

JEDNAK KSIĄZKI

GDANSKIE CZASOPISMO HUMANISTYCZNE

2017 nr 7

Pomiędzy dziećmi i dorosłymi

STUDIA

BEZPIECZNA I POŻYTECZNA KRAINA NIEDOROSŁOŚCI. LITERATURA DZIECIĘCA JAKO KONSTRUKT

MACIEJ SKOWERA

Uniwersytet Warszawski
Instytut Literatury Polskiej

Czasami pojawiają się pytania o to, czy dany utwór jest „odpowiedni” dla niedorosłych odbiorców – czy nie prezentuje zbyt otwarcie kwestii związanych z seksualnością, czy nie jest dla dzieci zanadto przerażający, dwuznaczny moralnie, kolokwialny czy wulgarny pod względem języka (Reynolds 2011: 1), z czym wiąże się oczywiście zagadnienie rozmaicie ujmowanego tabu (Sochańska, Czechowska 2012). Takie poglądy, wyrażane przez dorosłych, wydają się zakorzenione w przekonaniu, że literatura dziecięca jest, bądź powinna być, jakościowo inna niż tzw. literatura uniwersalna; że w tekstach tej pierwszej nie należy mówić wprost o pewnych zjawiskach, które, na mocy konwencji, mogą być i zasadniczo bywają poruszane w obrębie tej drugiej. To oczywiście pewne wyobrażenie, nieznajdujące bardzo często odbicia w zmieniającej się tekstowej rzeczywistości, ale wciąż, jak się zdaje, szeroko rozpowszechnione. Skąd się ono wzięło? Jak to możliwe, że współcześnie nadal funkcjonuje? Aby spróbować odpowiedzieć na te pytania, warto przyrzeć się poglądom badaczy i badaczek tej

odmiany piśmiennictwa na temat jej statusu, wyznaczników czy sposobu (lub sposobów) istnienia, a zwłaszcza – różnic między twórczością dziecięcą a dorosłą.

Ryszard Waksmund pisze, że „w świadomości przeciętnego czytelnika literatura dla dzieci uchodzi za zjawisko zupełnie naturalne, ahistoryczne, od dziecka nieodłączne jak rodzice i zabawki” (Waksmund 1986: 7). Podobnie rozumuje Kimberley Reynolds – zdaniem autorki poza akademią ta odmiana twórczości jest rozumiana jako „materiały napisane po to, aby dzieci je czytały [...], publikowane przez wydawnictwa dziecięce oraz umieszczane na półkach w dziecięcych działach bibliotek czy księgarń” (Reynolds 2011: 1)¹. Najczęściej w dyskursie nieprofesjonalnym przyjmuje się, że doskonale wiadomo, czym jest literatura dziecięca, i że nie trzeba tego tłumaczyć – Joanna Papuzińska pisze:

Mamy silne poczucie, że literatura dziecięca różni się czymś od literatury dla dorosłych. W praktyce bowiem każdy średnio wyrobiony czytelnik odróżni bez wahania utwór przeznaczony dla dzieci, nawet jeśli nie będzie miał do dyspozycji żadnych dodatkowych wskazówek w postaci szaty graficznej, ilustracji, podtytułów. (Papuzińska 1981: 122)

Jednak na polu debaty naukowej definicja literatury dziecięcej od lat jest przedmiotem sporów (Reynolds 2011: 1). Jack Zipes dowodzi, że „literatura dziecięca ma już swoje lata i jest w istocie tak dojrzała, zróżnicowana i złożona, iż niemal niemożliwe jest jej zdefiniowanie, czy choćby opisanie i wyjaśnienie” (Zipes 2006: xxix). Z tej przyczyny mnożą się wątpliwości, które badacz skwapliwie odnotowuje: (1) „czy dzieci tworzą jedyną i wyłączną grupę odbiorczą literatury dziecięcej?”; (2) „czy dorośli nie czytają książek dla dzieci w takim samym (lub większym) stopniu, w jakim czynią to same dzieci?”; (3) „czy dorośli autorzy i autorki nie piszą przypadkiem po to, aby sprostać oczekiwaniom innych dorosłych?”; (4) „czy literatura dziecięca nie powstała w celu »ucywilizowania« dzieci i ujarznienia ich ciekawości?; (5) „czy istnieją i czy istnieć w ogóle powinny utwory uściślające swoją grupę odbiorczą w celu uformowania czyichś nawyków i zwyczajów?” (Zipes 2006: xxix).

Autor nie odpowiada na powyższe pytania, a nawet dodaje do tego katalogu kolejną problematyczną kwestię: płynność granicy między dzieciństwem a nastoletnością:

Nastolatki czytają tak zwane dorosłe książki, a wielu dorosłych korzysta z tak zwanych książek dziecięcych. [...] powinniśmy zadać pytanie, czy termin „literatura dziecięca” obejmuje nastolatki, którzy poczuliby się urażeni za nazwanie ich dziećmi. Czy nie powinniśmy raczej używać kategorii „literatury dla

¹ Wszystkie tłumaczenia – jeżeli nie zaznaczono inaczej – M.S.

dzieci i młodych dorosłych”, tak jak czyni się to w Niemczech – *Kinder- und Jugendliteratur* – i w innych państwach? (Zipes 2006: xxix)

Nie dziwi w tym kontekście opinia Karin Lesnik-Oberstein – badaczka sądzi, że literatura dziecięca „jest kategorią książek, której istnienie całkowicie zależy od zakładanych związków ze szczególną publicznością czytelniczą: z dziećmi” (Lesnik-Oberstein 2005: 15). To przekonanie sprawia, że nasuwają się kolejne wątpliwości:

[...] czy książka dziecięca to książka napisana przez dzieci, czy dla dzieci? I, co najważniejsze, cóż to znaczy, że pisze się książkę „dla” dzieci? Jeśli jest napisana „dla” dzieci, to czy pozostaje książką dziecięcą, gdy czytają ją (wyłącznie) dorośli? Co z „dorosłymi” książkami czytany także przez dzieci – czy należą one do „literatury dziecięcej”? (Lesnik-Oberstein 2005: 15)

I na rodzimym gruncie istnieją podobne wątpliwości terminologiczne: pisze się przecież o „literaturze dziecięcej” i „dla dzieci”, „młodzieżowej” i „dla młodzieży”, ale też o „literaturze dla dzieci i młodzieży”, „dziecięcej i młodzieżowej”, czy też „dziecięco-młodzieżowej”. Ujawniają się tu dwa problemy. Pierwszym z nich jest kwestia wyboru formy zawierającej przysłówek („dla”) bądź przymiotnikowej: znane są bowiem koncepcje, zgodnie z którymi formuła zawarta w słowach „literatura dla dzieci” wiąże się z intencjonalnością, nachyleniem ku odbiorcy, teleologicznością i funkcją utylitarną tekstu, a nazwa „literatura dziecięca” sugeruje paidialność i przesunięcie punktu ciężkości ku kategoriom literackim oraz walorom estetycznym (Adamczykowa 2004: 19); takie przekonanie znajdziemy choćby w badaniach Ryszarda Waksmanda (Waxsmund 2000). Inni uznają zaś, że nie ma potrzeby rozróżniać obu form. O tym zagadnieniu wiele mówi fakt, że hasło definicyjne zawarte w *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej* zatytułowano „Literatura dla dzieci i młodzieży” (Leszczyński 2002). Drugim problemem jest temat łączenia „dzieci” i „młodzieży” bądź oddzielania ich od siebie: według niektórych to jedna grupa odbiorców, a zdaniem innych – wręcz przeciwnie. Konieczne staje się podjęcie trudnej decyzji, czy należy mówić o jednym systemie literackim, czy o systemach odrębnych (Baluch 1993: 7). Dodajmy, że nie jest też łatwo ustalić, kiedy „kończy się” dzieciństwo, a „zaczyna” wiek młodzieńczy.

Nie pomaga tu, wspomniana już, szeroka definicja słownikowa. Hasło mówi, że omawiana literatura obejmuje:

[...] ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przejętych z lektur „dorosłych” i rzeczywiście funkcjonujących w dziecięco-młodzieżowym obiegu czytelniczym danego miejsca

i czasu; zdaniem niektórych badaczy w obręb l. dla dz. i m. wchodzi teksty z zakresu folkloru dziecięcego oraz literacka twórczość dzieci i nastolatków. (Leszczyński 2002: 223)

Takie rozumienie interesującego nas pojęcia da się i rozwinąć, wskazując choćby na kategorię dorosłego odbiorcy „ukrytego” w tekście dziecięcym (Nodelman 2008), i podważyć, podążając np. za kontrowersyjną tezą o niemożliwości zaistnienia utworu rzeczywiście dziecięcego, którego autorem byłby człowiek dorosły (Rose 1984). Świadomość tych wątpliwości pozwala zgodzić się z Reynolds, która pisze, że „na wielu poziomach [...] literatura dziecięca jest »niemożliwa«: niemożliwie rozległa i amorficzna jako pole badawcze” (Reynolds 2011: 2). Jak jednak zauważa badaczka, ten termin jest na tyle szeroko stosowany, że konieczne jest zrozumienie tego, w jaki sposób się go używa (Reynolds 2011: 2).

Spójrzmy na przypadek rodzimych studiów nad twórczością dla niedorosłych, jej statusem i wyznacznikami. Początek właściwej dyskusji nad określeniem istoty i zakresu tego piśmiennictwa przypada w Polsce na lata 40. XX wieku (Zabawa 2013: 10). Po II wojnie światowej pojawiły się bowiem warunki sprzyjające prowadzeniu systematycznych badań naukowych w interesującej nas dziedzinie, co skutkowało konkretyzacją spójnych koncepcji o charakterze programowym (Szymkowska-Ruszała 1990: 118). W oparciu o kryterium stosunku opracowań naukowych do podmiotu można wyróżnić dwa modele polskich teorii literatury dziecięcej po 1945 roku:

Na pierwszy [...] składają się stanowiska badawcze sytuujące literaturę dla dzieci i młodzieży w jej związkach i relacjach w odniesieniu do literatury ogólnej (dla dorosłych). W drugim ujęciu wytypowaną twórczość omawia się jako zjawisko specyficzne i odrębne w naukach o literaturze. [...] W praktyce badawczej częściej spotykamy się z obu orientacjami, które „nakładają się” lub pokojowo współlistnieją. W istocie oba wyróżnione sposoby myślenia o literaturze dla dzieci w szeregu wypadkach nie muszą stanowić systemów opozycyjnych lecz modele komplementarne, uzupełniające się. Podstawowe antynomie wynikają wówczas, gdy w przyjętej opcji badawczej znajduje uprzywilejowaną pozycję tylko jeden punkt widzenia: literatury „jako takiej” lub literatury „specjalnej” [...]. (Szymkowska-Ruszała 1990: 119)

Pierwsza i chronologicznie wcześniejsza z tych orientacji, określana mianem „uniwersalistycznej”, miałyby się wpisywać „w zastaną teorię literatury, wykorzystywać i przyswajać zakorzenione w niej sposoby myślenia o literaturze i metody badań” (Szymkowska-Ruszała 1990: 119). Dominującą rolę odgrywają tu studia o charakterze historycznoliterackim, w odniesieniu do tekstów dziecięcych przyjmowane są tradycyjne metody filologiczne, a istnienie omawianej odmiany piśmiennictwa motywuje się poprzez wskazanie, że jest ona częścią literatury ogólnej (Szymkowska-Ruszała 1990: 119). W tej koncepcji „zakotwiczone” są dwa poglądy: po

pierwsze, przekonanie o konieczności akcentowania roli tej literatury w ogólnym systemie kultury, po drugie zaś – idea, zgodnie z którą należy skupić się na udowodnieniu, że przedmiot namysłu posiada wartość artystyczną, że wykazuje te wartości, które są wysoko cenione w „oficjalnej” estetyce i krytyce (Szymkowska-Ruszała 1990: 119-121).

Ta orientacja dochodzi do głosu choćby w pracach Krystyny Kulickowskiej – autorki słynnej koncepcji o oscylacji twórczości dla dzieci i młodzieży „od dydaktyzmu do artyzmu” (Kulickowska 1945) i badaczki, która postulowała, aby rozpatrywać ową literaturę w odniesieniu do dorosłej literatury wysokoartystycznej (Kulickowska 1970). Należy jednak zaznaczyć, że choć Kulickowska ostro krytykuje w swoich wystąpieniach próby czynienia z utworów dla dzieci literatury „specjalnej”, to jednocześnie dostrzega ich specyfikę – fakt, który miał dokonać się w procesie rozwoju historycznego i zależeć od sposobu przeżywania dziecka na danym etapie rozwoju. „Nie uznając specyfiki literatury dla dzieci i młodzieży – dowodzi – zabieramy jednostce jeden z przywilejów jej dzieciństwa i wieku młodzieńczego, a tym samym ubożymy jej rozwój” (Kulickowska 1970: 18). „Specyfika” zatem byłaby pojęciem zbędnym o tyle, o ile miałyby stanowić synonim „»taryfy ulgowej« stosowanej wobec literatury lichej, lecz o »szlachetnych intencjach»” (Kulickowska 1970: 10-11). Nawet w ramach studiów czynionych z punktu widzenia orientacji uniwersalistycznej, jak widać, obecny jest pogląd, że literatura dziecięca i dorosła są w jakiś sposób od siebie odrębne.

Drugi model, nazwany „autonomicznym”, wydziela przedmiot badań, dla którego buduje osobny aparat pojęciowy i proponuje specyficzne metody (Szymkowska-Ruszała 1990: 121-122). Literaturę dziecięcą rozpatruje się tu nie w odniesieniu do twórczości dla dorosłych („wysokiej”), lecz jako byt osobny (Szymkowska-Ruszała 1990: 122). Wskazuje się, że to piśmiennictwo wypracowało „swoiste” gatunki i składa się z bytów całkowicie oryginalnych, tworząc wręcz odrębny system genologiczny (Szymkowska-Ruszała 1990: 125). Dodajmy, że orientacja autonomiczna często oddziela literaturę dziecięcą od młodzieżowej. Wynikać by to miało m.in. z tego, że badania dotyczące tej drugiej dostarczają mniej dowodów na słuszność koncepcji o „osobności” (Szymkowska-Ruszała 1990: 124).

Ten model badawczy reprezentował choćby Jerzy Cieślowski, który w swoich tekstach określa literaturę dziecięcą mianem „czwartej” czy „osobnej”, rozwijając znaną koncepcję Czesława Hernasa o „osobności” literatury trzeciej – brukowej (Cieślowski 1985a). Za immanentny składnik literatury dziecięcej badacz uznaje zaś ludyczność. W swoim *opus magnum*, rozprawie *Wielka zabawa*, autor następująco określa te elementy produkcji kulturowej, które mają służyć przede wszystkim dziecięcej *ludus*: „[...] wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie, co dorośli dla nich napisali najlepszego”

(Cieślakowski 1985b: 5). Gdybyśmy odnieśli te kategorie do literatury dziecięcej, w jej obręb wchodziłyby zatem teksty napisane pierwotnie dla dorosłych, ale „przejęte” przez dzieci, teksty „intencjonalnie” tworzone i kierowane do osób niedorosłych oraz twórczość literacka samych dzieci. Nietrudno dostrzec, że na tej prototypowej definicji opiera się przywołane już hasło ze *Słownika literatury dziecięcej*. W interesujący sposób do owej koncepcji ustosunkowała się choćby Jolanta Ługowska, dostrzegając nie „osobność” tej literatury, lecz odwrotnie – jej wspólnotę z literaturą popularną czy ludową (Ługowska 2009).

Joanna Papuzińska odnosi się do studiów prowadzonych z perspektywy zarówno uniwersalistycznej, jak i autonomicznej (choć oczywiście nie nazywa w ten sposób omawianych przez siebie punktów widzenia). Dowodzi, że:

[...] wyodrębnienie literatury dziecięcej i jej specyficznych cech często jest przedmiotem sporów. Niejednokrotnie nawet podważana jest słuszność takich zabiegów. Stawianie bowiem literatury dziecięcej w rzędzie innym niż całokształt twórczości literackiej nie zawsze w praktyce sprzyja jej celom. Może ono stawać się parawanem, za którym kryje się grafomania, bezmyślność lub chęć zrobienia interesu na naiwności czytelnika. Zarazem jednak próby ignorowania właściwości tej literatury prowadzą często do stawiania jej wymagań całkowicie niekompetentnych. (Papuzińska 1981: 122)

Autorka rozpatruje kryteria mające decydować o „dziecięcości” utworu literackiego. Kolejno omawia i odrzuca, w większej bądź mniejszej mierze, następujące koncepcje: (1) tezę, że literatura dziecięca to taka, w której bohaterem literackim jest dziecko; (2) kryterium celu lub funkcji (wraz z przekonaniem o dominancie w literaturze dziecięcej funkcji dydaktycznej); (3) teorię Kuliczkowskiej zawierającą się w formule „od dydaktyzmu do artyzmu”; (4) wyrażany choćby przez Cieślakowskiego pogląd o ludyczności jako wyznaczniku tekstu dziecięcego (Papuzińska 1981: 123-125). Badaczka sądzi, że przy rozpatrywaniu dzieł owej literatury trzeba mówić raczej „o pewnym charakterystycznym [...] zespole kanonów formy literackiej” (Papuzińska 1981: 127). Do tych kanonów zalicza: (1) występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę; (2) zmienność nastrojów; (3) szczęśliwe zakończenie; (4) ograniczenie w przedstawieniu scen drastycznych i budzących lęk (Papuzińska 1981: 127). Autorka dochodzi do wniosku, że literaturę dziecięcą od dorosłej oddzielałaby jednak przede wszystkim „różnica poziomu świadomości występująca między twórcą a odbiorcą, czy też, inaczej mówiąc, nierównorzędny układ stosunków między twórcą a odbiorcą” (Papuzińska 1981: 129). Ta nierównorzędność miałaby się realizować poprzez rozmaite dystansy, odnoszące się do hipotetycznej różnicy w zakresie „zasobu doświadczeń, sposobu myślenia i odczuwania” (Papuzińska 1981: 129).

W kontekście spostrzeżeń, które pojawiły się na wstępie niniejszego artykułu, znamienne jest, że przywołane koncepcje (także uniwersalistyczna) bazują na przekonaniu, że literatura dziecięca różni się od literatury dorosłej – nawet jeśli przyjąć, że w tej pierwszej jak w szklanej kuli odbijają się wszystkie problemy pisarstwa uniwersalnego (Wyka 1982; Kuliczkowska 1970), że jej rozwiązania formalne i tematyczne nawiązują do przemian twórczości dla dorosłych (Papuzińska 1981), że utwory „wędrują” między odbiorcami w różnym wieku (Kuliczkowska 1970; Papuzińska 1981; Cieślakowski 1985a). Taki pogląd wiąże się ściśle z kulturowym opracowywaniem samego dzieciństwa jako odrębnego od dorosłości.

Słynne są rozpoznania na ten temat poczynione przez Philippe’a Ariès’a (Ariès 2010). W *Historii dzieciństwa* badacz opisuje długofalowe zmiany, którym w świecie Zachodu na przestrzeni wieków podlegały stosunek do dziecka, jak i traktowanie tytułowego stanu przez tych, którzy określają się mianem dorosłych. Aby zaprezentować owe metamorfozy, historyk odwołuje się do rozmaitych sfer ludzkiej działalności kulturowej – od ikonografii po stroje i zabawy – skupiając się przy tym głównie na źródłach francuskich. Schyłek wieku XVI i XVII stulecie to w opinii tego autora okres, kiedy człowiek Zachodu odkrywa dzieciństwo. Aż po barok zatem dziecko miało być antropologicznie niewidoczne (Waksmund 2000: 13). Annaliści widzą źródła zmiany m.in. w ukonstytuowaniu się nowożytnej mieszczańskiej rodziny (Ariès 2010; Le Goff 1988). Inaczej zaś pojmuje ową kwestię Neil Postman. Medioznawca również sytuuje początek ludzkiej świadomości o odrębności dzieciństwa w wieku XVII, jednak w jego opinii nie zostało ono „odkryte”, lecz „wynalezione” (Postman 2001: 127). Problem nazewnictwa jest pozornie błahy, jednak termin zastosowany przez Postmana sugeruje przesunięcie akcentów: słowo „odkrycie” mówi bowiem, że odsłonięto coś, co było wcześniej zakryte; że zauważono coś, co istniało, lecz o czego istnieniu wcześniej nie wiedziano. „Wynalezienie” natomiast kieruje nas myślowo ku czemuś, co stworzono; ku czemuś, co w naturze wcześniej nie występowało. Jest to o tyle ważne, że Postman wiąże „wynalezienie” dzieciństwa z innym wynalazkiem – drukiem (Postman 2001: 200-203). Badacz wykazuje, że w średniowieczu dzieciństwo nie istniało, ponieważ nie pozwalał na to kształt ówczesnego środowiska komunikacyjnego: „[...] skoro większość ludzi nie potrafiła czytać i nie potrzebowała tej umiejętności, dziecko stawało się dorosłym [...] w momencie gdy nauczyło się mówić” (Postman 2001: 202). Postmana łączy z Ariès’em przekonanie o nieobecności dzieciństwa w kulturze Zachodu przed XVII stuleciem oraz traktowanie tego stanu jako zespołu wyobrażeń i praktyk, zmiennego w zależności od czasu oraz miejsca. Autor pisze: „Dzieciństwo nie jest koniecznością biologiczną, ale konstruktym społecznym. Zawsze niechętnie posługuję się

nadużywanym często określeniem »konstrukt społeczny«, ale jeśli w ogóle można go zastosować, to właśnie w przypadku dzieciństwa” (Postman 2001: 127).

Teza o „odkryciu” dzieciństwa, choć podlegała wielokrotnie krytyce (Waksmund 2000: 31; Gittins 2008: 58-59; Brzeziński 2012: 143-144), legła u podstaw pojmowania tego stanu właśnie w kategoriach „konstraktu tworzonego przez dorosłych. Pomimo pozornej prostoty, faktycznie skrywa całe mnóstwo sprzecznych wspomnień, oczekiwań i mitów” (Gittins 2008: 44). Ten konstrukt przybiera często formę statusu nadawanego niedorosłym przez osoby uznające siebie za dorosłe; bywa on tworzony na najrozmaitsze sposoby: przez odwołanie do dojrzałości fizycznej i/lub seksualnej, przez status prawny, przez sam wiek chronologiczny (Gittins 2008: 45). Innymi słowy: czternastolatek może być ujmowany w jednym społeczeństwie jako dziecko, w innym zaś – jako jednostka zupełnie dojrzała. Dzieciństwo ulega także metamorfozom w ramach danej kultury w toku dziejów (Kehily 2008: 16). Wszelkie zmiany są w dużej mierze związane z tym, że to dorośli (niekoniecznie świadomie) uznają, iż dzieciństwo jest bądź powinno być czymś innym, niż wcześniej sądzono; metamorfozy są warunkowane także kontekstami filozoficznymi czy społecznymi bądź też przewartościowaniami ludzkiej emocjonalności. Trzeba zatem zgodzić się z opinią Diany Gittins, dla której dzieciństwo jest zależne od czasu, miejsca, społeczeństwa, kultury. Badaczka podsumowuje swoje rozważania na ten temat następująco:

Dzieciństwo zatem jest [...] reprezentacją kulturową, która służy skrywaniu różnic między dziećmi – czy to w kategoriach płci, narodowości, klasy społecznej, czy sprawności fizycznej. Termin ten ukrywa prawdę o nierówności i relacjach władzy. Krótko mówiąc, dzieciństwo było historycznie konstruowane i należy je rozumieć w odniesieniu do wyobrażeń o tym, jakie powinny być dzieci i jakie znaczenie miały dla dorosłych w różnych czasach oraz dlaczego owe przekonania i idee uległy zmianie. (Gittins 2008: 46)

Jeśli przyjmiemy, że dzieciństwo jest konstruktem, to konstruktem będzie także literatura dziecięca. Zdaniem niektórych badaczy i badaczek „intencjonalna” produkcja literacka „dla dzieci”, wraz z jej instytucjami: wyspecjalizowanymi wydawnictwami, księgarniami, rubrykami w czasopiśmie, pojawia się zresztą w Europie mniej więcej w tym samym momencie, w którym kultura Zachodu „odkrywa” bądź „wynajduje” dzieciństwo (Zipes 2006: xxx), a jej przemiany w dużej mierze odpowiadają różnym, w tym narodowym, rekonceptualizacjom tej kategorii. Już Papuzińska zauważyła, że „specyficzny jest [...] dobór tematów i problemów literatury dziecięcej”, który jest właściwością płynną, gdyż „wszelkie granice, np. próg drastyczności lub zakres problemowy, zmieniają się zależnie od wymagań wychowawczych, a nawet kształtują się różnie w literaturach różnych krajów” (Papuzińska 1981: 127). Co więcej:

[...] lokalizacja literatury dziecięcej na tle literatury powszechnej nie jest sprecyzowana raz na zawsze. Może ona ulegać zmianom w zależności od celów, jakie dane społeczeństwo stawia przed wychowaniem w ogóle. [...] Zmieniające się ideały wychowania, zmieniające modele rodziny, osobowości, pożądanej społecznie drogi życiowej są więc przyczyną włączania i wyłączenia z zasobów literatury dziecięcej poszczególnych utworów. (Papuzińska 1981: 130, 134)

W podobnym tonie pisze Anna Czabanowska-Wróbel, nazywając literaturę dziecięcą „dziwną instytucją” (Czabanowska-Wróbel 2013). Badaczka odwołuje się do słynnej formuły Jacques’a Derridy, któremu literatura w ogóle wydaje się „instytucją, która umożliwia każdemu powiedzenie wszystkiego w dowolny sposób. Przestrzeń literatury jest nie tylko przestrzenią zinstytucjonalizowanej fikcji, ale też fikcyjną instytucją, która z zasady pozwala powiedzieć wszystko” (Derrida, Attridge 1998: 180). Autorka wykazuje, że specyfika omawianej przez nią literatury polega na tym, że „nie jest [...] instytucją, która pozwala powiedzieć »wszystko«, ale – zwracając się do tych, których dana kultura w danym czasie uznaje za dzieci – pozwala powiedzieć to i tylko to, co ma być dla nich przeznaczone” (Czabanowska-Wróbel 2013: 13). Ta instytucja mówi więc „bardzo wiele o kulturze, która ją wydała, mówi więcej niż chciałaby powiedzieć w sposób jawny” (Czabanowska-Wróbel 2013: 15) – mówi o tym, co dorośli uznają za „przeznaczone” do mówienia dzieciom.

Tu właśnie leży przyczyna sporów o to, czy dany utwór jest „odpowiedni” dla dzieci – wszystko jest zależne od tego, jak dorośli konstruują literaturę dziecięcą w oparciu o konstrukty dzieciństwa. Peter Hunt wykazuje bowiem, że „dzieciństwo ukazane w literaturze dziecięcej wydaje się ujawniać schemat myślenia dorosłych na temat tego, jakie według nich dzieciństwo być powinno, jakie chcieli mieć. Książki mogą pokazywać, jakie dzieciństwo być nie powinno [...] albo też ilustrować to, jak dorośli chcą sobie widzieć przeszłość dzieciństwa lub jak tę przeszłość pamiętają” (Hunt 2008: 62). Literatura dziecięca jest w pewnej mierze polem walki o władzę: to dorośli piszą i zalecają dane książki, a dzieci je czytają, konfrontując się z wyobrazeniami na swój temat (Hunt 2008: 62). Tym samym twórczość tego rodzaju w istocie mówi nie o rzeczywistym dzieciństwie, lecz raczej o tym, jak osoby dojrzałe konstruują dziecko, dzieciństwo i samą literaturę dziecięcą. W pewnej mierze da się pogodzić proponowane tutaj ujęcie ze spostrzeżeniami Czabanowskiej-Wróbel, dla której owa literatura współtworzy habitus w rozumieniu Pierre’a Bourdieu (Czabanowska-Wróbel 2013: 20). Badaczka pisze: „Za sprawą książek dla dzieci jednostka wcześniej poznaje zasady istotne dla kultury, do której należy lub aspiruje, może je zinterioryzować, zdobywać zdolność samoodtwarzania wzorca w nowych

zmieniających się warunkach i, co ważne, od ponad stu lat uczy się przekraczać dotychczasowy habitus” (Czabanowska-Wróbel 2013: 18). Warto dodać, że podobne ujęcie pojawia się w rozważaniach Moniki Graban-Pomirskiej: „Literaturę dla dzieci i młodzieży [...] można uznać za rodzaj instytucji, która jest powołana do przekazywania i kształtowania wzorców kulturowych, obyczajowych, wartości moralnych, transmitowania oczekiwanych i pożądaných postaw egzystencjalnych i społecznych” (Graban-Pomirska 2015: 94).

Owe zasady kulturowe są jednakowoż zasadami wprowadzonymi przez ludzi dorosłych. Stąd też modelują oni obraz literatury dziecięcej (i ten zaświadczony w konkretnych utworach, i ten funkcjonujący jedynie jako typ idealny), odnosząc się do własnych założeń, fantazji i oczekiwań; własnych sądów i norm. Można uznać, że opowieści przeznaczone na pierwszy rzut oka dla dzieci pozwalają na stworzenie i utrzymanie iluzorycznego „imperium dzieciństwa”, w istocie wymyślonego przez ludzi niebędących dziećmi i obłożonego narzuconymi przez nich regulami. Niektórzy badacze i badaczki – choćby Jacqueline Rose, Nodelman, Satadru Sen – utożsamiają wręcz dorosłego z imperatorem, zarządzającym wyobrażoną krainą twórczości dziecięcej (Wallace, Slemon 2011: 78). Zgodnie z tą metaforą dzieci postrzega się jako „skolonizowane” poprzez różne praktyki dyskursywne, w tym literaturę.

Wydaje się, że dominujący w świecie Zachodu (choć mający oczywiście warianty narodowe) konstrukt literatury dziecięcej powstaje na przecięciu dwóch dyskursów organizujących rozumienie dzieciństwa *in genere*: dyskursu *tabula rasa* i dyskursu romantycznego (Kehily 2008: 20). Pierwszy z nich ma źródło w opublikowanym 1683 roku dziele Johna Locke’a *Mysli o wychowaniu*. Filozof zakładał, że wychowanie powinno się skupiać na poświęceniu uwagi intelektualnemu rozwojowi dziecka i wykształceniu w nim zdolności samokontroli – teorię dzieciństwa wsparł przede wszystkim „swą słynną ideą, że w momencie narodzin umysł jest czystą kartą, *tabula rasa*” (Postman 2001: 13). Porównanie umysłu do czystej karty w wyraźny sposób odzwierciedla ścisły związek dorosłości z drukiem:

[...] metafora *tabula rasa* ukazuje dziecko jako nie do końca napisaną książkę, dojrzewające wraz z zapisywaniem kolejnych stron. Nie ma nic „naturalnego” czy biologicznego w tym procesie. Jest to proces rozwoju symbolicznego – sekwencyjnego, rozczłonkowanego, lingwistycznego. Dla Locke’a i większości myślicieli osiemnastowiecznych analfabetyzm i dzieciństwo były nierozłączne, podczas gdy dorosłość definiowano jako całkowitą kompetencję językową. (Postman 2001: 132)

Stąd też dziecko to „wszystko, czym nie jest obyty dorosły, wszystko, czym nie jest racjonalny człowiek epoki oświecenia” (Kincaid 1998: 15). Ujawnia się tu idea, w ramach której

dzieciństwo jest definiowane jako cecha tych jednostek, które nie mogą w pełni zaangażować się w dyskurs osób dojrzałych: dziecko jest uznawane za byt przedjęzykowy, nieobyty w świecie, niemający jeszcze dostępu do wiedzy, irracjonalny (Honeyman 2005: 4). Wynikający z owej koncepcji dyskurs *tabula rasa* zakłada, że dzięki odpowiedniemu prowadzeniu i ćwiczeniu dzieci mogą stać się pełnymi, racjonalnymi ludźmi (Kehily 2008: 20). Tym samym teorie i wyobrażenia inspirowane dziełem Locke'a zakładają pracę, kształcenie, rozwój; zadrukowanie pustej karty gąszczem liter stanowiących *per se* graficzną reprezentację rozumności. Innymi słowy: dziecko powinno wejść do metaforycznej biblioteki i tam się uczyć, aby osiągnąć dojrzałość.

Jako podłoże dyskursu romantycznego należy z kolei wskazać myśl Jana Jakuba Rousseau, z jego *Emilem* z 1762 roku na czele. W koncepcji tego filozofa dzieciństwo nie służy jako środek do osiągnięcia celu; jest bowiem istotne samo w sobie, a przy tym – odmienne od dorosłości (Postman 2001: 130). Rousseau postulował zwrócenie się ku intelektualnemu i emocjonalnemu życiu dziecka, ponieważ znajduje się ono najbliżej utopijnego „stanu naturalnego” – dlatego też cechuje się takimi wrodzonymi przymiotami, jak spontaniczność, czystość, siła i radość (Postman 2001: 131). Zagrożeniem jest przede wszystkim świat dorosłych, który uśmierca dziecięce cnoty (Postman 2001: 132). W ramach dyskursu romantycznego, inspirowanego refleksją Rousseau, utrzymuje się, „że dzieci ucieleśniają stan niewinności, czystości i naturalnej dobroci skażony jedynie kontaktem ze zdeprawowanym światem zewnętrznym” (Kehily 2008: 20). Łączy się on z poglądami fetyszyzującymi dzieciństwo jako przestrzeń, którą należy zamknąć, aby „rozwijające się” w niej dziecko pozostało oddzielone od świata dorosłych.

Oba dyskursy, choć na pozór sprzeczne, są sobie w pewien sposób bliskie – mają bowiem odniesienie do przyszłości. „Locke chciał, by w wyniku procesu edukacji powstała bogata, urozmaicona i inspirująca książka, dla Rousseau rezultatem miał być zdrowy kwiat. [...] Ani Locke, ani Rousseau nigdy nie wątpili, że dzieciństwo wymaga zorientowanego na przyszłość przewodnictwa dorosłych” (Postman 2001: 133). Te metafory wiąże ze sobą także wpisane w nie przekonanie, że dzieciństwo i dorosłość to dwa oddzielne stany i że, w związku z tym, dzieci wymagają innego traktowania niż osoby dorosłe. Susan Honeyman dowodzi, że w świecie Zachodu dorośli najczęściej uznają, że dzieciństwo jest niewinne, preseksualne, irracjonalne, niewyszkolone – ale bez weryfikacji ze strony osób, których takie poglądy dotyczą (Honeyman 2005: 3). Zdaniem badaczki w istocie konstruujemy dzieciństwo w taki właśnie sposób, aby zaprotestować przeciwko dorosłości pojmowanej jako doświadczona, seksualna, racjonalna i wyszkolona (Honeyman 2005: 3).

Naczelny zachodni konstrukt literatury dziecięcej jako domeny „odpowiedniości” buduje pewien ideał, którym byłby utwór „zamykający” dziecko w świecie oddzielnym od śmierci,

przemocy, seksu, wulgarnego języka i innych fenomenów powiązanych kulturowo z dorosłością, ale też „pożyteczny”, służący wypełnieniu jakichś „braków” w jednostce uznanej za niedojrzałą (niekoniecznie poprzez nachalny dydaktyzm!). Ten konstrukt z jednej strony wpływał i wciąż wpływa na kolejne teksty literackie „dla dzieci”, a z drugiej – poszczególne utwory go reprodukowały i nadal reprodukuje. Istotna jest tu rola doświadczeń czytelniczych człowieka dorosłego, który wyobraża sobie literaturę dziecięcą, odwołując się do wspomnień – które oczywiście tylko z pozoru są przedmiotem (od)budowy dokonywanej przez nosiciela biografii, a w istocie stanowią zazwyczaj „mieszalinę pamięci własnej oraz opowieści najbliższych” (Kaźmierska, Czapliński, Julkowska 2014). Lektury przyswajane w dzieciństwie wyposażają ludzi w pewne założenia bazujące na omówionych już dyskursach. *Tabula rasa* realizuje się choćby w elementarzach i abecadłach, czytankach patriotycznych i edukacyjnych, adaptacjach z literatury powszechnej. Choć dominującą rolę dyskurs ten odgrywał w początkach literatury dla odbiorców niedorosłych, to i współcześnie przejawia się w produkcji książkowej, wpływając także na powszechne poglądy. Stąd właśnie wynikają opinie, że dany utwór ma dziecko czegoś „nauczyć”, „przygotować je do dorosłego życia” albo też „stanowić wstęp do lektury arcydzieł”. Dyskurs romantyczny, oddzielający w wyraźny sposób pozytywnie wartościowane dzieciństwo od zdeprawowanej dorosłości, dostrzec można choćby w klasycznej dziecięcej fantastyce – m.in. utworach autorstwa Lewisa Carrolla czy J. M. Barriego – i jej kontynuacjach. Na podstawowym poziomie odbioru takie teksty prezentują przyjazne dziecku krainy, niedostępne dla dorosłych i wszystkiego, co z nimi związane (Honeyman 2005: 51). Choć „odpowiedniość” może być przez dziecięce postaci kontestowana (Slany 2016: 171-194), te utwory i tak nie wykraczają poza podstawowe, wskazane przez dorosłych normy, związane choćby z zarządzaniem seksualnością.

Pojmowanie literatury dziecięcej jako wieloaspektowego konstruktów, warunkowanego określonymi dyskursami i jednocześnie reprodukcją pewnych wyobrażeń, nie wyklucza jednak antysystemowego, subwersywnego aktu lektury tekstu przez niedorosłych czytelników i czytelniczki (Rudd 2005: 23). Takie podejście skłania do tego, aby badać zarówno twórczość dziecięcą, jak i historię studiów nad nią, w poszukiwaniu kulturowych nastawień i do tego piśmiennictwa, i do dziecka oraz dzieciństwa. Pozwala ono również na rozpatrywanie tekstów, w których opisany konstrukt zostaje zanegowany – i również zanegowane zostaje określone podejście do stanu niedorosłości. Reprodukacja konstruktów może bowiem realizować się, paradoksalnie, poprzez ich negację. Dekonstrukcje bezpiecznych krain dzieciństwa istnieją dlatego, że najpierw pojawiły się same obrazy dziecięcych „imperii odpowiedniości”. Przykłady odnajdziemy i w bazującej na znanych tekstach twórczości uznawanej za dorosłą (*Problem Zuzanny* Neila Gaimana, *Czarodziej* Lwa Grossmana, *Wicked. Życie i czasy złej czarownicy z Zachodu*

Gregory'ego Maguire'a), i w utworach postrzeganych jako dziecięce (*O pewnej dziewczynce i jej podróży wokół Krainy Czarów na okręcie własnoręcznie wykonanym* Catherynne M. Valente). Inny przykład: ludyczna twórczość o charakterze antypedagogicznym odnosi się w sposób subwersywny do literatury dziecięcej jako świata „ujarzmiającej” edukacji, jednocześnie wydłużając żywotność tego wyobrażenia. Stąd też, mimo że rzeczywista produkcja literacka czasami nie odpowiada wskazanemu konstruktowi, to jednocześnie zawsze w jakiś sposób się do niego odnosi: albo na zasadzie powtórzenia bądź podobieństwa, albo na zasadzie zaprzeczenia lub kontrastu. Tak powstają i są rozpowszechniane inne konstrukty literatury dziecięcej, które z czasem zyskują na znaczeniu, a w niektórych krajach (w Polsce, jak sądzę, jeszcze nie) zaczynają wręcz dominować nad wyobrażeniem literatury dziecięcej jako „bezpiecznej i pożytecznej krainy niedorosłości”. Na zakończenie warto przypomnieć, że omówiony został normatywny konstrukt literatury dziecięcej, warunkowany wyobrażeniami grupy dominującej – dorosłych. Dlatego też wydaje się, że szczególnie uprawniona w kontekście badań nad tym piśmiennictwem jest perspektywa literackich *children studies* (Szyborska 2013: 187-190). Jako korzystne jawi się również zderzanie ich z innymi podobnymi metodologiami, ujawniającymi nieuniwersalny charakter rzeczywistości konstruowanej przez kulturowego hegemon: krytyką feministyczną i postkolonialną, *gender studies*, *queer studies* – podobnie zresztą, jak w nieco innym kontekście postulowali Dominik Borowski (Borowski 2016: 73-77) oraz autorka formuły „ta dziwna instytucja zwana literaturą dla dzieci” (Czabanowska-Wróbel 2013).

SUMMARY

A Safe and Useful Land of Immaturity. Children's Literature as a Construction

The paper discusses children's literature as a construction (re)produced by adults. The author refers to several questions raised about the meaning of this notion and its relationships with so-called adult literature, presents main scholarly theories on it, and shows that western image of this category of books relies on constructions of childhood. It is indicated that the dominant western construction of children's literature as a "safe and useful land of immaturity" bases on two discourses, which organize the ways of understanding childhood in this cultural circle (not forgetting about particular national variants): the Romantic discourse and the discourse of *tabula rasa*. From this perspective, children's literature can be seen as a result of adult fantasies, assumptions, desires, and rules. This construction, as the author argues, is being reproduced by children's stories, which may repeat it in various modalities or, paradoxically, negate it.

KEYWORDS

Childhood, children's literature, construction, literary theory

BIBLIOGRAPHY

- Adamczykowa Zofia. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Aleksandrak Stanisław. 1968. Słowo wstępne, 5-7. W: Aleksandrak Stanisław, red. *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ariès Philippe. 2010. *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Ochab Maryna, tłum. Warszawa: Aletheia.
- Baluch Alicja. 1993. *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.

- Borowski Dominik. 2016. Wybrane teorie badań literackich w najnowszych badaniach literatury dla dzieci i młodzieży w Polsce – diagnoza, refleksje, postulaty, 66-80. W: Tuszyńska Justyna, Lipiński Łukasz, Nowak Katarzyna, red. *W niewoli metody. Ograniczenia – uzależnienia – szanse*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe ΔTΔ.
- Brzeziński Witold. 2012. „Obraz dziecka w perspektywie historyczno-porównawczej. Przeszłość we współczesności, współczesność w przeszłości”. *Przegląd Pedagogiczny* (1): 141-153.
- Cieślakowski Jerzy. 1985a. *Literatura osobna*. Waksmund Ryszard, wyb. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślakowski Jerzy. 1985b. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czabanowska-Wróbel Anna. 2013. „[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej”. *Teksty Drugie* (5): 13-24.
- Derrida Jacques, Attridge Derek, rozm. 1998. „Ta dziwna instytucja zwana literaturą”. Markowski Michał Paweł, tłum. *Literatura na Świecie* (11-12): 176-225.
- Gittins Diana. 2008. *Historia konstruktów dzieciństwa*, 43-60. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Graban-Pomirska Monika. 2015. *Nie tylko Kopernik. Życiorysy wybitnych kobiet w książkach dla dzieci i młodzieży*, 93-101. W: Olszewska Bożena, Pajęczkowski Olaf, Urbańczyk Lidia, red. „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – biografie. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Honeyman Susan. 2005. *Elusive Childhood: Impossible Representations in Modern Fiction*. Columbus: The Ohio State University Press.
- Hunt Peter. 2008. *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, 61-83. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Każmierska Kaja, Czaplinski Przemysław, Julkowska Violetta. 2014. *Biografia*. W: Saryusz-Wolska Magdalena, Traba Robert, red. *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*. Warszawa: Scholar. E-book, format EPUB.
- Kehily Mary Jane. 2008. *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, 15-40. W: Kehily Mary Jane, red. *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kościelniak Marek, tłum. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kincaid James R. 1998. *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*. Durham–London: Duke University Press.

- Kuliczowska Krystyna. 1945. „O współczesnej literaturze dla dzieci”. *Odrodzenie* (50): 3-4.
- Kuliczowska Krystyna. 1970. *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Le Goff Jacques. 1988. Czy w ogóle w średniowieczu były dzieci?. Szumańska-Grossowa Hanna, tłum., 193-194. W: Janion Maria, Chwin Stefan, red. *Dzieci*. T. 2. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Lesnik-Oberstein Karin. 2005. *Defining Children’s Literature and Childhood*, 15-29. W: Hunt Peter, ed. *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. New York –London: Routledge.
- Leszczyński Grzegorz. 2002. *Literatura dla dzieci i młodzieży*, 223-228. W: Tylicka Barbara, Leszczyński Grzegorz, red. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ługowska Jolanta. 2009. *Literatura dla młodego odbiorcy – „osobna” czy „czwarta”?* O sposobie istnienia oraz o miejscu twórczości dla dzieci i młodzieży w systemie literatury, 229-238. W: Leszczyński Grzegorz, Świerczyńska-Jelonek Danuta, Zając Michał, red. *Ocalone Królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. Sztambuch przyjaciół Profesor Joanny Papuzińskiej. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Nodelman Perry. 2008. *The Hidden Adult: Defining Children’s Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Papuzińska Joanna. 1981. *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Postman Neil. 2001. *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Frąc Rafał, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reynolds Kimberley. 2011. *Children’s Literature: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Rose Jacqueline. 1984. *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children’s Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd David. 2005. *Theorising and Theories*, 15-29. W: Hunt Peter, ed. *Understanding Children’s Literature: Key Essays from the Second Edition of The International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*. New York: Routledge.
- Slany Katarzyna. 2016. *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Sochańska Bogusława, Czechowska Justyna, red. 2012. *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*. Poznań: Media Rodzina.

- Szyborska Karolina. 2013. W laboratorium *children studies*. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie, 181-191. W: Niesporek-Szamburska Bernadeta, Wójcik-Dudek Małgorzata, red. Nowe opisanie świata. Literatura dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymkowska-Ruszała Jadwiga. 1990. „Koncepcje teoretyczne w badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży po roku 1945”. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historycznoliterackie 947 (72): 117-128.
- Waksmund Ryszard. 1986. Literatura pokoju dziecinnego. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Waksmund Ryszard. 2000. Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wallace Jo-Ann, Slemmon Stephen. 2011. Empire, 75-78. W: Nel Philip, Paul Lissa, ed. Keywords for Children's Literature. New York: New York University Press.
- Wyka Kazimierz. 1982. Pan Pickwick na łyżwach, 479-481. W: Frycie Stanisław. Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970. T. 2. Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zabawa Krystyna. 2013. Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej. Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM.
- Zipes Jack. 2006. Introduction, xxix-xxxiv. W: Zipes Jack, ed. The Oxford Encyclopedia of Children's Literature. Vol 1. AAMU–DUAN. Oxford–New York: Oxford University Press.

