Ad usum Delphini

michulka.indd 1 2013-03-13 11:17:46

Acta Universitatis Wratislaviensis No 3457

michulka.indd 2 2013-03-13 11:17:48

Dorota Michułka

Ad usum Delphini

O szkolnej edukacji literackiej — dawniej i dziś

Wrocław 2013
Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego

michulka.indd 3 2013-03-13 11:17:48

Recenzenci
Mieczysław Inglot
Władysław Hendzel

Redaktor Wydawnictwa
Bożena Dembińska

Projekt okładki
Magdalena Kocińska

Ilustracja na okładce: © olly — fotolia.com

Książka ukazała się w wyniku współpracy wydawniczej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego i Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.

© Copyright by Dorota Michułka
and Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.
Wrocław 2013

ISSN 0239-6661
ISBN 978-83-229-3349-7

Publikacja przygotowana w Wydawnictwie Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.
50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 15
tel./fax 71 3752507, e-mail: marketing@wuwr.com.pl

Spis treści

I. Aspekty teoretyczne szkolnej edukacji literackiej 9
1. *Ad usum Delphini* 9
2. Jak polonista układa kanon? 23
3. Fragment dzieckiem czasu 36

II. Literatura — kultura — edukacja (podręczniki szkolne drugiej połowy XIX wieku) . . 49
1. Czytankowe *sacrum* 49
2. Czytankowa wieś — łąka i pastwisko 75
3. Herosi walki i herosi pracy 97
4. Alpy dla maluczkich 153
5. Czy czytanka ma płeć? 167
6. Emancypacja — praca — biznes według Anastazji Dzieduszyckiej 198
7. Style lektury — Chmielowski i Piaget 215

III. Na drodze do współczesności (podręczniki szkolne czasów socrealizmu, lat 60. i 70. XX wieku oraz przełomu XX i XXI wieku) 227
1. „Kowale lepszego jutra" 227
2. „Ojczyzna dla wszystkich — ojczyzna dla każdego" 254
3. Nowa tożsamość? 268
4. Fragmentaryzacja jako manipulacja? (Adaptacje klasyki) 283
5. „Nie wszystko bajka" (edukacja regionalna) 292
6. Od baśni do fantasy 316

IV. Nowoczesne perspektywy porównawcze 335
1. Literacka i filmowa Panna Nikt 335
2. Komiks zrehabilitowany 344
3. Zrapowane lektury 357

V. W stronę fragmentu, dekanonizacji i zabawy literackiej 373

Nota edytorska 379

Aneks podręczników szkolnych 381

Literatura przedmiotu (wybrane opracowania) 392

Summary 416

Spis ilustracji na wklejkach 419

Indeks nazwisk 421

michulka.indd 6 2013-03-13 11:17:48

Lektura w języku ojczystym sama dla siebie jest celem, żadnej zaś innej gałęzi nauk służyć nie potrzebuje. Jeżeli rozmaitość treści w wypisach jest pożądaną, to nie dlatego, ażeby młodzieży przyswoić wiadomości z różnych zakresów, lecz dlatego, ażeby z jednej strony nie nużyć młodocianego umysłu jednostajnością materiału, a z drugiej zaś strony dać mu poznać bogactwo języka w różnych kierunkach wiedzy ludzkiej.

Wskazówki do nauki języka polskiego. Na podstawie obrad komisji, wybranej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, opracował Franciszek Próchnicki, Lwów 1885, s. 16.

michulka.indd 8 2013-03-13 11:17:48

I
Aspekty teoretyczne szkolnej edukacji literackiej

1. *Ad usum Delphini*

Społeczna komunikacja literacka w dziecięcym obiegu czytelniczym zdeterminowana jest bogactwem świata wyobraźni dziecka, albowiem dla młodego czytelnika autor, proweniencja czy oryginalność utworu nie mają większego znaczenia, nie liczy się także kontekst społeczno-polityczny oraz kulturowy epoki ani czas, w którym utwór powstał. Można zatem stwierdzić, że „literatura dziecięca jest równie kosmopolityczna jak i samo dziecko"[1]. Ważna jest dla dziecka natomiast treść utworu, czasami tytuł, zwłaszcza gdy opatrzony on został informacją wskazującą określony typ lektury (bajki, podróże, listy itp.), czy podtytuł wyróżniający potencjalnego odbiorcę, styl odbioru tekstu (dla młodych panien, dla chłopców, dla ludu i młodzieży, dla dzieci w wieku od siedmiu do dziesięciu lat). Istotna jest także informacja ukazująca perspektywę edukacyjną (dla klasy czwartej, piątej itd.) oraz — szczególnie we współczesnym świecie percepcji czytelniczej i dominującej kultury obrazkowej — materiał ikoniczny (ilustracja, obraz)[2]. Ryszard Waksmund twierdzi:

> Styl lektury to istota literatury, jej życie społeczne. *Odyseja* i *Iliada* Homera, *Przemiany* Owidiusza, epickie fragmenty *Biblii* oraz druki jarmarczne, zyskujące aprobatę małoletniej publiczności czytelniczej, należą do literatury dziecięcej, niezależnie od tego, czy ich wydawcy i propagatorzy

---

[1] R. Waksmund, *Nie tylko Robinson. Czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 7, 9.

[2] Zob. I. Socha, *Sacrum w XIX-wiecznej literaturze popularnej dla dzieci*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998, s. 240. „Podtytuły określały tu oczywiście kategorię odbiorcy (co ciekawe, również w kategoriach moralnych), a tym samym style lektury tekstu, np. »powieść historyczna dla katolickich czytelników«, »dla dziewcząt cnotliwych, kochających niewinność«, »dla tych wszystkich, którzy w swoich cierpieniach tego życia pragną znaleźć pociechę w Bogu i w swojej niewinności«, »dla poczciwych ludzi«, »dla wszystkich czytelników szlachetnie myślących« — zawierały zatem istotne przesłanie na temat funkcji dzieła i jego charakteru: nową kategorią adresata stało się dziecięctwo boże". Zob. także J. Dunin, *Osobny świat książek dla ludu i niedorosłych*, „Literatura Ludowa" 1994, nr 3, s. 35.

tego chcą czy nie, tkwią w nich bowiem takie pierwiastki estetyczne i treściowe, które odpowiadają takim a nie innym cechom dziecięcego umysłu[3].

Teksty te jednak nie zawsze są zrozumiałe w swej oryginalnej postaci.

Pomysłodawcą i inicjatorem pierwszej obszernej edycji (sześćdziesięciu pięciu tomów, wydanych w latach 1674–1730) przekształconych i uproszczonych utworów przynależnych do klasyki literackiej (dzieł starożytnych twórców łacińskich i greckich, na przykład Homera, Arystofanesa, Plautusa, Terentiusa, Ovidiusa, Juvenalisa, Martialisa), intencjonalnie przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy, stał się wychowawca i nauczyciel młodego Ludwika — delfina — francuskiego następcy Ludwika XIV — Charles de Sainte-Maure duc de Montausier. Montausier powierzył przygotowanie edycji znakomitemu erudycie drugiej połowy XVII wieku Pierre'owi Danielowi Huet, a ten z kolei, przygotowując kolejne tomy, angażował do pracy wybitnych humanistów[4]. Owa edycja „po cięciach" dorosłego cenzora, okrojona o wątki filozoficzne, uproszczona na poziomie językowym, ale także skrócona o fragmenty, które dorosły nauczyciel-wychowawca uznał za zbyteczne dla małego odbiorcy, opatrzona została podtytułem: *ad usum Delphini*, i rozpoczęła serie wydawnicze obejmujące kolejne książki, z wyraźnym celem dydaktycznym (*editio purificata*), których odbiorcą miał być edukowany w określonym celu i wychowywany ku określonym wartościom niedorosły czytelnik[5]. Podobną funkcję spełniały

[3] R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*, s. 7. I dalej (s. 9): „Z drugiej zaś strony teksty specjalnie dla dzieci napisane i opracowane, jeśli tym potrzebom nie odpowiadają lub je ignorują, nie będą należeć do literatury dziecięcej i mają prawo być przez małych czytelników świadomie dyskryminowane".

[4] Zob. C. Volphilac-Auger, *La collection „ad usum Delphini": entre érudition et pédagogie*, [w:] *Histoire de l'Education*, red. P. Caspard, Paris 1997, INRP nr 74, s. 203–215.

[5] Może warto wspomnieć także o trójczłonowej kompozycji książeczek z serii *ad usum Delphini*, w ramach której oprócz fragmentu tekstu oryginalnego i uproszczonego, zamieszczano stosowny komentarz (czasami dłuższy od samego teksu) i zwrócić uwagę na formę utworów, na przykład przekształcanie tekstów poetyckich w prozę oraz podkreślić uproszczenia na poziomie językowym (zarówno leksykalnym, jak i składniowym oraz stylistycznym): „Les ouvrages comportent (et il faut voir l'originalité de la collection) trois «étage»: le texte, puis une *interpretatio* ou réécriture en latin du texte original, destinée apparemment à rendre le texte plus clair (ce qui ou n'est pas exclusif d'autres intentions), sous laquelle on lit *l'annotatio*, qui doit fournir les éclaircissements nécessaires. Si *l'interpretatio* semble bien savoir fait, de la part de Montausier, l'objet de directives précises que l'on retrouve presque mot pour mot danse difféerentes prefaces, la question de *l'annotatio* est manifestement plus complexe […]. Selon Bernard Colombat, elle a pour function *l'explanatio.* L'analyse des procé dés mis en jeu dans *l'interpretatio* est établie d'aprés une étude approfondie d'une soixtantaine de vers de Virgile — don't il n'est pas encore certain qu'on puisse tirer memes principes que de textes en prose. B. Colombat dégage quatre principes explicites: 1) Le texte est complètement réécrit; 2) il est réécrit en prose; 3) l'orde des mots est modifié; 4) sa longueur est sensiblement équivalente au texte original — et quatre remarques supplémentaires: 1) Le vocabulaire est presque systématiquement remplacé; 2) quelques modifications morphologiques; 3) d'assez nombreuses modifications syntaxiques; 4) l'auteur introduit parfois des mots supplémentaires dans le texte; ceux-ci sont en romain, alors que le reste de *l'inerpretatio* est en italique", cyt. za: C. Volphilac-Auger, *La collection „ad usum Delphini"…*, s. 207–208, przeł. A. Mitka. Zob. także http://catalogue.bnf.fr/jsp/recherchemots_simple.jsp?nouvelleRecherche=O&nouveaute=O&host=catalogue.

editiones castigatae (*castratae*) — tu jednak uproszczenia dotyczyły raczej warstwy politycznej i obyczajowej[6]. Termin *ad usum Delphini* stał się z czasem synonimem zjawiska upraszczania literatury wysoko artystycznej z przeznaczeniem dla niedorosłego odbiorcy — czytelnika literatury dostosowanej do jego percepcyjnych możliwości, zarówno na poziomie intelektualnym, jak i estetycznym, także w zakresie kompetencji językowej[7]. Z owych przeróbek korzystała też szkoła.

Od wielu lat trwa dyskusja na temat charakteru, roli i recepcji literatury dla dzieci, przede wszystkim tej wykorzystywanej w szkolnej edukacji polonistycznej — dawniej i dziś. W badaniach nad literaturą dla najmłodszych zarysował się w ostatnich latach nowy aspekt — obieg szkolny[8] — i stał się on, zwłaszcza w szkole po reformie (1999) oraz po wejściu Polski do Unii Europejskiej, nowym wyzwaniem. Wytyczne nowej podstawy programowej pozwalają bowiem na wprowadzenie nowych tekstów kultury (nie tylko klasyki, ale także literatury popularnej i masowej) i opatrzenie ich nowymi, często praktycznymi zadaniami, ćwiczącymi różne kompetencje i sprawności języka. Podkreślają jej społeczną funkcję w kształtowaniu świadomości literackiej młodego odbiorcy, na przykład aktywne uczestnictwo ucznia w kulturze, uaktualniają i uwspółcześniają sposób przekazu, kładąc nacisk na refleksyjność i krytycyzm ucznia wobec otaczającej rzeczywistości, umożliwiają czytanie f r a g m e n t ó w dzieł literackich oraz materiału ikonicznego. Sugerują także w interpretacji perspektywę genologiczną („szkolne gatunki") lub szerszą, i n t e r d y s c y p l i n a r n ą (historyczną, aksjologiczną, socjokulturową, psychologiczną i medialną). Dużo uwagi poświęcają autorzy podstawy programowej także procesowi kształcenia literackiego, rozpatrywanego w perspektywie tożsamości narodowej, kulturowej, regionalnej czy europejskiej.

Zjawisko szkolnego obiegu na przykładzie lektury na wyższych etapach kształcenia opisał Władysław Dynak, pokazując jej obecność w szkolnej komunikacji

---

[6] Zob. R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*; też K. Kuliczkowska, [rec.] *„Robinson Kruzoe", według D. Defoe napisał S. Stampf'l, wyd. 1, Warszawa 1958*, „Nowa Kultura" 1958, nr 51/52 (badaczka zwraca tu uwagę na obszerność edycji Stampila); oraz *eadem*, *Jeszcze o „Chacie wuja Toma"*, „Współczesność" 1965, nr 16.

[7] Zob. L. Hutcheon, *The Theory of Adaptation*, New York-London 2006.

[8] Z badań prowadzonych nad teorią komunikacji społecznej wynika, że ten edukacyjny wymiar odbioru literatury (w tym głównie literatury dla dzieci) może pojawić się już jako „piąty" z kolei. Przypomnijmy wcześniej sygnalizowane: obieg literatury wysokiej, tekstów folklorystycznych, literatury popularnej („trzeci") w ujęciu Anny Martuszewskiej i obieg literatury dziecięcej („czwarty") w opracowaniu Jerzego Cieślikowskiego. Zob. W. Dynak, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978; *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. Chrząstowska, *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*; M. Inglot, *Nauczyciel polonista wśród obiegów kultury*). Zob. też A. Martuszewska, *„Ta trzecia". Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997; J. Cieślikowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1967, *idem*, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.

literackiej[9]. Analizę szkolnego kontaktu ucznia z literaturą scharakteryzował na tle szerszym — obrazu szkoły „jako formuły komunikacyjnej sytuacji realizowania społecznej roli ucznia"[10]. Dynak zasygnalizował także zjawisko przymusu lekturowego oraz uwzględnił komunikacyjną sytuację interpretacji dzieła literackiego w edukacji polonistycznej (autor–tekst–nauczyciel–uczeń) i kształt edytorski materiałów przeznaczonych do edukacji literackiej (wtórnego nadawcę), które wyznaczają strategię dydaktyczną czytelniczego odbioru. Do edytorskich formuł będą należeć, zdaniem badacza, między innymi odredakcyjne wstępy, posłowia, komentarze interpretacyjne pojawiające się na marginesach, pytania metodyczne znajdujące się pod tekstem. Według Dynaka:

> każda decyzja tycząca edytorskiej formuły tekstu lekturowego […] musi mieć w zapleczu określoną wizję pełnego repertuaru celów przedmiotowych (gdyż w społecznej empirii ujawnia się ona zawsze jako ich czytelnicza pragmatyzacja [wyróżnienia — D.M.][11].

Niektóre z takich edycji nie ingerują w kształt dzieła i zachowują jego autonomię, często jednak owa wtórna funkcjonalizacja utworu literackiego sprowadza się do edycji puryfikatorskich, „wycinających" duże partie tekstu, wprowadzających fragmenty zniekształcające utwór, umieszczających streszczenia itp. Ów „kształt szkolnych wydań utworów, zależny od kultury literackiej, ale również od rozumienia dydaktycznych uwarunkowań lekcji literatury, może korzystnie lub negatywnie wpływać na rozwój sytuacji komunikacyjnej lektury"[12].

Inną — genologiczną — perspektywę opisu zjawisk funkcjonowania tekstów literackich w szkolnej edukacji polonistycznej przyjęła Zofia Budrewicz. Poddała nobilitacji nowy gatunek — czytankę literacką, w okresie międzywojennym two-

---

[9] Dynak, analizując teksty przynależne do obiegu szkolnego (szkolne podręczniki, wypisy), stwierdził: „Historia funkcji społecznych — narzuconych instytucjonalnie tekstom lekturowym — ciągle czeka na swego badacza. Dałaby ona (prawdopodobnie) obraz historycznie zmiennych, bo zrelatywizowanych do tak zwanego ideału wychowawczego, społecznych horyzontów oczekiwań wobec tekstów funkcjonujących w szkolnych kanonach lekturowych. Ujawniłaby także istnienie stałych, niezmiennych w procesie historycznym, które określić można jako paradygmaty normy moralnej, ideologicznej i językowej w instytucjonalnie programowym procesie kształcenia literackiego", W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 13. Analizę i interpretację literackiej zawartości szkolnych wypisów i podręczników podjął między innymi I. Sikora w monograficznej publikacji *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej* (t. 1. *Od końca XIX wieku do 1939 roku*, t. 2. *Młoda Polska w szkole PRL (1945–1990*), Wrocław 1995), w której uwzględnił między innymi *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół realnych i seminariów nauczycielskich* R.A. Bobina (1894); *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych* S. Tarnowskiego i F. Próchnickiego (1891); *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* A. Kurpiela; *Zarys literatury polskiej (1864–1894)* P. Chmielowskiego czy A., M. Mazanowskich *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Kraków 1899 (1901, 1910, 1917). Były to jednak wypisy przeznaczone dla wyższych klas.

[10] W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 40. Zob. także Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996.

[11] W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 40 (rozdz. *Szkolne edycje dzieł literackich* i *Edytorstwo i komunikacja*).

[12] Z. Uryga, *Godziny polskiego…*, s. 64.

rzoną na potrzeby szkolnej edukacji polonistycznej przez znakomitych pisarzy (Zofię Kossak-Szczucką, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, Jana Parandowskiego, Marię Dąbrowską, Kornela Makuszyńskiego, Zofię Nałkowską, Jarosława Iwaszkiewicza, Marię Kuncewiczową, Stefana Żeromskiego, a także poetów: Kazimierza Wierzyńskiego, Kazimierę Iłłakowiczówną, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima), zwracając przy tym uwagę na postać bohatera dziecięcego czy obrazy dzieciństwa. Budrewicz wyeksponowała funkcję społeczną czytanki literackiej i jej rolę w kształceniu literackim młodego pokolenia, scharakteryzowała także perspektywę socjokulturową pojawiającą się w szkolnych podręcznikach w tym okresie[13]. W recenzji rozprawy Budrewicz Bożena Chrząstowska stwierdziła: „Słowo »czytanka« jest obciążone negatywnie […], w języku potocznym »jest synonimem lektury odartej z artyzmu, ułomnej estetycznie, która nie jest warta refleksji literaturoznawczej«"[14]. Autorka *Czytanki literackiej w gimnazjum* poddaje jednak rewizji te nastawienia. „Dydaktyczny artyzm" obecny w czytankach literackich — jak pisze Chrząstowska — ukonkretniony został w edukacji literackiej przez d y d a k t y z m d i a l o g o w y, dostrzeżony w tekstach o dzieciństwie zwyczajnym, i d y d a k t y z m r e t o r y c z n y, występujący na przykład w mających charakter wspomnieniowy i autobiograficzny czytankowych utworach o dzieciństwie szczęśliwym[15].

Wyjątkową rolę w kształceniu literackim odgrywa także nauka o wartościach i języku wartości, co scharakteryzowała między innymi Jadwiga Puzynina w artykule *Język wartości w szkole*[16]. Perspektywie aksjologicznej w edukacji polonistycznej i wartościom w literaturze dla dzieci poświęcono w badaniach już wiele uwagi. Bożena Chrząstowska, dla przykładu, porządkując konteksty aksjologiczne w perspektywie edukacyjnej, przyjęła trzy punkty widzenia: 1) aspekt historycznoliteracki — autorka zwraca tu uwagę na kształtowanie pożądanych reguł odbioru i rozpoznanie systemu wartości, z którym czytane dzieło jest powiązane[17]; 2) aspekt językoznawczy i kształcenia sprawności „fortunnego porozumiewania się"[18], w którym chodzi

[13] Z. Budrewicz, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.

[14] B. Chrząstowska, *Modele i funkcje czytanki. Recenzja rozprawy Zofii Budrewicz*, „Konspekt" 2003, nr 16/17, http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/16/czytanka.html.

[15] *Ibidem.*

[16] J. Puzynina, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka" 1996, nr 4, s. 196–201. Zob. także *eadem*, *Język wartości*, Warszawa 1992.

[17] Por. M. Głowiński, *Wartościowanie w młodopolskim dyskursie krytycznoliterackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992; *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986; S. Sawicki, *Wartość — sacrum — Norwid. Studia i szkice aksjologicznoliterackie*, Lublin 1994.

[18] Zob. T. Patrzałek, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka" 1996, nr 4; S. Dubisz, *Język w systemie wartości młodych Polaków*, [w:] *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata postaw i wartości młodych Polaków*, red. K. Chmielewska, Wrocław 2006, s. 30.

> o świadomość i nieustanne podtrzymywanie etycznego nastawienia wobec treści tak już z innych powodów obecnych na lekcjach; o czujne obserwowanie np. mocy i niemocy słowa, prawdy, fałszu i kłamstwa w mówieniu, monologowego czy dialogowego charakteru wypowiedzi, odróżnienia informacji od opinii czy rozpoznawania w perswazji intencji manipulacyjnych[19]

oraz o uwrażliwianie na etykę słowa, czyli nie tylko na poprawność, ale też na piękno języka — w ten sposób językowe kształcenie może uzyskać wymiar humanistyczny; a także 3) aspekt aksjologiczny — dotykający powinności wychowawczych, czyli „wychowania ku wartościom", polegającego na „budowaniu przez ucznia własnej hierarchii wartości i odpowiadaniu na wezwanie wartości — aprobatą dobra, negacją zła"[20].

Postulaty kształtowania świadomości aksjologicznej uczniów należą dziś do najważniejszych; w pierwszej fazie to:

> uświadomienie podstawowych pojęć etycznych — wartości istniejących obiektywnie jako „zadanie" dla człowieka i szczególnej jego roli — istnienia *per se* — przez siebie oraz roli drugiego człowieka w naszym „stawaniu się", dorastaniu do człowieczeństwa[21].

Jak widać, szkolnej recepcji literatury poświęcono już niemało uwagi. Wydaje się jednak, iż problem adaptacji literackich dokonywanych na potrzeby edukacji polonistycznej (*ad usum Delphini*) z perspektywy socjokulturowej, sposoby funkcjonowania tekstów literackich w kształceniu polonistycznym (w tym zagadnienie „fragmentaryzacji" literatury) oraz formowanie się nowych, szkolnych kanonów literackich, zwłaszcza na niższych etapach kształcenia, wciąż nie zostały dostatecznie zbadane i mają charakter przyczynkarski i fragmentaryczny.

Doskonałym materiałem do takich badań są szkolne podręczniki — szczególnie antologie i wypisy — bogate w treści literackie i kulturowe zarówno dawniej, jak i obecnie. Literatura przedrukowana w szkolnych podręcznikach odzwierciedla klarownie filozofię i kulturę życia danych czasów, socjokulturowe tendencje i światopogląd epoki, pomaga budować obraz młodego społeczeństwa, wyznaczając jego życiowe cele, kontekst etyczny, ukazuje kulturowo-polityczne wytyczne i określa ideał wychowawczy. Podręczniki jako źródło specyficzne, zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia, jak zauważa Uryga:

---

[19] B. Chrząstowska, *Konteksty aksjologiczne*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wyb. i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009, s. 147.

[20] *Ibidem*, s. 143. Zob. też B. Chrząstowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*, Poznań 1999, s. 84–100.

[21] B. Chrząstowska, *Konteksty aksjologiczne*…, s. 150. Autorka (s. 149–150) zauważyła, że w badaniach nad edukacją polonistyczną kształtowanie wrażliwości i emocjonalnego przeżycia odbioru często przeciwstawiane było „rozwijaniu sprawności intelektualnych"; natomiast M. Kwiatkowska-Ratajczak, analizując wartości w prozie dla dzieci i młodzieży, zwróciła uwagę na łączenie i nakładanie się obu tych poziomów: „Poetyka i etyka dopełniają się w ramach tekstu [wyr. — D.M.] […] Ukierunkowanie czynności poznawczych na odtwarzanie wychowawczego wymiaru nie musi się odbywać kosztem abstrahowania od literackiej swoistości", *eadem*, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994, s. 143.

projektują zachowania czytelnicze i przebiegi interpretacji utworów za pomocą rozbudowanego aparatu wprowadzanych przez wtórnego nadawcę tytułów, objaśnień, streszczeń, pytań i poleceń sterujących odbiorem ilustracji, literackich i dokumentarnych kontekstów, niekiedy nawet gotowych interpretacji. Gospodarują urywkami dzieł w różnych intencjach dydaktycznych [wyr. — D.M.][22].

Z perspektywy współczesnych badań prowadzonych nad szkolną recepcją literatury wynika, iż młody odbiorca o wiele chętniej sięga do fragmentów dzieł literackich wydawanych w różnorodnych antologiach zalecanych do użytku szkolnego oraz utworów skróconych i dostosowanych do jego percepcyjnych możliwości. Do czytania pełnych dzieł literackich nie zawsze jest bowiem odpowiednio przygotowany. Dzieła literackie — zwłaszcza te sprzed wieków — bywają trudne w odbiorze, skomplikowane interpretacyjnie, ponadto osadzone są na tle szerokiego kontekstu kulturowego i historycznego.

Dlatego wszelkie uwagi dotyczące szkolnych adaptacji utworu literackiego oraz sposobów funkcjonowania tekstów literackich w edukacji polonistycznej dawniej i dziś stają się nad wyraz aktualne we współczesnym dziecięcym i młodzieżowym odbiorze czytelniczym oraz w świetle badań literaturoznawczych. Albowiem odkąd pełnowartościowe dzieła należące do kanonu klasyki literackiej nie trafiają w gusta czytelnicze współczesnego młodego odbiorcy, pozostają wydania skróconych ich wersji, fragmenty i przeróbki. Przyjmują one często interesującą, nową formę artystyczną (filmu, komiksu), stają się innymi gatunkami literackimi, na przykład epos — zbiorem opowiadań, dramat romantyczny — wierszowanym streszczeniem, fragmenty powieści — czytanką lub powiastką. Zmieniony także zostaje typ narracji. Rzecz w tym, aby nie utracić do końca literackiego sensu dzieła i jego interpretacyjnej kwintesencji. Nie zawsze się to udaje, dlatego warto wyróżnić te wersje tekstów, które zachowały wiele z klimatu oryginału i bezpośrednio do niego odsyłają.

Jak informuje *Słownik pojęć i tekstów kultury*:

podstawą identyfikacji utworu jako adaptacji są odniesienia do pierwowzoru: fabuła (akcja, wątki, motywy, cechy fizyczne i osobowościowe postaci, relacje interpersonalne); jawne formuły metatekstowe, np. *na podstawie dramatu… na motywach opowiadań… adaptacja powieści…* oraz identyczność lub podobieństwo tytułu[23].

Wiele z tych formuł uwzględniają szkolne podręczniki.

O potrzebie tworzenia adaptacji w 1958 roku pisała między innymi Krystyna Kuliczkowska przy okazji recenzji okrojonej wersji popularnej szkolnej lektury, obecnej w kanonach od wielu lat — *Robinsona Kruzoe*:

Warto by przeprowadzić ankietę, ilu przeciętnych śmiertelników czytało *Robinsona Kruoze* w pełnym dwutomowym wydaniu ze wstępem Kotta? A także ilu z tych, którzy przeczytali, odnalazło

[22] Zob. Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego" 3, red. Z. Uryga, Kraków 1986, s. 205.

[23] *Słownik pojęć i tekstów kultury*, red. E. Szczęsna, Warszawa 2002, s. 9–10.

w surowym uroku tego utworu emocje równe dwunastoletnim wzruszeniom, doznanym w trakcie lektury jednej z nielicznych przeróbek *ad usum Delphini*? A może powrót do prawdziwego „nieskażonego" Robinsona nie jest dziś w ogóle możliwy — przynajmniej w sensie szerokiego odbioru[24].

Najważniejsze zagadnienia związane z adaptacjami literatury dla dzieci także z perspektywy ich edukacji i potrzeb opisał — jako pierwszy — już w latach 70. szwedzki badacz Göte Klingberg[25], zwracając uwagę między innymi na proces przemian od dominacji dydaktyzmu do potrzeb i zainteresowań dziecka i wyróżnił cztery wytyczne: dydaktyzację, puryfikację, modernizację (w rozumieniu uaktualniania) i media. Polemizując z teorią Brüggemanna (1966) i Dahrendorfa (1967) na temat roli adaptacji literatury dla dzieci, Klingberg twierdził, co stało się wyraźnym przełomem w badaniach nad adaptacją, iż nie musi być ona kojarzona zawsze z „dydaktyzacją" — najważniejszym wyznacznikiem będzie tu czytelnik-dziecko i dopasowanie (dostosowanie) tekstu do jego wieku i potrzeb (wartości i zainteresowań, wrażliwości), także do kontekstów socjokulturowych. W strategiach przystosowania tekstu do doświadczeń, umiejętności i kompetencji dziecka liczą się trzy kategorie: treści, formy i stylu. Kwestie te naświetlił Klingberg na podstawie kilku egzemplifikacji[26].

Jedną z inspiracji badań szwedzkiego pedagoga i literaturoznawcy była krótsza wersja *Pameli* Richardsona, która stała się popularną lekturą szkolną między innymi ze względu na typ bohaterki. *Pamela or Virtue Rewarded (Pamela, czyli cnota nagrodzona*, 1740) Samuela Richardsona (1689–1751) to powieść angielska promująca modę na mieszczan, tematykę kobiecą i romansową[27]. Typ bohaterki — służącej, „konsekwentnie broniącej swej cnoty" — i schemat fabularny *Pameli* (powieść kończy się zwycięstwem dziewczyny, „dzięki odpowiednim i roztropnym myślom" Mentora) nadawały się znakomicie do szkolnej edukacji literackiej. Klingberg zwraca uwagę także na „dopasowanie" tekstu do rynku międzynarodowego, uwzględniając kwestie edytorskie (atrakcyjne wydanie), w tym głównie materiał ikoniczny.

---

[24] K. Kuliczkowska, [rec.] *Robinson Kruzoe…*

[25] G. Klingberg, *Barnlitteraturforskning. En introduktion*, Stockholm 1972 (przeł. Outi Aaltonen).

[26] *Ibidem*.

[27] Zob. P. Mroczkowski, *Historia literatury angielskiej*, Wrocław 1999, s. 295, 296. Zob. także Z. Sinko, *Powieść angielska osiemnastego wieku a powieść polska lat 1764–1830*, Warszawa 1961. Richardson — księgarz i wydawca, mediator, mentor i lektor, hołdujący purytańsko-mieszczańskim formacjom i „dziejom cnoty w ucisku" — rysuje bohaterki kobiece, których modele (typy) są reprezentatywne dla dyskusji o zmieniającej się roli i funkcji kobiet w społeczeństwie brytyjskim: „*Pamela* to cykl listów dworskiej służącej »w opałach«, kłopotach, z których wychodzi zwycięsko, nie utraciwszy wianka, prosto na ślubny kobierzec z natarczywym panem dziedzicem »Mr. B.«. Faktem jest, że autor nie wyszedł przez kilkaset stron ze swej roli Mentora czy Ateny, dyktując Pameli »odpowiednie i roztropne« myśli, prowadzące do życiowej wygranej. Nie zapomniał również o swoim specjalnym rodzaju realizmu — udręki głównej postaci są rzeczywiste", P. Mroczkowski, *Historia literatury angielskiej…*, s. 296).

Kolejny przykład opisany przez Klingberga to *Robinson Crusoe* Daniela Defoe, poddający się skrótom, obróbkom i zmianom, tekst wyjątkowy na czytelniczym rynku europejskim, ale także popularna szkolna lektura, która w ocenie Klingberga jest ciekawsza w skróconej i przerobionej wersji Joachima Campego[28]. Wychowawczym celem lektury Defoe — co mogła wykorzystać szkolna edukacja literacka — było kształcenie moralności, religijności, szacunku dla domu, wiedzy o życiu współczesnym, przywoływanie zagadnień przyrodniczych (w tym egzotycznych), poznanie świata, ćwiczenie sprawności, umiejętności i kompetencji związanych z przetrwaniem w życiu.

Do „wdzięcznych" w dziecięcym obiegu czytelniczym i w szkolnej komunikacji literackiej tekstów, których tematyka, bez nachalnego moralizowania i dydaktyki, nawiązuje do obrazu wiejskiego domu i scenerii rodzinnej, jest analizowany przez Klingberga (opisany już wcześniej przez Vivi Edström) *Emil z Lönnebergi* Astrid Lindgren. Klingberg zwraca tu uwagę na postać pomysłowego i energicznego bohatera, na fabułę, która koncentruje się na serii codziennych przygód chłopca, oraz na strategie wykorzystywane przez pisarkę w realistycznym ukazaniu świata przedstawionego: rzeczowość, trzeźwość, szczegółowość i konsekwencję.

Szwedzki teoretyk literatury zauważa, iż oprócz techniki narracji i charakterystyki bohatera badacze w opisie strategii technik adaptacyjnych dla młodocianego odbiorcy, na przykład G. Fagerström (1977), podkreślają jeszcze kompozycję utworu; natomiast M. Dahrendorf (1980) uwzględnia genologię i pisze o znaczących dla odbioru literatury dziecięcej gatunkach (narodowych bajkach, bajkach artystycznych, sagach, historiach kryminalnych (detektywistycznych), powieściach dojrzewania i rozwoju, science fiction). Dahrendorf dokonuje szczegółowej kategoryzacji i zaleca dla młodych odbiorców krótkie i proste opowiadania, a w nich wyróżnia: a) narrację bezpośrednią, jasność wyrażania myśli, klarowność fabuły, dobrze „wbudowane" epizody, napięcie między charakterami, czytelne typy bohaterów; b) problemy i zdarzenia odwołujące się do realnego świata dziecka, doświadczeń dzieci: rodzina, szkoła, grupy dzieci — przyjaciele, zabawy; c) „psychologiczne problemy świata"; d) współczesne problemy i konflikty społeczne; e) perspektywy życia; f) wyraźnie określony czas (dawniej czy teraz) i geografię miejsca (daleko czy blisko domu)[29]. Badacz niemiecki T. Brüggemann (1966) natomiast zwraca w pro-

[28] O wielu przeróbkach i adaptacjach Robinsona Crusoe oraz o swoistych „robinsonadach" pisze między innymi R. Waksmund (*Nie tylko Robinson*…). Zob. też J. Ruszała, *Człowiek, który był prototypem Robinsona Crusoe*, „Guliwer" 1991, nr 1, s. 61–63; M. Stajnov, *Sur les prémières traductions turques de „Robinson Crusoe"*, „Rocznik Orientalistyczny" 48, 1994, z. 2, s. 147–152.

[29] Za: G. Klingberg, *Barnlitteraturforskning*…, s. 20. Zob. także Z. Shavit, *Poetics of Childrens Literature*, Athens 1986; G. Klingberg, *Childrens Fiction in the Hands of Translation*, Stockholm 1986; T. Brüggemann, *Literaturtheoretische Grundlagen des Kinder- und Jugendschrifttums. Einführung in den Problemkreis. „Bericht der Jubiläumstagun des Deutschen Jugendschriftenwerkes e. V. in Verbindung mit der Tagung des Arbeitskreises für Jugendschrifttun*, Frankfurt a. Main 1966; M. Dahrendorf, *Dichtung und Jugendliteratur. Didaktischer Versuch einer Wesensbestimmung*, „Zeitschrift für Jugendliteratur" 1967, nr 1; *idem*, *Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter*, Königstein

cesie adaptacji szczególną uwagę na stronę literacko-językową (stosowny wybór materiału, jego wewnętrzną strukturę i związane z tym opracowanie językowo-stylistyczne, prostotę i żywość akcji, zrozumiałą, przejrzystą i względną jej jednoznaczność, napięcie psychologiczne, proste konstrukcje składniowe, nieskomplikowaną leksykę[30]).

W adaptacjach przeznaczonych dla młodocianego odbiorcy liczą się też — co podkreśla Klingberg — czytelne analogie, konkretne obrazy, logicznie skonstruowane przypowieści i humor.

Ciekawą perspektywę opisu zjawiska adaptacji literackich dla dzieci przedstawia szwedzki pedagog Carl Hugo Björnsson (1968), wyróżniając kryterium socjologiczne oraz wykorzystując terminy wskazujące na zagadnienie czytania: *läsbarhet* („do czytania"), *lästihet* („czytany"), *läsvarde* („wartość czytania").

Zdaniem badacza: a) *läsbarhet* („do czytania") to suma takich językowych właściwości tekstu, które czynią go mniej lub bardziej dostępnym (przystępnym) dla czytelnika, na przykład dobór (wybór) leksyki, frazeologii, sposób wyrażania myśli, konstrukcja zdania (zjawiska składni), mniej lub bardziej skomplikowana metaforyka, stopień abstrakcyjności wyrazu i połączenie go z osobą w tekście, stopień trudności semantycznej, długość wyrazów, sylab i zdań; b) *lästihet* („czytany") to zewnętrzne właściwości tekstu razem wzięte (kwestie wydawnicze): rozmiar liter, odległość między wersami, wyrazami czy literami, czcionka, długość wersów, akapity, tytuły, podtytuły rozdziałów, podział na rozdziały, podsumowania, marginesy, rozmiar stronic, liczba stronic i wyrazów w książce, liczba wyrazów na stronicy, rodzaj ilustracji, ich liczba i powierzchnia, tabele, diagramy (strona ikoniczna), jakość papieru, kolor papieru i kopii, edycja książki, okładka itp.; c) *läsvarde* („wartość czytania") to treść książki i jej wartości etyczne, aksjologia, która wpisana jest w tekst, temat i jego przedstawienie — wszystkie te kwestie zależą od zainteresowań, doświadczeń, wykształcenia, inteligencji, wychowania domowego i dojrzałości czytającego[31], co wpływa na fakt, iż można wyodrębnić utwory przeznaczone dla mieszkańców wsi, miast, podzielić utwory ze względu na płeć — na literaturę dla chłopców (książki przygodowe, historie o bohaterach historycznych) czy dziewcząt (powieści romantyczno-sentymentalne).

Szwedzcy badacze, jak wynika z przywołanych uwag, skłaniają się ku stwierdzeniu, że nie tylko psychologia rozwojowa (na przykład według teorii Jeana Piageta (1896–1980) wiek dziecka i jego poziom rozwoju)[32], ale też sytuacja zewnętrzna (psychologia społeczna, wpływ środowiska) decyduje o tym, co dziecko czyta —

1980; H.-H. Ewers, *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur*, München 2000.

[30] Za: G. Klingberg, *Barnlitteraturforskning…*

[31] Zob. C.H. Björnsson, *Läsbarhet*, Stockholm 1968.

[32] J. Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris 1969; *idem*, *Où va l'éducation?*, Paris 1972 (wyd. pol. *Dokąd zmierza edukacja*, przeł. M. Domańska, Warszawa 1977); *idem*, *De la pédagogie*, Paris 1988; *idem*, *Mowa i myślenie dziecka*, przeł. J. Kołudzka, Warszawa 2005.

jego dojrzałość intelektualna i emocjonalna, która niekoniecznie wynika z psychologicznych (stałych) stadiów rozwojowych. Mocny wpływ na kompetencje czytelnicze dzieci ma przecież rodzina (inteligencka lub robotnicza), szkoła (publiczna, prywatna, elitarna z dodatkowymi zajęciami) czy środowisko przyjaciół. Te czynniki decydują w zasadniczy sposób o rozwoju języka dzieci i ich myśleniu, a tym samym o zapleczu intelektualnym, potrzebach, zainteresowaniach i motywacjach — zgodnie z teorią słynnego lingwisty i psychologa badającego rozwój myślenia dzieci z perspektywy socjologicznej, Lwa Siemionowicza Wygotskiego (1896–1934)[33]. Zatem psychologia rozwojowa i sytuacja społeczna nie mogą się tu wykluczać — raczej powinny współpracować[34].

Na pracę Klingberga powołuje się Hans-Heino Ewers w swej najnowszej książce poświęconej badaniom nad literaturą dziecięcą, w której interpretując między innymi czytelniczą recepcję literatury dla dzieci i omawiając zjawisko adaptacji, wymienia pojęcia „accommodation" i „assimilation"[35]. Szczególnie cenny dla rozważań o sposobach funkcjonowania tekstów literackich w edukacji literackiej wydaje się rozdział *Children's Literature as Literature Suitable for Children and Young People*, w którym badacz mówi między innymi o zrozumieniu tekstu (*text comprehensibility*), powołując się na opracowanie Norberta Groebena[36], atrakcyjności tekstu (*textual attractivness*) i przystępności tekstu dla dziecka w procesie odbioru (*hypothetical child-suitability*). Badacz przywołuje także konteksty socjologiczne, uwzględniając tendencje społeczno-kulturowe i historyczne poszczególnych epok, na przykład dzieło Philipe'a Arièsa *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* czy Johna Locke'a *Source Thoughts Concerning Education*. Ewers, wyjaśniając zjawisko „accomodation" jako procesu adaptowania dzieł literackich na potrzeby specyficznego odbiorcy, zwraca uwagę na prace psychologów i pedagogów, wskazując na psychologię rozwojową dzieci i młodzieży, stwierdza:

> developmental psychology links the complementary process of assimilation with accomodation. This is how this process is described by Jean Piaget: "In its beginnings, assimilation is essentially the utilisation of the external environment by the subject to nourish his hereditary or acquired schemata. Accomodation (!) is the complementary adaptation of the subject to new environment all the factors"[37].

---

[33] Zob. L. Wygotski, *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989. Wygotski badał między innymi wpływ otoczenia dorosłych i formalnego nauczania szkoły na rozwój myślenia dzieci.

[34] Zob. Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, przeł. J. Radzicki *et al.*, Warszawa 1988.

[35] Zob. H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts of Children's Literature. Literary and Sociological Approach*, New York-London 2009, s. 142–144, 154.

[36] N. Groeben, *Leserpsychologie: Textverständnis — Textverständlichkeit*, Münster 1982.

[37] H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts…*, s. 154. „Psychologia rozwojowa uważa proces asymilacji i akomodacji (przystosowania) za komplementarny. Jean Piaget stwierdza, iż na początku asymilacja polega na wykorzystaniu przez podmiot środowiska zewnętrznego w celu wzmocnienia dziedzicznych bądź nabytych schematów właściwych podmiotowi. Akomodacja jest procesem kom-

Jako przykład analizuje tu badacz przypadek dzieła Daniela Defoe *The Life and Strange Surprizing Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner* (1719) i jego różne wersje. Osobną kwestią stają się w rozprawie Ewersa ustępy opatrzone tytułem: *Child suitability in terms of genre choice or variation: genre — related accommodation* (dotyczące gatunków), nazwane przez niego „czystymi gatunkami literatury dziecięcej" („purely children's literary genres")[38].

Wiele interesujących kwestii i zabiegów związanych z dostosowywaniem tekstu do możliwości percepcyjnych młodocianego odbiorcy oraz ich wykorzystanie w edukacji polonistycznej podsuwa także teoria przekładu[39]. O kilku strategiach adaptacyjnych, związanych z tłumaczeniami baśni braci Grimm, o różnych wersjach baśni, w tym wariantach i odmianach okrojonych, pisze tłumaczka najnowszego, pełnego (nieuproszczonego), polskiego wydania dzieła niemieckich folklorystów, Eliza Pieciul-Karmińska, i szczegółowo je objaśnia. Będą to między innymi: 1) pedagogizacja tekstu, czyli podkreślanie roli przyrzeczeń danych matce (Czerwony Kapturek) czy umoralnianie bohatera dziecięcego przez rodzica, 2) puryfikacja, czyli oczyszczanie tekstu z obrazów przemocy i scen erotycznych, także zniekształcanie finalnych scen opowieści, które kończą się śmiercią bohatera lub okrutną karą, 3) ulogicznienie, czyli tłumaczenie dziecku psychologicznych motywów postępowania bohaterów, 4) uszczegółowienie opisów charakteru, 5) dramatyzacja, 6) poetyzacja tekstu, 7) wpro-

plementarnym charakteryzującym się adaptowaniem jednostki do wszystkich czynników nowego środowiska" (przeł. T. Bruś). Koncepcja poznawczego rozwoju dziecka w fazie akomodacji (przystosowania) uwzględnia budowanie nowych schematów lub modyfikację schematów już istniejących. Faza ta umożliwia jednostce modyfikowanie pojęć i zachowań w taki sposób, aby odpowiadały one nowym sytuacjom. Można stwierdzić, iż w procesie asymilacji podmiot (dziecko) stara się dopasować bodziec do schematu, który istnieje; w procesie akomodacji, natomiast, podmiot zmienia schemat tak, by pasował do bodźca. „Równowagę tych asymilacji i przystosowań można nazwać »adaptacją«. Jest to ogólna forma równowagi psychicznej, a rozwój umysłowy w swojej stopniowej organizacji przedstawia się więc po prostu jako coraz doskonalsza adaptacja do rzeczywistości". Zob. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1966, s. 13.

[38] H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts…*, s. 142–144, 154.

[39] Zob. E. Rajewska, *Komparatystyka a „żywioł adaptacyjności"*, [w:] *Komparatystyka literacka a przekład*, red. P. Fast, K. Żemła, Katowice 2002. Zgodnie z teorią autorki adaptację translatologiczną podzielimy na: 1) *sensu stricto* — „jest [ona] przeróbką dzieła oryginalnego, dokonaną z myślą o potrzebach i możliwościach współcześnie niemal wyłącznie dziecięcego adresata"; w obrębie tego pojęcia autorka wyróżnia typy transformacji translatorskich i tu obok „ostentacyjnego polonizowania treści" pojawiają się operacje amplifikacji i redukcji; 2) *sensu largo* — „ta strategia przekładowa to swoista adopcja — włączanie tekstu obcej kultury do systemu literatury rodzimej, przybliżanie go czytelnikowi za pomocą niekiedy bardzo subtelnych przesunięć w polu transformacji substytucyjnych — głównie spolszczanie elementów nacechowanych kulturowo: jednostek monetarnych, metrycznych i wagowych, nazw potraw i produktów spożywczych, także imion, idiomów, przysłów i powiedzeń", *ibidem*, s. 50–51. Zob. też M. Adamczyk-Garbowska, *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*, Wrocław 1988, s. 91. Autorka przywołuje na przykład angielskie „Gosh! Goodness!", polskie „Boże!": „choć związana z purytańską tradycją kultura anglosaska unika wymieniania imienia Boga".

wadzanie form deminutywnych[40], których funkcje charakteryzuje klarownie Anna Legeżyńska:

> Zdrobnienia wprowadzone przez tłumacza w miejsce określeń neutralnych mają znaczenie sięgające również poza wymiar czysto stylistyczny i stają się „sposobem modelowania światopoglądu" czytelnika na prawach prostej aksjologii: to co zdrobniałe w nazwie, przedstawia zwykle sferę wartości pozytywnych (dobroć, prostoduszność, bezbronność[41].

Wszystkie te wytyczne zmierzające do opisu zjawiska przysposabiania tekstów literackich dla młodego odbiorcy promuje, jak się zdaje, także szkolna edukacja literacka na niższych etapach kształcenia.

---

[40] E. Pieciul-Kamińska, *Słowo od tłumaczki*, [w:] W., J. Grimm, *Baśnie dla dzieci i domu*, il. O. Ubbelohde, t. 2, Poznań 2010, s. 443–484. Autorka stwierdza: „Szczególnie częsta jest pedagogizacja: Czerwony Kapturek w przekładzie Tarnowskiego to grzeczna dziewczynka, która przed wyjściem do babci mówi: »Zrobię wszystko, jak każesz — przyrzekł Czerwony Kapturek mamusi«. Tymczasem Czerwony Kapturek oryginału to równouprawniona i odpowiedzialna partnerka. Niczego nie przyrzeka »mamusi«, lecz swoje postanowienie potwierdza — jak człowiek dorosły — uściskiem dłoni: »Zrobię wszystko, jak należy — powiedział Czerwony Kapturek i potwierdził to uściskiem dłoni«. Pedagogizacja tekstu w tłumaczeniu przybiera czasem zabawny wymiar, gdy w tej samej baśni informacja Czerwonego Kapturka o zawartości koszyka: »Ciasto i wino. Wczoraj piekłyśmy…« zostaje poprawiona na »placek i wino, mamusia piekła wczoraj…« jak gdyby na każdym kroku należało podkreślać hierarchię — wyższość »mamusi« nad dzieckiem. Z kolei fragment *Kopciuszka* »W wielkim pośpiechu dziewczyna włożyła suknię i pobiegła na bal…« zostaje przetłumaczony z wtrętem przypominającym dzieciom o konieczności mycia się: »Kopciuszek umył się szybko, ubrał i podążył na zabawę«. Równie częste są puryfikacje, czyli usuwanie z tekstu wszelkich skojarzeń z erotyzmem czy seksualnością. Wilk w *Czerwonym Kapturku* nie zaspokaja swojej zachcianki bądź wręcz żądzy, lecz jedynie swój »apetyt« albo »głód«, a gdy wilk pyta Kapturka, co ta niesie »pod fartuszkiem«, to w przekładzie uznano za nazbyt dwuznaczne i przekształcono na: »A cóż to niesiesz w koszyczku?«. Myśliwy widząc wilka śpiącego w łóżku babci, nazywa go w oryginale »starym grzesznikiem« — w przekładzie staje się on »starym szkodnikiem«. Bardzo częstą tendencją jest »ulogicznienie« tekstu — tłumaczenie dziecku psychologicznych motywów postępowania bohaterów oraz uszczegółowianie opisów charakteru. Baśń przestaje być więc opowieścią o człowieku jako takim i przez to nie pozwala dziecku na dokonanie nieświadomej identyfikacji z głównym bohaterem. Nagminne są również takie ulogicznienia, w których za wszelką cenę »tłumaczy się« dziecku pozornie niejasne związki przyczynowo-skutkowe. Na początku *Królewny Śnieżki* królowa marzy o dziecku, co w niniejszym tomie zostało przetłumaczone następująco: »Chciałabym mieć dziecko tak białe jak śnieg, tak rumiane jak krew i tak czarne jak drewno na ramie«. Tymczasem w jednym ze współczesnych przekładów znajdziemy (obok innych przeinaczeń) charakterystyczne dopowiedzenie, które od razu uzasadnia pojawienie się na świecie królewny (przeł. A. Sójka). »Chciałabym, żeby moja córeczka (bo wierzę, że to będzie dziewczynka) miała włosy czarne jak heban, cerę białą jak mleko, oczy błękitne jak niezapominajki, a jej policzki niech mają w sobie odrobinę czerwieni krwi«. Inną formą dostosowywania tekstu do odbiorcy dziecięcego jest wprowadzenie zdrobnień. Zmieniona zostaje konwencja językowa: niedźwiedź staje się obowiązkowo misiem, a pies — pieskiem. W polskim *Czerwonym Kapturku* zamiast »matki« pojawia się »mamusia«, zamiast »babki« — »babunia«. Skutek owego zabiegu jest lawinowy: cały świat ulega spieszczeniu. Kapturek zbiera »bukiecik« a nie »bukiet«, łóżko babci przystrojone jest w »firaneczki« a nie »zasłony«", *ibidem*, s. 454, 455, 456, 457, 457, 459.

[41] A. Legeżyńska, *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Poznań 1999, s. 184.

Liczne egzemplifikacje literackie potwierdzające użycie scharakteryzowanych tu chwytów i zabiegów upraszczających tekst czy wybory stosownych fragmentów odnajdziemy w szkolnych kanonach, wypisach i podręcznikach. Znajdująca się tam przetworzona literatura dla dorosłych i młodzieży, występująca we fragmentach stających się szkolną lekturą, literatura powstająca z przeznaczeniem dla szkół, w formie czytanek literackich, czy „oryginalna", to znaczy nieprzetworzona literatura dla dzieci (lub dziecięca) nie mogła zaistnieć samodzielnie w odbiorze dziecięcym (uczniowskim) — na jej kształt i sposób funkcjonowania w szkolnym obiegu wpływały zawsze tendencje socjokulturowe i historyczno-polityczne epoki, poglądy i przekonania autorów podręczników, pedagogiczne i wychowawcze wytyczne autorytetów, sugestie edytorów. Wszystkie te czynniki powodowały sfunkcjonalizowanie odbioru tej literatury, promowały charakterystyczne w danym czasie wartości etyczne, obrazy świata, historii i kultury, instrumentalizowały odbiór rzeczywistości, kształtowały model „wychowawczego ideału".

Ważną kwestią związaną z zagadnieniem adaptacji staje się także edukacyjna funkcja, jaką mają zbiory fragmentów wydobytych z całości tekstów. Owe fragmenty mogą pełnić w szkole funkcje pragmatyczne, a opatrzone zestawem pytań metodycznych wyznaczają — poza literacką wartością — również cele kształcące (ćwiczą sprawności czytania ze zrozumieniem, mówienia, pisania). Dominuje konsekwentnie wychowanie do wartości (aksjologia).

Materiał wykorzystywany w celach edukacyjnych pokazuje, że w szkolnej recepcji literatury formułował się powoli nie tylko szkolny kanon literacki, ale też kanon tekstów kultury. Szkolne wypisy i antologie przedrukowywały fragmenty Biblii, podania ludowe, legendy i baśnie, piśmiennictwo historyczne, teksty użytkowe intencjonalnie tworzone dla szkół (na przykład czytanki moralno-dydaktyczne), obecnie — wiele tekstów publicystycznych o charakterze dziennikarskim, reklamowym, komiksy oraz reprodukcje obrazów i plakatów.

Analiza literacko-kulturowego materiału funkcjonującego w szkolnym obiegu polonistycznym realizuje także — istniejące zarówno w dziewiętnastowiecznej, jak i we współczesnej edukacji humanistycznej — cele kształcenia: poznawczy (dostarczanie wiedzy o otaczającej dziecko rzeczywistości) oraz wychowawczy — występujący w dwóch warstwach: aksjologicznej (w rozumieniu wartości moralno-etycznych) i narodowej (ze wskazaniem na budowanie narodowej tożsamości, obrazu ojczyzny i postawy patriotycznej). Warto zauważyć, iż mimo systemu szkolnictwa pod zaborami teksty funkcjonujące w obiegu szkolnym i w edukacji domowej w drugiej połowie XIX wieku odwoływały się często do obrazów rodzimych pejzaży i ojczystej historii, oczywiście najwięcej ich — w tym wiele utworów polskich pisarzy romantycznych odnaleziono w materiałach edukacyjnych dla szkół Galicji okresu autonomii (1867–1918), między innymi obszerne ustępy *Pana Tadeusza* Mickiewicza, fragmenty *Pieśni o ziemi naszej*

i *Mohorta* Wincentego Pola czy krajoznawcze opisy Józefa Ignacego Kraszewskiego, na przykład wyimki *Wspomnień Wołynia, Polesia i Litwy*[42].

Obecnie zamieszczane w podręcznikach do kształcenia literackiego i kulturowego utwory literackie przyjęły charakter uniwersalny („europejski") — odsyłają do problemów kondycji człowieka we współczesnym świecie, wielokulturowości, tolerancji, porozumiewania się i regionalizmu, w opozycji do schematyzmu i encyklopedyzmu, prowokują do dyskusji na tematy etyczne, wprowadzają także teksty o charakterze ludycznym[43] z elementami antydydaktyzmu i antypedagogiki[44] oraz sugerują w interpretacji perspektywę medialną.

2. Jak polonista układa kanon?

Ze względu na zmieniające się nieustannie listy lektur szkolnych warto zwrócić uwagę na strukturę, preferowane treści, a także „wartości" szkolnego podręcznika i szkolnych wypisów oraz zawarte w nim („wpisane" w ów podręcznik) zagadnienie lekturowych wyborów i szkolnego kanonu. I choć podjęto tutaj próbę opisu sposobów funkcjonowania tekstów literackich w edukacji polonistycznej w różnych okresach historycznych (w okresie popowstaniowym, w czasach realizmu socjalistycznego, w latach 60. i 70. XX wieku oraz na przełomie XX i XXI stulecia), to

[42] Zob. L.K. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1976; W. Dynak, *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", 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:] *Z dziejów edukacji literackiej…*; J. Kolbuszewski, *Zagadnienie „wartości" w galicyjskich podręcznikach literatury polskiej*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej…*; D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny. O recepcji romantyzmu w polskich szkołach Galicji doby autonomicznej (1867–1914)*, Wrocław 2003.

[43] Jak zauważa Grzegorz Leszczyński: „dzięki badaniom Erika H. Eriksona zabawa jest dobrze opisaną z psychologicznej i pedagogicznej perspektywy formą ludzkiej aktywności; analizę zagadnienia z perspektywy kulturoznawczej zawdzięczamy Johanowi Huizindze i Philippe'owi Ariès, a także Rogerowi Caillois i Hansowi-Georgowi Gadamerowi. Brakuje natomiast studiów podejmujących dociekania nad tą kwestią z perspektywy etnografii dzieciństwa. Na potrzebę tego typu analiz zwracał już uwagę i poczynił zasadnicze ustalenia Jerzy Cieślikowski, ale zagadnienie — poza nielicznymi przyczynkami — nie zostało w pełni opisane", G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 132 (rozdz. *Twarze dzieciństwa*, cz. *Homo ludens*). Zob. też J. Cieślikowski, *Wielka zabawa…*; J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985; H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993; Ph. Ariès, *Przyczynek do historii zabaw i gier*, [w:] *idem*, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995; E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań 1997; R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.

[44] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, wstęp B. Śliwerski, Warszawa 2007.

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 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[45].

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 papieżem"[46].

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 utrwalały 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 staroszlacheckiej, ale wręcz stwarzają iluzję jej niezagrożonej trwałości w tych poziomach, które odpowiadają idylliczno-solidarystycznym zadaniom wyznaczonym szkole[47].

I dzisiejsza szkoła, dokonując swoistych wyborów lekturowych, nie jest w stanie rozstrzygnąć sporów, które dotykają różnych wytycznych światopoglądowych, przekonań religijnych; preferuje określone systemy kulturowe, pedagogiczne i etyczne, dyskutuje wciąż o statystykach (czy braku równowagi) między tekstami

[45] J. Kolbuszewski, *Zagadnienie „wartości"*…, s. 16–17.
[46] W. Dynak, *Lektura w szkole*…, s. 6–21.
[47] W. Dynak, *Kanon symboliki*…, s. 45.

rodzimymi (polskimi) promującymi narodową tożsamość a na przykład utworami odwołującymi się do prawd i problemów natury uniwersalnej, wprowadzając na listy lektur arcydzieła literatury światowej[48]. Jak się zdaje, z podobnymi problemami borykają się także i inne narody[49].

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 Ursyna Niemcewicza, *Pielgrzyma w Dobromilu* Izabeli Czartoryskiej, *Wieczorów pod lipą* Lucjana Siemieńskiego[50], twórczości Henryka Sienkiewi-

[48] Zob. 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 w niej autor 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 starają się połączyć odziedziczone teksty, praktyki czy idee z obecnymi i przyszłymi potrzebami kulturowymi", s. 17. Zob. także J. Gorak, *The Making of the Modern Canon. Genesis and Crisis 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«", A. Lanoux, *Od narodu do kanonu…*, s. 18. Też 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 literackiej, zwraca uwagę także na perspektywę społeczną. Przywołując pracę Pierre'a Bourdieu *La distinction. Critique sociale du jugement* (Paris 1979), zauważa: „Na podstawie wyników badań socjologicznych dotyczących preferencji gustu, badacz przesuwa akcent 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", *idem*, *Od narodu do kanonu…*, s. 23. Istotne jednak przemyślenia nad kanonen z perspektywy edukacji ukazuje publikacja J. Guillory'ego, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (Chicago 1993). Guillory, skupiając się na „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, *Od narodu do kanonu…*, s. 26.

[49] 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-Marcoin, 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.

[50] *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. Czartoryskiej 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. Siemieńskiego *Wieczory pod lipą, czyli historia narodu polskiego, opowiedziana przez Grzegorza spod Racławic*: 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,

cza[51] 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, J.F. Coopera, D. Defoe, J. Verne'a[52]. Utwory te, choć w wersji oryginalnej zakładały dorosłego odbiorcę, wydawane były także w seriach przeznaczonych dla ludu i młodzieży i miały wspierać nieźle działający system edukacji domowej, co potwierdzają informacje o charakterze wydawniczym i 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*

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.

[51] 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).

[52] 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* — Defoego, *Chata wuja Toma* — Beecher Stowe, *Pamiętniki chłopca* — Amicisa lub nawet *Podróże 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; N. Świerczkowski, *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. Andersen: Z. Kamiński, *Wypisy polskie w zakresie 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 w zakresie 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 dla klasy I…*; 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.

nauczaniu początkowym (w ochronie, szkole i w domu) (Wydawnictwo Wydziału Wychowawczego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi, Warszawa 1917)[53]. W intencji

[53] 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, wypowiadanie 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 Atlantyk, 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 zręczną 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 geografię" (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 wyrządziłem 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 „przewoźni-

i sposobie przekazu dominował tu jednak doświadczony dorosły (mentor, nauczyciel) i to on narzucał — czasami także z „perspektywy pokoju dziadunia" — sposób widzenia świata[54], 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[55].

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 pedagogicz-

---

kiem", 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 duńskiego naśladował F.H. Lewestam (ilustr. W. 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.

[54] 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.

[55] 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.

ną, 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[56].

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[57].

Samo pojęcie kanonu/kanonów wzbudza do dziś kontrowersje (por. między innymi Harolda Blooma *The Western Canon*[58]), 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*[59], to cytaty lub tytuły istotnych prac dotykających 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[60].

Dyskusje wokół kanonu/kanonów postawiły wiele pytań o naszą teraźniejszość i jej stosunek do przeszłości oraz przyszłości. Z czasem, po wejściu Polski do Unii

---

[56] W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 7.

[57] *Ibidem*.

[58] H. Bloom, *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York 1995.

[59] Zob. na temat kanonu między innymi „Znak" 1994, nr 7 (tu J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*; czy J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*); M. Inglot, T. Patrzałek, *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. Święch, *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.

[60] M. Rusek, *Stałość i zmiana…* Por. także J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu…*, który pisze między innymi o kanonie jako „gmachu kultury", „towarze", „narzędziu socjopolityki".

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[61], co wywołało dyskusje na temat narodowej tożsamości i problemów wielokulturowości, i następującymi po nich trudnymi rozważaniami o tolerancji[62].

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 Patrzałek:

> 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[63].

Budowanie kanonu literackiego (szczególnie na użytek dziecka-ucznia) 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*[64]. 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.

---

[61] Zob. J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1995 (rozdz. *„My" i „oni", czyli stereotypy narodowe w literaturze dziecięcej*).

[62] 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-Zając, Opole 2010. Zob. także M. Moskalewicz, *„Murzynek Bambo — czarny, wesoły…". Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „Teksty Drugie" 2005, nr 1/2.

[63] M. Inglot, T. Patrzałek, *Nad kanonem literackim…*, cyt. za: M. Rusek, *Stałość i zmiana…*, s. 47–48.

[64] G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 156–175.

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*[65] oraz *Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży*[66]. 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[67],

czy przywołując przykład *Przygód Guliwera*: „Słaby rozum dziecka […], nie pojmując tendencji autora, ponosi szwank konieczny"[68].

„Spory o znaczenie baśni wybuchały […] już dawno" — pisze tłumaczka dzieł braci Grimmów Eliza Pieciul-Karmińska[69].

> 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 niezwyczajnością, tak jak przyzwyczajony do silniejszych narkotyków nie czuje zadowolenia ze słabszych"[70].

Podobne opinie, preferując realizm, racjonalizm i zdrowe podejście do życia, wygłasza autor *Katalogu rozumowanego książek dla dzieci i młodzieży* i promuje utwory, w których „zamiast nieprawdopodobieństw mamy […] przygody zupełnie prawdziwe, ludzi rzeczywistych, a więc dobrych i złych"[71]. Bardzo krytycznie

---

[65] A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884.

[66] *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.

[67] A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek…*, s. 29.

[68] *Ibidem*, s. 26. Może warto zauważyć, że wbrew krytycznym opiniom na temat fantastyki, pojawiającym się w opracowaniach pedagogów i literaturoznawców okresu pozytywizmu, podręcznik Jadwigi Warnkówny i Jadwigi Chrząszczewskiej (*Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część wstępna*, Warszawa 1899) zamieszcza kilka przykładów tekstów utrzymanych w konwencji baśniowej: *Wesele krasnoludków. Opowiadanie babuni* Narcyzy Żmichowskiej (s. 197), *Bal 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).

[69] E. Pieciul-Karmińska, *Słowo od tłumaczki…*, s. 450.

[70] *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.

[71] *Katalog rozumowany książek…*, poz. 64.

„za brak spójności tekstu i nielogiczność fabuły" oceniony został także *Czerwony Kapturek* oraz inne baśnie Grimmów:

> cel każdej z powiastek jest wprawdzie moralny, występek, zbrodnia ukarane, każda cnota otrzymuje nieraz hojną aż do zbytku zapłatę. Tylko środki, które do osiągnięcia tego celu wiodą, niekiedy rozmijają się z moralnością, dają wyobrażenie o występkach, o których dzieci wcale wiedzieć nie powinny[72].

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 rylcem niejako zapisują się w duszy młodzieńca i zmuszają go do wytwarzania sobie wcześnie gruntu dla przyjęcia dobroczynnych ideałów, które ludzkość w pochodzie swym wypielęgnowała[73].

Wydaje się, że autorzy szkolnych podręczników drugiej połowy XIX wieku zastosowali się do przytoczonych tu opinii i komentarzy zamieszczanych w czytelniczych 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[74]. Wśród najpopularniejszych pisarzy polskich znaleźli się w wy-

---

[72] *Ibidem*, poz. 16.

[73] A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek…*, s. 45–46.

[74] 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 polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dra 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…*, (spis treści). Autorzy podręczników wprowadzają do wypisów następujące teksty: *O nauce (p. Ignacego Krasickiego)*, *O zdrowiu (z dziełka „Pamiątka po dobrej matce" przez Klementynę Tańską)*, *Praca i nudy (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 „uczytankowiono" wiele zagadnień odsyłających do świata fauny i flory (rozdziały *Lasy*, *Drzewa*, *Drzewo kakaowe*, *Dąb*, *Pszczoła*, *Lew*, *Niedźwiedź*, *Żubr*, *Bóbr*, *Słoń*), zamieszczono teksty informujące młodocianego

pisach 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"[75].

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[76].

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:

---

ucznia o egzotycznych używkach i przyprawach (*Cynamon*, *Herbata*, *Kawa*, *Pieprz*) czy o nowościach i odkryciach ówczesnej nauki (*O elektryczności*, *O magnetyzmie*, *O telegrafach*, *Barometr*).

[75] 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…*; E. Estkowski, *Książka do czytania…*; 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]…; J. Chrząszczewska, 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).

[76] 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.

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?"[77].

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"[78]. 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-Arctowej, 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.

[77] *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.

[78] G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka…*, s. 160.

* * *

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 sugestiach 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[79].

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 z 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" *Zmierzch* Stephenie Meyer[80]).

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.

---

[79] *Ibidem*, s. 162.
[80] *Ibidem*.

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[81].

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 — podpowiadają szkole także, jakie są preferencje tematyczne, aksjologiczne i estetyczne samych dzieci, i uświadamiają, iż to one mogą mieć wpływ na modelowanie szkolnych list lektur.

3. Fragment dzieckiem czasu[82]

Fragment dzieła literackiego (szkolnej lektury) odgrywał od dawna wyjątkową rolę w edukacji literackiej i pełnił w niej różne funkcje. O pozytywnej funkcji czytania fragmentów w szkole pisze między innymi Bożena Chrząstowska we wstępie do tomu *Literatura „źle obecna" w szkole.* Badaczka podkreśla znaczenie, jakie miał dla edukacji lat 80. na przykład *Glosariusz od Młodej Polski do współczesności. Materiały do kształcenia literackiego w szkole średniej* (edycje pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego, które ukazywały się drukiem w nieoficjalnym obiegu w latach 1986–1989 pod redakcją T. Patrzałka), i stwierdza:

> Wątpliwości budzić może zamieszczenie fragmentów prozy fabularnej — czytać należy przecież całość, nie fragment. Grają one jednak różne role: po pierwsze — nie wszystkie teksty proponowane przez nowy program są dostępne na rynku w dostatecznej ilości, więc lepiej przeczytać fragment niż nic, po drugie — umożliwiają nauczycielowi rzetelną analizę (czy eksplikację) fragmentu prozy z tekstem w ręku; po trzecie, ciekawy fragment zachęca do lektury całości[83].

Michał Głowiński w *Słowniku terminów literackich* definiuje fragment jako:

> wyimek z większej całości, publikowany osobno, np. w antologii, czasopiśmie, wypisach szkolnych; także urywek szerzej pomyślanej, ale nie wykończonej całości, ogłoszony z papierów pośmiertnych bądź za życia pisarza (np. Żeromski określił jako fragment *Wszystko i nic*)[84].

Inne znaczenie tego pojęcia znaleźć można w pracy Anny Kurskiej *Fragment romantyczny.* Autorka stwierdza, że fragment to jedna z podstawowych form literac-

[81] 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.

[82] Cyt. za: B. Jasiński, *Sztuka? — Tylko wtedy, kiedy jestem. Szkice o tajemnicy istnienia, twórczości i kulturze czynnej*, Warszawa 2009, s. 115. „Fragment jest […] dzieckiem czasu, w którym żyjemy — raczej ściślej: braku czasu".

[83] B. Chrząstowska, w: *Literatura współczesna „źle obecna w szkole". Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, red. B. Chrząstowska, Wrocław 1991, s. 5–7.

[84] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1976, s. 131. Zob. też K. Bartoszyński, *O fragmencie*, [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 4, red. H. Markiewicz, Warszawa 1997, s. 71–94.

kich wypracowana przez romantyczną szkołę literacką, której przedstawicielami byli A.W. Schlegel, F. Schlegel, Novalis (właściwie Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg), F.E.D. Schleiermacher:

> [jest to] krótki utwór prozą, pozbawiony rygorów kompozycyjnych, zazwyczaj o treściach programowych, szczególnie dogodna forma ekspresji, wyposażona w indywidualne właściwości stylistyczne. Fragment z racji swego niedokończenia stanowić miał najbardziej spontaniczny i autentyczny wyraz twórczych napięć. Utwory tego rodzaju ogłaszano na łamach czasopisma „Athenäum". Kategoria fragmentu odegrała znaczną rolę w poetyce romantycznej, wiążąc się przede wszystkim z dążeniem do „formy otwartej"[85].

Z racji wykorzystania w edukacji polonistycznej „wyjętych" z całości dzieła literackiego części, nas interesowało będzie pierwsze znaczenie słowa fragment.

Zdaniem Bartoszyńskiego:

> Narzuconą fragmentowi całością jest np. antologia tekstów przeznaczonych do celów dydaktycznych, […]; ucałościowienie fragmentu nabiera często specjalnego charakteru reprezentowania całości tekstu jako element dla niego typowy lub jako synekdochiczne „pars pro toto" (użytemu do celów dydaktycznych fragmentowi przypisane zostaje znaczenie bardziej ogólne lub bardziej szczegółowe niż zazwyczaj), np. narracja o pojedynku Achillesa z Hektorem, zamieszczona w wypisach szkolnych, jest równocześnie prezentacją stylu homeryckiego i synekdochą lub ekwiwalentem całego rycersko-heroicznego poematu[86].

Wybrane do celów edukacyjnych fragmenty tekstów układają się w swego rodzaju zbiory: antologie, wypisy, zbiory czytanek. Do takich należą między innymi *Rok czytania* J. Chrząszczewskiej i J. Warnkówny (części wstępna, pierwsza i druga, Warszawa 1897, 1898, 1899), *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarz krajowych zebrane* […] K. Mecherzyńskiego (Kraków 1890), *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Część I, II, III* W. Żareckiego (Łódź 1908, 1909), *Nasz świat* (części od pierwszej do trzeciej) S. Karpowicza (Warszawa 1908, 1912) czy współczesne edycje szkolne, na przykład seria podręczników *To lubię!*

Szczególną funkcję w szkolnej edukacji może pełnić także zbiór interpretacji fragmentów tekstów literackich z wyraźną intencją dydaktyczną — *Eksplikacje literackie*, opatrzony przez redaktorów mianem „lekcji czytania" (fragment *Iliady*, tu: opis tarczy Achillesa[87]; czy fragment *Pieśni o Rolandzie*, tu: śmierć Rolanda)[88].

A. Szkolne antologie, wypisy i czytanki

Jak definiuje Teresa Kostkiewiczowa w *Słowniku terminów literackich* — antologia (gr. *anthologia* = bukiet kwiatów):

[85] *Słownik terminów literackich…*, (1976), s. 131; zob. także A. Kurska, *Fragment romantyczny*, Wrocław 1989, s. 6–31.

[86] M. Jastrun, *Fragment i szczegół*, [w:] *idem*, *Eseje wybrane*, Wrocław 1971, s. 24, cyt. za: K. Bartoszyński, *O fragmencie…*, s. 80.

[87] A. Labuda, *Tarcza Achillesa. Urywek Iliady Homera*, [w:] *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, red. A.W. Labuda, W. Dynak, t. 1, Wrocław 1991, s. 88–98.

[88] B. Bednarek, *Eksplikacja fragmentu „Pieśni o Rolandzie"*, [w:] *Lekcje czytania…*, t. 1, s. 39.

to publikacja zawierająca wybór utworów (lub ich fragmentów) jednego lub wielu autorów. Antologie obejmujące teksty różnych autorów, są najczęściej układane według określonej zasady tematycznej (np. *Cztery wieki poezji o Warszawie*), historycznej (np. *Antologia poezji polskiego Oświecenia*) [wyr. — D.M.][89].

Można wyróżnić w antologii jeszcze jeden wzorzec układu tekstów — gatunek (na przykład ballada polska).

Wypowiedzi na temat antologii wartościują ją pozytywnie: „jest wyborem najpiękniejszych miejsc z pisarzów"[90], „zbiorem najpiękniejszych pomników piśmiennictwa"[91] i „zbiorem utworów zazwyczaj literacko wartościowych"[92]. Prezentowane tu opinie wiążą się niewątpliwie z etymologią słowa: gr. *anthos* — kwiat, *lego* — zbieram. Literatura grecka oferuje następujące zbiory epigramów: „różyczki Safony", „mieczyki Anyty" czy „białe lilie Moiro"[93].

Bogusław Bednarek wyjaśnia:

„Kwiatami" nazywano przenośnie nie tylko dzieła (lub ich fragmenty) napisane zgodnie z uznawanymi kanonami piękna, ale i dzieła o treściach istotnych ze względów filozoficznych, religijnych i moralnych, np. *Kwiatki św. Franciszka*, buddyjska *Księga kwiatów*[94].

Stefania Skwarczyńska ujmuje natomiast antologię w kategoriach genologicznych. Pisze o niej jako o formie sylwicznej, uwzględniając „dwa opozycyjne względem siebie czynniki: *varietas* oraz reguły konsekwencji rządzące doborem utworów"[95].

Według Bednarka, który rozbudowuje strukturę definicji pojęcia antologii:

za antologię edytorską można uważać utrwalony w formie publikacji zbiór tekstów (bądź ich fragmentów: a) jednego lub wielu autorów; b) składający się co najmniej z dwóch elementów (minimum konieczne do powstania związku międzytekstowego)[96]; c) utworzony w rezultacie wyboru, tzn. „przejścia" na podstawie odpowiednich kryteriów od zakresu szerszego do węższego; d) wyznaczony przez edytorskie metateksty jako celowo zorganizowana całość[97].

Antologia (której sprawcą jest edytor) określa status dzieła do niej włączonego. Jest on inny niż status dzieła poza antologią.

---

[89] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1998, s. 34.

[90] S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 1, cz. 1, Warszawa 1807, s. 20.

[91] *Złota przędza poetów i prozaików polskich*, t. 1, red. P. Chmielowski, S. Krzemiński, Warszawa 1884, s. IV.

[92] *Encyclopedia Britannica*, t. 2, Chicago 1964, s. 27.

[93] T. Sinko, *Literatura grecka*, t. 2, cz. 2, Kraków 1948, s. 173.

[94] B. Bednarek, *O antologii edytorskiej*, „Prace Literackie" 21, 1981, s. 169–170.

[95] S. Skwarczyńska, *Kariera literacka form rodzajowych bloku silva*, [w:] *eadem*, *Wokół teatru i literatury (Studia i szkice)*, Warszawa 1970, s. 185–186, cyt. za: B. Bednarek, *O antologii edytorskiej*…, s. 170.

[96] *Ibidem*, Bednarek pisze: „Owe dwa elementy to dwa fakty literackie, z których każdy jest w systemie antologii rozpoznawalny jako byt autonomiczny. Zastrzeżenie zostało sformułowane z powodu widocznej relatywności opozycji: część–całość (np. element cyklu może być w zależności od »kontekstu« traktowany bądź jako całość, bądź jako część całości)".

[97] *Ibidem*.

Swobodę działań delimitacyjno-redukcyjnych ograniczają: semantyka dzieła determinująca pewne tylko możliwości wyodrębniania spójnych całości znaczących i często także społecznie utrwalone sposoby wartościowania pewnych faktów literackich (np. w zbiorze wybranych z dramatów Mickiewicza nie może zabraknąć Wielkiej Improwizacji)[98].

Natomiast w podręcznikach przeznaczonych dla młodszego odbiorcy będą pojawiać się często sceny o tematyce rodzinnej (na przykład *W szkole życia* — fragment *Księżniczki* Zofii Urbanowskiej[99] — lub czytanki *Na poddaszu. Z pamiętnika chłopca*[100] czy *Promyk słońca*[101]).

Nie wszystkie antologie precyzują kryteria wyboru dzieł lub ich fragmentów — na przykład *Antologia najcelniejszych utworów polskich* w opracowaniu Władysława Bełzy (Warszawa 1884) czy *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich, z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dra Karola Mecherzyńskiego* (Kraków 1890) nie mają podtytułu. Należy jednak podkreślić, iż sposób porządkowania antologii wyznaczają następujące kryteria: kompozycja, kierowanie procesem lektury, bibliologiczne opracowanie publikacji. Dominują „wyróżniki" tematyczne, narodowe, językowe, gatunkowe, autorskie i inne. Zasady te ustala edytor. Aby czytelnik (odbiorca) mógł właściwie odczytać komunikacyjne intencje edytora, „bibliologiczna delimitacja antologii (m.in. metody »technicznego« oznaczania granic poszczególnych utworów, ksiąg, tomów) powinna maksymalnie odpowiadać merytorycznemu uporządkowaniu tekstów"[102].

W szkolnych antologiach, oprócz formalnoartystycznych i komunikacyjnych, dominują cele instrumentalno-pragmatyczne, a niektóre teksty lub fragmenty tekstów przyjmują kształt skrajnie sfunkcjonalizowanych gatunków, czyli czytanek — form nie tylko przeznaczonych do nauki czytania, ale i uczących postępowania w świecie[103]. Ciekawy przykład dziewiętnastowiecznych podręcznikowych losów

[98] *Ibidem*, s. 173. Zob. też B. Bednarek, *Opracowanie edytorskie a proces komunikacji literackiej. Wybór zagadnień*, „Litteraria" 10, 1978, s. 126; T. Dobrzyńska, *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974.

[99] *W szkole życia*, [w:] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III], Lwów 1904, s. 56–60.

[100] [b.a.], *Na poddaszu* (przeł. z jęz. włoskiego M. Konopnicka), [w:] J. Chrząszczewka, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę wstępną*, Warszawa 1906, s. 19–20.

[101] [b.a.], *Promyk słońca* (przekł. z jęz. ang.), [w:] W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej. Książka do czytania*, wyd. 2, Warszawa 1881, s. 40.

[102] J. Trzynadlowski, *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976, s. 20, 129; cyt. za: B. Bednarek, *O antologii edytorskiej….*, s. 176. Zob. też T. Dobrzyńska, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki" 82, 1991, z. 2, s. 142–183, rozdz. *Tekst — całościowy komunikat*, s. 151–159.

[103] Zbiory czytanek charakterystyczne były dla szkolnictwa drugiej połowy XIX wieku. Dało się je zbadać w szkolnictwie galicyjskim okresu autonomii (1867–1918) dzięki dużej liczbie podręczników i wypisów przeznaczonych do nauczania języka polskiego i wydanych w języku polskim, na przykład: *Książka do czytania do nauki dopełniającej w szkołach ludowych*, Lwów 1888; *Książka do czytania na klasę V i VI szkół ludowych męskich*, Lwów 1893; F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1908; F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, [kl. II, kl. VI], Lwów 1894. Zob. M. Inglot, *O czytance w galicyjskich podręcznikach dla niższych klas szkól elementarnych*, [w:] *Z dziejów*

utworu Krasickiego *Powieść arabska*, funkcjonującego w wypisach jako czytanka i opatrzonego tytułem *Pusta wyspa* przedstawia Mieczysław Inglot[104]. Powiastka Krasickiego, zakończona morałem, zwraca uwagę na paraboliczność losów rozbitka, tworzy swego rodzaju „alegorię każdego człowieka, rzuconego przez Boga na świat i kształtującego życie na miarę swojego rozumu"[105] i wskazuje na intencję przetrwania. Natomiast podręcznikowa wersja — w przekonaniu Inglota — wydaje się bardziej „postępowa", nobilituje w sposób propagandowy i perswazyjny praktycyzm, roztropność, przedsiębiorczość, zapobiegliwość oraz zaradność; może być interpretowana w podręczniku jako promowanie franklinowskiego ideału bogacenia się.

Ze względu na przyjęty przez autorów podręczników porządek tematyczno-problemowy fragmenty zostają wkomponowane w większe bloki. W ten sposób tworzą wraz z innymi tekstami cykle problemowe. Jest to jedno z ważniejszych kryteriów wyznaczających tematyczne granice istnienia utworów w szkolnej edukacji polonistycznej. Organizacja procesu dydaktycznego przez „problemową cykliczność" umożliwia wielorakie oświetlenie problemu, a wiele tekstów, nawet tych krótszych, „przyciętych", zaadaptowanych, tworzy w poszczególnych częściach (blokach) podręcznika swoistą całość: ujawnia problem (temat) na wiele sposobów, podaje uczniowi rozmaite ujęcia, rodzaje i modele istnienia oraz interpretowania tematu[106]. I dopiero w takim podręcznikowym, „szeregowym" kontekście liczne zbiory fragmentów lub skróconych tekstów wypełniają temat podrozdziału w podręczniku.

Podręcznikowe adaptacje korespondują z tekstami poprzedzającymi i następującymi. Ich topografia w szkolnych wypisach wynika z koncepcji dydaktycznej. Utwór może być omawiany osobno, ale i w powiązaniu z innymi dziełami. Cykliczność i spójność układów tekstów wymusza na autorach podręcznikowych adaptacji dokonywania skrótów a) pod kątem problemowo-tematycznym, b) wyborów zgodnych z konsekwentną perspektywą genologiczną lub c) z socjologicznego punktu widzenia.

Do takich podręczników należą popularne w szkołach drugiej połowy XIX wieku między innymi: *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dra Karola Mecherzyńskiego*, *Polska książka do czytania* F. Próchnickiego i M. Baranowskiego czy *Rok czytania* (wszystkie części) Jadwigi Chrząszczewskiej i Jadwigi Warnkówny. Realizowały one cele wychowawcze, uwzględniając porządek genologiczny oraz tematyczny. Zgodnie z kryterium genologicznym wyróżniano: czytanki, powiastki, bajeczki — prozą i wierszem, podania, legendy i opowiadania historyczne, opisy rzeczy, roślin, zwie-

edukacji literackiej…; oraz *idem*, *Gatunki i rodzaje literackie…*, s. 35–95; D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny…*

[104] Zob. M. Inglot, *O czytance w galicyjskich…*, s. 89–90.

[105] *Ibidem*, s. 90.

[106] Zob. B. Chrząstowska, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka" 2000, nr 8, s. 460.

rząt, zjawisk, pór roku, miejscowości itp., wierszyki i piosenki oraz poezję liryczną. Natomiast według kryterium treściowego (tematycznego), odpowiadającego wyróżnionym „gatunkom", w podręczniku pojawiały się teksty o treści moralnej, obyczajowej, religijnej, historycznej czy przyrodniczo-geograficznej[107]. Poszczególne cykle — z socjologicznego punktu widzenia — układały się w następujący ciąg tematów: rodzina–ród–społeczeństwo–ludzkość.

Warto dodać, iż wyjątkową rolę w podręcznikach szkolnych odgrywały także, kierując tu uwagę odbiorców w stronę kontekstów kulturowych, poza obrazami rodzimymi (krajoznawczymi wędrówkami, będącymi rodzajem edukacyjnych „wspomnień narodowych"[108], oraz opisami krajobrazów i pejzaży[109], które jako „poetycka lekcja ojczystej geografii"[110] nawiązywały do roli „narodowego elementarza"[111]), także fragmenty większych całości lub czytanki, dotyczące innych krajów; one też, za pomocą obrazów i relacji z podróży, wypełniały funkcję poznawczą, odsyłając do różnych obszarów kulturowych: *Wsie w północnym Tyrolu* z L. Tatomira *Ferie alpejskie* (austriackie Alpy), listy Słowackiego do matki (Ziemia Święta), *Opisanie Damaszku* z *Pielgrzymki po Ziemi Świętej* I. Hołowińskiego, *Stepy azjatyckie* z *Obrazów natury* A. Humboldta (w przekładzie W. Urbańskiego), *Nowy Jork* z Gordona *Przechadzek po Ameryce*, *Zima na Syberii* A. Szymańskiego, opis prerii (nie podano nazwiska autora), *Llanos, czyli stepy Ameryki Południowej* z *Obrazów natury* A. Humboldta[112], *Legenda w Wenecji* W. Bełzy, *Z podróży po Brazylii* A. Dygasińskiego, a także *Podanie finlandzkie* W. Bełzy czy *Z Norwegii. Podanie o Norwegii. Rolnicza ludność. Zagroda włościańska*, *Z życia Lapończyków, Renifer, czyli Ren* F. Morzyckiej[113]. Szeroki pejzaż kulturowy podręcznikowych fragmentów (oprócz krajów europejskich pojawiają się w szkolnych fragmentach, jak

[107] M. Inglot, *O czytance w galicyjskich…*, s. 31.

[108] Jako pierwsza spopularyzowała je w formie publikacji Klementyna z Tańskich Hoffmanowa w „Rozrywkach dla Dzieci". Zagadnienie to podjął między innymi R. Waksmund w *Geografii ojczystej*, [w:] *idem*, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986, s. 87–92.

[109] Zob. Z. Budrewicz, *Polskie krajobrazy jako szkolna lektura (1918–1939)*, [w:] *Zapisane w krajobrazie. Literacko-kulturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków-Bukowno 2008. Omówienie czytanek o charakterze krajobrazowym między innymi w D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny…*

[110] T. Budrewicz, *Poetycka lekcja ojczystej geografii. (O „Ziemiach polskich")*, [w:] *idem*, *Konopnicka. Szkice historycznoliterackie*, Kraków 2000, s. 133. O różnicach semantycznych określeń „krajobraz" i „pejzaż" pisze między innymi K. Stępnik (*Z zagadnień poetyki krajobrazu w literaturze polskiej połowy wieku XIX*, [w:] *Z problemów poetyki historycznej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1984, s. 19–31). Badacz zauważa, że „krajobraz" ma konotacje raczej ideowo-aksjologiczne, a „pejzaż" ujawnia mocniej sensy estetyczne.

[111] T. Budrewicz, *Poetycka lekcja…*, s. 133–148.

[112] Przykłady pochodzą między innymi z *Wypisów polskich dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dra Karola Mecherzyńskiego*.

[113] Czytanki Bełzy, Dygasińskiego i Morzyckiej pochodzą z podręcznika J. Chrząszczewskiej i J. Warnkówny, *Rok czytania…*, (1898), s. 69, 166, 195, 230. Podręcznik przyjmuje zasadę „kalendarza roku" i wpisanych w ów kalendarz tekstów literackich odwołujących się do perspektywy temporalnej — chronologii czasowej związanej z cyklem natury.

widać, także inne kontynenty), wykorzystując różne typy literackich i paraliterackich wędrówek oraz podróży (obrazki o charakterze quasi-przewodników, opisy krajoznawcze, legendy typowe dla różnych obszarów kulturowych), wskazywał tu na popularną zasadę szkolnego kształcenia literackiego, opartą na schematycznym wręcz modelu, obowiązującym na niższych etapach kształcenia, jaką był „d o m i ś w i a t".

B. Wybór fragmentu

Przy wyborze stosownego fragmentu do analizy należy, uwzględniając perspektywę tekstologiczną, wskazać na semantyczny poziom delimitacji tekstów. Tu figury i poziomy semantyczne są właściwymi polami analiz spójności utworów literackich, w których ważną rolę odgrywa historycznoliteracka lokalizacja tekstu, na przykład opis dworku szlacheckiego z *Pana Tadeusza* (*Pan Tadeusz*, Ks. I), jako fragment dzieła romantycznego. Tekst w wypisach drugiej połowy XIX wieku jawi się więc jako całościowy komunikat, mający określony nadrzędny temat (na przykład dom) lub określoną strukturę tematyczno-rematyczną[114] (legenda o królu, na przykład Kazimierzu Wielkim).

Do szkolnych antologii możemy więc wybrać „fragment(-y) jako zjawisko opozycyjne wobec całości w sensie dzieła literackiego" (opisy przyrody i opisy dworku szlacheckiego w *Panu Tadeuszu* sugerują odczytanie tej narodowej epopei przez pryzmat sielanki), czyli fragment, „którego pojęcie wskazuje na sens cząstkowy lub parcjalny; parcjalność fragmentu oznacza z natury rzeczy jego zależność lub niesamodzielność" (*Pieśń Wajdeloty* czy *Opowieść Wajdeloty* jako część *Konrada Wallenroda*), lub fragment funkcjonujący z dziełem i niezależnie od dzieła, na przykład bajka *O Janku, co psom szył buty* (interpretowana w kontekście i poza kontekstem *Kordiana*)[115].

Dzięki takim zabiegom „wyjęcia" części tekstu uzyskujemy swoiste wtórne całości, co oznacza, że fragment może istnieć też poza dziełem[116]. Kazimierz Bartoszyński pisze:

> Innym zabiegiem będzie wydobywanie z całości pierwotnej fragmentów tylko fakultatywnie wyodrębnialnych, np. wiersze wyjęte z cyklu (we współczesnych szkolnych appendixach literackich są np. wiersze Norwida z cyklu *Vade — mecum*), czy pojedyncze sonety z cyklu *Sonetów krymskich,* a także wydobyte z całości strukturalnych i semantycznych opisy, sylwetki postaci „opis postaci Wokulskiego czy Izabeli Łęckiej", w szczególności teksty dyskursywne tkwiące w ramach utworów niedyskursywnych (np. fragment pamiętnika Fredry *Trzy po trzy*) […]. Tutaj uczynienie całości z tego, co jest nie-całością, czyli fragmentem, polega przede wszystkim na samej operacji wycinania, liczącej się na ogół ze względami strukturalnymi i semantycznymi. Istotną rolę gra tu jednak związane z tą operacją przypisanie wydzielonego tekstu odmiennym niż pierwotnie

[114] Zob. M.R. Mayenowa, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1979, s. 257–258.
[115] Zob. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*
[116] Zob. K. Bartoszyński, *O fragmencie…*, s. 79–80.

konwencjom literackim, uczynienie z niego zatem nowej struktury oraz obdarzanie go nieco odmiennym sensem […][117].

Kwestie te wyjaśnia badacz, powołując się na pracę Balachandra Rajana *The Form of the Unfinished. English Poetics from Spenser to Pound* (1985) i cytując go: „fragment jest czymś mniej niż całość" i „czymś innym niż całość"[118].

Przywołajmy stosowny przykład.

Zaczynający się od słów: „Boże, kto Ciebie nie czuł…", ustęp *Beniowskiego* stanowi w ramach poematu apostrofę dyktowaną regułami „wysokiej poetyki", po wyodrębnieniu zaś podlega regułom pewnej odmiany lirycznej, przy czym sens jego nabiera tą drogą jakby większej mocy asertywnej. Dalsze problemy wtórnego ucałościowienia powstają z chwilą włączenia wyodrębnionego fragmentu w całość obcą w charakterze cytatu. […] Wiąże się to z modyfikacją znaczenia i funkcji różnych warstw tekstu poddanego takiej operacji, np. tekst początku *Marii* Malczewskiego „Ej, ty, na szybkim koniu", zacytowanym w V pieśni *Beniowskiego* ma w oryginale charakter pytania retorycznego, typowego jako początek romantycznego poematu. U Słowackiego zaś tekst ten, w powiązaniu z przytoczonym (w nieco zmienionej formie) początkiem *Opowieści Wajdeloty* podanej jako „dzieło wieszcza z przyległego powiatu" oraz z wymienionym aluzyjnie humorystycznym pseudonimem prowincjonalnego pisarza Placyda Jankowskiego („komu jedzie"), nabiera cech żartobliwego ataku na zaściankowość literatury polskiej[119].

Przedstawione zatem tu egzemplifikacje wskazują także na szczególną rolę zabiegów edytorskich[120]. Rozważając sprawę fragmentu, który staje się lekturą w szkole, wchodzimy w zakres zagadnień komunikacji literackiej, w tym wypadku społecznej pragmatyki literatury. To zewnętrzne kryteria (szkolne edycje, preferencje światopoglądowe autorów wypisów) decydują bowiem o kształcie i funkcji „wyjmowanych" z większych całości części, na przykład *Historia o Janie i Cecylii. (Opowiadanie starego Anzelma Bohatyrowicza)* jako fragment powieści Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*, zamieszczona w wypisach Chrząszczewskiej i Warnkówny[121] pełni w podręczniku funkcję patriotycznego obrazka o początkach państwowości polskiej i jest „tylko" plastycznym opisem szczęśliwego miejsca — krajobrazu zielonej puszczy, przestrzeni bogatej w zwierzynę, gdzie wędrująca po ziemi para chce założyć swój ród. Kilka wybranych fragmentów korespondujących z sobą pod względem tematyczno-problemowym może stanowić także odrębną całość, jak ustępy ilustrujące rządy Augusta III dynastii saskiej, wyjęte z *Pamiętników ks. Andrzeja Kitowicza*, opatrzone w wypisach Jana Rymarkiewicza kolejno tytułami: *Panowanie Augusta III*, *O głodzie pod panowaniem Augusta III*, *O sejmach zrywanych*, *O sejmie ordynaryjnym 1762*, *O zwyczajach i śmierci Augusta.* Co istotne także dla miejsca wydania wypisów (Poznań 1863) — z perspektywy zaboru pru-

[117] *Ibidem*.
[118] *Ibidem*, s. 79.
[119] *Ibidem*, s. 80.
[120] Zob. W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 27. Zob. też K. Górski, *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*, Warszawa 1975, s. 158.
[121] *Historia o Janie i Cecylii. (Opowiadanie starego Anzelma Bohatyrowicza*), [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 333–339.

skiego — pominięto nieudolność rządów Augusta III Sasa i odnotowano, „manipulując historią":

> Nie miała Polska i nie będzie miała tak dobrego, tak wspaniałego króla, jak miała Augusta III, a oraz tak nieszczęśliwego dla Polaków, iż mu nic dobrego dla kraju (choć z duszy tego pragnął) zrobić nie dozwolili, zrywając sejmy ciągle, a wszystkę winę nieładu i nierządu stąd pochodzącego, na niewinnego króla składając[122].

C. Funkcja instrumentalna — czytanie i „objaśnianie"

Podawanie młodzieży literatury we fragmentach implikowało, jak widać, nauczanie selektywne i wybiórcze, co komentuje Piotr Chmielowski w *Metodyce historii literatury polskiej*:

> Zakres poznawania autorów i ich dzieł może być różnym, stosownie do zamiaru ucznia, czy chce poznać rozwój literatury w najważniejszych tylko momentach […]; czy pragnie zaznajomić się z twórczością autorów w całości, czy też z tym tylko, co w niej było najbardziej znamiennego. W pierwszym wypadku potrzebne mu będą zbiorowe wydania dzieł; w drugim — wypisy, czyli chrestomatie historycznoliterackie[123].

W obu przypadkach fragmenty wymagały jednak „dopowiedzeń" i komentarzy.

Wypisy, jako edycje o charakterze edukacyjnym, wprowadzały często historycznoliterackie wstępy, fragmenty utworów literackich (nierzadko według reguł retorycznych), redakcyjne komentarze i objaśnienia określonych fragmentów tekstów, pytania pod tekstem oraz streszczenia całości dzieł wraz z interpretacją — „by tym sposobem ułatwić czytelnikowi zrozumienie i głębsze wniknięcie w utwór rozbierany"[124]. Do pionierskich, ze względu na metodyczne i edytorskie komentarze — jak zauważa Dynak — należała, przeniesiona na grunt polski z Niemiec, edycja Wilhelma J.H. Hoschka, szkolna seria opatrzona tytułem *Arcydzieła poetów polskich z objaśnieniami*, mająca „zaradzić potrzebie młodzieży, która czyta w szkołach najcelniejsze dzieła"[125].

W latach 1899–1917 kilkakrotnie wydano, bardzo popularne w szkołach, skonstruowane w ten sposób („praktycznie" dla ucznia) podręczniki do historii literatury polskiej autorstwa braci Antoniego i Mikołaja Mazanowskich[126]. Realizowały one w szkolnym obiegu komunikacyjnym na przełomie wieków „trzy zasadnicze paradygmaty: normy ideologicznej, normy moralnej, i normy stylistycz-

---

[122] Fragmenty *Pamiętników ks. Andrzeja Kitowicza*, [w:] *Wzory prozy zebrane przez…*, stopień II, s. 274–287.

[123] P. Chmielowski, *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1899, cyt. za: W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 27.

[124] P.Ch.[mielowski], *Recenzja wydawnicza „Arcydzieła Literatury Polskiej z Objaśnieniami"*, „Ateneum" 4, 1884. Cyt. za: W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 28–29.

[125] W. Dynak, *Lektura w szkole….*, s. 28.

[126] M., A. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów…*, (1899); A. Mazanowski, *Wypisy polskie na klasę VII gimnazjalną*, Kraków 1914; *idem*, *Wypisy na VIII klasę gimnazjalną*, Kraków 1914.

nej"[127]. Takie wypisy i podręczniki były często jedynym źródłem systematycznej wiedzy o dziejach literatury ojczystej. Były one też materiałem do nauki poetyki i stylistyki. W roku 1885 pisał Franciszek Próchnicki:

> Mylą się ci, którzy treść rzeczy słownych, związanych ze zrozumieniem czytywanych, za cel nauki biorąc, radziliby czytanki szkolne zapełnić artykułami najrozmaitszej treści, ażeby i w godzinach języka ojczystego przede wszystkim wzbogacać wiedzę ucznia w różnych kierunkach. Lektura w języku ojczystym sama dla siebie jest celem, żadnej innej gałęzi nauk służyć nie potrzebuje. Jeżeli rozmaitość treści w wypisach jest pożądaną, to nie dlatego, ażeby młodzieży przyswoić wiadomości z różnych zakresów, lecz dlatego, ażeby z jednej strony nie nadużyć młodocianego umysłu jednostajnością materiału, z drugiej zaś strony dać mu poznać bogactwo języka w różnych kierunkach wiedzy ludzkiej[128].

Natomiast Kazimierz Wóycicki czterdzieści lat później, w czasie burzliwej dyskusji na temat szkolnych wydań tekstów literackich, w rozprawie *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli* zwrócił uwagę na znaczenie „wyprowadzania czytelnika (ucznia) poza utwór" i wyeksponował rolę kontekstów, co kształtowałoby jego „zainteresowania psychologiczne, społeczne i prowadziło do syntezy historycznoliterackiej", podkreślał konieczność przytaczania najważniejszych wyjątków z utworów mających wpływ na określenie genezy dzieła, sądu autora o dziele czy poglądów współczesnych na dzieło[129].

* * *

Jedną z ciekawiej opracowanych interpretacji fragmentów literackich jest przeznaczona do użytku szkolnego seria eksplikacji literackich opatrzona tytułem *Lekcje czytania*[130] jako jeden ze sposobów obcowania z tekstem. Ponieważ interpretacja

[127] W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 29.

[128] F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego. Na podstawie obrad komisji, wybranej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych*, Lwów 1885, s. 16.

[129] W. Dynak, *Lektura w szkole…*, s. 34. Autor przytacza opinię K. Wóycickiego, powołując się na jego pracę *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1921. Problematyka czytania fragmentarycznego pojawia się także w kontekście kryzysów książki i czytelnictwa. „Na użytek edukacji szkolnej dla studentów, ludzi chcących być trendy publikuje się wypisy, ekstrakty, wyimki. Przeczytanie całego *Pana Tadeusza* wydaje się — decyzje autorów programów utwierdzają w tym wychowanków — trudem ponad ludzkie siły, wysłuchanie *IX Symfonii* Beethovena zastąpić można skrótem w postaci samej *Ody do radości*, *Cztery pory roku* Vivaldiego sprowadzić można do kilku fraz z poszczególnych fragmentów". Zob. P. Kowalski, *Miejsce literatury w kulturze popularnej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie…*, cyt. za: Z. Budrewicz, *Fragment dzieła literackiego jako szkolna lektura* (mpis, w posiadaniu autorki).

[130] Zob. *Lekcje czytania…*, t. 1; *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, t. 2, red. A.W. Labuda, W. Dynak, Warszawa 1999. Eksplikacja w szkole francuskiej jest ćwiczeniem, które zwykle prowadzi nauczyciel w sposób ustny. Ćwiczenie to posiada trzy etapy: 1) „Wybór krótkiego tekstu (około trzydziestu linijek lub wersów); 2) Staranne i wyraziste odczytanie tekstu uczniom; 3) Objaśnianie tekstu przez wskazanie na jego myśl przewodnią, tematyczne rozczłonkowanie, charakterystyczne cechy leksykalne, składniowe, stylistyczne, kompozycyjne i — gdy chodzi o wiersz — wersyfikacyjne. Ćwiczenie ma na ogół formę ustną i wtedy komentarz postępuje zazwyczaj tokiem liniowym,

tekstu ma się dokonać na jednej lub dwóch jednostkach lekcyjnych, ze względu na dużą objętość dzieł epickich, dramatów czy dłuższe utwory liryczne, dokonujemy wyboru stosownego fragmentu. Urywek w eksplikacji — piszą redaktorzy serii — powinien stanowić „względnie zamkniętą i samodzielną jednostkę kompozycyjną […] jak: opis, portret, monolog, scena, eipzod"[131].

> Ponadto warto podjąć trud odszukania fragmentu zasługującego na miano węzłowego [wyr. — D.M.], takiego, w którym zbiegają się istotne dla całości wątki ideowe lub skupiają się charakterystyczne cechy artystyczne […] [np.] w *Reducie Ordona* granice członów kompozycyjnych nie są zgodne z autorskim podziałem typograficznym, co znakomicie pokazał Kazimierz Wyka[132]. Wedle tych granic trzeba wiersz dzielić szukając fragmentu do eksplikacji, gdyż każdy z członów niesie względnie samodzielną porcję sensu i pełni sobie właściwą funkcję w całości wiersza[133].

Oto stosowne przykłady uwzględnione w *Lekcjach czytania*: *Śmierć świętego Aleksego* (fragment *Legendy o św. Aleksym*), *Opis ziemi polskiej* (fragment *Kroniki* Galla Anonima), *Groteskowy łowca* (epizod *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*), *Ojczyzna jak okręt* (fragment *Kazań sejmowych* Piotra Skargi), *Przed walką z wiatrakami* (fragment *Don Kichota* Miguela de Cervantesa), *Portret Kubusia. Wolność jednostki* (fragment z powieści Denisa Diderota *Kubuś Fatalista i jego pan*), *Bal* (fragment z *Naszyjnika* Guy de Maupassanta), *Pozłacany krajobraz* (opis żniw w *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej).

Eksplikacja jest metodą w sensie literaturoznawczym, ale należy wskazać też jej aspekt dydaktyczny i zaakcentować instrumentalną funkcję dzieła. Przyjmując perspektywę edukacji literackiej, można by tę metodę umiejscowić na tle koncepcji interpretacji tekstów w ujęciu Bożeny Chrząstowskiej[134].

W dwudziestowiecznej tradycji polonistycznej w pracy z tekstem, jak piszą redaktorzy *Lekcji czytania*, w metodzie eksplikacji podkreśla się także element samego czytania:

> jest [ono] punktem wyjścia i punktem dojścia: cała metoda zorientowana jest na kształcenie sztuki czytania, […], w szkole należy czytać dużo i czytać wnikliwie. W gęstwinie szkolnych lektur nakazuje się szukać tekstów zasługujących na czytanie wspólne i szczególnie wnikliwe[135].

---

to znaczy wytyczonym przez następstwo objaśnianych odcinków tekstu, kiedy zaś przybiera ono postać pisemną (rzadko!), wówczas komentarz rozwija się tokiem problemowym, mniej uzależnionym od następstwa całostek tekstowych", cyt. za: A.W. Labuda, *Eksplikacja teksu czyli lekcja czytania*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, t. 2, red. M. Inglot, W. Dynak Wrocław 1988, s. 106. We francuskiej literaturze metodycznej — pisze Labuda — wymienia się nazwy *l'explication de texte* i *commentaire suivi* (komentarz ciągły, liniowy).

[131] A.W. Labuda, *Wprowadzenie*, [w:] *Lekcje czytania…*, t. 1, s. 15–16.

[132] K. Wyka, *Adam Mickiewicz, „Reduta Ordona"*, [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Kraków 1988, s. 73 n.

[133] *Lekcje czytania…*, t. 1, s. 15, 16.

[134] B. Chrząstowska, S. Wysłołuch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 503–508; B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987 (rozdziały dotyczące „sztuki interpretacji").

[135] *Lekcje czytania…*, t. 1, s. 7, 13.

Zatem wybrany utwór czy fragment powinien „pięknem pociągać nauczyciela, bo trudno mówić z przekonaniem, o rzeczach, które nas nie poruszają, [powinien być] poznawczy bogato i cenny wychowawczo”[136], także niełatwy w czytaniu (czas odgrywa ważną rolę, mamy do dyspozycji bowiem czterdzieści pięć minut, stąd mechaniczna granica trzydziestu linijek).

Istotną rolę, służącą pełnemu zrozumieniu wybranego fragmentu, przygotowującą do etapu pracy interpretacyjnej, odgrywa szczegółowe studium tekstu, które polega między innymi na eksponowaniu jego funkcji semantycznej, pracy ze słownikiem i uprecyzyjnianiu znaczeń poszczególnych słów. Praca z tekstem zmierza tu ku instrumentalizacji utworu i potraktowaniu czytania jako „procesu twórczego”. Czytelnik-uczeń, mając do czynienia „tylko” z wyimkiem większego utworu, na poziomie sensów powinien więc rozumieć słowa, związki frazeologiczne, odczytywać znaczenia dosłowne i metaforyczne, rozpoznawać znaczenia słów w kontekście, odróżniać informacje od opinii, porządkować słowa-klucze, odnajdywać i werbalizować myśl zawartą w jednym akapicie lub w części tekstu, umieć znaleźć informacje, poddać je selekcji i zhierarchizowaniu, umieć porównywać, dostrzegać analogie i przeciwieństwa, rozumieć główną myśl fragmentu tekstu (rozumieć tekst jako całość), formułować ideę przewodnią utworu, posiąść umiejętność wnioskowania[137].

Labuda twierdzi:

> kiedy przedmiotem eksplikacji jest fragment — scena wyodrębniona z dramatu, epizod powieściowy, urywek poematu — wówczas konieczność zaznajomienia się z całym utworem jest oczywista. Aby uchwycić wewnętrzny sens i strukturalne funkcje tego fragmentu, musimy umiejscowić go w całości dzieła, ustalając tematyczne i konstrukcyjne związki fragmentu z tym, co go poprzedza, i ewentualnie z tym, co po nim następuje. […] Dwudziestowieczny model nauczania literatury — już nie retoryczny i krytycznoliteracki — kładzie nacisk na c z y t a n i e [wyr. — D.M.], które jest aktywnością bezgłośną — i wyjąwszy specjalne przypadki — zewnętrznie nie dokumentowaną. Szkoła jednak musi kształcić umiejętność ekspresji, musi też sprawdzać, co i jak uczeń przeczytał […]. Dwudziestowieczne podręczniki i spisy lektur, […] mają za bohaterów epoki, prądy, gatunki raczej niż pojedyncze teksty, […] szkoła wymaga od ucznia kompetencji krytyka literatury (czasem nawet badacza), ale mu nie podsuwa […] wzorców wysłowienia krytycznoliterackiego. Tę lukę w jakiejś mierze wypełnia eksplikacja literacka[138].

Opracowujący tę metodę dla szkół Labuda, podkreślając szczególną rolę procesu czytania i rozumienia, zwrócił zatem uwagę na funkcję aktu mowy i funkcję pragmatyczną wypowiadanego tekstu, a więc zamierzonego celu (skutku), który osiąga wypowiadający:

> Pragmatyczny sens wypowiedzi łatwiej uchwycić na tle sytuacji wypowiadawczej (lirycznej, narracyjnej lub — w świecie przedstawionym — dialogowej), gdy się sobie wyobrazi okoliczności, w jakich tekst miałby być wypowiadany, i adresata, do którego jest skierowany. Ów adresat jest

[136] *Ibidem*, s. 15.

[137] Zob. M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980; J. Rytlowa, *Czytanie w szkole*, Warszawa 1958; E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, Warszawa 1982.

[138] A.W. Labuda, *Eksplikacja tekstu czyli…*, s. 117, 127.

> podmiotem odbiorczym wypowiedzi i zarazem przedmiotem sławnego działania ze strony nadawcy, który właśnie ze względu na niego zamierza coś uczynić i swoimi słowami wywołuje jakiś skutek. Podmiot wypowiedzi literackiej „szuka" czasem rozmówcy w realnym czytelniku, czasem jednak zwraca się do kogoś usytuowanego w fikcyjnej przestrzeni utworu. Czytelnik staje się wówczas jakby świadkiem cudzej rozmowy[139].

Czytelnik próbuje wyznaczyć (określić) pragmatyczny sens fragmentu, nazywając intencję nadawczą wypowiedzi: prośbę, rozkaz, oskarżenie, pouczenie, oszukanie, rozbawienie, dokuczenie, pocieszenie itd. Wszystkie te dokonywane na fragmencie „operacje literaturoznawcze" wchodzą w zakres analizy i interpretacji dzieła literackiego i do tego dzieła odsyłają.

* * *

Podsumowując rozważania tekstologiczne o fragmencie edytorskim, przytoczmy jeszcze opinię Bednarka:

> W zależności od określonych celów komunikacyjnych odniesienie fragmentu edytorskiego do dzieła […] pozwala na wyróżnienie trzech typów fragmentów: a) fragment, dla którego pierwszoplanowe odniesienie stanowi dzieło (wraz z szeroko rozumianym kontekstem dzieła, np. eksplikacja literacka, b) fragment, dla którego pierwszoplanowe odniesienie stanowi całość inna niż dzieło, np. użycie określonego toposu literackiego, bądź typ problematyki, np. wypowiedzi dotyczące miłości i śmierci, c) fragment […] zapowiadający[140].

Ten trzeci typ fragmentu, dla którego — w zależności od głównego tekstu książki — pierwszoplanowym odniesieniem może być dzieło lub całość inna niż ono samo, a który umieszczany jest zwykle na skrzydełku okładki, ma dla edukacji istotne znaczenie i pełni bardzo ważną funkcję komunikacyjną: może reklamować daną książkę, może być tekstem programowym, reprezentatywnym dla twórczości danego pisarza lub tematyki (charakter) antologii (zbioru), na przykład w wyborze twórczości Saint-Exupéry'ego pojawia się często wyimek z *Małego Księcia* na temat oswajania lisa, a w *Opowieści z Narnii* Lewisa — fragment „przejścia przez szafę" do krainy fantazji.

Z perspektywy szkolnej edukacji literackiej natomiast warto zauważyć, iż z fragmentami dzieł można pracować z uczniami na różne sposoby — od działań interpretacji literaturoznawczej po wydobycie instrumentalnej funkcji dzieła.

Zbiory wybranych do kształcenia polonistycznego wyimków, szkolne antologie i wypisy oraz czytanki wyznaczające swoisty „kanon fragmentów" będą także świadectwem charakterystycznych dla określonych czasów tendencji socjokulturowych, koncepcji pedagogiczno-wychowawczych, reprezentatywnych systemów etycznych, problemów wychowawczych i ideologii.

---

139 *Ibidem*, s. 114–115.

140 B. Bednarek, *O fragmencie edytorskim*, „Prace Literackie" 20, 1979, s. 233.

II
Literatura — kultura — edukacja (podręczniki szkolne drugiej połowy XIX wieku)

1. Czytankowe *sacrum*

Sprawujże się dziecię
Jak ci Pan Bóg każe,
Bo za młode grzechy
Bóg na starość karze[141].

A. Inspiracje religijne w literaturze a szkolne systemy wartości

Choć okres, w którym „opinię kształtowała publicystyka pozytywistyczna, bazował na współczesnej filozofii zachodnioeuropejskiej, dalekiej od religijnych aspektów"[142], szkolna edukacja polonistyczna drugiej połowy XIX wieku na niższych etapach kształcenia obfitowała w teksty o tematyce religijnej, odwołujące się do motywów biblijnych i biblijnych gatunków[143], eksponujących nie tylko treści, ale też wartości religijne. Ten nurt piśmiennictwa dla dzieci, jak pisze Jolanta Ługowska: „stanowił immanentny składnik oficjalnego programu wychowawczego do dwudziestolecia międzywojennego włącznie"[144]. Powtarzający się w szkolnym

[141] *Piosnki dla ochronek (z przygrywką T. Lenartowicza)*, Poznań 1862.

[142] J. Starnawski, *Literatura religijna*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa, J. Bachórz, Wrocław 2002, s. 507.

[143] K. Bukowski, *Biblia a literatura polska*, Poznań 2003, s. 37: „Wpływ Biblii na piśmiennictwo polskie wynikał z jego ścisłych związków z chrześcijańską kulturą europejską, jak i ze szczególnych stosunków społeczno-politycznych na przestrzeni stuleci. Stosunki te decydowały o wyborze pewnych wątków tematycznych czy też o korzystaniu ze stylu biblijnego".

[144] J. Ługowska, *Dwudziestowieczna literatura religijna dla dzieci*, [w:] *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch, Lublin 1997, s. 345; S. Krajski, *Dziecko i literatura religijna*, „Kierunki" 1986, nr 23, s. 4; S. Drajewski, *Literatura religijna dla dzieci*, „Życie i Myśl" 1989, nr 9; I. Socha, *Małe legendy, czyli opowieści o Świętych dla użytku dzieci na Śląsku*

obiegu polonistycznym na niższych etapach kształcenia model „budującej powiastki" z duchem religijnym, żywotny także w obiegu popularnym, przywoływał tradycję *exemplum*, wyraźną między innymi w tłumaczonych na język polski wielu utworach Krzysztofa Schmida (1768–1854) i jego kontynuatorów czy w twórczości Stanisława Jachowicza[145]. Schmid promował między innymi nowy wzór świętości: świętości dnia powszedniego, nawiązywał do tradycji hagiograficznej, silnie zakorzenionej w piśmiennictwie ludowym, i umiejętnie przenosił ją na płaszczyznę

w XIX wieku i na początku XX wieku, [w:] *Z dziejów książki i prasy na Śląsku w XIX i XX wieku*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1999. Zob. też G. Lewandowicz, *Adaptacje Biblii dla dzieci w Polsce w XX wieku*, „Bibliotekarz Podlaski" 2001, nr 2–3.

[145] K. Schmid, pedagog, kanonik, katecheta, pisarz: „jeden z najpoczytniejszych twórców niemieckiej literatury popularnej XIX wieku, znany w Polsce nie tylko jako autor głośnych romansów religijnych dla dorosłych (między innymi o św. Genowefie), ale również dzięki twórczości dla dzieci. Składa się ona z około dwustu krótkich powiastek z wyraźnie zaznaczonym morałem, a ponadto przesiąkniętych duchem religijnym. W Polsce wydano między innymi *Klejnoty*, *Maliny*, *Stefania*, *Emilia, czyli skutki wychowania* (Leszno 1864); *Małe powieści dla dzieci* (Warszawa 1847); *Drobne powiastki* (Brody 1880)", J. Ługowska, *Dwudziestowieczna literatura…*, s. 345. Zob. obszerny artykuł o popularności twórczości Schmida w Europie, także w Polsce: I. Socha, *Sacrum w XIX-wiecznej…*, s. 237–245; też J. Dunin, *Osobny świat książek…*, s. 35; J. Wille, *Die Jugenderzählungen Christoph von Schmids*, Frankfurt a. Main 1969. Wille nie uwzględnił polskiej recepcji Schmida — stwierdza I. Socha: „Na ziemiach polskich od roku 1820 do 1939 pojawiło się 87 tytułów dzieł Schmida, z czego 39 to książki łączące kilka różnych tekstów" (obliczeń dokonano na podstawie: J.S. Buras, *Bibliographie deutscher Literatur in polnischer Übersetzung. Vom 16 Jahrhundret bis* 1994, Wiesbaden 1996). Najwięcej edycji ukazało się w Warszawie, na Śląsku, w wydawnictwach zaboru pruskiego oraz na Pomorzu. Najmniej utworów Schmida wydano w Małopolsce. Tłumaczami dzieł niemieckiego pisarza byli między innymi F.S. Dmochowski, K. z Tańskich Hoffmanowa i K. Brodziński. Ciekawych ustaleń dokonuje także J. Dunin, który w pracy *Papierowy bandyta* (Łódź 1974, s. 105) stwierdza: „Najczęściej wydawanymi w Polsce dziełami niemieckiego kanonika były te tytuły, które nawiązywały do tradycji hagiograficznej, a więc *Genowefa* — do czasów *Trylogii* największy polski bestseller (67 wydań, ponadto 19 edycji *Bolesława*, przedstawiającego przygody syna bohaterki), oraz *Eustachiusz* — „powieść z pierwszych wieków chrześcijaństwa" — lub pod tytułem *Święty Eustachy, męczennik II wieku* (28 edycji)". Z beletrystyki moralistyczno-religijnej dla dzieci wznawiano najczęściej zbiór stu powiastek (28 edycji) oraz utwór *Mały Henryś*, mający charakter literackiej katechezy (20 wydań). Z powieści dla młodzieży publikowano wielokrotnie zwłaszcza *Różę z Tannenbergu* (23) oraz *Jaskinię Beatusa*, zawierającą w podtytule przesłanie „lepiej niewinnie cierpieć, aniżeli źle czynić" (16). Jedną z najpopularniejszych odrębnie wydawanych powiastek był *Koszyk kwiatów* (29)", I. Socha, *Sacrum w XIX-wiecznej…*, s. 239. Schmid pisał dla odbiorców w różnym wieku (dla dzieci, młodzieży, dorosłych, dziewcząt, kobiet). „Popularność utworom Schmida zapewniły ich prosta kompozycja, zrozumiały język oraz element napięcia. Jego opowiadania — często nieprzekraczające jednej strony — to historyjki na różne okazje o wydźwięku pedagogicznym. Ich tendencyjność niekorzystnie wpłynęła na literacką wartość tej twórczości, cenionej jednak przez współczesnych, m.in. Brentana i Stiftera […]. Na uwagę zasługują też *Erinnerungen und Briefe* (*Wspomnienia i listy*) wyd. w 1868, będące wyrazem hołdu dla przyjaciela Johanna Sailera, który wywarł wielki wpływ na całą życiową drogę Schmida". Zob. M. Pasieka, *Schmid Christoph von*, [w:], *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006, s. 562. Moralno-dydaktyczne utwory Schmida wykorzystywane były w szkolnej edukacji literackiej drugiej połowy XIX wieku.

współczesności[146]. W tym czasie pojawiły się także pierwsze edycje *Biblii dla dzieci*. Wielokrotnie wydawane były w Polsce — autorstwa Schmida „*Biblia pauperum*", *czyli Biblijna historia dla dzieci* oraz *Dzieje Starego i Nowego Testamentu, czyli wybór przykładów i nauk z Pisma Świętego*.

Na potrzeby małego czytelnika w Polsce podzaborowej przysposobiła świętą księgę Klementyna z Tańskich Hoffmanowa już w latach 1830–1831. W tym czasie opublikowano *Powieści z Pisma Świętego wybrane z ksiąg historycznych Starego Zakonu przez autorkę „Pamiątki po dobrej matce"*, a następnie jej autorstwa *Pismo Święte wybrane z Ksiąg Starego i Nowego Testamentu* (1851). Dużą rolę w dziecięcym obiegu czytelniczym ze względu na „trójfunkcyjność" edycji odegrała także *Historia Święta z dodatkiem Małego Katechizmu i najużywańszych pieśni nabożnych w krótkości zebrana*, opracowana przez Józefa Chociszewskiego (1880). Jak nietrudno zauważyć, już chociażby biorąc pod uwagę strukturę tytułu, publikacja popularnego historyka odsyła do trzech obszarów kontekstów religijnych — Biblii; aspektów dydaktycznych — katechizmu; i funkcjonującego w obiegu literatury popularnej — zbioru pieśni[147].

Do niezbyt udanych edycji należały *Powieści z Pisma Świętego. Wierszem dla dzieci opowiedziane przez Jana z Rzeszowa* (Warszawa 1880)[148], o czym świadczy wyjątkowo krytyczna ich ocena dokonana przez anonimowego autora:

> Gdyby takie powieści napisał Kornel Ujejski, byłby to cenny nabytek dla literatury polskiej. Ale Jan z Rzeszowa, znany z historyi naturalnej rymowanej, gdzie sz. autor poszukiwał pilnie rymu do wyrazu *Świ…* i znalazł. Ta okoliczność odbiera recenzentowi ochotę do czytania wszelkich poezji Jana z Rzeszowa[149].

Teksty o charakterze religijnym ukonkretniają się w szkolnej edukacji polonistycznej na wszystkich poziomach kształcenia (od szkoły podstawowej po średnią), najważniejszy jednak poziom szkolnej recepcji literatury religijnej dla dzieci oraz „kontynuacji i nawiązań" do Świętej Księgi na niższych etapach kształcenia realizuje się w obszarze aksjologii (wartości moralno-etycznych), dydaktyzmu i wychowania[150].

---

[146] I. Socha, *Sacrum w XIX-wiecznej…*, s. 243–244. Traktują o tym także: J. Cieślikowski, *Model Jachowiczowskiej baśni i powiastki*, [w:] *idem*, *Literatura i podkultura…*; K. Chruściński, *Powiastka dla ludu. Z badań nad literaturą „trzecią" 2. połowy XIX wieku*, [w:] *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, seria 1, red. E. Jankowski, J. Kulczycka-Saloni, Wrocław 1980; R. Waksmund, *Literatura pokoju dziecinnego…*

[147] Warto zauważyć, iż literatura dla dzieci na przykład w Szwecji rozpoczyna się od specjalnej edycji *Biblii dla dzieci* (1684).

[148] Jan z Rzeszowa, naprawdę Wincenty Niewiadomski (1826–1892), popularyzator nauk przyrodniczych, publicysta, literat.

[149] A. Dygasiński, *Krytyczny katalog książek…*, s. 25

[150] Pisząc o dwudziestowiecznej literaturze religijnej dla młodego odbiorcy, która powiela dziewiętnastowieczne schematy dydaktyczne, L. Isakiewicz ironicznie stwierdza, iż pojawiają się w niej „dziesięcioro przykazań w formie odpytywań, słodki Jezusik pozbawiony w ogóle ludzkich cech (a to przecież Bóg-Człowiek) i kilku świętych, którzy dzieciom jawią się bardziej jako prymuski — lizuski

> W ramach swoistej strategii komunikacyjnej właściwej dla tego typu piśmiennictwa do dziecięcego adresata kierowane są więc pouczenia i napomnienia o charakterze etyczno-religijnym, zobiektywizowane informacje dotyczące prawd wiary, historii biblijnej, żywotów świętych itp. bądź też zróżnicowane pod względem językowo-stylistycznym wypowiedzi odnoszące się do przeżywanej przez dziecko inicjacji religijnej, do samej istoty wiary angażującej zarówno intelektualno-wolitywne, jak i emocjonalne aspekty osobowości człowieka. Sposób ujęcia przekazywanych treści jest uzależniony od możliwości percepcyjnych młodego odbiorcy, jego aktualnego doświadczenia, typu wrażliwości i sposobu myślenia

— zauważa Jolanta Ługowska[151] i konstatuje dalej:

> myślenie o odbiorcy i sposób zaprojektowania jego roli w procesie komunikacji literackiej pozostaje w ścisłym związku z przyjętą przez nadawcę intencją narracyjną, którą potraktujemy jako główny wyróżnik literatury religijnej dla dzieci[152].

W szkolnej edukacji polonistycznej przybiera ona szczególną postać — instruktażowo-instrumentalną.

Katechizmową wizją świata dziewiętnastowieczna szkoła stworzyła swoisty kodeks codziennego postępowania dziecka[153], zaadaptowała i skróciła teksty biblijne, występujące w podręcznikach w dwojaki sposób — jako oryginalne fragmenty wyjęte z tej „księgi ksiąg" lub swego rodzaju streszczenia i opowiadania, które powstały na podstawie biblijnych historii[154].

Zwykle pierwsze rozdziały podręczników, ich części, ustępy wprowadzały młodego czytelnika w klimat religijnych rozważań. Przez legendy i apokryfy w szkolnym obiegu wyróżniono na przykład postać Matki Boskiej: symbol Matki-opiekun-

---

z lekcji religii niż jako tragiczne i niezłomne postaci, z których należy brać przykład", *idem*, *Kopciuszek w świecie wartości*, „Tygodnik Powszechny" 1985, nr 9, s. 5.

151 J. Ługowska, *Dwudziestowieczna literatura…*, s. 342. Według Jerzego Cieślikowskiego: „Pisanie dla dziecka lub zwracanie się do dziecka, potencjalnego lub rzeczywistego słuchacza i czytelnika, było i jest figurą retoryczną, jak i wyrazem troski wychowawczej o przekazanie rad i sposobów skierowanych do rozumu i wyobraźni dziecięcego odbiorcy", *idem*, *Literatura i podkultura…*, s. 5.

152 J. Ługowska, *Dwudziestowieczna literatura…*, s. 343.

153 O katechizmach jako „zwięzłym wykładzie zasad wiary chrześcijańskiej, zwykle ujętym w formę pytań i odpowiedzi", często zawierającym obrazki rodzajowe, zob. *ibidem*, s. 347–348; także J. Młynarczyk, *Pogadanki religijne z małemi dziećmi. W kościele — w domu — w ochronie*, Poznań 1923.

154 Do takich zaliczymy między innymi *Pismo Święte dla moich dzieci* Daniela-Ropsa czy *Życie Pana Jezusa* Ch. Dickensa. Zob. też A. Chmielowski, *Historia biblijna Starego Testamentu dla szkół*, Warszawa 1906; Z. Bielawski, *Dzieje biblijne Starego i Nowego Przymierza dla niższych klas szkół średnich i dla wyższych oddziałów szkół powszechnych*, Lwów 1937; I współcześnie *Ilustrowana Biblia dla dziewcząt i chłopców* (1982) czy *Dzieje Przymierza* (1985). Warto szczególnie wyróżnić *Książkę nad książkami* Anny Kamieńskiej (Warszawa 1985). Ze względu na młodocianego odbiorcę „w opowiadaniach o patriarchach, sędziach i królach narodu żydowskiego sporo miejsca poświęca więc Kamieńska dzieciństwu bohaterów: Isaaka, Ismaela, Józefa, Dawida czy Salomona. »Kim jest ten chłopiec, ten młodzik, który zasiadł na tronie opuszczonym przez Dawida? […] Kim jest ten młody król, o jasnym, dziecięcym spojrzeniu, co niedawno dopiero wyszedł z komnat swej matki Badszewy? W jego oczach nie ma lęku ani niepewności. Przemawia tak, jakby urodził się królem«", cyt za: J. Ługowska, *Dwudziestowieczna literatura…*, s. 350.

ki rodziny, „urealniono" ją poniekąd, „sprowadzając na ziemię" między „żywych" (*Legenda o Matce Boskiej* Mariana Gawalewicza), nakreślono czytelne wzorce do naśladowania wydobyte z legend o świętych (Jan Kanty, Izydor), pokazano humanistyczną perspektywę uwielbienia Boga i wiele motywów dziękczynnych (psalmy J. Kochanowskiego i F. Karpińskiego). Modlitewne passusy poetyckie — adaptacje lub wyjątki z tekstów literackich — wyrażały wdzięczność Bogu za zdrowie, dobry dzień, matczyną miłość, głosiły chwałę Pana i eksponowały dziękczynne wersy, pełne pokory wobec wielkości świata. Do najbardziej popularnych modlitw zamieszczanych w szkolnych podręcznikach należały między innymi modlitwa poranna *Kiedy ranne wstają zorze*[155], modlitwa za rodziców[156], pieśń wieczorna[157], pieśń dziękczynna[158], modlitwy „szczególnie" związane z wykonywaniem codziennych czynności i prośbą o opiekę Boga (np. „niechaj dom ten Bóg ochrania!/ Szczęście wpuszcza, złe odgania! […]/ A gospodarz i rodzina, i czeladna ich drużyna,/ Niechaj żyją czerstwi, zdrowi,/ i do pracy wciąż gotowi!")[159].

Co istotne, edukacja polonistyczna drugiej połowy XIX wieku wydobyła społeczny wymiar rozumienia interwencji Opatrzności, wyrażony pokornie i z akceptacją zastanego porządku społeczno-politycznego — bezkonfliktowe i oczywiste „pogodzenie się z pozaborowym losem" i boskim przyzwoleniem na podziały stanowe, któremu wyraz daje jedna ze szkolnych czytanek, nosząca tytuł *O powołaniu i podległości rządowi:*

Chwalcie Boga wszystkie stany! Z jego wszystko jest woli:
Czy kto siedzi między pany, czy pracuje na roli?
Cóż o miejsce się kłócimy na ziemskiej stojąc śmieci?
Wspólnie ojcem go zowiemy, wspólnie słucha swych dzieci.
Posłuszny swemu stanowi, jak się obudzę rano,
Drogą mą ku zachodowi, idę, jak iść kazano.
W tej podróży postępując, chociaż mię co uciśnie,
Wnoszę, że mnie Bóg próbując, ten cierń rzucił umyślnie,
Przykładem posłusznych dzieci, wszystko pełnić gotowy,
Co mi moja zwierzchność zleci, co rząd każe krajowy.
Nie mruczmy na swe zwierzchniki, bo jak niebo usłyszy,
Za Boskie się namiestniki, ujmie i nas uciszy.
Nad wszystko lepiej nam Panie, pod rozkazy Twojemi!
Niech się wola Twoja stanie, jak w niebie, tak i na ziemi[160].

Tendencyjnym „kryptopodręcznikiem" o charakterze wybitnie religijnym będzie *Książka do czytania dla klasy średniej szkół katolickich miejskich i wiejskich*

[155] *Szkółka dla młodzieży*, cz. 3, Lwów 1894, s. 3.
[156] *Ibidem*, s. 4.
[157] *Ibidem*, s. 78.
[158] *Te Deum laudamus* w wersji Franciszka Morawskiego, [w:] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1893, s. 169.
[159] *Błogosławieństwo domowi przy zakładaniu dachu*, [w:] *Szkółka dla młodzieży…*, s. 97–98.
[160] K. Kasiński, *Książka do czytania dla szkół polskich jako też i niemieckich*, Poznań 1881, s. 62.

F. Rendschmidta. Zamieszczony tam czytankowy tekst *Zwierzchność* porusza podobny temat, tym razem problem akceptacji władzy pruskiej, zgodnie z zasadą, iż każda władza pochodzi od Boga, więc należy ją szanować:

> Przez samego Boga postanowiona jest zwierzchność duchowna i świecka, z której pierwszą stanowią kapłani, drugą świeccy państwa urzędnicy, […] wszystkie zwierzchności, razem wzięte, nazywają się rządem. Najwyżsi urzędnicy nazywają się ministrami, a na czele ministrów i całego rządu stoi król albo i cesarz. Czym jest ojciec dla swych dziatek, tym jest król dla narodu całego. On każdego z poddanych swoich równie kocha, jak ojciec kocha każde ze swych dzieci. Teraźniejszym władcą Prus i Niemiec, naszym Panem i Monarchą, jest Jego Cesarsko-Królewska Mość Cesarz Wilhelm z domu Hohenzollernów. Jako wierni poddani powinniśmy Go wszyscy kochać i modlić się za Niego do Boga[161].

Obrazy religijne ukonkretnione w szkolnych czytankach drugiej połowy XIX wieku odpowiadają głównie jednak nowotestamentowej wizji świata, pełnej miłości, przyjaźni, wybaczania, ale także — i to w nich dominuje — pokornej pracy. Bohaterami „szkolnych" tekstów są wzorowi prawdziwi chrześcijanie: cnotliwi, uczciwi i pracowici, którzy budują dobry świat. Szkoła zaborowa, kształtując klimat pozytywistycznych ujęć, wprowadziła do podręczników także fragmenty opisów podróży o charakterze poznawczo-informacyjnym, na przykład do Ziemi Świętej (teksty Hołowińskiego, Słowackiego), oraz kierując się ku codzienności — wyeksponowała tradycję i kulturowo-obyczajowy aspekt celebrowania świąt religijnych, na przykład Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy. Szczególnie wyrazista jest tematyka religijna pojawiająca się w tekstach przynależnych do obszaru literatury ludowej, między innymi w twórczości Marii Konopnickiej i Teofila Lenartowicza, w których skonceptualizowany paralelizm ludowy nabiera szczególnej mocy przez etyczne rozumienie przyrody (świecące słońce jako znak radości, padający deszcz — symbol smutku) czy miłość do Boga, wyrażaną czystym i prawdziwym uwielbieniem dla stworzonej przez niego natury (motywy franciszkańskie). Tematyka religijna w podręcznikowych tekstach obfituje też w czytelne elementy agrarne — wypowiedzi poetyckie osadzone są bowiem często wokół motywów wiosny (siewcy, siania, ziarna)[162]. Oczywisty moralno-etyczny wymiar mają także — kształtujące system postępowania w świecie i budujące zbiór wychowawczych zasad w nawiązaniu do biblijnych przypowieści — pojawiające się często w szkolnych podręcznikach powiastki-parabole, na przykład *Wszystek świat pełen cudów* (powiastka anonimowego autora zaczerpnięta z *Pisma Świętego*), *Śpiewak Matki Boskiej* Gawalewicza, *Najświętsza Matka i kawalątko* (autor anonimowy).

---

[161] *Książka do czytania dla klasy średniej szkół katolickich miejskich i wiejskich wydana przez F. Rendschmidta (wyższego nauczyciela przy królewsko-katolickim seminarium nauczycielskim we Wrocławiu, kawalera orderu orła czerwonego, przetłumaczona na język polski). Za dozwoleniem Zwierzchności Duchownej*, Wrocław 1853.

[162] Zob. Z. Mocarska-Tycowa, *Motywy biblijne w poezji Konopnickiej*, [w:] *Inspiracje i motywy biblijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. H. Filipkowska, S. Fita, Lublin 1999, s. 38.

B. Czytankowa Matka Boska — opiekunka maluczkich (wokół religijnych legend i poezji)

W szkolnym obiegu polonistycznym uwzględniającym ucznia klas elementarnych drugiej połowy XIX wieku wyraźnie promowana jest postać Matki Boskiej, wpisana w model legendy religijnej.

Genologiczne rozważania na temat legendy religijnej są eksponowane w teoriach kilku badaczy, przypomniane szczegółowo przez Ewę Kosowską[163]. Autorka w systematyzacji siatki pojęć teoretycznych, terminów i perspektywy semantycznej gatunku powołuje się między innymi na prace Lanzoniego:

> przez legendę rozumie [on] […] opowieść fantastyczną, umieszczoną w historycznym miejscu i czasie, mającą swego bohatera, który kiedyś istniał, ale którego działalność miała charakter niepewny, opowieść, dla której historycznych i realnych elementów brak uzasadnienia w kronikach, zostały one natomiast rozwinięte i spłycone w procesie przekazu[164].

Rozpatruje też relację Władimira Proppa, rosyjskiego badacza folklorysty:

> za legendę religijną uznał [on] opowieści, które w jakiś sposób związane są z religią chrześcijańską i włączył w jej obręb: legendę kosmologiczną, legendę o świętych, legendę apokryficzną, legendę rodzinną, legendę o śmierci i wędrówkach pośmiertnych. Wspólnymi wyznacznikami dla tak rozumianej legendy są: bohater związany z religią chrześcijańską (Pan Jezus, Matka Boska, postać ze *Starego Testamentu*, święty lub błogosławiony, męczennik, świątobliwie żyjący starzec, apostołowie); cudowne wydarzenie (wydarzenia) z życia bohatera potwierdzające jego związki z transcendencją; dydaktyczna i umoralniająca wymowa utworu, walory edukacyjne[165].

Do takich tekstów należy utrzymana w konwencji ludowej powiastki-apokryfu historia przyjaźni Matki Boskiej i skowronka zatytułowana *Śpiewak Matki Boskiej*. Legenda Gawalewicza trafia znakomicie we wszystkie poziomy dziecięcej percepcji świata — opisuje dawność, niezwykłość, tajemniczość, cudowność oraz odwołuje się do świata przyrody (bohater — antropomorfizowany ptak — skowronek). Zwróćmy uwagę także na strukturę tytułu opowieści: eksponuje ona nie postać Matki Boskiej — to śpiewak skowronek zajmuje w nim miejsce naczelne. Początek opowieści, nawiązujący do poetyki bajko-ballady, wyznacza czasoprzestrzeń dziejących się wydarzeń, „kiedy Pan Jezus chodził po świecie, i prawdy uczył lu-

[163] E. Kosowska, *Definicje i klasyfikacje*, [w:] *eadem*, *Legenda. Kanon i transformacje. Św. Jerzy w polskiej kulturze ludowej*, Wrocław 1985, s. 45–62.

[164] F. Lanzoni, *Genesi svolgimento e tramonto delle leggende storiche*, „Studie testi" 43, 1925, cyt. za: E. Kosowska, *Legenda. Kanon…*, s. 55. Zob. też W.P. Anilin, *Chudożestwiennoje tworczestwo w żanrach nieskaznocznoj prozy*, „Russkij fołkłor" 10, 1969, z. 13; J.R. Bacon, *The Voyage of the Argonauts*, London 1925; W.R. Bascom, *The forms of folklore prose narratives*, „Journal of American Folklore" 1965, nr 78; W. Propp, *Legenda*, [w:] *Russkoje narodnoje poeticzeskoje tworczestwo*, red. N. Krawcow, Moskwa 1974.

[165] B. Olszewska, *Legenda religijna w międzywojennych czasopismach dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Podanie-legenda w tradycji ludowej i literackiej*, red. M. Jakimowicz, V. Wróblewska, Toruń 2007, s. 308. Zob. także E. Kosowska, *Legenda. Kanon…*

dzi w Nazarecie", a następnie, nadal w formie wierszowanej, przedstawiona zostaje tragiczna historia śmierci Chrystusa i rozpaczy matki [166]. Główny bohater opowieści — śpiewający i relacjonujący przebieg dramatycznych wydarzeń, pełen człowieczych uczuć i emocji skowronek-prorok — konsekwentnie przekazuje matce wieści z Golgoty. W chwili śmierci Chrystusa udziela mu pomocy i ogłasza światu śmierć Boga, szczególnie eksponując cierpienie, jakie wywołuje cierniowa korona[167].

Historia specyficznej relacji Matki Boskiej i skowronka ma swój dalszy ciąg — „rodzinny" — ptak zostaje osobistym śpiewakiem Matki Chrystusa, zajmuje zaszczytne miejsce: u stóp jej królewskiego tronu, a „Bogarodzica — maluczkich Patronka", odziana dostojnie w błękitny płaszcz, zostaje prawdziwą opiekunką skowronka, przyjmuje zatem rolę matki codziennej, kochającej, rzeczywistej i walczy całym sercem o przetrwanie swego ulubieńca[168].

Ostatnia, zamykająca utwór, część legendy odbiega od kontekstów religijnych, a narracja opowieści zmierza w stronę socjokulturowych i aksjologicznych podsumowań. Z jednej strony, co wyraźnie eksplikuje autor, eksponuje wyjątkową, nadzwyczajną w życiu rolę muzyki, pieśni, śpiewu, który koi ból i cierpienie oraz podtrzymuje miłość. Z drugiej natomiast, uwzględniając tu społeczny kontekst rzeczywistości otaczającej dziecięcego odbiorcę, przywołuje bardzo „ziemski" już motyw pracującego na roli oracza, jednocześnie ogłaszając światu, wyrażoną pieśnią, wszechmoc błogosławionej Bogarodzicy[169].

Poetyka opowieści-legendy przeznaczonej dla maluczkich realizuje tu czytankowy, ale także ludowy schemat opisu rzeczywistości:

> święci [w tym wypadku Matka Boska — D.M.] obdarowani są cnotami, rzadziej — mocą sprawiania cudów, tym samym zyskują na prawdopodobieństwie. Wybrane epizody z życia świętego, opisane wydarzenie uzupełnia wiedzę z zakresu wiary i moralności chrześcijańskiej[170].

Opowieść odwołuje się także do czytelnych modeli dydaktyczno-wychowawczych oraz przekonań światopoglądowych. Promuje przyjaźń, wierność i dobro oraz szacunek dla pracy.

Jako podsumowanie dotychczasowych rozważań przytoczmy wypowiedź Bożeny Olszewskiej:

> typowe dla legendy dla „maluczkich" wydają się gatunkowe powinowactwa i filiacje z różnymi konwencjami gatunkowymi literatury dziecięcej i „dorosłej": baśnią, mitem, podaniem, legendą, beletryzowaną biografią, apokryfem, hagiografią, przypowieścią, powieścią popularnonaukową. Nawet wiek dziecka wydaje się sprawą drugorzędną, mimo iż teksty adresowane do dzieci młod-

[166] M. Gawalewicz, *Śpiewak Matki Boskiej (z Legend o Matce Boskiej)*, [w:] I.J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 233–234.

[167] *Ibidem*, s. 233.

[168] *Ibidem*.

[169] *Ibidem*.

[170] B. Olszewska, *Legenda religijna…*, s. 318.

szych wykazują silniejszy związek z bajką, co uprawomocniałoby posługiwanie się terminem „bajka religijna". Te dla dzieci młodszych są krótsze i jako główne tworzywo narracji wykorzystują opowiadanie[171].

Podobną funkcję pełnił w szkolnych podręcznikach tekst *Najświętsza Panna i kowalątko*[172] — mieszczący się genologicznie w obrębie ujęć zarówno legendarnych, jak i apokryficznych, parabolicznych oraz bajkowych. Elementem scalającym tekst staje się bohater dziecięcy: chora dziewczynka. Postać główna opowiadania, Boża Matka, wędruje po ziemskim świecie, szukając dla siebie noclegu. Święta Bogarodzica, nierozpoznawalna przez ludzi, świetnie „przejrzana" jest natomiast przez zwierzęta: „psy wiejskie spotkały Ją na drodze i poklękały przed Nią, zamiast ujadać; poznały Panią z Niebieskiego dwora". Biedny kowal, mieszkający w ubogiej chacie z liczną rodziną (w tym z kaleką córką, niemającą rąk), nie domyśla się, kto prosi go o nocleg, i wysyła gościa do szopy. Tam rodzi się w nocy Jezus, a sam akt narodzin wypełniony jest cudownymi zjawiskami, z przeważającym obrazem śpiewających aniołów[173]. Trzydzieści tysięcy aniołów gotowych jest pomóc Matce w opiece nad dzieckiem, jednak zgodnie z ziemską etyką rodzinną matka zrobi to najlepiej i „sama się krząta około Dzieciąteczka, bo żaden anioł matki nie zastąpi". Moment uwielbienia dla nowo narodzonego Boga utrzymany jest w konwencji ludowej opowieści — to biedacy i pastuszkowie stają się głównymi bohaterami doniosłego wydarzenia, „dopuszczeni" do Jezusowej szopy jako główni ofiarodawcy skromnych darów oraz uczestnicy radosnej zabawy, i to im przede wszystkim dziękuje mały Jezus[174].

Wśród osób wielbiących Dzieciątko pojawia się także kaleka dziewczynka — córka kowala, która chciałaby pomóc Świętej Matce w opiece nad nowo narodzonym Bogiem. Schemat dydaktyczny realizowany jest tu poprzez cud: uzdrowienie chorego dziecka. Najświętsza Panienka „przyjmuje" pomoc dziewczynki, przywracając jej zdrowe ręce[175]. Radość dziecka staje się punktem kulminacyjnym opowieści: podsumowaniem i puentą, która zmierza do szerszych socjokulturowych uogólnień — zdrowa dziewczynka w pełni świadoma swych dziecięcych obowiąz-

[171] *Ibidem*. Przejrzystych zestawień i konkluzji dokonuje też E. Kosowska (*Legenda. Kanon…*, s. 128–130 oraz s. 80). Strukturalne i fabularne schematy podręcznikowych opowieści o charakterze legend (religijnych) przedrukowanych w szkolnych podręcznikach odwołują się do następujących elementów: miejsce akcji (ziemia lub niebo), czas historyczny lub intencjonalnie historyczny, święty bohater i jego niezwykli pomocnicy (aniołowie lub zwierzęta), wewnętrzna motywacja preferująca myślenie religijne (lub siłę wartości: miłości, przyjaźni) i wprowadzająca kategorię cudu, umoralniająca teza wypływająca z fabuły, Boska interwencja. Duża ich część jest zgodna z elementami charakteryzującymi polską legendę ludową o tematyce religijnej.

[172] M. Gawalewicz, *Najświętsza Panna i kowalątko* (z *Legend o Matce Boskiej*), [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 134–135.

[173] *Ibidem*, s. 134.

[174] *Ibidem*.

[175] *Ibidem*.

ków ujawnia w „dorosły sposób" swą etyczną dojrzałość. Najważniejsze stają się zatem w tekście — realizowane konsekwentnie w dziewiętnastowiecznej edukacji polonistycznej — czytelne zasady-schematy wychowawcze skoncentrowane wokół pojęć modlitwy oraz pracy.

Dziewiętnastowieczna edukacja polonistyczna eksponuje postać Matki Boskiej także w utworach poetyckich. Lucjan Siemieński, popularny autor, pojawia się w podręczniku jako twórca pełnej uwielbienia *Pieśni do Najświętszej Panny* — pochwalnej modlitwy ułożonej w formę poetyckiej litanii, z elementem rodzimym (jasnogórskim) i czytelnym motywem ludowym („jak pokos w polu ucięty,/ prosi, by związał go rolnik,/ tak włóż mi pęty — jam Twój niewolnik")[176]. Poetyka formy adresatywnej — apostrofy do Najświętszej Panienki z pierwszego wersu — odsyła do pojęć światła i blasku. Wiele czytelnych epitetów („O Maryjo, moja miłości,/ moja nadziejo złota,/ słońce w ciemności") kształtuje obraz niezwykłej osoby, która koi ból, rany, niedostatek i tragedie („burzę na oceanie/ […]/ wichry, otchłanie") i przynosi bezgraniczne szczęście („szczęście jak rosa, spływa mi w duszę"). Pokorny człowiek staje się niewolnikiem boskiej Maryi i składa jej serce w ofierze. Stylistyka poetyckiej wypowiedzi Siemieńskiego trafia idealnie w poziom percepcyjny dziecka — głęboka wiara w pomoc, jaką niesie Święta Matka („nadzieja złota"), buduje pozytywny obraz rzeczywistości, która w świecie wyobraźni młodego odbiorcy kształtuje kodeks jego moralnych wartości („zaraz weselszy być muszę") i wiarę w lepszą przyszłość.

W podobnej poetyce utrzymany jest utwór księdza Karola Antoniewicza *Na cześć Boga-Rodzicy.* Rytmika ludowej piosenki, regularne rymy i czytelna moralno-dydaktyczna konwencja wyznacza temu podręcznikowemu tekstowi miejsce wśród utworów o charakterze rodzinno-wychowawczym. Postać świętej Matki Boskiej nakłada się tu z obrazem matki ziemskiej — obie pełnią funkcje najlepszych opiekunek dziecka i reagują na wszystkie jego prośby i skargi. Ziemska dola dziecka nie zawsze jest łatwa, dlatego „szuka [ono] rady w potrzebie" u Świętej Matki („I z krzyżem w ręku, śpieszy do krzyża,/ By krzyża bóle z tą matką dzielić,/ I z nią zapłakać, z nią się weselić!"). Ludowa stylizacja w tekście przejawia się także nawiązaniami do świata przyrody, który jawi się jako prosty i nieskomplikowany („jak polny kwiatek życie rozkwita"). Bezgraniczna, bezkrytyczna i pokorna wiara w Boską opiekę („gdy jej zaufa dusza swobodna") wyznacza rzeczywistości dziecięcej granice bezpieczeństwa[177]. Realizowanie zasady pokornej wiary staje się nadrzędnym celem religijnej edukacji dziecka, propagowanej w szkole drugiej połowy XIX wieku.

---

[176] L. Siemieński, *Pieśń do Najświętszej Panny*, [w:] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 63; K. Antoniewicz, *Na cześć Boga-Rodzicy*, [w:] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 120.

[177] K. Antoniewicz, *Na cześć Boga-Rodzicy…*

C. Czytankowi święci i Jezus

Do ludowych legendarnych wyobrażeń Boga nawiązuje poetycka ballada (z bohaterem dziecięcym, sierotą) opowiedziana przez Adama Asnyka: *Pan Jezus chodzi po świecie*. Realizuje ona Lenartowiczowski model opisu sieroctwa (ludowo-religijno--rodzinny), nawiązujący do poetyki sielanki, tak często występujący w szkolnych podręcznikach tego okresu. Asnyk, choć to już poeta pozytywistyczny, „podtrzymuje" jeszcze romantyczny klimat wiersza. Postacią główną jest w nim wędrujący po świecie Jezus-człowiek, dobry ojciec, „opiekun maluczkich" — bliski dziecięcym wyobrażeniom o świecie także jako bohater „ludowy": wędrowiec („zrywa na łąkach kwiatki"; „Chodzi od wioski do wioski,/ I z kwiatków wianeczki zwija"/), ale przede wszystkim rodzic („Szczęśliwym, uśmiech ojcowski/ Do chaty rzuca i mija"; „osusza sieroce łezki"). Utwór Asnyka ma budowę klamrową — konsolacyjny zwrot do dziecka („Nie rozpaczaj tak dziecię,/ że nie masz ojca matki!/ Pan Jezus chodzi po świecie/ i zrywa na łąkach kwiatki") zamyka także całą wypowiedź. Punktem kulminacyjnym poetyckiego obrazowania opowieści jest nawiązanie do świata przyrody, przywołanego w tekście za pomocą niebiańskich barw (dziecko obdarowywane jest przez Jezusa kwiatami koloru nieba: niebieskimi i złotymi, które zamieniają się w gwiazdy), co ma świadczyć o nadprzyrodzonej mocy pociechy. Metafora wyrażająca konsolację odsyła w utworze do deskrypcji związanych ze światłem i blaskiem, sugerujących nadzieję. Boska opieka w przedstawieniu podmiotu mówiącego wnika głęboko w duszę dziecka i przeobraża ją — smutny sierocy świat kierowany przewodnią gwiazdą zaczyna lśnić („i lśni nad czołem sieroty/ iskrą czystego natchnienia"). Zatem utwór Asnyka realizuje tu wychowawczy schemat umacniania wiary w boską opatrzność, odwołuje się do dziecięcych wyobrażeń o świecie, jest czytelny interpretacyjnie. Temat utworu skonceptualizowany został w kontekście ludowych wyobrażeń o Bogu-człowieku, a prostota metaforycznych nawiązań uwzględnia nieskomplikowaną rzeczywistość otaczającą dziecięcego odbiorcę (kolorowe kwiaty jako znaki przyjaznej natury, Jezus — dobry ojciec ocierający dziecku łzy)[178].

W podobnej konwencji legendarno-powiastkowej utrzymana jest fabularyzowana poetycka opowieść o św. Janie Kantym, krakowskim profesorze filozofii i teologii Akademii Krakowskiej w XV wieku, przyjacielu studentów i nauczycieli, uwielbianym przez uczącą się młodzież[179]. Autorem tej szkolnej opowieści jest Ka-

[178] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania*…, (1897), s. 117.

[179] Jan Kanty (z Kęt) (1390–1473) — kapłan, studiował w Akademii Krakowskiej, a potem pracował tam jako profesor filozofii i teologii. W latach 1421–1429 kierował szkołą klasztorną bożogrobców w Miechowie, tam przepisywał manuskrypty; był też kustoszem kolegiaty św. Floriana w Krakowie. Znany i ceniony jako kaznodzieja, wielbiony za pobożność i miłosierdzie, „był wielkim przyjacielem studentów, których niejednokrotnie finansował i żywił, udzielając im gościny we własnym domu, za co młodzież, której obecnie jest patronem, szczerze go kochała. Beatyfikowany 27 września 1680 roku". Patron studentów i nauczycieli akademickich. Zob. V. Schauber, H.M. Schindler, *Ilustrowany leksykon świętych*, przeł. ks. P. Tkaczyk, R. Zajączkowski, Kielce 2002, s. 324.

rol Antoniewicz[180]. Historia rozpoczyna się lirycznym opisem wczesnego poranka i elementem zawiązującym akcję, czyli wprowadzeniem bohatera historii — płaczącego dziecka:

Błysnęła na wschodzie jutrzenka złota,
Gwiazdy w nieznane mkną światy.
Z rosą poranną — łzami sierota,
Nadwiślańskie skrapia kwiaty,
Nie dla niej piękny świeci poranek,
Świat w szatę złotą ubiera.

To opowieść o sierocie — dziewczynie (odbiorca zostaje poinformowany, że jest to krakowianka), która idzie na targ, aby sprzedać mleko. Skuteczną pomoc ofiarowuje jej napotkany przypadkiem „mąż sędziwy". Starzec, jak się potem okazuje, Jan Kanty, „chluba Krakowa", podobnie jak Jezus w Kanie Galilejskiej dokonuje cudu i… zamienia wodę w mleko. Zamieszczona w szkolnych wypisach opowieść ze względu na wskazówki dotyczące konkretnych miejsc (Kraków, Łobzów, Kleparz, tereny nad Wisłą) i wydarzeń (targ w Krakowie, na który spieszą różne osoby), jako typ wypowiedzi o charakterze katechetycznym oraz moralno-dydaktycznym, nawiązuje do kategorii średniowiecznego *exemplum*. Schemat konstrukcyjny historii odsyła do modelu legend religijnych z rozbudowanym poziomem moralno-wychowawczym. Powiastka promuje religijność dziecka, zwraca uwagę na rolę boskiej opatrzności, która w szczególny sposób pomaga dzieciom (zwłaszcza sierotom) i realizuje popularny w szkole model tekstów o charakterze ludowo-dydaktycznym. Oczywiście postacią główną, wokół której budowany jest świat przedstawiony opowieści dla młodocianych, staje się wzór do naśladowania: tytułowy święty krakowski Jan Kanty.

Jak widać, niektóre zdarzenia z biografii świętego, wprowadzone do podręcznikowych opowieści o charakterze wychowawczym, stają się pretekstem do formułowania jasnych puent moralnych i konkluzji etycznych, a jednocześnie wypełniają kierowane do szkół drugiej połowy XIX wieku — zalecenia kodeksów moralności chrześcijańskiej. Świat wartości religijnych i poziom aksjologii preferowany w edukacji polonistycznej w oczywisty sposób się nakładają.

W podręczniku Chrząszczewskiej i Warnkówny *Rok czytania. Książka dla młodzieży* pojawia się dynamicznie opowiedziana, bogata w niezwykłe wydarzenia, poetycka ballada — opowieść o św. Izydorze z Hiszpanii, rolniku-oraczu, którego wielka pracowitość i mądrość zaowocowały dobrobytem barona, właściciela pól, a ogromna religijność i wiara w boską opiekę sprowokowały cud: sprowadziły anioły do pracy na polu. Warto dodać, iż kult świętego istniał w XVII wieku we wszystkich krajach europejskich. Biografię pracowitego Izydora opracował Franciszek

[180] K. Antoniewicz, *Jan Kanty (legenda)*, [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 39–41.

Morawski[181]. Realizuje ona ludowo-dydaktyczno-moralny schemat wpisany genologicznie w model religijnej legendy, powiastki i paraboli. Wkomponowaną w wiejską scenerię postacią, scalającą konstrukcję opowieści jest narrator, opowiadacz, tajemniczy wędrowiec: pielgrzym z Jasnej Góry („i rozłożył towar święty./ Miał różaniec, miał szkaplerze,/ Mnóstwo krzyżów wydobywał"), który — ponieważ obszedł cały świat — wie prawie wszystko. Kupujący na straganie wierni słuchają opowieści, której początek, przedstawienie bohatera, nawiązuje do konwencji ballady:

O nie wiecie, wy, Ludkowie,
Jak za dawnej tam pamięci,
Byli spośród was królowie,
Byli nawet nieraz święci.
Tam, gdzie tacy, jak my, ludzie,
Wśród dalekie stąd Hiszpany,
W ciągłych modłach, postach, trudzie,
Żył Izydor, Oracz zwany.

Stary opowiadacz, nawiązując bliższy kontakt ze słuchaczami, porównuje w opisie dwie rzeczywistości — świat Izydora i świat, w którym żyją słuchacze:

Takim, jak wy, był on chłopkiem.
Tak jak wy, męczył, nużył;
Przecież mnogich cnót dorobkiem,
Myta niebios się dosłużył.

Podręcznikowa wersja biografii świętego omija epizod związany z oczernieniem go przez parobków przed pracodawcą, natomiast eksponuje poziom społeczny: rozbudowuje postać okrutnego, wykorzystującego pracę chłopów właściciela ziem (przypomina zakorzenioną już w polskiej kulturze czytelniczej postać „złego pana", pojawia się on na przykład w *Dziadach części II* Mickiewicza):

Dziki nad nim Pan przewodził:
Sprzęgał z bydłem, kuł do taczek,

[181] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania*…, (1897), s. 184–187. O św. Izydorze z Madrytu, żyjącym w XI wieku zob. V. Schauber, H.M. Schindler, *Ilustrowany leksykon*…, s. 297:

„Wraz z żoną Marią Toribia uprawiał [on] należące do pewnego bogatego barona grunty i pola w pobliżu Madrytu i dzięki swej niestrudzonej pracy doprowadził gospodarkę do rozkwitu. Legenda mówi, że kilku zawistnych parobków zniesławiło go u pracodawcy, gdyż Izydor codziennie chodził do kościoła i odznaczał się duchem modlitwy. Kiedy właściciel ziemi chciał z nim kiedyś o tym pomówić, zastał go modlącego się przy polu, podczas gdy… anioły zajmowały się orką. Poruszony do głębi tym widokiem wycofał się i odtąd darzył Izydora pełnym zaufaniem. Izydor wraz z żoną troszczyli się o chorych i ubogich z okolicy. Nikt nie odszedł od nich nie uzyskawszy pomocy. Izydor Oracz był otaczany już za życia wielką czcią […]. Gdy w 40 lat po śmierci otworzono jego grób, okazało się, że ani ciało, ani ubranie nie uległy rozkładowi. W uroczystej procesji przeniesiono doczesne szczątki Izydora do kościoła Św. Andrzeja w Madrycie […]. Kult Izydora przyjął się w XVII wieku we wszystkich krajach europejskich. Ikonografia: przedstawiony w ubiorze wieśniaczym, z narzędziami rolniczymi; jako modlący się, podczas, gdy anioł uprawia pole". Izydor był patronem rolników, dobrych zbiorów, chronił przed suszą i nadmiernymi deszczami.

Krzywdził, więził, chłostał, głodził;
Wszystko święty zniósł prostaczek.
Zniósł, bo męki Jezusowe
Stokroć bardziej go bolały:
Cierń, co w boską wrył się głowę, Rany, co krew świętą lały.

W tak skonstruowanej historii musi zdarzyć się cud: pomoc strudzonemu rolnikowi oferują fantastyczne istoty — anioły — i to one zamiast Izydora… orzą ziemię:

Jakaś jasność! Woń po roli.
Patrzy… widzi zadumiał
Niepojęte cuda! Widzi:
Anioł śliczny, jak śnieg biały,
Doorywa jego niwy.
Każdy zagon wyciągnięty.
Tak prościuchno i tak ładnie;
Nie ma bicza rataj święty
Woły przecież idą składnie
Idą z okiem tak wesołym,
Pług tak lekko idzie w ziemi.

Aby założenie wychowawcze tekstu mogło zostać osiągnięte, konstrukcja szkolnej czytanki powinna zakończyć się klarowną konkluzją, tak więc predestynowane do wygłaszania takich opinii boskie anioły, „odlatując" do nieba po wykonanej pracy, formułują w tekście czytelną puentę moralną: „kto o Bogu swym pamięta,/ Temu pomoc Bóg przynosi".

Historia Izydora z Madrytu obiegła cały świat, przyjęła się i upowszechniła („Król po królu wielkim mieście/ Włada, rządzi, rozkazywa,/ A gdy przyjdzie umrzeć wreszcie,/ chłopka tego w pomoc wzywa"). Moralność chrześcijańska w połączeniu z pracowitością przywołanego bohatera (późniejszego świętego) stała się wdzięcznym tematem w kształceniu polonistycznym — ukonkretniła bowiem wartości etyczne zalecane dzieciom w szkolnej rzeczywistości drugiej połowy XIX wieku.

D. Poetyckie modlitwy codzienne — katechizmowa[182] wizja świata

Podręczniki szkolne drugiej połowy XIX wieku zawierają wiele tekstów o charakterze modlitewnym. Według *Słownika terminów literackich* modlitwą jest:

[182] Katechizm (gr. *katechismos* — nauczanie), jak podaje *Encyklopedia katolicka* (red. A. Szostek *et al.*, t. 8, Lublin 2000, s. 1038–1039): „Książka — podręcznik zawierający podstawowy, syntetyczny i całościowy wykład prawd wiary i norm moralności chrześcijańskiej zakorzeniony w *Piśmie Świętym*, Tradycji, historii i ludzkiej egzystencji, służący do nauczania oraz kształtowania przekonań i postaw wiernych; ze względu na zakres przedstawionych zagadnień rozróżnia się katechizm mały (krótkie wyliczenia najważniejszych prawd), średni i duży (poszerzenie zagadnień i komentarz); może być ujęty w formie klasycznej (pytania i odpowiedzi w języku ściśle teologicznym), dialogu lub szerokiej

wypowiedź religijna mająca charakter indywidualnego bądź zbiorowego zwrotu do Boga; modlitwa zawiera skierowane do Niego pochwały, opiewa jego wielkość i wspaniałość, zawiera prośby, wznosi błagania, a niekiedy zbliża się do formy rozmyślania o Jego właściwościach […]. Modlitwa składa się zwykle z inwokacji do bóstwa i prośby. […] Bywa traktowana jako swoisty gatunek literacki, stając się jedną z form liryki religijnej […][183].

Znaczna część podręcznikowych tekstów modlitewnych ma charakter pochwalny: wielbiący Boga-stwórcę, dziękczynny, eksponujący wdzięczność za bogactwo stworzenia (modlitwy przeznaczone na określoną porę dnia — poranne czy wieczorne) oraz błagalny — ujęty w formę próśb kierowanych do Stwórcy o szczęście i łaskę w sprawach codziennych, głównie dla rodziców, także, w wypadku rolników, o dobrą pracę (w polu) i owocne plony, o dobrą wolę (rozumianą tu jako mądrość i rozsądek duszy oraz serca). Pokorne i szczere prośby kierowane do Boga wyrażone są nieskomplikowanym językiem, mają prostą strukturę i kompozycję, określają klarownie potrzeby i życzenia małego dziecka. Podmiot liryczny realizuje tu wewnętrzne potrzeby świata dziecięcej wyobraźni, odwołując się głównie do poziomu emocjonalnego (na przykład: „ze łzą miłości wznosząc to błaganie", „niech własne dziecko nieba im [tj. rodzicom] przychyli", „a serca nasze w każdej życia chwili, święta niech miłość zjednoczy"). Przywołuje także kategorie aksjologiczno-wychowawcze i buduje czytelny dla dziecka świat codziennych wartości.

Celem i najważniejszym elementem konstytutywnym w całej kompozycji modlitewnych tekstów staje się (zamiast moralno-etycznej puenty) znak błogosławień-

interpretacji (przystosowanych do możliwości percepcji adresatów) […]. Ważnym wymogiem jest praktyczność wskazówek oraz pozytywnie przekonująca motywacja; katechizm ma charakter dogmatyczny (wiara, sakramenty), moralny (dekalog), ascetyczny (codzienne modlitwy), fundamentalny, niekiedy także apologetyczny; podejmowano próby rozszerzenia katechizmu przez włączanie do niego przykładów z hagiografii i historii Kościoła". Rodzaj katechizmu zależy od adresata: przystosowanie przekazu ze względu na wiek (dorośli, dzieci, młodzież), sytuację życiową, eklezjalną (katechizm dla bierzmowanych, ekumeniczny, dla rodziny, dla upośledzonych umysłowo) oraz kulturową. Może być diecezjalny, regionalny, narodowy. W XIX wieku odnotowuje się katechizmy przeznaczone do użytku w szkołach ludowych (wiejskich): *Katechizm dla dzieci wiejskich, ku parochów wygodzie spisany* (t. 1–2, Lwów 1822–1823, wyd. 2 1841), bpa M. Korczyńskiego, w którym poszczególne jednostki napisane zostały w formie katechez uwzględniających warunki życia wiejskiego, lub *Mały katechizm dla uczniów wyznania rzymskokatolickiego w szkołach elementarnych* (Warszawa 1835, około 25 wydań). Zob. *Encyklopedia katolicka*, s. 1044–1045. Oprócz kontekstów religijnych edukacja polonistyczna wypracowała także swoisty rodzaj odwołań religijno-społecznych, jak wielokrotnie wydany konfesyjno-patriotyczny *Katechizm polskiego dziecka* Władysława Bełzy (znany także pod incipitowym tytułem *Kto ty jesteś? Polak mały!*, edukacyjny dialog z nadawcą w pozycji mentora), w którym znakiem wiary stał się nie krzyż, lecz biały orzeł, a głównym bohaterem i obiektem wiary ojczyzna. *Katechizm* Bełzy, jak zauważa Inglot, to „ostatnie ogniwo w cyklu patriotycznych katechizmów, otwartym przez ks. Adama Kazimierza Czartoryskiego, autora *Katechizmu kadeckiego* (1774) […] sytuacja liryczna wiersza tworzy [tu] scenariusz określonych poczynań, nakazujących manifestację postawy patriotycznej". Zob. *idem*, *Katechizm polskiego dziecka*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej…* (2006), s. 249–250; także P. Kostecki, *W. Bełza*, Lwów 1897.

[183] Zob. *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 320. Modlitwy podzielono między innymi na pochwalne, dziękczynne, błagalne. Zob. też *Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm. Chrześcijaństwo. Islam*, red. A.T. Khoury, przeł. J. Marzęcki, Warszawa 1998, s. 550–551.

stwa: cudowny „lek na wszystko". Pobłogosławiony przez Boga rolnik, rodzic, dziecko ma zatem — jeśli Bóg spełni życzenia — zagwarantowaną pomyślność, dobrodziejstwo i łaskę losu.

W podręcznikowych tekstach religijnych dominują tematy rodzinne, odsyłające do relacji między dziećmi i rodzicami, zgodnie z podstawowymi zasadami etyki chrześcijańskiej i moralności rodzinnej wyrażające wielki szacunek dzieci do rodziców i ogromną do nich miłość. Często takie teksty przedrukowywane w wypisach są jako pierwsze (powiastki prozą *Kto z Bogiem, z tym Bóg* czy *Ofiara*[184] — obie autorstwa Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, *Odważne dziewczątko* ks. Jana Schmida, wyjątek z *Katechizmu historycznego* i poetycki utwór Józefa Bohdana Zaleskiego *Dwunastoletni Jezus w kościele* ze zbioru *Przenajświętsza Rodzina*[185] lub utwór anonimowego autora *Modlitwa za rodziców*[186]).

Trzecią część podręcznika Chrząszczewskiej i Warnkówny otwiera natomiast *Modlitwa o dobrą wolę* Zygmunta Krasińskiego[187] — utrzymana w romantycznej poetyce egzaltacji modlitwa zbiorowa zagubionych we wszechświecie dzieci i kobiet, mająca charakter błagalny, podejmuje kwestie dobrej woli, traktowanej w utworze jako prośba o czystość moralną, mądrość życiową i dobroć (czyste serce).

My, zawieszeni pomiędzy otchłanią
A twym królestwem, Ojcze, Synu, Duchu!
Błagamy Ciebie z wrytym w ziemię czołem,
Czasów prześniętych otoczeni kołem,
Błagamy Ciebie, stwórz w nas serce czyste,
Odnów w nas zmysły, z dusz wypleń kąkole
Złud świętokradzkich[188].

Inny charakter ma, stylizowany na ludową piosenkę, utwór będący modlitwą za rolników (*Błogosław Boże* Mieczysława Romanowskiego)[189]; dotyka on spraw rzeczywistych i problemów codziennego życia. W tekście pojawiają się już konkretne prośby — o dostatek („nie dopuść nigdy nań głodu") i owocną pracę. Modlitwa odsyła do motywów agrarnych (rolnik sieje, skowronek „dzwoni"). Mamy tu nawiązanie do rolniczej dłoni jako symbolu pracy oraz do prośby o sprzyjającą pracy na polu pogodę („gdy zbiera, użycz mu chłodu"). Dodatkowym transcendentalnym elementem wprowadzonym do utworu Romanowskiego jest anioł, który ma pełnić u rolnika potrzebującego błogosławieństwa utrwaloną już w kulturze rolę

[184] F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V]…, s. 1–3.

[185] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI], Lwów 1894, s. 1, 4–5.

[186] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania*…, (1898), s. 2.

[187] *Ibidem*.

[188] *Ibidem*, s. 2.

[189] *Ibidem*, s. 230.

domowego opiekuna: anioła stróża („twój anioł niech u nich gości"). Warto dodać, iż liryka międzypowstaniowa utrwaliła się w odbiorze społecznym nie tylko jako liryka tyrtejska, ale także jako liryka ludowa[190] — w przywołanym tu utworze Romanowskiego podmiot liryczny ukształtowany zostaje na wzór rolnika-chłopa, a poziomy religijny i ludowy nakładają się na siebie.

W podobnej konwencji utrzymana jest podręcznikowa *Modlitwa podczas pracy w polu* Franciszka Karpińskiego[191]. Słowem-kluczem staje się tu „praca" i wokół pracy właśnie koncentruje się struktura utworu. Stylizowana na sielankę, zrytmizowana poetycka wersja modlitwy o łaskę w zamian za dobrą pracę rozpoczyna się tradycyjnie od pochwalnej inwokacji do Boga i prośby o chleb.

Wyznania ludowego podmiotu lirycznego są bezpośrednie i szczere, dziecięcy kształt życzeń i próśb — nieskomplikowany i klarowny. Tekst oprócz swej ludowo-religijnej proweniencji wykazuje nawiązania do kodeksu norm etyczno-wychowawczych, gloryfikując tu szczerą pracowitość. Lista dziecięcych cnót i wartości zawartych w utworach podręcznikowych jest długa, oprócz pracowitości i pobożności są tam pokora i posłuszeństwo oraz wdzięczność i miłość. Do wierszy realizujących taki schemat należy także, zamieszczona w podręczniku Chrząszczewskiej i Warnkówny, *Modlitwa* Jana Kochanowskiego[192].

E. Wokół wartości. Parabole (przypowieści), powiastki

Kolejne zagadnienie, jakie wiąże się z funkcjonowaniem literatury o charakterze religijnym w szkolnej edukacji polonistycznej (*ad usum Delphini*), uwzględnia problem wartości, realizowany przez dwa czytelne typy gatunkowe — przypowieść i powiastkę. Jako popularne gatunki szkolne, zarówno parabola, jak i powiastka, mają zbliżoną konstrukcję kompozycyjną, cel edukacyjno-wychowawczy, często dialogowy układ fabularyzowanej narracji, perspektywę dorosłego (nauczyciela, mentora, rodzica, księdza, w okresie oświecenia dydaktyka moralistę) i uniwersalne moralno-dydaktyczne przesłanie. Edukacja polonistyczna XIX wieku, bogata w treści wychowawcze, preferowała na niższych etapach kształcenia ten typ dydaktycznych lektur — szczególnie promując w nich elementy religijne i podkreślając rolę boskiej opatrzności.

Spośród wielu utworów zawierających treści religijne i mających charakter moralno-dydaktyczny, a funkcjonujących w szkolnym kształceniu literackim w interesującym nas okresie, wybrano do interpretacji trzy, które wydają się reprezentatywne dla opisanych tu kryteriów i cech genologicznych przywołanych gatunków: *Wszystek świat pełen cudów* (powiastka z *Pisma Świętego*)[193], *Opatrzność Boga* (po-

[190] Zob. A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm*, Warszawa 1997, s. 440.
[191] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 233.
[192] *Ibidem*, s. 246–247.
[193] *Ibidem*, s. 189–199.

wiastka prozą) Klementyny z Tańskich Hoffmanowej[194] i *Boże dary* (powiastka prozą) Józefa Ignacego Kraszewskiego[195].

Pierwszy przykład z wyeksponowanym młodym bohaterem, dociekliwym i mądrym Salomonem, to opowieść oparta na dialogu biblijnych postaci, rozmowie, której temat nawiązuje do zjawiska cudu. Salomon wyznaje, że chciałby zobaczyć cud. Nauczyciel chłopca, Natan, wyjaśnia uczniowi „cud natury", który polega na wegetacji roślin (motyw wyrastającego z ziarna drzewa granatu). Plastyczny opis — konsekwentny i uporządkowany proces rozwijania się drzewa (jako metafora życia) — stanowi najważniejszą część powiastki i przypomina precyzyjnie namalowany obraz „dziwów przyrody": na drzewie wyrastają rozłożyste gałęzie, które pokrywają się liśćmi, gałęzie wkrótce obsypane zostają kwiatami, których płatki opadają na ziemię jak śnieg, i w końcu następuje ważny moment, czyli pojawienie się na drzewie owoców, czerwonych jabłek granatu. Ostatnia część tekstu przywołuje motyw czasu — chwili i wieczności. Natan wypowiada ważną konkluzję, uniwersalizuje egzystencjalny sens utworu i wyjaśnia Salomonowi, iż cud może „stawać" się powoli:

> W ogrodzie ojca twojego możesz to wszystko ujrzeć w rzeczywistości. Czyż i w tej chwili nie odbywa się to, o czym ci mówiłem, takim sposobem i w takim samym porządku? — Tak jest, rzekł Salomon, ale nieznacznie, powoli i w długim przeciągu czasu. — A czyż to dlatego, mówił mędrzec, mniejszym jest cudem Bożym, że się dzieje powoli i nieznacznie? Czymże są chwile i jakiż czas jest długi wobec wieczności? Poznaj, mój synu, przyrodę, rozważ jej tajemnice i dziwy, a nie będziesz pragnął cudu człowieka[196].

W podręcznikowej historii-paraboli przywołane zostają dwa światy — Boży (uosobiony przez bożego mędrca, który nie stwarza cudu, lecz uczy, jak patrzeć na rzeczywistość) oraz świat natury, której tajemnice stanowią o prawdzie i sensie życia.

Przypomnijmy, iż przypowieść (parabola) to jeden z bardziej uprzywilejowanych gatunków literatury religijnej Bliskiego Wschodu (szczególnie literatury judaistycznej, ale także arabskiej). Popularność zyskały też przypowieści mające swe źródła w Nowym Testamencie (przypowieść o synu marnotrawnym, o ziarnie gorczycznym, o soli ziemi i światłości, o dobrym pasterzu), nawiązujące potem do wzorów literatury homiletycznej i parenetycznej — odsyłały one do kontekstów moralistycznych i problemów wartości ukrytych w formach alegorycznych. W polskiej kulturze literackiej na poziomie edukacji polonistycznej gatunek ów przyjął się dość łatwo. Oczywiste, iż szkoła z powodów praktycznych adaptowała gładko wszystkie teksty krótsze objętościowo oraz narracyjne formy opisu rzeczywistości, a do takich należą przecież przypowieści i powiastki. Ciągła narracja nadawała się znakomicie do uczniowskich prezentacji typu: opis, opowiadanie czy streszczenie

194 *Ibidem*, s. 268–269.
195 F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 1–3.
196 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania….*, (1897), s. 268.

historii. Funkcja wychowawcza przypowieści natomiast, w których zaprezentowane postacie i zdarzenia odsyłają do „uniwersalnych prawideł ludzkiej egzystencji, postaw wobec życia i kolei losu. […] stanowią zbiór sytuacyjnych wykładników jakiejś ogólnej prawdy moralnej, filozoficznej czy religijnej", to najczęściej wykorzystywana w szkole na niższych etapach kształcenia rola tekstu[197]. Nietrudna w odbiorze, rozbudowana, lecz schematyczna fabuła, „uboga w realia, które podlegają tu rygorystycznej selekcji ze względu na nadrzędny sens utworu"[198], stanowiła zawsze świetny pretekst do uczniowskich rozważań i była dla dziecięcego odbiorcy wyzwaniem na poziomie przejścia od jej znaczenia literalnego do ukrytego znaczenia alegorycznego lub moralnego.

Przypowieść o dociekliwym Salomonie, który zdobywa wiedzę w wyniku egzemplifikacji przywołanej przez mądrego dorosłego, odpowiada w zupełności dziecięcej percepcji świata, albowiem realizowany w opowieści schemat relacji nauczyciel–uczeń wprowadza czytelny, edukacyjno-moralny poziom odbioru tekstu. Historia *Wszystek świat pełen cudów* nawiązuje tu raczej do etycznych pouczeń, które wypływają z uważnej i konsekwentnej obserwacji rzeczywistości oraz mądrości życiowej, jakiej uczy człowieka przyroda — tematyka religijna pozostaje gdzieś w tle.

Józef Ignacy Kraszewski jest autorem zamieszczonej w podręcznikach powiastki-czytanki *Boże dary*[199]. Utwór ten, o silnym nacechowaniu moralno-etycznym, przywołuje między innymi temat modlitwy i religijnych „zobowiązań", postanowień i ślubów, ich realizacji i konsekwencji, a także życiowych szans, zarówno wykorzystanych, jak i zmarnowanych. Zachęca do uczniowskich dyskusji o postawach wychowawczych związanych z postępowaniem w świecie. Otóż pewien staruszek, „zacny i święty", pod wpływem gorących modlitw cudem ozdrowiawszy, postanawia

[197] *Słownik terminów literackich*…, (1998), s. 450–451. Zob. też W. Lambert, *Babilonian Wisdom Literature*, Oxford 1960; Z. Stefanowska, *Historia i profecja. Studium o „Księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego" Adama Mickiewicza*, Warszawa 1962; J. Trzynadlowski, *Bajka i przypowieść*, [w:] *idem*, *Małe formy literackie*, Wrocław 1977; T. Elm, *Die moderne Parabel: Parabel und Parabolik in Teorie und Geschichte*, München 1991. Przypowieści „stały się także źródłem stylizacji literackich (np. Mickiewicza *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*), podejmujących tradycje biblijne" (*Słownik terminów literackich*…, (1998), s. 450).

[198] *Słownik terminów literackich*…, (1998), s. 450. O niejasnościach terminologicznych w XIX wieku „bez precyzji w słowie" pisze między innymi A. Bartoszewicz, *Powiastka*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 1991, s. 732. Badaczka, przywołując *Teorię poezji polskiej* A.G. Bema (1899), stwierdza, iż „był […] on bliski świadomości, że z dużą dynamiką rozwijająca się wtedy »drobnica« epicka może być traktowana jako osobny rodzaj literacki, co można widzieć w określeniu: »szkicowa beletrystyka polska, czyli nowela«. Do poszczególnych utworów owej »szkicowej beletrystyki« [Bem] chętnie stosował nazwę powiastka. Np. w odniesieniu do utworów Boccaccia powiastka funkcjonuje na równych prawach z nowelą; zbiorem powiastek są *Gesta Romanorum*; powiastkami nazywa pierwsze utwory Kraszewskiego: baśń *Kwiat paproci* to »powiastka ludu mazowieckiego« itp. Zgodnie z powszechnym obyczajem językowym używa Bem wyrazu »powiastka« jako terminu pomocniczego: np. bajka »jest to mały obrazek alegoryczny lub też prosta powiastka«" (s. 732).

[199] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej*…, s. 1–3.

nauczać maluczkich. W opowieści uobecnia się „zachwycenie" bohatera — chwilowe przeniesienie go do „rzeczywistości bożej" (nazywane jak w poemacie Lenartowicza *Zachwycenie* stanem „letargu")[200] — „po każdym […] takim zachwyceniu [starzec] wstawał daleko rzeźwiejszy, z nierównie jaśniejszą twarzą i jakby upojony szczęściem". Ów stan pozwala bohaterowi opowieści „ujrzeć się na drugim świecie i wcisnąć się nawet do samego nieba". W niebie udaje mu się zaobserwować moment „kiedy sam Pan Bóg wyprawiał stamtąd młodziuchne duszyczki na pielgrzymkę życia, zawieszał każdej torebeczkę na szyję i błogosławił jej drogę"[201]. Zawartość niebieskich torebek zawieszonych na szyi małych pielgrzymów wzbudza ciekawość starca — dowiaduje się, że są to dary, w które wyposaża Bóg każdego śmiertelnika. Musi on jednak po zakończonym życiu i powrocie do nieba, rozliczyć się z tego, co otrzymał — nie tylko umiejętnie z darów tych korzystać, ale także umiejętnie je „pomnożyć". Starzec obserwuje wędrujące po świecie duszyczki, podzielone na różne grupy (kategorie), różnie sobie radzące z „bożymi darami". Perspektywa „oglądu z nieba" jest szeroka i dogłębna — przedstawia ludzki los i przeznaczenie, stanowi swoistą konkluzję etyczną oraz moralno-dydaktyczne podsumowanie ludzkich zachowań, postaw i konsekwencji codziennych poczynań — bardzo różnorodnych, zarówno tych moralnie czystych, jak i etycznie nagannych. Część wyposażonych w szczególne „boże dary" małych pielgrzymów radzi sobie bowiem w życiu nieźle, wielu natomiast nie udaje się wykorzystać szans danych im przez Boga. Oto stosowny passus o tym „jak się to dary Boże marnują na ziemi":

> Jedni szli, wesoło śpiewając, i gubili je po ziemi przez nieuwagę; drudzy, nie patrząc pod nogi, jak należy, upadali i rozsypywali je po ziemi; innym znowu zabiegali drogę filuci i za lada cacko wykpiwali od nich najdroższe zapasy życia; a tylko bardzo mało było takich, którzy donosili do mety to, co im Bóg dał, całe lub pomnożone. Najczęściej odarty i nagi przychodził człowiek do kresu pielgrzymki i dopiero u drzwi niebieskich postrzegał, że próżną niósł torebkę. Byli czasem i tacy, co ochronili całą swą puściznę, ale gdy przyszło do obrachunku, pytano się ich, czemu z darów Bożych nie korzystali i nie pomnożyli ich pracą? Niektórzy znowu zamiast brylantów niebieskich nieśli z powrotem w torebce błoto i piasek. Inni wreszcie mieli ją napełnioną łzami gorzkimi i żalem, ale tych ostatnich Ojciec niebieski przytulał do serca, bo łzy i żal warte były drogich kamieni. Patrzał się staruszek a patrzał: taki to był cudny widok tych ziemskich pielgrzymów w białych z początku sukienkach, które się brukały, prały we łzach, to znów świeciły i znowu czerniały[202].

[200] Zob. oparty na wierzeniu ludowym pogląd, że dusza w „zachwyceniu" ogląda niebo i piekło (na przykład *Boska Komedia* Dantego), ale jej o tym rozmawiać po ocknięciu się nie wolno, chyba że z istotami niewinnymi, dziećmi. J. Kolbuszewski, *Teofila Lenartowicza „Zachwycenie" i jego tło kulturowe*, [w:] *Romantyzm. Literatura — kultura — obyczaj*, red. M. Jonca, M. Łoboz, Wrocław 2009, s. 7–19. Autor uwypukla dramatyzm sytuacji, w jakiej toczy się dialog matki i syna. Jest nią pogrzeb matki, którą mały synek pyta: „Matulu moja, powiedzże przecie,/ Coście widzieli na tamtym świecie". Kolbuszewski akcentuje rustykalną konwencję poetyki Lenartowicza, w którego tekście w ludowym raju „Jezus owieczki pasie na łące", a Matka Boska „wyrabia płótno ze srebrnej przędzy". Przywołuje także opisy czyśćca oraz okrucieństwo i krwawe obrazy piekła wraz z elementami trudnych relacji międzyludzkich (w tym rodzinnych). „Zachwycenie" matki i jej opis nieba to stan letargu, który interpretuje badacz między innymi jako śmierć kliniczną.

[201] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej*…, s. 1–3.

[202] *Ibidem*, s. 3.

Utwór Kraszewskiego wpisuje się konsekwentnie w schemat powiastki w funkcji czytanki — mniejszej formy fabularnej, z wyróżnioną rolą narratora w pozycji centralnej (świadka wydarzeń), który ma konkretne cechy osobowościowe (mędrca, wychowawcy). Powiastka, przypomnijmy, jako typ genologiczny nawiązuje do francuskich *conte*, ma strukturę wypowiedzi o charakterze praktycznym, dotyczącym potrzeb życia codziennego, oraz struktury związane z twórczością ludową (z potocznym opowiadaniem oralnym), służące informacji, zabawie, pouczeniu, propagujące kult przyjaźni, rodzinnych uczuć, wartości moralnych, prostego życia, zajmujące się problemami codzienności[203].

Zjawisko wielości podgatunków i typów powiastki wytworzyło kłopot terminologiczny (nazywane było przez A. Bema, autora *Teorii poezji polskiej*, „drobnicą epicką"), który trwał jeszcze, zwłaszcza w szkolnym obiegu literackim, w wieku XIX. Termin „powiastka" odpowiadał, co daje się zauważyć w szkolnych podręcznikach, określeniom „powieść", „historia", „historyjka", „anegdota", „bajka", „bajeczka" i stosowany był z nimi wymiennie.

Inny z utworów przynależnych do opisanego tu modelu to *Opatrzność Boga* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, powiastka prozą przeznaczona dla najmłodszych. Opowieść rozpoczyna się przedstawieniem wieczoru: idylliczno-sielskiego obrazu zasypiającej wsi. Narrator powiastki-czytanki („małej homilii") wprowadza do tekstu liczne deminutiwy oraz proste, rozpoznawalne przez dziecko znaki natury (kwiaty, ptaszki, kurczęta, baranki, pszczoły), która powoli zasypia. Natrętny cukierkowy, religijny dydaktyzm, naiwna wiara i „katechetyczna oczywistość" roli „boskiej opatrzności" sprowadzone zostają do prostego i klarownego opisu rzeczywistości najbliższej dziecku (rodzinnego domu i podwórka) oraz pochwały Boga[204].

Na koniec jeszcze kilka uwag genologicznych. Warto nadmienić, iż ze względu na młodego adresata wzorem tekstu była w obu przypadkach oświeceniowa powiastka moralna — jak stwierdzają Jerzy Cieślikowski, opisujący powiastkę dziecięcą jako gatunek literacki, który wywodzi się z powiastki dla ludu, oraz Mieczysław Inglot, podkreślający związki tego gatunku ze szkolną czytanką („powiastka — czytanka", „mała homilia")[205]. Cel był tu wspólny — instrumentalno-moralny dydaktyzm. Wszystkie przywołane tu utwory realizują w edukacji polonistycznej drugiej połowy wieku wskazany model.

---

[203] I. Kitowiczowa, Z. Sinko, *Powiastka*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiego oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, Wrocław 1991, s. 443. Zob. też Z. Sinko, *Powiastka w oświeceniu stanisławowskim*, Wrocław 1982; J. Krzyżanowski, *O powiastkach orientalnych Krasickiego*, [w:] *idem*, *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*, Warszawa 1961; M. Jasińska, *Narrator w powieści przedromantycznej*, Warszawa 1965; E. Rzadkowska, *Francuskie wzorce polskich Oświeconych. Studium o recepcji J.F. Marmontela w XVIII w.*, Warszawa 1989; P. Matuszewska, *Z problematyki „Monitora"*, „Pamiętnik Literacki" 1959, z. 3/4.

[204] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 268–269.

[205] Zob. M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie…*; *idem*, *O czytance w galicyjskich…*; J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*

F. W stronę Ziemi Świętej — listy z podróży

Tematyka religijna utrzymana w konwencji romantycznych wyznań, pełna uczuć i emocji, pojawia się także w listach Słowackiego zamieszczanych w szkolnych podręcznikach, na przykład z Ziemi Świętej i fragmentach — obrazkach opisów podróży Ignacego Hołowińskiego[206]. W epoce romantyzmu ujawnia się, przypomnijmy, zainteresowanie Orientem. Zdaniem Juliusza Kleinera:

> Drogę do krain orientalnych wskazuje romantyczna sympatia dla ziem i mórz dalekich, egzotycznych. Działała w pewnej mierze moda literacka uznająca wędrówki po świecie za tryb życia szczególnie właściwy artystom, a Wschód za teren poetyczności największej […] Działał poryw religijny. Rozczytującego się w *Biblii*, czującego się coraz bliższym Bogu — pociągała Ziemia Święta[207].

Na użytek szkoły pozostawiono te fragmenty listów, które pełniły funkcję poznawczo-informacyjną. W szczegółowym kalendarium podróżniczych wydarzeń (13 stycznia 1837 roku, godz. 9) Juliusz Słowacki, autor *Podróży do Ziemi Świętej z Neapolu*, relacjonuje swój pobyt w Jeruzalem, rozpoczynając wyznania od charakterystyki tajemniczego klimatu tego wyjątkowego miejsca i kilku historycznych nawiązań. W podręczniku Żareckiego *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym* pojawia się następujący fragment listu Słowackiego:

> Bramy miasta zamknięte, cisza grobowa, księżyc, szczekanie psów, odpowiadające na nasz stuk do bramy, niepewność, czy nie trzeba będzie na polu nocować — jakoweś wspomnienie krzyżackie… wszystko to pamiętnym mi uczyniło przyjazd do Jeruzalem[208].

Kolejny ustęp nawiązuje do świętego miejsca — grobu Chrystusa, przy którym podróżnik: emigrant-człowiek-katolik-Polak, spędza samotnie noc i opowiada ze wzruszeniem o szczególnej atmosferze tego wielokulturowego miejsca, obszaru, w którym stykają się różne religie i różne narody i gdzie kapłan z Polski modli się za ojczyznę:

> noc u grobu Chrystusa przepędzona zostawiła mi mocne wrażenie na zawsze […]. Zostałem sam i rzuciłem się z wielkim płaczem na kamień grobu świętego. Nade mną płonęło 43 lamp […]. O północy dzwon drewniany obudził w kościele księży greckich. Różne wiary, każda mająca swoją mniejszą lub większą zagrodę w tym gmachu, budzić się zaczęły na głos tego dzwonu. Bogata kaplica grecka oświeciła się lampami; na górze ormiański kościółek zapalił także świece i zaczął swoje śpiewy; także katolicy w dalekiej kaplicy zaczęli śpiewać jutrznię — słowem, o północy ludzie obudzili się, jak ptaszki w gzymsach jednej budowy budzą się, świergocąc o wschodzie słońca. Grecy na grobie odprawiali mszę, potem Ormianie, o drugiej zaś w nocy ksiądz rodak wyszedł ze mszą w imieniu mojej ojczyzny[209].

---

[206] Zob. I. Hołowiński, *„Betlehem" z „Pielgrzymki do Ziemi Świętej" (obrazek z podróży)*, [w:] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, kl. VI, Lwów 1894.

[207] J. Kleiner, *Słowacki*, Wrocław 1972, s. 102–103.

[208] W. Żarecki, *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Trzecia książka do czytania. Klasy wyższe szkół niższych, szczególnie szkół rzemieślniczych, niedzielnych, wieczornych i handlowych*, Łódź 1909, s. 238.

[209] *Ibidem*.

Kolejne etapy, przedstawiane zgodnie z geograficzną trasą w konwencji podróży, obejmują: Morze Martwe, Betlejem, Nazaret i Tyberiadę, i mają charakter sprawozdawczo-informacyjny. Opis każdego z tych wyjątkowych dla chrześcijanina miejsc zawiera poetyckie porównania („a ziemia tu tak piękna, do pięknego kobierca podobna") i podparty jest eksplikacyjną argumentacją biblijną, eksponującą konkret, na przykład ukazuje Tyberiadę — „jezioro, gdzie Chrystus wsiadł do łodzi, nauczając lud, błękitne i spokojne, otoczone górami; na jednej z nich stał się cud rozmnożenia ryb i chlebów"[210].

Wracając do bogatego materiału informacyjnego pojawiającego się w listach i obrazkach, zauważmy, iż młodociany odbiorca-uczeń, wychowany w katolickiej Polsce, realizuje w szkolnym kształceniu literackim edukacyjny program łączenia humanistyki z religią i poznaje — dzięki tak starannym i rzetelnym relacjom z pobytu w różnych regionach kuli ziemskiej — odległe kultury i inne obyczaje.

Zatem wspomnienia z podróży jako szkolne lektury mogą spełniać w polonistycznej edukacji istotne zadanie — nie tylko umacniają wiarę w Boską Opatrzność, ale także dostarczają wiedzy o dalekim świecie.

G. O wielkości Boga-człowieka (wokół psalmów)

Psalmy należą do gatunków religijnych wyróżnionych w szkolnym obiegu literackim drugiej połowy XIX wieku być może ze względu na ogromną, nieustającą popularność Jana Kochanowskiego jako tłumacza *Psałterza Dawidowego.* W podręcznikach pojawiły się między innymi *Psalm 65* („Królu na ziemi i na wielkim niebie!/ Chwała w Syonie wdzięczna czeka Ciebie"), *Psalm 90* („Królu na wysokim niebie!/ Nie ma indziej okrom Ciebie")[211], *Wszystko od Boga* („Od Boga poczynamy, Bóg początkiem wszemu:/ Za to początku nie masz ani końca jemu")[212]; *Do Boga* („Wszechmocny Panie, wiekuisty Boże!/ Kto się Twym sprawom wydziwować może?")[213], hymn *O wielkości Boga* („Czego chcesz od nas Panie za Twe hojne dary!")[214], ale także *Pieśń dziękczynna (Te Deum laudamus)* Franciszka Morawskiego („Chwała Tobie, Panie chwała!/ Świat Cię Kornem wielbi pieniem,/ Całe niebo, wieczność cała/ Twojem tylko brzmi imieniem/. Przyjmij wdzięcznych serc wylanie:/ Chwała Tobie, chwała Panie!")[215] oraz *Psalm 144* Franciszka Karpińskiego („Chwalić cię będę, Królu mój i Panie,/ Wielbić Twe imię, póki wieku stanie")[216].

[210] *Ibidem*, s. 239.

[211] F. Próchnicki, *Wypisy polskie dla klasy piątej c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1889, s. 262–263.

[212] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 1.

[213] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1897, s. 1.

[214] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 341, utwór ten zamyka podręcznik.

[215] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej…*, (1897), s. 169.

[216] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 316.

Sięgnijmy do *Słownika terminów literackich:*

> Psalm (gr. *psalmôs* = śpiew do wtóru harfy) […] [to] hebrajska pieśń religijna o charakterze modlitewno-hymnicznym. […] Rozróżnia się wśród nich rozmaite grupy utworó[w:] hymny pochwalne sławiące potęgę i dobroć Jahwe, pieśni dziękczynne, patriotyczne, królewskie, żałobne, pokutne, profetyczne, suplikacje i inne. […] Oddziaływanie psalmów wiązało się przede wszystkim z ich swoistą formą, nie mieszczącą się w kanonach klasycznej, grecko-łacińskiej tradycji poetyckiej. Uniwersalna zasada kompozycyjno-stylistyczna poezji hebrajskiej, jaką stanowi paralelizm elementów synonimicznych, antytetycznych lub wzajem dopełniających się, wymagała w przekładach psalmów rozwiązań stylistycznych nadających przekazom lirycznym charakter podniosły, uroczysty i niezwykły[217].

Psalmy przedrukowane w całości do szkolnych podręczników przynależą zdecydowanie do pierwszego i drugiego typu genologicznego: są hymnami pochwalnymi sławiącymi potęgę i dobroć Boga, pełnią funkcję pieśni dziękczynnych oraz zachowują uroczysty i podniosły charakter. Poza tym ogół, przedrukowanych w podręcznikach, psalmów Kochanowskiego, realizuje ich główny temat i motyw — wyraża „stosunek człowieka do Boga czy ściślej: stosunek konkretnego człowieka, lirycznego podmiotu, do Boga[218].

Bardzo interesujące wydaje się, iż dziewiętnastowieczna szkoła, promując przecież chrześcijańską wizję rzeczywistości w wersji katolickiej (szczególnie w Galicji), wprowadziła do szkolnych podręczników tak wiele psalmów w tłumaczeniu Kochanowskiego, znanych jako teksty, w których „zacierają się albo mieszają wyobrażenia o Bogu — starotestamentowe, chrześcijańskie oraz greckie (antyczno-pogańskie)". Warto przypomnieć iż „religijność Kochanowskiego jest nie tylko międzywyznaniowa, jest religijnością poszukującą zgody między różnymi systemami teologiczno-filozoficznymi, które złożyły się na tradycję naszej kultury śródziemnomorskiej"[219]. Wiadomo także, że zamieszczony w podręcznikach hymn *Czego chcesz od nas, Panie, za Twe hojne dary*, w którym pojawia się koncepcja Boga-budowniczego, „jest pochwałą Stwórcy poprzez pochwałę architektury doskonałego świata", a w aspekcie humanizmu chrześcijańskiego bliski jest nowoczesnym i erudycyjnym koncepcjom ojca duchowego reformacji, humanisty głoszącego otwartość i egalitaryzm: Erazma z Rotterdamu[220], filozofa — jak można sądzić — mało zrozumiałego dla niedorosłego czytelnika[221]. Wydaje się, iż — jak można wnioskować z odnotowanych tu uwag interpretacyjnych — szkolny

---

217 *Słownik terminów literackich*…, (1998), s. 451–452.

218 J. Ziomek, *Wstęp*, [w:] J. Kochanowski, *Psałterz Dawidów*, Wrocław 1960, s. LXXXII.

219 J. Ziomek, *Renesans*, Warszawa 1995, s. 313.

220 Słynny filozof głosił między innymi ideę pokoju chrześcijańskiego, zgody, miłości, pochwałę perswazji i prób pogodzenia zwaśnionych stron, był koryfeuszem prądu zwanego irenizmem (gr. *eirene* = pokój), pisał o harmonii między łaską a naturą, tępił obskurantyzm scholastyki, popierał wolną wolę, wykształcenie. Zob. *ibidem*, s. 26–27.

221 Zob. J. Ziomek, *Wstęp*…, s. XXXIV. Autor pisze: „Sam Erazm, który interesował się przede wszystkim *Nowym Testamentem*, dla *Psałterza* czynił wszakże wyjątek i kilka psalmów opatrzył własnym komentarzem".

zestaw utworów mistrza z Czarnolasu stawia dość wysokie wymagania uczniom na niższych poziomach kształcenia (tym bardziej że psalmy znane są także z nastroju grozy i lęku, a „Bóg objawia się w nich często w gniewie, rzadziej natomiast w miłości”[222]).

Być może jednak o popularności edukacyjnej tłumacza (autora) *Psałterza Dawidowego* zadecydowała jego konsekwentna postawa humanistyczna oraz „ludzki” wymiar wybranych do podręczników utworów — istotne wydaje się tu kryterium umiejętnego budowania obrazu Boga-człowieka. Obszerny zestaw tekstów wielkiego poety przedrukowanych do szkolnych wypisów — w poszukiwaniu dobrych wzorów i kryteriów wyznaczających kształt dziecięcego bezpieczeństwa — eksponuje uwielbienie dla Stwórcy i jego niezmierzoną siłę.

W zestawie podręcznikowych tekstów o charakterze psalmicznym, co warte odnotowania z perspektywy uczniowskiego odbiorcy, na poziomie językowo-stylistycznym zwraca uwagę między innymi różnorodność form adresatywnych „nazywania Boga”: „pięknego popisu wynalazczości” — które „najczęściej podkreślają jego nieokreśloność i niepojętość”: Królu, Panie, Boże Wszechmocny, Wszechmocny Panie, Wiekuisty Boże, Królu na ziemi i wielkim niebie. W poezji mistrza należy też odnotować wielość oryginalnych epitetów, które wprowadza on do psałterza na zasadzie amplifikacji; wykorzystuje często epitety pleonastyczne (łąka zielona) lub tak zwane zaprzeczone: światło niezgaszone, nieujęty wiatr („zalecane przez Arystotelesa i przez poetyki humanistyczne jako szczególnie wytworne i należące do stylu wysokiego”). Epitety zaprzeczone jako translatologiczne nowatorstwo Kochanowskiego wprowadzały cechy zjawisk, których one nie mają, a które nie występowały często w Biblii („język hebrajski jest ubogi w przymiotniki”)[223]. Charakterystyczne są także rozbudowane porównania „jako wyraz związku z poetycką tradycją antyczną oraz poetyką pieśni ludowej”; poeta konkretyzuje obraz, uplastycznia go przez dodanie szczegółów: związanych z nastrojem wieczoru, zachodzącego słońca, zapadającego zmroku. Szeroko eksponowany jest też w psalmach świat przyrody. Wszystkie te cechy wskazują na bogactwo obrazowania poetyckiego autora *Trenów*, zmierzające do ukształtowania pełnego wizerunku Boga, wyobrażonego na podobieństwo człowieka — co odpowiadało dziecięcej wizji rzeczywistości: „Bóg w *Psałterzu* Kochanowskiego nosi wszelkie cechy ludzkie (fizyczne i psychiczne), jest jakby wyolbrzymionym człowiekiem, […] jest wielki i potężny przez to, że jest największy i najpotężniejszy”[224].

W świetle dotychczasowych rozważań na temat humanistycznego wymiaru psalmów, poetyckich wyobrażeń Boga-człowieka w nich ukazanych (co potwierdzają słowa: „wyobraźnia poety jest szczególnie czuła i wrażliwa na wszystko, co ludzkie w psalmach”[225]), można stwierdzić, iż tak często przywoływane formy an-

[222] *Ibidem*, s. XCIII.
[223] *Ibidem*, s. LXXXVIII.
[224] *Ibidem*.
[225] *Ibidem*.

tropomorfizacji Stwórcy, jako bliskie dziecięcemu wyobrażeniu świata, stanowią o sile oddziaływania na młodego odbiorcę, dlatego zachowano je w podręcznikowym kanonie poezji Kochanowskiego.

* * *

Jak zauważono, z podręcznikowych tekstów religijnych wyłania się czytelny dla dziecka zbiór zasad dydaktyczno-etycznych oraz klarowny zestaw wartości moralnych. Szeroki wachlarz propozycji genologicznych: legendy religijne, modlitwy, przypowieści i powiastki, realizują tu jasny model wychowawczy, zawierający pouczenia i życiowe rady, skierowany na kształtowanie określonych postaw i zachowań związanych z dniem powszednim. Niewątpliwie najważniejszą rolę odgrywają typy postaci nie tylko jako wzorce do naśladowania (Matka Boska, święci, Pan Jezus), ale także „rzeczywiste osoby", które sprzyjają dziecku, roztaczają nad nim konsekwentną opiekę, a dzięki modlitwie, która czyni cuda, umacniają jego wiarę w boską opatrzność.

> Istotnym aspektem katechezy i apologii wiary dla dzieci są […] [także] cuda natury — jej piękno, porządek i celowość służące człowiekowi. Księga przyrody jest swoistą hierofanią Boga — ogrody, kwiaty, owoce, zwierzęta nie tylko są zanurzone w sacrum, przeniknięte porządkiem metafizycznym, ale pełne znaczeń — [także] przekazują człowiekowi swoje pouczenia [226].

Skonwencjonalizowany porządek etyczny podręcznikowych przypowieści realizuje jednocześnie bajkowy schemat (specyficzną filozofię ludowej bajki) w rozumieniu Jollesa, który rozważając „etykę postępowania", zamiast pytania „co powinienem robić?" wprowadza zagadnienie: „jak powinno dziać się w życiu?" (zastępuje ją zatem „etyką dziania się") i uwzględnia „naiwny morał" (morał o proweniencji ludowej). Interpretacja Jollesa nawiązuje do kategorii pojęć rozpatrywanych w kontekście tego, co „dobre" i „sprawiedliwe"[227].

> Radość i satysfakcję płynącą ze spełnienia się przewidywanego biegu zdarzeń w duchu „naiwnego morału" ludowej opowieści potraktować można jako najwcześniejsze, ważne przeżycie etyczne dziecka, wyprzedzające w rozwoju osobniczym bardziej pogłębioną refleksję nad złożonością i niejednoznacznością ludzkich postaw i poczynań[228].

---

[226] I. Socha, *Sacrum w XIX-wiecznej…*, s. 242–243.

[227] J. Ługowska, *Baśń ludowa a literacka. Problemy wartości*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985, s. 36; *eadem*, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 78–79. Zob. także A. Jolles, *Proste formy*, „Przegląd Humanistyczny" 1965, nr 5, s. 77.

[228] J. Ługowska, *Baśń ludowa a literacka…*, s. 37; także K. Cysewski, *Morał a wartość*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci…*, s. 63–69. Opowieści te ewokowały obraz pozytywnych zachowań i postępowań w świecie oraz budowały wzorcowe charaktery. Lista pozytywnych cech charakteru to określenia: grzeczny, posłuszny, usłużny, prawdomówny, litościwy, odważny, dobry, czysty, pilny w nauce, oraz — ujawniające się później w drugiej połowie XIX wieku — „dobry Polak" i „patriota". Zestaw tych cech odzwierciedlał tu jednocześnie swoisty elementarz życia obywatelskiego i społecznego.

Wszystkie wymienione tu elementy składają się na bogaty świat humanistycznych treści, istniejących w szkolnej edukacji polonistycznej drugiej połowy XIX wieku, odwołujących się do elementów wartości duchowych (moralno-etycznych), poznawczych i religijnych. Wyróżniają one jako nadrzędną kategorię dobra i zła i uczą podstaw etyki[229].

2. Czytankowa wieś — łąka i pastwisko

Tematyka wiejska szeroko rozumiana, w tym przyroda, którą reprezentowały między innymi obrazy łąki i pastwiska, podstawowa w tekstach ludowych, pojawiała się w literaturze przedrukowywanej w szkolnych podręcznikach dla młodszych klas zwłaszcza w drugiej połowie XIX wieku. Strategie adaptowania wątków ludowych do potrzeb szkoły (czyli z przeznaczeniem dla dziecka-ucznia) skierowane były na zagadnienia związane szczególnie z czytelnym zespołem norm moralno-etycznych, „ludowym kodeksem wychowania", oraz z obrazem wiejskiego domu rodzinnego i przyrody. Znaczącą rolę odgrywał tu niewątpliwie dziecięcy odbiorca, dla którego najbliższy świat, a więc okolica domu rodzinnego: ogród, las, łąka i pastwisko, był rzeczywistością, do jakiej mógł się odwołać. Eksponowanie owych obrazów wiejskiej przestrzeni związane było również z ogromną popularnością edukacyjną utworów Marii Konopnickiej i Teofila Lenartowicza, w których twórczości odnaleźć można różnorodne tematy i wątki związane z idyllą chłopską, paralelizm losów ludzi i natury oraz bogate i czytelne charaktery dzieci (często sierot), traktujących przestrzeń łąki i pastwiska jako substytut nieistniejącego rodzinnego domu. Mimo sieroctwa szczęśliwi nierzadko bohaterowie: pastuszkowie i gęsiareczki, (1) zaludniają zatem podręczniki przeznaczone do edukacji polonistycznej na niższych etapach kształcenia, a ich codzienne zajęcia (pasanie gęsi, krów i świń), którym towarzyszą melodie wygrywane na fletach i fujarkach (2), oraz szeroki kontekst otaczającej przyrody (3) — to trzy konstytutywne elementy kształtujące świat przedstawiony w tekstach literackich przedrukowanych do szkolnych podręczników. Tak zatem rozumiana przestrzeń łąki i pastwiska jest jednocześnie miejscem pracy i zabawy, ale także codziennego życia (egzystencji) — zastępującym dom. We wszystkich podręcznikowych tekstach nawiązujących do motywu łąki i pastwiska owe przestrzenie mają konotacje pozytywne — związane tu z kulturą chłopską

Zob. J. Cieślikowski, *Wiersze Marii Konopnickiej dla dzieci*, Wrocław 1963, s. 75; R. Waksmund, *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się jej modelu*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci…*; też S. Jachowicz, *Wiersze i bajki*, zeb. S. Posadzowa, Poznań 1985; J. Kolbuszewski, *Zagadnienie „wartości"…*, s. 17 (zwłaszcza omawiany tam między innymi „etos rycerski"); M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2000.

[229] Zob. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1978, s. 221; też M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura w szkole podstawowej a budowanie wartości humanistycznych*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci…*, s. 201.

i ludowym światopoglądem. Sprzyjało to interpretowaniu ziemi jako świętej, traktowaniu jej jako przestrzeni sakralizowanej (zwykle przestrzeń dzielono na „swoją" i „obcą", *sacrum* i *profanum*, kosmos i chaos), głębokiemu, mitycznemu wręcz „przywiązaniu do ziemi"[230].

Zamieszczone w podręcznikach czytanki, powiastki i utwory poetyckie, w których pojawiały się obrazy łąki i pastwiska, można wpisać — zgodnie z teorią Cieślikowskiego — w trzy modele „wiejskości": literacko-werystyczny (reprezentowany przez lirykę refleksyjną), odpowiadałaby w pewnym stopniu romantycznej wizji świata (z jej pełną nobilitacją świata przyrody i współistnieniem losów ludzi i natury) oraz zadumie; realistyczno-pozytywistyczny (z czytelną konstrukcją czytankową i powiastkową); i mitograficzny (reprezentowany przez lirykę refleksyjno-filozoficzną, odwołującą się do kwintesencji człowieczych prawd i istoty egzystencji). Pierwszy model charakteryzowałby się konstrukcją „wiejskości" wymyślonej i nieprawdziwej, obrazem wsi, który „tylko pośrednio jest »odbiciem« rzeczywistości. Pomiędzy obrazem a rzeczywistością znajduje się model, konstrukt myślowy epoki: na tyle intersubiektywny, że przyjmowany za »prawdziwą« obiektywną prawdę"[231]. Drugi model wiejskości — realistyczno-pozytywistyczny, reprezentujący scjentyczny weryzm (scjentyczne wyobrażenie wsi), socjologicznie i etnograficznie sprawdzalny — wprowadzałby między innymi konkretną topikę, na przykład znaną ze słynnej baśni Konopnickiej wieś Wólkę Głodową, realistycznie opisanych bohaterów: dzieci o dużych czuprynach, niebieskich oczach, w koszulkach „rozwartych" na piersiach, sieroty, które pasą gęsi, krowy, świnie, grają na fujarkach, bohaterów często samotnych i wyobcowanych. Trzeci model, reprezentujący wiejskość mitograficzną, bliższą młodopolskiej wizji świata, podkreślałby wiejskość intencjonalną, która nawiązuje do struktury „wsi jako źródła rekonstrukcji domniemanego »pramodelu«"[232]. Taki model „wiejskości" byłby konstrukcją egzystencjalno-filozoficzną[233].

Kolejnym tropem w interpretacji „łąkowych i pasterskich tekstów" przeznaczonych dla szkolnego odbiorcy stałaby się przestrzeń w rozumieniu Yi-Fu Tuana. W jego pracy *Przestrzeń i miejsce* pojawia się próba opisu przestrzeni jako „miejsc istotnych o semantyce kumulatywnej, to prosty i niezwykle pojemny model, będą-

[230] Zob. M. Eliade, *Sacrum. Mit. Historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974. Przekonująco pisze na ten temat T. Żabski, *Wstęp*, [w:] B. Prus, *Placówka*, Wrocław 1987, s. XXXVI. Zob. także J., R. Tomiccy, *Drzewo życia. Ludowa wizja świata i człowieka*, Warszawa 1975; E. Mieletinski, *Poetyka mitu*, przeł. J. Dancygier, wstęp R.M. Mayenowa, Warszawa 1981.

[231] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…* s. 50.

[232] *Ibidem*. Cieślikowski określa to jako „Jedyną ogólnonarodową szansę odnowienia *hic et nunc* tego, co było spełnione *olim*, gdy człowiek był bliski ziemi, gdy każdy jego gest miał sakrę, wartość prawdy autentycznej gestu pierwszego". Weryzm nadaje fikcji artystycznej pozory całkowitego autentyzmu, podejmuje prawie wyłącznie tematykę wiejską.

[233] *Ibidem*, s. 51.

cy jedną z realizacji modelu przestrzeni kulturowej", którego podstawowymi składnikami są: punkt centralny, obszar peryferium, granica, punkty medialne, miejsca istotne oraz droga. Poznanie danej okolicy wymaga identyfikacji znaczniejszych punktów, a przedmioty i miejsca stają się centrami wartości[234].

„Pojęcie przestrzeni można [tu] rozumieć w pierwszym rzędzie jako pejzaż, percypowany głównie za pomocą zmysłów wzroku i słuchu", kojarzony na przykład z miejscami rodzinnymi lub okolicami dzieciństwa[235]. Zgodnie z teorią Yi-Fu Tuana „o semantyce przestrzeni mogą zdecydować sensy bezpośrednie i przenośne wybranych elementów składowych — »punktów znaczniejszych«"[236]. Warto zauważyć, iż w utworach o tematyce ludowej (Konopnicka, Lenartowicz):

> uobecnianie i aksjologizacja przestrzeni […] podporządkowane są zasadzie ludowego doświadczania i stwarzania przestrzeni oraz zasadzie metaforycznego opisu „przestrzeni duszy", czyli wewnętrznego stanu podmiotu[237].

Istotne jest także odwołanie do kulturowych wzorów zachowań związanych z doświadczeniem przestrzeni („własne–cudze", „swoje–obce", „powszechne–sakralne", „ojczyzna–obczyzna"), co nietrudno daje się wydobyć na przykład w literaturze emigracyjnej[238]. W dziewiętnastowiecznej szkole w kraju przecież zniewolonym krajobrazy natury określały jasno symbolikę polskości — łąki i pastwiska, a także pola i lasy wyobrażały nierzadko właśnie krainę ojczystą: tę utraconą i tę w opozycji do „zagranic" („ktoś tam szuka obyczaju,/ pędzi w świat… otwarte wro-

---

[234] Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Warszawa 1987, s. 28, 30, 122.

[235] *Ibidem*, s. 28.

[236] K. Smyk-Płoska, *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni w poezji Jana Pocka*, [w:] *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin 2005, s. 69–70.

[237] *Ibidem*, s. 70.

[238] Na temat przestrzeni zob. H. Meyer, *Kształtowanie przestrzeni i symbolika przestrzenna w sztuce narracyjnej*, przeł. Z. Żabicki, „Pamiętnik Literacki" 1970, z. 3; G. Bachelard, *Poetyka przestrzeni*, przeł. A. Tatarkiewicz, H. Chudak, [w:] *idem*, *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, przedm. J. Błoński, wyb. H. Chudak, Warszawa, 1975; G. Poulet, *Pisarze i przestrzeń*, [w:] *idem*, *Metamorfozy czasu*, wyb. J. Błoński, M. Głowiński, Warszawa 1977; J. Sławiński, *Przestrzeń w literaturze. Elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978 (tam między innymi M. Głowiński, *Przestrzenne tematy i wariacje*; M. Płachecki, *Przestrzenny kontekst fabuły*); *Czas i przestrzeń w prozie polskiej XIX i XX wieku*, red. C. Niedzielski, J. Speina, Toruń 1990; J. Olejniczak, *Arkadia — topos i idea*, [w:] *idem, Arkadia i małe ojczyzny. Vincenz — Stempowski — Wittlin — Miłosz*, Kraków 1992; E.R. Curtius, *Topika. Krajobraz idealny*, przeł. A. Borowski, [w:] *idem*, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Kraków 1997; J. Łotman, *Zagadnienia przestrzeni artystycznej w prozie Gogola*, przeł. J. Faryno, [w:] *Semiotyka kultury*, red. E. Janus, M.R. Mayenowa, Warszawa 1975; *Miejsce rzeczywiste i wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*, red. M. Kitowska-Łysiak, E. Wolicka, Lublin 1999. Zob. także *Przestrzenie, miejsca, wędrówki. Kategoria przestrzeni w badaniach kulturowych i literackich*, red. P. Kowalski, Opole 2001; *Przestrzeń w kulturze i literaturze*, red. E. Borkowska, Katowice 2006; *Słownik wiedzy o literaturze*, red. R. Cudak, M. Pytasz, Katowice 2005, s. 339–340.

ta/ […]/ nie ciekawym, co tam poda/ zagraniczna miasta moda;/ sieję sobie swe zagony,/ niech Bóg będzie pochwalony”)[239].

I wreszcie, ważnym ogniwem w procesie interpretacji tekstów z motywem łąki i pastwiska będzie „okolica dzieciństwa” — czasoprzestrzeń najbliższa, najpierwsza, najważniejsza — miejsce dorastania, zabawy i pracy. W rozumieniu Cieślikowskiego dzieciństwo jest rajem wpisanym w każdą indywidualną egzystencję człowieczą, a raj dzieciństwa jest rajem przeżytym (J.J. Rousseau), zauważonym dopiero z perspektywy dorosłości. Naturą raju jest wiejskość — ziemia, a ziemia jest matką, tak więc przestrzeń znajdująca się nieopodal domu (wsi), w tym rodzime łąki i pastwiska, staje się miejscem świętym — metaforą szczęścia i dobrodziejstwa.

Pierwotną wizją kulturową raju była zabawa i odpoczynek, w pozytywizmie natomiast rolę tę przejęła praca w zgodzie z naturą, praca, która staje się czynnością świętą. Raj pozytywistyczny, co potwierdzają szkolne czytanki, był więc rajem w którym się siało, kosiło, zbierało oraz doglądało bydła na pastwiskach[240]. Więc łąki i pastwiska stały się również miejscem pracy.

Czytelnym odwołaniem porządkującym obrazy łąk i pastwisk w szkolnych tekstach literackich będzie także kalendarzowość — cykl natury z wyeksponowanym w utworach tematem wiosny. Ta radosna pora roku przez rozkwitające barwami kwiatów i zielonością traw przestrzenie łąk i pastwisk symbolizuje optymizm i radość z pożytecznej pracy, która wróży dobrą przyszłość.

Sposób prezentacji świata przedstawionego w szkolnych tekstach zwraca uwagę na szczególną układankę dziecięcego pejzażu: niebo, chmury, las, łąka, rzeka, widzianą z perspektywy dziecka i oczami dziecka, pełną detali i szczegółów, które dostrzegają tylko dzieci, ze względu na swą wielką wyobraźnię — posługując się tu terminologią Cieślikowskiego — nie na stojąco, ale z „z nosem w trawie”[241].

Zatem w analizie tekstów z obrazami łąki i pastwiska odwołamy się do trzech modeli wiejskości w ujęciu Cieślikowskiego, które wydaje się w wypadku tej kategorii tekstów najtrafniejsze. Natomiast strategie opisu kulturowej przestrzeni według Yi-Fu Tuana, zagadnienie „okolicy dzieciństwa” oraz pozytywistycznego „raju pracy”, potraktujemy jako dodatkowe kryteria opisu literackich wypowiedzi

---

[239] S. Witwicki, *Prostak wiejski*, [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 287. J. Cieślikowski zauważa, że istotne znaczenie dla stratyfikacji przestrzeni ma patriotyczny wymiar opisywanych okolic: ojczyzna — b l i s c z y z n a (wielkość parafii — kilka wsi, miasteczko, kościół, jarmark, sąd ziemski). Znaczącym przykładem będzie tu *Pieśń o ziemi naszej* W. Pola, często zamieszczana w szkolnych podręcznikach. Interpretując ją, możemy przywołać pojęcie geografii mentalnej — polskich regionów: Podhala, Polesia, Kujaw, znaczenie Mazowsza („polność” i płaskość jak współcześnie u Hanny Januszewskiej i Ernesta Brylla) i polskiej rzeki Wisły; ewokacja ojczyzny staje się odwołaniem do dzieciństwa i specyfiką polskiego patriotyzmu, wyrażającego się w pojęciach domu i gniazda oraz terenu wokół domu — koncentrycznie ułożonych obszarów; także ważna tu jest mitologia piasku, domowych drzew (wierzba, sosna, brzoza, topola — polski cyprys, lipa szlachecka i chłopska) oraz rzeki jako *pars pro toto* całej ojczyzny.

[240] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*

[241] *Ibidem*.

— uzupełniające najważniejsze w szkolnej edukacji literackiej drugiej połowy XIX wieku — zagadnienie „wiejskości”[242].

A. Model literacko-werystyczny. Liryka dydaktyczno-refleksyjna

Model literacko-werystyczny odwołuje się do „wiejskości” wymyślonej i nieprawdziwej i jest obrazem wsi, który „tylko pośrednio staje się »odbiciem« rzeczy-

[242] Wiele tekstów literackich o tematyce wiejskiej, inspirowanych folklorem, funkcjonujących poza podręcznikiem szkolnym, nie było przeznaczonych w swej oryginalnej postaci dla dziecięcego odbiorcy. Zagadnienia wskazujące na relacje między folklorem a literaturą oraz związany z nimi „przepływ” wątków, tematów i toposów z opowieści ludowych do literatury dla dzieci skieruje uwagę badacza na kategorię „podwójnego adresata”. Sandra Beckett w pracy *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives (Children's Literature and Culture)*, New York-London 2008, powołując się między innymi na ustalenia J. Gaardera, stwierdza: „One of the oldest and most universal forms of crossover literature is folk and fairy tales, which are part of what Stuart Hannabuss refers to as »the common cultural pool«. In pre-literate societies and in the pre-print era, these stories were told to groups of all ages. This remains the case of traditional societies in many parts of the world today. The bestselling Norwegian crossover author Jostein Gaarder reminds us that orally transmitted stories »weren't usually divided into stories »for children« and stories »for adults«. Although more erotic tales were perhaps not told until the youngest children were in bed, for the most part, the audience of folk tales included the entire family”. Zob. S. Hannabuss, *Books adopted by children*, [w:] *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, red. P. Hunt, London 1996, s. 424; J. Gaarder, *Books for a World without Readers?* (paper presented at the International Board on Books for Young People (IBBY), Congress Basel, Switzerland, September 29–October 2, 2002). Pisząc o wpływie folkloru na literaturę (także dziecięcą), odwołujemy się w tym miejscu szczególnie do ustaleń J. Ługowskiej, ale także R. Sulimy czy J. Krzyżanowskiego. J. Ługowska, pisząc o folklorze jako podstawie adaptacji w utworach literatury dziecięcej, analizuje między innymi twórczość Zofii Rogoszówny i konstatuje: „Uniwersalność (a więc związek z realiami dzieciństwa i predyspozycjami dziecka postrzeganego jako »homo ludens«) a zarazem tutejszość (gry i zabawy polskich dzieci, związane z »tą« ziemią) łączą się […] tu z »tradycyjnością«, wywodzeniem się z głębokich pokładów tradycji, dzięki czemu przedmiotem literackiej adaptacji okazują się teksty o bardzo odległej proweniencji, towarzyszące zabawom i dziecięcym grom”. Badaczka, analizując między innymi tomiki popularnych rymowanek, wierszyków i piosenek Z. Rogoszówny *Sroczka kaszkę warzyła* (1920), *Klituś bajduś* (1925) czy *Koszałki opałki* (1928), „których dokumentarną wartość podnosi ujawniony w podtytule jednego ze zbiorków, tradycyjny rodowód: »spisane z ust ludu i wspomnień dzieciństwa«”, zauważa, iż „podjęty przez Rogoszównę trud adaptacji tradycyjnych tekstów dziecięcego folkloru jest przy tym konsekwencją istotnych rozstrzygnięć o charakterze aksjologicznym, dostrzeżenia w nim potencjalnych treści patriotycznych, które wyzyskane być mogą i rozwinięte w procesie inicjacji polskich dzieci. »Skoro więc utwory te [argumentuje Rogoszówna] powstały na polskiej ziemi, skoro zrodziła je miłość do dziecka, a humor ich, wdzięk i naiwna prostota przemawia tak samo do duszy dzisiejszego dziecka, jak do dzieci dawnych czasów, pragnęłabym, by dotarły do każdego polskiego domu i wyrugowały zeń niezliczone wydawnictwa dla dzieci, którymi cudzoziemcy zalewają nas od dziesiątek lat«” (Z. Rogoszówna, *Sroczka kaszkę warzyła. Gadki dziecięce, spisane z ust ludu i wspomnień z dzieciństwa*, Lwów 1920, s. 1), cyt. za: J. Ługowska, *Folklor jako podstawa adaptacji w utworach literatury dziecięcej.* Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Adaptation: Chance for Development or Threat of Decline of Children's and Young Adults' Literature?* (Wrocław 2010) (kompis). Zob. także *eadem*, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981; R. Sulima, *Folklor i literatura*, Warszawa 1976.

wistości"[243]. Wykorzystanie tematów i wątków ludowych kieruje uwagę młodego odbiorcy na czytelny model świata, który funkcjonuje pod opieką Bożej Opatrzności i jest „idealnie idylliczny". Powszechnie stosowanym motywem tekstów literackich przedrukowywanych do szkolnych podręczników stała się — zgodnie z ideologią pozytywizmu — praca, praca pożyteczna, wykonywana w rytmie wiejskiej, radosnej, rytmicznej piosenki i w wielkiej zażyłości z przyjazną naturą („dobre życie gąsiareczka,/ jasna jego dola;/ szmat błękitów ma nad sobą,/ wokół łąki, pola/ […]/ gawędzą z nim kłosy")[244].

Jednak w wielu utworach oprócz sielankowej wizji świata pojawia się także nastrój zadumy, tęsknoty, żalu i smutku (K. Brodziński *Wieczór na wsi*, S. Witwicki *Wiosna*), miejscami również refleksyjno-patetyczny (na przykład tekst Konopnickiej *Z łąk i pól.* Ten poukładany boży świat nie zawsze jest szczęśliwy, o czym przypomina sama natura, kreując marzenia o lepszym świecie.

Przywołajmy kilka przykładów. Reprezentatywny dla kategorii literacko-werystycznej jest utwór *Gęsiarek* Cecylii Niewiadomskiej, przeznaczony w podręczniku dla najmłodszych dzieci:

Jestem sobie gęsiareczek, przy Bożej pomocy,
Pasę gęsi na ugorze, od rana do nocy.
Choć mi tatuś buty dali, wolę biegać boso.
Bo mi łacniej dognać stadko, kiedy wpadnie w proso.
Biczysko mam wielkie w garści, wyrzynane pięknie.
Gdy niem huknę z całej siły, sam gąsior się zlęknie.
Gdy niem huknę z całej siły, to aż echo niesie.
A ludziska myślą sobie, że ktoś strzela w lesie.
Dobre życie gęsiareczka, jasna jego dola.
Szmat błękitów ma nad sobą, wokół łąki, pola.
Ptak mu śpiewa na gałęzi, gawędzą z nim kłosy.
A słoneczko się uśmiecha, idąc przez niebiosy?[245]

Sielankowy tekst wyróżnia tytułowego małego bohatera, który świetnie radzi sobie w życiu i z radością wykonuje swą pracę. Utwór ten jest w podręczniku opatrzony pytaniami, wyjaśniającymi znaczenia poszczególnych słów oraz sugerującymi szeroką problematykę rozmowy: wskazującą na przykład na społeczny kontekst utworu i eksponującą zagadnienie edukacji dzieci: „Co to znaczy gęsiarek, ugor, proso, echo, jasna dola, szmat, wokół, gawędzą?", „Czy ciężka jest praca gęsiarka?", „Kto zwykle bywa gęsiarkiem?", „Czy inne dzieci pracują ciężej niż gęsiarek?", „Czy gęsiarek może się uczyć i kiedy?".

[243] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*

[244] *Ibidem*.

[245] M. Dynowska, *Gęsiarek*, [w:] C. Niewiadomska, *Czytanki dla szkół początkowych. Rok II, oddział III*, Warszawa [b.r.w.], s. 36.

Kolejny tekst, opatrzony w podręczniku tytułem *Na łące* — Marii Konopnickiej, należy do ludowej liryki refleksyjnej[246].

Po zielonych tych pokosach,
Cały w brzękach, cały w rosach,
Leci marzeń rój…
I opada w mgły liliowe
Na schyloną moją głowę,
Na teorban mój!
Jedną trzymam dłoń u czoła,
druga tonie między zioła,
Drżące łzami ros.
Sama ziemia piosnkę gada,
Cichość słówka dopowiada.
I podaje głos.
Od zagona do zagona
Brzęczy struna poruszona,
Jedna, druga… w dal;
Piosnka dziwna, niesłyszana,
Z mgły wieczornej, z zórz uwiana,
ni to śmiech, ni żal.
Poklask bije ktoś od lasku…
Co mi, co mi po oklasku
Wszak to pole gra.
Moje tylko, a nie czyje.
Serce to co, w piersiach bije,
Moja tylko łza.

Dominantą artystyczną staje się w utworze topos marzeń, które uobecniają się przez dźwięki. Utwór śpiewa, gra i mówi (ziemia piosnkę gada, cichość słówka dopowiada, brzęczy struna, serce bije, pole gra). Poetyckie obrazowanie Konopnickiej nawiązuje do paralelizmu ludowego: natura daje znać o sobie — mówi autorka, przywołując pracującego człowieka, co kreuje w utworze nastrój zadumy i żalu. W tekście pojawia się czytelna symbolika łez (łzy rosy i łzy ludzkie — „jedną trzymam dłoń u czoła, druga tonie między zioła"), interpretowana tu w kontekście ciężkiej pracy.

Najpełniejszą formę poetycką przybrały w twórczości Konopnickiej właśnie liryki ludowe, do których należy przywołany tu utwór. Zdaniem Aliny Brodzkiej:

> Nawiązują one [tj. liryki ludowe] poprzez dobór składników świata poetyckiego, ukształtowanie sytuacji lirycznej, zasadę paralelizmu przyrody i spraw ludzkich, użycie swoistych epitetów i zdrobnień, właściwości wersyfikacyjno-składniowe — do dziedzictwa pieśni ludowej […] Sprawom ludzkim towarzyszy tu wszędzie — jako obiekt apostrofy, tworzywo porównań czy tło wydarzeń — przyroda wiejska, nie tylko upoetyzowana urokami swych barw i zapachów, ale i wzbogacona cechami baśniowej fantastyki. Takie tło krajobrazowe, a także forma pieśniowo-taneczna,

[246] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 264. Zob. M. Konopnicka, *Poezyje w nowym układzie*, t. 3. *Pieśni i piosenki*, Warszawa 1903 (z *Pieśni bez echa*).

przez kontrast uwydatniają czasem i wzmacniają głos cierpienia ludzkiego, czynią go jeszcze bardziej przejmującym, częściej jednak jakby go łagodzą, ściszają ogólną tonację utworu[247].

Maria Renata Mayenowa, pisząc o języku liryki pozytywistycznej, wspominała nawet o „kopiowaniu romantycznych patetyzmów", co daje się zauważyć także w liryku *Na łące*[248].

Inny przykład utworu należącego do modelu literacko-werystycznego to *Z łąk i pól*[249] M. Konopnickiej. Tekst reprezentuje lirykę refleksyjno-patriotyczną, uwzględnia kulturowe wzory zachowań związanych z przestrzenią: „swoje–obce", „własne–cudze", „ojczyzna–obczyzna". Bardzo czytelne są aluzje do Bismarckowskiej polityki wynaradawiania — wykupu ziemi przez Niemców („odmieńców"). Obrazowanie poetyckie nawiązuje do polskich pejzaży, które są w utworze arkadią. Dodatkowe elementy kulturowej przestrzeni charakteryzującej polskość to: przyroda, historia i groby przeszłości. Obrazy natury (w tym łąka) dominują, a w zasadzie nawet determinują sposób myślenia i logikę rozumowania podmiotu lirycznego. Wyliczeniem czytelnych znaków przyrody, zgodnych tu z bezpośrednimi znaczeniami i wyobrażeniami ludowymi: zorza jako Boża jasność, śpiewający skowronek, jasne rosy srebrzące łąki i wrzosy, bocian jako zwiastun wiosny, wiejący wiatr, las, pszczoły i miód — podmiot mówiący udowadnia konsekwentnie ogromną wartość, jaką ma dla niego ojczysta ziemia.

Z dydaktycznego punktu widzenia warto uwzględnić rytmiczną i klarowną strukturę kompozycyjną wiersza: proste rymy, interesującą także w szkolnej recepcji stylizację na piosenkę ludową — prostą w odbiorze i łatwą do przyswojenia i zapamiętania.

Chodziły tu Niemce,
Chodziły odmieńce:
„Sprzedaj, chłopie rolę
Będziesz miał czerwieńce!
Zapłacimy chatę,
Zapłacimy pole;
Będziesz miał talarów
Na calutkim stole".
A mój Niemcze miły,
Idźże, kędy raczysz
Ale mojej roli
Równo nie obaczysz.
Schowaj *Se* czerwieńce.
I białe talary;
Kto sprzedaje ziemię,
Nie naszej ten wiary!

[247] A. Brodzka, *Maria Konopnicka*, [w:] *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, t. 1, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Warszawa 1965, s. 294.

[248] M.R. Mayenowa, *Język liryki pozytywistycznej*, [w:] *Pozytywizm*, t. 1, red. J. Kott *et al.*, Wrocław 1950, cyt. za: A. Brodzka, *Maria Konopnicka…*, s. 314.

[249] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 308.

[…]
Gdy Pan Bóg zawoła:
„Chodź, chłopie, do nieba!"
A toćby i dzieci
Po nocach tęskniły,
Nie wiedząc, gdzie szukać
Ojcowej mogiły!
Nie sprzeda ci roli!
Weź, Niemcze, talary…
Kto sprzedaje ziemię,
ten nie naszej wiary.

Alina Brodzka w swej analizie utworu pisze:

Na szczególną uwagę zasługuje […] charakter przeżyć lirycznego narratora — chłopa: „zawsze mi się zdawało, że dusza, *psyche* ludu, za mało jest u nas znaną i cenioną — pisała Konopnicka w jednym ze swych listów. — Lud stanowi wprawdzie sferę zajęcia się naszego i badań, ale tylko ogólnie wzięty, jako taki i pod względem etnograficznym raczej. Wiedzieliśmy, jakie są zwyczaje i obyczaje, jakie cechy fantazji ludowej, jaki owoc tej fantazji w pieśniach i podaniach, ale żeby kto badał wnętrze dusz i ot »izb« takich, charaktery indywidualne, i tę lub inną dolę poza miłosną »panicza i dziewczyny« — tego do niedawna nie było u nas wiele"[250] […] o czym z przekonaniem wspomina Żeromski: „podsłuchuje ona [tj. Konopnicka] uczucia i marzenia chłopa, romantyzm zaś odtwarzał podania, wierzenia, klechdy […]. Konopnicka rysuje nam uczucia chłopaka pasącego konia na wygonie, chłopa topiącego się z rozpaczy, najmity idącego na robociznę, dziewczyny rwącej się w świat, matki patrzącej na zabieranego do wojska jedynaka. I ginącej z rozpaczy. Chłopi ci mówią ich mową, ich językiem, ich uczuciem […]. Poetka podszywa się, wciela w uczucia chłopskie, zrzuca z siebie indywidualność i dążenie dla odtworzenia prawdy ciskającej się w oczy"[251].

Źródło napięcia emocjonalnego w utworze *Z łąk i pól* jest liryczne — jest nim akcja wewnętrzna[252].

W utworze Stefana Witwickiego *Wiosna* dominuje natomiast nastrój refleksji i nostalgii.

Błyszczą krople rosy;
Mruczy zdrój po błoni,
Ukryta we wrzosy.
Gdzieś jałówka dzwoni.
Paś się, błąkaj trzódko,
Ja pod skałą siędę,
Piosnkę lubą, słodką
Śpiewać sobie będę.
Piękną, miłą błonią
Leci wzrok wesoło;
W koło kwiaty wonią,

[250] Przytoczone przez A. Brodzką słowa M. Konopnickiej pochodzą z jej listu do M. Radziwiłła z Gorycji z 15 stycznia 1895 (Zbiory wilanowskie, sygn. 434).

[251] A. Brodzka, *Maria Konopnicka…*, s. 18–19. Autorka cytuje tu *Dzienniki* S. Żeromskiego (t. 2, Warszawa 1954, s. 112–113).

[252] Żeromski w *Dziennikach* pisze o bohaterze Konopnickiej: chłopski Hamlet — *be or not to be*.

Kwitną gaje w koło.
Ustroń miła, cicha!
Jakiś żal w pamięci,
Czegoś serce wzdycha,
W oku łza się kręci.
Łza wybiegła z oka;
Ze mną strumyk śpiewa,
Do mnie się z wysoka
Skowronek odzywa.
Jakże ładny, chyży…
Ledwie widny oku…
Coraz wyżej, wyżej…
Już zginął w obłoku
Uleciał, szczęśliwy
Tam swą piosnkę głosi…
I ziemi śpiew tkliwy
Do niebios zanosi[253].

Obraz pastwiska w utworze poety jest dyskretnie ukryty. Wyróżnione zostają natomiast znaki przyrody i muzyka. Natura gra i śpiewa (mruczy zdrój, strumyk śpiewa, skowronek piosnkę głosi), wywołując nastrój zadumy. Obraz ukwieconej bogato przyrody jest tkliwy, a jednocześnie przepojony ukrytą tęsknotą za czymś (szczęściem?, wolnością?). Dominującym funkcjonalnie, choć przestrzennie niewyeksponowanym miejscem staje się w tekście właśnie błonie, na którym pasie się trzoda. Podmiot mówiący wiersza — samotny pastuszek — w przestrzeni ustronnej, „miłej i cichej", epatującej zapachem kwiatów, w sąsiedztwie wielobarwnego gaju, szumiącego strumienia i śpiewającego skowronka staje się znakiem romantycznej tęsknoty, żalu i płaczu i ewokuje skojarzenia z obrazem ojczyzny („Czegoś serce wzdycha, […] Łza wybiegła z oka").

W podobnej atmosferze utrzymany jest kolejny przywołany w podręczniku Mecherzyńskiego utwór *Wieczór na wsi* Kazimierza Brodzińskiego[254]. Wieczorny powrót ludzi po pracy do domu — przedstawiony w optymistycznym kolorze złotego, zachodzącego słońca i żółtych łanów — pozbawiony został obrazów trudu, zmęczenia i znoju. Pasterka i pasterz mimo fizycznego wysiłku wpisują się w klarowny obraz wiejskiej sielanki i z radością zwołują zagubione gdzieś zwierzęta („tam pasterka w głębi sioła/ Błędnej krówki na noc woła" lub „Pastuch do stawu wesoły,/ Krówki zagania i woły"). Brodziński tworzy w wierszu trzy nakładające się na siebie dyskretnie obrazy. W jednym z nich, w zasadzie dominującym, pojawiają się bohaterowie: „ludzie pracy" (pasterka, pastuch, rolnik, żebrak, matka) oraz dzieci, w drugim reagująca na zachodzące słońce także „po ludzku" (przez personifikację: „dzień rumiany spuścił oczy") wiejska przyroda („cień kwitnące krzewy mroczy", „grusze, co w polu się bielą,/ długi ku drodze cień ścielą", „ptaszek, śpiewem utru-

[253] Cyt. za: *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 150–151.
[254] *Ibidem*, s. 69–71.

dzony,/ już się zniża na zagony"). Trzeci natomiast obraz — refleksyjnie zamykający opowieść podmiotu lirycznego — wprowadza już nastrój religijnej zadumy i smutku: „Jakoby łzami żałoby/ Rosa upada na groby./ Krzyż spróchniały, pochylony/ Nad mogiłą wyniesiony", i kończy utwór prostym wyznaniem religijnej pokory wobec Boga i świata, której świadectwem jest tu „cierniowa korona", symbol chłopskiej niedoli: „Na pagórku ponad łany/ Stoi prosty słup drewniany,/ Na nim w cierniowej koronie/ Zbawca świata skłonił skronie".

W *Wypisach polskich* Jana Łukomskiego pojawił się utwór Teofila Lenartowicza *Wiochna*[255], wierszowana opowieść o życiu i dorastaniu ukazanym z perspektywy małej, wrażliwej dziewczynki. Świat malowany oczami dziecka jest przede wszystkim piękny i radosny, pełen pozytywnych wzruszeń, jakich dostarczają na równi rodzinny dom i kościół. Bohaterka („ja" liryczne w tekście jest pierwszoosobowe) próbuje poznać od strony praktycznej najbliższe obejście, dom, podwórko, przede wszystkim jednak ukazuje (opisuje, przedstawia) swe artystyczne talenty, tworząc (rzeźbiąc i lepiąc) kolorowy świat: zwierzęta i postaci — na przykład baranka na Wielkanoc, staruszka z lilią, pastuszka z lirenką. Podziwiana przez wszystkich za talent — nie jest w stanie jednak przystosować się do codzienności. Obawa przed życiem (dorastaniem) może być tu spowodowana dziecięcą jeszcze uczuciowością i subtelnością, ale również szczególną, artystyczną, być może, wrażliwością w odbiorze rzeczywistości, cechującą dziecko. Do sielankowego obrazu łąki i pastwiska nawiązuje w tekście dyskretnie postać pastuszka z lirenką, ale z perspektywy dziewczynki łąka to także ogromna, nieznana przestrzeń, którą mała bohaterka traktuje z obawą, kojarzą się z nią bowiem „groźne" owady oraz krowy.

Czytelna w tekście staje się kategoria „okolicy dzieciństwa": czasoprzestrzeni najbliższej, najpierwszej, najważniejszej — miejsca dorastania, zabawy i pracy:

> Ojczyzna dzieciństwa jest okolicą możliwą do ogarnięcia jednym horyzontem, w którym las, rzeka, łąka, kwiaty, ptaki, zwierzęta… mogą współistnieć ze sobą naprawdę. Bo okolica dzieciństwa jest prawdziwa właśnie w swej rzeczowości sprawdzalnej, w autentycznej szansie powrotu do niej[256].

Dzieciństwo staje się rajem przeżytym już z perspektywy dorosłego:

> te interpretacje raju dziecięcego, ukazane z pozycji dorosłości, stanowią przestrzeń i czas święty, zbudowane z atrybutów rajskości, indywidualnej kultury, wiedzy, wyobraźni i typu uczuciowości […]. Dzieciństwo jest bowiem przeciwstawieniem swego tam i wtedy dorosłości, która jest tu i teraz; jest opozycją czasu świętego wobec czasu skalanego. Stąd „rajskość" — „arkadyjskość" — na jakie stać każdego z nas — wydają się adekwatne świętości dzieciństwa […]. Raj dzieciństwa jest rajem „matki" […], przestrzenią, w której nie ma strachu i przemocy. Naturą raju jest w i e j s k o ś ć, ziemia jest bowiem matką, […], okolica dzieciństwa jest jak „raj": najczęściej rustykalna[257].

[255] J. Łukomski, *Wypisy polskie. Część pierwsza*, Warszawa 1864, s. 23–26.
[256] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*, s. 165.
[257] *Ibidem*, s. 166–167.

W taki sposób w podręcznikowym tekście pokazuje dzieciństwo Lenartowicz. Jego *Wiochna* może być rozpatrywana z perspektywy motywu czasu; w wypadku recepcji dziecięcej czy ludowej — także kalendarza pór roku. W obu sytuacjach kalendarz natury staje się szczególnym wyznacznikiem porządku świata. Zwraca na to uwagę Cieślikowski:

> dla ludzkiego, naturalnego doświadczania czasu odczuwanego jako podróż po zamkniętym, dość jednak malowniczym w widoki i przeżycia kole — był rok. Rok dla dziecka był daleko większą i daleko wolniej obracającą się karuzelą. Tu wchodziło ono w jego mniejsze sekwencje — w pory roku: w wiosnę (której alegorią było właśnie dziecko), lato, jesień i zimę. Z porami roku związane były święta i obrzędy: „dziecięce" — Boże Narodzenie, Wielkanoc, Wakacje […]. Wiosną np. przylatywały bociany, kwitły kwiaty, „maj" rymował się z „raj", a „wiosna" była „radosna", latem były wakacje, jesienią — pieczenie ziemniaków[258].

B. Model realistyczno-pozytywistyczny. Powiastka moralno-dydaktyczna

Realistyczno-pozytywistyczny model wiejskości nawiązuje do skrajnie sfunkcjonalizowanej formy czytankowo-powiastkowej reprezentującej scjentyczny weryzm (scjentyczne wyobrażenie wsi), socjologicznie i etnograficznie sprawdzalny. Wprowadza między innymi rzeczywisty i realistycznie ukazany świat oraz konkretną topikę. Stanowi swego rodzaju dokument epoki, sprawozdanie, raport i pełni funkcję instrumentalną: uczy wiedzy o świecie, zachowań, zasad moralno-etycznych, a także czytania. Prezentowany w tekstach świat jest jasny i czytelny moralnie, wprowadza klarowną hierarchię aksjologiczną i w zasadzie nie podlega dyskusji. W tekstach tych dominują liczne enumeracje, wyliczanki, realistyczny opis, jasne konstrukcje bohaterów, czytelne konteksty historyczno-społeczne, utwory pozbawione są skomplikowanej symboliki i metafor, pełne natomiast informacji o otaczającej dziecko rzeczywistości — wiedzy praktycznej, potrzebnej do przetrwania. I w takim kontekście ukazane są także, częściowo odpoetyzowane obrazy łąk i pastwisk — jako przede wszystkim miejsca radosnej i sielankowej pracy („idzie praca z nadzieją na łąki i niwy" — *Wiosna* z Anakreonta w tłumaczeniu Franciszka Dionizego Kniaźnina) oraz, „interpretowane botanicznie", łąki jako miejsca ożywienia przyrody z licznymi enumeracjami „łąkowych owadów" („zbudziły się do życia muszki, chrabąszcze, świerszcze, osy, bąki, pszczoły i całe zastępy barwnych motyli, a na łąkach, w lasach i ogrodach ukazało się różnobarwne kwiecie, które stało się ziemi ozdobą i rozweseleniem" — *Wieszczka wiosny* Jadwigi Warnkówny). Wiele tekstów należących do tego modelu odwoływało się do bezpośrednich znaczeń i konkretnej wiedzy o przyrodzie, na przykład budzącej się do życia po długiej zimie (jak w czytance prozą *Wiosna* ze *Szkółki dla młodzieży*), a łąki i pastwiska stały się przede wszystkim miejscem wypasu bydła oraz gry na fujarce lub flecie („bydło, kozy i owce skubią zieloną trawę na pastwisku, a pastuszek wygrywa piękne piosnki na fujarce" — *Wiosna*). Prezentowany świat był realistyczny i rzeczywisty.

[258] *Ibidem*, s. 165–166.

Do tekstów utrzymanych w konwencji realistyczno-pozytywistycznej, o czytelnej wymowie moralno-dydaktycznej i skrajnie sfunkcjonalizowanej formie, czytanki należy niewątpliwie *Pastuszek*, opatrzona metodycznymi pytaniami i wskazówkami czytanka Cecylii Niewiadomskiej.

> Mały Janek pasł krowy na ściernisku. Miały tu dosyć paszy i jadły spokojnie, więc Janek siadał sobie gdzieś pod drzewem lub nad rowem, wyjmował książeczkę i czytał. Bo Janek bardzo czytać lubił. A miał książeczkę o tym, jak to żyją zwierzęta i ptaki, jak świat wygląda daleko, daleko, jak to na nim dawniej bywało. A kiedy się naczytał o tym wszystkim, to zaczynał grać na fleciku. I grał tak ślicznie, że echo powtarzało jego pieśni, a wietrzyk je zanosił het daleko, aż nie wiadomo gdzie. Wtedy Janek odkładał flecik i patrzył dokoła. Mój Boże, jak tu ślicznie! Drzewa zielone, żółte, purpurowe; łany smutne, bo zżęte, ale już się zieleni na nich nowe zboże i obiecuje wiosnę; słońce nie pali, uśmiecha się tylko, jakby na pożegnanie, a nad łąką przejrzysta mgła. Cudny w jesieni świat, bo cudny zawsze[259].

Jadwiga Chrząszczewska i Jadwiga Warnkówna w swoim podręczniku *Rok czytania* zamieściły utwór Konopnickiej *Monolog Zosi* — rytmiczna, moralno-dydaktyczna opowieść o małej bohaterce, która w niewinny i infantylny sposób wyznaje swą miłość do świata, wyliczając kolejno różne postaci (rodziców i krewnych), opisując z czułością dom rodzinny i elementy krajobrazów zarówno bliskich, swojskich i rodzinnych, jak i dalekich — nawet „kosmicznych" (kocha ona „wszystkich ludzi, wszystkie kwiaty,/ łąki, pola, małe dzieci,/ te dalekie nawet światy,/ z których każdy gwiazdą świeci"). Znaczące miejsce mają w wyliczance Zosi i szczególnie wyróżnione zostają kwietne łąki i pola — symbole najbliższej dziecku i świetnie znanej przestrzeni, która wkracza tu wyraźnie w sferę *sacrum* („od łąk kwietnych i od pola/ Nie tak blisko jest do nieba"). Utwór kończy się czytelną, moralno-dydaktyczną puentą i wskazówką na przyszłość — wielka miłość dziecka do świata musi objąć także oczywiście sierotę, która przychodzi prosić o pomoc[260].

Kolejny tekst uwzględniony w *Roku czytania. Książce dla młodzieży* to *Wieszczka wiosny* Warnkówny, zawierająca wielobarwny i dynamiczny obraz powrotu wiosny i ożywienia przyrody, której wyrazem są między innymi liczne enumeracje owadów, związanych właśnie z łąką:

> w jasnych blaskach jej świetlanego wianka znajdowała się taka siła, taka potęga, że zbudziły się do życia muszki, chrabąszcze, świerszcze, osy, bąki, pszczoły i całe zastępy barwnych motyli, a na łąkach, w lasach i ogrodach ukazało się różnobarwne kwiecie, które się stało ziemi ozdobą i rozweseleniem[261].

W podręczniku Mecherzyńskiego pojawia się utwór *Wiosna* (z Anakreonta w przekładzie F.D. Kniaźnina). Wiosna w tym tekście to radosna pora roku. Ryt-

---

[259] C. Niewiadomska, *Czytanki dla szkół początkowych…*, s. 4. Czytance towarzyszyły pytania: „Co to znaczy pastuszek? Czy zajęcie pastuszka jest potrzebne? Jak zwierzęta paść trzeba? Jak pastuszkowie czas spędzają? Czy więcej roboty mają w lecie, czy w jesieni? Dlaczego? Co to znaczy ściernisko? Dlaczego zboże sieją w jesieni? Jak tu opisana jest pora roku? Wylicz zwierzęta domowe".

[260] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1899), s. 220–221.

[261] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 273–276.

miczność i śpiewność wiersza wywołuje atmosferę optymizmu i nadziei, a prosta konstrukcja utworu, sprawiła, że odbiorcą może stać się dziecko. Czytelne znaki przyrody, świat fauny i flory, z jednej strony nawiązują do bezpośrednich skojarzeń znaczeniowych: żuraw leci, gęś pływa po jeziorze, słońce świeci jasno, pagórki zielenieją, z drugiej jednak zwracają uwagę na przewidywaną obfitość i bogactwo natury: zboża runieją, winorośle leją sok, hojnie wszystko rozkwita. Obraz łąki pojawia się w tekście w zestawieniu z pracą („idzie praca z nadzieją na łąki i niwy"), odwołuje się jednak do jej czytelnej sielankowej wizji (z animizacją, na przykład „lasy się śmieją"), w której praca daje przede wszystkim radość i nadzieję[262].

Czytanka prozą *Wiosna*, pozbawiona głębszej symboliki i metafor, odwołuje się do bezpośrednich znaczeń i konkretnej wiedzy o przyrodzie, budzącej się do życia po długiej zimie. Oprócz czytelnych wyliczeń i prostych skojarzeń związanych ze światem zwierząt („motyle latają", „pszczoły zbierają miód i pyłek kwiatowy") i roślin („drzewa wydają pączki i kwitną") w pojęciach „łąka" i „pastwisko" zawierają się tu przede wszystkim znaczenia praktyczne: są to miejsca wypasu bydła oraz pracy. Anonimowy autor czytanki wprowadza zdania krótkie i współrzędnie złożone, dostarczają one dziecięcemu odbiorcy niezbędnej wiedzy o otaczającej go rzeczywistości: „ciepły deszcz zrasza pola; łąki pokrywają się zieloną trawą i kwiatami, […], bydło, kozy i owce skubią zieloną trawę na pastwisku a pastuszek wygrywa piękne piosnki na fujarce"[263].

Utwór *Nabożna pastereczka tyrolska* Lucjana Tatomira to jeden z niewielu tekstów przywołujących obraz łąki i pastwiska nieosadzonych w rodzimej kulturze. Historia o „nabożnej pastereczce" półsierocie ma charakter moralno-dydaktycznej powiastki o szacunku i poświęceniu dla matki. Opowieść włożona zostaje w usta narratora, który jest bezpośrednim obserwatorem dziejących się wydarzeń. Narracja prowadzona jest rzeczowo i ma charakter przyczynowo-skutkowy.

Intrygujące i sugestywne dla młodego czytelnika może być już wprowadzające do historii pierwsze zdanie: „Otworzyłem okno, a w jego ramach, jak w ramach obrazu, błysnęły mi białe ściany kapliczki […] powietrze było takie świeże i wonne, że nie mogłem oprzeć się pokusie odprawienia pielgrzymki do tej kapliczki"[264]. I tu zaczyna się właściwa „wędrówka" narratora. Następuje opis górskiego otoczenia tyrolskiego miasteczka: „pełno grubych warstw mchu i szpilek świerkowych, i [ścieżka stroma], wijąca się pomiędzy złomami skał, narzucanych w dzikim bezładzie jedne na drugie, a pożłobionych mnóstwem szczelin, wypłuczysk, przepaści i jaskiń"[265]. Dziecięcy odbiorca czytanki domyśla się, iż niebezpieczne wzgórze jest mało sprzyjającym i kłopotliwym do wypasu bydła miejscem.

---

262 *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 52.

263 [b.a.], *Szkółka dla młodzieży…*, s. 154.

264 F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V]…, s. 72–74.

265 *Ibidem*, s. 72.

Kolejna sekwencja opowieści to obraz modlącej się w kościele „ubogo ubranej" dziewczyny, którą uważnie obserwuje narrator, nawiązując w końcu z nią rozmowę. Dziewczyna wyjaśnia, iż zbiera liście, aby — po ususzeniu — karmić nimi zimą swe kozy. W ten sposób pracuje dla chorej matki, modląc się stale o jej zdrowie. Punktem kulminacyjnym opowieści jest sentymentalna, pełna dydaktyczno-moralnych skojarzeń scena karmienia kóz, co komentuje uważny obserwator:

> Ta dziewczynka w krótkiej, spłowiałej, niebieskiej spódniczce, z bosymi nogami w sabotach, w wyszarzanej jupce, z czerwoną chusteczką na głowie, spod której wymykały się dwie płowe kosy, z twarzą wynędzniałą a uśmiechniętą, obejmująca jedną po drugiej te białe kozy, które łasiły się koło niej i zadzierały ku niej rogate głowy, na tle tej kaplicy, tych głazów, tych świerków — to wszystko, oblane jaskrawym, różowym światłem zachodzącego słońca, składało się w obrazek tak uroczy, że żaden malarz nie byłby w stanie stworzyć nic piękniejszego[266].

Edukacyjno-moralny i religijny wymiar opowiastki — skuteczne modlitwy dziecka — determinuje oczywiście optymistyczne zakończenie historii. Dziecięcemu odbiorcy opowieści dostarczona zostaje informacja o uproszczonym i nieskomplikowanym porządku świata, który wyznacza wiara.

C. Model mitograficzny. Liryka refleksyjno-filozoficzna

Model mitograficzno-refleksyjny (dzięki swej dyskretnej baśniowości odwołuje się już do konwencji młodopolskich) reprezentuje wiejskość intencjonalną, która nawiązuje do struktury „wsi jako źródła rekonstrukcji domniemanego »pramodelu«"[267] i może mieć charakter egzystencjalny. Wypowiedzi takie zwykle opierają się na archetypicznych wzorach zachowań, ideach moralnych, etycznych i religijnych, bywają też rozpatrywane w szkolnym odbiorze jako alegoria lub parabola[268].

Do tego modelu można zaliczyć pojawiające się w podręcznikach *Pozdrowienie* Kazimierza Tetmajera — sentymentalne i nostalgiczne pozdrowienie „całego górskiego kraju", rodzinnej wsi. Łąka występuje tu jako jeden z wielu elementów konstytutywnych — charakteryzujących istniejący gdzieś daleko rodzimy krajobraz. Podmiot liryczny jest tu „emigrantem", odsłaniającym z tęsknotą odległe rodzinne pejzaże

> Sponad wiślanych leci fal
> Wiosenny, chłodny wiatr,
> Leci ku mojej ziemi w dal,
> Ku śnieżnym szczytom Tatr

[266] *Ibidem*, s. 73.

[267] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*

[268] Zob. W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2003, s. 777. Mit to — zgodnie ze *Słownikiem współczesnego języka polskiego* (red. B. Dunaj, t. 1, Warszawa 1999, s. 525) — „akceptowana przez jakąś zbiorowość wersja wydarzeń, nie zawsze zgodnych z prawdą, której celem jest taka modyfikacja przeszłości, by odpowiadała ona potrzebom tej zbiorowości w jej aktualnym życiu".

[…]
W ogródkach każdy kwiat,
I wszystkie łąki pozdrów wraz
i wszystkich ludzi z chat[269].

W tym obszarze rozważań mitograficzno-refleksyjnych mieści się także *Pieśń o domu* Marii Konopnickiej. Wiersz przywołuje rozbudowany topos domu i jego patriotyczne konotacje. Ojczyźniany dom symbolizuje tu rodzima natura, która w modernistycznym niemal stylu, dzięki wykorzystanej w tekście synestezji sztuk (nakładające się tu kolory, zapachy i dźwięki), pobudza do życia, ocala od zapomnienia, pomaga realizować marzenia. Obraz łąki — pachnącej trawy (i tej rosnącej, i tej skoszonej) — występuje tu w połączeniu z innymi elementami poetycko ukazanej przyrody, głównie z polami zbóż, ale także na przykład z szumiącymi lipami, które towarzyszą snom, ze starym dachem, co „prawi baśń o dawnych dniach", z ciemnym borem opowiadającym historie przeszłości poprzez „potężny śpiew i wichrów chór". Przywołane elementy konstytutywne utworu realizują tu także cel estetyczny. Natura żyje, opowiadając przeszłość, a czytelnik odkrywa orzeźwiający zapach skoszonych łąk, rosnących kwiatów i krzewów, które ożywiają świat:

Kochasz ty dom, rzeźwiącą woń,
Skoszonych traw i płowych zbóż,
Wilgotnych olch i dzikich róż,
Co głogom kwiat wplatają w skroń[270].

Do modelu mitograficznego należy *Rajska pasterka* Mariana Gawalewicza ze zbioru *Legend o Matce Boskiej.* Podstawowe konotacje semantyczne łąki i pastwiska jako miejsca wypasu owiec, gęsi, krów i kóz przekształcone tu zostają w wielką biblijną metaforę rajskiego ogrodu, w którym analogicznie do Chrystusa-Pasterza, pojawia się Pasterka — Matka Boska, opiekująca się zbłąkanymi owieczkami: niezbawionymi duszami. Przestrzeń rajskiej łąki-ogrodu przypomina wielki kobierzec.

W rajskim ogrodzie są pola szerokie, rozległe łany, jak kobierce miękkie, za nimi gaje liliowe i z najcudniejszych róż plecione płoty. W liliowych gajach, po cienistych ścieżkach Najświętsza Panna się przechadza co dzień, a lilie przed Nią kłonią głowy białe i pod jej stopy woń zlewają świeżą i złocą ślady jej nóżek na piasku. Po kwietnych łąkach pasą się owieczki, śnieżnej białości pasą się baranki, same niewinne dusze dobrych ludzi, których Pasterką jest Maryja Panna; kiedy nad nimi rączkę Swą podniesie z błogosławieństwem na znak łaski Swojej, białe ich runo bielszą barwą świeci i księżycowe z siebie blaski sieje[271].

Do tej owczarni Matka Boska zbiera niektóre tylko duszyczki ze świata — zbłąkane, ponieważ „bez świętej pomarły spowiedzi", więc nie chce ich przyjąć kolejno

[269] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 302.
[270] *Ibidem*, s. 392.
[271] M. Gawalewicz, *Legendy o Matce Boskiej*, [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 184.

cmentarz, kościół, las, ogień, woda. Opieką otacza je zatem Najświętsza Pasterka, wystylizowana w tekście Gawalewicza na dostojną, niebiańską Królową (w błękitnym płaszczu i koronie z gwiazd), przedstawiona w magicznym świetle i blasku dokonywanych przez nią cudów[272]. W utworze dominuje biel jako symbol religijno-kulturowej czystości i świętości (białe lilie, białe głowy, śnieżnobiałe owieczki), a czytelne konotacje religijne sugerują tu asocjacje łąki ze śmiercią, modlitwą i Matką Boską znane także w polskim folklorze:

Nieszczęsna, nieszczęsna godzineczka była
kiedy się duszycko z ciałem rozłączyła
Idź ty, duszycko na zielono łączke,
[…]
nazbieraj se kwiatów pełnu prawo rączke
[…]
Kwiatów nazbierała, rzewnie zapłakała,
az Panna Maryja w niebie usłyszała[273].

Inny podręcznikowy tekst odzwierciedlający mitograficzną kategorię „wiejskości", należący do liryki ludowo-refleksyjnej, to utwór *Do fujarki wierzbowej* Marii Konopnickiej, wystylizowany na ludową pieśń, kreujący smutny obraz chłopów polskich drugiej połowy XIX wieku. Czar ludowego instrumentu: fujarki, nadaje opowieści nie tylko poetycki, lecz i czarodziejski nastrój. Bogaty świat przyrody tworzy szerokie tło i kontekst wprowadzanych dyskretnie sygnałów problematyki społecznej (ciemny las, chłodna rosa i brzoza — w zestawieniu z szarą codziennością: czarną rolą, chlebem i solą). „Przyjazne ludziom" łąki i pola są częścią pejzażu patriotycznego. Krótkie wersy, często wypełnione tylko jednym czasownikiem (całował, czarował), rytmicznie i konsekwentnie budują przygnębiającą opowieść o niedoli ludzkiego losu, w którym dominują sieroctwo, tęsknota i łzy. Czytelny paralelizm ludowy i symboliczne znaczenia różnych elementów przyrody: czarny bór, ziemia-matka, polny mak, brzoza, dzikie głogi, wiatr szumiący z łąk i pól — odsyłają czytelnika do historii i uczą przeszłości („z starych mogił zbierał skargi i żale"); z czasem wprowadzają elementy personifikacji i magii przyrody, tworząc atmosferę baśni: „ozwał się siwych dębów głośny chór", „wiatr gałązki moje gibkie całował, na fujarki je urzekał, czarował".

— A kto ciebie, ty wierzbino, wychował?
A kto twoje fujareczki czarował?…
— Wychowałci mnie mój rodzic,

[272] *Ibidem*. Obraz niebiańskiej Królowej odnajdujemy też w innym cytacie: „Najświętsza Panna w gwieździstej koronie, w tęczowym płaszczu królewskim się zniża i nad duszami uczyni znak krzyża i nim je zdąży piekieł schwycić paszcza, nakrywa wszystkie połą swego płaszcza. Potem zgarnąwszy duszyczki struchlałe, jako pasterka staje na ich przedzie i rajską drogą ku niebiosom wiedzie, zbłąkanych owiec swoje stadko białe" (s. 185).

[273] Tekst anonimowego autora. Zob. K. Smyk, R. Brzozowiec, *Badania terenowe folkloru okolic Sobolewa*, „Twórczość Ludowa" 1993, nr 3/4, s. 83; K. Smyk-Płoska, *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni…*

Ciemny las,
Kędy stoję w chłodnej rosie
Aż po pas
Wykarmiła mnie ta ziemia, jak matka;
Płakiwała ze mną brzoza sąsiadka.
Czarna rola podawała
Chleb i sól…
Wykołysał wiatr szumiąc
Z łąk i pól
[…]
Tęskność, smutek, łzy sieroce, jak biały
Tuman z łąki, za nim w ślady leciały.
Wiatr gałązki moje gibkie
Całował;
Na fujarki je urzekał,
Czarował[274].

Do wyjątkowo popularnych tekstów, wykorzystywanych w szkolnych podręcznikach, należał *Mały światek* Teofila Lenartowicza. W *Wypisach polskich* Jana Łukomskiego zamieszczono między innymi fragment pt. *Wioska*:

Po drodze stare
Stoją chałupy
Nad niemi dymu
Ciągną się słupy
Przy jednej gruszka
Lipa przy drugiej
I tak tam drzemią
Po drodze długiej
Zaraz poznacie
Gdzie raźna dziewka
Bo przy tej chacie
Ogródek, drzewka,
W ogródku lilia,
I mak czerwony
Słonecznik żółty
K'słońcu zwrócony,
Za wioską w dali
Bieli się piasek;
Krzyż nade drogą.
I zaraz lasek.
Pod lasem woda
Po łące płynie
Z szumem na koła
Spada przy młynie[275].

[274] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 388–389.

[275] T. Lenartowicz, *Wioska*, [w:] J. Łukomski, *Wypisy polskie. Część pierwsza…*, s. 12. *Mały światek* T. Lenartowicza w podręczniku (s. 9–15) oprócz *Wioski* zawiera między innymi *Dworek*, *Kościół*, *Karczmę*, *Pole*, *Żniwa*, *Noc*, *Sen*.

Zbiór wierszy Lenartowicza, proweniencji wiejskości egzystencjalno-mitograficznej, to pełen charakterystycznych detali obraz przestrzeni wiejskiej „małego światka", w którym centralne miejsce zajmują dwór, kościół, wioska i pole. Wokół tych czterech kulturowych znaków w zasadzie „wszystko się kręci", mają one istotne znaczenie w cyklu oraz pełnią szczególne funkcje w całym tematyczno-kompozycyjnym „układzie" przestrzeni. Łąka przynależy do przestrzeni „wioski", która składa się przede wszystkim z szeregu chat stojących przy drodze, otoczonych lipami i gruszami. Znajduje się nieco dalej od „centrum" i zostaje wymieniona w sąsiedztwie rzeki („woda po łące płynie"), lasu i młyna, który w zasadzie zamyka całą „kompozycję". Utwór Lenartowicza mieści się znakomicie w interpretacji literackich przestrzeni zgodnych z teorią semiotyki kultury Jurija Łotmana[276]. Wyobrażenia przestrzenne składają się według Łotmana na „poziom treści uniwersalnego modelu kulturowego", a relacje przestrzenne stanowią „plan wyrażenia" tego modelu:

> we wszystkich kulturach wizja świata nieuchronnie przybiera własności charakterystyki przestrzennej. Samą konstrukcję porządku świata wymyśla się zawsze na kanwie pewnej struktury przestrzennej organizującej wszystkie pozostałe poziomy owej konstrukcji […][277].

W interpretacji *Małego światka* Lenartowicza układ przestrzeni wyznacza wyraźnie kulturowe granice „wiejskości" i jako taki realizuje kulturowo-przestrzenny model wsi. Układ miejsc istotnych, miejsc ważnych w wiejskiej przestrzeni (tu: *Wioska*) odwołuje się do koncepcji Yi-Fu Tuana. Podjęta przez chińskiego teoretyka kultury próba opisania przestrzeni jako „miejsc istotnych o semantyce kumulatywnej"

> odsłania prosty i niezwykle pojemny model, będący jedną z realizacji modelu przestrzeni kulturowej, którego podstawowymi składnikami są: punkt centralny, obszar peryferium, granica, punkty medialne oraz droga, […]. Idea przestrzeni podporządkowana jest idei położenia istotnych miejsc […]. Poznanie okolicy wymaga identyfikacji znaczniejszych punktów, takich jak narożniki okolicznej przestrzeni. Przedmioty i miejsca są także centrami wartości[278].

Do modelu mitograficzno-refleksyjnego będzie należał też utwór Konopnickiej *Przed odjazdem z kraju*.

> Porzucam wszystko — idę w świat daleki!
> Ach! Dusza by rada
> Wziąć z sobą sznury srebrzyste tej rzeki,
> Co hucząc spada…
> Przejrzysty lazur szerokiej przestrzeni
> I oddech wolny,
> I chłód ożywczy świeżych, leśnych cieni,

[276] J. Łotman, *O mietajazykie tipołogiczeskich opisanij kultury*, [w:] *Trudy po znakowym sistiemam*, t. 4, red. J. Łotman, Tartu 1969, s. 463.

[277] *Ibidem*. Natomiast „przestrzenny punkt widzenia" charakteryzuje B. Uspienskij, *Poetika kompozicii*, Moskwa 1970. Zob. też Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 28, 30, 122.

[278] Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 122, 30.

I kwiat ten polny…
Tylko by chciała tej brzozy płaczącej
Wziąć z sobą smutki
[…]
Echo fujarki, chrzęst kosy na łące,
Piosnkę żniwiarzy
I słówko bratnie, serdeczne, gorące:
„Niechaj Bóg darzy!”[279].

Wiersz ten jest lirycznym obrazem refleksji nad krajem — ojczyzną, refleksji, jaką tworzy podmiot mówiący „przed odjazdem z kraju”. Poetyckie sekwencje budujące konsekwentnie krajobraz ziemi ojczystej uwzględniają znaki natury i zjawiska przyrody, mieniące się, tu już mamy młodopolską konwencję — kolorami, wypełnione zapachami i dźwiękami („srebrzysta rzeka, co hucząc spada”, „kielich z białego powoju”, „szepty zdroju”, „echo fujarki”, „chrzęst kosy na łące”). Lazurowa — zlewająca się z niebem — przestrzeń rodzinnego kraju jest w oczach podmiotu lirycznego szeroka, ożywcza i wolna („I oddech wolny/ I chłód ożywczy świeżych, leśnych cieni”). Atmosferę wyjątkowości tego miejsca podkreślają jeszcze poetyckie metafory odnoszące się do światła: „wieczorna gwiazda w ciszy błękitu”, „i srebrne hasła, i błyski przedświtu o wschodzie słońca”, czy odwołujący się do baśniowych klimatów „szept zdroju rosy”, „co przez sen gada”. Tak rozbudowany szereg metafor wprowadza czytelnika w „czarodziejską atmosferę” rodzinnej ziemi i nadaje utworowi cechy poetyckiej baśni. W tym lirycznym świecie ojczystej natury rzeczywisty, a przez to wyróżniony, wydaje się tylko ktoś grający na fujarce; konkretna jest także — służąca jako narzędzie pracy — kosa na łące. W interpretacji tekstu warto zwrócić uwagę na bogatą symbolikę łąkowej rosy: dawniej uważano, że rosa spada z nieba — zwłaszcza z czystego nieba („a rano błyszczy jak perły i diamenty, brylanty”, co symbolizuje czystość i jasność); „uchodzi [ona] w folklorze za rzecz świętą, ożywiającą łaskę, dar niebios, Opatrzności, wyraz opieki Boga, wpływu niebios na ziemię”[280]. Rosa oznacza między innymi nocny sen, świt, poranek, łzy, perły, diamenty, światłość, urodzaj, mnogość, pokrzepienie, świeżość, orzeźwienie, oczyszczenie, młodość, wesołość, odrodzenie, dar nieba, zbawienie, czystość, podniesienie na duchu, uzdrowienie, prawdę, mądrość, sprawiedliwość, dobroć, pamięć, ale także przemijanie i śmierć[281].

Podobną funkcję w podręcznikowym układzie tekstów odwołujących się do modelu „wiejskości” w kontekście refleksyjno-filozoficznym pełni utwór Teofila Lenartowicza *Łzy*.

---

[279] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 44.

[280] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2006, s. 358.

[281] *Ibidem*, s. 357–358. Zgodnie z ustaleniami Kopalińskiego „rosa” może być oświeceniem duchowym jako zapowiedź jutrzenki i powstającego dnia, światła, wiedzy, wiary, natchnienia boskiego, także oczyszczenia (s. 358).

Gdzie ta chatka mchem obrosła,
Co mnie wychowała?
Gdzie jabłonka ta wyniosła,
Co w ogrodzie stała?
Gdzie to źródło żywej wody,
Spod ziemi bijące?
Gdzie te myśli duszy młodej,
Jak kwiatki na łące?
Chata w gruzy obalona,
Źródła bić przestały,
Jabłoń w próchno zamieniona:
Jedne łzy zostały[282].

Wiersz Lenartowicza to swoisty bilans życia dorosłego człowieka, liryczna i nostalgiczna opowieść o utraconym dzieciństwie, młodości i szczęściu. Topika dziecięcej przestrzeni nawiązuje tu do rodzinnego domu — wiejskiej chaty („chatka, co mnie wychowała") oraz przydomowego sadu, którego znakiem jest jabłoń. Symboliczne w tekście są kolorowe marzenia (myśli) młodego człowieka, porównane tu do kwietnej łąki. Łąka i jej kwiaty są zatem w wierszu Lenartowicza oznakami burzliwego młodzieńczego umysłu, radości i planów na przyszłość. Konsekwentnie budowane napięcie związane z oczekiwaniem na odpowiedź na powtarzające się retoryczne pytania (gdzie? — jest ten dawny, piękny świat) wymusza w końcu na podmiocie lirycznym nazwanie okrutnej prawdy: tego świata już nie ma („Chata w gruzy obalona,/ Źródła bić przestały,/ Jabłoń w próchno zamieniona"[283]). Dorosłość symbolizują tu łzy, które są świadectwem niespełnionych marzeń i znakiem żalu za „utraconym rajem".

W ten model „wiejskości", ukazany tu tekstem Lenartowicza, wpisuje się obraz łąki: miejsca idealnego, reprezentującego sielskie — ziemskie — krajobrazy, krainy wiecznej szczęśliwości, miejsca błogiego (*sedes beatus*), miejsca rozkosznego (*locus amoenus*) i jego atrybutów: drzew, łąk, kwiatów, słodkich woni, śpiewu ptaków, cykad, źródła lub strumienia, miłego powiewu wietrzyka[284].

Obraz utraconego dzieciństwa w utworze Lenartowicza *Łzy* odpowiada także dziecięcej perspektywie opisu krajobrazu, o czym współczesny badacz Jerzy Cieślikowski mówi:

---

[282] F. Próchnicki i B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 211.

[283] *Ibidem*.

[284] Sytuacja taka występuje w Platońskim *Fajdrosie*, w dialogu między Sokratesem a Fajdrosem o miłości i dziejach duszy. Natomiast „miejsca nadniebne" (Platon) „w niczym nie przypominają sielskiego ziemskiego krajobrazu. Są tam »łąki prawdy« czyli transpozycja mitycznego Elizjum — miejsca przebywania dusz po zrzuceniu powłoki cielesnej". Podobnie wyglądają „łąki radości" u Wergiliusza, które ogląda Eneasz — krainy błogosławione, bliskie Elizjum; także Błogosławione Gaje — „te łąki, które znają własne słońce i własne gwiazdy" (*Eneida*, VI, 638–642, przeł. Z. Kubiak, Kraków 1994, s. 208), za: E. Wolicka, *Wstęp*, [w:] *Miejsce rzeczywiste i wyobrażone*…, s. 10.

nie jest tak, aby dziecięce oglądanie świata obejmowało niebo — chmury — las — łąkę — rzekę — wszystko od razu: w ich porządku topograficznym, ich konsystencji i wzajemnych do siebie relacjach. Że dzieci nie komponują pejzażu w konwencji malarstwa i literatury realistycznej, można się domyślać, oglądając ich rysunkowe ekspresje. Raczej doznają świata jak impresjoniści, patrząc poprzez przymrużone powieki widzą rzeczy tego świata z osobna […], np. łąka, szeroka, rozciągnięta w słońcu, z kwiatami, zielona, złota, fioletowa w oddali, cała poddana naszemu oglądowi to jest łąka dorosłych[285].

Podsumowując tę część rozważań na temat kilku tekstów Lenartowicza w szkolnym odbiorze, warto przytoczyć opinię Aliny Witkowskiej i Ryszarda Przybylskiego:

tematy wiejskie [Lenartowicza] dotyczą egzystencji ludu pojętej jako odrębność kulturowo-duchowa, trochę także — społeczna […]. Bieda i nieszczęście nawiedzają czasem świat wiejski, są jednak pojęte jako rys egzystencji, jako cierpienie właściwe sierocej doli człowieka, wobec którego sprawiedliwymi i miłosiernymi okazują się wyłącznie Bóg, święci i aniołowie. Jest to więc dramat życia rozgrywany między dolą i niedolą jako znamionami bytu, na wsi wyrazistszymi niż gdziekolwiek indziej […]. Liryczni bohaterowie wierszy Lenartowicza to również postaci znacząco dobrane: grajkowie, dzieci — sieroty, młodziutkie dziewczyny […], postaci, które Lenartowicz traktował jako reprezentantów uczuciowości spontanicznej, naiwności niekłamanej, dusze prawdziwie poetyckie, widzące świat jako „poema naiwne" […]. Ci bohaterowie naiwni strzegą piękna i harmonii świata wioskowego i dzięki nim, ich spojrzeniu, świat ten jawi się jako idylla życia wiejskiego […], wolna od sentymentalnej słodyczy i malowankowych zafałszowań. Idylla, w której wszakże znajduje miejsce cierpienie i zła dola, toteż nazwano ją „idyllą zranioną" […]. Naiwni, prostoduszni i bezgrzeszni, przede wszystkim dzieci, potrafią pokazać sens pozornego zła życia [286].

* * *

Obrazy łąk i pastwisk w szkolnych tekstach literackich oscylują od wizji literacko-werystycznej, nawiązującej do klimatów romantycznych (utrzymanych w konwencji twórczości W. Pola, T. Lenartowicza czy K. Brodzińskiego), z czytelnym kontekstem patriotycznych krajobrazów, przez kategorię pozytywistyczno-realistyczną, ze szczególnie wyróżnioną powiastką moralno-dydaktyczną i czytanką (J. Warnkówna, C. Niewiadomska, M. Konopnicka) oraz wyeksponowanym tematem pracy, w stronę modelu mitograficznego — refleksyjno-filozoficznego, w którym przestrzenie łąk i pastwisk (jak też inne znaki wiejskiego krajobrazu) są miejscami znaczącymi, symbolami reprezentatywnymi rozległego wiejskiego pejzażu wsi (geografia mentalna) (T. Lenartowicz, M. Konopnicka, K. Przerwa-Tetmajer). W podręcznikach pojawiły się także utwory interpretowane w kategoriach religijnych, jak biblijna metafora „pasterskiego raju" (z Najświętszą Panienką-Niebiańską Królową-Pasterką), przez co wystąpiły odwołania do „pramodelu" wiejskości intencjonalnej.

Łąki i pastwiska zatem jako szczególne elementy przydomowego wiejskiego krajobrazu, z wyróżnionym tam bohaterem dziecięcym (pastuszkiem, gęsiareczką), nawiązują do archetypu — *sedes beatus* i *locus amoenus* — miejsca szczęśli-

[285] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*, s. 180–181.
[286] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm…*, s. 443–446.

wego i rozkosznego. Wiele z tekstów należących do modelu pierwszego (literacko-werystycznego) i trzeciego (mitograficzno-egzystencjalnego) wprowadza element zadumy, smutku i żalu — metaforycznie tu interpretowanej tęsknoty za szczęściem i wolnością. Dlatego nierzadko utwory z motywami wiejskiego pejzażu (w tym z obrazami łąk i pastwisk), zamieszczone w szkolnych podręcznikach, należą do liryki refleksyjno-dydaktycznej. Finalnym produktem szkolnych interpretacji są więc często moralno-dydaktyczna konkluzja — pouczenie i nauka na przyszłość. Ludowa wizja świata ze swym klarownym zbiorem zasad etycznych stanowi tu czytelny kontekst edukacyjno-literackich rozważań i w bezpieczny sposób kształtuje przekonania uczniowskiego odbiorcy.

Warto podkreślić, iż szkolna edukacja literacka drugiej połowy XIX wieku i jej dziecięcy odbiorca — przez mitograficzny model „wiejskości" z wyeksponowanym obrazem łąk i pastwisk — odwołuje się też wyjątkowo często do pojęcia „okolicy dzieciństwa": czasoprzestrzeni najpierwszej i najpiękniejszej, co niewątpliwie kieruje uwagę odbiorców szkolnych tekstów przede wszystkim na obraz bezpiecznego i szczęśliwego domu.

3. Herosi walki i herosi pracy

A. Piśmiennictwo historyczne dla dzieci i młodzieży w edukacji

Julian Bartoszewicz w swej *Historii literatury polskiej potocznym sposobem opowiedzianej*, wydanej w Królestwie Polskim, zauważa:

> Literatura u nas ma wielki związek z historią, większy jak gdzie indziej, a niejeden mąż co znakomicie się odznaczył w radzie i w boju, imał później za pióro. A potem, wiecie jak to u nas dawniej bywało, wszystko zarówno zajmowało wszystkich […]. Mówią niektórzy teraz, że sztuka sama sobie wystarczy i że literatura iść może […], nawet w oderwaniu się od narodu. Otóż u nas nigdy takiej teorii nie było. W Polsce literatura wiecznie była sprawą żywota. Każda myśl, co nurtowała społeczeństwem, rozbieraną była w literaturze; każdy co czuł gorące serce w piersiach, a mógł co na to poradzić głową, pisał i drukował jak umiał […]. Dziejów literatury polskiej nie uważano dotąd w związku z samą historią narodu, a widzicie, kochane dzieci moje, jak wielki tutaj związek pomiędzy jednym a drugim objawem życia[287].

Rozważania o edukacji historycznej młodocianego odbiorcy to zagadnienie złożone. Tym bardziej że próbujemy je opisać z perspektywy szkolnej, mając na względzie czas zaborów (po powstaniach), gdy historia rodzimych dziejów i edukacja polonistyczna stały się zakazane, poddane silnej presji germanizacyjnej i rusyfikacyjnej (zwłaszcza w zaborze pruskim i rosyjskim, natomiast względnie autonomiczna w Galicji w latach 1867–1918[288]).

[287] J. Bartoszewicz, *Historia literatury polskiej potocznym sposobem opowiedziana*, Warszawa 1861, s. 2.

[288] Zob. Z. Fras, *Galicja*, Wrocław 2002.

Co istotne w edukacyjnych rozważaniach, w trzech zaborach o historii pisano z trzech perspektyw, a „każdy z okupantów był wyczulony na inną tradycję historyczną" — konstatuje J. Tazbir; o powstaniach antyrosyjskich (powstaniu kościuszkowskim) można było swobodnie pisać w zaborze pruskim i austriackim, a w zaborze rosyjskim ukazywały się, na przykład, publikacje poświęcone walce z naporem niemieckim (wojna z Krzyżakami). Jak widać, zbrojne walki o niepodległość miały „jednozaborowy charakter", ale… bohaterem powieści był zawsze naród szlachecki. Natomiast „wydawanie powieści historycznej było istotnym elementem więzi trójzaborowej i integrowaniem polskiej wspólnoty etnicznej", a wśród bohaterów zaczęli pojawiać się także reprezentanci ludu[289].

Mimo „zaborowego" systemu szkolnictwa stosunek do historii w edukacji polonistycznej drugiej połowy XIX wieku (po powstaniu styczniowym) odegrał rolę niebagatelną. Już ze statystycznej zawartości podręczników szkolnych do nauki literatury wynika, iż narodowe dzieje, wydarzenia historyczne, ważne postaci i miejsca istotnych bitew zdominowały obraz świadomości kulturowej ucznia polskiej szkoły popowstaniowej. Ciekawe, iż *Wypisy polskie* Jana Łukomskiego (1864), wydane przecież w zaborze rosyjskim, mimo restrykcji zaborczej podsuwają obrazy rodzimych dziejów i rodzimej kultury, na przykład w dziale *Obrazy i opowiadania z historii Polski* znajdują się: opowieść o Kazimierzu Wielkim (autor W.W.), *Bitwa pod Grunwaldem* J. Szujskiego, *Stefan Batory i Zygmunt III* L. Siemieńskiego, *Śmierć Żółkiewskiego pod Cecorą* K. Szajnochy, *Życie Jana Karola Chodkiewicza* (autor J.B.W.). Bogato prezentuje się w nim część *Obrazy i domowe życie Polaków*: *Zabawy studenckie w XVIII wieku* jako ustęp z J. Kitowicza, *Kogutek i gaik* O. Kolberga, *Dziwne pałace i dwory szlacheckie* z J. Kitowicza, *Podhalanie* W. Anczyca itp.[290]

O roli edukacji historycznej społeczeństwa polskiego w XIX wieku przekonująco pisze Jerzy Maternicki[291]:

---

[289] Zob. J. Tazbir, *Historia w powieści*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiej…*, (1991), s. 336–345; *Życiorysy historyczne, literackie i legendarne*, red. Z. Stefanowska, J. Tazbir, Warszawa 1980.

[290] Gwoli przykładu, w podręczniku J. Chrząszczewskej, J. Warnkówny, *Rok czytania…*, (1899), przedrukowano następujące utwory: *Bitwa pod Grunwaldem*, *Matka królów* — oba Szajnochy, *Napad Tatarów* Świderskiej, *Wawel* Grabowskiego, *Napad Kozaków* Teresy Jadwigi Papi. W podręczniku *Rok czytania…*, (1906), w dziale *Proza historyczna czyli opowiadająca. Życiorysy, ustępy z pamiętników, opowiadania historyczne i innej treści* znajdują się: *Z historyi Słowian* Bobrzyńskiego, *Bitwa pod Kircholmem* Naruszewicza, *Początek szlachty polskiej* Tatomira, *Śmierć królowej Bony* Wodzickiej, *Elekcja Króla Jana* Korzona, *Stanisław Żólkiewski (Życiorys)* Wójcickiego, *Śmierć Józefa Poniatowskiego* Askenazego. W *Polskiej książce do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III], (1904), F. Próchnickiego i B. Baranowskiego są między innymi: *Elżbieta Rakuszanka*, *Ostatnie lata życia królowej Jadwigi*, *Śmierć i pogrzeb Barbary* Szajnochy, *Koronacja Anny Jagiellonki i Stefana Batorego* Bartoszewicza, *Cecora i Chocim* Szujskiego. W *Książce do czytania dla szkół publicznych i prywatnych* Estkowskiego: *Groby Radziwiłłów* [b.a.], *Tatarzy w Krakowie podczas Bożego Ciała* [b.a.].

[291] J. Maternicki, *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX wieku*, Warszawa 1981, s. 9; Zob. także B. Dembiński, *Stan nauki historycznej pod względem metody*, [w:] *Pamiętnik III Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie. Referaty*, t. 1, Kraków 1900. Dembiński pisze: „Duch historyczny

XIX stulecie nazywane bywa często „wiekiem historii" […] [charakterystyczną cechą kultury europejskiej tego okresu stał się historyzm]. Jest to epoka, w której rodzi się współczesna powieść historyczna i publicystyka historyczna, rozwija dramat i malarstwo historyczne. Historia staje się stopniowo przedmiotem obowiązkowego nauczania we wszystkich krajach europejskich[292]. […] Na ziemiach polskich zjawisko to zostało jeszcze bardziej spotęgowane nienormalnymi warunkami egzystencji narodu polskiego, który po utracie niepodległości w końcu XVIII wieku poddany został ostrej presji germanizacyjnej i rusyfikacyjnej. Zwracając się ku swej przeszłości Polacy szukali w niej z jednej strony potwierdzenia swej wartości i praw do niepodległego bytu, z drugiej zaś — wytłumaczenia tragicznych losów narodu, a także jego najbliższych i dalszych perspektyw. Smutną rzeczywistość czasów niewoli rekompensowano wspomnieniem wielkich królów i wodzów, wielkich dni narodowej chwały[293].

W ramach owych zabiegów, nazwijmy je historycznym i narodowym uświadamianiem społeczeństwa, istotną rolę odgrywała oczywiście szkoła, a w szczególności edukacja polonistyczna. Ona to bowiem — przez literaturę — pozwalała na mówienie o przeszłości „nie wprost", metaforycznie i parabolicznie, unikając cenzury zaborców, przemycała do szkolnych treści kształcenia istotne elementy kulturowej i historycznej prawdy o narodzie polskim, opisywała historycznych bohaterów (i tych legendarnych i tych prawdziwych), ustanawiała i potwierdzała wzorce postępowań i zachowań, rozstrząsała narodowe dylematy, a za pomocą obrazów „złotego wieku Polski", wielkiej Polski Jagiellonów wprowadzała optymizm i nadzieję. Wszystko to znakomicie korespondowało z uczniowskim wyobrażeniem o rzeczywistości — uczyło szacunku dla wiedzy, pomagało modelować, schematyzować, porządkować i „chronologizować" świat.

W tekstach przedrukowanych do szkolnych podręczników w drugiej połowie XIX wieku dominowały trzy grupy tematów: 1) bohaterowie (królowie, wodzowie, rycerze); 2) wydarzenia historyczne (jak miejsca bitew, tu: Grunwald, Częstochowa, czy królewskie koronacje) i 3) życie codzienne oraz obyczaje (pasowanie na rycerza, opisy uczt i biesiad, szlacheckie legendy herbowe). Wydaje się, iż proces przemian w opisie tych historycznych tematów i wątków odchodził od romantycznych wzorów herosów, idealnych władców, poświęcenia i patriotyzmu i zmierzał ku opisom nazwijmy je „pozytywistycznym" — mowa o realizmie, konkrecie, wiedzy i poznaniu, szacunku dla edukacji i pracy. Legendarni wodzowie, królowie i rycerze stają coraz bliżej codzienności, eksponowana bardzo romantyczna, a co za tym idzie — heroiczna (w sensie walki o wolność), wizja przeszłości Polski i złote dzieje zwycięskiej Polski Jagiellonów ustępują miejsca „historii praktycznej", ludzkiej i historii obyczajów. Wszystkie te zabiegi pedagogiczne i dydaktyczne strategie kształtujące obraz dziejów Polski dla młodego odbiorcy znakomicie korespondowały z uczniowskim wyobrażeniem o rzeczywistości, podsuwały gotowe wzorce do naśladowania zarówno w kwestii typów postaci, jak i codzien-

wycisnął niezatarte piętno na całej pracy umysłowej tego stulecia, ożywił ją i pogłębił, przeniknął całe wychowanie i wykształcenie, cały pogląd na świat", s. 1.

[292] J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, s. 10.

[293] *Ibidem*, s. 11.

nych sytuacji obyczajowych — pomagały modelować, schematyzować, porządkować i „chronologizować" świat.

W niniejszym rozdziale poddamy interpretacji głównie teksty obecne w podręcznikach szkolnych w Galicji doby autonomicznej, ale także wybiórczo kilkanaście przykładów utworów historycznych przedrukowanych do podręczników szkolnych zaboru pruskiego i rosyjskiego, w których mimo cenzury zaborców odnaleziono obrazy polskich dziejów (na przykład z podręcznika J. Chrząszczewskiej i J. Warnkówny, *Rok czytania*, części 1–3).

W podręcznikowym materiale drugiej połowy XIX wieku dominują fragmenty większych całości, na przykład *Trylogii* Sienkiewicza, powieści Kraszewskiego, piśmiennictwa historycznego Karola Szajnochy, Kazimierza Wójcickiego, a także Juliana Ursyna Niemcewicza, Izabeli Czartoryskiej, Lucjana Siemieńskiego czy Władysława Ludwika Anczyca[294].

B. Zmyślenie i prawda

Historia (narodowe dzieje, przeszłość) może stać się klarownym układem odniesienia w utworach prezentujących rzeczywiste wydarzenia, jednak zauważmy, iż pozostaje ona wobec rzeczywistości w ciekawych i niejednoznacznych relacjach. W procesie badania literackiej twórczości historycznej dyskusyjne staje się bowiem, wydobyte przez badaczy, zagadnienie stosunku dzieła literackiego do prawdy historycznej[295]. Teoretycy piśmiennictwa historycznego (K. Bartoszyński, H. White, J. Tazbir czy T. Bujnicki) podsuwają tu kilka propozycji.

Znakomicie opracowana przez White'a poetyka pisarstwa historycznego, a w jej obrębie: metahistoria, fabularyzacja historyczna a problem prawdy, „tropologia i tropika historii" i związane z owym „tropieniem" ironiczne podejście do histo-

[294] *Ibidem*, s. 202. Zob. J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, s. 235–273; J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*

[295] Uwzględnić należy także problem „brzemienia historii" („zadaniem historyka jest nie to, jak się dostać do historii, ale jak się z niej wydostać"). Zob. H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2000, s. 8. Zachodnie rozumienie historii, na co wskazuje C. Lévi-Strauss (*idem*, *Myśl nieoswojona*, przeł. A. Zajączkowski, Warszawa 1969, cyt. za: H. White, *Poetyka pisarstwa…*, s. 117), jest mitem zachodniej cywilizacji — mitem służącym uzasadnieniu jej ekspansji na całym globie oraz niszczeniu wszystkich tych kultur, których prymitywny status określa się z powodu braku „świadomości historycznej". W eseju Barthes'a *Dyskurs historii* rzekomo „realistyczny" tekst historyka, z jego naiwną wiarą w „rzeczywistość" swego odniesienia, łączony jest z fikcyjnymi tekstami mitów, eposów, legend i powieści. Zob. *idem*, *Dyskurs historii*, przeł. A. Rysiewicz, Z. Kloch, „Pamiętnik Literacki" 1984, z. 3, s. 225–236. „Bez owej »historycznej rzeczywistości« (bądź też jej etnograficznego i socjologicznego odpowiednika), służącej za podstawę, w stosunku do której można z przekonaniem określać »fikcyjność« tekstów stworzonych za sprawą wyobraźni, każde przedstawienie rzeczywistości staje się jedynie kolejnym »tekstem« […] w najlepszym wypadku mogą one jedynie tworzyć »efekt rzeczywistości«". Zob. H. White, *Interpretacja tekstów*, [w:] *idem*, *Poetyka pisarstwa…*, s. 117.

rii[296], historia a mity i legendy, znaczenie narracyjności dla przedstawienia rzeczywistości — to także zagadnienia, które mogą pojawić się w procesie interpretacji tekstów historycznych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży.

Wielki wpływ na polskie piśmiennictwo historyczne miała także tradycja powieści historycznej Waltera Scotta, w tym między innymi w eksponowane przez niego zjawisko „przygodowości w historii", dynamika dziejów czy zasada tak zwanych dwu wątków publicznego i prywatnego[297]. Warto zwrócić uwagę także na istotne dla polskich tradycji literackich wypowiedzi historycznych zjawisko, w obrębie którego

> dzieło literackie [tworzy pewien model świata przedstawionego], który odsłania odbiorcy jakiś zarys modelowanej rzeczywistości […], [tworzy] zasadę doboru elementów ustalającą relację modelową […], np. ważną dla Trylogii Sienkiewicza zasadę optymistycznego porządku historycznych losów Polski[298].

Poruszone tu problemy na potrzeby rozważań o literaturze dla dzieci i młodzieży spróbowała zaadaptować i uporządkować Gertruda Skotnicka[299]. Autorka, badając materiał historyczny w literackiej twórczości dla dzieci, naświetla trzy grupy tematów:

1) historię, mity i legendy: i tu wymienia między innymi poszukiwanie korzeni, rolę dynastii Piastów i Jagiellonów w historii Polski, postaci królów, wodzów, książąt i związany z tymi typami postaci temat autentyzmu i fikcyjności, legendę napoleońską, ważne wydarzenia historyczne: bitwy, spiski i powstania;

2) historyczne wątki i motywy: wojnę, wędrówki żołnierzy, rodzinne dworki, pejzaże z chatą, porwania, ucieczki i pogonie oraz należące do trzeciej grupy

3) tematy obejmujące między innymi relacje tradycji i nowoczesności czy pacyfizm.

Zauważmy ponadto — także z dydaktycznego punktu widzenia — iż wszelkie odwołania do przeszłości, narodowe dzieje, prawdy i legendy historii, bohaterowie historyczni i ważne dla narodu wydarzenia układają się w chronologiczną i logiczną całość. Wypełniają dziejową rzeczywistość w gatunkach dokumentarnych: wspomnieniach, pamiętnikach, kronikach, ale także w twórczości fikcyjnej: powieściach historycznych, historycznych opowiadaniach i nowelach, historycznych dramatach i w fantastycznej literaturze przeznaczonej dla dzieci i młodzieży: obrazkach, powiastkach i baśniach historycznych. W tak skonstruowanym typie literackiej wypowiedzi czytelny okazuje się podział na światy realny i fantastyczny. Prawdziwa historia staje się nierzadko rzeczywistością, a fikcja mitem, legendą,

---

[296] *Ibidem*, s. 18.

[297] K. Bartoszyński, *Konwencje gatunkowe powieści historycznej,* „Pamiętnik Literacki" 1984, z. 2, s. 13.

[298] *Ibidem*, s. 21.

[299] Szczególnie cenne wydają się dwie prace badaczki: *Pozytywistyczne powieści z dziejów narodu dla dzieci i młodzieży* (Gdańsk 1974) oraz *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego* (Gdańsk 1987).

fantazją, magią i baśnią. Może właśnie dlatego ten typ pisarstwa jest przez dzieci wciąż dostrzegany i ceniony.

Istotne sądy na temat skomplikowanych związków między prawdą historyczną a fantazją wygłosił autor powieści historycznych i ich znawca — Józef Ignacy Kraszewski, przekonany, iż przed twórcą powieści historycznych stoi wielkie wyzwanie: „z historią, niestety, tak trudno się obejść, gdy się ją chce i musi żenić z fantazją, że małżeństwo najczęściej wypada nieszczęśliwie”[300]. W *Słówku o prawdzie w romansie historycznym* stwierdził, iż to sztuka właśnie jako wyobraźnia twórcza pomaga tworzyć koloryt epoki — „jednoczy odłamki, buduje z gruzów”, czego nie odnalazł na przykład w utworach Jadwigi Papi, w których, jak twierdził, jest wiele fałszu historycznego[301]. Oceniając powieści Zofii Morawskiej, napisał natomiast: „od powieści historycznej dla młodzieży wymagać musimy przede wszystkim, aby dawała tło możliwie wierne i nie zmieniała faktów historycznych”[302]. Wielką batalię o prymat historycznego faktu nad fantazją stoczyli między innymi Henryk Sienkiewicz, Piotr Chmielowski, Aniela Szycówna czy Cecylia Niewiadomska, recenzując książkę Walerego Przyborowskiego *Bitwa pod Raszynem*. Popularne czytelniczo dzieło Przyborowskiego zostało skrytykowane za dominację wątku przygodowego i ignorowanie istotnych szczegółów historycznych, a Sienkiewicz--recenzent napisał:

> przygody takie mogą dzieci, zwłaszcza chłopców, zajmować do najwyższego stopnia. Szkoda tylko, że autor zbył kilku pobieżnymi słowy historię, miał bowiem doskonałą sposobność przy opowiadaniu o losach Janka nauczyć dzieci, co wówczas działo się na świecie, jakimi sposoby powstało Księstwo Warszawskie i o co toczyła się wojna. Na takim połączeniu *utile dulci* zyskałaby niezmiernie książka[303].

Natomiast Piotr Chmielowski według Skotnickiej: „broni prawa pisarza do swobody twórczej. Sceny powstałe w wyniku pracy wyobraźni twórczej pisarza traktował jako konieczne uzupełnienie faktów i zdarzeń historycznych i nie widział potrzeby spowiadania się z ich fikcyjności przed czytelnikami”[304]. W *Rozbiorach, sprawozdaniach i wrażeniach literackich. Książce dla młodzieży* pedagog i literat stwierdził:

---

[300] Cyt. za: G. Skotnicka, *Pozytywistyczne powieści…*, s. 28. Zob. także W. Danek, *O małżeństwie powieści z historią*, „Ruch Literacki” 1964, nr 1, s. 1–18; J.I. Kraszewski, *Słówko o prawdzie w romansie historycznym*, [w:] *O powieściopisarzach i powieści. Zbiór wypowiedzi teoretycznych i krytycznych*, oprac. S. Burkot, Warszawa 1962, s. 79–84. Danek zwraca uwagę, iż Kraszewskiego jako twórcę powieści historycznych interesowała „troska o ścisłą zgodność fabuły powieści historycznej z faktami”, s. 11.

[301] J.I. Kraszewski, *Słówko o prawdzie w romansie historycznym…*, s. 79–84.

[302] J.I. Kraszewski, *Recenzja powieści „Jan Niewdżyd” Z. Morawskiej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 52, s. 1031.

[303] H. Sienkiewicz, *„Bitwa pod Raszynem”. Powieść historyczna przez Walerego Przyborowskiego*, [w:] *idem*, *Dzieła*, t. 52, s. 251.

[304] G. Skotnicka, *Pozytywistyczne powieści…*, s. 29.

> My nie znamy i znać nie możemy wszystkich przejażdżek Jana Zamojskiego po kraju, we wszystkich latach jego czynnego życia; więc nie ma najmniejszej potrzeby powiadać czytelnikom, że ta właśnie przejażdżka, którą autorka [Zofia Morawska] opisuje nie jest historycznie udowodnioną[305].

Podejmując problem celów edukacji polonistycznej i historycznej, warto podkreślić, iż szkoła drugiej połowy XIX wieku preferowała przykłady służące przede wszystkim wzbogacaniu wiedzy i poznawaniu rzeczywistości. W sposobach konstruowania wizji świata natomiast wykorzystywała zasadę idealizacji historii i heroizacji przodków oraz realizowała zasadę „optymistycznego porządku" w dziejach Polski. Krytycy i recenzenci książek dla dzieci i młodzieży odżegnywali się od utworów, które „stanowiły zbiór awantur, pojedynków i wad naszych przodków", a radzili pisać „ku pokrzepieniu serc", a więc wybierać z przeszłości chwile jasne, optymistyczne, budujące, szukać „świętości", a nie „grzechów", sugerowali, „aby z historii czerpano przykłady bardziej wychowawcze, wywołujące szacunek i pietyzm dla przeszłości"[306].

C. Mechanizmy tekstotwórcze. Szkolne gatunki i szkolne narracje

Niewątpliwie istotnym zagadnieniem związanym ze strategiami adaptowania tekstów literackich na użytek młodego czytelnika — ucznia drugiej połowy XIX wieku — staje się temat „szkolnych gatunków". Zdaniem Gertrudy Skotnickiej[307]:

> Największe trudności terminologiczno-pojęciowe występują przy ustaleniu gatunku i odmiany utworów, gdyż z dzisiejszego punktu widzenia w terminologii odmian prozy epickiej stosowanej w II połowie XIX wieku panuje duży chaos. Terminy „opowiadanie" i „powieść" bywały używane zamiennie, częściej jednak w tytulaturze powieści figuruje skromne „opowiadanie". Łączy się to niewątpliwie z trzema zjawiskami: 1.kompleksem mniejszej wartości pisarzy tworzących dla dzieci i młodzieży; 2. brakiem teoretycznego uświadomienia sobie przez pisarzy kwestii ściśle warsztatowych i różnic między gatunkami; 3. dziedzictwem, jakie w zakresie terminologii literackiej pozostawiła I połowa XIX wieku. To ostatnie zjawisko staje się jasne po uświadomieniu faktu, że nazwa „powieść" występowała początkowo w znaczeniu „gatunku mówionego". Termin „powieść" w znaczeniu „narracja" w I połowie XIX wieku bywa zamiennie używany z „opowiadaniem" jako czynnością narratora. Przykłady fluktuacji pojęć znaleźć można w tytulaturze dwóch powieści Kraszewskiego: *Starościna bełzka. Opowiadanie historyczne* i *Boża czeladka. Opowiadanie w trzech częściach.* Termin „opowiadanie" w odniesieniu do tych dwóch obszernych powieści (druga jest nawet 3-tomowa) nie został użyty w sposób jednoznaczny, gdyż w pierwszym przypadku chodzi o czynność narracji, w drugim natomiast raczej o określenie gatunku. Zda-

[305] P. Chmielowski, *Rozbiory, sprawozdania i wrażenia literackie. Książka dla młodzieży*, „Ateneum" 1, 1882, s. 173–174.

[306] G. Skotnicka, *Pozytywistyczne powieści…*, s. 30. Zob. także M. Ilnicka, *Książki dla młodzieży*, „Bluszcz" 1882, nr 912, s. 399. J. Olkusz, W. Olkusz, *„Pisać dla dzieci, zasługa to wielka, ale i odpowiedzialność…". Szkic o Marii Ilnickiej — zapomnianym krytyku literatury dla dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Naukowe. Filologia Polska" 35, Opole 1995, s. 39–57; W. Olkusz, *Z pozytywistycznych zbliżeń literatury i malarstwa. Studia i szkice*, Opole 1998.

[307] G. Skotnicka, *Pozytywistyczne powieści…*, s. 9.

niem autora wymienionych utworów, powieść to „zmniejszony romans" wobec romansu „ojca wszystkich powieści", zjawisko wtórne, mające przed sobą przyszłość pod warunkiem, że będzie się opierało na „wiernym obrazowaniu rzeczywistości"[308].

W obrębie takiej struktury narracji będzie mieściło się także obszerne, czterotomowe dzieło Karola Szajnochy *Jadwiga i Jagiełło. Opowiadanie historyczne*[309], przedrukowane we fragmentach w szkolnych podręcznikach[310].

Jedną z popularniejszych form prezentacji materiału w podręcznikowych źródłach szkolnych drugiej połowy XIX wieku, a zwłaszcza w deskrypcji rzeczywistości historycznej, był opis.

Teoria gatunków mowy [która pod wpływem idei Michaiła Bachtina (1986) — dop. D.M] dąży do systematyzacji wszelkich form komunikacji językowej, stawia fenomen opisu w nowym świetle. Uświadamia przede wszystkim, że opis nie jest wypowiedzią wyłącznie literacką, ale współtworzy np. treść haseł słownikowych czy encyklopedycznych, występuje w przewodnikach, listach, mowie. Słowem, opis należy do elementarnych form wypowiedzi, które rzadko budują samodzielne całości, najczęściej współwystępują z innymi odmianami tekstów, tworząc i modyfikując złożone gatunki mowy, jak np. dramat, powieść, tekst reklamowy, reportaż itp.[311]

Należy zauważyć, iż zamieszczony w szkolnych podręcznikach materiał historyczny oprócz dużych partii literackich (powieści J.I. Kraszewskiego czy H. Sienkiewicza) obejmował także nieliterackie — piśmiennictwo historyczne (*casus* K. Szajnochy) i czytanki historyczne, które bardzo selektywnie, z myślą o dziecięcym odbiorcy porządkowały tylko wiedzę o przeszłości i hierarchizowały omawiane (opisywane) w nich wydarzenia. Wiele z tych tekstów miało charakter użytkowy i informacyjny. Problem opisu podjęła w swych badaniach Bożena Witosz. Opis to dla niej „wypowiedź orzekająca o właściwościach obiektu (ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy, zjawisk)"[312]. Badaczka zwraca uwagę na dwie nadrzędne reguły rządzące opisem, które wyraźnie daje się wyodrębnić w historycznym, czytankowym pisarstwie szkolnym — selekcję i hierarchizację:

obie są konstytutywnymi regułami organizującymi w jakimś stopniu każdy typ wypowiedzi. Konkretne aktualizacje wykorzystywać będą mechanizmy selekcyjne i porządkujące w zależności od

[308] *Ibidem*.

[309] *Ibidem*, s. 9–10. A. Bartoszewicz, *O głównych terminach i pojęciach w polskiej krytyce literackiej w pierwszej połowie XIX wieku*, Warszawa-Poznań 1973, s. 96–102; S. Burkot, *Spory o powieść w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Warszawa 1968; J.I. Kraszewski, *O powieściopisarzach i powieści. Zbiór wypowiedzi teoretycznych i krytycznych*, oprac. S. Burkot, Warszawa 1962, s. 112–120. Skotnicka pisze także, że „Izdebska, próbując widocznie uniknąć kłopotów w zakresie terminologii gatunków, nazywa *Pamiętnik babuni* po prostu »dziełkiem«" (s. 10).

[310] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III]…, (1904), s. 25–27 (fragm. *Ostatnie lata życia królowej Jadwigi*); J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 69–71 (fragm. *Koronacja królowej Jadwigi*).

[311] B. Witosz, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice 1997, s. 8. Zob. M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 1986; T. Dobrzyńska, *Gatunki pierwotne i wtórne. (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1992.

[312] B. Witosz, *„Anarchiczna" struktura opisu?*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996, s. 20.

restrykcji gatunkowych, intencji komunikacyjnych, kompetencji językowych nadawcy i szeroko pojętych uwarunkowań pragmatycznych (kontekstualnych) wypowiedzi[313].

Reguły opisu wyszczególnione przez Witosz można wykorzystać w interpretacji sposobów prezentacji rzeczywistości w tekstach zamieszczanych w szkolnych podręcznikach. Pragmatyczny sposób deskrypcji, na przykład liczne enumeracje i użytkowo-informacyjne funkcje podręcznikowych tekstów, zdeterminował tu szkolny kontekst komunikacyjny, ale także światopogląd epoki.

W poetyce realistyczno-naturalistycznej wiara, że wewnętrzne życie człowieka przejawia się na zewnątrz: w jego ubiorze, fizjonomii, sposobie mieszkania itp., decydowała z kolei o przewadze rysopisów postaci nad ich portretem wewnętrznym, a fascynacja frenologią skłaniała pisarzy do opisu twarzy, z którego „romantyczne" oczy i usta wyparte zostały przez „pozytywistyczny" nos i podbródek

— zauważa J. Bachórz[314].

Szkolna edukacja polonistyczna wykorzystywała bogaty wachlarz propozycji genologicznych prozy drugiej połowy XIX wieku, dokonując skrótów i uproszczeń na większych utworach, na przykład powieści, z których wybrany fragment stawał się w podręczniku obrazkiem, powiastką, opowiadaniem, czytanką lub użytkowym tekstem informacyjnym. Nadawano mu wtedy inną, moralno-dydaktyczną funkcję, opatrywano etycznymi komentarzami, wartościowano i instrumentalizowano przedstawiany w nim świat.

Oczywiście w wypadku większych tekstów literackich prozą adaptowanych na potrzeby szkoły dla młodego czytelnika-ucznia (na przykład *Trylogia* Sienkiewicza, powieści Kraszewskiego, piśmiennictwo historyczne Karola Szajnochy) zawsze będziemy musieli postawić pytania o mechanizmy tekstotwórcze, jakim utwory te były poddawane:

strukturując lektury *ad usum Delphini*. Czy i w jakim stopniu odkształcano tekst prymarny (oryginał) i jak te zabiegi zmieniały jego potencjał estetyczny? Czy sposób reprezentacji całości utworu przez autonomizowane fragmenty powieści historycznych w antologiach [lub w podręcznikach — dop. D.M.] pozwala sądzić, że były to arcydzieła w pomniejszeniu?[315]

Jak twierdzi Zofia Budrewicz, badaczka powieści historycznych Zofii Kossak-Szczuckiej:

skala interwencji redakcyjnych w teksty […] była tym większa, im szerszy zakres świata przedstawionego miała reprezentować. Autonomizując fragmenty, redaktorzy antologii najczęściej symplifikowali wewnętrzną przestrzeń cytatów, by nadać mu spójność strukturalno-semantyczną. To, co ją naruszało, było eliminowane. Usuwano także mało (lub nie) wychowawcze z punktu widzenia młodego odbiorcy sekwencje. Nie stosowano natomiast żadnych form uzupełniania lub

[313] *Ibidem*.

[314] J. Bachórz, *Karta z dziejów zdrowego rozsądku, czyli o fizjonomice w literaturze*, „Teksty" 1975, nr 2, s. 86–106.

[315] Z. Budrewicz, *Powieści historyczne Zofii Kossak w podręcznikach międzywojennych*, [w:] *Polonistyczne drogi. Księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Władysławowi Sawryckiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. M. Wróblewski, Toruń 2008, s. 202.

> zastępowania oryginału tekstem strawestowanym, np. przez streszczenia czy parafrazy. Rzadko i gdy było to niezbędne, redaktorzy, autonomizując fragmenty, budowali ramy delimitacyjne. Uwyraźniając sygnały otwarcia i zamknięcia tekstu, wprowadzali inicjalne i finalne granice cytatu niewielkie, ale konieczne odkształcenia stylistyczno-językowe[316].

Niestety, zabiegi uproszczeń dokonywane na tekstach literackich nie zawsze hołdowały zasadzie „reprezentatywności części względem całości — postulowaną wobec antologii literackich o przeznaczeniu edukacyjnym", czyli „arcydziełom w pomniejszeniu". Budrewicz zwraca uwagę, iż

> zasada synekdochicznej *pars pro toto* nie mogła być stosowana do fragmentów powieści. Epizodyczne wobec tekstu jako całości, poddawane dwupoziomowym interwencjom, zewnętrznym wobec autorskich strategii ideowych i estetycznych, przekształcały je w opowiadania lub obrazki. Taką cenę musi płacić każda powieść, gdy staje się podręcznikową lekturą[317].

Zatem „uczytankowianie" i „fragmentaryzacja" literackiego materiału w edukacji polonistycznej, także drugiej połowy XIX wieku, prowadziło zawsze do zniekształceń i deformacji na poziomie ideowym i etycznym tekstu oraz manipulacji w sferze światopoglądowej i historycznej.

Warto pamiętać o dziełach historycznych, które wywarły szczególny wpływ na kształtowanie się świadomości historycznej młodego czytelnika w szkole i poza szkołą. Były to między innymi *Śpiewy historyczne* J.U. Niemcewicza (1816), *Pielgrzym w Dobromilu* I. Czartoryskiej (1818), *Dzieje Polski potocznym sposobem opowiedziane* J. Lelewela (1837), *Wieczory pod lipą* L. Siemieńskiego (1845) czy twórczość Ludwika Anczyca. Przywołane tu utwory funkcjonowały w obrębie tak zwanej literatury dla ludu i przedrukowywane były często we fragmentach do szkolnych podręczników.

Wyjątkowa popularność niektórych tekstów (I. Czartoryskiej, L. Siemieńskiego, L. Anczyca) w kształceniu polonistycznym spowodowana była między innymi ich szczególną formą prezentacji materiału. Szkolne narracje historyczne opatrywane były w niektórych podręcznikach wdzięcznym tytułem „proza historyczna, czyli opowiadająca — życiorysy, ustępy z pamiętników, opowiadania historyczne", co sugerowało specyficzną strategię nauczania historii, nazywaną do dziś w metodyce „opowiadaniem historii". Wyrasta ona z dziewiętnastowiecznych tradycji opowieści przekazywanych młodszym pokoleniom przez świadków historycznych wydarzeń (*Wieczory pod lipą* Siemieńskiego). Narrator-uczestnik zdarzenia (na przykład Grzegorz spod Racławic) relacjonuje fragment dziejów, odwołując się do konkretnej, „przeżytej" przez niego rzeczywistości. Ten sposób przekazywania treści maksymalnie „uwiarygodnia" przekaz i niejako emocjonalnie „włącza" uczniowskiego odbiorcę do świata z przeszłości. Podobną funkcję pełniły życiorysy sławnych mężów (na przykład skonstruowany klarownie do celów dydaktycznych,

---

[316] *Ibidem*, s. 214–215. Zob. też Z. Budrewicz, *Przeszłość „ogrzana sercem". Czytanki literackie Zofii Kossak-Szczuckiej w podręcznikach międzywojennych*, „Śląskie Miscellanea" 17, 2004, s. 50–66.

[317] Z. Budrewicz, *Powieści historyczne Zofii…*, s. 215.

z ilustracjami ważnych postaci zbiór *Z rodzinnej zagrody. Życiorysy z XVIII i XIX wieku* K.W. Wójcickiego).

Doniosłą rolę odegrała także w edukacji historycznej młodocianych, proponująca szeroki wachlarz metodycznych zabiegów, wyróżnionych już w rozbudowanym tytule *Czytanka narodowa zawierająca opowiadania, wiersze, powiastki, piękne przykłady z życia naszych przodków, najważniejsze zdarzenia z historii polskiej, opisy ojczystego kraju, piosenki, łamigłówki, czarodziejskie sztuki i gry dla dzieci* Józefa Chociszewskiego (Gniezno 1909).

Wielką popularnością w szkolnej edukacji polonistycznej cieszyły się zbiory czytanek historycznych przeznaczonych dla ludu, drukowanych w seriach wydawniczych: „Czytelnia dla ludu" (*Obrazki z życia świątobliwych, błogosławionych i zasłużonych krajowi cnotą, nauką, odwagą i męstwem Polaków i Polek*, Kraków 1869), „Czytelnia dla ludu i młodzieży" (*Dwanaście opowiadań z dziejów Polski, Litwy i Rusi*, Sambor 1881), „Biblioteka tanich książeczek dla ludu i młodzieży" (Cieszyn 1884), „Biblioteka Macierzy Polskiej" (Lwów 1889), „Czytanki polskie" (Stanisławów 1902), „Biblioteka Andrzeja Zamojskiego" (Tarnów 1914). Szczegółowo pisze o nich Czesław Majorek w pracy *Polskie czytanki historyczne dla ludu i ich rola w kształtowaniu świadomości narodowej chłopów w Galicji doby autonomicznej*[318], zwracając szczególną uwagę na rolę historycznych bohaterów (królów, wodzów), historię polskich bitew, szczęśliwe czasy dynastii Jagiellonów, charakteryzuje okres prapoczątków państwa polskiego i opisuje znaczenie narodowych wydarzeń na przykład ustanowienie Konstytucji 3 maja[319].

D. „Sienkiewicz dla maluczkich"

Jednym z bardziej charakterystycznych przykładów adaptacji dokonanej *ad usum Delphini* zgodnie z duchem epoki pozytywizmu była skrócona wersja *Trylogii* Sienkiewicza. Jak zauważa Bogdan Zakrzewski: „twórczość Sienkiewicza stanowi reprezentatywny przykład praktyk adaptacyjnych, nie mający w tej skali odpowiednika w naszej literaturze"[320]. Fenomen twórczości popularnego w szkolnym i pozaszkolnym obiegu czytelniczym Sienkiewicza związany był niewątpliwie z patriotycznym wymiarem jego literatury — kojarzonym z hasłami „ku pokrzepieniu serc" czy „snami o potędze" oraz z epickim wymiarem jego powieści, wykorzystującym schematy ludowo-bohaterskie[321].

[318] Zob. J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, s. 235–273.

[319] *Ibidem*, s. 235– 273.

[320] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich*, „Pamiętnik Literacki" 1966, z. 3, s. 168.

[321] Zob. między innymi T. Żabski, *Sienkiewicz*, Wrocław 2000; T. Bujnicki, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981. Bujnicki, charakteryzując cechy strukturalne powieści historycznej, podkreśla między innymi powtarzalność schematów, ujęcia perspektywiczne, synkretyzm (pokrewieństwo z innymi gatunkami epickimi) i składniki epopeiczne (też bohaterską przeszłość narodu jako „prze-

Sienkiewicz — „nauczyciel narodu" i „hetman dusz polskich" — był twórcą eksponującym „środki aktywizujące wyobraźnię czytelnika", odwoływał się szczególnie do plastycznej wizji ukazywania rzeczywistości. Reprezentował w swej twórczości „myślenie obrazami", co „wpływało na naiwnie realistyczny odbiór sekwencji zdarzeń i kreacji postaci fikcyjnych"[322]. Dzięki temu między innymi Sienkiewicz znalazł adresatów zarówno w obiegu elitarnym, jak i popularnym[323].

Jego czytelniczą popularność kształtowała także szkolna edukacja polonistyczna, na co zwraca uwagę między innymi Mieczysław Łojek[324]. Badacz, uwzględniając zróżnicowanie historyczno-polityczne trzech zaborów, podkreśla autonomię w szkolnictwie Galicji i wyróżnia pięć podręczników galicyjskich do historii literatury polskiej, w których pojawia się pozytywna ocena twórczości Henryka Sienkiewicza: Adama Kuliczkowskiego *Zarys dziejów literatury polskiej* (Lwów 1880, 1889), Wiktora Doleżana *Krótki rys dziejów literatury polskiej* (Lwów 1898), Antoniego i Mikołaja Mazanowskich *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* (Kraków 1899), Antoniego Mariana Kurpiela *Podręcznik do dziejów literatury polskiej* (Złoczów 1900), Konstantego Wojciechowskiego *Zwięzły podręcznik historii literatury ojczystej* (Lwów 1906). Wojciechowski wartościuje dorobek Sienkiewicza w sposób następujący: „W *Krzyżakach* wreszcie zdołał [Sienkiewicz] przy pomocy rozlicznych środków artystycznych oddać ów »pęd do wielkości«, który był znamieniem duszy narodu za Jagiełły, a ohydną etykę zakonu krzyżackiego napiętnować tak, jak nikt przed nim nie potrafił"[325] lub — wyrażając apoteozę — stwierdza:

> Sienkiewicz jest wielkim artystą. Siła jego główna leży w darze niezwykłej plastyki, w zdolności niesłychanie wyrazistego odtwarzania osób i scen zbiorowych; jest on znakomitym malarzem, czułym nadzwyczajnie na barwy i na wszelkie odcienie barw. Jako stylista zaś może być wzorem jak należy pisać po polsku[326].

szłość absolutną"), s. 8–17; *idem*, *Trylogia Sienkiewicza na tle tradycji polskiej powieści historycznej*, Wrocław 1983.

[322] Zob. T. Bujnicki, *Sienkiewicz oglądany — Sienkiewicz czytany*, [w:] *Henryk Sienkiewicz. Twórca i obywatel*, red. W. Hendzel, Z. Piasecki, Opole 2002. Cytaty z: T. Bujnicki, *Pozytywista Sienkiewicz. Linie rozwojowe pisarstwa autora „Rodziny Połanieckich"*, Kraków 2007, s. 232–233. B. Prus napisał: „Wydaje ci się, że on nie pisze, ale że gra pełnymi akordami, całą orkiestrą, albo, że maluje wszystkimi barwami tęczy" (*idem*, *„Ogniem i mieczem", powieść z lat dawnych Henryka Sienkiewicza*, „Kraj" 1885, nr 30). I. Matuszewski natomiast stwierdził, iż „Siłę […] talentu autora *Ogniem i mieczem* stanowi fenomenalna zdolność odtwarzania, za pomocą prostych niezwykle środków, plastycznej, malowniczej strony życia i świata" (*idem*, *Swoi i obcy*, Warszawa 1903, s. 118).

[323] Na zjawisko „dwuobiegowości" zwrócił uwagę Tadeusz Żabski, zob. H. Sienkiewicz, *Quo vadis. Powieść za czasów Nerona*, oprac. T. Żabski, Wrocław-Warszawa-Kraków 2002, s. VI. Warto wspomnieć, iż oprócz publikacji książkowych utwory Sienkiewicza były drukowane w odcinkach także w prasie, dzięki temu *Trylogia* znana była czytelnikom we wszystkich trzech zaborach. T. Bujnicki, *Sienkiewicz oglądany*…, s. 231–232.

[324] M. Łojek, *Henryk Sienkiewicz w podręcznikach uczniów gimnazjalnych w latach 1880–1918*, [w:] *Henryk Sienkiewicz. Twórczość i recepcja*, red. L. Ludorowski, Lublin 1991.

[325] K. Wojciechowski, *Zwięzły podręcznik historii literatury polskiej*, Lwów 1906, s. 175.

[326] *Ibidem*, s. 175–176. Zob. także A. Kuliczkowski, *Zarys dziejów literatury polskiej na podstawie badań najnowszych pracowników do użytku szkolnego i podręcznego. Wydanie wtóre, popra-*

W Królestwie Kongresowym o twórczości autora *Quo vadis* pisano między innymi w *Historii literatury polskiej* Kazimierza Króla i Jana Nitowskiego (Warszawa 1898, 1903), natomiast w zaborze pruskim warto odnotować bardzo pozytywną (wręcz entuzjastyczną) ocenę dorobku Sienkiewicza dokonaną przez W. Doleżana (*Ilustrowane dzieje piśmiennictwa polskiego*, Poznań 1906). Poznański badacz, prawdziwy popularyzator literackiego dorobku Sienkiewicza, stwierdził, że *Trylogia* uczy „umiłowania przeszłości, wiary w samego siebie i nadziei, że my potrafimy ostać się burzom dokoła szalejącym, byleśmy trwali wiernie przy ideałach naszych ojców, przy ich wzniosłym haśle: Bóg i Ojczyzna", dodawał, iż autor *Krzyżaków* reprezentuje „potęgę artyzmu", jest „najznakomitszym powieściopisarzem" i „mistrzem nad mistrze"[327].

Zagadnienie adaptacji przeznaczonych dla ludowego odbiorcy natomiast było zgodne z sugestiami zawartymi w programach oświatowo-wychowawczych okresu pozytywizmu, głoszącymi praktycyzm i utylitarność[328]. Piotr Chmielowski na przykład w artykule *Literatura dla ludu*, opublikowanym na łamach „Ateneum" (1891), wymienił cztery grupy twórczości dla ludu, ale „pierwszeństwo dał skróceniom lub przeróbkom powieści napisanych przez autorów będących chlubą naszej literatury"[329]. Bogdan Zakrzewski, rozważając zagadnienie praktyk popularyzatorskich, wymienia jeszcze inne cechy pisarstwa Sienkiewicza, które wpłynęły na jego ogromną popularność wśród „maluczkich":

> budzące poczucie przynależności narodowej, ukochanie przeszłości, niecodzienne bohaterstwo, wysokie pojęcie honoru […] duży ładunek sensacji, dramatyczność losów bohaterów powieściowych, ich miłosne i wojenne perypetie, humor, kalejdoskopowość zdarzeń[330].

Sam Sienkiewicz, pisząc o historycznej literaturze dla dzieci i młodzieży, domagał się od autorów dobrej znajomości rodzimych dziejów, polszczyzny literackiej, wysokiego poziomu artystycznego publikacji i dostosowania utworów do kompetencji czytelniczej młodego odbiorcy[331]. Niestety, wiele przeróbek jego utworów dokonanych dla ludu i młodzieży opracowanych wyszło spod pióra przypadkowych autorów „wyrobników" i było „dziełami dorywczych natchnień"[332].

Do nieudanych, zdaniem Zakrzewskiego, wersji uproszczonej dla młodocianych twórczości autora *Quo vadis* należały obszerne edycje całej *Trylogii*, na przy-

wione i uzupełnione, Lwów 1880, s. 440; W. Doleżan, *Krótki rys dziejów literatury polskiej. Dla użytku uczniów i uczennic szkół średnich jako też seminariów nauczycielskich*, t. 2, Tarnów 1898, s. 114; A., M. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów…*, (1901), s. 491, za: M. Łojek, *Henryk Sienkiewicz w podręcznikach…*, s. 316–322.

[327] W. Doleżan, *Ilustrowane dzieje piśmiennictwa polskiego*, Poznań 1906, s. 316, cyt. za: M. Łojek, *Henryk Sienkiewicz w podręcznikach…*, s. 330.

[328] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich*, s. 164.

[329] P. Chmielowski, *Literatura dla ludu*, „Ateneum" 4, 1891, s. 551, 555.

[330] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 162.

[331] Poglądy Sienkiewicza na temat książek dla dzieci i młodzieży zob. K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju. Materiały*, Warszawa 1965, s. 19 n.

[332] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 169.

kład w opracowaniu Janiny Sedlaczkówny („najpłodniejszej adaptatorki utworów Sienkiewicza")[333] i *Trylogia* przerobiona przez Władysława Grzymałowskiego[334]. Do innej grupy popularyzatorskich odmian powieści Sienkiewicza natomiast należały teksty, które wybierały określony wątek fabularny, jedno zdarzenie lub fragmenty opisanych zdarzeń, na przykład Jadwigi Janczewskiej *Obrona Częstochowy* jako wyjątek z *Potopu*[335] czy anonimowego autora *Dzielny żołnierz* — opowiadanie oparte na motywach *Pana Wołodyjowskiego*[336]. Krótsze objętościowo utwory docierały do młodego odbiorcy łatwiej.

Najważniejsze cechy adaptacji twórczości Sienkiewicza dla młodocianych zdaniem Zakrzewskiego to: wyeksponowanie schematów romansowo-awanturniczych, na przykład wątków miłosnych z charakterystycznym *raptus puellae*, uszlachetnianiem bohaterów przez miłość zakończoną „happy endem", uwzględnianie wątków walki o słuszną sprawę i jej zwycięstwo, motywy bohaterskich bitew, potyczek, pojedynków, przemyślnych forteli i poświęceń rycerskich, mitotwórczych kolekcji rycerzy — bohaterów, którzy są wzorem wiernych i wynagradzanych kochanków. Młody czytelnik nie zważał na „historyczne fałszerstwa, nacjonalizm czy apoteozę szlacheckiego warcholstwa, doceniał natomiast junactwo, fantazję, brawurę, męstwo rycerzy, awanturnicze przygody i sentymentalno-romantyczną miłość — temat korespondujący z konwencją westernów amerykańskich"[337]. Sienkiewicz wykorzystał także umiejętnie elementy poetyki literatury popularnej, ocierając się o granice prawdziwości i prawdopodobieństwa świata fikcji, osadzając postacie i zjawiska między światem rzeczywistym a światem fantazji — jego bohaterowie są herosami o cechach prawie nadnaturalnych, przygody tak fascynujące,

[333] *Ogniem i mieczem. Powieść z lat dawnych H. Sienkiewicza.* Dla ludu i młodzieży przerobiła Janina Sedlaczkówna, Gdańsk 1893; *Potop. Powieść z lat dawnych H. Sienkiewicza.* Dla ludu i młodzieży przerobiła Janina Sedlaczkówna, Gdańsk 1893; *Pan Wołodyjowski. Powieść z lat dawnych H. Sienkiewicza.* Dla ludu i młodzieży przerobiła Janina Sedlaczkówna, Gdańsk 1893. Książeczki drukowane były nakładem B. Milskiego, bliskie wydawnictwom straganowym, na nie najlepszym papierze, miały wiele cech szkolnych bryków. „W zminiaturyzowanej formie wprowadzały […] wszystkie na ogół elementy fabularne oryginału, stosując schematyczne uproszczenia, które wybitnie zubożały rysunek bohaterów, ich przeżycia, reakcje oraz wyjaskrawiały jednostronnie cechy postaci. Adaptacje Sedlaczkówny posługują się literacką stylizacją języka Sienkiewiczowskiego oraz wplatają całe okresy, fragmenty zdań lub wyrażenia zaczerpnięte z oryginałów", B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 180.

[334] H. Sienkiewicz, *Ogniem i mieczem. Powieść historyczna dla dojrzalszej młodzieży.* Ułożył W. Grzymałowski [z 8 rysunkami A. Piotrowskiego], Warszawa 1901; *Potop. Powieść historyczna dla dojrzalszej młodzieży.* Ułożył W. Grzymałowski. Z 8 rysunkami A. Piotrowskiego, Warszawa 1901; *Pan Wołodyjowski. Powieść historyczna dla dojrzalszej młodzieży.* Ułożył W. Grzymałowski. Z 8 rysunkami A. Piotrowskiego, Warszawa 1902. Wszystkie te publikacje przygotowało dobre wydawnictwo Gebethner i Wolff.

[335] *Obrona Częstochowy. Opowiadanie z czasów wojny szwedzkiej.* Przerobione przez S.J. [J. Janczewską] z powieści pt. *Potop* H. Sienkiewicza, Warszawa 1897.

[336] *Dzielny żołnierz. Opowiadanie historyczne z powieści H. Sienkiewicza „Pan Wołodyjowski".* Z upoważnienia autora przerobione przez H. Sł., Warszawa 1900.

[337] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 162.

niezwykłe i niesamowite, iż przypominają wydarzenia niemalże fantastyczne, miłość zwycięża zło jak w klasycznych baśniach, a opisy pejzaży przypominają nierzeczywiste krainy fantazji i baśni i pełnią po trosze funkcje czarodziejskie. Zdarzenia fabularne powieści są osadzone w dzikiej, żywej, egzotycznej naturze, co wyzwala wyobraźnię dziecięcą, a wartka, humorystyczna narracja wskazuje na konwencję gawędy. Owe elementy to „najistotniejsze tęsknoty małych czytelników, realizacje marzeń o życiu nieprzeciętnym, bohaterskim, pełnym szlachetnych czynów, męstwa, poświęceń, triumfów, niezwykłych przygód, miłości wielkiej, zwycięskiej, niezniszczalnej"[338]. We wszelkich przeróbkach góruje jednak patriotyzm, obraz naszej przeszłości narodowej: historycznych wydarzeń, ważnych postaci — bohaterów, epizodów wojennych, na przykład przeznaczoną dla czytelnika ludowego *Obronę Częstochowy* poprzedza informacja o „potopie" szwedzkim, a bohaterem jest, zamiast szlachcica Kmicica, chłop spod Częstochowy Marcin Otręba: „[Marcin] służył w piechocie, bił się z Kozakami, potem poszedł ze swoim wojskiem aż na Litwę — i tu, kiedy posłyszał, że Szwedzi w kraju, taka go tęsknota schwyciła za Częstochową i o to miejsce święte, które lutry mogą zbezcześcić, że ruszył w drogę do domu"[339]. Otręba, walcząc na murach jasnogórskiego klasztoru, przekazuje mieszkańcom Częstochowy ważne informacje o przebiegu bitwy. Zakrzewski zauważa, że: „akcentowanie chłopskiego patriotyzmu świadomości narodowej, związanych z głęboką religijnością, podkreślanie bohaterstwa ludu i wiary w tę siłę społeczną — stanowi tutaj zasadniczą tendencję ideową"[340].

Ciekawie prezentuje się także przeróbka *Pana Wołodyjowskiego* pt. *Dzielny żołnierz*, która eksponuje w zasadzie tylko postać tytułowego bohatera, jego bohaterskie czyny i śmierć. Wydaje się, iż próba okrojenia tekstu do akcji jednowątkowej i wyeksponowanie (monumentalizacja) postaci samego bohatera jest tu — z punktu widzenia młodego czytelnika zabiegiem zasadnym i rozsądnym, uwzględniwszy szczególnie dużą objętość tekstu. Na poziomie językowym i stylistycznym w adaptacji zredukowano do minimum zwroty obcojęzyczne i trudniejsze wyrazy, na poziomie świata przedstawionego, natomiast, zrezygnowano z awanturniczo-miłosnego wątku Azji oraz naturalistycznych opisów w stylu grozy. Pozostawiono jednak humorystyczne epizody dotyczące przygód Zagłoby[341].

We wszystkich, skróconych dla młodego czytelnika (ucznia) edycjach odnotowano kondensację fabularną, cechującą się rezygnacją z narracji epickiej i wątków pobocznych, przewagę schematycznych streszczeń oraz wyróżnianie części dialogowych.

Dodajmy jeszcze, iż wiele przeróbek i adaptacji dzieł Sienkiewicza opatrzonych zostało materiałem ikonicznym — bogato ilustrowane wersje miniksiążeczek dla maluczkich (ludu, dzieci i szkół) wzbudzały powszechne zainteresowanie w edu-

[338] *Ibidem*.
[339] *Ibidem*, s. 182. Zob. *Obrona Częstochowy. Opowiadanie…*, s. 178.
[340] B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 182–183.
[341] *Ibidem*, s. 184.

kacji polonistycznej. Jak zauważa Bogdan Zakrzewski, owo przerabianie klasyki „zdążało w kierunku szkolnych streszczeń i tak zwanej charakterystyki, będących w rzeczywistości »brykami«, to znaczy pomocą szkolną wielu pokoleń gimnazjalistów i maturzystów”[342].

Bogata w wydarzenia, wielowątkowa sensacyjno-przygodowo-awanturnicza proza Sienkiewicza — wzbogacona o żywe ilustracje sarmackich postaci i niesamowitych przygód bohaterów — znakomicie nadawała się do tego rodzaju zabiegów, pozwalała także na stworzenie jej wersji komiksowych[343].

E. Bohaterowie — od heroizmu w stronę demokratyzacji (królowie, królowe, wodzowie)

W badaniach nad zamieszczanymi w szkolnych podręcznikach tekstami literackimi i piśmiennictwem o charakterze historycznym skoncentrowano się na zagadnieniu bohatera narodowego[344]. Pamiętając o społecznym uwarunkowaniu obrazu bohatera jako „nosiciela wartości ogólnoludzkich”, „reprezentanta i wcielenia ideałów swojego narodu”, w interpretacjach na użytek szkolnej edukacji polonistycznej zauważono odchodzenie od cech indywidualnych i osobistych bohatera na rzecz kreowania mitu bohaterskiego (teoria Campbella[345]) i formułowanie swoistego „wzoru osobowego”[346] jako „miejsca pamięci” w kanonie historycznym

[342] Bogdan Zakrzewski pisze, iż „celowali w tej niechlubnej praktyce Zbigniew Zaturski czy Wiktor Doleżan, a wydawnicze i finansowe sukcesy odnosiła, pożyteczna skądinąd, firma Wilhelma Zukerkandla ze Złoczowa (wydała w latach 1896–1897 *Trylogię,* na pograniczu bryka)”. W owych przeróbkach dominowały streszczenia. B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 175.

[343] B. Zakrzewski przywołuje *Classics Illustrated. Featuring Stories by the World's Greatest Authors*, w którym zamieszczono komiksową wersję *Ogniem i mieczem*, s. 193.

[344] Odwołujemy się tu do badań M. Micińskiej z rozprawy *Między Królem Duchem a mieszczaninem. Obraz bohatera narodowego w piśmiennictwie polskim XIX i XX w. (1890–1914)*, Wrocław 1995. Warto wspomnieć także o trzech modelach zachowań — typach bohaterów — wyróżnionych przez Janinę Kamionkę-Straszakową. Mowa tu o typie rolniczym i biesiadniczo-junackim (związanym z obrazem szlachcica w czasie pokoju) oraz rycerskim, zakorzenionym we wzorach i kodeksach średniowiecznych, związanych z etosem szlachty i wzorcem kultury sarmackiej. Zgodnie z takimi wzorami rycerz polski walczy w obronie ojczyzny i wiary katolickiej. Zob. *eadem*, *Nasz naród jak lawa. Studia z literatury i obyczaju doby romantyzmu*, Warszawa 1974. Te stwierdzenia związane ze zjawiskiem neosarmatyzmu wieku XIX potwierdzają także badania J. Tazbira, który wymienia dwa typy bohaterów szlacheckich: ziemianina-sarmaty i rycerza-ułana. Zob. *idem*, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikty*, Warszawa 1979. W szkolnej edukacji polonistycznej ów model reprezentował między innymi przedrukowywany we fragmentach do podręczników *Mohort* Wincentego Pola.

[345] J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.

[346] Zob. S. Czarnowski, *Kult bohaterów i jego społeczne podłoże. Święty Patryk, bohater narodowy Irlandii*, przeł. A. Glinczanka, [w:] *idem*, *Dzieła*, t. 4, oprac. N. Assorodobraj, S. Ossowski, Warszawa 1965; M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, wstęp i przeł. M. Król, Warszawa 1969. Zob. także E. Nowicka, *Wzór osobowy świętego w średniowieczu*, [w:] *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, red. M. Ofierska, M. Dietl, Warszawa 1969; K. Kwaśniewski, *Społeczne*

narodu polskiego. Budowanie wizerunku bohatera narodowego i jego czynu zdaniem Magdaleny Micińskiej:

> jest w gruncie rzeczy próbą odczytania symbolicznego języka, jakim posługiwali się Polacy przełomu XIX i XX wieku. Badanie postaci i faktów z przeszłości [ma zmierzać do zbudowania, dop. — D.M.] specyficznego systemu identyfikacyjnego, który umacnia poczucie wspólnoty, ma uświadamiać jej członkom jej odrębność, pomagać odróżnić swoich od obcych[347].

Osobną kwestią, którą należałoby zinterpretować, stanie się także odwoływanie do bohaterskich legend funkcjonujących w świadomości Polaków w XIX wieku, dotyczących na przykład postaci Tadeusza Kościuszki czy Józefa Poniatowskiego[348]. A oto użyteczna w badaniach nad edukacją polonistyczną i historyczną definicja:

> bohater narodowy jest reprezentantem wspólnoty, jaką stanowi naród, jest depozytariuszem uznawanych przez naród wartości, a zarazem rzecznikiem i protektorem swej wspólnoty. O tyle tworzyć może personalny symbol wartości, o ile wciela różne, aktualizowane i zmieniające się cechy, uznawane przez zbiorowość za walory dodatnie; wciela też jednak wartości ciągłe, traktowane jako ogólnoludzkie i ponadczasowe […]. Wątki legendy bohaterskiej i wątki wydarzeń historycznych układają się równolegle i paralelizm ten — zdaniem J.R. Krzyżanowskiego — „przebiegający z bezbłędną niemal zgodnością w historii i legendzie, wydaje się nieodzownym czynnikiem tak zwanej żywej legendy, mitologizującej i ukrzepiającej w szerokiej świadomości ogółu" zdarzenia historyczne[349].

Na ukształtowanie ideału bohatera w XIX wieku wpłynęła długa, wielowiekowa tradycja kulturowa. Cechy prawdziwego herosa związane były wyraźnie z cnotami wojownika w rozumieniu etyki i filozofii romantycznej. Maria Janion i Maria Żmigrodzka, rozważając kwestie roli historii w epoce romantyzmu, kształtując tym samym obraz romantycznego bohatera, zauważają:

> Romantyzm przejął dziedzictwo mitów heroicznych i bohaterskich epoki antyku grecko-rzymskiego, z entuzjazmem powitał odkrycie czy rewaloryzację mitycznych podań tworzonych przez barbarzyńskich przodków nowożytnych narodów Europy, zachwycał się urokami rycerskiej poezji feudalnego średniowiecza, nie ze wszystkim też odrzucił w tym punkcie — choć w wielu momentach przeciwstawiał się jej bardzo zasadniczo — puściznę epopei klasycystycznej. O odrębności romantycznego wzorca heroizmu zdecydowało jednak przede wszystkim zjawisko, które można by nazwać d e m o k r a t y z a c j ą b o h a t e r s t w a[350].

---

rodowody bohaterów, Warszawa 1977; M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia*, Warszawa 2001 (zwł. cz. 4. *Bohaterowie historii — bohaterowie romantycznego mitu osobowego*); oraz *eaedem*, *U źródeł polskiego patriotyzmu. Bohater żałobny. Ostatni rycerz, pierwszy obywatel. Żołnierz — obywatel*, „Polska" 1967, nr 7–9; A. Kowalczykowa, *Siedmiu bohaterów romantycznych*, Warszawa 1981.

347 M. Micińska, *Między Królem Duchem*…, s. 8.

348 Zob. A. Kijowski, *O dobrym Naczelniku i niezłomnym Rycerzu*, Kraków 1984.

349 Cyt. za: M. Micińska, *Między Królem Duchem*…, s. 12. Zob. także J.R. Krzyżanowski, *Legenda Somosierry i inne prace krytyczne*, Warszawa 1987, s. 149; Z. Łempicki, *Podania o bohaterach. Problemy i metody*, [w:] *idem*, *Wybór pism*, t. 2. *Studia z teorii literatury*, wstęp R. Ingarden, Warszawa 1966; K. Kwaśniewski, *Społeczne rodowody…*

350 M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia…*, s. 201.

Kształtowanie wzorca czytankowego bohatera historycznego w drugiej połowie XIX wieku łączyło model romantyczny z pozytywistycznym — przede wszystkim dlatego że historyczny wybraniec z romantycznym poświęceniem walczył i umierał za Ojczyznę i Boga, a także model ów w pozytywistycznej konwencji pokazywał przełamanie zasady boskiego, rycerskiego czy arystokratycznego rodowodu herosa, kierując uwagę czytelnika na codzienność, zwyczajność, „wartość dostępną wszystkim i każdemu". Eksponował także człowieczeństwo bohatera rozumiane tu jako realizowanie zasad moralno-etycznych, podkreślał często jego wykształcenie oraz życiową mądrość.

Warto jeszcze zauważyć, iż wbrew zasadzie hołdowanej przez Waltera Scotta, zgodnie z którą postaci historyczne przyjmowały role drugoplanowe i epizodyczne[351], czytankowi bohaterowie historyczni owego czasu pokazani są na pierwszym planie, ich imiona wpisane są w poetykę tytułów, a oni usytuowani w centrum opowieści i wokół nich wszystko się koncentruje. Dzięki takiej konstrukcji wypowiedzi młody czytelnik bez trudu wyróżniał konkretną postać i właściwie ją oceniał. Przyjrzyjmy się stosownym przykładom.

Istotne miejsce w galerii wybitnych postaci historycznych zajmuje hetman Stanisław Żółkiewski.

> Należy do najpiękniejszych postaci w epoce panowania Stefana Batorego i Zygmunta III. Na wielorakim polu dobrze i zaszczytnie krajowi się zasłużył […] Jako wódz odznaczył się świetnie w gronie sławnych wojowników, a przewyższył innych mądrą radą, jako poważny senator[352]

— oto fragment podręcznikowej biografii postaci[353]. Czytankowy charakter opowieści o skrajnie sfunkcjonalizowanym charakterze — Żółkiewski jest tu czytelnym pozytywnym wzorcem osobowym, godnym nie tylko naśladowania, ale też uwielbienia — jest realizacją podstawowych celów dydaktycznych. Autor opisuje historyczne czyny bohatera, używając konsekwentnie superlatywów, podkreślając w opowieści także kwestie moralno-etyczne, którym daje wyraz, charakteryzując uczciwość i przyjazny charakter hetmana (zaufany króla Stefana Batorego, przyjaciel Jana Zamojskiego). Szkolna biografia Żółkiewskiego jest plastyczna i barwna, oprócz faktów historycznych autor wprowadza do opowieści też kwestie obyczajowe związane z życiem codziennym, co nadaje postaci „rzeczywisty" w odbiorze dzieci wymiar. Otóż „słynny z urody" hetman brał udział w „maszkarach" („maszkarami nazywano wówczas urządzane na szczególne uroczystości przedstawienia bożków i bogiń mitologicznych we właściwym otoczeniu"), „ponieważ zaś wtedy żadna Polka przez wrodzoną skromność nie brała w nich udziału, postacie więc kobiet przybierała przystojniejsza młodzież", i tak wódz:

---

[351] G. Skotnicka, *Pozytywistyczne powieści…*, s. 106, zob. rozdz. *W kręgu bohaterów*, s. 100–139.

[352] [Wójcicki], *Stanisław Żółkiewski*, [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 237.

[353] Tekst pochodzi ze zbioru *Z rodzinnej zagrody. Życiorysy znakomitych krajowców*, napisał K.W. Wójcicki, Warszawa 1881, s. 117–122.

michulka.indd 114 2013-03-13 11:17:52

występował w postaci bogini Diany […] przybrany w szaty niewieście, jako Diana, bogini łowów, z łukiem i kołczanem pełnym strzał, jechał wtedy na dwukolnym wozie, ciągnionym przez dwa jelenie, a otaczał go świetny orszak myśliwych. Prowadzono obok słynne psy do łowów, jak ogromne duńskie brytany do chwytania niedźwiedzi, gończe na sforach i lotne charty[354].

Druga część podręcznikowej biografii Żółkiewskiego przywołuje konkretne wydarzenia historyczne, w których hetman brał udział (bitwa pod Guzowem, zwycięstwo pod Kłuszynem, bitwa pod Cecorą) oraz eksponuje moment śmierci wielkiego wodza. Zgon wyjątkowego i mężnego przywódcy i stratega staje się dla obozu wroga (Turków) symbolem wielkiego zwycięstwa. Wójcicki, autor tekstu przedrukowanego w szkolnych podręcznikach, wyróżnia tę scenę szczególnie: „pełno miał ran na ciele: poznany w stosie trupów, głowę miał odciętą. Turek zatknął ją na spisę i przyniósł swemu wodzowi. Obnoszono ją po obozie muzułmanów, jako godło triumfu, w końcu sułtan kazał ją zatknąć na murach seraju w Konstantynopolu"[355].

Ostatnia część życiorysu wielkiego hetmana odwołuje się już do kwestii rodzinnych i eksponuje postać żony wodza — Reginy Hubertówny, córki

sławnego w owe czasy prawnika Jakuba. Była to pani szlachetna, pobożna, cnotliwa, gotowa na wszelkie ofiary, najprzywiązańsza żona i najlepsza matka […]. Była ona dla niego aniołem stróżem i opiekunem. W szeregu zacnych niewiast polskich, zdaje się, że widzimy ją na czele i że od jej głowy bije aureola świętych Pańskich[356].

Stylizacja wiernie czekającej małżonki hetmana na postać niewiasty świętej oraz jej osobowościowa wyjątkowość sprawiają, iż pełne poświęceń i niebezpieczeństw życie przywódcy-żołnierza staje się przyjazne i znośne:

dźwigała hetmanowa Żółkiewska cierpliwie swój cierniowy wieniec zasługi: nieraz po kilka lat nie widziała męża, który jako hetman, czterdzieści cztery razy rozkładał obóz, żegnała go tyle razy z bólem serca, kiedy odjeżdżał na pole bitwy, gdzie śmierć mu zagrażała co chwila. Ileż boleści przeszła, ileż rzadszych miała radości, gdy powracał do rodzinnego ogniska, złamany trudami na krótki spoczynek[357].

Osobowy wzór wielkiego bohatera, postaci do naśladowania, w podręcznikowej wersji nakreślony został według trzech czytelnych zasad: 1) wyedukowany, otwarty i przyjazny ludziom młodzian, 2) wielki przywódca i uczestnik wielu bitew oraz 3) mąż i ojciec rodziny. Biograficzna powiastka historyczna Wójcickiego pełni tu zatem wszystkie funkcje szkolnej lektury — uczy, kształci i wychowuje.

Śmierć Stanisława Żółkiewskiego stała się tematem czytanki historycznej *Zgon hetmana* według Karola Szajnochy[358]. Poświęcenie bohatera w ostatnich dniach krwawej bitwy pod Cecorą, odpieranie zdecydowanie liczebniejszej armii wojsk tatarsko-tureckich oraz upór i wola walki do końca stały się pretekstem do opowie-

354 *Ibidem*, s. 238.
355 *Ibidem*, s. 239.
356 *Ibidem*.
357 *Ibidem*, s. 240.
358 F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 132–135.

dzianej dynamicznie historii śmierci wielkiego hetmana. Odgłosy bitwy — rżenie koni, krzyk żołnierzy — konsekwentne „dzianie się" i ruch, bogata stylistyka wypowiedzi, ciekawa składnia i plastyczność opisu batalistycznej sceny przykuwają uwagę młodego czytelnika, stopniując „wojenne napięcia":

> niebawem też naprawdę uderzyli z tyłu Tatarzy i wdarli się do taboru. Co żyło, pierzchnęło cwałem w pole otwarte, aby ratować się ucieczką. Tylko ze 300 rycerstwa zostało przy hetmanach, ustępujących pieszo z taboru. Żółkiewski wobec wszystkich przebił konia swojego na znak, iż w żadnym razie uchodzić nie myśli, poczem oparłszy się na ramionach dwóch towarzyszy, puścił się w drogę[359].

Podręcznikowy fragment utworu Szajnochy kończy się dydaktyczną puentą rodem z powiastki moralno-dydaktycznej. Otóż wielki wódz trzykrotnie odmawia pomocy (przyjaciele konsekwentnie „błagają, aby wsiadł na konia" i odjechał) i dobrowolnie zostaje na polu bitwy na pewną śmierć. Śmierć Żółkiewskiego w bitwie pod Cecorą miała niewątpliwie decydujący wpływ na kształt legendy o wielkim hetmanie, co umocniły także szkolne wersje jego biografii.

Adam Naruszewicz jest w podręczniku autorem fragmentu wyjętego z *Żywotu Karola Chodkiewicza*, opatrzonego tytułem *Bitwa pod Kircholmem*[360]. Klarowny styl opowieści oraz plastyczny opis bitwy uwzględnia także międzynarodowy kontekst historyczny wydarzenia. Naruszewicz podkreśla dylematy żołnierzy, wprowadza portret samego bohatera, hetmana Karola Chodkiewicza, który charakteryzowany jest także przez wodza wrogiego szwedzkiego obozu Sudermana. Dynamikę czytankowej opowieści, natomiast, podtrzymują obszerne partie dialogowe. A oto fragment przedstawiający przygotowujących się do starcia Szwedów oraz odważne wystąpienie polskiego jeńca:

> Żołnierska jego mina, nie zgnębiona niewolą, hełm na głowie, zbroja świetna i skóra lamparcia dały okazję szwedzkim generałom do chwalenia wspaniałej postawy rycerskiego męża […] wojsko nasze, najjaśniejszy książę, jest podróżą mocno zmordowane i nieliczne, bo nie ma więcej nad półczwarta tysiąca ludzi, a posiłków dopiero za dwa tygodnie się spodziewa, atoli i z tą garstką nasz hetman bitwę z wami stoczyć jest gotów. Gotów? — krzyknął Suderman ze złością — Musi być zaiste, twój hetman bardzo zuchwały. Wszakże to nie młodzik, ani z rozumu obrany, żeby ze swoimi rotami przeciwko memu wojsku, z tylu tysięcy złożonemu, śmiał się postawić![361]

Opis samej bitwy eksponuje strategiczne umiejętności Chodkiewicza, jego wielką odwagę, brutalne sceny walki oraz wielką klęskę jako obraz „krwawej rzezi Szwedów":

> Chodkiewicz, mając przy sobie księcia Kurlandzkiego, sam wiedzie rycerstwo, przebiega szyki, głosem i szablą wszystkim przewodzi. Popłoch szerzy między Szwedami […] Rozbici na wszystkich punktach Szwedzi, nie mogąc przyjść do ładu, w ogólnym popłochu uciekają z pola bitwy. Tu już nie walka, ale krwawa rzeź następuje[362].

---

359 *Ibidem*, s. 134.

360 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 11–15.

361 *Ibidem*, s. 12.

362 *Ibidem*, s. 14.

Konkluzja opowieści zmierza w podręcznikowym tekście do wykreowania obrazu ideału polskiego bohatera — wodza i żołnierza, który staje się wcieleniem najlepszych cech nie tylko swojego narodu, ale całej Europy, i tworzy klarowny wzór osobowy na miarę bohaterskiego mitu herosa (por. teoria Campbella). Oto stosowny fragment, potwierdzający podziw świata dla wielkiego hetmana:

> Cała Europa zabrzmiała sławą i podziwem dla Chodkiewicza. Cesarz Rudolf przysłał hetmanowi powinszowanie. Jakub, król angielski, kosztowne dary i przyjaźń swoją mu ofiarował. Papież Paweł V listem, pełnym pochlebnych wyrazów, winszował triumfu bohaterowi. Sułtan turecki i Abbas, szach perski, przez posłów swoich złożyli Chodkiewiczowi powinszowanie. We Flandrii zaś wyrobiono jedwabne szpalery (obicia na ściany), przedstawiające szczegóły tej bitwy[363].

Matka królów Karola Szajnochy to obrazek historyczny przywołujący postać wielkiej europejskiej królowej Elżbiety Rakuszanki, córki Albrechta II z rodu Habsburgów, cesarza Niemiec oraz króla Czech i Węgier, żony Kazimierza Jagiellończyka[364]. Jasno określony typ postaci, pełnej cnót zacnej, wykształconej niewiasty, to dla uczniowskiego odbiorcy wzór godny naśladowania:

> królowa Elżbieta wniosła prawdziwe szczęście w dom Kazimierza Jagiellończyka. Była to bowiem pani, jaśniejąca najpiękniejszymi cnotami: pobożna, litościwa, przystępna dla każdego, obdarzona bystrym rozumem i biegła w naukach. Przyświecała ona całemu narodowi najpiękniejszym przykładem jako wzorowa żona i najtroskliwsza matka[365].

Duży akapit w opowieści Szajnochy zajmuje kwestia macierzyństwa i właściwego wychowania potomstwa. Autor powiastki podkreśla wyjątkowe „cechy rodzinne" Elżbiety, która jako matka jedenaściorga dzieci, myśląc o przyszłości

> nie wypuszczała spod opieki i ku cnocie i pięknym czynom je wiodła […] wychowywała dzieci w karności, utrzymując, że kto chce umieć później rozkazywać, musi się wpierw nauczyć słuchać. Pragnęła, aby synowie przyzwyczaili się do niewygód, trudów, wyrośli na mężnych rycerzy — przestrzegała więc, aby hartowano ciało młodzieńców, rozwijając jednocześnie ich umysł[366].

Istotną rolę w tekście odgrywa postać nauczyciela królewiczów — guwernera i wielkiego przyjaciela rodziny, sławnego historyka, kanonika krakowskiego, kronikarza Jana Długosza. Sukcesem królowej staje się niewątpliwie fakt, iż najstarszy królewicz Władysław zostaje powołany na tron czeski i węgierski. To dla niego królowa-matka pisze utwór, który jest zbiorem praktycznych rad na temat wychowania, a opatrzony zostaje tytułem *List o wychowaniu królewicza*. Dydaktyczna powiastka o „matce królów" spełnia zatem swe moralno-etyczne zadanie. W pierwszej kolejności realizuje cel poznawczy — przekazuje wiele informacji o doniosłej w historii Polski roli dynastii Jagiellonów, następnie uczy postępowania w świecie, eksponując rolę edukacji, i w końcu podkreśla wyjątkową rolę wzorowej matki — prawdziwej opiekunki.

363 *Ibidem*, s. 14–15.
364 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1899), s. 84–85.
365 *Ibidem*, s. 84.
366 *Ibidem*, s. 85.

Statystycznie, jak widać z zestawień szkolnych podręczników, wśród zbiorów czytanek, powiastek, legend, ballad, śpiewów historycznych i obrazków wykorzystywanych w kształceniu polonistycznym drugiej połowy XIX wieku niemało miejsca poświęcono właśnie typom bohaterów, traktowanym w odbiorze młodego czytelnika jako gotowe wzory do naśladowania[367]. Podlegając stereotypizacji, realizowały one określony schemat, nawiązujący do modelu biograficznych legend. Bardzo eksponowany w czytankowych opowieściach o bohaterach historycznych jest temat ich śmierci. W takich modelowych życiorysach obrazy śmierci stawały się finalną sceną narracji: kluczem, puentą, kwintesencją i konsekwencją bohaterskich zachowań[368]. Śmierć bohatera to, jak zauważa Joseph Campbell: „ostatnie wydarzenie w [jego] biografii, ostatni akt […] streszcza się w tym cały sens jego życia. Nie trzeba mówić, że bohater nie byłby bohaterem, gdyby śmierć napełniała go przerażeniem; pierwszym warunkiem zostania nim jest pogodzenie się z grobem"[369].

Sceny śmierci bohaterów historycznych pojawiające się w szkolnych podręcznikach mogą być interpretowane w kontekście archetypicznych obrazów śmierci hagiograficznych, zgonów męczenników za wiarę czy śmierci Chrystusa. Wzorem staje się tu słynna scena rozstawania się z życiem wielkiego rycerza Rolanda, który w chwili odejścia modli się gorliwie, bijąc się w piersi, przeprasza Boga za grzechy. Umierający bohater robi bilans życia, wspomina rodzinę, króla i ojczyznę. Szczególną atmosferę tej patetycznej sceny tworzą zstępujący na ziemię aniołowie, którzy unoszą duszę rycerza do raju[370]. Wszystkie te elementy epickiego opisu miesz-

[367] Zob. K. Szajnocha, *Kazimierz Wielki a Piast*, [w:] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 34; J.U. Niemcewicz, *Leszek Biały*, J. Szujski, *Święta Kinga*, K. Szajnocha, *Regina Żółkiewska*, A. Rogala, *Z życia Kościuszki*, [w:] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 1, [kl. V]…, s. 22, 34, 106, 187; J. Niemcewicz, *Duma o Leszku Białym*, T. Lenartowicz, *Władysław Łokietek i Kazimierz Wielki* (*Ze starych zbroic*), [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 82, 123. W *Trzeciej książce do czytania dla szkół ludowych* (Lwów 1914) zamieszczono następujące czytanki o charakterze biograficznym, [b.a.]: *Stefan Batory* (s. 68), *Karol Chodkiewicz* (s. 87), *Stefan Czarniecki* (s. 101), *Ostatni Jagiellończyk na tronie polskim* (s. 61), *O Michale Wiśniowieckim* (s. 112), *Jan III Sobieski* (s. 113); J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), (*Wyjazd Bony* Wodzickiej, s. 306; *Młody Witold* Kraszewskiego, s. 74; *Zawisza Czarny* Niemcewicza, s. 105; *Jan III* Pola, s. 254).

[368] J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy…*, s. 202. Zob. także lord Raglan, *Bohater tradycyjny*, „Folklore" 45, 1934, przeł. I. Sieradzki, „Pamiętnik Literacki" 64, 1973, z. 1; J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, 235–273; J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*; M. Jasińska, *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe gatunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*, Warszawa 1970; *Biografia — geografia — kultura literacka*, red. J. Ziomek, J. Sławiński, Wrocław 1975; R. Gittings, *The Nature of Biography*, London 1978; A. Shelston, *Biography*, London 1977; J. Klusek, *Biografia pisarza w szkole galicyjskiej*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej…* Biografie w zależności od swojego celu realizowały funkcje naukowo-historyczne, literackie, panegiryczne lub popularyzatorskie. Wzorem na wiele lat stały się *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha.

[369] J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy…*, s. 259.

[370] B. Bednarek, *Śmierć Rolanda*, [w:] *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, red. W. Dynak, A.W. Labuda, t. 1, Wrocław 1991. Zob. także D. Nosowska, *Słownik scen literackich*, Bielsko-Biała 2005, s. 292.

czą się także w ramach czytelnej dydaktycznej analizy tekstu, wpisanej w określony schemat realizowany w drugiej połowie XIX wieku — uwypuklają wątek poświęcenia bohatera dla Ojczyzny i Opatrzności, wprowadzają element transcendencji — upersonifikowane anioły — oraz pokazują szacunek i uwielbienie narodu dla bohatera. Jednak obraz śmierci w podręcznikowych tekstach zmieniał się — od heroicznych „przedstawień" romantycznych, pełnych ekspresji, poświęceń i metafizyki, ewoluował w stronę ujęć pozytywistycznych, eksponując swoistą „demokratyzację bohaterów": trzeźwych, realistycznych, informacyjnych i poznawczych.

W podręczniku dla klasy trzeciej *Rok czytania* J. Chrząszczewskiej i J. Warnkówny pojawia się fragment *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza opatrzony tytułem *Śmierć Longinusa Podbipięty*. Przywołany Sienkiewiczowski ustęp w szkolnej edukacji polonistycznej jest swego rodzaju obrazkiem sytuacyjnym, w którym myśl przewodnia dotyka męstwa bohatera i jego poświęcenia dla Ojczyzny. Trudna do spełnienia misja — przedarcie się przez kozacko-tatarski obóz wroga — dla ogromnego z postury rycerza Longinusa Podbipięty jest wielkim wyzwaniem nie tylko z powodu dramatycznej sytuacji polskich żołnierzy, znajdujących się w „odciętym od świata" obozie po ostatniej bitwie:

> mnóstwo ciał leżało na skłonach i szczytach tych nasypów. Pan Longinus potykał się co chwila o trupy, przestępował przez nie i szedł naprzód. Niekiedy słaby jakiś jęk albo westchnienie zwiastowały, że niektórzy z leżących żyją jeszcze. Pan Longinus rozpoczął modlitwę za dusze zmarłych i szedł dalej[371],

ale także z powodów moralnych obietnic danych swoim najlepszym przyjaciołom (Skrzetuskiemu, Wołodyjowskiemu i Zagłobie). Zaznaczmy, iż przyjaźń staje się w tekście ważnym elementem dydaktycznej interpretacji. Atmosfera napięcia, wojennego lęku i przerażenia wyrażona zostaje między innymi podsłuchanym przez Podbipiętę dialogiem, jaki prowadzą z sobą Kozacy:

> *Hospody!* […] — Mówią, że *korol* niedaleko… Co z nami będzie?
> — Chan rozgniewał się na naszego *bat'ka*, a Tatarzy grożą, że nas w łyka wezmą, jeżeli nie będzie kogo.
> — I na pastwiskach się z naszymi biją. *Bat'ko* zakazał chodzić do kosza, bo kto tam pójdzie, przepadnie.
> — Mówią, że między bazarnikami przebrane są Lachy. Bodaj tej wojny nie bywało. — Gorzej nam teraz, niż przedtem.
> — *Korol* niedaleko z lacką potęgą… to najgorzej! — Hej! Na Siczy toby teraz spał, a tu tłucz się po ciemku, jak *siromacha.*
> — Muszą tu się i *siromachy* włóczyć, bo konie chrapią[372].

Oczywiście wyjątkowy bohater-heros, mimo wewnętrznych dylematów i wątpliwości wyznaczanych strachem przed śmiercią, posuwa się do przodu, przemie-

[371] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 53. Zob. J. Kleiner, *Dwie Sienkiewiczowskie sceny śmierci heroicznej*, „Nauka i Sztuka" 5, 1947, s. 3–8. Kleiner analizuje w swym artykule dwa obrazy śmierci: Longinusa Podbipięty i Wołodyjowskiego.

[372] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 55.

rzając niebezpieczne otwarte przestrzenie (łąki, polany), próbuje dotrzeć do miejsc zalesionych i szuka drzew, aby tam się schronić. Dramatyczna wędrówka rycerza kończy się tragicznie — zza ogromnego dębu wynurza się dwudziestu tatarskich żołnierzy, wobec których Longinus Podbipięta już nie ma szans. Ostatnia, patetyczna, scena utrzymana w epickim stylu i nawiązująca do archetypicznego obrazu śmierci Rolanda odwołuje się do kontekstów religijnych. Umierający żołnierz odmawia konsekwentnie litanię do NMP i osuwając się na kolana, „przyjmuje" na siebie kolejne strzały:

> pierwsza strzała świsnęła, gdy pan Longinus mówił: „Panno wsławiona" — i utkwiła mu w ramieniu. Słowa litanii mieszały się ze świstem strzał. I gdy pan Longinus powiedział: „Gwiazdo zaranna!", już strzały tkwiły mu w ramionach, w boku, w nogach… Krew ze skroni zalewała mu oczy, i widział już jak przez mgłę łąkę, Tatarów, nie słyszał już świstu strzał. Czuł, że słabnie, że nogi chwieją się pod nim, głowa opada mu na piersi… na koniec ukląkł. Potem, na pół już z jękiem, powiedział pan Longinus: „Królowo Anielska!" — i to były jego ostatnie słowa na ziemi[373].

Wersy zamykające scenę śmierci bohatera wnoszą istotny dla dziecięcego odbiorcy także pierwiastek fantastyczny — upersonifikowane anioły zabierają duszę rycerza i kładą ją „jako perłę jasną u nóg Królowej Anielskiej"[374]. Śmierć bohatera-żołnierza to przecież także hołd składany Opatrzności. Jasno określony schematyzm przywołanego w podręcznikach pozytywnego wzorca osobowego (liczne epitety pozytywnie opisujące bohatera), poddawanego wielkiej próbie odwagi wyjątkowego i niezwyciężonego dotychczas rycerza, mógłby nawet sugerować nadzieję na zwycięstwo. Tym bardziej więc odejście mężnego Podbipięty domaga się tu patetycznego komentarza uczniowskiego odbiorcy i zwraca uwagę na moralny wymiar opowieści.

Eksponowana w szkolnych tekstach literackich o tematyce historycznej była także postać księcia Józefa Poniatowskiego. Spośród wielu batalistycznych epizodów biografii wielkiego księcia-wodza do podręczników wybrano scenę opatrzoną tytułem *Śmierć księcia Józefa Poniatowskiego* Bernarda Kalickiego[375]. Realizując przede wszystkim cel poznawczy, autorzy podręcznika wprowadzają historyczny kontekst, wyróżniając postać Napoleona Bonapartego „wielkiej nadziei" Polaków oraz rolę ekspansywnej polityki wybitnego cesarza-stratega:

> przez wiele lat nadzwyczaj szczęśliwie wiodło się Napoleonowi I. Staczał on boje z przemożnymi nieprzyjaciółmi w Europie, nawet w Afryce i Azji zwycięstwo odnosił po zwycięstwie, jedno świetniejsze niż drugie; zdawało się nawet, iż nikt go już nie pokona. Atoli wielka wyprawa przeciwko Rosji w r. 1812 podjęta skończyła się dla Napoleona straszną klęską[376].

Punktem kulminacyjnym dziejów ekspansji wodza staje się dramatyczna „bitwa narodów" pod Lipskiem, w której Polscy żołnierze — zawsze wierni cesarzowi

[373] *Ibidem*, s. 59.
[374] *Ibidem*.
[375] *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1897, s. 220–221.
[376] *Ibidem*, s. 220.

z zaufanym przywódcą księciem Poniatowskim — poświęcają swe życie. Wymiaru etycznego nabiera scena nagrody, jaką dobry cesarz obdarza dzielnych Polaków: „w uznaniu waleczności Polaków w drugi dzień bitwy przesłał księciu Józefowi gorące podziękowanie, przy czym mianował go marszałkiem Francji”[377]. Narracja autora szkolnej czytanki jest prowadzona składnie i konsekwentnie, autor „opowiada” dzieje bitwy jasno i klarownie, stopniując stany napięcia. Dramatyczny przebieg bitewnych wydarzeń kończy się odwrotem żołnierzy Napoleona, których osłania polska armia. Cofający się Francuzi — zgodnie z wersją Kalickiego — przeprawiają się przez rzekę Elsterę, „a w zamieszaniu bitwy za wcześnie wysadzają za sobą most w powietrze”. Książę Józef zatem wraz z żołnierzami przeprawia się przez rzekę wpław. Tu następuje plastyczny opis nurtów Elstery ubarwiony licznymi epitetami, podkreślającymi stan niebezpieczeństwa: „wezbrane właśnie nurty rzeki były gwałtowne i spienione, dno jej nadzwyczaj było głębokie, a brzeg bardzo stromy i urwisty”[378]. Rwący prąd wody porywa wodza i Poniatowski tonie. Kompozycja tej historycznej powiastki, jak w dobrze skomponowanej dydaktycznej wypowiedzi, zamyka się czytelną konkluzją — wielkim żalem, narodową tragedią i opłakiwaniem wodza. Młody czytelnik, puentując opowieść, zmierza w stronę kwestii pośmiertnej sławy księcia patrioty, który pochowany zostaje w sercu narodu — katakumbach królewskich na Wawelu: „towarzysze ze skrwawionym sercem opłakiwali swego ukochanego wodza, a ziemia ojczysta wydała jęk boleści nad grobem jednego z najwaleczniejszych swych synów”[379].

Skonfrontujmy ową scenę z opisem historiograficznym przytoczonym przez autorki książki *Romantyzm i historia* — Marię Janion i Marię Żmigrodzką. Badaczki postać Józefa Poniatowskiego, wraz z Tadeuszem Kościuszką i Napoleonem, zaliczają do kategorii najczęściej przywoływanych bohaterów historycznych — bohaterów romantycznego mitu osobowego. Na kształt osobowego wzorca ideału wodza miał ich zdaniem wpływ niewątpliwie moment jego śmierci. Oto fragmenty opisu:

> ostatnia walka i bohaterski zgon miały decydujące znaczenie dla kształtu jego legendy. Historiografia ustaliła przebieg tych wydarzeń […] [Książę] kilkakrotnie już ranny próbował szarżować, by umożliwić odwrót swojej piechocie. Odrzucał prośby sztabowców, nakłaniających go do poddania się […] Osłabiony przez ciężkie rany i gorączkę odpowiadał: „Il faut mourir en brave” (trzeba umrzeć mężnie). Potem, jak pisze Askenazy „na ponawiane błagania towarzyszów nie odpowiadał już wcale, tylko coś z gniewnym uniesieniem mówił bez związku o Polsce i o honorze. Wtem na widok nadbiegającej nieprzyjacielskiej piechoty, porwał się raptem sił ostatkiem i skoczył z koniem do Elstery. Tu ostatnią kulę odbiera w lewą pierś, przeszyty na wylot, osuwa się z konia i po krótkim pasowaniu się znika pod wodą”[380].

[377] *Ibidem*.
[378] *Ibidem*.
[379] *Ibidem*, s. 221.
[380] M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i historia…*, s. 318.

Autorki relacjonują dalej niejednoznaczną interpretację śmierci bohatera, przywołując także między innymi wersję śmierci samobójczej. W końcu — jak twierdzą — utwierdza się przekonanie, iż

> śmierć bohatera powiązana zostanie z takimi wartościami jak wierność i honor, przedstawiona nie jako akt desperacji, lecz jako konsekwencja rycerskiego obowiązku: „Tobie, o książę! Zasłona cofającego się […] wojska z małą tylko garstką rodaków. Wtenczas przyjąłeś obowiązek utrzymania sławy Narodu twego i dopełniłeś święcie. Już tu nie idzie, aby ocalić życie szczupłej tej walecznej, która cię otacza, liczbie, lecz o zachowanie droższego na nie honoru, o stwierdzenie krwią twoją tej nieskażonej wierności, której wiekopomnym stać się chciałeś bohaterem"[381].
> Decyzja księcia pojęta została nie jako akt indywidualnego wyboru moralnego, lecz jako potwierdzenie własnym życiem narodowego kodeksu etycznego. Książę Poniatowski bronił nie tylko swej sławy osobistej, lecz podtrzymywał i ocalił sławę narodu. Jednostka uznana przez zbiorowość za bohatera przestaje działać we własnym imieniu, nie może kierować się we własnym imieniu, nie może kierować się motywami indywidualnymi. Jej zachowania uzyskują symboliczną rangę manifestacji charakteru narodu, wyjaśniane są przez odniesienie do właściwej mu hierarchii wartości. Honor i wierność, te dwie cnoty, zmarłego księcia sławione będą w mowach żałobnych, w poezji, w refleksjach pamiętnikarskich[382].

Pozytywny wzór osobowy ujęty w powiastkowo-biograficzną formę przedstawia opowieść *Śmierć i pogrzeb Barbary*, opartą na wątkach utworu Karola Szajnochy *Barbara Radziwiłłówna*[383]. W podręcznikowym fragmencie wyeksponowano epizody rodzinne, dramat postępującej choroby bohaterki, jej konflikt z królową Boną, która w końcu przyznaje należne jej miejsce na królewskim dworze, poświęcając przy tym niemało miejsca uczuciu, jakim darzył król Zygmunt August swą wybrankę serca. Opowieść — zamieszczona przecież w podręczniku dla dziewcząt — wraz z opisem pogrzebu może naprawdę wzruszać młodego czytelnika (czytelniczkę), ukazując zarazem wielki szacunek poddanych dla nowej królowej.

W innej konwencji, znacznie „bardziej tkliwej i rodzinnej", poetyce, która ma za zadanie także wzruszyć czytelnika, utrzymana jest powiastka historyczna *Śmierć Kazimierza Wielkiego* wyjęta z utworu Lucjana Rydla *Królowa Jadwiga*[384]. Przede

---

[381] Cyt. za: *ibidem*, s. 319.

[382] *Ibidem*.

[383] F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III]…, (1904), s. 68–71.

[384] F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 1, Lwów 1912, s. 58–60. Spośród wielu powieści historycznych Kraszewskiego na użytek szkolnej interpretacji Antoni Gustaw Bem w swoim bogatym w przykłady „zarysie popularnym analityczno-dziejowym" wymienia właśnie Kazimierza Wielkiego, „króla chłopów", i rysując szeroki kontekst historyczny, w który wpisana jest postać, stwierdza: „autor, zasiliwszy swą wyobraźnię źródłami, odnoszącymi się do danej epoki — a głównie tym, co w niej pisze współczesny Kazimierzowi Wielkiemu, Janko z Czarnkowa, i o całe stulecie późniejszy, Długosz — kreśli na prawdopodobnym tle wieku postać monarchy — w otoczeniu ludzi przeważnie historycznych, jak ksiądz Suchywilk, Wacław z Tęczyna, Wierzynek, Kochan Rawa, Rokiczana, Estera i inni. O wypadkach politycznych — zjazdach, przymierzach i wojnach — powieściopisarz mimochodem tylko wspomina; ale skrzętnie korzysta ze wszystkich szczegółów, które mogą rozjaśnić oblicze danej doby i oświetlić głąb duszy bohatera. »Król chłopów« nie jest to osoba posągowa, olbrzymia w każdym calu, lecz wzorowy gospodarz i or-

wszystkim Kazimierz Wielki — jako „król spraw codziennych", znakomity znawca i opiekun gospodarki kraju — nie umiera na polu chwały. Nie jest żołnierzem, lecz gospodarzem narodu, więc i śmierć jego nie jest dramatyczna — w wersji Rydla „król chłopów" kona na skutek ran odniesionych na polowaniu. Zgromadzona przy łożu śmierci rodzina umierającego: żona — królowa Jadwiga, siostrzenica Elżbieta z synem Władysławem Opolczykiem, przyjaciele: Janusz ze Strzelec, dziekan krakowski i kanclerz królestwa Janko z Czarnkowa, oraz lekarze przygotowują monarchę do śmierci. Jednym z ważniejszych momentów procesu staje się sporządzenie testamentu. Relacja Rydla odwołuje się do czytelnych konwencji powiastki moralno-dydaktycznej, a wyrazami żalu bliskich i przyjaciół w chwili odejścia króla umacnia wzorzec dobrego władcy.

Ciekawa, bo niejednoznaczna interpretacyjnie, jest fabularyzowana poetycka opowieść Teofila Lenartowicza *Władysław Łokietek i Kazimierz Wielki*, wyjęta ze zbioru *Ze starych zbroic* zamieszczona w podręczniku Karola Mecherzyńskiego[385]. Podmiot liryczny — opowiadacz — zaczyna swoją historię w poetyce bajki: „Kędy po Polsce oko zwrócę,/ Gdzie się po dziejach myślą rzucę,/ Tam w lasach wnet się okiem zetka,/ Ony maluchny duch Łokietka"[386], i konsekwentnie zmierza do ujawnienia myśli przewodniej utworu — prawdy o scalaniu podzielonego i skłóconego narodu, jego integracji politycznej i geograficznej, udowadniając tym doniosłą w dziejach narodu rolę Władysława Łokietka: „już mocnym mieczem spod swej strzechy,/ One zdradliwe pędzą Czechy,/ Już mu się mocne zamki zdadzą,/ Już cała Polska mu pod władzą,/ Rozdarta wrogiem a niezgodą; / A on granice onej ściąga/, Aż się te srebrne rzeki zwiodą,/ Aż się ten łańcuch gór posprząta"[387]. Prosta konstrukcja utworu: jasne argumenty, rytmiczność, stylizacja na ludową opowieść, rymy parzyste, żeńskie, świadczą o dydaktycznej przystępności tekstu i przekonują uczniowskiego odbiorcę do właściwej interpretacji — pozytywnej oceny działań wybitnego króla. W podobnym stylu (ludowej opowieści) utrzymane jest kolejne w szkolnym podręczniku poetyckie opowiadanie o Kazimierzu Wielkim. Zestawienie znamienitych postaci dziejów Polski ma wydobyć kontrast charakteru ich rządów — Łokietek jest „królem walczącym", Kazimierz Wielki — „pracu-

ganizator kraju — ojciec ludu, karciciel gwałtowników, wytrwały w swych postanowieniach — mąż niezależnego sądu, a zresztą człowiek, podległy namiętnościom i smutny władca, dźwigający w swej głowie od lat młodocianych wróżbę skonu bez prawego następcy. Dzieło to, obok innych zalet, zdobiących większość prac genialnego autora, cechuje pomyślana szczęśliwie symetria. Składa się ono z »prologu« i ośmiu »ksiąg« opatrzonych następnymi tytułami: *Margareta*, *Wiaduch*, *Baryczka*, *Biczownicy*, *Rokiczana*, *Estera*, *Borkowicz*, *Król chłopów.* Każda z części, stanowiąc odrębną do pewnego stopnia powiastkę, wchodzi organicznie w skład wielkiej, czterotomowej całości. Wszystkie mają wspólne ognisko i przystają do siebie, jak wycinki jednej kuli. W każdej z siedmiu pierwszych ksiąg, oprócz głównego bohatera, występuje specjalny, epizodowy działacz, którego charakterystyką autor pilnie się zajmuje. Ostatnia jest rodzajem syntezy i epilogu artystycznego". Zob. *idem*, *Teoria poezji polskiej z przykładami w zarysie popularnym analityczno-dziejowym*, Petersburg 1899, s. 274–275.

[385] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 123–126.

[386] *Ibidem*, s. 128.

[387] *Ibidem*, s. 124.

jącym". Historia „króla chłopów" już na początku odsyła młodego czytelnika do kontekstów wiejskich, uwypuklając jego szczególne cechy: prawdziwego, dobrego gospodarza narodu i zaufanego władcy: „Hej ty Kazimierzu, kmieciu wdały,/ Pomiędzy ludem posiwiały,/ Czemuś ty wielki, czem nie inny,/ Królu ty kmieci, królu gminny,! Aniś ty świata nie opłynął,/ Ani ty mieczem, nie zasłynął/, I żyłeś jeno jak mieć prawy./ Wciąż dobrotliwy, wciąż łaskawy./ Ot cała twoja wielkość na tem./ Żeś był ubogich ludzi bratem"[388]. Konfrontacja wielkich mężów, analiza porównawcza strategii władzy, zderzenie charakteru rządów królów i ich zachowań wobec narodu stanowią doskonały pretekst do dyskusji interpretacyjnych w szkolnej rzeczywistości polonistycznej. Zamieszczone w podręcznikach teksty Lenartowicza, ze względu na specyficzny rodzaj obrazowania poetyckiego wyjętego z ballady, a odwołującego się na poziomie poznawczym do historycznej powiastki, są wyzwaniem dla dziecięcego odbiorcy. Intencją autora było jednak pokazanie trudnej w historycznej ocenie sytuacji: potomni nie utrzymali zdobyczy obu królów, ich poświęcenie nie wytrzymało próby czasu, kolejne wieki odkryły dziejowe zniszczenia i błędy późniejszych pokoleń — stąd pytanie o sensowność działań jako problem do szkolnych rozważań. „Coś nam zostawił, coś zbudował,/ To czas zepsował, wróg zepsował,/ Który z wichrami w Polsce wichrzy;/ Z Kaźmierzowego niegdyś grodu,/ U onej modrej Wisły brodu,/ Gruz jeno z białych został spichrzy./ A wieża, co tam dniem a nocą/ Strzegła żeglarskie zbóż komiegi,/ Dziś nad samotne sterczy brzegi/, Wrzkomo badając się: a po co?"[389].

I choć konkluzja płynąca z obu utworów jest jasna i czytelna — obaj królewscy bohaterowie są idealnym wzorem do naśladowania — to jednak stylistyka i konwencja tych poetyckich wypowiedzi, szczególnie zakończenie mówiące o narodowych zgliszczach, skłania do polemik i refleksji nad sensem ludzkich działań.

W szkolnym procesie demokratyzacji czytankowych bohaterów nie może zabraknąć oczywiście postaci Tadeusza Kościuszki. Skotnicka zauważa:

> Kościuszko w XIX-wiecznej powieści historycznej dla dzieci i młodzieży zajmował miejsce znacznie skromniejsze niż książę Józef […] być może, że na takim układzie pozycji dwóch bohaterów narodowej legendy zaważył elitaryzm XIX-wiecznej literatury dla młodych czytelników. Poniatowski należał do najwyższych kręgów społecznych, był też bohaterem dużo efektowniejszym od skromnego Kościuszki[390].

Początkiem szkolnego kultu naczelnika w Galicji staje się setna rocznica powstania 1794 roku. Wychodzi wtedy drukiem jedna z pierwszych czytanek na temat wodza spod Racławic. Kościuszko — *Gwiazda narodu i całej ludzkości*[391] — jako przedstawiciel chłopów był bohaterem, którego czyny odpowiadały demokratycznym tendencjom zaczynającym pojawiać się w szkołach. Literacka kreacja

[388] *Ibidem*, s. 125.

[389] *Ibidem*, s. 126.

[390] G. Skotnicka, *Dzieje piórem…*, s. 158.

[391] F. Kozdraś, *Gwiazda narodu polskiego i całej ludzkości w 100-letnią rocznicę powstania Kościuszki*, Cieszyn 1894.

postaci odtwarza model gospodarza cechującego się słowiańską prostotą, łagodnego i prawego, na przykład w przedrukowanym do szkolnych podręczników liryku Wincentego Pola *Kopiec Kościuszki*[392]. Znacznie bardziej rozwinął demokratyczną myśl Kornel Ujejski w utworze *Pogrzeb Kościuszki*, przedrukowanym w szkolnym podręczniku Antoniego Mazanowskiego w 1914 roku. Myślą przewodnią utworu jest solidaryzm i współpraca klas społecznych budujących grób Kościuszce „pany i kapłany, chłopi i wojacy/ wszyscy razem, wszyscy równi, zmieszano a tłumnie/ Jak przykazał duch miłości"[393]. Lud ma w niej miejsce nadrzędne. Kwintesencją rozumowania autora staje się pośmiertny wjazd naczelnika na Wawel — narodowego bohatera w sukmanie, który „(s)kruszy(ł) posągi królów".

Do galerii heroicznych postaci eksponowanych w podręcznikach drugiej połowy XIX wieku należą także bohaterowie legend. Legenda jako gatunek łączący treści prawdziwe i fantastyczne i odwołujący się do zasady „to co winno być przeczytane" (łac.) mieściła się znakomicie w poetyce szkolnych rozważań: odwoływała się do gotowych wzorców postaci, często świętych, apostołów i męczenników i w tym przypadku jako gatunek hagiograficzny prezentowała „zasłużonych krzewieniu wiary chrześcijańskiej", ale także przedstawiała bohaterów historycznych[394]. Z perspektywy dydaktycznej warto zwrócić uwagę na jej fabularyzowaną narracyjną strukturę — często prozatorską (ale także poetycką). Dzięki takiej strukturze tekst legendarny poddawał się świetnie szkolnej obróbce: opowiadaniu, streszczaniu, układaniu planu wydarzeń, charakterystyce wyróżniającej się postaci (często tytułowej). W drugiej połowie XVIII wieku do legendarnego materiału dołączono także podania ludowe. Ze względu na ich cechy: cudowną interwencję sił nadprzyrodzonych, czytelną kompozycję, jasną poetykę wypowiedzi oraz moralne pouczenie — prezentowany w opowieściach bohater stawał się gotowym wzorem do naśladowania[395], toteż taki materiał pojawiał się w szkolnych podręcznikach.

Bogato prezentuje się w podręcznikach zbiór legend i podań wyjętych z kronik średniowiecznych (między innymi Jana Długosza, Marcina Kromera, Marcina Bielskiego, kroniki ruskiej Nestora) zaadaptowanych na potrzeby szkoły i przełożonych przez między innymi Karola Mecherzyńskiego czy Jana Wagilewicza. Należą do nich zakorzenione już w dziecięcym obiegu czytelniczym rodzime postaci wpisane w prapoczątki dziejów Polski: Lech, Czech i Rus, Krakus, Wanda, Popiel, ale także wybitne persony historii naszych wschodnich i zachodnich sąsiadów: Oleg — wielki książę ruski, Olga — wielka księżna ruska, syn jej Świętosław czy Leopold — pierwszy margrabia austriacki z domu Babenbergów[396].

---

[392] K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 1, Lwów 1882.

[393] A. Mazanowski, *Wypisy na klasę…*, s. 122–124.

[394] *Legenda*, [hasło w:] *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 271.

[395] *Ibidem*.

[396] [b.a.], *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 1, Lwów 1882, s. 23– 43.

Ubogo reprezentowany jest natomiast w szkolnym obiegu polonistycznym Józef Ignacy Kraszewski jako autor powieści historycznych. Choć wydaje się, iż ze względu na dynastyczną koncepcję dziejów narodowych, przedstawianą między innymi ze względu na wyraziste postaci władców, mógł w podręcznikach szkolnych się znaleźć [popularne czytelniczo stały się na przykład *Wizerunki książąt i królów polskich* (1888)][397]. Mimo dominacji elementów biograficznych Kraszewski ukazywał szerokie tło społeczne epoki, codzienność i obyczaje — co nadawało się znakomicie do kształcenia polonistycznego. Jak zauważa Wincenty Danek:

> Chronologiczny kościec dynastii i panujących, głębokie przeświadczenie o podstawowym znaczeniu siły państwa i jego zawartości w procesie dziejowym, o znaczeniu korony jako symbolu władzy i jej jedności — nie przeistoczyły cyklu w opowieść o losach panujących dynastii i w zbiór życiorysów królów oraz książąt. Kraszewski dopatruje się w dziejach jednego ciągu walk o władzę i koronę […] [Z jednej strony] w przekroju dziejowym dał zarys sił konstruktywnych, scalających terytorium i siły państwa, tj. zarys działalności dzielnych władców, wodzów i mądrych polityków, [z drugiej] — próbował odtworzyć mechanizm kontrakcji sił destruktywnych, rozbijających jedność organizmu państwowego i jego autorytetu wewnętrznego oraz stosunku do sąsiadów [pokazując] między innymi partykularne, rodowe interesy możnowładztwa świeckiego i duchownego[398].

Krytyka zarzucała Kraszewskiemu zbyt pesymistyczną wizję dziejów narodu, wymieniając takie kwestie, których unikał Sienkiewicz w budowaniu „dziejowego optymizmu", co stało się kwintesencją jego sukcesów czytelniczych. Oto najważniejsze cechy historycznego pisarstwa Kraszewskiego: antymagnackie i antygermańskie idee główne koncepcji dziejów, „przeczernianie historii narodu i brak obiektywizmu, wynikający z predylekcji do wyszukiwania spraw wstydliwych, błędów, a nawet zbrodni, z równoczesnym pomijaniem chwil wielkich i wzniosłych", deheroizacja przeszłości, „[brak] gloryfikacji podbojów oręża i wielkich zwycięstw militarnych"[399], a więc takie elementy, które podtrzymywałyby optymizm dziejowy i pomogły przetrwać w niewoli, czego oczekiwał przecież młodociany czytelnik i polska szkoła. Wszystkie wymienione tu cechy spowodowały, iż Kraszewski nie zaistniał w szkolnych podręcznikach jako autor powieści historycznych.

F. Wydarzenia (bitwy, ceremonie koronacji)

Do najpopularniejszych w edukacji polonistycznej i historycznej XIX wieku scen batalii w historii Polski zaliczyć należy zwycięską bitwę pod Grunwaldem. Słynne wydarzenie z 1410 roku wpisane w dzieje długiego konfliktu polsko-krzyżackiego, barwne losy małżeństwa Władysława Jagiełły i młodej królowej Jadwigi,

[397] Pisarz wyróżnił się natomiast jako autor powieści ludowych oraz obrazków krajobrazowych wyjętych ze *Wspomnień z podróży.*

[398] W. Danek, *Matejko i Kraszewski. Dwie koncepcje dziejów Polski*, Wrocław 1969, s. 76–77.

[399] *Ibidem*, s. 78.

skomplikowane relacje dwóch państwowości i problemy unii polsko-litewskiej, proces chrystianizacji Litwy, popularność i wyjątkowość postaci Zawiszy Czarnego — wybitnego rycerza polskiego średniowiecza — nadawało się znakomicie do szkolnych, patriotycznych interpretacji polskich dziejów. Wszystkie te elementy spajające opowieści skoncentrowane wokół Grunwaldu miały wprowadzić ucznia zaborowej szkoły w atmosferę właściwej oceny skomplikowanej przeszłości ojczyzny. Grunwald stał się świętością — *sacrum* edukacji historycznej całego społeczeństwa polskiego XIX wieku, był tematem głównym wielu utworów literackich, tłem, kontekstem i przyczynkiem do opisu polskiego średniowiecza, także pretekstem do przedstawienia wielkich królów znamienitej dynastii Jagiellonów, a co za tym idzie — świetnie realizował zasadę optymistycznego porządku historycznych dziejów Polski. Zwycięska bitwa pod Grunwaldem jako temat literackiego dzieła pojawiła się między innymi w utworach Jadwigi Papi (*Litwinka*, w zbiorze *Z przeszłości*, 1882; *Z czasów Jadwigi i Jagiełły*, 1907; *Kara boża*, 1898), Michaliny Zielińskiej (*Giermek Zawiszy Czarnego*, 1905), Walerego Przyborowskiego (*Grunwald*, 1909), Zuzanny Morawskiej (*Na zgliszczach Zakonu*, 1902) i oczywiście Henryka Sienkiewicza (*Krzyżacy*).

Czytankowa wersja słynnej bitwy opatrzona w podręczniku tytułem *Dwa miecze* odsyła młodego czytelnika do znanej z historiografii polskich dziejów sceny wręczenia przez Krzyżaków polskiemu królowi mieczy, które miałyby pomóc mu zwyciężyć[400]. Opowieść Karola Szajnochy realizuje cel poznawczo-kształcący między innymi dzięki klarownej konstrukcji wypowiedzi oraz wyrazistej postaci króla Władysława Jagiełły. W części pierwszej, wprowadzeniu, omawia autor przyczynę konfliktu polsko-krzyżackiego, pisze o sprowadzeniu Krzyżaków do Polski, o wspólnych polsko-litewskich przygotowaniach do bitwy, informuje o liczebności armii i bitewnych strategiach: o rozmieszczeniu wojsk. W kolejnej partii tekstu, stopniującej napięcie opisywanych wydarzeń, Szajnocha przestawia stan oczekiwania na bitwę: „dzień po dniu upływał, a żadna strona nie śmiała rozpoczynać bitwy. Tymczasem upał lipcowy coraz więcej dokuczał Krzyżakom, zwłaszcza że na otwartych polach i wzgórzach nigdzie nie mieli cienia. Postanowili tedy wyzwać Polaków do walki"[401], a następnie przechodzi do punktu kulminacyjnego opowieści — przybycia posłów krzyżackich z mieczami i ich wezwaniem do bitwy. Istotnym kontekstem z punktu widzenia dydaktyczno-moralnych wskazań zamieszczonego w podręczniku fragmentu dzieła Szajnochy będzie tu oczywiście tło religijne. Siła modlitwy Jagiełły, rozsądek i mądrość władcy wyrażająca się pokorą pobożnego króla stają się niejako „religijnymi argumentami" w starciu z krzyżackimi posłami: „pomocy nie szukamy u nikogo innego, jak tylko u Pana Boga — [mówi król] […] Miejsca bitwy oznaczyć nie możemy, gdyż Bóg jedynie

[400] F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V]…

[401] *Ibidem*, s. 79.

zna i wytycza plac boju. On go Wam i nam już oznaczył"[402]. W opowieści przeznaczonej dla młodych czytelników dodatkową, „czarodziejską" wręcz, moc ma także śpiewana wspólnie pieśń religijna *Bogurodzica* — ona jednoczy rycerzy i pomaga zwyciężyć. Dydaktyczna konkluzja historycznego obrazka zmierza już do statystycznych zestawień „po bitwie", które same w sobie stanowią o chwale polskiego zwycięstwa:

> poległo nieprzyjaciół czterdzieści tysięcy, a pomiędzy nimi był sam mistrz wielki i najprzedniejsi z zakonnych rycerzy; reszta poszła w rozsypkę lub dostała się do niewoli. Nasi [!] zdobyli 51 chorągwi i cały obóz a z nim ogromne skarby w złocie i broni[403]

oraz wprowadza optymistyczne uzupełnienie dla potomnych: „ode tego dnia nigdy już Krzyżacy do dawnej swej świetności nie powrócili"[404]. W językowej analizie podręcznikowego utworu warto jeszcze zwrócić uwagę na liczbę mnogą zaimka dzierżawczego „nasi". Forma ta ułatwia utożsamienie się dziecka-ucznia z wspólnymi patriotycznymi racjami narodu, sygnalizuje i sugeruje czytelne opozycje „my" i „oni", utrwalając obraz „złych Krzyżaków" — wrogów, podkreślając tym samym radość ze wspólnego narodowego zwycięstwa.

Kolejnym, eksploatowanym bardzo w polskiej szkole drugiej połowy XIX wieku tematem historycznym stała się obrona częstochowskiego klasztoru w czasie „potopu" szwedzkiego. Popularność tej bitwy w świadomości dziecięcego czytelnika — uczniowskiego odbiorcy — utrwalił Henryk Sienkiewicz, poświęcając jej znaczący fragment w drugiej części *Trylogii* (*Potop*) i jako odrębny passus tej słynnej powieści pojawił się on w szkolnych podręcznikach. W *Polskiej książce do czytania* autorstwa Próchnickiego i Baranowskiego nadano mu tytuł *Procesja na murach klasztornych w Częstochowie*[405]. Autorzy podręcznika uwypuklili religijny kontekst wydarzenia oraz ukształtowali obraz częstochowskiego bohatera klasztoru — księdza Kordeckiego. Podręcznikowy fragment powieści Sienkiewicza przyjmuje kształt historycznego obrazka, zostaje zautonomizowany i poddany dydaktycznej instrumentalizacji. Obraz samej bitwy i odwaga Kmicica pozostają gdzieś w tle. Na pierwszy plan wysuwa się scena nabożeństwa i procesji, która przemierza klasztorne mury. Dostojna procesja przybiera charakter religijnego rytuału, przewodzi jej sam przeor Kordecki, a elementem centralnym staje się niesiony przez niego Przenajświętszy Sakrament. Doniosłość modłów zgromadzonych wiernych w tej szczególnie podniosłej i dramatycznej chwili (przed decydującą bitwą) nadają całej ceremonii wyjątkowy nastrój. Wizualizacja opisywanej sceny: barwy i dźwięki, światło świec i blask złotej ornamentyki kościelnych rekwizytów, szeregi postaci w rozmaitych strojach: pacholęta w komżach, biali bracia zakonni, podgolone gło-

402 *Ibidem*.
403 *Ibidem*, s. 80.
404 *Ibidem*.
405 *Ibidem*, s. 128–129.

wy szlacheckie, zapłakane oblicza niewiast, długowłosi chłopi w sukmanach, małe dzieci — dziewczęta i chłopcy, są tu wielką patriotyczną metaforą integracji całego narodu, całkowitego zespolenia społeczeństwa, ludzi różnych stanów, przedstawicieli różnych pokoleń, grup, zgodnie zjednoczonych w obliczu jednego wroga. Procesja zgromadzonych rodaków wyraża wielką wolę przetrwania, a siła zbiorowej modlitwy jest oczywista — Opatrzność czuwa nad polskim narodem „I Bóg słuchał tej pieśni, tego wylania serc, tego uciekania się spod ucisków ziemskich, pod jedyną ochronę skrzydeł Bożych"[406].

Z dydaktycznego punktu widzenia warto podkreślić, iż w dziecięco-uczniowskim odbiorze cudowny obraz Matki Boskiej Częstochowskiej nazwanej Królową Polski stanowi nieodzowny wręcz element jako czytelny symbol przyszłego zwycięstwa, co umacnia zasadę patriotycznego optymizmu. Warto podkreślić oczywiście znakomity styl wielkiego pisarza, dzięki któremu nawet ten podręcznikowy fragment staje się świetnym pretekstem do edukacyjnych rozważań o wyjątkowych wydarzeniach z dziejów Polski, sile polskiego ducha, mocy Kościoła katolickiego, o niezwykłych wzorach osobowych — bohaterach godnych naśladowania.

Do kategorii szkolnych obrazków historycznych przedstawiających konkretne wydarzenie należeć będzie niewątpliwie fragment z *Potopu* Sienkiewicza zatytułowany w podręczniku *Obrona króla*[407]. Bohaterem szkolnej czytanki jest król Jan Kazimierz, który w czasie trwającej właśnie okrutnej wojny polsko-szwedzkiej przemieszcza się ze Śląska w stronę Węgier, wędrując po rodzinnej ziemi. Królowi towarzyszą jego wierni żołnierze wraz z wybitnym rycerzem Andrzejem Kmicicem. Opowieść ma charakter patriotyczny — królewski orszak, przemierzając kolejne krainy, dociera do Karpat. Tam miejscowy lud, górale, zawsze służy pomocą:

> w drodze znajdowano wszędzie pewnych przewodników z pomiędzy górali, którzy szli chętnie, skoro powiedziano, że o służbę królewską idzie. Był to bowiem lud, duszą i sercem oddany królowi, chociaż ubogi i na pół jeszcze dziki, mało albo wcale uprawą niewdzięcznej roli się nie trudniący, żyjący z chowu bydła, pobożny. Oni to pierwsi, gdy rozeszła się wieść o wzięciu Krakowa, a zwłaszcza o oblężeniu Częstochowy, do której pobożne pielgrzymki odbywać zwykli, porwali za toporzyska swych siekier i ruszyli z gór[408].

Fragment ten odsyła czytelnika do bogatego świata przyrody: dynamicznej, tajemniczej, głośnej i ciekawej kolorystycznie, odtwarza romantyczne obrazy dzikiej natury, która żyje swoim życiem, przedstawia górskie zimowe krajobrazy i dzikie, nieujarzmione przez człowieka pejzaże pełne niebezpiecznych wąwozów i skalnych urwisk. Romantyczne rozumienie natury jako dynamicznej jedności — zgodne z wizją podręcznikowego fragmentu — będzie tu nawiązywało do koncepcji Maurycego Mochnackiego, który „w pełni zaakceptował i twórczo zaadoptował do pol-

[406] *Ibidem*, s. 128.
[407] *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 4, Lwów 1888, s. 47–55.
[408] *Ibidem*, s. 48

skiej świadomości narodowej"[409] teorię niemieckiego filozofa Schellinga, według której „natura przemawia do człowieka, a także przez człowieka"[410].

Zamieszczony w podręczniku opis gór jest swoistym, kreującym niepokój „przedwstępem" do mającego nastąpić potem ważnego wydarzenia. Narracja prowadzona jest w „filmowy sposób", zgodnie z narastającym w opowieści napięciem, bo właśnie w takim niebezpiecznym miejscu zatrzymuje się królewski orszak i czytelnik domyśla się, że zaraz wydarzy się coś niebezpiecznego[411]. W opowieści dochodzi do kulminacyjnego punktu — pojawia się wróg: „Kmicic spojrzał… i dusza zatrzęsła się w nim z przerażenia. Byli to Szwedzi"[412]. Obrońca króla wraz z resztą towarzyszy z poświęceniem staje do walki i tu następuje plastyczny opis krwawej bitwy, do którego autor użył wielu czasowników podkreślających dynamikę dziejącego się zdarzenia. Ten fragment przeczy zasadom szkolnych adaptacji tekstów literackich, przeznaczonych przecież dla dziecięcego czytelnika, więc zgodnie z celem wychowawczym, uproszczone i skrócone, powinny być wolne od okrucieństw i przemocy. Natomiast on wyraźnie odsyła do naturalistycznej wręcz poetyki obrazu, epatując drastycznymi szczegółami[413].

Struktura narracji świata przedstawionego w omawianym fragmencie opiera się na krótkich, pełnych ekspresji dramatycznych dialogach, które podkreślają nerwową atmosferę i rosnące napięcie w czasie walki — „słychać w nich" szczęk broni i okrzyki rannych: „Na mękę Pana naszego! — krzyczał z rozpaczą — Tamci zaraz polegną!… Miłościwy panie, ratuj się, póki czas! Ja ich tu jeszcze zatrzymam! […] Zginę na mojej ziemi!… Puszczajcie!… — wołał król"[414]. I w takim dramatycznym dla akcji momencie na ratunek królowi i polskim żołnierzom przybywają górale. Rozgrywa się kolejny etap strasznej bitwy, w której walczące postaci: „krwawi górale" z „mściwymi siekierami", przypominające potwory, porównywane są do drapieżnych ptaków, napadają bowiem znienacka i poruszają w ogromnym pędzie:

> I w tej chwili po obu krawędziach skalistych ukazały się długowłose głowy, przybrane w okrągłe skórzane kapelusze, za nimi wychyliły się ciała i kilkaset dziwnych postaci poczęło się spuszczać w dół po pochyłościach śnieżnych. Ciemne i białe gunie, unoszące się nad ramionami, nadawały im pozór jakichś strasznych ptaków drapieżnych. Zsunęli się w mgnieniu oka; świst siekierek zawtórował złowrogo ich dzikim okrzykom i jękom dobijanych Szwedów. Sam król chciał rzeź powstrzymać: niektórzy rajtarowie, żywi jeszcze, rzucali się na kolana i wznosząc bezbronne ręce błagali o ratunek. Nic nie pomogło, nic nie wstrzymało mściwych siekier i w kwadrans później nie było już ani jednego żywego Szweda[415].

---

[409] A. Bartoszewicz, *Natura*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiej…*, (1991), s. 594. Zob. M. Mochnacki, *O literaturze polskiej w wieku XIX*, Kraków 1830.

[410] A. Bartoszewicz, *Natura…*, s. 594.

[411] *Ibidem*, s. 593–598. Zob. także A. Witkowska, *„Sławianie, my lubim sielanki"*, Warszawa 1972; M. Janion, *Natura*, [w:] *Romantyzm. Rewolucja. Marksizm*, Warszawa 1972; *eadem*, *„Kuźnia natury"*, Gdańsk 1994; M. Janion, M. Żmigrodzka, *Natura i historia*, [w:] *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978.

[412] Zob. *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 4…, s. 49.

[413] *Ibidem*, s. 51.

[414] *Ibidem*, s. 51–52.

[415] *Ibidem*, s. 53.

Szkolny fragment Sienkiewiczowskiego utworu kończy się jednak „łagodnie" i realizuje wszelkie moralno-dydaktyczne cele. Po krwawych scenach zażartych bitew przychodzi czas na wychowanie: wzruszenie czytelnika i kontekst religijny — podziękowanie za interwencję boskiej opatrzności:

> biskup krakowski podniósł załzawioną twarz ku niebu. Oto pomoc Boska! Oto Opatrzność, która czuwa nad majestatem! […] Król zaś stał wśród wiernego ludu jak pasterz wśród owiec i łzy wielkie jak perły, spływały mu po twarzy. Poczem oblicze jego rozjaśniło się, jakby jakaś przemiana spełniła się nagle w jego duszy, jakby nowa wielka myśl, z nieba rodem, zaświeciła mu w głowie, i skinął ręką, że chce mówić; a gdy się ucieszyło, rzekł podniesionym głosem tak, iż słyszał go tłum cały: Boże! Któryś mnie prze ręce prostego ludu wybawił, przysięgam ci na mękę i śmierć Syna Twego, że jemu zawsze ojcem będę! Amen! — powtórzyli biskupi[416].

Inny z tekstów, *Niespodziewana obrona*, będący fragmentem *Wspomnień Wołynia, Polesia i Litwy* J.I. Kraszewskiego[417], przyjmuje w podręczniku model powiastki obyczajowo-historycznej. Opowieść Kraszewskiego koncentruje się w zasadzie na typie kobiecej bohaterki, Beaty Dolskiej, wychowanicy księcia Konstantego Bazylego Ostrogskiego, wojewody kijowskiego i marszałka wołyńskiego. W czasie przygotowań do ślubu Beaty z księciem Sołomereckim na zamek napadają Tatarzy. Kiedy przerażeni goście modlą się, nagle odważna panna młoda samojedna decyduje się na „walkę" z wrogiem:

> wszyscy zwrócili się ku niej, a ona środkiem tłumu bieży prosto do ogromnego działa, stojącego z otwartą na dolinie paszczą. Przed nią rozwija się cały straszny obóz tatarski; do jej uszu dolatują głosy dzikie: widzi ich łuki napięte i szable błyszczące i wozy i konie i wśród tej zgrai wznoszący się namiot chana, który w blasku pogodnie zachodzącego słońca świeci się purpurą i rozsiada się z księżycem na czole, grożąc krzyżom kościołów i cerkwi. Na ten widok staje księżna Beata, patrzy długo, myśli i modli się po cichu. Wszyscy milczą, tylko stary kozak nabija działo; księżna sama niem celuje z natchnienia, wyrywa lont zapalony z rąk puszkarza, przykłada… i wystrzał głośny rozbija się w powietrzu, huczy, grzmi, a kula świszcząc leci w dolinę! Za dymem nic nie widać! Lecz wiatr zachodni rozpędza kłęby dymu. Księżna Beata klasnęła w dłonie i padła na kolana: nie ma namiotu chana; złoty księżyc leży na ziemi — obaliła go pierwsza kula… może nie kula, lecz modlitwa kobiety[418].

Historia księżny realizuje czytelny model odważnej i pobożnej bohaterki, która w imię wolności i wiary poświęca dzień swojego ślubu i przewodzi, stając się tym samym wzorem postępowania, zalęknionym mieszkańcom zamku. W tekście wyraźnie skonfrontowano islam z chrześcijaństwem. Kobieca bohaterka oprócz okazanej odwagi i spektakularnego czynu wierzy także w siłę swej modlitwy. Ów chrześcijański model życia a jednocześnie samodzielność i wiara we własne siły współgrał z kształtowanymi przez zaborową szkołę popowstaniową światopoglądem i przekonaniami uczniowskiego odbiorcy.

---

416 *Ibidem*, s. 54.

417 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, kl. VII, t. 3, Lwów 1893, s. 123–126.

418 *Ibidem*, s. 126.

Do grupy tekstów z pogranicza obrazków obyczajowo-historycznych należeć będzie *Koronacja królowej Jadwigi* — fragment historycznej rozprawy Karola Szajnochy *Jadwiga i Jagiełło*[419].

Autor wielu teksów przedrukowanych w szkolnych podręcznikach, pisarz i historyk związany z Galicją — urodził się w Komarnie koło Samborza, ukończył gimnazjum w Samborze oraz uniwersytet lwowski. Jako dramaturg (Orgelbrand w swej *Encyklopedii powszechnej*[420] gatunek, który uprawia Szajnocha, określa mianem poezji dramatycznej) wydał między innymi *Stasio* (w dziełku zbiorowym *Gołąb pożaru*, 1843), *Panicz i dziewczyna*, *Maryna Mniszchówna* (1841), *Jerzy Lubomirski* (Lwów 1850), *Jan III w Tumie* (Lwów 1848). Jednak to nie literackie jego utwory zwróciły uwagę krytyków. Dopiero wnikliwe i analityczne piśmiennictwo historyczne wzbudziło zainteresowanie ich i odbiorców, a głównie prace *Bolesław Chrobry* (Lwów 1848) oraz *Pierwsze odrodzenie się Polski 1279–1333*. Do wybitnych dzieł badacza należą także napisane plastycznym językiem z werwą, pełne historycznych szczegółów natury obyczajowej, budujące barwny i różnorodny obraz dziejów Polski *Szkice historyczne* (Lwów 1854, 1857, 1869) oraz wykreowane „w stylu malarstwa Matejki" wyjątkowe dzieło *Jadwiga i Jagiełło* (1855, 1861) — wierne źródłom studium średniowiecza i konfliktów polsko-krzyżackich. Często zarzucano, co prawda, Szajnosze, idealizowanie przeszłości Polski, jednak rozprawa *Dwa lata dziejów naszych 1646 i 48* (Lwów 1865–1869) jest już wyrazem krytycznego i analitycznego podejścia historyka, pokazuje rozkład organizmu Rzeczypospolitej w czasie trudnych i okrutnych wojen kozackich[421].

Bernard Kalicki, jeden z współpracowników Szajnochy, napisał w „Przeglądzie Polskim":

> W podobnym stosunku, jaki łączy *Lechicki początek Polski* z *Bolesławem Chrobrym*, pozostają dalsze dwa dzieła Szajnochy, mianowicie *Odrodzenie się Polski* i *Jadwiga i Jagiełło.* Przedstawiają one początek i zakończenie najpiękniejszej i najważniejszej epoki dziejów polskich, epoki organizacji Rzeczypospolitej. Bolesław Chrobry założył Polskę; Łokietek, Kazimierz Wielki i Jadwiga z Jagiełłą ugruntowali ów gmach polityczny, który pod godłem jednej wspólnej ojczyzny zawarł dzieje Polski, Litwy i Rusi. Myśl tę rozwija Szajnocha w obu dziełach… *Odrodzenie się Polski* przedstawia nam pierwszy ustęp epoki organizacyjnej — *Jadwiga i Jagiełło* jej ustęp trzeci i ostatni. Ustępu średniego, dziejów Kazimierza Wielkiego brakuje w tej wspaniałej trylogii[422].

„Można by dodać — uważa Stefan M. Kuczyński we wstępie do *Jadwigi i Jagiełły* — iż popularność Szajnochy w jakiejś mierze przypominała na niwie historii po-

[419] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 69–71.

[420] Zob. *Encyklopedia powszechna*, S. Orgelbrand, t. 14, Warszawa 1903, s. 222; także J.G. Krajewski, *Karol Szajnocha. W setną rocznicę urodzin 1818–1918*, Lwów 1918.

[421] Pośmiertne wydanie pisma Szajnochy stało się świadectwem uznania pracy wielkiego historyka. Dzieła badacza ukazały się staraniem „Tygodnika Ilustrowanego", opublikowano je w dziesięciu tomach w latach 1876–1878. Zob. *Encyklopedia powszechna.*

[422] B. Kalicki, *Karol Szajnocha*, „Przegląd Polski" 1869, z. 7, s. 75, 81. Zob. S.M. Kuczyński, *Wstęp*, [w:] K. Szajnocha, *Jadwiga i Jagiełło 1374–1413. Opowiadanie historyczne*, t. 1–2, Warszawa 1974, s. 26.

pularność H. Sienkiewicza na niwie literackiej", a według krytyków: „Żadne dzieło w Galicji nie miało takiego pokupu, jak… *Jadwiga i Jagiełło…* Szajnocha urokiem opowieści historycznej, na ściśle naukowym gruncie opartej, budził zamiłowanie historii w szerokich kołach czytelniczych", a „dzieło [to] podniosło sławę autorską Szajnochy do zenitu i stale utrwaliło w świecie naukowym i czytelniczym"[423].

Warto pamiętać, iż Szajnocha przygotowywał się i pisał swe dzieło o konfliktach z Krzyżakami, gdy nie opublikowano jeszcze żadnej naukowej historiografii na temat najtrudniejszych lat owego konfliktu, czyli 1409–1411. Dla historyków badaczy jedynym źródłem były wtedy kroniki Długosza. Sam Szajnocha jednak, konfrontując dane, sięga i do innych publikacji. Studiuje na przykład polskich autorów złotego wieku (między innymi Górnickiego, Orzechowskiego, Sarnickiego, Wapowskiego) oraz niektóre kroniki pruskie. Mimo żmudnych badań w dziele historyka dostrzeżono jednak wiele nieścisłości:

> Szajnocha zbyt zawierzył kronikarzom krzyżackim, Długoszowi i niektórym latopisom ruskim, tendencyjnie opisującym prostactwo i ubóstwo Litwinów[424] […] [i miał] mylne przekonanie o zupełnym prymitywie i dzikości życia litewskiego pod koniec XIV wieku, o słabym zaludnieniu Litwy właściwej, która miała być jakoby puszczą, krajem ubogim rolniczo, żyjącym głównie z hodowli bydła i zbieractwa leśnego, krajem, w którym zimy trwały po dziewięć miesięcy[425].

Tymczasem jak informują inne źródła: „bezludne puszcze były tylko na pograniczu krzyżackim", Wilno było świetnie rozwijającym się miastem („nie było tylko rozległą, drewnianą wsią dookoła trzech zamków"), „Litwa posiadała własne srebrne pieniądze, a urzędnicy litewscy umieli pisać"[426]. Kontrowersyjne były także, przyjęte częściowo przez Szajnochę, Długoszowe oceny samego Jagiełły:

> Jagiełło był zawsze obcym poganinem […] barbarzyńcą litewskim, małego serca, ociężałego umysłu, rozumowo niedojrzałym, moralnie leniwym, prostakiem i analfabetą, […] który ośmielał się mieć własne koncepcje polityczne, niekiedy całkowicie sprzeczne z dążeniami polskich możnowładców i czczonej przez Długosza Jadwigi[427].

Niewiele z tych trudnych kwestii dotyczących prawdy historycznej o realiach życia na Litwie w czasach średniowiecza zaistniało w szkolnych wypisach. Do podręczników wybrano natomiast zamknięte partie tekstu wskazujące na elementy rodzime oraz wyróżniono postać polskiej królowej. Zwarta kompozycja podręcznikowego wyimka z rozprawy *Jadwiga i Jagiełło — koronacja królowej Jadwigi*, sprawozdawczo-kronikarska narracja, bogaty kontekst historyczny tego wielkiego wydarzenia, będący swoistym wprowadzeniem do opisu samej ceremonii koronacji nadają szkolnemu fragmentowi istotny, poznawczy i kształcący, wymiar. Szcze-

423 W. Zawadzki, *Pamiętniki życia literackiego w Galicji*, Kraków 1961, s. 145, 148.
424 S.M. Kuczyński, *Wstęp*…, s. 30.
425 *Ibidem*, s. 29.
426 *Ibidem*, s. 30, 32. Por. także J. Ochmański, *Historia Litwy*, Wrocław 1967, s. 53.
427 S.M. Kuczyński, *Wstęp*…, s. 32.

gólnego znaczenia nabiera jakość stylistyczna wypowiedzi historyka i znakomite wyczucie języka, co zauważył Józef Chociszewski:

> Główną zaletą Szajnochy jest obok ścisłości historycznej nadzwyczaj piękne, powabne opowiadanie, które sprawia, że prace jego czytają się z takim zajęciem, jakby to były najpiękniejsze powieści. Język Szajnochy jest prześliczny. Przy tym nasz historyk szuka wszędzie wyższej, przewodniej myśli[428].

We wstępie do owego fragmentu podkreśla się przyjazne w dziejach Rzeczypospolitej relacje polsko-węgierskie, uwzględnia, co ciekawe z historycznej perspektywy, rolę „korony męskiej i żeńskiej" czy niebagatelne, jak na owe czasy, kulturowe i polityczne znaczenie miasta Krakowa (albowiem tu, a nie w Gnieźnie odbywa się koronacja):

> Jakoż, odraczając na później sprawę zaślubienia Jadwigi, postanowiono ją przede wszystkim ukoronować w Krakowie i podobnie jak się stało z jej siostrą na Węgrzech, koronować ją pod męskim mianem króla polskiego. Brakowało wprawdzie męskiej ku temu korony Bolesławów, którą król Ludwik po koronacji uwiózł z sobą do Węgier, a której Jadwiga nie przywiozła do Polski — lecz gorąca chęć panów polskich uzupełniła wszelki niedostatek obrzędowy. Uznano dawną koronę żeńską, służącą do koronowania małżonek królewskich, a przeto bez obawy pozostawioną niegdyś przez Ludwika w skarbcu królewskim, za dostateczną do koronacji króla polskiego[429].

Właściwą część opowieści zajmuje szczegółowy opis ceremonii koronacji, w której istotne znaczenie mają biorące w niej udział wyjątkowe postaci świeckie i religijne strony polskiej i węgierskiej:

> Zgromadzili się dnia tego z rana w zamku krakowskim wszyscy dostojnicy koronni, przedniejsi panowie krajowi i obcy, tak świeccy, jak duchowni. W niemałej ich liczbie odznaczał się przybyły z Węgier przewodnik i doradca Jadwigi, arcybiskup strygoński i legat papieski, tudzież kardynał Dymitr, mający w swym towarzystwie czanadzkiego biskupa, Jana. Duchowieństwu polskiemu przodowali arcybiskup gnieźnieński, Bodzanta, i tak zwany m a ł y b i s k u p krakowski, Jan Radlica[430].

Koronacyjny orszak postępujący w stronę katedry jest imponujący, wyróżniają się w nim nie tylko osoby, lecz także bezcenne królewskie insygnia i rekwizyty: „dostojnicy koronni z oznakami władzy królewskiej […] koronę niósł kasztelan, berło wojewoda krakowski, jabłko i Szczerbiec inni wojewodowie"[431]. Oczywiście postacią centralną jest w tej opowieści sama królowa — wyjątkowa, bo młoda (czternastoletnia) i piękna, otoczona „niewiastami dostojnymi", prowadzona w blasku świec, które płoną po obu stronach orszaku. Postać Jadwigi przed koronacją jest wystylizowana na świętą („pod baldachimem złocistym […] w kapłańskiej albie, tunice, dalmatyce, w sandałach złocistych, w kapie, czyli w płaszczu królewskim z rozpuszczonymi włosami") i dostojnie zmierza w stronę ustawionego na środku

428 J. Chociszewski, *Piśmiennictwo polskie w życiorysach*, Poznań 1882, s. 214.
429 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią…*, s. 70.
430 *Ibidem*.
431 *Ibidem*.

kościoła królewskiego tronu. Religijna doniosła oprawa ceremonii nadaje wydarzeniu charakter wyjątkowy (modlitwa, przysięga, przyjęcie komunii), a sam moment włożenia korony na głowę młodej królowej odbywa się przy akompaniamencie trąb i fletni. Szajnocha, co istotne w dydaktycznych wskazaniach, opisuje proces koronacji w chronologicznym porządku i dzieli swoją opowieść na trzy części (wprowadzenie — kontekst historyczny, część właściwa — opis orszaku zmierzającego do kościoła, zakończenie — uroczysta komunia święta i hołd wiernych złożony nowej królowej). Dzięki takiej kompozycji (konstrukcji) wypowiedzi szkolny odbiorca realizuje właściwe cele poznawcze, w narracji historyka wyróżniona zostaje bowiem nie tylko postać królowej (w tym zwraca się szczególną uwagę na jej węgierskie pochodzenie), ale także wyjątkowe miejsce (krakowska katedra).

Zauważmy, iż ukazanie rzeczywistości w czytankowych historiach tkwi nie tylko w sile przekazu słownego, ale także w elementach opisu rytuału, obrazu, konkretnej sceny. Ten szczególny rodzaj obrazowania można odnaleźć właśnie w scenach przedstawiających ceremonię koronacji. Choć w tekście brakuje ilustracji, autor maksymalnie wizualizuje zdarzenie, opisuje ze szczegółami kontekst towarzyszący słowom: barwy, rekwizyty, dźwięki, stroje, kreśli układy przestrzenne, co nadaje opowieści charakter zjawiska z kręgu „kultury obrazkowej", i zwraca uwagę na elementy opisu pozawerbalnego. Odbiorca nie tylko czyta, ale także widzi i słyszy całą historię. Wyjątkowa plastyczność przedstawień świata w utworach Szajnochy koresponduje w jakimś stopniu (jest nawet odbiciem) z *Bitwą pod Grunwaldem* Jana Matejki[432]. Władysław Nehring napisał, że „jest on [Szajnocha] pierwszy, który dzieje obrabiał w artystyczny sposób, układając najdrobniejsze szczegóły w pięknie wykończone obrazy"[433].

Powołujemy się tu także na współczesne badania Wojciecha Głodowskiego *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*[434], który charakteryzuje między innymi komunikacyjne komponenty ubioru, współzależność ubioru i osobowości, komunikacyjną funkcję otoczenia czy aranżację przestrzeni. Elementy wskazane przez Głodowskiego jako konstytutywne w kreacji artystycznej obrazu literackiego odnaleźć można w pisarstwie Szajnochy.

---

[432] Zob. M. Treter, *Jan Matejko*, Lwów 1939, s. 211, cyt. za: J. Pacławski, *Twórczość literacka Karola Szajnochy*, Wrocław 1978, s. 19.

[433] W. Nehring, *Kurs literatury polskiej*, Poznań 1966, s. 267. Zob. J. Pacławski, *Twórczość literacka….*, s. 19.

[434] W. Głodowski, *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999, s. 192, 159, 167. O wizualizacji tekstów literackich pisze także przekonująco Justyna Bajda w rozprawie *Poeci — to są słów malarze. Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski* (Wrocław 2011), uwzględniając między innymi elementy konstruujące plastyczny opis: barwy (harmonijne, kontrastowe, monochromatyczne lub wielobarwne), kompozycja — dynamiczna lub statyczna („kurtynowa" jak w teatrze, otwarta, horyzontalna, panoramiczna, centralna), linie opisu, kształt (forma), światło i światłocień, faktura (materiału: błyszczące lub szorstkie). Zob. wykorzystanie horacjańskiego toposu *ut pictura poesis* (malarskość poezji — literatury), o którym pisze H. Markiewicz, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1996; także W. Olkusz, *Z pozytywistycznych zbliżeń…*

W podobnej konwencji utrzymany jest obrazek historyczny Karola Szajnochy *Koronacja Władysława Łokietka* zamieszczony w podręczniku F. Próchnickiego i B. Baranowskiego[435]. Wyeksponowano tam postać dyplomatycznego króla i skonstruowano portret dobrego gospodarza. Opowieść zaczyna się od wyjaśnienia skomplikowanego historycznego kontekstu koronacji Łokietka. Kontekst ów nawiązuje do walk, jakie toczyli między sobą książęta śląscy i biskupi krakowscy, rycerskie możnowładztwo na Pomorzu i miejskie możnowładztwo w Krakowie[436]. Władysław I Łokietek, bohater szkolnej czytanki:

> zabrał się […] jako dobry gospodarz do oczyszczenia Polski z drzazg dawnego bezrządu, z mnogich drużyn zbójeckich, z siedlisk opryszków, których teraz za staraniem królewskim zaczęto tępić powszechnie bronią uchwał publicznych, jako też bronią miecza i ognia. A kiedy wreszcie i tego dokonał, wtedy w schludnie umiecionym domu postanowił Łokietek dostatecznie już utwierdzoną władzę królewską ustroić przynależną jej ozdobą korony, postanowił uwieńczyć swe dzieło uroczystym obrzędem koronacji[437].

Sprawność w kreowaniu postaci, ich sugestywny opis oraz umiejętność budowania realiów epoki z wielką dbałością o szczegół, podsumował następująco Aleksander Brückner:

> Czym się Siemieński stał dla historii literatury, pozbawiwszy ją pedanterii, drobiazgowości, sam jednak nie skąpiący sił dla wydania całości, tym został dla historii narodowej Karol Szajnocha […]. Szkice jego krótsze i dłuższe, i dzieła nawet wielotomowe (*Jadwiga i Jagiełło*, *Dwa lata dziejów naszych*) są rzeczywiście opowiadaniami, czyta się je jak romans historyczny, wprowadzający w epokę samą, między ludzi średniowiecznych czy na dwory polskich królewiąt, rozwiązują zagadkę czy nieporozumienie historyczne (o brodach krzyżackich, które z buńczuków urobiono itd.), wytaczają ciekawą kwestię, zapoznają się z sympatyczną lub znakomitą osobistością. Pod jego piórem nabierają te postaci nowego życia; on wmyślił się w nie i odczuć je umie barwnie, zajmująco wyłożyć, co ze źródeł wykombinował[438].

Do „koronacyjnej serii" czytanek należy także powiastka obyczajowo-historyczna Juliana Bartoszewicza (1821–1879) *Koronacja Anny Jagiellonki i Stefana Batorego*[439], utrzymana w konwencji moralno-dydaktycznej. Powagi wydarzeniu dodaje małżonka króla — przygotowywana także do koronacji. Tekst ma charakter poznawczo-wychowawczy, wypełniony jest licznymi informacjami, związany-

[435] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 21–22.

[436] O próbie zjednoczenia Polski przez Władysława Łokietka, skomplikowanej sytuacji politycznej i administracyjnej rozbitej Polski, rywalizacji książąt poszczególnych dzielnic, wyróżniającej się roli Krakowa oraz walce Łokietka z wpływami czeskimi w Polsce pisze Jerzy Wyrozumski w *Dziejach Polski Piastowskiej (VIII–1370)*, [w:] *Wielka historia Polski*, t. 2, red. S. Grodziski, J. Wyrozumski, M. Zgórniak, Kraków 1999, s. 249–252, 255–257, 261–264.

[437] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl VI]…, s. 21.

[438] A. Brückner, *Dzieje literatury polskiej w zarysie*, t. 2, Warszawa 1908, s. 215.

[439] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. VII], Lwów 1893, s. 176–181.

mi z wyjątkową ceremonią, odwołuje się do wielu detali: wystroju kościoła, ubioru zgromadzonych gości, rekwizytów wymaganych w rytuale uroczystości:

> Dalmatyka [króla] była haftowana złotem, bogata, starodawna, bo już nie do jednego obrzędu koronacyjnego służyła; święta, bo w niej Jagiellonowie chodzili. Na głowie miał król czapkę książęcą, czerwoną z perłami, aksamitną, sadzoną w klejnoty na krzyż. Obok niego leżały oznaki dostojności królewskiej, dwa berła, dwa jabłka, miecz i korony, a na straży przy tych klejnotach najdostojniejsi senatorowie. Była tam i królowa, ubrana wspaniale w piękną, białą szatę powłóczystą[440].

Kompozycja opowieści jest klarowna — uwzględnia kilka ważnych scen, które układają się w konsekwentną i logiczną, ważną dla uczniowskiego odbiorcy, całość. Część pierwsza poświęcona jest opisowi kościoła katedralnego, w którym ma odbyć się koronacja, kolejny ustęp przedstawia przemieszczający się dostojnie ogromny orszak ze znakomitościami kościelnymi („postępując wśród szeregów strzelców królewskich i gwardii, trzej obecni biskupi, kujawski, przemyski i chełmski, oraz sufraganowie i opaci i duchowieństwo starsze, biskupi pontyfikalnie w infułach i podpierając się pastorałami")[441]. Następny obraz odsyła do sytuacji, w której istotną rolę odgrywa zgromadzony w kościele lud, on to bowiem rytualnie, trzykrotnie, pytany jest o zgodę i pozwolenie na koronację:

> marszałek nadworny zabrał teraz głos powtórnie i znów zapytał się jak poprzednio, wszystkich, czy pozwalają? Czy chcą koronacji? Chcemy! — zawołali jedni. — Niechaj tak będzie! — wołali po łacinie drudzy — Niechaj żyje Stefan, król polski, wielki ks. litewski! — wołali inni. Marszałek według zwyczaju trzeci raz się pytał obecnych o pozwolenie. Chcemy! Niechaj tak będzie! Niech żyje! — była jednomyślna odpowiedź[442].

Ostatnia część, swoiste podsumowanie koronacyjnej opowieści, przywołuje scenę pasowania na rycerzy (nowy „król dopełnił ceremonii, uderzając każdego mieczem koronnym po ramieniu"[443]) oraz obraz wielkiej uczty.

Zamieszczona w podręczniku historia Bartoszewicza ma charakter reporterski, prezentuje się dość ubogo stylistycznie, cechuje się prostą składnią, wykorzystuje raczej skromne zaplecze leksykalne, język jest pozbawiony głębszych metafor i symboli, ma pełnić w edukacji polonistycznej głównie funkcję poznawczą i moralno-dydaktyczną.

Wyjątkową rolę grała natomiast w podręcznikach opowieść-podanie o cudownej koronie królewskiej, koronie Lecha, jako wyjątek z *Balladyny* Juliusza Słowackiego. Jej interpretacja mogłaby realizować nie tylko cel poznawczo-dydaktyczny, ale zmierzać ku celowi wychowawczemu, rozumianemu tu jako kreowanie kulturowej świadomości narodu oraz inicjowania rozważań o narodowej integracji. Tym bardziej że legendy i podania jako gatunki popularne w dziecięcym obiegu czytelniczym uzupełniały w szkolnej edukacji polonistycznej w sposób istotny histo-

440 *Ibidem*, s. 177.
441 *Ibidem*.
442 *Ibidem*, s. 180.
443 *Ibidem*, s. 181.

ryczną prawdę. W jednym z podręczników legenda opatrzona jest tytułem *Podanie o cudownej koronie królewskiej*[444], w innym jako *Korona polska*[445].

Według szkolnej wersji lechicką koronę (świętą koronę Lecha) podarował pierwszemu polskiemu władcy jeden z Trzech Króli. Przypadkiem zabiera ją Pustelnik, aby ukryć przed najeźdźcą zdobywającym królestwo, następnie ukrywa ją przez dwadzieścia lat, ponieważ do tego czasu ma przybyć do kraju właściwy władca. Dzieje korony w *Balladynie* to historia przypadków. Skierka i Chochlik koronują nią bowiem Grabca, na chwilę posiadł ją Fon Kostryn, a następnie Balladyna. Zbrodniarka niegodna jest nosić symbol narodu, dlatego ginie od pioruna. Można by nazwać ten wątek historią o cudownym pochodzeniu insygnium. Drugi, równolegle do niego występujący, wątek dotyczy jego nadzwyczajnych właściwości. Sam Pustelnik mówi o wpływie korony na siłę narodu:

Z rozlicznego cudu,
Korona Lecha, sławną niegdyś była,
W niej szczęścia ludu, w niej krainy siła,
Cudem zamknięta… oto ja wygnany,
Lud pozbawiłem tej korony[446].

Badania nad motywem korony lechickiej wykazały, że legenda ma rodowód ludowy. Jej wersję można odnaleźć między innymi wśród baśni ludowych opracowanych literacko przez Romana Zmorskiego jako opowiadanie *O dziadowym synu*. Wyzyskany w nim został motyw korony, która spadła z głowy króla, sprowadzając na kraj nieszczęścia[447].

Znajdziemy także ten motyw u Mieczysława Inglota, który omawia go szczegółowo, zwracając uwagę na duże zainteresowanie Słowackiego tradycją narodową, z niej przecież zaczerpnął omówiony wyżej wątek. Słowacki wierzył, zauważa Inglot, w „powtarzalność sytuacji historycznej towarzyszącej legendom, które — jak sądził — sytuację tę zapowiadały"[448].

---

[444] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 22–23.

[445] *Korona polska (według J. Słowackiego opowiedział St. Rossowski)*, [w:] M. Reiter, *Czytania polskie dla klasy I…*

[446] J. Słowacki, *Balladyna*, cz. 1, w. 93–97.

[447] M. Inglot, *O motywie korony w „Balladynie"*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Historia Literatury" 5, 1968. Por. J. Maciejewski, *„Balladyna" czyli „świat przez pryzmat przepuszczony"*, [w:] *idem*, *Trzy szkice romantyczne*, Poznań 1967, s. 85. Nawiązując do takich interpretacji dziejów, zauważmy, że i w polskiej historii dałoby się odkryć kilka dziejowych „nieszczęść", na przykład po śmierci Mieszka II, gdy Ryksa, żona Mieszka, wywiozła koronę z kraju. Nie było jej w Polsce aż do powrotu na tron Kazimierza Odnowiciela.

[448] M. Inglot, *Wstęp*, [w:] J. Słowacki, *Balladyna*, BN, Wrocław 1988, s. 29–33. Zob. też J. Słowacki, *Balladyna*, oprac. M. Inglot, Wrocław 1984. Dodatkowym źródłem w badaniach nad motywem może stać się *Żywot świętego Stanisława*, w którym trzynastowieczny kronikarz opisuje utratę korony przez Bolesława Śmiałego. I w tej sytuacji czeka ona w ukryciu na prawowitego władcę. Drugi współczesny Słowackiemu wątek odwoływał się do zajęcia przez wojska pruskie Wawelu w 1794 roku i zagarnięcia przez nie polskich insygniów koronacyjnych. Polacy uważali, że władcy Prus mogą

Historia Polski, jak mawiają szkolni badacze dziejów naszego narodu, „poprzetykana" była legendami, i nie dało się z nich okroić podręczników do nauczania historii[449]. Jest to powód, jak można sądzić, dla którego motyw korony w podręcznikach zachowano.

Być może przyczyną pojawienia się w podręcznikach dziejów korony był też element baśniowości, występujący w historii symbolu królewskiej władzy. Dlatego mógł się w szkolnych wypisach znaleźć epizod koronacyjny Grabca. Chłopski król staje się mądrym królem dzięki koronie, którą czytelnik-widz może odebrać jako baśniowy rekwizyt teatralny — skarb. Tak więc historia lechickiej korony przeobraża się niejako w podręcznikach również w baśń, baśń o utraconym skarbie, przedmiocie ze złota, wartościowym, cennym, lśniącym klejnotami na jasno oświetlonej scenie. Jego właścicielami stają się bohaterowie pozytywni i negatywni — zawsze przypadkowi. Przypomina to dziecięcą „zabawę w chowanego", pisze M. Inglot. Wygrywa ten, kto znajdzie[450].

W czytankach dotyczących dziejów Polski, wydanych w okresie autonomii galicyjskiej, na przykład w serii *Dwanaście opowiadań z dziejów Polski, Litwy i Rusi*, historia korony Lecha funkcjonowała jako uzupełnienie ojczystych dziejów. Ludwik Anczyc spróbował oczyścić ją z legend i baśni[451]. Podanie o koronie Lecha, mimo elementów baśniowych, nie zalicza się jednak do tekstów krytykowanych przez Anczyca. Jest ono bowiem czymś więcej niż tylko legendą — tworzy symbol narodowej niepodległości, wolności i szczęścia[452].

---

starać się z tego powodu o tron polski (być może w dramacie do tego wydarzenia nawiązuje sytuacja kradzieży korony przez Fon Kostryna, który chce przecież dzięki temu władać Polską). Inni dochodzili do wniosku, że demokraci polscy schowali w bezpiecznym miejscu polską koronę i z nadzieją czekali na jej ujawnienie.

[449] J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, s. 230–242, rozdział o czytankach historycznych. Por. też inne prace autora na temat edukacji historycznej na przełomie XIX i XX wieku: *Rola historii w wychowaniu młodego pokolenia w Polsce XIX wieku*, Wrocław 1979; oraz *Historia i wychowanie pokoleń*, [w:] *idem*, *Kultura historyczna dawna i współczesna*, Warszawa 1979.

[450] M. Inglot, *Wstęp…*, s. 30. Zob. D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny…*

[451] „smoków na świecie nie ma […], myszy przed dziećmi uciekają, a nie dopiero by ludzi jadły" — pisze W.L. Anczyc, *Dzieje Polski w 24 obrazkach*, Lwów 1891, s. 26.

[452] Zwróćmy uwagę na zebrane przez M. Inglota informacje o motywie korony fałszywej. Fałszywa korona jest symbolem „obcej tradycji narodowej". Nie Popiel morderca i uzurpator, ale sytuacja: Popiel w fałszywej koronie, sprawia, że kraj nawiedzają nieszczęścia. Motyw obcej, rosyjskiej, korony Mikołaja I króla polskiego pojawia się też w *Kordianie* Słowackiego:

„Koronę nosił car
Krew Piotrów, krew Iwana
Leje się z niej jak czar
Podłogę polską czyszczą,
Bo krwią carów zwalana,
Ale śladu nie zniszczy,
Chyba za drugi wiek!"

J. Słowacki, *Dzieła wszystkie*, Wrocław 1953, t. 2, cz. 3, sc. 5, w. 534–538; 546–552. Por. M. Inglot, *O motywie korony…*

Podręcznikowa wersja podania o lechickiej koronie realizuje w edukacji polonistycznej zdecydowanie funkcje kulturowe i symbolizuje odwołanie do świadomości mitycznej ludu.

Wybór podręcznikowych tekstów o problematyce historycznej zdaje się reprezentatywny w budowaniu idei narodu, integrowanego wskutek wyjątkowych wydarzeń (wygrane bitwy, symboliczne miejsca jako *sacrum*, na przykład Jasna Góra i jej obrona, koronacje przy współudziale i patronacie Kościoła, historyczne legendy), co odpowiadało w zasadzie romantycznej koncepcji rozumienia historii. Jak konstatuje Mieczysław Inglot:

> romantyzm w przeciwieństwie do Oświecenia, promującego tak zwaną operacyjną teorię kształtowania się narodu w drodze stopniowych przemian historycznych, formułował odmienną koncepcję genezy bytów narodowych, odwołując się zresztą do tradycji „narodu biblijnego". Podobnie jak Izraelici, i inne narody miały zostać powołane przez siły nadprzyrodzone z konkretnym zadaniem dziejowym. Innymi słowy — historia działa się przez narody[453].

G. Obyczaje (legendy herbowe, uczty, pasowanie na rycerza)

Obyczaje i życie codzienne odgrywają w edukacji historycznej rolę niebagatelną. Dopełniają obrazów dziejowych bitew, historii polityki, dyplomacji, gospodarki, uzupełniają rzeczywistość o fragmenty „prawdziwego życia" — opisy zachowań ludzi, domów i mieszkań, strojów, życia towarzyskiego, biesiad, roku obrzędowego, zabawy, muzyki i tańców itp. Jako takie, przez przedrukowane do podręczników szkolnych fragmenty większych tekstów literackich, pełnią w edukacji polonistycznej i historycznej drugiej połowy XIX wieku istotną funkcję — pokazują dziecku-uczniowi codzienny świat z przeszłości jako rzeczywistość najbliższą, najlepiej rozumianą[454].

---

[453] Na temat dwóch modeli ojczyzny, tak zwanej operacyjnej (oświeceniowej) i romantycznej, piszą J. Szacki, *Ojczyzna, naród, rewolucja*, Warszawa 1962; oraz W. Kuligowski, *Wynalezione tradycje wymyślonych narodów czyli o nacjonalizmie inaczej*, „Polityka" 2008, nr 25, dod. „Niezbędnik Inteligenta". Por. także M. Inglot, *Norwidowska świadomość emigracyjnego losu*, [w:] *Style zachowań romantycznych*, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986.

[454] Badania nad problematyką codzienności i obyczajów są obszerne. Warto odnotować następujące publikacje: *Historia życia prywatnego*, red. Ph. Ariés, G. Duby, t. 1–5, Wrocław 2005. Szczególnie przydatny do naszych rozważań jest tom trzeci — *Od renesansu do oświecenia* (red. R. Chartier, przeł. M. Zięba, K. Osińska-Boska, M. Cebo-Foniok). Znaczące miejsce zajmują w nim kulinaria i biesiady: spożywanie potraw w dobranym towarzystwie, wyrafinowanie manier obowiązujących przy stole, przemiany upodobań żywieniowych — smaki i kolory, oraz rola przestrzeni prywatnej — mieszkania, grup współmieszkańców i struktury rodziny. Istotną rolę w sposobie prezentacji materiału odgrywałyby zdaniem autorów pamiętniki, wyznania i autobiografie, na przykład *Wyznania* J.J. Rousseau czy *Pamiętniki* z życia wieśniaka Jamerey-Duvala, chłopa-bibliotekarza cesarza. Jacques Gélis, autor rozdziału *Indywidualność dziecka*, zwraca uwagę na przemianę w podejściu do dzieci, traktowanych jeszcze w średniowieczu bardzo instrumentalnie. Proces wychowania dzieci w wiekach XVI–XVIII zmierzał w stronę ich edukacji (głównie domowej) i eksponowania rodzicielskiej miłości — dziecko i okres dzieciństwa zaczynają być traktowane serio i z szacunkiem. Zob. M. Gut-

Porządek wśród pojęć, definicji, terminów i zjawisk dotyczących kultury obyczajów wyznacza *Kultura Polski średniowiecznej (*red. B. Geremek, Warszawa 1997). Znajduje się tu szczególnie istotny w edukacyjnych rozważaniach obejmujących szkolny materiał historyczny drugiej połowy XIX wieku rozdział opracowany przez Jana Baszkiewicza, poświęcony kulturze i świadomości historycznej. Podkreśla tu autor rolę pamięci i zapisu, hagiografii i historii, czyli kanonu wykładu dziejów Polski, dziejów ojczystych według Długosza i innych kronikarzy, funkcji pomników i archiwów historycznych, znaczenie kolekcji, konkretnych tekstów i dokumentów oraz rolę ekspertów. Baszkiewicz stwierdza między innymi:

> pamięć zajmowała w życiu dawnych społeczeństw wyjątkowe miejsce. Właściwie głównie ona była podstawowym instrumentem tworzenia najszerzej rozumianej dokumentacji działań człowieka. Przeciwstawiając się niszczącej sile przemijania, pamięć pozwalała budować grupom ludzkim poczucie własnej tożsamości — zaopatrywała je w samowiedzę istnienia, czyli w odpowiednie tradycje […] Wspomnienie o rzeczach dokonanych należało do głównych zadań, jakie stawiano pamięci […] historia z orężnymi czynami królów i książąt, z losami ich królestw wchodziła w skład jednej, wspólnej masy faktów chronionych od zagłady. Należące do historii *res gestae* mieszały się z pospolitymi wydarzeniami, istotnymi dla jednostek lub niewielkich grup. Dzieje dla ludzi średniowiecznych były bardziej sumą wielu prywatnych pamięci różnego rodzaju organizmów społecznych (grupy wspólnoty krwi, majątkowej, prawnej, politycznej) niż ponadgrupową, dążącą do obiektywizacji relacją z przeszłości narodowo-państwowej. Ta okoliczność wpływała mocno na kształt historycznej refleksji, tworzyła dystans między ówczesnym a obecnym rozumieniem faktu historycznego[455].

Ten aspekt ujęcia historycznego myślenia tworzy też edukacyjną perspektywę pomocną w interpretacji tekstów o charakterze historycznym zamieszczanych w szkolnych podręcznikach ze względu na problemowe (nie chronologiczne) ujęcia tematów oraz na selektywność i wybiórczość w opisie zjawisk. Wartościowanie opisywanych zdarzeń zmierzało bowiem nie do przedstawiania w sposób pełny narodowych dziejów, ale zgodnie z ideologią epoki pozytywizmu i zgodnie z tendencjami pedagogiki drugiej połowy XIX wieku podsuwało do analizy niektóre tylko wyróżniające się wydarzenia, miejsca i postaci — zwracając uwagę na codzienne

---

kowska-Rychlewska, *Historia ubiorów*, Wrocław 1968; F. Boucher, *Historia mody. Dzieje ubiorów od czasów prehistorycznych do końca XX wieku*, przeł. P. Wrzosek, A. Sieradzka, Warszawa 2003; *Kultura Polski średniowiecznej*, red. B. Geremek, Warszawa 1997. Ciekawie prezentuje się w niej między innymi część poświęcona *Poczuciu przestrzeni i świadomości geograficznej*; mowa tam o terytorium, krajobrazach, słowach i nazwach, granicach — własności i świętości, *sacrum* i *profanum* w przestrzeni zorganizowanej, zagadnieniu wiedzy i świadomości geograficznej. Natomiast Geremek w rozdziale *Życie publiczne i kultura polityczna* pisze o roli władzy, dygnitarzach i wspólnocie szlacheckiej, karierach politycznych i dyplomacji oraz kulturze politycznej szlachty. Zob. także cykl *Życie codzienne*, między innymi t. 8. A. Jelicz, *W średniowiecznym Krakowie*, Warszawa 1966; i t. 9. M. Bogucka, *Życie codzienne w Gdańsku*, Warszawa 1967; J.S. Bystroń, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, t. 1–2, Warszawa 1960; Z. Gloger, *Rok polski w życiu, tradycji i pieśni*, Warszawa 1908.

[455] Cyt. za: *Kultura Polski średniowiecznej…*, s. 603; M.T. Clanchy, *From Memory to the Written Record*, London 1979; F.A. Yates, *Sztuka pamięci*, przeł. H. Rosnerowa, Warszawa 1977; J. Goody, I. Watt, *The consequences of literacy*, [w:] *Literacy in Traditional Societies*, red. J. Goody, Cambridge 1968, s. 27–68.

zachowania i praktyki, obyczaje i rytuały, naukę i życiową mądrość oraz — przywoływany w rozprawie często — kult pracy[456].

Spośród wielu tekstów i fragmentów tekstów literackich oraz historycznych nawiązujących do zagadnień obyczajów i życia codziennego do interpretacji wybrano utwory lub ich wyimki ukazujące szlacheckie legendy herbowe, pasowanie na rycerza i średniowieczną ucztę. Dopełniają one tylko treści zagadnień uwzględnionych we wcześniejszych partiach tekstu (tematu bohaterów i dziejowych bitew), dostarczają przede wszystkim wiedzy i szczegółowych informacji o konkretnym zdarzeniu (obrazie), wprowadzają historyczno-polityczny kontekst i pełnią zdecydowanie funkcję poznawczą.

Legendy herbowe to wywodzący się z tradycji ustnej typ wypowiedzi, przynależny do folkloru szlacheckiego[457]. W XVI, XVII i XVIII wieku, jak zauważa Mariusz Kazańczuk, niezwiązany tylko z „opowieściami domowymi", ale przedrukowywany do kronik i herbarzy, zaistniał także w obiegu kultury oficjalnej jako część mitologii heraldyczno-genealogicznej, której poszczególne zagadnienia nawiązują do historii określonych rodów szlacheckich i ich herbów[458]. Legendy herbowe mają charakter narracyjny, ich struktura opiera się na fabułach heraldycznych „stanowiących pierwszą w kulturze warstwy szlacheckiej próbę dotarcia do korzeni własnego stanu, a przy okazji manifestację idei i wartości moralnych, na których

[456] W interpretacji szkolnego materiału literackiego i paraliterackiego powołujemy się na klarowną klasyfikację Jana S. Bystronia, w której wachlarz opisywanych i ilustrowanych zjawisk socjokulturowych oraz społecznych jest bardzo szeroki i oprócz wymienionych obejmuje także kwestie polityczne dotyczące kraju (podziały na regiony) i ludzi, współmieszkańców obcego pochodzenia — czyli mniejszości narodowych, stosunków z Europą łacińską oraz Wschodem i krajami zamorskimi, przedstawia różne warstwy społeczne: szlachtę, mieszczan (i miasta), chłopów, pisze o wiedzy, wierze, szkołach i książkach itp.; *idem*, *Dzieje obyczajów…* Zob. też Z. Gloger, *Rok polski w życiu…* Ciekawym źródłem wiedzy o obyczajach i życiu codziennym były popularne w drugiej połowie XIX wieku kalendarze, które zawierały nie tylko wykaz dni, tygodni, miesięcy, w tym kalendarium świąt kościelnych, ale także partie poświęcone zagadnieniom gospodarczym, dostarczały informacji na tematy praktyczne, przedrukowywały fragmenty utworów literackich oraz tekstów o charakterze popularnonaukowym. Na rynku czytelniczym pojawiały się między innymi *Kalendarz Astronomiczno-Gospodarski* (1843–1869); *Kalendarz Warszawski Popularno-Naukowy* (1846–1917); *Kalendarz Rodzinny* (1861–1881); *Kalendarz Polski, Ruski i Gospodarski Wielkiego Księstwa Poznańskiego* (1832–1874) — zawierał między innymi rubrykę *Wspomnienia narodowe z powiastkami historycznymi*; *Kalendarz Gońca Wielkopolskiego* (od 1882) — zawierał wierszowaną historię Polski, wiersze patriotyczne i życiorysy znakomitych Polaków. Zob. J. Maternicki, *Edukacja historyczna…*, s. 94–100. Zestawienie kalendarzy zob. K. Estreicher, *Bibliografia polska XIX stulecia*, t. 2, s. 229–334. Także S. Wasylewski, *Życie polskie w XIX wieku*, oprac. Z. Jabłoński, Kraków 1962.

[457] M. Kazańczuk, *Staropolskie legendy herbowe*, Wrocław 1990; zob. E. Kosowska, *Legenda. Kanon…*; B. Paprocki, *Herby rycerstwa polskiego*, wyd. J.K. Turowski, Kraków 1858; S.K. Kuczyński, *Niektóre zagadnienia symboliki heraldycznej na tle funkcjonowania herbu jako znaku*, [w:] *Problemy nauk pomocniczych historii*, red. J. Szymański, t. 2, Katowice 1973; A. Małecki, *Studia heraldyczne*, t. 1, Lwów 1890; J. Pelc, *Obraz — słowo — znak. Studium o emblematach w literaturze staropolskiej*, Wrocław 1973; J. Krzyżanowski, *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980.

[458] M. Kazańczuk, *Staropolskie legendy…*, s. 5.

— jak mniemano — winny się wspierać jego przywileje"[459]. Sam J.I. Kraszewski zwrócił uwagę na ich proweniencję ludową i docenił wartość artystyczną. Uważał, że choć ich fabuły nie są wierne historycznej prawdzie, to:

> święta i to nietykalna po pradziadach puścizna i jeśli nie jest ich czynem, to jest ich czynu pojęciem; jeśli nie tak było w istocie, pragnęli przynajmniej, by tak było, czuli, że tak być powinno. Zawsze to o nich mówi, zawsze to ich maluje, poezją tą pokłonili się ideałom swoim[460].

Legendy herbowe J.I. Kraszewskiego zamieszczone w szkolnych podręcznikach utrzymane są w klimacie opowieści *ad usum Delphini*. Zachowują metajęzyk charakterystyczny dla powiastek moralno-dydaktycznych („tymi herbowymi obrazami przodków zagrzewali się synowie do czynów nowych, do nowych klejnotów" czy „posłuchajmy niektórych z nich") oraz przywołują scenki nawiązujące do rodzinnych obrazów — spotkań przy kominku, w których szczęśliwa rodzina z dziećmi (często wnukami na pierwszym planie) wpisana w biedermeierowską scenerię przestrzeni słucha opowieści praojca rodu o przeszłości:

> nieraz w wieczornej porze u domowego ogniska, patrząc na ciemne oblicza obrazów praojców, sędziwy dziad karmił tą legendą tulącego się do niego wnuka, nieraz je córce opowiadała matka. Tak w każdym domu przez ojca i matkę opowiadane dwie legendy przeszłości, jakby dwa duchy opiekuńcze, unosiły się nad kolebką dziecka, na skrzydłach swych podnosząc duszę jego do cnoty[461].

Tego rodzaju „domowe przekazy" podkreślały ciągłość pokoleń i trwanie rodziny. Herb staje się tu znakiem określonej społeczności, wspólnoty, symbolem rodziny i jej przeszłości, poszukiwaniem głębszego znaczenia. Jak znajdujemy w *Słowniku języka polskiego* J. Karłowicza i A. Kryńskiego, herb to:

> Znak rycerski, szlachecki, odróżniający daną rodzinę od innych rodzin szlacheckich, klejnot; zaszczytny znak miejscowości, budowli, instytucji, godło, przenośnie także ród, dom, pokolenie, dziedzictwo[462].

Samuel Linde, analizując pojęcie „herb", natomiast podkreśla jego kontekst militarny: „znamiona dzieł rycerskich na tarczach rysowane, czyli herby, były znakiem naprzód ludzi w służbie wojskowej celujących, potem ich potomstwa" oraz religijny: „rzadki herb u nas, któryby krzyżyka nie miał w sobie, stąd niektórzy rozumieją, żeby z wiarą chrześcijańską dopiero u nas i szlachectwa i herby nastały: ale były już herby, lecz bez krzyżyków"[463]. Kraszewski uwypukla ten sposób interpretacji herbowego znaku, zwracając uwagę na jego żołnierski i rycerski wymiar oraz kwestie odwagi i poświęcenia dla ojczyzny. Oczywiście w odbiorze młodego czy-

[459] *Ibidem*, s. 6.

[460] J.I. Kraszewski, *Gawędy o literaturze i sztuce*, Lwów 1857, s. 259.

[461] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 19.

[462] J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1902, s. 31.

[463] S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 2, Lwów 1855, s. 178.

telnika — ucznia wydobyta z przeszłości rodziny sytuacja przywołująca mężnego bohatera, stawała się przekonującym moralnym i dydaktycznym wzorem:

> od znaków herbowych na tarczy, czyli na „szczycie" malowanych, z czasem powstał nawet wyraz „szczycić się". Największym zaś „zaszczytem" było jak te legendy herbowe opowiadają, poświęcenie, męstwo w dobrej sprawie i ten rycerski hart duszy, który sercu pod zbroją nie dawał gonić za używaniem życia, ale je zagrzewał do obowiązku, do sławy, do ofiary[464].

Jedna z podręcznikowych legend herbowych nawiązuje do historii rodziny Chrynickich. Etymologia znaku — „wędki z krzyżem spojonej" — odsyła szkolnego odbiorcę do pewnego anegdotycznego zdarzenia. Opowieść zaczyna się w konwencji bajki: „nie wiadomo kiedy, z kim i jak się to stało" i ma akcenty ludyczne. Otóż praojciec rodziny, prawdopodobnie na Wołyniu (ponieważ tu mieszkali Chryniccy), „postawiony na dalekiej czacie, stał długo, czuwając bezczynnie: modlił się, wzdychał, ziewał, przechadzał się — a czasu zabić nie mógł"[465]. „Ta bezczynność sprzykrzyła mu się nareszcie", postanowił więc łowić ryby i zarzucił wędkę do rzeki, która płynęła nieopodal. Kiedy pojawił się wreszcie „tatarski podjazd", zamiast ryby… na wędkę „złowił" tatarskiego dowódcę.

Inna legenda związana z herbem Sokola nawiązuje do czasów Kazimierza Wielkiego i tematów myśliwskich: „król chłopków zapalonym był myśliwym, jak wszyscy jego czasów panujący i szlachta; łowy bowiem były najzwyklejszą rycerskich wieków zabawą"[466]. Legenda odsyła do obrazu walki, jaką toczą z sobą niedźwiedź i dzik. Plastycznie opisana scena — okrutna walka zwierząt o życie — jest dynamiczna i krwawa. Występujące w niej licznie czasowniki potęgują „widowiskowe dzianie się" i stany napięcia:

> nim dzik ospale i wolno podniósł się ze swego łożyska, niedźwiedź śmiało rzucił się na niego; ale odyniec, spostrzegłszy niebezpieczeństwo, jednym ruchem ryja nieprzyjaciel odparł i przez siebie przerzucił; potem rozdrażniony za przerwanie spoczynku, popędził za nim odważnie. Zwarli się ostro — nuż ciąć, nuż dusić, nuż borykać się z sobą[467].

Zmagające się zwierzęta obserwuje sam król Kazimierz Wielki i jego rycerze, między innymi łowczowie bracia Sokołowie. Za ich interwencją pozwala na rozdzielenie i zabicie zwierząt, a „łby im poucinawszy, u nóg króla złożyli. Ten im za to, jak głosi podanie, nadał herb, zwany Sokolą, na którym widzimy pół dzika a pół

---

464 *Ibidem*, s. 19

465 J.I. Kraszewski, *Legendy herbowe*, [w:] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 19.

466 *Ibidem*, s. 20. O kulturze łowieckiej i tematach myśliwskich w literaturze pisze W. Dynak, *Poezja i łowy. Antologia*, wyb. i oprac. W. Dynak, Wrocław 1994; *idem*, *Z Mickiewiczem na łowach*, Wrocław 2009; *idem*, *Łowy, łowcy i zwierzyna w przysłowiach polskich*, Wrocław 1993; W. Dynak, J. Sokolski, *Staropolskie poematy myśliwskie. Antologia*, Wrocław 2007; *Staropolskie księgi o myślistwie*, oprac. W. Dynak, J. Sokolski, Wrocław 2001.

467 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI]…, s. 20.

niedźwiedzia"[468]. Moralno-dydaktyczna konkluzja płynąca z obu opowieści próbuje odpowiedzieć na istotne pytanie „kto godzien jest uzyskać szlachectwo?" oraz uwypukla perspektywę rycerską i religijną:

> Tak to na pierwszym planie była odwaga rycerska, poświęcenie się zupełne, zaparcie się siebie. Szlachectwa godnym stawała się, kto niósł życie dla wiary, dla kraju, dla króla, dla braci. Stąd to legendy te mają zwyczajnie cechę rycerską i chrześcijańską[469].

Jak wynika z tych rozważań, „szkolne legendy herbowe" to dobry przykład nie tylko umacniania kultu przeszłości rodziny, ale także mocny akcent aksjologiczny — zakończone są moralno-dydaktyczną puentą, uwypuklają wyraźny w edukacji polonistycznej kontekst religijny oraz budują idealny chrześcijańsko-rycerski obraz świata odpowiadający świadomości i wyobrażeniom ówczesnej szlachty.

Wiele miejsca kwestiom fantastyki i baśniowości w legendach herbowych poświęca M. Kazańczuk, podkreśla jednak zdecydowanie wyeksponowaną w nich tematykę religijną i rycerską:

> Szczególna funkcja opowieści heraldycznych jako interpretacji i ideologicznego dowartościowania traktowanych z powagą i niezwykłą czcią herbów szlacheckich sprawiała, iż fabuły owe przybierały kształt „historii prawdziwych", gdzie nie było miejsca na fantastykę. Fantastyka bowiem mogła jedynie ośmieszyć opiewane herby i rody. Stąd ścieranie się w obrębie staropolskich legend herbowych baśniowości i historyczności, stąd stylizowanie baśni na historie, stąd obecność w miejscu fantastyki cudowności religijnej, przynoszącej chwałę szlacheckim herbom. Motywami wiodącymi w owych sławiących herby „historiach prawdziwych" były motywy religijne i rycerskie. Składały się one na chrześcijańsko-rycerski świat idealny, będący odbiciem świadomości ówczesnej szlachty, projekcją funkcjonującego wśród niej mitu rycerskich przodków oraz wyznawanej hierarchii wartości[470].

Do kategorii utworów obyczajowych zaliczyć można opowieść J.I. Kraszewskiego *Bolesław Krzywousty rycerzem*[471]. Sprawnie i barwnie opowiedziana historia pasowania na rycerza koncentruje się na momencie przemiany, jakiej poddawany jest bohater ceremonii. Wyjątkowość chwili — stan wtajemniczenia, metamorfoza — ma tu znaczenie symboliczne (może magiczne), gest dotknięcia królewskim mieczem oznacza dla zwykłego wojownika nobilitację, podniesienie go do wyższej rangi, wyższego stanu. Jean Flori w dziele *Rycerze i rycerstwo w średniowieczu* poświęca ceremonii pasowania na rycerza sporo uwagi i stwierdza, iż ów zwyczaj, proweniencji pogańskiej i germańskiej, wywodzi się z VIII wieku, jest „najważniejszym momentem w życiu mężczyzny, rytuałem inicjacyjnym oznaczającym przyjęcie młodzieńca do świata dorosłych"[472], w którym uroczyście wręcza broń żołnierzowi, poza własnym miejscem zamieszkania, dostojna, ciesząca się poważaniem osoba (także krewny). Kandydat na rycerza

468 *Ibidem*.
469 *Ibidem*, s. 20–21.
470 M. Kazańczuk, *Staropolskie legendy…*, s. 8.
471 F. Próchnicki i J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej…*, (1897), s. 26–28
472 J. Flori, *Rycerze i rycerstwo w średniowieczu*, przeł. E. Trojańska, Poznań 2003, s. 197.

„był żywiony", tzn. wychowywany, kształcony, trenowany, aż do momentu, gdy osiągał odpowiedni wiek i był gotów, aby otrzymać broń. Wówczas ów krewny, wychowawca, ojciec czy też jakaś inna osoba ciesząca się poważaniem, w zależności od rangi i renomy rodziny, pasowała go, „czyniła rycerzem"[473]. […] Z czasem ów ceremonialny akt przekazywania broni nabierał mocy tylko w wykonaniu króla w otoczeniu dostojników kościelnych: „najstarsze wzmianki o przekazywaniu broni wraz z towarzyszącymi im deklaracjami o charakterze etycznym dotyczą ponad wszelką wątpliwość sakry, koronacji lub co najmniej ceremonii przejęcia władzy o charakterze deklaratywnym[474]. […] Nie ulega wątpliwości, że etyka Kościoła wyrażana w liturgii towarzyszącej wręczaniu broni, a zwłaszcza miecza, wywodziła się z etyki królewskiej. […] Wręczywszy królowi koronę, berło oraz inne symbole władzy królewskiej, a na końcu miecz, biskup błogosławił go, przypominając zarazem o obowiązkach ciążących na nim jako na osobie dzierżącej władzę publiczną: „obyś przez ten miecz ukazywał siłę sprawiedliwości, a zwalczał wszelką nieprawość, chronił Święty Kościół Boży i jego wiernych, obyś nienawidził i uśmiercał wrogów chrześcijaństwa oraz innowierców, obyś chronił i wspomagał wdowy i sieroty[475].

Początkowo błogosławieństwo to było zastrzeżone tylko dla króla, z czasem przeszło „na poziom książąt" (*preasules*), a następnie wszystkich innych walecznych obrońców kraju.

Władysław Kopaliński zauważa, iż termin „pasowanie" ma swoje źródło w znaczeniu słowa „pas":

od XIV wieku zwykle z dużych ogniw metalowych łączonych zawiasami a osadzonych na rzemieniu, był jednym z głównych symboli stanu rycerskiego. Od niego też uroczysty ceremoniał inicjacji rycerskiej nazwano pasowaniem na rycerza: początkowo rytuał ten obejmował tylko przypięcie pasa mieczem i mocne uderzenie płazem miecza w ramię: w II połowie X wieku miecz poświęcano a od XI wieku ceremonia odbywała się z udziałem kleru[476].

Wróćmy do „szkolnego" fragmentu utworu Kraszewskiego. Bardzo istotne w całym procesie ceremonii, zgodnie z wersją pisarza, wydaje się specyficzne przygotowanie bohatera: najpierw następuje symboliczna kąpiel w łaźni, a następnie ubieranie kandydata na rycerza w specjalne szaty. Kraszewski z wielką dbałością opisuje detale szczególnego stroju:

starsi trzej wojownicy przystąpili do odziewania królewicza wedle obyczaju. Jeden podał mu koszulę, u szyi i piersi złotem wyszywaną, białą jak śnieg, bo szatę niewinności oznaczającą, przyozdobioną cnotami. Drugi przyniósł koszulę z drutu żelaznego, jak siatkę dzianą i misternie plecioną; ta oznaczała jakby włosiennicę rycerską, godło trudu, bólu i wstrzemięźliwości. Na oną drugą koszulę żelazną wdziewano kaftan łosiowy, który tamte okrywał tak, jak człowiek cnotę swą i boleść winien przed oczyma bliźnich osłaniać skromnie. Po kaftanie poczęto opinać zbroję, całe ciało osłaniać mającą, aż do rękawic i nagolenników. Narzucono mu potem płaszcz rycerski na ramiona, szczęściem z lekkiej tkaniny, gdyż w skwar sierpniowy ledwie ciężar ten cały można było udźwignąć[477].

---

473 *Ibidem*.

474 *Ibidem*, s. 198. Zob. też J. Flori, *Les origines de l'adoubement chevaleresque: étude des remises d'armes dans les chroniques et annals latines du IC au XIII siècle*, „Traditio" 1979, nr 1, s. 209–272.

475 *Ibidem*, s. 199.

476 W. Kopaliński, *Słownik mitów…*, s. 930.

477 *Ibidem*, s. 26–27.

Punktem kulminacyjnym ceremonii i istotnym z dydaktycznej perspektywy jest oczywiście przysięga:

> jedna dla wszystkich rycerska przysięga brzmiała, że krwią, życiem, mieniem, nie szczędząc ich, rycerz miał bronić wiary świętej i Kościoła, walczyć z pogany, osłaniać sieroty i wdowy, stawać w obronie wszelkiego uciśnionego[478].

Zakończenie opowieści odzwierciedla entuzjazm nie tylko pasowanego przed chwilą Bolesława, ale także zgromadzonego na ceremonii krzyczącego z radości tłumu. Wyjątkowość tej chwili podkreślają także odgłosy rogów, trąb i bijących dzwonów. Powiastka spełnia cele dydaktyczno-wychowawcze — dostarcza wiedzy o rytuale pasowania na rycerza i kieruje uwagę młodego czytelnika na rolę rycerstwa w dziejach Polski.

Fragment powieści Przyborowskiego *Chrobry*, opatrzony w podręczniku tytułem *Uczta*, przyjmuje kształt historyczno-obyczajowego obrazka i przypomina jedno z ważniejszych zdarzeń średniowiecznych dziejów Polski — spotkanie cesarza Ottona III z Bolesławem Chrobrym. Autor zadbał o detale w opisie wnętrza, w którym odbywa się uczta. Oczywiście miejscem centralnym staje się „stół dębowy, ciągnący się przez całą długość [świetlicy] a nakryty kijowskim obrusem śnieżnej białości". Znakomitości scenerii biesiadnej dodaje także staranne oświetlenie, które uwypukla między innymi wielość kolorów:

> jarzące światło z czterech wielkich, sześcioramiennych świeczników, ulanych ze szczerego srebra, padało na ten stół i na mnóstwo naczyń ze złota, srebra i kryształu, pod którymi stół się uginał. Około stołu ustawione były ławy, suknem czerwonem kryte, a we środku, na podwyższeniu wznosił się tron cesarski, purpurą poszyty, ze złotymi frędzlami[479].

Na królewskim dworze nie może także zabraknąć akcesoriów militarnych: „na ścianach tej świetlicy błyszczały przepyszne zbroje, pancerze, hełmy, włócznie, topory…"[480]. Moment biesiady-spożywania posiłku stanowi główną partię tekstu i opatrzony jest licznymi enumeracjami, które przywołują zarówno te rodzime, jak i orientalne, często wykwintne kulinaria: „udźce sarnie, pieczenie wołowe i cielęce, polędwice z dzika, ptastwo wszelkiego rodzaju, pawia sztucznie upieczonego […] śliczne podpłomyki z miodem, kluski obsypywane indyjskimi korzeniami"[481].

Opowiadanie historyczne Karola Szajnochy, znawcy kultury polskiej i obyczajów, *Szczodrobliwość Bolesława Chrobrego* zamieszczone w podręczniku Mecherzyńskiego[482] uwzględnia jedną z bardziej charakterystycznych cech polskiego króla (Chrobry nazywany był także Szczodrym), ale też nakreśla obyczajowy kontekst konkretnych zachowań władcy:

---

478 *Ibidem*, s. 27
479 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1899), s. 14.
480 *Ibidem*, s. 15
481 *Ibidem*.
482 *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 76–80.

> Ta hojność królewska, to rozdawnictwo szat i różnych darów królewskich, te po całym kraju wyprawiane uczty, należały do walnych w dawnym czasie obowiązków królewskich. Im nawet surowszą była władza królewska, im bardziej wojennymi władze książęce; tem hojniejszą szczodrobliwością musiał panujący głaskać ogół swojego ludu. Jakoż i lud ten nawzajem o tyle okazywał cześć i przywiązanie do swego książęcia, o ile jak nagrobna pochwała Bolesława opiewa, widział go w bogactwa obfitującym i szczodrym rzeczpospolitej szafarzem[483].

Szajnocha jako historyk wprowadza młodego czytelnika zarazem w świat dyplomacji politycznej, sugerując, iż poetyka „niekończących się uczt" na miarę przepychu kijowskiego dworu to istotna część polityki polskiego króla, albowiem Bolesław Chrobry „wyprawiał ludowi świetne biesiady, skarbiąc sobie tem przychylność reszty nierycerskiego, częstokroć przeciwnego sobie narodu"[484]. Obraz zatem królewskich biesiad organizowanych na dworze stawał się znakiem bogatej i dostatniej Polski — oprócz opisu uginających się pod jedzeniem stołów w opowieści podkreśla się też wytworny typ ubrań gości oraz niebanalną biżuterię dam dworu:

> a wszystkie pany i panie w bogatych szatach — bo za czasów bolesławowych każdy rycerz i każda białogłowa bławatów zamiast płóciennych albo wełnianych szat używali, ani też futer, jakkolwiek kosztownych, nie noszono u dworu inaczej jak z bławatem i złotogłowiem. Osobliwie panie dworskie uginały się pod ciężarem kosztownych przyborów i wytworności jako to: nagłówków złotych, łańcuchów, opon, naramienników, złotogłowiów i klejnotów; co wszystko tak im ciężyło, że będąc w całej gali, nie byłyby w stanie chodzić, gdyby przyboczna służba tego brzemienia kruszców nie podtrzymywała[485].

Jednak dobry król dba także o swych biednych poddanych

> chcąc nawet tych, którzy chodzić nie mogli, albo u dworu i wobec namiestników królewskich stanąć nie śmieli, do udziału powszechnej wesołości przypuścić, urządzano nijako ruchome uczty, to jest ładowano na wozy chleb, mięsiwa, ryby, tudzież mnogo jarzyn i owoców, dodawano do tego beczki miodu i kwasu; po czym obładowane tak wozy przejeżdżały po miastach, pod przewodnictwem ludzi w głos wołających: „gdzie są chorzy, ubodzy i wszyscy, którzy chodzić nie mogą". I natychmiast udzielano im wszystkiego[486].

Edukacyjna konkluzja autora tekstu zmierza tu więc jednak nie tylko w stronę syntetycznej charakterystyki obyczajów dworu królewskiego, ale podkreśla mądrość, dobroć i roztropność władcy:

> o ileż jednak droższe dla nas bogactwo wspomnień całego tak wspaniale spędzonego życia Bolesławowego zawierały rozmowy toczone w tem przyjacielskiem gronie królewskim […] ile cięższej nad owe kosztowności niewieście i zbroje męskie było historycznej wagi w całym żywocie bolesławowym[487].

---

483 *Ibidem*, s. 76–77.
484 *Ibidem*, s. 76.
485 *Ibidem*, s. 79.
486 *Ibidem*, s. 77.
487 *Ibidem*, s. 79.

* * *

Historia, jak to wynika z dotychczasowych rozważań, jawiła się w szkolnej edukacji w różny sposób: mogła stać się tu — po pierwsze — konstruktywnym narzędziem krytycznej oceny teraźniejszości jako antytezy współczesnych idei i stosunków społecznych; po drugie — podstawą koncepcji, której celem jest wykazanie ważności tradycji i ciągłości w życiu społecznym; oraz po trzecie — ważnym znakiem idei postępu społecznego. Nawiązując do teorii wspólnot i narodu, można odnotować i w szkolnej edukacji polonistycznej proces przemiany od oświeceniowej idei ojczyzny („gdy na plan pierwszy wysuwany [był] moralno-polityczny ideał zjednoczenia ludzi") przez romantyczną ideę narodu rozumianą jako

> wspólnota historycznie dana — coś, co należy raczej zrekonstruować, czy wzmocnić aniżeli stworzyć. Wspólnota ta obejmuje wszystkie dziedziny życia […] a zadaniem pierwszorzędnym jest tu badanie wielorakich związków pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, naród bowiem — jak lubili powtarzać romantycy — jest związkiem ludzi nie tylko w przestrzeni, ale i w czasie[488]

po narodową ideologię wychowawczą połączenia idealizmu, ideału bohatera-herosa, z ideałem pracownika, praktycznego realizmu politycznego i racjonalizmu narodowego Stanisława Szczepanowskiego (1846–1900) (*Aforyzmy o wychowaniu*). Ten wybitny pedagog, przyrodnik, inżynier, społecznik i działacz jako pierwszy „upozytywnił romantyzm", zainspirowany wychowawczym wzorem anglosaskim i filozofią Auguste'a Comte'a, promujący wychowanie narodowe jako „własne, rodzinne", bez „francuskich i niemieckich śmieci"[489]. Stanisław Łempicki, omawiając *Polskie tradycje wychowawcze*, przytacza słowa Szczepanowskiego:

> wiarę trzeba zjednoczyć z wiedzą i pracą; trzeba usunąć rozbrat rozumu i serca w życiu pojedynczych Polaków i w usposobieniu całego narodu: należy tylko […] wyrobić charakter obywatelski, który umie działać i brać odpowiedzialność za swoje czyny, jak u Anglików; trzeba wreszcie przebudzić z odrętwienia polski zmysł praktyczny, nauczyć szacunku dla zawodów produkujących[490].

Teorie Szczepanowskiego, ponieważ oddziaływały mocno na młodzież i uobecniły się między innymi w kołach nauczycielstwa polskiego (obojga płci), odegrały wielką rolę w kreowaniu wychowawczego ideału szkolnej edukacji humanistycznej[491].

W dyskusje na temat nowego modelu edukacji historycznej i postępu myśli społecznej wpisują się także wyraźnie teorie Wacława Nałkowskiego (1851–1911), reprezentanta radykalnej inteligencji warszawskiej, geografa, publicysty społecznego

[488] J. Wiatr, *Ojczyzna, naród, rewolucja. Problematyka narodowa w polskiej myśli szlacheckorewolucyjnej*, Warszawa 1962, s. 10.

[489] S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 30. Zob. S. Szczepanowski, *Myśli o odrodzeniu narodowym*, zeb. H. Szczepanowska, A. Plutyński, Lwów 1907; *idem*, *Aforyzmy o wychowaniu*, Monachium 1946.

[490] S. Łempicki, *Polskie tradycje…*, s. 29.

[491] *Ibidem*, s. 30.

i literackiego, pedagoga, przyjaciela Ludwika Krzywickiego, Ignacego Radlińskiego, Jana Władysława Dawida, Adolfa Dygasińskiego, Janusza Korczaka, Aleksandra Świętochowskiego, Stefanii Sempołowskiej. Uczony ten „dążył do powiązania wszelkich zjawisk przyrodniczych i ludzkich zachodzących na ziemi i do znalezienia istniejących między nimi współzależności", zauważa interpretator dzieł Nałkowskiego — Stefan Żółkiewski[492]. Nałkowski:

> walczy o swobody demokratyczne w dziedzinie myśli i kultury, atakuje nacjonalizm, antysemityzm i fideizm, występuje ostro przeciwko tradycjonalistycznemu światopoglądowi obozu klerykalno-szlacheckiego (por. *Sienkiewicziana*) jak współczesnym tendencjom nacjonalistycznym w filozofii[493],

domaga się humanitaryzmu, tolerancji religijnej, rasowej i narodowej. Pedagog i publicysta jest bardzo zaangażowany także w dyskusje nad kształtem szkolnej edukacji literackiej, walczy o jej jakość i bardzo krytycznie ustosunkowuje się do galicyjskiego kanonu lekturowego, między innymi w artykule *O dusze młodzieży.* Zwłaszcza dobitnie wyraża swe antyklerykalne i antysolidarystyczne opinie na temat piątego wydania podręcznika Próchnickiego i Wójcika pt. *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych* (Lwów 1908), stwierdzając między innymi:

> Uczeń dowiaduje się […] na przykład, że dobry Pan Bóg stworzył gwiazdy w tym celu, aby oznaczały ludziom czas; napawa się „głębokim" dowcipem papieża i cudownym nawróceniem przezeń grzeszników: rozrzewnia się wraz z jakimś pobożnym chłopkiem tyrolskim „dobrocią" cesarzowej austriackiej, która „sama" raczyła grać na organach w kościółku prawowierno-katolickiego kraju tyrolskiego. Poznajemy dalej gruntownie cuda historii ojczystej — więc na przykład cud sprawiony przez relikwie, które niewierni Tatarzy uwieźli z Łysej Góry; cud królowej Kingi, która na to stworzyła Tatry (tu i geografia coś zyskuje), aby uchronić chrześcijaństwo od Tatarów […]. Czytelnik buduje się moralnie, dowiaduje się o wielkich czynach książąt kościoła, a więc łaskawości biskupa, który przynajmniej nie oburzył się, gdy pewna kobieta z prostego gminu ośmieliła się prosić, by ją wyspowiadał (pomyślcie, on biskup, kobietę z gminu, wcale nie hrabinę). […] Młody czytelnik uczy się tu dalej należnej czci dla wszelkiego „państwa", czyta bowiem o „panach sławnych; bogatych" — o „uczonych i pobożnych". Dowiaduje się, że wszystko na świecie dzieje się za sprawą ludzi „zamożnych i dobroczyńców". […] Rozczulające, autorowie tylko zapomnieli dodać, że ta opieka spotyka ludzi nie za życia, lecz po śmierci — głodowej; i to zapomnieli tego dodać autorzy; będący nauczycielami i synami tej samej Galicji, w której nauczyciele mrą wyczerpania pracą i nędzą, a „wojewodowie i arcybiskupi" obdzierający lud, nie chcą słyszeć o podniesieniu pensji nauczycielskiej[494].

---

[492] Stefan Żółkiewski we wstępie do *Pism społecznych* Nałkowskiego stwierdza, iż jest uczony reprezentantem nurtu ewolucjonistycznego i antymetafizycznego, „jawnym zwolennikiem postępu oświaty i postępu nauki, postępu cywilizacji technicznej i całej emancypacji ideologii wczesnych, postępowych pozytywistów polskich. Bliskie mu będzie stanowisko Orzeszkowej wobec Żydów, Białorusinów i kobiet, stanowisko Świętochowskiego wobec kleru i świeckiej oświaty, stanowisko »młodej prasy« wobec darwinizmu". Ponadto podkreśla znakomity język Nałkowskiego — pisze on przekonująco i temperamentem. Zob. *idem*, *Wstęp*, [w:] W. Nałkowski, *Pisma społeczne. Wybór*, Kraków 1951, s. 29.

[493] S. Konarski, *Wacław Nałkowski*, [hasło w:] *Polski Słownik Biograficzny*, red. S. Kieniewicz, t. 22, Wrocław 1977, s. 501.

[494] W. Nałkowski, *O dusze młodzieży*, „Panteon" 1908, nr 4, cyt. za: Z. Kmiecik, *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914*, Warszawa 1961, s. 106. Owa klerykalna per-

Teorie obu myślicieli, Szczepanowskiego i Nałkowskiego, odbiły się głośnym echem w środowiskach pedagogicznych i zwróciły uwagę — jak można sądzić — na kształt i treści historyczne podręczników szkolnych do edukacji polonistycznej, sugerując wprowadzenie zagadnień związanych z pozytywistycznym praktycyzmem i wiedzą.

Zestaw analizowanych tekstów o tematyce historycznej odnoszących się do następujących zagadnień: historycznych bohaterów, dziejowych wydarzeń (w tym bitew czy koronacji) oraz obyczajów i życia codziennego, ukazuje pewną prawidłowość, która polega na odejściu od romantycznych wzorów historii ku demokratyzacji i codzienności życia w ujęciu pozytywistycznym. Przede wszystkim mówienie o historii nie jest chronologicznym opisem dziejów. Autorzy podręczników skupili się na selektywnym ujęciu materiału, wybiórczym potraktowaniu problemów i tematów zgodnie z tendencjami epoki — ideologią pozytywizmu oraz w duchu pedagogiki drugiej połowy XIX wieku — czyli szacunku dla wychowania i rzetelnej pracy. Wartościowanie i ocena przywoływanych zdarzeń, postaci i zjawisk mieści się znakomicie w dziedzinie norm moralno-etycznych, w klimacie interpretacji o nacechowaniu dydaktycznym, w atmosferze religijnych kodeksów, przyjmujących tu katechizmowy obraz rzeczywistości. Uproszczony i zweryfikowany obraz dziejów Polski nawiązuje do wzorów patriotycznych, zasady rodzimości, uwzględnia optymistyczny porządek narodowej historii (eksponowane czasy dynastii Jagiellonów) oraz „uczłowiecza" często narodowych bohaterów, nadając im wymiar zwykły i codzienny. Następuje tu łagodny proces przejścia od jeszcze widocznego modelu romantycznego (narodowego poświęcenia i ofiary) do kategorii opisu pozytywistycznego (praca, nauka, kult dobrego wychowania, życiowa mądrość), którego celem jest trzeźwy realizm i poznanie świata, na przykład czytankowy Bolesław Chrobry jest nie tylko wojownikiem, ale także władcą szczodrym (*casus* uczt), „matka królów" Elżbieta Rakuszanka dba przede wszystkim o dobre wychowanie i wykształcenie swoich synów, bohaterem — wzorem między królami-wodzami — staje się też „dobry gospodarz" Kazimierz Wielki. Z wielkich bitew w podręcznikach pozostawiono wydarzenie kultowe — zwycięstwo pod Grunwaldem, jednak wybrano tylko epizod opatrzony w podręczniku tytułem *Dwa miecze*. Fragment ten nie jest oczywiście opisem batalii, Jagiełło nie

spektywa wywołała tendencyjne ukazywanie biografii pisarzy i ich dorobku: „nawet życiorys Franklina umieli autorowie spreparować odpowiednio: podnieśli nie to, że wydarł on, jak wiadomo, niebu piorun, a berło tyranom, lecz, że »oszczędnością dorobił się majątku«, a stamtąd płynie głęboka nauka: bądźcie pracowici i oszczędni, a będziecie bogaci […]. W interesie grabieżców leży właśnie wyrobienie śród biedaków tak idiotycznej logiki i autorowie omawianych wypisów sumiennie pracują w tym kierunku […]. Nawet u Mickiewicza nie znaleźli autorowie nic godniejszego uwagi niż różne polowania, a u Słowackiego to tylko, że się modlił i słuchał mszy św. w Jerozolimie. Zaraz obok Słowackiego czytamy, jak w Jerozolimie modlił się cesarz austriacki — przy tym autorowie cieszą się, że ta modlitwa potwierdza »przekonanie całej Europy o bogobojności domu panującego w Austrii«, co potwierdziło to przede wszystkim Święte Przymierze, święty Metternich, święty Alba, święty Tilly…)", *ibidem*, s. 107.

walczy, lecz — co istotne dla uczniowskiego odbiorcy — wykazuje się sprytem i mądrością w spotkaniu z krzyżackimi posłami. Jego wojenna odwaga i bitewna strategia pozostają gdzieś w tle. W podobny sposób „okrojona" jest historia obrony jasnogórskiego klasztoru, wyjęta z *Ogniem i mieczem* Sienkiewicza. W podręczniku pozostawiono opis procesji i błogosławieństwa księdza Kordeckiego. O wyborze takiego fragmentu zadecydował czynnik religijny, który zgodnie z edukacyjnym wzorem pozostawiony został w zestawie polonistyczno-wychowawczych celów szkoły.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na kwestie genologiczne. Obecne w podręcznikach fragmenty tekstów układają się raczej w jednolitą całość (są to głównie przedruki fragmentów piśmiennictwa Karola Szajnochy) — dominują obrazki historyczne, historyczne powiastki i czytanki o jasnej wymowie moralno-dydaktycznej, czytelnej kompozycji (część pierwsza to zawsze historyczny kontekst, wprowadzenie do opisywanego potem zdarzenia), pouczenia na przyszłość (bohater ukazany w małej biografii jawi się szkolnemu odbiorcy jako wzór do naśladowania).

Pojawiają się także fragmenty większych powieści historycznych, na przykład *Trylogii* Sienkiewicza, powieści Kraszewskiego czy Przyborowskiego. Nie dominuje w nich już funkcja poznawcza — wyeksponowano także literackość opisów wielkich mistrzów. Dynamika prezentacji świata przedstawionego w obrazku *Obrona króla* (tu pojawiają się naturalistyczne wręcz opisy bitew) odsyła do fachowych filologicznych interpretacji utworu i jest pretekstem do szkolnych dyskusji (na przykład na temat ucieczki króla). Oczywiście dydaktyczna wymowa fragmentów jest czytelna — bohaterowie podzieleni są na „dobrych" i „złych", a poświęcenie górali w obronie króla Jana Kazimierza nagrodzone.

W podręcznikowym „zestawie historycznym" znalazły się jednak i teksty polemiczne, i kontrowersyjne, jak chociażby fragmenty *Ze starych zbroic* T. Lenartowicza, przywołujące postaci Władysława Łokietka i Kazimierza Wielkiego. Obie biografie stawiają pytania o sens działań, najpierw eksponują zasługi władców, podkreślają między innymi waleczność Łokietka i pracowitość Kazimierza Wielkiego, a następnie ukazując ruiny ojczyzny, wyraźnie obwiniają kolejne pokolenia. Postawione w zakończeniu pytanie „po co?" podważa tu, wydawałoby się dość jasno i konsekwentnie realizowane, edukacyjne cele i zamierzenia — problem zostaje otwarty, budzi do dyskusji oraz podaje w wątpliwość stare prawdy i historyczne „fakty". Przedstawiony w podręczniku wzorcowy model bohatera-króla zostaje zachwiany, uczeń powinien sam ocenić postępowania średniowiecznych władców i następnych pokoleń rodaków.

Zwróćmy uwagę jeszcze na szczególny sposób prezentacji materiału — w wielu historycznych przekazach (na przykład dotyczących ceremonii koronacji czy pasowania na rycerza) przedrukowanych do szkolnych podręczników dominują ujęcia przez obrazy. Autorzy zamieszczonych wypisów, czytanek, scen i różnego rodzaju fragmentów ze względu na dziecięcego odbiorcę nie tylko opisują, ale także wizualizują zdarzenie, wprowadzają barwy, rekwizyty, dźwięki, ubrania, wnętrza — jako

szczególne układy przestrzeni — intensywnie i szczegółowo malują świat. Czytankowe przedstawienia historii wpisane są w obrazkowy, nawiązujący do konkretnej historycznej sceny opis rytuału, na przykład ceremonię koronacji, pasowania na rycerza, relacjonują poetykę biesiad i uczt, co odsyła dziecięcego odbiorcę, ucznia do zjawiska „kultury obrazkowej".

Wszystkie te podręcznikowe fragmenty, wyjęte często z obszernych powieści, pisane na zamówienie utwory (opowiadania, powiastki historyczne, obrazki) obejmujące swą tematyką zagadnienia historyczne pełnią funkcje poznawczo-wychowawcze. Odsyłają co prawda selektywnie do zjawisk i wydarzeń powszechnie znanych — jednak uczą optymistycznego myślenia o przeszłości Polski, nawiązują do najważniejszych zdarzeń (zwycięskich bitew), pozytywnych postaci (bohaterów — królów i wodzów) i prezentują koloryt wieków dawnych, nawiązując do kontekstów obyczajowych i wiadomości z życia codziennego. Formują dzięki temu obraz ojczyzny zgodnie z tendencjami epoki pozytywizmu — demokratyzując rzeczywistość: uwzględniają szacunek dla pracy, nauki, wychowania kobiet, zasad moralno-etycznych oraz życiowej mądrości.

4. Alpy dla maluczkich

> Każdy kraj szczyci się swymi górami. One są jego ozdobą i ochroną przed wielkimi burzami. W nich to biorą początek strumyki i rzeki, kryją się liczne skały, jak rudy kruszcowe, wody mineralne itp. Tam też zwyczajnie spieszą ludzie, by po trudach pracy i znużenia odetchnąć świeżym, orzeźwiającym powietrzem. […] Góry tworzą często naturalne granice między krajami[495].

A. O szkolnej popularności tematyki górskiej

Góry od lat są popularnym i wdzięcznym do interpretacji polem tematycznym oraz ważnym czynnikiem kulturotwórczym w polonistycznej edukacji. Tematyka górska — traktowana obecnie z pełnym szacunkiem i interdyscyplinarnie, dotykając takich dziedzin, jak: geografia, etnografia, folklor, przyroda, a także turystyka — podejmowana jest w historycznoliterackich, literaturoznawczych i kulturoznawczych opracowaniach przedmiotu bardzo często[496]. Nie mogła ominąć też szkoły. Ustalenia te potwierdza szkolna obecność takich tekstów, jak: podhalańskie utwory K. Przerwy-Tetmajera, tatrzańska twórczość literacka Stanisława Witkiewicza, alpejskie dzieła romantyków czy ostatnio w szkole po reformie (po 1999 roku) — fragmenty książek podróżniczych, których akcja osadzona jest w górskiej prze-

[495] *Pierwsza książka do czytania dla szkół przemysłowych*, Lwów 1909, s. 12.

[496] J. Kolbuszewski, *Góry w literaturze polskiej. Próba syntezy.* Nadb. z sympozjum *Góry w kulturze polskiej*, Kraków 1975; *idem*, *Obraz Tatr w literaturze polskiej XIX wieku*, Kraków 1971; S. Makowski, *W szwajcarskich górach. Alpejskie krajobrazy Słowackiego*, Warszawa 1976; S. Piotrowski, *Skalne Podhale w literaturze i kulturze polskiej*, Warszawa 1970.

strzeni, malowanie górskich krajobrazów w ramach przedmiotu edukacja regionalna, temat górskiej turystyki czy ekologiczne zagadnienie ochrony przyrody[497].

Odpowiada to wytycznym programów szkolnych, w których zakłada się przecież na niższych etapach kształcenia nauczanie zintegrowane, w klasach od czwartej do szóstej pracę według ścieżek międzyprzedmiotowych oraz realizowanie zagadnień związanych z edukacją regionalną (na przykład sudecką czy tatrzańską). Także szkolne podręczniki drugiej połowy XIX wieku dla szkół elementarnych — powołujemy się tu między innymi na wnioski z badań prowadzonych nad szkolnictwem galicyjskim okresu autonomii (1867–1918)[498] — będące encyklopedycznymi ustaleniami, odwoływały się do szerokiej wiedzy o świecie: przywoływały elementy historii, przyrody, kultury obyczajów i geografii. W związku z tym, że była to szkoła w Polsce pod zaborami, autorzy podręczników szkolnych przyjmowali tu szczególną edukacyjną strategię. Z jednej strony można by zarzucić im skrajny konserwatyzm i ortodoksyjny katolicki tradycjonalizm, „przyporządkowany doktrynie lojalistycznego serwilizmu", w ramach którego utrwalano „moralizatorskie wizje szczęśliwości, jakie są udziałem pracowitego poczciwca z miłością odnoszącego się do Cesarza" (Franciszka Józefa). Byłoby to jednak zbyt duże uproszczenie. Warto zauważyć, iż zestawy podręcznikowych opowieści, z założenia „tekstów objawionych", „głoszących prawdy niepodważalne", nacechowane epitetami o charakterze arkadyjskim, przeznaczone do edukacji polonistycznej mówiły przecież o ojczyźnie — Polsce[499], polska była zatem historia, rodzima przyroda, swojska geografia, ojczyste góry.

Jak widać chociażby już ze statystycznych zestawień zawartości podręczników szkolnych drugiej połowy XIX wieku, tematyka alpejska (równie bogata jak rodzima tatrzańska) stanowiła istotny problem szkolnych rozważań. Uwzględniając także materiał pochodzący z podręczników galicyjskich okresu autonomii, podkreślmy, iż szkolna edukacja polonistyczna w tym zaborze zakładała mówienie o dwóch ojczyznach: Austro-Węgrzech i Galicji, czytanki więc odwołujące się do problematyki austriackich Alp mieściły się jak najbardziej w zakresie zagadnień zawiązanych z „uczeniem o ojczyźnie". Do takich należał między innymi tekst następujący:

> Jak całe Alpy w ogóle, tak i Alpy austriackie odznaczają się rozmaitością i pięknością widoków, a przy tym są bardzo dostępne i zamieszkane. Pomiędzy pasmami gór rozpościerają się bowiem liczne doliny walne nad brzegami większych rzek z Alp wypływających, a od tych rozchodzą się w różne strony, za biegiem mniejszych potoków, jak gałęzie z głównego pnia drzewa, przemnogie doliny poboczne, które posuwają się górskimi kończynami swymi aż po środkowe grzbiety

[497] Zob. między innymi Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, *To lubię!*, kl. IV–VI, I–III gimnazjum, Kraków 1999–2002; H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat*, kl. IV–VI, Warszawa 1999, 2006–2008; A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami*, kl. IV–VI, Gdańsk 2001, 2003, 2008; I. Muszyńska, J. Grzymała, *Czas na język polski*, kl. IV–VI, I–III gimnazjum, Warszawa 2003–2007.

[498] Zob. *Z dziejów edukacji literackiej…*; J. Kolbuszewski, *Góry w galicyjskich czytankach szkolnych*, „Wierchy" 1982, z. 51, s. 336–338.

[499] O Polsce jako kraju dwóch ojczyzn, Austro-Węgrzech i Galicji, pisze między innymi W. Dynak, *Kanon symboliki…*, s. 35–51.

gór. W dolinach walnych leżą wśród uprawnych niw porządnie zbudowane wsie, a nawet wielkie miasta, jak np. Insbruk, Lublana, Grodziec (Gratz) i inne, połączone z sobą wybornymi drogami, a nawet kolejami żelaznymi[500].

Popularność alpejskich tekstów w edukacji polonistycznej na poziomie elementarnym potwierdzają przedrukowane do wypisów fragmenty listu Słowackiego do matki *W górach Szwajcarii*[501] oraz obrazki obyczajowo-etnograficzne: *Życie w Alpach*[502], *Budowa domu w Alpach Górnej Styryi*[503], *Nad jeziorem Zurychskim*[504], *Wycieczka do Hellbrunnu*[505], *Szwajcaria*[506]. Oprócz wartości estetycznych nacechowanego emocjonalnie listu Słowackiego, pozostałe utwory jako realistyczne obrazki wpisują się zdecydowanie w poetykę czytankowych opisów krajoznawczych, dostarczają wiedzy geograficznej, kulturowej, etnograficznej, odwołują się do praktycznej wiedzy o życiu człowieka w górach, a fascynacja górską przyrodą przywołuje raczej jej rolę przydatną w codziennym przetrwaniu.

Można zatem zauważyć tu proces przejścia od struktury opisu utrzymanego w konwencji romantycznej (fragment listu Słowackiego) z pewnym wzorcem sposobu przeżywania gór i zachowań człowieka w górach sprowadzonych do eksplozji uczuć związanych z wewnętrznym stanem ducha zwiedzającego[507] — do poetyki pozytywistycznej, w której

antyromantyczna opozycja, przeciwstawiająca się romantycznej idealizacji [gór] zaczęła domagać się […] „trzeźwego" ich widzenia […] Pewnej modyfikacji uległa koncepcja romantycznej „podróży" (rozumianej tu jako gatunek literacki). Stawała się ona wyspecjalizowaną formą pisarstwa o górach i sposobie zachowywania się człowieka w górach […] Zauważono dominację tendencji realistycznych, wiążącą się z obiektywizowaniem i racjonalizowaniem myślenia o górach, [co przyczyniło się] do dalszej autonomizacji pojęcia [gór]. Zaczęły być [góry, dop. — D.M.]

---

500 *Trzecia książka do czytania dla szkół ludowych*, Lwów 1881, s. 11–12, cyt. za: J. Kolbuszewski, *Góry w galicyjskich czytankach…*, s. 336–338.

501 H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią*, Warszawa 1907, s. 398–401.

502 F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 297–301 (anonim).

503 Tekst pochodzi z pracy P. Roseggera *Das Volksleben in Steiermark*, [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 257–261.

504 S. Duchińska, *Nad jeziorem Zurychskim*, [w:] *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną*, ułożyła A. Szyc, stopień III. *W kraju i na świecie*, Warszawa 1902, s. 142.

505 L. Tatomir, *Ferie alpejskie*, [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 316–320.

506 M. Łyszkowski, *Wypisy z pisarzów polskich* […] *przeznaczone na cztery początkowe klasy gimnazjalne. Część I polecona do użytku* […] *szkół rządowych w Królestwie*, Warszawa 1865, s. 192–193.

507 O romantycznym przeżywaniu gór i wędrówkach po górach pisze między innymi E. Kolbuszewska, *Romantyczne przeżywanie przyrody. Znaczenia, wartości, style zachowań*, Wrocław 2007; E. Grzęda, *Romantyczne krajobrazy z górą i drzewem*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, t. 2, red. J. Kolbuszewski, Wrocław 1996; E. Grzęda, *„Góry z marmuru i góry z płomienia" — obrazy gór w twórczości Juliusza Słowackiego*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, t. 3, red. J. Kolbuszewski, Wrocław 1998; J. Kolbuszewski, *Czatyrdah, Krępak i Alpy. Góry w życiu i twórczości Adama Mickiewicza*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, t. 4, red. J. Kolbuszewski, Wrocław 2001; J. Woźniakowski, *Góry niewzruszone. O różnych wyobrażeniach przyrody w dziejach nowożytnej kultury europejskiej*, Kraków 1995.

obserwowane z perspektywy często przyrodoznawczej, […] traktowane jako wartość unikatowa i obszar o dużym znaczeniu przyrodniczo-kulturowym, a z tej racji zasługujący na planową ochronę[508].

W sposobach opisu rzeczywistości górskiej, którą można odnaleźć w szkolnych czytankach, warto odnotować jeszcze jeden punkt widzenia — turystykę. Znaczące dla badań nad rozwojem turystyki i „stylu podróżowania" odkrycia poczyniła Ewa Kolbuszewska, opracowując zagadnienia związane z literackim, „romantycznym przeżywaniem przyrody" w XIX wieku. Autorka, pisząc o genezie współczesnej turystyki, wspomina charakterystyczne dla opisów podróży gatunki (epistolografie, zapiski i dzienniki podróży, pamiętniki, wspomnienia), które — jak zauważa — wspólnie stworzyły odrębny gatunek literacki (właśnie „podróże") i skierowane były do konkretnych adresatów, rodziny, przyjaciół, wszystkich zainteresowanych ewentualną wędrówką zgodnie z modną, przebytą już trasą[509]. Kolbuszewska pisze: „Stąd właśnie wynika ich istotna wartość dokumentarna i dlatego też w owym czasie utwory takie antycypowały drukowane przewodniki bądź spełniały ich rolę"[510], a ów romantyczny „styl podróżowania" stał się z czasem „znamienną cechą epoki, która stworzyła nie tylko całą filozofię wędrowania, ale nawet i klasyfikację podróżujących"[511].

B. Od rodzimych Tatr do szwajcarskich Alp

Góry wpisują się znakomicie w poetykę opisu przestrzeni, stanowią tło dziejących się w nich wydarzeń, są tematem i bohaterem głównym wielu utworów. Jak zauważa Jacek Kolbuszewski, prezentując między innymi polskie Tatry (*Dziennik podróży do Tatrów* Goszczyńskiego, *Tatry* Stęczyńskiego):

ujawniają się także jako bardzo atrakcyjny temat dla liryki opisowo-refleksyjnej, znajdującej tu pole dla religijno-mistycznych i patriotycznych oraz filozoficznych rozważań, z drugiej zaś stały się osobliwym komponentem polskiej kultury obyczajowej[512].

Powołujemy się tu na rozważania o poetyce przestrzeni Gastona Bachelarda i Janusza Sławińskiego, którzy między innymi traktują przestrzeń symbolicznie i zwracają uwagę na jej sensy naddane[513], ale przede wszystkim — co istotne

[508] *Tatry i górale w literaturze polskiej. Antologia*, oprac. J. Kolbuszewski, Wrocław 1992, s. XXXVIII, XLIII–XLIV.

[509] Zob. C. Niedzielski, *O teoretycznoliterackich tradycjach prozy dokumentarnej (podróż — powieść — reportaż)*, Toruń 1966; S. Burkot, *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*, Warszawa 1988.

[510] E. Kolbuszewska, *Romantyczne przeżywanie…*, s. 10. Zob. także J. Kolbuszewski, *Górskie przewodniki. Uwagi o współczesności i tradycji gatunku*, „Litteraria" 13, 1982, s. 141–158.

[511] E. Kolbuszewska, *Romantyczne przeżywanie…*, s. 10

[512] *Tatry i górale…*, s. XXXVIII.

[513] J. Sławiński, *Przestrzeń w literaturze…* Zob. także *Przestrzenie, miejsca, wędrówki…*; *Przestrzeń w kulturze…*; *Słownik wiedzy o literaturze…*, s. 339–341; M. Głowiński, *Przestrzenne tematy…*; M. Płachecki, *Przestrzenny kontekst…*; G. Bachelard, *Poetyka przestrzeni…* Warto także zwrócić

dla naszych edukacyjnych ustaleń — na konstatacje semiotyków kultury, między innymi Jurija Łotmana:

> we wszystkich kulturach wizja świata nieuchronnie przybiera własności charakterystyki przestrzennej. Samą konstrukcję porządku świata wymyśla się zawsze na kanwie pewnej struktury przestrzennej organizującej wszystkie pozostałe poziomy owej konstrukcji […], np. „pole etyczno-przestrzenne bohatera" czy „moralną przestrzeń"[514].

Ustaleń tych dopełnia teoria Yi-Fu Tuana[515]. Warto przypomnieć raz jeszcze, iż badacz zauważa miejsca istotne „o semantyce kumulatywnej, [które] odsłaniają prosty i niezwykle pojemny model, będący jedną z realizacji modelu przestrzeni kulturowej". Jego podstawowymi składnikami są: punkt centralny, obszar peryferium, granica, punkty medialne oraz droga. Poznanie okolicy wymaga zatem identyfikacji znaczniejszych punktów, a przedmioty i miejsca stają się centrami wartości[516].

W ten właśnie model wpisują się idealnie zarówno czytankowe wersje rodzimych Tatr, jak i szwajcarskich oraz austriackich Alp. Oba modele (tatrzański i alpejski) realizują wzorce opisu kultury obyczajowej poszczególnych krain. Ukazana w arkadyjskiej konwencji opisu przestrzeni prezentacja Tatr podkreśla wyjątkową niezwykłość krajobrazu odwołującego się do różnorodnych elementów przestrzeni, którą maluje górska przyroda (strumienie, jeziora oraz fauna i flora), wskazuje na miejsca ważne i obiekty szczególnie się wyróżniające:

> Gdy wyjdziemy na góry tatrzańskie, widzimy dookoła tylko same szczyty kamienne, wyglądające bardzo dziko i strasznie, wysokie ściany skaliste i wielkie przepaści, w których huczą strumyki górskie, spadające po wielkich załomach skał. Skały owe pokryte są tylko mchem, a zaledwie tu i ówdzie wyziera spod mchu mała czerwona jagódka, która ptakom górskim służy za pożywienie. Same tylko hale mają bardzo bujne i pożywne trawy, na których wypasa się latem mnóstwo bydła i owiec […]. Ze skał tatrzańskich wytryska mnóstwo strumyków. W wielkich zagłębieniach na znacznej wysokości powstają znaczne jeziora górskie. Największym jest Morskie Oko. Przecudny jest widok tego jeziora, z trzech stron otoczonego wysokimi górami[517].

Podobnie — jak w krainie szczęśliwości — żyją w górach ludzie, wizja ich bytowania odpowiada poetyce sielankowo-idyllicznej, tak więc i „wyprawa juhasów na

---

uwagę na publikację Hermana Meyera, który przedstawił kształtowanie przestrzeni i symboliki przestrzennej w sztuce narracyjnej i stwierdził: „przestrzeń nie sprowadza się w twórczości literackiej jedynie do danych o charakterze faktycznym, lecz przede wszystkim stanowi specyficzny element strukturalny, który wraz z innymi spokrewnionymi elementami, takimi jak czas, perspektywa narracyjna, postać oraz porządek akcji, ucieleśnia treść intencjonalną i określa strukturę dzieła", *idem*, *Kształtowanie przestrzeni…*, s. 237.

[514] J. Łotman, *Zagadnienia przestrzeni artystycznej…* (w zbiorze *Semiotyka kultury* także tekst *O semiotycznym mechanizmie kultury* napisany z Borisem Uspienskim). Natomiast „przestrzenny punkt widzenia" charakteryzuje Borys Uspienskij, *Poetika kompozicii…*

[515] O teorii Yi-Fu Tuana piszemy w niniejszej rozprawie na s. 76.

[516] Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce…*, s. 28, 30, 122.

[517] *Druga książka do czytania dla szkół ludowych*, Lwów 1879, s. 49–50.

hale ukazana jest […] w manierze biblijnego patosu i zarysowuje obraz idealności górskiego życia”[518]:

> Prześliczny to widok, kiedy w zielone góry po raz pierwszy ciągną na lato pasterze. Całe wsie w Nowotarskiej dolinie i na Podhalu wychodzą tu na drogę; witają więc i przeprowadzają juhasów, polecając się w łaskę bacy; każdy oddaje swój statek z płaczem, żegnają dzieci dojną krówkę, święconą palmą napędza do gromady biedna wdowa jedynaczkę owcę z jagnięciem, lub kozę z koźlęciem, i z każdą chwilą powiększa się stado i gromada ludzi[519].

C. Od konwencji romantycznej do quasi-przewodników i turystyki

Do szkolnych przykładów alpejskich tekstów należy obszerny fragment listu Juliusza Słowackiego do matki opatrzony w podręcznikach tytułem *W górach Szwajcarii*[520], pisany 21 sierpnia 1834 roku. Podręcznikowy tekst — o połowę krótszy od oryginału — jest relacją z dwutygodniowej podróży szlakiem: Genewa–Villeneuve–Bex–Przełęcz św. Bernarda–Leukerbad–Interlaken–kaskada Giessbach–Lauterbrunnen–Faulhorn–Rosenlaui–przełęcz Grimsel–wąwóz Schollenen–Jezioro Czterech Kantonów–Lucerna–Berno–Genewa[521].

Autor podręcznika zrezygnował ze wstępu, w którym Słowacki opisuje przygotowania do wyprawy w towarzystwie rodziny Wodzińskich (dwie córki, trzech synów, guwernantka i „jeden młody Żmudzin”), bardzo szczegółowo swój wygląd — strój przeznaczony do górskiej wędrówki („fantastyczny ubiór”) oraz z zakończenia, w którym nawiązuje do dnia swoich urodzin przed dwudziestu pięciu laty (21 sierpnia) i przekazuje wiele pozdrowień rodzinie (między innymi Teofilom), dodając: „często zdaje mi się, że kradnę przyjemności, które się całej mojej rodzinie należą”. Oczywiście przytoczone informacje nie mają większego znaczenia dla idei podręcznikowych rozważań krajoznawczych, tym bardziej że mówią o zdarzeniach biograficznych i osobach nieznanych bliżej młodocianemu czytelnikowi. W szkolnej wersji listu zachowano przede wszystkim obrazy górskiej wędrówki oraz pełne miłości i wielkich emocji zwroty do matki, nadające się świetnie do szkolnych interpretacji o charakterze wychowawczym.

> Słowacki, jak wiadomo, spędził w Szwajcarii ponad trzy lata: od 30 grudnia 1832 r. do około 10 lutego 1836 r. Przez cały czas mieszkał w Genewie, a szwajcarską przyrodę miał okazję przeżyć intensywnie jedynie dwukrotnie: w czasie piętnastodniowej wysokogórskiej wycieczki w sierpniu 1834 r. oraz trzymiesięcznego pobytu w nadlemańskiej wiosce Veytaux w okresie od lipca do września 1835 r. […][522]. W czasie wycieczki Słowacki obejrzał właściwie wszystkie najoryginalniejsze „arcydzieła natury” składające się na wszechstronne bogactwo alpejskiego krajobrazu.

[518] J. Kolbuszewski, *Góry w galicyjskich czytankach*…, s. 337.

[519] *Trzecia książka do czytania dla szkół ludowych*…, s. 275–276, cyt za: J. Kolbuszewski, *Góry w galicyjskich czytankach*…, s. 337.

[520] H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią*…, s. 398–401.

[521] S. Makowski, *Juliusz Słowacki*, Warszawa 1987, s. 182.

[522] S. Makowski, *W szwajcarskich górach*…, s. 56.

Pokryte śniegiem i lodami, niespokojne rzeźbione szczyty i łagodne kwieciste łąki, dzikie, skaliste wąwozy i lesiste zbocza, tęczujące kaskady i błękitne lub turkusowe jeziora, pękające z hukiem lodowce i baśniowe, znajdujące się w ich wnętrzu groty. Całą feerię kształtów, barw i zmieniających się nieustannie krajobrazów. Jednym słowem trasa jego wycieczki należała do najpiękniejszych, jakie można sobie w Szwajcarii wymarzyć. Niezwykłość alpejskiego krajobrazu zarejestrowana przez bystry umysł obserwacyjny poety i związane z tym emocjonalne przeżycia stały się później źródłem zaskakujących niejednokrotnie […] literackich pomysłów[523].

Wszystkie te nastroje oddaje znakomicie fragment podręcznikowego „alpejskiego listu". Wyeksponowany zostaje w nim też motyw podróży. Wystarczy nadmienić, iż wędrujący w głąb własnej tradycji i historii, do centrum zbiorowej świadomości i tożsamości romantyczni podróżnicy starali się nadać swoim wędrówkom głębszy, egzystencjalny sens[524]. Owo zagadnienie wykorzystywały także dziewiętnastowieczne podręczniki. Czytankowe peregrynacje były często rezultatem czynności, opisem o charakterze prywatnym, listem, wspomnieniem, oraz oczywiście utworem literackim — w uproszczonej szkolnej wersji stanowiły jednak często geograficzny opis wędrówki o charakterze obyczajowym.

Listy wieszcza, zwłaszcza te kierowane do matki, jako arcydzieła stylu liryczno-emocjonalnego i refleksyjno-intymnego[525] w dużej mierze mają charakter literacki. Opis szwajcarskich gór z jednej strony jako prywatny opis podróży ma znaczenie poznawcze, informacyjne i dydaktyczne, odwołuje się bowiem często do rzeczywistej geografii konkretnych miejsc, przypomina miejscami prozę podróżniczą dostarczającą uczniowi wiedzy etnograficznej, socjologicznej i geograficznej. Drugą istotną kwestią dla dziecięcego czytelnika staje się pierwszoosobowa narracja listu, dająca świadectwo prawdziwych odczuć ich autora i jego naturalnych, au-

[523] *Ibidem*, s. 62.

[524] J. Kamionka-Straszakowa, *Podróż*, [w:] *Słownik literatury polskiej…*, (1991), s. 698. „Romantyczna poetyka znalazła nadto wdzięczne pole do popisu i sprawdzenia swych możliwości w kreśleniu rozległej panoramy całego łańcucha Tatr widzianych z oddali. Jak w budowaniu architektoniki poszczególnych szczytów i innych zjawisk jednostkowych chętnie posługiwano się antropomorfizacją, od której krok tylko prowadził do religijno-mistycznych interpretacji zjawisk przyrody, tak w ujmowaniu owych panoram ogólnych poszukiwano przede wszystkim formuł monumentalizujących krajobraz. […] [Romantyczna poetyka] wytworzyła […] wyraźny wzorzec uczuciowego przeżywania gór, z silnymi akcentami mistyczno-religijnymi i folklorystycznymi (legendy o powstaniu Morskiego Oka, o księciu Morskim i jego córce)". Interpretując Goszczyńskiego *Dziennik podróży do Tatrów* — kompendium romantycznej wiedzy o Tatrach i góralach — można odnieść wrażenie iż: „wzniosłe poczucie samotności w obliczu wszechwładnej przyrody dawało wrażenie oderwania się od »atmosfery nizin ludzkości«. »Święte góry« kryły tajemnice nie tknięte zmysłami, obdarzały jasnością myśli i zadowoleniem wewnętrznym, stawiały »duchem w obliczu nieba«, dając niezwykłe silne doznania estetyczne i głębokie przeżycia religijne". Zob. K. Poklewska, *Galicja romantyczna (1816–1840)*, Warszawa 1976, s. 233.

[525] J. Krzyżanowski, *Wstęp*, [w:] J. Słowacki, *Dzieła wybrane*, red. J. Krzyżanowski, Wrocław 1979; A. Witkowska, *Epistolografia epoki romantyzmu*, [w:] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm…*, s. 590–591. Zob. też Z. Sudolski, *Juliusz Słowacki jako epistolograf*, „Przegląd Humanistyczny" 30, 1986, nr 9/10 (252/253); *Korespondencja Juliusza Słowackiego*, oprac. E. Sawrymowicz, t. 1–2, Wrocław 1962.

tentycznych wrażeń. W przytoczonych fragmentach pojawia się ogromny ładunek emocjonalny opisu. Kolejny powód, dla którego ten gatunek wypowiedzi artystycznej stał się szczególnie ulubiony w szkolnej edukacji polonistycznej, to odtwarzanie relacji adresatów listów. W wypadku epistolograficznej twórczości Słowackiego to najbliższa, wyjątkowa postać w jego życiu — przyjaciółka i powierniczka życiowych rozterek — Matka. Ten szczególny adresat osobistych wyznań romantycznego twórcy determinuje w sposób oczywisty klimat relacji nadawcy-syna.

> Po dwóch dniach podróży stanęliśmy u stóp góry Ghemi! Trzy godziny jechać na nią trzeba na mułach, a tak jest sterczącą, że nie do góry, ale do muru gładkiego podobna. Droga w zyg-zag wykuta, ciągle wisi nad przepaścią. Kto na tę górę nie wszedł, to stojący u jej stóp wierzyć nie może, aby wejść można było… Na zielonej równinie pod tą górą leży miasteczko sławne wodami Luéche… Żadne opisy nie odmalują wam zieloności szmaragdowej, którą widać w dolinie, tych domów białych, które po niej są rozsypane, tej góry żółtego koloru, tych gazowych chmur, które się wieszają po jej szczytach. A ja to wszystko w i d z i a ł e m . I znów po trzech godzinach drogi stąpaliśmy po gołych skałach, gdzieniegdzie śniegami pokrytych… i znów nic nie widać było, tylko skały, śnieg, czarne jezioro i niebo. Po zejściu z tej góry, na drugiej stronie, znaleźliśmy jeszcze piękniejszą okolicę, jeszcze piękniejsze drzewa, i kwiaty, i kaskady srebrne z gór spadające i prześliczne szalety. O Matko! Ileż razy w tych pięknych miejscach myślałem o tobie, ileż razy cisnął się do moich ust refren Goethego piosenki: „Czy znasz ten kraj? Znasz go, o moja miła! Tam byłby raj, gdybyś [tam] ze mną była”[526].

Jak widać w przywołanym fragmencie, epistolograficzny opis szwajcarskich Alp zawiera także sądy wartościujące autora, komentarze odautorskie pełne są subiektywnych wrażeń i emocji, jakie wyraża podróżnik zwiedzający miejsca niecodzienne i wyjątkowe. Magia gór, szczególnie wyróżniana w epoce romantyzmu, wyjątkowa ich tajemniczość, stanowiąca głęboką inspirację dla romantycznego poety, szczególnie Alp szwajcarskich, wywołuje wiele symbolicznych skojarzeń socjokulturowych, jakie niosą z sobą owe geograficzne przestrzenie: stałość, niewzruszoność, drogę do nieba, raju, objawienie, wzniosłe myśli, inspirację, osiągnięcia, młodość, czystość, pokój, swobodę, samotność[527]. Radość i zachwyt podróżnika wędrującego po szczytach, między którymi odkrywa miejsca zamieszkałe przez ludzi, są ogromne — szeroki wachlarz lirycznych i marzycielskich skojarzeń autora listu, poetycka prezentacja gamy kolorów górskiej przyrody, oświetlanej słońcem o różnych porach dnia, pokazuje tu szczery entuzjazm wędrownika.

Poetycka relacja z podróży w szkolnym podręczniku jest pełna porównań, dotyka jezior i dolin, przepaści, przełęczy i wąwozów, przywołuje także „górskie niebezpieczeństwa”, na przykład lawiny, ale optymistycznie maluje wszystkie te obrazy światłem świecącego słońca:

> Po odwiedzeniu kaskady Giesbach, damy nasze zmęczone i przerażone podróżą po przepaścistych górach, rzuciły nas i pojechały inną drogą do Lucerny, my zaś chłopcy, trochę smutni z rozłączenia się, trochę weseli z odzyskanej wolności, poszliśmy pieszo przez góry. Tu dopiero wojaż nasz zachwycającymi nas zaczął karmić dolinami. Lauterbrun i Grindewald, nic podobnego nie

[526] Cyt. za: H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią…*, s. 399.
[527] W. Kopaliński, *Słownik symboli…*, s. 96–99.

mogę mieć w naturze… W Lauterbrun spada ze skał wysoka na 800 stóp kaskada Staubach, woda jej nigdzie się prawie o skały nie odbija, ale przez sam lot z takiej wysokości zamienia się na wstęgę mgły białej i leci na dolinę. Góra Jungfrau, śniegiem pokryta, stoi jak olbrzym biały… Druga dolina Grinewald jeszcze piękniejsza, bo do niej wpływają dwie rzeki lodów. Lody te aż do jej głębi dochodzą i promień na ich białość ślicznie odbija wpośród muraw, drzew i kwiatów… Nigdy mi się nic podobnego nie śniło. Tam widziałem z gór spadające awalansze (lawiny). Huk podobny do piorunu rozlega się po dolinie, ile razy bryła śniegu oderwie się z czoła gór. Matko moja, wystaw sobie, że najpiękniejsze słońce oświecało to wszystko… że wstawiliśmy o wschodzie, że oddychaliśmy wonią zroszonych kwiatów… Mamo moja! Jakie to byłoby czarujące wspomnienie, gdybym kiedyś między wami mógł przypominać je i o przeszłości marzyć[528].

Do romantycznych ujęć alpejskiej przestrzeni należy także, zamieszczana w podręcznikach, poetycka prezentacja szwajcarskich gór opatrzona tytułem *Nad jeziorem Zurychskim* autorstwa Seweryny Duchińskiej (1816–1905)[529]. Tekst utrzymany jest w konwencji prostej piosenki i nawiązuje do ludowej poetyki wierszy Lenartowicza, ale ewokuje motyw prawdziwej romantycznej nostalgii pielgrzyma-emigranta. Jest w utworze co prawda fascynacja alpejskimi górami, wywołuje ona jednak skojarzenia przede wszystkim z ziemią obcą. Podmiot liryczny zdecydowanie nie utożsamia się z nią — wraca do ojczystych i rodzimych okolic:

Obraz wspaniały
Góry i skały
Przed sobą mam,
Lecz obraz w myśli
Inny się kreśli,
Jam duszą tam!
Wśród obcych ludzi
Serca nie zbudzi
Przyrody cud!
Obce tu zdroje,
Góry nie moje,
Nie mój tu lud!
Nad Alp śnieg biały,
Nad lodozwały,
Świat milszy znam!
Ach! Dla mnie Eden
Na ziemi jeden,
Jam duszą tam!

Jak na prawdziwe szkolne wypisy przystało, nie może w nich zabraknąć także metodycznych wskazań i dopowiedzeń, zatem komentarz pod tekstem informuje o stosownych o b j a ś n i e n i a c h typu leksykalnego, geograficznego, kulturowego, na przykład:

Przed czytaniem tego wiersza należy odświeżyć w pamięci dzieci to, co wiedzą o Szwajcarii, Alpach i jeziorach górskich, wskazać jezioro Zurichskie na mapie, a jeśli można, pokazać dzieciom

528 Cyt. za: H. Galle, *Wypisy polskie na klasę trzecią…*, s. 399.
529 *Czytanki stopniowane…*, s. 142–143.

jaki ładny widoczek szwajcarski. E d e n — raj. L o d o z w a ł y — prawdopodobnie autorka ma tu na myśli l o d o w c e. Sprawdzić, czy dzieci pojmują myśl przeczytanego wiersza[530].

Bez romantycznego animuszu i egzaltacji, wyrażane „prozą użytkową", uobecniają się w podręcznikach informacyjno-sprawozdawcze przedstawienia Alp w wersji czytankowej (*Życie w Alpach*)[531]. Ten skrajnie sfunkcjonalizowany szkolny gatunek miał dostarczać przede wszystkim rzetelnej wiedzy, opartej na prawdziwych życiowych doświadczeniach. Podręcznikowy tekst przynosi encyklopedyczne informacje (łącznie z danymi statystycznymi), których autorzy nie poddają ocenie wartościującej. Sam tytuł *Życie w Alpach*, prosty i rzeczowy a jednocześnie pojemny — kieruje uwagę młodocianego odbiorcy na codzienność i wszystkie aspekty przetrwania. W czytance dominują najważniejsze elementy realistycznego opisu, konstruujące w sposób szczegółowy świat przedstawiony. Zatem w określonym porządku przedstawione są: 1) miejsca z ich geograficzną specyfiką (Tyrol, doliny Innu i Adygi, Vorarlberg — zachodnia część kraju między Bawarią i Szwajcarią); 2) ludzie i ich wygląd (Tyrolczycy — wysocy, okazałej postawy i dobrej tuszy, ubrani w czerwone kamizelki z szerokimi szelkami po wierzchu, ciemnozielony spencer, szeroki i bogato nabijany pas, krótkie spodnie skórzane lub aksamitne, wysokie pończochy, spiczasty kapelusz o szerokich kresach); 3) gospodarka (przemysł lniany, produkcja konopi, wełny i bawełny, warsztaty tkackie, wyroby jedwabiu, farbiarnie, fabryki do drukowania perkali); 4) krajobrazy i pejzaże, opisywane w określonej porze roku — najchętniej zimą; 5) zwierzęta (krowy, owce); 6) obyczaje (koszara, życie pasterzy i ich codzienna praca); 7) realia katolickie (opis obiektów sakralnych, na przykład kościoła pod wezwaniem Matki Boskiej z Eisiedeln, modlitwy). Dla polskiego dziecięcego czytelnika niewątpliwie ciekawe będzie porównanie przestrzeni alpejskich z rodzimymi Tatrami. Przywołajmy stosowny ustęp:

Życie w górach jest w różnych krajach do siebie podobne, bo łączy się ściśle z naturą gór. Góral tatrzański i góral alpejski, zamieszkujący doliny i hale rozległych Alp, mają w sposobie życia bardzo wiele wspólnego. Dla pasterza alpejskiego jest bydło całem mieniem i jedynym źródłem jego utrzymania, przedmiotem trosk i rozmyślań, jego dumą i zadaniem całego życia. Są jednakże majętni górale alpejscy, którzy chowem bydła nie zajmują się sami, lecz hale swoje innym wydzierżawiają. Taki, który ma co najmniej 24 krów, idzie zazwyczaj sam z tym dobytkiem, albo na własne hale albo na wydzierżawiane od innych gospodarzy lub od gminy. Górale, mający mniejsze obory, idą zrazu sami na niższe hale; lecz gdy bydło w środku lata puszcza się już na wyższe pastwiska, wtenczas zdają zwykle swój dobytek na wspólnego pasterza, czyli bacę, z którym się potem na św. Michała obliczają. W zimie głucho jest i pusto wśród gór. Bydło stoi po oborach, jak wszędzie u włościan. Osady bywają zwykle tak śniegami zasypane, że nie można się dostać z jednej wsi do drugiej, a często z jednej chaty do drugiej. Góral wychyla się z domu chyba po to, aby drzewo na saneczkach spuszczać, lub czasem przepędza bydło do odleglejszego szałasu, gdzie latem zwiózł zapasik siana. Lecz gdy zawita maj, a śniegi stopnieją, góral czeka już niecierpliwie na wyprawę w góry. Wyjdzie na hale, poprawi drogi, opatrzy koszarę, a dziewczęta tymczasem bukiety z wstęgami i wieńce na kapelusze, bo wyprawa odbywa się z wielką uroczystością. Krowy są wyczesane,

530 S. Duchińska, *Nad jeziorem Zurychskim…*, s. 142–143.

531 [b.a.], *Życie w Alpach*, [w:] F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy drugiej…*, s. 297–301, cyt. s. 297.

aż się świeci, trzem najpiękniejszym zawiesza się na szyjach dzwony z blachy mosiężnej do 30 cm długie, w górze mocno wydęte, a zwężające się ku dołowi. Głos tych dzwonków tak jest silny, że przy cichem powietrzu słychać go i na milę, a że mają tony rozmaite, więc tworzą Alpom muzykę dzwonkową. Na czele idzie najpiękniejsza z krów i ona jest przewodniczką całej wyprawy. Przez dłuższy czas nawykają krowy tak do tego prowadzenia, że jeśli się zdarzy, iż taka przodownica odsprzedaną zostanie do innego stada, gdzie już jest własna przodownica wybuchają między niemi zacięte bójki o przodowanie, tak, że trudno czasem pastuchom walczące rozpędzić[532].

Zgodnie z tendencjami pozytywistycznymi przeważa tu obraz pracy i codziennego życia, które toczy się spokojnie w określonym porządku w górskich drewnianych domach — czystych i schludnych. Nie jest to już arkadyjska wizja życia, choć miejscami pojawiają się epitety nacechowane pozytywnie („owce i kozy idą w podskokach wesołości", „wspaniałe, najpiękniejsze jodły alpejskie", „krowa — przodownica"). Wymowa tego szkolnego obrazka skoncentrowana jest przede wszystkim na trudach przetrwania (strome zbocza, śliskie ścieżki pokryte śniegiem i lodem) i niełatwym codziennym bytowaniu — ewokuje tu raczej skojarzenia z wyrażaniem wielkiego szacunku dla pracy ludzi mieszkających w górach. W tekście konceptualizuje się także niewypowiedziana wprost, lecz będąca wynikiem szczegółowego opisu fascynacja życiem w górach.

Wpisany w podobną poetykę tekstu użytkowego o charakterze poznawczym kolejny fragment to opis koszar — alpejskiej bacówki:

We wsiach, przez które pochód się posuwa, wybiega wszystko, co żyje, ażby się stadku i ludziom przypatrzeć. Za krowami postępują owce i kozy, a wszystko w podskokach wesołości, bo wiedzą, że w górze czeka je smaczna, soczysta pasza. Przodem idzie juhas z malowanym skopkiem na ramieniu. Za nim postępują dwaj pastuszkowie, a na ostatku koń, objuczony naczyniami do odwarzania mleka i zazwyczaj właściciel stada lub baca. W niektórych miejscach wyruszają także żony i dzieci do letniej koszary, zamknąwszy swe chaty lub zostawiwszy w nich starców i staruszki na straży. Koszara alpejska, oparta na kamiennem podmurowaniu, sklecona z drzewa, które od słońca i wiecznego dymu staje się brunatne, opiera się zwykle o skałę, lub nawet, gdzie można, wciska się częściowo w jej zagłębienie. Dach pokryty gontem lub tarcicami, przyciskają liczne, ciężkie kamienie, ażeby go wichry nie uniosły. Jeśli płynie w pobliżu potoczek z lodowców, to chętnie kieruje go pasterz przez swą koszarę, bo mu dostarcza wody i odświeża powietrze, zakwaszone wyziewami mleka. Głębia skały dostarcza zwykle chłodnego schowku na nabiał. Czasem obok koszary są jeszcze zagrody lub całe szopy dla bydła na czas spieki lub ulewnej słoty; częściej jednak służą krowom za ochronę wspaniałe jodły alpejskie. Najbliższe otoczenie koszary stanowi nagromadzona mierzwa bydlęca; wnętrze jej nie odznacza się również czystością. Malownicze ubranie górskie chowa się tylko na pokaz w doły, na święta uroczyste. Tutaj chodzi pasterz w bieliźnie ze zgrzebnego płótna i zazwyczaj w drewnianych trzewikach, zwanych gdzie indziej „sabotami"[533].

Choć czytankowa prezentacja ukazuje w zasadzie tylko wnętrze pasterskiego domu i miejsce przebywania hodowlanych zwierząt, czytelnik odnosi wrażenie, iż sposób zademonstrowania owej przestrzeni i plastyczne zobrazowanie jest „przyjazne" i autor czytanki wartościuje ją pozytywnie.

532 *Ibidem*.
533 *Ibidem*.

Fascynację życiem w górach dostrzec można także w pozornie informacyjnym i „pragmatycznym opowiadaniu" o budowie domu. Autorzy przedstawiają tu w detalach, z wielkim podziwem i dumą sam proces budowy. Konstruowany dom ukazany jest wręcz malarsko — skojarzony tu „baśniowo" pod wpływem świecącego słońca ze złotym pałacem. Podręcznikowy tekst przywołuje także aspekty religijne, doniosłe znaczenie odgrywa w nim bowiem rodzinne błogosławieństwo. Oto fragment:

> Riegel (nazwisko właściciela domu) tam na górze dom sobie buduje. Słychać też już z dala i uderzenia młotów i krzyki robotników, i łoskot staczających się belek. A tam za wąwozem las wszystko to powtarza. […] Przyszliśmy przez las i widzimy nowy budynek. Cały z drzewa, ale w słońcu wygląda jakby złoty i dumnie się wznosi; a po rusztowaniach snują się tam i sam robotnicy, nosząc i przesuwając belki. Drudzy wspinając się po wiązaniu dachu, młotkami gwoździe wbijają. A tam wysoko, już u samego szczytu, stanął jeden z zieloną choinką, w różnobarwne przystrojoną wstążki, wznosi ją w górę, radośnie wykrzykuje i z pistoletu dał ognia. Na ten znak naraz zupełna cisza; robotnicy odkładają narzędzia i głowy odkrywają. A ów u wierzchołka wiązania pochwycił w prawą rękę szklankę, winem napełnioną i głosem donośnym błogosławieństwo domowi głosi: „Niechaj dom ten Bóg ochrania!/ Szczęście wpuszcza, złe odgania!/ I przechodzień, gdy tu zajdzie,/ Niechaj w nim gościnę znajdzie;/ A gospodarz i rodzina,/ I czeladna ich drużyna,/ Niechaj żyją czerstwi i zdrowi,/ I do pracy wciąż gotowi!, A ty, święty Florianie,/ O nich wszystkich miej staranie,/ Strzeż komory i obory,/ I bydełka, co na paszę,/ Idzie w górskie hale nasze/. Wzywam świętego Erarda,/ Patrycego i Medarda/ I w dom nowy pięknie wnoszę/ Do najświętszej Matki Boskiej,/ Niech oddala wszelki troski,/ Proszę w trójcy Jedynego/ O ochronę domu tego"[534].

Budowa domu i ciężka, związana z tym długim procesem praca, mają w czytankowym opisie znaczenie symboliczne, stanowią swego rodzaju społeczną ceremonię i rytuał — nowy budynek i mieszkająca w nim rodzina oraz nowy gospodarz są tu znakami radości, szczęścia i bogactwa, które dostrzegają sąsiedzi mieszkający w okolicy. W ramach integracji lokalnej społeczności tworzą oni wdzięczny korowód, obdarowując nowych mieszkańców szczególnymi produktami, odtwarzają uliczny spektakl poświęcony pracy i bawią się wspólnie przy dźwiękach niecodziennej muzyki:

> Gdy bowiem chłop stawia nowy budynek; czy to dom, stajnię, stodołę, czy młyn, każdy sąsiad z życzeniem szczęścia śle masło i smalec, aby budującemu ułatwić żywienie robotników. Dlatego też to ci tak spiesznie biegną na powitanie „maślarki", a tłukąc w one naczynia metalowe, wiodą ją radośnie do gospodarza, któremu dary przynosi. Dziwny to zaiste pochód! Na czele rusza parobczak z chorągwią podobniusieńką, gdyby jej odjęto drzewce, do chustki do nosa. Za nim

[534] *Budowa domu w Alpach Górnej Stryi (z Roseggera „Das Volksleben in Steiermark")*, [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 257–258. Przywołani w tekście święci to: Florian (*łac. florus* — kwitnący, lśniący, wspaniały) — żołnierz, męczennik, patron podczas klęsk pożaru, powodzi i sztormów; patron Austrii, Bolonii, Krakowa; hutników, strażaków, kominiarzy; Medard (germ. *math*, *maht* — męstwo, potęga, moc, oraz *hard* — silny, odważny, śmiały) — patron rolników, ogrodników, plantatorów, winnej latorośli, piwowarów, dobrej pogody; Patrycy (Patrycja, łac. *Patricius* — szlachetnie urodzony), Patryk — patron Irlandii; w zachodniej Europie patron fryzjerów, bednarzy, kowali, górników, upadłych na duchu i zwierząt domowych; Erard (831–838/lub 840) lub Erard de la Marc (1500–1538) — biskup Liège, centrum kulturalnego Walonii (Belgia, dawniej Niderlandy), między innymi za: V. Schauber, H.M. Schindler, *Ilustrowany leksykon…*; zob. także ks. W.A. Niewęgłowski, *Leksykon świętych*, Warszawa 1998.

postępują owi muzykanci, bębniąc i tłukąc w naczynia, a wesoło i głośno, ile stać płuc i gardła, wykrzykują. Tuż po nich idą dwaj zamiatacze i miotłami bardzo skwapliwie zamiatają drogę, po której wreszcie kroczy poważnie królowa pochodu, dziewka z koszem na głowie, jakoby w koronie. Obdarzeni gospodarstwo odwdzięczają się za to „błogosławieństwo domowi" zazwyczaj koszem, pełnym ciasta smażonego. W taki sposób sąsiedzi zaopatrują budującego dom w żywność; a im więcej zjawi się „maślarek", tem weselsi są robotnicy i tem więcej szczęścia i błogosławieństwa wbudowuje się w spojenia ścian drewnianych[535].

O szczególnej fascynacji Alpami w krajach, w których góry te istnieją, donosi nawet niemieckojęzyczny słownik terminów literackich, zawierający hasło „Bergroman" („powieść górska" „powieść o górach", „powieść alpejska")[536]. W krajach alpejskich ów „Bergroman" stał się nie tylko typem powieści popularnej, ale istotnym dla mieszkańców tych rejonów zjawiskiem socjologiczno-kulturowym. Góry odgrywają bowiem tam bardzo istotną rolę w całym życiu zbiorowym, są nie tylko jego częścią, ale wyznaczają styl, funkcjonowanie, strategie postępowania ludzkiego bytowania — determinują w zasadzie wszystko. „Historia, życie społeczne, kultura, życie gospodarcze — każdy z tych fenomenów ma jakiś aspekt bądź rozdział górski" — zauważa Kolbuszewski[537]. Dodatkową kwestią rozpatrywaną w interpretacji tematyki górskiej jest zjawisko alpinizmu i turystyki wpisane w kulturę i gospodarkę różnych grup etnicznych mieszkających w Alpach. W zasadzie każdy mieszkaniec gór w sposób naturalny, aby przetrwać, musi nauczyć się wspinać, przenosząc nierzadko na własnych barkach różne ciężary. Istotną funkcję pełni w nich także przewodnik, promując miejsca, do których nie dociera przecież każdy, a „oprowadzanie »gości« po górach jest dla niego zawodem, źródłem utrzymania, nosi jednak ów zawód na sobie charyzmatyczne oznaki rycerskiego etosu"[538].

Ten szczególny rodzaj zainteresowania, a nawet uwielbienia Alp widoczny jest także w szkolnych opowieściach. Do takich należy między innymi krajoznawczy, informacyjny, ale też miejscami zabawny opis wycieczki utrzymany w konwencji quasi-przewodnika *Wycieczka do Hellbrunnu* (z książki L. Tatomira *Ferie alpejskie*)[539].

Omnibus toczył się drogą, wysadzaną drzewami jak aleja, i cała okolica miała pozór parku, który urozmaicały rozrzucone wille i obejścia gospodarskie, grupy drzew i uprawiane zagony. Towarzystwo było hałaśliwie wesołe, a jakiś nadzwyczajnie ruchliwy Francuz, siedzący obok mnie, robił takie gwałtowne ewolucje to w prawo, to w lewo, że mi się dostawały co chwila kontuzje, chociaż darzący nimi łagodził wrażenie, powtarzając za każdym razem lakonicznie *pardon* […].

535 *Budowa domu w Alpach…*, s. 260.

536 J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy. Krajobrazy literatury popularnej*, Wrocław 1994, s. 119–120.

537 *Ibidem*.

538 „Choć termin »Bergroman« jest niemiecki, to jednak owo zjawisko socjologiczno-literackie, jakim jest tak pojmowana »powieść górska«, ma właściwie alpejski charakter ponadjęzykowy i ponadnarodowy. Powieść taka pojawiła się bowiem w literaturze nie tylko niemieckiej, ale także francuskiej, obok tego zaś wystąpiła tak we francuskojęzycznej, jak i niemieckojęzycznej literaturze szwajcarskiej, w literaturze austriackiej, a nawet w literaturach narodów Jugosławii". Por. *ibidem*, s. 119; A. Ingolić, *Przerwana wspinaczka*, Warszawa 1984.

539 *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 316–320.

> Helbruński pałac i otaczający ogród, park, zwierzyniec, należący teraz do cesarza, założył arcybiskup Sittich w r. 1613. Sam pałac, budynek dość wielki, nie ma zewnątrz nic szczególnego. Wewnątrz pokazują piękną salę, ozdobioną freskami włoskich mistrzów. Ale istoty Helbrunnu nie stanowi pałac i nie po to tam przyjeżdżają ludzie, żeby go oglądać, lecz żeby podziwiać ogród i znajdujące się w nim sztuki wodne, wodotryski, groty, jaskinie, teatr marionetek i przeróżne figury ruchome i nieruchome[540].

W jednym z podręczników pojawia się krajoznawczo-informacyjna czytanka anonimowego autora *Szwajcaria*[541]. Prezentuje ona w sposób szczegółowy geograficzne położenie kraju i lokalizuje w nim Alpy, wprowadzając bogaty, choć też raczej encyklopedyczny opis przyrody i ukształtowania terenu:

> Szwajcaria pomiędzy Niemcami, Włochami i Francją położona, jest całkiem krajem górzystym. Na zachód Jura rozsyła pasmo gór wapiennych, stronę południową i wschodnią zajmują właściwe Alpy śnieżne, niebotyczne, z daleka bieląc się nad poziomem. Któreż Alpy wyrównają szwajcarskim co do rozmaitości? Kwieciste pastwiska, zielone spadki, doliny urodzajne, grzmiące potoki, czyste jeziora, wieńcem gór, skał i miastami otoczone, bystre rzeki obok przepaści głębokich, bory u spodu lodowatych grzbietów, przejścia niebezpieczne obok murowanych gościńców i mostów i wyniosłe nad wszystkie pomieszkania ludzkie, odwieczne olbrzymy śnieżyste, mieniące się jaskrawymi kolorami w świetle zachodzącego słońca; takie to widoki codziennie stawają przed oczami górali[542].

Miejsca te, choć zaprezentowane z perspektywy zwyczajnej codzienności — jak widać, stają się niezwykłe nie tylko dla polskiego czytelnika. Niezwykłość obrazu współtworzą tu enumeracje alpejskich miejsc i zjawisk, na przykład granic i drogi, a które zgodnie z teorią Yi-Fu Tuana stanowią tu centra wartości. Czytankowe wyliczanie nabiera edukacyjnej mocy dzięki użyciu jasnych i klarownych dla górskich deskrypcji epitetów, jak: kwiecista, zielona, urodzajna, grzmiące, bystre, głębokie, lodowate, wyniosłe.

* * *

Alpy jako temat literackich i paraliterackich rozważań pojawiały się w Polsce między innymi dzięki obecności zafascynowanych górami autorów takich opowieści, jak Gastona Rébuffata *Gwiazdy i burze. Sześć północnych ścian alpejskich* (Kraków b.r.w.), Lionela Terraya *Niepotrzebne zwycięstwa. Od Alp do Annapurny*[543] czy Wacława Nałkowskiego *Dookoła Alp*[544]. Do wyjątkowych publikacji o tematyce górskiej należały także „przewodnickie" powieści Rogera Frison-Roche'a, a przede

---

540 *Wycieczka do Hellbrunnu (z książki L. Tatomira „Ferie alpejskie")*, [w:] *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*, s. 316–320.

541 M. Łyszkowski, *Wypisy z pisarzów polskich…*, s. 192–193.

542 *Ibidem*, s. 192.

543 L. Terray, *Niepotrzebne zwycięstwa. Od Alp do Annapurny*, przeł. D. Knysz-Rudzka, oprac. J. Kurczab, K. Marcinek, Warszawa 1975.

544 W. Nałkowski, *Dookoła Alp. Luźne notatki i refleksje z błyskawicznej podróży z 35 rysunkami w tekście*, Warszawa 1904.

wszystkim jego książka *Pierwszy na linie* (Warszawa 1956), oraz utwory przynależne do obszaru literatury dla dzieci i młodzieży — tu niezwykle popularna w Szwajcarii powieść Joanny Spyri *Heidi* (1881)[545]. Polska nie doczekała się takiej fascynacji górami, ponieważ do krajów tylko górskich nie należy, choć mocną pozycję zdobyły sobie one właśnie w literaturze przeznaczonej dla młodocianego odbiorcy „w związku z różnymi pozytywistycznymi i postpozytywistycznymi strategiami edukacyjnymi tej literatury"[546].

Jak zauważono, czytankowe teksty o tematyce alpejskiej odzwierciedlają proces ukazujący przemianę w sposobach prezentacji gór — od konwencji romantycznej, związanej z atmosferą przeżywania i emocji oraz tęsknoty za krajobrazami ojczystymi (list Słowackiego *Z gór Szwajcarii* czy poetycka opowieść *Nad jeziorem Zurychskim*), do pozytywistycznych ujęć alpejskich przestrzeni — trzeźwych, realistycznych, sprawozdawczo-informacyjnych, utrzymanych w konwencji turystycznych przewodników (*Życie w górach*, *Budowa domu w Alpach Górnej Styryi*). Szkolne opowieści często przywoływały, także na zasadzie porównań, ojczyste Tatry, które były w ujęciu autorów podręczników krainą sielską i idylliczną, prawdziwą Arkadią.

Alpejskie czytanki natomiast nie idealizowały obrazu gór i życia ludzi w górach. Zawierały przede wszystkim ogromny ładunek poznawczy — dostarczały młodocianemu odbiorcy wiedzy geograficznej i kulturowej, a bohater, człowiek żyjący w górach, miał w nich przede wszystkim przetrwać. Zatem bohaterami szkolnych czytanek są tu zwykli mieszkańcy alpejskich wiosek lub turyści wędrujący pod opieką przewodników, zamiast fabuły natomiast strukturę prowadzonej narracji wyznacza trasa wędrowców, zgodna ze szlakami prezentowanymi w profesjonalnych przewodnikach[547]. Dominuje wiedza o charakterze encyklopedycznym.

W czytankowych opisach szwajcarskich gór uwypuklone są przedstawienia o charakterze socjoetnograficznym, obyczajowym i kulturowym, a „górskie niebezpieczeństwa" odsyłają raczej do codziennego życia i zwykłego przetrwania. Dopełniają tu zatem także szkolny, moralno-wychowawczy ideał.

5. Czy czytanka ma płeć?

Pojęcie „ideologia płci" należy do kategorii ideologii społecznej. Odwołuje się do poglądów i przekonań określonej grupy, w tym wypadku zbiorowości dziewcząt

[545] Miejsca, w których toczy się akcja powieści, turyści zwiedzają z książką Spyri w ręku. O wyjątkowej jej poczytności pisze między innymi A.M. Haas, *La littérature de langue allemande*, [w:] *La Suisse de la formation des Alpes à la quête du futur*, Zurich 1975, s. 455, cyt. za: J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy…*, s. 122–123.

[546] J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy…*, s. 125. Por. też P. Kuleczka, *Pozytywistyczne powieści o Tatrach dla dzieci i młodzieży*, „Wierchy" 57, 1988–1991, s. 140–155.

[547] Zob. J. Kolbuszewski, *Od Pigalle po Kresy…*, s. 121–122.

i chłopców. Dziewiętnastowieczny system edukacji — zwłaszcza ten z drugiej połowy — uwzględniał podział na kształcenie młodych niewiast i młodych mężczyzn. Wybór stosownych tekstów (w tym także utworów literackich adaptowanych na potrzeby szkoły) przeznaczonych dla obojga płci się różnił, determinowały go czynniki „pozaszkolne" i „pozaliterackie": górowała rola i pozycja społeczna grupy młodych czytelników (uczniów), szczególna kategoria odbiorcy. Podręczniki dzielono zatem na typ przeznaczony dla klas młodszych i starszych, odbiorców wiejskich i miejskich oraz — model uwzględniający kategorię płci — dla dziewcząt i chłopców.

Podręczniki do szkół męskich miały często wymiar praktyczny i zamieszczały przede wszystkim teksty o charakterze poznawczym, popularnonaukowym i użytkowym, przywoływały wiedzę z zakresu przyrody, astronomii, geografii, biologii, historii kultury i obyczajów (taki charakter mają wypisy K. Benoniego i F. Habury *Książka do czytania na kl. V i VI szkół ludowych męskich*, Lwów 1894). W podręcznikach dla dziewcząt natomiast, autorzy uwypuklają kwestie „specyficznych potrzeb umysłowych kobiet", preferowane są w nich teksty kultury, pisze się dużo o nowych potrzebach wychowania i edukacji dziewcząt, o nowej pozycji i roli kobiet w społeczeństwie. W obu typach podręczników — idąc zgodnie z tendencjami pozytywistycznymi — uwzględnia się kult pracy.

A. Płeć jako zjawisko społeczne i kulturowe

Współczesne badania nad kwestiami płci, zdominowane ostatnio przez nurty profeministyczne i badania psychologiczne, wyróżniły trzy aspekty zagadnienia, odpowiadające kolejno trzem angielskim terminom: *sex* (perspektywa biologiczna), *gender* (płeć jako zjawisko społeczne, uwzględniające procesy tworzenia się społeczno-kulturowych modeli kobiecości bądź męskości, a przede wszystkim odpowiadających im wzorów ról społecznych; płeć kulturowa), *gender identity* (perspektywa psychologiczna — zagadnienie osobowości, tak zwana tożsamość płciowa). Nas interesować będzie druga kategoria rozważań — płeć jako zjawisko społeczne.

Socjologiczne refleksje nad kwestiami płci pojawiały się od wieków. Już Kartezjusz utożsamiał mężczyzn z duchem i rozumem, a kobiety z cielesnością i naturą, z czasem uwzględniono także rozróżnienie emocjonalności (przypisywanej kobietom) i racjonalności (przypisywanej mężczyznom). Socjolog Halina Sekuła-Kwaśniewicz twierdzi:

> Tak skonstruowana dychotomia uczyniła z płci specyficzny czynnik zróżnicowania społecznego, a właściwie konstrukt ideologiczny sankcjonujący różną ewaluację pozycji społecznych i funkcji wyznaczonych przez płeć, przez stulecia wspierający dość powszechny w nauce pogląd o konieczności asymetrycznego udziału kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia zbiorowego. Dobrą ilustracją mogą tu być między innymi uwagi Auguste'a Comte'a o psychice i charakterze kobiet, a także ich roli w kształtowaniu moralności jako podstawy ładu społecznego, zawarte w czterech

tomach jego *System de politique positive…* (1851–1854), czy rozważania Georga Simmla o wtórnej bądź peryferyjnej roli kobiet w androcentrycznej kulturze, dokonane na kanwie dociekań nad naturą ludzką w zbiorze esejów *Philosophische Kultur* (1911)[548].

Wielkiego przełomu w badaniach nad kwestiami płci, polegającego na odejściu od kryteriów biologicznych, dokonała antropolog kultury Margaret Mead w rozprawie *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*[549], badając procesy socjalizacji dziewcząt i chłopców oraz przeciwstawne oczekiwania kulturowe pod adresem każdej płci w trzech społeczeństwach pierwotnych. W jednym z nich zaobserwowała nawet odwrócenie tradycyjnych cech psychicznych przypisywanych kobietom i mężczyznom w społeczeństwach europejskich i amerykańskich — kobiety dominowały i zachowywały się agresywnie, mężczyźni natomiast byli ulegli i podporządkowani.

W świetle powyższych konkluzji należy uznać, że każde społeczeństwo konstruuje własne reguły bycia kobietą i mężczyzną, czyli tak zwane wzorce kobiecości i męskości, w ramach których obu płciom stawia się wymagania zarówno pod względem pożądanych cech osobowości, jak i właściwych zachowań w ważnych dla życia zbiorowego dziedzinach. W różnych społeczeństwach owe wzorce wykazują daleko idącą odmienność, co prowadzi do różnicowania się ról społecznych przekazywanych obu płciom w procesie socjalizacji

— uważa Sekuła-Kwaśniewicz[550].

Jednak burzliwe dyskusje i polemiki zbudowane wokół pojęcia „płeć kulturowa" wciąż trwają:

zwraca się np. uwagę na fałszywość dychotomii tego co biologiczne, i tego co społeczne […] [socjologii] zarzuca się dążenie do ukazania tego, co społeczne, z pominięciem cielesności, oraz traktowanie rodzącego się dziecka jako *tabula rasa*, na której socjalizacja jest w stanie zapisać cokolwiek, by wytworzyć określoną świadomość społeczną i pożądane sposoby działania[551].

Pisząc o kulturowych wzorach płci, Krzysztof Konarzewski w artykule *Wzory kultury a indywidualność* zwrócił uwagę, za T. Parsonsem, na socjologiczny wymiar różnic płciowych:

najbardziej podstawową różnicą między płciami […] jest to, że osobowość męską cechuje przewaga zainteresowań, potrzeb i funkcji instrumentalnych, niezależnie od tego, w jakim systemie społecznym obie płcie są umieszczone, natomiast osobowość żeńska daje pierwszeństwo zainteresowaniom, potrzebom i funkcjom ekspresyjnym[552].

---

548 H. Sekuła-Kwaśniewicz, *Płeć*, [hasło w:] *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański *et al.*, t. 3, Warszawa 2000, s. 121–122. Zob. także *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, red. wyd. pol. M. Tabin, Warszawa 2004.

549 M. Mead, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York 1935.

550 H. Sekuła-Kwaśniewicz, *Płeć…*, s. 122.

551 *Słownik socjologii i nauk…*, s. 235. Nawiązując do późniejszej twórczości M. Foucaulta, socjologowie rzadziej traktują obecnie ciało jako coś oczywistego, uznając je raczej za przedmiot analiz społecznych.

552 T. Parsons, R.F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe 1955, s. 101, 104, cyt. za: K. Konarzewski, *Wzory kultury a indywidualność*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red.

Druga połowa XIX wieku w Polsce po okresie ogromnych przemian społecznych (uwłaszczenie chłopów, deklasacja szlachty, początki industrializacji) wyznaczyła kobiecie nowe zadania. Oczywiście nowa rola społeczna kobiet mogła zostać zaakceptowana, tylko gdy rozwikłane zostaną problemy edukacji niewiast na różnych poziomach kształcenia, a struktura i system nauczania pozwolą na przygotowanie ich do wykonywania określonych zawodów i wyrównają poziom edukacji, na które pozwalano dotychczas jedynie mężczyznom. W Polsce XIX wiek (zwłaszcza druga jego połowa) przyniósł ogromną liczbę publikacji o charakterze między innymi socjologicznym, pedagogicznym, kulturowym, dotykających głównie tematu nowej pozycji i funkcji kobiet w społeczeństwie[553].

Można by rzec, iż wypracowana została swoista ideologia tej grupy. Ideologię rozumiemy tu jako — „określenie zbioru idei, które »jednoczą« członków danej grupy społecznej i nadają jej prawomocność"[554] czy „wiążące i uzasadniające idee" danej grupy społecznej, organizujące grupę ludzi poglądy na temat siebie i innych[555]. Warto dodać, iż ideologia płci określa też „związki między sytuacją społeczną, ekonomiczną i polityczną jakiejś grupy a jej świadomością (najczęściej rozpowszechnionym sposobem czy schematem myślenia)"[556].

W takie rozumienie ideologii (tu także ideologii pozytywizmu) wpisują się znakomicie kwestie edukacji polonistycznej dziewcząt i chłopców z drugiej połowy XIX wieku, a szczególnie — eksponowane w badaniach nad kształceniem polonistycznym — wychowanie niewiast[557]. Interesującym źródłem do poznania procesu

J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994, s. 350. Ciekawe uwagi na temat znaczenia wiedzy o płci dla edukacji podejmuje między innymi Jolanta Miluska w artykule *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmatu i zastosowanie wiedzy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany…*, s. 387. Powołuje się ona tam między innymi na badania E.H. Eriksona (*Identity: Youth and Crisis*, New York 1968) i twierdzi: „zaufanie do siebie i innych, autonomia, inicjatywa, fachowość (industrialność, adekwatność i pilność), a więc osiągnięcia pierwszych faz rozwojowych, wywiedzionych przez E. Eriksona z procesu badania chłopców, mogą być uniwersalnym opisem wczesnych etapów rozwoju człowieka, nawet jeśli w mniejszym lub większym stopniu nasycone są pierwiastkami płci, nadającymi każdemu z nich specyficzny wymiar (np. doświadczenie przez dziewczynki w fazie inicjatywy wewnętrznej przestrzeni, co powoduje, że ich aktywność wyraża się opiekuńczością, ciepłem i dawaniem)".

553 *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 2, Warszawa 1967, s. 674–681. Zob. także F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001.

554 *Historia wychowania…*, s. 514.

555 Na przykład definicja Althussera uwzględnia działanie w s z y s t k i c h grup ludzi (też marginesowych i podporządkowanych), w zestawieniu z teorią Giddensa, który mówi raczej o grupie dominującej, posiadającej władzę. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005, s. 96–97. Zob. także *Ideologia*, [hasło w:] *Od absolutu do żeromszczyzny. Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei*, oprac. S. Bednarek, J. Jastrzębski, Wrocław 1996, s. 148.

556 *Od absolutu do żeromszczyzny…*, s. 148. Przy czym „ideologii nie należy tu postrzegać jako narzędzia dominacji, ale powinno się ją traktować jako zbiór dyskursów posiadających konkretne konsekwencje dla stosunków władzy na wszystkich poziomach stosunków społecznych", Ch. Barker, *Studia kulturowe…*

557 Zob. G. Borkowska, *Pozytywiści i inni*, Warszawa 1996; *Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu*, oprac. J. Kulczycka-Saloni, Wrocław 1985; *Warszawa pozytywistów*, red. J. Kulczycka-

owych przemian, dorastania kobiet do nowej roli społecznej, stają się więc także szkolne podręczniki. Zestaw przedrukowanych do nich tekstów świadczy o swoistych kryteriach wyboru tekstów do szkół, utworach preferowanych dla określonej płci i wymaganiach pedagogicznych całego systemu. Oprócz szkolnych podręczników w edukacji polonistycznej wykorzystywano także antologie i wypisy zatwierdzane oficjalnie do użytku szkolnego, opatrywane często stosownym komentarzem metodycznym.

Ogromny wpływ na kształtowanie się świadomości społecznej młodych niewiast odegrała twórczość Klementyny z Tańskich Hoffmanowej (chętnie przedrukowywana w szkolnych podręcznikach *Pamiątka po dobrej matce*, 1819), promująca głównie patriotyczno-obywatelskie wychowanie kobiet, rozwijająca idee Komisji Edukacji Narodowej oraz popularna w dziewczęcym obiegu czytelniczym *Księżniczka* (wydana w 1886, lecz nagrodzona w 1885 roku w konkursie „Tygodnika Ilustrowanego") Zofii Urbanowskiej. Utwór Urbanowskiej, najlepsza powieść dla dziewcząt w tym czasie, „swoisty odpowiednik *Marty* Orzeszkowej w wersji sielankowo-optymistycznej"[558], podtrzymuje dyskusje na temat procesu przemian związanych z modelem wychowania młodych niewiast, odzwierciedlając tym samym społeczne zmiany, jakie zachodzą w pozycji szlachty. Proponuje nowy pozytywistyczny model edukacji dziewcząt, które zaczynają szukać pracy — oprócz spłyconego nieco poziomu ekonomiczno-społecznego w powieści, dzięki bogatemu portretowi psychologicznemu młodej bohaterki książka staje się wartościowa w warstwie moralno-wychowawczej[559]. Powieść staje się przekonująca w odbiorze, prawdopodobnie dlatego że autorka, wychowana w rodzinie ziemiańskiej, sama doświadczyła problemów i konfliktów związanych z utratą rodzinnego majątku — ojciec musiał zacząć zarabiać na życie handlem, matka natomiast, żyjąc zawsze „ponad stan", nie potrafiła przestawić się na skromniejszą codzienność, tak więc młoda Zofia zaczyna pracować najpierw jako dziennikarka w „Gazecie Polskiej", a następnie pisze powieści. Niewątpliwie ważną rolę odegrała w jej zawodowym życiu i ukształtowaniu nowoczesnego światopoglądu pedagogicznego znana pensja żeńska Jadwigi Sikorskiej (Urbanowska tam mieszkała), w której co prawda młoda pisarka nie pracowała, ale kontaktowała się z nauczycielami i uczennicami.

Bohaterka powieści Urbanowskiej, rozpieszczona jedynaczka Helena Orecka, pochodząca z rodziny zubożałej szlachty, „zagrożona biedą i staropanieństwem" poznaje nowe środowisko — kupieckiej, „pozytywistycznie myślącej" już rodziny Radliczów. Obie rodziny ukazane są na zasadzie kontrastu, choć wyraziściej i bardziej przekonująco pisze autorka o Oreckich (sytuację zubożałej szlachty znała bowiem z autopsji). Radliczowie trochę sztucznie

-Saloni, E. Ihnatowicz, Warszawa 1992; S.I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej1795–1945*, Warszawa 1996.

[558] K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci…*, s. 32.

[559] *Ibidem*.

> porozumiewają się między sobą językiem żywcem przejętym z artykułów publicystycznych. Maksymy w rodzaju: „gdy jednostki się bogacą, wzrasta bogactwo narodowe", „światła, światła dla ciemnych biednych mas", „tylko kobieta wolna od czczych uniesień i marzeń może być prawdziwie użytecznym członkiem społeczeństwa" itd. powtarzają się w codziennych rozmowach „organicznikowskiej" rodziny[560],

ale i tak obraz szczęśliwej, zgodnej, pracującej razem rodziny wzbudza w czytelniku szacunek dla ich „skromnego i szlachetnego stylu życia", umiejętności porozumiewania się i zgody oraz pracy własnych rąk[561].

Helena decyduje się nie tylko na małżeństwo z rozsądku z synem kupca, ale także na podjęcie pracy w firmie jego ojca, „w środowisku mieszczańskim zostaje [zatem] poddana gruntownej reedukacji w duchu epoki"[562]. Warto wspomnieć jeszcze o ironicznym komentarzu Jana Kotta do zagadnienia patriotyzmu poruszonego w *Księżniczce*. Zdaniem badacza na tym poziomie odnotować można „wyjaskrawienia ideologiczne […] [widoczne w sytuacji] gdzie [np.] smażenie konfitur i wyrabianie podkładek do bukietów uzyskuje znamiona chwalebnego czynu obywatelskiego"[563].

B. Idee Klementyny z Tańskich Hoffmanowej w szkolnej edukacji literackiej

Moralność i patriotyzm

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa jest autorką utworów literackich i pism pedagogicznych o różnym charakterze. W jej dorobku można odnaleźć między innymi powieści i powiastki na temat kobiet, literaturę dla dzieci i młodzieży, publikacje historyczne i obyczajowe, utwory religijne, czasopisma dla dzieci, zbeletryzowane traktaty moralne[564]. Refleksje i propozycje pedagogiczne, związane z moralno-patriotycznym wychowaniem kobiet, wynikały z gruntownego przygotowania autorki, jej osobistych doświadczeń, „dobrej znajomości życia dworskiego, obyczajów magnackich i mentalności ziemiaństwa oraz mających dużą wartość ideowo-poznawczą kontaktów z zaprzyjaźnionymi z rodziną pisarki wybitnymi intelektualistami polskimi"[565], na przykład Janem Pawłem Woroniczem, Joachimem Lelewelem, Michałem Wyszkowskim, Karolem Maurycym Lelewelem, Krystynem Lachem Szyrmą[566].

[560] *Ibidem*, s. 30–31.

[561] *Ibidem*, s. 32.

[562] G. Skotnicka, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Słownik literatury polskiej…*, (1991), s. 493; także Z. Brzuchowska, *Powieść dla dziewcząt, powieść pensjonarska*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej…*, (2006), s. 449.

[563] Cyt. za: K. Kuliczkowska, *Literatura dla dzieci…*, s. 32–33. J. Kott, *O „Księżniczce" Urbanowskiej*, [w:] *Pozytywizm…*, s. 237.

[564] Hoffmanowa była także autorką *Historii powszechnej dla płci pięknej. Dzieło pośmiertne uzupełnione i doprowadzone do dzisiejszych czasów przez ****, t. 1–3, Warszawa 1866.

[565] S. Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995, s. 6.

[566] *Ibidem*; K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pisma pośmiertne. Pamiętniki*, t. 1–3, Berlin 1849.

Twórczość Klementyny z Tańskiej Hoffmanowej na niższych etapach kształcenia uobecnia się w szkolnych podręcznikach głównie przez liczne powiastki (wierszem i prozą) o charakterze moralno-dydaktycznym: *Dobroczynność (O Janie III)*[567], *Jałmużna*[568], *Bławatki*[569], *Kamień grobowy*[570], *Kolęda*[571], *Kolęda noworoczna*[572], *Kto z Bogiem, Bóg z nim*[573], *Przygoda z życia Piusa IX*[574], jako wyjątek z *Rozrywek dla młodocianego wieku*, przypowieści *Motyl*[575], *O zdrowiu*[576], modlitwy prozą (*Opatrzność Boga*[577]), oraz we fragmentach większych całości (ustęp o charakterze „rodzinnym" wyjęty z powieści *Jan Kochanowski w Czarnolesie* zatytułowany w podręczniku Mecherzyńskiego *Goście Jana Kochanowskiego*).

W szkolnym obiegu literackim utwory Hoffmanowej odwołują się jednak przede wszystkim do propagowania idei połączenia wychowania domowego i służby publicznej. Dominują „teksty kobiece" na temat dyskutowanych na łamach czasopism problemów emancypacji, poruszające problemy bliskie dorastającym pannom, na przykład przyszłego zamążpójścia, wyboru kandydata na męża, wszechstronnego wykształcenia, relacji młodych niewiast z rodzicami, dziewczęcych marzeń i pragnień skrojonych na miarę świadomości społecznej XIX wieku i kulturowych wyzwań tych czasów (w listach: *List Krystyny do Anieli* z powieści *Krystyna*[578] czy *List Elżbiety Rzeczyckiej do przyjaciółki swojej Urszuli* wyjęty z *Listów Elżbiety Rzeczyckiej*[579]), są także autobiograficzne fragmenty „bliższe rzeczywistości" i odwołujące się do emocji i uczuć jako ustępy *Z pamiętników*[580] autorki, wyimek z *Dziennika Franciszki Krasińskiej 1.01.1758*[581] oraz fragment powieści *Karolina* opatrzony w podręczniku tytułem *Dzienniczek panny Karo-*

---

567 K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla szkół żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych*, Kraków 1875.

568 *Trzecia książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych*, Wiedeń 1873.

569 K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla szkół żeńskich…*

570 *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 3, Lwów 1878.

571 F. Próchnicki, R. Starkel, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 3, [kl. VII], Lwów 1887.

572 F. Próchnicki, J. Wójcik, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej…*

573 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V], Lwów 1892, 1905; *iidem*, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 1…, (1912); F. Próchnicki, R. Starkel, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, [kl. V], Lwów 1889.

574 *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 2, Lwów 1884.

575 *Trzecia książka do czytania…*, (1873).

576 K. Benoni, F. Habura, *Książka do czytania na klasę V i VI szkół ludowych męskich*, Lwów 1893; F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V]…, (1892).

577 K. Benoni, F. Habura, *Książka do czytania na klasę V…*, (1893).

578 *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych…*

579 *Ibidem*; K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla szkół żeńskich…*

580 W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady i wzory…*

581 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III]…, (1910).

liny[582]. Pomysł na *Karolinę* na przykład zaczerpnęła Hoffmanowa z angielskiego romansu miss Baillie pt. *Marriage of High-Life*, dostosowując go do realiów polskich. Piotr Chmielowski wyraża się o *Karolinie* krytycznie: „Charakter Karoliny ugruntowany na religii, ale pozbawiony głębi duchowej, powierzchowny i płytki pod względem umysłowym, średniouczuciowy, bierny"[583]. Idea napisania *Krystyny* zrodziła się, natomiast, pod wpływem książki na temat niezamężnych kobiet *Etudes de la vie des femmes* francuskiego pedagoga Neckera de Saussure'a[584]. *Krystyna* jest powieścią autobiograficzną.

Wszystkie przywołane teksty prezentują zarówno moralno-wychowawczy, jak i społeczno-kulturowy ideał młodej kobiety, przed którą stają nowe cele, nowe wyzwania i nowe role w zmieniającym się ekonomicznie społeczeństwie. Jak zauważa Stanisław Gawlik, Hoffmanowa w swej twórczości wyznacza matkom szczególne miejsce nie tylko w moralnym, ale także patriotycznym wychowaniu:

> Innymi słowy, oznacza to, że wychowanie moralne musi zapewnić społeczeństwu takich obywateli, którzy w codziennym postępowaniu będą się kierować wspólnym ideałem służby narodowi. Idea ta przenosi nasze myślenie w dobę dzisiejszą, czasu poszukiwania zbiorowego sumienia Polaków. W rozumieniu Hoffmanowej jego trwałym składnikiem powinna być etyka chrześcijańska, łącząca w sobie tradycję narodową z przyszłością[585].

Warto przypomnieć, iż Hoffmanowa znana była czytelnikom jednak przede wszystkim jako autorka *Pamiątki po dobrej matce przez młodą Polkę*. Utwór wydany zostaje anonimowo w 1819 roku i uznany jako — pierwsza polska powieść dla dziewcząt („w krótkości nauki zdolne do ukształtowania cnotliwej, miłej kobiety"). Dwudziestolenia wtedy panna, Klementyna Tańska, pomysł zaczerpnęła z popularnego, „przesiąkniętego religijnym duchem protestanckiego purytanizmu"[586] dzieła Jacoba Glatza *Rosaliens Vermächtniss an ihre Tochter Amanda* (*Testament Rozalii dla jej córki Amandy* 1809), skróciła je jednak (z trzydziestu siedmiu rozdziałów Glatza Tańska konstruuje dwadzieścia cztery, w tym adaptuje szczególnie rozwlekłe partie religijne — osiem rozdziałów — do jednej części opatrzonej tytułem *O prawdziwej pobożności*) i dostosowuje do warunków polskich[587]. Rozpra-

---

[582] K. Mecherzyński, *Wypisy polskie dla szkół żeńskich*…. Dane dotyczące lokalizacji utworów K. z Tańskich Hoffmanowej w podręcznikach pochodzą z *Bibliografii zawartości szkolnych podręczników w Galicji doby autonomicznej 1867–1918*, oprac. M. Inglot (mpis w posiadaniu autorki). Pełna lista podręczników znajduje się w bibliografii Władysława Dynaka i Stefana Możdżenia *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Bibliografia*, Wrocław 1978.

[583] P. Chmielowski, *Wstęp*, [w:] K. z Tańskich Hoffmanowa, *Krystyna*, Kraków 1898, s. 4.

[584] *Ibidem*, s. 5.

[585] S. Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne*…, s. 9.

[586] I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich-Hoffmanowej*, Opole 1964, s. 49.

[587] *Ibidem*, s. 50: „Zwalnia to też autorkę od poruszania spraw drażliwych — niestosownego zachowania, zepsucia, życia nieprawego, rozstrząsanych pilnie przez Glatza. Odcina się zdecydowanie od tych dróg: »O występkach mówić nie będę […] bom sama młoda i dla młodości piszę, a ten wiek nie tylko, że ich stać nie powinien, ale i niechętnie o nich wspomina« (K. Hoffmanowa, *Pisma*

wa przyjmuje, dość popularny w tych czasach, kształt moralizującego testamentu (pedagogicznego traktatu), w którym umierająca matka, wykorzystując swoje życiowe praktyki, formułuje zestaw rad i pouczeń związanych z wychowaniem swej córki[588]. Utwór Hoffmanowej pisany jest w pierwszej osobie, sugeruje zatem bezpośredniość toku narracji, emocjonalność wypowiedzi przez odwoływanie się do doświadczeń bohaterki — Amelii, jego dydaktyczny koloryt uwidacznia się wprowadzeniem bilansujących rozważania, złotych myśli, przysłów, aforyzmów, przeznaczonych niewątpliwie do zapamiętania przez czytelnika. Kompozycja *Pamiątki* jest spójna, przemyślana i logiczna, zamysł artystyczny autorki jako cztery kolejne rozdziały sprowadza się do czterech głównych myśli: pierwsza rozpatruje „stanowisko kobiety w życiu i jej »powinności wobec siebie« […], druga — wartości wewnętrzne — »duszy i umysłu«, trzecia — wady najczęściej spotykane, »czwarta omawia stosunek do ludzi i świata«"[589]. W każdym rozdziale pojawia się motto zaczerpnięte z „klasyków", na przykład z twórczości Kochanowskiego, Krasickiego, Karpińskiego. Według Narcyzy Żmichowskiej, która słuchała wykładów Tańskiej w Instytucie Guwernantek, *Pamiątka* jest: „najwięcej wpływową książką ze wszystkich, jakie się wtedy, u nas ukazały", a na tym dziełku „ze dwa pokolenia obywatelskich i mieszczańskich dziewcząt u nas wychowano"[590]. W swoich pamiętnikach Hoffmanowa napisała: „Nie ma dla chłopca jak publiczne szkoły, nie ma dla dziewcząt jak dom rodzinny"[591]. A oto kilka innych złotych myśli autorki: „wdzięk ciała i ujmujące powierzchowności zwodniczemi są tylko ponętami, skoro nie zgadza się z niemi wewnętrzna istność człowieka" (na przykład historia czternastoletniej Pauliny „cudnej urody lecz próżnej" i młodszej od niej — „zupełnie brzydkiej", lecz mądrej Karoliny, którą pewien zacny, czterdzieści lat mający człowiek pojął za żonę, „bo sama jej wdzięczność zabezpieczała mu szczęście"[592]),

> gwałtowny stan rozkochanej osoby, nie może być spokojny, zazdrość i bojaźń towarzyszą mu koniecznie […] Mężczyźni więcej mając mocy duszy, nie tak się dają zwojować miłości […] płeć męska najczęściej słodycze zna tylko miłości, cała gorycz dla nas zostaje […] [a] mężczyzna wybiera sobie żonę, [co] kobieta często przyjąć musi, […] [natomiast] każda młoda panienka

pośmiertne. Pamiętniki… t. 1, s. 54). […] Tańskiej odpowiada zasadniczo pogląd Glatza na powołanie kobiety — przeznaczenia jej na towarzyszkę życia mężczyzny, matkę gospodynię domu oraz zaopatrzenie w przystosowany do tej roli zasób wiadomości i umiejętności. Wprowadza jednak korektę naszego Oświecenia. Młoda Polka otwiera szerzej drzwi domu współczesnej kobiety pozwalając tu wchodzić życiu towarzyskiemu i co najważniejsze, sprawom publicznym. Obowiązki obywatelskie, które do życia kobiety włączyli już moraliści Oświecenia okresu stanisławowskiego, wielokrotnie są w *Pamiątce* poruszane i wskazane do praktyki życiowej". Por. też K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pisma pośmiertne. Pamiętniki…*, t. 1, s. 54.

588 Cyt. za: I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci…*, s. 51. Por. K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pisma pośmiertne. Pamiętniki…*, t. 1, s. 51.

589 I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci…*, s. 53–54.

590 Cyt. za: *ibidem.*

591 K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pisma pośmiertne. Pamiętniki…*, t. 2, s. 148

592 K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiątka po dobrej matce*, [w:] *Dzieła*, t. 8, Warszawa 1876, s. 332, 333, 334, 335.

> dobrze wychowana […] bardzo ostrożna w postępowaniu swojem z mężczyznami być powinna, grzeczna dla wszystkich, jak starych tak młodych, nikogo nęcić, nikogo zachęcać nie powinna, darów nie przyjmować, starań nie wymagać, a poufałości zabraniać, nawet temu, którego ma być żoną[593].

Hoffmanowa podkreśla tu głównie utratę niezależności, albowiem

> najszczęśliwsze małżeństwo jest zawsze trudnym jarzmem. […] Cierpliwość, słodycz, uleganie, jednostajność humoru, nieodzowni potrzebnymi są każdej kobiecie, pragnącej być kochaną i szczęśliwą. A ileż te wszystkie cnoty usiłowania kosztują! Ileż rozsądku mieć trzeba, aby je ciągle i w każdym zdarzeniu zachować![594]

Krytykuje przymus rodzinny w wyborze męża, interesowność, zwłaszcza materialną. Zaleca drogę miłości i rozsądku. W domu kobieta powinna dbać o swój wygląd, bardziej niż za czasów panieńskich. Zadbać o dobrą atmosferę dla męża w domu, być wyrozumiałą dla jego zainteresowań innymi kobietami i mówi: „trudno, żeby mężczyzna zaniewidział, dlatego że się ożenił"[595].

Autorka popiera głos Glatza w dyskusji na temat kobiety jako towarzyszki życia mężczyzny i gospodyni domowej. Ideałem wskazanym przez „młodą Polkę" była kobieta nie tylko rozsądna i opanowana, o miłej powierzchowności, sympatyczna dla otoczenia, ale przede wszystkim dobra żona i matka — ostoja rodziny. Młoda Polka jako kobieta oświecenia zwraca uwagę na życie towarzyskie oraz sprawy publiczne. Wykształcenie dziewcząt jednak miało się ograniczyć do praktycznych umiejętności, podstawowej wiedzy na tematy różne i rozwijania zdolności. Sama Hoffmanowa daleka była od walki o emancypację i reprezentowała raczej pogląd o ograniczonym kształceniu kobiet. Cenne w tym programie jest krytyczne potraktowanie sentymentalizmu, nadmiernej jego czułostkowości, poparcie realizmu w życiu, a najważniejsza w jej opiniach o świecie była postawa obywatelska, szacunek dla kraju i języka ojczystego. Poglądy pedagogiczne Hoffmanowej wyraźnie nawiązują do oświeceniowego programu Fénelona i Rousseau, co odpowiadało założeniom dydaktyki drugiej połowy XIX wieku. W podręcznikach szkolnych znalazły się bowiem nie tylko fragmenty *Pamiątek*, ale też powiastki moralne dla dzieci ze zbioru z 1820 roku *Powieści moralne — Rok w powieściach.* Sama Hoffmanowa deklaruje: „Nad wszelki wyraz dzieci lubię; […] Pisać dla dzieci, czytać o dzieciach, patrzeć na nie, nie przykrzy mi się nigdy"[596].

Modele bohaterek

Równie popularne edukacyjnie staje się *Wiązanie Helenki* (1823), napisane dla małej trzyletniej siostrzenicy na dzień urodzin (w XIX wieku miało około dwudziestu

[593] *Ibidem*, s. 429, 430, 432.
[594] *Ibidem*, s. 435.
[595] *Ibidem*, s. 432.
[596] Cyt. za: I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973, s. 67.

wydań). W roku 1825 pojawia się *Druga książeczka Helenki (Powieści dla dzieci zaczynających już czytać gładko).* Zadanie wychowawcze spełniał też wydawany przez Hoffmanową w latach 1824–1828 periodyk „Rozrywki dla Dzieci", zawierający teksty mało wartościowe literacko, oprócz drukowanych tam *Listów Elżbiety Rzeczyckiej do przyjaciółki Urszuli za panowania Augusta III pisane*, a zwłaszcza *Dziennika Franciszki Krasińskiej w ostatnich latach panowania Augusta III pisany.* Realia epoki w obu tych utworach (połowa XVII stulecia) zostały odtworzone znakomicie, ponieważ autorka znała niewątpliwie *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III* Jędrzeja Kitowicza. Ale nie o wartości historycznej obu powieści chcemy mówić. Interesujące wydają się dla edukacji polonistycznej oczywiście portrety młodych bohaterek. Opowieść szesnastoletniej Elżbiety ujęta jest w formę naiwnych zwierzeń. Dorastająca Elżbieta to dziewczyna dobra, szczera, pracowita, uczciwa, pokorna i ciekawa świata, jej portret psychologiczny jest bogaty i wyrazisty. Ida Kotowa pisze:

> ani jej uczucie, ani jej umysł nie były zbyt głębokie, (zresztą wszystkie panny z orszaku ks. Czartoryskiej nie umiały czytać i pisać; składały tylko litery na własnej książeczce do nabożeństwa); [Elżbieta] bezkrytycznie przyjmowała wszelkie wpływy […] opowiadała z przechwałką o beztroskim życiu nad stan, wśród stosunków jeszcze prymitywnych, […] nie zapominała przy tym o cudownym, nieodzownym sposobie na zdobycie majątku, mianowicie codziennem odmawianiu litanij do Trzech Króli[597].

Model wychowania młodej panienki w tych czasach, co przekonująco przedstawia Hoffmanowa, realizowano w trzech etapach: życie w dworku szlacheckim na kresach, pobyt w żeńskim klasztorze i na dworze wielkopańskim (tu zachowanie dziewcząt z różnych szlacheckich dworów pozostawiało wiele do życzenia). Bardzo trafne spostrzeżenia — także z edukacyjnego punktu widzenia — warto odnotować w warstwie społecznej utworu, między innymi w partiach opisujących realia życia szlachty, jej „dobre i złe tradycje", zacofane poglądy, ale również trafne i zgrabnie skonstruowane opinie na temat obcojęzycznych wpływów w Polsce: „mężczyźni najczęściej mówią po łacinie, panie osobliwie młode po francusku, na teatrze dworskim mówią i śpiewają po włosku, a wojska komenderują po niemiecku…"[598].

Inaczej wygląda sprawa z Franciszką Krasińską i historią jej miłości do królewicza Karola, syna Augusta III Sasa. Jej dziennik, nazywany też powieścią psychologiczną, stał się bardzo popularny w obiegu szkolnym, być może ze względu na źródłowy, a przez to bardziej wiarygodny charakter opowieści. Hoffmanowa dotarła bowiem do listów bohaterki i gromadziła informacje o tej romantycznej historii, wykorzystując wspomnienia osób ją znających i znaczące miejsce — zamek w Janowcu, który sama odwiedziła. Najlepsze partie utworu to charakterystyka zmieniającej się i dorastającej bohaterki. Tańska pokazuje w *Dzienniku* psychiczną

[597] I. Kotowa, *Wstęp*, [w:] K. Tańska, *Listy Elżbiety Rzeczyckiej*, Kraków 1927, s. XLI–XLII.
[598] I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*, s. 66.

przemianę naiwnej dziewczyny w energiczną, w dojrzałą i konsekwentną kobietę. Drugi element konstruujący portret psychologiczny bohaterki to „podświadome i napółświadome zainteresowania się Franciszki królewiczem. I jej ambitne pragnienia, których nie wyraża, a które mimo to czytelnik odgaduje"[599].

Starościanka Krasińska jest naiwna (jako córka dzierżawcy z dalekich kresów) bardziej niż Elżbieta Rzeczycka, córka magnata, ale cecha ta jako znak młodości budzi sympatię czytelnika. Naiwność ta przejawia się bowiem w wielkiej radości życia i miłosnych tęsknotach. Franciszka jest inteligentna, ma olbrzymią wyobraźnię, co prawda jej znajomość świata i ludzi jest nikła, radzi sobie w życiu jednak dobrą intuicją. „W myśli mojej bujać lubię i na wołowej skórze nie spisał tego, co mi czasem przy krosnach lub przy siatce po głowie się uwija — nie o mężu myślę, tylko tak o różnych andronach" — pisze Franciszka, ale nie mówi wprost o swej miłości do pięknego i szlachetnego księcia kurlandzkiego, syna królewskiego.

Przeciwieństwem charakteru Franciszki, a jednocześnie wzorem moralnym dla starościanki, jest Basia, jej starsza siostra — idealna pani domu, żona, matka i córka. Matka każe, córka więc modli się codziennie o dobrego męża, którego wybiorą oczywiście dla niej rodzice. Basia jednak nic więcej nie potrafi, ofiaruje tylko swą pracowitość i życzliwość. Los Franciszki może być „smutny" w opinii Hoffmanowej, ponieważ starościanka nie realizuje powołania kobiecego, jakim jest bycie żoną i matką. Ale też „pokorne" szczęście Basi nie jest Franciszki ideałem. Porównajmy również Basię z Amelią, ideałem wychowawczym *Pamiątki po dobrej matce*. Wynik będzie niekorzystny dla starościanki. Amelia z *Pamiątki*, „chociaż pod groźbą ośmieszenia nie wolno jej było chełpić się uczonością — posiadała jednak wiedzę stosunkowo rozległą i gruntowną i różnorakie zainteresowania umysłowe, starannie kształcone talenta i przymioty towarzyskie"[600].

> Basia [co prawda] nie jest analfabetką, a nawet rok spędziła w Warszawie, w klasztorze i czytała *Madame* pani Beaumont, [to jednak widać wyraźnie], jak to całe wykształcenie i „oczytanie" spłynęło po niej bez śladu. […] Ale to przecież owa *Madame* pani Beaumont rozogniająca wyobraźnię, jest źródłem wszelkiego zła i nieszczęścia w duszy Franciszki […] nie czytanie, ale grunt, na jaki ono pada, stanowi o skutkach[601].

Ida Kotowa jednoznacznie stwierdza: „zważywszy, w jakim jeszcze niedorozwoju była wówczas u nas powieść psychologiczna (oczywiście poza *Malwiną*) — musimy przyznać, że Tańska w *Dzienniku* przeszła swój czas, a nawet samą siebie"[602].

Dziennik Franciszki zainspirował nawet poetę niemieckiego, Ryszarda Dehmela, do napisania wiersza *Dziewica słońca*[603]. Książę Karol, przypomnijmy, syn Au-

[599] I. Kotowa, *Wstęp…*, s. XXX–XXXI.

[600] *Ibidem*, s. XXXII.

[601] *Ibidem*, s. XIII.

[602] *Ibidem*, s. XXX. Por. też K. z Tańskich Hoffmanowa, *Dziennik Franciszki Krasińskiej*, posłowie Z. Lewinówna, Warszawa 1976, s. 173–181.

[603] Zob. R. Dehmel, *Poezje*, przeł. A. Spaet, Lwów 1933, s. 109–111. Zob. także *idem*, *Gesammelte Werke*, Berlin 1911.

gusta III Sasa, nazywa wybrankę „Jungfrauwirde". Wiersz ten mógł mieć także podtekst patriotyczny, mając w pamięci słowa poety:

O jakże płonęło książęce oblicze
Przy mroźnym świeczek płomieniu!
I lśniły dwa serca woskowe jak znicze,
Ich wota, migocąc w półcieniu.
Lecz gdy nazajutrz obudził się z rana
A ona o Polskę pytała zatroskana,
Drwić raczył z niej w oka mgnieniu.
Ślubny pierścionek ukrył złocony,
Ziewnął i powstał królewicz znużony,
Aż zbladła Dziewica Słońca.
Wśród łez jeszcze długo marzyła potem,
Że Polskę on wskrzesi na tronie.
Bo książę ciągle promieniał złotem
W królewskiej godności osłonie.
A ona z jego dzieckiem na ręce,
Z kraju do kraju szła w polskiej męce,
Żebrząc w bólu koronie.
Po dworach, klasztorach, zamkach, jak owa
precz napędzona pokojowa,
błądzi Dziewica Słońca[604].

O pozytywnych wartościach artystycznych obu powieści, przede wszystkim jednak romansu Franciszki Krasińskiej, pisze między innymi Michał Grabowski. Krytyk zauważa, że *Dziennik Franciszki* sprawia wrażenie naprawdę autentycznego, pisarka świetnie odtworzyła realia epoki oraz stworzyła wyrazisty, prawdziwy portret psychologiczny bohaterki: „Dalsze dzieje powieści potwierdziły tę sugestię. Drukowano ten utwór w Anglii, Francji, Włoszech, Stanach Zjednoczonych jako osobisty pamiętnik Franciszki Krasińskiej"[605].

Chociaż głosy krytyków bywały różne, zasługi, jakie wniosła Hoffmanowa w edukację humanistyczną i w wychowanie młodych pokoleń, są ogromne. Ostre uwagi ówczesnych literatów i krytyków, na przykład młodego Kraszewskiego, Edwarda Dembowskiego, Juliusza Słowackiego, odnosiły się między innymi do skostniałej moralistyki autorki. Słowacki w listach do matki napisał na przykład w taki oto sposób:

> Umarła nam tu autorka nasza, dla dzieci niegdyś pisząca… Odpoczynek jej! — Ale nie pokój — bo jeszcze wiele czynić pozostaje — nawet ona sama wiele z tego, co uczyniła, sama wywrócić musi — tamy przeciwko egzaltacji kładzione, serca przez nią na kluczyk od śpiżarni zamknięte, a które klucz nieszczęścia będzie musiał otworzyć na nowo. Bo nie na samych tylko prawidłach moralności stoi anioł żywota — ale i skrzydła ma, które go częściej na powietrzu utrzymują niż na nogach…[606]

[604] R. Dehmel, *Poezje…*, s. 111.

[605] I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci…*, s. 94. Zob. M. Grabowski, *Literatura i krytyka*, t. 4, Wilno 1840.

[606] Cyt. za: I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*, s. 68.

Narcyza Żmichowska wypowiadała się natomiast o twórczości Hoffmanowej pochlebnie, zwłaszcza o stworzonej przez nią biblioteczce dla dzieci („książki jej właściwą podawane koleją stanowić by mogły wyborny kurs udostępniania czytania")[607].

Należy jednak zauważyć, iż twórczość Tańskiej to także opracowania i wybory tekstów przeznaczonych dla młodego czytelnika tekstów, które stały się wzorem — jednym z pierwszych — wypisów z literatury. Utwory Hoffmanowej, głównie obrazy dorastających bohaterek: Franciszki Krasińskiej, Elżbiety Rzeczyckiej, Karoliny, Krystyny, stały się swego rodzaju kanonem beletrystyki dla dzieci i młodzieży, odegrały głównie rolę, jak to wynika z edukacyjnych źródeł, w budowaniu modelu życia młodych panien dorastających w czasach wielkich przemian społecznych.

C. Od matek-Polek ku „kobietom pracującym"

Wychowanie

W tomie trzecim do klasy siódmej *Polskiej książki do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich* F. Próchnickiego i B. Baranowskiego[608] znajduje się wiele wzorów postaci kobiecych i modelowych biografii wielkich niewiast. Przyjmują one formę zaadaptowanych dla młodego czytelnika fragmentów większych całości, czytankowych wersji stosownych passusów literatury wysoko artystycznej i reprezentują „powiastkowe" wzory wyjątków z klasyki literackiej. Już poetyka tytułów szereguje klarownie „tematykę kobiecą": *Dawne wychowanie niewiast polskich* (Kazimierz Władysław Wójcicki — *Niewiasta polska*), *Łaskawość Marii Teresy* z *Kłosów ojczystych*, *Anna Rakuszanka* (z *Kłosów ojczystych*).

Obraz kształcenia dziewcząt i ich roli społecznej eksponuje w podręczniku tekst *Dawne wychowanie niewiast polskich*, przedstawiając niektóre aspekty edukacji kobiecej, przywołuje między innymi średniowieczne źródła, na przykład kronikę Marcina Kromera. Wspomniany artykuł głosi, iż dziewczęta (córy szlachty i bogatych mieszczan) oprócz wychowania klasztornego (uczyły się czytać i pisać po polsku i łacinie; modlitw, tkania, wyszywania, gotowania) i domowego (tu śpiewano pieśni nabożne, czytano Pismo św., i słuchano stosownych utworów, na przykład ojciec Elżbiety Drużbackiej czytał głośno między innymi psalmy Kochanowskiego):

> nabierały ogłady w fraucymerze. Tak nazywano dwór znakomitych pań polskich, z panien, czyli, mówiąc dawną polszczyzną, z dziewek złożony. Dzielił on się na panny, na respekcie będące, panny dworskie i rezydentki, które na czas tylko pewien bawiły na dworze. Pani samej udziałem był ten dwór niewieści, na którego czele była poważna ochmistrzyni, mająca nadzór, zwłaszcza co do obyczajów. Dwór królowej obfitował zawsze w zbiór najpiękniejszych i najznamienitszych

[607] *Ibidem*.

[608] F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 1, 2, 3, kolejno, dla kl. V, VI, VII, Lwów 1892, 1894, 1893 (tu t. 1, 1892, s. 194).

dziewic. Były to dziewice najznakomitszych rodów szlachty polskiej, których ojcowie i bracia chlubne w dziejach narodu zajęli wspomnienia[609].

Czas spędzany na dworach obfitował w rozmowy (dziewczęta uczyły się sztuki konwersacji), bale (uczono się tańca) i spotkania towarzyskie (tu akcentowano na przykład grę na instrumentach i śpiew). Modelowym wręcz schematem wychowawczym stało się dążenie w wychowaniu dziewcząt do kształcenia ich pobożności, skromności i gospodarności.

Do kwestii wychowawczych odsyła czytanka *Jak poznać dziewczynkę dobrze wychowaną?* — utrzymana w konwencji instruktaża składającego się z różnych wersji odpowiedzi na postawione w tytule pytanie. Już pierwsze zdanie opowiastki sugeruje i wyznacza rolę społeczną kobiety: „Tylko taką dziewczynkę można nazwać dobrze wychowaną, która posiada przymioty potrzebne przyszłej gospodyni domu"[610]. Anonimowy twórca opowiastki odsyła do klasycznych modeli postaw dobrych i złych oraz podaje schematy cech charakteru: „Jeśli zastaniesz dziewczynkę w kuchni przy zajęciach domowych, a nie wstydzi i nie tłumaczy się z tego, że jest zajęta tak prostą robotą, widać, że ma zdrowy sąd o rzeczach"[611] lub „Klementyna często nie ma guzika u kołnierza […] a rękawiczki prawie zawsze rozprute […] będzie kobietą niedbałą i nieporządną", „Stefania jest zawsze starannie ubrana, ale też za wiele zajmuje się strojami […] jest osobą powierzchowną i lekkomyślną", „Zenobia jest wykształcona, wesoła i dowcipna, ale dowcipu swego używa zbyt często na to, aby komuś przypiąć, jak to mówią łatkę", natomiast Emilia „nie jest wprawdzie tak zdolna i tak bystra, jak niektóre jej koleżanki, ale serce ma poczciwe. Ma usposobienie zawsze łagodne, uprzejme i miłe"[612]. Ten ostatni „model" postaw i charakteru staje się więc wzorcowym — wyeksponowany na tle innych — „niegodnych" — stanowi swoiste zakończenie rozważań zmierzające do nakreślenia wychowawczego wniosku — „naśladujmy Emilię".

Ciekawą perspektywę wychowania dziewcząt, ukazującą inne obszary kulturowe, przynosi podręcznik A. Dzieduszyckiej i W. Seredyńskiego i czytanki, przedstawiające edukację młodych niewiast w Chinach, w starożytnym Egipcie, w Izraelu oraz w Grecji i Rzymie[613]. Autor opowieści stara się wyeksponować osobliwości wychowania azjatyckiego oraz specyfikę edukacji starożytnej kultury śródziemnomorskiej, uwzględnia zarówno jej rolę domową, jak i przygotowanie do wykonywania różnych czynności. Zdecydowanie najgorzej wypada obraz dorastającej dziewczyny w Chinach, w których już samo narodzenie się dziecka płci żeńskiej przynosi nieszczęście dla domu. Dziewczyna „uważana [jest tam] za towar, wyzbyta bywa za pewną cenę […] im prędzej wyda za mąż, tym lepiej, a i w tej mierze nie

609 *Ibidem*, s. 47.
610 *Ibidem*, s. 194.
611 *Ibidem*.
612 *Ibidem*, s. 194–195.
613 W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady*…, s. 413–426. Autor „Dr Wł. S." to prawdopodobnie Władysław Seredyński.

ma ona wolnego wyboru"[614]. Zdając sobie sprawę z „poniżenia rodzaju żeńskiego", autor przytacza pogląd

> pewnego chińskiego filozofa o potrzebie wychowania kobiety: „Nawet małp przyucza się rozmaitego kuglarstwa, psy wprawiają się do chodzenia w deptaku, myszy można przyuczyć, że biegają w ruchomym walcu z patyczków, papugi deklamują wiersze. Gdy przeto dowiedzioną jest rzeczą, że nawet ptaki i dzikie zwierzęta do pojęcia rzeczy ludzkich przywiedzione być mogą, o ileż więcej muszą być ku temu sposobne młode dziewczęta". Nie należy mniemać, że słowa te są złośliwym konceptem żartownisia, lub wyrazem ironii jakiegoś pełnego zapału reformatora, wzburzonego w umyśle na widok zaniedbania i lekceważenia kobiety w społeczeństwie — bynajmniej, mówi to poważny myśliciel, całkiem poważnie, myśliciel chiński niezdolny zgoła do oburzenia i do tego rodzaju ironii lub dowcipu i tem też jaśniej, że mimo woli wskazuje, jakie tam miejsce zajmuje kobieta[615].

Kontrastuje to informacją o warunkach panujących w starożytnym Egipcie:

> Każda z dziewcząt umiała czytać, pisać i rachować, szkółek dziewczęcych było bez liku dla każdej kasty odrębne. Dorosłe córki kapłanów, kasty najuczeńszej i prawdziwie głęboko uczonej bywały nauczycielkami, a tem zarobkowaniem składały sobie posagi. Można więc sobie wystawić, jak wysokie wykształcenie otrzymywać musiały córy kapłańskie; one też przede wszystkim popisywały się przy obrzędach religijnych swą muzyką i śpiewem[616].

W Izraelu natomiast „głównym przedmiotem nauk i zręczności [dziewcząt] były ręczne roboty, uprawa lnu i konopi, gręplowanie wełny, przędzenie i tkanie płótna, robienie szat męskich i kobiecych, gotowanie jadła i wypiekanie chleba"[617]. Wiele uwagi poświęca autor kwestiom szacunku dla sztuki w Izraelu, między innymi talentom poetyckim niewiast oraz ich zdolnościom muzycznym: umiejętnościom śpiewu i tańca oraz grze na instrumentach. Jednak uwielbienie dla sztuki tańca i śpiewu oraz jego wykonanie, jak zauważa, związane było wyraźnie z perspektywą religijną: „tańczono tylko przy uroczystościach, aby uczcić wielkość Jehowy — nie dla światowej rozkoszy"[618]. Wychowanie dziewczyny greckiej natomiast wskazywało na aspekty narodowe i obywatelskie oraz podkreślało różnice w edukacji według zasad Sparty oraz Aten. Sparta słynęła z promowania tężyzny fizycznej, zdrowia, siły i wytrzymałości, w Atenach zaś:

> troszczono się o wdzięczny układ ciała, artystyczne ruchy i strój […] matka, której ciężar wychowania przypadał, umiała podnosić ich [dziewcząt] piękność sztuką, czernieniem np. włosów i brwi, otaczać obłokiem rozkosznie woniejącej atmosfery i przyuczać je wszystkich tego rodzaju sekretów[619].

Zdecydowanie dobrze wypada wychowanie dziewcząt w Rzymie:

> życie rodzinne Rzymian stało tym wyżej, im wyższem było stanowisko kobiety, im większą otaczano ją czcią i szacunkiem, niż na Wschodzie i w Grecji. Matrona rzymska była tak uważaną

[614] *Ibidem*, s. 414.
[615] *Ibidem*, s. 415.
[616] *Ibidem*, s. 416.
[617] *Ibidem*, s. 417.
[618] *Ibidem*.
[619] *Ibidem*, s. 418.

i szanowaną, że kiedy mąż choćby wysoko zasłużony, przy spotkaniu ustępował jej z drogi, a najmniejsze jej ubliżenie, srogą odpokutowywał karą[620].

Wszystkie przytoczone teksty, ze względu na odwoływanie się także do systemów socjokulturowych i mentalności innych narodów, mają zarówno charakter poznawczy, jak i moralno-etyczny. Przedstawiają obraz dorastania, wychowania i kształcenia dziewcząt, przygotowujących się do różnych ról społecznych — od matek i żon, szanowanych powierniczek mężów, po obywatelki, nauczycielki i artystki.

Rodzina

Podtrzymujący „prokobiecy" klimat szkolnych opowieści podręcznik Próchnickiego i Baranowskiego uwzględnia także fragment kazań Piotra Skargi *Miłość macierzyńska*, utrzymany w konwencji przypowieści, przedstawiającej poświęcenie, z jakim św. Monika, matka Augustyna (późniejszego świętego), modliła się o zbawienie syna, który został „wciągnięty do pewnej sekty heretyckiej". Historia św. Moniki kończy się dobrze, ponieważ kiedy matka łzami odkupiła „błędy" syna — „za sprawą św. Ambrożego przyjął [on] chrzest i został katolikiem, co więcej sługą Bożym i zakonnikiem […] [wtedy] umarła […] zadowolona i szczęśliwa, że ocaliła duszę syna"[621].

Tematykę kobiecą, choć z wyraźnie dydaktyczną oprawą, podejmuje krótka, lecz w tematyce „królewska" czytanka *Sznur korali*, o wielkiej miłości syna Wiktora Emanuela do matki królowej Małgorzaty. Moralno-etyczny wymiar opowiastki wypełnia całkowicie sens utworu — otóż mały Wiktor Emanuel „odmawiał sobie przez całe lata wszelkich przyjemności", aby kupić matce u weneckiego kupca kosztowny sznur korali. Dla matki ów klejnot wydaje się najdroższy i nie zdejmuje go z szyi[622].

Kolejny podręcznikowy „fragment rodzinny" to czytanka *Przywiązanie córki* — wzruszająca opowieść Samuela Smilesa o Tomaszu More (1478–1535), gorącym wyznawcy katolicyzmu, i wiernej jemu i jego poglądom córce Małgorzacie:

kiedy żadne prześladowania, żadne kary stałości jego charakteru złamać nie mogły, wydał król na niego [Tomasza Morusa] wyrok śmierci (1535 r.). Śmiało na rusztowanie poszedł mąż wielki i umarł, nie chcąc nic czynić przeciw sumieniu. Według barbarzyńskiego zwyczaju owych czasów wystawiono głowę jego na moście londyńskim. Z czcią i niemem współczuciem spoglądali wszyscy na martwe oblicze zacnego męża, ale nikt nie śmiał mówić o nim z zagniewanym królem. Tylko Małgorzata miała odwagę pójść do króla i błagać go, by głowę jej ojca zdjęto. Henryk VIII, zmiękczony łzami dobrej córki, kazał jej oddać głowę ojca, którą jak świętą relikwię pochowała[623].

620 *Ibidem*, s. 420.
621 *Ibidem*, s. 106.
622 *Ibidem*, s. 2.
623 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V]…, s. 17.

Inna czytanka *Sierocy dwór panny Aleksandry Billewiczówny* jest fragmentem *Potopu* Henryka Sienkiewicza. Pokazano w niej szlachecki dworek, w którym dziewczęta, pod nieobecność biorących udział w wojnie mężczyzn, przędły kądziel, śpiewając i modląc się. Scenka obyczajowa wybrana przez autorów podręcznika nakreśla w sposób skondensowany najpierw historię żmudzkiego możnego rodu Billewiczów i jego zasługi w służbie wojennej, następnie uwzględnia warstwę historyczną opowieści — wojnę ze Szwecją w 1655 roku, wydobywa też element ojcowskiej woli, zapisanej w testamencie. Umierający ojciec Billewicz przeznacza na męża dla córki Aleksandry Andrzeja Kmicica, syna swego zmarłego przyjaciela. Podręcznikowa charakterystyka Billewiczówny koncentruje się na jej pracowitości, centralnej roli, jaką zajmuje w domu, i uwzględnia przyjazną atmosferę panującą wśród młodych szlachcianek (przynależnych do okolicznej drobnej, żmudzkiej szlachty laudańskiej) — dziewcząt jej towarzyszących. Istotne miejsce zajmuje w tekście także opis wyglądu Oleńki:

> Była to urodziwa panna o płowych włosach, białej cerze i delikatnych rysach. Żałobna suknia dodawała jej powagi. Siedząc przed tym kominem, była tak pogrążona w myślach, jakby we śnie: zapewne nad dolą swoją rozmyślała. Testament przeznaczał ją na żonę człowieka, którego nie widziała od lat dziesięciu. Gdzie on jest i jaki on jest teraz? — oto pytania, które cisnęły się na myśl poważnej pannie[624].

Statycznie ukazana scena opisu wnętrza domu i spokojna „narracja rozmyślań" głównej bohaterki przełamane zostają niespodziewanie obrazem przybywającego gościa. W drzwiach dworku staje bowiem przeznaczony przez ojca narzeczony Oleńki — Andrzej Kmicic. I na tym kończy się podręcznikowy fragment utworu, sugeruje czytelnikowi oczywiście ciąg dalszy i odesłanie do całości utworu.

Historia

W innej poetyce utrzymane są teksty o charakterze historycznym — fragmenty opowieści biograficznych wielkich niewiast, szczególne wzorce do naśladowania. W jednym z nich (autorstwa Karola Szajnochy) bohaterką jest matrona polska, żona kanclerza, wielkiego hetmana koronnego, Stanisława Żółkiewskiego — *Regina Żółkiewska.* Czytanka osadzona jest w kontekście historycznym, opisuje wydarzenia wojny polsko-tureckiej i przywołuje bitwę z 1620 roku, w której hetman ginie. Pani Żółkiewska jest tu wyjątkową podporą rodziny, dzielnie znosi nieobecność męża (który „wszelką myśl swoją utopił w sprawach Rzeczypospolitej"), zajmując się sprawami domowymi, zarządzając majątkiem, wychowując syna Jana, listami wspierając duchowo swego męża, czekając na niego, prowadziła skromne i ciche życie:

> Taki bowiem był zwyczaj w dawnej Polsce, iż po wyjściu mężów na wojnę żony, pozostałe w domu, wiodły życie zakonne i nieraz nawet strój zakonny przywdziewały i z różańcem w ręku modliły się

[624] *Ibidem*, s. 206.

> za pomyślność mężów. I pani hetmanowa modliła się do Boga o podanie ręki walczącym, a modły jej liczyły się zapewne do najgorętszych na świecie[625].

Historia kończy się tragicznie, umiera wielki hetman, niedługo potem jego syn Jan, a rok po nim, wielka dama, Regina Żółkiewska.

W podręczniku Anastazji Dzieduszyckiej i Władysława Seredyńskiego znajduje się biograficzna opowieść o austriackiej królowej z dynastii Habsburgów — Marii Teresie[626]. Autorzy wypisów tworzą obraz kobiety idealnej: wspaniałej matki i żony, „trzeźwo na świat patrzącej" oraz rozsądnie i praktycznie rządzącej wielką monarchią — władczyni, prawdziwego wzoru do naśladowania dla młodych czytelników. Maria Teresa w ujęciu autora A. Sokołowskiego jest młoda, piękna, wesoła i mądra, świetnie zarządza administracją kraju, umie ocenić stan polityki międzynarodowej (na przykład trudne relacje z Francją) i docenia rolę armii. Oto stosowny fragment: „Był w jej charakterze bowiem jakiś odcień rycerski, jakby echo minionych czasów, który zagnał ją do walki z całą środkową Europą, a nie opuszczał w chwili stanowczej"[627]. Czytanka o prawej królowej pełni funkcje moralno-dydaktyczne, podkreśla jej oszczędność w gospodarowaniu pieniędzmi, „cnoty chrześcijańskie […], niezwykłą dobroć serca i łagodność. Dla biednych i nieszczęśliwych przystępna, słynęła swą dobroczynnością"[628].

Do grona zacnych niewiast wpisują się także podręcznikowe dwie święte — *Święta Jadwiga*[629] (czytanka prozą *Według dzieła „Święte pamiątki Krakowa"*) i *Święta Kinga* (poetycki utwór Józefa Szujskiego)[630]. Obie historie, mimo różnych sposobów ujęć (historyczna bardziej jest Jadwiga, a legendarna — Kinga), ocierają się o epizody biograficzne. Jadwiga (Śląska) ze znakomitego rodu cesarza Karola Wielkiego, córka księcia Meranii Bertolda, wychodzi za mąż za Henryka Brodatego. Książę Henryk buduje w Trzebnicy pod Wrocławiem klasztor z kościołem, w którym Jadwiga, jeszcze za życia swego męża

> żyje wśród pobożnych zakonnic, [jest] dla nich wzorem pokory i zaparcia się siebie. Czas wolny od modlitw i ćwiczeń religijnych obracała na ręczną robotę, haftowała ornaty i kapy, a największą jej rozkoszą było ubogim usługiwać, nieść pomoc będącym w potrzebie[631].

Istotny w czytance wydaje się jednak rzeczywisty kontekst historyczny — spór, do którego dochodzi między książętami na Śląsku: Henrykiem Brodatym a bratem Leszka Białego Konradem, księciem mazowieckim, o opiekę nad Bolesławem Wstydliwym, małoletnim synem Leszka. Konrad porywa Henryka Brodatego,

---

625 *Ibidem*, s. 107.

626 [dr August Sokołowski], *Maria Teresa*, [w:] W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady*…, s. 373–381.

627 *Ibidem*, s. 376.

628 *Ibidem*, s. 380.

629 [b.a.], *Święta Jadwiga*, [w:] F. Próchnicki, M. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 1, [kl. V]…, s. 33–34.

630 *Ibidem*, s. 34–37.

631 *Ibidem*, s. 33–34.

a jego syn, Henryk Pobożny, wypowiada wojnę. W konflikcie uczestniczy, co podkreślają też historyczne źródła, Jadwiga jako negocjatorka: „Urokiem swej świętości i wymową, pełną chrześcijańskiego zapału, wyjednała uwolnienie swego męża, a tym samym zapobiegła wojnie domowej i przelewowi krwi bratniej”[632].

Poetycka ballada o św. Kindze staje się na tle omówionych tu czytanek utworem wyjątkowym — stylizowana na ludową balladę romantyczną, utrzymana jest w konwencji łączącej rzeczywistość z fantastyką. Regularna rytmika utworu w Mickiewiczowskim stylu nakreśla bogate obrazy poetyckie, w których dominuje „dzianie się” i dynamiczna natura. Już pierwsza strofa wiersza wyznacza klimat „pędzących wydarzeń”, których przywódczynią jest biała święta królowa węgierska Kinga:

Przez polskie łany, przez zieleń niw
Cóż to ucieka, goni, aż dziw?
Czy to przed burzą, przed burzą czarną.
Owieczki trwożne do dom się garną?
Oj! Nie owieczek białych to ślad,
Pomiędzy które grom niebios spadł.
Królowa Kinga, to biała święta,
wiedzie do Węgier swe dziecięta[633].

Rzeczywiste wydarzenie historyczne — wojna z Tatarami — przedstawione jest za pomocą wielu metafor przynależnych z jednej strony do kategorii „romantycznego rewolucjonizmu”, z drugiej do stylizacji na lirykę międzypowstaniową (na przykład *Pieśni Janusza* Wincentego Pola czy *Kiedyż?* Mieczysława Romanowskiego). Utwór przywołuje symbolikę burzy, sądnego dnia, krzyków piekła, krwawych łun. Opisy wroga balansują jednak i na granicy prostych semantycznie, choć „dynamicznych frazeologicznie” skojarzeń, zgodnych z wyobraźnią małego czytelnika, na przykład: „szarańczą straszną spadł Tatar dziki! Miotły na niebie i szczera krew; psy wyją, świszczą wierzchołki drzew”[634]. I oto z obrazu „krwawych łun” wyłania się Archanioł Stróż i zbawczyni, królowa Kinga, stylizowana tu już na biblijną świętą. Królowa cudem (-ami) zatrzymuje pędzących Tatarów — rzucona przez nią wstążka zamienia się w rzekę, laska w świerkowy las, a korona w szczyty Tatr. Ludowa fantastyka wiersza znakomicie odpowiada dziecięcej wyobraźni poetyckiej, a realizując tu także postulaty wychowawcze — trwanie — pozostawia potomnym legendarny ślad:

I na pamiątkę korony jej.
Bóg dał, że dotąd ziemi lśni tej,
Że u jej skroni poważnej, białej,
Diadem Tatr błyszczy wspaniały,
A gdy na Tatr lodowy szczyt,

632 *Ibidem*, s. 34.
633 *Ibidem*, s. 35.
634 *Ibidem*.

Wejdzie rumiany poranka świt.
To się rozbłyszczą jak diamenty,
W koronie Kingo królowej Świętej[635].

Z innej perspektywy pokazana jest w podręczniku bohaterka powieści poetyckiej Adama Mickiewicza *Grażyna*. Obszerny jej fragment (tysiąc osiemdziesiąt pięć wersów) eksponuje dylematy moralno-etyczne, problem odpowiedzialności i mądrość, którą musiała wykazać się „bohaterka tytułowa, przeciwstawiając się partykularnym planom męża, księcia nowogródzkiego Litawora, szukającego u Krzyżaków pomocy przeciw Witoldowi, [Grażyna] doprowadza do bitwy z Zakonem i ginie, dowodząc wojskiem, przebrana za księcia"[636].

Uwzględniona w podręcznikowym fragmencie mądrość Grażyny, jej postępowanie zgodne z zasadami uczciwości, prawości, racji narodu i obowiązków wobec niego, podkreśla idee wspólnoty, szerzej — kwestie etyki społecznej. Zachowanie Grażyny staje się tym bardziej wyjątkowe, bo odbiega od kategorii działania i myślenia charakterystycznego dla rządzących średniowieczną Litwą: spisków, podstępów, okrutnych, krwawych odwetów[637]. Niezwykła mądrość i inteligencja głównej bohaterki „to bardziej racje idei niż historii"[638]. Odwaga roztropność i dzielność Mickiewiczowskiej Grażyny, w kontekście zagmatwanych średniowiecznych losów Litwy i etycznych dylematów, formułowanych na przykład wobec męża — oto kwestie, które nadają się znakomicie do polonistycznych edukacyjnych rozważań. Autorzy podręczników, zachowując tajemniczość opisywanych realiów i eksponując rolę dynamicznej przyrody, nie przetwarzają tu modelu gatunkowego powieści poetyckiej (edukacyjnie bardzo ciekawego), która wykorzystuje przecież tradycje ballad, a prowadzona narracja stanowi tu układ kolejnych, niezwykłych historii „opowiadaczy". W perspektywie badań nad popularnością „szkolnych gatunków literackich" ten model opisu rzeczywistości zajmuje w edukacji polonistycznej istotne miejsce.

Praca

Do listy popularnych w szkolnych podręcznikach pisarzy XIX wieku należy niewątpliwie Józef Ignacy Kraszewski, którego duża grupa powieści ludowych, osadzonych w realiach Polesia i Wołynia, wykorzystywana w szkolnej edukacji polo-

[635] *Ibidem*, s. 37. Zob. B. Kowalska, *Święta Kinga. Rzeczywistość i legenda. Studium źródłoznawcze,* Kraków 2008; U. Janicka-Krzywda, *Legenda o błogosławionej Kindze*, Kraków 1998.

[636] Może warto wspomnieć tu o źródłach romantycznej popularności wątku dzielnej bojowniczki, bardzo literackiej postaci „niewiasty z wdzięków, a bohatera z ducha" — „w twórczości Mickiewicza poprzedzonej między innymi wizerunkiem Żywili ze stylizowanej na staropolszczyznę opowiastki pod tymże tytułem. Obie te postacie utrzymane zostały w Plutarchowej tradycji kobiet-obywatelek". Zob. *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, red. C. Hernas, Warszawa 1984, s. 327. Zob. także A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm…*, s. 257.

[637] A. Witkowska, R. Przybylski, *Romantyzm…*, s. 258.

[638] *Ibidem*.

nistycznej eksponowała wyraźnie kwestie rodzimych przestrzeni geograficznych. Nobilitacja polskiego chłopa, jego naturalność i rzeczywistość oraz współbrzmiąca z ludzkim losem natura i otoczenie „pierwotne — jakby wyjęte spod działania cywilizacji […] przyroda — las, pole, rzeka" tworzą daleki od „sielskich malowanek i oświeceniowych zachwytów człowiekiem natury" obraz usytuowany gdzieś

> pomiędzy urokiem prostoty a wulgarnym prymitywizmem życia wraz z jego nędzą i brudem. Utrwalenie brzydoty i nędzy, zmieszanie pięknego z odrażającym stanie się estetyczną zasadą stale obecną w pisarskich zamierzeniach Kraszewskiego jako twórcy powieści ludowych: „Brudno — powiecie? Niestety, brudno istotnie; ale jak dla malarza dziedziniec opuszczonej chaty daleko lepszym jest przedmiotem do obrazka niżeli wywoskowany salon z kolumnami, tak dla powieściopisarza łachman daleko bardziej malowniczy od krochmalonej sukni balowej i wernikso wanych bucików eleganta"[639].

W podręcznikowych fragmentach utworów Kraszewskiego pominięto tę warstwę estetycznego opisu, ograniczono wiele z partii przedstawiających naturalistyczne obrazy brzydoty i nędzy, pozostawiono jednak realistyczny obraz chłopskiego losu. Na przykład z barwnej i egzotycznej powieści *Chata za wsią* wybrano do szkolnego podręcznika fragment opatrzony tytułem *Poradna sierota*[640], poprzedzony w wypisach solidnym streszczeniem, zapoznającym młodego czytelnika z bogatą warstwą fabularną dzieła, eksponującym cygańskie pochodzenie Tumry, jego konflikt z przyszłym teściem — Lepiukiem, oraz tragiczną historię małżeństwa z Motruną. Po śmierci Tumry i Motruny ich córka Marysia trafia na służbę do rodziny żebraczej. Marysia, sierota, służąca, pustelnica, stara się jak może, aby przetrwać, jest świetnie zorganizowana, na chleb zarabia przędzeniem, regularnie sprząta chatę, rąbie drzewo, nosi wodę, a przyroda jej sprzyja:

> w izdebce rozgrzało się od ognia, Marysia starannie umyła garnuszek, przeżegnała się i wziąwszy kądziel, poszła prząść do okienka. A wyciągając nić długą, rzucała okiem raz — wraz po chatce, po sierocem dziedzictwie. Gdzie najrzy szparkę w ścianie, myśli jak ją zalepić; gdzie glina odpadła, zapamiętywa, żeby na wiosnę, gdy pociepleje, poprawić. Pracuje ręką, pracuje myślą, a nadziei serce pełne […] nie można już było wątpić, że sobie dziewczyna da rady […] i dziwiono się tylko, skąd w młodej głowienie tyle się wzięło rozumu i ładu a w sercu tyle odwagi[641].

Zawarty w podręcznikowym fragmencie plastyczny obraz życia małej sieroty na pustkowiu odwołuje się więc do kontekstów moralno-etycznych, promuje pozytywistyczny już dydaktyzm i uwypukla cechy nobilitowane w okresie postyczniowym — wielką zaradność, przedsiębiorczość i pracowitość.

Wymienione cechy charakteru promuje także model idealnej biografii kobiety poświęcającej się pracy, edukacji i opiece nad dziećmi. Jest nią opowieść Jadwigi

---

639 *Ibidem*, s. 504. Zob. J.I. Kraszewski, *Chata za wsią*, t. 1, Kraków 1989, rozdz. 1.

640 F. Próchnicki, B. Baranowski, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III]. Wydanie nowe, zastosowane do planów naukowych z r. 1896, Lwów 1904 (przedruk wydania z 1899 roku), s. 256–262.

641 *Ibidem*, s. 259, 262.

Chrząszczewskiej o życiu i twórczości autorki *Poganki* Narcyzy Żmichowskiej[642]. Czytanka pełni funkcje dydaktyczno-wychowawcze, przedstawia nie tylko wzór postaci kobiety wyzwolonej i wykształconej, ale także podkreśla wyjątkowe cechy natury i osobowości pisarki, koncentrując się głównie na moralności i etyce. Oto stosowne przykłady: „Narcyza wszystkie troski swych bliskich, wszystkie bóle i cierpienia brała w swoje serce tak żywo i głęboko, jakby jej własnymi były i tak im zaradzić pragnęła, jak gdyby od tego jej osobiste szczęście zależało"[643]. Inny ustęp, przedstawiający reakcję pisarki na pochwały czytelników po opublikowaniu utworu zatytułowanego *Szczęście poety*, podkreśla skromność artystki:

> Pochwały jednak nie upoiły Narcyzy. Oto co pisze w tej sprawie do brata Erazma: „Rozumiem, o co idzie: dla zbudzenia śpiącej literatury wszystko tak grzecznie przyjmują. Ja też jako zachętę, uważając pochlebne zdanie — powiedziałam sobie, że muszę, czem więcej się przysłużyć". Taką była skromność Narcyzy — tak oceniała ona sama siebie[644].

Najważniejszym celem życia pisarki — zdaniem autorki szkolnej opowieści, była jednak praca, o czym świadczą następujące słowa:

> Od wyjścia z pensji, aż do końca życia Narcyza z małemi, często przymusowymi przerwami zajmowała się nauczaniem dzieci, oraz pracą autorską […]. Do ostatniej niemal chwili nie ustawała jednak w pracy i na parę dni przed śmiercią, która nastąpiła w sam dzień Bożego Narodzenia w 1876 roku — tworzyła — wciąż tworzyła. Przyciśnięta chorobą, w strasznych cierpieniach, nie mogąc pióra utrzymać w ręku, dyktowała, kolejno zmieniającym się przy niej, przyjaciółkom[645].

W ową pozytywistyczną konwencję przedstawiania rzeczywistości wpisują się również znakomicie zalecone do użytku szkolnego napisane przez Anastazję Dzieduszycką i Władysława Seredyńskiego *Wypisy. Przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej.* Ukazują one doroślejsze bohaterki kobiece, oraz wyraźne rezultaty emancypacyjnych działań społecznych, młode bohaterki bowiem potrafią sobie już w życiu radzić[646]. Literatura pojawia się w *Wypisach* w obszernym zestawie (*Proza powieściowa. Podobieństwa. Porównania. Przypowieści* czy *Proza historyczna. Wspomnienia. Pamiętniki*), i obejmuje między innymi niewielkie fragmenty powieści Orzeszkowej *Marta*, w których wyeksponowano wątek poszukiwania przez bohaterkę pracy, problemy i upokorzenie, jakiego doznawała w trakcie owych poszukiwań:

> O gdybym za młodu pracowała, kształciła się wytrwale i gruntownie! Gdybym o przyszłości myślała, jakżeby mi teraz słodko było byt swój i dziecka pracy własnej zawdzięczać. Jakże byłabym dumną! […] Boże! Nie pozwól bym ustała, daj abym spełniła macierzyński obowiązek i nie stra-

642 *Życiorys Narcyzy (Gabryeli) Żmichowskiej*, [w:] J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 125–131.

643 *Ibidem*, s. 128.

644 *Ibidem*, s. 129.

645 *Ibidem*.

646 W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady…*

ciła szacunku dla siebie. A dziecię moje chroń od prób podobnych, chroń od nich każdą młodą istotę[647].

Kolejny, dość duży fragment, wyjęty z powieści Kraszewskiego *Resurrecturi*, opatrzony tytułem *Cecylia*, kształtuje obraz kobiecej bohaterki, również walczącej z sukcesem o prawo do pracy (tytułowa Cecylia zakłada i porządkuje ogród). Cecylia jest w końcu doceniona i podziwiana, jej nowe miejsce pracy — ogród — to nie tylko zajęcie o charakterze zarobkowym. Samodzielna praca Cecylii, realizując tu cele nowej społecznej roli kobiety, staje się symbolem wolności i niezależności bohaterki:

Olbrzymie inspekta, ananasarnię, oranżerię i szkółki dopiero przysposobione. Wszystko to z wytwornym niemal porządkiem było utrzymane i wyglądało wspaniale […] Wiele przeszkód miała Cecylia do zwalczenia przykrości — ale wszystko ustąpiło przed jej stanowczością i wytrwaniem. Po kilku latach walki oceniono wreszcie jej pracę i poświęcenie — ogólny otoczył ją szacunek i wynagrodził wszystkie cierpienia[648].

C. Model bohatera mężczyzny — od żołnierza do przedsiębiorcy

Niewiele mniej miejsca zajmują w szkolnej edukacji polonistycznej drugiej połowy XIX wieku utwory lub fragmenty utworów, poświęcone problematyce świata mężczyzn. W przedrukowanych w podręcznikach tekstach daje się zaobserwować proces przemian wzorca postaci — od romantycznego modelu bohatera walczącego o wolność ojczyzny po schemat odzwierciedlający wzorzec opiekuna rodziny, pana domu wyedukowanego i pracującego, zaradnego i przedsiębiorczego, nierzadko właściciela firmy, czasami handlarza i kupca.

Obrońcy wolności i Kościoła

W „męskim stylu", z bitewnym kontekstem, ale i w szeroko pojętej dydaktyczno-chrześcijańskiej atmosferze utrzymana jest podręcznikowa historia przeznaczona dla chłopców — *Obrona Jasnej Góry* (wyjątek z *Potopu* H. Sienkiewicza). Odwaga żołnierzy broniących klasztoru, wyróżniający się w bitwie bohater Andrzej Kmicic, spektakularna msza z tłumem uczestników odprawiana w klasztorze przed bitwą i fragmenty śpiewanej w czasie walki *Bogarodzicy* to cztery niezbędne elementy kształtujące dydaktyczny sukces opowieści. Symbolikę częstochowskiego klasztoru wzbogaca plastyczna scena błogosławieństwa dokonywana przez księdza Kordeckiego:

Oczy trzymał przymknięte; chwilami zatrzymywał się, otwierał oczy, wznosił monstrancję i błogosławił. Więc błogosławił lud, wojsko, chorągwie, kwitnące jak kwiaty, a migotliwe jak tęcza; potem błogosławił mury i wzgórze, potem działa mniejsze i większe, kule ołowiane, żelazne naczynia z prochem; potem błogosławił wioskom, na dalekościach leżącym, błogosławił północy,

647 *Ibidem*, s. 50.
648 *Ibidem*, s. 81, 83.

południu, wschodowi i zachodowi, jak gdyby chciał na całą okolicę, na całą tę ziemię moc Bożą rozciągnąć[649].

Historia obrony jasnogórskiego klasztoru, zamieszczana w wielu szkolnych podręcznikach, stała się na długie lata modelową opowieścią o waleczności broniących kościoła żołnierzy i księży, a w podręczniku przeznaczonym dla chłopców nabiera i specyficznego znaczenia: ksiądz Kordecki, rycerz Kmicic i generał Czarniecki, którzy biorą udział w tej krwawej bitwie (autorzy podręczników nie szczędzą młodemu czytelnikowi okrutnych opisów, na przykład: „Pułk Finnów, który doszedł był tam pierwszy, uderzył z wściekłością na bezbronne chłopstwo. Wyciągano ich za włosy z chałup i po prostu zarzynano opornych"[650]) to niewątpliwie dla młodocianych „męskich" charakterów wzory postaci do naśladowania. Podręcznikowy fragment *Potopu* jest bogaty w treści batalistyczne i religijne, narracja prowadzona dynamicznie, a permanentne „dzianie się" oraz dźwięki i odgłosy bitwy oddziałują mocno na wyobraźnię niedorosłego czytelnika:

Tętent i rżenie koni, krzyki, nawoływania, szmer kilku tysięcy głosów i głuchy hurkot armat dolatywały doskonale do uszu oblężonych, którzy dotychczas stali spokojnie na murach, jakby na widowisku, spoglądając zdziwionemi oczyma na ów wielki ruch i krętaninę wojsk nieprzyjacielskich[651].

Na liście narodowych bohaterów, obrońców wolności i Kościoła, nie może zabraknąć także Zawiszy Czarnego. Pojawia się on w poetyckim fragmencie *Śpiewów historycznych* Juliana Ursyna Niemcewicza[652], w którym zgodnie z konwencją romantyczną wystylizowany jest na antycznego herosa i postać świętą, w walce natomiast porównany do „groźnego Ajaksa" i „śmiałego Achillesa". Metaforę odwagi tworzą w utworze Niemcewicza rozbudowane porównania homeryckie i plastyczne epitety tworzące obraz Rycerza — zuchwałego orła, którego zbroja, choć jest czarna — błyszczy i razi oczy wroga: „ta zbroja czarna, okropnie wspaniała/ […] blask oręża, i postać zuchwała/"[653]. Mitologizacja postaci Zawiszy zmierza w stronę wyeksponowania nie tylko jego udziału w bitwie pod Grunwaldem, ale wielu innych militarnych czynów wojownika. W poetyckiej wersji Niemcewicza rycerz staje się bohaterem nie tylko jednego narodu, lecz walczy za całą Europę, w której jest doceniany i podziwiany: „wkrótce się wsławił czyny walecznymi/ I tak śmiałość jego znano,/ Że w Niemczech, Włoszech i Tureckiej ziemi/ […] go wychwalano"[654]. Interpretując opowieść Niemcewicza z perspektywy edukacyjnej, warto podkreślić w biografii rycerza dwa istotne momenty: jeden nawiązuje do kwestii rodzinnych (to ojciec pasuje syna na rycerza „i mówi, oręż dając mu niezmierny:/ »Broń swej

649 *Ibidem*, s. 153.
650 *Ibidem*, s. 155.
651 *Ibidem*, s. 154.
652 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1898), s. 105–107.
653 *Ibidem*, s. 107.
654 *Ibidem*.

ojczyzny, bądź kochance wierny«”), drugi — wskazuje młodocianym na pamięć potomnych, która przetrwa między innymi w przysłowiu „Polegaj na nim, jakby na Zawiszy”[655].

Do schematu opowieści o zwycięskich królach będzie należeć także historia o Janie Sobieskim, królu i hetmanie, zatytułowana w podręczniku *Odsiecz Wiednia* (anonimowego autora)[656]. W konstrukcji ideowej czytanki na początku pojawia się kontekst historyczny o charakterze informacyjnym i rzeczowym („W roku 1683 wielka armia turecka, licząca 500 000 żołnierza, obległa Wiedeń. Wielki wezyr, Kara Mustafa, dowodził armią; połączyli się z nią: chan tatarski, hospodarowie, wołoski i mołdawski, oraz powstańcy węgierscy”[657]). Następnie autor historii wprowadza postać króla Jana, podkreślając jego zdolność podejmowania decyzji, zorganizowanie oraz przedsiębiorczość. Charakteryzuje bohatera w następujący sposób:

> Król Jan nie zawiódł pokładanej w nim nadziei. Zebrał czym prędzej rycerstwo […] wysławszy przodem kilka tysięcy rycerstwa i piechoty pod hetmanami Jabłonowskim i Sieniawskim, dnia 15 sierpnia wyruszył z szesnastoletnim synem, Jakubem, na czele głównej armii z Krakowa. Szedł przez Śląsk, Morawy, a połączywszy się z Karolem Lotaryńskim, Janem Jerzym Saskim i Ludwikiem Badeńskim już 7 września przeprawił się przez Dunaj[658].

Część zasadnicza historii bitwy pod Wiedniem eksponuje strategiczne uzdolnienia wielkiego hetmana oraz nawiązuje do obrazów o charakterze religijnym (modlitwy i mszy).

W szkolnej opowieści dominuje przeładowany informacjami opis o charakterze encyklopedycznym, nawet zakończenie zwycięskiej bitwy „przeliczono” w tekście na konkretne zdobycze. Wielki wezyr bowiem

> uciekł sromotnie, zostawiając cały obóz w rękach zwycięzców, a mianowicie: 125 000 namiotów, 9000 wozów, 280 dział, mnóstwo koni, wielbłądów, wielką ilość kawy, kosztowne dywany i wiele innych cennych rzeczy, bo Turcy już wówczas rozmiłowani byli w zbytkach[659].

Końcowe wersy, utrzymane w formie „listu po bitwie”, oprócz wymowy etycznej i religijnej mają jednak także ładunek emocjonalny. Król Sobieski, jak prawdziwy bohater reprezentujący naród, dzieli się swą radością ze zwycięstwa z samym papieżem, przesyłając mu w prezencie zdobytą chorągiew wroga oraz z dumą ogłasza chwałę ojczyzny swej ukochanej żonie Marysieńce: „Bóg i Pan nasz na wieki błogosławiony, dał zwycięstwo i chwałę narodowi naszemu, o jakiej wieki przeszłe nie słyszały”[660].

---

655 *Ibidem*, s. 106.
656 J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897), s. 16–18.
657 *Ibidem*, s. 16.
658 *Ibidem*.
659 *Ibidem*, s. 17.
660 *Ibidem*, s. 18.

Pragmatyzm, praca i ekonomia[661]

Dosyć specyficzny charakter ma podręcznik *Książka do czytania na kl. V i VI szkół ludowych męskich* Karola Benoniego i Franciszka Habury. Autorzy podzielili podręcznik na pięć części, w których niemało miejsca poświęca się tematom handlowym, przemysłowym i społecznym. Wypisy obejmują zagadnienia nawiązujące do kwestii związanych z tworzeniem wspólnot i organizacji, przedstawiają problemy integracji i współpracy między ludźmi, podkreślają samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz kreatywność (na przykład czytanki o charakterze praktycznym ukazujące sposób funkcjonowania stowarzyszeń i spółek). Dużo miejsca zajmuje w nich wiedza o świecie przyrody i zagadnienia historii naturalnej, w tym rozdziały dotyczące bogactw naturalnych ziemi, opisy rozwoju cywilizacji i nauki oraz jej zdobycze (wynalazki i produkty ułatwiające życie, takie jak papier, druk, kolej żelazna, telegraf, telefon). Dużą wagę przywiązują autorzy podręcznika także do kwestii gospodarstw rolnych oraz sztuki i rzemiosła. Obszerny dział obejmują praktyczne lekcje pisania listów (listy polecone, listy za umyślnym posłańcem, listy rodzinne, listy do znajomych i obcych w rozmaitych sprawach, list pieniężny, przekaz pocztowy, pocztowe posyłki towarów, telegramy), natomiast zdecydowanie wyróżnia się w podręczniku część *Stylistyka*, która zawiera bogaty zbiór tekstów i ćwiczeń o charakterze językowym, bardzo mocno związany z życiem codziennym. Działu owego — co podkreślmy — nie uwzględnili na przykład autorzy wypisów dla dziewcząt.

Do rozważań na temat kwestii stylistycznych wybrali autorzy między innymi zagadnienia: firmę, godła i inne napisy sklepowe, ogłoszenia, afisze i ogłoszenia kartkowe, kupno i sprzedaż, rachunek, kwit, próbki towarów, zlecenia i zamówienia, podania w sprawach zarobkowania, w sprawach podatkowych, sądowych, świadectwa itd. Ciekawie prezentuje się część poświęcona ogłoszeniom — próbuje się w niej odpowiedzieć na pytania: jakie są ogłoszenia, o czym zawiadamiają i informują, jak je należy formułować:

> Ten chciałby odnająć mieszkanie, ów znowu szuka mieszkania; ten chciałby umieścić dzieci na stancji w obcym miejscu, ów znowu przyjmuje je na mieszkanie, jeden poszukuje swej zguby, drugi znalazł jakiś przedmiot i chciałby odszukać właściciela […] szczególnie przemysłowcy i kupcy muszą nieraz często i wiele ogłaszać. Muszą oni zawiadamiać publiczność o otwarciu swego interesu, muszą podać do publicznej wiadomości, co wyrabiają lub sprzedają, muszą donieść o ważniejszych zmianach, które w interesie zaszły […]. Największą zaletą ogłoszeń jest poprawna, zwięzła i jasna stylizacja. Wszelkie szumne przechwałki są śmieszne i mogą czytelnika niekorzystnie do firmy uprzedzić; trzeba więc pod tym względem zachować przyzwoitą miarę[662].

Wypisy przeznaczone dla szkół męskich przywołują częściej jako lekturowe przykłady, czytanki i fragmenty utworów poświęconych pracy. Podręcznikowa, skrócona wersja powieści Kraszewskiego *Pan i szewc* to historia dwóch braci, sie-

[661] K. Benoni, F. Habura, *Książka do czytania na kl. V…*, (1894).
[662] *Ibidem*, s. 253.

rot, z których jeden, Jan, trafia do bogatej rodziny, drugi natomiast, Marek — do ubogiej bezdzietnej pary: szewca i jego małżonki. Losy obu chłopców, ich dorastanie, dorosłe życie i praca ukazane są paralelnie: Marek uczy się szacunku dla pracy i miłości w ubogiej rodzinie szewca, zakłada własny zakład szewski, jest szczęśliwym mężem i ojcem. Jan natomiast bogaci się łatwiej, ale też i szybciej majątek trwoni, nie dzieląc się nim z rodzonym bratem. Autorzy podręcznika podnoszą w opowieści kwestie moralno-etyczne, opowieść przepełniona jest bowiem na wskroś dydaktyzmem, a każdy kolejny epizod biografii braci potwierdza rozdźwięk między schematem życia marnotrawnego bogacza i biednego, ale uczciwego i dobrego szewca.

Młody czytelnik ma więc ułatwione zadanie w ocenie bohaterów, gdy w czytance odnajduje wzorowo opisujące sielski chrześcijański dom rodzinny ustępy:

> Dom [Marka] oddychał pobożnością, a na niej krzewiły się wesele duszy i spokój chrześcijański. Wszystkiem co mieli, dzielili się z ubogim, jakby w każdym widzieli Chrystusa; starą Maciejową [przybraną matkę, dop. — D.M.], zubożałą po śmierci męża, przytulili z radością, otaczali poszanowaniem jak matkę. Nieraz ostatni grosz oboje dawali w cichości na dobry uczynek. Często też samą pracę swoją, która dla niego była całą majętnością, ofiarował majster, biegnąc na pomoc, zwaśnionych do zgody, utrapionych do pociechy wiodąc, zepsutych usiłując nawrócić. W obejściu z czeladzią był bratem starszym tylko, i kochali też go jak brata a szanowali jak ojca. Opędzić się nie mógł tym, którzy u niego terminować chcieli, bo i rodzice chłopców z pocałowaniem ręki w takim domu umieszczali[663].

Idylliczny obraz szczęśliwej rodziny Marka, świetnie zorganizowana praca i zadowoleni uczniowie — oto kolejny przykład wzorowego życia młodego szewca. W przestrzeń mieszkania uśmiechniętego majstra wpisują się schludne meble, święte obrazy, postać żony tulącej niemowlę, pobożna sąsiadka[664]. Dla porównania uwzględniamy tu już streszczenia autorów, a nie fragmenty tekstu oryginalnego — historia Jana kończy się tragicznie, zgodnie z zasadą „oszustwo nie popłaca":

> Wychowywany w zbytkach i pieszczotach, [niewszczepione] miał w serce wcale zasady cnoty […] odziedziczył po ciotce starościnie Żalińce i gotówkę i stał się wielkim panem. Marka oszukał, bo powinien był podzielić się z nim majątkiem, a on dał mu tylko małą sumkę pieniężną. Za to Pan Bóg ukarał, bo majątek przemarnotrawił, narobił długów i nagabywany przez wierzycieli, wziął truciznę w kielichu wina i w męczarniach swoje życie skończył[665].

Opowieść-przypowieść o dwóch braciach spełnia wszystkie wymagania skrajnie sfunkcjonalizowanego gatunku — czytanki — jaki na swój użytek wypracowała dziewiętnastowieczna szkoła. Czytelne zestawienie dwóch tak różnych postaci i ich koleje losu, w tym szczególnie wyeksponowany aspekt szacunku dla uczciwej pracy, wraz z konsekwentnym zakończeniem (dobro jest nagradzane, a zło musi w końcu skapitulować) mieszczą się znakomicie w dydaktycznych kontekstach edukacji polonistycznej końca XIX wieku.

---

663 *Ibidem*, s. 151.
664 *Ibidem*, s. 150.
665 *Ibidem*, s. 146, 151.

Pozytywistyczny pragmatyzm, utylitarne kalkulacje i mechanizmy kapitalistycznie pojmowanego gromadzenia majątku są tematem fragmentu powieści Józefa Korzeniowskiego *Emeryt*, opatrzonego w podręczniku tytułem *Kontrakty kijowskie*. Ta „handlowa opowieść" to plastycznie ukazany obraz targu w Kijowie, na który spieszą kupcy z różnych stron Rosji i świata:

> Wrzała ulica z Peczorskiego na plac Samsona wiodąca — wzmagał się coraz krzyk i wołanie. Tę wrzawę, ten natłok uliczny powiększały szeregi sanek ruskich, dowożących towary z Moskwy i Petersburga, także budy brodzkie na kołach oklejonych śniegiem, które wiózł Żyd w kłapouchym kapeluszu, i z których wyglądały lisie czapki, siwe albo rude brody lichwiarzy, z których także wyzierały kiedy niekiedy z ciekawością czarne wąsiki i zadarta bródka jakiego fortepianisty lub skrzypka, który z Niemiec, gdzie go nikt słuchać nie chciał, spieszył do Kijowa, gdzie dobrzy ludzie mają gotowe uszy i pełne kieszenie[666].

Ruch, harmider, hałas, zgiełk, tłum ludzi, różnorodność produktów, rozmaite środki transportu (karety wiozące „poważne matki z córkami na wydaniu", sanki w formie karety lub kocza, „ogromne sanie z budą skórzaną i fartuchem, spoza którego wyglądały rozczochrane wąsy szlachcica kapitalisty, który siedział na tłumoku pełnym rewersów i weksli a trzymał nogi na szkatule okutej, pełnej dukatów i asygnat") oto obraz placu, na którym spotykają się reprezentanci różnych warstw społecznych, aby wymienić się swym towarem. Egzotyka miejsca i geograficzne położenie Kijowa sprawia, iż w okresie tego wielkiego targowego zjazdu, kiedy liczy się tylko transakcja: sprzedaż-kupno, mieszają się kultury i docierają różne narodowości: poważny Pers z szalami i kobiercami, berdyczowski Żydek, „berdyczowski ex-zakrystian […] przedaje kalendarze, książki do nabożeństwa, obrazki świętych, a nade wszystko wizerunki Matki Boskiej Berdyczowskiej", Grek z Odessy oferujący w żółtych workach turecki tytoń, zielone meszty i papcie, pan Romański z Lubaru sprzedaje szlachcie utwory Kraszewskiego, a paniom oferuje Balzaka, a stary Niemiec przyciąga dzieci zabawkami.

> Wszędzie ta sama rozmaitość: a wszystkie te różnokolorowe, różnokształtne z najodleglejszych stref i klimatów zgromadzone do kupy płody, rekomendowane i przedawane najrozmaitszymi językami, najdzikszem i najdziwniejszem akcentem, rozchodzą się, nikną, zostawiając tylko w kieszeniach ich właścicieli polskie dukaty[667].

Realistyczny opis targowiska, liczne enumeracje, ogromna dbałość o detale, niezliczoność szczegółów w opisie sprzedawanych produktów, gama barw prezentowanych towarów i odgłosy targujących się, potęgują wyrazistość i dynamikę przedstawionego obrazu placu.

Obecna w powieści Korzeniowskiego ideologia pozytywizmu, korespondująca z nią problematyka społeczna oraz hierarchia społecznych światów i w podręcznikowym fragmencie znalazła jakoś swe miejsce. Narrator wyraźnie rozgranicza zgromadzonych na placu, dzieląc uczestników tego niecodziennego zdarzenia

666 *Ibidem*, s. 139.
667 *Ibidem*, s. 141.

na lepszych i gorszych, na przykład w oficynie domu kontraktowego znajduje się miejsce przeznaczone dla lepiej urodzonych oraz dostatniej żyjących i tam już nie ma tłoku:

> Elegancja tak pełna powabu i blasku w towarach, grzeczność tak wyrafinowana w przedających, ceny tak wysoko podniesione nad rzeczywiste i sumienne, że się tem najzupełniej dogadza próżności dorobkiewiczów i dumie najdoskonalej urodzonych panów i pretensjom matek, które nie żałują dla swych córek i rozrzutności pięknych elegantek, które nie żałują na siebie[668].

W tej „lepszej części" targowego placu sprzedawany jest i „lepszy towar", stanowi on dowód zamożności kupujących, podkreśla dobrobyt jego posiadaczy, wyróżnia ich ponad przeciętną, świadczy wyraźnie o ich nowoczesności i otwartości na świat. Można tu znaleźć:

> bronzy, zegary, zwierciadła, malowidła, najkosztowniejsze sery i wina, najwykwintniejsze przyprawy i przysmaki, najdroższe szkła i porcelany […] pani Szafnaglowa króluje wśród materii paryskich, wśród koronek, wstążek i kwiatów, wśród kapeluszy i strojów najcudniejszych co do formy, najświeższych co do mody[669].

Podręcznikowa czytanka, nadająca się znakomicie do szkolnej dyskusji — eksponuje merkantylny sens kapitalistycznej rzeczywistości, ma „prozaicznie materialistyczną puentę" i przedstawia gorzką uniżoność okazywaną światu pieniądza:

> W znajomym już kącie, na pace od towarów siedzi szlachcic, kapitalista, z twarzą spokojną i uśmiechającą się, a ku niemu płyną ze wszech stron przyjaciele, ściskając go za rękę i umizgują się do jego szkatułki. W innym miejscu przechadza się poważnie bankier berdyczowski; tu majątek przechodzi z rąk do rąk, tu krocie przelewają się z jednej kieszeni w drugą. Wszystko to odbywa się prędko, wśród chodzenia i szukania, wśród rozmów, przysiąg, zaklęć, wykrzyków, rachowania cyfr najrozmaitszych, wśród targowania fajek i majątków, wśród spokojnego liczenia miliona i kłótni o dziesięć groszy[670].

W podręczniku pojawiają się także czytanki i ustępy literackie obejmujące: przyrodę (*Podole* — W. Pol), geografię (*Semmering* — B. Baranowski), rodzimych bohaterów i królów (*Leszek Biały* — J.U. Niemcewicz, *Z życia Kościuszki* — A. Rogala), obyczaje (*Pieśń góralska* — J. Korzeniowski), militaria i żołnierzy (*Sen żołnierza* — J.U. Niemcewicz). Szkolne wypisy zawierają też krótkie dydaktyczne utwory poetyckie poszczególnych autorów: bajki Krasickiego (*Ojciec łakomy i syn rozrzutny*, *Wóz z sianem*, *Dudek*, *Kruk i lis*, *Szczur i kot*), fragmenty większych całości często ze streszczeniami „brakujących" części: *Grażyna* A. Mickiewicza, Wincentego Pola: *Z Mohorta* (ustęp z II pieśni), z *Pieśni o ziemi naszej — Wstęp*, *Gościnność polska.* Antologia Benoniego i Habury przeznaczona dla chłopców, w swej części literackiej ułożona jest chronologicznie — od dzieł Jana Kochanowskiego (niektóre psalmy i treny), przez bajki Krasickiego, obfite wybory tekstów romantycznych: A. Mickiewicz, J. Słowacki (list do matki z Genewy 23 sierpnia 1833), Z. Krasiński

668 *Ibidem*.
669 *Ibidem*, s. 142.
670 *Ibidem*.

(list do synów), W. Pol, po fragmenty *Potopu* H. Sienkiewicza. Wybrane do podręcznika wyimki poprzedzone są informacjami o autorach.

* * *

Dylematy związane z edukacją dziewcząt i swoistą ideologią emancypacyjną promowaną w szkolnym kształceniu polonistycznym w drugiej połowie XIX wieku (w czasach pozytywizmu) za pośrednictwem tekstów literackich przedrukowywanych do szkolnych podręczników, mogą nawiązywać do wyznaczania zarówno kobietom, jak i mężczyznom jasno określonych ról społecznych. Grażyna Borkowska pisze:

> O pozytywistach trzeba by na dobrą sprawę opowiadać w dwu porządkach: w porządku życia i porządku idei. Kontekst biograficzny, historyczny, pokoleniowy, socjologiczny wyznaczył ramy pozytywistycznej refleksji. Nie była ona dziełem gabinetowych uczonych, lecz wynikiem intensywnego sporu, który angażował ówczesną prasę, literaturę, naukę i opinię publiczną[671].

I szkoły — dodajmy. Dalej autorka twierdzi:

> A równocześnie ów pozytywistyczny program czy projekt formułował zadania, wykraczające poza partykularne interesy tworzących go grup i ludzi. Trwał samoistnie w świecie idei jako przejaw racjonalnego, antyromantycznego i antytradycjonalistycznego stosunku do rzeczywistości[672].

Mitologizowanie historycznej przeszłości ustąpiło więc miejsca edukacji praktycznej, nastawionej na zdobywanie wiedzy, umiejętności potrzebnych w życiu czy kwestii zarabiania pieniędzy. Także w wypadku kobiet.

Choć dzięki szerokiej gamie ofert edukacyjnych przeznaczonych dla kobiet ich pozycja społeczna zmienia się znacznie i mogą one pracować zawodowo, to jednak jak widać z tych rozważań, w szkolnych tekstach literackich często dominuje jeszcze przypisanie jej „służby" domowej i obowiązku wychowania dzieci.

Dużą rolę odgrywa w tym wypadku twórczość literacka i działalność społeczna Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i jej wyraźna obecność w szkolnym obiegu polonistycznym na niższych etapach kształcenia. Fragmenty utworów Hoffmanowej promują jeszcze „stary model" — niepracującej zawodowo kobiety w roli matki i żony.

---

671 G. Borkowska, *Pozytywiści i inni…*, s. 31. Sytuacja postyczniowa, zauważa autorka, to powstańczy mitologem (element szerzej pojętej mitologii narodowej), w ramach którego można wyróżnić pięć elementów: opisywanie klęski, usensownianie klęski, przewaga siły moralnej nad fizyczną, wyższość Polaków nad Rosjanami, jedność (Kraszewski, Grottger). Wyjątkową rolę odgrywa w nim szpieg. Postępowanie bohaterów literackich koncentrowało się wokół zasady: kto gubi rodzinę, gubi ojczyznę, kto niszczy ojczyznę, niszczy rodzinę. W tekstach literackich pojawiały się „wątki patriotyczno-rodzinne […] utożsamienie Polski z obrazem kobiety, matki dziewicy, wdowy. Występowanie w obronie ojczyzny jest aktem honoru, tak jak aktem honoru jest obrona godności kobiety. Względy praktyczne, kalkulacje, szanse powodzenia nie mają w takich warunkach racji bytu. Tylko wyjątkowy szubrawiec porzuci matkę skutą kajdanami. Mówiąc słowami Seweryna Goszczyńskiego, Polska nie jest »wdową bezdzietną« i może liczyć na pomoc ze strony swego potomstwa (*Posłanie do Polski*, 1869)", *ibidem*, s. 15.

672 *Ibidem*, s. 31.

Sytuacja, jak się zdaje, zmienia się, warto zatem zwrócić uwagę na pojawiające się w szkolnej edukacji polonistycznej także obrazy „kobiet pracujących" (fragmenty *Marty* Orzeszkowej w podręczniku A. Dzieduszyckiej i W. Seredyńskiego) czy popularną w dziecięcym obiegu czytelniczym *Księżniczkę* Urbanowskiej. W podobny sposób funkcjonują w podręcznikach „tematy i portrety męskie" — z jednej strony utrwala się dawną tradycję określającą rolę mężczyzny zarówno w domu, jak i w ojczyźnie (bohater dzielnie walczący o wolność, jak ksiądz Kordecki, Zawisza Czarny, król Jan Sobieski). Warto odnotować i na tym poziomie szkolnej edukacji znaczne zmiany w układzie tekstów eksponujących nową, społeczną rolę mężczyzn — oprócz dawnego typu męskiego bohatera literackiego, który służy krajowi, jest wzorem żołnierza i obywatela, w podręcznikach szkolnych drugiej połowy XIX wieku uwypukla się też wzorzec mężczyzny-opiekuna rodziny, osobę finansującą poszczególnych jej członków, drobnego kapitalistę, kupca, występuje on także jako właściciel firmy.

Wydaje się, iż edukacja w szkołach męskich odnosi się przede wszystkim do zasad wychowania w duchu patriotycznym, kształtującym wzorce dobrego Polaka i obywatela, a teraz, w pozytywistycznej rzeczywistości, rzetelnie i uczciwie pracującego. Kształcenie dziewcząt natomiast, przez teksty zamieszczane w szkolnych podręcznikach — nakreśla jednak wyraziściej swoistą ideologię tej grupy (społeczna rola kobiet bowiem się zmienia) — wspomaganą i stymulowaną także aktywnością pozaszkolną: obudowaną ogromną liczbą artykułów publicystycznych, dyskusjami w prasie i działalnością o charakterze społecznym. Oczywiście, w obu typach edukacji, zarówno chłopców, jak i dziewcząt, co widać w charakterze tekstów zamieszczanych w szkolnych wypisach, priorytetowo postawiona jest kwestia wychowania religijnego w duchu katolickim. Zgodnie z ideologią pozytywizmu we fragmentach tekstów literackich przedrukowywanych w podręcznikach szkolnych przeznaczonych dla dziewcząt i chłopców wyeksponowany został jednak kult nauki i wielki szacunek dla pracy.

6. Emancypacja — praca — biznes według Anastazji Dzieduszyckiej

A. Biografia

Anastazja z Jełowickich Dzieduszycka (1842–1890) była popularną autorką podręczników szkolnych, pedagogiem, publicystką i nauczycielką w Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Krakowie[673].

Przyszła na świat w Woskodawach na Wołyniu w dość zamożnej rodzinie szlacheckiej jako córka wykształconego pułkownika wojsk polskich, uczestni-

[673] Zob. L. Słowiński, *Z myślą o Niepodległej. Z dziejów edukacji narodowej okresu postyczniowego*, Poznań 1993, s. 268–288; J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień*, t. 3, Warszawa 1902, s. 52–54.

ka powstania w 1863 roku, absolwenta uczelni zagranicznych (w tym absolwenta Wydziału Artylerii Szkoły Inżynierskiej w Wiedniu, École d'État Maior (Szkoły Sztabu), École Centrale w Paryżu) — Edwarda Jełowickiego. Pamiętniki Józefa Dunina-Karwickiego, przyjaciela Jełowickich, odnotowują, iż „urocza panna Tusia […] — [była] — bardzo piękna z powierzchowności, a stokroć jeszcze piękniejsza z przymiotów serca i duszy, przy tem bardzo wykształcona i nad wiek rozumna"[674].

Wbrew woli dziadka Pawła Jełowickiego bierze ślub z historykiem hrabią Izydorem Dzieduszyckim, jednak życie nie układa się szczęśliwie. Wkrótce traci majątek, umiera jej dwójka dzieci, mąż popada w chorobę psychiczną, zostaje oddany do zakładu pod Lwowem, tam umiera w 1888 roku. Być może wszystkie te tragiczne wydarzenia jej życia determinują dalsze postępowanie i powodują, iż młoda Dzieduszycka postanawia zdobyć zawód, a zmuszona trudną sytuacją materialną podejmuje pracę w latach 1879–1885 w krakowskim Seminarium Nauczycielskim Żeńskim. Bardzo intensywnie uczy się ekonomii, aktywnie uczestniczy w przedsięwzięciach związanych z promowaniem nowej roli kobiet w społeczeństwie i dużo pisze na temat ich edukacji.

Z powodu nieuleczalnej psychicznej niedyspozycji osiada w klasztorze Sióstr Miłosierdzia w Poznaniu, w którym umiera 16 maja 1890 roku[675].

B. Wychowanie dziewcząt na ziemiach polskich u schyłku XIX wieku[676]

Druga połowa XIX wieku, a w zasadzie już lata 70., pokazały, jak zmieniająca się szybko sytuacja ekonomiczna wymaga innego spojrzenia na pozycję kobiety w społeczeństwie. We wszystkich zaborach (najbardziej jednak w Królestwie Polskim i w Galicji) rozgorzała dyskusja na temat wychowania dziewcząt. Przyjęła ona trzy etapy. W pierwszym postulowano, aby edukacja kobiet odbywała się pod opieką państwa. Dwa kolejne etapy objęłyby kwestie wyznaczenia kobietom nowej roli w społeczeństwie i „wychowywanie ich w duchu postulatów emancypacyjnych"[677]. W sporze o właściwe miejsce kobiety w społecznej rzeczywistości wzięły udział w zasadzie prawie wszystkie „poważniejsze" czasopisma — przede wszystkim warszawskie, między innymi „Tygodnik Ilustrowany", „Opiekun Domowy", „Niwa", „Bluszcz", „Świt", istotne publikacje natomiast ogłosił w latach 1873–1874 „Przegląd Tygodniowy", dzięki uznanemu już w Polsce publicyście Aleksandrowi Świętochowskiemu. Świętochowski, „obrońca kobiet — piastunek narodu", wydał, opatrując swe teorie szerokim kontekstem europejskim, między

674 W. Jełowicki, *Wspomnienia z lat 1856–1862*, mpis; też http://pl.wikipedia.org/wiki/Anastazja_Dzieduszycka; *Polski Słownik Biograficzny*, red. W. Konopczyński, t. 6, Kraków 1948, s. 103, 108–109.

675 Zob. *Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana*, t. 17, Warszawa 1896, s. 571. Autor hasła Piotr Chmielowski podaje Lwów jako miejsce pobytu Dzieduszyckiej w klasztorze.

676 *Historia wychowania…*, s. 674–681.

677 *Ibidem*, s. 674.

innymi trzy ważne artykuły: *O średnim wykształceniu kobiet*, *Równouprawnienie wyznań i płci* oraz *O wyższym ukształceniu kobiet.* W związku z tradycyjnym wciąż podejściem do spraw społecznej pozycji kobiet, dyplomatycznie i „nie nachalnie", podjął najpierw kwestię wychowania domowego (także na pensjach i w szkołach prywatnych), skrytykował, nazywając ową edukację: „cząsteczkową", „niezupełną", „zniedołężniającą i kaleczącą" kobiety, jednostronną i powierzchowną, i stwierdził, iż sprowadza się ona do następujących czynników:

> język francuski, rosyjski, jeśli panny kształcą się na pensjach, niewielkie kółko geniuszów z literatury, wiązka faktów z historii, gromadka zwierząt z biologii, pęczek roślin botaniki, kupka kamieni z mineralogii, pięć zapamiętanych kartek z geografii, dziewięć przykładów odmiany z gramatyki, mnóstwo wątpliwości z arytmetyki, nic albo kilka wesołych wspomnień z fizyki i chemii[678].

Żądania Świętochowskiego kierowane były więc w stronę „gruntownego wykształcenia formalnego i rzeczowego, opartego na całokształcie wiedzy ludzkiej". Jako wzór średniego wykształcenia kobiet wymienił Świętochowski Kursy Żeńskie w Moskwie, na których dominowała pedagogika, gospodarstwo i przemysł. Postulował utworzenie szkół koedukacyjnych „w celu wprowadzenia prawidłowych stosunków między światem kobiecym i męskim", dzięki nim kobieta będzie mogła stać się „współpracowniczką i współtowarzyszką swego męża i światłą wychowawczynią młodego pokolenia"[679]. Projekty Świętochowskiego poparli Edward Prądzyński (*O prawach kobiety* 1873), Maria Konopnicka, jako redaktorka „Świtu" przeznaczając specjalną kolumnę dla uczestników dyskusji oraz promując otwarcie uniwersytetu dla kobiet, oraz, oczywiście, znana już w Europie Eliza Orzeszkowa — organizatorka szkółki dla dzieci i wykładów z historii i literatury dla dziewcząt w Grodnie i w okolicach, ale przede wszystkim popularna jako autorka powieści *Marta* (1972). Orzeszkowa pokazuje w swej powieści różne niewieście bohaterki — i te zupełnie nieprzygotowane do nowego, niezależnego życia, i takie, którym udaje się wykorzystać w sposób praktyczny swą ubożuchną wiedzę, przełamać opór społeczny i podjąć pracę. Orzeszkowa-publicystka wydała także ciekawą rozprawę *Kilka słów o kobietach* (1874), w której porównując pozycję kobiety do stanu „niepełnoletności" (do „kwiatu, lalki i anioła — (nie) człowieka"), walczyła o prawa kobiet do „logicznego życia", czyli „świadomego wyboru celu życia i przygotowania się do jego realizacji".

W sporze tym wzięła udział także Anastazja Dzieduszycka, wskazując w procesie kształcenia dziewcząt na „dylematy zawodowo-prywatne". Z jednej strony stała się gorącą propagatorką profesjonalnej edukacji dziewcząt oraz ich prawa do pracy, z drugiej jednak była też obrończynią spraw rodzinnych i opieki nad dziećmi. Owego dylematu nie sposób było rozstrzygnąć na tym etapie społecznych sporów.

Praktycznym rozwiązaniem problemów dziewczęcej edukacji stały się żeńskie szkoły zawodowe. W związku z szerokim zainteresowaniem społeczeństwa rze-

[678] *Ibidem*, s. 675.
[679] *Ibidem*.

miosłem dorastające dziewczęta uczono między innymi introligatorstwa, jubilerstwa i litografii. Uczennicami takich szkół były jednak przede wszystkim córki ziemian i inteligencji zawodowej (67%)[680]; dla córek wiejskich przygotowano natomiast szkoły gospodarcze, na przykład mleczarskie. Sytuacja z czasem znacznie się poprawiła, a system kształcenia kobiet rozrastał. W latach 1865–1881 założono dziesięć sześcioklasowych żeńskich gimnazjów (w tym cztery w Warszawie) oraz zamiast wcześniejszych pensji klasztornych siedmio-, trzy- lub czteroklasowych progimnazjów, co wraz z wyższą szkołą żeńską w Chełmie kształciło około trzech tysięcy dwustu dziewcząt[681]. W Królestwie problem stanowili tylko rosyjscy nauczyciele, ponieważ edukacja prowadzona była zgodnie z rozporządzeniami rusyfikacyjnymi. Poza tym brakowało uniwersytetu dla kobiet. Dlatego nadal większość dziewcząt zdobywała wykształcenie w szkołach prywatnych lub w domu. Zdecydowanie największą popularność zdobył wśród dorastających panien zawód nauczycielki — w nim widziano przyszłość nie tylko kobiet, ale też narodu polskiego.

Pierwszy tak zwany latający uniwersytet („babski") zorganizowany został w latach 1886–1905 w Warszawie przez kobiety (między innymi Jadwigę Dawidową). Dawidowa zatrudniła w nim specjalistów pedagogiki, historii literatury i publicystyki: Piotra Chmielowskiego, Ignacego Chrzanowskiego, Adama Mahrburga, Władysława Smoleńskiego, Ludwika Krzywickiego, Wacława Nałkowskiego i innych. Słuchaczkami były przede wszystkim kobiety. W latach 1899–1900 na zajęcia uczęszczało około tysiąca osób[682].

Jednak geograficznie kształcenie kobiet było wciąż niejednolite. Porównując system edukacji w trzech zaborach, należy przypomnieć, iż w części pruskiej i rosyjskiej niedopuszczalne było zakładanie polskich szkół — za to autonomia Galicji pozwalała na rozwój polonistycznego kształcenia dzieci i młodzieży, w tym także — otwieranie polskich szkół dla kobiet. Mianowicie, oprócz już istniejących od 1871 trzech państwowych seminariów żeńskich we Lwowie, w Krakowie i Przemyślu, zaczęto organizować na terenie Galicji także sześcioletnie licea z programem pedagogicznym od klas szóstej do ósmej (z psychologią, metodyką i historią pedagogiki, jak pensja Seweryny Górskiej w Krakowie) oraz prywatne seminaria czteroletnie, jak Strzałkowskiej we Lwowie, Towarzystwa Szkoły Ludowej i Selbady Münnichowej w Krakowie oraz w wielu miastach na prowincji — „w ciągu kilkudziesięciu lat wzrosła poważnie kadra nauczycielska z przewagą liczebną kobiet (mężczyźni 6761; kobiety — 8277 — rok 1910/11)"[683]. Ogromne znaczenie dla rozwoju edukacji dziewcząt miały także wyższe kursy organizowane przez Adriana Baranieckiego w Krakowie.

680 *Ibidem*, s. 677.
681 *Ibidem*.
682 *Ibidem*.
683 *Ibidem*, s. 679.

Ciągły brak szkolnictwa wyższego dla kobiet zmuszał je jednak do wyjazdu za granicę. Jak wynika z pamiętników z tego okresu, popularnością cieszyły się na przykład studia w Zurychu, w Szwajcarii[684].

Wyczerpujący, szeroki kontekst społeczny badań nad ruchem emancypacyjnym w Polsce, szczególnie z perspektywy edukacji, w tym zagadnienie ideału wychowawczego kobiety, postulaty podejmowania przez nią pracy w życiu publicznym, oświacie, rzemiośle i handlu, „aspiracje edukacyjne i zawodowe kobiet w środowiskach inteligencji Królestwa Polskiego" (Andrzej Szwarc) i wiele innych podejmuje publikacja zbiorowa pod redakcją A. Żarnowskiej i A. Szwarca *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku* (Warszawa 1995).

> Historia ruchu emancypacyjnego we wszystkich trzech zaborach świadczy, że był on ściśle związany z walką o wyzwolenie narodowe. Każde bowiem działanie w sferze publicznej było równocześnie aktem narodowego samopotwierdzenia. Ponadto emancypację w sensie politycznym i społecznym wymusić trzeba było nie tylko na władzach zaborczych, ale i na własnym społeczeństwie

— zauważa Bianka Pietrow-Ennker[685]. Na przykład Izba Edukacyjna (powstała w 1807 roku) utworzyła specjalne rady terenowe do opieki nad wychowaniem dzieci. W owych oddziałach zaczęły pracować kobiety o nienagannej opinii, jak Zofia Lubomirska i Izabela Czartoryska. Wiele kobiet bierze udział w walce powstańczej, pomaga rannym żołnierzom i jeńcom, podejmuje się pracy w charakterze kurierek: Joanna Żubrowa, Emilia Plater, Antonina Tomaszewska. Wiele z nich działa w utworzonym w 1830 roku Towarzystwie Dobroczynności Patriotycznej Kobiet, które między innymi będąc w konspiracji, pomaga prześladowanym za działalność polityczną. Gdyby można rozpisać cztery etapy rozwoju walki kobiet o emancypację w XIX wieku, należałoby wspomnieć o czterech wybitnych osobistościach kobiecych: Klementynie z Tańskich Hoffmanowej, Narcyzie Żmichowskiej, Elizie Orzeszkowej i Paulinie Kuczalskiej-Reinschmit. W zasadzie wszystkie panie postulowały gruntowne wykształcenie kobiet, ale Żmichowska zaangażowana była także w życie polityczne, działała w grupie radykalnych demokratów, związanych z Towarzystwem Demokratycznym Polskim („entuzjaści" i „entuzjastki") i domagała się także „prawa do wyższego wykształcenia oraz równoprawnego udziału w życiu publicznym"[686]. Paulina Kuczalska-Reinschmit (1859–1921) natomiast próbowała wprowadzać w Polsce postulaty międzynarodowego (zachodnioeuropejskiego) ruchu kobiecego. Po studiach w Genewie i Brukseli, uczestnictwie w międzynarodowym kongresie kobiet w Paryżu (1889 rok) jako polska dziennikarka zakłada organizację kobiecą Unia, podtrzymując tradycje Żmichowskiej, prowadzi „salon",

---

684 *Ibidem*.

685 B. Pietrow-Ennker, *Tradycje szlacheckie a dążenia emancypacyjne w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995, s. 17.

686 *Ibidem*, s. 19.

zajmuje się edukacją freblanek, a od 1895 roku wydaje we Lwowie radykalne demokratyczne czasopismo kobiece „Ster"[687].

C. Wychowanie a „szkoła dyskursu"

Dyskusje o wychowaniu i edukacji kobiet toczyły się głównie na łamach czasopism, ale także wokół tłumaczonych na język polski dzieł francuskich pedagogów i literatów. Z doświadczeń tych i wiedzy korzystała Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, pierwsza polska pisarka, która, jak uważają badacze jej twórczości, utrzymywała się wyłącznie z twórczości dla dzieci i młodzieży i pracy pedagogicznej[688]. Teorie Hoffmanowej natomiast wpłynęły zdecydowanie na treści postulatów pedagogicznych Dzieduszyckiej.

Hoffmanowa wychowana została — jak sama twierdzi — przede wszystkim na dziełach Krasickiego oraz *Śpiewach historycznych* Niemcewicza, ale też utworach Albertandiego, Bandtkiego i Naruszewicza, kształciła się przez dyskusje w prasie, podróże, konfrontacje własnych obserwacji z doświadczeniami innych narodów. Gdy po powstaniu listopadowym przeniosła się do Francji, miała okazję dotrzeć do oryginalnych tekstów pisarzy oświeceniowych i uzupełnić swe polskie wykształcenie.

Warto wskazać kilka nazwisk poczytnych w Polsce francuskich autorów oraz najbardziej znaczące tytuły ich utworów, co potwierdzają kolejne ich polskie wznowienia. Należy do nich przede wszystkim Maria de Beaumont (1711–1780) i jej seria „magazynów", na przykład *Magasin des pauvres, artisans, domestiques et gens de la campagne*[689] czy *Magazyn dziecinny czyli Rozmowy między mądrą Ochmistrzynią i Damami zacnego urodzenia wychowaniu jej powierzonymi* (1768) zalecony przez Komisję Oświecenia do bibliotek pensji żeńskich. Mme le Prince de Beaumont pracowała jako guwernantka w Anglii i w czasie swej pracy wykorzystywała spotkania ze swymi uczennicami do prowadzenia rozmów (dysput) na tematy róż-

[687] *Ibidem*, s. 20. Zob. Z. Zaleska, *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism. Rok 1818–1937*, Warszawa 1938; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

[688] Zob. I. Kaniowska-Lewańska, *Twórczość dla dzieci…*; także P. Chmielowski, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny*, Petersburg 1898; *Hoffmanowa Klementyna z Tańskich*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002, s. 152; R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*

[689] W polskiej wersji znany jako *Magazyn dla dzieci lub rozmowy mądrej wychowawczyni z jej uczniami z najlepszego towarzystwa, w których uczy się młodzież myśleć, mówić, działać zgodnie ze zdolnościami, temperamentem i zamiłowaniami każdego wychowanka. Przedstawia się tutaj wady związane z ich wiekiem, pokazuje się tutaj, w jaki sposób można się z nich poprawić; dąży się zarówno do ukształtowania ich serca, jak i do oświecenia umysłu. Daje się zarys historii świętej, geografii itd., wszystko wypełnione pożytecznymi rozważaniami i przypowiastkami moralnymi, aby dziatwę przyjemnie zabawić, napisane stylem prostym i odpowiednim dla ich delikatnych dusz — przez panią Leprince de Beaumont* (1757), cyt. za: R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*, s. 113.

ne. Inspiracją do dyskusji stają się zagadnienia omawiane już wcześniej (kontynuacja rozmowy), ważne wydarzenie z życia dziewcząt, które właśnie nastąpiło, lub opinie i komentarz do przeczytanej ostatnio lektury. Miały one wyraźny kontekst metodyczny. Waksmund zauważa:

> W sytuacji, gdy system kształcenia nie opierał się jeszcze na trwałych zasadach, a pytanie „czego uczyć" stawiano wyżej od pytania „w jakim celu", publikacje tego typu spełniać miały rolę tymczasowych podręczników i kompendiów, narzucając jednocześnie tryb przyswajania poszczególnych zagadnień (metodykę). Zamieszczane w nich „przypowiastki moralne" i „zdarzenia prawdziwe" (anegdoty), których autentyczność poświadczała guwernantka lub autorka, mogą być uważane za praformy dzisiejszych czytanek i obszerniejszych lektur szkolnych[690].

Rozmowy, jakie prowadzą z sobą dziewczynki (zachowujące się jak młode panny), przypominają książkowe reguły savoir vivre'u, interlokutorki „magazynowych spotkań" komentują nawzajem swoje zachowanie, rozważając między innymi… poważny dylemat związany z wyborem między zabawą lalkami a czytaniem książek:

> tylko dama uczona godna jest kochania, głupie zaś nazywają się posągami, czyli machiną, która chodzi, mówi, gra na flecie i innych wiele rzeczy czyni, chociaż nie ma duszy i nie myśli; podobnie nierozumne damy mówią, chodzą i wszystko czynią nic nie myśląc, jako machiny. Ach! Mcie Panny, rzekłam do nich, nauczcie mnie, co mam czynić, abym umiała myśleć, bo ja nie chcę być machiną. Gdzieżeście Wc Panny nabrały rozumu, że chociaż szpetne twarzy macie, a jednak godne jesteście kochania[691].

W rozmowach przeważają „tematy i przykłady prawdziwe", rozmówczynie reprezentują tu postawę autodydaktyczną, dokonują samooceny i samokrytycyzmu, a „przekonanie, że nauka i mądrość są ważniejsze od urody i umiejętności pozornych (jak przykładowa gra na flecie, będąca reliktem edukacji tradycyjnej) jest tutaj wartością najświeższej daty"[692]. Dorastające panny natomiast (wyd. w 1760 roku *Magazyn dla młodzieży*, polski przekład *Magazyn panieński*) dyskutują o dorosłym życiu w małżeństwie i relacjach międzyludzkich, rozmawiają na trudne tematy moralno-etyczne i przywołują zakres codziennych obowiązków kobiety. Rozważają między innymi następujące zagadnienia:

> miłość własną, stosunek do służby, granice ambicji i pragnień ludzkich, powinność męża i żony w małżeństwie, ubóstwo a szczęście (dowiadujemy się, że ubodzy ludzie są szczęśliwi, bo mają mniej okazji do grzechu niż bogaci), gorszące rozrywki, takie jak cieszące się umiłowanie dziewcząt komedie i bale („czy bal jest przeciwny duchowi chrześcijańskiemu?"), […] stosunek do nieprzyjaciół, prawo do samobójstwa, dobroć fizyczną i moralną, korzystne zamążpójście („panna

690 R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*, s. 114. Warto zwrócić uwagę także na wiek „dyskutantek" i „imiona dam rozmawiających: Jejmć Pani Bona, mistrzyni Panny Prudencji, Panna Prudencja, mająca lat dwanaście, Panna Palladia, idem wieku, Panna Marcella, mająca lat pięć, Panna Karolina, mająca lat siedem, Panna Innocencja, idem wieku, Panna Balbina, mająca lat dziesięć, Panna Eolia, w trzynastym roku", cyt za: I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*

691 R. Waksmund, *Nie tylko Robinson…*, s. 114.

692 *Ibidem*, s. 117.

rozumna nie sama sobie szuka męża, ale temu daje słowo, którego rodzice albo krewni dla niej obiorą") oraz kwestie wychowania dzieci[693].

Mimo sztywnego i skostniałego dydaktyzmu wpisanego w strukturę narracji „magazynów" Beaumont, jak włączanie powiastek na zasadzie egzemplifikacji (ilustracji omawianej tezy) lub wysłuchanie jej w formie „nagrody" za sukcesy w kształceniu, stałą kompozycję dyskusji, która przypomina scenariusze szkolnych lekcji („kwestia uczennicy–wykład–pytanie–wyjaśnienie") — dzieła francuskiej guwernantki napisane zostały lekko i żwawo, a wmontowane w strukturę narracji ciągłej dynamiczne dialogi ożywiają akcję (spotkania uczennic), eksponując — ciekawe dla młodocianego odbiorcy — dylematy aksjologiczne, w których ściera się wigor młodości i emocje z tradycyjnym wychowaniem i rutyną.

Istotny wpływ na twórczość Hoffmanowej, a także Dzieduszyckiej wywarł Arnaud Berquin (1749–1791), autor słynnego dzieła *L'ami des Enfants* (1782–1783), w którym pojawiają się uwagi o relacjach rodziców z dziećmi, autor powiastek, dialogów, scenek dramatycznych, twórca przeróbek i „naśladowań" i „przystosowań" do poziomu intelektualnego i emocjonalnego dziecka (*Choix de Lectures*, *Le livre de la famille*, *Biblioteque de village* itp.). Pedagog i pisarz opisuje rzeczywistość bliską dziecku — środowiska mieszczańskie i drobnej arystokracji. Kaniowska-Lewańska uważa, iż „propaguje [on] utylitarną moralność, wiarę w doskonalenie ludzkości, łatwą życzliwość dla otoczenia i poszanowanie pracy"[694], natomiast J. de Trigon w swojej *Histoire de la littèrature enfantine* konstatuje:

Berquin en extrait des réflexions assez plates, mais toujours empreintes du souci d'améliorer l'espèce humaine, de la rendre tolérante et charitable, sans froisser toutefois [les riches], mais qui devront assumer des devoirs envers les pauvres reconnaissants et résignés, car Berquin prêche la résignation afin d'éloigner cette colère du peuple que redoutent les gens établis[695].

Ogromną rolę w edukacji społecznej młodocianych odegrały także utwory Felicyty Stefanii de Genlis (1745–1830), zwłaszcza popularne jej dzieło *Wieczory Zamkowe albo dalszy ciąg nauki obyczajów* (1782, wyd. pol. 1786) oraz traktat wychowawczy *Adela i Teodor* (wyd. pol. 1786–1788). Felicyta de Genlis odnosiła sukcesy w propagowaniu praktyki wychowania przeznaczonej głównie dla dzieci królewskich i dzieci arystokracji, akcentując ich prawo w dążeniu do szczęścia. Uwzględniała rozwój jednostki, pracę indywidualną każdego dziecka, rozumianą tu bardzo

[693] *Ibidem*, s. 119.

[694] I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*, s. 13.

[695] J. de Trigon, *Histoire de la littèrature enfantine. De Ma mère l'Oye au Roi Babar*, Paris 1950, s. 3, cyt. za: I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*, s. 13. „Berquin wysnuwa z tego refleksje dosyć powierzchowne, ale zawsze naznaczone troską o udoskonalenie rodzaju ludzkiego, uczynienie go bardziej tolerancyjnym i miłosiernym. Robi to jednakże nie urażając [bogatych], którzy będą musieli spełniać obowiązki wobec wdzięcznych i pogodzonych z losem biednych. Berquin zachęca do rezygnacji (pogodzenia się z losem), aby powstrzymać taki gniew ludu, którego boją się ludzie zamożni" (przeł. A. Mitka).

szeroko jako na przykład rozwój fizyczny, wyrabianie poczucia ambicji, naukę języków obcych i szacunek dla nauk ścisłych.

Tłumaczony z języka francuskiego dotarł także z sukcesem do polskich czytelników (także szkolnych podręczników) niemiecki autor literatury dla dzieci Joachim Campe (1746–1818). Ten filantrop, deista, racjonalista, propagował języki narodowe i powrót do naturalnych metod wychowania według wzorców Rousseau, jednak eksponował najlepsze jego zdaniem dla rozwoju dzieci środowisko, jakim była rodzina, między innymi w *Książeczce moralnej* (pierwsze wydanie 1779). Dzieło Campego skonstruowane jest jako cykl rozmów wieczornych między dorosłym i dziećmi (w polskiej wersji miejscem wychowawczych spotkań staje się lipa; rozmowy „pod lipą" z Bogumiłem Czcigodnickim), w których pojawia się wiele znaczących przykładów i opowiadań odsyłających do problematyki obywatelskiej (relacji obywatel–państwo) oraz poszukiwania szczęścia[696].

Można by sądzić, że wszystkie przywołane utwory odegrały niemały wpływ na edukację i wychowawczy charakter twórczości Hoffmanowej, także Anastazji Dzieduszyckiej[697].

Choć Dzieduszycka, pisarka, publicystka, pedagog i nauczycielka, większość swego życia zawodowego związała z Galicją (głównie ze Lwowem i z Krakowem), jej rozprawy poświęcone edukacji dziewcząt oraz wypisy z literatury polskiej[698] dotarły także do innych zaborów, głównie do grupy emancypantek w Warszawie. Wiele artykułów, drukowanych na łamach takich czasopism, jak „Bluszcz", „Niwa" czy „Kronika Rodzinna", wywołało burzliwą dyskusję związaną z nowymi poglądami na wychowanie kobiet[699]. Do ciekawszych prac autorki należą między innymi *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, *Gawędy matki*, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*.

W swych rozprawach pedagogicznych Dzieduszycka podejmuje także szerzej kwestie wychowania dzieci, które korespondują z teoriami pedagoga Fryderyka Wilhelma Froebla (1782–1852), ukazującymi stopniowy rozwój umysłu dzieci, rolę ich popędu do działania oraz jego właściwe modelowanie, formowa-

---

696 I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci…*, s. 15.

697 *Ibidem*, s. 152.

698 W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady…*

699 Oto przykłady tekstów publicystycznych autorstwa Dzieduszyckiej: *Co teraz?*, „Bluszcz" 1873, nr 28, 29; *O tym i owym. Nowe kierunki kobiety*, „Bluszcz" 1874, nr 7, 8; *O tym i owym. W górze*, „Bluszcz" 1874, nr 27; *O tym i owym. Wybór zawodu*, „Bluszcz" 1874, nr 41, 42; *O tym i owym. Ani chwili do stracenia. Lepiej późno niż wcale. Już ludzie, a przecież jeszcze dzieci*, „Bluszcz" 1875, nr 25, 26; *Jeszcze o wychowaniu*, „Niwa" 1878, nr 13; *Gawędy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna" 1874, nr 4, 5; 1875, nr 4, 18, 23; *Słówko o Stowarzyszeniu Kobiet w Pradze*, „Kronika Rodzinna" 1873, nr 20; za: L. Słowiński, *Anastazji z Jełowieckich Dzieduszyckiej poglądy na edukację dziewcząt*, [w:] *idem*, *Z myślą…*, s. 284–285.

nie i ukierunkowanie[700]. Natomiast szczególną rolę w kształceniu młodocianych wyznacza autorka *Gawęd o wychowaniu* praktycznemu przygotowaniu do życia, które związane jest z szybkimi przemianami społecznymi i rozwojem nauki oraz techniki. Zwracając uwagę na konteksty społeczne, publicystka buduje w swych pracach również wyrazisty obraz odpowiedzialnej matki — nauczycielki życia. Jej rola w wychowaniu dzieci, zdaniem Dzieduszyckiej, jest wyjątkowa i różnorodna: powinna wpoić dzieciom zasady religijne i moralne, uczyć życia w społeczeństwie oraz zachęcać do pracy. Oto stosowny fragment z *Książki młodej kobiety*:

> Pracę i działalność wszelką naucz je cenić wcześnie jako przywilej uszlachetniający człowieka, do którego zdolnym i którego godnym staje się w miarę rozwoju samego, a umiłuje je szczerze, szczególniej jeżeli je do sił i zdolności jego zastosowywać będziesz […]. Wcześnie zwróć uwagę jego na walkę odbywającą się w jego wnętrzu, pomiędzy głosem sumienia a samolubstwem lub namiętnościami, pokusami podrażnionymi, i przekonaj je, iż on panem jest siebie, że od niego każdy jego czyn, słowo, ruch, myśl zależy, staczanie walk wewnętrznych zwycięsko policz do najważniejszych, a ciągłych zadań jego. Naucz je kochać doskonałość i do niej dążyć, cenić więcej świadectwo sumienia niż nagrodę, pochwałę lub powodzenie, pracować nad sobą ze spokojem i pogodą, naucz je cenić prawdomówność, fałszem, obłudą, podstępem się brzydzić, pozyskaj jego zaufanie mądrą, lecz nie zbyteczną pobłażliwością, a bogobojną będziesz matką i matką szczęśliwą[701].

Choć często krytykowała pozytywistów za „brak ducha" i „brak Boga", to jednak nie akceptowała marzycielstwa oraz egzaltacji i uważała, iż wszechstronna, utylitarna i praktyczna edukacja młodych panien może pomóc w „prawdziwym" przygotowaniu do dorosłego życia.

> Wychowując dziewczę nie należy kształcić go jednostronnie, dla pewnych tylko specjalnych zadań, ale przede wszystkim zaprawiać je potrzeba do umiejętnego spełniania obowiązków kobiety w ogóle. Plan edukacji kobiecej rozpada się na 4 okresy: pierwszy do roku 7-ego, drugi — do 12-ego, trzeci do 15-ego, czwarty do 18-ego, w dalszym zaś wieku iść ma samodzielna nauka tych, co się specjalnie jej poświęcą[702].

Zgodne z poglądami pozytywistów było także uznanie przez Dzieduszycką pracy jako wartości najwyższej, „podstawowego prawa i obowiązku człowieka, niezbędnego warunku wszelkiego postępu i dobrobytu"[703], prawdziwej misji do spełnienia. W rozprawie *Praca*, zamieszczonej w podręczniku dla żeńskich seminariów nauczycielskich, autorka pisze:

> Każdy człowiek ma jakieś zadanie do spełnienia na ziemi, a nie masz dzieła bez pracy, nie masz pracy bez trudu […], praca uszlachetnia i czyni nas właściwie ludźmi; bo bez trudu i pracy czło-

[700] Por. A. Dzieduszycka, *Gawędy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna" 1875, nr 23, s. 366–368 (rozdz. *Rozwój stopniowy. Cel ostateczny*). Teorie Froebla związane są z wychowaniem przedszkolnym dzieci, głównie z ich zabawą, zajęciami praktycznymi, kontaktami dziecka z naturalnym środowiskiem i naturą. Zob. *Historia wychowania*…

[701] A. Dzieduszycka, *Książka młodej kobiety*, Warszawa 1881, s. 130.

[702] *Wielka Encyklopedia Powszechna*…, s. 571.

[703] L. Słowiński, *Z myślą*…, s. 277.

> wiek nie wykona powołania swego, nie uczyni zadość prawy miłości wyrytemu w jego sercu, nie zrobi ani kroku na drodze postępu, ku swemu i ludzkości celowi, bo praca jest tak potrzebna człowiekowi, że dziecię bezsilne zrywa się do niej, a starzec drżący tęskni za nią i na swą niemoc narzeka[704].

Podkreślić należy jeszcze, iż Dzieduszycka znakomicie orientowała się w rzeczywistości ekonomiczno-gospodarczej i choć uznała zdobycze Hoffmanowej dla wychowania niewiast i jej wpływ na pedagogiczne tendencje wielu pokoleń kobiet — zweryfikowała je, twierdząc, iż pisma Tańskiej „nie odpowiadają już duchom czasu". Obecnie, uważa autorka, podkreślić należy i wyeksponować:

> najściślejszą współzależność pomiędzy procesem gospodarczego załamywania się ziemiaństwa a wzrostem dążeń kobiet do wyższego wykształcenia [wyr. — D.M.][705].

Szkoda, że kwestii tych — „dostosowania wychowania kobiet do realnego układu stosunków krajowych"[706] — nie rozbudowała wyraźniej i konsekwentniej; z jednej strony walczyła bowiem o pozwolenie na wszelką (różnorodną) pracę kobiet oraz zorganizowanie dla nich stosownych szkół zawodowych, z drugiej jednak uwzględniała podział na szkoły i zawody męskie i żeńskie. Męskie — w zakresie wiedzy i rzemiosł, żeńskie obejmowałyby zdaniem Dzieduszyckiej „ukształcenie encyklopedyczne". W zasadzie w kwestii wychowania kobiet zajęła stanowisko konserwatywne (choć właśnie za konserwatyzm krytykowała Hoffmanową), na przykład w *Myślach o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych* uwzględnia w głównej mierze kwestie religijne i przeciwna jest polityce socjalistów.

Sprawę uniwersyteckiego wykształcenia kobiet potraktowała połowicznie, o czym wspomina w *Gawędach matki*.

> W pierwszej części roztrząsa tu […] krytycznie wpływy działające na urabianie się człowieka w wieku dziecinnym i młodzieńczym, podając wiele trafnych uwag, dotyczących najbliższego otoczenia wychowańca, a mianowicie: nauczycieli, mieszkania, szkół, książek i towarzystw. Dalsze rozdziały poświęcone są wyłącznie sprawie kobiet; a więc jest mowa o nędzy pracownic i jej przyczynach, z których za główną uważa nieuzdolnienie do zatrudnień specjalnych. Dla zaradzenia złemu Dzieduszycka projektowała założenie Towarzystwa Opiekuńczego, które by zajmowało się sposobieniem kobiet do pracy zyskowniejszej, wynajdywaniem zarobków, umoralnianiem pracownic[707].

Proponuje utworzenie kobiecego komitetu, który zorganizowałby system kształcenia niewiast. W *Książce młodej kobiety*, podejmując rozważania na temat uniwersyteckiego wykształcenia kobiet, autorka stawia natomiast niewielki krok do przodu i pisze: „Ani wyjątkowy sposób kształcenia się, za jaki uważała studia

---

704 W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady*…, s. 542.

705 J. Hulewicz, *Anastazja z Jełowieckich Dzieduszycka*, [hasło w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 6…, s. 103.

706 *Ibidem*.

707 *Wielka Encyklopedia Powszechna*…, s. 571.

uniwersyteckie, ani wyjątkowo obrany zawód złym nie jest sam w sobie"[708]. W zasadzie jednak w wymienionych publikacjach omawia głównie kwestie przygotowania dziewczyny do zamążpójścia, rolę, jaką mają odegrać w tej sprawie rodzice:

> Życie dziewczęcia na wydaniu nie jest łatwe i niemały zasób sił i wytrwałości rozwinąć musi, jeżeli chce godnie odpowiedzieć obowiązkom towarzyskim […] jednostajne bezcelowe życie dziewcząt naszych jest dziś przerywane jedynie rozrywkami i zabawami o ile możności urozmaiconem tak, aby zapełniały wszystkie pory roku i wszystkie chwile dnia: bale, wieczory, rauty, loterie dobroczynne, wykłady na podobneż cele, ślizgawki, krokiety, kwesty pochłaniają życie dziewcząt miejskich, a na wsi coraz mniej napotykać ich można[709].

Z czasem, gdy sytuacja rodzinna i zawodowa kobiety ustabilizuje się, autorka zaapeluje o zachowanie równowagi między obowiązkami domowymi i zawodowymi oraz o troskliwe wychowywanie dzieci.

Bardzo tradycyjną rolę przypisuje Dzieduszycka kobietom w zbiorze esejów *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, podkreślając głównie ich chrześcijańskie wychowanie, oraz obywatelskie obowiązki, które realizowane są w wyniku macierzyństwa:

> Najpiękniejszem stanowiskiem kobiety jest stanowisko matki, macierzyństwo jest kapłaństwem niewiasty; ona dziecięciu daje życie, ona je zachowuje, ona i do życia duchowego budzi tę spowitą istotkę […] kobieta służy ojczyźnie wszystkiemi swemi niewieściemi cnotami, służy jej swą moralnością, służy, gdy jej dzielnych wychowuje synów, gdy męża jest radą i pociechą, gdy czeladkę w grozie i bojaźni Bożej prowadzi, gdy pracą i oszczędnością dobytek rodziny przymnaża, gdy zdolności swe, uczucia, siły na usługi bliźnich obraca[710].

D. Życiowy pragmatyzm — „Jak sobie dziatwa radziła…"

W wielu swych publikacjach autorka uwzględniała dwie tendencje: zwalczanie marzycielstwa i kult pracy. Ważną rolę w dziejach wychowania odegrały *Listy nauczycielki*[711], utrzymane w konwencji prywatnych poradników — listów kierowanych do fikcyjnej Helenki, uczennicy, która stoi przed wyborem właściwej, zawodowej drogi życiowej i która powinna nauczyć się „jak przetrwać". Dzieduszycka poważnie traktuje pracę wiejskich nauczycielek ludowych, zachęca do wykonywania tego zawodu, zwraca uwagę na solidne przygotowanie, kompetencje, zaradność, przedsiębiorczość w organizowaniu sobie pracy oraz charakteryzuje realia życia na wsi, w tym wiejską codzienność. Niemało miejsca poświęca zagadnieniu wyboru zawodu, powinnościom kandydatki na nauczycielkę, a kontynuując swe tezy na temat pragmatyzmu życiowego, stwierdza we wstępie:

[708] *Ibidem*, s. 103.

[709] A. Dzieduszycka, *Książka młodej…*, s. 65–66.

[710] A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1871, s. 225, 183.

[711] A. Dzieduszycka, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883.

zanim więc stanowczo powiesz, czem być chcesz, oblicz się dobrze ze swemi siłami, droga Helenko, ze zdolnościami, z charakterem i dopiero wybieraj. Możesz zostać nauczycielką prywatną albo publiczną, możesz zostać boną małych dzieci; możesz wykształcić talent szczególny, jeżeli go posiadasz do muzyki lub rysunku i w udzielaniu tych przedmiotów szukać zarobku; mogłabyś pojechać do Warszawy lub Pragi albo Wiednia i tam wyuczyć się jakiego u nas mniej znanego, lub rzadziej przez kobiety uprawianego rzemiosła i wróciwszy do kraju założyć pracownię: np. rękawicznictwa, szmuklerstwa, robót pończoszkowych itd., itd. Mogłabyś wyuczyć się rachunkowości kupieckiej, założyć handel jaki itd., itd. Wszystkie te zajęcia i wiele innych są kobiecie właściwe, a nawet otwierające np. pracownię rękawicznictwa lub szmuklerstwa, przysłużyłabyś się twemu miastu, bo mogłabyś już na miejscu w tem rzemiośle inne kształcić dziewczęta. Nie wymieniam wielu innych zajęć i rzemiosł za granicą kobietom zostawionych, bo nie wszystkie mogą w naszym kraju znaleźć zastosowanie. Do takich należą np. malowanie na porcelanie, roboty jubilerskie etc. Donieś mi co postanowisz, bo to ważna, stanowcza chwila w życiu Twoim[712].

Autorka *Listów* określa także ogólny cel edukacji szkolnej i powołania samych nauczycieli:

bo celem każdej szkoły przyczynienie do tego, aby ludzie przez nią wychowani, społeczeństwu pożyteczni, a sami o tyle szczęśliwi byli, o ile tylko być mogą. Otóż ten wpływ szkoły i nauki na wychowanie moralne dzieci, ich działalność, byt i szczęśliwość, mniej zależy od przepisów szkolnych, planów naukowych i tego wszystkiego, czem się władze szkolne zająć mogą, a niemal zupełnie od zalet i wad, umiejętności lub nieświadomości, gorliwości lub opieszałości nauczyciela lub nauczycielki[713].

Znaczącą kwestią stało się w opracowaniu Dzieduszyckiej przyuczanie wiejskich dzieci do praktycznego życia, głównie na podstawie wiedzy ekonomicznej, konkretnych sytuacji życiowych i matematycznych obliczeń, na przykład procentowych udziałów związanych z inwestycjami. W książeczce znajdują się liczne porady, „jak mienie powiększyć […] jak je zabezpieczać […] za pomocą rozumnej przezorności", czyli jak udzielać się w towarzystwach ubezpieczeniowych, jak zaciągać pożyczki i u kogo, czym jest hipoteka (dawniej ewikcja) i jak spłacać odsetki:

widzimy przeto, że posiadacze kapitałów powinni je pożyczać, aby mieć odsetek; posiadacze ziemi, przedsiębiorstw, fabryk, warsztatów, muszą nieraz pożyczać u kapitalistów, bądź dla dodania do materiału i pracy niezbędnego kapitału, bądź dla powiększania kapitału obrotowego […]. A kto ma kapitał powinien go umieszczać na możliwie wysoki, a uczciwy odsetek i na dobrą ewikcją. Majątek w ziemi, fabryka, handel, są ewikcjami, na które można dać kapitał, jeżeli się wie, iż nie są obciążone długami; mienie póty jest dobrą ewikcją, dopóki mniej niż do połowy wartości jest obciążone: p. X ma wieś wartości 10 000 zł; ma na niej już 3000 zł długu, można mu jeszcze 1000 zł pożyczyć, ale jeżeli ma 6000 zł, 7000 zł, to mu już pożyczać nie należy, bo gdy się komu mienie z musu sprzedaje, z licytacji albo publicznego targu, to się zwykle złą cenę za nią bierze. Jeżeli kto ma tyle długu, ile wynosi wartość jego majątku, to właściwie nie ma on nic; jeżeli, broń Boże, pożyczał nad wartość majątku, więcej niż posiadał, to się nazywa bankrutem[714].

Tytuły listów-czytanek odzwierciedlają tu wyraźnie problematykę omawianych w publikacji zagadnień: *O oszczędności*, *O zasobie, czyli kapitale*, *O własności*,

712 *Ibidem*, s. 12–13.
713 *Ibidem*, s. 32.
714 *Ibidem*, s. 102–103.

O przezorności, *O kredycie*, *O bankach, towarzystwach zaliczkowych i innych*, *O obowiązkach: względem siebie, rodziny*, *O obowiązkach obywatelskich*.

Dla naszych rozważań istotny jest także zamieszczony na końcu książeczki jakby kanon lektur przeznaczonych dla dzieci, i tu wymienia Dzieduszycka między innymi S. Jachowicza *Bajki*; W. Bełzy *Dzieci i ptaszki*; M.J. Zaleskiej *Światek Zosi*; dla starszych i dorastających — K.W. Wójcickiego *Pokój dziadunia (historyja polska w obrazkach)*, *Życiorysy znakomitych krajowców*; L. Anczyca *Przygody prawdziwe podróżników*; T.J. Papi *Obrazki dziejowe*; *Z przeszłości*, a także literaturę powszechną — J. Verne'a *Dzieci kapitana Granta*, D. Defoe *Robinson Kruzoe*. Oprócz zestawu literatury dla dzieci autorka wyróżnia także bogatą listę serii książeczek dla ludu, na przykład J. Chociszewskiego *Małą historię polską dla dzieci*; *Książeczkę o Kościuszce*; *Wybór pieśni narodowych*, oraz następujące serie: *Macierzy Polskiej*, wydawanej we Lwowie, Wydawnictwa Ludowego ze Lwowa czy *Biblioteki dla młodzieży* Towarzystwa Pedagogicznego.

W dorobku Dzieduszyckiej warto jednak zwrócić uwagę na publikację wyjątkową w dziecięcym i szkolnym odbiorze czytelniczym. Zbiór powiastek i opowiadań o charakterze pragmatycznym *Jak sobie dziatwa radziła* wywołał dyskusję wśród znawców tematu: „Silny zmysł praktyczności sprawiał, że »mało zajmując się teorią, kładła nacisk na te rzeczy, które mogły rychło wejść w wykonanie«" — pisał Piotr Chmielowski[715]. W owym zbiorze czytanek utrzymanych w formie listów Zosi do Józia i Józia do Zosi oraz fragmentów dziennika Józia z podtytułem *Opowiadania nauczające dla czytelników od lat 9 do 13* znalazły się teksty, które podejmują temat pracy, majątku, towaru, podatków, ceł, pieniędzy, pożyczek, bogacenia się, obowiązków bogatych, zarządzania fabryką i przypominają dzisiejsze przewodniki po świecie biznesu: *Dlaczego ludzie pracują?*, *Jakie są obowiązki bogatych?*, *Jak się majątek traci?*, *Bogaci źle pojmują obowiązek pracy*, *Czy praca hańbi?*, *Co to kapitał wiedzy i pracy?*, *Co to wartość i cena towaru?*, *O podatkach i cłach*, *O pożyczaniu*, *Mam zostać przemysłowcem*, *Józio dyrektorem fabryki*[716]. Dzieduszycka klarownie wyjaśnia dziecku sprawy handlu, wartości złota, srebra i pieniądza, odsyłając młodego czytelnika do biblijnych przypowieści i kształtuje opowieść w formie dialogu, jaki prowadzą mały Boluś i jego Stryj:

> Od najdawniejszych czasów, każdy człowiek nie mógł sobie zrobić tego wszystkiego czego potrzebował, tylko pracą swą zdobywając niektórych rzeczy tyle, że miał ich aż nadto, mógł je odprzedać innych miał za mało, i od ludzi musiał je kupować. Już Ezaw kupuje od Jakuba półmisek soczewicy; już synowie Jakuba jadą do Egiptu kupować tam zboże, które u nich nieurodziło. Z początku ludzie nie znali pieniędzy, więc jeśli jeden miał trzody, a drugi zboże uprawiał, mieniali owce, dajmy na to na worek zboża; dotąd kupcy jadący do Afryki, lub do wysp Oceanu Spokojnego, nie biorą z sobą pieniędzy, ale różne drobiazgi i świecidła, broń, żelazo, a dzicy tych stron mieszkańcy dają im za nie kość słoniową, i to wszystko co mają, a czego Europejczycy nie żądają […] Dopiero Lidyjczycy wpadli pierwsi na myśl bicia pieniędzy. Pieniądz jest to kawałek złota, srebra lub

[715] Cyt. za: J. Hulewicz, *Anastazja z Jełowickich*…, s. 103.

[716] A. Dzieduszycka, *Jak sobie dziatwa radziła. Opowiadania nauczające dla czytelników od lat 9 do 13*, Warszawa 1877.

miedzi odważony ściśle, tak, że każdy waży tyle ile drugi, i na którym jego waga, a razem i istotna wartość jest oznaczona[717].

Jeden z czytankowych przykładów dotyczy problemu szacunku dla zarobionych pieniędzy, pożyczek udzielanych znajomym i ryzyka, związanego z niemożnością oddania zaciągniętego długu, obciążonego z czasem odsetkami. Bohaterami opowieści są dzieci, które uczą się na błędach:

„Widzisz mój drogi — mówi Stryj do Ludwisia — jak profesor, rzemieślnik, malarz, literat weźmie pieniądze za swą pracę, ma on prawo rozrządzać niemi; bo on już oddał pracę jaka za nie należała, pieniądze te więc są niezaprzeczenie jego własnością; a w miarę jak te wydaje, pracuje znowu, gromadzi, pracę — to jest pieniądze na przyszłość. Ale byłżeby rozsądny, gdyby wziąwszy za swą pracę 1000 rs., dajmy na to, na tych miast wydał 1200 rs., zaciągając 200 rs. długu, w nadziei, że w następnym roku albo więcej zarobi albo mniej wyda i w ten sposób dług zaciągnięty spłaci?"; Ludwiś: „Nie, bo w następnym roku, może zachorować, nie znaleźć zajęcia, lub zachorować…"; Stryj: „Oczywiście; i nie tylko, że nie zapłaci zaciągniętej pożyczki, ale nowe długi robić będzie i nareszcie dojdzie do tego, że pomimo pracy usilnej nie będzie mógł nigdy zapłacić pożyczek zaciągniętych, umrze nieuczciwym"[718].

Równie wyjątkową pozycję w publikacjach autorki stanowią zalecone do użytku szkolnego — napisane wspólnie z Władysławem Seredyńskim — *Wypisy. Przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej* przeznaczone dla dziewcząt. Autorzy uwypuklają w podręczniku kwestie potrzeb edukacyjnych kobiet i kult pracy, ale także zwracają uwagę na kulturę i przeszłość Polski, wprowadzając bogaty zestaw tekstów literackich. *Wypisy* Dzieduszyckiej i Seredyńskiego, tak jak pozostałe prace autorki, cechuje w zasadzie wymiar praktyczny, odwołują się przede wszystkim do tekstów o charakterze poznawczym, popularnonaukowym i użytkowym, a opatrzone są podtytułami: *Obrazy z życia i podróży. Szkice obyczajowe i etnograficzne*; *Z dziedziny pracy* lub *Proza opisowa. Opisy i szczegóły geograficzne. Obrazy i widoki natury*; przywołują wiedzę z zakresu przyrody, astronomii (*Komety*), geografii (*Puszcze zwrotnikowe*, *O Żmudzi i Żmudzinach*), biologii, historii kultury i obyczajów (*Charakterystyka fińskiego kraju i plemion tego nazwiska*).

Literacki kanon, zaproponowany przez autorów podręcznika, podzielony został na następujące działy: *Proza powieściowa. Podobieństwa. Porównania. Przypowieści* czy *Proza historyczna. Wspomnienia. Pamiętniki* i uwzględniał dwadzieścia nazwisk przynależnych do literatury rodzimej oraz tylko dwóch pisarzy obcych (Homera z fragmentami *Odysei* i Sofoklesa z *Antygoną*). Dominuje w nim literatura romantyczna (dwadzieścia nazwisk na ogólną liczbę dwudziestu dziewięciu pisarzy), a najczęściej przedrukowywanym twórcą jest Adam Mickiewicz jako autor sześciu fragmentów z *Pana Tadeusza* (*Łowy na niedźwiedzia i koncert Wojskiego*, *Poranek w Dobrzyniu*, *Puszcza litewska*, *Koncert wieczorny stawów*, *Matecznik*, *Polskie drzewa i niebo*), dwóch ustępów z *Konrada Wallenroda* (*Alpuhara* i *Pieśń*

[717] *Ibidem*, s. 153–154.
[718] *Ibidem*, s. 127.

Wajdeloty) oraz trzech sonetów z cyklu *Sonety krymskie* (*Stepy akermańskie*, *Burza* i *Cisza morska*)[719].

Obrazy matek-Polek wykreowane zostały natomiast w podręczniku dzięki biografiom wielkich niewiast, zarówno z tej odległej bardzo przeszłości, jak i niedalekiej (matki Jagiellonów Elżbiety Rakuszanki, Katarzyny Jagiellonki, Katarzyny Wapowskiej czy Klaudyny Potockiej — patriotki z czasów powstania listopadowego). Dużo uwagi poświęciła Dzieduszycka także sprawom zawodowym kobiet:

> Od lat kilkunastu nowe rzemiosła, nowe zajęcia otworzyły się przed kobietami: uzdolnione mogą otrzymać posady w biurach pocztowych i telegraficznych; różne rzemiosła jako to: szewstwo, introligatorstwo, szmuklerstwo [wyroby pasmanteryjne], rękawicznictwo, kwiaciarstwo — są z powodzeniem przez kobiety uprawiane i już w Warszawie są trzy szkoły naukowo-rękodzielnicze udzielające kobietom nauki tych rzemiosł i innych. Malowanie na porcelanie, drzeworytnictwo zarówno im przystoją; z powodzeniem uczą się rachunkowości kupieckiej i oddają handlowi drobiazgowemu; a nadto zostają dla silniejszych, a mniej ukształconych zajęcia klucznic, nianiek, kucharek, pokojówek, praczek, ogrodniczek — przyznać przeto musimy, że każda kobieta znaleźć może zarobek, jeśli się do pracy zawodowej uzdolni[720].

Na poparcie poglądów autorki w podręczniku pojawiły się niewielkie fragmenty powieści Orzeszkowej *Marta* oraz dość obszerny fragment, wyjęty z powieści Kraszewskiego *Resurrecturi*, opatrzony tytułem *Cecylia*. W obu wyeksponowano zagadnienie wielkich dylematów moralnych bohaterek, związanych z brakiem przygotowania młodych kobiet do życia w nowej strukturze społecznej, ewidentnych zaniedbań ich edukacji, niedoskonałości na poziomie ekonomicznego zaplecza życiowej codzienności i praktycznej wiedzy o rzeczywistości, w obu jednakowoż pojawia się także perspektywa optymistyczna — sugestie i rady na przyszłość: dyskusje na temat wyboru właściwego zawodu, temat szacunku dla wiedzy i pracy (oba fragmenty przytoczone i omówione zostały w rozdziale *Czy czytanka ma płeć…*)[721].

Zauważmy — i jest to niewątpliwie walor tej publikacji — że tematyka i zakres zagadnień humanistyczno-przyrodniczych poruszanych w szkolnym podręczniku jest bogaty i różnorodny. *Wypisy* przywołują między innymi interpretację twórczości naszego oświeceniowego bajkopisarza opatrzoną tytułem *Z wykładu bajek Krasickiego*, ambitne rozważania historyka literatury Hugona Zatheya z dziejów recepcji *Homera w Polsce* czy rozprawę-esej o znaczeniu poezji autorstwa samej Dzieduszyckiej *Jest prawda w poezji — jest poezja w prawdzie*. W dziale *Uwagi estetyczne. Oceny i sprawozdania z dziedziny sztuk* znajduje się rozprawa *O stylu* K. Brodzińskiego oraz interpretowany zarówno literaturoznawczo, jak i w kategoriach estetyki zestaw pojęć: fantazja, symbolika, istota piękna, „stosunek między

[719] Inne utwory polskich romantyków zamieszczone w podręczniku: J. Słowacki *Odwiedziny piramid*, *Hymn o zachodzie słońca*; Z. Krasiński *Psalm Wiary*; W. Pol *Mohort*, *Pacholę hetmańskie*, *Wit Stwosz*; K. Ujejski *Rebeka*, *Jeremiasz*; J. Zaleski *Śpiew poety*, *Step*, *Wzgórek pożegnania*, *Przenajświętsza rodzina*; T. Lenartowicz *Dwie dole*, *Do mojego grajka*, *Psie Pole*; A. Chodźko *Maliny.*

[720] *Praca kobiet (czytanka)*, [w:] W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady*…, s. 544–545.

[721] W. Seredyński, A. Dzieduszycka, *Wypisy. Przykłady…*, s. 50–51.

naturą i sztuką", romantyzm — zatytułowany tu *Wykład elementarny kilku zasadniczych pojęć estetycznych* autorstwa W. Seredyńskiego.

Zestaw prac Dzieduszyckiej obejmuje, jak widać, problematykę rozległą, sygnalizuje przede wszystkim tematy kobiece, ale także podkreśla praktyczny wymiar nauki i wiedzy.

Dzieduszycka była osobą bardzo popularną, cenioną i szanowaną nie tylko wśród swych uczennic. Po jej śmierci zarówno w konserwatywnym „Czasie", jak i w postępowej „Nowej Reformie" ukazały się wspomnienia, podsumowujące bogate życie działaczki, pisarki, publicystki i pedagoga[722]. W dyskusjach nad publicystycznym dziedzictwem Dzieduszyckiej wyróżniły się między innymi oceny Edwarda Prądzyńskiego, który w szkicu *O prawach kobiety* (1873) odnotował, iż autorka

> stanęła na gruncie radykalnych nowszych pojęć i pragnie zupełnego równouprawnienia kobiety […]. Bogactwo treści, znajomość życia, trafność poglądu, rozumna dążność do urzeczywistnienia najśmielszych wymagań postępu […], wszystko to zapewni dziełu [*Kilka myśli o wychowaniu…*] niemały wpływ na dzisiejsze niewieście pokolenie[723].

Skrajnie odmienną opinię na temat poglądów Dzieduszyckiej wyraził Stanisław Bronikowski, który emancypację publicystki nazwał „bezwzględną", „bo przyzwalającą kobiecie na szukanie pracy tam, gdzie jej sięgać nie wolno, ponieważ świętym powołaniem kobiety jest praca domowa i wychowanie dzieci"[724]. Natomiast anonimowy autor nekrologu opublikowanego w „Tygodniku Ilustrowanym" w 1890 roku trafnie zauważył:

> We wszystkich swoich pracach nigdzie ani słowa o sobie i własnej doli, wszędzie szczere pragnienie postępu, rozszerzenia widowni umysłu i pracy dla kobiety, ale zarazem wszczepienia poczucia obowiązku i niezrywania z nakazami religijnymi, którymi stały i stoją społeczeństwa. Postęp i wiara całkiem naturalnie jednoczyły się w tym pięknym, pogodnym umyśle, nim grom niedoli uderzył weń i w gruzy położył[725].

* * *

W dobie globalizacji i integracji społeczeństw w ponowoczesnej Europie, z perspektywy dyskusji nad wizją nowej, praktycznej edukacji, teorie Dzieduszyckiej wydają się szczególnie interesujące. Z przeglądu zawartości przygotowanych przez autorkę publikacji o charakterze dydaktycznym wynika, iż kształcenie humanistyczne w jej przekonaniu powinno mieć charakter interdyscyplinarny (wprowa-

[722] Zob. „Czas" 1890, nr 113; „Nowa Reforma" 1890, nr 112; „Biblioteka Warszawska" 1890, t. 2, s. 600.

[723] E. Prądzyński, *O prawach kobiety*, Warszawa 1873. Jest to fragment recenzji książki Dzieduszyckiej *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych.*

[724] S. Bronikowski, *Emancypacja i równouprawnienie kobiety*, Poznań 1877, s. 123.

[725] „Tygodnik Ilustrowany" 1890, nr 22, s. 346.

dza między innymi także czytanki z dziedziny geografii, przyrody, fizyki, historii obyczaju) i praktyczny, oraz uwzględniać gruntowną edukację dziewcząt. Wiedza nabyta w procesie szkolnej edukacji ma stać się pretekstem do kształcenia konkretnych umiejętności i kompetencji. Natomiast kryteria przygotowania (preparowania) tekstów dla młodego czytelnika czy wyznaczniki adaptowania ich w celach edukacyjnych prezentowane przez Dzieduszycką i Seredyńskiego wskazują nie tylko na cele wychowawcze, lecz na praktyczną wiedzę o świecie oraz na umiejętność poruszania się i przetrwania w „doroślejszej" rzeczywistości.

7. Style lektury — Chmielowski i Piaget

Dydaktyczna myśl *Książki do czytania dla dzieci* Piotra Chmielowskiego, opublikowanej w 1875 roku, koresponduje ze znacznie późniejszą koncepcją pedagogiczną opracowaną przez Jeana Piageta. Obu badaczy pedagogów dzieli prawie sto lat, a jednak łączy wspólna idea — teoria dostosowywania wiedzy i sposobu jej przekazywania do poziomu wiekowego dziecka (ucznia), jego możliwości percepcyjnych, oraz charakterystyka pojęć myślowych, związanych z przyswajaniem wiedzy na różnych etapach rozwoju i dojrzewania dziecka (ucznia). *Książka do czytania dla dzieci* autorstwa Piotra Chmielowskiego uwzględnia odbiorcę w wieku ośmiu–dziesięciu lat. Znakomity polski pedagog i historyk literatury klarownie interpretuje zagadnienia związane z dziecięcą percepcją świata, czym wyprzedza o kilkadziesiąt lat psychologiczno-pedagogiczną teorię rozwoju poznawczego Jeana Piageta, autora pomysłu o stadiach kształcenia wpisanych w cztery fazy: 1) sensomotoryczną (do dwu lat) — dzieci uczą się przez zmysły, ich świat jest doświadczeniem fizycznym; 2) przedoperacyjną (do siódmego roku życia) — dzieci starają się uaktywnić swoją wyobraźnię; mają bardzo egocentryczne spojrzenie na świat; 3) operacji konkretnej (siedem–jedenaście lat) — stosowanie logiki i alternatywnych perspektyw pomaga dziecku pojąć związki przyczynowo-skutkowe, ale dzieci mają jeszcze problem z pojęciami abstrakcyjnymi; 4) operacji formalnych (od dwunastu lat) — dzieci zaczynają myśleć abstrakcyjnie, co pozwala im na przekroczenie granic czasu i przestrzeni.

Szczególnie istotna dla badań nad kształceniem najmłodszych staje się faza trzecia, „operacji konkretnej", w której rozumowanie opiera się na logice związanej z tym, co może być spostrzeżone. Piaget uważa, że dziecko na tym etapie rozwoju, co ważne w edukacji szkolnej, jest zdolne do systematycznego kategoryzowania informacji i potrafi odwracać operacje umysłowe, rozumie relacje, przyswaja pojęcia logiczne oraz posiada zdolność do klasyfikacji hierarchicznej[726].

[726] J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966; *idem*, *Studia z psychologii…*; *idem*, *Strukturalizm*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa 1972; J. Piaget *et al.*, *Inteligencja*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1967.

Te umiejętności pozwalają już na czytanie różnych typów tekstów, w tym nieskomplikowanych strukturalnie i tematycznie utworów literackich, a co za tym idzie — wykorzystanie informacji w nich zawartych do budowania kategorii porządkujących wiedzę o otaczającym dziecko świecie. Dominuje „nauka o rzeczach" — ogólnodydaktyczna zasada wykorzystywana w szkolnej edukacji dzieci na etapie nauczania początkowego[727]. Na tym etapie przyswajania wiedzy pojawia się „przygotowanie do rozumienia form przestrzennych i czasowych", budzenie zainteresowań dziecka oraz „wykształcenie mowy"[728].

I właśnie ten etap psychicznego dojrzewania w życiu dziecka jako najważniejszy w całym procesie kształcenia (głównie humanistycznego) wyróżnił Piotr Chmielowski. Dokonując analizy konkretnych przykładów tekstów użytkowych oraz literackich z perspektywy dydaktycznej, wyraźnie wskazał na koncepcje etapów rozwoju poznawczego (w tym oczywiście wiek ucznia) i scharakteryzował — jako istotne w humanistycznym kształceniu — między innymi: analogię, prawdopodobieństwo, wydarzenia rzeczywiste, świat zwierząt i bajki o zwierzętach i kwestie wyobraźni dziecięcej. W procesie rozumienia i interpretacji tekstów literackich podkreślił znaczenie jednej z bardziej podstawowych figur stylistycznych w percepcji dzieci: „uosabiania, ożywiania i postaciowania przedmiotów nieżyjących"; eksponował potrzebę wyjaśniania poszczególnych słów i wyrażeń, podkreślał znaczenie „stopniowania czytania", czyli przechodzenia od fragmentów łatwiejszych do trudniejszych, a także, co istotne, ćwiczenie umiejętności odpowiadania na pytania do tekstu (czytanie ze zrozumieniem) oraz opowiadanie treści.

A. Chmielowski — między historią literatury a pedagogiką

Piotr Chmielowski (1848–1903) był autorem około dwu tysięcy pozycji, w tym obszernych publikacji, jak na przykład sześciotomowej *Historii literatury polskiej* (1899–1900), *Dziejów krytyki literackiej w Polsce* (1902), dwutomowej pierwszej monografii życia i twórczości Mickiewicza, liczących cztery tysiące stron wypisów literackich *Złota przędza*, ale także tłumaczem, wykładowcą, nauczycielem i pedagogiem oraz twórcą szkolnych podręczników. Jako pierwszy w Polsce napisał *Metodykę historii literatury polskiej* (1899) przeznaczoną do szkół średnich, jako pierwszy także opublikował liczne recenzje książek dla dzieci i młodzieży, uważając, że literatura dla dzieci „posiada swoją specyfikę i wymaga specjalnego talentu, który potrafi uporać się z wszystkimi dodatkowymi trudnościami, jakie stwarza przemawianie do młodocianego czytelnika"[729]. Wśród kryteriów dobrych książek dla dzieci wymienił między innymi zainteresowania dziecka, ciekawość, jaką może wzbudzić książka, jej pogodną atmosferę oraz optymizm, i stwierdził: „Bo aby się

[727] K. Lausz, *Wstęp*, [w:] P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury…*, s. 33.
[728] *Ibidem*, s. 33–34.
[729] *Ibidem*, s. 31.

morał lub nauka jaka w ogóle przyjęła w dziecinnym umyśle lub serduszku — dowodzi młodziutki autor — potrzeba przede wszystkim jasnego oblicza dziecięcia: z osowiałym i zniechęconym wzrokiem dziecko się niczego nie nauczy"[730].

Wpisując się w dyskusje na temat filozofii oraz pedagogiki pozytywizmu, jako jej zwolennik, popularyzator naukowego kompromisu i umiaru, kultu pracy i nauki był Chmielowski autorem artykułów: *Pozytywizm i pozytywiści* („Niwa" 1873, nr 29), *Geniusze i masy* („Niwa" 1872, nr 23), *Utylitaryzm w literaturze* („Niwa" 1872, nr 18), *Artyści i artyzm* (*Studia i szkice z dziejów literatury polskiej*, Kraków 1889). Badacz domagał się łączenia teorii z praktyką, propagował program pracy organicznej, „praktycznego i przemysłowego wykształcenia", „przysparzania dobrobytu", bo jak twierdził: „dobrobyt materialny jest naturalną i konieczną podstawą rozwoju umysłowego i społecznego", zalecał trzeźwy i ostrożny praktycyzm, „liczenie się z okolicznościami i siłami"; „krytykował marzycielstwo, które porzuciwszy drogę pracy drobnej, ale użytecznej, błąka się po manowcach niedościgłych planów i idei z pozoru wielkich, a w gruncie pustych i nadętych", ale ostrzegał zarazem, by w „pracy mrówczej, rozpraszającej myśli, przytłumiającej czułostkowość", nie tracić jednak „serca i wielkości duszy"[731]. W przeciwieństwie do koncepcji pozytywistycznej pedagogiki Spencera, który nauki humanistyczne jako „luksus edukacyjny" „rezerwował" dla klas posiadających, Chmielowski wyrażał ogromny szacunek dla humanistycznej wiedzy, w tym głównie literatury[732]. Henryk Markiewicz zauważa, iż

> mieścił się w tym programie obowiązek pożytecznej pracy dla społeczeństwa jako nadrzędny postulat moralny, solidaryzm społeczny, kult oświaty jako najpotężniejszej dźwigni postępu, rozgraniczenie sfery przeżyć religijnych i sfery naukowych badań, konsekwentny empiryzm i optymizm poznawczy, ufny w przyszłe zdobycze nauki[733].

Edukacja, pedagogika i wychowanie młodych pokoleń stała się w badaniach Chmielowskiego kwestią nadrzędną, a przygotowanie do fachowej analizy i interpretacji dzieła literackiego wzbogaciło dyskusje o szkolnej edukacji literackiej w drugiej połowie XIX wieku.

Z niechęcią odnosił się do literatury romantycznej, krytykował jej irracjonalizm, egotyzm, „sentymentalną lub pesymistyczną ucieczkę od rzeczywistości, rozwichrzoną fantastykę"[734], ponieważ — jak twierdził — literatura powinna promować zgodę z rzeczywistością i „ma być obrazem a nie parawanem życia". Cenił jednak w literaturze romantycznej dojście do „wewnętrznych pokładów życia pro-

[730] *Ibidem*.

[731] P. Chmielowski, *Światła nie gaście!*, „Opiekun Domowy" 1873, nr 24, cyt. za: H. Markiewicz, *Piotr Chmielowski*, [w:] *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, t. 3, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Warszawa 1969, s. 665–666.

[732] K. Lausz, *Wstęp…*, s. 20.

[733] H. Markiewicz, *Piotr Chmielowski…*, s. 666.

[734] H. Markiewicz, *Wstęp*, [w:] P. Chmielowski, *Pisma krytycznoliterackie*, oprac. H. Markiewicz, t. 1–2, Warszawa 1961, s. 24.

stych ludzi" i zauważał jej historyczne znaczenie, „w tym przede wszystkim, że pogłębiła ona kulturę uczuciową społeczeństwa", a jej „niepożytą wartość na wieki" w tym, że przedstawiła „w nieśmiertelnych kształtach artyzmu najprostsze, a zarazem najtrwalsze czysto ludzkie uczucia"[735]. Promował natomiast obraz literatury optymistycznej i jej „ton jędrny i zdrowy" zgodnie ze słowami Adama Asnyka, które uczynił mottem swego zbioru *Współcześni poeci polscy*: „I rzesza żywych słusznie się domaga,/ By dla niej z pieśni nowa jasność biła,/ Świeża chęć życia i świeża odwaga,/ Co by ją naprzód w przyszłość prowadziła"[736]. Jako kryterium wartości dobrej literatury zwracał uwagę także na poziom poznawczy utworu, obserwacje natury psychologicznej i społeczno-obyczajowej[737].

Wyróżniał realizm psychologii i charakteru postaci literackiej, jej psychologiczną typowość (teoria reprezentatywności postaci nawiązywała do poglądów Taine'a), a wszelkie ich przemiany — pisał — powinny być „upowodowane"; nie aprobował w literaturze „patosu, groteski czy karykatury satyrycznej, bo [one to] naruszają prawdopodobieństwo życiowe"; popierał natomiast czytelne zasady kompozycyjne, fabularność i logiczność akcji[738].

W 1875 roku po pobycie w Lipsku wydaje jeden z najwcześniejszych popularnych polskich podręczników pedagogiki *Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno — Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte*[739], w którym podkreśla w wychowaniu ogromne znaczenie okresu wczesnego dzieciństwa, stosowanie metody poglądowej oraz promowanie kształcenia samodzielności jako najważniejszego celu wychowania (umiejętności samodzielnego myślenia, analizy zjawisk, polemiki z autorytetami) i wymienia trzy obszary tematów jako kolejne stadia edukacji: 1) religia oraz „wiedza o cielesnych i duchowych potrzebach organizmu", w tym wiadomości z anatomii i medycyny; 2) przedmioty przyrodnicze: geografia, zoologia, botanika i mineralogia, astronomia, fizyka, chemia, matematyka; 3) wiedza o społeczeństwie: historia Polski, historia powszechna ze szczególnym uwzględnieniem historii najnowszej, geografia gospodarcza kraju, instytucje państwowe (wiedza o prawach obywatelskich), literatura (w tym gramatyka, stylistyka, historia literatury, pedagogika i etyka)[740].

Ciekawe uwagi o czytaniu poezji (w tym poezji dla dzieci) i jej wychowawczych aspektach zawarł w publikacji *Poezja w wychowaniu*, promując czytanie arcydzieł literackich i tak zwane przeżycie artystyczne, zastanawiał się na społeczną funkcją

[735] P. Chmielowski, *Pogląd na poezję polską w pierwszej połowie XIX stulecia. Studia i szkice z dziejów literatury polskiej*, Kraków 1886, s. 92. Zob. także H. Markiewicz, *Wstęp…*, s. 28–30; P. Chmielowski, *Czytanie arcydzieł*, „Opiekun Domowy" 1873, nr 51; *idem*, *Kobiety Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego*, Warszawa 1881.

[736] Za: H. Markiewicz, *Wstęp…*, s. 30. Zob. P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu*, Wilno 1881.

[737] H. Markiewicz, *Wstęp…*, s. 31.

[738] H. Markiewicz, *Piotr Chmielowski…*, s. 672, 667, 668.

[739] Za: K. Lausz, *Wstęp…*, s. 25. Zob. także R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958, s. XXXVIII–XL.

[740] K. Lausz, *Wstęp…*, s. 27–28.

literatury, i jej rolą w przygotowaniu młodzieży do życia, popierał Taine'a i jego teorię interpretacji dzieła literackiego z perspektywy historycznej, a omawiając gatunek bajki i polskich bajkopisarzy, napisał między innymi:

> Pedagogicznego tedy znaczenia niepodobna bajkom odmówić, w kwestii jednak poetycznego kształcenia muszą zająć miejsce podrzędne, gdyż większość tylko z formy do poezji należy, co do treści zaś, to ta rozwija albo bystrość spostrzegawczą, albo wpaja w umysł pewien morał. Nie są to rzeczy do pogardzenia, i owszem, zasługują na umiejętne i oględne kształcenie; ale tam, gdzie jest mowa o poezji, to te przymioty nie wystarczają, potrzeba jeszcze wiernego odtworzenia scen z życia zwierzęcego i plastycznego opisu przedmiotów, a tym wymaganiom nieliczne tylko bajki w literaturze naszej odpowiadają. Francuzi mają La Fontaine'a, my tylko Krasickiego, który, mimo wielkiego talentu, nie posiadał przecież fantazji plastycznej. Znajdzie się tu zapewne niejedna rzecz piękna, lecz mówiąc w ogólności, przeważa w nich trzeźwy rozsądek, dowcip nad wyobraźnią. Bajeczki Jachowicza nie są właściwymi bajkami, lecz powiastkami, w których moralizatorska tendencja zanadto się przebija; a w dodatku — moralność ta jest często rzewna wprawdzie, ale zanadto czułostkowa; niektóre bajeczki są rzeczywiście dobrym materiałem pedagogicznym, a co przez to rozumiem, najlepiej może określę, gdy za przykład tego rodzaju dobrych pomysłów przytoczę bajeczkę pt. *Chory kotek*, która nawet dla bardzo małych dzieci jest zrozumiałą i działa twórczo na wyobraźnię; przy czym i nauczka moralna (nawet z opuszczeniem wyraźnie wypowiedzianego sensu moralnego) rozumnie jest przeprowadzona. Z innych bajkopisarzy wymienię nazwiska Aleksandra Fredry (*Paweł i Gaweł*, *Mądrość sowy*, *Osiołek*) i Franciszka Morawskiego (*Osioł i Jacek*), których bajki odznaczają się plastyką w dosyć wysokim stopniu[741].

Jego rozprawa *Książka do czytania dla dzieci* (1875)[742], nieco zapomniana, daje ciekawe spostrzeżenia dotyczące edukacji literackiej na niższych etapach kształcenia na tle myśli pedagogicznej drugiej połowy XIX wieku oraz teorii wychowania. W *Książce* dominuje zasada stopniowania trudności, metoda zagadnieniowa, poglądowa, dialogowa (rozmów) oraz koncepcja kształcenia wyobraźni i rozwoju talentów twórczych, która zdaniem pedagoga ma się odbywać przy wykorzystaniu w pracy z dziećmi, na przykład mimiki, gestykulacji czy naśladowania dźwięków[743]. Chmielowski promuje w niej częste głośne czytanie i czytanie ze zrozumieniem. Może zatem w świetle obecnych dyskusji nad nowym modelem nauczania literatury w szkole należy ją przypomnieć. Spośród wielu metodycznych wyznaczników językowego i literackiego kształcenia w *Książce do czytania dla dzieci* Chmielowskiego warto zwrócić uwagę na: układ treści programowych, kształcenie umiejętności czytania, zasadę analogii i prawdopodobieństwa, oraz edukację literacką.

B. Treści programowe

Książka do czytania dla dzieci Chmielowskiego, co zwykle bywa charakterystyczne dla podręczników szkolnych, podzielona jest na kilka działów (bloków) tematyczno-problemowych. Warto zauważyć, iż porządkowanie wiedzy o człowieku

741 P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu…*, s. 32.
742 P. Chmielowski, *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa 1875.
743 K. Lausz, *Wstęp…*, s. 35–36.

i świecie w podręcznikach szkolnych odwołuje się do powszechnie stosowanych wyznaczników dydaktycznych — systematyki, porządku, konsekwencji w przyswajaniu wiedzy, specyficznego rozgraniczenia między uczeniem wiedzy a kształceniem umiejętności i kompetencji oraz wykorzystaniem materiału zrozumiałego dla dziecka na odpowiednim etapie kształcenia[744]. Istotną rolę odgrywać tu będą językowe kompetencje dziecka i porozumiewanie się z nauczycielem. Dlatego w wypadku tekstów wykorzystywanych w szkolnej edukacji literackiej wyeksponowana zostaje umiejętność zadawania pytań, budowania problemów oraz rozmowy i pogadanki na konkretny temat.

W *Książce* Chmielowskiego porządek treści programowych obejmuje cztery części: 1) Życie w rodzinie, zwyczaje i obyczaje, przymioty i wady dzieci. Otoczenie ich najbliższe. Pojęcie Opatrzności; 2) Życie w naturze. Zwierzęta i rośliny; 3) Zjawiska przyrody i natura martwa; 4) Życie dziejowe zarówno w biografiach sławnych ludzi, jak i historii narodów.

Układ treści zawiera podstawową zasadę kształcenia — od szczegółu do ogółu — oraz obejmuje „koncentrycznie ułożone rozważania" na temat domu i świata. Kompozycję całej rozprawy zamyka periodyzacja dziejów dla dziecięcego odbiorcy oraz — selektywnie tu potraktowana — nauka historii, w ramach której spotykamy ważne postaci i ważne miejsca. Znaczącą rolę w humanistycznym kształceniu młodocianych w drugiej połowie XIX wieku zarówno w koncepcji Chmielowskiego, jak i innych autorów szkolnych podręczników z tego okresu odgrywa niewątpliwie tematyka religijna i rozważania na temat „wspomagającej duchowo" życie dziecka roli boskiej opatrzności.

We wstępie Chmielowski zaznacza:

> Każdy z tych oddziałów rozpoczyna się od przykładów pojedynczych, i dochodzi na drodze indukcyjnej do uformowania pojęć ogólnych. Stąd też pojęcie Boga pomieściliśmy przy końcu pierwszego oddziału; gdyż w życiu dziecinnym najwięcej napotykamy przykładów, które na tę myśl naprowadzić mogą. […] Życie dziejowe pomieściliśmy na końcu książki z tego powodu, że dzieci do zrozumienia wypadków w czasie najpóźniej przychodzą, gdyż umysł ich zajmuje się przede wszystkim tym co ich obecnie otacza. Gdybyśmy bez żadnego przygotowania dali dzieciom do czytania ustępy z dziejów, nie wiedziałyby, kiedy się to działo, nie rozumiałyby różnicy obyczajów, nie poznałyby odmienności epok, a takiego pomieszania pojęć jak najsilniej pragnęlibyśmy uniknąć. Bardziej zawikłane stosunki życia społecznego pominęliśmy; gdyż te nie odpowiadają naturze dziecinnego umysłu, dla którego książka niniejsza ma służyć za pokarm duchowy[745].

C. O umiejętności czytania

W czasie wielkich zmian w systemie szkolnej edukacji polonistycznej (także na poziomie egzaminów) oraz w świetle rozważań, jakie prowadzą nauczyciele —

[744] Zob. *Czytanki stopniowane…*; J. Chrząszczewska, J. Warnkówna, *Rok czytania…*, (1897); *Rok czytania…*, (1898); *Rok czytania…*, (1899); C. Niewiadomska, *Czytanki dla szkół początkowych…*

[745] P. Chmielowski, *Książka do czytania…*, s. 20–21.

poloniści oraz metodycy nauczania języka polskiego — niekwestionowaną i najważniejszą rolę pełnią wciąż kompetencje czytania[746]. Nie rozwiązano dotychczas problemu skutecznego uczenia czytania i metodycy nadal proponują różne strategie opanowania tej podstawowej umiejętności[747]. Taki problem stawiał Chmielowski. W artykule *Jak należy czytać. Wskazówki praktyczne* („Opiekun Domowy" 1875) podkreślał też różnice między tak zwaną „biegłością w czytaniu a umiejętnością rozumienia i opanowania treści czytanego tekstu"[748], w kształceniu umiejętności czytania wyróżnił dwa etapy: czytanie „początkujące" z pomocnikiem i czytanie samodzielne, następnie niemało miejsca poświęcił propagowaniu czytania głośnego, zwracał uwagę na zrozumienie poszczególnych wyrazów i pojęć,

[746] Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania…*; E. Arciszewska, *Czytanie globalne, czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog" 1998, nr 2, s. 63–67; *eadem*, *Wybierz metodę*, „Życie Szkoły" 1997, nr 9, s. 535–536; Szkoła z klasą, www.lca.szkolazklasa.pl; *Czytam, więc jestem*, „Gazeta Wyborcza" 28 września 2004, na podst. Association for Supervison and Curriculum Development; R. Billmeyer, M.L. Barton, *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who*, Denver 1998; K. Bocheńska, *Czytanie ze rozmienieniem. (Biuletyn maturalny)*, Warszawa 2007; Z.A. Kłakówna, *Nauka czytania prasy*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 4; R. Suchorzewska, *Czytanie i rozumienie tekstu*, „Życie Szkoły" 2002, nr 6, s. 369–370; I. Tarkowska, *Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły" 1995, nr 7, s. 398–405; E. Tymoczko-Tichoniuk, *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, Zielona Góra 1993; E. Wronowska, *Czytanie ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły" 2003, nr 5, s. 285–286.

[747] Portal Szkoła z klasą promuje popularną w amerykańskiej edukacji „Strategię aktywnego czytania w pięciu krokach". Jest to opracowana w 1941 roku przez profesora psychologii Francisa P. Robinsona z Ohio State University, jako jedna z pierwszych, propozycja (metoda) czytania tekstów informacyjnych (też podręczników), wykorzystana i omówiona przez D.L. van Blerkom w *College Study Skills. Becoming a Strategic Learner* (1994) jako *Textbook Reading System* (Cornell University Learning Strategies): „1. Przed lekturą — przejrzyj tekst — przeczytaj tytuł, śródtytuły i zdania otwierające paragrafy (często tu są kluczowe informacje), obejrzyj ilustracje, tabele, wykresy itd., przeczytaj wstęp lub pierwszy paragraf, przeczytaj ostatni paragraf lub podsumowanie; 2. Przed lekturą — postaw pytania. Zastanów się, na jakie pytania znajdziesz w tekście odpowiedź; zamień tytuł tekstu na pytanie — to powinno być kluczowe pytanie i główny cel lektury; zapisz wszystkie inne pytania, które przyszły ci do głowy podczas przeglądania tekstu; zamień na pytania tytuły rozdziałów i podrozdziałów; wypisz z tekstu niezrozumiałe słowa i wyjaśnij ich znaczenie; korzystaj z encyklopedii lub słowników np. słownika wyrazów obcych lub uniwersalnego słownika języka polskiego; 3. W trakcie lektury — szukaj odpowiedzi — aktywnie przeczytaj tekst z pytaniami przed sobą i spróbuj odnaleźć odpowiedzi na wszystkie swoje pytania; sprawdź, czy korzystając z definicji nieznanych wcześniej terminów, rozumiesz ich znaczenie w kontekście; jeśli trafisz na fragmenty tekstu, których nie rozumiesz, ułóż dodatkowe pytania i poszukaj na nie odpowiedzi; 4. Po lekturze zrób bilans odpowiedzi, czyli co zrozumiałeś z tekstu. Np. odpowiedz na głos lub na piśmie na wszystkie swoje pytania; jeśli są pytania, na które nie potrafisz odpowiedzieć, zajrzyj ponownie do tekstu i szukaj odpowiedzi; 5. Podsumowanie — czyli czego się dowiedziałeś; przyjrzyj się całości tekstu i układowi jego elementów i rozważ, dlaczego tak a nie inaczej ułożono informacje. Możesz zaproponować własną koncepcję konstrukcji tekstu; zrób notatkę, np. w postaci graficznej, aby widoczne były związki pomiędzy elementami. Zastanów się: jak można ten materiał przedstawić innym, jak zmieniła się twoja wiedza i twoje poglądy po lekturze, jak możesz wykorzystać w praktyce (w życiu) zdobyte informacje", http://www.vaniercollege.qc.ca/tlc/tipsheets/studying/sq3r-textbook-method%287%29.pdf.

[748] K. Lausz, *Wstęp…*, s. 42

wypisywanie nieznanych wyrazów i poszukiwania ich znaczeń w słownikach oraz wskazywanie przyczyn, związków i podobieństw, jakie pojawiają się między zjawiskami, wyrażeniami itp.[749]

W *Książce do czytania dla dzieci* doradzał już między innymi w trakcie czytania tekstu i opisu poszczególnych zjawisk pokazywanie dziecku odpowiednich przedmiotów lub ilustracji, proponował zwracać uwagę na te uczucia i emocje, które dziecko zna i rozumie, ale także zalecał ostrożność w wyjaśnianiu pojęć nacechowanych pejoratywnie. Pisał między innymi:

> toż samo uczucie ambicji jako żądzy chwały, podbojów i zaszczytów, chociaż ma w egoizmie dziecinnym swe podstawy, nie powinno być rozdmuchiwane, ażeby się nie wyrodziło w sobkostwo, despotyzm i uganianie się za pochwałami. Za to poczucie sprawiedliwości, chęć do obrony słabszych, powinny być potęgowane, gdyż stanowią podstawę dla wykształcenia sumienia. Jakkolwiek bowiem nauka czytania nie jest i nie może być nauką moralności, to wszakże nie należy nigdy zapominać, że wrażenia w dziecinnym wieku z czytania odebrane długo się w pamięci przechowują; dbać więc należy o to, ażeby wrażenia te nie zatruwały duszy dziecięcej; lecz żeby jej do pożytecznego, a zbawiennego rozwoju dopomagały[750].

Kontynuując rozważania o tym, co czytać i jak czytać, Chmielowski podkreśla pełne zrozumienie tekstu i konieczne wyjaśnianie poszczególnych słów, wyrażeń i pojęć, odpowiadanie na wszystkie pytania dzieci dotyczące utworu oraz — preferując zasadę stopniowania trudności w kształceniu — także s t o p n i o w a n i e c z y t a n i a (od fragmentów łatwiejszych do trudniejszych). W pracy nad tekstem eksponuje też opowiadanie treści, natomiast w trakcie analizy utworu — uwzględnia jego stronę gramatyczną i wspólne układanie tablic deklinacyjnych[751].

Finalnym rezultatem czytania powinien być według autora umiejętny komentarz do przeczytanego tekstu (także krytyczny), werbalne wyrażenie własnych refleksji i emocji oraz próba odpowiedzi na pytanie, jaka praktyczna wiedza wynika z przeczytanego materiału. W części poświęconej nauce czytania Chmielowski wyróżnia także potrzebę recytacji i twierdzi:

> Jako praktyczny wynik zrozumienia przedmiotu w zakresie czytania jest odtworzenie gestów, wyrazu twarzy i akcentu osób, o których się czytało. Odtworzenie takie nada czytaniu życie i ruchliwość, wyrazistość i prawdę, ochroni od fałszywego akcentowania wyrazów i frazesów, słowem przemieni czytanie na dobrze uorganizowaną mowę ustną, co jest głównym zadaniem nauki, o której mówimy[752].

---

[749] *Ibidem*, s. 43.

[750] P. Chmielowski, *Książka do czytania*…, s. 4–5.

[751] Według takiego modelu ułożone są pytania do tekstu: K t o prosił mamę o śniadanie? Mamę prosił o śniadanie P i o t r u ś. C z y j a mama dawała śniadanie? Śniadanie dawała mama P i o t r u s i a. K o m u mama dała śniadanie? Mama dała śniadanie P i o t r u s i o w i. K o g o strofowała mama za to, że większą część śniadania psu oddawał? Mama strofowała P i o t r u s i a. J a k przemówiła mama, robiąc tę uwagę? Mama zawołała: mój P i o t r u s i u! Z k i m rozmawiała mama? Mama rozmawiała z P i o t r u s i e m. O k i m mówi ta cała powiastka? Ta powiastka mówi o P i o t r u s i u, j e g o m a m i e i p s i e. *Ibidem*, s. 17–18.

[752] *Ibidem*, s. 19.

D. O analogii, prawdopodobieństwie i szkodliwości fantazji

Zasada analogii (podobieństwa, odpowiedniości, zgodności, równoległości cech) w nauczaniu, zwłaszcza na niższych etapach kształcenia, wydaje się jedną z najważniejszych. Rozumowanie i wnioskowanie przez analogię pozwala na nawiązanie (odwoływanie się) do wiedzy już zdobytej, pojęć, cech i rzeczy już poznanych, zjawisk i procesów zrozumiałych i przyswojonych, w wypadku dzieci najmłodszych — przedmiotów i osób przede wszystkim rzeczywistych. Wykorzystanie owej strategii przyswajania wiedzy opiera się w edukacji polonistycznej na bardzo popularnej metodzie analizy porównawczej tekstów literackich.

Oprócz czytelnych definicji analogii przytoczonych w słownikach pod redakcją M. Szymczaka (*Słownik języka polskiego*), B. Dunaja (*Słownik współczesnego języka polskiego*) czy J. Bralczyka (*Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*)[753] szeroko i interdyscyplinarnie wyjaśnia ją słownik W. Doroszewskiego. Czytamy tu między innymi: „Nie wiemy, jaką drogą powstały herby i jakie było ich pierwotne znaczenie; możemy zatem sięgnąć do analogii, których dostarcza etnografia (Bystroń, *Wstęp do ludoznawstwa polskiego*, 47)" lub „Popławski podaje projekt napisania gramatyki polsko-łacińskiej, z której sposobem porównawczym, polegającym na wykazaniu analogii i różnic obu języków, uczniowie uczyliby się polskiego i łaciny"[754] — w czasach obecnych zjawisko takie nazwalibyśmy gramatyką porównawczą[755]. Sam Chmielowski wyjaśnia analogię następująco:

> Posługiwać się musimy a n a l o g i ą , tzn. musimy tłumaczyć pojęcia i uczucia, których dzieci nie zaznały, za pomocą innych, p o d o b n y c h , dzieciom znanych. Odnosi się to mianowicie do opisu stosunków pomiędzy osobami dorosłymi i do wypadków historycznych, a raczej sprężyn duchowych, które w tych wypadkach brały udział. Jak sztuki piękne nie mogą być tylko kopią natury, tak i powiastki dla dzieci nie mogą być tylko kopią stosunków dziecinnych[756].

Odwoływanie się do zjawisk i pojęć rzeczywistych na niższym etapie kształcenia staje wręcz wymagane w edukacji szkolnej: „w zbiorze naszym treść brana jest głównie i przede wszystkim z dziejów życia rzeczywistego, w opowiadaniu których zachowane jest najściślejsze p r a w d o p o d o b i e ń s t w o", natomiast wykorzysta-

[753] *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 50, podaje, że analogia to „przenoszenie twierdzeń o jednym przedmiocie na inny na podstawie zachodzących między nimi podobieństw"; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj *et al.*, Warszawa 1999, s. 13: „wykazywać analogię między czymś a czymś: poetycka analogia utworu powieściowego, wątki obu powieści przebiegają analogicznie"; *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2005: „podobieństwo pod pewnym względem".

[754] „Problemy". Miesięcznik popularnonaukowy. Organ Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1954, s. 265.

[755] Inny przykład — „»między prawami różnych narodów występują analogie i różnice. Jak je tłumaczyć? Najprostszy sposób — to przyjąć, iż jeden naród od drugiego przejmował normy prawne« (S. Kutrzeba, *Wstęp do nauki o prawie i państwie*, Kraków 1947)", *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 1, Warszawa 1958, s. 122.

[756] P. Chmielowski, *Książka do czytania…*, s. 5.

nie fantazji, baśni i zjawisk irracjonalnych we wczesnej edukacji szkolnej — niewskazane i szkodliwe:

> wyobraźnia dziecka, niezepsuta fantastycznymi obrazami i niemożliwymi przygodami klechd i podań ludowych, znajdzie tu [w rzeczywistości] karmę skromną wprawdzie ale zdrową i pożywną […] Żywioł zmyślony reprezentowany jest w naszym zbiorze przez bajki o zwierzętach. Idziemy tu za popędem dzieciom właściwym. Lubią one uosabiać, ożywiać, postaciować przedmioty nieżyjące, zwierzętom przypisywać myśli, uczucia i czyny ludzkie. Bajka jest więc zgodna z naturą duchową dziecka i żadnego dla niej obcego nie wnosi pierwiastku, nie działa szkodliwie tak jak fantastyczne klechdy[757].

E. Edukacja literacka

Mimo zasygnalizowanej już niechęci Chmielowskiego do twórczości romantycznej — głównie tej przesyconej transcendencją, mistyką, fantastyką i uczuciem — autor *Książeczki do czytania dla dzieci* wprowadza do swej publikacji bogaty zestaw romantycznych utworów, dotyczących przede wszystkim tematyki patriotycznej, krajobrazowej, wiejskiej: sielskiej oraz religijnej. Na poziomie wiekowym dziecka ośmioletniego autor proponuje „krótkie opowiadania, rozmowy, powiastki i opisy", w późniejszym wieku radzi wybierać całostki — fragmenty z twórczości Mickiewicza, Pola, Syrokomli, Krasickiego, Kraszewskiego, Chodźki i Korzeniowskiego oraz inne teksty należące do polskiej klasyki literackiej, na przykład utwory J. Kochanowskiego.

W dość bogatym zestawie lekturowym znalazły się między innymi: *Róża* Lucjana Siemieńskiego, *Praca odkładana* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, powiastki: *Deszczyk*, *Adaś*, *Siejba*, *Kotek, piesek, myszka, ptaszek*, *Wandzia*, *Wiewiórka i małpa*, *Pszczółka* Stanisława Jachowicza, *Duch sieroty*, *Dziewczyna wiejska*, *Sielanka* Tadeusza Lenartowicza, *Do zdrowia* Jana Kochanowskiego, *Jodła i jabłoń*, *Woły krnąbrne*, *Lis i wilk* Ignacego Krasickiego, *Gęś* Juliana Niemcewicza, *Chatka* Wincentego Pola, oraz powiastki Ewarysta Estkowskiego, Władysława Ludwika Anczyca, Narcyzy Żmichowskiej. Jak widać z listy literackich utworów, w książce Chmielowskiego w zasadzie przeważa polska literatura romantyczna, wybrana zgodnie z zasadą rodzimości i swojskości. Problematyka i zakres tematyczny obejmują najbliższą dziecku rzeczywistość — głównie wiejską, wskazują na świat fauny i flory oraz eksponują wymiar moralno-etyczny (powiastki Jachowicza i Estkowskiego). Wczesnoszkolna edukacja literacka dzieci w drugiej połowie XIX wieku, zgodnie z zaleceniami pedagoga, wyróżniała także aspekty religijne oraz biografie wielkich postaci historycznych — królów i wodzów (między innymi K. Chodkiewicz, T. Kościuszko, Leszek Biały).

Książka przywołuje też teksty paraliterackie (czytanki i dydaktyczne powiastki prozą). Struktura zamieszczonych tam opowieści nawiązuje często do modelu

[757] *Ibidem*, s. 6.

dialogu i pogadanki — rozmowy prowadzonej zwykle przez osobę dorosłą i dziecko, na przykład nauczyciela i ucznia, dziadzia i Zosię, matkę i Tadzia — i dotyczy tematów praktycznych oraz pragmatycznych rozwiązań: wyjaśnienie różnicy między odkryciem a wynalazkiem, prawdą a prawdopodobieństwem i fantazją lub nawiązuje do tematów bliskich wyobraźni dziecięcej: rodziny, wsi, zagrody, domu, stanu rolniczego. W rozdziale ostatnim opatrzonym tytułem *Życie dziejowe*, oprócz obrazków społeczno-obyczajowych i czytanek o charakterze moralno-etycznym: *Szkoła w Paryżu*, *Siła*, *Przykład sprawiedliwości*, *Wzór kapłanów*, *Zabawa ze śniegu*, znajdują się utwory przedstawiające znane postaci: *Piotr Wielki*, *Sykstus V*, *Karol Chodkiewicz*, *Leszek Biały i Goworek*, oraz część, w której zamieszczono opisy miast polskich i „obcych", oprócz Petersburga, Kijowa, Berlina czy Wiednia występują też obrazy miast dawnej Polski: Warszawa, Gniezno, Poznań, Kraków i Lwów.

* * *

Książka Piotra Chmielowskiego uporządkowała wiele pytań i wątpliwości z zakresu dydaktyki literatury i edukacji humanistycznej na niższych etapach kształcenia. Co prawda autor nie uwzględnia w swej publikacji różnic społecznych dzieci — jego teoria metodyczna byłaby prawdopodobnie za trudna dla dzieci pochodzących z warstwy chłopskiej, natomiast mogłaby odpowiadać poziomowi i potrzebom dzieci klasy mieszczańskiej[758]. Niewątpliwie wielką zasługą badacza było jednak oparcie koncepcji swego podręcznika i nauki czytania na psychologii rozwojowej.

W niniejszym rozdziale zwrócono uwagę jedynie na kilka metodycznych wyznaczników szkolnej edukacji humanistycznej, między innymi układ treści programowych, kształcenie umiejętności czytania, zasadę analogii i prawdopodobieństwa oraz edukację literacką. Zasady szkolnego nauczania literatury i języka proponowane przez autora korespondują wyraźnie z teorią rozwoju poznawczego Jeana Piageta i stopniowym przyswajaniem wiedzy oraz kształceniem podstawowych umiejętności i kompetencji w wieku od ośmiu do dwunastu lat nauki czytania. Warto zwrócić uwagę na kwestie hierarchizacji i kategoryzacji problemów, o czym w XX wieku pisał Piaget, a co podkreślił o wiele wcześniej Chmielowski. Obaj badacze sugerują wprowadzanie w nauczaniu prawideł logiki i alternatywnych perspektyw, co ma pomóc dziecku pojąć związki przyczynowo-skutkowe oraz różne relacje zachodzące między zjawiskami. Zasadne w tej kwestii byłoby użycie zasady analogii, porównania i prawdopodobieństwa oraz odwoływanie się do najbliższej dziecku, najlepiej znanej rzeczywistości. Konkret i rzeczowość w edukacji dziecka ośmio–dziesięcioletniego odgrywa tu rolę bardzo ważną; w wypadku teorii Chmielowskiego ta kwestia sprowadza się do krytyki baśniowości i fantazjowania, jeśli zaś chodzi o Piageta — niezrozumienia pojęć abstrakcyjnych.

[758] K. Lausz, *Wstęp…*, s. 41.

Niezwykle istotne w edukacji dzieci jest także, zdaniem Chmielowskiego, kształcenie literackie. Sporządzona przez niego antologia tekstów literackich, jako znakomity materiał do badania różnych kompetencji ucznia waz z całym aparatem metodycznym (pytaniami do teksu i zadaniami do wykonania), przenosi uwagę czytelnika z pedagogiki na edukację literacką, wyraża wielki szacunek autora do literatury, a tym samym uwrażliwia czytelnika na jej recepcję i rolę w kształtowaniu osobowości dziecka.

III
Na drodze do współczesności (podręczniki szkolne czasów socrealizmu, lat 60. i 70. XX wieku oraz przełomu XX i XXI wieku)

1. „Kowale lepszego jutra"[759]

A. „Socjalizm w szkolnym mundurku"[760]

> W ogólnym procesie zdobywania młodego pokolenia dla idei budowy socjalizmu niemal bastionem nie do pokonania okazała się rodzina — strażniczka tradycyjnych wartości, wiar i zasad obyczajowo-etycznych. Głównym miejscem indoktrynacji miała stać się szkoła. Między nią a domem powstała opozycja w stosunku do przekazywanych poglądów zasad i wzorców[761].

Szkoła wyznaczała główne wzorce zachowań, budowała nową świadomość młodych Polaków opartą na racjonalizmie, materializmie i utylitaryzmie w opozycji (i wielkiej niechęci) do fantastyki i wszelkich jej przejawów promowała wychowanie w duchu walki z krzywdami społecznymi, walki o społeczną sprawiedliwość, eksponowała obrazy rzeczywiste (realistyczne)[762], a w nich człowieka biernego i bez wyobraźni „myślącego wtłaczanymi formułkami, a więc najwygodniejsze-

---

[759] G. Pauszer-Klonowska, *Kowale lepszego jutra*, [w:] *eadem*, *Dzień dzisiejszy. Wypisy dla klasy V szkoły podstawowej*, Warszawa 1949, s. 150.

[760] G. Skotnicka, *Socjalizm w szkolnym mundurku*, [w:] *eadem*, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*, Gdańsk 2008, s. 59–91.

[761] *Ibidem*, s. 60.

[762] O uproszczonym rozumieniu realizmu (także schematyzmie i ilustratorstwie) i jego zgubnym wpływie na kształt literatury dla dzieci i młodzieży na początku lat 50. pisze między innymi Krystyna Kuliczkowska, *Drogi tematu współczesnego w prozie dla młodzieży (1945–1965)*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrzak, Warszawa 1968, s. 16. O zjawisku realizmu dyskutowano także w czasie zjazdów i konferencji dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży. Zob. S. Aleksandrzak, *Pierwszy ogólnopolski zjazd w sprawie literatury i młodzieży*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku…*, s. 249. Zob. też W. Grodzieńska, S. Pollak, *O nową literaturę dla dzieci*, „Twórczość" 1951, nr 8; K. Kuliczkowska, *Twórca i bohater. Z problemów powieści dla młodzieży*, „Nowa Kultura" 1951, nr 33.

go dla władzy totalitarnej" z jednej strony — z drugiej natomiast — „aktywnego kolektywnie" w sferze społecznej — w pracy dla własnej klasy, szkoły, wsi, miasta, regionu i kraju oraz miłość do Związku Radzieckiego.

Gertruda Skotnicka stwierdza:

> Socjalizm w szkolnym mundurku miotał się, jak wskazują na to programy nauczania i uczniowskie lektury, między infantylizmem a polityczną dojrzałością. W powadze swoich założeń mieścił wiele śmieszności. Szkolny socjalizm od klas najniższych do klasy XI koncentrował uwagę także na idei pracy — nie takiej zwyczajnej, lecz pracy kolektywnej, ze współzawodnictwem, socjalistyczną dyscypliną i postaciami robotników — bohaterów pracy osiągających 300 procent normy. Nowa idea pracy przełożona została na działalność w kolektywie klasowym i szkolnym oraz socjalistyczny stosunek do nauki[763].

W literaturze dla dzieci i młodzieży przedrukowywanej w szkolnych podręcznikach lub pisanej dla szkoły na zamówienie pojawia się także wszechobecne w tym czasie zjawisko „nowomowy"[764]. Dominował jednak obraz bohatera.

Szczególnie obfity w treści programowe realizmu socjalistycznego stał się dla szkolnych podręczników rok 1951, o czym świadczą między innymi tytuły kolejnych rozdziałów pojawiające się na przykład w *Wypisach polskich dla kl. VIII*: *Budzenie się ruchu robotniczego*, *Powiew wolności*, *Nędza i budzenie się wsi*, *Rozkład kultury burżuazyjnej*, *Wielka Rewolucja Październikowa i budowa socjalizmu w Związku Radzieckim*, *Narastanie konfliktów społecznych w Polsce i światowa walka z faszyzmem*, *Walka trwa* (w ostatniej części podręcznika znalazł się wiersz Jerzego Putramenta *List do Stalina*, będący wyrazistym przykładem zjawiska określanego mianem „kult wodza")[765].

W kanonach lektur szkolnych przeważała literatura radziecka (uznana za ciekawszą artystycznie i dojrzalszą): *Młoda Gwardia* Aleksandra Fadiejewa, *Opowieść o prawdziwym człowieku* Borysa Polewoja, *Daleko od Moskwy* Wasyla Ażajewa, *Jak hartowała się stal* Mikołaja Ostrowskiego, *Timur i jego drużyna* Arkadego Gajdara, choć literatura polska obecna była w obiegu szkolnym: *Nr 16 produkuje* Jana Wilczka, *Moje życie i praca* Franciszka Apryasa, reportaże *Traktory zdobędą wiosnę* Witolda Zalewskiego (całość lub we fragmentach). Wiele ciekawych spostrzeżeń na temat czytelniczej recepcji szkolnych lektur, w tym głównie literatury radzieckiej, przedstawia Skotnicka, według której „umiejętne łączenie romantyzmu,

---

[763] G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 65.

[764] Pojęcie „nowomowa" jako zjawisko językowe zaadaptował — powołując się na George'a Orwella — w polskiej kulturze literackiej Michał Głowiński i zauważył w nim między innymi „narzucanie wyrazistego znaku wartości", łączenie „elementów pragmatycznych i rytualnych", „żywioł magiczny", arbitralność znaczeń. Zob. M. Głowiński, *Nowomowa. (Rekonesans)*, [w:] *idem*, *Nowomowa po polsku*, Warszawa 1990, s. 8–9, za: G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 440.

[765] J. Dembowska *et al.*, *Wypisy polskie. Klasa VIII*, Warszawa 1951. „Upolitycznianiu w nauce języka polskiego podlegały też podręczniki do gramatyki. *Kultura języka* z 1952 roku (S. Dobosiewicz, J. Tokarski, B. Wieczorkiewicz) w ponad jednej trzeciej części została przeznaczona na omówienie pracy Stalina z dziedziny językoznawstwa, zatytułowanej *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*", G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 62.

bohaterstwa i patosu z elementami najprostszej rzeczywistości" przez Arkadego Gajdara zapewniło mu wielką popularność w obiegu szkolnym, „autentyzmem epatowały" także powieści o tematyce wojennej, na przykład *Opowieść o prawdziwym człowieku*:

> ich ujemne cechy, jak łatwość i gotowość proponowanych wzorów bohaterstwa, przesłaniał kunszt w budowaniu kreacji postaci, w którym dopatrywano się kontynuacji pisarstwa Maksyma Gorkiego[766], a dużą niewymuszoną popularnością cieszyła się np. powieść [szkolna lektura] *Dwaj kapitanowie* Wienianima Kawierina […]. Jej założenie ideowe — apoteoza zdobyczy społeczeństwa socjalistycznego — schodziło na drugi plan, dzięki dobrze skonstruowanemu wątkowi wyprawy polarnej, nasyconej przygodami urozmaiconej niespodziankami[767].

Niestety, nawet dobre utwory literackie poddawano zniekształceniom interpretacyjnym i „naginano" do ideologicznych założeń i wytycznych obowiązującego systemu: absurdalne wskazówki metodyczne zamieszczono w odniesieniu do *Anielki* Prusa, lektury klasy ósmej — socjologiczne problemy analizy utworu zamykało hasło: „Ideologiczny sens śmierci Anielki", a sonet *Kieszeń* Leopolda Staffa został sprowadzony do wykazania „kontrastowości zestawienia obrazów nędzy realnego życia i bogactwa marzeń proletariackiego dziecka"[768], ponieważ zgodnie z doktryną „Stale należy pamiętać o wskazaniach II Zjazdu PZPR podkreślających znaczenie i konieczność nasycenia nauki i kultury, twórczości literackiej i artystycznej, socjalistyczną treścią, która umożliwia wychowanie nowego człowieka — człowieka socjalizmu"[769].

Istotną funkcję w procesie przedrukowywania tekstów do szkolnych podręczników pełniła cenzura, szczególnie wzmocniona z powodów ideologiczno-propagandowych w czasach realizmu socjalistycznego. System cenzury w owym okresie został zinstytucjonalizowany, był wszechobecny i ogarniał wszystkie aspekty życia. Można tu przywołać słowa Christy Kamenetsky:

> Totalitarianism differs from a mere dictatorship by a pervasive ideology and all-embracing centralized censorship that permeates all aspects of life. According to Hannah Arendt, one of the strongest methods of totalitarian control is a combination of terrorism and propaganda, which is most effective because it is institutionalized[770].

---

[766] Zob. H. Wiatrowa, *Radziecka, rosyjska proza dziecięca i młodzieżowa w opinii krytyki polskiej lat 1945–1965*, Poznań 1978, s. 32–36, 45–52.

[767] G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 62.

[768] *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski*, Warszawa 1950, s. 31.

[769] *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski. Kl. VIII*, Warszawa 1954, s. 33.

[770] Ch. Kamenetsky, *Children's literature censorship in totalitarian states*: *The Third Reich and the GDR*, „Paradoxa. Studies in World Literary Genres" 2, 1996, nr 3–4, s. 434: „Totalitaryzm różni się od zwykłej dyktatury dominującą ideologią i wszechogarniającą scentralizowaną cenzurą przenikającą wszystkie dziedziny życia. Zdaniem Hanny Arendt jedną z najmocniejszych metod kontroli totalitarnej jest połączenie terroryzmu i propagandy. Jest ona najbardziej skuteczna poprzez fakt jej zinstytucjonalizowania" (przeł. T. Bruś). Zob. też H. Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, New York 1966; L.P. Bloomfield, *Civil society. Strengthens the fabric of the press*, „Christian Science Monitor" April 8, 1996, s. 19; R.J. Lifton, *Thought Reform and the Psychology of Totalism. A Study of "Brainwashing*

W artykule *Kanon literacki i pamięć zbiorowa* Jan Prokop postawił pytanie:

> W jakiej mierze dzieła […] lat 1945–1955 należą do literatury ojczystej, a w jakiej są napisane na zlecenie obcego dyspozytora polskojęzycznymi tekstami wielonarodowej literatury sowieckiej imperium od Łaby po Sachalin? Należy tedy studiować je jako przykłady z zewnątrz sterowanych działań pisarskich adresowanych do czytelnika nad Wisłą? Nie głos literatury ojczystej zatem, ale dokument literatury obcej w PRL-owskiej wersji językowej, czasem zresztą literacko interesujący? Jest to zupełne novum, nieporównywalne z czasami carskiego ucisku i carskiej cenzury, która — jak wiemy — nie wydawała pisarzom zaleceń i rozkazów, nie sterowała ich dziełem…[771]

Pytanie to okazuje się adekwatne również w odniesieniu do literatury dziecięcej, w której pedagogiczne skłonności są najbardziej widoczne, bo ukierunkowane na dalszą przyszłość oraz kształtowanie osobowości i charakteru człowieka, jego możliwości, uczuć (w tym patriotycznych) i systemu wartości. Zasadność postawionego na wstępie pytania uzasadniają wnioski z obrad plenum Związku Literatów Polskich z 1951 roku poświęconych sprawom literatury dla dzieci i młodzieży[772]. One też prowokują do pytania o zastosowaną w tekstach dla tego kręgu odbiorcy formę realizmu socjalistycznego. Odpowiedź może przynieść analiza zawartości podręczników szkolnych do języka polskiego. Zarówno ich tytuły, jak i spisy treści dostarczają informacji o socrealistycznym myśleniu na temat zadań literatury dla dzieci, a teksty czytanek[773] właściwych i „spreparowanych", czyli zaadaptowanych na użytek małego czytelnika, są ich artystycznym lub grafomańskim konkretem. Karty opowiadań, powiastek, epickich wierszy zaludniają pozytywni bohaterowie (dziecięcy i dorośli), świadomi ideologicznie, dążący do samodosko-

---

in China", New York 1961, s. 419–436. Podobne wnioski formułuje Kamila Budrowska, *Literatura i pisarze wobec cenzury PRL 1948–1958*, Białystok 2009.

[771] J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, [w:] *idem*, *Lata niby-Polski*, Kraków 1998, s. 47. Zob. H. Bloom, *The Western Canon…*; *Kanon i obrzeża…*; A. Lanoux, *Od narodu do kanonu…*; H. Markiewicz, *O kanonach literatury*, „Przegląd Humanistyczny" 2006, nr 5–6; A. Nasiłowska, *Między kolekcją a kanonem*, „Polityka" 1 listopada 2008, http://www.polityka.pl/miedzy-kolekcja-a-kanonem/Text01,935,270750,18/; *Polonistyka w przebudowie…* (tu dział *Kanon*, s. 111–163, artykuły Piotra Wilczka, Jerzego Kaniewskiego, Józefa Bachórza i Walerego Pisarka); J. Święch, *Jak powstawał kanon współczesny*, [w:] *Literatura — historia — dziedzictwo. Prace ofiarowane Profesor Teresie Kostkiewiczowej*, red. A. Grześkowiak-Krwawicz, T. Chachulski, Warszawa 2006; P. Wilczek, *Kanon a przekład*, „Opcje" 2007, nr 4.

[772] Warto je przytoczyć: „W każdym zetknięciu z dziećmi […] naczelnym zadaniem pisarza Polski Ludowej jest wychowanie dziecka w miłości ojczyzny socjalistycznej, miłości pokoju, w entuzjazmie dla romantyki budownictwa socjalistycznego […]. W osiągnięciu tych celów dopomoże nam zapoznanie się z literaturą Związku Radzieckiego, której wysoki poziom ideologiczny i artystyczny powinien być dla nas wzorem". Zob. *II Plenum Związku Literatów Polskich w sprawie literatury dla dzieci i młodzieży*, „Życie Literackie" 1951, nr 13; L. Szaruga, *Literatura i życie. Ważniejsze wątki dyskusji literackich 1939–1989*, Lublin 2001; E. Możejko, *Realizm socjalistyczny. Teoria. Rozwój. Upadek*, Kraków 2001.

[773] Posługujemy się tu definicją „czytanki" zaproponowaną przez M. Inglota, *Wyznaczniki gatunkowe czytanki. Studium z pogranicza literatury pięknej i tekstów użytkowych*, [w:] *W kręgu historii i teorii literatury. Księga ku czci prof. Jana Trzynadlowskiego*, red. B. Zakrzewski, A. Bazan, Wrocław 1987; *idem*, *Gatunki i rodzaje literackie…*

nalenia, gotowi do poświęceń w imię słusznej sprawy, heroiczni. Tego typu bohater staje się skutecznym mechanizmem perswazji i propagandy, umożliwiając ideologiczną manipulację[774].

Przedmiotem analizy stały się czytanki do nauki języka polskiego z lat 1945–1955, adresowane do uczniów klas od drugiej do szóstej oraz siódmej. Ich autorami są głównie twórcy literatury dziecięcej: Stanisław Aleksandrzak, Janina Broniewska, Zofia Kwiecińska, Halina Koszutska, Gabriela Pauszer-Klonowska, Zbigniew Przyrowski, Halina Rudnicka, Ewa Szelburg-Zarembina… *Gros* z nich debiutowało jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym, a więc epoce, w której obowiązywał system wychowania, sprzeczny z duchem nowych czasów. Niektórzy współautorzy szkolnych książek rekrutowali się ze środowiska nauczycielskiego. Wystarczy wymienić tu: Janinę Dembowską, Karola Lausza, Władysława Szyszkowskiego.

B. Tytuły

Już same tytuły czytanek wnoszą nową jakość. Autorzy rezygnują z metaforyki właściwej sztuce słowa, zastępując ją realistycznymi i ideologicznie jednoznacznymi nazwami: *W nowej szkole*; *Na drodze przemian*; *Dzień dzisiejszy*… Korespondują z nimi tytuły działów, które wzmacniają efekt ideologicznej indoktrynacji. Niektóre przypominają ówczesne hasła, slogany: *Żeby było lepiej*; *Człowiek zdobywa świat* (*Na szerokiej drodze*); *Budujemy* (*W nowej szkole*); *Kowale lepszego jutra*; *Dzień dzisiejszy* (*Dzień dzisiejszy*); *W walce i pracy* (*Dom i świat*); *W walce o wolność i sprawiedliwość społeczną*; *W drodze do socjalizmu* (*Na drodze przemian*). Są pierwszym jawnym przykładem dogmatycznego i biurokratycznie sterowanego programu socrealizmu. Warto tu podkreślić, że tego typu tytuły występują w podręcznikach dla dzieci starszych (klasy od czwartej do siódmej). W czytankach dla młodszych uczniów (klasy druga–czwarta) nie są tak nachalne, co wydaje się zrozumiałe ze względu na rozwój psychiczny dziecka. W podręcznikach dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej literatura miała pełnić funkcje czysto ideologiczne i instrumentalne w walce politycznej.

C. Bohaterowie

> Trudno […] nie zgodzić się z badaczami tego okresu, że socrealizm to „apogeum literatury oddanej w służbę ideologii i konkretnego systemu", który wykreował nowy typ bohatera — heroicznego, gotowego do poświęceń w imię słusznej sprawy, wiernego głoszonym ideom, ale także schematycznego, stereotypowego, opartego na dychotomicznym podziale p o z y t y w n y – n e g a t y w n y, w który wpisany był składnik wartościujący. Składnikiem takim było zdanie: „nadaw-

[774] Zob. P. Nowak, M. Ryszkiewicz, *Socrealizm w literaturze dla dzieci i młodzieży. Retoryczna analiza powieści oraz czasopism*, [w:] *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2006. Zob. także M. Pomirska, *Nowe wino w starych dzbanach. Tradycja literacka i jej modyfikacje w prozie dla młodego odbiorcy okresu socrealizmu*, [w:] *Socrealizm. Fabuły…*

ca [tu: twórca socrealistyczny] uważa, że działacz partyjny, robotnik, przodownik pracy, rewolucjonista, żołnierz, internacjonalista jest kimś dobrym"[775].

Pozytywni bohaterowie czytanek w podręcznikach występują przeciw „wrogom ludu", stają po właściwej stronie; angażują się w zadania społeczne i gospodarcze służące budowie nowego ustroju. Uwaga ta odnosi się zarówno do bohatera dziecięcego, jak i dorosłego. Artystyczną konsekwencją jest prawie zupełny brak dziecka bawiącego się. Mali bohaterowie, tak jak ich ojcowie, wujowie, włączają się w pracę na rzecz ludowej ojczyzny. Odpowiednikiem pracy dorosłych na budowie, w państwowym gospodarstwie rolnym, fabryce, kopalni i hucie dla dziecka jest rzetelna nauka w szkole przekładana na bardzo dobre oceny. Dorosły bohater wykreowany zostaje na uświadomionego ideologicznie robotnika: murarza, traktorzystę, górnika. Przez walkę i pracę nadano mu nowy socjalistyczny wymiar. A jego zadaniem jest przekazywanie wiedzy i wychowanie dziecka w duchu zasad socjalistycznych.

Do tekstów eksponujących obraz młodych herosów, oddających się z zapałem pracy lub z odwagą walczących, należą między innymi: *Mali kolejarze* Zbigniewa Przyrowskiego — obrazek ze stacji kolejki pionierskiej w Leningradzie; *Towarzysze broni* Czesława Janczarskiego, utwór, w którym Iwan i Stanisław, żołnierze dwóch bratnich krajów, obiecują sobie przyjaźń po wojnie; *Mali partyzanci* (według Zofii Dróżdż-Satanowskiej), którzy wysadzają niemiecki pociąg; *Bohaterski czyn* Lwa Kassila — historia chłopca ratującego z pożaru w gospodarstwie sąsiadów troje ludzi[776]. „Dojrzałość wewnętrzna" wyedukowanego w socjalistycznej szkole małego Nikity w wersji Kassila i głębokie przekonanie o słuszności wykonywanego zadania ujawnia się na przykład w tym fragmencie:

A ja naprawdę miałem już ochotę uciekać, ale przypomniałem sobie, że jestem pionierem, więc mówię do dziadka: „Nie jesteś mi obcy. Wszyscyśmy tu swoi" — i zacząłem go ciągnąć. […] A obok w spichrzu było zboże. To było zboże wspólne całego kołchozu. Nie pierwszy rok do szkoły chodzę. U nas nawet w drugiej klasie każdy chłopiec na moim miejscu zrobiłby to samo. I każda dziewczynka postąpiłaby tak samo. Wszyscy się tu kochamy. Kurtki mi tylko szkoda: nowa była. Z ubrania brata uszyta. Ale z kołchozu dali mi nową[777].

Bohaterowie zbiorowi ukazani bywają jako *homini faberi* funkcjonujący w ramach planu[778] i uczestniczący we współzawodnictwie:

My budujemy domy i mosty
Walcząc robotą o pokój

[775] H. Sojka-Masztalerz, *Kształtowanie się i funkcjonowanie obrazu żołnierza wolności (na przykładzie twórczości o gen. Karolu Świerczewskim w okresie socrealizmu)*, [w:] *Polityka historyczna w literaturze*, red. M. Piechota, Lublin 2011. Zob. T. Wilkoń, *Polska poezja socjalistyczna w latach 1949–1955*, Gliwice 1992, s. 138; także J. Prokop, *Mity fundatorskie Polski Ludowej*, [w:] *idem, Wyobraźnia pod nadzorem. Z dziejów literatury i polityki w PRL*, Kraków 1994, s. 15–42.

[776] Zob. S. Aleksandrzak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1952, s. 54, 62, 64, 68.

[777] L. Kassil, *Bohaterski czyn*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III…*, s. 69–70.

[778] E. Balcerzan, *Poezja polska w latach 1939–1965*, Warszawa 1982, s. 164.

Trzeba pracować pięknie i świetniej,
Trzeba z robotą się zbratać.
Dodał nam skrzydeł Plan Sześcioletni
I praca nasza skrzydlata. […]

W dymnym Wałbrzychu, w fabrycznej Łodzi,
W Warszawie i Katowicach
Codzienna praca słońcem nam wschodzi
Na szczytach współzawodnictwa[779].

A oto ilustrujący zasadę wspólnej pracy zbiorowy bohater w utworze *Pierwszomajowa pieśń o planie sześcioletnim* Stanisława Wygodzkiego:

Roboczych mas podejmij zew
po krańce naszych granic,
by wspólny ład i wspólny wiew
wyrastał w naszym planie.
Równaj krok,
Zewrzyj dłonie,
nie władcą dziś obszarnik —
pan.
Gdzie mrok,
tam światło nam
zapłonie.
I traktor ugór zmieni w łan.
Wykonaj plan!
Wykonaj plan!
Jest wspólny kraj i wspólny cel,
nie spoczną nasze ręce.
Nie straszny żar ni zimy biel…
Wykonaj szybciej, więcej!
Równaj krok…
Socjalizm twórz, wspólnotę twórz,
w radości buduj nowe
I z fabryk, hut i łanu zbóż
Braterskie podaj słowo.
Równaj krok…[780]

Do robotniczego świata nie przynależą bohaterowie czytanki *10 miesięcy na biegunie północnym* — nie walczą także z imperialistycznym wrogiem, lecz budują wielką ojczyznę socjalistyczną, uprawiając naukę i promując wiedzę. Opowieść o pracy naukowców jako fragment wyjęty z pamiętników wyprawy naukowej bohaterów, naukowców Papanina i Szyrszowa, wpisana jest w egzotyczny kontekst mroźnego krajobrazu dalekiej Północy, na której znajduje się polarna stacja badaw-

[779] W. Słobodnik, *Plan 6-letni*, [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Dom i świat. Wypisy dla klasy VI*, Warszawa 1952, s. 199.

[780] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII*, Warszawa 1952, s. 315–316.

cza[781]. Zamieszczony w podręczniku wyimek — poddany ideologizacji — utrzymany jest w konwencji opowieści moralno-dydaktycznych i spełnia cele poznawcze. Narracja pamiętnika ma charakter przyczynowo-skutkowy, a kompozycja historii ukształtowana została jako czytelny schemat, obejmuje we wprowadzeniu krótką charakterystykę klimatu i opis obozu naukowego:

> srogi i niegościnny jest Ocean Lodowaty. Olbrzymie pola i góry lodowe pływają po jego falach. Ciemnobure północne niebo zwiesza się nad lodami. Z daleka rysuje się niespotykany tu widok. Na dużym polu lodowym czernieje domek. Przy nim dwa maszty radiowe, najrozmaitsze przyrządy, kilka niedużych namiotów. Czerwony sztandar radziecki wesoło trzepocze na wietrze,

następnie przedstawia informacje na temat celu badań (wyprawa ma na celu badanie pogody, głębi oceanu i prądów morskich oraz ustalenie możliwości przelotów nad biegunem ze Związku Radzieckiego), uwzględnia rozbudowaną część, w której pojawia się obraz burzy śnieżnej i w końcu — pełne napięć, spektakularne przybycie lodołamaczy Tajmyr i Murman oraz całej ekspedycji ratunkowej. W opowieści nie może zabraknąć znaków i symboli socjalistycznego Kraju Rad. Oto kończąca opowieść klarowna i wzniosła konkluzja:

> Już coraz bliżej. Już zupełnie blisko. Z obydwóch okrętów ludzie biegną po lodzie do obozu, a naprzeciw nich idzie bohaterska czwórka ze sztandarem Związku Socjalistycznych Republik Rad, z portretem Stalina. Spotkanie było wzruszające. Okrzyki radości, powitania, uściski. — Witajcie bracia! — zawołał Papanin. Jego głos drżał. Baczność! — rozległa komenda. Przemawia kierownik ekspedycji ratunkowej. — …na rozkaz rządu Związku Socjalistycznych Republik Rad statki Tajmyr i Murman przybyły do waszego rozporządzenia. Czekam na dalsze rozkazy. Papanin w imieniu całej ekspedycji wyraził gorące podziękowanie rządowi i całemu narodowi za troskę o losy ekspedycji polarnej, której przewodniczył. Przemówienie zakończył wzniesieniem okrzyku na cześć Stalina. […] Dziesięć miesięcy pracowali na polu lodowym odważni synowie radzieckiej ojczyzny, zarówno przy promieniach niezachodzącego słońca jak i w czasie długiej polarnej nocy, wśród szalejących burz śnieżnych i pękających lodów. Wszystkiego tego dokonali w imię nauki, dla dobra ojczyzny, dla dobra ludzkości[782].

Gabriela Pauszer-Klonowska, autorka wypisów *Dzień dzisiejszy*, do bohaterów pracy zalicza także *Janka, co psom szył buty* Juliusza Słowackiego[783]. Być może nie dostrzega, że krnąbrny i leniwy Janek osiąga swój życiowy sukces nie rzetelną pracą jak prawdziwy bohater socjalizmu, ale sprytem i zaradnością życiową. Jako argument przemawiający za ideologiczną akceptacją bohatera jednak warto rozważyć społeczne pochodzenie (Janek pochodzi z nizin społecznych), a także epizod antyklerykalny: obraz plebana, który nie jest w stanie pomóc chłopcu („A ksiądz pleban na odpuście,/ Przeciw dziatkom i rozpuście,/ Grzmiał jak piorun na ambonie”[784]).

---

[781] *10 miesięcy na biegunie północnym (według pamiętników wyprawy naukowej Papanina i Szyrszowa)*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951, s. 210–213.

[782] *Ibidem*, s. 213.

[783] G.G. Pauszer-Klonowska, *Dzień dzisiejszy…*, s. 111–114.

[784] *Ibidem*, s. 112.

D. Praca i ojczyzna

Praca na rzecz ludowej ojczyzny w utworach poetyckich realizowana była za pomocą motywu „rąk" wzmocnionego epitetem „twarde"; „sczerniałe"; „mądre"; „dzielne", niekiedy zastąpionego synonimem „sczerniałe dłonie"; „mocne ramiona". Do pracy rzetelnej, świadomej i zwycięskiej zagrzewają robotników hasła: „Równaj krok!", „Wykonaj plan"; „Wolny śpiew"; „Wyżej! Prędzej! Prędzej! Lepiej!"; „Dzisiaj i zawsze!"; „Razem — do Partii Jedności". Te bliskie solidaryzmowi społecznemu powielają argumenty Marii Konopnickiej, wyeksponowane w wierszu *Kto dla siebie pracuje*:

Kto dla braci pracuje, ma moc za miliony
rośnie w siłę jak olbrzym o ziemię rzucony,
czas mu cegły podaje, utrwala budowę
i kładzie na jej szczycie swe piękno wiekowe[785].

Problematyka społecznej jedności odzywa się także w utrzymanym w rytmie marsza pogodnym hymnie, wzywającym do wspólnej pracy i wspólnego budowania ojczyzny *Miliony rąk* Krzysztofa Gruszczyńskiego (z muzyką Edwarda Olearczyka)[786]. Metaforyka utworu nawiązuje do budzącej się do życia upersonifikowanej natury, wypełnionej słońcem, kreuje atmosferę wielkiej radości i rysuje optymistyczną przyszłość („marzenia lat uskrzydlą nas", „rozkwita kraj, rozkwita krąg", „z nami słońce i drzewa w pochodzie, maszerują przez miasto i wieś", „budować świat — promienny świat").

Synonimem nowej Polski jest dom z dodanym doń określeniem: „wielki"; „wysoki"; „wspólny"; „sięgający pod obłoki". Jego budową kieruje partia. Stąd ma on swój sens dosłowny i przenośny:

My budujemy miasta
my budujemy człowieka[787].

Wzniesiemy dom:
ludową Rzecz,
słoneczną, niepodległą[788].

Ale afirmacja ustroju nie może obyć się bez udziału Związku Radzieckiego, co należy odczytywać jako przejaw sowietyzacji oraz dyrektywę wyjaśniającą sens budowy:

Są narody wolne na ziemi,
a na czele ich Związek Rad.

[785] M. Konopnicka, *Kto dla siebie pracuje*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, *Za progiem. Czytanka dla klasy II szkoły podstawowej*, Warszawa 1949.

[786] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1952, s. 3.

[787] W. Broniewski, *My budujemy miasta*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 79 (tytuł znajduje się tylko w spisie treści).

[788] K. Gruszczyński, *Miliony rąk*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 3.

My socjalizm wnet zbudujemy,
od pożogi zbawimy świat[789].

Autorzy czytanek i wierszy sprowadzają wizerunek Polski do obrazu ojczyzny awansującej, pracującej, robotniczej, budującej, wolnej. Obok rustykalnych i przyrodniczych krajobrazów (wierszy Konopnickiej, Lenartowicza) pojawiają się pejzaże urbanistyczne oraz przemysłowe. Trwałą ikoną są dymiące kominy z reprezentatywnego już dzisiaj wiersza barda ówczesnego systemu Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego:

Dymią kominy. Dym nad Dąbrową,
ponad Sosnowcem, Łodzią, nad Śląskiem,
Dymią odświętnie, dymią na nowo.
Wieją pociągi — wskroś poprzez Polskę […][790]

które wraz z motywem „idących traktorów" zmieniają oblicze ojczyzny utrwalone w narodowej pamięci za pośrednictwem dziewiętnastowiecznej literatury z kręgu Wincentego Pola, dynamizując obraz kraju:

Idą traktory, idą od świtu,
dzwonią kowadła, grają maszyny,
rośnie piętrami Rzeczpospolita —
dymią kominy, dymią kominy![791]

Ojczyzna „rozwijająca się" to temat czytanki *Jak dzieci z dalekiego miasteczka odbudowały Warszawę* Haliny Koszutskiej. Zbiorowy czyn — zbiórka pieniędzy na Fundusz Odbudowy Stolicy — to „wspólny zbiorowy obowiązek". Trzecioklasiści planują swoją pomoc dla stolicy w „dorosły" sposób: lider zespołu Jurek precyzyjnie wyznacza zadania współuczestnikom przedsięwzięcia, rysując skrupulatnie plan miasta, a Kazio układa krótki wiersz, który ma przekonać rozmówcę do przekazania „daru":

każde [dziecko] przyniosło z sobą koszyk, to worek, to znów torbę […] Jurek przyniósł papier, na którym było narysowane całe miasteczko. Pośrodku rynek a od rynku jak promienie rozchodziły się główne ulice. Od tych głównych ulic znów mniejsze uliczki jak gałązki wyrastające z grubszych konarów. Jurek wziął ołówek i zaczął wyznaczać, kto na jaką ulicę pójdzie. Marysia i Władka — na Brzozową. Wiktor z Ryśkiem — na Lipową. Antoś i Krysia — na Wierzbową. […] „Dzień dobry! Zbieramy na odbudowę Warszawy stare butelki i stare szmaty, złom wszelki i niepotrzebne graty". Mówią tak, żeby było zabawnie, żeby wszystkich rozśmieszyć, no i żeby nikt nie odmówił[792].

Stereotypizacja opisu zmierza tu do wykazania wzniosłej idei wspólnej, konstruktywnej pracy i wspólnego budowania „lepszego jutra" ojczyzny, której naro-

[789] K. Gruszczyński, *Pieśń pokoju*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, *Za progiem…*, s. 46.
[790] S.R. Dobrowolski, *Dymią kominy*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, *Za progiem…*, s. 61.
[791] *Ibidem*.
[792] H. Koszutska, *Jak dzieci z dalekiego miasteczka odbudowały Warszawę*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III…*, s. 15–16.

dowym symbolem jest stolica, jednocząca ludzi: „A kto przyjedzie do niej z dalekiego miasta czy wioski, chodzi po jej odbudowanych ulicach, patrzy na rosnące w górę wspaniałe gmachy i z dumą myśli: w tych murach, w tych ulicach jest też mój wysiłek, moja praca"[793].

Wspólne budowanie lepszego świata nie może odbyć się bez „socjalistycznego wyścigu pracy". Taki jest tytuł „górniczej czytanki" Karola Lausza zamieszczonej w wypisach dla klasy piątej[794]. Autor rozpoczyna tekst ogłoszeniem robotników wzywającym do współzawodnictwa w pracy:

> Wzywam do współzawodnictwa towarzyszy rębacz z innych kopalń! Kto wyrąbie więcej węgla niż ja? Podpisano: Wincenty Pstrowski, rębacz kopalni „Jadwiga" w Zabrzu" i odpowiedź robotnika z innej kopalni: „Ja, Kocot Wilhelm, wzywam Zielińskiego Czesława do współzawodnictwa pracy i zobowiązuję się osiągnąć normę wydajności w 170 procentach! Ile zrobisz więcej? Podpisano: Kocot Wilhelm, rębacz kopalni »Makoszowy«"[795].

Czytanka Lausza ma charakter poznawczo-dydaktyczny, jest realistycznym i plastycznym opisem pracy górników pod ziemią, autor przedstawia detale związane z techniką wiercenia pokładów węgla i niebezpieczeństwami, jakie niesie praca górnika:

> Miejsce, z którego wybiera się węgiel, musi górnik ze swoim ładowaczem „obudować", podeprzeć strop powstającego chodnika drewnianymi palami — „stemplami", łopatami załadować węgiel do specjalnych rynien, którymi ześlizguje się on aż do miejsca, gdzie go ładują na wózki[796].

Lausz kreuje obrazy górników-herosów, ale próbuje także tworzyć portrety psychologiczne bohaterów. Są oni rozsądni, pełni poświęcenia i pozytywnych emocji, związanych z pracą, którą wykonują i wewnętrznie przekonani do słuszności podjętych wyzwań:

> [Zieliński] wpatruje się w lśniącą ścianę węgla. Ciężką, osiemnastokilogramową wiertarkę oparł o spong (dno chodnika). Palcami lewej ręki wodzi po żyłach postrzępionego pokładu. — Jak cię rozgryźć najszybciej, najsprawniej? Przecież nie w tym rzecz, by pocić się nad tobą więcej niż dotychczas, pracować ciężej niż dotąd… Trzeba wyrwać z pokładu jeden, dwa, pięć wózków węgla więcej… Rzecz w tym, by wynaleźć jakiś nowy sposób roboty, wymyślić coś takiego, żeby wysiłek był ten sam albo mniejszy; żeby czasu więcej nie tracić; a wynik żeby był lepszy. Trzeba znaleźć taki sposób, który pozwoli górnikowi wydobywać, nie jak dotychczas, sześć ton węgla dziennie, ale trzydzieści, czterdzieści, a może więcej![797]

Wyścig pracy nie omija oczywiście także dzieci, które pracują z poświęceniem aż do utraty zdrowia:

---

[793] *Ibidem*, s. 17.

[794] K. Lausz, *Socjalistyczny wyścig pracy*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 62–65.

[795] *Ibidem*, s. 62.

[796] *Ibidem*, s. 64.

[797] *Ibidem*, s. 62.

Julka Słoninę odróżnić można wśród wszystkich chłopców po taczce. Jeśli stanąć z daleka, to widać „wózek z czubkiem" — tak mówi żartobliwie Słonina. — Nie dają mi tyle ładować — wzdycha Julek — ale przecież tak będzie wał prędzej usypany. — O proszę patrzeć — uśmiecha się szelmowsko — tu, na taczce znaczyłem sobie kreseczki, ile wywiozłem taczek. Naliczyłem 120. Ale nie mówię o tym, bo gniewaliby się i straszyli, że będę wyglądał jak Mundek. A Mundek nadwyrężył rękę, bo chciał dorównać najsilniejszym chłopcom, ale do tego jest trochę za słaby. Pracuje nadal, tylko, że rękę skrępował mu mocno kolega sanitariusz, Tadek Mrozik[798].

Wiele miejsca w podręcznikach zajmuje Nowa Huta[799] — symbol miasta postępu, szybkich przemian i nowoczesności, ukazywanego często w zestawieniu z przestrzenią wsi, znajdującej się na tym terenie wcześniej:

Piękna, piękna ziemia,
ziemia podkrakowska,
była na tej ziemi
jedna mała wioska.

Dziś ta cicha wioska
do życia się budzi,
dzisiaj na tę ziemię
przyszło wielu ludzi.

Przechodzi ulica
tam, gdzie była ścieżka.
ten, kto mieszkał w chacie,
w pięknym bloku mieszka.

Jeden dom za drugim
do góry wyrasta.
Była mała wioska
dziś jest wielkie miasto.

Nad brzegami Wisły
pod miastem Krakowem
rośnie miasto nowe,
wstaje życie nowe.

Rosną domy, piece
ponad pół płaszczyzny.
Na pożytek ludziom,
dla szczęścia ojczyzny[800].

Innym przykładem moralno-dydaktycznej opowieści o skrajnie sfunkcjonalizowanym charakterze na temat budowania Nowej Huty jest tekst Mariana Bran-

[798] N. Smalak, *Chłopcy z trzeciego turnusu* (przedruk z: „Młoda Wieś" 1948, nr 11), [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 333.

[799] Zob. A. Matykiewicz, *Nowa Huta — socrealistyczna utopia*, [w:] *Socrealizm. Fabuły…*, s. 405–415.

[800] H. Mortkowicz-Olczakowa, *Nowa Huta*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III…*, s. 85–86.

dysa *Odpowiedź*. Autor wprowadza do czytanki bohatera — chłopca, który zostaje pobity na budowie przez „imperialistyczny element". Incydent, o znaczeniu symbolicznym, jednogłośnie potępiono. Na zwołanym z tego powodu zebraniu młodych budowniczych narodu odczytano wiersz Pabla Nerudy poświęcony Stalinowi („Światło późno gaśnie w jego pokoju,/ świat i ojczyzna nie dają mu odpocząć"). Dyskusję zakończyło zaś wyznanie bezgranicznego uwielbienia dla wodza:

> Muzycy poświęcają mu swoją muzykę. Malarze i rzeźbiarze malują i rzeźbią jego wizerunki. Miliony ludzi pracy na całym świecie mają dziś na ustach wielkie imię Stalina. Bo Stalin, to znaczy chleb i wolność od wyzysku dla wszystkich pracujących. Stalin, to znaczy budowa nowego, lepszego życia. Stalin, to znaczy pokój[801].

Reakcją na zachowanie wroga jest… połączenie sił we wspólnej pracy i deklaracja przedterminowego ukończenia części budowy:

> Koledzy, na rany Boga, zbudujemy wcześniej nasz blok. Wcześniej o miesiąc… Na złość faszystom… — Zbudujemy! — odkrzyknęła cała drużyna. Posypały się zobowiązania produkcyjne. Zobowiązali się wszyscy bez wyjątku. Cała pasja, narosła w chłopcach, w ciągu złego dnia, wyładowała się w żarliwych zobowiązaniach[802].

Takie przedstawienia wydają się celowym zabiegiem pedagogicznym. Pozwalają na artykulację ważkich treści społecznych i politycznych. Pisarze wydobywają je za pośrednictwem kontrastu, który prowadził do schematyzmu i tendencyjnych uproszczeń. Można mówić o dwóch rodzajach opozycji: temporalnej i przestrzennej. Pierwsza sprowadzała się do schematu: „dawniej-dziś" i dotyczyła wizerunku Polski przedwojennej i powojennej; druga — „tam i tu" i służyła przeciwstawieniu dwóch systemów imperialistycznego i socjalistycznego za pośrednictwem reprezentujących je potęg. Za każdym razem kontrast wynika z dyrektywy aksjologicznej. A pojawiające się opozycje: dobra–zła, postępu–zacofania, sprawiedliwości społecznej–społecznego ucisku będące prostym przeciwstawieniem dobrodziejstw ustroju socjalistycznego kapitalistycznemu imperium zła przekładały się na dyskurs propagandowo-ideologiczny[803]. W skrajnych przypadkach dochodziło do prymitywnych zestawień USA i ZSRR. Autorami takich utworów byli pisarze radzieccy. Doskonałym przykładem może być powiastka Michała Iljina pt. *Dwa kraje*, którą przetłumaczyła i opracowała na użytek polskiego czytelnika Pauszer-Klonowska. Utwór składa się z trzech części, a naczelną zasadą organizującą treść jest kontrast. Prosta fabułka o kapeluszach pana Forda (część pierwsza) ma charakter pretekstowy. Zawiera informacje na temat tworzonego kapitału przez prywatnego

---

[801] M. Brandys, *Odpowiedź*, [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 345.

[802] *Ibidem*, s. 347–348.

[803] Zob. W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich — ojczyzna dla każdego. (Obraz Polski w świetlicowych, szkolnych i harcerskich zbiorkach utworów poetyckich)*, [w:] *Motyw ojczyzny w liryce współczesnej. Materiały sesji naukowej organizowanej przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w dniach 16–17 XI 1984 we Wrocławiu*, red. M. Inglot, Wrocław 1985, s. 11.

właściciela oraz wyzysku robotników. Część druga — *Arbuzy, mleko i samochody Forda* — odsłania mechanizmy gospodarki wolnorynkowej, poddając fakty ocenie. W części trzeciej pojawia się wspomniane wcześniej zestawienie obu państw, obejmujące kwestie społeczne, gospodarcze i polityczne, które uzupełnia stosowny a zarazem tendencyjny komentarz, wyraźnie ujawniający aprobatywny stosunek pisarza do Związku Radzieckiego:

> W ZSRR — istnieje planowa gospodarka państwowa; w USA — pracuje się bez planu; w ZSRR — mobilizuje się wszystkich do walki o urodzaj; w USA — niszczy się urodzaj, pali zboże, topi arbuzy itp.; w ZSRR — nie ma bezrobocia; w USA — wzrasta bezrobocie; w ZSRR — buduje się i produkuje to, co jest potrzebne szerokim masom ludowym; w USA — setki fabryk produkuje rzeczy nikomu niepotrzebne, lecz przynoszące doraźny dochód fabrykantom[804].

Takie produkcje literackie stają się propagandowym instrumentem totalitarnego systemu komunistycznego, czynnikiem sowietyzacji polskich dzieci. Stąd w omawianych podręcznikach tak wiele czytanek o ZSRR, dokonywanych w nim przeobrażeniach politycznych, gospodarczych i społecznych, osiągnięciach naukowych zwłaszcza przyrodniczych (Miczurin), ogólnym dobrobycie. Wszystkie służą afirmacji Kraju Rad i jego naśladownictwu, które przenosiło się nawet w obszar kultury. Świętego Mikołaja i bożonarodzeniową tradycję wypierały utwory poświęcone noworocznej choince. Święta kościelne zniknęły z kart podręczników zastąpione nowymi obcymi polskiej tradycji, na przykład rewolucja październikowa. Kalendarz rocznicowy wyznaczały daty świąt robotniczych (1 maja, 4 grudnia) i żołnierskich (9 maja, Lenino). Utwory utrzymane w euforycznym tonie nierzadko przybierały postać panegiryków. Rocznicowe wydarzenie pozwalało na wprowadzenie dodatkowej tematyki związanej z planem sześcioletnim i wykonywaniem zadań gospodarczych (*O celach i zadaniach Planu sześcioletniego* B. Bieruta czy *Pierwszomajowa pieśń o Planie Sześcioletnim* S. Wygodzkiego[805]). Ich odpowiednikiem w obszarze działań dziecka była, jak pamiętamy, nauka w szkole. Ilustruje to czytanka *Przy głośniku* Zbigniewa Przyrowskiego, przeznaczona dla ucznia klasy trzeciej. Dominuje w niej funkcja moralno-dydaktyczna:

> Halo, halo, zapraszamy do głośników dzieci. Dzień dobry dziewczęta i chłopcy! Posłuchajcie pogadanki o Planie Sześcioletnim.
> — Doskonale — mówi tatuś. — Ja też chętnie posłucham […] Przecież my wszyscy, cały naród, pracujemy nad wykonaniem Planu Sześcioletniego. […] Ale i ty masz swój plan i musisz go wykonać.
> — Jaki? — pyta zdziwiony Romek.
> — Musisz się dobrze uczyć i co rok przechodzić do następnej klasy[806].

---

[804] M. Iljin, *Dwa kraje*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 84.

[805] B. Bierut, *O celach i zadaniach Planu sześcioletniego*; S. Wygodzki, *Pierwszomajowa pieśń o Planie Sześcioletnim*, [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 313, 315.

[806] Z. Przyrowski, *Przy głośniku*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska *Czytanki dla klasy III…*, s. 53–54.

A oto patetyczny utwór Z. Aleksandrowej wprowadzający w atmosferę uroczystości obchodów rewolucji, która jednoczy nie tylko ludzi, ale i przestrzenie. Dominuje w nim kult pracy.

Rewolucji wielkie święto!
Słonko błyszczy na błękicie
Jak uczciłeś, uczniu dzień ten?
Ile piątek masz w zeszycie?

Zbudowali dom murarze,
a dach sięga pod obłoki.
Wieś przyniosła miastu w darze
nowe zboże z pól szerokich.

Huta dała więcej stali,
więcej węgla dłoń górnika.
Wszyscy, wszyscy się starali
uczcić Święto Października![807]

W utworach prozatorskich przygotowania do rocznicy święta rewolucji październikowej sprowadzają się do dekoracji klasy, zorganizowania przedstawienia. Jest to też pretekst do przypomnienia życiorysu Lenina (*Szkolne lata Lenina* A. Uljanowej[808]) czy przywołania z imienia i nazwiska polskiego prezydenta Bolesława Bieruta, ale przede wszystkim tendencyjnej rekonstrukcji zdarzeń z 1917 roku. W opowiadaniu *Wronka* rewolucja październikowa przedstawiona jest jako akt dobroci i sprawiedliwości społecznej. W jej wyniku władza przeszła w ręce ludzi pracy. Konsekwencją zmian politycznych były zdobycze socjalne i gospodarcze, upaństwowienie gospodarki: powszechny dostęp do oświaty i służby zdrowia, likwidacja bezrobocia i wyzysku, zapewnienie mieszkań. Nic dziwnego, że dorosły interlokutor, mówiąc o rewolucji październikowej, występuje w roli agitatora[809]: „To wielkie święto dla nas wszystkich. I dla was, bo rewolucjoniści walczyli także o to, aby żadne dziecko nie miało tak smutnego dzieciństwa, jak czarna Wronka!"[810]. Zastosowany w opowiadaniu fabularny schemat zasadzający się na kontraście czasowym okazuje się typowy dla wielu podręcznikowych czytanek, nie tylko poświęconych rewolucji, ale pierwszomajowym uroczystościom czy fabularyzowanym (także poetyckim) relacjom z państwowych fabryk, hut, kopalń, państwowych gospodarstw rolnych, spółdzielni (*W Zagłębiu Dąbrowskim* H. Mortkowicz-Olczakowej[811], *Górnicy*

[807] Z. Aleksandrowa, *W rocznicę rewolucji*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska *Czytanki dla klasy III…*, s. 57.

[808] A. Uljanowa, *Szkolne lata Lenina*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 237–241.

[809] O strategii agitatora pisał E. Balcerzan, *Strategia agitatora*, „Teksty" 1977, nr 5–6, s. 116–139; oraz, szerzej, *Poezja polska…*, s. 141–191.

[810] *Wronka*, [w:] Z. Derwiszówna, Z. Parnowski, *Czytanki dla klasy II*, Warszawa 1952, s. 53.

[811] Zob. J. Broniewska, *W nowej szkole. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1949, s. 133–134.

G. Morcinka[812], *Przęsła śląskie* W. Grodzieńskiej[813], *Sprzęgło*[814] i *Niezwykłe miasto* B. Zagały[815], *Za naszą i waszą wolność* B. Tryfan[816], *PGR Dobrocin* J. Podczaskiego[817]).

Fabuły, opinie i komentarze służą ideologicznej indoktrynacji. Wiele z tych utworów to przedruki lub adaptacje radzieckich utworów. Polscy autorzy sytuują zdarzenia w radzieckiej szkole, rodzinie, w miejscu pracy lub na froncie dlatego bohaterami tych czytanek są dzieci znad Wołgi: Iwanki, Grisze, Wale, Sasze, Weronki (*Dzieciństwo Pawła Korczagina* jako fragment powieści *Jak hartowała się stal* M. Ostrowskiego, *List Proszki do Lenina* P. Zamojskiego, *Timur i jego drużyna* A. Gajdara[818], *W Tajdze* W. Ażajewa[819], *Bracia* W. Wasilewskiej[820]).

Ich szczęśliwemu dzieciństwu przeciwstawione zostają realistyczne obrazki z życia dzieci i dorosłych w krajach kapitalistycznych, którzy w odróżnieniu od radzieckich kolegów muszą pracować (*Mały Pedro* W. Słobodnika[821], *Mały Japończyk Kano* C. Janczarskiego[822], *W dalekim stanie Alabama* M. Prileżajewa[823], *Upadek i odbudowa kopalni w Junszao* K. Simonowa[824]). Ale nie są to jedyne przedstawienia dzieci z Kraju Rad. Do ujęć kanonicznych należy wątek przyjaźni z polskimi rówieśnikami, o czym świadczy ich korespondencja. List zaprzyjaźnionych z sobą dzieci przyjmuje postać metatekstu i odgrywa ważną rolę w planie strukturalnym i ideologicznym utworu. Stąd niemal zawsze w liście jego autor podkreśla udział żołnierza radzieckiego w wyzwoleniu Polski. Jak bumerang powracają w nich hasła walki o wolność waszą i naszą, motyw walczących ojców, przyjaźni i braterstwa

[812] *Ibidem*, s. 134.

[813] *Ibidem*, s. 139.

[814] *Ibidem*, s. 110.

[815] *Ibidem*, s. 113.

[816] B. Tryfan, *Za naszą i waszą wolność*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze…*, s. 262–264.

[817] J. Podczaski, *PGR Dobrocin*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 67.

[818] G. Pauszer-Klonowska, *Dzień dzisiejszy…*, s. 186, s. 15– 21, 165.

[819] W. Ażajew, *W Tajdze*, [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 348–354. Pod czytanką zamieszczono wyjaśnienie, że jest to: „fragment powieści *Daleko od Moskwy* opisującej budowę rurociągu naftowego na Syberii, nad Amurem. Inżynierowie i robotnicy pracują w niezmiernie ciężkich warunkach nie szczędząc sił, zdrowia, a nawet życia, by jak najprędzej zbudować rurociąg, którym popłynie ropa naftowa, tak potrzebna armii walczącej z najeźdźcą hitlerowskim. W swych gigantycznych zmaganiach z surową przyrodą północy zwycięża nieustraszony człowiek radziecki. Powieść została odznaczona Nagrodą Stalinowską", s. 354.

[820] W. Wasilewska, *Bracia*, [w:] J. Broniewska, *W nowej szkole…*, s. 75–78.

[821] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 105.

[822] *Ibidem*, s. 100.

[823] M. Prileżajew, *W dalekim stanie Alabama*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 94–100.

[824] K. Simonow, *Upadek i odbudowa kopalni w Junszao*, [w:] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 115–367. Jest „to fragment cyklu reportaży *Chiny walczące*, z podróży pisarza radzieckiego K. Simonowa po wyzwolonych Chinach. Przedruk (w skrócie) z dziennika Życie Warszawy 1950, nr 28–31, s. 359".

oraz dwóch rzek, Wołgi i Wisły. Nic dziwnego, że słowo „pokój" przybiera kolor czerwony, a Polska staje się coraz bardziej „ojczyzną sowiecką":

— Widzisz, mamusiu? Nad naszą bramą czerwona flaga.
— Widzę córeczko. Dalej to samo:
przy fladze flaga.
Wszędzie, gdzie tylko człowiek popatrzy,
czerwień i czerwień w oku!
— A wiesz, mamusiu, co ona znaczy?
— No, cóż takiego?
— POKÓJ[825].

„Ojczyzna radziecka" — identyfikowana ze sprawiedliwością, dobrobytem i pięknem — była w owym czasie niedościgłym wzorem. Stąd w utworach tyle deklaracji i euforystycznych zapewnień, nowych „aktów wiary".

Trudności nie obawiam się, jednak wierzę, że im podołam, ukończę Technikum i zdobytą wiedzę zastosuję z jak największym pożytkiem dla siebie i dla kraju[826].

Inną funkcję, wyraźnie satyryczną, promującą obraz internacjonalizmu i przyjaźni między narodami, a jednocześnie utrzymaną w konwencji humorystycznej z elementami ironii, stanowi swoista satyra na burżuazję — rymowany utwór Samuela Marszaka *Mister Twister*[827]. Zabawna opowieść o perypetiach związanych ze znalezieniem wolnego pokoju hotelowego ukazana jest z perspektywy amerykańskiego milionera i jego rodziny, która przylatuje z Nowego Jorku do Leningradu:

Mister Twister,
były minister, Mister Twister,
bogacz od lat,
Milioner — fabrykant,
właściciel dzienników,
Zapragnął się wybrać,
W szeroki świat[828].

Utwór Marszaka ukazuje różnicę w mentalności i przekonaniach obywateli „dwóch imperiów": USA i Kraju Rad, eksponuje amerykańskie cechy rasistowskie oraz radzieckie „otwarcie na świat" („Jeśli Murzyni/ Tu mają mieszkanie,/ Noga/ W hotelu tym/ Nasza/ Nie stanie"[829]). Zakończenie czytanki odpowiada ideolo-

[825] K.I. Gałczyński, *Czerwona flaga*, [w:] Z. Derwiszówna, Z. Parnowski, *Czytanki dla klasy…*, s. 170.

[826] G. Eming, *Od hałdy do technikum*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 145.

[827] Samuel Marszak (1887–1964), rosyjski poeta, tłumacz, autor ballad, utworów scenicznych, wierszy dla dzieci, między innymi *Mister Twister* (1933, wyd. pol. 1953), *Maluchy w ZOO* (1923, wyd. pol. 1987). Jest autorem przekładów poezji angielskiej (między innymi W. Szekspira, G. Byrona) i niemieckiej (np. H. Heinego).

[828] S. Marszak, *Mister Twister*, przeł. T. Bujnicki, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 85–94.

[829] *Ibidem*, s. 89.

gicznej intencji autorów podręczników — mając problemy ze znalezieniem wolnego pokoju, Mister Twister ulega i godzi się w końcu na zamieszkanie w hotelu o charakterze międzynarodowym:

> w pokoju na lewo,
> mieszka Chińczyk,
> W pokoju
> na prawo
> mieszka Tokińczyk,
> W pokoju,
> na górze
> Mieszka Hawajczyk,
> W pokoju,
> na dole mieszka Malajczyk,
> A naprzeciwko
> Zulus i Arab,
> Nad nimi
> znowuż Mulatów
> Para.
> W bliskim
> Sąsiedztwie
> Mieszka też u nas
> Buszmen,
> Tuareg
> I Papuas[830].

W poetyckiej rywalizacji o równość między narodami zwycięża Kraj Rad.

E. Biografie

Spośród wielu sposobów i typów opisywania postaci, bohaterów, charakterów w edukacji polonistycznej, przede wszystkim w czasach realizmu socjalistycznego, wyróżnimy tutaj jeden — biografie. Ten klarowny sposób przedstawiania życiorysu postaci, opowiadania o kolejach życiowych jakiejś osoby, w zależności od celu, jak twierdzą autorzy *Słownika terminów literackich* — „może mieć charakter naukowo-historyczny, literacki, panegiryczny lub popularyzatorski"[831]. Wzorem kulturowo-literackim z czasów starożytnych mogą być *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha czy *Żywoty cezarów* Swetoniusza:

> Ustalony wówczas typ biografii obejmował obok relacji o faktach z życia postaci również próbę rekonstrukcji jej osobowości, a także zaznaczoną intencję dydaktyczną autora […], w średniowiecznej biografistyce dominowały cele wychowawczo-panegiryczne (typ: hagiografia) […], a czasy odrodzenia wprowadziły biografie o charakterze informacyjnym. Rozkwit gatunku nastąpił […] natomiast w XVIII wieku[832].

---

830 *Ibidem*, s. 94.
831 *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 63.
832 *Ibidem*.

Wiek XX wprowadził do biografii elementy beletryzujące, co „zbliżyło" ten sposób opisywania postaci już do fikcji fabularnej (tu powieść biograficzna czy występująca w szkolnych czytankach powiastka o charakterze biograficznym)[833] i co pozwala traktować bohatera opisywanej opowieści biograficznej w kategoriach bohatera literackiego, a więc opisywać jego wygląd i charakter, działania, myśli cechujące jego wypowiedzi[834]. W wypadku szkolnych czytanek związany z takim modelem propagowany przez twórcę (autora) stanie się ideał postawy wobec życia. Ten element będzie pełnił tutaj funkcje wychowawcze i pozwoli na wyodrębnienie do celów edukacyjnych typów bohatera pozytywnego i negatywnego oraz aktywnego i biernego (bohater socjalistyczny będzie pozytywny i aktywny). Narracje biograficzne zwykle nadają postaciom cechy indywidualne i niepowtarzalne, jednak w wypadku bohaterów szkolnych czytanek okresu realizmu socjalistycznego charakterystyczna stanie się ich schematyczność i typowość. Dodajmy jeszcze, iż utwory przez nas zaliczane do kręgu literatury dydaktycznej będą w szkole pełniły funkcje pozaestetyczne, a więc światopoglądowe, moralne i obywatelskie itp.

> Bohaterem najbardziej pożądanym stała się postać wywodząca swój rodowód z rzeczywistości pozaliterackiej, ponieważ jej autentyzm niósł z sobą walor „prawdziwości", w potocznym tego słowa znaczeniu, bardziej wiarygodny niż fikcja literacka. Do formalnych znaków tej „prawdziwości" należało słowo opowieść w tytule lub podtytule utworu (J. Broszkiewicz, *Opowieść o Chopinie* — adaptacja dla dzieci powieści *Kształt miłości*, J. Broniewska, *Opowieści wojenne* — pierwsza część jest biografią K. Świerczewskiego, H. Rudnicka, *O Ludwiku Waryńskim opowieść*)[835].

Przekonująco pisze o zjawisku biografii literackiej, genealogii terminu „opowieść" i jego kontekstach Maria Jasińska: „»opowieść« w przeciwieństwie do »powieści« była także do niedawna w języku potocznym na równi z »opowiadaniem« stosowana do zwykłego opowiadania w realnym życiu, zawiera więc skojarzenia i z tą czynnością, i z jej podmiotem"[836]. Skotnicka interpretuje owo zjawisko następująco:

> I właśnie to stwierdzenie ma duże znaczenie w odniesieniu do twórczości dla dzieci. Opowieść skojarzona z opowiadaniem, takim zwyczajnym, znanym z różnych doświadczeń od wczesnego dzieciństwa, sugeruje, że „rzecz" nie będzie trudna, a poza tym, co istotne w wyborze lektury, nie będzie tak długa jak powieść[837].

---

[833] *Ibidem*. Oświecenie przyniosło bowiem historyczne biografie wielkich ludzi, jak napisane przez Woltera dzieje życia Karola XII czy Piotra Wielkiego.

[834] *Postać literacka*, [hasło w:] *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 412.

[835] G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 72: „Termin wykorzystany został również do wzmocnienia zabiegów przekonywających czytelników o autentyczności bohatera w *Opowieści o prawdziwym człowieku* Borysa Polewoja".

[836] M. Jasińska, *Zagadnienia biografii literackiej…* Uwagi Jasińskiej przywołuje także Wojciech Tomasik, *Słowo o socrealizmie. Szkice*, Bydgoszcz 1993, s. 109–110. Warto wspomnieć opowieści o wielkich postaciach literatury polskiej autorstwa Gabrieli Pauszer-Klonowskiej: *Pani Eliza. Opowieść o Elizie Orzeszkowej*, Warszawa 1958; *Pani na Puławach. Opowieść o Izabeli Czartoryskiej*, Warszawa 1980; *Polska jego miłość. Opowieść o Julianie Ursynie Niemcewiczu*, Lublin 1973; *Trudne życie. Opowieść o Bolesławie Prusie,* Warszawa 1963.

[837] G. Skotnicka, *Barwy przeszłości…*, s. 72–73.

Autorka zauważa, iż w czytankach czasów socrealizmu promowano teksty o proweniencji historyczno-biograficznej (literackie i publicystyczne), w których bohater wpisywał się w modelowy (wzorcowy) życiorys. Jednak to nie panteon historycznych bohaterów (znanych chociażby z podręczników drugiej połowy XIX wieku), królów, książąt, wodzów, hetmanów dominuje w podręcznikach szkolnych lat 50. „Powstaje »nowa hagiografia« złożona ze zmitologizowanych postaci rewolucjonistów"[838], organizatorów społecznych buntów, działaczy politycznych.

W tekstach literackich i czytankowych przedrukowanych w szkolnych podręcznikach należy jeszcze zwrócić uwagę na przywoływanie tylko niektórych, ważnych w celach dydaktycznych, konkretnych sytuacji wyjętych z biografii prezentowanej postaci — podkreślmy swego rodzaju ich epizodyczność (fragmentaryczność) — które mogły mieć znaczenie dla patriotycznego i obywatelskiego wychowania młodych pokoleń.

W zasadzie większość wymienionych elementów konstytutywnych i strukturalnych występujących w różnych typach biografii w różnych czasach odnaleźć można w tekstach literackich i czytankowych szkolnych podręczników realizmu socjalistycznego w edukacji polonistycznej. Podręczniki tych lat to bardzo bogate źródło prezentacji tego rodzaju wypowiedzi. Biografie ważnych przedstawicieli ideologii socjalistycznej w latach 1945–1955 tworzą dość bogatą listę. Znajdują się tu między innymi: Feliks Dzierżyński, Wanda Wasilewska, Bolesław Bierut, Julian Marchlewski, Hanka Sawicka, Włodzimierz Lenin, Karol Marks, Fryderyk Engels, Konstanty Rokossowski, Karol Świerczewski. Bohaterowie ci byli wielbieni i otoczeni kultem a „proces [ich] heroizacji — jak zauważa J. Łukasiewicz — zmierzającej ku diwinizacji miał charakter powszechny"[839]. Sposób prezentowania postaci bywa podobny. Ich sakralizowanie przypomina stylizację na biografie świętych oraz legendarnych bohaterów historycznych: przywołuje się zestaw dobrych uczynków przedstawianej postaci, uczciwość, zrozumienie dla prostego człowieka, ogromną pracowitość, wiedzę, wykształcenie. Spośród wielu scharakteryzujemy tylko te, które pojawiają się w szkolnych podręcznikach z największą częstotliwością: Dzierżyńskiego, Lenina, Stalina i Bieruta, Świerczewskiego (Waltera) i Rokossowskiego.

Powołujemy się tu na pracę Wojciecha Tomasika *Inżynieria dusz. Literatura realizmu socjalistycznego w planie „propagandy monumentalnej"*, zawierającą portrety liderów pracy komunistycznej, poczynając od „żelaznego Feliksa", który „stanowi syntezę wszystkiego" i jest człowiekiem doskonałym[840].

Autor wyróżnia takie cechy charakteru literackich bohaterów: miłość do dzieci (!), pracowitość, poddanie się surowej dyscyplinie, ascetyzm (wyrzekanie się dóbr materialnych), wyrzeczenie się miłości zmysłowej, „godzenie w sobie cech opozycyjnych": dojrzałości z młodością („starości w dzieciństwie" i „dzieciństwa

838 *Ibidem*, s. 73.

839 J. Łukasiewicz, *Mitologie socrealizmu*, „Odra" 1996, nr 11, s. 39.

840 W. Tomasik, *Inżynieria dusz. Literatura realizmu socjalistycznego w planie „propagandy monumentalnej"*, Wrocław 1999, s. 124.

w starości"), męskiej siły z kobiecą delikatnością, rysów ludzkich z nadludzkimi (nietzscheanizm)[841]. W tekstach literackich, w których bohaterem, dla przykładu, jest Dzierżyński, pojawia się, jak zauważa Tomasik, symbolika ognia i stali. Przywołajmy kilka określeń: „Wieczny płomień", „Żywy płomień", „Płomień nieustający", „Gorejący płomień", albo też: „była to postać dziejowa mściciela/ Rylcem idei w żelazie rzeźbiona"[842]. Niewątpliwie istotnym czynnikiem powodującym, że tak wiele czytanek o Dzierżyńskim zamieszczono w podręcznikach szkolnych, była podkreślana przez wielu badaczy jego wielka miłość do dzieci: „o dzieciach potrafił pisać długie listy […] często wraca [w listach] do najmłodszych", wspominają najbliżsi Dzierżyńskiego[843]. Sam też wyznaje: „ja bardzo lubię dzieci"[844], „tylko miłością można trafić do serca dziecka"[845].

Szkolnym wzorem stała się także biografia Karola Świerczewskiego[846]. W materiałach wspomnieniowych o Świerczewskim wydobywa się takie elementy jego biografii, które mogły być istotne dla dziejów socjalizmu. Mieczysław Szleyen zauważył:

> Życiorys generała Świerczewskiego zawiera węzłowe etapy drogi, która powiodła nasz naród do triumfu socjalizmu. Życiorys polityczny generała Świerczewskiego — od żołnierza Rewolucji Październikowej do współtwórcy ludowego, robotniczo-chłopskiego Wojska Polskiego — to droga, którą nieomylnie szła do swego zwycięstwa klasa robotnicza Polski[847].

Natomiast Helena Sojka-Masztalerz podkreśla:

> Literacki [i szkolny] obraz Świerczewskiego opiera się na trzech zasadniczych elementach. Są nimi dzieciństwo i młodość, które kształtują ideowo robotnika „nie z soli, ani nie z roli, lecz z tego, co nas boli" i późniejszego generała, następnie okres walki o „wolność naszą i waszą", w którym w pełni świadomy żołnierz internacjonalista, „żołnierz wolności" staje na różnych polach bitewnych w obronie tych samych najwyższych wartości, aż po „życia akord ostatni" — śmierć, która utrwaliła legendę „o człowieku, który się kulom nie kłaniał, lecz zawsze z podniesioną głową prowadził zastępy żołnierzy do walki o życie, które jest silniejsze od śmierci"[848].

Bohatera-herosa charakteryzuje: robotnicze pochodzenie, zwyczajność, prostota, szczerość, wytrwałość, pracowitość i postawa żołnierza-internacjonalisty.

---

841 *Ibidem*.

842 *Ibidem*, s. 126.

843 *Wspomnienia o Feliksie Dzierżyńskim Aldony Kojałowiczowej, Stanisławy i Ignacego Dzierżyńskich*, [w:] F. Dzierżyński, *Listy do siostry Aldony*, Warszawa 1951, s. 21, cyt. za: W. Tomasik, *Inżynieria dusz…*, s. 126.

844 J. Pytlakowski, *Listy z MDM*, Warszawa 1952, s. 15, cyt. za: W. Tomasik, *Inżynieria dusz…*, s. 126.

845 H. Rudnicka, *Płomień gorejący*, Warszawa 1951, s. 15, cyt. za: W. Tomasik, *Inżynieria dusz…*, s. 126.

846 Zob. H. Sojka-Masztalerz, *Kształtowanie się i funkcjonowanie…*

847 M. Szleyen, *Karol Świerczewski — żołnierz-patriota, żołnierz-rewolucjonista*, [w:] W. Wernerowa, M. Szleyen, H. Werner, *O generale Świerczewskim, wielkim Polaku, żołnierzu rewolucjoniście*, Warszawa 1951, s. 7.

848 R. Stiller, *Wiersze o Generale Robotniku. Przedmowa*, [w:] *Strofy o Generale Świerczewskim*, zeb. i oprac. L. Lewin, Warszawa 1952, s. 7.

Przejdźmy do przykładów podręcznikowych. Osoba Dzierżyńskiego występuje na przykład w czytance *Naczelnik stacji* J. Germana, przedrukowanej w podręczniku *Na drodze przemian* autorstwa J. Dembowskiej, H. Rudnickiej i T. Wojeńskiego (1952)[849]. Podkreśla się w niej wielką pracowitość bohatera, współczucie okazywane prostym ludziom, szacunek dla pracy jaką wykonują oraz wielkie zrozumienie ich problemów: „Wiecie, widziałem tam bardzo dobrego człowieka. Zahukany był, ale teraz się wyrobi i dojrzeje. Ma dużo dzieci, trzeba mu będzie pomóc. Przypomnijcie mi"[850].

Inny przykład to Lenin w opowieści *Subotnik* A. Kononowa. Sytuacja, której staje się bohaterem, dotyczy „sobotniego czynu społecznego". Lenin dobrowolnie bierze w nim udział. Pracuje szybko i wytrwale, rozmawia z robotnikami w czasie krótkiego odpoczynku — staje się dobrym przykładem dla kolejnych „nowych milionów radzieckich obywateli", które wyjdą, aby pracować w następny „subotnik"[851]. W taki sposób kształtowano wzór przodowników pracy. Opowieść ma charakter parenetyczno-wychowawczy.

Prawdziwi bohaterowie powinni ponieść śmierć za ojczyznę. Do grupy takich herosów należał „Człowiek, który się kulom nie kłaniał" — Karol Walter-Świerczewski. Jedna ze szkolnych czytanek, jako wyjątek z książki Janiny Broniewskiej, pojawiła się pod takim właśnie tytułem[852], do innego podręcznika wybrano fragment *Młodość Karola Świerczewskiego (Generała Waltera)* pochodzący z tej samej książki Broniewskiej[853].

Dzieciństwo to ważny etap w życiu bohatera — przygotowuje do dorosłości i aktywności, z założenia, pełnej poświęceń dla ojczyzny. Dlatego kształtowanie biograficznych opowieści opiera się na prezentacji życiowych dziejów w sposób bardzo selektywny i pokazuje tylko momenty mogące mieć znaczenie dla przyszłych działań[854]. Czytanka o dzieciństwie przyszłego generała ukazuje chłopca, który kształtuje swój „twardy charakter" pod wpływem ojca, angażuje się w naukę, szybko zdobywa wiedzę w szkole i w domu oraz stara się zrozumieć problemy robotników. Schemat kompozycyjny opowieści wydobywa trzy obrazy: rodzinną rozmowę o strajku robotniczym, sceny z ławy zrusyfikowanej szkoły i wypadek chłopca w fabryce. Oto fragment, w którym mały Karol, przysłuchując się rozmowie rodziców, stara się zrozumieć społeczny kontekst sytuacji robotników:

---

849 J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*

850 *Ibidem*, s. 230.

851 *Ibidem*, s. 212.

852 J. Broniewska, *Człowiek, który się kulom nie kłaniał*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze…*, s. 265–269.

853 J. Broniewska, *Młodość Karola Świerczewskiego (Generała Waltera)*, [w:] G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 25–255.

854 Czytanki eksponujące dzieciństwo przyszłego bohatera zamieszczone w podręczniku *Dzień dzisiejszy* (1952) to między innymi *Dzieciństwo i lata chłopięce J. Lelewela* A. Śliwińskiego, *Szkolne lata Lenina* A. Uljanowej, *Dziecięce lata Stalina* H. Bobińskiej. Zob. G. Pauszer-Klonowska, K. Lausz, *Dzień dzisiejszy…*, s. 213, 237, 241.

„strajk" to było słowo znane już dzieciom z tych stron Warszawy. Strajk to znaczyło, że ojciec nie pójdzie do pracy, że fabrykę otoczyli żandarmi na koniach, że strzelali do tłumu zebranych pod fabryką robotników. Wyłamali bramę fabryczną, płazowali ludzi szablami[855].

Przytoczmy też opis edukacji szkolnej chłopca:

[Karol chodził] do zwyczajnej miejskiej szkoły początkowej, w której trzeba było wykuwać na pamięć nie tylko tabliczkę mnożenia po rosyjsku. To byłoby jeszcze pół biedy. Najgorsze to tytuły, imiona, imiona ojców calutkiej rodziny carskiej. Klepane jednym tchem i na wyrywki[856].

Niewątpliwie istotnym elementem kształtującym wyjątkowy charakter przyszłego przywódcy była edukacja domowa i biblioteka literatury polskiej zgromadzona przez ojca. Domowa konspiracja, nazywana przez ojca „niespodzianką", to ukrywanie książek zakazanych w okładkach lektur dozwolonych:

Na okładce *Czarodziejska róża* […]. Powinno być o psotnym chłopcu, Pawełku, na którego „mama spoglądała przez dwa szkiełka". A tu w środku dziwne, bardzo nawet dziwne tytuły: *Socjalizm a ruch robotniczy*, *Karol Marks — Kapitał* […]. Potem były także książki pani Orzeszkowej Elizy. W okładce książki kucharskiej, pod śmiesznym tytułem *360 obiadów* znalazł *Pana Tadeusza*[857].

Inny fragment utworu Broniewskiej przywołuje epizod z „dorosłego" już życia bohatera oraz kontekst społeczny dziejących się wydarzeń — wojnę domową w Polsce powojennej („właśnie w okolicy włóczą się bandy leśne. Ci faszyści ukraińscy z armii niemieckiej, ci dezerterzy i nie dobici Niemcy"). Autorka przedstawia inspekcję, którą odbywa Karol Świerczewski nieopodal wschodniej granicy Polski w roku 1947, i eksponuje obraz śmierci legendarnego generała. Scena umierania bohatera ma charakter patetyczny, odwołuje się do czytelnych w odbiorze dziecka znaków i symboli i wydobywa wspomnienia związane z chwalebną i żołnierską przeszłością dowódcy (na przykład wymienia zniszczone w wojennej wędrówce okrycia — mundur i płaszcz):

Na rozpostartym płaszczu leżał Generał. Z czerwonymi plamami krwi serdecznej na starym, jeszcze znad Oki mundurze, w którym najchętniej jeździł do tych swoich znad Oki chłopaków. Znad Oki, Sum, Lublina, Wisły, Nysy.
Krwią nasiąkł stary frontowy płaszcz. Choć na świecie był niby pokój, w ten marcowy dzień 1947 roku. Tylko jeszcze widać nie dla Niego i nie dla tych Jego chłopaków, co dnia ze śmiercią za pan brat, co dnia na ogniowych pozycjach[858].

Oprócz trudów codziennego życia (na przykład ciężkiej pracy) młody czytelnik zapoznaje się z obrazem skomplikowanej walki, jaką prowadzą z burżuazją komuniści. Tak więc w nieco innym, batalistycznym, stylu przywołana jest postać Lenina we fragmencie poematu *Włodzimierz Iljicz Lenin* Włodzimierza Majakowskiego. Dzięki nagromadzonym czasownikom dominuje w nim obraz permanentnego

855 *Ibidem*, s. 251–252.
856 *Ibidem*, s. 252.
857 *Ibidem*, s. 253.
858 *Ibidem*, s. 268–269.

działania oraz symbolika wojny, do której wzywają liderzy partii: „z ostrzy bagnetów trzaskanie iskier, marynarz bomby niby piłki miota…”[859]. Jest także światło „Aurory”, która wskazuje drogę, wzywa i integruje protestujących, oraz wielka moc jednoczenia ludzkości, ponieważ Lenin

setkę guberni w mózgu swoim scalił,
dźwigał z półtora miliarda ludzi
Świat w ciągu nocy ważył na szali,
By go nad ranem zbudzić[860].

W konkluzji fragmentu poematu Majakowski wykorzystuje formy trybu rozkazującego — zachęcając do konkretnych działań społecznych: „Władza radom!/ Ziemia chłopom! Pokój ludziom! Chleb głodnym!”[861]. W podobnym — rewolucyjnym stylu utrzymany jest zamieszczony w podręczniku wiersz Władysława Broniewskiego *Słowo o Stalinie*. Postać Stalina wpisana jest w rozległy kontekst dziejów i przewidywań związanych z wybuchem rewolucji i ludzkich poświęceń. Patetyczny styl Broniewskiego odwołuje się do metaforyki walki i wojny: wezwania do pokoju zakończone wykrzyknikami oraz zdania pytajne o charakterze retorycznym („cóż, że wrogie wiatry powieją?”, „czy nic go nie powstrzyma?”). Przywołana topika odnosi się do motywu czasu i trwania oraz życia i przetrwania, co sugeruje przyszłe przemiany i „świetlaną przyszłość”: „pokojem oddycha świat” czy „Kraju Republik, nowe twórz bajki: wstecz niech popłynie rzeka!”[862]. Dopiero na tak zarysowanym tle postać Stalina jawi się jako wielka doskonałość, człowiek jedyny, który „pustynię wodą użyźni” i zamieni wiek XX w „szczęście światowej ojczyzny”. Takich czynów dokonać może tylko nietzscheański „nadczłowiek”: „chwała tym, co wśród ognia i mrozu, jak złom granitowy trwali, jak wcielona wola i rozum, jak Stalin”[863].

Kolejnym wielkim czytankowym bohaterem jest Bolesław Bierut[864]. Postać socjalistycznego przywódcy narodu pojawia się w szkolnych tekstach, będących między innymi fragmentami jego autentycznych przemówień: *Z przemówienia prezydenta Rzeczypospolitej Bolesława Bieruta (na Kongresie Zjednoczeniowym Partii Robotniczych 15 XII 1948)*[865], *O celach i zadaniach planu sześcioletniego (z przemówienia Prezydenta Rzeczypospolitej Bolesława Bieruta na V Plenum Komitetu*

[859] *Ibidem*, s. 213.
[860] *Ibidem*, s. 216.
[861] *Ibidem*.
[862] *Ibidem*, s. 231.
[863] *Ibidem*.
[864] Zob. B. Rogowska, *Bolesław Bierut — ikonografia wodza*, [w:] *Socrealizm. Fabuły…*, s. 443–455.
[865] J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 183. Oryginalny tekst zob. B. Bierut, J. Cyrankiewicz, *Podstawy ideologiczne PZPR*, Warszawa 1951, s. 5–65. Fragmenty w podręczniku: s. 9–10. W podręcznikowych wyimkach podkreśla się wyjątkową rolę Socjalno-Rewolucyjnej Partii „Proletariat” i partyjną działalność Ludwika Waryńskiego.

Centralnego PZPR 16 lipca 1950)[866], *Z przemówienia prezydenta Bolesława Bieruta do członków Polskiego Komitetu Obrońców Pokoju*[867]. Dwa z zamieszczonych w podręcznikach wystąpień odsyłają do tematu promowania szacunku dla kultury i sztuki, na przykład *O kulturę socjalistyczną*[868] i *Przekształcimy Polskę w kraj sprawiedliwości, dobrobytu i piękna* [869]. Pierwszy tekst świadczy o humanistycznym wykształceniu bohatera — autor wystąpienia zwraca tu uwagę na wielką siłę narodowego dziedzictwa kultury, przywołuje nazwiska romantycznych wieszczów Mickiewicza i Słowackiego i mówi:

> Trzeba, żeby nasi twórcy współcześni pamiętali, że ich dzieła powinny kształtować, porywać i wychowywać naród. Trzeba, aby nasi twórcy, nasza literatura, nasz teatr, nasza muzyka, nasz film związany był jak najściślej ze społeczeństwem, z jego bolączkami i dążeniami, z jego wysiłkami, pracą, marzeniami, aby wskazywały mu drogę, mobilizowały do twórczej pracy, aby wydobywały z ludzi najszlachetniejsze pierwiastki, stawały się bodźcem postępu i doskonalenia społecznego[870].

Utrzymane w propagandowym stylu przemówienie *Przekształcimy Polskę w kraj sprawiedliwości, dobrobytu i piękna* ma natomiast charakter retoryczny i jest dobrą oracją[871]. Bierut odwołuje się w nim do motywu odradzającej się po latach wsi polskiej: „rodzi się nowe życie […] pod stare strzechy chłopskie wkracza nowa kultura i nowe tempo pracy […] na polach dawniej pańskich wyrastają chłopskie plony z roku na rok obfitsze"[872]. Prezydent jest w nim przywódcą bardzo umiejętnie kształtującym odbiór słuchacza, mówi o szerokich perspektywach młodzieży polskiej, obiecuje kobietom „wydźwignąć się z upośledzenia i nadmiernej, wyczerpującej pracy", klarowna metaforyka odsyła odbiorcę do jasnego obrazu „Polski szczęśliwej": „wzrośnie dobrobyt, siła i znaczenie Rzeczypospolitej w świecie"[873]. Przez analizę stylu narracji możemy zrekonstruować poniekąd charakter postaci, która jawi się dość czytelnie w obu fragmentach przemówień. Ideologizacja stylu obu podręcznikowych tekstów przejawia się w kształtowaniu osoby Bieruta jako wzoru inteligentnego przywódcy rozumiejącego problemy narodu: mieszkańców

---

866 J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian…*, s. 313–315. Fragmenty pochodzą z przemówienia Bieruta *Budujemy gmach Polski socjalistycznej (przemówienie końcowe wygłoszone na V Plenum KCPZPR w dniu 16 VII 1950 roku).* Zob. *Plan sześcioletni*, Warszawa 1950, s. 10, 11, 18, 19.

867 J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 394.

868 Jest to fragment przemówienia B. Bieruta, *Nauka i sztuka w służbie narodu budującego socjalizm*, Nadbitka z materiałów do studiów i dyskusji nr 1/9/1952, s. 9. Zob. B. Bierut, *O upowszechnienie kultury*, Warszawa 1948, s. 11–20.

869 J. Dembowska, H. Rudnicka, T. Wojeński, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII…*, s. 112. Zamieszczono fragment przemówienia prezydenta Bolesława Bieruta na otwarcie radiostacji wrocławskiej.

870 *Ibidem*.

871 *Ibidem*, s. 77. Fragment przemówienia prezydenta Bolesława Bieruta w Święto Odrodzenia Polski 22 lipca 1949.

872 *Ibidem*, s. 78.

873 *Ibidem*, s. 78–79.

ubogich wsi, młodego pokolenia, kobiet, czy przywołanego wcześniej miejsca kultury i sztuki w wychowaniu socjalistycznego społeczeństwa.

Warto wspomnieć, że postać Bieruta, na co zwrócił uwagę Zbigniew Jarosiński, trafiła nawet do „Płomyczka"[874]. Zestaw przedrukowanej do owego czasopisma literatury dla dzieci pokrywał się bowiem ze „szkolnym kanonem postaci socrealistycznych", zamieszczano w nim czytanki „o urodzinach wielkich przywódców, którzy czuwają nad bezpieczeństwem i dobrobytem dzieci"[875]: „Gdy tam się znajdziesz, pójdź za radą moją: spojrzyj na wzgórze, zobaczysz Belweder. Bolesław Bierut w pracy dla pokoju, przy księgach dzień tam spędza niejeden"[876]. Jest tu też zestaw *Wierszy o Bolesławie Bierucie* (1952) Henryka Gaworskiego, w których prezydent jest filozofem, pracującym nad wizją „harmonijnej konstrukcji współczesnego życia" (*List kwietniowy do Towarzysza Bieruta*)[877].

Marszałkowi Konstantemu Rokossowskiemu poświęcono w podręczniku czytankę o charakterze biograficznym opatrzoną tytułem *O małym Kostku i dużym marszałku* autorstwa Haliny Koszutskiej. Występuje w niej wyraźna stereotypizacja losów bohatera. Schemat opowieści nawiązuje do lat dziecinnych bohatera, który osierocony w wieku trzynastu lat musiał zarobić na własne utrzymanie i zaczął pracować najpierw w fabryce, potem w zakładach kamieniarskich, a następnie, przy budowie mostu Poniatowskiego. Sytuacja ekonomiczna robotników nie była łatwa, więc rozpoczynają się fale protestów, w których bohater czytanki bierze udział:

> W tym czasie robotnicy warszawscy prowadzili walkę o podwyższenie zarobków, skrócenie dnia roboczego, o opiekę lekarską, o lepsze życie. Kostek stanął do walki razem z dorosłymi. Z małego chłopca drepcącego obok ojca do szkoły, wyrósł na silnego wysokiego chłopaka. W wciąż myślał, żeby na świecie zapanowała sprawiedliwość[878].

Historia życia przyszłego marszałka układa się modelowo — zgodnie z wyznacznikami biografii bohaterów socjalizmu. Gdy miał osiemnaście lat (1914 rok), najpierw trafił do wojska rosyjskiego cara, wędrował do Rosji, brał udział w rewolucji, potem „przez długie lata walczył w obronie nowego robotniczo-chłopskiego państwa […] ukończył wyższą szkołę wojskową i został w Armii Czerwonej", został jednym z dowódców wojsk radzieckich w bitwie pod Stalingradem, „po trzydziestu latach wrócił na ziemię ojczystą — jako jej obrońca", a

> 6 listopada 1949 roku został mianowany Marszałkiem Polski i Ministrem Obrony Narodowej. „Orły wolności wracają do swoich gniazd, żeby stać na straży ich bezpieczeństwa" — powiedział Premier rządu polskiego Józef Cyrankiewicz witając w sejmie Marszałka Roskossowskiego[879].

---

[874] Z. Jarosiński, *Nadwiślański socrealizm*, Warszawa 1999, s. 277–299. Zob. także B. Olszewska, *Literatura na łamach „Płomyczka" (1945–1980)*, Opole 1996.

[875] Z. Jarosiński, *Nadwiślański socrealizm…*, s. 290.

[876] L. Krzemieniecka, *Pierwszy obywatel*, „Płomyczek" 1952/1953, nr 33.

[877] *Ibidem*.

[878] H. Koszutska, *O małym Kostku i dużym marszałku*, [w:] S. Aleksandrzak, H. Koszutska, *Czytanki dla klasy III…*, s. 60.

[879] *Ibidem*, s. 62.

* * *

Nastrój szkolnych czytanek, w których pojawiały się elementy biograficzne z życia wielkich postaci socrealizmu, był bardzo optymistyczny. Jak twierdzi Jarosiński:

> Pisarstwo dla dzieci musi być nie tylko optymistyczne, ale i pogodne. Toteż niewiele znajdowało się w nim miejsca dla wrogów klasowych czy imperialistów z bombą atomową. Dziecku należy ukazywać świat w uproszczeniu i w jego konkretności[880].

Prezentowanie kolejnych typów bohaterów socjalistycznych było więc tematem wdzięcznym i bezpiecznym. Warto zwrócić uwagę, że charakter literatury dla dzieci czasów stalinizmu, ze względu na sposób ujęcia świata, repertuar tematów i podobieństwa bohaterów[881], pokrywał się z literaturą dla dorosłych. Modelowy sposób kreacji owych postaci służyć miał bowiem kształtowaniu postaw obywatelskich i ideologicznych zarówno u dzieci, jak i u dorosłych.

Literatura, także ta czytankowa, toczyła najważniejszą dla ówczesnej władzy bitwę o umysły i dusze, stając się najskuteczniejszym narzędziem ideologicznej perswazji i kształtowania „nowego człowieka" w duchu nowego systemu. Pisarze nie wstydzili się sięgać po formy perswazji: agitowali małych czytelników, narzucając poglądy własne lub władzy, fałszowali historię i rzeczywistość. W latach 1949–1955 mieliśmy do czynienia z ortodoksyjną formą realizmu socjalistycznego, która przesądziła o dydaktycznym i popularnym charakterze literatury podręcznikowej. Uczniowie poznawali głównie utwory tendencyjne, o czym przesądzał kompozycyjny szablon (ujęcia czarno-białe); papierowy bohater; „artystyczna socjologia"; jasna problematyka; mimetyzm; patetyczny i euforyczny język, skuteczny środek oddziaływania na sferę emocjonalną odbiorcy, ograne motywy i chwyty. W praktyce szkolnej oznaczało to odejście od tekstów wysoce artystycznych, przystosowanych

[880] *Ibidem*, s. 280. Zestaw tekstów literackich obejmujących problematykę realizmu socjalistycznego, w tym głównie opowieści o charakterze biograficznym, pojawiający się w szkolnych podręcznikach publikowanych w okresie stalinizmu był dość bogaty. I choć nowych wzorów dostarczały oczywiście, jak twierdzi Ryszard Waksmund, „tłumaczone obficie dzieła autorów sowieckich: A. Gajdara (*Timur i jego drużyna*), W. Katajewa (*Samotny biały żagiel*), S. Marszaka (*Mister Twister*), A. Uljanowej (*Dziecięce i szkolne lata Lenina*)" — nie wszystkie te utwory jednak znalazły się w zestawach podręcznikowych lektur; „jedynie nieliczni pisarze próbowali dostosować się do nowych wymogów, tworząc młodzieżowy wariant tak zwanej powieści produkcyjnej (*Domy nad Wisłą* B. Ostromęckiego, *Hela niech będzie traktorzystką* M. Michalskiej, 1950) i — co interesujące dla naszych rozważań — hagiograficzno-biograficznej np. o Karolu Świerczewskim (*O człowieku, który się kulom nie kłaniał* J. Broniewskiej — 1948), o F. Dzierżyńskim (*Płomień gorejący* H. Rudnickiej) i o J. Stalinie (*Soso* Bobińskiej, 1953)". Waksmund zwraca uwagę jeszcze na zjawisko monumentalizacji liryki i poematy o charakterze biograficznym, Krzemienieckiej (*O wielkim Stalinie*, 1949) czy J. Minkiewicza (*Lenin w Poroninie*, 1951). Owe utwory przedrukowywano we fragmentach do szkolnych podręczników. Szkolny obraz wielkich postaci socrealizmu nawiązuje do wizji społeczeństwa skolektywizowanego. Praca, nauka i wiedza to wartości, które dzieci zdobywać mają kolektywistycznie — tak żyli i pracowali Stalin, Lenin, Dzierżyński, Bierut. Owe wzory, modele życia miały budować jedność, wspólnotę, którą dla dziecka stawała się szkolna klasa i wspólne wymarsze na pochody pierwszomajowe.

[881] *Ibidem*.

do danej grupy wiekowej i realizację modelu wychowania przez literaturę, która tak *de facto* jedynie próbowała nią być.

2. „Ojczyzna dla wszystkich — ojczyzna dla każdego"[882]

> Założenia [danego systemu nauczania] mają charakter historycznie zmienny. Uwarunkowane są okresem dziejowym, w którym powstały, i są dostosowane do jego potrzeb i możliwości. Ulegają one także ciągłemu rozwojowi, wyrażającemu się w zmianach w obrębie obowiązującego systemu lub w próbach zastąpienia go innym, w reformach szkolnych […] Głównym składnikiem w tak rozumianym systemie zasad ogólnych, składnikiem decydującym o wyborze i cementującym wybrane zasady w mniej lub bardziej spoistą całość, są założenia filozoficzne i społeczno-ustrojowe. Od ustroju, w jakim i dla jakiego powstaje dana koncepcja założeń, od podstawy filozoficznej, na jakiej się dany ustrój opiera, zależy kształt i charakter owego systemu. W ustroju socjalistycznym zamierzającym ku komunizmowi ten ustrój i jego materialistyczna marksistowska filozofia stanowią podstawowe czynniki sprawcze założeń ogólnych[883].

W ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 roku oraz w nowym *Programie nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej z 1963 roku* zaakcentowano „dążenie do wszechstronnego rozwoju uczniów i wychowania ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej"[884].

W związku z tym edukacja polonistyczna, która obejmowała także klasykę literatury, nie mogła istnieć w szkole suwerennie, była zawsze „ilustracją jakiejś tezy ideologicznej", przez co „przekształciła się […] w swoistą odmianę »edukacji obywatelskiej«" — zauważa Władysław Dynak[885].

Propagandowo-ideologiczna oraz perswazyjno-agitacyjna literatura szkolnych podręczników z lat 60. i 70. utrzymana była, tak jak w latach poprzednich, w poetyce popularnego gatunku szkolnego — czytanki, odsyłała często do modeli światopoglądowych z czasów socrealizmu i promowała edukację patriotyczną[886]. Patriotyczny ideał wychowania modelujący „nowego człowieka", „nowego patriotę" — zauważa Iwona Morawska — w czasach PRL wyznaczały trzy elementy: marksi-

---

[882] Tytuł rozdziału zapożyczony z artykułu W. Dynaka, M. Inglota, *Ojczyzna dla wszystkich…*

[883] K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 103–104. Zob. także Z. Jagoda, J. Jarowiecki, Z. Uryga, *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1945–1969*, Warszawa 1979; B. Cywiński, *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym PRL*, Biblioteka „Głosu", Warszawa 1979; Z. Libera, *Miejsce i rola literatury polskiej i powszechnej w wykształceniu Polaka przyszłości*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980; J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty" 1977, nr 5–6; „Polonistyka" 1981, nr 5 (poświęcony w całości nowym propozycjom programowym, przeznaczonym na różne poziomy kształcenia polonistycznego).

[884] Zob. ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. Nr 32, poz. 160), Warszawa 1963, s. 8–18, cyt. za: K. Lausz, *Podstawowe problemy…*, s. 104.

[885] W. Dynak, *Literatura współczesna w nauczaniu szkolnym po 1945 roku*, [w:] *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce w XIX i XX wieku*, red. M. Inglot, Wrocław 1992, s. 118.

[886] Zob. I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2004; też W. Dynak, *Literatura współczesna…*

stowska koncepcja człowieka i świata, idea „socjalistycznej moralności" oraz idea „humanizmu socjalistycznego"[887]. Nadrzędnym zaś w kształceniu humanistycznym stało się pojęcie o j c z y z n y[888] (głównie „ojczyzny ludowej").

Inglot i Dynak piszą:

> Poetyka czytanki rządzi zarówno układem i doborem teksów, jak i wpisaną w nie intencją trafienia do możliwie szerokiego kręgu odbiorców. Będą to zatem utwory zgodne z instrumentalnie traktowaną, nadrzędną wobec nich strategią dydaktyczną[889], prowokujące do mitycznego stylu odbioru[890]. Tego typu intencje rzutować będą w pewnym zakresie na patronujący im model literackości. Będą to bowiem na ogół teksty „realistyczne" w szerokim sensie tego pojęcia, tzn. teksty sugerujące mimetyczną zgodność świata przedstawionego z rzeczywistością pozaliteracką[891] […] Swoistym ewenementem jest np. nieprzerwana żywotność poetyckiego socrealizmu, uzewnętrzniająca się zarówno w konstelacjach autorskich i tekstowych, jak i — przede wszystkim — w wyborze preferowanych poetyk[892].

Do najpopularniejszych poetów tego okresu, których teksty przedrukowano w szkolnych podręcznikach, należeli między innymi: M. Konopnicka, A. Asnyk, W. Broniewski, L. Staff, S.R. Dobrowolski, K.I. Gałczyński, T. Kubiak, J. Tuwim, T. Różewicz, M. Jastrun, ale także W. Chotomska. Z prozaików do szkolnych podręczników wybrano utwory H. Sienkiewicza, M. Dąbrowskiej, F. Dzierżyńskiego, G. Morcinka, S. Pigonia, J. Przymanowskiego, J. Putramenta, J. Kawalca, K. Siesickiej, W. Żukrowskiego, S. Szmaglewskiej[893].

System wartości światopoglądowych podręcznikowych tekstów w czasach PRL opierał się na: 1) edukacji patriotycznej (ze wskazaniem na kategorie: bohaterów, miejsc, wydarzeń), w ramach której dominowała literatura polska (*Mnie ta ziemia od innych droższa*[894]) ukazująca obraz ojczyzny w granicach ustalonych po

[887] I. Morawska, *Rola literatury…*, s. 17. Teorie promarksistowskie popierali teoretycy wychowania, między innymi B. Suchodolski, H. Muszyński, M. Kozakiewicz, K. Kotłowski. „Po odzyskaniu niepodległości w latach 1944–1945 znaleźliśmy się […] wobec konieczności wychowania patriotów — budowniczych tego ustroju. Marksistowsko-leninowskie koncepcje wychowania w ogóle i patriotyzmu w szczególności otworzyły przed naszą pedagogiką zupełnie nowe perspektywy nowego modelu wychowania […]. Działanie patriotyczne jest zawsze wypadkową wielu sprzężonych ze sobą postaw i zależy od tego, jaką treść eksponuje w pojęciu ojczyzny […] Trudno wychowywać młode pokolenie w epokach, kiedy dokonująca się rewizja przeszłości i przewartościowanie wartości, gdy wchodzące na arenę dziejową zwycięskie klasy społeczne usiłują stworzyć nowy model i związać z nim emocjonalnie", K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław 1974, s. 56.

[888] Zob. S. Ossowski, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.

[889] Zob. M. Inglot, *O czytance w galicyjskich…*, s. 77–92.

[890] Zob. M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, „Teksty" 1975, nr 3, s. 21. Autor pisze, że styl mimetyczny: „W postaci najczystszej ujawnia się wówczas, gdy dzieło literackie odbierane jest jako przekaz religijny głoszący prawdy wiary. W pewnym sensie nie ma ono bytu samoistnego, jest bezpośrednio przypisane pewnej całości światopoglądowej. […] Jego domeną jest przede wszystkim recepcja dzieł związanych z sacrum".

[891] W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich…*, s. 7.

[892] *Ibidem*, s. 9.

[893] *Ibidem*.

[894] *Mnie ta ziemia od innych droższa. Wieczory literackie dla zespołów amatorskich*, oprac. R. Hanin, A.W. Piotrowski, oprac. muz. E. Pałłasz, Warszawa 1968.

1945 roku (z utworami takimi jak *Śląsk śpiewa* Józefa Czechowicza[895]); 2) edukacji prozdrowotnej i preferowaniu siły i tężyzny fizycznej (z wyróżniającym się hasłem „w zdrowym ciele zdrowy duch"); 3) zlaicyzowanym rocznicowo-kalendarzowym układzie tekstów, których tematem staje się celebrowanie świąt ogólnopaństwowych (22 Lipca, 1 Maja, 9 Maja), świąt „ludzi pracy" (4 grudnia, 12 października) i świąt o charakterze społeczno-rodzinnym (na przykład 8 marca, 1 czerwca) — z czasem zamieniony on zostaje w szereg kalendarzowo-rocznicowy z dominującym układem kolejnych miesięcy i pór roku (począwszy od 1 września i jesieni); oczywiście, nie mogło zaistnieć w podręcznikach na przykład święto Konstytucji 3 maja[896]; 4) kręgu tekstów o charakterze moralno-etycznym realizowanym często, poprzez wykorzystanie schematu opozycji: dobro–zło, kłamstwo–prawda, uczciwość–nieuczciwość, antynomii: my i oni oraz nasze i wasze, zestawień ukazanych także z perspektywy przestrzeni (terytorium): blisko–daleko, oraz porównań obrazu ojczyzny — matki dobrej (obecnej) z matką złą (dawną)[897].

Na poziomie kręgów tematycznych dominował obraz ojczyzny dla wszystkich i dla każdego, w aspekcie temporalnym: świetlane jutro stało w opozycji do mrocznego dziś i wczoraj, w układzie aksjologicznym preferowano kult wspólnej pracy, wychowanie w szacunku dla nauki i edukacji oraz laicki model życia.

Ojczyzna przyjmowała w tekstach przeznaczonych dla uczniowskiego odbiorcy różne oblicza: ojcowizny, ziemi najbliższej i ojczyzny w znaczeniu ideologicznym[898] (w ujęciu S. Ossowskiego[899]), okolicy dzieciństwa (w ujęciu J. Cieślikowskiego[900]), ojczyzny swojskiej i ojczyzny polszczyzny (w ujęciu G. Wichary[901]). Wachlarz „ojczyźnianych pojęć" odzwierciedlał proces przemian: od idei ojczyzny internacjonalistycznej (dla wszystkich), obecnej w antologiach z lat 50. do obrazu ojczyzny codziennej i rodzinnej (dla każdego)[902], reprezentował pojęcia utożsamiane z patriotyzmem, które w podręcznikowych tekstach traktowano wymiennie, na przykład Polska — ojczyzna — ziemia. Dynak i Inglot konstatują: „Przyrod-

[895] J. Dembowska, Z. Saloni, P. Wierzbicki, *Nasz język. Nasz świat. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI*, Warszawa 1976, s. 153.

[896] Zob. I. Morawska, *„Nowy" kalendarz świąt i uroczystości*, [w:] *eadem*, *Rola literatury…*, s. 86–98.

[897] Na przykład w wierszu W. Woroszylskiego *O nas*, [w:] *Wiersze potrzebne*, wyb. W. Dąbrowski, Warszawa 1966, s. 112. W utworze tym: „Poetyckie obrazy nędzy, ucisku, poniewierki i krzyczących nierówności społecznych »wczorajszego« dzieciństwa »bosego i bitego« współistnieć będą nadto z równie »mocną« figurą »ojczyzny — złej matki«", cyt za: W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich…*, s. 11.

[898] Zob. *Najbliższa ojczyzna*. *Wybór wierszy*, oprac. J. Witan, Warszawa 1969.

[899] S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, Łódź 1946.

[900] J. Cieślikowski, *Ojczyzna najbliższa czyli o czasoprzestrzeni dzieciństwa*, [w:] *O literaturze dla dzieci i młodzieży. Studia, rozprawy, szkice*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1975.

[901] G. Wichary, *Poetycka rzecz o ojczyźnie-polszczyźnie*, [w:] *Motyw ojczyzny w liryce…*, s. 42–58.

[902] *Ojczyzna codzienna. Materiały repertuarowe na 15-lecie PKWN*, wyb. i oprac. inscenizacyjne W. Dąbrowski, Warszawa 1966.

niczej symbolice i topice »ojczyzny [ziemi] — matki« towarzyszy […] militarna (szabla, karabin) symbolika »ojczyzny żołnierskiej« oraz produkcyjna symbolika »ojczyzny pracy«"[903].

„Nowym" centrum literackich odwołań staje się na przykład czasoprzestrzeń stolicy — Warszawy[904], zagadnienie rozpatrywane na trzech poziomach: a) Warszawy dawnej (na podstawie legendarnych dziejów miasta w legendzie A. Oppmana *Syrena*[905] czy miasta z okresu narodowowyzwoleńczych powstań z utworów S. Żeromskiego *Z biegiem Wisły* i W. Gomulickiego *Cicho!… Sza!… Nie wolno!…*[906]); b) Warszawy okresu wojny i okupacji (obrazy bombardowań stolicy w wierszu A. Słonimskiego *Alarm*[907]) oraz c) Warszawy odbudowywanej i rozbudowywanej — miasta przyszłości (w utworze W. Broniewskiego *Miasto kochane*[908]).

Dziecięcy odbiór rzeczywistości, przefiltrowany przez arkadyjski wzorzec ojczyzny najbliższej (okolicy dzieciństwa), jako topos archaiczny, związany ze swoistym „instynktem terytorialnym", wzbudzał od zawsze wiele pozytywnych emocji (zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych). Ów topos arkadyjskiej krainy dzieciństwa mógł stać się popularnym wątkiem polskiej liryki obywatelskiej, ale także być przez to „podatnym na różnoraką instrumentalizację ideologiczną". Odtwarza go między innymi przedrukowany w szkolnych podręcznikach wiersz Tadeusza Różewicza *Oblicze ojczyzny:*

Ojczyzna to kraj dzieciństwa
miejsce urodzenia
to jest mała najbliższa ojczyzna

miasto miasteczko wieś
ulica dom podwórko
pierwsza miłość
las na horyzoncie
groby

w dzieciństwie poznaje się
kwiaty zioła zboża
zwierzęta
pola łąki
słowa owoce

[903] W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich…*, s. 13.

[904] Powołujemy się tu na badania I. Morawskiej, *Rola literatury…*, s. 67.

[905] M. Nagajowa, *Język polski. Język i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 1982, s. 153.

[906] J.S. Kopczewski, *Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VIII*, Warszawa 1978, s. 12.

[907] K. Krajewski, *Język polski. Echo z dna serca. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1985, s. 71.

[908] M. Nagajowa, *Język polski. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1982, s. 30.

ojczyzna się śmieje
na początku ojczyzna jest blisko
na wyciągnięcie ręki

dopiero później rośnie
krwawi
boli[909]

Z najważniejszych cech warsztatu poetyckiego utworów zamieszczonych w szkolnych podręcznikach czasów PRL należy wyróżnić „wspólnotę ideologicznego przesłania", związaną z owym zabiegiem retorykę rozkazu i apelu (słowem-kluczem stanie się tu zaimek dzierżawczy „my") oraz metaforę socjalistycznej ojczyzny — słońca:

> kult słońca jako dobra najwyższego i źródła życia ma charakter ogólnoludzki; metaforyka solarna jest wszechobecna we wszystkich kulturach z jednakowo pozytywnymi konotacjami. Ideologiczno-emocjonalny mariaż obu pojęć obliczony jest więc na maksymalną skuteczność perswazyjną[910].

Epitety określające słoneczną ojczyznę (jasna, promienna, świetlista) są jasne i czytelne dla uczniowskiego odbiorcy. Dodatkowo jeszcze lipiec jako najbardziej słoneczny miesiąc w naszej (polskiej) szerokości geograficznej, miesiąc żniw i czas symbolizujący obfitość i dostatek, to także, odnotowując tu perspektywę historyczną, miesiąc ogłoszenia Manifestu PKWN (1944) i święta Odrodzenia Narodowego (22 lipca). Cały ten zestaw poetyckich asocjacji pojawia się więc często w utworach tematycznie związanych z obrazem ojczyzny szczęśliwej:

Lipiec to pora
kiedy żniwiarze wychodzą w pole,
kiedy kłos żyta zwiesza się do ziemi,
kiedy słoma i niebo mają ten sam kolor,
a ludzie są strudzeni…
[…]
Lipiec to słońce
w niebo wzrosło
nad widnokręgiem naszej ziemi.
To słońce, które wschodem przyszło
piastowskim orłem naznaczone[911].

W kalendarzowej kompozycji utworów przedrukowanych w szkolnych podręcznikach popularne miesiące to też radziecki rewolucyjny październik (W. Broniewski, *Już z Aurory wystrzał padł*[912]), listopad (kojarzony z powstaniami śląskimi

---

909 *Pegazem przez szkolny rok*, wyb. i red. A. Poniecka-Piekutowska, Warszawa 1982, s. 171–172.

910 W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich…*, s. 27.

911 J. Babicz, *Lipiec 1944*, [w:] H. Sadkowska-Mazurkiewicz, *Wybór wierszy na uroczystości szkolne. Klasy V–VIII*, Warszawa 1974, s. 35–36. J.S. Kopczewski, *Ta ziemia…*, (1973), s. 245.

912 S. Sufin, A. Świerczyńska, *Mowa ojczysta. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa 1967, s. 274.

i bitwą pod Górą św. Anny) oraz „wojenny wrzesień". Ową problematykę podejmują między innymi utwory: J. Skowrońskiej-Feldmanowej *Westerplatte*, Leopolda Lewina, *Termopile*, Jerzego Putramenta, *Wrześniowa noc* (fragment powieści *Wrzesień*), *„Chciałem, by Warszawa była wielka"…* — fragment ostatniego radiowego przemówienia Stefana Starzyńskiego, prezydenta Warszawy, *Listopad 1918*, fragment książki *U brzegu mojej Wisły* A. Maliszewskiego[913], *Na śmierć rewolucjonisty* W. Broniewskiego[914], *Włodzimierz Iljicz Lenin* (fragment) W. Majakowskiego[915].

Repertuar poetyckich obrazów w podręcznikowych utworach w czasach PRL związany był przede wszystkim z edukacją patriotyczną wyrażaną ideologiczną manipulacją i nachalną perswazją, o czym świadczą nawet tytuły podręczników (*W naszej ojczyźnie*, *Ta ziemia od innych droższa*). Odwoływano się konsekwentnie do topiki walki oraz symboliki z kręgu rewolucji. W podręczniku *Ta ziemia od innych droższa* znajdziemy przykłady utworów potwierdzających tę tezę: batalistyczny, dynamiczny w swym poetyckim obrazowaniu fragment *Kwiatów polskich* J. Tuwima, ukazujący warszawski epizod rewolucyjnych wydarzeń — *Rok 1905*[916]; *Nagi bruk* Stefana Żeromskiego to z rewolucyjnym rozmachem, plastycznie i naturalistycznie opowiedziana prozą historia „Czerwonego sztandaru" rewolucji 1905 roku z obrazem „płótna we krwi zmaczanego", trzymanego „drapieżnie" przez obwiązaną chustką wełnianą kobietę z niemowlęciem („zdawało się, że dłonie te to szpony ptasie, co pochwyciły i trzymają zdobyty łup"[917]). Drastyczny podział społeczeństwa ukazany jest w podręcznikowym fragmencie Żeromskiego przez czytelne porównanie: ogrom nędzy manifestującego na ulicach tłumu robotników, śpiewającego zgodnie („bicie serc stało się jedno") słynny hymn rewolucjonistów z barykady Komuny Paryskiej (*Czerwony sztandar*):

> wokół sztandaru tłoczyły się w pospiesznym marszu figury sczerniałe, chude, pożółkłe, ludzie o skórze lic tęgo wydębionej dymem, kwasami, sadzą i smrodem. Szli mężowie o oczach doskonale wyżganych pracowitymi igłami porządnej pracy, o trzewiach wyżartych od chorób, nerwach, których szaleństwo ucisza wódka. Wszyscy byli odziani w tandetne miejskie gałgany, kupione w sklepach starzyzny. Ich tużurki, marynarki, żakiety były gałgańskim naśladowaniem odzieży ludzkiej, podobnie jak ich głowy łupione przez pracę, obrzydłe od biedy, spotniałe od trudu, były karykaturą kształtu ludzkiego[918],

zestawiony jest w podręcznikowym tekście z przerażoną manifestacją robotników grupą uciekających „na prawo i na lewo, w tył i naprzód" „obywateli", „ludzi normalnych". Nawoływanie do powstania i wiara we wspólne zwycięstwo to temat zamieszczonej w szkolnych wypisach *Międzynarodówki* Eugeniusza Pottie-

[913] Wszystkie te teksty zob. J.S. Kopczewski, *Ta ziemia…*, (1973), s. 179, 186, 187, 105–113, 194–195.

[914] J. Dembowska, Z. Saloni, P. Wierzbicki, *Nasz język…*, s. 83.

[915] J. Dembowska, Z. Strzelecka, *Książka życiu pomaga. Wypisy dla kl. VI*, Warszawa 1974, s. 116– 118.

[916] J.S. Kopczewski, *Ta ziemia…*, (1973), s. 79–82.

[917] *Ibidem*, s. 82.

[918] *Ibidem*, s. 83.

ra[919]. Metodyczna oprawa szkolnej lektury sprowadza się do kilku pytań o sens utworu oraz sygnalizuje „wyjście poza tekst", sugeruje odnalezienie funkcji, którą pełnią w życiu narodu rewolucyjne pieśni: „Jak wytłumaczysz tytuł tej pieśni? Wskaż w tekście fragmenty, które wyrażają wiarę w zwycięstwo rewolucji. Jakie znasz jeszcze inne pieśni robotnicze? Jaką rolę w życiu naszego narodu spełniały pieśni rewolucyjne?"[920].

W kreowaniu obrazu ojczyzny dla wszystkich i dla każdego nie może zabraknąć także wątków prywatnych i elementów indywidualnej, duchowej biografii człowieka. Do takich należy między innymi pisany w warszawskiej Cytadeli fragment dziennika Feliksa Dzierżyńskiego *Z dziennika więźnia* (30 kwietnia 1908 roku), w którym wyeksponowano ideową postawę i siłę charakteru, element wielkiej, wewnętrznej przemiany bohatera, siły jego przemyśleń, inicjacji i dorastania do rewolucyjnej dojrzałości, ukazanej między innymi przez odważne porównanie: „Sprawa [walki] stała się dla mnie czymś uchwytnym, realnym jak d z i e c k o d l a m a t k i — krwią i ciałem własnym pod sercem noszonym", oraz dzięki następującemu wyznaniu:

> W więzieniu dojrzałem — w męce, samotności i tęsknocie za światem i życiem. A jednak zwątpienie o „sprawie" nigdy nie zajrzało mi jeszcze w oczy — i teraz, w czasie gdy pogrzebano na długie lata może wszystkie niedawne nadzieje w potokach krwi, gdy przygwożdżono je do słupów szubienicznych, gdy mnogie tysiące bojowników wolności zamknięto do lochów lub rzucono w zaspy śnieżne Syberii — i teraz dumny jestem. Widzę te masy ogromne, które już się poruszyły, podważyły stare gmachy, masy, w których łonie przygotowują się nowe siły dla nowych walk; dumny jestem, że jestem z nimi, że je widzę, czuję, rozumiem — i że sam przecierpiałem wiele z nimi razem. Tu, w więzieniu, źle jest, nieraz bywa strasznie. A jednak… Gdybym na nowo miał rozpocząć życie, rozpocząłbym tak samo: nie jest to nakaz obowiązku, lecz mus organiczny[921].

Inne, zamieszczone w podręczniku teksty, odwołujące się do metaforyki rewolucji to dedykowany marynarzom utwór W. Majakowskiego *Lewą marsz* (w przekładzie Antoniego Słonimskiego) oraz fragment jego poematu *Włodzimierz Iljicz Lenin*, zatytułowany *Partia* (w przekładzie Adama Ważyka)[922]. Zadania dla uczniów, mające ułatwić interpretację utworów, koncentrują się na pojęciach wspólnoty, integracji, więzi, współpracy, kooperacji, koordynacji, jedności, komuny i prezentują się następująco:

> Jaką funkcję pełni refren wiersza *Lewą marsz?* Dlaczego autor trzykrotnie powtarza wyraz „lewa"? Jaki sens ma pytanie: „Kto tam znów rusza prawą"? Wskaż w wierszu *Partia* przenośnie, których użył poeta, by wydobyć najgłębszą treść słowa „partia" [partia — to ręka milionopalca w jedną miażdżącą pięść zaciśnięta; partia — to barki milionów ludzi ciasno do siebie przypartych; partia — to stos pacierzowy klasy robotniczej; partia — to nieśmiertelność naszej sprawy; partia — to jedno, co mnie nie zdradzi, dop. — D.M.]. Napisz w domu wypracowanie w formie przemówienia na akademii, w którym wyjaśnisz i uzasadnisz jedną z myśli zawartych w wierszu *Partia*. Obejrzyj

919 *Ibidem*, s. 86–87.
920 *Ibidem*, s. 87.
921 *Ibidem*, s. 91–92.
922 *Ibidem*, s. 93–97.

zamieszczoną na końcu książki we wkładce ilustracyjnej reprodukcję plakatu *Partia* i opisz go, podkreślając główną myśl, którą przedstawił symbolicznie poeta [plakat Włodzimierza Wojtkiewicza *Partia* (1955 r.) ukazujący robotnika za sterem; rysunek Witolda Wojtkiewicza *Manifestacja uliczna* (1905 r.), dop. — D.M.].

Bardzo wyraźny jest w podręcznikach także nurt regionalny i etniczno-polityczne ujęcie tradycji literackiej; szczególny nacisk kładzie się na „ziemie odzyskane" (Śląsk, Warmia, Mazury i Pomorze), natomiast „nie istnieją" dla autorów podręczników „kresy wschodnie" (w podręcznikach nie odnaleziono nawet słynnego Mickiewiczowskiego prologu do *Pana Tadeusza*)[923]. Ze zbiorów tekstów o charakterze regionalnym przeznaczonych do edukacji polonistycznej warto odnotować *Czytanki śląskie* (część pierwsza dla klasy piątej i szóstej oraz część druga dla siódmej i ósmej)[924] i *Czytanki jeleniogórskie* (część pierwsza dla klas piątej i szóstej oraz druga dla siódmej i ósmej)[925]. Antologia *Czytanki śląskie* (dla klas piątej i szóstej) podzielona jest na kilka działów: *Pieśni i legendy* (a w nim *O tym, jak górnik Maślok kramarzył ze Skarbnikiem*, *O tym jak Zuzanka poszła w kumy do utopców* Gustawa Morcinka, *Z przygód śląskiego Sowizdrzała* Jana Baranowicza, *Sowizdrzał wrocławski* Romualda Cabaja, *Żabi pachoł* Kornelii Dobkiewiczowej, *Książę z Raciborza zwycięzcą Liczyrzepy* Stanisława Wasylewskiego, *Gdybym to ja miała…* Jarosława Iwaszkiewicza), *Ziemia i lud* (a w nim *Moja ojczyzna* Konstantego Damrota, *Miasta śląskie* Bogusza Zygmunta Stęczyńskiego, *Śląsk śpiewa* Józefa Czechowicza, *W Opolu* Edmunda Osmańczyka, „*Bravo Polen*" Anzelma Gorywody, *Żniwiok na Śląsku* Franciszka Hübnera), *Działacze i pisarze* (między innymi czytanki, powiastki, obrazki, biografie i opowiadania poświęcone Józefowi Lompie, Janowi Dzierżoniowi, Karolowi Miarce, Juliuszowi Ligoniowi, Konstantemu Damrotowi, księdzu Norbertowi Bonczykowi, Emanuelowi Imieli, Augustynowi Świdrowi, Janowi Jaroniowi, Włodzimierzowi Żelechowskiemu), *Walka o polskość* (*Na piastowym Śląsku* Marii Konopnickiej, *Zamułka płynie* Gustawa Morcinka, *Szła Karolinka* Jana Baranowicza, *Katowicka ballada* Aleksandra Baumgardtena)[926].

[923] Zob. W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich*…, s. 11. Autorzy artykułu przytaczają w tym miejscu słowa S. Pigonia, który o prologu do *Pana Tadeusza* napisał: „dostarcza jednego z najdoskonalszych przykładów tego, co nazywamy patriotyzmem rdzennym". S. Pigoń, *Wstęp*, [w:] A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Wrocław 1971, s. IX.

[924] *Czytanki śląskie dla klasy VII i VIII. Materiały regionalne dla szkół ogólnokształcących województwa katowickiego, opolskiego, wrocławskiego*, Katowice 1961; *Czytanki śląskie dla klasy V i VI. Materiały regionalne dla szkół ogólnokształcących województwa katowickiego, opolskiego, wrocławskiego*, Katowice 1961.

[925] E. Zych, *Czytanki jeleniogórskie. Wypisy regionalne*, cz. 1 [kl. V, VI], cz. 2 [kl. VII, VIII], Jelenia Góra 1971.

[926] Teoretyczne i praktyczne kwestie nauki o języku polskim, zagadnienia dialektów w polszczyźnie współczesnej oraz gwar Warmii, Mazur i Pomorza przedstawia podręcznik Jadwigi Lindner *Mowa ojczysta. Książka przeznaczona dla kursów ogólnokształcących na obszarze Warmii, Mazur i Pomorza*, Warszawa 1960.

Celnie komentuje ten stan Iwona Morawska:

> Sprawa Śląska „służyła" nie tylko uwznioślaniu dokonującego się tu ożywienia gospodarczego i awansu społecznego napływającej siły roboczej, ale też rozniecaniu (zwłaszcza w pierwszych latach powojennych) nastrojów antyniemieckich, mających przeciwdziałać kwestionowaniu przynależności tych ziem do Polski. W wypisach szkolnych zamieszczane były teksty nawiązujące do wydarzeń historycznych upamiętniających identyfikowanie się ludności śląskiej z polską kulturą narodową i wolą przynależenia do polskich granic terytorialnych. Patriotyczną postawę Ślązaków odnajdywał uczeń między innymi w opowiadaniu W. Szewczyka *Ludzie nie oddawajcie góry!…*[927], w którym bohaterstwo powstańców śląskich w walce z Niemcami przedstawione zostało na tle braku zaangażowania w nią oddziałów francuskich, angielskich i włoskich. Chodziło o to, by przywołane wydarzenia nie pozostawiały w uczniach żadnych wątpliwości co do tego, że państwa Europy Zachodniej nigdy nie sprzyjały Polsce i Polakom. Na piedestale zasług władzy ludowej miał stać wzniesiony na Górze Świętej Anny Pomnik Czynu Powstańczego, czynu, który został przypieczętowany zawartymi po II wojnie postanowieniami. Stąd jedno z lekturowych zadań zachęcało ucznia do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Jak Polska Ludowa uczciła pamięć powstańców śląskich?"[928].

Proces przemian edukacji patriotycznej zdominowanej przez ideologię ulegał jednak z czasem modyfikacjom i wyraźnej ewolucji. Realizowanie programu na podstawie zaangażowanej społecznie literatury przedrukowanej w szkolnych podręcznikach do kształcenia polonistycznego w czasach PRL (szczególnie w latach 80.), sugerowało łagodniejszą jego wersję, którą można by opatrzyć mianem socrealizmu oswojonego. Batalia o nowy, odideologizowany kształt szkolnej polonistyki, protesty przeciw praktykom instrumentalnego czytania dzieła literackiego, walka o nowe, „pozapoznawcze", cele interpretacji literackich utworów, wykorzystanie w szkolnej praktyce polonistycznej najnowszych trendów literaturoznawstwa (w tym zmaganie z realizmem) i językoznawstwa, szacunek dla suwerenności literatury — oto cele dyskusji, jakie toczyły się na przełomie lat 70. i 80. między innymi na łamach „Polonistyki". Do najbardziej zaangażowanych w „debaty o ideologii" literaturoznawców i dydaktyków języka polskiego należeli między innymi: B. Chrząstowska[929], Z. Uryga[930], M. Inglot[931],

---

[927] J.S. Kopczewski, *Ta ziemia…*, (1973), s. 108.

[928] I. Morawska, *Regiony i edukacja regionalna*, [w:] *eadem*, *Rola literatury….*, s. 80.

[929] Zob. między innymi *Konteksty polonistycznej edukacji dla uczczenia długoletniej pracy naukowo-dydaktycznej prof. dr hab. B. Chrząstowskiej*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłołuch, Poznań 1998; B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; *eadem*, *Lektura i poetyka…*

[930] Z. Uryga, *O unowocześnianie sposobów nauczania języka polskiego*, „Polonistyka" 1980, nr 4; S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki" 1975, z. 2. Uryga polemizował między innymi z teorią W. Pasterniaka na temat „drzewa celów". Pasterniak stwierdzał, iż „drzewo celów, jak to wynika z teorii organizacji ma być zestawem dyrektyw odgórnych przekazanych nauczycielowi i uczniom do wykonania", zob. *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1978; W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

[931] M. Inglot, *Nauczać dla literatury*, „Życie Literackie" 1976, nr 20; *Literaturoznawstwo i metodyka*, red. M. Inglot, Wrocław 1977.

W. Dynak[932], B. Kryda[933], S. Bortnowski[934], S. Burkot[935], E. Kasperski[936]. Polemiki na temat odideologizowania szkolnej polonistyki zakończyły się sukcesem. Na przełomie 1981 i 1982 roku pojawiły się nowe programy nauczania języka polskiego dla klas od czwartej do ósmej, które:

> Cechowały się zasadniczym przewartościowaniem celów. Uwidaczniała to zmiana nazwy działu programowego, zamiast „nauczanie literatury" pojawiało się w dokumencie „kształcenie literackie i kulturalne". W koncepcji programowej oznaczało to przyznanie preferencji dla formuły „wychowanie dla literatury" […] na co zwracała uwagę […] B. Chrząstowska: […] „oznacza [ono] nie tylko kształcenie umiejętności i kompetencji, ale także — dzięki nim — otwarcie młodzieży na wartości, które ma do zaoferowanie literatura polska i arcydzieła światowe, wartości nierelatywne, uniwersalne, ponadczasowe. Ich skala jest znacznie szersza niż systemy aksjologiczne współczesnych teorii wychowania. W tym sensie „nadrzędność literatury" w wychowaniu na lekcjach języka polskiego nie jest ograniczeniem idem wychowania tylko ściśle literackich granic, przeciwnie jest rozszerzeniem perspektywy. W takim ujęciu wychowawczych funkcji literatury przywraca się jej podmiotowość, oddaje głos w wychowaniu naszym przodkom i twórcom[937].

Na poziomie szkół średnich do kanonów lektur „dostała się" wreszcie literatura powszechna (nie tylko, jak dotąd, radziecka), w tym między innymi amerykańska, zachodnioeuropejska (utwory E. Hemingwaya, W. Faulknera, J. Steinbecka, T. Manna, A. de Saint-Exupéry'ego, A. Camusa, J. Galsworthy'ego, dramaturgia G.B. Shawa); oprócz tradycji literackiej wskazującej na nurt „postępowo-rewolucyjno-proletariacki" w szkolnym kształceniu polonistycznym pojawiło się także dziedzictwo Młodej Polski i dyskryminowana wcześniej twórczość dwudziestolecia międzywojennego; obok zaś dominującego wcześniej w kształceniu literackim „realizmu" pojawiły się nowe style poetyckiej twórczości, na przykład utwory M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, J. Tuwima, J.I. Gałczyńskiego, A. Słonimskiego, a także awangardowa twórczość J. Przybosia czy T. Różewicza[938].

Od drastycznych opisów wydarzeń rewolucyjnych, dosadnych i agresywnych metafor walki, dzielących świat na „dobrych i złych" przechodzono powoli do innej

---

[932] W. Dynak, *Lektura w szkole…*

[933] B. Kryda, *My tak uczyć nie chcemy*, „Polityka" 1972, nr 10; *eadem*, *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi*, „Teksty" 1972, s. 6; *eadem*, *Prawo do rozpoznawania i wyboru wartości*, „Polonistyka" 1978, nr 78; *eadem*, głos w dyskusji: „W szkole twórczej dokonuje się proces wyzwalania intelektualnych możliwości młodzieży", *Optymalny model edukacji polonistycznej w aktualnym i reformowanym systemie oświaty. Materiały z sesji*, „Polonistyka" 1980, nr 4.

[934] S. Bortnowski, *O sytuacji wychowawczej*, „Polonistyka" 1978, nr 1; *idem*, *Spór z polonistyką szkolną. Szkice publicystyczne*, Warszawa 1988.

[935] S. Burkot, *Wychowanie polega na rozszerzeniu potrzeb duchowych jednostki*, „Polonistyka" 1984, nr 5–6, s. 358. Autor walczy między innymi z nadużyciami interpretacyjnymi, domaga się aksjologicznego wymiaru recepcji dzieła literackiego oraz pluralizmu metod nauczania literatury.

[936] E. Kasperski, *Liberum veto w sprawie programów szkolnych*, „Polonistyka" 1985, nr 7.

[937] Cyt. za: I. Morawska, *Rola literatury…*, s. 44–45. Zob. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka…*, s. 80.

[938] Długo czekała natomiast na swój „szkolny debiut" literatura emigracyjna. Twórczość C. Miłosza, W. Gombrowicza i S. Mrożka pojawiła się w edukacji polonistycznej dopiero po wytycznych programów nauczania 1986/1987, za: W. Dynak, *Literatura współczesna…*, s. 120–121.

rzeczywistości otaczającej dziecko: rodzinnej, swojskiej, bardziej intymnej, prywatnej, codziennej i zwyczajnej. Znakiem nowych czasów jest podręcznik *Pegazem przez szkolny rok* pod redakcją A. Ponieckiej-Piekutowskiej, w którym pojawiają się już nowi autorzy: C. Miłosz, K. Wierzyński, J. Lechoń, A. Kamieńska, J. Kulmowa, J. Brzostowska, popularny już wcześniej T. Kubiak, i (wreszcie) także poeci piszący dla dzieci: J. Brzechwa, L.J. Kern, M. Terlikowska, W. Chotomska. Zdecydowanie mniej zamieszczono utworów dotychczas popularnych twórców, jak: W. Broniewski, S.R. Dobrowolski, M. Jastrun; całkowicie „zniknęli" z podręcznika A. Mandalian, L. Lewin, A. Ważyk, a L. Pasternak, K. Gruszczyński, W. Woroszylski, W. Słobodnik, W. Grodzieńska reprezentowani są jednym tekstem[939].

Nowatorstwo analizowanego tu podręcznika przyniesie „daleko idące odświeżenie poetyckiej retoryki patriotycznej, ukaże jej wielogłosowość i bogactwo środków wyrazu, rozbije monotonię deklaratywnego i afektowanego patosu poetyckich wynurzeń o ojczyźnie"[940]. „Oswajanie socrealizmu" będzie polegało między innymi na tym, iż „klasycy" wypisów z lat 50. pojawią się teraz jako autorzy tekstów nieobecnych wcześniej w szkolnej edukacji polonistycznej:

> Broniewski jako autor wesołych *Wakacji*, Gałczyński, jako autor nastrojowego *Grobu Beethovena*, S.R. Dobrowolski, jako apologeta ludzkich pragnień, marzeń i nadziei (*Credo*), W. Woroszylski, jako autor *Czasu miłości*, zaś W. Grodzieńska, jako autorka poetyckiego hołdu dla matki[941].

Podręcznik wydaje się nowatorski, nie stroniąc tu od kwestii etycznych i ujęć lirycznych, co warto podkreślić, także z powodu rozbudowanej w nim perspektywy ludycznej, obecności wielu tekstów o charakterze humorystycznym i żartobliwym, wprowadzenia scen dramowych, piosenek (wraz z nutami do śpiewania) i zaakcentowania radości płynącej ze wspólnej zabawy. Autorzy podręcznika, chyba po raz pierwszy w dziejach powojennej szkolnej edukacji humanistycznej, stawiają ważne pytanie o nowy kształt i funkcję literatury w polonistycznej edukacji, sugerują kilka wytycznych o charakterze aksjologicznym (w tym eksponują rolę refleksji o charakterze etycznym) oraz koncentrują się na zagadnieniu: „między dydaktyzmem a zabawą literacką". Oto kilka przykładów.

Z literacko-dramatycznym rozmachem, wykorzystując wiersze Tadeusza Różewicza, Tadeusza Kubiaka, Urszuli Kozioł i Grzegorza Kwiecińskiego, z opracowaniem muzycznym Małgorzaty Komorowskiej, Lidia Rybotycka przygotowała montaż poetycki *Żyć w jasności*[942]. Strategię dydaktycznego opracowania tekstu odnaleźć można już we wstępie. Autorka zwraca w nim uwagę na głębszy, egzystencjalny sens wybranych do prezentacji utworów, podkreśla zagadnienie samotności człowieka we współczesnym świecie, uwypukla moralno-etyczne przesłanie swego

939 Wszystkie dane statystyczne za: W. Dynak, M. Inglot, *Ojczyzna dla wszystkich…*, s. 31.
940 *Ibidem*, s. 31.
941 *Ibidem*.
942 *Pegazem przez szkolny…*, s. 371–397.

dzieła, stosunek poety do opisywanego świata i podpowiada uczniom kierunki interpretacji oraz style lektury:

> Dobór i układ wierszy dąży do ukazania problemu wyboru postaw wobec drugiego człowieka w stechnicyzowanym i zmechanizowanym społeczeństwie. Jak rodzi się taka postawa? Jakim wartościom podporządkował się człowiek, który tak zaczyna patrzeć na innych? Jak zaradzić poczuciu obcości człowieka w społeczeństwie, człowieka, który znalazł się w nieznanym sobie środowisku? Przecież możliwy jest także osobowy i braterski stosunek do ludzi, pełen obietnicy wspólnego, bogatego przeżywania świata. Od wyboru określonej postawy wobec innych zależy miejsce człowieka wśród ludzi, a nawet kształt kontaktów z całym otaczającym światem[943].

Scenka ma budowę klamrową, zaczyna się i kończy utworem T. Kubiaka *I więcej światła*, który może być odczytany jako poszukiwanie radości życia i szczęścia, jako próba zrozumienia otaczającej ludzi rzeczywistości (w tym natury) i wyrażenia tęsknoty za wolnością i fantazją:

> I więcej światła,
> więcej zieleni,
> niechaj nad nami zieleń się płoni.
> Niechaj przylecą bodaj na chwilę
> srebrzyste łąki, wiotkie motyle.
> Niechaj rozłożą skrzydła nad nami,
> słoneczne, jasne nad łopianami
> […]
> Uciekajmy do lasu w drzewa z drzewnych pieleszy,
> Aby serca uciszyć, aby siebie uleczyć.
> Uciekajmy do lasu, tam są lepsze zwierzęta,
> Tam nawet wilk o miocie wilczycy pamięta.
> Uciekajmy do lasu, tam lepsze są mrowiska,
> Mrówka mrówki nie zjada, mrówka mrówce jest bliska.
> Uciekajmy do lasu, posłuchajmy kukułek,
> niechaj nam wróżą…[944]

Są także w podręczniku przykłady literackich utworów dokumentujących radość tworzenia i eksponujących „uśmiech do czytelnika". Jeden z wierszy, zamieszczonych w pierwszej części wypisów, „z przymrużeniem oka", zadaje pytanie o celowość i sens nauki w szkole:

> Pytają nieraz uczniowie młodzi:
> Po co właściwie do szkoły chodzić?
> Lekcje, zadania — na co to komu?
> Lepiej w palanta pograć przy domu.
> Lew, choć ni dzionka w szkole nie spędził,
> Jest królem zwierząt. Jakoś tam będzie.
> Zupełnie słusznie. Po co się trudzić
> ma ten, którego nauka nudzi?

[943] *Ibidem*, s. 371.
[944] *Ibidem*, s. 373, 398.

Niech nadaremnie nie traci czasu,
tylko od razu biegnie do lasu.
Bez trosk żyć będzie syty ukłonów,
lwa tylko musi przepędzić z tronu[945].

Inny, autorstwa Juliana Tuwima, z charakterystycznym dla niego komizmem językowym, humorem i ironią, w rytmie porannych ćwiczeń, podejmuje kwestie edukacji prozdrowotnej dla maluchów:

Raz!
Pierwsza rzecz — to wstawać rano!
Dwa!
Kto o krzepkie zdrowie dba,
Ten się długo myje co dzień
Mydłem, szczotką, w zimnej wodzie,
Pluska, pryska, parska, rży!
Trzy!
Trzyj ręcznikiem suchym ciało,
Żeby aż poczerwieniało.
Spraw mu, bracie, mocne wciery,
Aż we krwi poczujesz skry!
Raz–dwa–trzy!
Cztery!
Gdy chcesz czerstwej nabrać cery,
Żywym, bystrym być jak rtęć,
Wiedz, że sprawią to spacery!
A codziennie rano:
Pięć!
Musisz się gimnastykować! Ciało w ruch rytmiczny wprowadź,
Ćwicz je prężnie i miarowo,
Bo to pięknie, bo to zdrowo.
A dopiero potem:
Sześć!
Jeść[946].

Śmiech i radość życia, optymizm i pogodę ducha widać także w utworach o tematyce przyrodniczej, na przykład J. Kulmowej *Zieleń w mieście*, T. Kubiaka *Gramy w zielone* i *Wiosenne drzewa*, J. Pollakówny *Prace wiosenne*; w podręczniku są także wiersze, których problematyka odsyła do zagadnień człowieka w Kosmosie (we Wszechświecie), jak T. Kubiaka *Człowiek zwycięża*, czy teksty „o codzienności" — M. Terlikowskiej *Wędrujący katar*. Do tego kręgu zaliczyć także wypada reprezentujący absurd i poezję nonsensu wiersz L.J. Kerna *Fakir*, rytmiczną opowieść o człowieku, który karmił się śrubkami i drutem kolczastym, piekł torty z pinezkami, uwielbiał leżeć na kaktusach w Meksyku i na materacu wypełnionym szpilkami, nie poddał się niestety… ukłuciu zastrzyka:

945 J. Jesionowski, *Po co się uczyć?*, [w:] *Pegazem przez szkolny…*, s. 17.
946 *Ibidem*, s. 17–18.

Był sobie fakir słynny
Słynny na cały świat
Na ostrych rzeczach siadał,
I ostre rzeczy jadł.
Gdy mięso mu dawano,
Jarzyny albo drób.
On zaraz dosypywał
Dla smaku trochę śrub.
[…]
Aż kiedyś zachorował
Pół nocy nie mógł spać —
I przyszedł doktor z miasta,
I zastrzyk kazał dać.
Fakira strach obleciał
„Nie dam się — krzyknął — kłuć!"
Wyskoczył szybko z łóżka
I uciekł aż pod Łódź[947].

* * *

Podręcznik *Pegazem przez szkolny rok*, w którym literatura wykreowała obraz „ojczyzny dla każdego", był już znakiem nowych czasów. Świadczył o nowym spojrzeniu na otaczającą młodzież rzeczywistość i mógł być wyrazem sprzeciwu wobec panującego systemu, ponieważ prowokował do myślenia i dyskusji. Jak zauważa Morawska, pisząc o roli literatury w edukacji patriotycznej młodzieży w czasach PRL (1945–1989):

> Socjalistyczna koncepcja edukacji patriotycznej zakończyła się w przeważającej mierze fiaskiem pedagogicznym. Nie powiodły się próby przejęcia i zawładnięcia „świata rzeczywistego" oraz wprowadzenia „nowego ładu aksjonormatywno-kulturowego". Nie udało się dzieło stworzenia „nowego ulepszonego człowieka", „nowego patrioty", „nowej mentalności". Powołana do tych zadań literatura zarówno wysokoartystyczna, jak też pozbawiona walorów literackości, nie przyczyniła się do urzeczywistnienia na masową skalę programowych zmian w osobowości uczniów[948].

Z udokumentowanych wspomnień, pamiętników, wywiadów na temat szkoły w PRL wysunąć można wniosek, że w batalii o wolność humanistycznego kształcenia istotną rolę odegrały także pozasystemowe strategie dydaktyczno-wychowawcze, między innymi: wpływ rodziny (wychowanie domowe), zaangażowanie Kościoła w walkę z laicyzacją szkolnego systemu, liczne publikacje w prasie będące owocem dyskusji metodyków i literaturoznawców, ale przede wszystkim osobowość wielu znakomitych polonistów — samych nauczycieli[949].

---

947 *Pegazem przez szkolny…*, s. 113–114.

948 I. Morawska, *Rola literatury…*, s. 193.

949 Zob. H. Świda-Ziemba, *Notatki z życia systemu*, „Karta" 1991, nr 3; S. Bortnowski, *Nauczycielskie losy*, „Życie Literackie" 1979, nr 41; B. Kryda, *Lekcja polskiego. Podsumowanie ankiety*, „Tygodnik Powszechny" 1984, nr 41; E. Podgórska, A. Olszewska, T. Jałmużna, *Nauczyciele życia*, Warsza-

3. Nowa tożsamość?

A. Kształcenie kulturowej kompetencji

Sytuacja szkolnej recepcji literatury dziecięcej zmieniła się od 1999 roku (początek szkolnej reformy) diametralnie i nowe podręczniki do języka polskiego dla szkół podstawowych i gimnazjalnych uwzględniają już bogaty zestaw tekstów literackich i tekstów kultury odwołujących się mniej do spraw narodowych, a bardziej do wartości uniwersalnych[950]. Nadrzędną zasadą edukacji polonistycznej w szkole po reformie stała się umiejętność czytania i interpretacji tekstów literatury i kultury oraz odwołania do szeroko pojętego kontekstu wartości aksjologicznych i tradycji kultury zarówno polskiej, jak i europejskiej[951]. Ów europejski, aksjologiczny kontekst wpływa niewątpliwie na budowanie pojęcia „nowa tożsamość". Potwierdzają to tezy sformułowane przez Antoninę Kłoskowską[952] na temat kultury symbolicznej i wyznaczonego przez nią kanonu tekstów kultury, które stają się kategorią różnicującą kultury narodowe i określającą zbiorową tożsamość narodu.

Literaturoznawcze i dydaktyczne wskazania podstawy programowej obejmują między innymi:

> wprowadzenie [uczniów] w świat kultury zwłaszcza przez […] rozbudzanie motywacji czytania i rozwijania umiejętności odbioru dzieł literackich i innych tekstów kultury, także audiowizualnych, a przez nie przybliżenie rozumienia człowieka i świata; wprowadzenie w tradycję kultury narodowej i europejskiej[953].

Konsekwencją tego kanonu jest obserwowana dowolność lektur w obrębie poszczególnych programów, aczkolwiek można doszukać się tekstów wspólnych, kanonicznych, tworzących „podstawowy kod kształtujący sposób trwania pamięci zbiorowej i pole wspólnych doświadczeń kulturalnych"[954], a zatem niezbędnych

---

wa 1980; M. Dąbrowska, *Dzienniki powojenne. 1945–1965*, t. 1–2, wstęp T. Drewnowski, Warszawa 1996, za: I. Morawska, *Rola literatury…*, s. 187–208.

[950] Zob. *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004. Autorzy studiów uwzględniają najnowsze trendy i tendencje w nauczaniu wiedzy o kulturze w szkole. Zob. także M. Latoch-Zielińska, *Wiedza o kulturze — nowy przedmiot kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.

[951] Zob. na ten temat E. Reigrotski, N. Anderson, *National stereotypes and foreign contacts*, „Public Opinion Quarterly" 1959, nr 23; Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974; *Stereotypy i narody*, red. T. Walas, Kraków 1995; Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Warszawa 1997; *Borderlands. What does it mean for Poland and Finland?*, red. D. Michułka, M. Leinonen, Tampere 2004.

[952] A. Kłoskowska, *Kultura narodowa i narodowa identyfikacja*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990.

[953] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie podstawy programowej, kształcenie blokowe*, Biblioteczka reformy, Warszawa 1999.

[954] Wypowiedź M. Inglota i T. Patrzałka, *Materiały ze Zjazdu Polonistów (22 maja 1995 r.)*, „Polonistyka" 1996, nr 3.

do uczestniczenia w kulturze. W porównaniu z edukacją polonistyczną drugiej połowy XIX wieku oraz na przykład czasów powojennych, kiedy w kanonach dominowały utwory przynależne do polskiej tradycji literackiej i rodzimej kultury, a pojęcie narodowej tożsamości związane było z definicją patriotyzmu i ojczyzny — kraju rodzinnego, podręczniki ostatnich kilku lat wskazują już na wspólne — europejskie lub światowe — dziedzictwo[955]. Oprócz zatem narodowych wartości pojawiają się także prawdy i wartości uniwersalne obecne w arcydziełach literatury światowej i tekstach kultury takich, jak: *Iliada* Homera, *Don Kichot* Miguela Cervantesa, *Pieśń o Rolandzie*, *Dzieje Tristana i Izoldy*, *Romeo i Julia* Williama Shakespeare'a i wiele innych[956].

W dyskusję nad nowym modelem kulturowego kształcenia wpisuje się rozprawa Zofii Agnieszki Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*[957]. Kłakówna, wskazując na podmiotowość, integrację, elementy dominacji obrazu nad słowem, ambiwalencję szkolnego przymusu, odrzuca tym samym we współczesnej edukacji polonistycznej wizję paradygmatu kultury oświeceniowej oraz „pozytywistycznych tęsknot do wiedzy pewnej", krytykuje także kartezjańską metodę opartą na przekonaniu, że „jedyną wartą zdobywania wiedzą jest ta, którą można wyrazić w ścisłych, wiecznych i niezależnych od kontekstu regułach, odpowiadającym ogólnym prawidłowościom" (K. Devlin)[958]. Podstawą procesu edukacyjnego i kształcenia kulturowych kompetencji staje się — jak wynika z oglądu lektury — edukacja humanistyczna w ujęciu antropologicznym oraz m o t y w a c j a (motywowanie pożądanych reakcji ucznia i wiązanie działań szkolnych z jego przeżyciami egzystencjalnymi). Oczywiście nie znaczy to, że w szkolnym procesie kształcenia polonistycznego będziemy rezygnować z kultury wysokiej i tradycji — wręcz przeciwnie — to właśnie z owego punktu widzenia będzie się dokonywał proces kształcenia językowego i literackiego, który teraz przybiera formę „p r o g r a m u t r a n s m i s j i k u l t u r o w e j" [wyr. — D.M.] i odwołuje się między innymi do: antropocentryzmu w edukacji (A. Dyduchowa, J. Polakowski, Z. Uryga), teorii „ochrony arcydzieł w szkole" (J. Sławiński), wychowania przez

[955] D. Michułka, B. Olszewska, *Polishness or Europeness? Adaptations of the classics in Polish textbooks after 1999*, [w:] *Interlitteraria*, red. J. Talvet, Tartu 2005.

[956] Są oczywiście i akcenty narodowe, fragmenty *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza lub *Krzyżacy* H. Sienkiewicza. Bardzo patriotyczny charakter ma lekcja na temat Święta Niepodległości (11 listopada). W podręczniku z wielkim rozmachem graficznym, na tle reprodukcji historycznych obrazów o charakterze batalistycznym, polskich flag i manifestacji „Solidarności", utrzymanej w konwencji biało-czerwonej zamieszczono tekst słynnej piosenki Jana Pietrzaka *Żeby Polska była Polską*, a kilka stron dalej przedrukowano fragment *Potopu* Henryka Sienkiewicza wraz z batalistycznymi fotosami z filmu Jerzego Hoffmana — tu znów przeważają kolory biało-czerwone. H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat*, kl. VI, Warszawa 2000, s. 101, 120–121.

[957] Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 286.

[958] B. Chrząstowska, *Między przymusem a wolnością*, „Polonistyka" 2004, nr 3. Zob. K. Devlin, *Żegnaj, Kartezjuszu*, przeł. B. Stanosz, Warszawa 1999.

sztukę i współczesną filozofię (por. teorię H.-G. Gadamera), czy do zjawisk kultury (np. natłoku informacyjnego, kultury masowej, Internetu)[959].

Istotną rolę we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej będzie odgrywać także — traktowana obecnie inaczej — kwestia kulturowej tożsamości.

B. Pojęcie „tożsamość"

Inspiracją do podjęcia problemu tożsamości stał się artykuł P. Saukkonena *On the concept of national identity*[960], wcześniej przedstawiony jako referat podczas kongresu w Tampere, w Finlandii, w roku 1996. Autor analizował tam między innymi pojęcie tożsamości narodowej na tle politycznych i gospodarczych przemian, jakie zaszły w Europie (także w Finlandii) od XIX wieku do dzisiaj.

W kraju, który był w niewoli (najpierw szwedzkiej, potem od 1809 roku rosyjskiej) tak długo jak Polska (a więc do 1918), reformy lat 90. w ekonomii i edukacji pokazały, iż pojęcie tożsamości związane z dziewiętnastowieczną walką o niepodległość i język, patriotyczną integracją tego małego narodu, a przede wszystkim wytężoną pracą lat powojennych — zmieniło się diametralnie i że można dokonać w krótkim czasie tak rewolucyjnych przemian, aby kraj biedny stał się krajem dobrobytu. Patriotyczna tożsamość narodu na przełomie XIX i XX wieku funkcjonuje w świadomości społeczeństwa fińskiego obecnie inaczej. Nowa tożsamość fińska to w dużej mierze identyfikacja z Europą — nowoczesna globalizacja, aktywne członkostwo w Unii Europejskiej, wytężona i uczciwa praca, edukacja językowa, nowe technologie i powszechna komputeryzacja kraju. A przede wszystkim akceptacja wielokulturowości i tolerancja dla innych.

Identyfikacja z Europą, edukacja społeczna, nowe technologie i informatyka, wielokulturowość i tolerancja jako tematy książek dla dzieci pojawiają się także w Danii. Uwzględniają je współcześni duńscy pisarze i ilustratorzy książek dla dzieci, na przykład Egon Mathiesen, twórca popularnej publikacji *Frederic and His Car* (Copenhagen 1944), i Flemming Bergsøe oraz Børge Bjørnbøl — autorzy

[959] Przyjmijmy za głosem Kłakówny, że w polskiej szkole po reformie: a) istnieje postmodernistyczny chaos, więc szkoła powinna mieć funkcję „ładotwórczą"; b) punktem wyjścia we współczesnej szkole staje się kultura masowa i potrzeby nastolatka, który jest prowadzony przez nauczyciela w rejony kultury wysokiej; c) model edukacji oparty jest na „podmiotowości", obejmuje jednak swego rodzaju „wyraziście sformułowane wymagania"; d) dąży do ideału wolności, ale rozsądnie uznaje przymus szkolny, wyznaczając mu granice; e) akceptuje słowo i literaturę jednak wybiera kulturę i jej znaki: obraz, audiowizualność, film i teatr.

[960] P. Saukkonen, *On the concept of national identity.* Referat na kongresie *Crossroads in Cultural Studies*, Tampere, Finlandia, 1–5 lipca 1996. Zob. także A. Walicki, *Trzy patriotyzmy: trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, „Res Publica" 1991; J. Winnicka-Gburek, *Krytycyzm i tradycja. Uwagi o roli krytyki artystycznej w kształtowaniu tożsamości narodowej*, [w:] *Wielokulturowość–międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków 2005; K. Chałas *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym*, t. 1. *Godność. Wolność. Odpowiedzialność. Tolerancja*, t. 2. *Naród. Ojczyzna. Patriotyzm. Państwo. Pokój*, Kielce 2006.

The Children on the Globe (1950). Mathiesen podkreślał w swych wypowiedziach rolę wychowania humanistycznego, postawy tolerancji i zrozumienia dla „inności" — co stało się podstawą do wyrażenia myśli o równości różnych ras i kultur oraz kwestii, że wszystkie dzieci są równe[961]. Idee Mathiesena, jak twierdzi Nina Christiansen, autorka artykułu o tolerancji we współczesnej duńskiej literaturze dziecięcej, odsyłają do często cytowanej wypowiedzi polityka partii socjaldemokratycznej Juliusa Bonholta, który został później ministrem edukacji i kultury Danii: „Szkoła musi rozwijać indywidualne zdolności i talenty dzieci i koncentrować się na ukształtowaniu niezależnego obywatela, funkcjonującego w systemie odpowiedzialnej demokracji"[962]. Książki Mathiesena, Bergsøe i Bjørnbøl znakomicie realizują dążenia do uwypuklenia międzynarodowych trendów w literaturze dziecięcej, zachęcają do poznawania innych krajów i kultur. Owe sugestie i wytyczne o szacunku dla wielokulturowości wspomagają kreowanie w szkole obrazu „nowej tożsamości", opartej zarówno na narodowej jak i powszechnej historii oraz uczą otwartości na świat[963].

Pojęcie tożsamości narodowej jest bogate i pojemne. Zbigniew Bokszański w znakomitej książce *Tożsamości zbiorowe*[964] wyróżnia tożsamość etniczną, narodową, zestawia tożsamość narodową z ponowoczesnością, dynamikę cywilizacji Zachodu z tożsamością jednostki. Pojęcie tożsamości zbiorowej wiąże autor między innymi z definicją A. Kłoskowskiej:

> Zgodnie ze swoim teoretycznym źródłem pojęcie tożsamości określa refleksyjny stosunek podmiotu wobec samego siebie. Tożsamość narodowa zbiorowości narodowej to jej zbiorowa samowiedza, jej samookreślenie, tworzenie obrazu własnego i cała zawartość, treść samowiedzy, a nie z zewnątrz konstruowany obraz charakteru narodu[965].

To także różnorodne postaci kolektywnych autopercepcji i znaki przekonań, postaw i systemów wartości ogółu członków zbiorowości narodowej, uwarunkowanych społecznymi, politycznymi i gospodarczymi okolicznościami[966]. Jednym z ważniejszych czynników kształtujących pojęcie tożsamości będzie opozycja kontynuacja–odmienność[967]. Aspekt kontynuacji (wymiar *sameness*), zauważa Bokszański, to „eksponowanie trwałości, przeszłości koncentracji na pozostawaniu w obrębie granic zbiorowości" i formułowanie kanonu treści; to podkreślanie „eksploracji społeczności »od wewnątrz« i dążenie do uwidocznienia jej cech konsty-

[961] Cyt. za: N. Christiansen, *An attempt to create and international identity. The picture book in a literary, didactic and historical perspectives. A comparative reading of Egon Mathiesen: "Federic and his Car" and Flemming Bergsøe "The Children on the Globe"*, [w:] *Text, Culture and National Identity in Children's Literature, International Seminar on Children's Literature: Pure and Applied, University College Worcester, England, June 14th–19th*, red. J. Webb, Helsinki 2000, s. 112, 114.

[962] *Ibidem*, s. 115.

[963] *Ibidem*, s. 114.

[964] Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006.

[965] *Ibidem*, s. 108. Zob. A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 99.

[966] Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe…*, s. 108.

[967] *Ibidem*, s. 110–111.

tutywnych". Aspekt odrębności natomiast (wymiar *distinctiveness*) to wyróżnianie i wyodrębnianie porównań z tym, „co na zewnątrz" zbiorowości — „traktuje tożsamość jako rezultat kreślenia rozgraniczeń między »nami« a innym". Z pojęciem tożsamości wiąże się niewątpliwie definicja narodu[968].

Jeden z modeli tożsamości zbiorowej eksponuje, jak zauważa Bronisław Malinowski: „zakorzenienie w odległej przeszłości kulturowej odrębności zbiorowości narodowej"[969] ideałów, tradycji i języka, rodziny, przyjaźni, stosunków społecznych, rozrywki, instytucji i szkół, wolności, sprawiedliwości, honoru i wartości. Antonina Kłoskowska, natomiast, wyjaśniając ów model, podkreśla aspekty kultury symbolicznej (dzieła sztuki, ich walory estetyczne, treściowe czy ideologiczne), które w narodach rozwiniętych stanowią reprezentatywny dla nich kanon:

> Kultura symboliczna pozostaje […] sferą najistotniej różnicującą kultury narodowe i określającą ich swoisty charakter […] Kanon kultury symbolicznej można określić jako wyraz tożsamości zbiorowej narodu; jest on stosunkowo najbardziej trwałą częścią kultury; powstaje w procesie historycznym, czerpiąc z różnych źródeł społeczeństwa i odbijając cechy jego swoistej kultury[970].

Wydaje się, iż ów kanon tworzą także teksty kultury przedrukowane w szkolnych podręcznikach.

Istotną kwestią, wartą podjęcia z perspektywy szkolnej edukacji polonistycznej, będzie rozpatrywane socjologicznie zagadnienie wędrówek współczesnego człowieka. Omówił je w swej rozprawie Zygmunt Bauman. Autor analizuje w kontekście ponowoczesnej tożsamości metaforę pielgrzyma, turysty i włóczęgi[971].

---

968 *Ibidem*, s. 110–130. Inny podział tożsamości zbiorowych wskazuje na cztery modele: 1) Model obiektywistyczny. Opisuje on tożsamość z pozycji obserwatora z zewnątrz, a bierze pod uwagę „twarde fakty" polityczno-gospodarcze (A. Smith, *National Identity*, London 1991, s. 14). Smith dodaje tu, że zachodni model uwypuklał znaczenia narodowego terytorium, systemu praw i instytucji, równości prawa obywateli, znaczenie kultury politycznej — model wschodni — natomiast wyróżniał pochodzenie etniczne, kulturę i folklor. 2) Model tożsamości zwany odkrywanym. Wiąże się to między innymi z kanonem kultury symbolicznej. Kłoskowska, analizując pojęcie kanonu kultury symbolicznej, używa — zapożyczając terminy częściowo od strukturalistów („oś paradygmatyczna" i „oś syntagmatyczna") pojęcia „syntagma kultury narodowej" i wyjaśnia ją jako swoistą „wypowiedź" (której reguły wyznacza syntaktyka), łączącą elementy różnych systemów: sztuki, obyczaju, religii, literatury, refleksji historycznej, polityki (A. Kłoskowska, *Kultura narodowa…*, s. 5). 3) Model tożsamości narodowej konstruowanej. Mówi on o tożsamości zmieniającej się w procesie historycznym, a opracowywany jest często przez intelektualistów i polityków. Cechą wyróżniającą tożsamość w tym modelu jest nacjonalizm (E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1991, s. 64). 4) Model opinii publicznej. Zob. także A. Kłoskowska, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo" 1992, nr 1.

969 B. Malinowski, *Wolność i cywilizacja*, przeł. J. Mucha, J. Obrębski, Warszawa 2001.

970 A. Kłoskowska, *Kultura narodowa…*, s. 15.

971 Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 1993, nr 2; *idem*, *Wieloznaczność nowoczesna — nowoczesność wieloznaczna*, przeł. R. Lis, Warszawa 1995; *idem*, *Wolność*, przeł. J. Tokarska-Bakir, Kraków 1995; *idem*, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995; *idem*, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa 1996; *idem*, *Identity: Then, now, what for?*, [w:] *Identity in Transformation. Postmodernity, Postcommunism, and Globalization*,

Współczesny świat „globtroterów" (młodych Polaków emigrantów) wyznaczają metafory: pielgrzyma — jednostki, która wędrowała do jednego miejsca. To znak przeszłości, pisze badacz, wyznacznikiem jego tożsamości był zawód i konkretna praca. Z czasem pielgrzym zamienił się w turystę — osobnika, który podróżuje dobrowolnie w różne miejsca: zmienia adresy zamieszkania, zmienia pracę, jest mobilny, kreatywny i aktywny. Obok turysty istnieje we współczesnym świecie świadomości społecznej także model wędrującego włóczęgi, który nigdzie nie może „zagrzać miejsca", nie wybiera miejsca przeznaczonego na własny dom dobrowolnie — jest zmuszony zatrzymać się tam, gdzie jest praca, gdzie są dogodne warunki do pozostania na dłużej. Status akceptacji modelu pielgrzyma, turysty i włóczęgi zależy od nas samych — od wykształcenia i wielu cech naszej osobowości i charakteru, zawodu, jaki reprezentujemy, otwartości na propozycje, elastyczności myśli, umiejętność komunikowania się z ludźmi, edukacji językowej i tolerancji kulturowej. Wymienione elementy stają się jednocześnie wyznacznikami nowoczesnej edukacji humanistycznej, której namiastkę daje dziecku literatura przedrukowywana w szkolnych podręcznikach. Owe czynniki pozwalają na dobrowolne wypełnianie życiowej drogi i wolny wybór, choć w dużej mierze zależy on wciąż od politycznej, ekonomicznej i kulturowej sytuacji kraju, z którego pochodzimy[972].

red. M. Kempny, A. Jawłowska, Westport 2002; *idem*, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000; *idem*, *Globalizacja*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000. Inną znaczącą pozycją dotyczącą tej kwestii stają się pojęcia globalizacji, nowoczesności i socjologii tożsamości interpretowane w publikacjach A. Giddensa: *The Consequences of Modernity*, Stanford 1994; *idem*, *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001. Zob. Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe…*

[972] Pojęcie tożsamości narodowej wprowadza także w teorie transformacji współczesnych narodów i występujących w granicach państw — narodów zróżnicowanych etnicznie (zob. analizy porównawcze kultur narodowych). Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe…*, s. 101. Na psychologiczne aspekty tożsamości natomiast i funkcjonowanie jednostki w grupie (społeczeństwie) i w kulturze zwraca uwagę Robert Szwed w książce *Tożsamość a obcość kulturowa*, Lublin 2003. Craig Calhoun, pisząc o tożsamości, uwzględnia kryterium poprawności politycznej, z perspektywy amerykańskiej kłopotliwe, ale wyraźnie różne znaczenia mają określenia: *negro*, *colored*, *black*, *Afro-American*, *African American*, a z perspektywy polskiej pełne emocji są wciąż rozważania na temat źle ocenianej homofobii (homoseksualizmu) czy „obowiązkowego" heteroseksualizmu, co w innych krajach Europy (Finlandia i Szwecja) nie stanowi już tematu do dyskusji. Powszechna tolerancja inności — też w kontekście tożsamości seksualnej — jest tam oczywista. Calhoun podkreśla także znaczenie wpływu na kształt tożsamości sfer prywatnych i publicznych, przywołuje kontekst różnic (ja i inni) oraz nawiązując do pracy Charlesa Taylora, pisze o potrzebie „miękkiego relatywizmu". Zob. także Ch. Taylor, *Sources of the Self*, Cambridge 1989; C. Calhoun, *Social theory and the politics of identity*, [w:] *Social Theory and the Politics of Identity*, red. C. Calhoun, Oxford 1998, s. 9, 21. Jeden z podrozdziałów pracy Calhouna dotyczy problemu „rozpoznania" — rozpoznania siebie przez siebie i przez innych (*self-recognition* i *recognition by others*). Autor uważa, iż jest to kwintesencja procesu rozumowania dotyczącego tożsamości — analizowanego tu z perspektywy politycznej poprawności (s. 23–24). Zob. Ch. Taylor, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton 1992; *idem*, *The Ethics of Authencity*, Cambridge 1992, cyt. za: C. Calhoun, *Social theory…*, s. 27. Tim Edensor zaś twierdzi, iż do współczesnych symboli kulturowych kształtujących tożsamość narodu należą także elementy kultury popularnej: kultura materialna przedmiotów i towarów, np. samochody, kosmetyki, ubrania, alkohole — produkty kojarzone z konkretnym narodem: Nokia to Finlandia, Volkswa-

Istotne znaczenie dla badań nad socjologicznymi aspektami dzieciństwa oraz budowania tożsamości dziecięcej ma także artykuł Doris Bühler-Niederberger i Beatrice Hungerland *Children's social value.* I jak wynika z badań, nie tożsamość narodowa decyduje o skali i sile wartości dziecka, ale takie wyznaczniki, jak: rodzina, codzienne potrzeby (szkoła, zabawa), bezpieczeństwo i przyjaźń[973].

W rozważaniach o szkolnej edukacji kulturowej niewątpliwie cenne staną się uwagi badaczy literatury dziecięcej zamieszczone w międzynarodowej publikacji *Text, Culture and National Identity in Children's Literature*, zawierającej między innymi takie aspekty, jak: droga do niepodległości, historia i narodowa tożsamość w irlandzkiej literaturze dziecięcej, rola krajobrazów w angielskiej i islandzkiej literaturze dziecięcej, „miejsce dla siebie" — korzyści i dylematy w fińsko-szwedzkiej literaturze dziecięcej, oraz — o czym już wspomniano — bardzo interesujące kwestie kulturowe pojawiające się we współczesnej duńskiej literaturze dziecięcej: budowanie tożsamości międzynarodowej, przekraczanie granic kulturowych i obraz dzieci, które stają się członkami demokratycznych państw powojennej Europy, gdzie tematem staje się tolerancja i wielokulturowe zrozumienie[974].

C. Polskość czy europejskość?

W kontekście rozważań na temat narodowej tożsamości Polaków wspomnijmy o kilku literackich i edukacyjnych faktach z przeszłości. Dobrym przykładem będzie tu literatura polska czasów romantyzmu w edukacji polonistycznej. Romantyzm przynosi wiele skojarzeń z „tożsamością patriotyczną" określaną przy pomocy kodów i metafor o charakterze krajobrazowym kojarzonym z naturą i geografią (polityczną i mentalną) oraz historią Polski. Miejsce i przestrzeń narodowa to geografia kultury, geografia polityczna (terytorium kraju, regiony, góry, jeziora), wiejskie krajobrazy narodowe, nasza narodowa przeszłość uobecniona w szkolnych podręcznikach poprzez narodowych bohaterów lub miejsca historycznych bitew, miejsce szlachty i sarmatyzmu w dziejach kultury polskiej, temat kresów, rodzi-

gen — Niemcy, Honda — Japonia, Clinic i Gap — Ameryka, whisky — Szkocja, czy produkty medialne — filmy i komiksy (tu znaczącym przykładem będą dzieła filmowe Walta Disneya adaptujące dla młodego czytelnika literaturę piękną). Zob. T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Kraków 2002.

973 Dodatkowo jeszcze — jak podkreślają badaczki — dziecko (dzieci) są ważnymi konsumentami rynku, więc w perspektywie socjologicznej — potrzeby rynku także powinny zostać uwzględnione. Zob. D. Bühler-Niederberger, B. Hungerland, *Children's social value*, [w:] *Childhood and Children's Culture*, red. F. Mouritsen, J. Qvortrup, Odense 2002.

974 A dzieci są wszędzie takie same: „They can be black or white, yellow or brown". Zob. N. Christiansen, *An attempt to create…*, s. 111. Autorka analizuje dwie książki — Egona Mathiesena *Federic and his Car* i *Children on the Globe* Flemminga Bergsøe — i stwierdza: „the message of *Children on the Globe* is that even though children live in different places, under very different condition, they have some things in common: they have to learn to read and write; they have the same basic needs and the same fundamental feelings", s. 112.

ma przyroda, katolicyzm Polaków, symbole historyczne (cmentarze, groby, ruiny zamków), a także konkretne miejsca (polskie miasta: Kraków, Warszawa) oraz szlachecka przestrzeń domowa. Wszystkie te kulturowe wyznaczniki tożsamości narodowej obecne były w literaturze zamieszczonej w szkolnych podręcznikach XIX wieku[975].

W edukacji humanistycznej na poziomie kształcenia polonistycznego w szkole ciągle obecną i intensywnie poruszaną kwestią jest aktualnie polemika z tradycją romantyczną — z koncepcją „idei narodu" (tu na plan pierwszy wysuwa się opozycja: „wierność imponderabiliom, czyli dziedzictwo romantyzmu", jak napisał Andrzej Walicki, zbiorowa indywidualność narodu — „naród kulturowy" a „naród polityczny", którego wyznacznikami są wspólna historia państwowa i porządek prawny)[976], szczególnie z jej odłamem preferującym narodową martyrologię, poświęcenie i ofiarę w walce o niepodległość oraz z mesjanizmem. Dyskusja o słabnącej roli romantyzmu we współczesnej edukacji humanistycznej zmierza, jak się zdaje, w stronę interesu narodowego i realizmu politycznego opartego na szacunku dla edukacji i pracy. Są to zagadnienia z jednej strony rozpatrywane z perspektywy geopolitycznej (mówi się już nie tylko o ksenofobicznej „Polsce w opozycji do »innych«, o »koncepcji 'woli narodowej' jako dziedzictwie demokracji szlacheckiej«"[977] i jako części „niesamowitej słowiańszczyzny" z historyczną już niechęcią do Rosjan[978], ale też zwraca się uwagę na problem obecności Polski w Europie — Polski jako partnera Wschodu i Zachodu), z drugiej natomiast strony realizujące postulaty zrozumienia i Polski „nieksenofobicznej", Polski bez uprzedzeń i stereotypów, tolerancyjnej wobec „innych".

W blokach tematyczno-problemowych odwołujących się do bogatych pojęć kulturowych — zagadnienia poszczególnych części sugerują już tytuły: *Świat uczuć*, *Świat wartości*, *Świat kultury* to podrozdziały w podręczniku Marii Nagajowej *Słowa i świat*[979], natomiast *Początki świata. Początki słowa*, *W głąb myśli i uczuć* to części podręcznika do pierwszej klasy gimnazjalnej Witolda Bobińskiego *Świat w słowach i obrazach*[980].

W wypisach szkolnych dla klasy piątej *Dziwię się światu* znajdują się teksty dotyczące historii Polski, utwory o wielkich Polakach, pejzażach i naturze, odwołania do problematyki szkoły, mitów, baśni i legend, a także wiele fragmentów dzieł literackich reprezentujących różne zagadnienia kulturowe: opowiadanie Osca-

975 Zob. W. Dynak, *Kanon symboliki*…; D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny…*

976 Por. A. Walicki, *Trzy patriotyzmy*, [w:] *idem*, *Naród. Nacjonalizm. Patriotyzm*, wstęp A. Mencwel, Kraków 2009, s. 368–381.

977 *Ibidem*, s. 345–368.

978 M. Janion, *Między Niemcami a Rosją (kompleksy i traumy)*, [w:] *eadem*, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006.

979 M. Nagajowa, *Słowa i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Warszawa 1997.

980 W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach*, kl. I, Warszawa 2002.

ra Wilde'a *Szczęśliwy książę*, wątek wydobyty z *Opowieści z Narnii — „Ten biedny smok, który był Eustachym"* Clive'a Staplesa Lewisa, fragment *Pierwsze polowanie Odarpiego* i pięciowersowa *Pieśń Eskimosów wyruszających na polowanie* z opowieści *Odarpi, syn Egigwy* Aliny i Czesława Centkiewiczów, wyimek *Bracia Mowgliego* z powieści Rudyarda Kiplinga *Księga dżungli*. Program podręcznika świadczy o otwartości na sprawy europejskie i zainteresowanie problematyką kulturową różnych regionów świata[981].

Bogaty w teksty kulturowe kształtujące pojęcie tożsamości jest podręcznik do gimnazjum *Rozwinąć skrzydła*[982]. Zauważamy tu między innymi fragment *Cudownej podróży* Selmy Lagerlöf, a w nim cztery ważne zagadnienia: przenośny sens przeciwstawienia domowych i dzikich gęsi, uczuć, jakich doznaje młody gąsior, spostrzeżeń i odczuć Nilsa, symboliki zlotu zwierząt i tańca żurawi. Trzecie zadanie zamieszczone pod tekstem zwraca uwagę na interpretację całego utworu: „co poznaje i czego się uczy mały bohater, jak zmienia się w trakcie podróży, jakich wyborów musi dokonać, jakimi prawami rządzi się świat ptaków, jakich ludzkich tęsknot, obaw i innych uczuć doznają gęsi (a wraz z nimi — stopniowo — Nils Paluszek)"[983]. W podręczniku uwzględniona zostaje także patriotyczna wymowa utworu Selmy Lagerlöf — dzięki napowietrznej wędrówce chłopca autorka przedstawia Szwecję jako kraj, jego geografię, przyrodę i kulturę.

Perspektywę europejskości, szacunek dla odmienności i tolerancję wobec innych kultur promuje także program do klasy pierwszej gimnazjum (*Kto czyta, nie błądzi*) opracowany przez Alinę Kowalczykową i Krzysztofa Mrowcewicza[984]. Obejmuje on działy, w których zestaw tekstów jest dowodem na uwypuklenie z jednej strony szacunku dla tradycji i przeszłości (*Tradycja, czyli historia żywa*), ale także nawiązuje do zagadnienia budowania pojęcia Europejczyka w rozumieniu Baumana i jego metafory „pielgrzyma", ze szczególnym uwzględnieniem akceptacji „inności": *Ja i inni*, *Marzenia i świat*, *Mój dom, nasza Europa.* Oprócz kilku wątków wyjętych z wielkiej literatury światowej, na przykład fragmentów *Odysei* Homera, Miguela de Cervantesa *Wiatraki Don Kichota*, Johna Ronalda Reuela Tolkiena *Upiór Kurhanu* z *Władcy pierścieni*, warto zauważyć, że w podręczniku w zasadzie dominuje literatura polska[985], wyznaczająca jednak problematykę polskości i europejskości. Teksty polskich pisarzy przywołują problemy i prawdy uniwersalne, natomiast podtytuły kolejnych podrozdziałów wskazują na rolę Polski

[981] A. Lewińska, E. Rogowska, *Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik dla klasy piątej*, Gdańsk 2000.

[982] T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Gimnazjum kl. I* (cz. 1), Warszawa 2000, s. 84–87.

[983] *Ibidem*, s. 87.

[984] A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa 2000.

[985] Zestaw jest bogaty i różnorodny — od poezji Jana Kochanowskiego przez Mickiewicza po Białoszewskiego i Szymborską, Iwaszkiewicza i Tischnera.

i Polaków w Europie: *Mieszkam w Polsce, mieszkam w Europie* (Norman Davies, *Początki Europy*), *Mit Europy* w opowieści Wandy Markowskiej *Europa* czy blok tematyczny zatytułowany *Serce Europy,* a w nim utwory J. Iwaszkiewicza: *Europejczyk w Rzymie* i *Europa*[986].

D. O porozumiewaniu się

W nowych pracach o charakterze edukacyjnym dotyczących pojęcia tożsamości dużo miejsca zajmuje komunikacja i umiejętność porozumiewania się. W obecnych czasach — czasach podróży, przemieszczania się, ciągłego poznawania nowych krajów (kultur) — w zjednoczonej Europie są to umiejętności niezbędne. I dlatego młody odbiorca różnych tekstów kultury uczy się swobodnego wyrażania myśli, dyskutowania, teorii argumentacji, praktycznych (pragmatycznych), wręcz instrumentalnych, rozwiązań językowych używanych w prowadzonych rozmowach. Niemały zestaw tekstów podręcznikowych odwołuje się więc także do komunikacji międzyludzkiej, a zamieszczane tam zagadnienia językowe ćwiczą sprawności dialogowe i negocjacyjne[987].

Wnikliwą analizę dialogu w edukacji polonistycznej znajdziemy u Marcina Wlazły. Autor przyjmuje najpierw perspektywę filozoficzną (między innymi w ujęciu Martina Bubera — relacja osób i Hansa-Georga Gadamera — dialogowe docieranie do prawdy), potem literaturoznawczą (także w ujęciu Michaiła Bachtina — relacja replik), a następnie edukacyjną (eksponującą formę pytań: heurezy, na przykład w ujęciu Sokratesa). Uwypukla w sytuacji dialogowej znaczenia drugiej osoby (TY)[988]. W nauczaniu szkolnym szczególnie przydatne staje się wykorzystanie emocji dialogowej, która wynika ze swoistego zrozumienia, jakim darzą się partnerzy rozmowy („dialog prawdziwy", „milcząca komunikacja") i odkrywanie prawdy (Gadamer). Na użytek szkoły przyjmuje się formę dialogu heurystycznego (pogadanki heurystycznej, która jest w pewnym sensie mutacją metody sokratejskiej) i różnych kategorii pytań stawianych w trakcie lekcji (motywujących, wyjaśniających, określających przedmiot i zakres dyskusji, organizujących tok myślenia indukcyjnego lub dedukcyjnego i pytań kontrolno-oceniających).

---

[986] Zob. także E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem. Wypisy literatury. Język polski dla klasy szóstej*, Kielce 2002. W podręczniku tym, w rozdziale *Europa dla Ciebie*, znajdują się następujące teksty: *Dar* Selmy Lagerlöf, *Samolubny Olbrzym* Oscara Wilde'a, *Mały Gavroche* Wiktora Hugo, *Zorro osaczony* Luigiego Micuno, *Zakład Fileasa Fogga* Juliusza Verne'a, oraz zbiór zdjęć przedstawiających charakterystyczne budowle z kilku krajów europejskich, opatrzony tytułem *Spacerkiem po Europie.* Pod zdjęciami zamieszczono pytania do ucznia. Jedno z nich — zachęcające do podróży i poznania różnych stron Europy brzmi: „To miejsce w Europie chcę odwiedzić — napisz kilka zdań na ten temat lub zabierz głos w dyskusji" (s. 230–267).

[987] M. Wlazło, *Rola dialogu w kształceniu literacko-kulturowym*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze…*, s. 56, 58, 59.

[988] M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktór, Warszawa 1992.

Szkolną sytuację porozumiewania się, dialogowości i wszelkiej sztuki konwersacji dobrze odzwierciedla opinia Barbary Myrdzik:

> Język polski jako przedmiot szkolny, obejmując edukację polonistyczną (w tym kształcenie językowe i literacko-kulturowe), medialną, czytelniczą i informacyjną[989] wykorzystuje dialog w różnych jego odmianach. Nauczycielowi poloniście wyznaczone zostało zadanie wspomagania umiejętności komunikowania się uczniów. […] Otwartość nauczyciela na rozmowę, zachęcanie uczniów do stawiania pytań, umiejętne kształtowanie u nich postawy konstruktywnego krytycyzmu wobec zjawisk kultury dawnej i współczesnej to podstawowe wyznaczniki modelu dialogu polonistycznego[990].

Przyjrzyjmy się stosownym przykładom. Na poziomie klasy piątej w podręczniku *To lubię!* (zeszyt ćwiczeń) Halina Mrazek i Iwona Steczko zapraszają do pantomimy „Porozumiewamy się bez słów", opisują „magiczną rolę grzeczności" i precyzyjne znaczenia komunikacyjne[991]. W kontekście dialogu, na podstawie tekstu Marka Twaina *Złamane serce*, prowadzi ćwiczenia także Hanna Dobrowolska w podręczniku *Jutro pójdę w świat*[992], natomiast „dialogi o grzeczności" przedstawiają uczniowie klasy czwartej, posiłkując się fragmentem książki *Lew, czarownica i stara szafa*" (*Opowieści z Narnii*) Clive'a Staplesa Lewisa, opatrzonego w podręczniku tytułem *Pierwsze spotkanie.* Uprzejmą konwersację prowadzą z sobą główne postaci powieści: mała Łucja i faun Tunnus. Bohaterowie dopiero poznają się; werbalna reakcja fauna na widok człowieka jest następująca: „najmocniej przepraszam, nie chciałbym być natrętny, ale czy nie mylę się, sądząc, że jesteś Córką Ewy?"[993], po czym przedstawia się, a mała Łucja równie uprzejmie kontynuuje rozmowę, odpowiadając: „Bardzo mi miło pana poznać, panie Tunnusie"[994]. Ironicznie i zabawnie natomiast potraktowana została „grzeczność" w wierszu Wiery Badalskiej *Przepraszam smoku*, w którym rycerz próbuje wyjątkowo dwornie i układnie przekonać smoka, aby przestał się źle zachowywać — ryczeć, ziać ogniem, dusić owce: „przepraszam, że przeszkadzam, rzekł — lecz to ważna sprawa… chciałbym z szanownym panem poważnie porozmawiać […]. Zwykle unikam bójek, ale się pan

---

989 Zob. *Podstawa programowa języka polskiego*, „Polonistyka" 1995, nr 5, s. 22.

990 B. Myrdzik, *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999, cyt. za: M. Wlazło, *Rola dialogu…*, s. 59.

991 Na przykład pytanie „czy ma Pan zegarek?" nie zawsze znaczy: „która jest godzina", bo odpowiedź, jaką usłyszymy, może brzmieć: „pewnie, że mam, szwajcarski"; lub: „Marysiu, jak rozwiązać to zadanie?" — „jak najszybciej, braciszku, jak najszybciej", H. Mrazek, I. Steczko *To lubię! Ćwiczenia językowe dla kl. V*, Kraków 2002, s. 56–57. Autorki porządkują wypowiedzi według schematu: pytanie, oznajmianie, stwierdzenie, zdziwienie (proszę, rozkazuję, proponuję, zapraszam, pytam lub: informuję cię, pocieszam cię, przyrzekam ci, grożę ci, błagam cię, obiecuję ci, zapewniam cię, ostrzegam cię). Osobny podrozdział stanowią rady i porady.

992 H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik dla klasy V*, Warszawa 2007, s. 25–32.

993 A. Łuczak, A. Murdzek, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańsk 2001, s. 12.

994 *Ibidem.*

niestety okropnie zachowuje […] mam pana kolnąć mieczem? czy kopią? jak pan woli? Ale uprzedzam z góry, że to okropnie boli"[995].

Bardzo ważną rolę odgrywa krytyczne ustosunkowanie się młodego odbiorcy kultury — ucznia — do przedstawianych na lekcjach tekstów. Tu wachlarz propozycji jest bardzo szeroki: uczniowie mogą nie zgodzić się z tezą prezentowaną przez autora tekstu, polemizując z kolegami i koleżankami w klasie — przywołać stosowne argumenty, udowodnić własne racje, ocenić merytorycznie argumenty partnerów rozmowy, jednym słowem prowadzić sztukę konwersacji. Dobrym przykładem ilustrującym przywołane komentarze jest utrzymany w formie pamiętnika tekst Sharon Creech *Absolutnie zwyczajny chaos*, w którym bohaterka relacjonuje przebieg wydarzeń miłosnych i komentuje zachowania swoich koleżanek i kolegów. Trzecie zadanie znajdujące się pod tekstem brzmi: „przeczytaj te fragmenty pamiętnika, w których Mary pisze o Christy. Oceń, czy wypowiedzi te są bezstronne i sprawiedliwe (obiektywne), czy też napisane pod wpływem osobistych uczuć i emocji, stronnicze (subiektywne)"[996].

E. Wielokulturowość i tolerancja dla inności

Powołując się na bogate ustalenia filozofa Richarda Shustermana dotyczące wielokulturowości jako jednego z najważniejszych pojęć, które współcześnie, w dobie globalizacji, zakorzeniło się w myśleniu o świecie, należałoby zwrócić uwagę na łączące się z nim skomplikowane zagadnienia z dziedziny polityki, etyki, religii i estetyki. W sferze szkolnej edukacji polonistycznej, gdy rozważamy z uczniami wszystkie „za i przeciw" globalizacji i integracji kulturowej, zrozumienie kwestii wielokulturowości i wynikającej z niej tolerancji inności może pomóc rozwiązać dylematy, które niesie wielokulturowość, i odpowiedzieć na pytania: Czy globalizacja naprawdę zagraża narodowej tożsamości? Jak rozmawiać o wielokulturowości w kraju tak homogenicznym (zwartym i jednolitym) jak nasz? Jak rozpatrywać ujęcia Baumana, który twierdzi, że „tolerancja petryfikuje hipokryzję", czy Lévi-Straussa, który zastanawia się, jak pogodzić rozmaitość kultur z przekonaniem o ich nierówności?[997]

[995] *Ibidem*, s. 15–17.

[996] H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik dla klasy VI…*, s. 62–63. Uczniowie zastanawiają się, co znaczy obiektywizm i subiektywizm (na czym polega obiektywna informacja szkolnego reportera i subiektywny, pełen emocji komentarz uczestnika zdarzeń).

[997] Zob. *The Interpretive Turn: Philosophy, Science, Culture,* red. D. Hiley, J. Bohman, R. Shusterman, Cornell 1991; C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna II*, przeł. M. Falski, Warszawa 2001, s. 351 (rozdz. *Rasa a kultura* oraz *Różnorodność kultur*); Z. Bauman, *Kultura jako spółdzielnia spożywców*, [w:] *Perspektywy refleksji kulturoznawczej*, „Studia Kulturoznawcze" 1, 1995; *Tożsamość a odmienność kulturowa*, red. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Warszawa 1992; M. Carrithers, *Dlaczego ludzie mają kultury. Uzasadnienie antropologii i różnorodności społecznej*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1994; M. Jarymowicz, *Studia nad postrzeganiem relacji „ja–inni". Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Wrocław 1988; *Komunikacja międzykulturowa:*

Sfera badań nad pojęciem wielokulturowości odsyła do kwestii tożsamości kulturowej, relatywizmu kulturowego, etnocentryzmu i wielu pytań, które stawiamy uczniom w szkole. Sformułował je na użytek edukacji teoretyk kultury Wojciech Małecki. Oto niektóre:

> Czy możemy naprawdę zrozumieć inne kultury? Czy istnieją kultury jednolite czy też wszystkie są w pewnym stopniu hybrydami? Czy wszystkie kultury są sobie równe? Jeśli tak, to jak rozstrzygać konflikty między nimi? (dotyczące np. karykatur Mahometa, chust muzułmańskich uczennic), jeśli nie, to kto i w jaki sposób określa, która jest lepsza, a która gorsza? Czy tożsamość grupy kulturowej jest ważniejsza od tożsamości indywidualnej? Czy powinno się chronić autonomiczność kultur, czy zachęcać do ich mieszania się? Czy literatura i sztuka są pomostami łączącymi kultury, czy też znakiem ich różnorodności i niewspółmierności? Czy wydanie *Chaty wuja Toma* rzeczywiście pomogło w wyzwalaniu Czarnych? Czy kanon dzieł literackich kultury zachodniej to narzędzie politycznej dominacji nad mniejszościami etnicznymi?[998]

Pytania można by mnożyć. Bardzo pomocna w tym względzie jest, polecana w całości, publikacja *Edukacja wielokulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, zredagowana przez Annę Klimowicz[999], obejmująca między innymi problematykę: poznania siebie, dla zrozumienia innych, poszukiwanie tożsamości narodowej, regionalnej, europejskiej, tolerancji, kształtowania kompetencji kulturowych w tym wielokulturowości i prawa[1000]. Przejdźmy do podręcznikowych przykładów.

Koncepcję kształcenia kulturowego w perspektywie edukacji humanistycznej i pojęcia kultury traktowanej szerzej — jako przestrzeń różnych tekstów proponowanych do lektury — najpełniej wyraża wspomniana już seria podręczników *To lubię!* i *Nowe To lubię!*[1001]. Na wyższym poziomie szkolnego kształcenia, w klasie piątej, autorki proponują blok tematyczny *Było tak… Tak było?*, którego zagadnienia odwołują się do podstawowych pojęć związanych z tożsamością człowieka we Wszechświecie i obejmują zestaw tekstów o charakterze eksplikacyjnym, poznawczym, dotyczącym między innymi mitologicznej i biblijnej genezy świata i człowieka, współczesnej wiedzy na temat Kosmosu, próbują przybliżyć kwestie różnic kulturowych: *Chaos, Gaja i bogowie* Jana Parandowskiego, „*Na początku stworzył Bóg niebo i ziemię*" Anny Kamieńskiej, *Czuję prawo kosmosu* Jadwigi Stańczakowej, *Jak powstają burze śnieżne* Aliny i Czesława Centkiewiczów, *Księ-*

---

zderzenia i spotkania. Antologia tekstów, red. A. Kapciak, L. Karporowicz, A. Tyszka, Warszawa 1990; *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000.

998 Korzystam tu z ustaleń Wojciecha Małeckiego, tłumacza i interpretatora dzieł R. Shustermana (kompis, w posiadaniu autorki).

999 *Edukacja wielokulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004.

1000 Godna polecenia jest książka J. Ambrosiewicz-Jacobs, *Me. Us. Them. Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Kraków 2003.

1001 Z.A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa IV*, Kraków 2011; Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa V*, Kraków 2007; Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, K. Wiatr, *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa VI*, Kraków 2008.

życ — nasz satelita Michała Jędrychowskiego, *Wielki wybuch* — artykuł prasowy, *Jajo wszechświata* — plansza z rysunkiem jaja owiniętego wężem, który symbolizuje czas („jajo początku", wraz z definicją ze *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego)[1002], zabawna historyjka obrazkowa Jeana Effela *Stworzenie świata*[1003] czy obraz Michała Anioła *Stworzenie słońca i księżyca*.

Oryginalna w pomyśle jest podręcznikowa opowieść *Dlaczego Buszmeni mają ciemną skórę* Marii Krüger. Wskazuje ona na istotną kwestię przybliżenia dzieciom elementów innej kultury. W podręcznikowej wersji, zgodnie z możliwościami percepcyjnymi młodego czytelnika, pojawia się bohater dziecięcy. Tekst nawiązuje bowiem do stylu życia i zachowań małej dziewczynki „Mbi, która mieszkała w sercu afrykańskiego lądu […] wśród głębokiej dżungli, niezmierzonych stepów i pustynnych przestrzeni Afryki"[1004]. Wprowadzenie do historii zachowuje poetykę opowieści mityczno-fantastycznej: „W tych bardzo odległych czasach, kiedy jeszcze na niebie nie było gwiazd, a noce bezksiężycowe były ciemne i nierozjaśnione żadnym blaskiem…"[1005]. Oczywiście w opowieści przeznaczonej dla młodocianego odbiorcy nie może zabraknąć też odwołań do zagadnień etyczno-moralnych, wyraźnie jest też nakreślony na początku typ bohaterki przejrzyście wkomponowany w klimat afrykańskiego buszu: „Mbi była smukła jak młoda palma gnąca się na wietrze, skóra jej miała jasną, złocistą barwę, a włosy miała Mbi bujne i lśniące. Ale wcale to nie jest najważniejsze, była również i dobra"[1006].

W klasie drugiej gimnazjum podręcznika A. Kowalczykowej i K. Mrowcewicza *Kto czyta, nie błądzi* pojawia się rozdział *Europa to nasza wspólna sprawa*, w którym w obrębie tematu *Europejskie prezentacje* pokazano przykład pozaliteracki — tekst D. Domańskiego *Z Polski do Tokio. Wywiad z Łukaszem Kuropaczewskim* (znanym gitarzystą). *Odmienni i odlegli* to tytuł podrozdziału większej partii materiału literackiego, opatrzony tytułem *Świat jest jeden — narodów wiele.* W realizacji tego zagadnienia autorzy proponują interpretację fragmentu książki *Heban* Ryszarda Kapuścińskiego, z podręcznikowym tytułem *Przez Etiopię*, i wspólne czytanie Powszechnej deklaracji praw człowieka. W ramach rozważań o *Kolorowym życiu* mieści się natomiast *Pieśń cygańska z Papuszy głowy ułożona.* Jest w niej mowa o tęsknocie Romów za wolnością i „dawnym życiem na swobodzie":

W lesie wyrosłam jak złoty krzak,
w cygańskim namiocie do borowika podobnym.
Jak własne serce kocham ogień.
wiatry wielkie i małe
wykołysały Cyganeczkę

[1002] Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego polskiego dla klasy V*, Kraków 2000, s. 106.
[1003] *Ibidem*, s. 115.
[1004] *Ibidem*, s. 96.
[1005] *Ibidem*.
[1006] *Ibidem*, 96.

i w świat pognały daleko…
Deszcze łzy mi obmywały,
Słońce, złoty cygański ojciec,
ciało mi ogrzewał
i pięknie mi osmalił serce
[…]
Oj, jak pięknie żyć,
Słyszeć to wszystko!
Oj, jak pięknie
Widzieć to wszystko!
Oj, jak pięknie
Czarne jagody zbierać jak cygańskie łzy![1007]

Prowokująca do dyskusji jest opowieść o walecznym Indianinie *Winnetou* Karola Maya, zamieszczona w podręczniku Hanny Dobrowolskiej do klasy piątej. Na podstawie bogatej charakterystyki bohatera podanej w bezpośrednim opisie, przez samego Winnetou czy w wypowiedziach innych postaci na jego temat (podziw, pogarda) uczniowie próbują dokonać rzetelnej oceny bohatera, używając określeń wartościujących, oraz uwspółcześniają indiańską problematykę, wykorzystując do tego znane powszechnie filmy o tej tematyce, komiksy, gadżety (zabawki, klocki), muzykę country — zorganizować klasową dyskusję na temat: „Dlaczego legenda Dzikiego Zachodu jest nadal żywa?"[1008]. Owe dyskusje wzbogacają uczniów o wiedzę na temat innych obszarów kulturowych — w tym wypadku obyczajowości Indian.

Na uwagę zasługuje indiańska opowieść Sat-Okha o początkach świata (*Opowieść Indian*) — fragment powieści *Biały mustang*[1009]. Rolę stwórcy Wszechświata gra w kulturze Indian zaprezentowany w opowieści Wielki Duch — Gichy Manitou, który siedzi „na ogromnej skale, wyrosłej pośród zielonej prerii jak samotny obłok na czystym niebie" i pali „w zadumie fajeczkę". Wielki Duch piecze ludzi w piecu i w ten sposób „stwarza" istoty o różnym kolorze skóry: człowieka białego (za krótko trzyma go w ogniu, w związku tym wychodzi blady i słaby), czarnego (którego „piecze" za długo, więc jest przepalony) i brązowego („o pięknych, posągowych kształtach […] miał on w sobie moc lasów i siłę dębu. Mięśnie jego błyszczały w promieniach słońca, a wiatr igrał w jego czarnych włosach") i tego ostatniego, brązowego, wybiera na swego „następcę", mówiąc:

Jesteś [teraz] gospodarzem, rządź się sprawiedliwie i kochaj naturę. Nie podnoś ręki na brata, bo wtedy powrócą ludzie, których wyrzuciłem za Wielką Wodę, i zagarną twoje ziemie. Umrze

[1007] A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Język polski dla klasy drugiej gimnazjum*, Warszawa 2000, s. 116–117. A oto podręcznikowa notatka o cygańskiej poetce: „Papusza (1906–1987) — poetka cygańska. Jej wczesna twórczość uległa rozproszeniu. Jako dwunastoletnia dziewczynka sama nauczyła się czytać i pisać. Notowała swe wiersze, tłumaczono je na język polski. Cyganie uznali to za zdradę i zerwali związki z Papuszą" (s. 117). „Pierwsza poetka cygańska, która na prośbę Jerzego Ficowskiego zgodziła się publikować swoje wiersze" (s. 116).

[1008] *Ibidem*, s. 85.

[1009] *Ibidem*, s. 117–123.

wtedy preria i puszcza, a wraz z nią umrzesz i ty. Idź, zbuduj sobie tipi i zamieszkaj w nim, a o pierwszej pełni księżyca zajdzie po promieniu do twego namiotu kobieta, która stanie się twoją żoną[1010].

Cytat z indiańskiej opowieści mógłby stanowić swoistą konkluzję podjętych tu rozważań o nowej tożsamości i traktowanym szerzej (między innymi przez Agnieszkę Kłakównę) kształceniu kulturowej kompetencji. Mimo wielkich politycznych i ekonomicznych przemian, jakie objęły nasz kraj w ostatnich latach, dyskusji o roli romantyzmu i historii we współczesnym świecie, stare prawdy moralne, „przywoływane" na różnych poziomach kształcenia wciąż stają się aktualne. Ponowoczesna Europa już na poziomie wczesnej edukacji humanistycznej wyróżniającej różne teksty kultury (także kultury popularnej) preferuje wychowanie młodocianych, opierając je na prawości, uczciwości, komunikatywności, solidności i obowiązkowości. W perspektywie szerszych badań prowadzonych nad szkolną edukacją literacką i kulturową uwidacznia się zagadnienie wielokulturowości i tolerancja inności.

4. Fragmentaryzacja jako manipulacja? (Adaptacje klasyki)[1011]

Rok 1999 stał się w polskiej edukacji szkolnej przełomowy. Wdrożona w Polsce w tym roku reforma szkolna miała charakter strukturalny i programowy. W wyniku przeprowadzonych działań powołano sześcioletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum i trzyletnią szkołę średnią. Po raz pierwszy nauczyciel mógł nie tylko sam wybierać spośród wielu programów nauczania[1012], ale też tworzyć program autorski. Najważniejszą zdobyczą reformy programowej była zmiana kanonu lektur, a tym samym założenie oczyszczenia podręczników do języka ojczystego z tekstów tendencyjnych. Literatura podręcznikowa dzięki nowym wyborom miała nie być już więcej narzędziem ideologizacji, a teksty, jak wynika z założeń programowych, powinny przede wszystkim motywować do czytania, „rozczytać" dziecko. Zatem głównym zadaniem programów, bez względu na autorów, stało się wychowanie do lektury i kultury, a to w konsekwencji oznaczało zerwanie z niechlubnymi praktykami obserwowanymi w poprzedniej epoce. Założeniem

[1010] *Ibidem*.

[1011] Manipulację możemy tu rozumieć jako zręczną czynność polegającą na przeinaczeniu, wykorzystaniu danej sytuacji do własnych celów, wywieraniu wpływu (często ukrytego) na odbiorcę, wszystkie działania mające na celu wywołanie konkretnych zachowań i reakcji u odbiorcy. Zob. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 4, Warszawa 1962, s. 443. Zob. także *Wielki słownik języka polskiego*, red. E. Polański, Kraków 2008, s. 437. Tu czytamy: „tendencyjna interpretacja tekstów, danych, dla udowodnienia swojej tezy".

[1012] Trudno oszacować rzeczywistą liczbę programów, gdyż różne źródła podają odmienne dane. Średnio w obrębie każdego poziomu nauczyciel ma ich około piętnastu. Popularność określonego programu warunkuje w pierwszej kolejności moda, geograficzny region, a w ostatnich latach cena podręcznika przypisanego programowi.

podstawy programowej było także dostosowanie tekstów do rozwoju umysłowego i potrzeb dziecka, uwypuklenia cywilizacyjnych i społecznych przemian rzeczywistości, uaktualnienia problematyki wpisanej w tekst oraz odwołań do świata wyobraźni ucznia. Analiza podręczników dwóch pierwszych szczebli edukacji polonistycznej wyraźnie to pokazuje, choć — ze względu na promowanie autorskich koncepcji nauczania literatury i kultury, daje się zauważyć także swoistą „manipulację" literackimi fragmentami (fragmentaryzację literatury). Można by się zastanawiać, czy odnośnie do wyboru stosownych fragmentów wypaczono lub zniekształcono sens całego utworu, czy po prostu zautonomizowany, przedrukowany w szkolnych podręcznikach wyimek, który nie zawsze odsyłał do oryginału, w sąsiedztwie innych tekstów wpisany został w nowy kontekst i zaczynał pełnić inną funkcję? Ta druga opcja wydaje się prawdziwa. Choć na rynku edukacyjnym pojawiło się wiele programowych propozycji, autorzy podręczników przy wyborze utworów lub ich fragmentów kierowali się często walorami artystycznymi i aksjologicznymi, tradycją, uwzględniali perspektywę antropologiczną i kondycję ludzkich doświadczeń. Uwaga ta odnosi się też do utworów z literatury wysokiej, którą zaadaptowano na użytek ucznia.

Ministerialny zapis nie zawiera na przykład wykazu tradycyjnego kanonu ani tekstów obowiązkowych, nawet autorów, omawianych podczas zajęć. Wytyczne obejmują przede wszystkim tematykę i gatunek[1013]:

> Baśnie, legendy, opowiadania i utwory poetyckie (w tym pochodzące z regionu). Fragmenty polskiej i światowej klasyki dziecięcej i młodzieżowej przy systematycznym motywowaniu uczniów do samodzielnego poznania całych tekstów. Teksty reprezentatywne dla całej kultury europejskiej. Utwory prozatorskie i poetyckie wprowadzające w polską tradycję i współczesność literacką — stosownie do możliwości i potrzeb uczniów. Teksty reprezentatywne dla różnych rodzajów, gatunków i form artystycznego wyrazu, ze szczególnym uwzględnieniem utworów epickich, w tym odmian prozy fabularnej (między innymi powieści podróżniczo-przygodowej, obyczajowej, fantastycznej[1014].

Jak widać w ministerialnych wytycznych, oprócz wyznaczników genologicznych i tematycznych w preferencjach lekturowych oraz wyborach poszczególnych fragmentów szkoła, sugerując czytanie całości dzieł, „odznaczyła" także perspektywę socjokulturową i bogactwo lekturowe. Listy proponowanych do czytania lektur wydłużają się, stają się bardziej elastyczne, sugerują bowiem wybory czytelnicze dokonywane przez nauczycieli lub samych uczniów. Podstawa programowa rewiduje i uaktualnia kanony literackie oraz — zauważmy — wprowadza teksty kultury. Na listach lektur znalazły się utwory z literatury dla dorosłych, które zaadaptowano na potrzeby dziecięcego czytelnika w celach popularyzatorskich, kulturowych, edukacyjnych i narodowych. Uniwersalny wymiar tych utworów, rozbudowana

[1013] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie podstawy programowej….*
[1014] *Ibidem.*

symbolika i metaforyka sprawiają, że książki te są dla młodego czytelnika zbyt trudne i dlatego wymagają stosownych zabiegów adaptacyjnych[1015].

Jak zauważa Monika Woźniak:

> Klasyków adaptuje się dlatego, iż zdaniem dorosłych dzieci powinny wiedzieć, o czym mówią najważniejsze teksty kanonu literackiego. Mogą to być utwory, które: 1) (być może) zostaną w przyszłości przeczytane przez dorosłego czytelnika w wersji oryginalnej; 2) (prawdopodobnie) nie zostaną przeczytane w wersji oryginalnej; 3) nie są już przez nikogo czytane w wersji oryginalnej. Cechą wspólną wszystkich adaptacji tego typu jest to, że nie mają one zwykle ambicji przedstawienia tekstu źródłowego w nowym świetle czy dokonania jego twórczej interpretacji[1016].

W szkolnych podręcznikach taka sytuacja, na szczęście, pojawia się rzadko — skrócone wersje tekstów (lub ich fragmenty) obecne w szkolnej edukacji literackiej wskazują raczej na utwór oryginalny. Uczeń ma zatem szansę na dotarcie do całości dzieła i identyfikację fragmentu.

Zgodnie z teorią Ryszarda Waksmunda w opisie procesu adaptacji literackich należy odwołać się do teorii tekstu, kontekstów społecznych dzieła kultury (na przykład jego popularyzacji) i kategorii odbiorcy:

[1015] Ciekawa dyskusja na temat potrzeb tworzenia adaptacji i utworów szczególnie do tego typu operacji „predestynowanych" toczyła się na łamach „Współczesności" (1965, nr 10, 12) — Maciej Żurowski uzasadniał, iż: „adaptacji poddają się utwory o rozbudowanym elemencie przygody, o skomplikowanej akcji, a więc posiadające walory atrakcyjności i oddziaływania na wyobraźnię czytelnika, następnie takie, które są prymitywne w sensie formalnym przy całym bogactwie treściowym. Jedno jest pewne: adaptacje nie mogą być dziełami anonimowych wyrobników literackich ani też dziełami przypadkowych, dorywczych natchnień; lekceważenie tego typu literatury należy już nieodwołalnie do przeszłości; dobre opracowania klasycznych utworów mogą wyjść spod pióra autentycznych i ambitnych pisarzy". Adaptacja, według *Słownika współczesnego języka polskiego…*, t. 1, s. 2: „zmienianie lub modyfikowanie czegoś, w taki sposób by mogło funkcjonować w innych warunkach i służyć innym celom", natomiast *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1994, s. 7: „przystosowanie do innego użytku, przerobienie dla nadania innego charakteru, zwłaszcza utworu literackiego […] np. adaptacja dzieła literackiego do użytku szkolnego". Linda Hutcheon (*Theory of Adaptation…*) natomiast proponuje różne sposoby pojmowania adaptacji: „1) Adaptacja jako *produkt* to zapowiedziana i głęboka transpozycja danego dzieła lub grupy dzieł. Może ona łączyć się ze zmianą medium (klasyczna adaptacja filmowa, ale także np. nowelizacja filmu), zmianą gatunku (np. epika wierszowana przekształcona na prozę), oraz ze zmianą kontekstu czy ramy narracyjnej (np. opowiedzenie tej samej historii z innego punktu widzenia) […] 2) Adaptacja jako akt percepcji to forma intertekstualności: tekst jest odbierany jako adaptacja, jeśli zostanie odczytany jako palimpsest odwołujący się do innych dzieł zapisanych w naszej pamięci kulturowej (np. film *Anna Karenina* zostanie odebrany inaczej przez widza, który zna powieść Tołstoja i jej tło historyczno-literackie, a inaczej przez odbiorcę »naiwnego«, który spodziewa się happy endu). Z tego punktu widzenia Hutcheon postrzega fundamentalną cechę adaptacji w jej powtarzalności poprzez zmianę: w p r z y j e m n o ś c i, jaką znajduje odbiorca w obcowaniu z nową wersją rozpoznawalnej historii" (s. 7–9), cyt. za: M. Woźniak, tekst referatu *Adaptation in children's literature — a short terminological discussion* wygłoszonego na międzynarodowej konferencji naukowej *Adaptation: Chance for Development or Threat of Decline of Children's and Young Adults' Literature?*, Wrocław, listopad 2010 (mpis).

[1016] M. Woźniak, *Adaptation in children's…*

> Adaptacja utworu literackiego następuje celem jego przystosowania do określonego adresata, przy zachowaniu konstytutywnych cech oryginału, pozwalającym na identyfikację przeróbki z pierwowzorem. Mając na uwadze mniej wymagającego czytelnika, adaptacja prowadzi przeważnie do degradacji estetycznych i intelektualnych walorów pierwowzoru. Przyświecają jej z reguły względy dydaktyczne (odbiorca dziecięcy, ludowy) bądź komercyjne (odbiorca masowy), czemu służą rozwinięte środki wytwarzania i transmisji, obliczone na duży zysk[1017].

Rozważając społeczne uwarunkowania adaptacji i akcentując w nich swoistą degradację dzieła, Waksmund nie uwzględnia w swej definicji jednak instytucji szkoły i specyficznego adresata — ucznia. Mimo zręcznego „manipulowania" fragmentami tekstów literackich, podążania za cywilizacyjnymi zmianami i nowymi modami, przystosowywania tekstów do „nowych" kontekstów socjo-kulturowych i wieku dziecka — w szkolnej sytuacji komunikacyjnej będzie liczyć się nowa funkcja dzieła. Odnotujmy istotną uwagę: adaptacja do celów szkolnych w świetle nowych ustaleń:

> jako proces twórczy jest [będzie, dop. — D.M.] zawsze (re-)interpretacją i (prze-)tworzeniem: w tej perspektywie można ją odczytywać albo jako zawłaszczenie wcześniej istniejącego dzieła, albo jako akt jego ocalenia i utrwalenia [wyr. — D.M.][1018]

nie może sprowadzać się do bezmyślnej przeróbki dokonanej przez nowego twórcę, lecz świadomych zabiegów pomagających zrozumieć uniwersalny wymiar literatury, piękno języka, tendencje ideowe (patriotyzm, bohaterstwo, ukochanie przeszłości). A zatem szkolną adaptacją będą rządzić także cele wychowawcze (wychowawcze także w rozumieniu wychowania kulturowego, narodowego) i kształcące (kompetencje mówienia, pisania i czytania). Autorzy odrzucają więc, poza nielicznymi wyjątkami, drastyczne przeróbki (obrazy przedstawiające przemoc, na przykład w twórczości Sienkiewicza scena wbijania Azji na pal, okrucieństwa wojny, czy seks, choćby *Baśnie z tysiąca i jednej nocy*). Zamieszczają w podręcznikach krótsze lub dłuższe fragmenty, dbając często o zachowanie koncepcji ideowo-artystycznej całości. Zdarza się jednak, że wybrany fragment poddany zostaje autonomizacji i zaczyna „żyć własnym życiem" (opisy postaci i charakterystyka bohaterów). I wtedy trudno mówić o degradacji estetycznej czy intelektualnej pierwowzoru — wprowadzony do podręcznika wyimek staje się po prostu nowym tekstem.

Przy wyborze autorzy trzymają się też ściśle określonych reguł, które wynikają z organizacji procesu dydaktycznego. Długość tekstu warunkuje przede wszystkim wiek ucznia, potem zaś cel dydaktyczny. Zawsze jednak wybrany fragment musi być ważny artystycznie i ideowo, tworzyć jednostkę kompozycyjnie zamkniętą, jednorodną tematycznie lub reprezentatywną oryginału. Przeważają wyimki ilustrujące problem lub bohatera.

[1017] R. Waksmund, *Adaptacja*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej…*, (2006), s. 8–9.
[1018] L. Hutcheon, *Theory of Adaptation…*, cyt. za: M. Woźniak, *Adaptation in children's…*.

Wspomniano już, iż wybrane przez autorów do podręczników fragmenty tworzą bloki tematyczno-problemowe, które stają się swoistymi cyklami zagadnieniowymi, co w procesie kształcenia umożliwia wykorzystanie różnorodnych perspektyw badawczych i interpretacji tekstu(ów)[1019]. Dlatego w odniesieniu do wielu szkolnych praktyk po 1999 roku możemy mówić raczej o „adopcji", czyli włączeniu tekstu do kanonu i przysposobieniu go do innego odbioru, aniżeli o adaptacji *sensu stricto*, aczkolwiek znajdziemy i takie[1020]. Dokonywane zabiegi „przysposabiające" obejmują widziane już gołym okiem tytuły, następnie motywy i wątki, postaci, sytuacje, opisy. Do stałych chwytów należy eliminacja, która obejmuje osoby, zdarzenia, motywy, zwłaszcza niewskazane pedagogicznie (ciąża nastoletniej bohaterki); oczyszczanie; skróty sytuacyjne, w odniesieniu do oryginału; na ogół dość zgrabne „wycinanie" i „przycinanie" w obrębie fragmentu; uproszczenia narracyjne lub amplifikacje (opatrywanie wstępem popularnym lub historycznym, czasem informacją o autorze i dziele, fabule). Częściej jednak, zwłaszcza w podręcznikach dla starszych uczniów, autorzy zamieszczają fragment utworu pozostający w zgodzie z oryginałem. Nic dziwnego, że pojawiają się pod tekstem pytania i polecenia ułatwiające odbiór. Teksty z wcześniejszych epok bądź stosujące stylizację archaizującą opatrzone bywają słowniczkami wyjaśniającymi znaczenia i formy trudniejszych wyrazów, jak: „wczas" — „wypoczynek", „smętarz" — „cmentarz", „sierci" — „sierść", „ogrójec" — „ogród".

Założenia dokonywanych na tekstach zabiegów adaptacyjnych i wybór („przycinanie") stosownych fragmentów do szkolnych wypisów będą się wiązały — zgodnie z teorią Hansa-Heino Ewersa — z atrakcyjnością tekstu, jego przystępnością i pełnym zrozumieniem[1021]. Zgodnie z teorią Göte Klingberga, i opisanym przez niego kryterium potrzeb i zainteresowań dzieci, strategią szkolnych literackich wyborów będzie rządzić między innymi uaktualnianie problemów[1022]. Natomiast w wypadku odbiorców na niższym szczeblu edukacyjnym w strategiach przysposabiających utwór zamieszczony w szkolnym podręczniku będą dominować zjawiska: pedagogizacji, puryfikacji, ulogiczniania, uszczegółowiania opisów charakteru, dramatyzacji i wprowadzania form deminutywnych[1023].

Przejdźmy do egzemplifikacji, w których warto: 1) wyróżnić funkcję tytułów, 2) wskazać na zjawisko puryfikacji i skracania tekstów, 3) uwzględnić bloki tematyczno-problemowe odzwierciedlające dydaktyczną koncepcję szkolnych wypisów oraz 4) podkreślić rolę obrazów.

Tytuły są pierwszym i najważniejszym sygnałem szkolnej adaptacji tekstu oryginalnego. „Tytuł utworu literackiego, powiadamiając w mniej lub bardziej wyraź-

[1019] Zob. B. Chrząstowska, *Po co czytać klasykę…*, s. 460.

[1020] Typy transformacji translatorskich wyjaśnia E. Rajewska, *Komparatystyka a „żywioł adaptacyjności"…*, s. 51.

[1021] Zob. H.-H. Ewers, *Fundamental Concepts…*, s. 142–144, 154.

[1022] G. Klingberg, *Barnlitteraturorskning…*

[1023] Zob. E. Pieciul-Kamińska, *Słowo od tłumaczki…*, s. 443–484.

ny sposób, »o co chodzi«, stanowi jednocześnie integralną część utworu" i pełni dwie podstawowe funkcje: identyfikacji utworu (jest jego nazwą własną) i wprowadzenia do utworu, jak zauważa Danuta Danek[1024]. Tytuł często przybierał formę rozbudowaną, w której pojawiały się szczegółowe informacje o utworze i wskazówki dotyczące na przykład wieku adresata, jego statusu społecznego, poglądów, akcentowano etyczny poziom utworu oraz ewentualnie elementy rozrywki[1025] lub — wprost przeciwnie — tytuł miał kształt nieokreślony (był kolejną cyfrą lub literą, znakiem graficznym czy „gwiazdką"):

> Wyszukana nieokreśloność, jaką wnosi cyfra, „gwiazdki", czy pierwsze słowa utworu, jest wyrazem pewnej dyskrecji twórcy wobec własnego dzieła: twórca chce uniknąć narzucenia odbiorcy sugestii interpretacyjnej[1026].

Tytuł mógł być także swoistym „odsyłaczem" do socjologii życia literackiego, ponieważ jego

> graniczna pozycja — między światem a utworem — czyni go szczególnie podatnym na wszelkie ingerencje świata. Wola autora zderza się w nim z zewnętrznymi instytucjami kultury. Przestrzeń wypowiedzi tytułowej bywa terenem polemiki literackiej, stylizacji, parodii i wszelkich innych zjawisk z zakresu nawiązywania w literaturze do literatury…[1027]

W szkolnych podręcznikach tytuły przeważnie bywają zmieniane. Bardzo rzadko pokrywają się z oryginałem, jak *Świat Zofii* Josteina Gaardera, *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza, *Szczenięce lata* Melchiora Wańkowicza. Skrywają się pod różnymi, nieraz wręcz mylącymi sformułowaniami, na przykład *Historia Alfa* — przez piątoklasistę kojarzona z przygodami kosmity z popularnego programu telewizyjnego, a nie z bohaterem *Konrada Wallenroda* Mickiewicza. Najczęściej odnoszą się do zdarzenia: *Pojedynek* (*Iliada* Homera), *Bitwa* (*Krzyżacy* Sienkiewicza), *Wesele Boryny* (*Chłopi* Władysława Stanisława Reymonta); postaci — znaku kultury: Prometeusz, Hektor, Achilles, Odys, Rolland; przestrzeni: *Matecznik* (*Pan Tadeusz* Mickiewicza); sytuacji narracyjnej: *O tym, jak Danusia uratowała Zbyszka*

[1024] D. Danek, *Dzieło literackie jako książka. O tytułach i spisach rzeczy i powieści*, Warszawa 1980, s. 9, 76.

[1025] Zob. dla przykładu, S. Richardson, *Pamela, czyli cnota nagrodzona. W postaci zbioru prywatnych listów [albo: listów z życia codziennego] pięknej młodej panny do rodziców opublikowanych, aby wdrożyć zasady cnoty i religii młodzieży obojej płci. Opowieść, która jest oparta na prawdzie; a chociaż dostarcza miłej rozrywki dzięki rozmaitości ciekawych i poruszających zdarzeń, pozbawiona jest w zupełności wszystkich tych obrazów, które w zbyt wielu rzeczach obliczonych wyłącznie na zabawienie, mają na celu jątrzenia umysłów, zamiast je, jak powinny, pouczać.* Taki kształt przyjął tytuł powieści według W. Mead, *Jean-Jacques Rousseau ou le romancier enchainé*, New York-Paris 1966, s. 10. Danek stwierdza, iż tytuł ten stanowił pełny wykład poetyki, z horacjańską regułą „uczyć i bawić" na czele.

[1026] S. Skwarczyńska, *Kompozycja dzieła literackiego z aspektu jednostek kompozycyjnych*, [w:] *eadem*, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Warszawa 1954, s. 453.

[1027] „a z drugiej strony — odciska w tytule swe piętno materialność obiektu, ingeruje kopista, bibliograf, drukarz, bibliotekarz, redaktor, tłumacz, amator (jak np. św. Augustyn, który usankcjonował nazywanie *Metamorfoz* Apulejusza *Złotym osłem*), czy zgoła »potomność« (jak w wypadku tytułu *Iliady*), nie licząc cenzora", D. Danek, *Dzieło literackie*…, s. 69–70.

(*Krzyżacy* Sienkiewicza); obyczaju lub obrzędu: *Rycerskie ślubowanie* (*Krzyżacy*). Te adresowane do młodszych są konkretniejsze. Wnoszą informację wstępną. Mimo dbałości o zachowanie „pięknego stylu" adaptatorzy — w tym wypadku autorzy podręczników — nie sięgają po ujęcia zmetaforyzowane. Nawet nasycona symboliką Biblia czy mitologia nie zachęcają do poetyckich eksperymentów (metaforyzacji czy alegoryzacji). A podjęte próby są raczej chybione, na przykład *Stworzony z błota* (*Mity syberyjskie*). Wyjątek stanowi tytuł *Odfruniesz całkiem gdzie indziej*. Metafora okazuje się czytelna po zapoznaniu z książką Astrid Lindgren *Bracia Lwie Serce*, oswajającej z trudnym tematem — śmiercią. Czasami autorzy posługują się charakterystycznym dla utworu zwrotem: *„Jeśli mnie oswoisz"* (*Mały Książę* Antoine de Saint-Exupéry'ego).

Już nawet pobieżna analiza tytułów bez wnikania w treść fragmentów ujawnia pewną prawidłowość. Zamieszczone utwory mówią głównie o nas, sensie ludzkiej egzystencji i naczelnych wartościach. Zapożyczone z literatury dla dorosłych fragmenty opowiadają o człowieku: jaki jest i do czego dąży, co mu w tej drodze przeszkadza i jak sobie radzi z przeciwnościami losu. Czytelniczy adres oraz uwarunkowania szkolnej komunikacji sprawiają, że autorzy podręczników starają się dać urywek o wyraźnym, jednoznacznym problemie wychowawczym: konieczność walki za ojczyznę, pomoc człowiekowi. Czasami poprzedzają teksty wstępami informującymi o pisarzu i utworze, bohaterze lub wprowadzającymi w sytuację umieszczonego fragmentu. Tak dzieje się przy urywku *Iliady* — pojedynku Achillesa z Hektorem.

Ale nie są to jedyne skróty, służące kondensacji i zwartości fabuły. W obrębie cytowanych fragmentów autorzy poddają utwory puryfikacji i skracaniu — opuszczają sceny zbyt drastyczne dla młodego odbiorcy, rezygnują z przydługich opisów, epizodów i redukują liczbę postaci. We wspomnianym fragmencie *Iliady* okrojono partie dialogowe (słowny pojedynek Hektora i Achillesa, spór bogów), usunięto obelżywe odpowiedzi Achillesa na prośbę Hektora, monolog Hektora po nieudanym rzucie włócznią. Z fragmentu *Świtezi* kierowanego do ucznia klasy piątej, poza pierwszą zwrotką ujawniającą sytuację narracyjną oraz wstępnym opisem jeziora, który ze względu na liryczną wymowność metaforyki i „dziwność" romantyczną okazał się zbyt trudny dla dziecka, wyeliminowano wiele opisów (kwiatów „cary", zatopionego miasta, rusałki), wyliczeń (działania Tuhana) oraz partii narracyjnych przenikniętych emocjonalizmem (ujawnionym w drastyczności określeń: „przeklęty", „zbrodnia", „gwałt", i wykrzyknieniach) czy liryzmem spojrzenia na ukazywaną dramatycznie rzeczywistość ludzi i zdarzeń. W stosunku do oryginału podręcznikowy tekst pozbawiono wielu partii dialogowych (rozmowa Tuhana z córką o nadciągającym niebezpieczeństwie), pełnego determinacji i krzyku rozpaczy przyrzeczenia córki Tuhana, odpowiedzi Anioła deklarującego pomoc i ochronę. Zrezygnowano ze szczegółowego opisu kary spadającej na wroga za sprawą śmiercionośnej mocy ziół, uznając go za zbyt drastyczny. Zaobserwowane praktyki odnoszą się też do utworów prozatorskich, na przykład *Krzyżaków* i *Chłopów*. Z tej

pierwszej autorzy najczęściej wybierają grunwaldzką bitwę, rycerskie ślubowanie oraz opis słowiańskiego obyczaju, w którym niewinna dziewczyna po zarzuceniu na głowę ukochanego białej chusty mogła uratować go z opresji. Z tej ostatniej wymienionej tu sceny Sienkiewiczowskiej powieści zmniejszają liczbę polskiego rycerstwa zgromadzonego na placu (nawet pomijają legendarnego Zawiszę Czarnego i Maćka z Bogdańca), odnarratorskie komentarze, zdania wprowadzające lub spajające („Ludzie nie rozumieli, co to znaczy i dlaczego ta biało ubrana dzieweczka ma patrzeć na egzekucję skazanego"[1028]), wewnętrzne monologi bohatera, wreszcie opis atmosfery i wzrastającego wśród tłumu napięcia przed mającą nastąpić egzekucją. We wszystkich podręcznikowych adaptacjach dłuższych utworów epickich wyraźnie widać dążenie do uproszczenia narracji. Eliminuje się narrację szkatułkową, komentarze i podwójnego narratora, skraca i usuwa dialogi i monologi, urywa zdania[1029] oraz ogranicza (*Krzyżacy*) lub rezygnuje (*Chłopi*) z wstawek wierszowanych, które w przypadku wspomnianych powieści pełnią funkcję sygnałów kulturowych i stylizacyjnych. W pierwszym fragmencie opuszczenie pieśni rozpoczynającej się od incipitu „Adamie, ty Boży kmieciu…" nie burzy koncepcji ideowej i artystycznej, w drugim — pominięcie wielu ludowych przyśpiewek i pieśni weselnych o treści frywolnej podyktowane zostało względami wychowawczymi. W nim też wyraźnie widać wszelkie zabiegi „oczyszczające". Obejmują one słownictwo oraz opisy niestosownych zachowań, jak pijaństwo, uprawianie seksu. Wówczas autorzy urywają zdania, przechodząc do bezpieczniejszego fragmentu. Ilustruje to taki oto ustęp:

„Młódź zaś wysypała się w opłotki, to trzymając się wpół na drogę wylegali gwarzyć i gzić się — aże dudniało"[1030], który skracają do pierwszej informacji: „Młódź zaś wysypała się za opłotki"[1031], z zachowaniem poprawności filologicznej cytatu. Opuszczają cały wątek uboczny i przechodzą do głównych bohaterów Jagny i Boryny. Rezygnują z panoramicznych ujęć tańców i zabaw gości weselnych, prowadzonych między nimi dialogów, wszelkich portretów psychologicznych, na przykład Dominikowej czy Jambrożego, ograniczają liczbę bohaterów, w tym domowników (Józia, Witek), anonimowy tłum oraz imiennych gości oraz likwidują wszelkie zbędne opisy — zachodzącego słońca, księżyca, które w powieści pełnią funkcje estetyczne i retardacyjne. Stosują skróty sytuacyjne. Ma się wrażenie, że autorzy konstruują streszczenie „tekstem Sienkiewicza". „Doposażają" fragmenty

[1028] H. Sienkiewicz, *Krzyżacy*, t. 1, Warszawa 1958, s. 140.

[1029] Z wypowiedzenia: „Ale wówczas opuściła go dotychczasowa powaga, a napełniła mu serce wielka radość, że odtąd za dojrzałego męża wobec całego tego dworu będzie uchodził, więc potrząsając Danusine rękawiczki, począł wołać na wpół wesoło, na wpół zapalczywie: »— Bywajcie, psubraty z pawimi czubami! Bywajcie!«" pozostawia człon do wyrazu „uchodził".

[1030] W.S. Reymont, *Chłopi*, Warszawa 1970, cz. 1, s. 223.

[1031] A. Gis, *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy I gimnazjum*, Poznań 1999.

materiałem ikonograficznym: rysunkiem, filmowym kadrem, fotografią lub obrazem malarskim. Występują one na zasadzie równorzędnego komponentu.

W adaptacji utworu na użytek ucznia musi dochodzić do kompromisów ze względu na usytuowanie fragmentu w szkolnej komunikacji. Dostrzeżone selekcje dokonywane są zgodnie z potrzebami edukacyjnymi i psychologicznymi odbiorcy. Stąd zapewne w książkach dla młodszych uczniów spotykamy adaptacje komiksowe, będące przykładem adaptacji *sensu stricto*. Dokonane są z myślą o potrzebach i możliwościach współczesnego adresata. Autorzy, schlebiając gustom i modom panującym wśród małoletnich czytelników, sięgają po ten środek przekazu i popularyzacji klasyki. Wdzięcznym materiałem do tego typu przeróbek są mity, a dopiero na drugim miejscu powieści[1032].

Na podstawie filmu *Herkules* napisana została nowela. A zatem nie tekst, lecz film stał się podstawą adaptacji. Grecki mit jest więc przykładem ewolucji, jaką we współczesnej kulturze przechodzi tekst literacki, by mógł zaistnieć w świadomości masowego odbiorcy. Możemy tu mówić o wielokrotnej, łańcuchowej wręcz adaptacji, przeróbce z przeróbki. Droga wiedzie od utworu oryginalnego przez komiks, film animowany do noweli opartej na filmie. A zatem, czy ta ostatnia adaptacja nie oznacza zwycięstwa słowa nad obrazem?

Podręcznikowe adaptacje korespondują z tekstami poprzedzającymi i następującymi po nich. Ich topografia w szkolnych podręcznikach i wypisach wynika z dydaktycznej koncepcji. Utwór może być omawiany osobno, ale także w powiązaniu z innymi. Cykliczność, spójność wymusza na autorach podręcznikowych adaptacji dokonywania skrótów pod kątem problemowo-tematycznym. O przydatności fragmentu decydują względy merytoryczne i artystyczna uroda tekstu. W rozdziale *Tyle rzeczy niezwykłych* czytanki dla uczniów klasy piątej pojawia się fragment *Konrada Wallenroda*. W opowiadanej historii bohatera głównego akcent zostaje położony na niezwykłość i tragiczność losów Konrada oraz problem konfliktu litewsko-krzyżackiego. Pominięto wątek miłości do Aldony. W książce Danuty Chwostek i Elżbiety Nowosielskiej *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego w klasie szóstej* w rozdziale *Wędrówką jest życie* znalazł się opis zachodu słońca z *Pana Tadeusza* i z *Krzyżaków* oraz reprodukcja obrazu Wojciecha Weissa *Promienny zachód słońca*. W tym minicyklu najważniejszy jest zachód słońca w trzech odmiennych formach przekazu i to jemu podporządkowano cięcia w obrębie oryginału. Z fragmentu powieści Sienkiewicza usunięto monolog wewnętrzny Zbyszka i scenę wyjściową — wyprawę na polowanie. Pozostawiono natomiast te części tekstu (dotyczy to i urywka z *Pana Tadeusza*), które obrazują uczucia, jakich doświadczają bohaterowie pod wpływem oglądanego zachodu słońca. Pragmatyczne cele opisów ujawniają zadania dydaktyczne umieszczone pod tekstami.

W omawianych adaptacjach dziecięcego odbiorcę zdradza sam wybór fragmentu, na przykład z *Balladyny* Słowackiego autorzy wypisów *Dziwię się światu* prze-

[1032] Więcej na temat adaptacji komiksowych w rozdziale *Komiks zrehabilitowany.*

znaczonych dla uczniów klasy czwartej wybierają opis wróżki Goplany. Postać ta koresponduje z dziecięcą krainą baśni i jej bohaterami. Także z myślą o małoletnim odbiorcy wydawcy wykazują szczególną dbałość o edytorstwo. Przystępność tekstu zapewnia wielkość czcionki, którą warunkuje wiek. Te przeznaczone dla dzieci pisane są czcionką w rozmiarze dwanaście i czternaście. Równie ważne są wszelkie pogrubienia, wytłuszczenia i rozmieszczenie fragmentu na stronie (stronach), segmentacja (różniąca się nieraz od oryginału), ilustracyjne przerywniki, prześwity itd. Nie można bowiem zapominać, że szkolna adaptacja klasyki jest przecież tekstem literackim i materiałem ćwiczeniowym do kształcenia polonistycznych umiejętności i sprawności.

Wydaje się, iż omówiona tu szkolna klasyka (fragmenty tekstów literackich i teksty kultury) wprowadza wiele zagadnień odsyłających do przesłań uniwersalnych, zakładających otwartość myślenia i kształcących umiejętność polemiki na temat miejsca człowieka we współczesnym świecie oraz dyskusji wielokulturowych. Mimo „fragmentaryzacji" literatury wielość omawianych w szkole gatunków i tematów (na poziomie klasy czwartej, na przykład baśń, podania i legendy, na poziomie klasy piątej — mit, klasy szóstej — fantasy) zakłada 1) wszechstronne przygotowanie humanistyczne (odsyła do arcydzieł literatury światowej, europejskich wzorów i założeń światopoglądowych innych kultur) 2) wychowanie do wartości (realizowany konsekwentnie poziom moralno-etyczny) oraz 3) — dzięki wprowadzaniu tekstów krótkich realizowanie celu kształcącego polonistyczne umiejętności i kompetencje (czytania, pisania, mówienia).

5. „Nie wszystko bajka"[1033] (edukacja regionalna)

A. Edukacja regionalna — rys historyczny i wytyczne podstawy programowej

Regionalizm jako zjawisko socjokulturowe odgrywał od dawna istotną rolę w szkolnej edukacji polonistycznej. Obecnie często przywoływany jest w kontekście i w opozycji zarazem do globalizacji oraz integracji europejskiej, także jako przyczynek do dyskusji na temat tożsamości narodowej. Już w XIX wieku w czasach romantyzmu i Polski rozbiorowej dzięki zainteresowaniu folklorem różnych regionów można odnaleźć jego ślady w zbiorach ludowych opowieści zamieszczonych w edycjach opracowanych na przykład przez Oskara Kolberga. Warto zauważyć, iż zakres problematyki utworów nawiązujących do poszczególnych regionów a zarazem ich obecność w szkolnych kanonach, zmieniały się w zależności od mapy politycznej Polski, choćby względna tolerancja zaborców wobec nauczania dziejów ojczystych, literatury, geografii i przyrody ojczystej panująca w Galicji okresu

[1033] J. Hajduk-Niejakowska, *Nie wszystko bajka. Polskie ludowe podania historyczne*, Warszawa 1983.

autonomii (1867–1918) — pisarzem popularnym w edukacji polonistycznej staje się poeta romantyzmu krajowego Wincenty Pol jako piewca kresów wschodnich i autor *Pieśni o ziemi naszej*[1034].

Dopiero czasy Drugiej Rzeczypospolitej, dwudziestolecia międzywojennego, tak naprawdę po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, wydobywają właściwą wartość problematyki wpisującej się w edukację regionalną — często związaną z celem nadrzędnym — wychowaniem patriotycznym, rozumianym po 1918 roku jako scalanie i integrowanie narodu[1035]. Jako temat badawczy i zagadnienie kulturotwórcze poddawane interpretacji regionalizm zauważony został i opisany już przez Aleksandra Patkowskiego (1890–1942), społecznika, podróżnika, pedagoga — „ojca regionalizmu polskiego"[1036]. Badacz przyjął „za punkt wyjścia ideę wychowania państwowego jako nadrzędną dyrektywę organizującą proces dydaktyczny" i sformułował wiele postulatów i sugestii „zmierzających do uczynienia z zagadnień regionalnych głównej osi problemowej w programowaniu treści nauczania i wychowania"[1037]. Miały one realizować kierunek „od własnego regionu do całości państwowej". Jako poparcie dla swoich argumentów Patkowski powołuje się między innymi na wypowiedź Stanisława Witkiewicza dotyczącą między innymi zagadnienia podhalanizmu jako czynnika kulturotwórczego w tym jego postulatu o opracowaniu szkolnych czytanek jako „wypisów gwarowych"[1038] — „czytanki, książeczki do biblioteki szkolnej uczniów, zbliżające do mowy ludowej własnego terytorium, do zasobów kultury materialnej i duchowej ludu, wiążące z ziemią, z naturą młodzież polską ratowałyby w świadomości pokolenia tradycję wartości narodowych Polaka"[1039].

Niezwykle istotne badania w zakresie edukacji regionalnej — jedne z pierwszych w Polsce — przeprowadził i opisał w „Wierchach" Władysław Dynak, a ich wynik ogłosił w artykule *Podhalanizm wobec tendencji regionalistycznych w szkolnictwie międzywojennym*[1040]. Badacz zwraca tam uwagę między innymi na fakt, iż regionalistyczna orientacja treści nauczania (nie tylko w tym okresie) wiąże się z takimi poglądami pedagogicznymi, „które zakładały efektywną wyższość percepcji emocjonalnej nad intelektualną […]" i wychodził z założenia, że:

[1034] Zob. D. Michułka, *Od ojcowizny do ojczyzny…*

[1035] A. Stodolna-Rybczyńska, *Rozwój idei regionalistycznej w nauczaniu języka polskiego w latach 1918–1948*. Praca doktorska napisana pod kier. prof. dr. hab. W. Dynaka, Wrocław 2002 (mpis, w posiadaniu autorki). Zob. także M. Sośnierz, *Edukacja regionalna w polskiej szkole — perspektywa historyczna*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. Michalewska, Kraków 1999, s. 38.

[1036] Zob. między innymi A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, „Ziemia" 1925, nr 1, s. 4–9; *idem*, *Regionalizm*, [w:] *Dziesięciolecie Polski Odrodzonej. Księga Pamiątkowa 1918–1928*, Kraków 1928, rozdz. 4, s. 781–788.

[1037] W. Dynak, *Podhalanizm wobec tendencji regionalistycznych w szkolnictwie międzywojennym*, „Wierchy" 45, 1976, s. 166.

[1038] S. Witkiewicz, *Na przełęczy. Wrażenia i obrazy z Tatr. 1. Po latach*, Lwów 1906^2, s. 97, cyt. za: W. Dynak, *Podhalanizm wobec tendencji…*, s. 162–171.

[1039] A. Patkowski, *Regionalizm w nauczaniu…*, s. 7.

[1040] „Wierchy" 45, 1976, s. 162–171.

całość kultury polskiej jest wypadkową zespołu kultur regionalnych; istota procesu wychowawczego polega na przetworzeniu bogatego dorobku poszczególnych kultur regionalnych w całokształt kultury ogólnopolskiej; regionalizacja treści nauczania jest zadaniem politycznym, wynikającym z wielonarodowościowej struktury społeczeństwa polskiego[1041].

Mając na względzie konkretne regiony, jak Śląsk czy Pomorze, zauważmy, iż mogły się one pojawić jako temat w podręcznikach szkolnych dopiero po 1945 roku, choć jak wiadomo, polityczno-geograficzna unifikacja kraju w czasach PRL traktowała z założenia edukację regionalną jako „owoc zakazany".

Wyeksponowane w ostatnich latach wytyczne podstawy programowej w zreformowanej polskiej szkole (po 1999 roku) wyraźnie nobilitują już temat regionów — zwłaszcza na poziomie szkół podstawowych oraz gimnazjów.

Wskazując na edukację regionalną, eksponują szczególną postać dziedzictwa kulturowego związanego ze społecznością lokalną, konkretnym środowiskiem i wyznaczoną mu przestrzenią życia, kojarzoną z domem rodzinnym i jego okolicami, z „małą ojczyzną"[1042]. Przytoczmy stosowny dokument: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 (dla szkoły podstawowej), w którym pojawiają się wskazania:

I. Cele edukacyjne: 1. Poznanie najbliższego środowiska i specyfiki swojego regionu; 2. Rozwijanie wartości rodzinnych związanych z wartościami kulturowymi wspólnoty lokalnej; 3. Rozwijanie postaw patriotycznych związanych z tożsamością kultury regionalnej; II. Zadania szkoły: 1. Umożliwianie poznania regionu i jego kultury; 2. Wprowadzenie w życie kulturalne wspólnoty lokalnej; 3. Kształtowanie tożsamości narodowej w aspekcie tożsamości regionalnej; III. Treści: 1. Najbliższe otoczenie domu rodzinnego, sąsiedztwa i szkoły; 2. Ogólna charakterystyka geograficzna i kulturowa regionu oraz jego podstawowe nazewnictwo; główne symbole regionalne; 3. Język regionu, gwara i nazewnictwo; 4. Elementy historii regionu i ich związki z historią i tradycją własnej rodziny; 5. Lokalne i regionalne tradycje, święta, obyczaje i zwyczaje; 6. Miejscowe podania, przysłowia, muzyka, architektura, plastyka, tradycyjne rzemiosło, sztuka ludowa i folklor; 7. Sylwetki osób zasłużonych dla środowiska lokalnego, regionu i kraju; IV. Osiągnięcia: 1. Odczytywanie związków łączących tradycję rodzinną z tradycjami regionu; 2. Dostrzeganie wpływu wartości związanych z kulturą regionu na życie poszczególnych ludzi[1043].

[1041] W. Dynak, *Podhalanizm wobec tendencji*…, s. 169. Zob. też F. Kulański, *Regionalizm w nowych programach dla szkół powszechnych*, „Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego" 13, 1934, nr 9, s. 391–397; K. Greb, *Samokształcenie nauczyciela a programy*, „Praca szkolna" 13, 1934/1935, nr 3, s. 69–81.

[1042] Zob. *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, cz. 1, 2 (materiały dla nauczycieli), red. S. Bednarek, Wrocław 1999; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996; *idem*, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002; *idem*, *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998; *Edukacja regionalna. Z historii*…; A.J. Omelaniuk, *Tendencje regionalistyczne w szkolnictwie*, [w:] *Szkoła a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996; *idem*, *Z regionalizmem w XXI wieku*, Wrocław-Ciechanów 1997; P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.

[1043] *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe*…, s. 9.

Podobnie sformułowane są wytyczne w podstawie programowej przeznaczonej do gimnazjum (1999), wiele kwestii nabiera jednak szerszego wymiaru i wprowadza zagadnienia natury komparatystycznej (związki kultury danego regionu z innymi regionami czy z kulturą narodową), poziom aksjologiczny (odnajdywanie wartości, jaką jest wspólnota lokalna i jej kultura w życiu człowieka, i nazywanie tych wartości), wartościowanie i ocenę, prezentowanie własnego regionu, udział w inicjatywach lokalnych (zespoły tańca, działalność chórów).

W szkolnej edukacji humanistycznej sugeruje się rozpatrywanie kształcenia regionalnego za pomocą dwu kategorii, w ramach których wyróżniono trzy główne poziomy: geograficzny, etnograficzny, kulturowy, a także demograficzny, społeczny i gospodarczy. Wiedza o regionie (o społecznościach lokalnych) powinna być rozpatrywana na tle szerszym kwestii narodowych i państwowych. Istotną rolę ma odgrywać wprowadzanie ucznia w krąg autentycznych wartości środowiska (materialnych, duchowych, intelektualnych, moralnych, religijnych), a nade wszystko eksponowanie roli tradycji. Odnośnie do programowych treści w podstawie programowej wyróżniono pojęcia dotyczące: 1) terytorium, na przykład: ojczyzna, macierz, kraina, ojcowizna, mała ojczyzna, instytucje samorządności lokalnej, środowisko etniczne, sąsiedztwo, granica, pogranicze, euroregion; 2) wspólnoty (społeczności): światowa, międzynarodowa, europejska, narodowa, państwowa, regionalna, terytorialna, lokalna, etniczna, kulturowa, sąsiedzka, religijna, rodzinna; 3) kultury: regionalizm, kultura regionalna, kultura etniczna, wielokulturowość, kultura językowa (język, gwara), kultura duchowa, materialna, tradycja, kultura tradycyjna, kultura ludowa, folklor, folkloryzm, „korzenie", przekaz pokoleniowy, etnologia, etnografia, antropologia kulturowa, muzykologia; 4) postaw: samoświadomość narodowa, świadomość regionalna, świadomość lokalna, poczucie tożsamości, patriotyzm, patriotyzm lokalny, uniwersalizm, szowinizm, nacjonalizm, zakorzenienie, zaściankowość, parafiańszczyzna, ksenofobia[1044].

B. Wokół „regionalnych gatunków"

W zakresie literatury i tekstów kultury warto wyróżnić pojawiające się w podręcznikach szkolnych, odsyłające do różnych regionów, baśnie, podania i legendy.

> Te zbliżone do siebie, chociaż gatunkowo różniące się utwory, nazywane bywają w podtytułach, przedmowach i informacjach bibliograficznych bez teoretycznej precyzji, często zamiennie […]. W żyjących obok siebie typach narracyjnych, zwłaszcza baśni i podaniu, zjawiska fluktuacji i osmozy wydają się uzasadnione[1045].

[1044] *Ibidem*, s. 15.

[1045] G. Skotnicka, *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*, [w:] *Baśń i dziecko…*; por. J. Krzyżanowski, *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*, t. 1, Wrocław 1962, s. 15, 22.

Często, jak zauważa Gertruda Skotnicka, baśń regionalna wchłania wiele elementów podania[1046]. Definicja ze *Słownika terminów literackich* określa podanie jako opowieść o proweniencji ludowej, przekazywaną w tradycji ustnej, nawiązującą tematycznie do wydarzeń, postaci i miejsc historycznych oraz legendarnych, z bardzo wyeksponowanym na poziomie fabuły elementem fantastycznym (co wiąże je genologicznie z baśnią i mitem), jednak zakorzenionym w realiach i faktach umieszczonych w danym czasie i geograficznej przestrzeni. Podanie odwołuje się także

> do obyczajów, instytucji, osób, krajobrazów właściwych określonemu regionowi i środowisku społecznemu. Podania opowiadają o legendarnych początkach danej zbiorowości, o mitycznych założycielach rodu, organizacji plemiennej czy państwowej (Lech, Piast), miejscowości stołecznych (Romulus, Krak, Wars), władcach (Popiel), bohaterach reprezentujących uznawane społecznie wartości (Wanda, co nie chciała Niemca), zbójcach (Janosik), prorokach (Wernyhora), czarnoksiężnikach (Faust, Twardowski), osnuwają się także wokół osób historycznych, które odegrały doniosłą rolę w dziejach zbiorowości (św. Jadwiga, Sobieski, Kościuszko). Ten sam motyw wędrowny realizuje się zazwyczaj poprzez szereg wariantów, różniących się między sobą w szczegółach[1047].

Krzysztof Kwaśniewski w swojej wnikliwej analizie legend i podań wrocławskich i dolnośląskich zauważa:

> podanie jest i pozostaje istotnym czynnikiem nie tylko tych związków teraźniejszości z przeszłością, ale przede wszystkim lokalnej więzi społecznej i to w sposób szczególny zakotwiczającym ojczyznę ideologiczną w ojczyźnie prywatnej. Jeżeli postacie znane z narodowej historii, swojsko brzmiące imiona i nazwiska, zrozumiałe w danym języku, choćby nieścisłe naukowo wyjaśnienia nazw miejscowych (toponomastyka), swojskie obrzędy i obyczaje są wiązane z konkretnymi, znajomymi miejscami i miejscowościami, to umacnia się przekonanie o lokalnych, osobistych nawiązaniach do tych elementów oficjalnej, narodowej tożsamości[1048].

Legenda natomiast jako „opowieść o treści fantastycznej nasyconej pierwiastkami cudowności i niezwykłości" odsyłała głównie do obszaru *sacrum* i chrześcijaństwa (legenda religijna) — w wersji opowiadającej życie świętych, apostołów i męczenników przyjmowała kształt hagiografii. Cudowna interwencja sił nadprzyrodzonych pozwalała na łączenie tego typu przedstawiania rzeczywistości z perspektywą ludową (ludowe podania), jednak z czasem upowszechniła się także forma odsyłająca do wydarzeń i postaci historycznych (miejsc bitew, typów bohaterów), nazywana legendą historyczną. Rozpatrywana z „perspektywy prywatnej", interesującą formę przyjęła także legenda herbowa — odsyłająca do herbów szlacheckich i związana z życiem danej rodziny, za pomocą fantastyki wyjaśniająca jej genealogię i dzieje[1049]. Wszystkie omówione wcześniej typy gatunkowe i rodzaj

---

1046 Taka sytuacja występuje w regionie Wybrzeża. *Ibidem*, s. 92.
1047 *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 391.
1048 K. Kwaśniewski, *Legendy i podania wrocławskie i dolnośląskie*, Poznań 2010, s. 11.
1049 Zob. *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 271; także M. Kazańczuk, *Staropolskie legendy…*

ich występowania pojawiają się w podręcznikach do edukacji polonistycznej, wydanych po 1999 roku, a więc w zreformowanej polskiej szkole.

C. Baśnie, podania i legendy. Przestrzeń, postaci i etyka

> Przestrzeń baśni ma na ogół charakter antygeograficzny i utopijny, świadczy o tym już samo zlokalizowanie akcji wyrażone słowami narratora — bajarza: „Działo się to za górami, za lasami…" lub „…za siedmioma górami, za siedmioma lasami…", przy czym zastosowana tu liczba, należąca do „magicznych" liczb baśni, wcale przestrzeni nie konkretyzuje, wręcz przeciwnie, podkreśla jej umowność […]. Przestrzeń w baśniach jest najczęściej otwarta, rozległa i nie posiada bliżej określonego kształtu. Pozostaje jak gdyby niezgeometryzowana. Wyrazy określające stosunki przestrzenne dotyczą pojęć ogólnych: b l i s k o, d a l e k o, s z e r o k o, g ł ę b o k o. Droga wiedzie po prostu „w świat", do bliżej nie określonej „krainy złota", „złego smoka" czy „zaklętej księżniczki" […]. Środki pokonywania przestrzeni należą do cudownych (latający dywanik, siedmiomilowe buty). Przestrzeń w baśni, posługując się określeniem Butora, jest „umeblowana"[1050], ale miejsca pozostają niedookreślone. Las jest w niej tylko ciemny, straszny, gęsty, czarny, góra wysoka, stroma, śliska, a zamek po prostu piękny. Epitety waloryzujące mają tu raczej nośność symboliczną[1051]

— pisze Gertruda Skotnicka.

Inaczej jest z przestrzenią w baśniach regionalnych i legendach. Tu „akcja zlokalizowana jest empirycznie"[1052], dziecko uczy się dzięki temu geografii, nazwy są konkretne, prawdziwe, opisy miejsc przejrzyste i rzeczywiste, pejzaże mają koloryt lokalny, rekwizyty zaś charakterystyczne dla danego miejsca (regionu), na przykład na Wybrzeżu pojawiają się bursztyny i statki, w Wieliczce znajdziemy sól, w górach nazwane zostaną konkretne górskie szlaki, istniejące skały, schroniska. Wyraziście eksponowane są w legendach i podaniach wątki historyczne danego regionu („dzieje bajeczne") oraz osobliwości różnego typu (dotyczące obyczajów i życia codziennego). Jak zauważa Zofia Adamczykowa:

> Baśnie regionalne asymilują wątki i motywy różnego pochodzenia i proweniencji. Obok motywów obiegowych (o złej macosze, trzech braciach i innych), można odnaleźć w nich materiał podaniowo-legendarny, zrośnięty z poszczególnymi regionami, z ich topografią, historią i obyczajami. Wszystko to sprawia, że żywioł realistyczny przeważa w baśni regionalnej nad czarodziejskością[1053] […] bohaterowie baśni regionalnej ukonkretniają się, przestają być anonimowi, mają też bogatsze rysy psychologiczne[1054].

Natomiast „sfera poznawcza łączy się z emocjonalną", często bowiem dany region staje się częścią Polski, a autorzy, jak na przykład Gustaw Morcinek (1891–

[1050] M. Butor, *Powieść jako poszukiwanie*, Warszawa 1971, s. 39–64.

[1051] G. Skotnicka, *Znaczenie baśni…*, s. 92, 93. Zob. też J. Bartmiński, *O języku folkloru*, Wrocław 1973, s. 246–248.

[1052] G. Skotnicka, *Znaczenie baśni…*, s. 93.

[1053] Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci: funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001, s. 174.

[1054] B. Niesporek-Szamburska, *Baśń*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 70.

1963), pisarz, nauczyciel, działacz polityczny („Śląsk to ziemia własna"[1055]), podkreślają ich patriotyczny wymiar.

Na podobnych zasadach „funkcjonują" pojawiające się w tekstach postaci: są rzeczywiste, mieszkają pod wskazanymi, rzeczywistymi adresami, do których przypisane są konkretne ulice, dzielnice, miejsca opatrzone nazwami własnymi. Bohaterowie legend i baśni regionalnych mają prawdziwe nazwiska i żyją w realnym świecie, układ zdarzeń, w których uczestniczą, jest swoistym *exemplum* (por. średniowieczne kazania) z moralno-etyczną puentą, do którego jednak wkracza, burząc rzeczywisty porządek i ład, a jednocześnie ratując bohatera z opresji, fantastyka: niezwykłość, cudowność i transcendencja. Główne postaci opowieści regionalnych to także bohaterowie historyczni poszczególnych regionów (na przykład św. Kinga z Wieliczki), lokalni święci, grupy postaci reprezentujących określone zawody, charakterystyczne dla regionu: Wybrzeże — marynarze, Śląsk — górnicy (por. legendy Kornelii Dobkiewiczowej, pisarki dla dzieci i folklorystki, autorki legend o Górnym Śląsku, na przykład *Miedziana lampa*; 1912–1990), czy ludzie mieszkający na określonym terenie, zakorzenieni w przynależnym do tego regionu stylu i kulturze życia: górale w Tatrach, zbójnicy górscy (Janosik)[1056].

Bardzo popularne w szkolnej edukacji polonistycznej są polskie „dzieje bajeczne", układają się one tak samo w literaturze dla dzieci i w literaturze dla dorosłych — zdaniem Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz w dwa główne cykle: wielkopolski (gnieźnieński) i małopolski (krakowski):

> Najliczniejsza grupa opracowań łączy się z cyklem wielkopolskim, który podejmowali w swej twórczości tacy znakomici autorzy, jak: Władysław Broniewski, Czesław Janczarski, Lech Konopiński, Kornel Makuszyński, Janina Porazińska, Stanisław Świrko, Ewa Szelburg-Zarembina i Anna Świrszczyńska. We wszystkich utworach wymienionych pisarzy występuje pewien kanon sytuacji i postaci, który zależnie od wyobraźni i intencji twórców bywa różnorodnie modyfikowany. Kanoniczne wątki tych legend to: 1) Dzieje Lecha i jego drużyny, związane z pojawieniem się białopiórego ptaka — orła, który w sposób symboliczny wskazał miejsce, gdzie znajduje się dzisiejsze Gniezno, a także sam przeniknął do symboliki narodowej; 2) Wątek Popiela i myszy — kary wymierzonej okrutnemu władcy, chciwcowi, skrytobójcy, depczącemu wszystkie prawa ludzkie i nadprzyrodzone, przez siły przyrody; 3) Wątek Piasta — Kołodzieja, postrzyżyn Siemowita i gościnnego przyjęcia tajemniczych wędrowców. Te trzy wątki zainspirowały wybitnych twórców dla dzieci, którzy poddając je rozmaitym modyfikacjom, stworzyli barwną i interesującą, przemawiającą do dziecięcej wyobraźni wizję początków Państwa Polskiego. Każde z tych opracowań eksponuje inny moment z legendarnych dziejów, najmniej różnic jest w legendach o Lechu, co trafnie potwierdza następująca obserwacja Jana Malickiego: „Mit ten [Lecha] utrwalał swoisty wzorzec zachowań społeczności szlacheckiej. Celem jego stworzenia było oddziaływanie na świadomość społeczną, utrwalanie w niej przekonań o starodawności praw, ustroju, przywilejów oraz »wolności« szlachty, za pomocą nie zawsze racjonalnych czynników. Powstał więc — podkreślmy to jeszcze mit narodowy, który na długie lata zadomowił się w polskiej myśli politycznej…"[1057].

[1055] H. Skrobiszewska, *Książki naszych dzieci*, Warszawa 1971.

[1056] Zob. K. Heska-Kwaśniewicz, *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Katowice 1996, s. 11–61.

[1057] Warto dodać, iż „Popiel i Piast reprezentują odwieczny motyw walki dobra ze złem tak ważny w literaturze dla dzieci, i są postaciami antagonistycznymi także pod względem zewnętrznym,

Narodowe mity i ich oddziaływanie społeczne to także cel rozważań Franciszka Ziejki. Badacz nawiązuje między innymi do legendarnej postaci Piasta oracza „gościnnego", ale także Piasta oracza „pracowitego" i buduje literackie obrazy polskiej krainy, swojskiej szczęśliwości. Mitologizowanie historycznych legend, w tym wypadku legend o początkach państwa polskiego — Piasta, który miał „wprowadzić ład i porządek, spokój i dobrobyt"[1058] — sugeruje ich odczytanie w perspektywie integracji narodu (na podstawie legendy piastowej w XVII i XVIII wieku skonstruowano rodzime dzieje lechicko-sarmackie[1059]). Postać Piasta według kroniki Długosza ukazuje jego najlepsze cechy, do których nawiązują późniejsze wersje legendy: pracowitość, uczciwość i prostotę:

> był to człowiek obyczajów prostych i wrodzonej poczciwości, odznaczający się prócz tego wielu znacznymi przymiotami, lecz ubożuchny, żyjący bowiem z kawałka roli, lichym lemieszem uprawianej, w ubóstwie, jak zazwyczaj, znajdował pobudkę do cnoty[1060].

Natomiast wizerunek Piasta chłopa „pracowitego", ale „szczęśliwego" oraz obraz jego arkadyjskiego gospodarstwa budują na kolejne lata dopiero *Śpiewy historyczne* Juliana Ursyna Niemcewicza, w których pojawiają się znaki kulturowe symbolizujące narodowe szczęście, na przykład miód i bocian:

> Wpośród Kruszwicy spokojnych wieśniaków
> Był Piast, co bogów i ludzi miłował.
>
> Dom jego szczupły, ale zewsząd czysty,
> Za Gopłem małą pasiekę posiadał:
> Cienił lepiankę jawor wiekuisty,
> A na nim bocian gniazdo swe zakładał.
>
> Znaną sąsiadom była naokoło
> I dobroć jego, i gościnna hojność;
> Znajdował (lemiesz prowadząc wesoło)
> W pracy swej żywność, w sumieniu spokojność[1061].

Podobnie funkcjonuje w szkolnej edukacji polonistycznej cykl legend krakowskich, przede wszystkim jego główne postaci: Krak, królewna Wanda i smok wa-

---

gdyż Popiel jest brzydki, a Piast piękny. Żona Popiela jest złą, okrutną kobietą, żona Piasta — dobrą i serdeczną", *ibidem*, s. 16; J. Malicki, *Mity narodowe. Lechiada*, Wrocław 1982, cyt. za: *ibidem*, s. 12–13.

[1058] F. Ziejka, *W kręgu mitów polskich*, Kraków 1977, s. 23.

[1059] *Ibidem*. Zob. J. Maślanka, *Słowiańskie mity historyczne w literaturze polskiego Oświecenia*, Wrocław 1968.

[1060] J. Długosz, *Dziejów polskich ksiąg dwanaście*, przeł. K. Mecherzyński, Kraków 1867, t. 1, s. 83.

[1061] J.U. Niemcewicz, *Piast*, [w:] *Śpiewy historyczne*, Warszawa 1948, s. 5, cyt. za: F. Ziejka, *W kręgu mitów…*, s. 26. Legenda, będąc „wyrazem tylko jednego określonego okresu czasu, stać się może bardzo cennym źródłem w rękach historyka, gdyż z legendy można poznać, jak wyglądał ideał danej chwili dziejowej, jakie były wówczas najszczytniejsze pojęcia o zadaniach człowieka", W. Sobieski, *Legenda a historia*, [w:] *Studia historyczne*, Lwów 1912, s. 181.

welski — historie znane i popularne w odbiorze dziecięcym głównie w wersji Kornela Makuszyńskiego (1884–1953).

> Są one nacechowane patriotycznie, uczą dumy i miłości do polskiej ziemi, ukazują jej piękno, podkreślają swojskość. Ta ziemia jest przede wszystkim „nasza" i jest święta […]. Książki Makuszyńskiego pisane były w zauroczeniu polskim krajobrazem i obyczajem, z wielką fascynacją wszystkim, co polskie. Polska ziemia jest więc wspaniała, Kraków śliczny a Wisła — święta: „Na wspaniałej polskiej ziemi […]/ A tam gdzie dziś Kraków śliczny […]/ Gdzie wspaniały krąg zatacza/ Wisła, święta polska rzeka/ (K. Makuszyński, *O wawelskim smoku*)[1062].

Makuszyński oswoił także literacko motyw śmierci Wandy i nadał mu głęboki, patriotyczny sens, co podkreśla w swoich badaniach Julian Maślanka, pisząc o czynie Wandy i jego romantycznym rozumieniu: „dodał jej blasku i przyczynił się do narodowego zespolenia i umocnienia"[1063].

Natomiast Janina Porazińska (1888–1971), autorka inspirowanych folklorem tekstów dla dzieci, w swej wersji legendy poszła dalej i stworzyła wokół Krakowa obraz wręcz biblijnego raju — krainy szczęśliwości i dostatku; poza tym smoka zabija nie szewczyk, ale sam Krak, typowy Słowianin: jasnowłosy i niebieskooki, prostolinijny i rodzinny[1064].

Świat przedstawiony baśni, legend i podań regionalnych ukazuje rozbudowany i zróżnicowany kontekst społeczno-polityczny („legendy są bardziej demokratyczne niż baśnie, (a) ich bohaterem bywa prosty człowiek"[1065]); bohaterowie dziecięcy najpopularniejszych legend warszawskich przynależą do najniższych warstw społecznych (Lutek ze *Złotej kaczki* Oppmana czy Franek z historii o bazyliszku), ale na skutek wpisanych w opowieść zdarzeń zdobywają nagrody w postaci materialnej, szansę na edukację, dobry zawód lub — jak w prawdziwych baśniach — intratny ożenek czy zamążpójście i wejście do świata władców. We wszystkich podręcznikowych przykładach legend, podań i baśni regionalnych wyeksponowany został czytelny świat wartości etycznych.

Oto stosowne przykłady. Jako autorzy tekstów o charakterze regionalnym w szkolnych kanonach są twórcy Młodej Polski, bardzo popularni także w dziecięcym obiegu czytelniczym. Do takich należą między innymi Artur Oppman (pseudonim Or-Ot, 1867–1931), poeta (autor zbioru *Ze Starego Miasta*) i bajkopisarz — jako twórca *Legend warszawskich* (Warszawa 1925), czy Cecylia Niewiadomska (1855–1925), autorka „bajecznych dziejów" — *Dzieje Polski w obrazkach, legendach, podaniach* (Warszawa 1916), zafascynowany Podhalem oraz tematyką górską

[1062] Zob. K. Heska-Kwaśniewicz, *Tajemnicze ogrody…*, s. 21.

[1063] Zob. *ibidem*. Także J. Maślanka, *Literatura a dzieje bajeczne*, Warszawa 1984, s. 116.

[1064] J. Porazińska, *Starodzieje: O Kraku sprawiedliwym, o smoku straszliwym, o królewiczu chwacie i niecnym bracie* oraz na przykład *Zagrzmijcie dzwony ogromne o jej woli niezłomnej! I zapłacz lutnio rzewna, nad Wandą, nad królewną*, Warszawa 1962. W tej edycji zamieszczono cztery legendy (o smoku wawelskim, o Wandzie, o Popielu i o Piaście) opracowane przez Janinę Porazińską. Są tu także opisy świąt i obyczajów Słowian z czasów wczesnego średniowiecza.

[1065] *Ibidem*, s. 24.

i górskim folklorem Władysław Orkan (1875–1930), pisarz, także tłumacz i popularyzator literatury ukraińskiej w Polsce — *Legenda o Podhalu*, czy Kazimierz Przerwa-Tetmajer (1845–1940), autor między innymi cyklu opowieści *Na skalnym Podhalu* i epopei tatrzańskiej *Legenda Tatr* (*O Panu Jezusie i rozbójnikach*).

Legendy warszawskie w poetyckiej wersji Artura Oppmana pojawiają się w podręczniku H. Dobrowolskiej *Język polski. Jutro pójdę w świat*[1066] i jako swoiste motto są baśniową zapowiedzią tematu realizowanego w jednej z części podręcznika oraz sugerują klimat dalszych podręcznikowych rozważań. Punktem wyjścia staje się zestawienie światów rzeczywistego i fantastycznego:

> Cicho zegara suną strzałki,
> Późna godzina będzie bić.
> Na dnie wiślanym śpią rusałki,
> Wyjdą, gdy księżyc zacznie lśnić.
> A gdy już będzie ciemno wszędy
> i sen rozsypie marzeń kwiat,
> Niech się warszawskie wam legendy/ przyśnią w uroku dawnych lat[1067].

Ewa Szelburg-Zarembina (1899–1986) jest w podręczniku autorką legendy *Warszawa, stolica Polski*, w której na początku narracji podkreśla znaczenie ustnej formy przekazu, moment powstania Warszawy i genealogii jej nazwy, w komentarzach dydaktycznych, natomiast, uwypukla także funkcję podania jako pierwotnej postaci legendy oraz zjawisko kultury wspomnień i pamięci o przeszłości. Wymienione elementy struktury teksu wskazywałyby na baśniowość opowieści, jednak uwypuklony w narracji element historycznych dociekań prawdy, na przykład czasu i początku zdarzenia — genologicznie sugeruje mit i legendę:

> Nie wie nikt, nikt nie pamięta, w niczyim wspomnieniu, najdawniejszym nawet, w żadnej najstarszej księdze nie znajdziesz — jaki w rzeczywistości był początek stolicy naszej, Warszawy. Kiedy dźwignęła się ona grodzkimi wieżami nad brzeg płaski, piaszczysty? Kiedy ścianami grodu przejrzała się w rzece — Wiśle? Trzeźwa pamięć ludzka zawodzi. Księga uczona milczy. Ale legenda — ta snuje się tęczową nicią, przechodzi nieprzerwana z pokolenia w pokolenia. Słowa legendy płyną spokojnie z ciemnej dali minionych wieków. Ciche, ubogie proste słowa, do głębi serce wzruszeniem przejmujące […] Za czasów dawnych, pradawnych, za pogańskich, słowiańskich czasów… gdy słoneczny bóg Światowid władał mazowiecką puszczą — w puszczy tej, pełnej zwierzyny łownej i dzikiego ptactwa, nad „białą wodą" — Wisłą, rybak Warsz chatę z bali sosnowych zbudował, trzciną wiślaną dach poszył. Żona Warsza na kominie glinianym rozpaliła domowe ognisko i poświęciła je bogu światła i ciepła […] Potem zaczęli oboje żyć po bożemu: we dnie powszednie pracowali, święcili dnie świąteczne[1068].

Podręcznikowy fragment jako opowieść o rzetelnej pracy i rodzinnej zgodzie spełnia także wychowawcze cele, eksponuje też, sugerując w zbiorze podręcznikowych opowieści pewną ciągłość i scalanie (budowanie) terytorium kraju, postać Ziemowita, syna Piasta:

1066 H. Dobrowolska, *Język polski. Jutro pójdę w świat*, *kl. V*, Warszawa 1999.
1067 *Ibidem*, s. 178.
1068 *Ibidem*, s. 195–196.

mazowieckiego księcia, który zabłądził na łowach w czarnej puszczy. Za zwierzem turem goniąc, łowców — towarzyszy odbieżał niebacznie i drogi ku nim powrotnej, o dziwo! Odnaleźć nie mógł. Wtedy z wiślanej łachy wynurzyła się Panna Wodna pół rybiej, pół ludzkiej postaci. Ta znużonemu, głodnemu i spragnionemu księciu ścieżkę do chaty rybackiej wskazała[1069].

Syrena, jak głosi legenda, staje się zatem w opowieści czytelnym, swoistym duchowym (mitycznym lub baśniowym) przewodnikiem, postacią scalającą różne fragmenty historii wypełniające zbiór opowieści o kształtowaniu się polskiej państwowości.

O Lechu i białym orle (fragment książki *Legendy i podania polskie*) w podręcznikowej wersji Mariana Orłonia (1932–1990) to opowieść o początkach państwa polskiego i poszukiwaniu „swojego miejsca na ziemi", ale także o bogatym regionie Wielkopolski (w tym grodzie Gnieźnie) i ojczystych znakach-symbolach (na przykład orle):

Lech stał na skraju puszczy i pogrążony w myślach wodził wzrokiem po rozciągającej się przed nim równinie. Może wspominał braci: Czecha i Rusa, z którymi rozstał się niedawno? Oni również poszli szukać sposobnego miejsca na osiedlenie. A może rozważał, czy by nie osiąść właśnie tu, na tej równinie, na skraju puszczy? Przecież puszcza w zwierzynę bogata, ziemia zda się urodzaj zapowiadać, a jeziora rybę wszelaką obiecują. Ale ziemi, na której mają się rodzić ich dzieci i wnuki, nie wybiera się pochopnie. To jest ziemia na zawsze[1070].

Podręcznikowe teksty opatrzone są stosownym komentarzem i pytaniami, podają definicję legendy jako gatunku oraz sugerują konkretne dydaktyczne zadanie: zaprezentowanie przez dziecko legendarnej opowieści o pochodzeniu nazwy jego rodzinnej miejscowości: założeniu miasta, powstaniu pobliskiej góry, jeziora lub skały itd.[1071] Podręcznik Dobrowolskiej zamieszcza także legendę o Piaście Kołodzieju (autorstwa Cecylii Niewiadomskiej ze zbioru *Dzieje Polski w obrazkach, legendach, podaniach*), który zasiadł na tronie w Kruszwicy po wyrzuceniu Popiela. Uczniowie analizują różnice genologiczne między legendą, baśnią i mitem realizując polecenie:

Uzasadnij, że opowieść o Piaście jest legendą, a nie baśnią czy mitem. W tym celu odszukaj w legendzie o Piaście wydarzenia i postacie: a) cudowne, niezwykłe; b) historyczne, np. wiadomości o staropolskich obrzędach, zajęciach, sposobie wyboru władcy lub „jakie elementy historyczne i realistyczne występują w polskich legendach[1072].

[1069] *Ibidem*, s. 196.

[1070] *Ibidem*, s. 179–180.

[1071] W podręczniku znajduje się *Biblioteczka miłośników legend* z listą zbiorów, z których można skorzystać, gdyby uczeń nie dotarł do legend związanych z rejonem, z którego pochodzi: K. Dobkiewiczowa, *Miedziana lampa* (baśnie śląskie), F. Fenikowski, *Okręt w herbie* (legendy gdańskie), J. Kasprowicz, *Bajki, klechdy i baśnie*, *Klechdy domowe* (wyb. H. Kostyrko), C. Niewiadomska, *Dzieje Polski w obrazkach, legendach i podaniach*, A Oppman (Or-Ot), *Legendy warszawskie*, K. Przerwa-Tetmajer, *Na skalnym Podhalu*, E. Szelburg-Zarembina, H. Januszewska, J. Porazińska, *Było i będzie*, *Woda żywa*, wyb. S. Wortman, *Zaklęty pierścień*, wyb. M. Kochanowska.

[1072] H. Dobrowolska, *Język polski. Jutro pójdę w świat*, *kl. V…*, s. 185.

Do cyklu baśni o polskich górach należy obecna w edukacji polonistycznej opowieść *O Panu Jezusie i zbójnikach* K. Przerwy-Tetmajera. Zakończona czytelną moralną puentą, bogata w dialogi dynamiczna narracja Tetmajera opowiada historię wędrówki uzbrojonych we flinty i ciupagi zbójników, którzy wraz ze swym hersztem… chętnie pomagają potrzebującym. Do grupy zbójników dołączają dwaj podróżni: Pan Jezus i św. Piotr, i jako świadkowie — broniąc zbójników — referują przebieg wydarzeń na rozprawie sądowej. Okazuje się, że winni popełnianych moralnych przestępstw są wymierzający sprawiedliwość… sędziowie: „Pan Jezus powiada »Głodnegoś kijem od drzwi twoich odegnał […] dziecko małe bił, aż krwią opłynęło […] Matkęś własną z domu wygnał«". Historia kończy się religijną przesłanką i etyczną przestrogą na przyszłość:

> I zrozumieli ludzie, że tu Pan Bóg był, i zburzyli ten sądowy dom, aby w nim nikt już więcej po Panu Jezusie nie sądził, a przed jabłonnymi drzewami postawili krzyż i on do dziś tam stoi. A tych trzech sędziów wygnali z miasta. Tak bywało dawniej — ale teraz ani zbójników nie masz, ani Pan Jezus po świecie nie chodzi[1073].

Legenda o Podhalu Władysława Orkana zamieszczona w zbiorze *Lektury szkolne* należy do baśni o charakterze aitiologicznym. Opisuje ona, jak Anioł pod kierunkiem Pana Boga stwarza Podhale:

> zabrał niesłychaną ilość kamieni, głazów i skał, spiętrzył je w wysokie góry aż ku niebu, ziemią z lekka jeno przyprószywszy w tym przekonaniu, że gdy je tak ku słońcu wysoko wydźwignie, to gorąco samo wszystko sprawi i kraj żyznością zakwitnie[1074].

Niestety, klimat (głównie chłód) górski nie pozwalał na obfite plony zboża, więc Pan Bóg — aby człowiek mógł sprostać trudom życia w górach, podołał niełatwej górskiej codzienności i przetrwał w tych skomplikowanych warunkach — stworzył wyjątkową, fizycznie zdrową, mądrą, prawie niezwykłą postać:

> wydumał tedy górala: o rosłej, śmigłej postawie, o nogach jak ze stali, o oczach bystrych, orłowych, o umyśle lotnym, przedsiębiorczym, o zaciętości niezwykłej, energii i sprycie — aby mógł na tej biednej aniołowej ziemi dać sobie radę[1075].

Obrazy Podhala w wersji Orkana odpowiadają wyobraźni dziecięcego odbiorcy i romantycznym wyobrażeniom gór: są tajemnicze, dzikie, niepokojące, pełne wąwozów i przepaści, spiętrzonych ścian skalnych „o nagich, w niebo wystających szczytach". Twórczość Orkana wypełnia fascynacja Podhalem, Tatrami i entuzjazm wywołany widokami Gorców („nikt przed nim piękna Gorców nie odkrył i nie opisał"[1076]). *Legenda o Podhalu* i inne jego utwory o tematyce podhalańskiej wyrastają z wielkiego oczarowania górami, miejscem, w których się wychował, przy-

[1073] *Ibidem*, s. 193.

[1074] *Lektury szkolne. Baśnie. Klechdy. Legendy*, Warszawa 1992, s. 27. Teksty zaczerpnięto ze zbioru *Klechdy domowe. Podania i legendy polskie*, zeb. H. Kostyrko, Warszawa 1987.

[1075] *Ibidem*, s. 28.

[1076] J. Dużyk, *Władysław Orkan*, Warszawa 1980, s. 187.

wołują wiele intymnych odczuć, ukazują „szczery, prosty i serdeczny obraz […] lirycznych opisów wschodów i zachodów słońca, ponurych jesieni, mroźnych i obfitych w śniegi zim, jasnych dni wiosennych”[1077]. Orkan jest autorem zbioru legend, opowiadań, nowel i obrazków *Z krainy Gorców* (Kraków 1975), także w edycji uproszczonej dla młodzieży (Lwów 1934). Zamieszczono w niej między innymi kilka wersji patriotycznej opowieści o śpiących rycerzach, którzy czekają na znak do walki. Podsumowanie opowieści zmierza w stronę rozważań genologicznych, podkreśla patriotyczną siłę narodowych opowieści i przedstawia się następująco:

> są to opowieści niby bajki, ale w każdej bajce jest pół prawdy. Z tym gazdą, czy kowalem, jak i z tym juhasem niekoniecznie tak musiało być. Może nawet i nie było. Ale, że wojsko śpiące jest — to my dobrze o tym wiemy. Niech ino każdy wsłucha się w serce swoje… co ono mu zatętni, kiedy hasło przyleci: „Już czas!”[1078].

Większość baśni i legend, których świat przedstawiony i układ zdarzeń osadzony jest w górach, kreuje ich obraz romantyczny[1079]. Najczęściej eksploatowane stają się Beskidy, Sudety i Tatry jako tereny przenikania się kilku kultur, co sprawia, iż wytworzyły one specyficzny folklor górali. Mają swojego Ducha, który pilnuje skarbów (na przykład Liczyrzepa-Karkonosz w Sudetach polskich, Krakonoš, Krkonoš w Czechach, w Niemczech — Rübezahl[1080]). Góry stają się w baśniach miejscem świętym,

---

[1077] *Ibidem*, s. 191.

[1078] W. Orkan, *Z krainy Gorców (dla młodzieży)*, Lwów 1934, s. 7. Stanisław Pigoń w swej monografii na temat życia i twórczości pisarza podkreśla między innymi fascynację Tetmajera utworami Orkana oraz listowne dyskusje na temat stworzenia wspólnie góralskiej epopei. Zob. S. Pigoń, *Władysław Orkan. Twórca i dzieło*, Kraków 1958, s. 150–155 (rozdz. *W tęsknocie za eposem*). Wielkim wydarzeniem Zjazdu Podhalan (13 sierpnia 1922) było entuzjastycznie przyjęte wystąpienie Orkana: „Odzywam się do Ciebie, synu Podhala, młodszy mój Bracie, Ty idący, i Ty, który przyjdziesz… Odzywam się prawem miłości tej ziemi, prawem serca. Uczysz się, Tu uczyłeś historii, życia Greków, Rzymian, narodów zmarłych i żyjących jeszcze. Poznajże przede wszystkim przeszłość Twej bliższej Ojczyzny — Podhala. I jej stosunek do przeszłości Rzeczpospolitej. Poznaj przeszłość Podhala nie tylko po wierzchu (niby coś tam — zbójnicy, jakieś śpiewki — nuty), ale sięgnij głębiej — poznaj pracę całą wieków, które się oto wydały”. Zob. W. Orkan, *Wskazania dla synów Podhala*, Zakopane 1987, s. 8.

[1079] Por. A. Kowalczykowa, *Pejzaż romantyczny*, Kraków 1982; J. Kolbuszewski, *Tatry w literaturze polskiej*, Kraków 1982; *idem*, *Góry takie kamienne*, Warszawa 1972; *idem*, *Krajobraz i kultura*, Katowice 1985; *idem*, *Tatry i górale…* O tematyce górskiej w literaturze dla dzieci pisali także między innymi L. Ligęza, *Góry we współczesnej literaturze dla dzieci*, [w:] *Góry w literaturze współczesnej*, red. J. Kolbuszewski, Kraków 1981; P. Kuleczka, *Tatry w literaturze polskiej dla dzieci i młodzieży do roku 1939*, Zielona Góra 1994.

[1080] Legenda Ducha Gór jako personifikacji sił natury osadzona jest jeszcze w czasach średniowiecznych i związana z pogańskim kultem rzeki Łaby, u której źródeł celebrowano kult składania Świętowitowi w ofierze czarnych kogutów. Z nadejściem chrystianizacji w Sudetach bożka Świętowita zastąpiono świętym Witem, ale czarny kogut pozostał jego symbolem. Ducha Gór nazywano też czasem Dominus Johannes, za sprawą obchodów nocy świętojańskiej (św. Jana Chrzciciela). Z czasem Liczyrzepa przestał być kojarzony z postacią demona, a popularnym jego wizerunkiem stał się stary mężczyzna (nierzadko w ubraniu myśliwego), podpierający się kijem. Etymologia słowa

> przestrzenią niezwykłą: cudowną i straszną zarazem […] nigdy nie są statycznym elementem krajobrazu, żyją one dwojako — poprzez swą zmienność i przez współuczestniczenie we wszystkim, co się w baśni dzieje: nie są nigdy tylko tłem świata przedstawionego, ale przyczyną sprawczą wszystkich zwrotów akcji. Człowiek, który po wielu trudach dociera na ich szczyt, czuje się tak, jakby stanął na cokole, wyniesiony w kierunku nieba[1081]

lub zgodnie z wizją Kazimierza Przerwy-Tetmajera i jego *Bajecznego świata Tatr*:

> góry są całe jakąś baśnią. W porównaniu do reszty ziemi wyglądają zupełnie nieprawdopodobnie. W jakiś jasny słoneczny ranek, kiedy skały wydają się z polotnej złocisto-błękitnej mgły utkane; w ponury chmurny wichrowy dzień, kiedy zdają się być kłębami potwornych fal przelewającego się światła; w cichą majestatyczną noc, kiedy wyglądają, jak zaczarowany gród o ścianach i wieżach z kagańcami z gwiazd, z jeziorami jak olbrzymie tafle metalu: zdaje się, że to się to ziemi śni[1082].

Bogaty zestaw regionalnych legend, podań i baśni, a także tekstów wskazujących na zjawisko „małej ojczyzny" przynoszą wypisy *Dziwię się światu*[1083]. Zbiór utworów rozpoczyna wiersz Tadeusza Różewicza *Ojczyzna:*

> Ojczyzna to kraj dzieciństwa
> miejsce urodzenia
> to jest mała najbliższa ojczyzna
> miasto miasteczko wieś
> ulica dom podwórko
> pierwsza miłość
> las na horyzoncie
> groby
> w dzieciństwie poznaje się
> kwiaty zioła zboża
> zwierzęta
> pola łąki
> słowa owoce
> ojczyzna się śmieje
> na początku ojczyzna jest blisko

„Liczyrzepa" jest niewyjaśniona. Stanisław Bełza zaproponował interpretację „liczący rzodkiewki" (1898) i mogła być to literacka wersja niemieckiego imienia Rübezahl. Wcześniej jeszcze próby wyjaśnienia tej formy podjął się Maciej Bogusz Stęczyński w utworze *Śląsk* i tam pojawia się forma „Rzepolicz". Badacze etymologii tego imienia obok formy Rübezahl wprowadzają także określenie „Rübenzahl" i twierdzą, że nie musi ona pochodzić od słów *Rübe* (rzepa, burak) i *zählen* (liczyć), ale może mieć związek z określeniami *Rabe* (kruk) i staroniemieckim *Zabel* (diabeł). Postać Liczyrzepy pojawia się w utworach przynależnych do fantasy być może jest ona pierwowzorem czarownika Gandalfa z twórczości Tolkiena. Polski pisarz, Andrzej Sapkowski, do drugiego tomu swej trylogii husyckiej *Boży wojownicy* wprowadza Ribezahla — demona Karkonoszy. Zob. S. Bełza, *W Górach Olbrzymich*, Kraków 1898; M.B. Stęczyński, *Śląsk*, Kraków 1851; J. Sykulski, *Liczyrzepa, zły duch Karkonoszy i Jeleniej Góry*, Jelenia Góra 1945.

[1081] K. Heska-Kwaśniewicz, *Tajemnicze ogrody*…, s. 37. J. Kolbuszewski, *Tatry w literaturze*…, s. 265.

[1082] K. Przerwa-Tetmajer, *Bajeczny świat Tatr*, Warszawa 1906, s. 3.

[1083] A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V*, Gdańsk 2000, s. 72.

na wyciągnięcie ręki
dopiero później rośnie
krwawi
boli[1084].

Wiersz Różewicza sugeruje odkrywanie patriotyzmu przez pryzmat rodzinnego domu (ojcowizny) i nawiązaniu do okolicy — czasoprzestrzeni dzieciństwa w rozumieniu Jerzego Cieślikowskiego[1085]. Znaki i symbole budujące taką przestrzeń wskazują na ojczyznę radosną i uśmiechniętą, eksponują świat natury i przywołują jej codzienne, „dziecięce" skojarzenia — są tu podstawowe słowa-klucze: kwiaty, zioła, zboża, zwierzęta, pola, łąki, słowa, owoce, pojawia się także przeszłość pod postacią grobów. Od takiego rozumienia ojczyzny przechodzą autorki podręcznika do kronikarskiej historii o prapoczątkach państwa polskiego w wersji Galla Anonima. Przywołują opowieść o Piaście i Rzepisze, postrzyżynach ich syna, niezwykłych gościach, którzy trafiają na wyjątkową uroczystość i dokonując cudu zamieniają skromny poczęstunek ubogiego Piasta w wielką ucztę. Eksponują tym samym historyczne znaczenie miasta Gniezna[1086]. Fragment kroniki Galla Anonima, pod podręcznikowym tytułem *O księciu Popielu i o Piaście synu Chościska*, eksponuje obrazy dwóch bohaterów — księcia Popiela, który w czasie postrzyżyn swoich synów odprawia zbłąkanych wędrowców, oraz ubogiego Piasta, który „zaprosił tych przybyszów do swej chatki i jak najuprzejmiej roztoczył przed nimi obraz swego ubóstwa"[1087]. W podręcznikowym wyimku wyróżnia się rodzinna atmosfera panująca w zagrodzie Piasta oraz gościnność gospodarza. Zinterpretowany ustęp legendy prezentuje w konkluzji także status i siłę księstwa polskiego, które „nie było [jeszcze] tak wielkie, ani też książę kraju nie wynosił się jeszcze taką pychą i dumą i nie występował tak okazale otoczony tak licznym orszakiem wasali"[1088]. Pytania zamieszczone pod tekstem kierują uwagę uczniów w stronę prawdy i fantastyki (na przykład postaci) oraz określenia miejsca i czasu opowiadanych wydarzeń. Bezpośrednio po nim występuje w podręczniku literacka parodia napisana gwarą warszawską przez Wiecha (Stefana Wiecheckiego) *Pan Piecyk zna inną wersję podania o Piaście*[1089]:

1084 *Ibidem*, s. 72.

1085 J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*

1086 A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski. Dziwię się…*, s. 73–75. W klimat opowieści nawiązujących do obrazu rodzinnego domu i krainy pochodzenia wpisuje się także fraszka Kochanowskiego *Na dom w Czarnolesie*, w której poeta wyraża podziękowanie za szczęście i prosi o błogosławieństwo i zdrowie dla swego domu: „Panie, to moja praca, a zdarzenie Twoje;/ Raczysz błogosławieństwo dać do końca swoje./ I szczerym złotogłowiem ściany obijają,/Ja Pani, niechaj mieszkam w mym gnieździe ojczystym,/ A Ty mię zdrowiem opatrz i sumieniem czystym,/ Pożywieniem uczciwym, ludzką życzliwością/ Obyczajmi znośnymi, nieprzykrą starością/", *ibidem*, s. 94.

1087 *Ibidem*, s. 73.

1088 *Ibidem*, s. 74.

1089 *Ibidem*, s. 75.

Ten ów Piast był podobnież z fachu kołodziej i nieduży warsztat niedaleko Poznania prowadził. A miał, uważasz pan, syna, któren fatalnie fryzjera się bał i za żadne pieniądze do rezury nie dał się zaprowadzić, chociaż siedem lat już skończył i włosy szczeniakowi takie urośli, że same warkoczyki mu się zaplatali. Zgniewał się ten Piast jednego dnia i zaznacza: „Dosyć mam tego, do wielkiej niespodziewanej grypy, muszę Zyzia ostrzyc" — bo jemu Ziemowit było na imię, ale w domu wołali Zyziek. Pożyczył gdzieś chłopina maszynkie, chłopaka za łeb, ręcznikiem szyję mu obwiązał i strzyże, atu się drzwi otwierają i wchodzi dwóch młodych facetów. […] Coś tak jak skrzydła pod jesionkami mają. Anioły nie anioły, podróżne, nie podróżne, ale oni, uważasz pan, mowe zawalają, że ten ów strzyżony w tem trakcie dzieciak za króla się zostanie[1090].

W szkolnej interpretacji opowiadania Wiecha można uwzględnić perspektywę kształcenia językowego, na przykład podkreślić użyte w tekście potocyzmy, wskazać odmiany języka gwarowego i młodzieżowego oraz zagadnienie uwspółcześniania języka.

Julian Majka jest w podręczniku autorem *Legendy o cudownym pierścieniu, czyli skąd się wzięła sól kamienna w Wieliczce*[1091]. Bohaterka opowieści, węgierska księżniczka Kinga (kanonizowana przez papieża Jana Pawła II dopiero 16 czerwca 1999 roku w Starym Sączu), jako pięcioletnia dziewczynka przybywa do Polski, aby wziąć ślub z… dwunastoletnim wtedy księciem Bolesławem Wstydliwym[1092]. Imię Kinga, pochodzenia germańskiego, zapożyczone prawdopodobnie od św. Kunegundy cesarzowej, znaczy „walcząca za swój ród" (niem. *kunni* — ród, i *gund* — walka). Literatura poświęcona św. Kindze jest bardzo bogata. Powołujemy się tu między innymi na pracę Barbary Kowalskiej *Święta Kinga. Rzeczywistość i legenda*[1093]. Autorka pisze w niej o legendarnej świętej między innymi jako „wcieleniu bohatera uniwersalnego", który „jako duchowy przewodnik ludzi ją otaczających stanowi typ bohatera społecznego"[1094]. Kinga prowadziła życie bardzo religijne, „codziennie uczestniczyła we mszach, podejmowała rozmaite pokuty, posty, nosiła włosiennicę"[1095], „będąc niemowlęciem i uczestnicząc we mszy, nie spała i nie domagała się pokarmu, lecz kierowała oczy ku niebu […] zalewała się łzami, gdy słyszała słowo Jezus"[1096]. Hagiograf pisze, że traktowana była jak skarb[1097], a za zgodą męża Bolesława podtrzymała wstrzemięźliwość małżeńską i pozostała dziewicą[1098]. Elementy jej życia ujęte w kształt hagiografii podlegają sakralizacji i idealizacji: „celem hagiografów […] jest zawsze nie napisanie historii świętego, lecz przeprowadzenie jego apologii. To kieruje wyborem, jakiego muszą dokonać po-

1090 *Ibidem*.
1091 *Ibidem*, s. 95–98.
1092 K. Panuś, *Święta Kinga*, Kraków 2005, s. 16–17.
1093 B. Kowalska, *Święta Kinga…*
1094 *Ibidem*, s. 320.
1095 *Ibidem*, s. 19.
1096 *Ibidem*, s. 329.
1097 *Vita et miracula sanctae Kyngae ducissae Cracoviensis*, MPH, t. 4, wyd. W. Kętrzyński, Lwów 1884, s. 685.
1098 B. Kowalska, *Święta Kinga…*, s. 333.

śród zebranych legend" — stwierdza Stefan Czarnowski[1099]. Bohater hagiografii jest człowiekiem[1100], często bywa cudzoziemcem, jego przodkowie są znakomici i wyjątkowi (w wypadku Kingi — węgierski ród królewski), a w przeszłości (w rodzie) pojawiają się inni święci (Kinga jest wnuczką siostry św. Jadwigi, bratanicą św. Elżbiety). Narodziny i śmierć bohatera mają niezwykłą oprawę, na przykład zaraz po urodzinach Kinga wypowiedziała słowa *Ave Regina caelorum* i spożyła komunię świętą pod dwoma postaciami.

W wieku dorosłym prowadziła działalność charytatywną, rozdawała jałmużnę, pomagała potrzebującym, a naśladując tu działalność św. Franciszka, między innymi trędowatym. Bohater, jak prawdziwy człowiek, zmienia się: Kinga zostaje najpierw księżną krakowsko-sandomierską, potem panią sądecką i wreszcie — idąc w stronę zjednoczenia się z Chrystusem — klaryską. Miała ogromną siłę fizyczną, dar czynienia cudów i dar uzdrawiania[1101].

Barbara Kowalska, powołując się na wiele źródeł historycznych i dokumentów pisze, że „poza średniowiecznymi dokumentami i hagiografią, dzieło Długosza dostarcza najwięcej wiadomości o Kindze, spośród źródeł narracyjnych"[1102]. Według kroniki Długosza między innymi za sprawą Kingi odkryto w Bochni złoża soli, jednak brakuje źródeł potwierdzających zaangażowanie księżnej w górnictwo solne. Być może historię o wydobyciu soli Długosz powtórzył za najstarszym żywotem Kingi, w którym jest też wątek o cudownym pierścieniu i wspaniałym darze, który przywiozła Polsce z Węgier[1103]. Legenda o pierścieniu i wydobywaniu soli zakorzeniła się w tradycji ludowej i literaturze pięknej, co rozpropagowało późniejszy kult świętej w Wieliczce i Bochni oraz upowszechniło jego obecność w szkolnej edukacji polonistycznej.

W podręcznikowej wersji legendy o św. Kindze nie ma elementów hagiograficznych. Majka rozpoczyna swą dydaktyczno-moralną opowieść charakterystyką relacji węgiersko-polskich i wprowadzeniem kontekstu historycznego: „Księżna Kinga żyła z górą siedemset lat temu. Była córką króla Węgier Beli IV, a została małżonką księcia krakowskiego i sandomierskiego Bolesława, zwanego Wstydliwym. Zaślubiny ich odbyły się w 1239 roku"[1104]. W ślubnym posagu Kinga przywiozła Polakom sól, którą w czarodziejski sposób, za pomocą swego książęcego pierścienia przeniosła z węgierskiej krainy Maramarosz (u źródeł Cisy i Samoszu) do… Wieliczki. Opowieść eksponuje przede wszystkim postać bohaterki — księżniczka mądrze, praktycznie i roztropnie postanawia bowiem przywieźć poddanym

[1099] S. Czarnowski, *Kult bohaterów…*, s. 64.

[1100] „Bohater jest mężczyzną lub kobietą […] potrafi pokonać swoje osobiste oraz lokalne, historyczne ograniczenia i stać się ogólnie przyjmowaną, normalną ludzką postacią", J. Campbell, *Bohater o tysiącu twarzy…*, s. 28.

[1101] B. Kowalska, *Święta Kinga…*, s. 344–345.

[1102] *Ibidem*, s. 158. Zob. *Jana Długosza Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, przeł. J. Mrukówna, ks. 1–2, Warszawa 1962, ks. 6–7, Warszawa 1973–1974, zob. ks. 7, s. 94.

[1103] *Jana Długosza Roczniki…*, s. 94; *Vita et miracula…*, s. 696.

[1104] A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski. Dziwię się…*, s. 95.

przyszłego męża nie „skrzynię złota i skrzynię srebra", jak sugeruje ojciec, ale coś cenniejszego i droższego. Przeznaczona dla dziecięcego odbiorcy historia zawiera ustępy, w których ujawnia się perspektywa dorosłego, jego doświadczenie i praktyczny komentarz:

> Mądrzy dostojnicy węgierskiego dworu zebrali się na naradę i po długiej debacie taką dali odpowiedź: „Najlepszym podarunkiem dla twoich przyszłych poddanych byłaby… sól! Kraj ich jest piękny i bogaty, ale cierpią na brak soli. A potrzebują jej wszyscy, zarówno biedni, jak i bogaci. Sól nadaje smaku wszelkiemu jadłu, a może również służyć za lekarstwo…"[1105].

Podręcznik zawiera także fragment artykułu z „Płomyczka" (1973)[1106] jako komentarz do opowieści o św. Kindze uwzględniający perspektywę współczesną oraz zdjęcia eksponatów zrobionych z soli, które znajdują się w podziemnym muzeum, na przykład rzeźby św. Kingi, św. Barbary — patronki górników, żyrandol. W interpretacji autorów artykułu wyróżnione zostaje, co istotne dla dziecięcego odbiorcy, zestawienie światów realnego i fantastycznego:

> Trudno w legendzie rozróżnić baśń od prawdy, trudno ją sprawdzić, gdyż najczęściej te opowieści jak czarodziejskie nitki snują się przez całe stulecia. W ciągu tych długich lat prawda powikłała się z fantazją ludzką. Tak też jest z legendą o księżniczce węgierskiej Kindze, która jak mówi ta legenda, w wianie przyniosła Polsce sól […]. Sól, będąca wtedy rzadkością, miała tak wielkie znaczenie jak dzisiaj ropa naftowa. Żupy solne w Wieliczce przynosiły królom polskim wielkie dochody. Były też one przedmiotem dumy władców, którzy chętnie pokazywali je dostojnym gościom[1107].

Szerokiego kontekstu kulturowego i wielu interesujących wersji szkolnych opowieści dostarcza temat mitycznego bazyliszka. Ten „słynny" potwór, popularny zarówno w legendach starożytnych, jak i późniejszych środkowoeuropejskich, wyobrażany był jako gad — duża jaszczurka tropikalna. W *Słowniku mitów* Władysława Kopalińskiego czytamy:

> Według podań polskich bazyliszek miał się znajdować w podziemiach krakowskich Krzysztoforów i w piwnicy jednego z warszawskich domów staromiejskich, gdzie ludzie schodzący do piwnicy nagle od wzroku jego ginęli. Zabijano go przy pomocy zwierciadła, w którym znajdował śmierć od własnego spojrzenia[1108].

Przenośnie bazyliszek to człowiek przewrotny, złośliwy, podstępny. Jako potwór, który zabija wzrokiem, pojawia się on w legendzie warszawskiej obecnej w kanonach szkolnych lektur. Historia ma kontekst regionalny — przypisana jest

---

1105 *Ibidem*, s. 96.

1106 W podręczniku nie podano numeru „Płomyczka".

1107 A. Lewińska, E. Rogowska, *Język polski. Dziwię się…*, s. 99.

1108 W. Kopaliński, *Słownik mitów…*, s. 92. J. Eduardo Cirlot natomiast twierdzi, iż „ten wytwór ludzkiej psyche ma charakter wyraźnie piekielny, co potwierdza jego potrójność (inwersja cech Trójcy św.) i przewaga komponentów złowrogich, jak ropuch i wąż". Zob. *idem*, *Słownik symboli*, Kraków 2006, s. 78. Postać bazyliszka pojawia się między innymi w *Historii naturalnej* Pliniusza Starszego. Zob. także J.L. Borges, *Księga istot zmyślonych*, przeł. Z. Chądzyńska, Warszawa 2000. Obecny jest także w literaturze fantasy, na przykład w powieści Rowling *Harry Potter i komnata tajemnic*, Terry'ego Pratchetta *Czarodzicielstwo* oraz w powieściach Andrzeja Sapkowskiego.

bowiem do warszawskiego rejonu Krzywego Koła, a jej akcja dzieje się także na Starym Rynku. Jedna z wersji tej legendy głosi:

> jest […] przy Krzywym Kole stara, rozwalająca się kamienica, a w niej straszna piwnica. Podobno — wieść niesie — iż tę piwnicę zajął stwór okrutny, wykluty z jaja złożonego przez siedmioletniego koguta, a wysiedzianego przez jadowitego węża.

Potwór ten porywa dzieci. Mądry doktor, czarownik Hermenegildus Fabula, podsuwa sposób zabicia kreatury — użycie zwierciadła. Artur Oppman, autor jednej z najbardziej popularnych odmian tej historii, wprowadza wątek kryminalno-sensacyjny[1109] — otóż tym, który ma uratować dzieci z rąk stwora, ma być niesłusznie skazany za zabójstwo swego towarzysza podróży Jan Ślązak. W nagrodę za zgładzenie gada burmistrz miasta zwróci mu wolność. Jan dokonuje czynu. Narracja opowieści toczy się dynamicznie, jest bogata w dialogi, podzielona na krótsze części — pozwala na umiejętne przyswajanie zdarzeń przez dzieci. W jednej z wersji legendy pojawia się także czytelna sugestia wychowawcza:

> A samym bohaterem postanowiła zająć się rada miejska i co bogatsi mieszkańcy Warszawy. Wysłać go do szkół postanowiono, ubierać, karmić i strzyc za darmo przez długie lata. Od owego, pamiętnego dnia nikt już o Bazyliszku nie słyszał, ale za to jeszcze przez długie lata z ust do ust przekazywano mit o nim. Bardzo jest możliwe, że jeszcze opowiada się do dziś, np. przy kawiarnianych stołach „U Dekerta", w „Manekinie" czy w „Bazyliszku"[1110].

Legenda o bazyliszku spełnia, jak widać, wszystkie kryteria składające się na opowieść o charakterze regionalnym: charakteryzując opisywaną przestrzeń, lokalizuje ją w szczegółach, przywołując nazwy własne Warszawy, na przykład ulic (dzieci płatnerza Ostrogi wybierają się na Stary Rynek), przytacza nazwiska mieszkańców tego miasta (czarownik Fabula mieszka przy ulicy Piwnej na czwartym piętrze), a nade wszystko, spełniając moralno-dydaktyczne cele, kończy się puentą o charakterze wychowawczym. Odważny czyn chłopca zostaje nagrodzony wieloletnią opieką, jaką roztaczają nad nim rada miasta i bogatsi jego mieszkańcy, a w wersji Oppmana niesłusznie skazany Jan Ślązak odzyskuje sprawiedliwie wolność — jego niewinność zostaje udowodniona. Ciągłość w przekazywaniu historii o pokonaniu bazyliszka, co wskazuje na dziedzictwo tradycji, do czasów współczesnych podtrzymują przywołane w artykule z „Płomyczka" kawiarniane opowieści o dzielnym szewczyku.

Znakomitą kontynuacją opowieści o bazyliszku jest wiersz *Bazyliszek i Barbarka* Tadeusza Kubiaka (1924–1979)[1111]. Sens utworu oddala się wyraźnie od poziomu mitologicznego i kontekstów regionalnych, nabiera charakteru uniwersalnego, sugerując czytelne skojarzenia z *Piękną i bestią*, odsyła do problemu samotności. Podręcznikowa interpretacja mogłaby zmierzać do następującej konkluzji: odraża-

---

[1109] Zob. wersję Oppmana, w której dziecięcym bohaterem jest Jan Ślązak, *Legendy warszawskie*, Warszawa [1925].

[1110] *Ibidem*, s. 33–52.

[1111] Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, *To lubię!…*, s. 32.

jący stwór, świadom swej brzydoty jest groźny i zabija, ponieważ jest sam i nikt go nie kocha. Dramat stwora sięga zenitu, gdy pojawia się u jego boku piękna dziewczyna — Barbarka. Stopniowanie niepokoju potęguje jeszcze regularna rytmika wiersza, oddzielenie poszczególnych sylab myślnikami i rymy parzyste żeńskie:

Co-raz
ciem-niej,
co-raz
ci-szej.
Co to?
Kto to?
Ba-zy-li-szek
Idzie, człapie
Po ulicy.
Staje w cieniu
kamienicy.
Ślepia ma
bazyliszkowe
i bazyliszkową głowę
Chrzęści
skrzydłem nietoperza.
Nic dziś nie pił.
Nic dziś nie żarł.
O-u, wrr brr!
Barr-dzo srrro-gi.
Sapnął.
Z pyska
zionie ogień.
Zjadłby tysiąc
Szarych myszek.
Barrdzo-głodny
ba-zy-li-szek […].
Aż tu nagle
patrzy: co to? Gwiazdka z nieba?
Dziecko? Kto to? — Bazyliszku,
to Barbarka,
bo przebrała się już
miarka.
Spojrzyj proszę,
w to lusterko.
Zobacz siebie.
Ścierpł, gdy zerknął.
— Co? To ja?
To zwierzę srogie?
Ślepia dzikie,
W pysku ogień!
Bardzo siebie się
przestraszył
W najciemniejszy
kąt
się zaszył.

Zaszył się
Od stóp po głowę
srebrem nici księżycowej[1112].

Legenda o bazyliszku ma w podręczniku także swą uwspółcześnioną, pełną humoru, muzyczną wersję sceniczną (*Legenda o warszawskim Bazyliszku*). Jej autorką jest Wanda Chotomska, muzykę i słowa piosenek ułożył Adam Markiewicz. W sztuce występują: Magda, Marek — starszy brat Magdy, Bazyliszek, Posągi, oraz warszawscy mieszczanie: Garncarka, Cebularka, Przekupka, Szewc. Pierwsza scena dramatu o strasznym potworze dzieje się w domu dziecięcych bohaterów, Magdy i Marka, i ma charakter ludyczny. Didaskalia wprowadzają atmosferę niepokoju: „Zza kulis słychać trzy głuche uderzenia, potem wycie. Wpada Marek zakryty białym prześcieradłem. Udaje ducha"[1113]„a sam tekst dramatu rozpoczyna krzyk chłopca: „»Auuuu!«. Magda (podrywa się przestraszona) Marek, znowu mnie straszysz?"[1114]. Chotomska, wykorzystując „piosenkowe wprowadzenie" do treści legendy, dokonuje żartobliwej prezentacji głównego bohatera, podkreślając „mało przyjazny" wygląd Bazyliszka. Piosenkę śpiewa Marek:

Był sobie Bazyliszek/ okropny, aż strach,/ dziewczyny wszystkie straszył,/ bo dobrze znał swój fach./ Ach, co to był za strach,/ ach, co to był za strach!/ Zębami w nocy zgrzytał/ i wył po całych dniach! Auuuuu…auuuuu auuuuu!/ Miał skrzydła jak nietoperz/i ogon miał jak szczur,/ i sto czterdzieści zębów/ a w każdym dwieście dziur./ Ach, co to był za strach…itd./ Pazurów nie obcinał,/ nie golił się przez rok/i miał poza tym jeszcze/ bazyliszkowy wzrok./ Ach, co to był za strach… itd./ Był kiedyś Bazyliszek,/ A teraz nie ma go, / więc ja dziewczyny straszę/ piosenką właśnie tą./ Ach, co to był za strach… itd.[1115]

W kolejnej scenie, o północy, dzieci siłą wyobraźni, po zgaszeniu światła, „w smudze księżycowego światła" przenoszą się do średniowiecznej Warszawy i „bawiąc się w teatr", odtwarzają wersję wydarzeń o potworze. Marek postanawia zgładzić potwora: „wysuwa się z łóżka, bierze tarczę i miecz, cichaczem, na palcach wymyka się ze sceny. Magda śpiewa: »Ktoś zbiega po schodach,/ po schodach, po schodach./ Ktoś biegnie ulicą przed domem./ Nieprawda,/ nieprawda,/ to tylko się śniło,/ że kroki są dziwnie znajome…/«"[1116]. Autorka tekstu buduje szeroki kontekst obyczajowo-społeczny stolicy, przedstawiając między innymi uliczny rozgardiasz warszawskiego bazaru, na którym „stoją kramy Garncarki, Szewca, Przekupki sprzedającej korale i lusterka. Między kramami chodzi Cebularka obwieszona wieńcami cebuli"[1117]. Warszawscy mieszczanie oprócz głośnego reklamowania własnych produktów, komentują także wydarzenia ostatnich tygodni — tajemnicze znikanie w lochach mieszkańców miasta. Bazyliszek zamienia ludzi w posągi, a jednym z nich jest Marek. Dzieci wczuwają się w rolę bohaterów legendy — w tekś-

[1112] *Ibidem*, s. 32.
[1113] H. Dobrowolska, *Język polski. Jutro pójdę w świat, kl. V*…, s. 200.
[1114] *Ibidem*.
[1115] *Ibidem*, s. 200–201.
[1116] *Ibidem*, s. 204.
[1117] *Ibidem*.

cie wykorzystano wiele zabiegów świadczących o rosnących emocjach (okrzyki bohaterów, zwielokrotnienie różnych znaków interpunkcyjnych, między innymi wielokropków i wykrzyknień). Zrozpaczona siostra, otrzymując w prezencie lusterko od ulicznej przekupki, pokonuje potwora, który sam zamienia się w kamień, a posągi ożywają. Przedstawienie-zabawa kończy się natychmiastowym przeniesieniem bohaterów do bezpiecznej współczesności: „Marek: Pstryk! — zapalam światło elektryczne. Opamiętaj się dziewczyno. Zabawa z bazyliszkiem skończona, […] nie jesteśmy już w starej Warszawie, tylko w nowej. Nie w średniowieczu, tylko w epoce samochodów i elektryczności"[1118].

Do legend warszawskich w podręczniku *To lubię!* należy także *Złota kaczka* Artura Oppmana[1119]. Struktura tematyczna opowieści wykracza jednak poza zjawisko regionu i regionalizmu. Nie o Warszawę i warszawiaków w legendzie chodzi. Ta zgrabnie opowiedziana historia o zaklętej w złotą kaczkę królewnie, która posiadła cudowną moc i wszystkim, którzy w noc świętojańską odwiedzili podziemia na placu Ordynackim składała niecodzienną ofertę: sto dukatów, które należy wydać tylko na potrzeby własne w ciągu jednego dnia, to historia-parabola o szerszym kontekście aksjologicznym — chciwości i potrzebie dzielenia się z innymi. Biedny warszawski szewczyk Lutek, skuszony propozycją, próbuje spełnić oczekiwania królewny, jednak jego dobre serce powoduje, że łamie żelazną zasadę i z ogromnego majątku darowanego ulicznemu żebrakowi pozostaje niewiele. W dalszym życiu chłopiec zostaje wynagrodzony sowicie — zdobywa majątek uczciwą pracą „wyzwolił się rychle na czeladnika, niebawem majstrem został, ożenił się z panienką piękną i zacną, dzieci wychował — i żył długie lata w zdrowiu, w dostatku i w szczęściu"[1120]. Warszawa przedstawiona jako miasto nędzy i ciężkiej pracy staje się w opowieści tylko pretekstem do ukazania motywów zdobycia pieniędzy przez chłopca, pracującego u skąpego majstra na Starym Mieście:

> Majster jak majster, grosz zbierał do grosza, z groszy ciułał talary i czerwońce, a u chłopaka bieda, aż piszczy.
> Niby to mu tam pożywienie dawał. Boże, zmiłuj się: wodzianka, kartofle — i tyle! I odział go, mówi się, ale ta przyodziewa spadała z Lutka, boć to stare łachy majstrowskie, co ledwo się kupy trzymały. Dość, że w takim stanie i pies by nie wytrzymał, a cóż dopiero człowiek! Gadają mu: Miej cierpliwość, mityguj się, będzie lepiej, poczekaj ino!
> Co to lepiej? Kiedy? Rok za rokiem mija, lata lecą, a tu wciąż nędza i nędza[1121].

Historia marzeń małego nędzarza o zdobyciu majątku mogłaby się zdarzyć wszędzie, a jałmużna ofiarowana ulicznemu żebrakowi stać się momentem zwrotnym w życiu każdego, kto preferuje materialistyczne strategie postępowania i konsumpcję. Opowieść Oppmana zatem realizuje także wyższe wychowawcze cele i uczy etycznych zachowań.

[1118] *Ibidem*, s. 207.
[1119] Z.A. Kłakówna, M. Jędrychowska, *To lubię!…*, s. 171–176.
[1120] *Ibidem*, s. 176.
[1121] *Ibidem*, s. 171.

Podobnie rozleglejszy kontekst etyczno-wychowawczy można odnaleźć w opowieści o niezwykłym polskim szlachcicu Twardowskim, który zaprzedał duszę diabłu za bogactwo, sławę oraz wiedzę o czarach i zaklęciach. Według biografii szlachcica w XVI wieku zostaje on w Krakowie dworzaninem, a także czarnoksiężnikiem króla Zygmunta Augusta i pomaga mu skontaktować się z duchem ukochanej żony Barbary Radziwiłłówny (za pomocą słynnego magicznego lustra Twardowskiego, które można dziś obejrzeć w zakrystii kościoła parafialnego w Węgrowie). Inicjatorami tego niezwykłego seansu spirytystycznego „mieli być: podkanclerzy koronny ksiądz Franciszek Karpiński i dworzanie, bracia Jerzy i Mikołaj Mniszchowie. Rolę ducha odegrała jakoby Barbara Giżanka"[1122]. Twardowski to postać przypominająca bohaterów literatury sowizdrzalskiej: „jeździ na malowanym koniu, na kogucie, pływa po Wiśle bez wiosła i żagli w górę rzeki, szkiełkiem zapala wioski na sto mil odległe"[1123], a nawet literackie figury przynależne do gatunku science fiction — niezwykły bohater mieszka bowiem… na Księżycu. Historia polskiego czarnoksiężnika ma wiele legendarnych i baśniowych wersji i jest mocno zakorzeniona w polskiej kulturze, jednak wiele jej odmian pojawiło się także w kulturze ukraińskiej, rosyjskiej i niemieckiej (jedną z popularniejszych i znanych jest opowieść o Panu Twardowskim na księżycu, który z tej perspektywy obserwuje życie na ziemi). Historia czarnoksiężnika może przynależeć do legend o charakterze regionalnym, wskazuje jednak na kilka konkretnych miejsc. Przyznają się do niej przede wszystkim krakowiacy, ale także Bydgoszcz, której burmistrza odmłodził, Sucha Beskidzka i Sandomierz, w których prawdopodobnie znajduje się słynna karczma Rzym i dokąd dotarł Twardowski w czasie swej podróży z królem Zygmuntem Augustem. Charakteru uniwersalnego nabiera w opowieści motyw faustowski — podpisanie cyrografu z diabłem (na krakowskim Podgórzu), a zwłaszcza „paragraf" mówiący o potencjalnym miejscu spotkania — Rzymie.

Jedna z wersji legendy głosi, że Twardowski był prawdopodobnie niemieckim astrologiem (z Norymbergi), studiował magię w Wittenberdze, a prawdziwe jego nazwisko brzmiało Laurentius Dhur (łac. *durentius*, czyli „twardy"). Czarnoksiężnik pozostawił po sobie księgę magii i encyklopedię nauki. Jedną z najpopularniejszych wersji legendy o Panu Twardowskim jest ballada Mickiewicza *Pani Twardowska*, w której wyeksponowaną bohaterką staje się żona „mistrza". W ludyczny sposób przedstawiona historia ukazuje w konfrontacji z Twardowskim przegraną Mefistofelesa, który mając w perspektywie spędzenie roku z Panią Twardowską, bierze nogi za pas. W 1869 roku Moniuszko tworzy muzykę do ballady Mickiewicza, osiemnaście lat później powstaje jej wersja komiksowa[1124].

[1122] Zob. B. Drabarek, I. Rowińska, *Klucze do kultury. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. Gimnazjum klasa I*, Kielce 2009, s. 298–300. Zob. *Twardowski*, [hasło w:] W. Kopaliński, *Słownik mitów…*, s. 298–300.

[1123] W. Kopaliński, *Słownik mitów…*, s. 299.

[1124] Zob. także B. Drabarek, I. Rowińska, *Klucze do kultury…*, s. 300–303. Inne dzieła podejmujące temat Twardowskiego: *Pan Twardowski*, opera Aleksego Nikołajewicza Wierstowskiego (1820);

* * *

Z analizy podręcznikowego materiału wynika dosyć istotny wniosek — zbiór zamieszczonych tam legend, podań i baśni regionalnych spełnia trzy cele: realizuje wartości poznawcze, wychowawcze i estetyczne.

> Wśród założeń wychowawczych dominują te, które podporządkowane zostały funkcji integracyjnej. Polega ona na kształtowaniu w świadomości młodego pokolenia Polaków przekonania, że różnice kulturowe regionów nie są zaprzeczeniem jedności narodowej, społecznej i kulturowej Kaszubów, Ślązaków, Górali, że kultura regionu jest integralną cząstką naszej kultury ogólnonarodowej a obok odrębności występują w niej elementy wspólne dla różnych regionów i ogólnopolskie. Funkcja integracyjna wpisana została także w treści poznawcze i emocjonalne. Baśń regionalna, zapoznając najmłodszych czytelników z kulturą regionu, może stworzyć podstawy związków emocjonalnych z jego folklorem, może wcześnie kształtować świadomość, że kultura regionalna wnosi do kultury ogólnopolskiej cenne i trwałe wartości. […] Służą one tak funkcji poznawczej, jak i kształcącej i emocjonalnej[1125].

Baśnie, legendy i podania różnych regionów, pełniąc funkcję poznawczą, dostarczają konkretnej wiedzy — na przykład zapoznają z „geografią regionu", uwrażliwiają na piękno pejzażu lokalnego i szczegółów kulturowych poszczególnych krain, za pomocą elementów niezwykłych i cudownych kształtują i rozwijają wyobraźnię dziecka. Uczą też wrażliwości na piękno języka i gwary regionu. Niewątpliwie jednym z ważniejszych celów, jakie spełniają one w szkole, jest ich wymiar aksjologiczny, w którym jasno postawione zostały kwestie etyczne, jak chciwość, pracowitość czy potrzeba dzielenia się z innymi (*Złota kaczka*, *Pan Twardowski*). Wiele baśni regionalnych odsyła bowiem do uniwersalnych prawd moralnych i świata wartości codziennej egzystencji człowieka (dobre relacje z bliskimi, wierność, przyjaźń i uczciwość).

W edukacji polonistycznej pełnią one także funkcje instrumentalne — pozwalają na tworzenie nowych opowieści: opisywanie i opowiadanie historii zakorzenionych w małych, mniej znanych miejscowościach, przekazywanych z pokolenia na pokolenie tylko w obrębie niewielkiej społeczności lokalnej, do których zainteresowany młody odbiorca (uczeń, dziecko) dotrzeć może dzięki dorosłym i opisze zgodnie z regułami wpisanymi w genologiczną strukturę podań, legend i baśni.

Mistrz Twardowski, powieść Józefa Ignacego Kraszewskiego (1840); *Pan Twardowski*, balet Adolfa Gustawa Sonnenfelda (1874); *Mistrz Twardowski*, wiersz Leopolda Staffa (1902); *Pan Twardowski*, ballada Lucjana Rydla (1906); *Pan Twardowski*, balet Ludomira Różyckiego (1921); *Pan Twardowski*, film Wiktora Biegańskiego (1921); *Pan Twardowski, czarnoksiężnik polski*, powieść Wacława Sieroszewskiego (1930); *Pan Twardowski*, reż. Henryka Szaro, scenariusz Wacław Gąsiorowski (1936); *Pan Twardowski oder Der Polnische Faust* [*Pan Twardowski lub polski Faust*], powieść Matthiasa Wernera Krusego (1981); *Dzieje mistrza Twardowskiego*, film Krzysztofa Gradowskiego (1995); *Pajączek z Księżyca: niezwykłe dzieje Pana Twardowskiego i jego ucznia*, powieść Łukasza Kamykowskiego (2003); *Krzyż i wąż*, opowiadanie Izabeli Szolc zawarte w zbiorze *Jehannette* (2004).

[1125] G. Skotnicka, *Znaczenie baśni…*, s. 108. Zob. także J. Majka, *Baśnie i legendy górników wielickich*, Kraków 1978; *Baśnie, klechdy, mity*, wyb. E. Jasztal-Kowalska, Warszawa 1992.

A takie zabiegi edukacyjne ceni się w szkolnym kształceniu polonistycznym chyba najbardziej.

6. Od baśni do fantasy

A. Fantastyka (po 1999 roku), czyli wokół lęku

Świat pełen nierzeczywistych dziwów i niewyjaśnionych racjonalnie tajemnic od zawsze prowokował człowieka do zgłębiania swych sekretów. Owe tajemnice wywoływały obawy i lęk, ale budziły także tęsknoty, ciekawość i nadzieję. Swe marzenia i dążenia do poznawania nowych — „innych", ale też odległych światów (nieba — raju, piekła, zaświatów, egzotycznych obszarów kulturowych, o których wiedziano lub podejrzewano, że istnieją) ludzie przekładali na teksty literackie, dzieła sztuki, utwory muzyczne. Dzieła artystyczne, inspirowane niezwykłością, cudownością i niesamowitością pełne są wyobrażeń, uczuć i emocji swych twórców, albowiem to emocje i uczucia kreowały wizje nieznanych lądów, wymarzonych i idealnych państw czy fantastycznych społeczeństw[1126]. A że „fantastyka niejedno ma imię", a nakładanie się na siebie światów rzeczywistych i prawdziwych oraz irracjonalnych i fantastycznych przyjmuje różne kształty i funkcje, zatem i utwory o cechach fantastycznych stają się często parabolą lub przypowieścią, bajką lub baśnią, science fiction lub fantasy[1127]. Wiele przywołanych wcześniej form literackiej wypowiedzi oprócz swej funkcji artystycznej ma też wymiar edukacyjno-wychowawczy i ten odbiór tekstu w szkolnym kształceniu polonistycznym często zostaje wydobyty.

Przyjrzyjmy się zatem pod tym kątem „zawartości" szkolnych kanonów lekturowych. Na niższych etapach kształcenia bardzo bogato reprezentowana jest w polonistycznych kanonach lektur — zwłaszcza na poziomie klasy czwartej szkoły podstawowej — baśń. W podręcznikach szkolnych znajduje się duży wybór utworów braci Grimm czy Andersena. Nośne dydaktycznie wydają się też opowieści

[1126] Zob. H. Dubowik, *Fantastyka w literaturze polskiej: dzieje motywów fantastycznych*, Bydgoszcz 1999.

[1127] Zob. między innymi R. Caillois, *Odpowiedzialność i styl*, wyb. M. Żurowski, wstęp J. Błoński, przeł. J. Błoński *et al.*, Warszawa 1967 (tam między innymi esej *Od baśni do science-fiction*); *idem*, *Definicja fantastyki*, „Twórczość" 1958, nr 10; *idem*, *W sercu fantastyki*, Gdańsk 2005; B. Attebery, *The Fantasy Tradition in American Literature. From Irving to Le Guin*, Bloomington 1980; A. Niewiadomski, A. Smuszkiewicz, *Fantasy*, [hasło w:] *iidem*, *Leksykon polskiej literatury fantastyczno-naukowej*, Poznań 1990; A. Gemra, E. Rudolf, *Fantasy*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej…*, (2006); M. Pustowaruk, *Od Tolkiena do Pratchetta — potencjał rozwojowy fantasy jako konwencji literackiej*, Wrocław 2009; M. Oziewicz, *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle and Orson Scott Card*, Jefferson 2008; *idem*, *Magiczny urok Narnii: Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii" C.S. Lewisa*, Kraków 2005; T. Gomez, *J.R.R. Tolkien. Człowiek i twórca*, przeł. D. Bartnik, Warszawa 2006; J. Dukaj, *Filozofia fantasy*, http://www.dukaj.pl/czytelnia/publicystyka/FilozofiaFantasyI, http://www.dukaj.pl/czytelnia/publicystyka/FilozofiaFantasyII; A. Sapkowski, *Rękopis znaleziony w smoczej jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy*, Warszawa 2001.

o krainach utopijnych, przywołujące z jednej strony niezwykłe krainy — fantastyczne ziemie Liliputów czy Olbrzymów — z drugiej natomiast prezentują systemy polityczne i problematykę społeczną siedemnastowiecznej Anglii (*Podróże Guliwera*, J. Swift), w innym wymiarze, utwory fantastyczne przenoszące czytelnika do świata przyszłości ukazują przygnębiające życie objęte systemem totalitarnym (*1984* lub *Folwark zwierzęcy* G. Orwella) czy — zwracając się tu w stronę psychologii — uświadamiają wewnętrzne niepokoje i psychikę postaci, co obrazują choćby horrory S. Kinga. Do innego wymiaru fantastyki należą bardzo popularne wśród młodych czytelników, obecne w szkolnych podręcznikach utwory z grupy science fiction reprezentowane przez przez Jules'a Verne'a, *Wyprawa do wnętrza ziemi* S. Lema i jego *Dzienniki gwiazdowe* czy Aldousa Huxleya *Nowy wspaniały świat*[1128]. Te literackie podróże w Kosmos, do innych światów, w inne galaktyki znakomicie odzwierciedlają odwieczne ludzkie marzenia — o przygodzie, spotkaniu z tajemnicą, z niesamowitością. Autor artykułu *O pochodzeniu gatunku* B.W. Aldiss pisze o: „wyraźnym pokrewieństwie wielu najdawniejszych form literackich z science-fiction: wyprawy odkrywcze, mityczne przygody, fantastyczne bestie i symboliczne zdarzenia należą do najdawniejszych tradycji literackich"[1129].

Zgodnie z teorią Rogera Caillois:

> w baśni tradycyjnej świat jest fantastyczny i obejmuje między innymi postacie wpisane już w krainy szczęśliwe, bohaterów — reformatorów dążących do naprawy świata i zaprowadzenia „szczęśliwego" ładu społecznego, oraz osobników przeciętnych — wraz z ich słabostkami, wadami — występujących w codziennych sytuacjach pełnych trosk i problemów — mających jednak marzenia charakterystyczne dla świata wewnętrznych przeżyć człowieka […] Magia jest w nich regułą, pełną jednorodności i harmonii, a wszystkie marzenia są możliwe do spełnienia, w świecie „fantasy" natomiast magia i zjawiska codzienne przenikają się, a starcie zjawisk racjonalnie wytłumaczalnych z fantastycznymi budzi lęk, niepokój, magia łączy się z budzącą przerażenie agresją świata rzeczywistego, stąd świat fantastyczny pojawia się pod postaciami zjaw, upiorów, duchów, wampirów itp. Nie jest on projekcją marzeń, kreowaną przez twórców utopią, lecz okazuje się bliższy wizji życia takiego jakim ono jest w istocie[1130].

Fantasy natomiast jest formą pojemną, otwartą, wykorzystującą różne techniki narracji, łączy strategie opisu realistycznego z cudownością i magią, sięga do tradycji i codzienności, wprowadza aluzje, symbole i metafory, bawi się konwencjami, stosując elementy humorystyczne[1131], co zbliża ją nieuchronnie do postmoderni-

[1128] W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Warszawa 2001, s. 88–125.

[1129] B.W. Aldiss, *O pochodzeniu gatunku*, [w:] *Spór o SF. Antologia szkiców i esejów o science fiction*, oprac. R. Handke, L. Jęczmyk, B. Okólska, Poznań 1989, cyt. za: W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej…*, s. 88.

[1130] Cyt. za: A. Regiewicz, *Harry Potter, Disney i Pokemony, czyli dzieciństwo na sprzedaż*, [w:] *Świat po Harrym Potterze*, red. P.J. Śliwiński, A. Regiewicz, Kraków 2002, s. 128. Zob. R. Caillois, *Od baśni do „science fiction"*, [w:] *idem*, *Odpowiedzialność i styl…*, s. 32, 33, 63.

[1131] A. Gemra, E. Rudolf, *Fantasy…* Zob. K. Makowiecka, *Postać dziecka w literaturze fantasy — rekonesans*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.

zmu. Trzecią sferą jest science fiction, która wprowadza do tekstu swoistą refleksję na temat praw nauki i techniki, narzucając tym samym logiczną i racjonalną interpretację wydarzeń.

Caillois, analizując proces przemian gatunkowych fantastyki, interpretując świat baśni, podkreśla w niej aspekt niepewności, lęku i strachu oraz pełną akceptację ludowych i niezwykłych wyobrażeń i wierzeń (duchów, czarownic) przez uczestników baśniowych wydarzeń. Ów cudowny świat wypełniał w baśni także codzienną rzeczywistość bohaterów, wytwarzając klimat akceptowanej przez bohaterów magii. Determinował nakładanie się na siebie światów rzeczywistego i fantastycznego (w tym świecie zwierzęta i rośliny mówiły, a w razie niebezpieczeństwa wystarczyło magiczne zaklęcie: „otwórz się", „nakryj się", aby zapanował znów „racjonalny" porządek świata baśni[1132]), co pozwalało bohaterom na swobodne przemieszczanie się z jednej przestrzeni do drugiej. Oba światy istniały równolegle. Czytelny był także podział na świat dobry i zły oraz tak charakterystyczny dla świata baśni happy end. Kiedy jednak rozwój nauki i techniki wyjaśnił wiele z ludowych zagadek, a Ziemia trochę lepiej poznana, świat cudownych wierzeń przestał istnieć. Tajemnicą pozostało jeszcze zagadnienie życia i śmierci oraz nieznane galaktyki. Dzięki nauce i technice ludzie uwierzyli, że

> przyrodę da się ujarzmić i wykorzystać, ludzkość uszczęśliwić, a kosmos zaludnić. Ale literatura, od wieków szperająca w zakamarkach duszy ludzkiej, tylko na krótko dała się uwieść wizji przyszłych ziemian jako nieustraszonych kolonizatorów kosmicznych przestworzy. Pojawiły się utwory, w których ludzie ponoszą sromotne klęski w starciu z wytworami własnej techniki wojennej, zbuntowanymi komputerami, skażonym środowiskiem naturalnym i efektami doświadczeń medycznych. Te kłopoty naszej cywilizacji, przewidywane przez literaturę science fiction, dziś potwierdza życie[1133].

I znów do literatury fantastycznej wkradł się lęk i niepewność — tym razem uwarunkowany rozwojem nauki i cywilizacji.

Wydaje się, iż z perspektywy współczesnych badań nad fantastyką fantasy spełnia wszelkie kryteria wyznaczające zakres i ramy gatunku literackiego, w którym przywołana jest cudowna rzeczywistość. Fantasy łączy w sobie cechy wielu gatunków literatury fantastycznej, także mity, legendy, egzotyczne opowieści reprezentatywne dla różnych obszarów kulturowych, w tym eposy i sagi, dostarcza czytelnikowi symboli i archetypów kulturowych, schematów i kodów baśniowych, odwołuje się do religii różnych wyznań. Popularność tego gatunku wśród młodych czytelników jest wynikiem przede wszystkim wprowadzenia postaci aktywnego dziecięcego bohatera z jego wielką misją dokonania czegoś wielkiego — nawet zbawienia świata — mającą pomóc w pozbyciu się niepewności i lęku przed otaczającą rzeczywistością dzięki wierze, że wszystko złe zmieni się w końcu na

---

1132 J. Trzynadlowski, *Racjonalizm baśni*, [w:] *idem*, *Studia literackie*, Wrocław 1955.

1133 W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej…*, s. 123.

lepsze. W szkolnych kanonach lektur reprezentatywne dla tego gatunku są wybrane utwory Johna R.R. Tolkiena, na przykład opowieść o hobbitach, fragmenty *Silmarilliona*, cykl o Harrym Potterze J. Rowling czy twórczość Doroty Terakowskiej (*Córka czarownic*).

Pamiętając o dziecięcych czytelnikach, kilka uwag warto poświęcić baśni. Ta forma literackiej wypowiedzi dominuje bowiem wciąż w edukacji polonistycznej na niższych etapach kształcenia i jest pierwszym stopniem wtajemniczenia małych odbiorców w świat cudowności i magii.

B. Baśń. Kryterium psychologiczne

Istotną rolę w procesie szkolnej edukacji polonistycznej odgrywają baśnie. Jak wiele — oprócz artystycznych wartości — dydaktycznych wskazań ma ten popularny gatunek literatury dziecięcej, nie trzeba chyba przypominać. Ta forma wypowiedzi staje się najczęściej wykorzystywana we wcześniejszych etapach kształcenia i to właśnie wątki i tematy baśniowe należą do najczęściej wykorzystywanych w polonistycznym procesie uczenia i nauczania. Stają się one najbardziej podatne na wszelkie zabiegi adaptacyjne — odwołują się bowiem do stałych schematów, kodów i symboli kulturowych, nawiązują do obiegowych i powszechnie znanych tematów, typów i modeli postaci, dzięki temu — jak w obiegu kultury popularnej — są łatwo rozpoznawalne przez czytelnika w procesie kształcenia polonistycznego. Badacze literatury dziecięcej oraz folkloryści podkreślają w baśniach dość jednoznaczną etykę, klarowny porządek norm moralnych, podziały i kwalifikacje, opinie i oceny, akceptacje i negacje, a przede wszystkim — co ważne z dydaktycznej perspektywy — jasno prezentowany jest w baśniach system postaw i wartości. Wychowawcze aspekty baśni realizowane są często przez wyraziście nakreślone opozycje postaw: dobro–zło, kłamstwo–prawda, pracowitość–lenistwo, odwaga–tchórzostwo. Dzięki identyfikowaniu się (lub braku identyfikacji) z bohaterami opowieści, emocjonalnej i uczuciowej percepcji tekstu, realizowaniu przez baśń marzeń i pragnień dzieci, kształtowanie ich wyobraźni i rozbudzanie fantazji — gatunek ten interpretowany jest często w kategoriach mechanizmów psychologicznych, uczy bowiem wzorów postępowania i codziennych zachowań. Znawcy literatury dziecięcej oraz psychologowie zaliczają baśń do literatury wyobrażeniowo-emocjonalnej, choć literaturoznawcy kładą nacisk także na kształtowanie u dzieci logicznego myślenia, rozpatrywanie struktur narracyjnych przez interpretację wydarzeń w układzie przyczynowo-skutkowym, umiejętność nazywania analogii i kontrastów, rozwiązywania zagadek pojawiających się w tekście, powtórzeniowy układ zdarzeń (przygód), magiczne zaklęcia, opozycje w zestawianiu bohaterów (negatywny–pozytywny) i wiarę w happy end[1134].

[1134] Zob. *Baśnie nasze współczesne*, red. J. Ługowska, Wrocław 2005; J. Zipes, *When Dreams Came True. Classical Fairy Tales and Their Tradition*, New York 1999.

W wypadku młodszych dzieci (od siedmiu do dwunastu lat) emocjonalny odbiór literackich zdarzeń baśni sprawia, iż świetnie pamiętają, kojarzą i jednoczą się ze światem poznawanym przez tekst. Dlatego tak ważne są utwory odsyłające do rodzimych tradycji i kultury poszczególnych regionów, kształtujące postawy nie tylko rodzinne, ale społeczne i narodowe.

Zofia Adamczykowa, z perspektywy szkolnej analizując baśń, wymienia kilka jej typów: literacką, ludową, ludową bajkę magiczną, baśń regionalną i czarodziejską. Każdy zaistniał w szkolnym procesie edukacji polonistycznej — dawniej baśń ludowa, obecnie literacka, czarodziejska i ostatnio, bardzo modna, baśń regionalna[1135].

Do szkolnych kanonów trafiają często jednak przeróbki wersji oryginalnych. Warto przytoczyć tu wypowiedź Pieciul-Karmińskiej, tłumaczki najnowszej edycji baśni braci Grimmów:

> Tłumacze bądź redaktorzy mniej lub bardziej świadomie próbują za pomocą baśni realizować określone cele wychowawcze. Tendencję tę wyraziście oddaje wypowiedź pisarki i tłumaczki Stefanii Wortman (1912–1982). W trakcie sesji *Funkcja baśni w wychowaniu i kształtowaniu osobowości dziecka* (1973) […] powiedziała ona rzecz niezwykle charakterystyczną dla ówczesnego sposobu myślenia: „Przez wiele lat pracowałam w Naszej Księgarni, w redakcji dla dzieci młodszych […]. Starannie wybierałyśmy i dobierały baśnie, żeby tylko nie było w nich czegoś okropnego. Nasz wybór baśni Grimmów został oparty na wydaniu niemieckim, lecz zmieniono zakończenia. Na przykład macocha Królewny Śnieżki nie tańczyła aż do śmierci w rozpalonych pantofelkach, tylko umierała krótką bezbolesną śmiercią na widok szczęśliwej pasierbicy […] Oczywiście nie można było w tym wyborze zamieścić *Jasia i Małgosi*, bo sprawa palenia czarownicy to zbyt okropne[1136].

Wiele cech genologicznych baśni odpowiada wyobraźni dziecięcego świata, sposobom jego percepcji rzeczywistości, czytelnym i jasnym kategoriom etycznym, uniwersalizmowi poglądów:

> Baśń upraszcza opis sytuacji, pomija szczegóły i od razu wprowadza czytelnika w sedno problemu […] Bohaterowie baśni […] nie są indywidualnościami, reprezentują raczej określony typ […] Długo by szukać tak zwanej charakterystyki postaci czy choćby szczegółowego opisu wyglądu: obraz bohatera sprowadza się do jego działania — protagonista nigdy nie jest bierny a baśń stanowi często dokumentalny opis jego czynów prowadzących do określonego celu. Jak pisze Dorota Simonides „Baśń nie uznaje opisów. Nie zatrzymuje się na żadnym szczególe, zmierza prosto do celu, jest samą akcją". Równocześnie o bohaterze świadczą czyny, a jego postępowanie zastępuje ocenę moralną. W tym sensie Anna Kamieńska stwierdza, że baśnie rozgrywają się w szczególnej przestrzeni moralnej, w której wartości otrzymują swoje absolutne znaczenie, gdyż cokolwiek by się działo, zawsze ważna jest dobroć, sprawiedliwość, mądrość i miłość. „Baśń jest literaturą mędrców" — konkluduje Anna Kamieńska[1137].

Skrócone i uproszczone językowo wersje obszerniejszych utworów dla dzieci (także legend czy opowiadań), w których wyróżniona zostaje baśń, pojawiają się

[1135] A. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje — kategorie — gatunki*, Warszawa 2004, s. 170.

[1136] *Baśń i dziecko…*, s. 228, cyt. za: E. Pieciul-Karmińska, *Słowo od tłumaczki…*, s. 443–444.

[1137] *Ibidem*, s. 448–449.

w zbiorach *Lektury drugoklasisty* i *Lektury trzecioklasisty* w wyborze i opracowaniu Barbary Zawadzkiej (Kraków 1991, 1992). W klasie drugiej zgodnie z wskazówkami autorki omawia się między innymi fragment *Poznajemy się z Kubusiem Puchatkiem i z pszczołami* wydobyty z książki Alana Aleksandra Milne'a, jest część legendy o Szewczyku Dratewce autorstwa Janiny Porazińskiej, bogaty wybór baśni Hansa Ch. Andersena czy *Klechdy domowe. Podania i legendy polskie* (wybór)[1138].

Wędrówkę po krainie fantazji ze szczególnym uwzględnieniem baśniowej wizji świata proponują także Katarzyna Grajewska i Ewa Wower w podręczniku do kształcenia literackiego dla klasy czwartej[1139].

W zbiorze proponowanych lektur obu autorek znalazły się zatem: *Królowa pszczół* Jacoba i Wilhelma Grimmów — z wyraźną moralną puentą — o nagrodzie za dobre uczynki, *Brzydkie kaczątko* Hansa Christiana Andersena, traktowanej tu jako opowieść o nietolerancji, fragment *Cudownej podróży* Selmy Lagerlöf, zatytułowany *Krasnoludek*, tu eksponujący wzorzec negatywny — złe zachowanie chłopca wobec skrzata i zwierząt, *Krasnoludki* — z baśni Konopnickiej *Baśń o krasnoludkach i sierotce Marysi*, o znaczeniu lokalnych tradycji i wierzeń oraz przeszłości, „instruktażowy" tekst *Jak rozpoznać czarownicę?* z powieści *Czarownice* Roalda Dahla czy Edith Nesbit *Pięcioro dzieci i „coś"* — *Skrzydła*, o realizowaniu marzeń dziecięcych. Jest też tekst Natalii Gałczyńskiej zatytułowany *Fujarka.* Ta sycylijska opowieść (przypominająca rodzimą *Balladynę*) nawiązuje do popularnego ludowego motywu zbierania owoców (tu poziomek) i rywalizacji o dziedziczenie królestwa, jaką toczą między sobą trzy siostry, córki starego króla. Najmłodsza Fiorina jest ulubienicą ojca i to ona najszybciej napełnia swój kosz poziomkami. Starsze siostry Miranda i Selia z zawiści chcą zabić Fiorinę. Zranionej nożem dziewczynie jednak udaje się wymknąć i ukryć w zapomnianej chacie biednego rybaka Alda. Starsze siostry informują ojca, że Fiorinę rozszarpały wilki. Tymczasem między rybakiem i Fioriną rodzi się przyjaźń. Aldo wygrywa królowi na swej magicznej fujarce całą tajemnicę historii królewskiej córki Fioriny i jej zbrodniczych sióstr. Jak w romantycznych baśniach, natura umożliwia przekazanie prawdy, fujarka zrobiona jest bowiem z cedrowego drzewa, pod którym działo się to całe krwawe zdarzenie — usiłowanie zabójstwa. Prawda wygrywa i zbrodnia zostanie ukarana. Kierunek interpretacji utworów sugerują znajdujące się pod tekstami polecenia, pytania i zadania do wykonania, na ogół wskazują one na konkretną prawdę moralną i uczą postępowania w świecie. Oprócz dydaktycznych wskazań podręcznik podkreśla także funkcje ludyczne baśni oraz jej emocjonalny poziom: wielką moc opowieści budzącą świat wyobraźni dziecięcej, cudowny optymizm i wiarę w to, że dobro zwycięży. Świadczy o tym zamieszczony w podręczniku fragment wiersza Tadeusza Kijonki *Należy wierzyć w baśnie:*

[1138] Zob. K. Grajewska, E. Wower, *Oglądam świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy IV*, Poznań 2000, s. 105.

[1139] *Ibidem.*

należy [tylko] po cichutku westchnąć do krasnoludków; pstryk, pstryk — zaraz wszystko się stanie; leć, leć latający dywanie; więc trzeba w baśnie wierzyć; I zawrzeć z wróżką przymierze, by mieć ją na zawołanie[1140].

Ciekawe z punktu widzenia dydaktyki wydaje się zestawienie obrazów krasnoludków z powieści Selmy Lagerlöf i Marii Konopnickiej, co oczywiście podsuwa tu popularne w szkole rozwiązanie metodyczne, czyli analizę porównawczą. Zaadaptowane na użytek szkolny te piękne, choć utrzymane w odmiennym klimacie baśnie wydobywają jeden z wielu elementów świata cudownego — model czarodziejskich postaci, krasnoludków, ich rolę w dziecięcym odbiorze czytelniczym.

Oto fragment *Cudownej podróży*:

Chłopiec słyszał dużo opowiadań o krasnoludkach, ale nie wyobrażał sobie nigdy, żeby krasnoludek mógł być taki maleńki. Ten, który siedział na skraju skrzyni, był wysoki zaledwie na piędź. Miał starą pomarszczoną twarz bez zarostu, ubrany był w czarny surdut z długimi połami, pumpy i czarny kapelusz z szerokim rondem. Białe koronki przy szyi i mankietach, klamry przy trzewikach i podwiązki z kokardami — sprawiały, że wyglądał bardzo strojnie i wytwornie. W ręku trzymał wyjęty ze skrzyni stary haft i przyglądał mu się z taką uwagą, że nie spostrzegł przebudzenia się chłopca[1141].

W przywołanym fragmencie podkreśla się dostojny wygląd skrzata, a detaliczność i plastyczność opisu uwypukla wyjątkowość prezentowanego obrazu małego stwora oraz jego miejskie pochodzenie. W zamieszczonym fragmencie krasnoludek karze chłopca, Nilsa Holgersona, za jego nieposłuszeństwo i dokuczanie zwierzętom — zamienia go w skrzata.

Dla porównania przytoczmy fragment z baśni Konopnickiej mówiący mniej o etycznym poziomie tekstu, ale o „historycznej" wręcz roli skrzatów w dziejach ludu polskiego, świadczących chłopom różnego rodzaju usługi:

„Każda chata ma swego skrzata" — mawiał lud w te stare czasy, a nam też dobrze było i wesoło, bo my przy wszelakiej robocie pomagali gospodarzom naszym: to koniom owies sypali a przedmuchiwali z plewy, żeby samo gołe ziarno się złociło; to sieczkę rżnęli, to trzęśli słomę, to kury zaganiali na grzędę, żeby nie gubiły jaj w pokrzywach, to masło w masielnicy ubijali, to wyciskali sery, to dzieci kołysali, tom motali przędzę, to na ogień dmuchali, żeby kasza prędzej gotowa była. Jaka tylko była robota w chacie i w obejściu, precz my się każdej chwytali ochotnie[1142].

W przytoczonym fragmencie baśni o sierotce Marysi podkreśla się pogański rodowód krasnoludków, które wyparte przez anioły przeżyły w swych dziejach tragiczny moment przełomowy — „popadnięcia w niełaskę" wśród ludzi po przyjęciu w Polsce chrześcijaństwa:

Jeszcze póki Piast żył, nie było im krzywdy i za królowania syna jego, Ziemowita, miały jeszcze Ubożęta kąt swój w każdej chacie. Dopieroż kiedy nastał wnuk owego Ziemowita, Mieszko, przyszedł taki ścisk na one ludki, że się za dnia pokazywać bynajmniej nie śmiały, a tylko o zmroku wyłaziły kąta, żeby się czym niebądź posilić. Już wtedy matki, idąc do roboty w pole, nie rzucały

[1140] *Ibidem*, s. 105.
[1141] *Ibidem*, s. 107.
[1142] *Ibidem*, s. 115.

> Ubożętom prosa, iżby opieka nad dziećmi z nich była, ale czyniły znak krzyża nad izbą i szły. To ledwo się drzwi zamknęły, zaraz izba pełna światła, śpiewania i szumu skrzydeł anielskich, i tak już anioły pilnowały dziatek[1143].

Jak widać, w podręcznikach zamieszczono wiele przykładów baśni i pełnią one funkcje wielorakie. Z jednej strony dostarczają rozrywki i kształcą wyobraźnię, z drugiej zaś sygnalizują kwestie moralne, ucząc postępowania w świecie pełnym niepewności, problemów i dylematów.

Według Zofii Adamczykowej:

> W miarę rozwoju dziecka wzrasta zapotrzebowanie na kategorię fantastyki i przygody, a potrzeby te zaspokaja baśń magiczna, czyli czarodziejska, o bardziej rozbudowanej, a nawet skomplikowanej fabule, pełnej przygód i napięć. Istotna jest skala tych napięć, które nie mogą przekraczać określonych granic, aby nie powodować zaburzeń osobowościowych dziecka[1144].

Psychologia staje się tu więc jedną z ważniejszych dyscyplin i kryteriów adaptacyjnych, wyznaczających granice odbioru rzeczywistości w świecie małych czytelników. Baśń jako tekst podstawowy spełniający marzenia, wypełniający życzenia i zaspokajający potrzeby dziecka to — jak twierdzi Bruno Bettelheim: „elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie"[1145].

C. Etyczne dylematy bohaterów lektur szkolnych — fantasy[1146]

Spośród wielu wyznaczników gatunkowych, które wymienimy dalej, z perspektywy dydaktyczno-wychowawczej najbardziej użyteczny wydaje się świat moralności

---

[1143] *Ibidem*.

[1144] Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje…*, s. 170.

[1145] B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne — o znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, 2, przeł. D. Danek, Warszawa 1985.

[1146] Klarowne objaśnienia na temat dorastających w „skomplikowanych moralnie przestrzeniach" bohaterów, przemieszczających się z jednego świata do drugiego, często w poszukiwaniu tożsamości i funkcjonujących na różnych poziomach czasowych podaje Margarita Slavova: „Many people consider that the children's fairy tale fiction, like the folk fairy tale, is a symbolic representation of the initiation process rather than a mimetic reflection of a given »reality«. Accepting his point of view, we may say that every journey of the young character is a description of the different stages in the process of the personal quest for self-identity. The transfer of a character from one dimension to another or from one world to another serves as a plot to a number of children's stories. Among these we may mention those of Lewis Carroll and Clive Staples Lewis as the most prominent […] What is common to works that are defined as fantasy fiction is the existence of a separate, specific world, distanced and different from the real. They call it a parallel, secondary or alternative world". (Dla wielu osób bajki dziecięce, podobnie jak ludowe opowiadania, są raczej symboliczną reprezentacją procesu inicjacyjnego niż mimetycznym odbiciem danej „rzeczywistości". Eksponując ten punkt wiedzenia, można powiedzieć, że każda podróż młodego bohatera jest przedstawieniem różnych stadiów (etapów) procesu poszukiwania tożsamości, co widać między innymi w znakomitych dziełach Lewisa Carrolla i Clive'a Staplesa Lewisa […]. Gatunek nazywany fantasy charakteryzuje się

i etyki, tak klarowny i tak bardzo obecny w utworach fantasy. Ten wymiar interpretacji i odbioru tekstu może stać się dla dziecięcego czytelnika, w pewnym sensie z pedagogicznego punktu widzenia lekarstwem na lęk przed nieznanym.

Cechy charakterystyczne gatunku fantasy i najważniejsze plany odbioru tekstu to przede wszystkim nakładanie się na siebie świata rzeczywistego i świata fantazji, wraz z przenoszeniem bohatera z jednego do drugiego świata oraz, co już sugerowano, jego wymiar etyczny. Przyroda odgrywa w utworach fantasy także istotną rolę, staje się rzeczywistym tłem wydarzeń, a jednocześnie jest magiczna i cudowna. Świat natury współistnieje ze światem fantazji, a jako wartości najwyższe pojawiają się w opowieściach fantasy niezniszczone przez człowieka obszary natury, których symbolami mogą być: magiczny las, potężne góry, morza, rzeki.

Zgodnie z wyznacznikami gatunkowymi fantasy ze złem walczy dziecko (dzieci), często ratują one świat przed totalnym zniszczeniem i zagładą. Wymiaru prometejskiego nabiera poświęcenie młodych bohaterów, którzy dobrowolnie wyrzekają się domu i rodziny, wierzą bowiem w wypełnienie swojej misji i zdają sobie sprawę z tego, iż są do tej misji szczególnie predestynowani[1147]. Natomiast — co ważne dla naszych rozważań z perspektywy dydaktycznej — bohater wydarzeń powinien realizować wzniosły cel, postępować zgodnie i konsekwentnie z zasadami moralnymi (kierować się dobrem, prawością, sprawiedliwością i miłością). Często kontekstem, do którego odwołują się bohaterowie świata przedstawionego, jest także świat religii, Biblia jako bogaty tekst kultury dostarczający wachlarza symboli, metafor, kodów[1148]. Do fantasy należy niewątpliwie także motyw zmiany i naprawy rzeczywistości, której mają dokonać wyznaczone do spełnienia tej misji dzieci, w świecie będącym z różnych powodów złym. Element ów nawiązuje do przełomowych, ważnych dla dziejów (kraju, świata) wydarzeń. Z tego powodu fantasy bliska jest myśleniu mitycznemu i choć: „wywodzi się zarówno z baśni, mitologii, legend, średniowiecznych poematów rycerskich, powieści przygodowej i awanturniczej", to przecież: „przenosi w obręb literatury strukturalne reguły mitów […] a jedną z dominant […] gatunkow[ych] jest wyraźne nacechowanie etyczne każdego elementu świata przedstawionego"[1149].

„istnieniem" oddzielnych, specyficznych światów, położonych odlegle i różniących się od świata rzeczywistego. Owe światy opatrzone są mianem światów paralelnych, wtórnych bądź alternatywnych [przeł. T. Bruś]). Istotną rolę odgrywa w nich kategoria przestrzeni i czasu. Referat *„Time no longer" or the key to the fantasy. World of „Tom's Midnight Garden" by Philippa Pearce* wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji *Definitions of Reality* zorganizowanej przez Instytut Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, maj 2006 (mpis, w posiadaniu autorki).

[1147] Por. twórczość Philipa Pullmana, szczególnie słynną trylogię *Jego mroczne materie.* Zob. M. Oziewicz, *Człowiek, anioł i Bóg w trylogii Philipa Pullmana „Mroczne materie"*, [w:] *Anioł w literaturze i kulturze*, red. J. Ługowska, Wrocław 2004.

[1148] O kulturowych wyznacznikach *sacrum* i *profanum,* w tym o kulturowej roli *święta* zob. R. Caillois, *Człowiek i sacrum*, przeł. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995.

[1149] P. Dębek, *Fantasy*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 1997, s. 103; zob. też G. Lasoń, *Baśń a fantasy — podobieństwa i różnice*, „Fantastyka" 1984, nr 9; *idem*, *Magiczne źródła baśni i fantasy*, „Fantastyka" 1990, nr 2; M. Skórska, *Powrót wyobraźni symbolicznej*,

Z badań Doroty Bator wynika, że kanon lektur szkolnych na poziomie klas czwartej i piątej niewiele zmienił się w porównaniu z rokiem 1990. Autorka przytacza wykaz najczęściej omawianych utworów, na podstawie danych z czterdziestu szkół, stwierdzając, iż choć wyznaczniki „nowej szkoły" sugerują dużą dowolność w wyborze lektur, obejmują sugestie nauczyciela oraz wskazania dzieci, wiele pozycji znajdujących się między innymi w programach „Słowa jak klucze", „Oglądam świat", „To lubię!" — powtarza się[1150]. Na liście są wciąż pozytywistyczne nowelki, nie ma jednak tak popularnego w dziecięcym obiegu czytelniczym Harry'ego Pottera, ani jednej pozycji mającego przecież wiele polskich wydań C.S. Lewisa czy znanego już z filmowych ekranizacji J.R.R. Tolkiena. Oto obowiązujący kanon:

Lp.	Autor, tytuł	Liczba wskazań	
		Ogółem w 40 szkołach	W tym w 15 szkołach wrocławskich
1.	J. Brzechwa *Akademia Pana Kleksa*	34	11
2.	C. Collodi *Pinokio*	31	8
3.	I. Jurgielewiczowa *Ten obcy*	29	8
4.	H. Sienkiewicz *W pustyni i w puszczy*	25	5
5.	L.M. Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*	22	7
6.	M. Twain *Przygody Tomka Sawyera*	19	9
7.	F. Hodgson Burnett *Tajemniczy ogród*	19	6
8.	F. Molnar *Chłopcy z Placu Broni*	19	7
9.	K. Makuszyński *Szatan z siódmej klasy*	14	6
10.	J. Korczakowska *Spotkanie nad morzem*	14	4
11.	D. Defoe *Przypadki Robinsona Crusoe*	13	4
12.	M. Musierowicz *Kłamczucha*	9	2
13.	M. Konopnicka *O krasnoludkach i sierotce Marysi*	7	1
14.	J. Parandowski *Przygody Odyseusza*	7	4
15.	K. Dickens *Opowieść wigilijna*	7	4
16.	M. Dąbrowska *Marcin Kozera*	6	2

„Nowa Fantastyka" 1990, nr 2; *eadem*, *Totalna animizacja*, „Nowa Fantastyka" 1990, nr 6; A. Sapkowski, *Piróg albo nie ma złota w Szarych Górach*, „Nowa Fantastyka" 1993, nr 5; B.W. Aldiss, *O pochodzeniu gatunku*, [w:] *Spór o SF…*; A. Niewiadomski, *Literatura fantastycznonaukowa*, Warszawa 1992.

[1150] D. Bator, *Kanon lektur w szkole podstawowej przed reformą i po reformie 1999 roku*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze…*, s. 87. W wykazie nie zastosowano podziału na klasy czwartą, piątą i szóstą, gdyż w zależności od programu i koncepcji pracy nauczyciela niektóre teksty wskazywane były w różnych klasach. Ważne jest natomiast, czy uczeń w trakcie swej edukacji szkolnej przeczyta i omówi dany utwór. Zestawy kanonów cyt. za: *ibidem.*

17.	B. Prus *Katarynka*	6	3
18.	S. Szmaglewska *Czarne stopy*	5	0
19.	E. Niziurski *Sposób na Alcybiadesa*	5	1
20.	A. de Saint-Exupéry *Mały Książę*	5	2
21.	J. Parandowski *Mity greckie*	5	1
22.	H. Sienkiewicz *Sachem*	4	1
23.	B. Prus *Antek*	4	0
24.	J. Korczak *Król Maciuś Pierwszy*	4	1
25.	H. Sienkiewicz *Janko Muzykant*	3	1

A oto dla porównania zestaw lektur zawierający jednostkowe wybory nauczycieli z niektórych szkół[1151]. Oprócz wielu ciekawych interpretacyjnie utworów fantastycznych przeważają w nim teksty przynależne do gatunku fantasy, między innymi C.S. Lewis *Lew, czarownica i stara szafa*, J.K. Rowling *Harry Potter i kamień filozoficzny*, D. Terakowska *Córka czarownic*, J.R.R. Tolkien *Hobbit, czyli tam i z powrotem*:

Z. Brzozowski	*Kilka czarodziejskich historii*
F. Hodgson Burnett	*Tajemniczy ogród, Mała księżniczka*
A. Kamieńska	*Dom w domu*
M. Krüger	*Godzina pąsowej róży*
C.S. Lewis	*Lew, Czarownica i stara szafa*
A. Lindgren	*Bracia Lwie Serce*
E. Potter	*Polyanna*
J.K. Rowling	*Harry Potter i kamień filozoficzny*
J. Sempe i R. Gościnny	*Mikołajek i inne chłopaki*
J. Swift	*Przygody Guliwera*
D. Terakowska	*Córka czarownic*
J.R.R. Tolkien	*Hobbit, czyli tam i z powrotem*
J. Twardowski	*Zeszyt w kratkę*
M. Wojtyszko	*Bromba i inni*
Z. Żurakowska	*Jutro niedziela i inne opowiadania*

Ciekawy zestaw utworów fantastycznych, fantastyczno-naukowych i fantasy uwzględnia podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum *Świat w słowach i obrazach*

[1151] *Ibidem*, s. 90–91.

autorstwa Witolda Bobińskiego[1152]. W rozdziale *Światy odległe. Światy nasze?* ze wstępem *Wyprawa w krainę cudowności*, wraz z fragmentami *Boskiej Komedii* Dantego, *Nowego wspaniałego świata* A. Huxleya, *Dzienników gwiazdowych* S. Lema, *Balladyny* J. Słowackiego znalazł się ustęp wyjęty z *Silmarilliona* J.R.R. Tolkiena.

Interpretacja tego fragmentu opatrzonego w podręczniku tytułem *Ainulindale. Muzyka Ainurów* jest czytelnym nawiązaniem do wątków biblijnych, w tym historii o stworzeniu świata, utrzymana jest w konwencji stylistyki biblijnej i biblijnego sposobu argumentacji, ale przede wszystkim sugeruje kontekst etyczny. W przedrukowanym fragmencie poruszone są problemy nawiązujące do zagadnienia doskonałości w muzyce, sensu człowieka w świecie, rozważa się także okoliczności rodzenia się zła. Opowieść Tolkiena zaczyna się tak jak biblijna księga Genesis: „na początku był Eru, Jedyny, którego na obszarze Ardy nazywają Iluvatarem. On to powołał do życia Ainurów, Istoty Święte, zrodzone z Jego myśli. Ci byli z Nim wcześniej, niż powstało wszystko inne"[1153]. Kolejny akapit sugeruje już główny temat rozważań — muzykę i jej indywidualny odbiór czy jej wspólne tworzenie[1154]. Muzyka, i jej istota, jak widać, stanowi przedwstęp do głębszego, egzystencjalnego zrozumienia świata, jego początku, problemu wspólnego tworzenia i związanymi z tym zagadnieniem — zjawiskami inspiracji i motywacji do działania.

Moralnie wątpliwą postacią jest w opowieści Tolkiena zazdrosny o sławę Iluvatara — Melkor. Między bohaterami dochodzi do wielkiej rywalizacji. Wielki Iluvatar reaguje stworzeniem jeszcze piękniejszej muzyki i z chaosu wydobywają się jeszcze znakomitsze dźwięki, które brzmią jak symfonie. Dzieła muzyczne Melkora okazują się zdradliwe, fałszywe i odtwórcze. Muzyka Iluvatara natomiast stała się pretekstem do stworzenia świata, a dzieci wielkiego Stwórcy nazwano elfami, Ludźmi Pierworodnymi i Następcami. Zazdrosny Melkor obserwuje wszystkie poczynania dzieci Iluvatara, ich zachwyt nad wichrami, powietrzem, żelazem, skałami, srebrem, złotem i największym odkryciem — wodą. Przygotowuje bunt.

Tę piękną poetycką parafrazę biblijnego początku świata można interpretować — jak sugerują podręcznikowe polecenia — w kontekście zasad etyki i rozpatrywać z uczniami jako temat do dyskusji o okolicznościach i przyczynach tworzenia się zła. Rywalizacja i zazdrość tak charakterystyczna dla dziejów biblijnych, na przykład między braćmi Kainem i Ablem, synami Abrahama, nabiera tu cech głębokich dylematów etycznych i trudnych wyborów moralnych. Dodatkowej głębi artystycznej utworowi dostarczają także opisy i rozważania o roli muzyki w ludzkim życiu wraz z jej wspólnym tworzeniem. Dzięki muzyce artystyczne dusze Ainurów rozumieją bowiem więcej i czują głębiej. Dzięki muzyce odnajdują sens istnienia. Zamieszczony w podręczniku bogaty interpretacyjnie i ciekawy metaforycznie, a także nośny dydaktycznie fragment *Silmarilliona* stanowi znakomity

[1152] W. Bobiński, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej…*

[1153] *Ibidem*, s. 97.

[1154] *Ibidem*, s. 97–99.

przykład utworu o nie tylko głębokim etycznym wymiarze, ale kształtującym u odbiorcy — ucznia — także wrażliwość na sztukę.

Spośród wielu przykładów fantasy obecnych w szkolnych kanonach literackich na poziomie klas od czwartej do szóstej, przedstawimy pokrótce przyczyny dydaktycznej popularności słynnej serii o Harrym Potterze. O popularności książek Rowling wśród dzieci nie trzeba chyba wspominać. Historia Harry'ego Pottera to już nie przymus lekturowy — to wyjątkowe zjawisko czytelnicze, uwielbienie i radość czytania. Szkoła wykorzystuje tu tylko umiejętnie literacką i czytelniczą wyjątkowość tego utworu i ukierunkowuje interpretacje. Mały „wybraniec" Harry ma do spełnienia co prawda wyjątkową misję — niszczy Voldemorta, uosobienie zła — zachowuje przy tym jednak „normalność" dziecięcych zachowań: psoty, figle, niesubordynacje, małe lenistwo, spóźnienia itd. Zatem dziecięcy bohater nie jest doskonały, genialny i wyjątkowy, ale odpowiada „codziennym normom" chłopięcych zachowań, dzięki temu jest akceptowany przez małych czytelników od początku do końca, a „szkolny" świat magii (Akademia Hogwart) przybliża tylko cudowność, której według Rowling można się po prostu nauczyć. Wszystko to sprawia, że magiczny świat otaczający Pottera jest w zasięgu ręki, można go prawie dotknąć.

Istotną rolę, co podkreślają szkolni interpretatorzy utworu, odgrywa w opowieści Rowling dom — gorzki dom ciotki Harry'ego i radosny dom Weasleyów pełen tajemniczych rekwizytów lub „substytut" domu (dla Harry'ego), czyli Hogwart. Ogromną rolę i edukacyjny iście wymiar ma w opowieści motyw książek. Służą one z jednej strony edukacji „na poważnie" — ogromną listę lektur-podręczników szkolnych (akademickich) wymienia Rowling przed rozpoczęciem każdego roku szkolnego — lub do zabawy na „co dzień" (jest nią na przykład seria książek kucharskich *Zaczaruj swój ser*, *Czary przy pieczeniu* czy *Uczta w jedną minutę*).

Świat, co ważne dla edukacji humanistycznej dziecięcego czytelnika, przedstawiony w historii o Harrym Potterze realizuje się w rzeczywistości magicznej, dotyczy jednak problemów i zmagań codzienności, ale walka dobra ze złem ma znaczenie symboliczne i wskazuje na głębszy, gnostyczny wymiar ludzkich zachowań.

Ciekawie i niejednoznacznie prezentuje się natomiast z edukacyjnego punktu widzenia wymiar moralno-etyczny utworu i odpowiedź na niełatwe pytanie, jak pomagać innym? Badacze podkreślają w opowieściach o Potterze, iż „walka o wielkie dobro nie przynosi żadnych skutków poza wymiernymi i osobistymi korzyściami (zauważmy, że Harry walczy zawsze o swoją skórę)"[1155]. Rośnie zatem przekonanie — pisze Adam Regiewicz — „że należy podejmować walkę przeciw złu tylko do momentu, w którym bezpośrednio mnie ono dotyczy — nie ma tu miejsca na idealizm, średniowieczny heroizm i bezinteresowne poświęcenie, jak w tradycyjnych baśniach"[1156]. Zauważmy jeszcze, iż polska krytyka literacka ocenia opowieści o Harrym nie najlepiej, nazywając je „hamburgerem" (Tadeusz Różewicz), kawą

[1155] Zob. *Harry może zamknąć nasze horyzonty, nim nam je otworzy. Rozmowa z A. Fulińską*, „Gazeta Wyborcza" 25 października 2001, cyt. za: A. Regiewicz, *Harry Potter, Disney…*

[1156] A. Regiewicz, *Harry Potter, Disney…*, s. 134.

Nescafe — wszyscy ją lubią, nie pozostawia niesmaku (Andrzej Stasiuk), harlequinem dla dzieci (Przemysław Czapliński)[1157]. Znakomity znawca współczesnej literatury polskiej, Czapliński, uważa, że Harry zwycięża wielkie zło, ale nie radzi sobie ze złem w życiu codziennym:

> W Harrym Potterze wielkie dobro zwycięża we wspaniałym stylu, nadludzkim wysiłkiem pokonując włochatego pająka, bestię czy mrocznego księcia podziemi Voldemorta, natomiast małe dobro — odwaga codzienna, mądrość, przyzwoitość, gotowość przyznania komuś racji — ponosi tu permanentną klęskę w starciu z normalnością[1158].

Regiewicz twierdzi, że

> Postawa uczniowska Harry'ego pełna jest nieuczciwości, usprawiedliwia ona kłamstwo, donosicielstwo, podsłuchiwanie, zakazane praktyki magiczne dla osiągnięcia celu, w myśl machiavellicznej zasady: „cel uświęca środki". Postawa niemoralna oczywiście winna być ukarana — Harry'emu jednak udaje się uniknąć konsekwencji popełnianych błędów, ponieważ walczy z „Sami-wiecie-kim", a „taka kreacja bohatera proponuje młodemu odbiorcy postawę intelektualnego i moralnego lenistwa, nie ma bowiem sensu zmagać się z złem banalnym i przyziemnym"[1159].

Wydaje się, iż bardzo ostre krytyki interpretatorów Harry'ego Pottera nie mieszczą się w klarownym świecie norm moralnych, prezentowanym w szkolnej edukacji humanistycznej — z pedagogicznego punktu widzenia. Oczywiście, jest to tylko jedna z wielu dróg interpretacji zachowań młodego bohatera. Szkolna interpretacja tej interesującej lektury eksponuje postać samego bohatera, dokonując jego pełnej charakterystyki. Harry przecież rośnie — dojrzewa do moralnych wyborów i przeżywa rozterki wewnętrzne jak każdy dorastający chłopiec. Poza tym, co ważne dla dziecięcego odbiorcy, wierzy w przyjaźń.

Do wyjątkowo plastycznych, ekspresyjnych, pełnych wizji, dynamicznych fabularnie opowieści o dojrzewaniu, rozpatrywanej tu z perspektywy poszukiwania tożsamości, należy szkolna lektura *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej. Lekturę tę można interpretować dwuznacznie — z jednej strony jako wychowawczą bajkę „o dzieciach i dla dzieci", z drugiej jako metaforę polityczną, która odsłania problem uwalniania się państwa z niewoli. Być może jest to nawiązanie do tematu zniewolonej Polski i próba pokazania wielkiej roli tradycji i woli walki przekazywanej w pieśniach narodu — w zasadzie w Pieśni Jedynej. Bohaterką opowieści jest dziewczynka o włosach koloru pszenicznego złota — Luelle, która dopiero w wieku siedemnastu lat ma poznać swoje imię i pochodzenie, i to ona jest wybrana do walki z wrogiem przez czarownice, chroniące królewski ród podbitego narodu przed ostateczną zagładą. Czarownice, opiekunki księżniczki Luelle, jako nosicielki tajemnicy przekazują dziewczynce swą mądrość i wiedzę oraz uczą ma-

[1157] Pozytywne opinie o książkach Rowling wygłaszają natomiast polscy psychologowie i kulturoznawcy, za: *ibidem*, s. 135. Zob. także D. Kowalewska, *Harry i czary-mary czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter" J.K. Rowling*, Kraków 2005.

[1158] P. Czapliński, *Harlequin dla dzieci?*, „Gazeta Wyborcza" 20 marca 2001, cyt. za: A. Regiewicz, *Harry Potter, Disney…*, s. 135.

[1159] *Ibidem*.

gii: „działają w konspiracji, co nadaje tej opowieści fantasy pewien odcień aktualny, jakoś zespalający żywe dziś nad Wisłą i Odrą rodzime klechdy z celtyckim nurtem stale obecnym w powieści Terakowskiej”[1160]. Luelle dorasta do roli kobiety-Królowej w trudny sposób, z poświęceniem, poznaje wiele stanów emocji, życiowych potrzeb i pragnień oraz przechodzi przez różne stadia uczuć: „głód, pragnienie, lęk i nienawiść, wdzięczność i lojalność, dumę i pogardę”[1161]. Tęsknota za wolnością występuje tu paralelnie z konsekwentnie eksplikowanym w tekście procesem dojrzewania bohaterki (inicjacji o charakterze psychologicznym). Sam proces inicjacji (poszukiwania własnej tożsamości) bardzo wyraźnie koresponduje z modelem dorastania reprezentowanym przez sir Lancelota czy sir Parsivala w kontekście „świadomego przejęcia wielkiego dziedzictwa tradycji i przeszłości”. W tym znaczeniu piękna opowieść Terakowskiej mogłaby być porównywalna z głęboką filozofią życia i „mrocznym światem celtyckiej fantazji”, a usytuowana genologicznie gdzieś „na przecięciu pewnego rodzaju moralitetu ożenionego z ubaśniowioną mitologią”[1162] jak dzieła J.R.R. Tolkiena czy utwory Ursuli Le Guin. Niewątpliwie interesujący plastycznie i bogaty symbolicznie staje się w opowieści obraz idealnej ojczyzny (może biblijnego raju?) Luelle — świat Wielkiego Królestwa, które, zarządzane przez rozsądnych i mądrych władców, żyje w dostatku i szczęściu.

> Królestwo kwitło, owocowały sady, dojrzewały zboża, bardowie uczyli Pieśni Jedynej mieszkańców Wsi i Miasteczek. Czarownice gromadziły mądrość niczym pszczoły miód z kielichów kwiatów i dlatego król Luil XXIII postanowił zlikwidować stan rycerski, zaś Luil XXIV rozkazał zniszczyć i zakopać wszystko to, co mogłoby służyć przemocy. A wtedy na bezbronne Wielkie Królestwo spadli czarni Urghowie i przemienili szczęśliwych jego mieszkańców w przerażoną rzeszę niewolników, żyjących pod batem Najeźdźców[1163].

Mroczne wydarzenia najazdu wroga opisane są w gotyckich barwach, stylizowanych miejscami na biblijną apokalipsę — czarni Najeźdźcy pędzą na czarnych rumakach, a „wiatr rozwiewa popioły niedopalonych stosów”[1164]. Najważniejszym miejscem kultu staje się — rozpoznający (jak tiara w Hogwarcie) „czyste intencje królewskiego potomstwa” — Święty Kamień (Kamień Wyrocznia), który w chwili prawdy (dorosła już królewna odbywa Próbę Kamienia) jednak odrzuca wybrankę. W powieści bardzo wyraźnie wyeksponowany został wychowawczy poziom utworu (być może jest to słabsza strona utworu Terakowskiej?). Czarownice „umoralniają” bowiem swą uczennicę, określając jasno cel jej działań i nazywając etyczne przesłania. Mimo iż popełniają jednak wychowawcze błędy (jak prawdziwi rodzice

[1160] E. Nowacka, *Rywalizacja z klasykami*, „Nowe Książki” 1992, nr 5; http://terakowska.art.pl/recenzje/corka1.htm.

[1161] *Ibidem*. Zob. G. Leszczyński, *Ścieżkami myśli*, „Gazeta Wyborcza”, wrzesień 1998; U. Zalewska, *Funkcja baśni o Królowej Śniegu w „Samotności bogów” Doroty Terakowskiej*, [w:] *Baśnie nasze współczesne…*; E. Filipowicz, *Kultura magiczna w powieściach fantasy Doroty Terakowskiej*, „Literatura i Kultura Popularna” 11, red. T. Żabski, Wrocław 2003.

[1162] E. Nowacka, *Rywalizacja z klasykami…*

[1163] *Ibidem*.

[1164] *Ibidem*.

w prawdziwym życiu), cała historia charakteryzuje się „pewną modelową prostotą przedstawianego świata" i kończy się dobrze, z nadzieją na lepszą przyszłość nawet dla agresorów[1165]. Opowieść Terakowskiej spełnia znakomicie kryteria szkolnej lektury przeznaczonej dla dziecięcego odbiorcy — rysuje bogaty portret psychologiczny dziewczęcej, dorastającej bohaterki, pełen symboliki fantastyczny poziom opowieści Terakowskiej odsyła do bogatego świata wyobraźni dziecka, prowokując do dyskusji na temat tradycji, wojny i zniewolenia. Dotyka także jakże istotnych dla dziecka wychowania i aksjologii — refleksji o wartościach i postawach[1166].

* * *

Nowa formuła tekstu fantasy (inaczej „fantastyka baśniowa", „baśń współczesna" — określenie Lema, „baśń dla dorosłych") pojawiająca się często w szkolnych podręcznikach po 1999 wykracza więc znacznie poza percepcję małego odbiorcy i może sugerować jednocześnie inne, „doroślejsze" (egzystencjalne), jego odczytanie. Oś konstrukcyjna utworów fantasy to nie tylko misja ocalenia świata i początek nowej ery, ale także głębszy poziom filozoficzny utworów, rozumiany tu jako los człowieka, który odsyła czytelnika do kategorii Fatum, Fortuny, Przypadku. Wyrazisty jest także sam moment przemiany bohatera, jego inicjacja i dojrzewanie oraz

[1165] J. Zieliński, *Dojrzewanie do wolności (recenzja książki Doroty Terakowskiej „Córka czarownic")*, www. fantastyka.pl.

[1166] Może warto wspomnieć o zjawisku bardzo związanym z współczesną dziecięcą recepcją czytelniczą. Jest nim postmodernizm w literaturze dla dzieci i młodzieży — termin „opisany" między innymi przez Violettę Wróblewską, bliski, jak się zdaje, poetyce gatunkowej fantasy ze względu na zabawę konwencjami. Postmodernizm zgodnie z teorią Janusza Sławińskiego „jako rodzaj poetyki wymienia swobodę artysty w korzystaniu z tradycji, z dorobku kultury, a więc intertekstualizm, mieszanie różnych konwencji i metod twórczych, czyli swoisty eklektyzm, odejście od modelu dzieła o spójnym pod względem kompozycyjnym charakterze, zabawa tworzywem artystycznym, w końcu świadome nastawienie na sukces komercyjny z braku możliwości tworzenia dzieł oryginalnych, zgodnie z założeniem, że wszystko już było". Zob. V. Wróblewska, *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty literatury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 102. Wróblewska zauważa iż „w tym zakresie literatura dla dzieci i młodzieży zdecydowanie wkracza w sferę zjawisk komercyjnej kultury popularnej, mającej dostarczać łatwej rozrywki i przyjemności, a nie zmuszać do wysiłku poznawczego. Zwolennicy tego typu lektur mogą próbować podważać tezę o pustce intelektualnej towarzyszącej lekturze książek o dziewczynie, która dowiedziała się, że jest prawdziwą księżniczką, o czarodziejkach, uczniach przycmentarnej szkoły czy niefortunnych zdarzeniach, pokazując wartości wpisane w warstwę świata przedstawionego, takie jak przyjaźń czy odpowiedzialność, ale trzeba mieć świadomość, że funkcjonują one jedynie jako ozdobniki, pewna powierzchowna forma motywacji działań bohaterów, pokazanych raczej jako postaci akcji, nie zaś jako postaci myśli i uczuć", następuje także swoboda w interpretacji norm moralnych związana z etyczną złożonością współczesnego świata. Zob. *ibidem*, s. 108; J. Sławiński, *Postmodernizm*, [hasło w:] *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 413–414; B. McHale, *Od powieści modernistycznej do postmodernistycznej: zmiana dominanty*, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998; M. Świerkocki, *Postmodernizm. Paradygmat nowej kultury*, Łódź 1997; B. Baran, *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003.

odkrywanie własnej tożsamości (czego nie dostrzegamy w baśniach). Szczególnego znaczenia nabiera grupa osób wspomagających bohatera (bohater nie działa w izolacji), co sugeruje interpretację utworów fantasy w kontekście społecznym i potraktowanie motywu wędrówki do sukcesu jako metafory życia społecznego. Do głębszych odczytań skłania rozumienie kategorii czasu, który nabiera innego wymiaru, obok czasu fabularnego (linearnego)— czasu dziejących się wydarzeń — występuje czas mityczny, biblijny (religijny) oraz historyczny. Sięganie do przeszłości (dawności) odbywa się dzięki powszechnie znanym, wręcz potocznym wyobrażeniom o niej, na przykład obrazom strojów, architekturze, opisom obyczajów, uzbrojenia oraz przez stylizacje językowe (głównie archaizację). Najważniejszą warstwą w kreacji świata przedstawionego wydaje się jednak poziom etyczny utworów i jego złożoność[1167].

O kategorii „podwójnego adresata" (dorosłego i dziecka) pisze między innymi Sandra Beckett w rozprawie *Global and Historical Perspectives. Crossover Fiction* (New York 2009), zauważając, iż autorzy oraz czytelnicy „przekraczają granice" między literaturą dla dorosłych i dzieci „w obu kierunkach"; autorka opisuje, jak sytuacja odbioru literatury przez różne grupy wiekowe może doprowadzić do transformacji literackich kanonów, kształtować różne koncepcje czytelnika, mieć wpływ na status autora, rynek wydawców i praktyki sprzedaży książek, a wszystko to jej zdaniem udaje się wyjaśnić na przykład dzięki nadzwyczajnemu sukcesowi popularności *Harry'ego Pottera*:

> The extraordinary success of J.K. Rowling's Harry Potter, who was featured on the cover of *Time* in the all of 1999 with a caption informing readers that "he's not just for kids", made c r o s s o v e r l i t e r a t u r e [wyr. — D.M.] front-page news and brought the amazing phenomenon to the attention of millions around the world. The *Time* issue seemed to herald crossover fiction as the prominent genre of the new millennium […]. These so-called children's books that have become classics are not only "real" literature, but they constitute, in the eyes of Michel Tournier, one of the France's most acclaimed contemporary writers, the "highest summits of world literature". He cites in particular the fairy tales of Perrault, the Brothers Grimm and Hans Christian Andersen, as well as La Fontaine's *Fables*, Carroll's *Alice in Wonderland*, Selma Lagerlöf *The Wonderful Adventures of Nils*, Rudyard Kipling's *Just so stories* and Saint Exupéry's *Le Petit Prince.* They are generally said to be "for children" [he writes]. That is to pay a very great tribute to children and to admit, with me, that a work can be addressed to a young public only if it is perfect. Every shortcoming lowers it to the level of adults alone[1168].

[1167] A. Gemra, E. Rudolf, *Fantasy…*, s. 149–153.

[1168] „Niebywały sukces *Harry'ego Pottera* J.K. Rowling, którego zaprezentowano na okładce »Time'a« jesienią 1999 roku z informacją, że »nie jest on przeznaczony tylko dla dzieci« wyniósł *crossover literature* [w pol. tłumaczeniu: „literatura przejścia", literatura wpisująca się w różne obiegi społecznej komunikacji literackiej, mająca podwójnego adresata — przeznaczona dla dzieci i dorosłych — dop. D.M.] na główne strony czasopism i zwrócił na nią uwagę milionów ludzi na całym świecie, zapowiadając tym samym popularność tego typu literatury w nowym milenium. Tak zwane książki dla dzieci, które stały się już klasyką, są nie tylko »prawdziwą« literaturą, ale tworzą zdaniem Tourniera, jednego z najbardziej uznanych współczesnych pisarzy Francji, »najwyższy poziom literatury światowej«. Przywołuje on [Tournier] tu baśnie Perraulta, baśnie braci Grimm i baśnie Andersena, jak również *Bajki* La Fontaine'a, *Alicję w Krainie Czarów* Carrolla […] Tournier twierdzi, że są one

Obie grupy czytelników (dzieci i dorośli) akceptują i rozumieją nierzeczywistość światów przedstawianych w tekstach literackich, ale warto podkreślić, że:

przeznaczone »dla dzieci«. To jakby wielki hołd składany dzieciom i wielkie uznanie, że dzieło może być adresowane do młodego odbiorcy, tylko wtedy, gdy jest d o s k o n a ł e [wyr. — D.M.]. Każde uchybienie »zdegraduje« (obniży) je do poziomu literatury dla dorosłych" (przeł. T. Bruś). S. Beckett, *Global and Historical Perspectives. Crossover Fiction*, New York 2009, s. 3–6. Zob. też M. Tournier, *Michel Tournier: comment écrire pour les enfants*, „Le Monde", Décembre 24, 1979, s. 19; Z. Shavit, *Poetics of Children's Literature*…, s. 71; B. Kümmerling-Meibauer, *Crosswriting as a criterion for canonicity: The case of Erich Kästner*, [w:] *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, red. S. Beckett, New York 1999, s. 25. „Tournier is certainly not unique in considering children the ultimate arbiters of successful writing. Robert Luis Stevenson once said that a writer must inevitably begin one day to wish to write only for children" („Tournier, oczywiście nie jako jedyny, uznaje dzieci za najlepszych arbitrów w ocenianiu »literatury sukcesu«. Robert Louis Stevenson powiedział kiedyś, że dla pisarza decyzja, by zacząc pisać tylko dla dzieci jest nieunikniona", przeł. T. Bruś). Zob. S. Beckett, *Global and Historical*…, s. 6. Termin *crossover* pojawił się wcześniej w kontekście badań nad mediami i sztuką wizualną (np. *Star Trek*, *The Simpsons*, *E.T.*, *Toy Story*, *Charlie Brown*), natomiast pojęcie *crossover literature* przywoływane było w kontekście pojęć: *dual address*, *dual — readership*, *dual — audience*, niem. *Brückenliteratur* (*bridge literature*). Zob. S. Beckett, *Crossover literature*, [hasło w:] *Keywords for Children's Literature*, red. Ph. Nel, L. Paul, New York 2011, s. 58–61. Na kategorię „podwójnego adresata" zwróciła uwagę już Zohar Shavit w publikacji *The Poetics of Children's Literature*. Badaczka z Izraela przedstawiła koncepcję traktowania tekstu literatury dziecięcej i młodzieżowej w sposób ambiwalentny, aby mógł on być skierowany do dwóch potencjalnych grup czytelników: mieścił się zarówno w systemie literatury dziecięcej, jak i literatury dla dorosłych. W badaniach nad literaturą dziecięcą pojawiły się pytania o kwestie związane z narracją (w tym głos narratora): kto mówi, w jaki sposób mówi do dziecka i czy mówi jednocześnie do dwóch grup czytelników, do czytelnika — dziecka i dorosłego? Barbara Wall w swej publikacji *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction* (Houndmills-Basingstoke-Hampshire 1991) stwierdziła, że są trzy sposoby na pisanie tekstów dla dzieci, w ramach których uwzględnia się następujące aspekty: 1) Podmiotami są tylko dzieci (*single adrress*); 2) Podmiotami są zarówno dzieci, jak i dorośli (*double address*), ale opowiadający ma stosunek obojętny do słuchaczy — dzieci; 3) Podmiotami są dzieci oraz dorośli (*dual adrress*), opowiadający ma na względzie obydwie grupy słuchaczy. Fińska badaczka literatury dziecięcej Kaisu Rättyä te trzy kategorie nazwała homogeniczną, dwojaką i mieszaną grupą słuchaczy. Poszukiwanie tej specyficznej cechy opowiadania w literaturze dziecięcej nazwano w końcu lat 90. badaniami nad *crosswriting*. Zob. K. Rättyä, D. Michułka, *Nowe aspekty badań nad literaturą dziecięcą i młodzieżową w Polsce i za granicą*, [w:] *Dzwonek na lekcję języka polskiego. Nowe treści tendencje i metody w dydaktyce języka polskiego*, red. I. Masojć, R. Naruniec, Vilnius 2005, s. 99–121. Zob. publikacje poświęcone badaniom nad narracją: V. Edström, *Barnbokens form*, Stockholm 1980; J.M. Golden, *The Narrative Symbol in Childhood Literature. Explorations in the Construction of Text*, Berlin 1990; Sh. Rimmon-Kenan, *Narative Fiction. Contemporary poetics,* London 1993; też K. Bartoszyński, *O badaniach układów fabularnych*, [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 3, red. H. Markiewicz, Wrocław 1988. Warto przyjrzeć się tu koncepcji obiegów w społecznej komunikacji literackiej, której twórcą był Stefan Żółkiewski. Zob. S. Żółkiewski, *Kultura literacka (1918–1932)*, Wrocław 1973; *idem*, *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka. Studia*, Warszawa 1979; J. Lalewicz, *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Wrocław 1985. Krzysztof Dmitruk definiuje obiegi literatury jako „kategorię historyczno-socjologiczną, wyzyskiwaną w badaniach relacji zachodzących między zbiorem określonych tekstów a daną publicznością, która tekstami tymi się zajmuje. Jest to więc kategoria pragmatyczna — dotyczy gotowych tekstów i konkretnych wspólnot kulturowych. Istotną rolę odgrywają tu również instytucje społeczne wyspecjalizowane w rozwijaniu właściwego dla danego obiegu typu komunikacji", *idem*, *Obiegi literatury*, [hasło w:] *Słownik literatury popularnej*…, (2006), s. 414; *idem*, *Kultura popularna — obieg — literatura*, „Literatura i Kultura Popularna" 3, red. J. Kolbuszewski, T. Żabski, Wrocław 1992.

> Baśniowość to świat cudowności, który łączy się ze światem rzeczywistym, nie naruszając w niczym jego wewnętrznego ładu i nie niszcząc jego spójności; fantastyka natomiast jest manifestacją skandalu, rozdarcia, niezwykłym, nieznośnym wręcz wdarciem się w tenże świat rzeczywisty […] W fantastyce […] porządek nadprzyrodzony zakłóca spójność wszechświata. Cud staje się w niej groźną, niebezpieczną agresją, podważającą stabilność świata, którego prawa uważane były dotąd za nieodwracalne i niewzruszone[1169].

Wydaje się, iż dylematy etyczne bohaterów utworów fantasy (przeznaczonych dla dzieci i dorosłych) i ich niejednoznaczne moralnie światy, jak chociażby fragment *Silmarilliona* Tolkiena, seria o Harrym Potterze, czy utwory Terakowskiej — poddają się szkolnym dyskusjom i debatom na temat wartości, a rzeczywistość i magia światów Tolkiena, Lewisa, Rowling stają się być może „literackimi lekarstwami na lęk".

[1169] R. Caillois, *Od baśni do science fiction*… s. 32–33.

IV
Nowoczesne perspektywy porównawcze

1. Literacka i filmowa Panna Nikt

A. W stronę autentyczności

Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży wyróżnia okres dorastania dziewcząt jako specyficzny — nastolatki, poszukując własnej tożsamości i próbując odnaleźć swą autentyczność, poddają się nierzadko wpływom najbliższego otoczenia rówieśników[1170]. Doris Bühler-Niederberger w artykule *The Radicalization of the Self — from „Trotzkopf" to „Julia Nobody". Individualization and Aestheticalisation, the Change of the Self Ideal in the Children's Literature* analizuje pojęcie „self" („ja", „wokół siebie") z perspektywy socjologicznej, kulturoznawczej i filozoficznej. Autorka dokonuje przeglądu stanu badań nad pojęciem „self" i powołując się na prace publikowane w ciągu ostatnich trzydziestu lat[1171], stwierdza:

> JA, rozumiane jest jako zadanie, jako obowiązek kształtowania osobowości, a także zawsze jako zjawisko ewoluujące […] w procesie indywidualizacji podkreśla zróżnicowanie jednostki i jej na-

---

[1170] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, t. 3, red. M. Żebrowska, Warszawa 1966.

[1171] C.H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, New York 1922; G. Duby, G. Braunstein, *Bliżej intymności. XIV–XV wiek*, [w:] *Historia życia prywatnego*, t. 2. *Od Europy feudalnej do renesansu*, red. G. Duby, przeł. K. Skawina, Wrocław 2005; *Entdeckungdes Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, red. R. Dülmen, Köln 2001; *Die Enteckungdes des Individuums, 1550–1800*, red. R. Dülmen, Frankfurt a. Main 1997; N. Elias, *O procesie cywilizacji*, przeł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Warszawa 2011; M. Foucault, *Gouvernemäntalitat*, [w:] *Gouvernemäntalitat der Gegenwart*, red. T. Lemke, S. Krassman, U. Brockling, Frankfurt a. M. 2000, s. 41–67 (M. Senellart, *Umiejscowienie wykładów*, [w:] M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Warszawa 2010); C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. Piechaczek, Kraków 2005; G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934; J. Schlumbohm, *Constructing individuality: Childhood memories in late eighteenth-century*, „Empirical Psychology and Autobiography. German History" 16, 2000, s. 29–42; F.E. Schrader, *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft*, *1550–1850*, Frankfurt a. Main 1996; R. Sennett, *The Fall of Public Man*, New York 1977.

tury, np. w układzie JA i INNI, co rozumiane jest jako możliwość zachowania swojej tożsamości niezależnie od klasy i poziomu społecznego[1172].

Typowa dla XX wieku jest, jak twierdzi Bühler-Niederberger, „próba lansowania JA, które nie musi wyrażać się poprzez działanie, lecz powinno, a nawet musi, cechować się autentycznością, koniecznością odkrywania siebie oraz manifestowania własnego wnętrza, a tym samym rezygnacji ze sztuki grania"[1173]. W kształtowaniu obrazu siebie funkcję pomocniczą pełni, oczywiście, literatura dziecięca i młodzieżowa, ponieważ kreuje czytelne wzorce bohaterów. Niederberger analizuje kilka utworów należących do niemieckiej literatury młodzieżowej. Pokazuje między innymi proces przejścia od typu bohaterki, obecnej w literaturze końca XIX wieku (powieść *Der Trotzkopf* Emmy von Rhoden), do modelu „Julii Nobody" (przypominającej rodzimą *Pannę Nikt* z powieści Tomka Tryzny) występującej u Kristiny Dunker (*Sleeping Beauty Kisses*)[1174]. Bohaterka Dunker (nazywana Julią Nobody) jest „zamknięta" i żyje długo w świecie własnych marzeń w przeciwieństwie do swej towarzyskiej i „otwartej" siostry Ann-Kathrin Falke. W końcu Julia dzięki historiom, które pisze dla swojego przyjaciela, oraz dzięki swemu nowemu chłopcu, którego pasją jest fotografia, odkrywa samą siebie przed światem zewnętrznym.

W dobie globalizacji i integracji kulturowej, obok tematyki o charakterze uniwersalnym (międzynarodowym), w szkolnym kształceniu humanistycznym pojawiły się zagadnienia uwzględniające specyfikę tożsamości psychologicznej i społecznej. Do lektur tego kręgu należy niewątpliwie wspomniana już *Panna Nikt* Tomka Tryzny. Oprócz uniwersalnych problemów, z jakimi stykają się dojrzewające dziewczyny: odkrywania własnej odrębności i poszukiwania tożsamości, wspomniana powieść wydobywa istniejące wciąż w polskim społeczeństwie — socjologiczne i kulturowe różnice między wsią i miastem. Bohaterka *Panny Nikt*, kilkunastoletnia Marysia, jest jedną z wielu dziewczęcych postaci pojawiających się w literaturze XX wieku. Problemy społeczne dotyczące dorastania współczesnej młodzieży ukazane zostały wieloaspektowo, zwłaszcza w powieściach dla dziewcząt, w których prym wiodą nie grzeczne i potulne Marysie, lecz mocne charaktery — sprytne, ambitne i inteligentne Klaudyny, „panny z mokrą głową", „dziewczyny wyzwolone".

Prezentację procesu edukacji literackiej eksponującej modele wyzwolonych dziewcząt na lekcjach języka polskiego mogłaby rozpocząć bohaterka powieści Charlotte Brontë *Dziwne losy Jane Eyre*[1175]. Utwór ten ukazuje współczes-

[1172] D. Bühler-Niederberger *The radicalization of the self — from „Der Trotzkopf" to „Julia Nobody" Individualization and aestheticalisation, the change of the self ideal in the children's literature*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze…*, s. 213– 224, s. 27.

[1173] *Ibidem* (przeł. D. Michułka).

[1174] K. Dunker, *Dornröschen küsst*, München 2002.

[1175] Ch. Brontë, *Jane Eyre. An Autobiography*, London 1847. Najnowszej adaptacji filmowej powieści Brontë według scenariusza Moiry Buffini *Jane Eyre* dokonał w 2011 roku reżyser Cary Fukunaga.

nemu czytelnikowi epokę wiktoriańską, w której dominował obraz kobiety czystej, niewinnej, poddanej rygorom społecznych norm, nakazów i stereotypów. Jane Eyre, młoda, biedna, przeciętnej urody nauczycielka angielska, staje po raz pierwszy w literaturze dla dziewcząt naprzeciw dojrzałego mężczyzny. Odrębny typ tworzy bohaterka powieściowego cyklu Sidonie-Gabrielle Colette — Klaudyna (*Claudine*)[1176].

Jest to

> osóbka o niemałym zmyśle humoru, spostrzegawcza, ironiczna i zuchwała. W jej relacji wszystko nabiera specyficznego, dwuznacznego charakteru, który nierzadko ma cechy obsesji erotycznej. Nauczycielki to lesbijki, a nauczyciele to poczciwi durnie, zalecający się do wychowanek. Nawet robotnicy […] rozmawiają o [jej] wdziękach zamiast o wapnie i cegłach[1177].

Innym przykładem dwudziestowiecznej literatury dla dziewcząt jest *Witaj smutku* Françoise Sagan, określanej jako „spowiedź dziewczęcia wieku". Beztroska i inteligentna siedemnastoletnia studentka filozofii, ciesząca się życiem Cecylia, chce, aby toczyło się ono zgodnie z jej życzeniami i traktuje je jako swoistą grę. Lubi bawić się ludźmi, a zabijając nudę — knuje intrygi. Obiektem manipulacji dziewczyny staje się jej ojciec i jego partnerka. Jednak monolog wewnętrzny Cecylki to już wyraz protestu przeciw drobnomieszczańskiemu modelowi życia i myślenia[1178].

Osobny świat tworzą polskie bohaterki książek Kornela Makuszyńskiego — „szalona" panna Ewa, „panny z mokrą głową" i dziewczyny (oraz kobiety) ukazane przez Małgorzatę Musierowicz w cyklu *Jeżycjada*. Wszystkie one tworzą model dziewcząt wyzwolonych, wykształconych, niezależnych, poszukujących własnej tożsamości, o których współczesna młodzież chętnie rozmawia, szukając wzorców zachowań, stylu życia i ustanawiając nowe relacje z rówieśnikami i bliskimi.

B. O poszukiwaniu siebie w końcu XX wieku

Dla edukacji niebagatelne znaczenie ma problem adaptacji filmowych arcydzieł literatury. Sfilmowano już niemal całą polską klasykę literacką, w tym wiele dzieł z kanonu lektur szkolnych. Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmujemy definicję adaptacji filmowej, formułowaną przez Alicję Helman: „Adaptacja jest przerób-

[1176] H. Gauthier-Villars (właściwie autorką była Sidonie-Gabrielle Collete), *Claudine à l'école,* Paris 1900. Cykl powieści o Klaudynie (kolejno *Klaudyna w szkole, Klaudyna w Paryżu, Małżeństwo Klaudyny, Klaudyna odchodzi*) w polskim tłumaczeniu Krystyny Dolatowskiej ukazał się w 2011 roku. Ostatnią część cyklu — *Dom Klaudyny* — wydano w 1988 roku. Zob. H. Lottman, *Colette. Największy skandal belle époque*, Warszawa 1999. Ekranizacja filmowa pierwszej części cyklu *Klaudyna w szkole* pojawiła się w 1978 roku w reżyserii Edouarda Molinaro.

[1177] A. Kruszewska-Kudelska, *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945*, Wrocław 1972, s. 50.

[1178] *Ibidem*, s. 54–55.

ką twórczą, interpretacją utworu literackiego, własnym sposobem widzenia świata i problemów przez reżysera, nawet jego polemiką z pisarzem"[1179].

Andrzej Wajda, reżyser między innymi *Ziemi obiecanej*, *Pana Tadeusza*, *Popiołów*, *Panien z Wilka*, w 1996 roku postanowił sfilmować powieść *Panna Nikt*, będącą debiutem nieznanego bliżej młodego autora z Wałbrzycha — Tomka Tryzny. Dlaczego?

Panna Nikt to bestseller literatury młodzieżowej lat 90., opowieść o dorastaniu i dojrzewaniu, o próbie odnalezienia się w nowym środowisku. Bohaterką *Panny Nikt* jest piętnastoletnia Marysia Kawczak z wielodzietnej rodziny chłoporobotniczej. Ze wsi przenosi się do Wałbrzycha, gdzie poznaje dwie dziewczyny, które stają się jej pseudoprzyjaciółkami — Ewę i Kasię. Koleżanki wprowadzają Marysię w dwa różne światy: sztuki i intelektu (Kasia — neurotyczna córka zamożnej lekarki, zafascynowana „do obłędu" muzyką) oraz sukcesu, pieniędzy i bogactwa (Ewa — nieskomplikowana wewnętrznie egoistka[1180]). Marysia, uczestnicząc w ich życiu, odrzuca własne, traci kontakt z rzeczywistością. Jak pisze autorka recenzji książki Danuta Świerczyńska-Jelonek:

> Adresata *Panny Nikt* trudno określić jednoznacznie. Nie jest to jednak lektura młodzieżowa — w standardowym rozumieniu tego określenia — i ustawienie jej na półkach bibliotecznych obok książek Musierowicz i Niziurskiego jest nieporozumieniem. *Panna Nikt* to z pewnością książka dla dojrzałego czytelnika. Ta dojrzałość niekoniecznie wiąże się z wiekiem[1181].

Jak zauważa Jolanta Ługowska, taka literatura może być pretekstem do dyskusji na temat rozwiązywania problemów nastolatków i być użyteczna dla rodziców i nauczycieli[1182]. Może wydobywać także istotną dla tego wieku potrzebę identyfikacji z bohaterem literackim.

[1179] A. Helman, *Modele adaptacji filmowej. Próba wprowadzenia w problematykę*, [w:] *Film. Sztuka i ideologia*, red. J. Trzynadlowski, Wrocław 1981, s. 55.

[1180] J. Jarzębski, *Przebieranka Panny Nikt*, „NaGłos" 1994, nr 17, s. 174–179. Zob. także B. Hollender, *„Panna Nikt" w Berlinie*, „Rzeczpospolita" 1997, nr 8, s. 31; *eadem*, *Andrzej Wajda w Berlinie*, „Rzeczpospolita" 1997, nr 46, s. 24; J.O., *Panna Kto?*, „Film" 1997, nr 4, s. 24; W. Kot, *Trędowata*, „Wprost" 1996, nr 45, s. 95; E. Mosingiewicz, *Panny z Wałbrzycha*, „Gazeta Wyborcza" 1996, nr 216, s. 11; *Nagrody (Berlin '97)*, „Film" 1997, nr 4, s. 24; [b.a.], *„Panna Nikt" w Świdnicy*, „Film" 1996, nr 10, s. 8; T. Sobolewski, *Biesy w Wałbrzychu*, „Gazeta Wyborcza" 1996, nr 252, s. 13; A. Wajda, *Każdy był małą dziewczynką*, „Gazeta Wyborcza" 1995, nr 217, s. 8; M. Zakrzewska, *Odprysk*, „Wiadomości Kulturalne" 1996, nr 42, s. 19.

[1181] D. Świerczyńska-Jelonek, *Marysia do piekła*, „Nowe Książki" 1994, z. 11, s. 66.

[1182] J. Ługowska, *Powieść dla młodzieży, jej funkcje i miejsce w kulturze literackiej nastolatków*, „Litteraria" 12, 1980, s. 113–132. Ługowska pisze między innymi: „typowe problemy nastolatków przeżywane u progu młodości to: zainteresowanie płcią odmienną, konieczność wyboru kierunku dalszego kształcenia (wyboru szkoły średniej), potrzeba odnalezienia własnego miejsca w grupie rówieśniczej, a także próby usamodzielnienia się, wyzwolenia spod bezpośredniej opieki dorosłych. Dążenie młodzieży do określenia własnego miejsca w rzeczywistości społecznej przebiega niekiedy w sposób niezwykle burzliwy, łączy się z buntem przeciwko autorytetom (głównie rodziców) oraz konfliktami ze szkołą i kolegami, czego konsekwencją jest poczucie niezrozumienia i osamotnienia". (s. 118–119). Na tym etapie rozwoju psychospołecznego „Młodzież oczekuje od literatury wzorów rozwiązania typowych problemów, z jakimi styka się na co dzień […]; Młodociany odbiorca szuka

W 1995 roku w „Polityce" ukazał się wywiad z Tomkiem Tryzną, przeprowadzony przez Mariusza Urbanka. Oto co mówi autor głośnej powieści:

> przetestowałem *Pannę Nikt* na kilku nastolatkach, powiedziały, że nie mają w swoim środowisku takich lolitek, jak Ewa. To świetnie. Widocznie obracają się w bardzo sensownym środowisku. Ale wydaje mi się, że Ew jest najwięcej. Prawie każda dziewczyna w Polsce […] chce zostać modelką. […] Kariera trwa około pięciu lat. A potem trzeba rozglądać się za bogatym mężem. To właśnie Ewa najbardziej pasuje do świata wokoło[1183].

Urbanek porównuje rozwijającą się Polskę do różnych typów dziewcząt: zepsutej lolitki Ewy, egzaltowanej Kasi czy poczciwej Marysi, która przybywa do miasta ze wsi. Autor wywiadu próbuje wraz z Tryzną określić miejsce Polski w obecnych czasach oraz odpowiedzieć na podstawowe pytanie „być czy mieć?". Sytuacja Marysi, tak jak sytuacja obecnej postkomunistycznej Europy, twierdzi Tryzna, jest niełatwa, nie pomaga w wyborze właściwej drogi, lecz sprowadza się do polemiki z mitami, na przykład z mitem wolności, wielkimi mitami New Age'u, „oferującymi ogromne możliwości, ale za cenę samotności", z mitem sukcesu i pieniędzy[1184].

Powieść kończy się samobójstwem Marysi, która zabiera z sobą (do nieba) niewidomego brata i mówi do niego: „Tutaj nigdy byś nic nie widział, a w niebie zobaczysz gwiazdeczki, słoneczko i wszystko"[1185].

Film Wajdy kończy się inaczej. Reżyser daje bohaterce możliwość wyboru. Marysia dowiaduje się, że jest Panną Nikt, ale nie musi popełniać samobójstwa, może zacząć życie od początku. „Lekcja inicjacji w dorosłość okazuje się gorzka, ale jest nadzieja, że dziewczyna wyciągnie z niej wnioski"[1186]. Wajda ukazuje bardziej optymistyczną wersję historii Marysi i jednocześnie otwiera możliwość dyskusji nad problemem.

---

w przeznaczonych dlań tekstach głębokiego i pełnego zrozumienia kontaktu z dorosłym […]; ujawnia też charakterystyczną dla tego wieku potrzebę identyfikacji z bohaterem literackim" (s. 122–123). Rozważając kwestie funkcji i miejsca powieści dla młodzieży w kulturze literackiej nastolatków, warto przytoczyć opinie samej młodzieży, wychodzące z wypracowań na temat: *Gdybym był autorem powieści dla młodzieży*. Osiemnastoletnia uczennica LO pisze: „Młodzież chce w utworach tych odnajdywać siebie, książki takie powinny być źródłem wzorów postaw w różnych sytuacjach życiowych. Bohaterami mojej książki byliby ludzie borykający się z wieloma trudnościami, ludzie wchodzący w »dorosłe życie« i z tego powodu przeżywający różne kryzysy i załamania a jednocześnie szukający nowych dróg prowadzących do rozwiązania konfliktów". Podobnie postuluje 16-letnia autorka kolejnej pracy: „Chciałabym, by wszystko, co jest w powieści, było jak najbardziej realne, by każdy mógł znaleźć w jakimś bohaterze, siebie samego i poznać wnikliwiej swoją psychikę i osobowość, chciałabym widzieć w nich świat widziany oczami młodego pokolenia". J. Ługowska, *Powieść dla młodzieży…*, s. 120–121. Zob. także A. Przecławska, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976.

[1183] M. Urbanek, *Zostanę dzieckiem* (rozmowa z Tomkiem Tryzną), „Polityka" 1995, nr 8, dod., s. I–VI.

[1184] *Ibidem*.

[1185] T. Tryzna, *Panna Nikt*, Warszawa 1995, s. 460.

[1186] Ik, *Marysia i demony*, „Film" 1996, nr 10, s. 46. W tekście wykorzystuję ustalenia dokonane przez Magdalenę Trzynadlowską w pracy magisterskiej *Panna Nikt w perspektywie edukacji — książka i film*, pisanej pod moim kierunkiem (mpis w posiadaniu autorki).

A oto kolejne fragmenty recenzji Tryzny. Bratkowski pisze:

> Aż strach napisać takie zdanie: uważam, że *Panna Nikt* Tomka Tryzny to najciekawszy debiut literacki, jaki czytałem w ostatnich latach. I zarazem — jedna z najważniejszych polskich powieści wydanych w latach 90.[1187]

Podobną ocenę książki formułuje także Miłosz:

> Zająłem się *Panną Nikt* dlatego, że ten Tomek Tryzna musi być dobrym człowiekiem, żal mu przede wszystkim piętnastoletnich, zmuszonych poznawać i siebie i egzystencję na ziemi teraz, w końcu dwudziestego wieku […]. Pierwsza prawdziwie postmodernistyczna polska powieść — taką wydaje mi się *Panna Nikt* — jest postmodernizmem *alla polacca*, czyli wbrew pozorom dużo w niej historyczno-społecznej troski. Autor potężnie nabija się z czytelników i czytelniczek, zwłaszcza tych poniżej czterdziestki, pozwalając im zyskać poczucie wyższości nad miotaniem się i gaworzeniem istot niedojrzałych […] chwilami myślę, że ta, a nie inna powieść, z tą, a nie inną metaforą, powinna była się wreszcie w Polsce ukazać, że […] jej jakoś nieświadomie oczekiwano[1188].

Książką nie zachwycili się natomiast Kinga Dunin i Leszek Bugajski. W recenzji Dunin czytamy:

> Tomek Tryzna przeczytał parę książek, umie operować językiem, mieszać realistyczne opisy z bajką, snem, fantazją. To zupełnie wystarczy, aby opowiedzieć o dojmującym lęku przed światem, wolnością, życiem, a chyba i kobietami. I to się czyta — nie jest to jednak ani postmodernizm, ani arcydzieło[1189].

Bugajski podkreśla natomiast:

> Pytań, jakie pisarz może stawiać — jest ograniczona liczba i siłą rzeczy muszą się one powtarzać. Nie wiem więc, czy istotnie aż tak należało się zachwycać, że autor każe powtarzać bohaterce p y t a n i a r o d e m z D o s t o j e w s k i e g o i F l a u b e r t a, bo te pytania krążą nieustannie w literaturze. […] Są w powieści sceny kiczowate [aczkolwiek „filmowe"], gdy na przykład w jednym z kulminacyjnych momentów pojawia się, jak na zawołanie, burza z piorunami, a dziewczyna stoi na szczycie Ślęży i chce się łączyć ze zmarłym ojcem[1190].

Film Wajdy wydaje się bardziej realistyczny niż książka. Bohaterki — Marysia, Ewa i Kasia — przeżywają w sposób wyjątkowy czas dorastania i dojrzewania. O sprawach społecznych mówi się nie wprost, na przykład rodzice Marysi są czulsi i bardziej wyrozumiali w filmie niż w książce. W filmie nie widać typowego dla rodzin chłopskich dystansu istniejącego między rodzicami i dziećmi. Dobrą egzemplifikacją różnicy między tekstem a jego adaptacją może stać się rozmowa o wyglądzie dziewczyny — w filmie Marysia nie ubiera się tak konserwatywnie jak w książce, inaczej też przebiega rozmowa na temat zakładania białych rajstop,

---

[1187] P. Bratkowski, *Brzydkie kaczątko i martwy łabędź*, „Gazeta Wyborcza" 15 czerwca 1994, dod. „Gazeta o Książkach", s. 6.

[1188] C. Miłosz, *O Marysi, co straciła siebie*, „Gazeta Wyborcza" 7 września 1994, dod. „Gazeta o Książkach", s. 1, 8–9.

[1189] K. Dunin, *Pies z Marysią tańcował*, „Życie Warszawy" 1994, nr 61, dod. „Ex Libris", s. 8.

[1190] L. Bugajski, *Panowie bez przesady* „Wiadomości Kulturalne" 1994, nr 20, s. 4.

które przeznaczone są na specjalne okazje oraz dyskusja na temat obcięcia włosów. Odmiennie zaprezentowana jest też scena ukazująca ojcowską miłości do córki. Na wieść, że chce ona popełnić samobójstwo, filmowy ojciec przytula ją, „książkowy" mówi: „»Ja ci skoczę« […]. Prowadzi mnie za kołnierz do mojego pokoju. Wstawia mnie tam, drzwi zamyka"[1191]. Kwestia ubioru wydaje się istotna i dla filmu, i dla książki: cygańskie stroje Kasi, które wkłada na siebie Marysia, to symbol wolności, dynamiki, niestabilności, innym razem Marysia ubrana jest w elegancki jasny kostium — i jak dzisiejsza bizneswoman — wydaje się stanowcza, bezkompromisowa, zobojętniała, pozbawiona uczuć.

Wajda zrezygnował z wątków onirycznych[1192]. Marzenia senne i przenikanie się dwóch światów, rzeczywistego i onirycznej fantazji, w książce wydaje się kompozycyjnie uzasadnione — bohaterka przecież myśli o innym, lepszym świecie. Czas dorastania młodych dziewcząt to czas marzeń o przyszłości: o szczęściu, bogactwie, pięknym królewiczu, ale także czas buntu zwany przez psychologów „okresem burzy i naporu"[1193].

Jeden z recenzentów filmu, Lech Kurpiewski, wyliczając różnice między literackim pierwowzorem a ekranizacją, zauważa:

> W *Pannie Nikt* nie interesował […] chyba Wajdy ani s e n w e ś n i e, ani też Tajemnica, która próbującej przejrzeć się w niej codzienności niczym pomniejszające lustro nadaje odpowiednią skalę. Wajdy nie interesuje biologia społecznego chaosu ani socjologia cielesności. […] wybrał wątek, który pozwolił mu uznać *Pannę Nikt* za współczesny moralitet. Za powieść o dziewczynce, która myślała, że świat jest prosty, a on okazał się gorzkim chaosem, dziewczynce, która chcąc ten świat zdobyć, uległa k u s z e n i u dwu swoich przyjaciółek i dwukrotnie zaparła się siebie, okazując się nikim. Stąd też, o ile książka Tryzny jest t a j e m n i c z ą p o w i e ś c i ą o d o j r z e w a n i u, o tyle film Wajdy można nazwać dojrzałą przypowieścią o t a j e m n i c y n i e d o r o s ł o ś c i […] Cóż to jest bowiem moralitet czy przypowieść? To typ utworów o na ogół dydaktycznym charakterze, które […] często posługiwały się pewnymi fabularnymi schematami, metaforycznymi skrótami, przerysowaniami, a nawet efektami najbardziej jarmarcznymi. W filmie Wajdy to wszystko jest[1194].

Adaptacja Wajdy za pomocą typowych środków filmowych wyostrza dylemat wyboru postaw, natomiast powieść operuje realizmem, wątkami baśniowymi i fantastyką rodem z apokalipsy[1195]. Tym samym oba przekazy odsyłają do wymiaru edukacyjno-wychowawczego.

[1191] T. Tryzna, *Panna Nikt…*, s. 283–284.

[1192] W filmie pojawia się wizja senna — Marysia śni, że będąc na przyjęciu u rodziców Ewy, wychodzi w zimowy wieczór, gdy pada śnieg, na zewnątrz; tam czeka na nią matka z niewidomym Zenusiem. Marysia daje dolary na operację brata i… odgradza się stanowczo od rodziny.

[1193] *Psychologia rozwojowa dzieci…*, s. 410; Ch. Buchler pisze: „napływ sił życiowych pociąga za sobą potrzebę swobody, uniezależnienia się i samodzielności", *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999, s. 415.

[1194] L. Kurpiewski, *Gra w piekło i niebo*, „Film" 1996, nr 11, s. 74. Zob. też rozmowę z Andrzejem Wajdą, „Kino" 1995, nr 2.

[1195] P. Bratkowski, *Brzydkie kaczątko…*, s. 6.

C. Modele bohaterek i ich role społeczne

Bohaterki Tryzny (i Wajdy) są nadmiernie wrażliwe, niestałe uczuciowo, emocjonalnie zmienne, o trudnych do przewidzenia reakcjach. Każda z nich ma odmienne wzorce wychowawcze. Kasia — intelektualno-artystyczne, Ewa — wzorce zarabiania pieniędzy, więc nieuczciwość, kłamstwo, prymat wartości materialnych. Marysia — prosty świat społeczności wiejskiej, ciężką pracę, biedę, rodzinną miłość, zaufanie. Historia trzech dziewczyn to opowieść o utraconym raju dzieciństwa i mękach dojrzewania.

Poza dojrzewaniem fizjologicznym jest jeszcze dorastanie społeczne, rozwój umysłowy, dojrzewanie emocjonalne i kulturowe[1196]. Bianka Zazzo podkreśla wielość modeli dorastania:

> ze względu na różnice kulturowe między poszczególnymi środowiskami społecznymi wzrastanie to musi być również zróżnicowane. Nawet w obrębie jednej kultury, jednego społeczeństwa, jednej narodowości istnieje wiele kategorii młodzieży[1197].

Specyficzną mentalność tego okresu opisuje francuski psycholog Maurice Debesse. Cechuje ją: egotyzm, subiektywizm, liryzm i indywidualizm, to wówczas bowiem rodzi się własna indywidualność i własna odrębność[1198]. Na jedną jeszcze sprawę zwraca uwagę Stefan Baley w publikacji *Psychologia wychowawcza w zarysie* (1938)[1199], mówiąc o dużym wpływie środowiska na życie młodego człowieka[1200]. W taki okres wkracza bohaterka opowieści Tryzny i filmu Wajdy — Panna Nikt.

Powieść rozpoczyna się wygnaniem z raju dzieciństwa. „Leżę w łóżku, w majtkach mam pełno waty. Aż do dzisiaj byłam małą dziewczynką"[1201] — mówi Marysia Kawczak. „W tradycji matriarchalnej krew menstruacyjna jest symbolem twórczej siły i dobra, w myśleniu patriarchalnym oznacza jednak skalanie i nieczystość, źródło grzechu i brudu" — pisze K. Dunin[1202]. U Tryzny Marysia, stając się kobietą jak jej matka, wkracza tym samym do krainy zła, w której spotyka dwie młode dziewczyny, obnażające przed nią rzeczywisty świat.

Opowiedziane w ten sposób przeżycia dziewczyny ze wsi, która nie jest w stanie rozwiązać problemów okrutnego życia w mieście i umiera, przypominałyby melodramat w stylu umoralniających powieści dla dorastających panienek.

Powieść dopuszcza jednak i inne płaszczyzny interpretacji. Marysia:

1196 *Wiek dorastania*, oprac. R. Łapińska, M. Żebrowska, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci…*, s. 684.

1197 B. Zazzo, *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, przeł. Z. Zakrzewska, Warszawa 1972. Cyt. za: *Wiek dorastania…*, s. 666.

1198 *Psychologia rozwojowa…*, t. 3, s. 689. Zob. M. Debesse, *Etapy wychowania*, przeł. I. Wojnar, wstęp B. Suchodolski, Warszawa 1996.

1199 Zob. też S. Baley, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959.

1200 Cyt. za: *Psychologia rozwojowa dzieci…*, s. 669.

1201 T. Tryzna, *Panna Nikt…*, s. 12.

1202 K. Dunin, *Pies z Marysią tańcował…*

o wielkiej wrażliwości, gorącym sercu i otwartości na świat staje się podatnym materiałem psychologicznym dla dwóch rywalizujących z sobą o „rząd dusz" w klasie, wybijających się ponad uczniowską przeciętność indywidualności, jako dwie drogi, dwa wyzwania cywilizacji. Droga Kasi to droga estetyki, wysokiej kultury, podszytej jednak psychozą i złem. Droga Ewy — to droga ciała, egoizmu, to świat importowanych z zachodu luksusów, doraźnego sukcesu, pogardy dla słabych[1203] […], [świat — dop. D.M.] przemocy, okrucieństwa i seksu, rozkosz poznana w lesbijskich pieszczotach, przyjemność ekshibicjonistycznej prowokacji, to połączenie naiwności i przesłodzonej perwersji doprawionej przemocą[1204].

Wyznająca prawdziwie libertyńskie życie erotyczne piętnastolatka Ewa mówi do Marysi o swoich doświadczeniach miłosnych: „Ja się z nim czasem kocham, wiesz… To z nim straciłam cnotę. Nauczył mnie wielu ciekawych pozycji. Jest stary, ale fajny"[1205]. Marysia, przebywając „w krainie koszmarów", zdezorientowana i zagubiona, wierzy obu koleżankom-manipulatorkom. Naiwna bohaterka naśladuje ze zmiennym szczęściem ich zachowania i poglądy oraz przenosi się w świat baśni i… marzy.

Psychologowie twierdzą, że fantazja i wyobraźnia odgrywa w okresie dojrzewania olbrzymią rolę. W badaniach nad wiekiem dorastania zwraca się uwagę na rozwój myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Dzięki temu myśleniu oddalamy się, uciekamy od aktualnej rzeczywistości, wyobrażamy i przewidujemy przyszłe życie. Przypuszczenia na temat przyszłości są często utopijne i fantastyczne, a marzenia o przyszłości przyjmują kształt kompensacyjno-życzeniowy. Tworzy się świat baśni. Wajda w swym filmie nie wypełnił wyraźniej tego sposobu odczytywania świata przez bohaterki. Jego Marysia jest rzeczywista i realistyczna. Literacka Marysia gubi się natomiast w intensywnych marzeniach. Jak wszystkie młode dziewczyny, dorastająca bohaterka myśli o wielkiej miłości i o sławie. „Przeżywanie życzeń" osiąga szczyty napięcia: radość staje się euforią, a smutek najpierw rodzi tragedię, potem depresję, na koniec śmierć.

* * *

Podkreślmy, że to właśnie literatura dziecięca wypracowała nowy model dziecięcych bohaterów — niezależnych, wolnych, „innych od reszty", bogatych wewnętrznie, nie tylko w sensie pozytywnym (zalet), ale także pełnych rozterek wewnętrznych, wątpliwości, dylematów i prób samookreślenia, bohaterów pełnych trudnych wyborów związanych z poszukiwaniem własnej tożsamości.

Panna Nikt […] to w pewnym sensie sąd nad aksjologiczną pustką, przybraną w prostą szatę dzienniczka pensjonarki. Rozpatrywanie tej książki z punktu widzenia psychologii wieku dojrzewania to wypróbowywanie tego świata, szukanie jego etycznych granic; Kasia i Ewa są okrutne

[1203] M. Orski, *Marysia w krainie koszmarów*, „Odra" 1995, nr 7/8, s. 111.
[1204] K. Dunin, *Pies z Marysią tańcował…*
[1205] T. Tryzna, *Panna Nikt…*, s. 347.

i dojrzalsze i wiedzą, że to zabawa. Marysia natomiast traktuje ten świat serio i marzy na jawie, że jest królewną[1206].

Bo może właściwy dojrzewaniu jest świat baśni?

Szukając w literaturze dziecięcej (dziewczęcej, młodzieżowej) opisów kształtowania się osobowości, autorefleksji, samokontroli czy autoprojekcji, można stwierdzić, że podlegają one ciągłym przemianom […]. Opisujemy je jako ewolucję od modelu dobrego dziecka, które daje radość i jest jedyną radością dla rodziców, do prawa dziecka do bycia jednostką autonomiczną, co w zasadzie jest nie tylko prawem, ale także społeczną koniecznością[1207]

— konstatuje Doris Bühler-Niederberger.

Tak jak skomplikowana jest rzeczywistość otaczająca dorosłych u progu XXI wieku, pełna sprzecznych aksjologii świata określanego mianem „ponowoczesnego", tak i wokół dzieci pojawia się coraz więcej pytań dotyczących sposobu życia i pytań o własną tożsamość. Nowe dzieci zmieniają się podobnie jak nowi rodzice, zatem nowa jest także społeczna więź, nowa rzeczywistość i nowy ideał. Ta nowa więź niesie z sobą konieczność podejmowania kolejnych prób odnalezienia się w życiu i oznacza odejście od modelu, w którym JA kształtuje osobista zależność lub poczucie winy, w stronę „luźniejszych" związków międzyludzkich, z całą pewnością nieodczytywanych jako postawy aspołeczne[1208].

Opisane modele (w tym model dziewczyny autonomicznej) zaczynają pojawiać się w nowoczesnej wizji edukacji w Polsce, przeważa w niej koncepcja jednostki wolnej (ujętej w kontekście autonomii ucznia), świadomej swojej tożsamości kulturowej (w znaczeniu narodowym i europejskim), niezależnej w podejmowaniu decyzji, samodzielnej, ale też pełnej autorefleksji, zdolnej do samooceny i konstruktywnej krytyki[1209]. Być może w kształtowaniu takiego modelu pomoże uczniom wnikliwa lektura *Panny Nikt*.

2. Komiks zrehabilitowany

A. Słowo i obraz. O wzorcowych adaptacjach klasyki

Nakładanie się na siebie różnych dyscyplin badawczych, obiegów literackich i kultur, dominująca rola mediów, w tym sztuk wizualnych, a co za tym idzie — zjawisko przekładów intersemiotycznych, wywołało wśród badaczy potrzebę opisania wytworów kultury, które łączą elementy dzieła literackiego i dzieła sztuki. Będą nimi między innymi „książki z obrazkami" (ilustracje nie odgrywają istot-

1206 J. Jarzębski, *Przebieranka Panny…*

1207 D. Bühler-Niederberger, *The radicalization of the self…*, s. 27.

1208 *Ibidem*, s. 28.

1209 Zob. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf (dostęp: 13 listopada 2012).

nej roli w tekście albo są mu podporządkowane) lub „książki obrazkowe" (ilustracje współistnieją z tekstem lub w nim przeważają, niem. *Bilderbuch* i ang. *picture books*)[1210]. Ogromna liczba wydawanych obecnie ilustrowanych książek dla dzieci jest pośrednio także dowodem na przykłady adaptacji literackich. Skróty dokonywane na tekście czy redukcje niektórych fragmentów, dłuższych opisów i epizodów zastępują (uzupełniają) bowiem w utworze ilustracje.

W dobie dominacji komunikacji wizualnej nad słowną (zwłaszcza wśród młodszej generacji odbiorców) analiza i interpretacja książek obrazkowych oraz znajdujących się w tekstach ilustracji staje się więc ważna i znacząca.

Także w szkolnej edukacji literacko-kulturowej pojawia się często obok słowa obraz. Materiał ikoniczny wzbogaca dziecięce edycje tekstów literackich, a podręczniki szkolne są wypełnione ilustracjami, rysunkami, reprodukcjami dzieł sztuki. Jedną z form artystycznych o wyraźnych cechach dydaktycznych, która łączy zadania słowa i obrazu, jest komiks.

> Komiks jako wytwór i poniekąd symbol współczesnej kultury masowej należy bez wątpienia do kręgu gatunków sztuki stojących na pograniczu literatury i malarstwa. Definiuje się go najczęściej jako ukształtowaną na przełomie XIX i XX wieku, głównie w związku z rozwojem prasy, zwłaszcza amerykańskiej, szczególną formę graficznego powiązania rysunku i tekstu literackiego (jedność ikonolingwistyczna), służącą rozwijaniu narracji lub obrazowaniu znaczeń, których czytelność jest możliwa w ramach tego powiązania bez dodatkowych źródeł informacji. Komiks występuje najczęściej pod postacią serii obrazów, powiązanych ciągłością czasową, przedstawiających działania powtarzających się postaci[1211] […]. Oryginalna koncepcja scenariusza i tekstu, zindywidualizowana postać samego bohatera, ujęcie humorystyczno-artystyczne, a przede wszystkim przygoda, to obowiązkowe cechy „dobrego" komiksu, który staje się wówczas ogniwem pośrednim pomiędzy percepcją form wizualnych a lekturą książkową[1212].

Do istotnych elementów kompozycyjnych owych historyjek obrazkowych należy także realizowanie scen w trzech planach: bliskich, średnich i amerykań-

[1210] J. Wiercińska, *Sztuka i książka*, Warszawa 1986, s. 76; I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1969; S. Szuman, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków, 1951; *idem*, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975. Zob. też W. Moebius, *A soaring look at the picture book*, „Children's Literature" 21, 1993, s. 185–188; P. Nodelman, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens 1988; J. Doonan, *Looking at pictures in picture books*, South Woodchester 1992; B.Z. Kiefer, *Charlotte Huck's Children's Literature*, New York 2010; G.N. Ray, *The Illustrator and the Book in England from 1790 to 1914*, New York 1991; P. Hunt, R. Sheila, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London 1996; L. Zielinski, S. Zielinski, *Children's Picturebook Price Guide. 2006–2007: Finding, Assessing, & Collecting Contemporary Illustrated Books*, Park City 2006.

[1211] A. Czarnocka, *O komiksowych adaptacjach powieści Henryka Sienkiewicza*, [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje — przekłady — adaptacje*, red. L. Ludorowski, Lublin 1998, s. 91. Zob. M. Głowiński *et al.*, *Słownik terminów literackich*, Warszawa 1988, s. 14. J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku. Wstęp do poetyki komiksu*, Gdańsk 1999, i inne prace tego autora dotyczące komiksu. Z wcześniejszych publikacji warto odnotować K.T. Toeplitza *Sztuka komiksu. Próba interpretacji nowego gatunku artystycznego*, Warszawa 1985.

[1212] Zob. A. Czarnocka, *O komiksowych adaptacjach…*, s. 91.

skich[1213], dzięki którym czytelnik może wnikliwie obserwować ukazane postaci, natomiast osią konstrukcyjną są serie przygód bohaterów, które zawsze kończą się happy endem. Uproszczenie polega często na pewnym schematyzmie przestawiania bohaterów — widoczny jest podział na charaktery białe i czarne, postaci dobre i złe — często wnioski nasuwają się same już na podstawie wyglądu bohaterów: bohaterowie pozytywni są młodzi, urodziwi i odważni, a ci, z którymi nie należy się utożsamiać: starzy, brzydcy i tchórzliwi (por. *casus* komiksowych *Krzyżaków* Sienkiewicza[1214]).

Na podstawie wieloletnich badań prowadzonych nad tym gatunkiem artystycznym można stwierdzić, iż formy komiksu przyjmują zaadaptowane na potrzeby młodego czytelnika światowe dzieła literatury i kultury, klasykę literacką poszczególnych narodów, narodowe eposy, mitologie różnych obszarów kulturowych. W dzisiejszych czasach komiksy zdobyły ogromną popularność wśród dzieci i młodzieży we wszystkich szerokościach geograficznych. Krystyna Kuliczkowska, za Antoine Roux, jest zdania, że:

> Dobry komiks pozwala na refleksję […] jest ogniwem pośrednim między percepcją form wizualnych a lekturą książkową, jest to bowiem forma, do której się powraca. Pierwszy etap *lecture — marathon* to powierzchowne śledzenie szybko biegnącej akcji, by dowiedzieć się, że bohater wreszcie zwyciężył, następny zaś — *lecture — dégustation*, gdy czytelnik zatrzymuje się na niektórych stronach, wyznaczając sobie jakby *rande-vous* za znajomymi bohaterami i wybiera świadomie momenty najbardziej mu bliskie. Autor nazywa te „przystanki i powroty" rodzajem zabawy w obrazki świadczącej o aktywnym stosunku do *bandes dessinées*, co stanowi o ich odrębności w stosunku do telewizji i możliwościach wywarcia większego wpływu na młodego czytelnika[1215].

Dzieje komiksu jako gatunku często wywołują opinie krytyczne; artystycznie komiks należał bowiem do form kontrowersyjnych, przynależnych do kultury popularnej, nietraktowanej z szacunkiem. W artykule *Blaski i cienie adaptacji* Krystyna Kuliczkowska zwraca uwagę na kluczowe dla tej formy artystycznej edycje i dokonuje ich oceny, wyróżniając światową klasykę literacką:

> w serii *Classic Illustrated* ukazały się 134 pozycje, począwszy od *Odysei* poprzez *Robinsona Crusoe*, *Hamleta*, *Alicję w krainie czarów* do *Lorda Jima.* Na przykładzie *Wichrowych wzgórz* Emily Brönté można stwierdzić, że klasyczna książka angielska została tutaj potraktowana po macoszemu. Zeszyt, podobnie jak inne z tego cyklu, wydany został na szarym, brzydkim papierze, ilustracje (w podpisie Henry C. Kiefer) jaskrawe, a zarazem bez wyrazu: przedstawieni na pierwszej

[1213] „Za jednostkę wielkości planu uznaje się sylwetkę ludzką i ze względu na nią rozróżnia się: plan pełny (ukazujący całą scenerię i szereg postaci ludzkich), plan ogólny (ujecie z daleka), plan średni (przedstawiający kilka postaci przesłaniających zewnętrzną scenerię), plan amerykański (ukazanie jednej lub kilku postaci ludzkich do kolan w powiązaniu z elementami tła), plan bliski (ukazujący popiersie postaci), zbliżenie (ujęcie z bliska fragmentu postaci lub przedmiotu), detal (ujęcie ukazujące jakiś szczegół postaci ludzkiej)", *Słownik terminów literackich…*, (1988), s. 358, cyt. za: A. Czarnocka, *O komiksowych adaptacjach…*, s. 93.

[1214] Zob. A. Czarnocka, *O komiksowych adaptacjach…*, s. 93–94.

[1215] K. Kuliczkowska, *Blaski i cienie adaptacji*, [w:] *eadem*, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983, s. 132. Zob. A. Roux, *Les images de la bédé et les enfants de le télé*, [w:] *Le livre dans la vie quotidienne de l'enfant — colloque internationale 8–10 II 1979, Centre Georges Pompidou*, Paris 1979.

stronie młodzi ludzie są bliźniaczo do siebie podobni i w toku akcji także trudno ich odróżnić. Nie ma tu żadnej próby odtworzenia ponurego, niezwykłego nastroju tej powieści[1216].

Dalej autorka stwierdza, iż znacznie lepiej wypada komiksowa adaptacja utworów Aleksandra Dumasa; widać tu „nieco większą troskę o zachowanie kolorytu epoki, a awanturnicza fabuła pozwoliła na bardziej dynamiczny charakter kolejnych obrazków"[1217]. Wiele z przystosowanych dla młodego odbiorcy utworów klasyki literackiej nie ma we wspomnianej edycji jednak — zdaniem autorki — „żadnej koncepcji adaptacyjnej" i tworzy swego rodzaju „wulgaryzację oryginałów, [a] klasycy zostali tutaj zdegradowani, zepchnięci na najniższe piętro komiksowego biznesu"[1218].

Są na szczęście także przykłady

adaptacji opracowanych kulturalnie i ze smakiem, między innymi interesujące próby francuskie, świadoma popularyzacja, z myślą często o młodzieżowym adresacie. Wydano np. w formie obrazkowych cyklów album *Quand les héros étaient des dieux (Gdy bohaterowie byli bogami*; tekst: Combelle, rysunki: Biels). Informacyjne wprowadzenie w dzieje mityczne Gilgamesza, Heleny, Parysa, Odyseusza i in. poprzedzają kadry rysunkowe utrzymane w stylu komiksowym, uszlachetnione piękną, czystą kreską, dynamiczne i wyraziste, a zarazem wzbogacone mnóstwem realiów, urzekające postaciami zwierząt. Jako wkładki — kolorowe plansze przedstawiające gród trojański, mapę wędrówek Odysa itp. — ciekawie pomyślane załączniki do barwnie rozwijającej się akcji. Klasyczne mity uzyskały w tej adaptacji prawdziwie artystyczny wyraz[1219].

Nowatorskim ujęciem wyróżniają się także komiksy hiszpańskie, między innymi *Los Doce 12 Trabajos de Hérkules* (1973) i *Peter Petrake* Miguela Calatayuda (z ilustracjami samego autora) ze względu na wielką staranność kompozycji formy, ciekawe połączenia złamanych barw i delikatną kreskę[1220].

Zauważmy, iż autorzy, schlebiając gustom i modom panującym wśród małoletnich czytelników, coraz częściej wykorzystują ten środek przekazu i popularyzacji klasyki. Ze statystyk wynika, iż wdzięcznym materiałem do tego typu przeróbek są mity i baśnie, a dopiero na drugim miejscu powieści. Warto dodać, że na Zachodzie zaszczytu przeróbek komiksowych doczekały się prawdziwe arcydzieła literatury światowej. Wystarczy wymienić Homera i Szekspira. Na liście pięciuset tytułów zamieszczonych na okładce angielskiej serii *Classics Ilustrated. Featuring*

[1216] K. Kuliczkowska, *Blaski i cienie adaptacji*…, s. 132.

[1217] *Ibidem*.

[1218] *Ibidem*.

[1219] *Ibidem*, s. 129–130. Poemat „w obłoczku" (Dino Bugatti, *Poema a fumetti* 1969) to „poemat współczesny, osnuty na motywach mitu o Orfeuszu i Eurydyce — a więc jest to także rodzaj adaptacji — nawiązuje w oprawie graficznej do wielu stylów pop-artu, neosecesji, ekspresjonizmu, co daje pełne niepokoju, fascynujące efekty". Pod względem grafiki poemat inspirowany: Arthurem Rackhamem, Wilhelmem Bushem, Salvadorem Dalim, Federikiem Fellinim. Źródła, na które powołuje się Kuliczkowska, to cykle komiksów *Classic Illustrated* (serię komiksowych edycji dla Elliot Publishing Company w Anglii rozpoczął Albert Lewis Kanter w 1941 roku wydaniem powieści *Trzej muszkieterowie*, *Ivanhoe* i *Hrabia Monte Cristo*), *Sheriff Classics Omnibus* (Holandia, 1973, wyd. Classics/Williams), *Bonanza Classics Comics* (1962–1970, New York, wyd. Golden Key).

[1220] *Ibidem*, s. 130.

Stones by the World's Greatest Authors (1941–1971) znalazły się utwory Waltera Scotta, Karola Dickensa, H.G. Wellsa z uwzględnieniem klasycznych przeróbek (*Podróże Guliwera*, *Robinson Crusoe*). Z polskich utworów znajdziemy jedynie *Ogniem i mieczem* Sienkiewicza[1221]. O komiksowych adaptacjach powieści Henryka Sienkiewicza pisze między innymi Anna Czarnocka, analizując *Krzyżaków*, a także podróże pisarza do Ameryki[1222]. Do dynamicznie opowiedzianych przygodowych historyjek obrazkowych należy także popularna lektura szkolna *W pustyni i w puszczy*, przyciągająca uwagę i fascynująca czytelnika przede wszystkim ekspresją ilustracji egzotycznych krajobrazów (na przykład obrazów pustyni, afrykańskiej fauny i flory, codziennego życia mieszkańców miast i wsi, ich gospodarstw, strojów różnych plemion afrykańskich), ale także historią przyjaźni, a potem miłości — dojrzewania i dorastania aż do małżeństwa Stasia i Nel[1223].

Znakomitym przykładem polskiej historii obrazkowej (nie do końca zresztą odpowiadającej komiksowym wyznacznikom), obfitej w dialogi, pełnej dynamiki i notorycznego „dziania się", są barwne i pełne humoru, wierszowane *Przygody Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego. Koziołek Matołek — świetnie rozpo-

---

[1221] Za: B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich…*, s. 193–194. Warto przypomnieć, iż jak twierdzi Jerzy Szyłak: „komiks pojawił się u schyłku XIX wieku na łamach prasy. Występował tam obok powieści w odcinkach lub zamiast nich i w tej formie stanowił rysunkową odmianę prasowego serialu. Moment »narodzin« komiksu umieszczony jest zazwyczaj pomiędzy 1894–1896 rokiem i wiązany z osobą Richarda Eltona Outcaulta, który od początku lat 90. ubiegłego stulecia współpracował jako rysownik z czasopismami zamieszczającymi humorystyczne opowiadania i rysunki. W 1894 roku Outcault związał się na stałe z magazynem »New York World« wydawanym przez Josepha Pulitzera. Publikował tu zarówno rysunki, jak i krótkie historyjki obrazkowe, które dziś bez wahania nazwalibyśmy komiksami. W 1895 zaczął zamieszczać w tym magazynie rysunki układające się w cykl zatytułowany *Hogan's Alley*. Pokazywał w nich w humorystycznym świetle życie ubogich mieszkańców wielkiego miasta, a wśród postaci, które występowały na obrazkach, pojawiał się często łysy malec, ubrany w nocną koszulę. W 1896 roku Outcault porzucił »World«, przeniósł się do wydawanego przez Williama Randolpha Hearsta pisma »New York Journal« i zaczął rysować cykl zatytułowany *Yellow Kid* (*Żółty Bobas*). Bohaterem rysunków był ów malec znany z *Hogan's Alley*, teraz wysunięty zdecydowanie na pierwszy plan. Jego imię wzięło się od koloru koszulki, którą nosił — historyjka była bowiem drukowana w kolorze […] *Yellow Kid* jest tradycyjnie uważany za pierwszy »prawdziwy« komiks, i to właśnie moment pojawienia się tego tytułu uznaje się za początek całego gatunku. Szczególne uhonorowanie tej pracy wynika z faktu, że zawierała ona połączenie elementów, które stanowią »znaki rozpoznawcze« komiksu: pokazywała na obrazkach rozwój zdarzeń, posługiwała się przytoczeniami wypowiedzi postaci w »dymkach«, miała jednostkowego bohatera oraz charakter publikacji seryjnej. Właśnie serialowość wydaje się tu czynnikiem najistotniejszym, gdyż jedynie ona stanowi naprawdę oryginalny składnik propozycji, jaką był *Yellow Kid*", *idem*, *Komiks*, Kraków 2000, s. 5–6. Książka Szyłaka zawiera następujące rozdziały: na początku był obrazek, „język" komiksu, odmiany komiksów, autorstwo komiksów, bohaterowie: np. marynarz, sierotka i blondynka, amerykańscy chłopcy, prawdziwi mężczyźni, piękne kobiety, heros o nadludzkich możliwościach — superbohaterowie.

[1222] A. Czarnocka, *O komiksowych adaptacjach…*, s. 91–100.

[1223] Zob. *ibidem*, s. 99. Komiksowa adaptacja *W pustyni i w puszczy* (Lublin 1990) autorstwa Jacka Dąbali z ilustracjami Tomasza Wilczkiewicza, ze wstępem Lecha Ludorowskiego obejmuje trzysta czterdzieści sześć scen przygód pary bohaterów.

znawany przez polskie dzieci — bohater stu dwudziestu rysunkowych przygód (rysunki M. Walentynowicza) wędruje po świecie w poszukiwaniu miasta Pacanów, w którym rzekomo „kują kozy": „fantastyka [Makuszyńskiego] jest pełna inwencji: [Matołek] leci do Afryki w worku uwiązanym do bocianich łapek, pożywia się lodami z białych chmurek, na księżycu spotyka pana Twardowskiego, ze spadającej gwiazdy ogląda Warszawę"[1224], dociera do Chin, gdzie pełni funkcje mandaryna, w pudle do herbaty odwiedza Bombaj, podróżuje także do Ameryki. „Są to w istocie ciągłe gagi, zaczerpnięte jak gdyby z fars filmowych"[1225]. Zauważmy, iż w czasach powojennych *Przygody Koziołka Matołka* miały pięć wydań, pojawiła się także ich wersja filmowa.

B. Propagandowo-edukacyjna rola komiksu w czasach PRL

Komiks przez długie lata nie należał u nas do gatunków ważnych i ulubionych. Zauważmy, że jako szczególny typ wypowiedzi artystycznej

> zaistniał [dopiero] w kulturze XX wieku i stanowi jej integralny składnik, choć funkcjonuje w niej i odnosi największe sukcesy jako element „kontrkultury". W Polsce owo usytuowanie komiksu na pozycji „przeciw kulturze" miało charakter szczególny i wyjątkowy. Na przełomie lat 40. i 50. komiks negowano jako twór obcy w kulturze polskiej. „Zrehabilitowany" w 1954 roku, zaczął pełnić funkcje propagandowe: w historyjkach obrazkowych można było odnaleźć pozytywnych bohaterów wywodzących się z klasy robotniczej i głoszących idee komunistyczne, oficjalną wykładnię najnowszej historii Polski, a także elementy krytyki państw kapitalistycznych. Jednocześnie podniosły się głosy krytyczne, świadczące o tym, że komiks postrzegano jako narzędzie indoktrynacji[1226].

Prawdziwe komiksy w Polsce zaczęto publikować w 1967 roku, wówczas na rynku wydawniczym i w popularnym obiegu czytelniczym, w tym głównie w obrębie twórczości dla dzieci, pojawiły się nazwiska znanych ilustratorów i rysowników, autorów projektów graficznych książek i gazet. Byli nimi między innymi Bohdan Butenko — autor komiksów publikowanych w czasopismach dziecięcych „Miś" i „Płomyczek", twórca tak popularnych postaci w kulturze telewizyjnej dla dzieci, jak Gucio i Cezar, Gapiszon i Kwapiszon; Henryk Jerzy Chmielewski — autor wydawanego w 1957 roku na łamach „Świata Młodych" dydaktycznego komiksu *Tytus, Romek i Atomek.* Jego bohaterami byli mali chłopcy — harcerze, a odtwarzał w nim autor po części harcerskie dzieje, bohaterką zaś główną, poddawaną

[1224] K. Kuliczkowska, *Blaski i cienie adaptacji…*, s. 133.

[1225] *Ibidem.* Opowieści o Matołku wydane zostały w latach 1933–1934 (cz. 1–4) jako *120 przygód Koziołka Matołka*; *Druga księga przygód Koziołka Matołka*; *Trzecia księga przygód Koziołka Matołka*; *Czwarta księga przygód Koziołka Matołka*. O tłumaczeniach i kulturowo-politycznej recepcji dzieła Makuszyńskiego pisze między innymi M. Woźniak, *„Political correctness" w przekładach literatury dziecięcej: „Przygody Koziołka Matołka" w kraju i za granicą*, „Prace Komisji Neofilologicznej PAU" 7, 2008, s. 107–121. Zob. *Słownik literatury dziecięcej…*, s. 197–198.

[1226] J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej…*, s. 166.

procesowi uczłowieczania, stała się… małpa. Popularność komiksu była ogromna — *Tytusa* wydawano w formie albumów do 2003 roku (w tym roku opublikowano XXVIII księgę). Innym twórcą wartym wyróżnienia był też Janusz Christa — autor *Kajtka i Koko* oraz *Kajko i Kokosza*.

W zasadzie do lat 70. XX wieku na rynku wydawniczym pojawiały się tylko komiksy o tematyce wojenno-sensacyjnej. Były to adaptacje seriali telewizyjnych lub historie wykorzystujące istniejące już w kulturze mediów znane postaci i popularne charaktery: *Przygody pancernych i psa Szarika* Janusza Przymanowskiego i Szymona Kobylińskiego, *Kapitan Kloss* Andrzeja Zbycha i Mieczysława Wiśniewskiego, *Podziemny front* z rysunkami Wiśniewskiego oraz „seria milicyjna" *Kapitan Żbik*, której autorami byli różni twórcy (pomysłodawcą zaś oraz scenarzystą oficer MO Władysław Krupka). Z perspektywy czasu oceny badaczy komiksu nie prezentują się najlepiej — seria o kapitanie Żbiku zawierała bowiem wiele treści propagandowych, a z czasem zaczęła popadać w infantylizm:

> szczególnie ostatnia z wymienionych serii, która zaczynała się jak klasyczny kryminał (z rabunkami, morderstwami i dorosłymi bohaterami), by później, wbrew logice dojrzewania czytelnika — przekształcić się w opowieść o harcerzach, uczniach szkół podstawowych i niezwykłych przygodach wakacyjnych. Wszystkie wydawane były w nie najlepszej formie poligraficznej (słaby druk, papier, oprawa), a w samych komiksach pojawiały się rzeczowe błędy kompozycyjne, narracyjne, np. dublowanie akcji w komentarzu narratora[1227].

Natrętna dydaktyka i ideologiczna funkcja komiksu lub jego funkcja propagandowa objawiały się w „superpozytywnym" obrazie odważnego milicjanta kapitana Żbika i „wzmacniana [była] przez publikację wewnątrzkomiksowych broszur listów od kapitana Żbika do czytelników i minikomiksów o bohaterskich wyczynach, nagradzanych medalami »za ofiarność i odwagę«"[1228].

Nawet wtedy gdy na rynku polskim pojawiły się komiksy zachodnie — o uniwersalnych przecież treściach — i tak wydawano wciąż komiksowe serie o treściach edukacyjno-wychowawczych lub historycznych, podkreślając na przykład wyjątkową rolę polskiego wojska, które służy pomocą potrzebującym zawsze i wszędzie (gdy powódź czy pożar): *Pilot śmigłowca* Witolda Jarkowskiego i Grzegorza Rosińskiego, lub eksponowano ważne dla Polski wydarzenia historyczne: w *Legendarnej historii Polski* Barbary Seidler i Rosińskiego.

Na tle tych propagandowych „produktów" pozytywnym wyjątkiem o wyraźnych cechach literacko-artystycznych stała się adaptacja *Janosika* Jerzego Skarżyńskiego i Tadeusza Kwiatkowskiego. Komiks ten „zrywa z tradycyjną komiksową metodą przedstawiania wypowiedzi narratora […] tekst bardzo bliski jest literaturze". W kwestii ilustracyjności natomiast „operuje częstymi zmianami perspektywy, ujęciami dynamicznymi, wreszcie — stylizacją rysunkową na komiksy z lat

[1227] B. Kurc, *Komiks. Opowiadanie obrazem*, Łódź 2003, s. 36.
[1228] Zob. J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej…*, s. 166.

czterdziestych […] ostre kontrasty, znaczenie konturu i rysunku jako głównego tworzywa przypomina częściowo grafikę, drzeworyt"[1229].

W 1975 roku zaczęto wydawać regularnie magazyn „Relax", pilotowany merytorycznie i artystycznie przez Grzegorza Rosińskiego. W czasopiśmie drukowano bardzo różne serie form komiksowych, co w rezultacie spowodowało jego niejednorodny charakter. Owa hybrydyczność czasopisma, jak twierdzi Barańczak:

> była efektem bardziej skomplikowanego zjawiska. W modelu tak zwanej socjalistycznej kultury masowej […] nigdy nie uda się doprowadzić do pogodzenia ze sobą dwóch sprzecznych zapotrzebowań: zapotrzebowań perswazyjnych władzy (która łożąc na środki masowego przekazu, pragnie mieć z tego zysk w postaci efektów propagandowych) i zapotrzebowań ludycznych społeczeństwa. Jedno z drugim się gryzie, bo przecież ideologiczna perswazja z dużym trudem mieści w sobie pojęcie rozrywki, zaś z drugiej strony nie znosi przymusu duchowego będącego nieodłącznym elementem perswazji. Toteż każdy twór kultury masowej, który te dwa zapotrzebowania próbuje spełnić, w nieunikniony sposób staje się hybrydyczny i wewnętrznie niespójny[1230].

Z „Relaxem" związani byli znani polscy twórcy komiksu, między innymi: Bogusław Polch, Janusz Christa, Jerzy Wróblewski, Tadeusz Baranowski, Witold Parzydło, Marek Szyszko, jednak niestety, przez długie lata autor komiksu w Polsce traktowany był jako twórca drugiej kategorii, a komiks kojarzono, co podkreślmy, przede wszystkim z celami propagandowymi i edukacyjno-wychowawczymi.

Na szczęście po 1989 roku docierają do Polski tłumaczenia komiksów zachodnich, na przykład *Thorgal* Rosińskiego i Van Hamme'a, a następnie *Asteriks*, *Batman*, *Superman* i wiele innych serii. Po 1999 roku nastąpiła już zupełna nobilitacja tego gatunku: powstaje Klub Świata Komiksu, promocję tej formy wypowiedzi artystycznej prowadzi wydawnictwo Egmont (i jego redaktor naczelny Tomasz Kołodziejczyk), w polskiej wersji ukazują się komiksowe dzieła Bilala, Millera, Hermanna, Bisleya, Jodorowskiego, Girauda i innych, a recenzje na temat komiksów pojawiają się w ważnych czasopismach i dziennikach o charakterze kulturalnym i społecznym, na przykład w „Polityce" czy „Gazecie Wyborczej". Przełomem w dziejach gatunku stała się nominacja do prestiżowej nagrody Pegaza (w kategorii sztuka) komiksu *Moherowe sny* Krzysztofa Gawronkiewicza i Dennisa Wojdy. Warto jeszcze wspomnieć o europejskiej nagrodzie sztuki współczesnej im. Vincenta van Gogha (przyznawanej przez Stedelijk Museum w Amsterdamie), którą otrzymał rysownik i malarz Wilhelm Sasnal, autor komiksu *Życie codzienne w Polsce w latach 1999–2001*[1231], „pierwszej prawdziwej realistycznej książki o pokoleniu urodzonych w latach 70.", „ulubionego komisku młodej inteligencji" z czasów „realizmu kapitalistycznego"[1232].

[1229] B. Kurc, *Komiks. Opowiadanie…*, s. 36, 37.

[1230] S. Barańczak, *BLURP!*, [w:] *idem*, *Książki najgorsze i parę innych ekscesów krytycznoliterackich*, Poznań 1990. Por. też M. Parowski, *Komiks — chłopiec do bicia*, [w:] *idem*, *Bez dubbingu*, Warszawa 1978; J. Szyłak, *Doktor RELAX i mister komiks*, [w:] *Komiks w Polsce a komiks polski*, red. K. Skrzypczak, Łódź 2002.

[1231] B. Kurc, *Komiks. Opowiadanie…*, s. 40.

[1232] http://wyborcza.pl/1,75517,345535.html.

C. Współczesne komiksy szkolne a ich wielokulturowość

Obecnie komiks jako specyficzna forma wypowiedzi artystycznej, łączącej wymagania kompetencji czytania obrazu i słowa, zdobył należne mu miejsce i zyskuje coraz więcej akceptacji w dziecięcym obiegu czytelniczym. Dostrzegła to także szkoła.

> komiks nie jest już sztuką popularną, nie ma już „naiwnego" komiksu, który poprzez przypisanie mu pewnej ewolucji, mógłby dostarczać materiału do badań semiologowi […] Komiksy, które można by jeszcze nazwać popularnymi, wprost najeżone są odniesieniami — zwłaszcza odniesieniami do filmu, ich twórcy robią oko do czytelnika, tym samym adresując je do podwójnej publiczności: „odbiorców naiwnych", którzy tego przymrużenia oka nie potrafią dostrzec, oraz odbiorców bardziej wyrobionych, dla których ono jest pożywieniem wyobraźni. […] Komiks wyrósł ze sztuki popularnej i — z wyjątkiem rzecz jasna Windsora McCaya czy Alexa Raymonda, będących rzeczywiście wielkimi artystami — z marnego pod względem warsztatowym rysunku […] ale nieprzerwanie podnosił swą jakość, stawiając coraz wyżej poprzeczkę, nie tylko autorom, ale i publiczności. Ta ostatnia sama przyczyniała się — poprzez rozwój swoich gustów — do rozwoju gatunku[1233].

Komiks może być opisany z wykorzystaniem tych samych poetyk co literatura i sztuka. Należy do „grona przekazów fabularnych" i jako taki uobecnia się w szkolnej edukacji polonistycznej:

> wśród odmian komiksu wyróżnimy takie, które uwzględniały pewne zmiany w sposobie traktowania kwestii fabularności, np. […] krótkie, zamknięte w ramach jednego odcinka historyjki obrazkowe, ukierunkowane nie na prezentację przygód jakiegoś bohatera, ale na opowiedzenie pewnej fabuły od początku do końca[1234].

Autorzy wydanych po 1999 roku podręczników szkolnych dla młodszych uczniów (klasy od czwartej do szóstej), przedrukowując fragmenty komiksowych historii i zrywając z ideologią i dydaktyzmem, proponują szeroki wachlarz tematów i kulturowych nawiązań, preferują i promują wyzwania nawiązujące do tematyki życia codziennego, przywołują elementy dziedzictwa kultury, zjawisko wielokulturowości, a nade wszystko uczą humoru. Utwory komiksowe pojawiające się w szkolnych podręcznikach jako teksty eksponujące funkcję narracyjną oraz kreującą wyraźny portret głównego bohatera można ująć w pięć kategorii.

[1233] U. Eco, wywiad dla „A suivre", cyt za: B. Chaciński, *Profesorskie fascynacje*, „Ex Libris" 1995, nr 75. O konieczności podjęcia badań nad komiksem pisał już J. Dunin (*Prolegomena do „komiksologii"*, „Literatura Ludowa" 1972, nr 6), wyprzedzając o kilka lat innych badaczy. Podstawy nowej teorii komiksu zawierają między innymi prace: R.K. Przybylski, *Świat komiksu*, „Sztuka" 1978, nr 2; *idem*, *Słowo i obraz w komiksie*, [w:] *Pogranicza i korespondencje sztuk*, red. T. Cieślikowska, J. Sławiński, Wrocław 1980; K.T. Toeplitz, *Sztuka komiksu…*; J. Jastrzębski, *Komiks i stereotypy*, [w:] *idem*, *Czas relaksu. O literaturze masowej i jej okolicach*, Wrocław 1982.

[1234] B. Kurc, *Komiks. Opowiadanie…*, s. 28. Zob. W. Birek, *Komiks a film — pokrewieństwa i związki*, [w:] *Od fantastyki do komiksu. W kręgu gatunków filmowych*, red. K. Sobotka, Łódź 1993; W. Jeziorski, *Thorgal, Thorgal, Thorgal*, [w:] *Czas komiksu. Antologia 2*, red. W. Jeziorski, Łódź 1996, s. 14; A. Szretter, *Mitologia germańska w świecie Thorgala*, „Świat Komiksu" 2000, nr 19; B. Kurc, *Komiks. Opowiadanie…*, s. 67.

1) Adaptacje klasyki literackiej i tekstów kultury (na przykład fragmenty mitologii — mit o Herkulesie; powieści przygodowe i podróżnicze: J. Verne, *W 80 dni dookoła świata*, M. Konopnicka, *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, powieści detektywistyczne i westerny: *Uczciwy kowboj* — wariacje na temat Lucky Luke'a, poezja dla dzieci: *Chora żaba* J. Brzechwy, żywoty świętych, na przykład legenda o św. Kindze.

2) Przedruki fragmentów klasyki polskich komiksów, na przykład *Tytus, Romek i Atomek*, oraz kanonicznych tekstów komiksowych o zasięgu międzynarodowym, jak historie o Asteriksie i Obeliksie.

3) Różnorodne formy artystycznej ekspresji z dominantą ludyczną, na przykład *Robinson Różoe* jako kompilacja Robinsona Crusoe i historii Różowej Pantery.

4) Przedruki historyjek obrazkowych z popularnych magazynów polskich i zagranicznych: Zbigniewa Lengrena *13 muz* czy Jeana Effela *Stworzenie świata.*

5) Popularyzacje znanych filmowych animacji: *Jaskiniowcy* produkcji studia Hanna-Barbera.

Uczniom klasy piątej w ten sposób zaprezentowano dla przykładu fragment powieści Jules'a Verne'a *W 80 dni dookoła świata*. Odbiorca odbywa wędrówkę „Przez Indie na grzbiecie słonia"[1235]. Bliska mu forma przekazu, żywa akcja, przygoda, humor, egzotyczny kraj powinny zachęcić dziecko do przeczytania całości lub stosownego fragmentu. Od strony fabularnej komiks wiernie podąża za oryginałem powieściowym, układając w całość przyczynowo-skutkową skróconą treść. Nie może więc zabraknąć na początku informacji o tym, że: „Pan Fogg założył się z kolegami, że w 80 dni objedzie cały świat" i dalej — skupiając uwagę czytelnika na egzotycznym wycinku podróży: „teraz przebywa odcinek drogi z Bombaju do Kalkuty". W komiksowej, skondensowanej wersji musi pojawić się także element niespodzianki, tak charakterystyczny w opowieściach przygodowych, choćby brak środka transportu — pociągu z powodu… braku torów. Wynikające ze specyfiki tej sztuki ograniczenia (gotowy obrazek i ograniczona liczba słów) implikują stosowne dopowiedzenia streszczające fabułę lub objaśnienia o charakterze kulturowym czy socjologicznym, jak te oto przykłady:

> W dawnych Indiach żonę po śmierci męża czekało życie pełne udręki i upokorzenia, dlatego nieszczęśliwe kobiety godziły się na śmierć lub były zmuszane do takiej decyzji […] Podróżnicy musieli działać niepostrzeżenie. Gdyby ich odkryto, zostaliby zabici przez Hindusów, broniących okrutnej tradycji[1236].

Gdy zgodnie z okrutną tradycją decyzja zostaje podjęta i stos do rytuału sati przygotowany, pan Fogg i jego przyjaciele przygotują uprowadzenie wdowy. I znów

[1235] K. Grajewska, E. Wower, *Oglądam świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V*, Poznań 1999, s. 30–33.

[1236] J. Verne, *Przez Indie na grzbiecie słonia. Komiks oparty na fragmencie powieści „W 80 dni dookoła świata"*, [w:] K. Grajewska, E. Wower, *Oglądam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V…*, s. 31.

konwencja opowieści przygodowej daje o sobie znać — z oryginalnego tekstu wzięto do komiksu opis bohaterskiego wyczynu: „odważny służący zakradł się na stos i wykorzystując zaskoczenie Hindusów, wyniósł z płomieni dziewczynę”[1237]. Interpretacja komiksowego fragmentu powieści Verne'a i pytania znajdujące się pod tekstem sugerują dyskusję nad słowem „egzotyka”, którą w podręczniku sprowadza się do wykonania interesującego zadania: „napisz opowiadanie o egzotycznej przygodzie, którą przeżyłby Hindus, gdyby przyjechał do Europy”[1238].

Wskazany przykład dowodzi, co podkreślał Jerzy Szyłak, iż oprócz sugestywnych i dynamicznych ilustracji ważną rolę w komiksie odgrywają słowa, a konkretnie: narracyjne teksty słowne, słowo jako sygnał literackości, komentarz narracyjny i problem punktu widzenia, modelowanie sposobu odbioru, przytoczenia wypowiedzi postaci, widzialny obraz mowy, dialogi poza dymkami (w tym wypadku komentarze odautorskie o charakterze kulturowo-socjologicznym), obrazy dźwięków.

W wielkim obrazkowym skrócie w formie komiksu, autorki podręcznika przedstawiają legendę o św. Kindze. Ta popularna opowieść o strażnicze soli z Wieliczki jest przybliżona dzieciom dzięki krótkiemu, zamieszczonemu w podręczniku przed komiksem, żartobliwemu utworowi Jana Twardowskiego *Święta Kinga.* Poeta wyeksponował wątek historyczny: „Święta Kinga, królewna węgierska, w Starym Sączu jak róża zakwitła, trzy razy Tatarzy grozili, odeszli między straszydła, dzięki niej nie tylko w Wieliczce mamy sól w każdej solniczce”[1239].

Komiks *Legenda o świętej Kindze* w zasadzie jest obrazkową interpretacją utworu Twardowskiego z charakterystyczną dla niego formą dialogu i jasnym wyeksponowaniem postaci głównej bohaterki opowieści — węgierskiej księżniczki, dzięki której odkryty został naturalny skarb Wieliczki. Ten element konstrukcji opowieści o Kindze zamyka legendę, odwołując się do idei patriotycznych: „To prawdziwa sól! A to mój pierścień! Przyniósł tej ziemi bogactwo!”[1240].

Istotne też wydaje się zagadnienie tytułów komiksów — są one identyfikatorem utworu, pełnią w formach wypowiedzi dla dzieci znaczącą funkcję, na przykład informują o głównym założeniu ideowym dzieła, nazywają główną postać, typ bohatera, sygnalizują gatunek wypowiedzi (gatunek literacki), na przykład *Legenda o…*

Inny problem to adaptacje mitów greckich, a konkretnie czynów Heraklesa. I tu fabuła została zredukowana do minimum i dlatego wymaga stosownego komentarza. Jednym z ważniejszych elementów konstrukcji mitu zachowanym w podręcznikowym komiksie wydaje się proroctwo obejmujące dzieje Herkulesa: „On będzie najsilniejszy ze wszystkich Bogów”[1241]. W opowieści o Herkulesie pominięte

[1237] *Ibidem*, s. 32.
[1238] *Ibidem*, s. 33.
[1239] *Ibidem*, s. 64
[1240] *Ibidem*.
[1241] *Ibidem*, s. 209.

natomiast zostały zawikłane losy jego narodzin, o których opowiada mit. W wersji obrazkowej zastępuje je prosta informacja: „Pewnego dnia, w pałacu Zeusa na górze Olimp, zebrali się bogowie, by uczcić narodziny jego syna, Herkulesa”[1242].

W podręczniku do klasy czwartej Grajewska i Wower zamieszczają komiks *Przygoda Marysi* oparty na fragmencie baśni *O krasnoludkach i sierotce Marysi.* W jedenastu obrazkach i piętnastu „dymkach” podano obszerną, wielopoziomową, symboliczną i modernistyczną baśń Konopnickiej. Zatem sprowadzono ją do króciutkiej opowiastki w dialogach, wydobywając dramatycznie ukazane na ilustracji zagryzienie gęsi przez lisa, wyraziste postaci krasnoludków wskazujących Marysi drogę do królowej Tatry oraz potężny zamek królowej. Nie ujęto natomiast poziomu socjologiczno-kulturowego, wątku chłopa Skrobka — w oryginalnej wersji o znaczącej wymowie patriotycznej mit chłopa-oracza. Zredukowany do minimum zostaje także poziom romantyczny tekstu, czyli symbolizm wyprawy dziewczynki przez niebezpieczne lasy i dzikie góry, a także problematyka społeczna utworu — obraz Głodowej Wólki, nędznej wsi sierotki Marysi. Nie pozostawiono nic z poziomu lirycznego utworu — poetyckiej i piosenkowej konwencji odbioru świata otaczającego Marysię. Uproszczona historia sieroty i jej gęsi staje się tylko przygodą, która dzięki interwencji czarodziejskich sił — królowej Tatry — kończy się dobrze, jak wszystkie baśnie.

Interpretując konstrukcję komiksu o sierotce Marysi, warto zwrócić uwagę na kilka elementów: przyczynowo-skutkowy układ zdarzeń, jego konsekwentną fabułę i ciągłość oraz selektywność w uproszczonym schemacie opowieści. Te wskazówki korespondują z określeniami Szyłaka: obrazek (-i) narracyjny (-e), w ramach których wyodrębniają się pojęcia: widok rzeczy, świat między przedstawieniem i znaczeniem, uschematyzowanie historii staje się źródłem znaczenia, spójność, przezroczystość obrazu, obrazek komiksowy jako kadr, ramy komiksu, klarowne sekwencje obrazów, montaż komiksowych kadrów.

W szkolnej edukacji polonistycznej, oprócz wyraźnych cech ludycznych, komiks może pełnić także funkcję dydaktyczną, albowiem dzieci same tworzą historyjki obrazkowe do znanych im tekstów. Znajdziemy to w podręczniku Grajewskiej i Wower do klasy czwartej, w którym autorki proponują wypełnienie „dymków” do gotowej już, ilustrowanej opowieści historii chorej Żaby z wiersza *Żaba* Jana Brzechwy. Utwór Brzechwy, tak jak większość jego wierszy dla dzieci, zawiera wiele elementów wspomagających fabułę: prezentacja rzeczywistości podmiotu lirycznego przypomina narrację utworów epickich, wzbogacona jest partiami dialogowymi, podmiot liryczny-narrator dynamicznie prowadzi akcję historii, znakomicie oddając dramaturgię wydarzeń i zachowuje logiczną konsekwencję poczynań bohaterki — żaby. Można zatem stwierdzić, iż tekst Brzechwy jest szczególnie predestynowany do tego rodzaju obrazkowej adaptacji. W dziesięciu scenkach sytuacyjnych dzieci nazywają kolejno: mierzenie temperatury, wizy-

[1242] *Ibidem*, s. 208.

tę u lekarza, badanie, zapisywanie recepty, pożegnanie lekarza, wysuszanie ciała i konsekwentne unikanie wody, w końcu zdziwienie lekarza na widok zielonego proszku w łóżku. Historia kończy się tragicznie, przewrotnie użyty przez autora idiom „nie uszło jej to na sucho" może prowokować jednak uczniów dyskusji na temat ludycznej funkcji poezji i pojawiających się w niej absurdalnego dowcipu oraz nonsensu[1243].

* * *

We wszystkich formach komiksowych zamieszczonych w szkolnych podręcznikach procesy adaptacji *ad usum Delphini* skierowane są przede wszystkim na zagadnienie fabuły i postać głównego bohatera. Te elementy konstrukcji świata przedstawionego utworów epickich są bowiem wdzięcznymi komponentami determinującymi wszelkie zmiany dokonywane na tekstach: przeróbki, skróty, redukcje, dopowiedzenia i amplifikacje, i świetnie nadają się do wykorzystania w szkolnej edukacji polonistycznej. Wydobywają one także instrumentalną i pragmatyczną funkcję tej wypowiedzi artystycznej: uczą sprawności czytania i jego ekspresji (właściwe odczytanie onomatopeicznych funkcji słów), wypełniania brakujących elementów wraz z tworzeniem historii (wypełnianie dymków do gotowych ilustracji), opowiadanie, streszczanie, budowanie portretów psychologicznych postaci i ich charakterystyka (na przykład przy wyrazistym nakreśleniu obrazu głównego bohatera).

Ewolucja komiksu jako gatunku zmierza dziś w stronę humoru. Zdecydowanie mniej jest w nim ideologii i rozdmuchanego moralizmu oraz dydaktyki. Oczywiście wiele z nich taką funkcję może pełnić, przykładem choćby komiksowe dzieje Polski. Jak wynika ze statystycznych zestawień, najpopularniejsze dziś komiksy szkolnej edukacji polonistycznej mają charakter fantastyczny, przygodowo-sensacyjny oraz satyryczny. Popularność tej formy wypowiedzi wśród młodych odbiorców zasadza się na: sugestywnej, imponującej czytelnikom postaci bohatera i często mistrzowskiej jego kreacji (jest „kimś", działa konsekwentnie), bogactwie pomysłów będących wynikiem „zgrania się" profesjonalizmu autora i grafika, humorze i przygodzie. Sposoby obrazkowo-tekstowego ujęcia tematu są atrakcyjne, znakomicie wpisują się w odbiór rzeczywistości i bogaty świat wyobraźni dziecka[1244].

[1243] *Ibidem*, s. 90–91. Zob. B. Żurakowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981; E. Burakowska, *O nonsensie w poezji dla dzieci*, [w:] *Studia z historii literatury dla dzieci i młodzieży*, red. W. Grodzieńska, Warszawa 1971; *Księga nonsensu*, oprac. A. Marianowicz, A. Nowicki, Warszawa 1986; J.S. Bystroń, *Komizm*, (tu: *Impossibilia*), Wrocław 1960.

[1244] M. Raczkowski, *Historyjki obrazkowe*, Kraków 2004, porządkuje zakres tematyczny opowieści komiksowych opartych na współczesnych wydarzeniach: autorytety, teoria spisku, *polish jokes*, konsumpcja, nawyki i zwyczaje, popisy, głupie żarty, coś ważnego, nic ważnego.

3. Zrapowane lektury

A. O nowym kształcie lektur szkolnych

Wierszowany zbiór przerobionej z prozy epickiej i dramatu polskiej klasyki literackiej to ewenement na polskim rynku wydawnictw o charakterze edukacyjnym. Antologia Grzegorza Wasowskiego[1245] wpisuje się wyraźnie w dyskusję na temat kształtu, funkcji i nowej, szkolnej, obecności arcydzieł należących do kanonu lektur szkolnych i jego współczesnych odczytań w obiegu szkolnym, na przykład kwestii „przyjemności i odpowiedzialności w lekturze"[1246].

Jakim celom mają służyć skróty, streszczenia, przeróbki i adaptacje dokonywane *ad usum Delphini*? Czy, jak zauważył już Julian Tuwim w swoim tomie *Pegaz dęba*, a następnie Stanisław Barańczak w bogatym zbiorze egzemplifikacji reprezentujących zabawy literackie — *Pegaz zdębiał*[1247], poezja powinna też bawić, a szkoła zgodnie z oświeceniowymi wytycznymi „uczyć — bawiąc!"? Pytanie wydaje się retoryczne. Można by stwierdzić, iż obaj poeci, tłumacze i badacze literatury, Tuwim i Barańczak, mieli tu sporo racji, nie wspominając już o Hugonie Kołłątaju czy Ignacym Krasickim — jako znakomitych reprezentantach oświeceniowej koncepcji edukacji literackiej (Kołłątaj między innymi jako współtwórca szkolnego systemu i Krasicki jako autor wierszowanych bajek).

Ale wróćmy do współczesnej szkolnej recepcji literatury. Zauważmy, iż wytyczne nowej podstawy programowej (2009 rok) w sposób wyraźny uwzględniają przemiany cywilizacyjne i sugerują nowe odczytanie tekstów (*retelling stories*,

---

[1245] G. Wasowski, *PKS, czyli przegląd książek szkolnych*, Warszawa 1997. Grzegorz Wasowski, satyryk, dziennikarz, poeta i kalamburzysta, kompozytor, syn współtwórcy Kabaretu Starszych Panów (Jerzego), to postać nietuzinkowa. Urodzony w 1949 w Warszawie. W latach 80. i 90. dziennikarz w Trzecim Programie Polskiego Radia, redagował słowno-muzyczne audycje satyryczne, jak *Samouczek, Nie tylko dla orłów*, oraz występował w programach dla dzieci (jako Grzybolud i Odrażający Krab), udzielił głosu Garfieldowi w filmie *Garfield i przyjaciele*. Specjalista od muzyki rozrywkowej i prowadzący: *Listę przebojów dla oldboyów*, *Radio Mann* czy *Radio Retro*, autor popularnych piosenek, na przykład *Ja to się cieszę byle czym* czy *Blues to zawsze blues*. W telewizji udzielał się w programach *Za chwilę dalszy ciąg programu* oraz *Komiczny Odcinek Cykliczny*. Rozgłos przyniosły mu teksty i występy satyrycznego zespołu hiphopowego (hip-hop komediowy) — T-raperzy znad Wisły, którego był współtwórcą i liderem. Najpopularniejszy stał się *PKP, czyli Poczet Królów Polskich*, zestaw rapowanych życiorysów naszych władców, z najbardziej znanym o Mieszku z refrenem: *Mieszko, Mieszko, nasz koleżko.* W 2009 roku otrzymał z rąk ministra kultury i dziedzictwa narodowego Bogdana Zdrojewskiego srebrny medal Zasłużony Kulturze Gloria Artis, http://pl.wikipedia.org/wiki/T-raperzy_znad_Wis%C5%82y.

[1246] Ową polemikę podejmuje między innymi książka Anny Janus-Sitarz o takim właśnie tytule *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

[1247] S. Barańczak, *Pegaz zdębiał. Poezja nonsensu a życie codzienne. Wprowadzenie w prywatną teorię gatunków*, Warszawa 2008. Zob. J. Kolbuszewski, *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego*, [w:] *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*, cz. 2. *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, red. M. Inglot, Wrocław 1979.

rereading literary works itp.)[1248] — odtwarzanych także za pomocą innych znaków[1249] (relacje i przekłady intersemiotyczne). Wprowadzają zatem elementy kultury obrazkowej, na przykład komiksowe wersje literatury, satyryczne ilustracje (w wersji Mleczki i nie tylko), adaptacje filmowe dzieł literackich, ich warianty w klasycznej wersji teatralnej i lalkowej, interpretacje muzyczne (operowe, popowe, musicalowe)[1250]. Popularnością w szkolnej edukacji polonistycznej cieszy się od lat poezja śpiewana i mające już swoje miejsce w polskiej kulturze literackiej wykonania Ewy Demarczyk poezji Mirona Białoszewskiego oraz Czesława Niemena, który nadał muzyczny kształt poezji Asnyka i Norwida, Marka Grechuty śpiewającego Mickiewicza, poetyckie piosenki Anny Szałapak z kabaretu Piwnica pod Baranami i wiele innych.

Nie było jednak w historii edukacji polonistycznej tak oryginalnie skonstruowanych szkolnych wypisów jak przywołany zbiór Wasowskiego. Zawiera on wierne oryginałom wierszowane streszczenia kanonicznych dzieł polskiej literatury, zgodnie z intencją autora, przeznaczone co prawda dla ucznia szkoły gimnazjalnej lub licealnej (i być może mają pełnić rolę szkolnego „bryku"), ale także do… rapowania (melorecytacji) dla wszystkich. Dominuje w nich funkcja satyryczno-ludyczna.

B. Wierszowane przeróbki prozy

Próby przerabiania prozy na formy wierszowane mają już swoją długą tradycję. Wydaje się, iż wiele z nich łączył jeden cel — funkcja poznawcza i dydaktyczna ze szczególnym uwzględnieniem tendencji do popularyzowania wiedzy oraz zabawa i rozrywka. Oczywiście wyznacznikiem nadrzędnym owych przeróbek (wierszowanych adaptacji i uproszczeń) staje się tu kategoria odbiorcy: niewykształcony lud, młodociany uczeń, dziecko lub młodzież.

Wiele z nich na skutek znacznych skrótów obszernych całości i przekształceń tekstu staje się streszczeniami, niemało kieruje uwagę odbiorcy tylko ku mnemotechnice i służy uczeniu się na pamięć. Do takich mógł należeć już wierszowany traktat Lukrecjusza *De Rerum Natura Liber Tertius (O naturze rzeczy)*. Współczesny badacz Lukrecjusza, Grzegorz Żurek, zauważa, iż filozof ten w uwielbieniu

[1248] Pojęcia te wyjaśnia między innymi S. Beckett, *Recycling Red Riding Hood*, New York 2002; *idem*, *Retelling Pinocchio for contemporary audiences*, [w:] *Adaptation as a Strategy of Children's Literature*, red. M. Slavova, Plovdiv 2005. Pojawiają się w rozprawie *Approaches to Teaching Collodi. Collodi's Pinocchio and Its Adaptations*, red. M. Sherberg, New York 2006.

[1249] Powołujemy się tu na zjawiska korespondencji sztuk, relacji i przekładów intersemiotycznych. Zob. *Przygotowanie ucznia do odbioru…*; J. Bajda, *Słowo a obraz. Typy relacji intersemiotycznych*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze…*

[1250] Por. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*, na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008, opubl. 15 stycznia 2009, Dz.U. Nr 4, poz. 17, s. 47.

dla Epikura, i jego hedonistycznej i eudajmonistycznej wizji życia opisuje teorię twórcy nazwaną „poczwórnym lekarstwem" (*tetrapharmakon*) — remedium przeznaczone na egzystencjalną chorobę człowieka (Epikur stwierdził między innymi: „1) Bóstwo nie jest straszne; 2) Śmierci się nie czuje; 3) To, co jest dobre, jest łatwe do osiągnięcia; 4) To, co jest złe, jest łatwe do zniesienia")[1251]. „Dwa wieki po Epikurze jego rzymski wyznawca rozpisał tę zwięzłą receptę na sześć ksiąg namiętnego traktatu poetyckiego, obejmującego siedem i pół tysiąca wersów"[1252].

Jak picie z „kubka posmarowanego na obrzeżach miodem" — można — zgodnie z teorią filozofa o gorzkich i trudnych rzeczach mówić w łatwy, miły, piękny i przystępny sposób[1253]. A forma wierszowana, jak uważano w starożytności, była zawsze przyjemniejsza i doskonalsza niż proza.

Duży zbiór wierszowanych tekstów literackich przeznaczany był dawniej także jako materiał (wiedza) do nauki pamięciowej (na przykład w szkołach jezuickich)[1254]. Zatem w dyskusję na temat tych zagadnień wpisuje się problematyka związana z zagadnieniem wierszy mnemotechnicznych (a więc tekstów do zapamiętania). Wiersz mnemotechniczny, jak zauważa Julian Tuwim, znano już w dawnych Indiach, a dzięki poetyce scholastycznej powstał między innymi zrytmizowany katalog ksiąg Starego Testamentu, czterowiersz dziesięciorga przykazań, a Stacje Męki Pańskiej ujęte zostały w monostych itp. Współcześnie znane są między innymi łatwo przyswajalne, zabawne zbiory rymowanych wierszyków wyjaśniających skomplikowane zasady gramatyczne i ortograficzne lub rymowane listy gramatycznych wyjątków, na przykład Witolda Gawdzika *Gramatyka na wesoło* i *Ortografia na wesoło*[1255]. Tuwim pisze, że „Goethe (*Aus meinen Leben*) wspomina rymowany podręcznik łaciny, z którego uczył się języka Horacego i Cycerona"[1256]. Autor *Fausta* stwierdza: „Gdyby nie rymy, źle by ze mną było (»doch diesel trommelte Und sang ich mir vor«). I geografię miał Goethe wierszowaną: »Ober — Yssel, viel Morast/ Macht das gute Land Verhasst«"[1257].

[1251] Titus Lucretius Carus, *O naturze rzeczy* (T. Lucreti Cari, *De Rerum Natura Liber Tertius*, oprac. A. Krokiewicz, Lublin 1921, cyt. za: A. Krokiewicz, G. Żurek, [w:] Lukrecjusz, *O naturze rzeczy*, oprac. G. Żurek, Warszawa 1994).

[1252] G. Żurek, [w:] Lukrecjusz, *O naturze*…, s. 19.

[1253] Zob. *O trudnym łatwo. Materiały z sesji poświęconej popularyzacji nauki*, red. J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska, Wrocław 2003.

[1254] Naukę w szkołach jezuickich oparto na wytycznych i sugestiach generała jezuitów Klaudiusza Acquavivy, zamieszczone w *Ratio et institutio studiorum Societas Jesu*, podręczniku powoli, lecz sukcesywnie unowocześnianym. Od 1599 roku obowiązywał w szkołach jezuickich jednolity program nauczania, w którym zalecano między innymi nauczanie pamięciowe; zob. A. Krzyżanowski, *Dawna Polska*, cz. 1, Warszawa 1857, s. 35.

[1255] W. Gawdzik, *Gramatyka na wesoło i na serio*, Warszawa 2001; K. Kwaśna, *Ortografia na wesoło czyli o nietypowych metodach zapamiętywania pisowni ortografów*. Zob. http://www.edukacja.edux.pl/p-170-ortografia-na-wesolo-czyli-nietypowych.php.

[1256] J. Tuwim, *Pegaz dęba*, Kraków 1950, s. 68.

[1257] *Ibidem,* s. 68–69.

Wierszowane były często kalendarze, z których korzystano na co dzień w domach szlachty (jeden dwuwiersz przeznaczony mógł być na każdy miesiąc)[1258], a dziesięć plag egipskich ujął w rymowance ks. Benedykt Chmielowski w *Nowych Atenach*: „Z krwią woda, żaby, komar, powietrze i muchy/ Wrzód, grad, szarańcza, ciemność, pobite dzieciuchy"[1259].

Tuwim pisze:

> Krótkość, zwięzłość, dokładność i łatwa — *sit venia verbo* — zapamiętalność tekstu, oto wszystko, czego od wierszy mnemotechnicznych wymagamy. Niestety, rodzaj ten uległ z czasem zwyrodnieniu i stworzył niezliczone płody ciężkiej i najcięższej grafomanii: „A prawdę mówiąc, na co te łamane sztuki?/ Jeżeli co mądrego zakresie nauki/ Chcesz powiedzieć nareszcie po długim namyśle/ Powiedz obywatelu, wyraźnie i ściśle./ Na co się przyda ściągać równobrzmiące słowa/ Jeżeli w nich rozumu utonie połowa?/ piszcie więc poemata, sceniczne utwory/ Lub dla rozweselenia dowcipne humory/ Lecz gdzie trzeba dowodów, jak dwa a dwa cztery,/ Radzę wam strzec się rymu, strzec się jak cholery[1260].

Formy wierszowane o funkcjach edukacyjnych przyjmowały także edycje popularyzujące wiedzę i naukę oraz dzieje Polski: „jeden z najpotworniejszych w dziejach Polski grafomanów dr Wincenty Kraiński wydał w 1859 roku we Wrocławiu 600-stronicowe *Dzieje narodu polskiego*" — zauważa Tuwim. Nieco lepsza w swym kształcie była opublikowana przez Florentynę Czaplicką z Kamockich *Popularna historia wierszowana* (Poznań 1904) i S. Dąbrowskiego — *Poloniada. Dzieje Polski wierszem do r. 1413* (Nowogródek 1927)[1261]. Przeznaczone dla młodocianego odbiorcy zainteresowanego konkretnym zawodem — uprawianiem ziemi — były na przykład *Pogadanki rolnicze wierszem* Ksawerego Bartkowskiego (Warszawa 1925)[1262].

[1258] Znane były w epoce staropolskiej cyzjojany, czyli wierszowane kalendarze kościelne do użytku duchownych. Wiele współczesnych kalendarzy zamieszcza poezje, łączy wiersze ks. Jana Twardowskiego z porami roku, kalendarz katolicki ze świeckim. (np. Styczeń — *Śnieg* „Dlaczego chciałbyś rozpłakać się w śniegu/ cieszyć się nagle/ jak gąsior wśród gęsi/ deszcz — to swojak rodak od nieba do ziemi/ śnieg przychodzi do nas ze świata innego/ leczy nerwy za darmo/ lepi z ciotki anioła/ nie pamięta złego"), cyt. za: *Kalendarz 2010 z księdzem Twardowskim*, Sandomierz 2009.

[1259] J. Tuwim, *Pegaz dęba…*, s. 74

[1260] *Ibidem*, s. 74–75.

[1261] Zob. *ibidem*, s. 68–80. Zob. też kilka artykułów poświęconych popularyzacji wiedzy w publikacji *O trudnym łatwo…*

[1262] Do listy edycji popularyzujących wiedzę warto zaliczyć także zestawione przez Tuwima: „rymowany katalog królów od Lecha do Zygmunta III, *Ziemiopisarstwa początek o okręgu ziemnym i o Europie w stu wierszach zawarty* i *Prawidła do czytania po francusku służące w stu wierszach zawarte* (wydane przez bezimiennego autora w 1775 roku), Mikołaj Wolski przerymował cierpliwie, a nieciekawie prace astronomiczne Marcina Poczobuta (»Pamiętnik Warszawski«, 1804); Antoni Albertandy sklecił pięć pieśni o sztuce malarskiej (1790); A. Podhorski Okołów napisał wierszem *Wyobrażenie o architekturze* (1808); posiadamy wierszowany przewodnik po Wawelu (Zygmunt Stęczyński, *Świątynia Polaków czyli Katedra na Wawelu*, 1864) gramatykę języka międzynarodowego esperanto (Leo Belmonta); są rymowane herbarze, podręczniki geometrii, gry w szachy, w wista, a nawet… wierszowane *ABC des omnibus ou l'alphabet qui Cort les rues* (1856)". Zob. J. Tuwim, *Pegaz dęba…*, s. 79.

Wiele przykładów podsuwają badacze podręczników do początkowej nauki języka — elementarzy[1263].

Do ciekawych egzemplifikacji wierszowanych przeróbek arcydzieł literatury i kultury należą niewątpliwie wydania Biblii, na przykład *Nowe niebo duchowne, słońcem, miesiącem i wielu różnymi gwiazdami jaśnie oświecone, a nabożnym wierszopiskiem piórem wyraźnie podane* (1692), a także w wersji Stanisława Leszczyńskiego, który napisał dla swej córki wierszem *Historię Starego i Nowego Testamentu z tłumaczeniem dla zbudowania napisaną* (Nancy 1761)[1264].

Mówiąc o wierszowanych lekturach szkolnych, warto poświęcić nieco uwagi twórczości Jana Stanisława Jabłonowskiego[1265] i jego tłumaczeniom utworów z literatury francuskiego klasycyzmu. Należały do nich między innymi *Historyja Telemaka* Fénelona oraz bajki Ezopa (w wersji Jabłonowskiego *Ezop nowy polski*).

Pełny tytuł tego utworu w wariancie Jabłonowskiego, wyjaśniający kwintesencję treści i sens utworu, brzmi: *Historia Telemaka, syna Ulissesa, króla greckiego Itaki, który ojca swojego spod Troi błądzacego szukał. Drogi, ekspedycje, awantury jego, dziwne i różne przez jednego wybornego autora w języku francuskim mądrym konceptem solute wypisane i drukowane, a zaś polskim wierszem w ksiąg dziesięć przetłumaczone przez Jana Jabłonowskiego, wojewodę ruskiego* (Sandomierz 1726)[1266]. Historie utworów adaptowanych mają często wyjaśnienia literackich i wydawniczych intencji autora oraz zawierają we wprowadzeniach wskazówki do sposobów ich odczytań, stylów lektury, zwłaszcza gdy przeznaczone są *ad usum Delphini.*

Także Jabłonowski w przedmowie do swej adaptacji *Historyi Telemaka* podaje powody, dla których podjął się tłumaczenia:

> Ale piękniejszej i rozumniejszej, poćciwszej na naukę wszelkim stanom znaleźć trudno nad te *Telemaka awantury*, których wziął z *Odysei* Homera, najstarszego poety greckiego, o wojnie trojańskiej wielki jeden i świątobliwy człowiek, pan i ksiądz Fénelon, arcybiskup Cambreński wysokiego domu, nauki i dowcipu, którego król francuski Ludwik XIV uczynił nauczycielem wnuka swego starszego, królestwa francuskiego dziedzica. A ten prałat, chcąc młodemu Królewicowi wszystkie cnót inspirować sentymenta, a osobliwie naukę dobrego panowania i poddanych swych kochania, tę wykoncypował bajkę od najmędrszych historyk piekniejszą, którą Królewic miel, jak bajkę młody czytał, a jak mądrości się królewskiej uczył. Nie zalecam ja tej księgi, bo się sama zaleca[1267].

[1263] Zob. F. Pilarczyk, *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej*, Zielona Góra 2003.

[1264] Zob. G. Lewandowicz, *Adaptacje Biblii…* Osobny rozdział mogłyby stanowić w niniejszym tekście europejskie opowieści o proweniencji ludowej, bajki i baśnie prozą przerabiane następnie przez twórców różnych krajów na wersje poetyckie, jak *Kot w butach* Charles'a Perraulta w pierwotnym wariancie Straparoli, a wersji wierszowanej, polskiej słowno-muzycznej — znakomitej Jana Brzechwy.

[1265] S. Baczewski, *Epika wierszowana Jana Stanisława Jabłonowskiego*, [w:] *W kręgu Kaliope. Epika w dawnej literaturze polskiej i jej konteksty*, red. A. Oszczęda, J. Sokolski, Wrocław 2010.

[1266] Pisał je zresztą w niecodziennych warunkach… w twierdzy w Königsteinie: „dla zabicia czasu zabawiał się wierszopisarstwem", *ibidem*, s. 178.

[1267] J.S. Jabłonowski, *Do łaskawego czytelnika*, [w:] *idem*, *Historyja Telemaka…*, k. A1V, cyt. za: S. Baczewski, *Epika wierszowana…*, s. 179.

Zdaniem Baczewskiego:

> Jabłonowski docenił w *Przygodach Telemaka* przede wszystkim ich dydaktyczny zamysł. Podkreślił to już na początku przedmowy, szeroko rozwodząc się nad moralnym sensem „bajek", pod którym to terminem, jak się zdaje, rozumiał utwory fabularne. Przeświadczenie o dydaktycznym przeznaczeniu przekładu *Przygód Telemaka* ponownie powtórzył na końcu przedmowy, podkreślając, że to przyjaciele przymusili go, aby „zabawę, wraz i naukę w tej Księdze Polszcze dał"[1268].

Warto przypomnieć, że *Przygody Telemacha* zostały napisane jako podręcznik dla idealnego władcy — Ludwika, księcia Burgundii, wnuka Ludwika XIV. Interpretatorzy doszukują się w nim także satyry na Ludwika XIV, ponieważ pojawiający się w utworze Mentor udziela rad, jak usprawnić królestwo. Widać tu intencję napisania dzieła, które stałoby się swoistą instrukcją wychowania przyszłego władcy jako monarchy doskonałego. Jabłonowski poszedł dalej — jego wersja *Historyi Telemaka* jest podręcznikiem dla wszystkich obywateli, którzy chcieliby zaczerpnąć informacji o tym: „jak wykształcić w sobie cnotę niezależnie od miejsca zajmowanego w społeczeństwie szlacheckim"[1269]. Jabłonowski uznawał dzieło Fénelona za przykład „moralistycznej alegorii, rodzaj dydaktycznej adaptacji mitologii […] za powieść fantastyczną", baśń[1270].

Wiele z przywołanych tu wierszowanych przykładów wpisuje się znakomicie w tendencję popularyzowania wiedzy (filozofia Epikura w traktacie Lukrecjusza, dzieje Polski, nauka geografii, Biblia dla dzieci), służy nauce pamięciowej i pełni funkcje mnemotechniczne (pomaga w zapamiętywaniu), na przykład rymowanki zasad gramatycznych, głównie ortograficznych, oraz jak w wypadku *Telemaka* Fénelona pisanego prozą — oprócz funkcji wychowawczej („moralistycznej alegorii, rodzaju dydaktycznej adaptacji mitologii") wierszowana forma w ujęciu Jabłonowskiego miała stać się dowodem na wyższość poezji nad prozą.

C. Streszczenia polskiej klasyki literackiej

Bogata antologia tekstów rodem z polskiej klasyki literackiej autorstwa wspomnianego już Grzegorza Wasowskiego, od romantyzmu po współczesność, uwzględnia przede wszystkim epikę, są tu także dramaty oraz kilka poematów wierszem (*Pan Tadeusz*, *Grażyna*, *Konrad Wallenrod*). Pojawiają się w nim *Śluby panieńskie*, *Zemsta*, *Balladyna*, *Ogniem i mieczem*, *Potop*, *Pan Wołodyjowski*, *Nad Niemnem*, *Lalka*, *Quo vadis*, *Faraon*, *Krzyżacy*, *Popioły*, *Moralność pani Dulskiej*, *Chłopi*, *Noce i dnie*. Jak widać, wszystkie dzieła są obszerne objętościowo, więc oprócz zamiany formy wypowiedzi artystycznej (z prozy na wiersz) najważniejszą cechą owych przeróbek będzie skrót. Przeróbka wierszem każdego tekstu obejmuje bowiem w antologii nie więcej niż cztery, pięć stron. Autor zadbał zatem o maksymalną

[1268] *Ibidem*.
[1269] *Ibidem*, s. 179–180.
[1270] *Ibidem*.

kondensację treści poszczególnych utworów, zachowując ich kwintesencję, właściwy sens i główne idee. Zbiór pełni funkcję poznawczo-informacyjną, ale także wyraźnie satyryczną. Wypełnia zatem oświeceniowe intencje i hasła „uczyć — bawiąc". Wasowski „opowiada literaturę" tak, jak opowiada się fabularyzowaną historię, kolejne sekwencje narracji utrzymane są w poetyce ballady, koncentrują się na wydarzeniach w porządku przyczynowo-skutkowym, zachowując jasną kompozycję: na początku każdego tekstu pojawia się krótkie wprowadzenie, zwracające uwagę odbiorcy na założenie utworu oraz głównych bohaterów. Autor wprowadza najbardziej charakterystyczne, rozpoznawalne przez czytelnika cytaty z przytaczanych tekstów, na przykład z *Potopu* w czasie pojedynku Wołodyjowskiego z Kmicicem: „Gdy wciąż w pustkę trafiał ostrzem,/ Rzekł więc: »kończ… waść! Wstydu… oszczędź!…«" (s. 57), lub uwspółcześnione wersje znanych związków frazeologicznych pochodzących z utworów, na przykład z *Faraona*: „Rusza Ramzes z animuszem./ W drodze dwa skarabeusze./ Spotykają. »Te owady/ Święte wszak są. Nie ma rady — rzecze Herhor — Tędy chodzić/ Wzbraniam, by ich nie uszkodzić!«. Tak więc Ramzes czas mitręży/ Wybierając szlak okrężny?" (s. 95). Rymowane opowieści zmierzają do wydobycia konfliktów, sensacji, punktów kulminacyjnych akcji i zachowują konsekwencję w kształcie rytmicznym wierszy. Zawsze jest to wiersz sylabotoniczny z równą liczbą sylab w wersie i jednakowym rozkładem akcentów przypadających na co drugą sylabę — ośmiozgłoskowiec — w których najmniejszą cząstką rytmiczną (stopą) jest trochej[1271].

Oprócz fabularyzowanej treści w „świecie przedstawionym" wyróżniają się bohaterowie i to wokół ich zachowań zbudowana zostaje cała opowieść. Postaci i opis dziania się w utworach są konkretne i rzeczowe, co ułatwia przyswajanie wiedzy i jej powtarzanie. Upraszczanie polega raczej na rezygnacji z dłuższych partii opisowych (opisów przyrody), szerszych kontekstów historyczno-politycznych lub ograniczaniu do minimum językowych zabiegów odpowiedzialnych za wartościowanie, komentarze i opinie. Jeśli w utworze występują epitety, nazywają one bohaterów w sposób schematyczny i konkretny: Bogumił z *Nocy i dni* jest szanowany i kochany, a Dulska: „Kim jest postać tytułowa?/ To rodziny Dulskich głowa./ Chciwa skąpa i obłudna,/ zaniedbana oraz brudna/", równie informacyjnie, treściwie i jasno potraktowano opis wnętrza mieszkania Dulskich i charakterystykę tej postaci (s. 119–120):

Kiedy nie ma u niej gości.
Salon jej o zamożności
Świadczyć ma, bo w złotych ramach.
Są obrazy w nim na ścianach
I zasłony efektowne
Są na oknach i szykowne
Meble, palmy i dywany,

[1271] Zob. B. Chrząstowska, S. Wysłołuch, *Poetyka stosowana…*, s. 184. Zob. także M. Dłuska, *Wiersz meliczny — wiersz ludowy*, [w:] *eadem*, *Studia i rozprawy*, t. 1, Kraków 1970.

Zaś stoliczek jest usłany,
Zdjęć rodzinnych całą masą
Ci co przyjdą niech zobaczą
[…]
Kiedy jechać ma tramwajem
Aby tańszy bilet córce
Kupić, mówi do niej: „Skurcz się"
Do teatru uczęszczanie
Czy pism prenumerowanie,
To gorszące dla niej zbytki,
No, bo pieniądz przede wszystkim.

Nie znajdziemy tu wyrafinowanych chwytów językowych i skomplikowanej metaforyki. Dominuje regularne rymowanie i rytmiczność, i te cechy stają się w utworach dominantą artystyczną. Dzięki nim słychać wyraźnie podczas głośnego ich odczytania, iż teksty przeznaczone są do melorecytacji i rapowania (nie śpiewania) — a być może także do skandowania. Skandowanie to

> wygłaszanie utworu, zwłaszcza wierszowanego, uwydatniające jego regularność rytmiczną (rozłożenie akcentów, granice wierszowych jednostek, wiązania rymowe) bez wprowadzania modulacji intonacyjnych, odmian tonu głosu, donośności, tempa i wszelkich innych fonicznych sygnałów znaczeniowej organizacji tekstu[1272].

Niektórzy badacze teorii wiersza polskiego, na przykład Danuta Urbańska, wciąż uważają, iż:

> przyjęta implicytnie teza, że wiersz to utwór ciągle jeszcze w jakimś stopniu związany z oralnością, bliski żywej mowie, skłania do poszukiwania w jego strukturze cech świadczących o zakodowanym w niej odbiorze słuchowym (oraz do mówienia o jego właściwościach intonacyjnych jako cechach dla tekstu prymarnych)[1273].

Taki punkt widzenia oglądu wierszy oraz forma głośnej prezentacji utworu — z perspektywy edukacyjnej — ma pomóc w powtarzaniu treści oraz zwraca uwagę na jego funkcję mnemotechniczną (zapamiętaniu go). Zbiór Wasowskiego wpisuje się zdecydowanie w ten nurt dyskusji.

Rytmiczny porządek utworów zawartych w tym zbiorze „zaburzają" jednak, a jednocześnie urozmaicają go, powtarzające się przerzutnie[1274] i transakcentacje, na przykład *Ogniem i mieczem*: „wiernych druhów pozyskuje./ Nieco później podróżuje/ W stronę Łubniów i kolaskę/ Napotyka, a w niej laskę —/ Piękną Helkę z Kurcewiczów" (s. 49); lub z *Faraona*: „Na ten folwark w Memfis, tam gdzie/ Uwił gniazdko z Sarą Ramzes,/ Napadnięto. Kiepsko z Sarą/ Byłoby, Ale na szaro/ Zro-

[1272] *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 511.

[1273] Adam Kulawik natomiast uważa, iż zestawianie zjawisk prozodycznych na zasadzie opozycji oralność–wizualność nie są właściwe, *idem*, *Wersologia. Studium wiersza, metru i kompozycji wersyfikacyjnej*, Kraków, 1999, s. 13. Zob. D. Urbańska, *Wiersz wolny. Próba charakterystyki systemowej*, Warszawa 1995, s. 142.

[1274] B. Chrząstowska, S. Wysłołuch, *Poetyka stosowana*, s. 199. Zob. także S. Barańczak, *Pegaz zdębiał…*

bił typów rozbójniczych/ Jakiś kapłan tajemniczy" (s. 97); *Moralność Pani Dulskiej*: „Że ma z synem flirt służąca/ Dulska wie, lecz się nie wtrąca —/ »Lepiej w domu niż poza nim/ Się wyszumieć z dziewczętami«"/ (s. 121). Znaczenie przerzutni dla stylu wypowiedzi (czyli stylistyczna funkcja przerzutni) może podkreślać między innymi tok swobodnej wypowiedzi: język mówiony, gawędę, opowiadanie, czyli może pojawiać się w wierszach narracyjnych, a do takich należy zbiór Wasowskiego. Cechuje go także perspektywa dydaktyczno-wychowawcza: moralne puenty w konkluzji utworów, na przykład *Faraon*: „Gdy lud ciemny, a kapłani/ Mają szmal, to jest do bani" (s. 102); *Moralność Pani Dulskiej*: „Bo żelazna to zasada,/ Że być świnią nie wypada./ Ale tylko poza domem —/ W domu wszystko dozwolone" (s. 123); lub podsumowania podkreślające wielkość interpretowanych tekstów, na przykład *Chłopi*: „»Jesień«, »Zima«, »Wiosna«, »Lato« —/ Cztery tomy dzieło ma to/ I choć dostać rzecz nie prosta/ Reymont Nobla za nie dostał" (s. 130); albo kończą się postawionymi do dyskusji pytaniami, *Popioły*: „Lecz czy walka z nim pospołu/ Dźwignie Polskę znów z popiołów?" (s. 115); lub krótko i zwięźle informacjami zamykającymi opowieść, *Potop*: „Wraca Jędrek ciężko ranny/ Do stóp pada swojej panny,/ Wszystko pięknie się wyjaśnia/ Jak to w tego typu baśniach,/ Potem ślub, a w epilogu/ Pewnie dojdzie do połogu" (s. 62); zakończenie *Lalki*: „To nie wszystkie jeszcze klęski,/ Bo mrą Rzecki oraz Łęcki,/ Izka gna zaś za granicę/ Robić tam za zakonnicę" (s. 81).

Mamy w zbiorze stały układ ramowy — wprowadzenie wierszem utrzymane w konwencji motta, które jest zabawną kwintesencją zmierzającą do ukazania bezkrytycznej wielkości przytaczanego arcydzieła także formą zachęty do przeczytania całego utworu („Potop! Potop! Bez Potopu,/ Byłbyś tym, czym wieś bez chłopów"; „Lalka Prusa! Lalka Prusa! Ma dużego u nas plusa!"; „Nie da tego nawet matka,/ Co Reymonta »Chłopi« Władka"; „Z Moralności Pani Dulskiej,/ Płynie więcej niż w mazurskiem"/; „Balladyna! Balladyna! To klasyczny już kryminał!"). Każda część rozpoczyna się od zwrotu do czytelnika utrzymanego w poetyce dziewiętnastowiecznych gawędziarskich spotkań przy kominku, z dorosłym opowiadającym historie, często zawiera dydaktyczne wskazówki sugerujące uwypuklenie jakiegoś elementu struktury dzieła lub informacje o stylu lektury (rozumianego tu jako instrukcja czytania), na przykład: „drogie dziatki, chcę wam streścić,/ Co w komedii »Zemsta« zmieścił,/ Alek Fredro. Oto macie/ Główne sztuki tej postacie/" lub „Drogie dziatki, chcę wam streścić,/ Co się u Zapolskiej mieści/ W »Moralności pani Dulskiej«/ — uważajcie i notujcie!"/; lub wskazanie już w pierwszej strofie na postać głównego bohatera: „Drogie dziatki, chcę wam streścić,/ Co w powieści »Chłopi« zmieścił/ Władek Reymont. To wyczyny/ Gospodarza są Boryny". Język jest potoczny (czasami kolokwialny), a konteksty i leksyka często uwspółcześnione, *Balladyna*: „Lecz co oznacza/ Nie mająca wywabiacza/ Krwawa plama w czoła centrum"; *Chłopi*: „Informując Antka żonę,/ Gdzie ukrytą ma mamonę,/ Co ma użyć w sposób taki,/ By wykupić Antka z paki" (s. 129); pojawiają się także formy deminutiwne (imiona autorów Alek Fredro, Władek Reymont, Heniek Sienkiewicz itd.) mające

na celu zamianę formy narracji z oficjalnej i „dostojnej" na bardziej familiarną, bezpośrednią, przyjacielską. Zgodnie z teorią Jerzego Cieślikowskiego funkcja narratora autorytatywnego dorosłego-mentora, ewoluując w stronę partnerstwa i dialogu, przyjmuje „strukturę kolokwialnego sposobu kontaktowania się narratora z odbiorcą" i zamieniona zostaje na dorosłego-kolegę, przyjaciela, kumpla[1275]. Zresztą Cieślikowski, skupiając się na odbiorcy dziecięcym, wyraźnie rozdziela funkcje poety:

> narratorowi „poecie — kpiarzowi" w odróżnieniu od „poety — liryka" przysługuje prawo bycia *enfant terrible.* Może sobie podokazywać i robi to. Jest to przyjęcie konwencji jednego z *Dwóch wiatrów* Tuwima, a zarazem kontynuacja „wujcia" z *fin de siécle'u* i z epoki „Zielonego Balonika". Jednym z ulubionych przedmiotów podkpiwania sobie czy lekce traktowania jest dydaktyka i moralizatorstwo. Ta postawa wywodzi się z dwóch źródeł. Jednym jest pamięć nudnego i zrzędnego w postępowaniu na co dzień modelu Jachowiczowskiego i modelu Bełzy w „kochaniu ojczyzny" […]. Drugim źródłem odstępstwa był stały rozziew między ideałami wychowawczymi rodziców a rzeczywistością dzieci[1276].

Teksty Wasowskiego jako utwory o wyraźnym nastawieniu satyrycznym, skonstruowane z dystansem do skostniałego moralizowania, potwierdzają ów proces

---

[1275] Zob. J. Cieślikowski, *Wstęp*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wyb. i oprac. J. Cieślikowski; oraz *idem*, *Literatura i podkultura…* Zob. także uwagi dotyczące przemiany funkcji nadawcy i odbiorcy w tekstach przeznaczonych dla młodocianego odbiorcy: J. Ługowska, *Stare i nowe we współczesnej poezji dla dzieci. W perspektywie komunikacyjnej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze…* Autorka stwierdza: „W interesującej nas perspektywie komunikacyjnej model ten odznaczał się nierównorzędnością potencjałów informacyjnych, jakimi dysponują nadawca i odbiorca literackiego komunikatu, czego konsekwencję stanowiło niewątpliwie uprzywilejowanie figury dorosłego nadawcy ukazującego młodemu adresatowi świat z własnej perspektywy i punktu widzenia, a także charakterystyczna arbitralność w zakresie formułowanych ocen i postulowanych reguł oraz norm uczestniczenia przez wychowanka w życiu społecznym. Niezależnie od historycznego zakorzenienia modelu charakterystyczny dlań układ ról nadawczo-odbiorczych odznacza się przy tym wysokim stopniem uogólnienia, powiedzieć można wręcz uniwersalnością, wiąże się bowiem z obiektywnymi warunkami w jakich przebiega proces wychowania i socjalizacji młodego człowieka, w którym niezależnie od przemijających eksperymentów wychowawczych, niezbędny okazuje się element dominacji dorosłego nad dzieckiem a nawet pewnego rodzaju »symbolicznej przemocy« wyrażającej się w regułach swoistej etykiety obserwowanej w sferze językowej komunikacji, a także w wyzyskanych w niej formach ekspresji i skonwencjonalizowanych gatunkach wypowiedzi służących osiągnięciu założonego celu wychowawczego. Słusznie tedy stwierdza Jerzy Cieślikowski: »Jachowiczowska formacja wiersza w typie *Pan kotek był chory* czy *Swawolny Tadeuszek* będzie miała swą liczną progeniturę do dziś« (Cieślikowski, wstęp do *Antologia poezji dziecięcej*, s. X). »Oczywistość« i »ponadhistoryczność« modelu dydaktycznego wiąże się przy tym, co warto podkreślić, z rozmaitością form gatunkowych i wzorców retorycznych wyzyskiwanych w konstruowaniu literackiego komunikatu: od jawnego odwołania się do strategii pedagogicznego dyskursu, w którym sformułowane zostają *explicite* określone normy i wartości, do różnych form dziecięcego autodydaktyzmu, od Jachowiczowskiej bajki i powiastki, poprzez szczególnie produktywną w tym typie twórczości satyrę obyczajową aż do wywiedzionych z folkloru przysłów, zagadek czy swego rodzaju impossibliliów, dzięki którym wątek pedagogicznej perswazji, obecny w tego typu utworach wzbogacony zostaje o niebagatelny, z punktu widzenia odbiorcy komunikatu, komponent ludyczności".

[1276] J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura…*, s. 259–260. Bunt wobec moralizowania i dydaktyzmu pojawiał się zdaniem Cieślikowskiego po raz pierwszy w *Słówkach* Boya-Żeleńskiego, a współcześnie w wierszach Ludwika Jerzego Kerna. Zob. *ibidem*, s. 260.

przemian i są głosem w dyskusji na temat nowego modelu narratora — partnera dialogu dla współczesnego odbiorcy.

Każda wierszowana „lektura" ma na końcu konsekwentnie formułę puenty — zachęty do przeczytania całości: „nic już nie ma do dodania,/ pora zasiąść do czytania", co ma oznaczać w szkolnej sytuacji komunikacyjnej, iż zamieszczona w antologii wierszowana wersja utworu literackiego nie istnieje „zamiast" dzieła, ale „obok" niego i może być specjalnym, ludyczno-satyrycznym, dodatkiem, uzupełnieniem, „przedwstępem" do lektury lub jego świadomym podsumowaniem.

Omawiana tutaj antologia tekstów zwraca także uwagę, iż przyjmują one kształt i funkcję streszczeń, „jednej z tradycyjnych form przetwarzania informacji"[1277]. Niewiele jest prac teoretycznoliterackich poświęconych streszczeniu, znaczna ich część obejmuje teksty dyskursywne i naukowe. Może warto zatem uporządkować nieco teoretyczne założenia i wskazówki, które mogą być przydatne w szkolnej edukacji polonistycznej — także przy omawianiu pojęcia adaptacji literackich.

Zdaniem Witolda Marciszewskiego:

> Oprócz aspektu użytkowego streszczania godny uwagi jest aspekt dydaktyczny; jest to bowiem czynność nadająca się znakomicie na ćwiczenie i na test dla wielu naraz sprawności intelektualnych: uwagi, umiejętności abstrahowania (od mniej istotnych szczegółów), umiejętności dostrzegania konstrukcji tekstu, wreszcie umiejętności parafrazowania wyrażeń i zwięzłego formułowania myśli[1278].

Wedle definicji w *Słowniku terminów literackich* streszczenie to:

> przedstawienie treści dzieła w sposób skrótowy przy zachowaniu niektórych cech jego struktury: najistotniejszych problemów, ustaleń i twierdzeń, wątków fabularnych etc. Metody oraz szczegółowe zabiegi streszczenia zależą od charakteru streszczanego dzieła (inne np. w wypadku utworu literackiego, rozprawy naukowej, wypowiedzi publicystycznej) oraz celu, jakiemu streszczenie ma służyć (np. działalności dokumentalistycznej, dydaktycznej, interpretacyjnej)[1279].

Rozumienie pojęcia „streszczenie" podsuwa tu kilka rozwiązań. Jednym z nich jest klasyfikacja dokonana przez Marciszewskiego[1280]. Odnosi się ona głównie do tekstów dyskursywnych, naukowych, zakładając jednak — jak stwierdza Danuta Danek — iż „operacja streszczania zdaje się niemal wszechobecną w różnych ro-

---

[1277] W. Marciszewski, *Problemy analizy informacyjnej*, [w:] *idem*, *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa 1977, s. 150.

[1278] *Ibidem.*

[1279] „Streszczenia sformułowane w innym języku niż samo dzieło, umieszczone na końcu publikowanej książki, bywają określane jako *résumé* (por. abstrakt, reader digest)". Zob. *Słownik terminów literackich…*, (1998), s. 525; W. Marciszewski, *Sposoby streszczania tekstów*, [w:] *idem*, *Metody analizy tekstu…*, s. 152–173; D. Danek, *Dzieło literackie…*; K. Trzęsicki, *Streszczenie jako operacja nad semantyczno-rematyczną strukturą tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986; J. Bartmiński, *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów*, [w:] *Typy tekstów…*; A. Makowski, *Funkcje streszczeń w dyskursie krytycznym Piotra Chmielowskiego*, „Pamiętnik Literacki" 1994, z. 1; O.J. Wojtasiewicz, *Próba formalnej definicji pojęcia streszczenia*, „Studia Semiotyczne" 7, 1977.

[1280] W. Marciszewski, *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń*, „Studia Semiotyczne" 1, 1970, s. 151–167, cyt. za: D. Danek, *Dzieło literackie…*, s. 119–120.

dzajach wypowiedzi operacją intelektualną" — można częściowo wykorzystać ją w badaniach nad streszczeniami utworów literackich.

> Zgodnie z przyjętą płaszczyzną rozważań, która jest płaszczyzną logiczną, autor [Marciszewski] posługuje się w rozprawie pojęciem tekstu, a nie wypowiedzi, […] a podstawowym pojęciem, które wprowadza, jest pojęcie przekształcania tekstu. Przekształcanie to najogólniej „każda zmiana polegająca na opuszczeniu czy dodaniu czegoś"[1281],

lecz autor przyjmuje do swoich celów węższe rozumienie tego pojęcia i proponuje, aby nazwać tak:

> nie dowolną zmianę, ale taką, która będąc zmianą kształtu czy brzmienia dokonuje się z zachowaniem jakiejś pożądanej w danym przypadku własności tekstu, np. jego znaczenia, jego stylistyki, waloru emocjonalnego, czy tego co określa się bardzo nieprecyzyjnym, ale ważnym mianem „zasadniczej myśli"[1282].

Marciszewski zwraca uwagę na trzy modele streszczenia, które można opisać dzięki trzem operacjom: tworzenia obrazu tekstu (na podstawie analizy odcinków składowych tekstu budowanie obrazu można porównać z konstruowaniem mapy wraz z wyliczaniem najważniejszych jego problemów i tematów) i tworzenia wyciągu selektywnego (na przykład na skutek opuszczania niektórych informacji lub wprowadzenia przez autora streszczenia nowej terminologii). Jak podkreśla Danek:

> specjalista z innej dziedziny nauki niż ta, której dotyczy streszczany tekst, może podjąć w swym streszczeniu tylko niektóre wątki streszczanego tekstu (Marciszewski, s. 155). Istnieje tyle kryteriów ważności wnoszonych do selektywnego streszczania tekstu, ile punktów widzenia, z których tekst jest rozpatrywany. Zasadniczo kryteria te podzielić można na ilościowe i jakościowe. Do ilościowych należy kryterium częstotliwości występowania słów (przydatne wówczas, gdy w grę wchodzi mechanizacja streszczenia). Przykładem kryterium jakościowego jest streszczanie tego rodzaju, kiedy „wybiera się z oryginału tylko sformułowania wyróżnione z formalnego punktu widzenia, np. twierdzenia, definicje, dowody[1283]. Jest to szczególny przypadek ogólniejszej procedury rozróżniania gatunków literackich" […]. Inne przykłady wnoszonych przy streszczaniu kryteriów selekcji, to opuszczanie egzemplifikacji, opuszczanie subiektywnych elementów tekstu, takich jak wycieczki polemiczne, czy też opuszczanie części tekstu stanowiących wiązania wewnętrznej budowy tekstu, jak np. zapowiedzi tematu[1284].

Trzeci sposób dokonywania streszczenia koncentruje się na opisie w metajęzyku, opisie wykorzystywanym często w autoreferatach i w opisach dokumentacyjnych; może odzwierciedlać sens utworu i pozwala na zewnętrzny punkt widzenia, co daje się zauważyć w sformułowaniach typu „praca jest próbą…" lub „jak stwierdzono…".

[1281] D. Danek, *Dzieło literackie…*, s. 120.

[1282] W. Marciszewski, *Sposoby streszczania i odmiany…*, s. 153.

[1283] W wypadku utworów literackich będą to na przykład kwestie dotyczące charakterystyki głównych bohaterów lub główne wątki nakreślające fabułę.

[1284] D. Danek, *Dzieło literackie…*, s. 122.

Wierszowane streszczenia Wasowskiego odwołują się, jak się zdaje, do dwu pierwszych operacji — tworzą swoiste obrazy tekstu (są mapą tematów i problemów poszczególnych utworów)[1285] i wyciągi selektywne (z powodu znacznego zmniejszenia objętości tekstu następuje wyraźna selekcja treści streszczanych dzieł). Wyraźnie daje się wyróżnić w nich trzy funkcje: dydaktyczną (mającą pomóc w zrozumieniu utworów, zapamiętaniu treści), interpretacyjną (swoistą interpretacją będą wpisane w tekst jego edukacyjne cele, na przykład forma wierszowana przeznaczona do melorecytacji, zwrócenie uwagi na wielkość i znaczenie dzieła, także zarysowana w wielu tekstach — współczesna perspektywa oglądu) oraz ludyczno-satyryczną (zestawianie kształtu, struktury, kompozycji i języka zabawnych rymowanek dziecięcych z „poważną" formą wielkich dramatów romantycznych sugeruje perspektywę komiczną). Pojawiające się w niektórych tekstach kpina z zachowań bohaterów czy elementy parodii mają służyć zachowaniu obiektywnego dystansu interpretacyjnego lub uniknięciu patosu.

Teksty Wasowskiego są pełne szczegółów i informacji, wskazują zwykle na istotną treść czy problem przez nawiązania do głównego tematu utworu[1286] (myśli głównej, idei przewodniej) i go nie zniekształcają. Zresztą, jak uważa Kazimierz Trzęsicki, „do streszczenia wybierane są z tekstu wyłącznie te zdania, które są tematami […]. Podstawa streszczania jest więc zawsze podzbiorem zbioru zdań-tematów […] streszczenie ma być w jakimś względzie obrazem tekstu streszczanego"[1287]. Streszczenia autorstwa Wasowskiego dotykają zawsze najważniejszych problemów dzieła, koncentrując się głównie na fabule i postaciach, nie wartościują utworu i nie interpretują go na nowo — odwołują się do modelowych analiz i komentarzy, można by rzec, iż w bardzo „szkolny sposób", lecz poznawczo kompetentny, ukazują literacki świat przedstawiony, a co najważniejsze z perspektywy edukacji polonistycznej — odsyłają do oryginału[1288].

[1285] A. Bereza, *Obrazy tekstów*, „Litteraria" 9, 1977, s. 15–32.

[1286] Na użytek niniejszych rozważań rozumiemy słowo „temat" w ujęciu J. Pelca (*O pojęciu tematu*, Wrocław 1961), a więc temat to: „pojęcie lub sąd odnoszące się do przedmiotu danego tekstu", cyt. za: W. Marciszewski, *Metody analizy tekstu…*, s. 153.

[1287] K. Trzęsicki, *Streszczenie jako operacja…*, s. 51.

[1288] Warto może zwrócić także uwagę na sytuację odwrotną, ale częściej pojawiającą się w szkolnej edukacji polonistycznej, opisaną między innymi przez W. Dynaka w *Lektura w szkole…* (s. 62–71), przedstawiającą szkolne „bryki". Są nimi streszczenia prozą tekstów poetyckich (dłuższych poematów, powieści poetyckich okresu romantyzmu) i dramatycznych. Dynak podkreśla między innymi zjawisko ekwiwalentyzacji na poziomie kompozycji, na poziomie stylistycznym i semantycznym, i stwierdza: „przyjmując tedy, że każdy tekst zawiera w sobie projekt przyszłego życia w społeczeństwie, określoną wizję kultury, w której usprawiedliwiony, potrzebny czy nawet konieczny byłby fakt jego powstania i przedstawienia go innym, choćby jako towaru na sprzedaż — w sytuacji »bryków« ten ostatni moment wydaje się najistotniejszy" (*ibidem*, s. 64). Zob. także A. Werner, *Wokół funkcji społecznych powieści dwudziestowiecznej. (Na przykładzie „Doktora Faustusa")*, [w:] *Społeczne funkcje tekstów literackich i paraliterackich*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, K. Rudzińska, Wrocław 1974, s. 211–212; A., M. Mazanowscy, *Podręcznik do dziejów…*, (1901 i wyd. n.).

Mogą stać się dla uczniów atrakcyjne dzięki ich formom muzycznym — wersjom rapowanym. Rap lub rapowanie jako element kultury hiphopowej, przypomnijmy, to rodzaj ekspresji wokalnej charakteryzujący się rytmicznym wypowiadaniem słów i ich rymowaniem. Richard Shusterman w rozprawie *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką* poświęcił temu gatunkowi muzyki popularnej obszerny rozdział (*Piękna sztuka rapowania*) i w sposób przewrotny próbuje w nim udowadniać, iż rap jako postmodernistyczna sztuka popularna spełnia „najważniejsze konwencjonalne kryteria estetycznej prawomocności", a jednym z najważniejszych kryteriów i pozytywnie ocenianych kompetencji jest — ceniona bardzo w reedycji afroamerykańskiej — biegłość werbalna[1289] także umiejętność „zawłaszczania" dźwięków muzycznych i przekształcania ich.

Hip-hop komediowy wykorzystywany jest natomiast przez artystów także w celach parodiujących[1290]. Wydaje się, iż zbiór wierszowanych lektur szkolnych Wa-

[1289] R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski *et al.*, Wrocław 1998 (rozdz. *Piękna sztuka rapowania*, s. 259–314). Filozof twierdzi, iż: „nieumiejętność rozpoznawania tradycyjnych tropów, konwencji stylistycznych i zawiłości afroamerykańskiego języka angielskiego rodzącego się w warunkach represji (takich jak inwersja semantyczna, zwroty pośrednie, pozorna prostota i ukryta parodia, mające pierwotnie na celu ukrycie prawdziwego znaczenia takich komunikatów przed wrogimi białymi słuchaczami) doprowadziły do powstania fałszywego przekonania, że wszystkie teksty utworów rapowych są sztuczne i monotonne, jeżeli zgoła nie idiotyczne. Jednakże ich właściwe i życzliwe odczytanie ujawnia, że wiele piosenek rapowych nie tylko w dowcipny sposób wyraża w języku potocznym pewne subtelne intuicje, lecz także kształtuje językową wrażliwość i wielopoziomowe znaczenia, których polisemiczna złożoność, niejednoznaczność i intertekstualność mogą czasami konkurować z wysoką sztuką tak zwanych otwartych dzieł sztuki". Shusterman, omawiając kulturę muzyczną czarnego Bronksu (a potem Harlemu i Brooklynu), stara się także wyjaśnić, na czym w swych zapożyczeniach, paradoksalnie, polega oryginalność muzyki rapu, i pisze, iż rap, stosując technikę „cięcia", „zawłaszczał [wyr. — D.M.] dźwięki i techniki disco, kwestionował je i przekształcał, podobnie jak jazz (wcześniejsza czarna sztuka oparta jest na zawłaszczaniu) postępował z popularnymi piosenkami. W przeciwieństwie jednak do jazzu, hip hop nie przejmował melodii czy fraz muzycznych — to znaczy abstrakcyjnych wzorców muzycznych, dających się egzemplifikować w różnych ich wykonaniach, a dzięki temu mających ontologiczny status »bytów typowych«. Zamiast tego rap wykorzystywał konkretne wydarzenia dźwiękowe, uprzednio nagrane wykonania takich wzorców muzycznych. W przeciwieństwie do jazzu zapożyczenia i transfiguracje w rapie nie wymagały twórczych umiejętności komponowania czy gry na instrumentach muzycznych, lecz jedynie manipulacji urządzeniami nagrywającymi i odtwarzającymi". Rap „demonstruje różnorodność zawłaszczanych treści" (żeruje nie tylko na popularnych piosenkach, ale także na muzyce klasycznej), ponieważ chce udowodnić, że „zapożyczenie i tworzenie nie są ze sobą w sprzeczności". Autor twierdzi dalej, iż istnieje także „gatunek hip hopu, znany jako rap mądrości (*knowledge rap*) albo rap przesłania (*message rap*) stanowi [on] uparte łamanie poglądu na sztukę i estetykę, który ujmuje je jako sfery oderwane od życia — banalne i martwe. Raperzy tego gatunku nieustannie podkreślają, że ich rola jako artystów i poetów jest nieodłączna od ich roli wnikliwych badaczy rzeczywistości i nauczycieli prawdy, a szczególnie tych aspektów prawdy i rzeczywistości, które są zaniedbywane lub zniekształcane przez dyktowane interesami establishmentu książki historyczne czy podobnie ujmowane przez współczesne media" (s. 266–268).

[1290] „Hip-hop komediowy (*comedy hip hop*) — podgatunek muzyki hip-hop, który ukształtował się w latach 90. w Detroit w USA. Często utwory tego nurtu nagrywane są jako ścieżki dźwiękowe do filmów komediowych (*Straszny film 3*, *Meet the Spartans*, *How High*). Tego typu twórczość łączy się

sowskiego jako zestaw tekstów o charakterze satyrycznym spełnia te kryteria, realizując przy tym konsekwentnie zasadę „uczyć — bawiąc" — nie tworzy przy tym — owych form szkolnych „bryków" — wręcz przeciwnie — zachęca do czytania.

* * *

Satyryczna twórczość Grzegorza Wasowskiego i grupy T-Raperzy znad Wisły, jak *Lektury literatury, czyli bryki z towarzyszeniem muzyki* (z muzyką D. Musiałkowskiego) oraz inne przykłady parodii polskiej klasyki literackiej (czytelne nawiązanie w piosence *Baranek* w wykonaniu Kazika Staszewskiego, lidera grupy Kult, do *Dziadów części II* i polemika autora piosenki z tkwiącym w polskiej mentalności romantycznym fantazmatem — rozdwojoną wyobraźnią (rzeczywistością i marzeniem), rapowana wersja *Reduty Ordona* Mickiewicza, satyry *Świat zepsuty* Krasickiego, poematu *Lechoń* Mochnackiego z płyty *Poeci*, hiphopowa *Apokalipsa św. Jana*[1291], rapowana biografia Karola Wojtyły w wykonaniu zespołu Lolek-Magda Anioł czy piosenki zespołu Kaliber 44[1292]) to tylko niektóre ilustracje realizowanej konsekwentnie „zabawy literackiej". Nie zakorzeniły się one w oficjalnym obiegu szkolnym, nie poddano ich dydaktycznej refleksji, nie zostały także zrecenzowane, nie ma ich na liście „lektur zalecanych", jednak cieszą się ogromną po-

---

również z występami kabaretowymi, jak chociażby skecze afroamerykańskiego komika Katta Williamsa. Raperzy, którzy łączeni są z nurtem hip-hopu komediowego (Afroman czy Katt Williams), zazwyczaj eksperymentują z formą i satyrycznie ukazują hiphopową rzeczywistość (narkotyki, wojny gangów, prostytucja)", http://pl.wikipedia.org/wiki/Hip-hop. Zob. E. Kołodziejek, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2005.

[1291] Zob. A. Kuniczuk-Trzcinowicz, *Przekłady Pisma Świętego w wydaniach dla dzieci i młodzieży. Rekonesans badawczy*, „Questiones Selectae" 16, 2009, nr 23, s. 24–25. Autorka analizuje między innymi rapowaną wersję Apokalipsy św. Jana opatrzoną tytułem *Dobra czytanka wg św. ziom'a Janka* (na podstawie Biblii Warszawskiej, Biblii Tysiąclecia i Biblii Gdańskiej, przekład i stylizacja językowa A. Rafał, B. Sieradz, B. Lasota, Warszawa 2006), przytacza cytat: „Pojawił się koleś — Jan, którego przysłał Bóg", i stwierdza: „W kulturze europejskiej, promującej chrześcijańskie wzorce postępowania, przyzwyczajonej do traktowania Słowa Bożego z największym namaszczeniem, ten i następne fragmenty Ewangelii wg św. Jana (zioma Janka, jak chcą tłumacze) mogą się wydać wręcz obrazoburcze", *ibidem*, s. 24. Jednak „w tłumaczeniu tekstów biblijnych to właśnie znaczenie (treść komunikatu) powinno mieć pierwszeństwo: to oznacza, że oddalenie się (nawet radykalne) od struktury formalnej jest nie tylko uprawnione, lecz czasem wręcz konieczne", M. Lis, *Audiowizualny przekład Biblii. Od translatio do transmeditatio*, Opole 2002, s. 39.

[1292] Organizowana w szkołach zabawa w „rapowanie literatury" wydaje się popularną formą „ludycznej rekapitulacji" lektury. Znane są z portali internetowych konkursy szkół gimnazjalnych „Rapowanie postaci literackich", między innymi w Słupi Jędrzejowskiej, także przykład zadania na ustną prezentację maturalną: „Jakie środki językowe można znaleźć w tekstach piosenek rapowych? Dokonaj analizy kilku przykładów". Zamiłowanie do rapowania wykazała popularna poetka dla dzieci Wanda Chotomska, goszcząca na wielu spotkaniach z młodzieżą. Jego ślad pozostał na portalach internetowych Szkoły Podstawowej w Złoczewie, Bibliotece Publicznej w Izabelinie i Żabnie, za: http://gimslupia.szkolnastrona.pl; http://www.sciaga.pl/tekst/; http://www.bibliotekazabno.tarman.pl/; http://www.bibliotekaizabelin.pl/pl/events/; http://www.spzloczew.pl/biblioteka4.html.

pularnością wśród młodzieży i są wykorzystywane nierzadko na lekcjach języka polskiego przez nauczycieli.

Maria Jędrychowska dostrzega w twórczości Wasowskiego „ciemne strony" i zalicza jego rapowane streszczenia szkolnych lektur do kategorii „bryków", pisze o ich „uroku dwuznacznym" i stwierdza: „bryk streszczający, niegdyś wstydliwe zjawisko socjokulturowe, tak dalece rozpanoszył się w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej, iż przestał być odczuwany jako coś nagannego"[1293]. Wydaje się, że twórczość Wasowskiego to jednak coś więcej niż „bryk". Jędrychowska docenia urok satyry i parodii i wspomina inne przykłady zabaw literackich, na przykład utwór *Święta miłości kochanej szklenice* I. Krasickiego, liczne pastiszowe przeróbki Juliana Tuwima zamieszczone w publikacji *Pegaz dęba*, opinie uczonych, na przykład K. Wyki — *Duchy poetów podsłuchane* (Kraków 1962) czy H. Markiewicza — *Zabawy literackie* (Kraków 1998). Omawia także rockoperową wersję *Romea i Julii*[1294].

Twórczość Wasowskiego i inne przykłady tego typu zabiegów, docenione przez uczniów, kierują ich uwagę na kwestie powtarzania i utrwalania tekstu, ale przede wszystkim eksponują zabawę. Wspomagają tym samym szkolną edukację polonistyczną i jej obcowanie z klasyką, i mogą stać się, zgodnie z sugestią Jędrychowskiej, formą „ludycznej rekapitulacji"[1295].

[1293] M. Jędrychowska, *O „godziwych" i „niegodziwych" sytuacjach obcowania uczniów z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, [w:] *eadem*, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010, s. 224.

[1294] *Ibidem*, s. 222–223.

[1295] *Ibidem,* s. 226.

V
W stronę fragmentu, dekanonizacji i zabawy literackiej

Niniejsza rozprawa pokazuje proces przemian, które zaszły w edukacji polonistycznej od drugiej połowy XIX wieku do czasów współczesnych, przemian skupionych wokół kwestii szkolnej recepcji literatury, strategii adaptowania tekstów do szkół oraz politycznych, historycznych i socjokulturowych uwarunkowań owych adaptacji. Dominują tu zagadnienia związane z: 1) procesami „uczytankowiania" (zwłaszcza druga połowa XIX wieku) i „fragmentaryzacji" literatury, zaznaczającymi się w szkolnych podręcznikach dawniej i dziś; 2) perspektywą genologiczną („szkolne gatunki" w drugiej połowie XIX wieku i w szkole przełomu wieku XX i XXI); 3) przejściem klarownych socjokulturowych modeli (szkoła drugiej połowy XIX wieku — religia, folklor, historia, ideologia płci) w kierunku pajdocentryzmu, wielokulturowości, walki z uprzedzeniami i tolerancji oraz edukacji regionalnej; 4) z ewolucją od czytelnych systemów moralno-wychowawczych drugiej połowy XIX wieku do aksjologicznego relatywizmu i etycznej złożoności świata; 5) od biograficznego opisywania świata (klarowne typy bohaterów — XIX wiek oraz socrealizm) do kreacji bogatych portretów psychologicznych, pełnych etycznych dylematów (Harry Potter, Córka czarownic, Panna Nikt); 6) ewolucji w procesie tworzenia kanonów — od przymusu do wolnych wyborów lekturowych; 7) od sztywnych norm dydaktyczno-wychowawczych w stronę zabawy literackiej i ludyczności 8) od słowa do obrazu (komiks w podręcznikach wydanych 1999 roku, perspektywa medialna).

Rozbudowany kontekst socjokulturowy i historyczny zawartych tu rozważań powoduje, iż często dotykają tylko niektórych wątków literackiej edukacji (dziewiętnastowieczna edukacja zaborowa, powojenny socrealizm, unijna globalizacja i postulowana po 1999 roku „wolność" w edukacji). Zauważono, iż zmiany, które zaszły w kształceniu polonistycznym przez dwa wieki, zmierzają ku rezygnacji z przymusu lekturowego na rzecz elastyczności i uniwersalizmu zaplecza tematycznego szkolnych lektur, swoistej „dekanonizacji", odejścia od tematyki historycznej i mówieniu o tak zwanej dobrej przeszłości wielkiej Polski Jagiellonów do ekspono-

wania historii życia codziennego i obyczajów. Wyraźna jest także zmiana dziewiętnastowiecznej „pedagogiki nakazów i zakazów" na rozumianą szeroko „pedagogikę wolności", pajdocentryzmu czy antypedagogiki, wyróżnianie tematów trudnych i zakazanych (*casus* szkolnej lektury *Panny Nikt*).

Proces przemian odzwierciedla wyraźnie, jak zauważono w edukacji drugiej połowy XIX wieku, ewoluowanie postulowanych założeń od obrazów romantycznych, ze szczególnym uwzględnieniem tematu ojczyzny i heroizmu, do wiedzy i poznania, szacunku dla nauki i pracy — tendencji, które mogłyby wskazywać na obecną już wówczas ideologię pozytywizmu, ze wskazaniem na obraz ojczyzny, ale też przetrwanie.

Można by zatem stwierdzić, iż postyczniowa zniewolona Polska, walcząca przede wszystkim o tożsamość narodową, ukonkretnia się w tekstach edukacji jako wspólnota — zbiorowość historyczna[1296] — i jest to postulowana warstwa nadrzędna. Pamiętajmy, iż owe kulturowe opisywanie świata zmierzające w stronę modelu wspólnotowego w podręcznikach przyjmowało jednak kształt prezentacji indywidualności, jednostkowych, wyjątkowych, wyróżniających się typów bohaterów, modelowych — wzorów do naśladowania (na tej koncepcji zbudowano opis rzeczywistości w czasach pozytywizmu[1297]) — zarówno biografii świętych, także hagiografie, jak i legendarnych bohaterów historycznych (królów, wodzów, rycerzy) i tych walczących z poświęceniem i ofiarą za ojczyznę w rozumieniu romantycznym (Stanisław Żółkiewski, Józef Poniatowski), ale też wyedukowanych, szanujących pracę bohaterów o proweniencji ludowej (Tadeusz Kościuszko). Szczególnie wyróżniano w podręcznikach „wielkie niewiasty" — wykształcone szlachcianki, wierne i bogobojne żony wielkich wodzów, dobre królowe, z czasem wyemancypowane kobiety pracujące.

W edukacji młodocianych na różnych poziomach panuje w drugiej połowie XIX wieku realizowana konsekwentnie „ideowa wspólnotowa triada": rodzina–kościół (Bóg)–ojczyzna, oraz perspektywa aksjologiczna (wychowanie do wartości). Opatrzność pełni tu w zasadzie funkcję nadrzędną — wychowawczą — zakłada przede wszystkim moralną opiekę i troskę, jednak myśląc o nauczaniu humanistycznym jako wieloletnim procesie, nie zapominano, przede wszystkim w pierwszych latach nauczania, o wychowawczej roli rodziny, w tym o powszechnie realizowanej w trzech zaborach przez cały prawie wiek XIX edukacji domowej. Ona to siłami wyszkolonych guwernantek umożliwiała młodzieży szlacheckiej realizowanie dalszych etapów edukacji, a w wypadku dzieci pochodzących z rodzin chłopskich, już bez pomocy z zewnątrz, ale z wykorzystaniem specjalnych edycji przeznaczonych do tych celów książeczek, zapewniała ogólne, bardzo praktyczne („interdyscyplinarne") przygotowanie do życia. W wielu szkolnych podręcznikach przyjęto tę strategię edukacji, a czytanki tam zamieszczone wpisują się świetnie

[1296] J. Kolbuszewski, *Zagadnienie „wartości"*…; zob. W. Dynak, *Lektura w szkole*…, s. 13.
[1297] J. Klusek, *Biografia pisarza*…

w ów model — promowania wiedzy informacyjno-poznawczej oraz pragmatycznej, odwoływania się do wielu dziedzin życia i sposobów na przetrwanie.

W trakcie analizy dostosowanego do potrzeb szkoły materiału literackiego zwrócono także uwagę na kwestie genologiczne, na przykład zagadnienie „uczytankowienia" arcydzieł literatury polskiej *ad usum Delphini*, a więc streszczenia, skróty i przeróbki wielkiej literatury, przystosowanie jej do świata dziecka, jego świadomości kulturowej, literackiej i językowej, i co istotne, eksponowanie dzięki temu kształcącej i wychowawczej roli literatury, umoralnianie młodego czytelnika (zauważmy, iż szkolna czytanka, opisana znakomicie przez Mieczysława Inglota, miała nie tylko dostarczać wiedzy o rzeczywistości, ale uczyła przede wszystkim właściwego zachowania się w świecie)[1298]. Skonstruowane zatem z nastawieniem na edukacyjną percepcję utwory literackie przyjęły formę czytanek, ale też powiastek, przypowieści, opowiadań, obrazków rodzajowych, streszczeń (traktowanych tu jako „gatunek szkolny"). We współczesnej edukacji polonistycznej dominują już inne kategorie gatunkowe, oprócz wciąż popularnych opowieści o życiu rodzinnym, relacjach między dorosłymi i dziećmi, opisywaniu rzeczywistości najbliższej dziecku, powieści podróżniczych i przygodowych na drugim etapie nauczania (klasy od czwartej do szóstej) znajdziemy jednak przede wszystkim — dyskryminowaną w drugiej połowie XIX wieku — fantastykę, między innymi baśnie i fantasy.

Osobnym zagadnieniem podjętym także tutaj, stał się mechanizm „fragmentaryzacji literatury", czyli wyróżniania, wydobywania fragmentów większych tekstów literackich, które jako odrębna całość semantyczno-genologiczna, w oderwaniu od całości dzieła literackiego, opatrzone często nowym tytułem, zaczynają samoistnie pełnić funkcję szkolnej lektury.

Opracowany w tej pracy materiał literacki przeznaczony do edukacji polonistycznej na niższych etapach kształcenia potwierdza tezę, iż literatura i kultura promowana w polskiej szkole po reformie odzwierciedla dwa istotne zjawiska: polemikę z czystym dydaktyzmem (które najpierw przyjęło w edukacji model literatury o charakterze ludycznym, a następnie zaakceptowało nawet utwory z elementami antypedagogiki i antydydaktyzmu, „*casus* Matyldy" Roalda Dahla), oraz promowania tendencji do dekanonizacji literatury w szkole (na przykład listy lektur pojawiające się w podstawach programowych wydłużają się, co umożliwia odejście od lekturowego przymusu i elastyczność w wyborze, sugerując jednocześnie różne warstwy odczytań kulturowych i aksjologicznych).

Oba te zjawiska wpływają na swoistą relatywizację preferowanych systemów wartości, wprowadzając kontrowersje natury aksjologicznej, uwypuklając temat konfliktów między światem dzieci i światem dorosłych, zacierając tym samym granicę między odbiorcą dziecięcym i dorosłym, sugerują odczytanie ich zarówno przez jedną, jak i drugą grupę. Taką funkcję pełniły na przykład pojawiające się w dziewiętnastowiecznych podręcznikach utwory literackie o tematyce wiejskiej,

[1298] M. Inglot, *Wyznaczniki gatunkowe*…

inspirowane folklorem (liryka łąk i pastwisk). Zjawisko podwójnego adresata — co potwierdzają badania opisane w książce — uwidacznia się także na przykładzie występującej w szkolnych kanonach baśni i jej czytelnym świecie etycznym (w oryginalnej wersji Charles'a Perrault czy braci Grimm także intencjonalnie przecież nieprzeznaczonych dla dziecięcego czytelnika)[1299] oraz współczesnych list lektur szkolnych, zawierających tytuły rodem z fantastyki, głównie fantasy, jak utwory Tolkiena czy Terakowskiej. Wyznacznikiem dziecięcego odbiorcy będzie tu bohater rówieśnik, dorosłości natomiast — głębszy — egzystencjalny, a jednocześnie metaforyczny i mityczny poziom tekstu, jak na przykład odwołania do *Raju utraconego* Miltona w *Jego mrocznych materiach* Philipa Pullmana czy wewnętrzna złożoność etyczna portretów psychologicznych bohaterów, jak *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej.

Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży (ze szczególnym uwzględnieniem fantastyki), obecna w szkolnym obiegu literackim, coraz częściej dopuszcza wzorce niejednoznaczne moralnie i ukazuje etyczną złożoność świata. Nie formułuje oczywistych prawd i klarownych puent, lecz — co istotne z perspektywy edukacji — prowokuje do refleksji i dyskusji. Poddaje pod rozwagę także złe przykłady i dyskusyjne moralnie zachowania, co sprawia wrażenie, iż świat otaczający dziecięcego odbiorcę nabiera cech prawdziwości[1300]. Sytuacje te, właśnie w szkolnym procesie kształcenia humanistycznego i wychowania, stwarzają więcej możliwości wspólnego formułowania wniosków dotyczących indywidualnych zachowań i kontrowersyjnych charakterów, pojawiających się w literaturze dziecięcej.

Popularność takiego pisarstwa fantastycznego odsyła także do szerokich kontekstów kulturowych i jest — jak pisze R. Waksmund:

> znakiem symboliczno-metaforycznego (archetypicznego) myślenia o świecie [i] może być odtrutką na werystyczną dosadność obrazów telewizyjnych[1301] […] staje się jednocześnie swego rodzaju mostem porozumienia międzykulturowego — część bowiem znaków nacechowanych symbolicznie i metaforycznie ma swoje korzenie i uzasadnienie w wielu kulturach, jest także wyrazem tęsknoty młodego człowieka za sacrum[1302].

Być może to właśnie utwory przynależne do gatunku fantasy ze względu na swą „dydaktyczną wyjątkowość" czy „d y d a k t y c z n y a r t y z m"[1303] powinny w szkolnych kanonach się znaleźć.

Osobną funkcję, jak się zdaje finalną w całym procesie ewolucji w kształceniu literackim, pełnią media i „literacka zabawa" (*casus* „rapowanych lektur" Grzegorza Wasowskiego) — jako zupełnie nowa forma „obcowania" z tekstem lite-

[1299] Zob. E. Pieciul-Karmińska, *Słowo od tłumaczki…*, s. 443–484.

[1300] O terapeutycznej funkcji baśni, w których pojawia się zło i lęk pisał między innymi B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne…*

[1301] R. Waksmund, *Literatura dziecka w „Stuleciu dziecka". Próba podsumowania*, [w:] *Kultura literacka…*, s. 15–25, cytat s. 25.

[1302] *Ibidem*, s. 41.

[1303] R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2001.

rackim. Obcowanie to pojęcie wykorzystane przez Stefana Żółkiewskiego na użytek opisu zjawiska społecznej komunikacji literackiej (także szkolnej) i zdefiniowane przez socjologa literatury w sposób następujący: „odbiorca zawsze obcuje z tekstem i odczytuje go w określonej sytuacji komunikacyjnej — powtarzającej się strukturze związków aktu czytelniczego z daną kulturą i dynamiką społeczną [wyr. — D.M.]"[1304]. Dynamika społecznych przemian współczesnej rzeczywistości (ponowoczesność) podsuwa młodym odbiorcom próby nowych odczytań tekstów literackich i „wyjścia poza tekst". Dlatego coraz częściej wykorzystywana jest w edukacji polonistycznej perspektywa medialna (adaptacje filmowe lektur szkolnych) czy muzyczna (*Romeo i Julia* w wersji rock-opery, musicalowa opowieść Żeromskiego *Dzieje grzechu*, uwspółcześniona muzycznie baśń Bauma *Czarownik z krainy Oz*, rapowana wersja *Reduty Ordona* (nagranie z płyty *Poeci*) czy rapowana *Apokalipsa św. Jana*). Być może takie propozycje szkolnej konkretyzacji literatury oprócz lekturowego przymusu czytania powinna przyjąć współczesna szkoła.

[1304] S. Żółkiewski, *Pomysły do odbioru dzieł literackich*, [w:] *idem*, *Kultura. Socjologia…*, s. 513–514. Zob. też Z. Uryga, *Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury (O zastosowaniach pojęcia)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1990, z. 133.

michulka.indd 378 2013-03-13 11:18:02

Nota edytorska

W rozprawie wykorzystano w formie zmodyfikowanej i rozszerzonej następujące teksty opublikowane wcześniej:

Czytankowe Alpy, red. E. Grzęda, „Góry — Literatura — Kultura" 5, 2010.

„Czytankowe sacrum": literatura o charakterze religijnym w podręcznikach szkolnych II połowy XIX wieku, [w:] *„Stare" i „nowe" w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zając, Opole 2010.

Dzieło literackie i jego fragmenty, czyli o wypisach i czytankach, [w:] *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole: tekst, kontekst, znak, znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001. Przedruk w jęz. angielskim: *A literary work and its excerpts (fragments): On florilegia and texts*, [w:] *Adaptation as Strategy of Children's Literature* (*Adaptacâta kato strategiâ na detskata literature*), red. M. Slavova, Plovdiv 2005.

Frauenbewegung, Pädagogik, Kinder und Geschäftsinn — neuartige Auffassungen der Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts in den Veröffentlichungen von Anastazja Dzieduszycka (1842–1890), [w:] *Breslau und die Welt: Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędota zum 65. Geburtstag*, red. W. Kunicki, J. Rzeszotnik, E. Tomiczek, Wrocław-Dresden 2009.

Ideologia płci jako strategia adaptowania tekstów do szkół w podręcznikach do nauczania języka polskiego dla dziewcząt i chłopców z II połowy XIX wieku, [w:] *Ideologie codzienności*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa, „Oblicza Komunikacji" 2, 2009 („Acta Universitatis Wratislaviensis").

In the direction of regional identity: literature and culture in school handbooks (after the year 1999) = Regioninio identiteto kryptimi: literatūra ir kultūra mokykliniuose vadovėliuose (po 1999 m.), „Žmogus ir žodis" 14, 2012, nr 1, http://www.biblioteka.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/didaktine-lingvistika/2012/2012.pdf (dostęp: 18 czerwca 2012).

„Książka do czytania dla dzieci" Piotra Chmielowskiego w szkolnej edukacji literackiej a koncepcja rozwoju poznawczego Jeana Piageta, [w:] *Tajemnice rozwoju: materiały z konferencji 10–12 maja 2008 r.*, red. D. Bieńkowska, A. Lenartowicz, Łódź 2009.

Nowa tożsamość w literaturze dziecięcej zamieszczonej w podręcznikach szkolnych po 1999 roku, [w:] *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007. Przedruk w jęz. angielskim: *New identity in children's literature reprinted in text books after 1999*, „Interlitteraria" 15 (2), red. J. Talvet, Tartu 2010.

O przełamywaniu tabu i nobilitacji gatunku — komiks w edukacji polonistycznej (wydane po 1999 roku podręczniki do klas IV–VI), [w:] *Tabu w oku szeroko otwartym*, red. N. Długosz, Z. Dimoski, Poznań 2012 („Miscellanea Slavica et Balcanica").

Obraz łąki i pastwiska w literaturze zamieszczonej w podręcznikach szkolnych II połowy XIX wieku, [w:] *Symbolika łąki i pastwiska w dawnych wierzeniach*, red. J. Jurewicz, M. Kapełuś, Warszawa 2009.

Od baśni do fantasy: fantastyka we współczesnych podręcznikach szkolnych, [w:] *Rozważając fantasy: etyczne, dydaktyczne i terapeutyczne aspekty literatury i filmu fantasy = Considering Fantasy: Ethical, Didactic and Therapeutic Aspects of Fantasy in Literature and Film*, red. J. Deszcz-Tryhubczak, M. Oziewicz, Wrocław 2007.

Pedagogical devices and ploys in reading passages Polish language education of period 1949–1955 (współautor B. Olszewska), „Tratti: fogli di letteratura e grafica una provincial dell'impero" 2006, nr 71.

Polishness or Europeness?: adaptation of the classics in Polish textbooks after 1999, (współautor B. Olszewska), [w:] *Dynamics of the Reception of the World Literature*, red. J. Talvet, „Interlitteraria" 11 (2), Tartu 2006.

W poszukiwaniu dziewczęcej tożsamości, czyli raz jeszcze o literackiej i filmowej „Pannie Nikt" (w perspektywie edukacyjnej), „Kształcenie Językowe" 8, 2010 („Acta Universitatis Wratislaviensis").

W pracy przedrukowano także niewielkie fragmenty następujących artykułów:

Edukacja humanistyczna na początku XXI wieku a tworzenie wspólnot — polskość, europejskość, regionalizm?, [w:] *Humanizm polski i wspólnoty: naród — społeczeństwo — państwo — Europa*, red. M. Cieński, Warszawa 2010 („Humanizm: idee, nurty i paradygmaty humanistyczne w kulturze polskiej. Syntezy" 8).

Kanon(-y) literaury dla dzieci z perspektywy szkolnej, [w:] *Ditâča kniga i promocìâ čitannâ v Shidnìj Evropì: zbìrnik naukovo-praktičih statej*, red. E. Ogar, Kiïv 2012.

Między romantycznym heroizmem a wiedzą i poznaniem — historia w podręcznikach do kształcenia polonistycznego II połowy XIX wieku, [w:] *Polityka historyczna w literaturze polskiej*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2011.

Tradycja humanistyczna w edukacji a tworzenie wspólnot w drugiej połowie XIX wieku: od historii i romantycznego patriotyzmu w stronę praktycyzmu i pracy, [w:] *Humanizm polski i wspólnoty: naród — społeczeństwo — państwo — Europa*, red. M. Cieński, Warszawa 2010 („Humanizm: idee, nurty i paradygmaty humanistyczne w kulturze polskiej. Syntezy" 8).

Aneks podręczników szkolnych

Podręczniki wydane w latach 1863–1914

Baranowski M., *Czytanki polskie w naszych szkołach ludowych*, [b. m.w.] 1906.

Bartoszewicz Z., *Wypisy polskie dla użytku młodzieży płci żeńskiej prozą i wierszem…*, Wilno 1836.

Bem A.G., *Teoria poezji polskiej z przykładami w zarysie popularnym analityczno-dziejowym*, Petersburg 1899.

Benoni K., Habura F., *Książka do czytania na klasę V i VI szkół ludowych męskich*, Lwów 1893, 1894, 1912.

Będzkiewicz A., *Wypisy polskie. Część niższa*, Warszawa 1883, 1889, 1898.

—, *Wypisy polskie. Część średnia*, Warszawa 1881, 1897.

—, *Wypisy polskie. Część wyższa*, Warszawa 1882.

Bogucka C., Niewiadomska C., *Wypisy polskie na klasę I. Trzecia książka do czytania*, Warszawa 1906.

—, *Wypisy polskie na klasę II. Czwarta książka do czytania*, Warszawa 1906.

—, *Wypisy polskie na klasę III*, Warszawa 1907.

Chrząszczewska J., Warnkówna J., *Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część druga*, Warszawa 1898.

—, *Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część pierwsza*, Warszawa 1897.

—, *Rok czytania. Książka dla młodzieży. Część wstępna*, Warszawa 1899.

—, *Rok czytania. Wypisy na klasę drugą*, Warszawa 1906.

—, *Rok czytania. Wypisy na klasę pierwszą*, Warszawa 1906.

—, *Rok czytania. Wypisy na klasę trzecią*, Warszawa 1906.

—, *Rok czytania. Wypisy na klasę wstępną*, Warszawa 1906.

Czubek J., Zawiliński R., *Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych*, Kraków 1904.

—, *Wypisy polskie dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1893, 1894, 1895, 1894.

—, *Wypisy polskie dla klasy IV szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1894, 1900, 1906.

D.[ynowska] W., W.[eychertówna] W., W.[arnkówna] J., *Proza i poezja w przykładach*, Warszawa 1899.

Demby S., *Łany ojczyste. Wyjątki z pism autorów polskich. Książka dla młodzieży i dorosłych*, cz. 1–2, Warszawa 1916.

Doleżan W., *Ilustrowane dzieje piśmiennictwa polskiego*, Poznań 1906.

—, *Krótki rys dziejów literatury polskiej. Dla użytku uczniów i uczennic szkół średnich jako też seminariów nauczycielskich*, t. 2, Tarnów 1898.

Druga książka do czytania dla szkół ludowych, Lwów 1879, 1888, 1890.

Druga książka do czytania dla szkół początkowych, Wiedeń 1886.

Druga książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych, Wiedeń 1870.

Druga książka do czytania z nauką języka polskiego dla szkół ludowych katolickich w cesarstwie austriackim, Wiedeń 1861, 1863, 1864, 1865, 1866, 1868, 1869, 1870, 1879.

Druga książka polska do czytania dla szkół przemysłowych, Lwów 1912.

Druga książka polska do czytania dla szkół przemysłowych. Kurs ogólny, Lwów 1887, 1895, 1909.

Dygasiński A., *Czytanka pierwsza. Książka dla młodzieży*, Warszawa 1892.

—, *Wypisy polskie. Część niższa*, Warszawa 1881.
—, *Wypisy polskie dla klasy II*, Warszawa 1883.
—, *Wypisy polskie dla klasy III*, Warszawa 1883.
Estkowski E., *Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych*, cz. 2, 3, Poznań 1892.
—, *Książka do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych*, Berlin 1863.
—, *Książka do pierwszego czytania dla szkół publicznych i prywatnych*, Poznań 1891.
Galle H., *Wypisy polskie na klasę czwartą. Wzory prozy poezji*, Warszawa 1907.
—, *Wypisy polskie na klasę drugą*, Warszawa 1906.
—, *Wypisy polskie na klasę trzecią*, Warszawa 1907.
—, *Wypisy polskie na klasę wstępną*, Warszawa 1906, 1908.
—, *Wypisy polskie z dziejów literatury do użytku szkolnego*, Warszawa 1905.
Gargulski S., *Wypisy z pisarzów polskich dla szkół męskich i żeńskich. Część wstępna na klasę wstępną i pierwszą*, Warszawa 1880.
Instrukcja dotycząca opracowania nowej edycji polskich książek do czytania dla klasy II, III i IV miejskich szkół ludowych, „Szkoła" 1902.
Kamiński Z., *Wypisy polskie. Część I dla klasy wstępnej*, Warszawa 1901, 1906, 1907.
—, *Wypisy polskie w zakresie kl. II*, Warszawa 1916.
—, *Wypisy polskie w zakresie klasy III i IV szkół średnich*, Warszawa 1900.
—, *Wypisy polskie w zakresie kl. IV*, Warszawa 1919.
Karpowicz S., *Trzecia książka do czytania z licznymi ilustracjami*, Warszawa 1912.
Kasiński K., *Książka do czytania dla szkół polskich jako też i niemieckich*, Poznań 1881.
Kłosy M.R., *Książka do czytania dla młodej dziatwy*, Warszawa 1906.
—, *Książka do czytania dla starszej dziatwy*, Warszawa 1910.
Książka do czytania dla klasy średniej szkół katolickich miejskich i wiejskich wydana przez F. Rendschmidta (wyższego nauczyciela przy królewsko-katolickim seminarium nauczycielskim we Wrocławiu, kawalera orderu orła czerwonego, przetłumaczona na język polski). Za dozwoleniem Zwierzchności Duchownej, Wrocław 1853.
Książka do czytania dla nauki dopełniającej w szkołach ludowych. Część II, Lwów 1888.
Książka do czytania dla wyższych klas szkół elementarnych, Lwów 1869.
Książka do czytania do nauki dopełniającej w szkołach ludowych, Lwów 1888, 1889.
Książka do czytania na klasę V i VI szkół ludowych męskich, Lwów 1893.
Książka do czytania na trzecią klasę szkół wiejskich, Wiedeń 1863, 1867, 1868.
Książka do nauki dopełniającej w szkołach ludowych, cz. 1, 2, Lwów 1888, 1889.
Książka polska do czytania dla uczniów szkoły przemysłowej, Lwów 1880, 1883.
Kuliczkowski A., *Zarys dziejów literatury polskiej na podstawie badań najnowszych pracowników do użytku szkolnego i podręcznego. Wydanie wtóre, poprawione i uzupełnione*, Lwów 1880.
Kuliczkowski A., Starkel J., *Trzecia książka do czytania i nauki języka polskiego*, Wiedeń 1872.
Łagowski F., *Wypisy polskie — stopień średni…* [b.m.r.w.].
Łubaszewski K., *Przyjaciel dzieci czyli książka do czytania dla katolickich szkół elementarnych*, Berlin 1847, 1870.
Łukomski J., *Wypisy polskie. Część druga*, Warszawa 1864, 1870, 1879.
—, *Wypisy polskie. Część pierwsza*, Warszawa 1864, 1866, 1868, 1875, 1876, 1879, 1903.
—, *Wypisy polskie. Część pierwsza albo średnia z dodatkiem krótkiej gramatyki polskiej*, Warszawa 1864, 1866, 1868, 1876, 1875, 1879, 1903.
—, *Wypisy polskie. Część wstępna*, Warszawa 1865, 1866, 1870, 1874, 1876, 1877, 1879, 1903.
Łyszkowski M., *Wypisy z pisarzów polskich* […] *przeznaczone na cztery początkowe klasy gimnazjalne. Część I polecona do użytku* […] *szkół rządowych w Królestwie*, Warszawa 1848, 1849, 1855, 1856, 1858, 1865, 1866, 1871, 1883, 1886, 1889, 1895.
—, *Wypisy z pisarzów polskich* […]. *Część II*, Warszawa 1858, 1872, 1877.
—, *Wypisy z pisarzów polskich* […]. *Część III*, Warszawa 1848, 1856.

—, *Wypisy z pisarzów polskich* […]. *Część IV polecona do użytku uczniów wyższych klas gimnazjum i wyższych klas szkół realnych*, Warszawa 1848, 1850.
Mazanowscy M., A., *Podręcznik do dziejów literatury polskiej*, Kraków 1899, 1901, 1910, 1917.
—, *Wypisy na VIII klasę gimnazjalną*, Kraków 1914.
—, *Wypisy polskie na klasę VII gimnazjalną*, Kraków 1914.
Mecherzyński K., *Przykłady i wzory z najcelniejszych poetów i prozaików polskich zebrane i zastosowań do historii literatury polskiej, opowiedzianej w krótkości przez Karola Mecherzyńskiego*, Kraków 1874, 1877/1878.
—, *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, t. 1, Lwów 1882.
—, *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane i ułożone przez dr Karola Mecherzyńskiego, byłego profesora literatury polskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków 1877, 1890.
—, *Wypisy polskie dla szkół żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych*, Kraków 1872, 1875, 1878, 1884.
Morzycka-Brzezińska R., *Czytanki drugie dla dzieci z rysunkami*, Warszawa 1911.
Moszyńska J., *Czytania polskie dla klasy II*, Wilno 1913.
Niewiadomska C., *Czytanki dla szkół początkowych. Rok II, oddział III*, Warszawa [b.r.w.].
—, *Wypisy polskie na klasę I*, Warszawa 1883.
—, *Wypisy polskie na klasę II*, Warszawa 1908, 1916.
—, *Wypisy polskie na klasę III*, Warszawa 1916.
Pierwsza książka do czytania dla szkół przemysłowych, Lwów 1909.
Próchnicki F., *Wypisy polskie dla klasy piątej c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1889.
Próchnicki F., Baranowski B., *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 1, [kl. V], Lwów 1886, 1889, 1892, 1912.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 2, [kl. VI], Lwów 1886, 1890.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, [kl. VII], Lwów 1887.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 4, [kl. VIII], Lwów 1886.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 1, [kl. V], Lwów 1892.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół realnych żeńskich*, t. 1, [kl. V], Lwów 1892, 1905.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, [kl. III], Lwów 1893, 1898, 1904, 1913.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 1, Lwów 1912 [oprac. B. Baranowski].
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 2, [kl. II], Lwów 1880, 1894, 1897, 1906, 1912.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych żeńskich*, t. 2, [kl. VI], Lwów 1894, 1906.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III], Lwów 1910.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. III], wyd. nowe [uzgodnione z planami naukowymi z r. 1896], Lwów 1904, Kraków 1910.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych żeńskich*, t. 3, [kl. VII], Lwów 1893.
Próchnicki F., Starkel R., *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 1, [kl. V], Lwów 1889.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 1–3, [kl. I–III], Lwów 1887, 1889.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 2, [kl. VI], Lwów 1890.

—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 3, [kl. VII], Lwów 1887.
—, *Polska książka do czytania dla szkół wydziałowych i wyższych klas szkół ludowych*, t. 4, [kl. VIII], Lwów 1886.
Próchnicki F., Wójcik J., *Wypisy polskie dla klasy drugiej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1893.
—, *Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych*, wyd. 3, Lwów 1897; wyd. 5, Lwów 1908.
Przyjaciel dzieci, czyli książeczka do czytania, zastosowana dla szkół polskich w Ameryce, Chicago 1885.
Reiter M., *Czytania polskie dla klasy drugiej szkół gimnazjalnych i realnych*, Lwów 1910.
—, *Czytania polskie dla klasy drugiej szkół średnich*, Lwów 1911.
—, *Czytania polskie dla klasy I szkół średnich*, Lwów 1910.
Rendschmidt F., *Książka do czytania dla klasy średniej szkół katolickich miejskich i wiejskich*, z niem. przeł. J. Lompa, Wrocław 1843, 1850, 1853, 1856, 1864, 1869.
[b.a.], *Szkółka dla młodzieży*, cz. 1, 3, 4, Lwów 1893; cz. 3, 4, Lwów 1894; cz. 2, Lwów 1899; cz. 4, Lwów 1902; cz. 5, Lwów 1898; cz. 1, 2, 3, 4, Lwów 1901, 1904, 1907/1911, 1913.
Rymarkiewicz J., *Wzory prozy na wszystkie jej rodzaje, stopnie i kształty zebrane przez Prof. Jana Rymarkiewicza*, stopień I, Poznań 1860, 1864 (+ dodatek *Poezje dla młodszego wieku z rozmaitych pisarzy zebrane*); stopień II, wyd. 4, Poznań 1869.
—, *Wzory prozy*, wyd. 2, stopień II, Poznań 1863; stopień III, Poznań 1874.
—, *Wzory prozy*, wyd. 3, stopień II, Poznań 1871; wyd. 5, stopień I, Poznań 1874.
Seredyński W., Dzieduszycka A., *Wypisy. Przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej. Książka do czytania*, wyd. 2, Warszawa 1881.
Szycówna A., *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną z ćwiczeniami gramatycznymi i stylistycznymi. Stopień I: W domu i w szkole dla dzieci od 8–9 lat*, Warszawa 1901, 1906.
—, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną… Stopień II: Na wsi i w mieście dla dzieci od 9–10 lat*, Warszawa 1901, 1907.
—, *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną… Stopień III: W kraju i na świecie dla dzieci od 10–12 lat*, Warszawa 1902.
Świerczkowski N., *Wypisy polskie. Część druga*, Warszawa 1902.
—, *Wypisy polskie. Część trzecia*, Warszawa 1902.
—, *Wzory poezji i prozy z najznakomitszych autorów polskich*, cz. 1, Warszawa 1900.
Trzecia książka do czytania dla szkół ludowych, Lwów 1881, 1914.
Trzecia książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych, Wiedeń 1873.
Wojciechowski K., *Zwięzły podręcznik historii literatury polskiej*, Lwów 1906.
Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych, t. 1, Lwów 1882.
Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych, t. 2, Lwów 1884.
Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych, t. 3, Lwów 1889.
Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych, t. 4, Lwów 1888.
Wypisy polskie dla klasy pierwszej szkół gimnazjalnych i realnych, Lwów 1897, 1908.
Wypisy polskie dla użytku klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych, t. 1, Lwów 1863.
Wypisy polskie dla użytku klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych, t. 4, Lwów 1867.
Zarański S., *Książka do czytania dla wyższych klas szkół elementarnych*, Lwów 1869.
Żarecki W. (Osterloff W.), *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym*, cz. 1. *Pierwsza książka do czytania po elementarzu*, Łódź 1908.
—, *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym*, cz. 2. *Druga książka do czytania*, Łódź 1909.
—, *Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Trzecia książka do czytania. Klasy wyższe szkół niższych, szczególnie szkół rzemieślniczych, niedzielnych, wieczornych i handlowych*, Łódź 1909.

Wybrane poradniki i bibliografie (wiek XIX)

Arct M., *Na gwiazdkę! Księgarnia i skład nut poleca jako najodpowiedniejsze podarki następujące wytworne wydawnictwa*, Warszawa 1894.

Bibliografia zawartości podręczników do nauki języka polskiego w Galicji doby autonomicznej (1867–1918), oprac. M. Inglot (mpis).

Boczar E., *Bibliografia literatury dla dzieci i młodzieży. Wiek XIX. Literatura polska i przekłady*, Warszawa 2010.

Dawne książki dla dzieci: kolekcja Janusza Dunina, oprac. J. Czarnik, P. Pietrzyński, Wałbrzych 1988.

Dygasiński A., *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884.

Dynak W., Możdżeń S., *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Bibliografia*, Wrocław 1978.

Gebenther G., Wolff R., *Katalog książek dla młodego wieku, znajdujących się w księgarni i składzie nut muzycznych…*, Warszawa 1867.

Katalog książek dla młodzieży polskiej znajdujących się na składzie księgarni M[ieczysława] Leitgebera i Spółki, Poznań 1871.

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.

Katalog rozumowany książek wskazanych przy nauczaniu początkowym (w ochronie, szkole i w domu), Warszawa 1917.

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

Kosmowska I., Mikulszyc D., Szycówna A., *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna: bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników i literatury dla młodzieży, poprzedzona wstępem historycznym*, Warszawa 1912.

Nasza literatura dla dzieci i młodzieży, oprac. S. Karpowicz, A. Szycówna, Warszawa 1904.

Nitman K.J., *Literatura dla młodzieży jako czynnik wychowawczy w domu i w szkole: przegląd wydawnictw z ostatnich lat kilku*, Lwów 1893.

Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży: pisarze, książki, serie, ilustratorzy, przegląd bibliograficzny, Warszawa 1979.

Orgelbrand M., *Na gwiazdkę: wybór książek dla dzieci i młodzieży oraz gier i zabawa do nabycia w księgarni i składzie nut*, Warszawa 1871.

Podręczniki wydane w latach 1945–1989

Aleksandrzak S., Koszutska H., *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1952.

Aleksandrzak S., Kwiecińska Z., *Za progiem. Czytanka dla klasy II szkoły podstawowej*, Warszawa 1949.

Aleksandrzak S., Kwiecińska Z., Przyrowski Z., *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1951.

Aleksandrzak S., Przyrowski Z., *Z bliska i z daleka. Wypisy dla kl. V*, Warszawa 1963.

Aleksandrzak S., Przyrowski Z., Wójcik J., *Lata dalekie i bliskie. Wypisy z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Klasa V*, Warszawa 1976.

Broniewska J., *W nowej szkole. Czytanki dla klasy IV*, Warszawa 1949.

Cackowska M., Kaznowska K., Wąsakowa W., *Razem młodzi przyjaciele. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy IV*, Warszawa 1976.

Czytanki śląskie dla klasy V i VI. Materiały regionalne dla szkół ogólnokształcących województwa katowickiego, opolskiego, wrocławskiego, Katowice 1961.

Czytanki śląskie dla klasy VII i VIII. Materiały regionalne dla szkół ogólnokształcących województwa katowickiego, opolskiego, wrocławskiego, Katowice 1961.

Dembowska J., Klinger Z., Sawrymowicz E., Żmigrodzka M., *Wypisy polskie. Klasa VIII*, Warszawa 1951.
Dembowska J., Rudnicka H., Wojeński T., *Dom i świat. Wypisy dla klasy VI*, Warszawa 1952.
—, *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII*, Warszawa 1952.
Dembowska J., Saloni Z., Wierzbicki P., *Nasz język. Nasz świat. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy VI*, Warszawa 1976.
—, *Świat i My. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VI*, Warszawa 1966.
Dembowska J., Strzelecka Z., *Książka życiu pomaga. Wypisy dla klasy VI*, Warszawa 1974.
Derwiszówna Z., Parnowski Z., *Czytanki dla klasy II*, Warszawa 1952.
Kopczewski J.S., *Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VIII*, Warszawa 1973, 1978.
Krajewski K., *Język polski. Echo z dna serca. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1985.
Lindner J., *Mowa ojczysta. Książka przeznaczona dla kursów ogólnokształcących na obszarze Warmii, Mazur i Pomorza*, Warszawa 1960.
Mnie ta ziemia od innych droższa. Wieczory literackie dla zespołów amatorskich, oprac. R. Hanin, A.W. Piotrowski, oprac. muz. E. Pałłasz, Warszawa 1968.
Nagajowa M., *Język polski. Język i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 1982.
—, *Język polski. Polska mowa. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1982.
Nagajowa M., Świerczyńska A., *W naszej ojczyźnie. Podręcznik do nauki języka polskiego dla klasy piątej*, Warszawa 1970.
Pauszer-Klonowska G., *Dzień dzisiejszy. Wypisy dla klasy V szkoły podstawowej*, Warszawa 1949.
Pauszer-Klonowska G., Lausz K., *Dzień dzisiejszy. Wypisy dla klasy V*, Warszawa 1952.
Pegazem przez szkolny rok, red. A. Poniecka-Piekutowska, Warszawa 1982.
Sadkowska-Mazurkiewicz H., *Wybór wierszy na uroczystości szkolne. Klasy V–VIII*, Warszawa 1974.
Sufin S., *Język polski. Mowa rodzinna. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa 1982.
Sufin S., Świerczyńska A., *Mowa ojczysta. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa 1967.
Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII, Warszawa 1973.
Zych E., *Czytanki jeleniogórskie. Wypisy regionalne. Część I* [kl. V, VI], Jelenia Góra 1971.
—, *Czytanki jeleniogórskie. Wypisy regionalne. Część II* [kl. VII, VIII], Jelenia Góra 1971.

Podręczniki wydane po 1999 roku

Adamska A., Mazur B., *U źródła. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy drugiej gimnazjum*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2000.
—, *U źródła. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy pierwszej*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2000.
—, *U źródła. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2001.
Antosik C., Biała A., Krawczyk A., Staszewska K., *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy I*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 1999.
—, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.
—, *Czytam świat. Wypisy z wielkiej księgi kultury. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III gimnazjum*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2001.
Bartosiewicz M. *et al.*, *Bohaterowie różnych czasów. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I gimnazjum*, Wyd. Juka, Warszawa 2000.

—, *Tacy jesteśmy. Klasa IV*, Wyd. Juka, Warszawa 2000.
Bobiński W., *Świat w słowach i obrazach. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy II gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2008.
—, *Świat w słowach i obrazach. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, wyd. zmien., WSiP, Warszawa 2002, 2007.
—, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy II gimnazjum*, WSiP, Warszawa 1999.
—, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2000, 2001, 2009.
Bochenek J., Zawadzka J., *Mówię, czytam, piszę. Podręcznik do języka polskiego. Klasa IV*, Wyd. Innowacje, Warszawa 1999.
—, *Mówię, czytam, piszę. Podręcznik do języka polskiego. Klasa V*, Wyd. Innowacje, Warszawa 2000.
—, *Mówię, czytam, piszę. Podręcznik do języka polskiego. Klasa VI*, Wyd. Innowacje, Warszawa 2001.
Boksa E., Zbróg P., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 4*, Wyd. Mac, Kielce 2000; wyd. zmien. Kielce 2004.
—, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 5*, Wyd. Mac, Kielce 2001; wyd. zmien. Kielce 2005.
—, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 6*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2002; wyd. zmien. Kielce 2005.
Branicka J., *W krainie słowa. Podręcznik dla klasy czwartej*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 1999.
Cabak A., Nocuń A., *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2005.
—, *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2004.
Chmiel M., Herman W., Pomirska Z., Doroszewski P., *Słowa na czasie. Język polski dla klasy pierwszej gimnazjum. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wyd. Era, Warszawa 2008.
Chomiuk A., *Obmyślam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Wyd. Innowacje, Warszawa 2001.
—, *Obmyślam świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wyd. Innowacje, Warszawa 2002.
—, *Obmyślam świat. Podręcznik wiedzy o literaturze i kulturze. Klasa I*, Wyd. Innowacje, Warszawa 1999.
Chwastek D., Nowosielska E., *Oglądam świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego. Klasa VI*, Wyd. Arka, Wrocław 2000.
Danielewicz M., *Kto czyta, nie błądzi. Mowa polska. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Stentor, Warszawa 1999.
Derlukiewicz M., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2005.
—, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy V*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2006.
—, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy VI*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2006.
Detka J., Jas M., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Mac, Kielce 2001.
—, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2002.
—, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy III gimnazjum*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2003.
Dietrich J., Zacharska A., *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Teksty i ćwiczenia. Podręcznik dla klasy I*, Wyd. Oświata, Warszawa 1999.
—, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Teksty i ćwiczenia. Podręcznik dla klasy II*, Wyd. Oświata, Warszawa 2000.

—, *Ślad na fali. Język polski w gimnazjum. Teksty i ćwiczenia. Podręcznik dla klasy III*, Wyd. Oświata, Warszawa 2001.
Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat. Podręcznik dla klasy IV*, wyd. zmien., WSiP, Warszawa 2006.
—, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik dla klasy V*, wyd. zmien., WSiP, Warszawa 2007.
—, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik dla klasy VI*, WSiP, Warszawa 2000, 2008.
—, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy VI*, WSiP, Warszawa 1999.
Doroszewski P., Lewińska A., Rogowska E., *Język polski. Dziwię się światu. Klasa IV*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 1999.
Drabarek B., Rowińska I., *Klucze do kultury. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego. Gimnazjum klasa I*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2009.
Dyduch B., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999.
Dziuba Z., Garsztka T., Olszowska G., *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. III klasa gimnazjum*, Wyd. Znak, Kraków 2001.
—, *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla III klasy gimnazjum*, wyd. 2 zmien., Wyd. Znak, Kraków 2008.
—, *Do Itaki. Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla II klasy gimnazjum*, wyd. 2 zmien., Wyd. Znak, Kraków 2008.
—, *Do Itaki. Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe. III klasa gimnazjum*, Wyd. Znak, Kraków 2000.
—, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literackie. I klasa gimnazjum*, Wyd. Znak, Kraków 1999.
—, *Do Itaki. Z XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik do języka polskiego dla I klasy gimnazjum*, Wyd. Znak, Kraków 2008.
Gis A., *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Arka, Poznań 1999.
—, *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Arka, Wrocław 2000.
—, *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla III kl. gimnazjum*, Wyd. Arka, Wrocław 2001.
Gorska B., Sekulska G., *Aż po horyzont. Podręcznik do języka polskiego. Klasa VI*, Wyd. Juka, Warszawa 2002.
—, *Podróże. Podręcznik do języka polskiego. Klasa III gimnazjum*, Wyd. Juka, Warszawa 2003.
Gorska B., Sekulska G., Wielecki K., *Nasze sprawy i sprawki. Podręcznik do języka polskiego. Klasa V*, Wyd. Juka, Warszawa 2001.
—, *Ślad człowieka. Język polski dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Juka, Warszawa 2002.
Gorzałczyńska-Mróz A., Szulc M., Chwastniewska D., Różek D., *Język polski. Nauka o języku dla klasy V szkoły podstawowej. Część druga*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2001.
Grajewska K., Wower E., *Oglądam świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy IV*, Wyd. Arka, Poznań 1999, 2000.
—, *Oglądam świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V*, Wyd. Arka, Poznań 1999.
Jas M., Zbróg P., *Zapraszam na słówko. Podręcznik do kształcenia językowego i literacko-kulturowego. Część pierwsza i druga. Antologia tekstów kultury. Klasa IV*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2007.
—, *Zapraszam na słówko. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego i literacko-kulturowego dla klasy VI. Część pierwsza i druga. Antologia tekstów kultury*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2007.
Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Ćwiczenia językowe. Klasa V*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999.
—, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania dla III kl. gimnazjum*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2001.
—, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Teksty i zadania. Klasa VI. Książka ucznia*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000.

Kaczorowska H., Kaczorowski M., *Ja i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Klasa IV*, Wyd. Marka, Kielce 1999.
—, *Ja i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego. Klasa V*, Wyd. Marka, Kielce 2000.
Kaczorowska H., Kaczorowski M., Pasek A., Pasich L., *Ja i świat. Język i świat w klasie VI. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, Wyd. Marka, Kielce 2001.
Kaliszewska M., Gustowicz J., Maszyńska-Góra G., *Błękitna szkoła. Język polski. Oswajam świat. Podręcznik do klasy VI szkoły podstawowej z antologią tekstów*, Wyd. Kleks, Bielsko-Biała 2001.
Kania A., Kwak K., Majchrzak-Broda J., *Czarowanie słowem. Język polski. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa IV*, WSiP, Warszawa 2008.
—, *Czarowanie słowem. Język polski. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Klasa V*, WSiP, Warszawa 2009.
—, *Czarowanie słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy VI szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2010.
Kasprzakowa B., *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2002.
—, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum. Obudowa medialna*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2000.
—, *Naucz się dziwić. Literatura i sztuka. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, wyd. 2, Wyd. eMPi, Poznań 2003.
Kaszewski K., Trysińska M., *Klucze do kultury. Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2008.
—, *Klucze do kultury. Język polski. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Mac, Kielce 2008.
Klawe E., Marszałek H., Ciesielska A., *Daję słowo. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Część I*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2005.
—, *Daję słowo. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej. Część II*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2006.
—, *Daję słowo. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej. Część I*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2007.
—, *Daję słowo. Podręcznik do języka polskiego dla klasy piątej szkoły podstawowej. Część II*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2007.
—, *Daję słowo. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część I*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2008.
—, *Daję słowo. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej. Część II*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2008.
Klimczak B., Tomińska E., Zawisza-Chlebowska T., *Język polski. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Operon, Gdynia 2008.
—, *Język polski. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Operon, Gdynia 2008.
—, *Język polski. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, Wyd. Operon, Gdynia 2008.
Kłakówna Z.A., Dyduch B., Jędrychowska M., Wiatr K., *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa IV*, Kraków 2011.
Kłakówna Z.A., Jędrychowska M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy V*, Kraków 2000.
Kłakówna Z.A., Jędrychowska M., Wiatr K., *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa V*, Kraków 2007.
—, *Nowe to lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa VI*, Kraków 2008.
—, *Podręcznik do języka polskiego. „Nowe To lubię!". Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa V, część I*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2007.
Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Nowe „To lubię!". Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa IV*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2006.
—, *Podręcznik do języka polskiego. „Nowe To lubię!". Kształcenie kulturowo-językowe. Klasa V*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2008.

Konowalska J., Mateja S., *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Wyd. Wiking, Wrocław 2005.

Konowalska J., Mokrzan I., *Nasz wspólny świat. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy trzeciej gimnazjum*, Wyd. Wiking, Wrocław 2008.

—, *Nasz wspólny świat. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy drugiej gimnazjum*, Wyd. Wiking, Wrocław 2006.

Kowalczykowa A., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Wyd. Stentor, Warszawa 1999.

Kowalczykowa A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Stentor, Warszawa 2000.

—, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Podręcznik dla III klasy gimnazjum*, Wyd. Stentor, Warszawa 2001.

Kulesza G., Kulesza J., *Wyspy szczęśliwe. Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Wyd. Wiking, Wrocław 2008.

—, *Wyspy szczęśliwe. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy V szkoły podstawowej*, Wyd. Wiking, Wrocław 2009.

—, *Wyspy szczęśliwe. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy VI szkoły podstawowej*, Wyd. Wiking, Wrocław 2010.

Lewińska A., Rogowska E., *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy IV*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2000.

—, *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy V*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2000.

Lewińska A., Rogowska E., Doroszewski P., *Język polski. Dziwię się światu. Wypisy. Podręcznik do kształcenia literackiego dla klasy VI*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 2000.

Łuczak A., Murdzek A., *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2001.

—, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2008.

—, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2003.

Łuczak A., Prylińska E., *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2003.

—, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004.

Łuczak A., Prylińska E., Maszka R., *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2002.

Madejowa M., Maj B., *Słowa, litery, świat. Język polski dla klasy IV. Część I*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2001.

Maszczyńska-Góra G., Gustowicz J., Kaliszewska M., *Błękitna szkoła. Język polski. Uczę się świata. Podręcznik dla klasy V*, Wyd. Kleks, Bielsko-Biała 2000.

Michałkiewicz T., *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Podręcznik dla klasy II. Część II*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2001.

—, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Podręcznik dla klasy III. Część II*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2002.

—, *Rozwinąć skrzydła. Język polski. Kształcenie kulturowe. Podręcznik dla II klasy gimnazjum. Część I*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2000, 2002.

—, *Rozwinąć skrzydła. Kształcenie kulturowe. Podręcznik dla klasy I*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2000.

Milewska B., Milewska I., *Język polski. Wypisy. Dziwię się światu. Podręcznik dla klasy I gimnazjum*, Wyd. M. Rożak, Gdańsk 1999.

Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe dla klasy V*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2002.

Muszyńska I., Grzymała J., *Czas na język polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Część 1 i 2. Klasa III*, Wyd. Pazdro, Warszawa 2006.
—, *Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Część 2. Klasa II*, Wyd. Pazdro, Warszawa 2005.
—, *Czas na polski. Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I*, Wyd. Pazdro, Warszawa 2005.
Nagajowa M., *Słowa i świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy VI szkoły podstawowej*, wyd. 6 zmien., WSiP, Warszawa 2000.
—, *Słowa zwykłe i niezwykłe. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy V wraz z zeszytem ćwiczeń*, wyd. zmien., WSiP, Warszawa 2000.
—, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy czwartej wraz z zeszytem ćwiczeń*, wyd. 7 zmien., WSiP, Warszawa 1999.
—, *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy I gimnazjum*, WSiP, Warszawa 1999.
Nawrocka-Szmulewicz J., Szczepańska E., *Dokąd idziemy, czego pragniemy… Literatura i kultura. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy II gimnazjum*, Wyd. Korepetytor, Płock 2005.
—, *Dokąd idziemy, czego pragniemy… Literatura i kultura. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy III gimnazjum*, Wyd. Korepetytor, Płock 2006.
—, *Dokąd idziemy, czego pragniemy… Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla I klasy gimnazjum*, Wyd. Korepetytor, Płock 2004.
Nocuń A., Nowak E., Cabak A., *Skarb w słowa zaklęty. Kształcenie literackie i kulturowe. Podręcznik dla klasy III gimnazjum*, WSiP, Warszawa 2006.
Podracki J., Porayski-Pomsta J., *Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klasy I–III*, Wyd. Oświata, Warszawa 2000.
Przybyszewska A., *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Fantazja i rzeczywistość. Część I. Podręcznik do języka polskiego. Klasa IV*, Wyd. Adam, Warszawa 2002.
—, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Fantazja i rzeczywistość. Część II. Podręcznik do języka polskiego. Klasa IV*, Wyd. Adam, Warszawa 2003.
—, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Nasi znajomi z bibliotecznej półki. Część I. Podręcznik do języka polskiego. Klasa V*, Wyd. Adam, Warszawa 2003.
—, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Nasi znajomi z bibliotecznej półki. Część II. Podręcznik do języka polskiego. Klasa V*, Wyd. Adam, Warszawa 2004.
—, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Świat przedstawiony. Część I. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VI*, Wyd. Adam, Warszawa 2005.
—, *Z Gawędkiem w krainie obrazów i słów. Świat przedstawiony. Część II. Podręcznik do języka polskiego dla klasy VI*, Wyd. Adam, Warszawa 2005.
Siembor M., Składanek M., Szaniawska H., *Język polski. Podręcznik dla klasy VI szkoły podstawowej*, Wyd. Operon, Gdynia 2010.
Składanek M., *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik dla klasy V szkoły podstawowej*, Wyd. Operon, Gdynia 2009.
—, *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Wyd. Operon, Gdynia 2008.
Uhma J., *W krainie mitów. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wyd. Juka, Warszawa 2001.
—, *W krainie wyobraźni. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wyd. Juka, Warszawa 2000.
Zbróg P., Jas M., *Zapraszam na słówko. Część 1. Język polski. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego i literacko-kulturowego dla klasy V*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2008.
—, *Zapraszam na słówko. Część 2. Język polski. Podręcznik z ćwiczeniami do kształcenia językowego i literacko-kulturowego. Antologia tekstów kultury dla klasy V*, Wyd. Mac Edukacja, Kielce 2008.

Literatura przedmiotu (wybrane opracowania)

Adamczyk-Garbowska M., *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*, Wrocław 1988.

Adamczykowa A., *Literatura dla dzieci: funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.

—, *Literatura dziecięca. Funkcje — kategorie — gatunki*, Warszawa 2004.

Aldiss B.W., *O pochodzeniu gatunku*, [w:] *Spór o SF. Antologia szkiców i esejów o science fiction*, oprac. R. Handke, L. Jęczmyk, B. Okólska, Poznań 1989.

Aleksandrzak S., *Pierwszy ogólnopolski zjazd w sprawie literatury i młodzieży*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrzak, Warszawa 1968.

Ambrosiewicz-Jacobs J., *Me. Us. Them. Ethnic Prejudices Among Youth and Alternative Methods of Education. The Case of Poland*, Kraków 2003.

Anczyc W.L., *Dzieje Polski w 24 obrazkach*, Lwów 1891.

Anilin W.P., *Chudożestwiennoje tworczestwo w żanrach nieskaznoczno prozy*, „Russkij fołkłor" 10, 1969, z. 13.

Approaches to Teaching Collodi. Collodi's Pinocchio and Its Adaptations, red. M. Sherberg, New York 2006.

Arendt H., *The Origins of Totalitarianism*, New York 1966.

Ariés Ph., *Przyczynek do historii zabaw i gier*, [w:] *idem*, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 1995.

Attebery B., *The Fantasy Tradition in American Literature. From Irving to Le Guin*, Bloomington 1980.

Bachelard G., *Poetyka przestrzeni*, przeł. H. Chudak, A. Tatarkiewicz, [w:] *idem*, *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*, wyb. H. Chudak, przedm. J. Błoński, Warszawa 1975.

Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa 1986.

Bacon J.R., *The Voyage of the Argonauts*, London 1925.

Baczewski S., *Epika wierszowana Jana Stanisława Jabłonowskiego*, [w:] *W kręgu Kaliope. Epika w dawnej literaturze polskiej i jej konteksty*, red. A. Oszczęda, J. Sokolski, Wrocław 2010.

Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, przeł. K. Choiński, Warszawa 1998.

Bajda J., *Poeci — to są słów malarze. Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski*, Wrocław 2011.

—, *Słowo a obraz. Typy relacji intersemiotycznych*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.

Balcerzan E., *Poezja polska w latach 1939–1965*, Warszawa 1982.

Baley S., *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959.

Baluch A., *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1993.

—, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994.

Baran B., *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003.

Baranowski B., *Seminaria nauczycielskie w Galicji (1811–1898)*, Lwów 1897.

Barańczak S., *BLURP!*, [w:] *idem*, *Książki najgorsze i parę innych ekscesów krytycznoliterackich*, Poznań 1990.

—, *Pegaz zdębiał. Poezja nonsensu a życie codzienne. Wprowadzenie w prywatną teorię gatunków*, Warszawa 2008.
Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.
Bartmiński J., *O języku folkloru*, Wrocław 1973.
—, *Streszczenie w aspekcie typologii tekstów*, [w:] *Typy tekstów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1992.
Bartoszewicz A., *Natura*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa, J. Bachórz, Wrocław 1991.
—, *O głównych terminach i pojęciach w polskiej krytyce literackiej w pierwszej połowie XIX wieku*, Warszawa-Poznań 1973.
—, *Powiastka*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 1991.
Bartoszyński K., *O badaniach układów fabularnych*, [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 3, red. H. Markiewicz, Wrocław 1988.
—, *O fragmencie*, [w:] *Problemy teorii literatury*, seria 4, red. H. Markiewicz, Warszawa 1997.
Baśnie, klechdy, mity, seria „Lektury Szkolne", wyb. E. Jasztal-Kowalska, Warszawa 1992.
Baśnie nasze współczesne, red. J. Ługowska, Wrocław 2005.
Baśń i dziecko, wstęp, wyb. i oprac. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.
Bator D., *Kanon lektur w szkole podstawowej przed reformą i po reformie 1999 roku*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995.
—, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa 1996.
—, *Globalizacja*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.
—, *Identity: Then, now, what for?*, [w:] *Identity in Transformation. Postmodernity, Postcommunism, and Globalization*, red. M. Kempny, A. Jawłowska, Westport 2002.
—, *Kultura jako spółdzielnia spożywców*, [w:] *Perspektywy refleksji kulturoznawczej*, „Studia Kulturoznawcze" 1, 1995.
—, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 1993, nr 2.
—, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
—, *Wieloznaczność nowoczesna — nowoczesność wieloznaczna*, przeł. R. Lis, Warszawa 1995.
—, *Wolność*, przeł. J. Tokarska-Bakir, Kraków 1995.
Beckett S., *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives (Children's Literature and Culture)*, New-York-London 2008.
—, *Recycling Red Riding Hood*, New York 2002.
—, *Retelling Pinocchio for contemporary audiences*, [w:] *Adaptation as a Strategy of Children's Literature*, red. M. Slavova, Plovdiv 2005.
Bednarek B., *Opracowanie edytorskie a proces komunikacji literackiej. Wybór zagadnień*, „Litteraria" 10, 1978.
Bełza S., *W Górach Olbrzymich*, Kraków 1898.
Betelheim B., *Cudowne i pożyteczne — o znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, 2, przeł. D. Danek, Warszawa 1985.
Bielawski Z., *Dzieje biblijne Starego i Nowego Przymierza dla niższych klas szkół średnich i dla wyższych oddziałów szkół powszechnych*, Lwów 1937.
Bierut B., Cyrankiewicz J., *Podstawy ideologiczne PZPR*, Warszawa 1951.
Billmeyer R., Burton M.L., *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me, Then Who*, Denver 1998.
Biografia — geografia — kultura literacka, red. J. Ziomek, J. Sławiński, Wrocław 1975.
Birek W., *Komiks a film — pokrewieństwa i związki*, [w:] *Od fantastyki do komiksu. W kręgu gatunków filmowych*, red. K. Sobotka, Łódź 1993.
Björnsson C.H., *Läsbarhet*, Stockholm 1968.
Blerkom D.L., *Textbook reading system*, [w:] *College Study Skills. Becoming a Strategic Learner*, Cornell 1994, http://www.vaniercollege.qc.ca/tlc/tipsheets/studying/sq3r-textbook-method%287%29.pdf.
Bloom H., *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, New York 1995.

Bloomfield L.P., *Civil society. Strengthens the fabric of the press*, „Christian Science Monitor", April 8 1996.
Bocheńska K., *Czytanie ze rozmienieniem. (Biuletyn maturalny)*, Warszawa 2007.
Bokszański Z., *Stereotypy a kultura*, Warszawa 1997.
—, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006.
Borderlands. What Does it Mean for Poland and Finland?, red. D. Michułka, M. Leinonen, Tampere 2004.
Borkowska G., *Pozytywiści i inni*, Warszawa 1996.
Bortnowski S., *Spór z polonistyką szkolną. Szkice publicystyczne*, Warszawa 1988.
Boucher F., *Historia mody. Dzieje ubiorów od czasów prehistorycznych do końca XX wieku*, przeł. P. Wrzosek, A. Sieradzka, Warszawa 2003
Braunstein G., Duby G., *Der Auftritt des Individuums*, [w:] *Geschichte des privaten Lebens*, t. 2. *Vom Feudalzeitalter zur Renaissance*, red. Ph. Ariès, G. Duby, Frankfurt 1990 (wyd. pol.: Braunstein G., Duby G., *Bliżej intymności. XIV–XV wiek*, [w:] *Historia życia prywatnego*, t. 2. *Od Europy feudalnej do renesansu*, red. G. Duby, przeł. K. Skawina, Wrocław 2005).
Brodzka A., *Maria Konopnicka*, [w:] *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku*, red. K. Wyka, H. Markiewicz, t. 1. *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Warszawa 1965.
Bronikowski S., *Emancypacja i równouprawnienie kobiety*, Poznań 1877.
Brückner A., *Dzieje literatury polskiej w zarysie*, t. 2, Warszawa 1908.
Brüggemann T., *Literaturtheoretische Grundlagen des Kinder- und Jugendschrifttums. Einführung in den Problemkreis. „Bericht der Jubiläumstagun des Deutschen Jugendschriftenwerkes e. V. in Verbindung mit der Tagung des Arbeitskreises für Jugendschrifttun*, Frankfurt a. Main 1966.
Brynkus J., *Bohaterowie dziejów polskich w podręcznikach szkolnych XIX wieku*, Kraków 1998.
Brzozowska Z., *Andersen w Polsce. Historia recepcji wydawniczej*, Wrocław 1970.
Brzuchowska Z., *Powieść dla dziewcząt, powieść pensjonarska*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006.
Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktór, Warszawa 1992.
Buchler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999.
Budrewicz T., *Poetycka lekcja ojczystej geografii (O „Ziemiach polskich")*, [w:] *idem*, *Konopnicka. Szkice historycznoliterackie*, Kraków 2000.
Budrewicz Z., *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
—, *Polskie krajobrazy jako szkolna lektura (1918–1939)*, [w:] *Zapisane w krajobrazie. Literacko-kulturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z Budrewicz, M. Kania, Kraków-Bukowno 2008.
—, *Powieści historyczne Zofii Kossak w podręcznikach międzywojennych*, [w:] *Polonistyczne drogi. Księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Władysławowi Sawryckiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. M. Wróblewski, Toruń 2008.
—, *Przeszłość „ogrzana sercem". Czytanki literackie Zofii Kossak-Szczuckiej w podręcznikach międzywojennych*, „Śląskie Miscellanea" 17, 2004.
Budrowska K., *Literatura i pisarze wobec cenzury PRL 1948–1958*, Białystok 2009.
Bühler-Niederberger D., *The radicalization of the self — from „Trotzkopf" to „Julia Nobody". Individualization and aestheticalisation, the change of the self ideal in the children's literature*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
Bühler-Niederberger D., Hungerland B., *Children's social value*, [w:] *Childhood and Children's Culture*, red. F. Mouritsen, J. Qvortrup, Odense 2002.
Bujnicki T., *Pozytywista Sienkiewicz. Linie rozwojowe pisarstwa autora „Rodziny Połanieckich"*, Kraków 2007.
—, *Sienkiewicz i historia. Studia*, Warszawa 1981.
—, *Sienkiewicz oglądany — Sienkiewicz czytany*, [w:] *Henryk Sienkiewicz. Twórca i obywatel*, red. W. Hendzel, Z. Piasecki, Opole 2002.

—, *Trylogia Sienkiewicza na tle tradycji polskiej powieści historycznej*, Wrocław 1983.
Bukowski K., *Biblia a literatura polska*, Poznań 2003.
Burakowska E., *O nonsensie w poezji dla dzieci*, [w:] *Studia z historii literatury dla dzieci i młodzieży*, red. W. Grodzieńska, Warszawa 1971.
Burkot S., *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*, Warszawa 1988.
—, *Spory o powieść w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Warszawa 1968.
Butor M., *Powieść jako poszukiwanie*, przeł. J. Guze, Warszawa 1971.
Bystroń S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*, t. 1, 2, Warszawa 1960.
—, *Spory o powieść w polskiej krytyce literackiej XIX wieku*, Warszawa 1968. *Komizm*, Wrocław 1960.
Caillois R., *Człowiek i sacrum*, przeł. A. Tatarkiewicz, E. Burska, Warszawa 1995.
—, *Gry i ludzie*, przeł A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.
—, *Od baśni do „science fiction"*, [w:] *idem*, *Odpowiedzialność i styl*, wyb. M. Żurowski, wstęp J. Błoński, przeł. J. Błoński *et al*., Warszawa 1967.
—, *Odpowiedzialność i styl*, wyb. M. Żurowski, wstęp J. Błoński, przeł. J. Błoński *et al*., Warszawa 1967.
Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.
Carrithers M., *Dlaczego ludzie mają kultury. Uzasadnienie antropologii i różnorodności społecznej*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 1994.
Ceysingerówna S., *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim*, Warszawa 1948.
Chałas K., *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym*, t. 1. *Godność. Wolność. Odpowiedzialność. Tolerancja*, t. 2. *Naród. Ojczyzna. Patriotyzm. Państwo. Pokój*, Kielce 2006.
Childhood and Children's Culture, red. F. Mouritsen, J. Qvortrup, Odense 2002.
Chmielowski A., *Historia biblijna Starego Testamentu dla szkół*, Warszawa 1906.
Chmielowski P., *Czytanie arcydzieł*, [w:] *idem*, *Prace z metodyki literatury i stylistyki*, wyb. i oprac. K. Lausz, Warszawa 1961, s. 90–94.
—, *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny*, Petersburg 1898.
—, *Kobiety Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego*, Warszawa 1881.
—, *Książka do czytania dla dzieci*, Warszawa 1875.
—, *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1899.
—, *Poezja w wychowaniu*, Wilno 1881.
—, *Pogląd na poezję polską w pierwszej połowie XIX stulecia. Studia i szkice z dziejów literatury polskiej*, Kraków 1886.
—, *Wstęp*, [w:] K. z Tańskich Hoffmanowa, *Krystyna*, Kraków 1898.
Chociszewski J., *Piśmiennictwo polskie w życiorysach*, Poznań 1882.
Chruściński K., *Powiastka dla ludu. Z badań nad literaturą „trzecią" 2. połowy XIX wieku*, [w:] *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, seria 1, red. E. Jankowski, J. Kulczycka-Saloni, Wrocław 1980.
Chrząstowska B., *Konteksty aksjologiczne*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, wyb. i oprac. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2009.
—, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.
—, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.
Chrząstowska B., Wiegandtowa E., Wysłouch S., *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*, Poznań 1999.
Chrząstowska B., Wysłołuch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987.
Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
—, *Model Jachowiczowskiej baśni i powiastki*, [w:] *idem*, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
—, *Ojczyzna najbliższa, czyli o czasoprzestrzeni dzieciństwa*, [w:] *O literaturze dla dzieci i młodzieży. Studia, rozprawy, szkice*, red. H. Skrobiszewska, Warszawa 1975.
—, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1967.
—, *Wiersze Marii Konopnickiej dla dzieci*, Wrocław 1963.
—, *Wstęp* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wyb. i oprac. J. Cieślikowski, Wrocław 1980.

Clanchy M.T., *From Memory to the Written Record*, London 1979.
Cooley C.H., *Human Nature and the Social Order*, New York 1922.
Corse S., *Nations and Nationalism. The Politics of Culture in Canada and the United States*, Cambridge 1997.
Curtius E.R., *Topika. Krajobraz idealny*, przeł. A. Borowski, [w:] *idem*, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Kraków 1997.
Cysewski K., *Morał a wartość*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985.
Cywiński B., *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym PRL*, „Biblioteka »Głosu«", Warszawa 1979.
Czaplejewicz E., *Pragmatyka. Dialog. Historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, Warszawa 1990.
Czarnocka A., *O komiksowych adaptacjach powieści Henryka Sienkiewicza*, [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje — przekłady — adaptacje*, red. L. Ludorowski, Lublin 1998.
Czarnowski S., *Kult bohaterów i jego społeczne podłoże. Święty Patryk, bohater narodowy Irlandii*, przeł. A. Glinczanka, [w:] *idem*, *Dzieła*, t. 4, oprac. N. Assorodobraj, S. Ossowski, Warszawa 1956.
Czas i przestrzeń w prozie polskiej XIX i XX wieku, red. C. Niedzielski, J. Speina, Toruń 1990.
Czartoryska I., *Pielgrzym w Dobromilu, czyli nauki wiejskie z 40 obrazkami królów polskich* […], Warszawa 1819.
Dahrendorf M., *Dichtung und Jugendliteratur. Didaktischer Versuch einer Wesensbestimmung*, „Zeitschrift für Jugendliteratur" 1967, nr 1.
—, *Kinder- und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter*, Königstein 1980.
Danek D., *Dzieło literackie jako książka. O tytułach i spisach rzeczy i powieści*, Warszawa 1980.
Danek W., *Matejko i Kraszewski. Dwie koncepcje dziejów Polski*, Wrocław 1969.
Davis B., *Frogs and Snails and Feminist Tales*, New York 1990.
Dawni pisarze polscy od początków piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny, red. R. Loth, t. 1–5, Warszawa 2000–2005.
Debesse M., *Etapy wychowania*, przeł. I. Wojnar, wstęp B. Suchodolski, Warszawa 1996.
Dembiński B., *Stan nauki historycznej pod względem metody*, [w:] *Pamiętnik III Zjazdu Historyków Polskich w Krakowie. Referaty*, t. 1, Kraków 1900.
Dębicki K., *Kilka uwag o lekturze młodzieży szkolnej*, „Szkoła Polska" 1916, nr 6.
Dłuska M., *Wiersz meliczny — wiersz ludowy*, [w:] *eadem*, *Studia i rozprawy*, t. 1, Kraków 1970.
Dmitruk K., *Kultura popularna — obieg — literatura*, „Literatura i Kultura Popularna" 3, red. J. Kolbuszewski, T. Żabski, Wrocław 1992.
Dobrzyńska T., *Delimitacja tekstu literackiego*, Wrocław 1974.
—, *Gatunki pierwotne i wtórne. (Czytając Bachtina)*, [w:] *Typy tekstów*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1992.
Domański H., *Zadowolony niewolnik. Studium o nierównościach między mężczyznami i kobietami w Polsce*, Warszawa 1992.
Doonan J., *Looking at Pictures in Picture Books*, South Woodchester 1992.
Dubisz S., *Język w systemie wartości młodych Polaków*, [w:] *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu. Rola humanistyki w kształtowaniu świata postaw i wartości młodych Polaków*, red. K. Chmielewska, Wrocław 2006.
Dubowik H., *Fantastyka w literaturze polskiej: dzieje motywów fantastycznych w zarysie*, Bydgoszcz 1999.
Dunin J., *Papierowy bandyta*, Łódź 1974.
Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień*, t. 3, Warszawa 1902.
Dużyk J., *Władysław Orkan*, Warszawa 1980.
Dygasiński A., *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1884.
Dynak W., *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.

—, *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej*, Wrocław 1978.
—, *Literatura współczesna w nauczaniu szkolnym po 1945 roku*, [w:] *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce w XIX i XX wieku*, red. M. Inglot, Wrocław 1992.
—, *Łowy, łowcy i zwierzyna w przysłowiach polskich*, Wrocław 1993.
—, *Z Mickiewiczem na łowach*, Wrocław 2009.
Dynak W., Inglot M., *Ojczyzna dla wszystkich — ojczyzna dla każdego. (Obraz Polski w świetlicowych, szkolnych i harcerskich zbiorkach utworów poetyckich)*, [w:] *Motyw ojczyzny w liryce współczesnej. Materiały sesji naukowej organizowanej przez Oddział Doskonalenia Nauczycieli w dniach 16–17 XI 1984 we Wrocławiu*, red. M. Inglot, Wrocław 1985.
Dynak W., Możdżeń S., *Szkoła w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Bibliografia*, Wrocław 1978.
Dynak W., Sokolski J., *Staropolskie poematy myśliwskie. Antologia*, Wrocław 2007.
Dzieduszycka A., *Jak sobie dziatwa radziła. Opowiadania nauczające dla czytelników od lat 9 do 13*, Warszawa 1877.
—, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1871.
—, *Kilka słów o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1871.
—, *Książka młodej kobiety*, Warszawa 1881.
—, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883.
Edensor T., *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, Kraków 2002.
Edström V., *Barnbokens form*, Stockholm 1980.
Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań, t. 2. *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego*, red. M. Inglot, W. Dynak, Wrocław 1988.
Edukacja polonistyczna w obliczu przemian kulturowych Europy dawniej i dziś, red. W. Sawrycki, E. Kruszyńska, M. Wróblewski, Toruń 2009.
Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole, cz. 1, 2, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki, red. M.T. Michalewska, Kraków 1999.
Edukacja wielokulturowa. Poradnik dla nauczyciela, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004.
Eliade M., *Sacrum. Mit. Historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.
Elias N., *O procesie cywilizacji*, przeł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Warszawa 2011.
Elm T., *Die moderne Parabel: Parabel und Parabolik in Teorie und Geschichte*, München 1991.
Die Entdeckungdes des Individuums 1550–1800, red. R. Dülmen, Frankfurt a. Main 1997.
Entdeckungdes Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart, red. R. Dülmen, Köln 2001.
Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Poznań 1997.
—, *Identity: Youth and Crisis*, New York, 1968.
Ewers H.H., *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystem Kinder- und Jugendliteratur*, München 2000.
—, *Fundamental Concepts of Children's Literature. Literary and Sociological Approach*, New York--London 2009.
Filipowicz E., *Kultura magiczna w powieściach fantasy Doroty Terakowskiej*, „Literatura i Kultura Popularna" 11, red. T. Żabski, Wrocław 2003.
Flandrin J.L., *Historia rodziny*, przeł. A. Kuryś, Warszawa 1998.
Flori J., *Les origines de l'adoubement chevaleresque: étude des remise d'armes dans les chroniques et annales latines du IX au XIII siécle*, „Traditio" 1979, nr 1.
—, *Rycerze i rycerstwo w średniowieczu*, przeł. E. Trojańska, Poznań 2003.
Foucault M., *Gouvernemäntalität*, [w:] *Gouvernementalität der Gegenwart*, red. T. Lemke, S. Krassman, U. Brockling, Frankfurt a. Main 2000 (M. Senellart, *Umiejscowienie wykładów*, [w:] M. Foucault, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Warszawa 2010).

Français, langue et littérature: socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionanalité pour les enseignants. Actes du colloque, Lyon, 12–14 mars 2008, red. D. Dubois-Marcoin, C. Tauveron, Lyon 2008.
Fras Z., *Galicja*, Wrocław 2002.
Gaarder J., *Books for a World without Readers?*, Paper presented at the International Board on Books for Young People (IBBY), Congress Basel, Switzerland, September 29–October 2, 2002.
Gadamer H.-G., *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.
Galloway Ch., *Psychologia uczenia się i nauczania*, przeł J. Radzicki *et al.*, Warszawa 1988.
Gawdzik W., *Gramatyka na wesoło i na serio*, Warszawa 2001.
Gawlik S., *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995.
Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. Piechaczek, Kraków 2005.
Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, przeł. T. Hołówka, Warszawa 1991.
Gemra A., Rudolf E., *Fantasy*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006.
Gerber R., *Szkolnictwo Królestwa Kongresowego w okresie międzypowstaniowym*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 3, 1960.
Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Stanford 1994.
—, *Nowoczesność i tożsamość*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
Gittings R., *The Nature of Biography*, London 1978.
Gloger Z., *Rok polski w życiu, tradycji i pieśni*, Warszawa 1908.
Głodowski W., *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Warszawa 1999.
Głowiński M., *Nowomowa po polsku*, Warszawa 1990.
—, *Przestrzenne tematy i wariacje*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978.
—, *Wartościowanie w młodopolskim dyskursie krytycznoliterackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
Golden J.M., *The Narrative Symbol in Childhood Literature. Explorations in the Construction of Text*, Berlin 1990.
Gomez T., *J.R.R. Tolkien. Człowiek i twórca*, przeł. D. Bartnik, Warszawa 2006.
Gontarczyk E., *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych*, Poznań 1995.
Goody J., Watt I., *The consequences of literacy*, [w:] *Literacy in Traditional Societies*, red. J. Goody, Cambridge 1968.
Gorak J., *The Making of the Modern Canon. Genesis and Crisiss of a Literary Idea*, London 1991.
Górski K., *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*, Warszawa 1975.
Grabowski M., *Literatura i krytyka*, t. 4, Wilno 1840.
Grew R., *The construction of national identity*, [w:] *Concept of National Identity. An Interdisciplinary Dialogue*, red. P. Boerner, Baden-Baden 1986.
Groeben N., *Leserpsychologie: Textverständnis — Textverständlichkeit*, Münster 1982.
Grzegorzewska S., *Historia Kursów Wyższych dla Kobiet M. A. Baranieckiego*, Kraków 1900.
—, *Kwestia pracy kobiet*, „Biblioteka Warszawska" 1855.
Grzęda E., *„Góry z marmuru i góry z płomienia" — obrazy gór w twórczości Juliusza Słowackiego*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, red. J. Kolbuszewski, t. 3, Wrocław 1998.
—, *Romantyczne krajobrazy z górą i drzewem*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, red. J. Kolbuszewski, t. 2, Wrocław 1996.
Gutkowska-Rychlewska M., *Historia ubiorów*, Wrocław 1968.
Haas A.M., *La littérature de langue allemande*, [w:] *La Suisse de la formation des des Alpes à la quête du futur*, red. N. Flüeler, R. Gfeller-Corthésy, Zurich 1975.
Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa*, przeł. B. Markiewicz, Warszawa 1993.
Halbwachs M., *Społeczne ramy pamięci*, wstęp i przeł. M. Król, Warszawa 1969.
Hall R.B., *National Collective Identity*, New York 1998.

Hannabuss S., *Books adopted by children*, [w:] *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, red. P. Hunt, London 1996.
Helman A., *Modele adaptacji filmowej. Próba wprowadzenia w problematykę*, [w:] *Film. Sztuka i ideologia*, red. J. Trzynadlowski, Wrocław 1981.
Heska-Kwaśniewicz H., *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Katowice 1996.
Historia wychowania, red. Ł. Kurdybacha, t. 1–2, Warszawa 1965–1967.
Historia życia prywatnego, red. Ph. Ariés, G. Duby, t. 1–5, Wrocław 2005.
Hoffmanowa z Tańskich K, *Pisma pośmiertne. Pamiętniki*, t. 1–3, Berlin 1849.
—, *Dziennik Franciszki Krasińskiej*, posłowie Z. Lewinówna, Warszawa 1976.
—, *Pamiątka po dobrej matce*, [w:] *Dzieła*, t. 8, Warszawa 1876.
Hoszowska M., *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*, Rzeszów 2005.
Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1985.
Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.
Hunt P., *Children's Literature. An Illustrated History*, Oxford 1995.
Hunt P., Sheila R., *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, London 1996.
Hutcheon L., *The Theory of Adaptation*, New York-London 2006.
Ihonen M., *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.
Imagining Nations, red. G. Cubitt, Manchester 1998.
Inglot M., *Gatunki i rodzaje literackie w galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych klasach gimnazjalnych*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.
—, *Katechizm polskiego dziecka*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006.
—, *„Murzynek Bambo" Juliana Tuwima z perspektywy postkolonializmu i feminizmu*, [w:] *„Stare" i „nowe" w literaturze dla dzieci*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zając, Opole 2010.
—, *Norwidowska świadomość emigracyjnego losu*, [w:] *Style zachowań romantycznych*, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986.
—, *O czytance w galicyjskich podręcznikach dla niższych klas szkól elementarnych*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.
—, *O motywie korony w „Balladynie"*, „Zeszyty Naukowe WSP w Opolu. Historia Literatury" 5, 1968.
—, *Wstęp*, [w:] J. Słowacki, *Balladyna*, Wrocław 1988.
—, *Wyznaczniki gatunkowe czytanki. Studium z pogranicza literatury pięknej i tekstów użytkowych*, [w:] *W kręgu historii i teorii literatury. Księga ku czci prof. Jana Trzynadlowskiego*, red. B. Zakrzewski, A. Bazan, Wrocław 1987.
Inglot M., Patrzałek T., *Materiały ze Zjazdu Polonistów (22 maja 1995 r.)*, „Polonistyka" 1996, nr 3.
—, *Nad kanonem literackim w szkole* [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
The Interprepive Turn: Philosophy, Science, Culture, red. D. Hiley, J. Bohman, R. Shusterman, Cornell 1991.
Jachowicz S., *Wiersze i bajki*, zeb. S. Posadzowa, Poznań 1985.
Jagoda Z., Jarowiecki J., Uryga Z., *Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1945–1969*, Warszawa 1979.
Janicka-Krzywda U., *Legenda o błogosławionej Kindze*, Kraków 1998.
Janion M., *Gorączka romantyczna*, Gdańsk 1975.
—, *Kuźnia natury*, Gdańsk 1994.
—, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2006.
—, *Romantyzm. Rewolucja. Marksizm*, Warszawa 1972.
Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i historia*, Warszawa 1978, 2001.

—, *U źródeł polskiego patriotyzmu. Bohater żałobny. Ostatni rycerz, pierwszy obywatel. Żołnierz-obywatel*, „Polska" 1967, nr 7–9.
Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
Jarosiński Z., *Nadwiślański socrealizm*, Warszawa 1999.
Jarymowicz M., *Studia nad postrzeganiem relacji „ja–inni". Tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, Wrocław 1988.
Jasińska M., *Narrator w powieści przedromantycznej*, Warszawa 1965.
—, *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe gatunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*, Warszawa 1970.
Jasiński B., *Sztuka? — Tylko wtedy, kiedy jestem. Szkice o tajemnicy istnienia, twórczości i kulturze czynnej*, Warszawa 2009.
Jastrun M., *Fragment i szczegół*, [w:] *idem*, *Eseje wybrane*, Wrocław 1971.
Jastrzębski J., *Komiks i stereotypy*, [w:] *idem*, *Czas relaksu. O literaturze masowej i jej okolicach*, Wrocław 1982.
Jenkins R., *Social Identity*, London-New York 1996.
Jeziorski W., *Thorgal, Thorgal, Thorgal*, [w:] *idem*, *Czas komiksu. Antologia 2*, Łódź 1996.
Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1998.
—, *O „godziwych" i „niegodziwych" sytuacjach obcowania uczniów z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, [w:] *eadem*, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
Kamenetsky Ch., *Children's literature censorship in totalitarian states*: *The Third Reich and the GDR*, „Paradoxa. Studies in World Literary Genres" 2, 1996, nr 3–4.
Kamionka-Straszakowa J., *Nasz naród jak lawa. Studia z literatury i obyczaju doby romantyzmu*, Warszawa 1974.
—, *Podróż*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa, J. Bachórz, Wrocław 1991.
Kaniewski J., *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.
Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*, Warszawa 1973.
—, *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1964.
Kanon i obrzeża, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005.
Kazańczuk M., *Staropolskie legendy herbowe*, Wrocław 1990.
Kiefer B.Z., *Charlotte Huck's Children's Literature*, New York 2010.
Kijowski A., *O dobrym Naczelniku i niezłomnym Rycerzu*, Kraków 1984.
Kitowiczowa I., Sinko Z., *Powiastka*, [hasło w:] *Słownik literatury polskiego oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, Wrocław 1991.
Klechdy domowe. Podania i legendy polskie, oprac. H. Kostyrko, Warszawa 1987.
Klemensiewiczowa J., *Przebojem ku wiedzy. Wspomnienia jednej z pierwszych studentek krakowskich z XIX wieku*, Wrocław 1961.
Klingberg G., *Barnlitteratur-forskning. En introduktion*, Stockholm 1972.
—, *Childrens Fiction in the Hands of Translation*, Stockholm 1986.
Klusek J., *Biografia pisarza w szkole galicyjskiej. (Rekonesans badawczy)*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.
Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
Kłoskowska A., *Kultura narodowa i narodowa identyfikacja*, [w:] *Oblicza polskości*, red. A. Kłoskowska, Warszawa 1990.
—, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo" 1992, nr 1.

Kmiecik Z., *Postępowa myśl oświatowa w Królestwie Polskim w latach 1905–1914*, Warszawa 1961.
Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995.
Kolbuszewska E., *Romantyczne przeżywanie przyrody. Znaczenia, wartości, style zachowań*, Wrocław 2007.
Kolbuszewski J., *Czatyrdah, Krępak i Alpy. Góry w życiu i twórczości Adama Mickiewicza*, [w:] *Góry — literatura — kultura*, red. J. Kolbuszewski, t. 4, Wrocław 2001.
—, *Góry takie kamienne*, Warszawa 1972.
—, *Góry w literaturze polskiej. Próba syntezy*, [w:] *Sympozjum. Góry w kulturze polskiej*, Kraków 1975.
—, *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego*, [w:] *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*, cz. 2. *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, red. M. Inglot, Wrocław 1979.
—, *Krajobraz i kultura*, Katowice 1985.
—, *Obraz Tatr w literaturze polskiej XIX wieku*, Kraków 1971.
—, *Od Pigalle po Kresy. Krajobrazy literatury popularnej*, Wrocław 1994.
— *Tatry i górale w literaturze polskiej. Antologia*, Wrocław 1992.
—, *Tatry w literaturze polskiej*, Kraków 1982.
—, *Teofila Lenartowicza „Zachwycenie" i jego tło kulturowe*, [w:] *Romantyzm. Literatura — kultura — obyczaj*, red. M. Jonca, M. Łoboz, Wrocław 2009.
—, *Zagadnienie „wartości" w galicyjskich podręcznikach literatury polskiej*, [w:] *Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.
Kołodziejek E., *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin 2005.
Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania. Antologia tekstów, red. A. Kapciak, L. Karporowicz, Z. Tyszko, Warszawa 1990.
Konarski S., *Wacław Nałkowski*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, red. S. Kieniewicz, Wrocław 1977.
Konarzewski K., *Wzory kultury a indywidualność*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.
Konic H., *Kartka z dziejów oświaty w Polsce*, Kraków 1895.
Konieczka-Śliwińska D., *Retoryka we współczesnych szkolnych podręcznikach historii*, Poznań 2001.
Konteksty polonistycznej edukacji dla uczczenia długoletniej pracy naukowo-dydaktycznej prof. dr hab. B. Chrząstowskiej, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłołuch, Poznań 1998.
Kosowska E., *Legenda. Kanon i transformacje. Św. Jerzy w polskiej kulturze ludowej*, Wrocław 1985.
Kotłowski K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Wrocław 1974.
Kotowa I., *Wstęp*, [w:] K. Tańska, *Listy Elżbiety Rzeczyckiej*, Kraków 1927.
Kowalczykowa A., *Pejzaż romantyczny*, Kraków 1982.
—, *Siedmiu bohaterów romantycznych*, Warszawa 1981.
Kowalewska D., *Harry i czary-mary czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter" J.K. Rowling*, Kraków 2005.
Kowalska B., *Święta Kinga. Rzeczywistość i legenda. Studium źródłoznawcze*, Kraków 2008.
Kowalski P., *Miejsce literatury w kulturze popularnej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*, t. 1, 2, red. M. Czermińska, Kraków 2006.
Kozdraś F., *Gwiazda narodu polskiego i całej ludzkości w 100-letnią rocznicę powstania Kościuszki*, Cieszyn 1894.
Krajewski J.G., *Karol Szajnocha. W setną rocznicę urodzin 1818–1918*, Lwów 1918.
Kramer L., *The Sociology of Gender*, New York 1991.
Kraszewski J.I., *Gawędy o literaturze i sztuce*, Lwów 1857.
—, *O powieściopisarzach i powieści. Zbiór wypowiedzi teoretycznych i krytycznych*, oprac. S. Burkot, Warszawa 1962.
—, *Słówko o prawdzie w romansie historycznym*, [w:] *O powieściopisarzach i powieści. Zbiór wypowiedzi teoretycznych i krytycznych*, oprac. S. Burkot, Warszawa 1962.

Kruszewska-Kudelska A., *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945*, Wrocław 1972.
Krzywicki L., *Tajne kursy naukowe*, [w:] *Nasza walka o szkołę polską*, t. 2, red. B. Nawroczyński, Warszawa 1934.
Krzyżanowski A., *Dawna Polska*, cz. 1, Warszawa 1857.
Krzyżanowski J., *Legenda Somosierry i inne prace krytyczne*, Warszawa 1987.
—, *O powiastkach orientalnych Krasickiego*, [w:] *idem*, *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*, Warszawa 1961.
—, *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*, t. 1, Wrocław 1962.
—, *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1980.
Księga nonsensu, oprac. A. Marianowicz, A. Nowicki, Warszawa 1986.
Kuczalska-Reinschmit P., *Z historii ruchu kobiecego. Głos kobiet w kwestii kobiecej*, Kraków 1903.
Kuczyński S.K., *Niektóre zagadnienia symboliki heraldycznej na tle funkcjonowania herbu jako znaku*, [w:] *Problemy nauk pomocniczych historii*, red. J. Szymański, t. 2, Katowice 1973.
—, *Wstęp*, [w:] K. Szajnocha, *Jadwiga i Jagiełło 1374–1413. Opowiadanie historyczne*, t. 1–2, Warszawa 1974.
Kulawik A., *Wersologia. Studium wiersza, metru i kompozycji wersyfikacyjnej*, Kraków 1999.
Kuleczka P., *Pozytywistyczne powieści o Tatrach dla dzieci i młodzieży*, „Wierchy" 57, 1988–1991.
—, *Tatry w literaturze polskiej dla dzieci i młodzieży do roku 1939*, Zielona Góra 1994.
Kuliczkowska K., *Blaski i cienie adaptacji*, [w:] *eadem*, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983.
—, *Drogi tematu współczesnego w prozie dla młodzieży (1945–1965)*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrzak, Warszawa 1968.
—, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju. Materiały*, Warszawa 1965.
—, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983.
Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
Kultura Polski średniowiecznej, red. B. Geremek, Warszawa 1997.
Kümmerling-Meibauer B., *Crosswriting as a criterion for canonicity: The case of Erich Kästner*, [w:] *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, red. S. Beckett, New York 1999.
Kuniczuk-Trzcinowicz A., *Przekłady Pisma Świętego w wydaniach dla dzieci i młodzieży. Rekonesans badawczy*, „Questiones Selectae" 16, 2009, nr 23.
Kurc B., *Komiks. Opowiadanie obrazem*, Łódź 2003.
Kurska A., *Fragment romantyczny*, Wrocław 1989.
Kwaśna K., *Ortografia na wesoło, czyli o nietypowych metodach zapamiętywania pisowni ortografii*, http://www.edukacja.edux.pl/p-170-ortografia-na-wesolo-czyli-o-nietypowych.php.
Kwaśniewski K., *Legendy i podania wrocławskie i dolnośląskie*, Poznań 2010.
—, *Społeczne rodowody bohaterów*, Warszawa 1977.
Kwiatkowska-Ratajczak M., *Literatura w szkole podstawowej a budowanie wartości humanistycznych*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985.
—, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
Labuda A.W., *Eksplikacja teksu, czyli lekcja czytania*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, t. 2, red. M. Inglot, W. Dynak, Wrocław 1988.
Lalewicz J., *Socjologia komunikacji literackiej. Problemy rozpowszechniania i odbioru literatury*, Wrocław 1985.
Lanoux A., *Od narodu do kanonu. Powstawanie kanonów polskiego i rosyjskiego romantyzmu w latach 1815–1865*, przeł. M. Krasowska, Warszawa 2003.
Latoch-Zielińska M., *Wiedza o kulturze — nowy przedmiot kształcenia w szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
Lausz K., *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.
—, *Wstęp*, [w:] P. Chmielowski, *Prace z metodyki literatury i stylistyki. Wybór*, Warszawa 1961.

Legeżyńska A., *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Poznań 1999.
Lekcje czytania. Eksplikacje literackie, red. A.W. Labuda, W. Dynak, t. 1, Wrocław 1991; t. 2, Warszawa 1999.
Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm. Chrześcijaństwo. Islam, red. A.T. Khoury, przeł. J. Marzęcki, Warszawa 1998.
Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, Warszawa 2006.
—, *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007.
Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna II*, przeł. M. Falski, Warszawa 2001.
—, *Myśl nieoswojona*, przeł. A. Zajączkowski, Warszawa 1969.
Lewestam F.H., *Wstęp*, [w:] *Powiastki moralno-fantastyczne*, podług duńskiego naśladował F.H. Lewestam, (ilustr. Wilhelm Pedersen), Warszawa 1859.
Libera Z., *Miejsce i rola literatury polskiej i powszechnej w wykształceniu Polaka przyszłości*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Warszawa 1980.
Lifton R.J., *Thought Reform and the Psychology of Totalism. A Study of „Brainwashing in China"*, New York 1961.
Ligęza L., *Góry we współczesnej literaturze dla dzieci*, [w:] *Góry w polskiej literaturze współczesnej*, red. J. Kolbuszewski, Kraków 1981.
Lis M., *Audiowizualny przekład Biblii. Od translatio do transmeditatio*, Opole 2002.
Literatura współczesna „źle obecna w szkole". Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych, red. B. Chrząstowska, Wrocław 1991.
Literaturoznawstwo i metodyka, red. M. Inglot, Wrocław 1977.
Lukrecjusz, *O naturze rzeczy*, oprac. G. Żurek, Warszawa 1994.
Łempicki S., *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936.
Łempicki Z., *Podania o bohaterach. Problemy i metody*, [w:] *idem*, *Wybór pism*, t. 2. *Studia z teorii literatury*, wstęp R. Ingarden, Warszawa 1966.
Łojek M., *Henryk Sienkiewicz w podręcznikach uczniów gimnazjalnych w latach 1880–1918*, [w:] *Henryk Sienkiewicz. Twórczość i recepcja*, red. L. Ludorowski, Lublin 1991.
Łotman J., *O mietajazykie tipołogiczeskich opisanij kultury*, [w:] *idem*, *Trudy po znakowym sistiemam*, t. 4, Tartu 1969.
—, *Zagadnienia przestrzeni artystycznej w prozie Gogola*, [w:] *Semiotyka kultury*, przeł. S. Żółkiewski, red. E. Janus, M.R. Mayenowa, Warszawa 1975.
Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.
—, *Baśń ludowa a literacka. Problemy wartości*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985.
—, *Dwudziestowieczna literatura religijna dla dzieci*, [w:] *Religijne aspekty literatury polskiej XX wieku*, red. M. Jasińska-Wojtkowska, J. Święch, Lublin 1997.
—, *Folklor jako podstawa adaptacji w utworach literatury dziecięcej.* Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Adaptation: Chance for Development or Threat of Decline of Children's and Young Adults' Literature?*, Wrocław 2010.
—, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.
—, *Stare i nowe we współczesnej poezji dla dzieci. W perspektywie komunikacyjnej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, Opole 2010.
Maciejewski J., *„Balladyna" czyli „świat przez pryzmat przepuszczony"*, [w:] *idem*, *Trzy szkice romantyczne*, Poznań 1967.
Majka J., *Baśnie i legendy górników wielickich*, Kraków 1978.
Makowiecka K., *Postać dziecka w literaturze fantasy — rekonesans*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
Makowski S., *Juliusz Słowacki*, Warszawa 1987.
—, *W szwajcarskich górach. Alpejskie krajobrazy Słowackiego*, Warszawa 1976.
Malicki J., *Mity narodowe. Lechiada*, Wrocław 1982.

Malinowski B., *Wolność i cywilizacja*, przeł. J. Mucha, J. Obrębski, Warszawa 2001.
Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, Warszawa 1982.
Małecki A., *Studia heraldyczne*, t. 1, Lwów 1890.
Marciszewski W., *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa 1977.
—, *Sposoby streszczania i odmiany streszczeń*, „Studia Semiotyczne" 1, 1970.
Markiewicz H., *Piotr Chmielowski*, [w:] *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, t. 3, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Warszawa 1969.
—, *Wstęp*, [w:] P. Chmielowski, *Pisma krytycznoliterackie*, oprac. H. Markiewicz, t. 1–2, Warszawa 1961.
—, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków 1996.
Martuszewska A., *„Ta trzecia". Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997.
Maślanka J., *Literatura a dzieje bajeczne*, Warszawa 1984.
—, *Słowiańskie mity historyczne w literaturze polskiego Oświecenia*, Wrocław 1968.
Maternicki J., *Edukacja historyczna społeczeństwa polskiego w XIX wieku*, Warszawa 1981.
—, *Historia i wychowanie pokoleń*, [w:] *idem*, *Kultura historyczna dawna i współczesna*, Warszawa 1979.
—, *Rola historii w wychowaniu młodego pokolenia w Polsce XIX wieku*, Wrocław 1979.
Matykiewicz A., *Nowa Huta — socrealistyczna utopia*, [w:] *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2006.
May J., *Children's Literature and Critical Theory*, New York 1995.
Mayenowa M.R., *Język liryki pozytywistycznej*, [w:] *Pozytywizm*, t. 1, red. J. Kott *et al.*, Wrocław 1950.
—, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1979.
McHale B., *Od powieści modernistycznej do postmodernistycznej: zmiana dominanty*, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998.
Mead G.H., *Mind, Self and Society*, Chicago 1934.
Mead M., *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York 1935.
Michułka D., *Frauenbewegung, Pädagogik, Kinder und Geschäftsinn — neuartige Auffassungen der Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts in den Veröffentlichungen von Anastazja Dzieduszycka (1842–1890)*, [w:] *Breslau und die Welt: Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędota zum 65. Geburtstag*, red. W. Kunicki, J. Rzeszotnik, E. Tomiczek, Wrocław-Dresden 2009.
—, *Od ojcowizny do ojczyzny. O recepcji romantyzmu w polskich szkołach Galicji doby autonomicznej (1867–1914)*, Wrocław 2003.
—, *On children's literature and school reading circulation: from Polish perspective*, „Fundevogel: kritisches Kinder-Medien Magazin" 2004, nr 153.
—, *Propos sur la lecture de la littérature et la culture: entre obligation et liberté de choix*, [w:] *Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne*, „Repères" 32, red. D. Dubois-Marcoin, Lyon 2005.
Michułka D., Leszczyńska-Niedrygoś K., *La Petite Sirène à l'école en Pologne*, [w:] *Lire „La Petite Sirène" d'Andersen: interroger la littérature autrement*, red. D. Dubois-Marcoin, Lyon 2008.
Micińska M., *Między Królem Duchem a mieszczaninem. Obraz bohatera narodowego w piśmiennictwie polskim XIX i XX w. (1890–1914)*, Wrocław 1995.
Miejsce rzeczywiste i wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury, red. M. Kitowska-Łysiak, E. Wolicka, Lublin 1999.
Mieletinski E., *Poetyka mitu*, przeł. J. Dancygier, wstęp R.M. Mayenowa, Warszawa 1981.
Mill S., *Poddaństwo kobiet*, Toruń 1870.
Miluska J., *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmatu i zastosowanie wiedzy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań-Toruń 1994.
Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie podstawy programowej, kształcenie blokowe, Biblioteczka Reformy, Warszawa 1999.
Młynarczyk J., *Pogadanki religijne z małemi dziećmi. W kościele — w domu — w ochronie*, Poznań 1923.
Mitosek Z., *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974.
Mocarska-Tycowa Z., *Motywy biblijne w poezji Konopnickiej*, [w:] *Inspiracje i motywy biblijne w literaturze pozytywizmu i Młodej Polski*, red. H. Filipkowska, S. Fita, Lublin 1999.
Mochnacki M., *O literaturze polskiej w wieku XIX*, Kraków 1830.

Modele poznawania dzieła literackiego w szkole, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1978.
Moebius W., *A soaring look at the picture book*, „Children's Literature" 21, 1993.
Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 1993.
Morawska I., *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin 2004.
Mortkowicz-Olczakowa H., *Panna Stefania — dzieje życia i pracy S. Sempołowskiej*, Warszawa 1962.
Możdżeń I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000.
Możejko E., *Realizm socjalistyczny. Teoria. Rozwój. Upadek*, Kraków 2001.
Mroczkowski P., *Historia literatury angielskiej*, Wrocław 1999.
Myrdzik B., *Rola nauczyciela w organizowaniu dialogu z tekstem kultury w szkole*, [w:] *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury języka i kultury*, red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska, Kraków 1999.
Nałkowski W., *Dookoła Alp. Luźne notatki i refleksje z błyskawicznej podróży z 35 rysunkami w tekście*, Warszawa 1904.
Nehring W., *Kurs literatury polskiej*, Poznań 1966.
Niedzielski C., *O teoretycznoliterackich tradycjach prozy dokumentarnej (podróż — powieść — reportaż)*, Toruń 1966.
Niemcewicz J.U., *Śpiewy historyczne*, Warszawa 1816.
Niewęgłowski W., *Leksykon świętych*, Warszawa 1998.
Niewiadomski A., *Literatura fantastycznonaukowa*, Warszawa 1992.
Niewiadomski A., Smuszkiewicz A., *Leksykon polskiej literatury fantastycznonaukowej*, Poznań 1990.
Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwierski, Kraków 2002.
—, *Edukacja regionalna, wielokulturowa i międzykulturowa*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń 1996.
—, *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczkowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.
Nikolajeva M., *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature*, London 2000.
Nodelman P., *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, Baltimore 2008.
—, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens 1988.
Nowak P., Ryszkiewicz M., *Socrealizm w literaturze dla dzieci i młodzieży. Retoryczna analiza powieści oraz czasopism*, [w:] *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2006.
Nowicka E., *Wzór osobowy świętego w średniowieczu*, [w:] *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej*, red. M. Ofierska, M. Dietl, Warszawa 1969.
O potrzebie dialogu kultur i ludzi, red. T. Pilch, Warszawa 2000.
O trudnym łatwo. Materiały z sesji poświęconej popularyzacji nauki, red. J. Miodek, M. Zaśko-Zielińska, Wrocław 2003.
O wartościowaniu w badaniach literackich, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.
Oakley A., *Sex, Gender and Society*, New York 1972.
Ochmański J., *Historia Litwy*, Wrocław 1967.
Od absolutu do żeromszczyzny. Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei, oprac. S. Bednarek, J. Jastrzębski, Wrocław 1996.
Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze, red. J. Brach-Czaina, Białystok 1997.
Olejniczak J., *Arkadia — topos i idea*, [w:] *idem*, *Arkadia i małe ojczyzny. Vincez — Stempowski — Wittlin — Miłosz*, Kraków 1992.
Olkusz J., Olkusz W., *„Pisać dla dzieci, zasługa to wielka, ale i odpowiedzialność…". Szkic o Marii Ilnickiej — zapomnianym krytyku literatury dla dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Filologia Polska" 35, Opole 1995.

Olkusz W., *Z pozytywistycznych zbliżeń literatury i malarstwa. Studia i szkice*, Opole 1998.
Olszewska B., *Legenda religijna w międzywojennych czasopismach dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Podanie-legenda w tradycji ludowej i literackiej*, red. M. Jakimowicz, V. Wróblewska, Toruń 2007.
—, *Literatura na łamach „Płomyczka" (1945–1980)*, Opole 1996.
Omelaniuk A.J., *Tendencje regionalistyczne w szkolnictwie*, [w:] *Szkoła a regionalizm*, red. A. Kociszewski, A.J. Omelaniuk, W. Pilarczyk, Ciechanów 1996.
Orkan W., *Wskazania dla synów Podhala*, Zakopane 1987.
Orzeszkowa E., *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1874.
Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 2000.
Ossowski S., *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, Łódź 1946.
—, *O ojczyźnie i narodzie*, Warszawa 1984.
Oziewicz M., *Człowiek, anioł i Bóg w trylogii Philipa Pullmana „Mroczne materie"*, [w:] *Anioł w literaturze i kulturze*, red. J. Ługowska, Wrocław 2004.
— *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii" C. S. Lewisa*, Kraków 2005.
—, *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle and Orson Scott Card*, Jefferson 2008.
Pachucka R., *Pamiętniki z lat 1886–1914*, oprac. J. Hulewicz, Wrocław 1958.
Pacławski J., *Twórczość literacka Karola Szajnochy*, Wrocław 1978.
Pan Wołodyjowski. Powieść historyczna dla dojrzalszej młodzieży, ułożył W. Grzymałowski, Warszawa 1902.
Panuś K., *Święta Kinga*, Kraków 2005.
Paprocki B., *Herby rycerstwa polskiego*, zebrane i wydane 1584. Kraków: wznowienie K. J. Turowski, Kraków 1858.
Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1995.
—, *Zatopione królestwo*, Warszawa 1989.
Parowski M., *Komiks — chłopiec do bicia*, [w:] *idem*, *Bez dubbingu*, Warszawa 1978.
Parsons T., Bales R.F., *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe 1955.
Pasterniak W., *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.
Patkowski A., *Regionalizm*, [w:] *Dziesięciolecie Polski Odrodzonej. Księga Pamiątkowa 1918–1928*, red. M. Dąbrowski, Kraków 1928.
Pelc J., *O pojęciu tematu*, Wrocław 1961.
—, *Obraz — słowo — znak. Studium o emblematach w literaturze staropolskiej*, Wrocław 1973.
Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
Piaget J., *De la pédagogie*, Paris 1988.
—, *Mowa i myślenie dziecka*, przeł. J. Kołudzka, Warszawa 2005.
—, *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966.
—, *Où va l'éducation?*, Paris 1972.
—, *Psychologie et pédagogie*, Paris 1969.
—, *Strukturalizm*, przeł. S. Cichowicz, Warszawa 1972.
—, *Studia z psychologii dziecka*, oprac. i przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1966.
Piaget J. *et al.*, *Inteligencja*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1967.
Pieciul-Kamińska E., *Słowo od tłumaczki*, [w:] W., J. Grimm, *Baśnie dla dzieci i domu*, il. O. Ubbelohde, na podst. wyd. z 1857, t. 2, Poznań 2010.
Pietrow-Ennker B., *Tradycje szlacheckie a dążenia emancypacyjne w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1995.
Pigoń S., *Władysław Orkan. Twórca i dzieło*, Kraków 1958.
Pilarczyk F., *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej*, Zielona Góra 2003.
Piotrowski S., *Skalne Podhale w literaturze i kulturze polskiej*, Warszawa 1970.
Płachecki M., *Przestrzenny kontekst fabuły*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978.

Podgórska E., Olszewska A., Jałmużna T., *Nauczyciele życia*, Warszawa 1980.
Podstawa programowa języka polskiego, „Polonistyka" 1995, nr 5.
Podstawa programowa z komentarzami, t. 2. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum*, na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008, opubl. 15 stycznia 2009, Dz.U. Nr 4, poz. 17.
Poezja i łowy. Antologia, wyb. i oprac. W. Dynak, Wrocław 1994.
Poklewska K., *Galicja romantyczna (1816–1840)*, Warszawa 1976.
Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja, red. M. Czermińska *et al*., Kraków 2005.
Pomirska E.M., *Nowe wino w starych dzbanach. Tradycja literacka i jej modyfikacje w prozie dla młodego odbiorcy okresu socrealizmu*, [w:] *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2006.
Poulet G., *Pisarze i przestrzeń*, [w:] *idem*, *Metamorfozy czasu. Szkice krytyczne*, wyb. J. Błoński, M. Głowiński, Warszawa 1977.
Prądzyński E., *O prawach kobiety*, Warszawa 1873.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski. Kl. VIII, Warszawa 1954.
Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Język polski, Warszawa 1950.
Programy i dyskusje literackie okresu pozytywizmu, oprac. J. Kulczycka-Saloni, Wrocław 1985.
Prokop J., *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, [w:] *idem*, *Lata niby-Polski*, Kraków 1998.
—, *Mity fundatorskie Polski Ludowej*, [w:] *idem*, *Wyobraźnia pod nadzorem. Z dziejów literatury i polityki w PRL*, Kraków 1994.
Propp W., *Legenda*, [w:] *Russkoje narodnoje poeticzeskoje tworczestwo*, red. N. Krawcow, t. 2, Moskwa 1974.
Próchnicki F., *Wskazówki do nauki języka polskiego. Na podstawie obrad komisji, wybranej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych*, Lwów 1885.
Przecławska A., *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976.
Przerwa-Tetmajer K., *Bajeczny świat Tatr*, Warszawa 1906.
Przestrzenie, miejsca, wędrówki. Kategoria przestrzeni w badaniach kulturowych i literackich, red. P. Kowalski, Opole 2001.
Przestrzeń w kulturze i literaturze, red. E. Borkowska, Katowice 2006.
Przewózka M., *Eliza Orzeszkowa w literaturze i w ruchu kobiecym*, Kraków 1909.
Przybylski R.K., *Słowo i obraz w komiksie*, [w:] *Pogranicza i korespondencje sztuk*, red. T. Cieślikowska, J. Sławiński, Wrocław 1980.
Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, t. 3, red. M. Żebrowska, Warszawa 1966.
Pustowaruk M., *Od Tolkiena do Pratchetta — potencjał rozwojowy fantasy jako konwencji literackiej*, Wrocław 2009.
Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992.
Rajewska E., *Komparatystyka a „żywioł adaptacyjności"*, [w:] *Komparatystyka literacka a przekład*, red. P. Fast, K. Żemła, Katowice 2002.
Rättyä K., Michułka D., *Nowe aspekty badań nad literaturą dziecięcą i młodzieżową w Polsce i za granicą*, [w:] *Dzwonek na lekcję języka polskiego. Nowe treści tendencje i metody w dydaktyce języka polskiego*, red. I. Masojć, R. Naruniec, Vilnius 2005.
Ray G.N., *The Illustrator and the Book in England from 1790 to 1914*, New York 1991.
Regiewicz A., *Harry Potter, Disney i Pokemony, czyli dzieciństwo na sprzedaż*, [w:] *Świat po Harrym Potterze*, red. P.J. Śliwiński, A. Regiewicz, Kraków 2002.
Regionalizm polski u progu XXI wieku, red. S. Bednarek S. *et al.*, Wrocław 1994.
Reigrotski E., Anderson N., *National stereotypes and foreign contacts*, „Public Opinion Quarterly" 1959, nr 23.
Reszke I., *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej*, Warszawa 1991.

—, *Prestiż społeczny a płeć. Kryteria prestiżu zawodów i osób*, Wrocław 1984.
Rimmon-Kenan S., *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*, London 1993.
Rogowska B., *Bolesław Bierut — ikonografia wodza*, [w:] *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, red. K. Stępnik, M. Piechota, Lublin 2006.
Romanowiczówna Z., *Klaudynki*, Lwów 1911.
Roux A., *Les images de la bédé et les enfants de le télé*, [w:] *Le livre dans la vie quotidienne de l'enfant — colloque internationale 8–10 II 1979, Centre Georges Pompidou*, Paris 1979.
Rusek M., *Stałość i zmiana — o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
Rytlowa J., *Czytanie w szkole*, Warszawa 1958.
Rzadkowska E., *Francuskie wzorce polskich Oświeconych. Studium o recepcji J. F. Marmontela w XVIII w.*, Warszawa 1989.
Sapkowski A., *Rękopis znaleziony w smoczej jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy*, Warszawa 2001.
Saukkonen P., *On the concept of national identity.* Referat wygłoszony na kongresie *Crossroads in Cultural Studies*, Tampere, 1–5 lipca 1996.
Schlumbohm J., *Constructing individuality: Childhood memories in late eighteenth-century*, „Empirical Psychology and Autobiography. German History" 16, 2000.
Schöenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, przeł. N. Szymańska, wstęp B. Śliwerski, Warszawa 2007.
Schrader F.E., *Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft*, *1550–1850*, Frankfurt a. Main 1996.
Sekuła-Kwaśniewicz H., *Płeć*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. Z. Bokszański *et al.*, Warszawa 2000.
Seminaria C. K. nauczycielskie męskie i żeńskie Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–96, Lwów 1897.
Sennett R., *The Fall of Public Man*, New York 1977.
Shavit Z., *Poetics of Children's Literature*, Athens 1986.
Shelston A., *Biography*, London 1977.
Shusterman R., *Piękna sztuka rapowania*, [w:] *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski *et al.*, Wrocław 1998.
Siemieńska R., *Płeć, zawód, polityka. Kobiety w życiu publicznym w Polsce*, Warszawa 1990.
Sikora I., *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej*, t. 1. *Od końca XIX wieku do 1939* roku, t. 2. *Młoda Polska w szkole PRL (1945–1990)*, Wrocław 1995.
Sinko T., *Literatura grecka*, t. 2, cz. 2, Kraków 1948.
Sinko Z., *Powiastka w oświeceniu stanisławowskim*, Wrocław 1982.
—, *Powieść angielska osiemnastego wieku a powieść polska lat 1764–1830*, Warszawa 1961.
Skotnicka G., *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*, Gdańsk 2008.
—, *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*, Gdańsk 1987.
—, *Literatura dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa, J. Bachórz, Wrocław 1991.
—, *Pozytywistyczne powieści z dziejów narodu dla dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1974.
—, *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*, [w:] *Baśń i dziecko*, wyb. i oprac. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.
Skrobiszewska H., *Książki naszych dzieci*, Warszawa 1971.
Skwarczyńska S., *Kariera literacka form rodzajowych bloku silva*, [w:] *eadem*, *Wokół teatru i literatury. (Studia i szkice)*, Warszawa 1970.
—, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Warszawa 1954.
Sławiński J., *Przestrzeń w literaturze. Elementarne rozróżnienia i wstępne oczywistości*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław 1978.

Słońska I., *Dzieci i książki*, Warszawa 1957.
—, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1969.
Słowiński L.K., *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1976.
—, *Z myślą o Niepodległej. Z dziejów edukacji narodowej okresu postyczniowego*, Poznań 1993.
Smith A., *National Identity*, London 1991.
Smyk-Płoska K., *Semantyzacja wybranych elementów przestrzeni w poezji Jana Pocka*, [w:] *Przestrzeń w języku i kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, red. J. Adamowski, Lublin 2005.
Socha I., *Małe legendy, czyli opowieści o Świętych dla użytku dzieci na Śląsku w XIX wieku i na początku XX wieku*, [w:] *Z dziejów książki i prasy na Śląsku w XIX i XX wieku*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1999.
—, *Sacrum w XIX-wiecznej literaturze popularnej dla dzieci*, [w:] *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 1998.
Social Theory and the Politics of Identity, red. C. Calhoun, Oxford 1994.
Sojka-Masztalerz H., *Kształtowanie się i funkcjonowanie obrazu żołnierza wolności (na przykładzie twórczości o gen. Karolu Świerczewskim w okresie socrealizmu)*, [w:] *Polityka historyczna w literaturze*, red. M. Piechota, Lublin 2011.
Sośnierz M., *Edukacja regionalna w polskiej szkole — perspektywa historyczna*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. Michalewska, Kraków 1999.
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.
Spór o SF. Antologia szkiców i esejów o science fiction, wyb. R. Handke *et al*., Poznań 1989.
Stajnova M., *Sur les premieres traductions turques de „Robinson Crusoe"*, „Rocznik Orientalistyczny" 48, 1994, z. 2.
„Stare" i „nowe" w literaturze dla dzieci, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zając, Opole 2010.
Staropolskie księgi o myślistwie, oprac. W. Dynak, J. Sokolski, Wrocław 2001.
Stefanowska Z., *Historia i profesja. Studia o „Księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego"*, Warszawa 1962.
Stereotypy i narody, red. T. Walas, Kraków 1995.
Stępnik K., *Z zagadnień poetyki krajobrazu w literaturze polskiej połowy wieku XIX*, [w:] *Z problemów poetyki historycznej*, red. L. Ludorowski, Lublin 1984.
Stiller R., *Wiersze o Generale Robotniku. Przedmowa*, [w:] *Strofy o Generale Świerczewskim*, zeb. i oprac. L. Lewin, Warszawa 1952.
Stodolna-Rybczyńska A., *Rozwój idei regionalistycznej w nauczaniu języka polskiego w latach 1918–1948*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. W. Dynaka, Wrocław 2002 [mpis w posiadaniu autorki].
Sulima R., *Folklor i literatura*, Warszawa 1976.
Sykulski J., *Liczyrzepa, zły duch Karkonoszy i Jeleniej Góry*, Jelenia Góra 1945.
Szacki J., *Ojczyzna, naród, rewolucja*, Warszawa 1962.
Szaruga L., *Literatura i życie. Ważniejsze wątki dyskusji literackich 1939–1989*, Lublin 2001.
Szczepanowski S., *Aforyzmy o wychowaniu*, Monachium 1946.
—, *Myśli o odrodzeniu narodowym*, wyb. H. Szczepanowska, A. Plutyński, Lwów 1907.
Szleyen M., *Karol Świerczewski — żołnierz-patriota, żołnierz-rewolucjonista*, [w:] W. Wernerowa, M. Szleyen, H. Werner, *O generale Świerczewskim, wielkim Polaku, żołnierzu rewolucjoniście*, Warszawa 1951.
Szuman S., *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków 1951.
—, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.
Szwed R., *Tożsamość a obcość kulturowa*, Lublin 2003.
Szyłak J., *Doktor RELAX i mister komiks*, [w:] *Komiks w Polsce a komiks polski*, red. K. Skrzypczak, Łódź 2002.

—, *Komiks*, Kraków 2000.
—, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku. Wstęp do poetyki komiksu*, Gdańsk 1999.
Śmigielska-Dobierzewska J., *Wychowanie kobiet wobec dzisiejszych dążeń społecznych*, Lwów 1871.
Świat po Harrym Potterze, red. P.J. Śliwiński, A. Regiewicz, Kraków 2002.
Świerkocki M., *Postmodernizm. Paradygmat nowej kultury*, Łódź 1997.
Święch J., *Jak powstawał kanon współczesny*, [w:] *Literatura — historia — dziedzictwo. Prace ofiarowane Profesor Teresie Kostkiewiczowej*, red. A. Grześkowiak-Krwawicz, T. Chachulski, Warszawa 2006.
Święch J., *Burze wokół kanonu/kanonów*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005.
Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Warszawa 1978.
Taylor Ch., *The Ethics of Authencity*, Cambridge 1992.
—, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Princeton 1992.
—, *Sources of the Self*, Cambridge 1989.
Tazbir J., *Historia w powieści*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. A. Kowalczykowa, J. Bachórz, Wrocław 1991.
—, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit — upadek — relikty*, Warszawa 1979.
Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej, t. 1, red. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1986.
Text, Culture and National Identity in Children's Literature. International Seminar on Children's Literature: Pure and Applied, University College Worcester, England, June 14th–19th, 1999, red. J. Webb, Helsinki 2000.
Thompson S., *The Types of Folktale. A Classification and Bibliography*, Helsinki 1961.
Tinker H.A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.
Toeplitz K.T., *Sztuka komiksu. Próba interpretacji nowego gatunku artystycznego*, Warszawa 1985.
Tomasik W., *Inżynieria dusz. Literatura realizmu socjalistycznego w planie „propagandy monumentalnej"*, Wrocław 1999.
—, *Słowo o socrealizmie. Szkice*, Bydgoszcz 1993.
Tomiccy J., R., *Drzewo życia. Ludowa wizja świata i człowieka*, Warszawa 1975.
Tożsamość a odmienność kulturowa, red. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Eyre, Warszawa 1992.
Treter M., *Jan Matejko*, Lwów 1939.
Trigon J. de, *Histoire de la littérature enfantine. De Ma mère l'Oye au Roi Babar*, Paris 1950.
Trzęsicki K., *Streszczenie jako operacja nad semantyczno-rematyczną strukturą tekstu*, [w:] *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, red. T. Dobrzyńska, Wrocław 1986.
Trzynadlowski J., *Edytorstwo. Tekst, język, opracowanie*, Warszawa 1976.
—, *Małe formy literackie*, Wrocław 1977.
—, *Racjonalizm baśni*, [w:] *idem*, *Studia literackie*, Wrocław 1955.
Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Warszawa 1987.
Tuwim J., *Pegaz dęba*, Kraków 1950.
Tymoczko-Tichoniuk E., *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań nad efektywnością kształcenia polonistycznego*, Zielona Góra 1993.
Urbańska D., *Wiersz wolny. Próba charakterystyki systemowej*, Warszawa 1995.
Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996.
—, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego" 3, red. Z. Uryga, Kraków 1986.
—, *Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury (O zastosowaniach pojęcia)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie" 1990, z. 133.
Uspienskij B., *Poetika kompozicii*, Moskwa 1970.
W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje — przekłady — adaptacje, red. L. Ludorowski, Lublin 1998.
Waksmund R., *Adaptacja*, [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006.

—, *Literatura dziecka w „Stuleciu dziecka". Próba podsumowania*, [w:] *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
—, *Literatura pokoju dziecinnego*, Warszawa 1986.
—, *Nie tylko Robinson. Czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
—, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2001.
—, *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.
—, *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się jej modelu*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985.
Walicki A., *Trzy patriotyzmy*, [w:] *Naród. Nacjonalizm. Patriotyzm*, wstęp A. Mencel, Kraków 2009.
—, *Trzy patriotyzmy: trzy tradycje polskiego patriotyzmu i ich znaczenie współczesne*, „Res Publica" 1991.
Wall B., *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*, Houndmills-Basingstoke-Hampshire 1991.
Warszawa pozytywistów, red. J. Kulczycka-Saloni, E. Ignatowicz, Warszawa 1992.
Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy, red. J. Papuzińska, B. Żurakowski, Warszawa-Poznań 1985.
Wasowski G., *PKS, czyli przegląd książek szkolnych*, Warszawa 1997.
Wasylewski S., *Życie polskie w XIX wieku*, oprac. Z. Jabłoński, Kraków 1962.
Werner A., *Wokół funkcji społecznych powieści dwudziestowiecznej. (Na przykładzie „Doktora Faustusa")*, [w:] *Społeczne funkcje tekstów literackich i paraliterackich*, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, K. Rudzińska, Wrocław 1974.
Wernic H., *Wychowanie dzieci wyłącznie do lat sześciu*, Warszawa 1902.
White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. E. Domańska, M. Loba, A. Marciniak, Kraków 2000.
Wiatr J., *Ojczyzna, naród, rewolucja. Problematyka narodowa w polskiej myśli szlacheckorewolucyjnej*, Warszawa 1962.
Wiatrowa H., *Radziecka, rosyjska proza dziecięca i młodzieżowa w opinii krytyki polskiej lat 1945–1965*, Poznań 1978.
Wichary G., *Poetycka rzecz o ojczyźnie-polszczyźnie*, [w:] *Motyw ojczyzny w liryce współczesnej*, red. M. Inglot, Wrocław 1985.
Wielokulturowość — międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień, red. A. Szerląg, Kraków 2005.
Wiercińska J., *Sztuka i książka*, Warszawa 1986.
Wilczek P., *Kanon a przekład*, „Opcje" 2007, nr 4.
Wilkoń T., *Polska poezja socjalistyczna w latach 1949–1955*, Gliwice 1992.
Wille J., *Die Jugenderzählungen Christoph von Schmids*, Frankfurt a. Main 1969.
Winnicka-Gburek J., *Krytycyzm i tradycja. Uwagi o roli krytyki artystycznej w kształtowaniu tożsamości narodowej*, [w:] *Wielokulturowość–międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. A. Szerląg, Kraków 2005.
Witkiewicz S., *Na przełęczy. Wrażenia i obrazy z Tatr*, 1. *Po latach*, Lwów 1906.
Witkowska A., *„Sławianie, my lubim sielanki"*, Warszawa 1972.
Witkowska A., Przybylski R., *Romantyzm*, Warszawa 1997, 2000.
Witosz B., *„Anarchiczna" struktura opisu?*, [w:] *Tekst i jego odmiany*, red. T. Dobrzyńska, Warszawa 1996.
Wlazło M., *Rola dialogu w kształceniu literacko-kulturowym*, [w:] *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakuła, Wrocław 2005.
Wojciechowski K., *Oświata ludowa 1864–1905 w Królestwie Polskim i w Galicji*, Warszawa 1954.
Wojtasiewicz O.J., *Próba formalnej definicji pojęcia streszczenia*, „Studia Semiotyczne" 7, 1977.

Wolicka E., *Wstęp*, [w:] *Miejsce rzeczywiste i wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*, red. M. Kitowska-Łysiak, E. Wolicka, Lublin 1999.
Wortman S., *Baśń w literaturze i w życiu dziecka*, Warszawa 1958.
Woźniak M., *„Political correctness" w przekładach literatury dziecięcej: „Przygody Koziołka Matołka" w kraju i za granicą*, „Prace Komisji Neofilologicznej PAU" 7, 2008.
Woźniakowski J., *Góry niewzruszone. O różnych wyobrażeniach przyrody w dziejach nowożytnej kultury europejskiej*, Kraków 1995.
Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1921.
Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, Warszawa 1996.
—, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1963.
—, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958.
Wróblewska V., *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty literatury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006.
Wspomnienia o Feliksie Dzierżyńskim Aldony Kojałowiczowej, Stanisławy i Ignacego Dzierżyńskich, [w:] F. Dzierżyński, *Listy do siostry Aldony*, Warszawa 1951.
Wygotski L., *Myślenie i mowa*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1989.
Wyka K., *Adam Mickiewicz, „Reduta Ordona"*, [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Kraków 1988.
Wyrozumski J., *Dzieje Polski Piastowskiej (VIII wiek–1370)*, t. 2, [w:] *Wielka historia Polski*, red. S. Grodziski, J. Wyrozumski, M. Zgórniak, Kraków 1999.
Yates F.A., *Sztuka pamięci*, przeł. H. Rosnerowa, Warszawa 1977.
Z dziejów edukacji literackiej w Galicji, „Literatura i Wychowanie", red. M. Inglot, Wrocław 1983.
Zaleska Z., *Czasopisma kobiece w Polsce. Materiały do historii czasopism. Rok 1818–1937*, Warszawa 1938.
Zalewska U., *Funkcja baśni o Królowej Śniegu w „Samotności bogów" Doroty Terakowskiej*, [w:] *Baśnie nasze współczesne*, red. J. Ługowska, Wrocław 2005.
Zawadzki W., *Pamiętniki życia literackiego w Galicji*, Kraków 1961.
Zazzo B., *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*, przeł. Z Zakrzewska, Warszawa 1972.
Zgorzelski A., *Fantastyka. Utopia. Science fiction*, Warszawa 1980.
Ziejka F., *W kręgu mitów polskich*, Kraków 1977.
Zielinski L., Zielinski S., *Children's Picturebook Price Guide. 2006–2007: Finding, Assessing, & Collecting Contemporary Illustrated Books*, Park City 2006.
Zieliński J., *Dojrzewanie do wolności (recenzja książki Doroty Terakowskiej „Córka czarownic")*, www.fantastyka.pl.
Zipes J., *When Dreams Came True. Classical Fairy Tales and Their Tradition*, New York 1999.
Złota przędza poetów i prozaików polskich, t. 1, red. P. Chmielowski, S. Krzemiński, Warszawa 1884.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2. *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 2001.
Żabski T., *Sienkiewicz*, Wrocław 2000.
—, *Wstęp*, [w:] B. Prus, *Placówka*, Wrocław 1987.
Żeromski S., *Dzienniki*, t. 2, Warszawa 1954.
Żółkiewski S., *Kultura literacka (1918–1932)*, Wrocław 1973.
—, *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka. Studia*, Warszawa 1979.
—, *Pomysły do odbioru dzieł literackich*, [w:] S. Żółkiewski, *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka. Studia*, Warszawa 1979.
—, *Wstęp*, [w:] W. Nałkowski, *Pisma społeczne. Wybór*, Kraków 1951.
Żurakowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.
Życiorysy historyczne, literackie i legendarne, red. Z. Stefanowska, J. Tazbir, Warszawa 1980.

Artykuły w czasopismach

Bachórz J., *Karta z dziejów zdrowego rozsądku, czyli o fizjonomice w literaturze*, „Teksty" 1975, nr 2.
Balcerzan E., *Strategia agitatora*, „Teksty" 1977, nr 5–6.
Barthes R., *Dyskurs historii*, przeł. A. Rysiewicz, Z. Kloch, „Pamiętnik Literacki" 1984, z. 3.
Bartoszyński K., *Konwencje gatunkowe powieści historycznej*, „Pamiętnik Literacki" 1984, z. 2.
Bascom W.R., *The forms of folklore prose narratives*, „Journal of American Folklore" 1965, nr 78.
Bednarek B., *O antologii edytorskiej*, „Prace Literackie" 21, 1981.
—, *O fragmencie edytorskim*, „Prace Literackie" 20, 1979.
Bortnowski S., *Nauczycielskie losy*, „Życie Literackie" 1979, nr 41.
—, *O sytuacji wychowawczej*, „Polonistyka" 1978, nr 1.
Bratkowski P., *Brzydkie kaczątko i martwy łabędź*, „Gazeta Wyborcza" 15 czerwca 1994, dod. „Gazeta o Książkach".
Bereza A., *Obrazy tekstów*, „Litteraria" 9, 1977.
Bugajski L., *Panowie bez przesady*, „Wiadomości Kulturalne" 1994, nr 20.
Burkot S., *Wychowanie polega na rozszerzeniu potrzeb duchowych jednostki*, „Polonistyka" 1984, nr 5–6.
Burkot S., Faron B., Uryga Z., *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki" 1975, z. 2.
Chaciński B., *Profesorskie fascynacje*, „Ex Libris" 1995, nr 75.
Chmielowski P., *Literatura dla ludu*, „Ateneum" 4, 1891.
—, *Recenzja wydawnicza „Arcydzieła Literatury Polskiej z Objaśnieniami"*, „Ateneum" 4, 1884.
—, *Rozbiory, sprawozdania i wrażenia literackie. Książka dla młodzieży*, „Ateneum" 1, 1882.
—, *Światła nie gaście!*, „Opiekun Domowy" 1873, nr 24.
Chrząstowska B., *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka" 2000, nr 8.
—, *Modele i funkcje czytanki. Recenzja rozprawy Zofii Budrewicz*, „Konspekt" 2003, nr 16/17, http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/16/czytanka.html.
Czapliński P., *Harlequin dla dzieci?*, „Gazeta Wyborcza" 20 marca 2001.
Danek D., *O małżeństwie powieści z historią*, „Ruch Literacki" 1964, nr 1.
Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki" 82, 1991, z. 2.
Drajewski S., *Literatura religijna dla dzieci*, „Życie i Myśl" 1989, nr 9.
Dunin J., *Osobny świat książek dla ludu i niedorosłych*, „Literatura Ludowa" 1994, nr 3.
—, *Prolegomena do „komiksologii"*, „Literatura Ludowa" 1972, nr 6.
Dunin K., *Pies z Marysią tańcował*, „Życie Warszawy" 1994, nr 61, dod. „Ex Libris".
Dynak W., *Podhalanizm wobec tendencji regionalistycznych w szkolnictwie międzywojennym*, „Wierchy" 45, 1976.
Dzieduszycka A., *Co teraz?*, „Bluszcz" 1873, nr 28, 29.
—, *Gawędy o wychowaniu*, „Kronika Rodzinna" 1874, nr 4, 5; 1875, nr 4, 18, 23.
—, *Jeszcze o wychowaniu*, „Niwa" 1878, nr 13.
—, *O tym i owym. Ani chwili do stracenia. Lepiej późno niż wcale. Już ludzie, a przecież jeszcze dzieci*, „Bluszcz" 1875, nr 25, 26.
—, *O tym i owym. Nowe kierunki kobiety*, „Bluszcz" 1874, nr 7, 8.
—, *O tym i owym. W górze*, „Bluszcz" 1874, nr 27.
—, *O tym i owym. Wybór zawodu*, „Bluszcz" 1874, nr 41, 42.
—, *Słówko o Stowarzyszeniu Kobiet w Pradze*, „Kronika Rodzinna" 1873, nr 20.
Glazer N., *Sociology of women and gender*, „International Review of Modern Sociology" 1981, nr 1/2.
Głowiński M., *Świadectwa i style odbioru*, „Teksty" 1975, nr 3.
Green R., *Children's quest for sexual identity*, „Psychology Today" 7, 1974.
Grodzieńska W., Pollak S., *O nową literaturę dla dzieci*, „Twórczość" 1951, nr 8.
Harry może zamknąć nasze horyzonty, nim nam je otworzy. Rozmowa z A. Fulińską, „Gazeta Wyborcza" 25 października 2001.

Hollender B., *Andrzej Wajda w Berlinie*, „Rzeczpospolita" 1997, nr 46.
—, *„Panna Nikt" w Berlinie*, „Rzeczpospolita" 1997, nr 8.
Ik, *Marysia i demony*, „Film"1996, nr 10.
Ilnicka M., *Książki dla młodzieży*, „Bluszcz" 1882, nr 912.
Inglot M., *Nauczać dla literatury*, „Życie Literackie" 1976, nr 20.
Isakiewicz L., *Kopciuszek w świecie wartości*, „Tygodnik Powszechny" 1985, nr 9.
Jarzębski J., *Metamorfozy kanonu*, „Znak" 1994, nr 7.
—, *Przebieranka Panny Nikt*, „NaGłos" 1994, nr 17.
Jolles A., *Proste formy*, „Przegląd Humanistyczny" 1965, nr 5.
J.O., *Panna Kto?*, „Film" 1997, nr 4.
Kalicki B., *Karol Szajnocha*, „Przegląd Polski" 1869, z. 7.
Kasperski E., *Liberum veto w sprawie programów szkolnych*, „Polonistyka" 1985, nr 7.
Kleiner J., *Dwie Sienkiewiczowskie sceny śmierci heroicznej*, „Nauka i Sztuka" 5, 1947.
Kłakówna Z.A., *Nauka czytania prasy*, „Nowa Polszczyzna" 1997, nr 4.
Kolbuszewski J., *Górskie przewodniki. Uwagi o współczesności i tradycji gatunku*, „Litteraria" 13, 1982.
—, *Góry w galicyjskich czytankach szkolnych*, „Wierchy" 1982, z. 51.
Kot W., *Trędowata*, „Wprost" 1996, nr 45.
Krajski S., *Dziecko i literatura religijna*, „Kierunki" 1986, nr 23.
Kraszewski J.I., *Recenzja powieści „Jan Niewdżyd" Z. Morawskiej*, „Tygodnik Ilustrowany" 1900, nr 52.
Kryda B., *Lekcja polskiego. Podsumowanie ankiety*, „Tygodnik Powszechny" 1984, nr 41.
—, *My tak uczyć nie chcemy*, „Polityka" 1972, nr 10.
—, *Prawdziwa szkoła krytyk się nie boi*, „Teksty" 1972.
—, *Prawo do rozpoznawania i wyboru wartości*, „Polonistyka" 1978, nr 78,
—, głos w dyskusji: „W szkole twórczej dokonuje się proces wyzwalania intelektualnych możliwości młodzieży", *Optymalny model edukacji polonistycznej w aktualnym i reformowanym systemie oświaty. Materiały z sesji*, „Polonistyka" 1980, nr 4.
Kulański F., *Regionalizm w nowych programach dla szkół powszechnych*, „Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego" 1934, nr 9.
Kuliczkowska K., *Jeszcze o „Chacie wuja Toma"*, „Współczesność" 1965, nr 16.
—, [rec.] *Robinson Kruzoe, według D. Defoe, napisał S. Stampil, wyd. 1, Warszawa 1958*, „Nowa Kultura" 1958, nr 51/52.
—, *Twórca i bohater. Z problemów powieści dla młodzieży*, „Nowa Kultura" 1951, nr 33.
Kuligowski K., *Wynalezione tradycje wymyślonych narodów czyli o nacjonalizmie inaczej*, „Polityka" 2008, nr 25, dod. „Niezbędnik Inteligenta".
Kurdybacha Ł., *Jan Władysław Dawid a walka o nową szkołę w Królestwie Polskim pod koniec XIX wieku*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 3, 1960.
Kurpiewski L., *Gra w piekło i niebo*, „Film" 1996, nr 11.
Lanzoni F., *Genezi svolgimento e tramonto delle leggende storiche*, „Studie testi" 43, 1925.
Lasoń G., *Baśń a fantasy — podobieństwa i różnice*, „Fantastyka" 1984, nr 9.
—, *Magiczne źródła baśni i fantasy*, „Fantastyka" 1990, nr 2.
Leszczyński G., *Ścieżkami myśli*, „Gazeta Wyborcza", dod. „Książki" wrzesień 1998.
Lewandowicz G., *Adaptacje Biblii dla dzieci w Polsce w XX wieku*, „Bibliotekarz Podlaski" 2001, nr 2–3.
Lord Raglan, *Bohater tradycyjny*, przeł. I. Sieradzki, „Pamiętnik Literacki" 1973, z. 1.
Ługowska J., *Powieść dla młodzieży, jej funkcje i miejsce w kulturze literackiej nastolatków*, „Litteraria" 12, 1980.
Łukasiewicz J., *Mitologie socrealizmu*, „Odra" 1996, nr 11.
Makowski A., *Funkcje streszczeń w dyskursie krytycznym Piotra Chmielowskiego*, „Pamiętnik Literacki" 1994, z. 1.
Markiewicz H., *O kanonach literatury*, „Przegląd Humanistyczny" 2006, nr 5–6.
Matuszewska P., *Z problematyki „Monitora"*, „Pamiętnik Literacki" 1959, z. 3/4.

Meyer H., *Kształtowanie przestrzeni i symbolika przestrzenna w sztuce narracyjnej*, przeł. Z. Żabicki, „Pamiętnik Literacki" 1970, z. 3.
Michułka D., *New identity in children's literature reprinted in textbooks after 1999*, „Interlitteraria" 15 (2), red. J. Talvet, Tartu 2010.
Michułka D., Olszewska B., *Pedagogical devices and ploys in reading passages Polish language education of period 1949–1955*, „Tratti: fogli di letteratura e grafica una provincial dell' impero" 2006, nr 71.
—, *Polishness or Europeness?: Adaptation of the classics in Polish textbooks after 1999*, [w:] *Dynamics of the Reception of the World Literature*, red. J. Talvet, „Interlitteraria" 11 (2), Tartu 2006.
Miłosz C., *O Marysi, co straciła siebie*, „Gazeta Wyborcza" 7 września 1994, dod. „Gazeta o Książkach".
Mosingiewicz E., *Panny z Wałbrzycha*, „Gazeta Wyborcza" 1996, nr 216.
Moskalewicz M., *„Murzynek Bambo, czarny, wesoły…". Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „*Teksty Drugie*" 2005, nr 1/2.
Nagrody (Berlin '97), „Film" 1997, nr 4.
Nałkowski W., *O dusze młodzieży*, „Panteon" 1908, nr 4.
Nasiłowska A., *Między kolekcją a kanonem*, „Polityka" 1 listopada 2008.
Nowacka E., *Rywalizacja z klasykami*, „Nowe Książki" 1992, nr 5.
Optymalny model edukacji polonistycznej w aktualnym i reformowanym systemie oświaty. Materiały z sesji, „Polonistyka" 1980, nr 4.
Orski M., *Marysia w krainie koszmarów*, „Odra" 1995, nr 7/8.
„Panna Nikt" w Świdnicy, „Film" 1996, nr 10.
Patkowski A., *Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym*, „Ziemia" 1925, nr 1.
Patrzałek T., *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka" 1996, nr 4.
II Plenum Związku Literatów Polskich w sprawie literatury dla dzieci i młodzieży, „Życie Literackie" 1951, nr 13.
Przybylski R.K., *Świat komiksu*, „Sztuka" 1978, nr 2.
Puzynina J., *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka" 1996, nr 4.
Rex J., *National identity in the democratic multi-cultural state*, „Sociological Research Online" 1, 1996, nr 2.
Ruszała J., *Człowiek, który był prototypem Robinsona Crusoe*, „Guliwer" 1991, nr 1.
Sapkowski A., *Piróg albo nie ma złota w Szarych Górach*, „Nowa Fantastyka" 1993, nr 5.
Skórska M., *Powrót wyobraźni symbolicznej*, „Nowa Fantastyka" 1990, nr 2.
—, *Totalna animizacja*, „Nowa Fantastyka" 1990, nr 6.
Sławiński J., *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty" 1977, nr 5–6.
Sobolewski T., *Biesy w Wałbrzychu*, „Gazeta Wyborcza" 1996, nr 252.
Suchorzewska R., *Czytanie i rozumienie tekstu*, „Życie Szkoły" 2002, nr 6.
Sudolski Z., *Juliusz Słowacki jako epistolograf*, „Przegląd Humanistyczny" 30, 1986, nr 9/10.
Szacki J.,, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*, „Znak" 1994, nr 7.
Szretter A., *Mitologia germańska w świecie Thorgala*, „Świat Komiksu" 2000, nr 19.
Świda-Ziemba H., *Notatki z życia systemu*, „Karta" 1991, nr 3.
Świerczyńska-Jelonek D., *Marysia do piekła*, „Nowe Książki" 1994, z. 11.
Świętochowski A., *O średnim wykształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy" 1873, nr 14–19.
—, *O wyższym ukształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy" 1874, nr 1–9.
Tarkowska I., *Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły" 1995, nr 7.
Tournier M., *Michel Tournier: comment écrire pour les enfants*, „Le Monde", Décembre 24, 1979.
Urbanek M., *Zostanę dzieckiem* (rozmowa z Tomkiem Tryzną), „Polityka" 1995, nr 8.
Uryga Z., *O unowocześnianie sposobów nauczania języka polskiego*, „Polonistyka" 1980, nr 4.
Wajda A., *Każdy był małą dziewczynką*, „Gazeta Wyborcza" 1995, nr 217.
Witkowska H., *Organizacja nauki szkolnej dla dziewcząt w Galicji*, „Ster" 1908, nr 2.
Wronowska E., *Czytanie ze zrozumieniem*, „Życie Szkoły" 2003, nr 5.
Zakrzewska M., *Odprysk*, „Wiadomości Kulturalne" 1996, nr 42, s. 19.
Zakrzewski B., *Sienkiewicz dla maluczkich*, „Pamiętnik Literacki" 1966, z. 3.

Ad usum Delphini
On Literary Education in Schools Then and Now

Summary

This paper presents the process of changes which have occurred in Polish literary education since the second half of the 19th century. The focus of these changes has been on the reception of literary texts in schools, the strategies of adapting texts for school reading and wider political, historical and socio-cultural background for the said adaptations. The dominant issues are:

1. The process of simplifying and abridging texts for students (especially in the second half of the 19th century), and "fragmentation" of literature, manifest in school textbooks in the past and at present;
2. The generic perspective ("school genres" in the second half of the 19th century and at the turn of the 20th century);
3. Transformations from clear socio-cultural models (the school of the second half of the 19th century — religion, folklore, history and the ideology of genders) towards the "paedcentrism" (the school of teaching focused mainly on children's needs), multiculturalism, tolerance, religious and regional education as well as the fight against discrimination;
4. The evolution from clear moral and educational systems in Polish literary education of the second half of the 19th century to axiological relativism and ethical complexity of the world;
5. The evolution from the biographical description of the world (clear types of characters — 19th century and socialist realism) to rich psychological portraits, full of ethical dilemmas (e.g. *Harry Potter*, *Córka czarownic* [The Daughter of Witches], *Panna Nikt* [Miss Nobody]);
6. The evolution of the process of creating school canons — from the obligatory, imposed texts to the free choice of school readings;
7. The evolution from rigid educational norms to literary play and "the ludic";
8. The evolution from the written word to the picture (comics in textbooks published in 1999, media perspective).

Because of the complex socio-cultural and historical context of issues discussed here, only some sections of literary education are mentioned (e.g. 19th century Post-Partition education, post-war socialist realism; post-EU accession globalization and postulated after 1999 "freedom" in education). The changes which have been occurring in Polish literary education for two centuries have been noticed to head towards: rejecting the concept of obligatory readings, flexibility and universality of themes of school readings, "decanonisation," departure from historical themes and writing about the "good old days of the Great Poland under the Jagiellon Dynasty" and exhibiting the history of customs and everyday life. The transition from the 19th century "pedagogy of do's and don'ts" towards the "pedagogy of freedom," "paedcentrism" or "antipedagogy;" the exposition of difficult and taboo subjects (e.g. the case of obligatory school reading of *Panna Nikt* [Miss Nobody]) is also apparent.

The process of changes reflects — as was noticed in the 19th century education — the evolution from postulated assumptions of Romantic images (especially concerning the motifs of the homeland and heroism) to the respect for knowledge, learning, work and science — a tendency which could

indicate the presence of the ideology of positivism in the mid-19th century education, in particular the image of homeland, but also survival.

It may be said that Poland after the 1863 uprising, still occupied by its neighbors, fighting mainly for national identity, was given a shape as a historical community by the texts from the field of education, which had been postulated as an imperative. It is worth mentioning that this cultural description of the world, headed towards the community model in textbooks, still presented mostly individualities, extraordinary and distinguished types of heroes, models to aspire to (the concept of reality description based on biographies was examined from the Polish literary and history education perspective during positivism), such as saints, depicted in hagiographies; legendary or historical heroes (kings, leaders, knights and those fighting and sacrificing themselves for their homeland in the Romantic understanding of the term (e.g. Stanisław Żółkiewski, prince Józef Poniatowski)), but also — during the democratization of the country — folk heroes who were educated and had commendable work ethic (e.g. Kazimierz Wielki and Tadeusz Kościuszko). "Great Ladies" were especially honored in textbooks — educated aristocrats, faithful and pious wives of great leaders, kind queens and, later, emancipated working women.

During the second half of the 19th century, on various levels of education there functioned a consistently executed "ideological and communal trinity": family — church (God) — homeland, and an axiological perspective (upbringing with values). Providence fulfils the superior role as it educates on morality. However, although humanistic education was considered a long process, the educational mission of the family (especially in the first years of schooling) was not forgotten. In all three parts of divided Poland home schooling was widespread throughout the whole of the 19th century. Qualified tutors made it possible for young children of aristocrats to finish further stages of education. Children coming from rural families, without outside help, relied on the specially prepared editions of textbooks, and received a universal, very practical (interdisciplinary) preparation for life. Many school textbooks accepted this strategy of education, and texts adapted for an easier reading fit this model greatly. They promoted informational and pragmatic knowledge, which referred to many aspects of life and offered many ways of survival.

During the analysis of literary material adapted for school's needs, generic issues were also noted, e.g. the issue of adapting Polish literary masterpieces for easier reading (*ad usum Delphini*) — their summarizing, shortening and modifying so as to accommodate them to children's world, to their cultural, literary and language awareness, and importantly, exposing the educating role of literature and moralizing a young reader (it is worth noting that a simplified school reading, described masterfully by Mieczysław Inglot, was not only supposed to educate about the world, but also to teach the proper manner in which to behave). Literary works created with an educational perception, in order to help a reader (or a student), took the form of simplified school readings, as well as parables, short stories, genre pictures and summaries (treated here as a "school genre"). Nowadays, other genres dominate in Polish literary education, with the exception of constantly popular tales of family life, stories of relations between adults and children, descriptions of reality closest to child, adventure novels and travelogues. Grades 4–6, however, are dominated by speculative fiction (fairy tales, legends and fantasy), which was a genre discriminated against in the second half of the 19th century.

Another issue discussed here is the process of "fragmentation of literature" — selecting certain parts of longer literary works, which become autonomous and fulfill the role of school readings on their own, as a separate semantic-generic whole, often entitled differently.

The literary material about the Polish literary education on the lower levels of schooling that I have studied supports the thesis that literature and culture promoted in Polish schools after the reform reflect two significant phenomena: first, the discussion on didacticism (which first adopted the literature model of ludic character, and later accepted the texts with elements of antipedagogy and antididacticism, e.g. *Matilda* by Roald Dahl) and second, promoting the tendency to decanonize literature in school (e.g. lists of obligatory readings in syllabuses expand, creating a situation of a flexibility of choice, suggesting at the same time different layers of cultural and axiological interpretation).

Both phenomena (both tendencies) influence the relativization of preferred value systems, introducing controversies of an axiological nature and escalating the subject of conflicts between the

adult's world and the child's world, obliterating the border between the adult and young reader. These phenomena suggest that texts ought to be interpreted both by children and adults. Such was the case with 19th century textbooks, where the texts inspired by folklore (e.g. poetry of meadows and pastures) would appear. The phenomenon of "dual addressee" — as proved by the research in the book — appears mainly in fairy tales and their clear ethical world (they have been present in school canons for many years, e.g. original versions of Charles Perrault, or the Grimm brothers, not intended for a young reader). Another apt example would be modern school readings lists with texts belonging to the speculative fiction genre, especially fantasy novels by writers such as Tolkien or Terakowska. For the young reader there will appear a young hero to identify with and for the adult one — deeper, existential, figurative and mythical level of the text, such as references to Milton's *Paradise Lost* in Philip Pullman's *His Dark Materials* or the inner ethical complexity of psychological portraits of characters as evidenced in *Córka czarownic* [The Daughter of Witches] by Dorota Terakowska.

The contemporary literature for children and young adults (especially speculative fiction), which is present on lists of school readings more often allows morally ambiguous models and shows the ethical complexity of the world. Such literature does not formulate clear truths, but — which is important from the perspective of education — provokes thought and discussion. It takes into account bad examples and morally questionable behavior and makes an impression that the world surrounding the young reader seems more real. These situations, in the school process of humanistic education and upbringing, create more opportunities to formulate conclusions concerning individual behaviors and controversial characters depicted in children's literature.

The popularity of this kind of speculative fiction may be explained in the broader cultural contexts. According to Ryszard Waksmund, it is "a sign of symbolically-figurative (archetypical) thinking about the world. It may be an antidote to the explicitness of television images"[1] […] "it also helps with intercultural understanding, as some of the symbolical and figurative signs are rooted in various cultures. It also expresses the yearning of a young person for the sacred."[2] It may be that the texts from the fantasy genre — because of their "didactical uniqueness," or "didactical artistry" — should be present in school canons.

A separate function, the last link in the evolutionary chain of literary education, is fulfilled by media and "literary play" (see "rapped school readings" by Grzegorz Wasowski), as a brand new form of *communing with* the literary text. "Communing with the text" was the term used by Stefan Żółkiewski to describe the phenomenon of social literary communication (including the school one) and defined by the sociologist of literature in the following manner: "the reader is always communing with the text, and interprets it in a particular communicative situation — the repeating structure of relation between the act of reading, the given culture and *social dynamics*"[3] [emphasis mine]. The dynamics of social transformations of current reality (postmodernism), present young people with attempts of reinterpreting literary works and "going outside the text." That is why in the current Polish literary education there is a tendency to use the media perspective (e.g. film adaptations of obligatory school readings) or musical form (e.g. *Romeo and Juliet* as a rock-opera, the musical *The Wages of Sin* based on Żeromski's novel, the modernized fairy-tale *Wizard of Oz* by Baum, the rapped version of *Ordon's Redoubt* (the recording from the CD entitled "Poets"), or the rapped version of the *Book of Revelation*). Perhaps such possibilities, along with the canon of obligatory school readings, should be adapted by a modern school to make literature more comprehensible for students.

---

[1] Waksmund, Ryszard. "Literatura dziecka w 'Stuleciu dziecka'. Próba podsumowania" [Children's Literature in a 'Century of a Child'. Summary]. *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia.* [Children's and Young Adults' Literary Culture on the Brink of the 21st Century]. 2002: 15–25.

[2] *Ibidem*, 2002: 41.

[3] Żółkiewski, Stefan. "Pomysły do odbioru dzieł literackich" [Ideas on How to Interpret Literary Works]. *Kultura. Socjologia. Semantyka literacka. Studia* [Culture. Sociology. Literary Semantics. Studies]. 1979: 513–514.

Spis ilustracji na wklejkach

wklejka I — po s. 256

1. *Człowiek zdobywa świat*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, PZWS, Warszawa 1951, s. 175. Ilustracje: Jerzy Karolak.
2. *Wszędzie wre praca*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, PZWS, Warszawa 1951, s. 99. Ilustracje: Jerzy Karolak.
3. Ilustracja do czytanki B. Tryfana *Za naszą i waszą wolność*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, PZWS, Warszawa 1951, s. 262. Ilustracje: Jerzy Karolak.
4. Ilustracja do czytanki W. Tropaczewskiej-Ogarkowej *Święto pracy*, [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, PZWS, Warszawa 1951, s. 272. Ilustracje: Jerzy Karolak.
5. Ilustracja do czytanki *Wytrwały Ju Su (bajka chińska)* — przedruk z czasopisma „Pionier", [w:] S. Aleksandrzak, Z. Kwiecińska, Z. Przyrowski, *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*, PZWS, Warszawa 1951, s. 228. Ilustracje: Jerzy Karolak.

wklejka II — po s. 304

6. Zdjęcie z filmowej animacji *Pani Twardowska*, reż. L. Marszałek (1955), [w:] M. Jas, P. Zbróg, *Zapraszam na słówko. Klasa 5. Antologia tekstów kultury. Język polski*, Mac, Kielce 2008, s. 94.
7. Smok Wawelski — zdjęcie z filmowej animacji *Porwanie Baltazara Gąbki*, reż S. Dulz, E. Wątor (1969–1970), [w:] M. Jas, P. Zbróg, *Zapraszam na słówko. Klasa 5. Antologia tekstów kultury. Język polski*, Mac, Kielce 2008, s. 142.
8. W. Skoczylas, *Janosika imię* (niedatowany) z Muzeum Żup Krakowskich w Wieliczce, [w:] M. Jas, P. Zbróg, *Zapraszam na słówko. Klasa 5. Antologia tekstów kultury. Język polski*, Mac, Kielce 2008, s. 133.

wklejka III — po s. 320

9. „Książki, które warto przeczytać", [w:] Z.A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jędrychowska, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania*, kl. 4, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000, s. 237.

wklejka IV — po s. 352

10. Historyjka obrazkowa Zbigniewa Lengrena *13 Muz*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Język polski*, kl. 1, gimnazjum, Wyd. Edukacyjne, Kraków 1999, s. 193.
11. Historyjka obrazkowa Jeana Effela *Stworzenie świata*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 5*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000, s. 115.

12. Komiksowa wersja historii o Lucky Luke'u *Szlachetny kowboj, czyli kto kogo załatwił*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 6*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2001, s. 87.
13. Komiks *Bieg harcerski* (*Tytus, Romek i Atomek*), [w:] A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski*, kl. 5, Gwo, Gdańsk 2002, s. 13.
14. Komiks *Asteriks górą*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa 5*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2000, s. 214.

wklejka V — po s. 376

15. Ilustracje Antoniego Chodorowskiego z publikacji G. Wasowskiego, *PKS, czyli Przegląd Książek Szkolnych*, Warszawa 1997 (ilustracje ze stron: 42 — *Balladyna*, 64 — *Pan Wołodyjowski*, 118 — *Moralność pani Dulskiej*, 116 — *Chłopi*).

Indeks nazwisk

A

Aaltonen Outi 16
Abbas I Wielki, szach perski 117
Acquaviva Claudio 359
Adamczyk-Garbowska Monika 20
Adamczykowa Zofia 297, 320, 323
Adamowski Jan 77
Afroman 371
Alba Fernando Álvarez de Toledo 151
Albertandy Antoni 203, 360
Albrecht II Habsburg, król Niemiec, Czech i Węgier 117
Alcott Louisa May 34
Aldiss Brian W. 317, 325
Aleksandrowa Zinaida N. 241
Aleksandrzak Stanisław 227, 231, 232, 234–236, 238, 240–242, 248, 252
Ambrosiewicz-Jacobs Jolanta 280
Ambroży św. 183
Amicis Edmondo 26
Anakreont 86, 87
Anczyc Władysław Ludwik 98, 100, 106, 139, 211, 224
Andersen Hans Christian 26–28, 34, 316, 321, 332
Anderson N. 268
Anilin W.P. 55
Anonim zwany Gallem 46, 306
Antoniewicz Karol 32, 58, 60
Anyto 38
Apryas Franciszek 228
Apulejusz 288
Arciszewska E. 221
Arendt Hannah 229
Ariès Philippe 19, 23, 140
Arystofanes 10
Arystoteles 73
Askenazy Szymon 98, 121
Asnyk Adam 59, 218, 255, 358
Assorodobraj Nina 112
Attebery Brian 316
August III, król polski 43, 44, 177–179
Augustyn św. 183, 288
Ażajew Wasyl 228, 242

B

Babicz Józef 258
Bachelard Gaston 77, 156
Bachórz Józef 49, 67, 105, 230
Bachtin Michaił 104, 277
Bacon Janet Ruth 55
Baczewski Sławomir 361, 362
Badalska Wiera 278
Baillie Joanna 174
Bajda Justyna 135, 358
Bakuła Kordian 25, 268
Balcerzan Edward 232, 241
Bales Robert Fred 169
Baley Stefan 342
Balzac Honoré de 195
Bandtkie Jerzy Samuel 203
Baran Bogdan 331
Baraniecki Adrian 201
Baranowicz Jan 261
Baranowski Bolesław 26, 39, 64, 70, 88, 94, 95, 98, 104, 118, 131, 136, 138, 143, 144, 173, 180, 183, 188, 196
Baranowski Mieczysław 33, 40, 64, 122, 127, 128, 185
Baranowski Tadeusz 351
Barańczak Stanisław 351, 357, 364
Barbara Radziwiłłówna, królowa polska 314
Barbara św. 309
Barker Chris 170
Barthes Roland 100
Bartkowski Ksawery 360
Bartmiński Jerzy 297, 367
Bartnik D. 316

Barton Mary Lee 221
Bartoszewicz Antonina 67, 104, 130
Bartoszewicz Julian 97, 98, 136
Bartoszyński Kazimierz 36, 37, 42, 100, 101, 333
Bascom William R. 55
Baszkiewicz Jan 141
Batko Zbigniew 35
Bator Dorota 325
Baum Lyman Frank 377
Bauman Janina 272
Bauman Zygmunt 272, 276, 279
Baumgardten Aleksander 261
Bazan Andrzej 230
Beaumont Jeanne-Marie zob. Le Prince de Beaumont Jeanne-Marie
Beckett Sandra 79, 332, 333, 358
Bednarek Bogusław 37–39, 48, 118
Bednarek Stefan 170, 294
Beecher-Stowe Harriet 26
Beethoven Ludwig van 45
Bela IV, król węgierski 308
Belmont Leo 360
Bełza Stanisław 305
Bełza Władysław 39, 41, 63, 211, 366
Bem August Gustaw 67, 69, 122
Benoni Karol 168, 173, 193, 196
Bereza Aleksander 369
Bergsøe Flemming 270, 271, 274
Berquin Arnaud 205
Bertold, hrabia von Andechs, książę Meranii 1855
Bettelheim Bruno 323, 376
Białoszewski Miron 276, 356
Biegański Wiktor 315
Bielawski Zygmunt 52
Biels José Fernandes 347
Bielski Marcin 125
Bierut Bolesław 240, 241, 246, 250–253
Bilal Enki 351
Billmeyer Rachel 221
Birek Wojciech 352
Bisley Simon 351
Bismarck Otto von 82
Bjørnbøl Børge 270, 271
Björnsson Carl Hugo 18
Blerkom Diana L. van 221
Bloom Harold 29, 230
Bloomfield L.P. 229
Błoński Jan 77, 316
Bobin Romuald A. 12
Bobińska Helena 248, 253
Bobiński Witold 275, 317, 318, 327
Bobrzyński Michał 98
Boccaccio Giovanni 67
Bocheńska Katarzyna 221
Bodzęta, arcybiskup gnieźnieński 134
Bogucka Maria 141
Bohman James 279
Boksa Ewa 277
Bokszański Zbigniew 169, 268, 271, 273
Bolesław I Chrobry, król polski 132, 147, 148, 151
Bolesław II Śmiały, król polski 138
Bolesław V Wstydliwy, książę krakowski i sandomierski 185, 307, 308
Bona Sforza, królowa polska 122
Bonczyk Norbert 261
Bonholt Juliusz 271
Borges Jorge Luis 309
Borkowska Ewa 77
Borkowska Grażyna 170, 197
Borowski Andrzej 77
Bortnowski Stanisław 29, 263, 267
Boski Paweł 279
Boucher François 141
Bourdieu Pierre 25
Boy-Żeleński Tadeusz zob. Żeleński Tadeusz Boy
Bralczyk Jerzy 223
Brandys Marian 238, 239
Bratkowski Piotr 340, 341
Braunstein Philip 335
Brentano Clemens 50
Brockling Urlich 335
Brodziński Kazimierz 32, 50, 80, 84, 96, 213
Brodzka Alina 81–83
Broniewska Janina 231, 241, 242, 245, 248, 249, 253
Broniewski Władysław 235, 250, 255, 257–259, 298
Bronikowski Stanisław 214
Brontë Charlotte 336
Brontë Emily 346
Broszkiewicz Jerzy 245
Brückner Aleksander 136
Brüggemann Theodor 16
Bruś Teresa 229, 324, 333
Bryll Ernest 78
Brzechwa Jan 264, 325, 353, 355, 361
Brzeziński Jerzy 170
Brzostowska Janina 264
Brzozowiec Robert 91
Brzozowska Zofia 28

Brzozowski Zbigniew 326
Brzuchowska Zofia 172
Buber Martin 277
Buchler Charlotte 341
Budrewicz Tadeusz 41
Budrewicz Zofia 12, 13, 41, 45, 105, 106, 278
Budrowska Kamila 230
Buffini Moira 336
Bugajski Leszek 340
Bugatti Dino 347
Bühler-Niederberger Doris 274, 335, 336, 344
Bujnicki Tadeusz 100, 107, 108
Bujnicki Teodor 243
Bukowski Kazimierz 49
Burakowska E. 356
Buras Jacek Stanisław 50
Burkot Stanisław 102, 104, 156, 262, 263
Burnett Hodgson Frances Eliza 325, 326
Burska Ewa 324
Bush Wilhelm 347
Butor Michel 297
Buyno-Arctowa Maria 34
Byron George Gordon 243
Bystroń Jan Stanisław 141, 142, 223, 356

C

Cabaj Romuald 261
Caillois Roger 23, 316–318, 324, 334
Calatayud Miguel 347
Calhoun Craig 273
Campbell Joseph 112, 117, 118, 308
Campe Joachim 17, 206
Camus Albert 263
Carrithers Michael 279
Carroll Lewis (właśc. Charles Lutwidge Dodgson) 323, 332
Caspard Pierre 10
Cebo-Foniok Małgorzata 140
Cegielski Hipolit 24
Centkiewicz Czesław 276, 280
Centkiewiczowa Alina 276, 280
Cervantes Saavedra Miguel de 46, 269, 276
Chachulski Tomasz 230
Chaciński Bartłomiej 352
Chałas Krystyna 270
Chartier Roger 140
Chądzyńska Zofia 309
Chmielewska Katarzyna 13
Chmielewski Adam 370
Chmielewski Henryk Jerzy 349
Chmielowski Albert 52
Chmielowski Benedykt 360
Chmielowski Piotr 12, 28, 34, 38, 46, 102, 103, 109, 174, 199, 201, 203, 211, 215–226
Chociszewski Józef 51, 107, 134, 211
Chodkiewicz Karol 116, 117, 224
Chodźko Aleksander 213
Chodźko Ignacy 224
Chotomska Wanda 255, 264, 310, 371
Christa Janusz 350, 351
Christiansen Nina 271, 274
Chruściński Kazimierz 51
Chrzanowski Ignacy 201
Chrząstowska Bożena 11, 13, 14, 36, 40, 46, 262, 263, 269, 287, 363, 364
Chrząszczewska Jadwiga 31, 33, 37, 39–41, 43, 56, 57, 59–61, 64–66, 69, 71, 78, 81, 82, 87, 90, 92, 98, 100, 104, 114, 116–119, 132, 134, 147, 189, 191, 192, 220
Chudak Henryk 77
Chwostek Danuta 291
Cichowicz Stanisław 215
Cieślikowska Teresa 352
Cieślikowski Jerzy 11, 13, 42, 51, 52, 69, 75, 76, 78, 80, 85, 86, 89, 96, 256, 306, 366
Cirlot Juan Eduardo 309
Clanchy Michael T. 141
Colette Sidonie-Gabrielle 337
Colombat Bernard 10
Collodi Carlo 325
Combelle Lucien 347
Comte Auguste 149, 168
Cooley Charles Horton 335
Cooper James Fenimore 26, 27
Corse Sarah 25
Creech Sharon 279
Cudak Romuald 77
Curtius Ernst Robert 77
Cyceron 359
Cyrankiewicz Józef 250, 252
Cysewski Kazimierz 74
Cywiński Bohdan 254
Czaplicka z Kamockich Florentyna 360
Czapliński Przemysław 329
Czarniecki Stefan 191, 308
Czarnocka Anna 345, 346, 348
Czarnowski Stefan 112
Czartoryska Izabela 25, 100, 106, 202
Czartoryski Adam Kazimierz 63
Czechowicz Józef 261
Czermińska Małgorzata 29
Czerska Teresa 29

Czerwiński Marcin 76
Czubek Jan 26

D

Dahl Roald 321, 375
Dahrendorf Malte 16, 17
Dali Salvador 347
Damrot Konstanty 261
Dancygier Józef 76
Danek Danuta 288, 323, 367
Danek Wincenty 102, 126, 368
Daniel-Rops (właśc. Henri Pietot) 52
Dante Alighieri 68, 327
Davies Norman 277
Dawid, król judzki 52
Dawid Jan Władysław 150
Dawidowa Jadwiga 201
Dąbala Jacek 348
Dąbrowska Maria 13, 255, 268, 325
Dąbrowski S. 360
Dąbrowski Witold 256
Debesse Marice 342
Defoe Daniel 17, 20, 26, 211, 325
Dehmel Richard 178, 179
Demarczyk Ewa 358
Dembiński Bronisław 98
Dembowska Janina 228, 231, 233, 238–240, 242, 248, 250, 251, 258, 259
Dembowski Edward 179
Derwiszówna Zofia 241, 243
Devlin Keith 269
Dębek Piotr 324
Dębicki K. 26
Dhur Laurentius 314
Dickens Charles 52, 325, 348
Diderot Denis 46
Dietl Maria 112
Disney Walt 274
Długosz Jan 117, 122, 125, 133, 141, 299, 308
Dłuska Maria 363
Dmitruk Krzysztof 333
Dmochowski Franciszek Salezy 50
Dobkiewiczowa Kornelia 261, 298, 302
Dobosiewicz S. 228
Dobrowolska Hanna 154, 269, 278, 279, 282, 301, 302, 312
Dobrowolski Stanisław Ryszard 236, 255, 264
Dobrzyńska Teresa 39, 104, 367
Doktór Jan 277
Dolatowska Krystyna 337
Doleżan Wiktor 108, 109, 112
Domańska E. 18, 100
Domański Dariusz 281
Doonan Jane 345
Doroszewski Witold 223, 283
Dostojewski Fiodor 340
Dr Wł. S. zob. Seredyński Władysław
Drabarek Barbara 314
Drajewski S. 49
Drewnowski Tadeusz 268
Dróżdż-Satanowska Zofia 232
Drużbacka Elżbieta 180
Dubisz Stanisław 13
Dubois-Marcoin Daniele 25
Dubowik Henryk 316
Duby Georges 140
Duchińska Seweryna 155, 161, 162
Dukaj Jacek 316
Dülmen Richard 335
Dumas Alexandre, ojciec 347
Dunaj Bogusław 89, 223
Dunin Janusz 9, 50, 352
Dunin Kinga 340, 342, 343
Dunin-Karwicki Józef zob. Karwicki Józef Dunin
Dunker Cristina 336
Dużyk Józef 303
Dyduch Barbara 7, 280
Dyduchowa Anna 269
Dygasiński Adolf 26, 31, 32, 41, 51, 150
Dymitr Kapolya, arcybiskup ostrzyhomski 134
Dynak Władysław 11, 12, 23, 24, 28, 29, 37, 43–46, 118, 144, 154, 174, 239, 254, 256–258, 261, 263, 264, 275, 293, 294, 369, 372
Dynowska Maria 80
Dzieduszycka Anastazja z Jełowickich 31, 39, 173, 181, 185, 189, 198–215
Dzieduszycki Izydor 199
Dzierżon Jan 261
Dzierżyński Feliks 246–248, 253, 255, 260

E

Eco Umberto 7, 352
Edensor Tim 273, 274
Edström Vivi 17, 333
Effel Jean 281, 353
Eliade Mircea 76
Elias Norbert 335
Elm Theo 67
Elżbieta, księżna świdnicka 123
Elżbieta Rakuszanka, królowa polska 117, 151, 213

Elżbieta św. 308
Eming Gertruda 243
Engels Fryderyk 246
Epikur 359, 362
Erard św. 164
Erard de la Marc św., biskup Liège 164
Erazm z Rotterdamu 72
Erikson Erik H. 23, 170
Estera, kochanka Kazimierza III Wielkiego 122
Estkowski Ewaryst 32, 33, 98, 224
Estreicher Karol 28, 142
Ezop 361
Ewers Hans-Heino 18–20, 287

F

Fadiejew Aleksander 228
Fagerström G. 17
Falke Ann-Kathrin 336
Falski Maciej 279
Faron Bolesław 262
Faryno Jerzy 77
Fast Piotr 20
Faucault Michel 335
Faulkner William 263
Fellini Federico 347
Fénelon François de Salignac de La Mothe 176, 361, 362
Fenikowski Franciszek 302
Ficowski Jerzy 282
Filipkowska Hanna 54
Filipowicz Ewa 330
Fita Stanisław 54
Flaubert Gustave 340
Fleszner Józef 19
Flesznerowa Edda 19
Flori Jean 145, 146
Florian św. 164
Foucault Michel 169
Franciszek z Asyżu św. 308
Franciszek Józef I, cesarz austriacki 154
Franklin Benjamin 151
Fras Zbigniew 97
Fredro Aleksander 42, 219, 365
Frison-Roche Roger 166
Froebel Friedrich Wilhelm 206, 207
Fukunaga Cary 336

G

Gaarder Jostein 79, 288
Gadamer Hans-Georg 23, 270, 277
Gajdar Arkadij P. 228, 229, 242, 253
Gall Anonim zob. Anonim zwany Gallem
Galle Henryk 155, 158, 160, 161
Galloway Charles 19
Galsworthy John 263
Gałczyńska Natalia 321
Gałczyński Konstanty Ildefons 243, 255, 263, 264
Gauthier-Villars Henri 337
Gawalewicz Marian 53–57, 90, 91
Gawdzik Witold 359
Gawlik Stanisław 172, 174
Gaworski Henryk 252
Gawronkiewicz Krzysztof 351
Gąsiorowski Wacław 315
Geertz Clifford 335
Gélis Jacques 140
Gellner Ernest 272
Gemra Anna 316, 317, 332
Genlis Stéphanie Félicité de 205
Genowefa św. 50
Geremek Bronisław 141
German Juliusz 248
Giddens Anthony 170, 273
Giraud Jean 351
Gis Anita 290
Gittings Robert 118
Giżanka Barbara 314
Glatz Jacob 174–176
Glinczanka Agnieszka 112
Gliński Henryk 27
Gloger Zygmunt 141, 142
Głodowski Wojciech 135
Głowiński Michał 13, 36, 77, 156, 228, 255, 345
Goethe Johann Wolfgang 160, 359
Golden Joanne M. 333
Goliński Zbigniew 29
Gombrowicz Witold 263
Gomez Teodoro 316
Gomulicki Wiktor 34, 257
Goody Jack 141
Gorak Jan 25
Gordon Jakub 41
Gorki Maksim 229
Gorywoda Anzelm 261
Goszczyński Seweryn 156, 159, 197
Gościnny René 325
Górnicki Łukasz 133
Górska Seweryna 201
Górski Konrad 43
Grabowski Michał 98, 179
Gradowski Krzysztof 315

Grajewska Katarzyna 321, 353, 355
Grajnert Józef 27
Greb Kaz 294
Grechuta Marek 358
Grimm Jacob 20, 31, 32, 34, 316, 320, 321, 332, 376
Grimm Wilhelm 20, 31, 32, 34, 316, 320, 321, 332, 376
Grodzieńska Wanda 227, 242, 264, 356
Grodziski Stanisław 136
Groeben Norbert 19
Grottger Artur 197
Gruszczyński Krzysztof 235, 236, 264
Gruszecka Maria 28
Grześkowiak-Krwawicz Anna 230
Grzęda Ewa 155
Grzymała Joanna 154
Grzymałowski Władysław 110
Guillory John 25
Gutkowska-Rychlewska Maria 141

H

H.Sł. 110
Haas Anna Maria 167
Habsburgowie, dynastia 185
Habura Franciszek 168, 173, 193, 196
Hajduk-Niejakowska J. 292
Halbwachs Maurice 112
Handke Ryszard 317
Hanin Ryszarda 255
Hannabuss Stuart 79
Hearst William Randolph 348
Heine Heinrich 243
Hejmej Przemysław 23
Helena św. 32
Helman Alicja 337, 338
Hemingway Ernest 263
Hendzel Władysław 108
Henryk I Brodaty, książę śląski 185
Henryk II Pobożny, książę śląski, krakowski i wielkopolski 186
Henryk VIII, król angielski 183
Hermann Huppen 351
Hernas Czesław 187
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 50, 297, 298, 300, 305
Hiley David 279
Hoffman Jerzy 269
Hoffmanowa Klementyna z Tańskich 32, 33, 41, 50, 51, 64, 66, 69, 171–180, 197, 202, 203, 205, 206, 208, 224
Hohenzollernowie, dynastia 54
Hollender Barbara 338
Hołowiński Ignacy 41, 54, 70
Hołówka Teresa 272
Homer 9, 10, 212, 269, 276, 288, 347, 361
Hopfinger Maryla 369
Horacy 359
Hoschek Wilhelm J.H. 44
Hubert Jakub 115
Hubertówna Regina zob. Żółkiewska Regina
Hübner Franciszek 261
Huet Pierre Daniel 10
Hugo Victor 277
Huizinga Johan 23
Hulewicz Jan 203, 208, 211
Humboldt Alexander von 41
Hungerland Beatrice 274
Hunt Peter 79, 345
Hutcheon Linda 11, 285, 286
Huxley Aldous 317, 327

I

Ihnatowicz Ewa 171
Ihonen Markku 25
Ik 339
Iljin Michaił 239, 240
Ilnicka Maria 103
Iłłakowiczówna Kazimiera 13
Imiela Emanuel 261
Ingarden Roman 113
Inglot Mieczysław 11, 23, 29, 30, 33, 39–41, 46, 69, 138–140, 174, 230, 239, 254–258, 261, 262, 268, 357, 375
Ingolić Anton 165
Isakiewicz Lech 51
Iwasiów Inga 29
Iwaszkiewicz Jarosław 13, 261, 276, 277
Izdebska Władysława104
Izydor św. 53, 60–62

J

J.B.W. 98
J.O. 338
Jabłonowski Jan Stanisław 361, 362
Jabłonowski Stanisław Jan 192
Jabłoński Zbigniew 142
Jachowicz Stanisław 32–34, 50, 75, 211, 219, 224, 366
Jadwiga św., królowa polski 132–134
Jadwiga św., księżna śląska 185, 186, 296, 308
Jadwiga, żona Kazimierza III Wielkiego 123

Jagiellonowie, dynastia 99, 101, 107, 117, 127, 137, 213
Jagoda Zenon 254
Jakimowicz Maria 55
Jakubiak Krzysztof 28
Jałmużna Tadeusz 267
Jan, biskup csanadzki 134
Jan Chrzciciel św. 304
Jan Ewangelista św. 371
Jan Jerzy, feldmarszałek saski 192
Jan Kanty św. 32, 53, 59, 60
Jan Paweł II bł., papież 307, 371
Jan II Kazimierz, król polski 129, 152
Jan III Sobieski, król polski 192, 198, 296
Jan Radlica, biskup krakowski 134
Jan z Rzeszowa (właśc. Wincenty Niewiadomski) 51
Janczarski Czesław 232, 242, 298
Janczewska Jadwiga 110
Janicka-Krzywda Urszula 187
Janion Maria 113, 121, 130, 140, 275
Janko z Czarnkowa 122, 123
Jankowski Andrzej 112
Jankowski Edmund 51
Jankowski Placyd 43
Janosik (właśc. Juraj Jánošik) 296, 298
Janus Elżbieta 77
Janus-Sitarz Anna 28, 29, 268, 357
Janusz ze Strzelec 123
Januszewska Hanna 77, 302
Jarkowski Witold 350
Jaroń Jan 261
Jarosiński Zbigniew 29, 252, 253
Jarowiecki Jerzy 254
Jarymowicz Maria 279
Jarzębski Jerzy 29, 338, 344
Jasińska M. zob. Jasińska-Wojtkowska Maria
Jasińska-Wojtkowska Maria 49, 69, 118, 245
Jasiński Bogusław 36
Jastrun Mieczysław 37, 255, 264
Jastrzębski Jerzy 170, 352
Jasztal-Kowalska E. 315
Jawłowska Aldona 273
Jelicz Antonina 141
Jełowiccy, rodzina 199
Jełowicki Edward 199
Jełowicki Paweł 199
Jełowicki Władysław 199
Jesionowski Jerzy 266
Jeziorski Waldemar 352
Jęczmyk Lech 317
Jędrychowska Maria 7, 154, 278, 280, 281, 310, 313, 372
Jędrychowski Michał 281
Jodorowski Alejandro 351
Jolles André (właśc. Johannes Andreas) 74
Jurgielewiczowa Irena 325
Juwenalis 10

K

Kaden-Bandrowski Juliusz 13
Kalicki Bernard 120, 121, 132
Kamenetsky Christa 229
Kamieńska Anna 52, 264, 280, 320, 326
Kamiński Zbigniew 26
Kamionka-Straszakowa Janina 112, 159
Kamykowski Łukasz 315
Kania Marcin 41
Kaniewski Jerzy 29, 230
Kaniowska-Lewańska Izabela 174–177, 179, 203–206
Kanter Albert Lewis 347
Kapciak Alina 280
Kapuściński Ryszard 281
Kara Mustafa, wielki wezyr turecki 192
Karłowicz Jan 26, 31
Karol Chrystian, królewicz polski, książę saski i kurlandzki 177, 178
Karol Emanuel, król Sardynii 183
Karol Lotaryński, książę, dowódca cesarski 192
Karol Wielki, król Franków, cesarz 185
Karol XII, król szwedzki 245
Karpiński Franciszek 53, 65, 71, 175, 314
Karporowicz Leszek 280
Karpowicz Stanisław 37
Karwicki Józef Dunin 198, 199
Kasiński Krzysztof 53
Kasperski Edward 263
Kasprowicz Jan 302
Kassil Lew 232
Katajew Walentin 253
Katarzyna Jagiellonka, królowa szwedzka 213
Kawalec Julian 255
Kawierin Wieniamin 229
Kazańczuk Mariusz 142, 145, 296
Kazimierz I Odnowiciel, książę polski 138
Kazimierz III Wielki, król polski 42, 98, 122–124, 132, 144, 151, 152
Kazimierz IV Jagiellończyk, król polski 117
Kempny Marian 273
Kern Ludwik Jerzy 264, 266, 366

Kętrzyński Wojciech 307
Khoury Adela Theodora 63
Kiefer Barbara Z. 345, 346
Kieniewicz Stefan 150
Kijonka Tadeusz 321
Kijowski Andrzej 113
King Stephen 317
Kinga św., księżna krakowsko-sandomierska 150, 185, 186, 298, 307–309, 353, 354
Kipling Rudyard 26, 276, 332
Kitowicz Jędrzej 43, 44, 98, 177
Kitowiczowa Ida 69
Kitowska-Łysiak Małgorzata 77
Kleiner Juliusz 70, 119
Klekot Ewa 273
Klimowicz Anna 280
Klingberg Göte 16–19, 287
Kloch Zbigniew 100
Klusek Jerzy 118, 374
Kłakówna Zofia Agnieszka 7, 154, 221, 269, 270, 280, 281, 283, 310, 313
Kłoczowski Jerzy 294
Kłoskowska Antonina 268, 271, 271
Kmiecik Zenon 150
Kniaźnin Franciszek Dionizy 86, 87
Knysz-Rudzka Danuta 166
Kobyliński Szymon 350
Kochan Rawa 122
Kochanowski Jan 53, 65, 71–74, 175, 180, 196, 224, 276, 306
Kociszewski Aleksander 294
Kocot Wilhelm 237
Kolberg Oskar 98, 292
Kolbuszewska Ewa 155
Kolbuszewski Jacek 23, 24, 68, 75, 153–156, 158, 165, 167, 304, 305, 333, 357, 374
Kołakowska Teresa 20
Kołłątaj Hugo 357
Kołodziejczyk Tomasz 351
Kołodziejek Ewa 371
Kołudzka Janina 18
Komorowska Małgorzata 264
Konarski Stanisław 150
Konarzewski Krzysztof 169
Kononow Aleksander 248
Konopczyński Władysław 199
Konopiński Lech 298
Konopnicka Maria 33, 39, 54, 75–77, 80–83, 87, 90, 91, 96, 200, 235, 236, 255, 261, 321, 322, 325, 353, 355
Konrad I, książę mazowiecki 185
Kopaliński Władysław 89, 94, 146, 160, 281, 309, 314
Kopczewski Jan Stanisław 257–259, 262
Kopernik Mikołaj 32
Korczak Janusz 150, 326
Korczakowska Jadwiga 325
Korczyński Michał 63
Kordecki Augustyn 128, 152, 190, 191, 198
Korzeniowski Józef 195, 196, 224
Korzon Tadeusz 98
Kosowska Ewa 55, 57, 142
Kossak-Szczucka Zofia 13, 34, 105
Kostecki Płaton 63
Kostkiewiczowa Teresa 37, 69
Kostyrko Halina 302, 303
Koszutska Halina 231, 232, 236, 238, 240, 241, 252
Kościuszko Tadeusz 113, 121, 124, 125, 224, 296, 374
Kot Wiesław 338
Kotłowski Karol 255
Kotowa Ida 177, 178
Kott Jan 15, 82, 172
Kowalczykowa Alina 49, 67, 113, 276, 281, 282, 304
Kowalewska Dagmara 329
Kowalska Barbara 187, 307, 308
Kowalski Piotr 45, 77
Kozakiewicz Mikołaj 255
Kozdraś Franciszek 124
Kozioł Urszula 264
Kraiński Wincenty 360
Krajewski Józef Gustaw 132
Krajewski Kazimierz 257
Krajski Stanisław 49
Krasicki Ignacy 33, 40, 175, 196, 203, 219, 224, 357, 371, 372
Krasiński Zygmunt 64, 196, 213
Krasowska M. 25
Krassman Susanne 335
Kraszewski Józef Ignacy 23, 66, 67, 69, 100, 102–105, 122, 126, 131, 143–146, 152, 179, 187, 188, 190, 193, 196, 197, 224, 315
Krawcow Nikołaj 55
Krokiewicz Adam 359
Kromer Marcin 125, 180
Król Kazimierz 109
Król Marcin 112
Krüger Maria 281, 326
Krupka Władysław 350
Kruse Matthias Werner 315

Kruszewska-Kudelska Anna 337
Kryda Barbara 263, 267
Kryński Adam Antoni 143
Krzemieniecka Lucyna 252, 253
Krzemieniowa Krystyna 23
Krzemiński Stanisław 38
Krzywicki Ludwik 150, 201
Krzyżanowski Adrian 359
Krzyżanowski Jerzy Roman 113
Krzyżanowski Julian 69, 79, 142, 159, 295
Kubiak Tadeusz 255, 264–266, 310
Kubiak Zygmunt 95
Kuczalska-Reinschmit Paulina 202
Kuczyński Stefan Krzysztof 142
Kuczyński Stefan Maria 132
Kulański Franciszek 294
Kulawik Adam 364
Kulczycka-Saloni Janina 51, 82, 170, 171, 217
Kuleczka Pola 167, 304
Kuliczkowska Krystyna 11, 15, 16, 109, 171, 172, 227, 346, 347, 349
Kuliczkowski Adam 108
Kuligowski Waldemar 140
Kulmowa Joanna 7, 264, 266
Kümmerling-Meibauer Bettina 333
Kuncewiczowa Maria 13
Kunegunda św., cesarzowa 307
Kuniczuk-Trzcinowicz Agnieszka 371
Kurc Bartosz 350–352
Kurczab Janusz 166
Kurdybacha Łukasz 170
Kurecka Maria 23
Kuropaczewski Łukasz 281
Kurpiel Antoni Marian 12, 108
Kurpiewski Lech 341
Kurska Anna 36, 37
Kutrzeba Stanisław 223
Kwaśna Katarzyna 359
Kwaśniewski Krzysztof 112, 113, 296
Kwiatkowska Henryka 294
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 14, 75, 262
Kwiatkowski Tadeusz 350
Kwiecińska Zofia 231, 234–236, 242, 248
Kwieciński Grzegorz 264
Kwieciński Zbigniew 294

L

La Fontaine Jean de 219, 332
Labuda Aleksander Wit 37, 45–47, 118
Lagerlöf Selma 26, 276, 277, 321, 322, 332
Lalewicz Janusz 333
Lambert Wilfred 67
Lanoux A. 25, 230
Lanzoni Francesco 55
Lasoń Grażyna 324
Lasota Beata 371
Latoch-Zielińska Małgorzata 268
Lausz Karol 28, 216–219, 221, 225, 231, 235, 237, 240–243, 248, 254
Le Guin Ursula 330
Lechoń Jan 264
Legeżyńska Anna 21
Leinonen Marja 268
Lelewel Joachim 25, 106, 172
Lelewel Karol Maurycy 172
Lem Stanisław 317, 327
Lemke Thomas 335
Lenartowicz Teofil 24, 33, 49, 54, 68, 75, 77, 85, 86, 92–96, 118, 123, 124, 152, 161, 213, 224, 236
Lengren Zbigniew 353
Lenin Włodzimierz Iljicz 241, 246, 248–250, 253
Leopold Babenberg, margrabia Austrii 125
Le Prince de Beaumont Jeanne-Marie 203, 205
Leszczyński Grzegorz 9, 23, 30, 33–35, 203, 317, 330, 331
Leszczyński Stanisław zob. Stanisław Leszczyński, król polski
Leszek Biały, książę krakowsko-sandomierski 185, 224
Lévi-Strauss Claude 100, 279
Lewandowicz Grażyna 50, 361
Lewestam Franciszek H. 27, 28
Lewin Leopold 247, 259, 264
Lewinówna Zofia 178
Lewińska Aneta 276, 305, 306, 308, 309
Lewis Clive Staples 35, 48, 276, 278, 323, 325, 326, 334
Libera Zdzisław 254
Lifton Robert Jay 229
Ligęza Lidia 304
Ligoń Juliusz 261
Linde Samuel Bogumił 38, 143
Lindgren Astrid 17, 289, 326
Lindner Jadwiga 261
Lis Marek 371
Lis Renata 272
Locke John 19
Lompa Józef 261
Loth Roman 25, 26
Lottman Herbert 337
Lubomirska Zofia 202

Ludorowski Lech 41, 108, 345
Ludwik I Wielki (Ludwik Węgierski), król węgierski 134
Ludwik XIV, król francuski 10, 32, 361, 362
Ludwik XV, król francuski 10
Ludwik Badeński, książę, dowódca cesarski 192
Ludwik, książę Burgundii 362
Lukrecjusz 358, 359, 362

Ł

Łagowski Florian 26
Łapińska Renata 342
Łempicki Stanisław 149
Łempicki Zygmunt 113
Łoboz Małgorzata 68
Łojek Mieczysław 108, 109
Łotman Jurij 77, 93, 157
Łucka-Zając Elżbieta 30
Łuczak Agnieszka 154, 278
Ługowska Jolanta 49, 50, 52, 74, 79, 319, 324, 338, 339, 366
Łukasiewicz Jacek 246
Łukasiewicz Sławomir 294
Łukomski Jan 85, 92, 98
Łyszkowski Maksymilian 155, 166

M

Maciejewski Janusz 138
Maciejewski Jarosław 26
Mahrburg Adam 201
Majakowski Władimir 249, 259, 260
Majka Julian 307, 308, 315
Majorek Czesław 107
Makowiecka Karolina 317
Makowski Adam 367
Makowski Stanisław 153, 158
Makuszyński Kornel 13, 298, 300, 325, 337, 348, 349
Malczewski Antoni 43
Malewska Eugenia 294
Malewska-Peyre Hanna 279
Malicki Jan 298, 299
Malinowski Bronisław 272
Maliszewski Aleksander 259
Malmquist Ewa 47, 221
Małecki Antoni 142
Małecki Wojciech 280
Małgorzata, księżna sabaudzka 183
Mandalian Andrzej 264
Mann Thomas 263
Marchlewski Julian 246
Marcinek Kazimierz 166
Marciszewski Witold 367–369
Marcjalis 10
Maria Kazimiera d'Arquien (Marysieńka), królowa polska 192
Maria Teresa, cesarzowa rzymsko-niemiecka 185
Marianowicz Antoni 356
Markiewicz Adam 312
Markiewicz Henryk 36, 82, 135, 217, 218, 230, 333, 372
Markiewicz Kamil 335
Markowska Wanda 277
Markowski Michał Paweł 331
Marks Karol 246
Marshall Gordon 169
Marszak Samuel 243, 253
Martuszewska Anna 11
Marzęcki Józef 63
Masojć Irena 333
Maślanka Julian 299, 300
Matejko Jan 132, 135
Maternicki Jerzy 98–100, 107, 118, 139, 142
Mathiesen Egon 270, 271, 274
Matuszewska Przemysława 69
Matuszewski Ignacy 108
Matykiewicz A. 238
Maupassant Guy de 46
May Karol 282
Mayenowa Maria Renata 42, 76, 77, 82
Mazanowski Antoni 12, 44, 108, 109, 125, 369
Mazanowski Mikołaj 12, 44, 108, 109, 369
McCay Windsor 352
McHale Brian 331
Mead George Herbert 335
Mead Margaret 169
Mead William 288
Mecherzyński Karol 24, 37, 40, 84, 87, 123, 125, 147, 173, 174, 299
Medard św. 164
Mencwel Andrzej 275
Metternich Klemens von 151
Meyer Stephenie 35
Meyer Herman 77, 157
Miarka Karol 261
Michalewska M.T. 293
Michalska M. 253
Michał Anioł (właśc. Michelangelo Buonarroti) 281
Michałkiewicz Teresa 7, 276
Michałowska Teresa 29

Michułka Dorota 23, 25, 40, 41, 268, 269, 275, 293, 333, 336
Micińska Magdalena 112, 113
Mickiewicz Adam 22, 28, 61, 67, 151, 186, 187, 196, 212, 216, 224, 251, 261, 269, 276, 288, 314, 358, 371
Micuno Ligi 277
Miczurin Iwan W. 240
Mieletinski Eleazar 76
Mieszko I, książę polski 357
Mieszko II Lambert, król polski 138
Mikołaj I, cesarz rosyjski 139
Miller Frank 351
Milne Alan Alexander 321
Milski Bernard 110
Milton John 376
Miluska Jolanta 170
Miłosz Czesław 263, 264, 340
Minkiewicz Janusz 253
Miodek Jan 359
Mitka Alicja 10, 205
Mitosek Zofia 268
Mleczko Andrzej 358
Młodnicka W. 28
Młynarczyk J. 52
Mniszech Jerzy 314
Mniszech Mikołaj 314
Mocarska-Tycowa Zofia 54
Mochnacki Maurycy 129, 130, 371
Moebius William 345
Mojro 38
Molinaro Edouard 337
Molnar Ferenc 325
Monika św. 183
Moniuszko Stanisław 314
Montgomery Lucy Maud 325
Morawińska Agnieszka 77
Morawska Iwona 254–257, 262, 263, 267, 268
Morawska Zofia 102, 103
Morawska Zuzanna 127
Morawski Franciszek 53, 61, 71, 219
Morcinek Gustaw 242, 255, 261, 297
More Margaret 183
Morus (More) Thomas św. 183
Mortkowicz-Olczakowa Hanna 238, 241
Morzycka Faustyna 41
Mosingiewicz Elżbieta 338
Moskalewicz Marcin 30
Moszyńska Jadwiga 26
Mouritsen Fleming 274
Możdżeń Stefan Ignacy 171, 174
Możejko Edward 230
Mrazek Halina 278
Mroczkowski Przemysław 16
Mrowcewicz Krzysztof 276, 281, 282
Mrozik Tadeusz 238
Mrożek Sławomir 263
Mrukówna Julia 308
Münnichowa Sebalda 201
Mucha Janusz 272
Murdzek Anna 154, 278
Musiałkowski Dariusz 371
Musierowicz Małgorzata 325, 337, 338
Muszyńska Izabela 154
Muszyński Heliodor 255
Myrdzik Barbara 278

N

Nagajowa Maria 257, 275
Nałkowska Zofia 13
Nałkowski Wacław 149–151, 166, 201
Napoleon I Bonaparte, cesarz Francuzów 120, 121
Naruniec Romuald 333
Naruszewicz Adam Stanisław 98, 116, 203
Nasiłowska Anna 230
Nehring Władysław 135
Nel Philip 333
Neruda Pablo 239
Nesbit Edith 321
Nestor, kronikarz ruski 125
Niedzielski Czesław 77, 156
Niedźwiedzki Władysław 143
Niemcewicz Julian Ursyn 25, 100, 106, 118, 191, 196, 203, 224, 299
Niemen Czesław 358
Niesporek-Szamburska Bernadeta 297
Niewęgłowski Wiesław A. 164
Niewiadomska Cecylia 26, 80, 87, 96, 102, 220, 300, 302
Niewiadomski Andrzej 316, 325
Niewiadomski Wincenty zob. Jan z Rzeszowa
Nikitorowicz Jerzy 294
Nitowski Jan 109
Niziurski Edmund 324, 338
Nodelman Perry 36, 345
Norwid Cyprian Kamil 42, 358
Nosowska Dorota 118
Novalis (właśc. Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg) **37**
Nowacka Ewa 330
Nowak Paweł 231

Nowicka Ewa 112
Nowicki Andrzej 356
Nowosielska Elżbieta 291
Nycz Ryszard 331

O

Obrębski Józef 272
Ochab Maryna 23
Ochmański Jerzy 133
Ofierska Maria 112
Okh Sat 282
Okopień-Sławińska Aleksandra 77
Okólska Barbara 317
Olearczyk Edward 235
Oleg, książę kijowski 125
Olejniczak Józef 77
Olga św., księżna kijowska 125
Olkusz Jolanta 103
Olkusz Wiesław 103, 135
Olszewska A. 267
Olszewska Bożena 30, 55, 56, 252, 269
Omelaniuk Anatol Jan 294
Oppman Artur (pseud. Or-Ot) 257, 300–302, 310, 313
Orgelbrand Samuel 132
Orkan Władysław 301, 303, 304
Orłoń Marian 302
Orski Mieczysław 343
Orwell George 228, 317
Orzechowski Stanisław 133
Orzeszkowa Eliza 26, 43, 46, 150, 171, 189, 198, 200, 202, 213, 249
Osińska-Boska Krystyna 140
Osmańczyk Edmund 261
Ossowska Maria 75
Ossowski Stanisław 112, 255, 256
Ostromęcki Bogdan 253
Ostrowski Nikołaj 228, 242
Oszczęda Aleksandra 361
Otton III, cesarz rzymsko-niemiecki 147
Outcault Richard Elton 348
Owidiusz 9, 10
Oziewicz Marek 316, 324

P

Pacławski Jan 135
Pałłasz Edward 255
Panas Władysław 13
Panuś Kazimierz 307
Papanin Iwan 233
Papi Teresa Jadwiga 98, 102, 127, 211
Paprocki Bartłomiej (Bartosz) 142
Papusza (właśc. Bronisława Wajs) 282
Papuzińska Joanna 9, 30, 74, 317
Parandowski Jan 13, 280, 325, 326
Parnowski Zygmunt 241, 243
Parowski Maciej 351
Parsons Talcott 169
Parzydło Witold 351
Pasieka Małgorzata 50
Pasternak Leon 264
Pasterniak Wojciech 262
Patkowski Aleksander 293
Patryk św. 164
Patrzałek Tadeusz 13, 29, 30, 36, 268
Paul Lissa 333
Pauszer-Klonowska Gabriela 227, 231, 234, 235, 237, 239–243, 245, 248
Paweł V, papież 117
Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 263
Pedersen Wilhelm 28
Pelc Janusz 142
Pelc Jerzy 369
Perrault Charles 34, 332, 361, 376
Petrykowski P. 294
Piaget Jean 18–20, 215–226
Piasecki Zdzisław 108
Piastowie, dynastia 101
Piechaczek M. 335
Piechota Marek 231, 232
Pieciul-Karmińska Eliza 20, 21, 31, 287, 320, 376
Pietrow-Ennker Bianka 202
Pietrzak Jan 269
Pigoń Stanisław 255, 261, 304
Pilarczyk Franciszek 361
Pilarczyk Władysław 294
Pilch Tadeusz 280
Piotr I Wielki, car rosyjski 245
Piotrowski Andrzej 110
Piotrowski Andrzej Wiktor 255
Piotrowski Stanisław 153
Pisarek Walery 230
Plater Emilia 202
Platon 95
Plaut 10
Pliniusz Starszy 309
Plutarch 118, 187, 244
Plutyński Antoni 149
Płachecki Marian 77, 156
Poczobut Marcin 360
Podczaski Jan 242

Podgórska Eugenia 267
Podhorski Okołów Adam 360
Poklewska Krystyna 159
Pol Wincenty 23, 33, 96, 118, 125, 186, 196, 197, 224, 236, 293
Polakowski Jan 269
Polański Kazimierz 283
Polch Bogusław 351
Polewoj Boris N. 228, 245
Pollak Seweryn 227
Pollakówna Joanna 266
Pomirska Monika 231
Poniatowski Józef 113, 120–122, 374
Poniecka-Piekutowska Adrianna 258, 264
Popławski Antoni 223
Porazińska Janina 34, 298, 300, 302, 321
Posadzowa S. 75
Potocka Klaudyna 213
Potter Eleonor 326
Pottier Eugène 259
Poulet Georges 77
Pratchett Terry 309
Prądzyński Edward 200, 214
Prileżajew M. 242
Prokop Jan 46, 230, 232
Propp Władimir 55
Próchnicki Franciszek 12, 24, 26, 33, 39, 40, 53, 59, 64, 66–68, 70, 71, 88, 94, 95, 98, 104, 115, 118, 122, 127, 128, 131, 136, 138, 143–145, 150, 155, 162, 173, 180, 183, 185, 188
Prus Bolesław 76, 108, 229, 326, 365
Przecławska Anna 339
Przetacznikowa Maria 215
Przyborowski Walery 102, 127, 147, 152
Przyboś Julian 263
Przybylski Ryszard 65, 96, 159, 187
Przybylski Ryszard K. 352
Przymanowski Janusz 255, 350
Przyrowski Zbigniew 231, 232, 234, 240, 248
Pstrowski Wincenty 237
Pulitzer Joseph 348
Pullman Philips 324, 376
Pustowaruk Marek 316
Putrament Jerzy 228, 255, 259
Puzynina Jadwiga 13
Pytasz Marek 77
Pytlakowski Jerzy 247

Q

Qvortrup Jens 274

R

Rackham Arthur 347
Raczkowski Marek 356
Radliński Ignacy 150
Radzicki J. 19
Radziwiłł Michał 83
Rafał Asia 371
Raglan, lord 118
Rajan Balachander 43
Rajewska Ewa 20, 287
Rättyä Kaisu 333
Ray Gordon N. 345
Raymond Alex 352
Rébuffat Gaston 166
Regiewicz Adam 317, 328, 329
Reigrotski Erich 268
Reiter Marian 26, 138
Rendschmidt Franciszek 54
Reymont Władysław Stanisław 288, 290, 365
Richardson Samuel 16, 288
Rimmon-Kenan Shlomith 333
Rhoden Emmy von 336
Robinson Francis P. 221
Rogala A. 118, 196
Rogoszówna Zofia 34, 79
Rogowska Barbara 250
Rogowska Ewa 276, 305, 306, 308, 309
Rokossowski Konstantin 246, 252
Rokiczana Krystyna 122
Romanowski Mieczysław 64, 65, 186
Rosegger Peter 155
Rosiński Grzegorz 350, 351
Rosnerowa Hanna 141
Rossowski Stanisław 138
Rousseau Jean Jacques 78, 140, 176
Roux Antonie 346
Rowińska Izabella 314
Rowling Joanne K. 35, 309, 319, 326, 328, 332
Różewicz Tadeusz 255, 257, 263, 264, 305, 306, 328, 329
Różycki Ludomir 315
Rudniańska Joanna 35
Rudnicka Halina 231, 233, 238–240, 242, 245, 247, 248, 250, 251, 253
Rudolf II, cesarz rzymsko-niemiecki 117
Rudolf Edyta 316, 317
Rudzińska Kamila 369
Rusek Marta 28–30
Ruszała Jadwiga 17
Rybotycka Lidia 264

Rycheza, żona Mieszka II Lamberta 138
Rydel Lucjan 122, 123, 315
Rymarkiewicz Jan 33, 43
Rysiewicz Adam 100
Ryszkiewicz Mirosław 231
Rytlowa Jadwiga 47
Rzadkowska Ewa 69

S

Sadkowska-Mazurkiewicz Helena 258
Sadza Agata 170
Safona 38
Sagan Françoise 337
Sailer Johann 50
Saint-Exupéry Antoine de 48, 263, 289, 326, 332
Sainte-Maure duc de Montausier Charles de 10
Salomon, król izraelski 52, 66, 67
Saloni Zygmunt 256, 259
Sapkowski Andrzej 305, 309, 316
Sarnicki Stanisław 133
Sasnal Wilhelm 351
Saukkonen Pasi 270
Saussure Necker de 174
Sawicka Hanka 246
Sawicki Stefan 13
Sawrymowicz Eugeniusz 159
Schauber Vera 59, 61, 164
Schelling Friedrich Wilhelm von 130
Schindler Hanns Michael 59, 61, 164
Schlegel August Wilhelm 38
Schlegel Friedrich 37
Schleiermacher Friedrich E.D. 37
Schlumbohm Jürgen 335
Schmid Jan 64
Schmidt Christoph (Krzysztof) 50, 51
Schoenebeck Hubertus 23
Schrader Fred E. 335
Scott Walter 101, 114, 348
Sedlaczkówna Janina 110
Seidler Barbara 350
Sekuła-Kwaśniewicz Halina 168, 169
Sempe Jean Jacques 326
Sempołowska Stefania 150
Senellart Michael 335
Sennett Richard 335
Seredyński Władysław 31, 39, 173, 181, 185, 189, 198, 206, 208, 212–215
Shakespeare William 243, 269, 347
Shavit Zohar 17, 333
Shaw George Bernard 263
Sheila Ray 345
Shelston Alan 118
Sherberg Michael 358
Shusterman Richard 279, 280, 370
Siemieński Lucjan 25, 58, 98, 100, 106, 136, 224
Sieniawski Adam 192
Sienkiewicz Henryk 25, 26, 100–102, 104, 107–112, 119, 126–129, 131, 152, 184, 190, 197, 255, 269, 286, 288–291, 325, 326, 346, 348, 365
Sieradz Basia 371
Sieradzka Anna 141
Sieradzki Ignacy 118
Sieroszewski Wacław 315
Siesicka Krystyna 255
Sikora Ireneusz 12
Sikorska Jadwiga 171
Simmel Georg 169
Simonides Dorota 31, 320
Simonow Konstantin 242
Sinko Tadeusz 38
Sinko Zofia 16, 69
Skarga Piotr 32, 46, 183
Skarżyński Jerzy 350
Skawina Katarzyna 335
Skotnicka Gertruda 101–104, 114, 124, 172, 227–229, 245, 295–297, 315
Skowrońska-Feldmanowa Janina 259
Skórska Małgorzata 324
Skrobiszewska Halina 31, 256, 298
Skrzypczak Krzysztof 351
Skwarczyńska Stefania 38, 288
Slavova Margarita 323, 358
Sławiński Janusz 36, 38, 46, 77, 118, 156, 254, 269, 331, 352
Słobodnik Włodzimierz 233, 242, 264
Słonimski Antoni 257, 260, 263
Słonina Julian 238
Słońska Irena 345
Słowacki Juliusz 41, 43, 54, 70, 136, 138, 139, 151, 155, 158, 160, 167, 179, 196, 213, 234, 251, 291, 327
Słowiński Lech K. 23, 198, 206, 207
Smalak Nina 238
Smiles Samuel 183
Smith Adam 272
Smoleński Władysław 201
Smuszkiewicz Antoni 316
Smyk-Płoska Katarzyna 77, 91
Sobieski Wacław 299
Sobolewski Tadeusz 338
Sobotka Kazimierz 352

Socha Irena 9, 49–51, 74
Sofokles 212
Sojka-Masztalerz Helena 232, 247
Sokolski Jacek 144, 361
Sokołowski August 185
Sokrates 95, 277
Sonnenfeld Adolf Gustaw 315
Sośnierz Magdalena 293
Sójka Anna 21
Spaet Arnold 178
Speina Jerzy 77
Spencer Herbert 217
Spyri Joanna 167
Staff Leopold 13, 229, 255, 315
Stajnov Mihail 17
Stalin Józef 228, 234, 246, 250, 253
Stampf'l Stanisław 11
Stanisław Kostka św. 32
Stanisław Leszczyński, król polski 361
Stanosz Barbara 269
Stańczakowa Jadwiga 280
Starkel Romuald 26, 173
Starnawski Jerzy 49
Starzyński Stefan 259
Stasiuk Andrzej 329
Staszewski Kazik 371
Steczko Iwona 278
Stefan Batory, król polski 114, 137
Stefanowska Zofia 67, 98
Steinbeck John 263
Stevenson Robert Luis 333
Stęczyński Maciej Bogusz Zygmunt 156, 261, 305, 360
Stępnik Krzysztof 41, 231
Stifter Adalbert 50
Stiller Robert 247
Stodolna-Rybczyńska Anna 293
Strzałkowska Zofia 201
Strzelecka Zofia 259
Stwosz Wit 32
Suchodolski Bogdan 254, 255, 342
Suchorzewska R. 221
Sudolski Zbigniew 159
Sufin Stanisława 258
Suchorzewska R. 221
Suchywilk zob. Janusz Suchywilk
Sulima Roch 79
Swetoniusz 244
Swift Jonathan 26, 317, 327
Sykulski Józef 305
Syrokomla Władysław 224
Szacki Jerzy 29, 140
Szajnocha Karol 33, 98, 100, 104, 115–118, 122, 127, 132–136, 147, 152, 184
Szałapak Anna 358
Szaro Henryk 315
Szaruga Leszek 230
Szczepanowska Helena 149
Szczepanowski Stanisław 149, 150
Szczęsna Ewa 15
Szekspir zob. Shakespeare William
Szelburg-Zarembina Ewa 231, 298, 301, 302
Szerląg Alicja 270
Szewczyk Wilhelm 262
Szleyen Mieczysław 247
Szmaglewska Seweryna 255, 326
Szolc Izabela 315
Szostek Andrzej 62
Szretter Artur 352
Szujski Józef 98, 118, 185
Szulżycka Alina 273
Szuman Stefan 345
Szwarc Andrzej 202
Szwed Robert 273
Szycówna Aniela 102, 155
Szyłak Jerzy 345, 348–351, 354
Szymańska Natasza 23
Szymański Adam 41
Szymański Józef 142
Szymborska Wisława 276
Szymczak Mieczysław 223, 285
Szyrma Krystyn Lach 172
Szyrszow Pietier 233
Szyszko Marek 351
Szyszkowski Władysław 231

Ś

Śliwerski Bogusław 23, 294
Śliwiński Artur 248
Śliwiński Piotr Jordan 317
Światosław, książę kijowski 125
Świda-Ziemba Hanna 267
Świder Augustyn 261
Świderska Maria 98
Świerczewski Karol (pseud. Walter) 245–249, 253
Świerczkowski Nikodem 26
Świerczyńska Aniela 258
Świerczyńska-Jelonek Danuta 331, 338
Świerkocki Maciej 331
Święch Jerzy 29, 49, 230
Świętochowski Aleksander 150, 199, 200

Świrko Stanisław 298
Świrszczyńska Anna 298

T

Tabin Marek 169
Taine Hippolyte 218, 219
Talvet Jurij 269
Tanalska-Dulęba Anna 279
Tarkowska Irena 221
Tarnowski Stanisław 12, 20, 24
Tatarkiewicz Anna 23, 76, 77, 324
Tatarkiewicz Władysław 75
Tatomir Lucjan 41, 88, 98, 155, 165
Tauveron Christa 25
Taylor Charles 273
Tazbir Janusz 98, 100, 112
Terakowska Dorota 35, 319, 325, 329, 330, 331, 334, 376
Terencjusz 10
Teresa z Àvila św. 32
Terlikowska Maria 264, 266
Terray Lionek 166
Tetmajer Kazimierz Przerwa 89, 96, 153, 301–305
Thierry Anita 47
Tilly Johann Tsercles von 151
Tinker Miles Albert 47
Tischner Józef 276
Tkaczyk Paweł 59
Toeplitz Krzysztof Teodor 345, 352
Tokarska-Bakir Joanna 272
Tokarski Jan 228
Tolkien John Ronald Reuel 276, 305, 319, 325–327, 330, 334, 376
Tołstoj Lew 285
Tomasik Wojciech 245–247
Tomaszewska Antonina 202
Tomicka Joanna 76
Tomicki Ryszard 76
Toribia Maria 61
Tournier Michel 332, 333
Treter Mieczysław 135
Trigon Jean de 205
Trojańska Edyta 145
Tryfan Barbara 242
Tryzna Tomek 336, 338–343
Trzęsicki Kazimierz 367, 369
Trzynadlowska Magdalena 339
Trzynadlowski Jan 39, 67, 318, 338
Tuan Yi-Fu 76–78, 93, 157, 166
Turowski Jan Kazimierz 142
Tuwim Julian 13, 30, 255, 259, 263, 266, 357, 359, 360, 366, 372
Twain Mark 34, 278, 325
Twardowski Jan 326, 354, 360
Tylicka Barbara 203
Tymoczko-Tichoniuk Elżbieta 221
Tyszczyk Andrzej 13
Tyszka Andrzej 280

U

Ubbelohde Otto 21
Ujejski Kornel 51, 125, 213
Ulicka Danuta 104
Uljanowa Anna 241, 248, 253
Urbanek Mariusz 339
Urbanowska Zofia 39, 171, 198
Urbańska Dorota 364
Urbański Wojciech 41
Uryga Zenon 12, 14, 15, 254, 262, 269, 377
Uspienskij Boris 93, 157

V

Van Hamme Jean 351
Verne Jules 26, 27, 211, 277, 317, 353
Vivaldi Antonio 45
Volphilac-Auger Catherine 10

W

W.W. 98
Wacław z Tęczyna 122
Wagilewicz Jan 125
Wajda Andrzej 338–343
Waksmund Ryszard 9–11, 17, 28, 41, 51, 75, 203, 204, 253, 285, 286, 376
Walas Teresa 268
Walentynowicz Marian 349
Walicki Andrzej 270, 275
Wall Barbara 333
Wantuch Wiesława 14
Wańkowicz Melchior 288
Wapowska Katarzyna 213
Wapowski Bernard 133
Warnkówna Jadwiga 31, 33, 37, 39–41, 43, 56, 57, 59–61, 64–66, 69, 71, 78, 81, 82, 86, 87, 90, 92, 96, 98, 100, 104, 114, 116–119, 132, 134, 147, 189, 191, 192, 220
Waryński Ludwik 250
Wasilewska Wanda 242, 246
Wasowski Grzegorz 357, 358, 362–366, 369, 371, 372, 376
Wasowski Jerzy 357

Wasylewski Stanisław 142, 261
Watt Ian 141
Ważyk Adam 260, 264
Webb Jean 271
Weiss Wojciech 291
Wells Herbert George 348
Wergiliusz 10, 95
Werner Andrzej 369
Werner Henryk 247
Wernerowa Wanda 247
Wernic Henryk 31
White Hayden 100, 101
Wiatr Jerzy 149
Wiatr Krzysztof 280
Wiatrowa Halina 229
Wichary Gertruda 256
Wiechecki Stefan (Wiech) 306, 307
Wieczorkiewicz Bronisław 228
Wiercińska Janina 345
Wierstowski Aleksiej Nikołajewicz 314
Wierzbicki Piotr 256, 259
Wierzynek Mikołaj 122
Wierzyński Kazimierz 13, 264
Wilczek Jan 228
Wilczek Piotr 230
Wilczkiewicz Tomasz 348
Wilczyński M. 100
Wilde Oscar 276, 277
Wilhelm I, cesarz niemiecki 54
Wilkoń Teresa 232
Wille Joseph 50
Williams Katt 371
Winiarz Adam 28
Winnicka-Gburek Joanna 270
Wirpsza Witold 23
Wiśniewski Mieczysław 350
Wit św. 304
Witan Jan 256
Witkiewicz Stanisław 153, 293
Witkowska Alina 65, 96, 130, 187
Witkowski Lech 170
Witosz Bożena 104, 105
Witwicki Stefan 78, 80, 83
Wlazło Marcin 277, 278
Władysław Jagiellończyk, król Czech i Węgier 117
Władysław Opolczyk, książę opolski, palatyn Węgier 123
Władysław I Łokietek, król polski 123, 132, 136, 152
Władysław II Jagiełło, król polski 126, 127, 132, 133, 151
Wodzicka 98, 118
Wodzińscy, rodzina 158
Wojciech św. 32
Wojciechowski Kazimierz 77
Wojciechowski Konstanty 108
Wojda Dennis 351
Wojeński Teofil 233, 238–240, 242, 248, 250, 251
Wojnar Irena 342
Wojtasiewicz Olgierd 367
Wojtkiewicz Witold 261
Wojtkiewicz Włodzimierz 261
Wojtyła Karol zob. Jan Paweł II
Wojtyszko Maciej 326
Wolicka Elżbieta 77, 95
Wolski Mikołaj 360
Wolter (Voltaire, właśc. François Marie Arouet) 245
Woronicz Jan Paweł 172
Woroszylski Wiktor 256, 264
Wortman Stefania 302, 320
Wower Ewa 321, 353, 355
Woźniak Monika 285, 286, 349
Woźniakowski Jacek 155
Wójcicki Kazimierz Władysław 98, 100, 107, 114, 115, 180, 211
Wójcik J. 39, 53, 58, 66–68, 71, 115, 145, 150, 162, 173
Wóycicki Kazimierz 45
Wroczyński Ryszard 171, 218
Wronowska Ewa 221
Wróblewska Violetta 55, 331
Wróblewski Jerzy 351
Wróblewski Maciej 105
Wrzosek Piotr 141
Wygodzki Stanisław 233, 240
Wygotski Lew Siemionowicz 19
Wyka Kazimierz 46, 372
Wyrozumski Jerzy 136
Wysłouch Seweryna 14, 46, 262, 363, 364
Wyszkowski Michał 172

Y

Yates Frances A. 141

Z

Zabłudowski Tadeusz 335
Zagała Bolesław 242
Zając Michał 331
Zajączkowski Andrzej 100
Zajączkowski Ryszard 59

Zakrzewska Monika 338
Zakrzewska Zofia 342
Zakrzewski Bogdan 107, 109–112, 230, 348
Zaleska Maria Julia 27, 211
Zaleska Zofia 203
Zaleski Józef Bohdan 64, 213
Zalewska Urszula 330
Zalewski Witold 228
Zamojski Jan 103, 114
Zamojski P. 242
Zapolska Gabriela 365
Zaśko- Zielińska Monika 359
Zathey Hugon 213
Zaturski Zbigniew 112
Zawadzka Barbara 321
Zawadzki Wacław 133
Zawiliński Roman 26
Zawisza Czarny z Garbowa 127, 191, 192, 198, 290
Zazzo Bianka 342
Zbróg Piotr 277
Zbych Andrzej 350
Zdrojewski Bogdan 357
Zgórniak Marek 136
Ziejka Franciszek 299
Zielinski Linda 345
Zielinski Stan 345
Zielińska Marta 140
Zielińska Michalina 127
Zieliński Czesław 237
Zieliński Jarosław 331
Zięba Małgorzata 140
Ziomek Jerzy 72, 118
Zipes Jack 319
Zmorski Roman 31, 138
Znaniecki Florian 170
Zukerkandel Wilhelm 112
Zych Edward 261
Zygmunt II August, król polski 122, 314
Zygmunt III Waza, król polski 114, 360

Ż

Żabicki Zbigniew 77, 82, 217
Żabski Tadeusz 63, 76, 107, 108, 324, 330, 333
Żarecki Włodzimierz 37, 70
Żarnowska Anna 202
Żebrowska Maria 335, 342
Żelechowski Włodzimierz 261
Żeleński Tadeusz Boy 366
Żemła Katarzyna 20
Żeromski Stefan 36, 83, 257, 259, 377
Żmichowska Narcyza 31, 175, 180, 189, 202, 224
Żmigrodzka Maria 113, 121, 130
Żółkiewska Regina 115, 184, 185
Żółkiewski Jan 184, 185
Żółkiewski Stanisław 114–116, 184, 374
Żółkiewski Stefan 11, 29, 150, 333, 369, 377
Żubrowa Joanna 202
Żukrowski Wojciech 255
Żurakowska Zofia 326
Żurakowski Bogusław 74, 356
Żurek Grzegorz 358, 359
Żurowska Maria 23
Żurowski Maciej 285, 316

michulka.indd 439 2013-03-13 11:18:05

Sprzedaż wysyłkową publikacji
Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego
prowadzi
Dział Handlowy
Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego Sp. z o.o.
50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 15
tel./fax 71 3752507, tel. 71 3752885
e-mail: marketing@wuwr.com.pl
www.wuwr.com.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
zaprasza do swoich księgarń:
• Księgarnia internetowa: www.wuwr.com.pl
• Księgarnia Uniwersytecka
50-137 Wrocław, pl. Uniwersytecki 15, tel. 71 3752923
• Księgarnia Naukowa im. Mikołaja Kopernika
50-138 Wrocław, ul. Kuźnicza 49/55, tel. 71 3752850
Księgarnia prowadzi również sprzedaż wysyłkową wszystkich książek
znajdujących się w jej ofercie handlowej.

michulka.indd 440 2013-03-13 11:18:05