" (Markiewicz 2006: 10–11).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

erze medialnej. Kanoniczne listy przygotowywane przez badaczy i krytyków literackich są coraz częściej zastępowane przez internetowe zestawienia książek, które »trzeba przeczytać«". Podobną refleksję formułuje E. Dean Kolbas (2001: 14), według którego „terminy »klasyczny« i »kanoniczny« używane są w sposób tak luźny i ahistoryczny, że oznaczać mogą cokolwiek – od praktycznie nieznanych utworów do aktualnych bestsellerów" (cyt. za: Markiewicz 2006: 10–11).

Warto podkreślić, że – jak w rozważaniach Marciniak i Kolbasa – klasyczność bywa często łączona z innym pojęciem: kanonicznością. Czy *klasyczny* i *kanoniczny* to zatem synonimy? Henryk Markiewicz (2006: 12) dowodzi, że pierwsze pojęcie, z uwagi na swoją wieloznaczność, stało się semantycznie niedogodne w profesjonalnym użytku, a jego funkcję – polegającą na wskazywaniu tego, co w kulturze szczególnie istotne, arcydzielne, warte zapamiętania itp. – przejęło drugie. Powszechne stosowanie obu terminów oraz liczne opracowania o charakterze słownikowym sugerują wszakże, że pola znaczeniowe tych wyrazów są sobie bliskie, a wręcz częściowo się nakładają. W kontekście pozasakralnym (Guillory 1990: 233) kanon to bowiem, jak czytamy w jednej z definicji,

> […] zbiór tekstów (wypowiedzi, dzieł), które uznaje się za szczególnie wartościowe i reprezentatywne dla danej kultury, warte zapamiętania (utrwalenia), wzorcowe. Kanon dzieł literackich to zespół tekstów współtworzących aktualną tradycję. […] Teksty kanoniczne wyznaczają […] obszar kultury, który uważany jest przez nią samą za obszar wzorcowy, modelowy, wyznaczający centrum kulturowych wartości. (Szczęsna 2002: 127)

Częste są też propozycje uznawania kanonu za zbiór składający się z… utworów klasycznych – mowa tu o popularnym określeniu *kanon klasyki* (Goćkowski 2005: 27–28; Leszczyński 2007: 48–49). Można, co prawda, uznać, że pewne teksty stają się klasyczne oddolnie, wskutek na pozór „naturalnych" procesów historycznokulturowych (Goćkowski 2005: 28), a kanon jest hegemonistycznie formowany (albo wręcz narzucany) przez określone osoby lub instytucje jako skodyfikowana lista dzieł istotnych lub koniecznych dla danej grupy ludzi, jak w przypadku kanonu lektur szkolnych[7]. Autorytarność wydaje mi się jednak wpisana także w każdą decyzję o określeniu jakiegoś utworu mianem klasycznego. Oba pojęcia – klasykę i kanon wraz z ich derywatami – traktuję więc jako bliskoznaczne i nieneutralne.

[7] Rozległe zagadnienie kanonu lektur szkolnych wykracza poza zakres problemowy niniejszego artykułu. Na ten temat – w kontekście polskiego systemu edukacji – piszą między innymi Anna Maria Czernow i Dorota Michułka (2017), Karolina Jędrych (2014) oraz Grażyna Lewandowicz-Nosal (2017).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Skrywają one bowiem za fasadą oczywistości mechanizmy władzy. O tym, co jest klasyczne bądź kanoniczne, decydują wszak osoby panujące nad dyskursem, między innymi badacze i badaczki, których uznaje się za autorytety (tamże: 49). Można wręcz powtórzyć za Przemysławem Czaplińskim, że

> […] w kanonie kwestia uznania wiąże się zawsze z władzą. Może nawet jest tak, że kanon stanowi idealne wcielenie władzy symbolicznej: władzy tej nie sprawuje osoba czy gabinet ministrów, lecz kultura prawomocna. Jeśli nasze wybory życiowe mieszczą się w granicach kultury prawomocnej, wówczas są wartościowe i godne szacunku. Jeśli nasze wybory w tej kulturze się nie mieszczą, wówczas okazujemy się gorsi – ze względu na brak oczytania, złe preferencje lekturowe, niedostatek wiedzy. (za: Bednarek i Gostyński, 2018)

Harold Bloom (2019) w książce *Zachodni kanon. Książki i szkoła epok* analizuje dzieła 26 autorów oraz – znacznie rzadziej – autorek, poszukując w tych tekstach wartości, które uczyniły je – jak twierdzi – kanonicznymi[8]. Badacz dowodzi, że dokonany przezeń wybór nie jest arbitralny, lecz opiera się na niezdefiniowanej „wzniosłości" i „reprezentatywności". Fundamentalne jest w owej refleksji przekonanie, że jedynym zasadnym sposobem lektury jest czytanie zorientowane na zawarte w utworach literackich wartości estetyczne. Bloom odrzuca zatem społeczne, moralne i polityczne konteksty interpretacji i wartościowania twórczości piśmienniczej. Elżbieta Wichrowska (2012a) słusznie zauważa, że na jego liście dominują pisarze mężczyźni, posługujący się językiem angielskim, dodajmy, że przede wszystkim tworzący literaturę realistyczną dla dorosłych. Jest to więc koncepcja nie tylko ekskluzywistyczna w odniesieniu do płci i narodowości, lecz także aetonormatywna[9], imperrealistyczna i zakorzeniona w hołdującym werbalnej hegemonii paradygmacie tekstocentrycznym[10], co skądinąd składa się na

[8] Na liście znaleźli się: William Szekspir, Dante Alighieri, Geoffrey Chaucer, Miguel de Cervantes, Michel de Montaigne, Molier, John Milton, Samuel Johnson, Johann Wolfgang von Goethe, William Wordsworth, Jane Austen, Walt Whitman, Emily Dickinson, Karol Dickens, George Eliot, Lew Tołstoj, Henryk Ibsen, Zygmunt Freud, Marcel Proust, James Joyce, Virginia Woolf, Franz Kafka, Jorge Luis Borges, Pablo Neruda, Fernando Pessoa, Samuel Beckett.

[9] *Aetonormatywność* (*aetonormativity*, od łac. *aetas* 'wiek') to pojęcie nawiązujące do znanego ze studiów queerowych określenia *heteronormatywność*, oznaczające uznawanie dorosłości za normę (tak jak w odniesieniu do orientacji psychoseksualnej rzekomą normą miałaby być heteroseksualność) przy jednoczesnym, często nieświadomym dla podmiotu, deprecjonowaniu dziecięcości jako stanu nienormatywnego (Nikolajeva 2010: 8). Stosowany tu przekład terminu zaproponowała Adrianna Zabrzewska (2019: 66).

[10] Hegemonia werbalna „w szczególny sposób legitymizuje kładący się cieniem na badaniach nad światami fikcyjnymi dyskurs imperrealistyczny. Co znamienne, […] nie jest to zarzut

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

konserwatywną literaturoznawczą ideologię, dominującą również w badaniach polskich. Wspomniana badaczka jednocześnie broni pewnych aspektów tego katalogu, dowodząc, że potwierdza go – to określenie nie zostaje zdefiniowane ani poparte badaniami – rzekoma „realna wspólnota lektur" (tamże: 14–15). Czyich lektur? Jaka wspólnota? – moglibyśmy spytać.

Inga Iwasiów (2005: 7) pisze z przekąsem, że dla Blooma „to, co niewpisane w kanon przez tradycję (po części: przez niego samego), jest »nie wiadomo czym«". Andrzej Skrendo (2005: 71) uważa zaś, że fundamentalnego elementu tezy wyłożonej w *Zachodnim kanonie*, czyli konieczności estetycznego wartościowania dzieł literackich, nie da się obronić w kontekście przyjętej przez Blooma perspektywy jednostkowej, gdyż „odwołuje się [on] do swego doświadczenia i własnych preferencji", a z tego powodu „rezultaty jego poczynań wydają się szczególnie podejrzane". Badacz konstatuje, że owa wizja kanonu Zachodu „nie jest ani kanoniczna, ani zachodnia […], lecz stanowi co najwyżej listę lektur samego Blooma (czy też prekursorów, którzy go wybrali)" (tamże). Koncepcja amerykańskiego badacza mieści się w ramach estetycznej refleksji nad omawianym zagadnieniem (Kümmerling-Meibauer i Müller 2017: 2) i jest istotnym elementem „wojen o kanon" prowadzonych od lat 60. XX wieku przez zachodnie środowisko naukowe, które do Polski dotarły z opóźnieniem po 1989 roku (Iwasiów 2005: 7). Rozprawa Blooma jest przy tym sformułowaną z pozycji konserwatywnych odpowiedzią na socjokulturowe postulaty wysuwane w owej dyskusji – postulaty skupiające się na ujawnianiu nieodzownej dla procesów kanonizacyjnych maszynerii władzy i inspirowane poststrukturalistycznymi przewartościowaniami literatury i kultury (tamże; Wichrowska 2012a: 11–12).

Zwrot tożsamościowy w naukach humanistycznych i wynikające zeń wzmożone krytyczne zainteresowanie podmiotowością sprawiły, że w refleksji znacznej części intelektualistów i intelektualistek, początkowo zwłaszcza tych z kręgu anglosaskiego, szczególnie ważne miejsce zajęły pozaestetyczne uwarunkowania tworzenia kanonu – choćby te natury społecznej, na przykład czynniki związane z takimi kategoriami, jak kulturowa hegemonia płci lub koloru skóry (Wichrowska 2012a: 11), a także orientacji psychoseksualnej. Doprowadziło to do rozbicia wiary

względem samej prozy czy poetyki realistycznej – lecz sposobu jej teoretyzowania, sytuującego w centrum refleksji znak, słowo i pismo, a dopiero na jej peryferiach alokującego to, co za pomocą tych jakości jest oznaczane, opowiadane i spisywane, w tym także przecież i świat […]. Hegemonia werbalna, bliska paradygmatowi tekstocentrycznemu (*text-centered*) w zakresie jej ekskluzywistycznego przedkładania wagi przekazu słownego ponad ikoniczny, służyłaby […] utrzymaniu zróżnicowania w obrębie opozycji binarnych pomiędzy słowem a obrazem, jak chociażby w parach: literacki – pozaliteracki, tekstowy – pozatekstowy, tekstualny – paratekstualny, werbalny – wizualny" (Maj 2017: 20–21).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

w „istnienie w humanistyce estetycznych i moralnych uniwersalnych wartości" (tamże: 12). Jak „jednorodna, koherentna koncepcja tradycji/tożsamości" została zastąpiona przez języki wyrażające „różnorodność, prawo jednostki do indywidualnych wyborów, poszanowanie wielości kultur/stylów życia, estetyk, opcji politycznych" (Iwasiów 2005: 7), tak idea jednego, uniwersalnego kanonu została podważona. Pojawiły się pytania o to, czym jest kanon, kto i na jakich zasadach go formuje oraz jakie sensy natury ideologicznej skrywa to pojęcie. Współcześnie coraz częściej przyjmuje się liberalną zasadę *pluralis*, wielości kanonów, a także antykanonów i kanonów alternatywnych: feministycznego, nieheteronormatywnego czy odnoszącego się do określonej „literatury mniejszej" (tamże; Wichrowska 2012a: 11) – w teorii jako taką literaturę, oczywiście z pewnymi zastrzeżeniami, można też pojmować twórczość dla młodych odbiorców i odbiorczyń.

Jak wszakże wykazuje Susan Honeyman (2005: 8), „mimo wprowadzenia polityki tożsamości do literackiego *curriculum* nie udało się dotychczas zwrócić należytej uwagi na czynnik wieku [hipotetycznej publiczności czytelniczej – M.S.]". Rzeczywiście tak jest. Utwory dziecięce rzadko pojawiają się w ogólnych, nawet najbardziej zróżnicowanych pod względem zawartości zestawieniach utworów klasycznych i kanonicznych, tak jakby w istocie nie zasługiwały na ów status, jakby były kulturowym „Kopciuszkiem" (Aleksandrzak 1968; Kuliczkowska 1970; Ługowska 2019; Slavova 2012). Inaczej niż – do pewnego stopnia – na przykład literatura kobieca, twórczość dla dzieci często nie jest w stanie przebić swoistego „szklanego sufitu", jej teksty z rzadka są więc traktowane jako równie klasyczne/kanoniczne co dzieła zaliczane do literatury dla dorosłych (Waksmund 2008: 26), co można uznać za element aetonormatywności przesiąkającej powszechne myślenie. Sytuację potwierdza fakt, że w polskojęzycznych tomach zbiorowych poświęconych zjawisku kanonu beletrystyka dla dzieci zajmuje miejsce marginalne. W monografii *Europejski kanon literacki* (Wichrowska 2012b) odniesienia do niej pojawiają się jedynie pretekstowo w kilku tekstach, a w zbiorze *Kanon i obrzeża* (Iwasiów i Czerska 2005) literaturze dziecięcej, a konkretnie cyklowi *Harry Potter*, poświęcono zaledwie jeden rozdział (Ciciak 2005).

Czyżby zatem zachodni kanon był wyłącznie „kanonem dla dorosłych", zgodnie z tytułem eseju Stefana Chwina (2012)? Takie stwierdzenie jest nazbyt upraszczające. W XX i XXI wieku funkcjonowały przecież i nadal funkcjonują, jak wiemy, serie wydawnicze mające słowa *klasyka* i *kanon* w nazwach, tworzy się specjalne zestawienia klasycznych i kanonicznych utworów dla młodych[11], a w powszechnym dyskursie nierzadko jakiś tekst określa się którymś z tych dwóch mian – tyle

[11] Na przykład Kanon Książek dla Dzieci i Młodzieży „Gazety Wyborczej" (zob. szerzej: Lewandowicz-Nosal 2017).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

tylko, że najczęściej owe dzieła nie są rozpatrywane w sąsiedztwie literatury bezprzymiotnikowej, tylko w obrębie swoistego kulturowego „getta" (Leszczyński 2003: 25; zob. także Buliński 2003). Zdarzają się jednak wyjątki, na przykład wśród dzieł wyłonionych jako „Kanon na koniec wieku" w plebiscycie „Rzeczpospolitej", ogłoszonym na przełomie XX i XXI stulecia, obok prozy Jamesa Joyce'a, Umberta Eco czy Witolda Gombrowicza znalazły się między innymi opowieści o Kubusiu Puchatku autorstwa Milne'a (1926, 1928). Czasami literatura dziecięca wchodzi też w skład ogólnych serii wydawniczych mających ambicje klasycyzujące, jak np. „Biblioteka Arcydzieł (*Przygody Robinsona Kruzoe*, *Podróże Guliwera*, *Księga dżungli*) czy Biblioteka Klasyki Polskiej i Obcej (*Dziadek do orzechów* w *Opowiadaniach* E.T.A. Hoffmanna, *Baśnie* H.Ch. Andersena, *Chłopcy z Placu Broni*, *W pustyni i w puszczy*)" (Waksmund 2008: 26).

Nie zmienia to faktu, że teksty literatury dziecięcej stają się klasyczne przede wszystkim w obrębie swojej własnej dziedziny. Stąd też często w odniesieniu do nich stosuje się – nie tylko w tytułach serii – takie określenia, jak *klasyka dziecięca* oraz *kanon dla dzieci i młodzieży*, podkreślając tym samym odrębność takich tekstów od twórczości uniwersalnej (i mimowolnie powtarzając tezy o „osobności" literatury „czwartej", sformułowane przed laty przez Jerzego Cieślikowskiego [1985]; mam świadomość, że w niniejszym artykule sam wpadam w tę pułapkę). Uobecnia się tu „niewidzialność" społecznych reguł, które warunkują kształt kanonu – reguł, które w tym przypadku wiążą się z traktowaniem dzieciństwa jako „gorszego" etapu życia niż dorosłość, a dzieci – jako mniej ważnych niż ludzie dojrzali. O owej „niewidzialności" założeń znajdujących się u podstaw procesów kanonizacyjnych tak mówi Czapliński w rozmowie z Joanną Bednarek i Dawidem Gostyńskim:

> […] kanon to dziwna góra lodowa. W trzech znaczeniach: po pierwsze, jest znakiem orientacyjnym w bezkresie; po drugie, jest tworem odpornym na najtwardsze ataki; po trzecie, to co widać (w kanonie i w górze lodowej), jest mniej ważne od tego, co niewidoczne. A dziwność tej góry polega na tym, że choć stworzona przez ludzi – przez niezliczone pokolenia zamieszkujące różne przestrzenie i różne epoki – stała się od ludzi silniejsza […]. Kiedy w kontekście literatury bądź jakiejkolwiek innej dziedziny sztuki rozmawiamy o kanonie, zdecydowana większość ludzi koncentruje się na wierzchołku góry lodowej: na tym, co jest najważniejszym, wybranym niegdyś, zatwierdzonym przez rozmaite instytucje, włączonym przede wszystkim do edukacji, dobrze funkcjonującym w transmisji pokoleniowej zbiorze dzieł muzycznych, malarskich, filmowych, literackich… Kiedy ktoś pyta „Co to jest kanon literacki?", w odpowiedzi sięgamy po Ajschylosa, Sofoklesa, Homera, Wergiliusza, Dantego, Mickiewicza, Joyce'a etc. […] zbiór

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

> dzieł to wierzchołek – ledwo wystająca ponad powierzchnię wody część kanonu, który rozumiem jako instytucję życia społecznego. Kanon pojmowany jako zbiór najwybitniejszych dzieł jest zatem pochodną ukrytych przed naszym okiem reguł funkcjonowania całego życia społecznego. Jeśli ograniczamy rozmowę o kanonie do zbioru dzieł, to rozmawiamy tylko o widzialnej jego cząstce. Niebezpieczne i fascynujące jest to, czego nie widać. (Bednarek i Gostyński 2018)

Kwestia tego, czy i dlaczego dane dzieło dla młodych czytelników i czytelniczek „należy" postrzegać jako klasyczne bądź kanoniczne, jest współcześnie tak samo problematyczna, jak w przypadku literatury ogólnej. „Dawno, dawno temu (a były to bardzo dobre czasy) naukowe życie było stosunkowo proste" – tymi słowami rozpoczyna się tekst Petera Hunta (2014: 9) na temat klasyki i kanonu/kanonów literatury dziecięcej. Autor zauważa, że „prepostmodernistyczne", „prepoststrukturalistyczne" definicje przywołanych określeń, także te skupiające się na twórczości dla młodej publiczności, były nieskomplikowane, „przezroczyste" i apelowały do prawd i wartości, które uznawano powszechnie za uniwersalne. Dowodzi, że w istocie takie definicje sprowadzały się – w duchu Thomasa Stearnsa Eliota (1957) i Franka Raymonda Leavisa (1963) – do stwierdzenia, iż „utwory klasyczne (i kanony, w które te się formowały) to książki, co do których zgodzono się, że są doskonałe" (Hunt 2014: 11). Współcześnie, po wspomnianych już dyskusjach dotyczących pozaestetycznych uwarunkowań klasyczności/kanoniczności, trzeba spytać, kto się „zgodził" i co znaczy „doskonałe". Sytuacja jest wszak nieco odmienna od tej właściwej dla literatury bezprzymiotnikowej. Słowo *doskonałość* także tutaj jest elementem autorytarnego, ekskluzywnego dyskursu osób i grup decydujących o tym, co jest klasyczne i kanoniczne – ale w tym przypadku są to przede wszystkim dorośli.

W dobie coraz częstszych postulatów dotyczących potrzeby uwzględnienia głosów młodych ludzi w procesie formowania kanonu (Chawar i in. 2018; Deszcz-Tryhubczak i Marecki 2018; Deszcz-Tryhubczak i in., 2019) idea klasyki literatury dziecięcej jako adulto- i tekstocentrycznej konstrukcji może więc jawić się jako nieuniwersalna, przestarzała czy nawet – by odwołać się do tytułu rozprawy Jacqueline Rose (1984) – „niemożliwa" do zaistnienia w powszechnie akceptowalnej postaci. Biorąc to wszystko pod uwagę, „trudno jest – pisze Hunt (2014: 11) – całkowicie zanegować istnienie dziecięcej klasyki". Pewne utwory są wciąż poddawane dyskusjom i reinterpretacjom. Intuicyjnie, jak sądzę, wiemy – jako dorośli! – że dany tekst kultury „powinien" być uznawany za klasyczny lub kanoniczny, a zapewne znacznie trudniej byłoby nam ułożyć listę tych bezdyskusyjnie „nieklasycznych". Być może po prostu o takich dziełach zapominamy, znajdując się pod przemożnym wpływem kultury uprzywilejowującej to, co kanoniczne?

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Dochodzi do tego, oczywiście, kwestia klasyki narodowej – nawiasem mówiąc, tekst kanoniczny dla określonej nacji nie musi być taki dla kogoś reprezentującego całkowicie inne pod tym względem audytorium. Klasykiem narodowym może być w Polsce na przykład *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy (1946), która wszakże – jak wiele utworów z obrębu „małych literatur"[12] – raczej nie zostanie uznana powszechnie za część uniwersalnej klasyki Zachodu. Choć do ponadnarodowego kanonu literatury dziecięcej, nawet rozpatrywanego w konserwatywny sposób – jako kolekcja dzieł o wyjątkowych walorach artystycznych, trafiają teksty reprezentujące „małe literatury" (Czabanowska-Wróbel 2016: 7), na przykład utwory szwedzkie (jak powieści Astrid Lindgren), duńskie (baśnie Hansa Christiana Andersena), to prym wiedzie w tym zakresie – w większym bodaj stopniu, niż dzieje się to w odniesieniu do twórczości dla dorosłych – proza (znacznie rzadziej zaś poezja, a w nikłym stopniu – dramat) w języku angielskim.

W trzeciej edycji antologii *Classics of Children's Literature* Johna W. Griffitha i Charlesa H. Freya (1992: V) – wydanej w USA i Kanadzie, ale mającej odnosić się, zgodnie z deklaracją autorów, do „dziecięcej klasyki w tradycji Zachodu" – wśród pisarzy i pisarek, których dzieła uznano za kanoniczne, pojawiają się:

- tworzący w języku francuskim Jeanne-Marie Leprince de Beaumont i Charles Perrault,
- w niemieckim: bracia Grimm i Heinrich Hoffman,
- w duńskim: Hans Christian Andersen,
- w norweskim: Peter Asbjørnsen i Jørgen Moe,
- w angielskim zaś John Newbery, Charles Dickens, Edward Lear, John Ruskin, Louisa May Alcott, Lewis Carroll, Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Joseph Jacobs, L. Frank Baum, J.M. Barrie, Rudyard Kipling, Betrix Potter i Laura Ingalls Wilder (tamże).

Można oczywiście wysunąć liczne zarzuty dotyczące kryteriów powyższej selekcji klasycznych autorów i autorek, także związane z nieuwzględnieniem wielu innych twórców i twórczyń anglojęzycznych, by wymienić już przywołanych Milne'a, Montgomery i Lewisa. Uwagę zwraca wszakże bardzo wyraźna dominacja piśmiennictwa anglosaskiego, które zdaje się mieć tak wielką siłę oddziaływania, że determinuje kształt myślenia o światowym/globalnym (Czabanowska-Wróbel 2016) kanonie literackim dla młodych odbiorców i odbiorczyń (dodajmy, że wiele języków i narodów w ogóle nie jest tu reprezentowanych). Stąd też nie dziwi, że w katalogach klasycznych pozycji dla dzieci nie zawsze znajduje się, jak wyżej, miejsce choćby dla Carlo Collodiego, za to

[12] Określenie zaczerpnięte z książki Moniki Woźniak, Katarzyny Biernackiej-Licznar i Bogumiły Staniów (2014).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

w większości przypadków, również w książce Griffitha i Freya, uwzględnia się na przykład Carrolla, Barriego, Bauma[13]. Powszechne pojmowanie dzieł tych pisarzy jako wchodzących w skład światowej klasyki literatury dziecięcej wynika w pewnej mierze z zawartości znaczeniowej i estetyki samych tekstów, ale wydaje się, że nie tylko stąd. Anna Czabanowska-Wróbel pisze:

> Co stanowi czynnik nadawania prestiżu i konsekrowania światowych książek dziecięcych? Czy decyduje tu „niewidzialna ręka rynku" czy instytucjonalne autorytety? […] Bez względu na odpowiedzi, jakich udzielimy, trzeba uznać, że w świecie „małych" książek nie ma mowy o stosowaniu kryteriów wyłącznie artystycznych. (tamże: 8)

Z zacytowanych słów wynika, że w ujęciu badaczki o renomie, ponadczasowości i wreszcie o kanoniczności danego utworu dziecięcego decydują względy pozatekstowe, co zbliża jej rozważania do rozpoznań czynionych na polu socjologii literatury (Antonik 2017; Mencwel 1977; Owczarek 2001; Rychlewski 2013; Żółkiewski 1979).

Zgadzam się z przywołaną autorką. Uważam, że określając pewne dzieła jako klasyczne, trzeba odwoływać się nie tyle do wcześniej wyrażonych, a nieskomentowanych szerzej opinii na ten temat, ale też nie tyle do estetycznego wartościowania poszczególnych utworów, ile do szerszej obecności tych ostatnich w naszej świadomości i kulturze. Podzielam zdanie Victora Watsona (1994: 36), że klasyka literatury dziecięcej to niekoniecznie arcydzieła (przecież nawet najznakomitszy tekst nie musi być jednocześnie kanoniczny), lecz utwory, które – mimo wielu lat od ich powstania oraz licznych przewartościowań literatury i kultury motywowanych kolejnymi „zwrotami" w humanistyce i w potocznym myśleniu – są wciąż popularne; „książki, których nasza […] świadomość nie zostawia samym sobie. Nieustająco przerabiamy i czytamy je na nowo". Ta refleksja, oparta na kryteriach społeczno-kulturowych, a nie estetycznych, jest bliska rozpoznaniom Grzegorza Leszczyńskiego (2007) i Ryszarda Waksmunda

[13] W stosunku do uznawania dzieł tych pisarzy za klasyczne można sformułować zarzut o autorytatywność i tendencyjność, jako że taki dobór nazwisk odpowiada konserwatywnym ujęciom klasyki – są to nie tylko pisarze anglojęzyczni, lecz także „martwi biali mężczyźni" (*dead white men*). Ta fraza odnosi się do „amerykańskich i europejskich mężczyzn, którzy odegrali znaczącą rolę w […] kulturze" i bywa „stosowana w szyderczy lub ironiczny sposób" w odniesieniu do kulturowej dominacji wspomnianej grupy (Pulera 2004: 197). Grzegorz Mazurkiewicz (2011: 171) dodaje, że to sformułowanie „pojawiło się w tekstach krytycznych wobec zastanej rzeczywistości społecznej utrwalającej władzę tradycyjnych autorytetów – najczęściej nieżyjących już Europejczyków lub Amerykanów".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

(2008). Skupia się ona zarówno na tradycyjnie pojmowanym tekście, przyswajanym przez różne audytoria na drodze kolejnych, zdywersyfikowanych aktów lektury (pierwszej i powtórnej, w dzieciństwie i w życiu dorosłym, nieprofesjonalnej i specjalistycznej), jak i na późniejszej obecności danej narracji oraz jej poszczególnych elementów w nowych dziełach – co istotne, nie tylko literackich i nie tylko tych dla dzieci.

Za dziecięcą klasykę uznaję zatem utwory lokalizowane w ramach literatury dziecięcej (takie, którym przypisuje się lub przypisywało się dziecięcy adres odbiorczy i które funkcjonują bądź funkcjonowały w obrębie dziecięcej publiczności literackiej)[14], które po wielu latach od powstania są wciąż czytelniczo żywe (niekoniecznie w obiegu dziecięcym) i/lub nieustannie powracają w kulturze w rozmaitych formach, nie ustępując pod tym względem twórczości uznawanej za dorosłą. Zakładam więc, że tekst klasyczny jest poddawany ciągłej profesjonalnej i nieprofesjonalnej relekturze i różnomedialnym transformacjom – na zasadzie transtekstualnej, zwłaszcza inter- i hipertekstualnej (Genette 2014), oraz transfikcjonalnej (Saint-Gelais 2011). Taka perspektywa – bez wątpienia sugerująca, by otwierające niniejsze rozważania *Przygody Alicji…* uznać za książkę ze wszech miar klasyczną – pozwala na wykraczające poza tekstocentryczność traktowanie opowieści zakorzenionych w zbiorowej świadomości jako swoistych struktur wyobrażeniowych, czyli funkcjonujących w kulturowym imaginarium produktów rozlicznych narracji na temat owych tekstów, wiązek wielu poglądów dotyczących konkretnych dzieł, a także na badanie, co ich ciągła obecność w kulturze, również popularnej, mówi o naszym podejściu do dziecka i dzieciństwa, dorosłego i dorosłości, literatury dziecięcej i twórczości dla dorosłych.

Dlaczego zatem wracamy do klasyki, niekoniecznie do samego tekstu oryginalnego, lecz na przykład do jego adaptacji lub renarracji? Otóż dlatego, że nawet jeśli nie przeczytaliśmy nigdy (czy to jako dzieci, czy później) na przykład utworu Carrolla, to w jakiś sposób doskonale tę historię znamy – lub myślimy, że znamy. Jak ujmuje to Deborah Stevenson (1997: 126): „Nie musisz czytać *Alicji*, ale jeśli nie zdajesz sobie sprawy, że to dziecięcy klasyk, uznają cię za kulturowego analfabetę".

[14] Niektórzy badacze i badaczki (zob. Flynn 1997; Hunt 1996) uznają wręcz, że powstałe wieki temu utwory łączone w momencie swej publikacji z dziecięcym audytorium są tak różne od współczesnej produkcji literackiej dla młodych ludzi (co wynika z faktu, że dzieciństwo dawne i współczesne diametralnie się od siebie różni), iż powinno się w teorii i praktyce naukowej odróżniać „historyczną literaturę dziecięcą", czyli „książki, które były dla dzieci", od „współczesnej literatury dziecięcej", a więc „książek, które odnoszą się do modeli dzieciństwa charakterystycznych dla współczesności lub jakoś się z tymi modelami wiążą" (Hunt 2011: 43).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

BIBLIOGRAFIA

Literatura

Aleksandrzak, S. (red.). (1968). *Kim jesteś, Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Antonik, D. (2017). Twórczość literacka w pejzażu medialnym. O społecznym życiu literatury. *Teksty Drugie*, nr 1, 405–420, DOI: https://doi.org/10.18318/td.2017.1.32.

Ballantyne, R.M. (1858). *The Coral Island: A Tale of the Pacific Ocean*. London: T. Nelson & Sons.

Barrie, J.M. (1911). *Peter and Wendy*. London: Hodder & Stoughton.

Baum, L.F. (1900). *The Wonderful Wizard of Oz*. Chicago: George M. Hill.

Bloom, H. (2019). *Zachodni kanon. Książki i szkoła epok*. Przeł. B. Baran, M. Szczubiałka. Warszawa: Aletheia.

Brzechwa, J. (1946). *Akademia Pana Kleksa*. Warszawa.

Buliński, T. (2003). Dzieciństwo jako getto. Nowożytny obraz dziecka. *Dziecko Krzywdzone*, t. 2(3), 46–62.

Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Macmillan.

Carroll, L. (1871). *Through the Looking Glass, and what Alice Found There*. London: Macmillan.

Chawar, E., Deszcz-Tryhubczak, J., Kowalska, K., Maniakowska, O., Marecki, M., …, Sikora, D. (2018). Children's voices in the Polish canon wars: Participatory research in action. *International Research in Children's Literature*, vol. 11(2), 111–131.

Chwin, S. (2012). Europa i kanon dla dorosłych. W: E. Wichrowska (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku* (s. 57–61). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Ciciak, A. (2005). Harry Potter a lektury szkolne. Uczeń w multimedialnej pajęczynie. W: I. Iwasiów, T. Czerska (red.), *Kanon i obrzeża* (s. 349–362). Kraków: Universitas.

Cieślikowski, J. (1985). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Cohen, M.N. (1995). *Lewis Carroll: A Biography*. London: Macmillan.

Czabanowska-Wróbel, A. (2013). [Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej. *Teksty Drugie*, nr 5, 13–24.

Czabanowska-Wróbel, A. (2016). Literatura dziecięca – pomiędzy literaturą światową i globalną. *Wielogłos*, t. 27(1), 1–15.

Czernow, A.M., Michułka, D. (2017). Historical twists and turns in the Polish canon of children's literature. W: B. Kümmerling-Meibauer, A. Müller (eds.), *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature* (s. 85–102). New York – London: Routledge.

Deszcz-Tryhubczak, J., Marecki, M. (2018). Whose Canon? The Absence of Children's Voices in the Polish Canon Battle. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 11(1), 81–87, DOI: https://doi.org/10.1353/hcy.2018.0009.

Deszcz-Tryhubczak, J., Marecki, M., Chawar, E., Kaczkowska, M., Kowalska, K., …, Pszczołowski, E. (2019). Productive Remembering of Childhood: Child–Adult Memory-Work with the School Literary Canon. *Humanities*, vol. 8(2), 74, DOI: https://doi.org/10.3390/h8020074.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Eliot, T.S. (1957). What is a classic? W: *On Poetry and Poets* (s. 53–71). London: Faber & Faber.

Flynn, R. (1997). The Intersection of Children's Literature and Childhood Studies. *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 22(3), 143–145, DOI: https://doi.org/10.1353/chq.0.1160.

Genette, G. (2014). *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*. Przeł. T. Stróżyński, A. Milecki. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Gońkowski, J. (2005). Mozaika kultur europejskich. *Forum Politologiczne*, t. 2, 19–40.

Graban-Pomirska, M. (2015). Nie tylko Kopernik. Życiorysy wybitnych kobiet w książkach dla dzieci i młodzieży. W: B. Olszewska, O. Pajączkowski, L. Urbańczyk (red.), *„Stare" i „nowe" w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie* (s. 93–101). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Griffith, J.W., Frey, C.H. (eds.). (1992). *Classics of Children's Literature*. New York – Toronto: Macmillan.

Guillory, J. (1990). Canon. W: F. Lentricchia, T. McLaughin (eds.), *Critical Terms for Literary Studies* (s. 233–249). Chicago–London: University of Chicago Press.

Hartwig-Sosnowska, J. (1987). Alicja. Po drugiej stronie snu. W: *Wyobraźnia bez granic* (s. 23–48). Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Hearfield, E. (2016). Lewis Carroll i Alicja. W 150. rocznicę publikacji *Alicji w Krainie Czarów*. *Nowa Dekada Krakowska*, t. 25(1–2), 76–87.

Honeyman, S. (2005). *Elusive Childhood: Impossible Representations in Modern Fiction*. Columbus: Ohio State University Press.

Hunt, P. (1996). Passing on the Past: The Problem of Books That Are for Children and That Were for Children. *Children's Literature Association Quarterly*, vol. 21(4), 200–202, DOI: https://doi.org/10.1353/chq.0.1207.

Hunt, P. (2008). Literatura dla dzieci a dzieciństwo. Przeł. M. Kościelniak. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 61–83). Kraków: WAM.

Hunt, P. (2011). Children's literature. W: P. Nel, L. Paul (eds.), *Keywords for Children's Literature* (s. 42–47). New York – London: New York University Press.

Hunt, P. (2014). The classic and the canon in children's literature. W: C. Butler, K. Reynolds (eds.), *Modern Children's Literature: An Introduction* (s. 9–23). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Iwasiów, I. (2005). Wstęp. W: I. Iwasiów, T. Czerska (red.), *Kanon i obrzeża* (s. 7–9). Kraków: Universitas.

Iwasiów, I., Czerska, T. (red.). (2005). *Kanon i obrzeża*. Kraków: Universitas.

Jamróz-Stolarska, E. (2014). *Serie literackie dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1989. Produkcja wydawnicza i ukształtowanie edytorskie*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Jędrych, K. (2014). Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989. W: K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (T. 4; s. 205–224). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kolbas, D.E. (2001). *Critical Theory and the Literary Canon*. Boulder: Westview.

Kostecka, W., Skowera, M. (2013). Wstęp. W: W. Kostecka, M. Skowera (red.), *Harry Potter. Fenomen społeczny – zjawisko literackie – ikona popkultury* (s. 7–13). Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Kuliczkowska, K. (1970). „Kopciuszek" i kompleksy. W: *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży* (s. 29–34). Warszawa: Nasza Księgarnia.

Kümmerling-Meibauer, B., Müller, A. (2017). Introduction: Canon studies and children's literature. W: B. Kümmerling-Meibauer, A. Müller (eds.), *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature* (s. 1–14). New York – London: Routledge.

Leavis, F.R. (1963). *The Great Tradition: George Eliot, Henry James, Joseph Conrad*. New York: New York University Press.

Leszczyński, G. (2003). *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*. Warszawa: CEBiD im. Heleny Radlińskiej.

Leszczyński, G. (2007). Kanon – pojęcie i sprzeczności. W: *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku* (s. 157–164). Warszawa: CEBiD im. Heleny Radlińskiej.

Lewandowicz-Nosal, G. (2011). *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Lewandowicz-Nosal, G. (2017). Między „starym" a „nowym". Kanon nie tylko lektur szkolnych – dyskusje, polemiki, propozycje. W: K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży* (T. 5; s. 17–32). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ługowska, J. (2019). „Wielka zabawa" jako odpowiedź na „kompleks Kopciuszka". *Filoteknos*, t. 9, 40–47.

Maj, K.M. (2017). Światy poza światem. Od świata przedstawionego do narracji światocentrycznej. W: K. Olkusz, K.M. Maj (red.), *Narracje fantastyczne* (s. 15–59). Kraków: Ośrodek Badawczy Facta Ficta.

Marciniak, K. (2013). Foreword. W: E. Olechowska, J. Kłos, K. Marciniak, M. Kucharski (eds.), *Polish Literature for Children and Young Adults Inspired by Classical Antiquity: A Catalogue* (s. 9–17). Warsaw: Faculty of "Artes Liberales", University of Warsaw.

Marciniak, K. (2016). What is a classic… for children and young adults? W: K. Marciniak (ed.), *Our Mythical Childhood… The Classics and Literature for Children and Young Adults* (s. 1–26). Leiden–Boston: Brill.

Markiewicz, H. (2006). O kanonach literatury. *Przegląd Humanistyczny*, t. 50(5–6), 9–22.

Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mencwel, A. (red.). (1977). *W kręgu socjologii literatury*. Warszawa: PIW.

Milne, A.A. (1926). *Winnie-the-Pooh*. London: Methuen.

Milne, A.A. (1928). *The House at Pooh Corner*. London: Methuen.

Nikolajeva, M. (2010). *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York – London: Routledge.

Owczarek, B. (2001). Problemy i orientacje socjologii literatury. W: D. Ulicka (red.), *Literatura, teoria, metodologia* (s. 256–278). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Pulera, D.J. (2004). *Sharing the Dream: White Males in Multicultural America*. New York – London: Continuum.

Puzynina, J. (2008). Ideologia w języku polskim. *Oblicza Komunikacji*, t. 1, 13–22.

Rose, J. (1984). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Rowling, J.K. (1997). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter and the prisoner of Azkaban*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (2003). *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (2005). *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. London: Bloomsbury.
Rowling, J.K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury.
Ruskin, J. (1851). *The King of the Golden River*. London: Smith, Elder & Co.
Rychlewski, M. (2009). Obiegi wydawnicze a współczesny rynek książki w Polsce. *Teksty Drugie*, nr 1–2, 252–268.
Rychlewski, M. (2013). *Książka jako towar. Książka jako znak. Studia z socjologii literatury*. Gdańsk: WN Katedra.
Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*. Paris: Seuil.
Skowera, M. (2017). Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorosłości. Literatura dziecięca jako konstrukt. *Jednak Książki*, nr 7, 13–29.
Skrendo, A. (2005). Kanon i lektura. W: I. Iwasiów, T. Czerska (red.), *Kanon i obrzeża* (s. 65–74). Kraków: Universitas.
Slavova, M. (2012). Kopciuszek czy księżniczka? Teoretyczne modele badania literatury dziecięcej. Przeł. N. Staffa, R. Waksmund. *Filoteknos*, t. 5, 229–235.
Sobol, E. (red.). (1995). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
Stevenson, D. (1997). Sentiment and Significance: The Impossibility of Recovery in the Children's Literature Canon, or the Drowning of *The Water Babies*. *The Lion and the Unicorn*, vol. 21(1), 112–130, DOI: https://doi.org/10.1353/uni.1997.0010.
Szczęsna, E. (red.). (2002). *Słownik pojęć i tekstów kultury*. Warszawa: WSiP.
Thompson, J. (2016). Harry Potter and the adults who read YA. W: A.A. Doughty (ed.), *Children's and Young Adult Literature and Culture: A Mosaic of Criticism* (s. 261–272). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
Waksmund, R. (2008). Klasyka dziecięca dzisiaj. W: D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zając (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku* (s. 24–32). Warszawa: Wydawnictwo SBP.
Watson, V. (1994). What makes a children's classic? W: C. Powling (ed.), *The Best of "Books for Keeps": Highlights from the Leading Children's Book Magazine* (s. 32–38). London: Bodley Head.
Wichrowska, E. (2012a). Avant-propos. W: E. Wichrowska (red.), *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku* (s. 11–20). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Wichrowska, E. (red.). (2012b). *Europejski kanon literacki. Dylematy XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Woźniak, M., Biernacka-Licznar, K., Staniów, B. (2014). *Przekłady w systemie małych literatur. O włosko-polskich i polsko-włoskich tłumaczeniach dla dzieci i młodzieży*. Toruń: Adam Marszałek.
Zabrzewska, A. (2019). O ciałach, które się stają. Feminizm materialny w literaturze dla dzieci i młodzieży. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, t. 1(1), 259–272, DOI: https://doi.org/10.32798/dlk.17.
Żółkiewski, S. (1979). *Kultura, socjologia, semiotyka literacka. Studia*. Warszawa: PIW.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 26/11/2026 01:28:37

Netografia

Bednarek, J., Gostyński, D. (2018). *Kanon albo o tym, czego nie widać. Rozmowa z Przemysławem Czaplińskim*. Pobrane z: www.zamekczyta.pl/kanon-albo-o-tym-czego-nie-widac-rozmowa-z-przemyslawem-czaplinskim [dostęp: 10.12.2020].

UMCS