

 <http://orcid.org/0000-0002-2373-7326>

Weronika Kostecka

Uniwersytet Warszawski

Czym jest wielokulturowa
literatura dziecięca
i młodzieżowa i jak ją badać?
Propozycje metodologiczne
z perspektywy
literaturoznawczej
w kontekście polskim

Abstract

What is Multicultural Children's and Young Adult Literature and How to Study it? Methodological Proposals from a Literary Studies Perspective in the Polish Context

The aim of the article is to present several methodological proposals based on literary studies in reference to Polish multicultural literature for young readers. The author discusses foreign theoretical concepts regarding multicultural works and their components and explains the key terminology. She discusses difficulties that arise when trying to apply these concepts and terms in research on Polish multicultural children's and young adult literature and presents her own definition of this phenomenon. Finally, the author proposes four methods for researching this type of literary works.

Słowa kluczowe: inność, Inny, międzykulturowość, relacje międzykulturowe, różnorodność kulturowa, wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa, wielokulturowość

Keywords: otherness, Other, interculturalism, intercultural relations, cultural diversity, multicultural children's and young adult literature, multiculturalism

Wprowadzenie. Po co badać wielokulturową literaturę dla młodych odbiorców i dlaczego warto to robić?

Celem artykułu jest przybliżenie najbardziej istotnych koncepcji teoretycznych dotyczących wielokulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej, objaśnienie związanych z nią kluczowych pojęć oraz zaprezentowanie kilku odpowiednich metod badania tego typu twórczości. Przedstawione tutaj tezy i propozycje mają charakter wstępnych rozpoznań i wymagają dalszego rozwijania w konfrontacji z poszczególnymi utworami literackimi. Moją intencją jest zainicjowanie wśród polskich literaturoznawców dyskusji zarówno nad społeczną doniosłością wielokulturowej literatury adresowanej do młodych czytelników, jak i nad wnioskami płynącymi z jej analizy.

Jako przynależne do „literatury antropologicznie wrażliwej”¹ utwory poruszające zagadnienia wielokulturowości mają potencjał uświadamiania młodym czytelnikom wagi określonych problemów społecznych, tych w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej. Trudności wynikające z charakteru i dynamiki różnorodnych relacji międzykulturowych² są dzisiaj coraz bardziej wyraźne, tak w Polsce, jak na świecie, i znajdują swoje odzwierciedlenie w najróżniejszych odmianach twórczości skierowanej do odbiorców dziecięcych i młodzieżowych. Przedmiotem tego artykułu są utwory literackie. Tematy łączące się z wielorakimi typami migracji oraz różnorodnością kulturową podejmowane przez rodzimych twórców dotyczą między innymi życia imigrantów w Polsce³. Począwszy od 2016 roku, kiedy to w mediach zrobiło się głośno o tak zwanym kryzysie migracyjnym, publikowane są utwory prezentujące losy uchodźców wojennych⁴. Wydawane są także tłumaczenia literatury zagranicznej poświęconej tego typu problematyce⁵. Teksty literackie dla

¹ Termin użyty po raz pierwszy w: D. Świerczyńska-Jelonek, *Baśniowość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psychologicznej literatury młodzieżowej* [w:] *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, współpr. H. Gawrońska, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka 2011.

² Marian Golka wymienia: „ocenianie [...], zaciekawienie, poznawanie, naśladowanie, zapożyczanie, konkurowanie, krytykowanie czy wręcz wyszydzanie, ale także – niestety – zwalczanie i niszczenie”. *Idem, Międzykulturowe wyzwania i wyzwania*, „Relacje Międzykulturowe” 2017, nr 1, s. 16.

³ Np. G. Gortat, *Do pierwszej krwi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2008; K. Pranič, *Ela-Sanela*, Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor 2011; M. Błądek, *Szary*, Warszawa: Nasza Księgarnia 2016.

⁴ Np. L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, Łódź: Literatura 2016; R. Witek, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź: Literatura 2016; R. Piątkowska, *Hebanowe serce*, Łódź: Literatura 2017.

⁵ Np. J.M. Mateo, J.M. Pedro, *Emigracja*, przeł. M. Jordan, Piaseczno: Widnokrąg 2013; F. Sanna, *Podróż*, przeł. A. Napiórska, Warszawa: Krótkie Gatki – Kultura Gniewu 2016.

młodych odbiorców prezentujące różnorodność kulturową oczywiście były obecne na polskim rynku wydawniczym jeszcze zanim wkroczyliśmy w XXI stulecie ze wszystkimi jego społeczno-kulturowymi – i, rzecz jasna, politycznymi – zjawiskami; można jednak pokusić się o tezę, że nie charakteryzowały się tak zróżnicowanymi perspektywami narracyjnymi i ideologicznymi jak utwory opublikowane w ostatnich dwóch dekadach.

30 lat temu w przełomowym i często cytowanym artykule Rudine Sims Bishop dowodziła, że utwory literackie kierowane do młodych czytelników powinny być niczym lustra, w których dzieci z różnych grup kulturowych rozpoznają same siebie, okna, przez które można zobaczyć innych ludzi, oraz drzwi umożliwiające nawiązanie relacji z reprezentantami innych kultur⁶. Bishop przypisywała wielokulturowej literaturze dziecięcej moc kształtowania w nowych pokoleniach takich postaw, które sprzyjają życiu w świecie niejednorodnym kulturowo. Analizy prowadzone przez kolejnych badaczy potwierdziły niezwykłą wagę tego, jak przebiega taka edukacja literacka. Samo wskazywanie na istnienie w świecie różnorodności, na przykład etnicznej, to tylko jeden z wymiarów wielokulturowej literatury. Dwie dekady po publikacji Bishop Clare Bradford dowodziła:

Książki dla dzieci, głęboko zaangażowane w procesy i ideologie formujące naród, zarówno odpowiadają na kulturowe i polityczne zmiany zachodzące w relacjach między grupami etnicznymi we współczesnych państwach narodowych, jak i stanowią konstytutywną część owych zmian⁷.

Co więcej, Macarena García-González zwracała uwagę, że różnorodne narracje w obrębie literatury dla młodych odbiorców mogą nie tylko reprodukować „określone ideologie dotyczące «rasy», etniczności i przynależności narodowej”, lecz także im się sprzeciwiać⁸. Ponieważ książki adresowane do dzieci i młodzieży funkcjonują w szkolnej edukacji, praktykach rodzicielskich (czy

⁶ R.S. Bishop, *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*, „Perspectives” 1990, vol. 6, no. 3, <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> [dostęp: 20.09.2020].

⁷ C. Bradford, *Race, Ethnicity, and Colonialism* [w:] *The Routledge Companion to Children's Literature*, ed. D. Rudd, London–New York: Routledge 2010, s. 46. Wszystkie tłumaczenia z jęz. ang. pochodzą od autorki artykułu.

⁸ M. García-González, *Origin Narratives. The Stories We Tell Children about Immigration and International Adoption*, New York: Routledge 2017, s. 6. García-González wyjaśnia: „Piszę «rasa» w cudzysłowie, aby sprzeciwić się idei, że «rasy» są uwarunkowane biologicznie. Wierzę w potrzebę używania tej kategorii, ponieważ [...] «rasa rzeczywiście istnieje» (Smedley i Smedley 4) jako twór kulturowy o wielkiej «symbolicznej i społecznej skuteczności» (Donald i Rattansi 3)”; *ibidem*, s. 8. Ponieważ zgadzam się z argumentacją autorki, w niniejszym artykule termin „rasa” oraz jego derywaty również zapisuję w cudzysłowie.

też szerzej – rodzinnych), obszarze rozrywki, kampaniach społecznych i tak dalej, mogą służyć jako międzypokoleniowa platforma dla ważnego dyskursu społecznego. Dlatego warto zdawać sobie sprawę, jak i przez co ów dyskurs jest kształtowany. Tu właśnie upatruję ogólnego celu badań nad wielokulturową literaturą dziecięcą i młodzieżową. Co o niej znajduje się w książkach pretendujących do miana wielokulturowych – jakie przekazy ideologiczne dotyczące określonej narodowości, grupy etnicznej, pojęć inności i swojskości, wykluczenia i przynależności i tak dalej teksty te reprodukują, kształtują oraz kwestionują? I co równie ważne: j a k i p o c o to robią?

Krótki przegląd badań nad wielokulturową literaturą dla młodych odbiorców

W Polsce literaturoznawcze analizy wielokulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej należą jeszcze do rzadkości – utwory tego typu są eksplorowane przede wszystkim z edukacyjnego punktu widzenia. Naturalnie, obie te perspektywy badawcze się nie wykluczają – przeciwnie, są sobie nawzajem potrzebne, a literatura wielokulturowa niejako z założenia ma charakter edukacyjny. Sądzę jednak, że koncepcje i metody badań z obszaru literaturoznawstwa mogą wesprzeć edukację zorientowaną na relacje międzykulturowe i przyczynić się do jej rozwoju; bez zrozumienia, jakie mechanizmy rządzą poszczególnymi narracjami, ów proces edukacji nie będzie kompletny.

Jak dotąd w Polsce opublikowano tylko jedną monografię poświęconą (choć nie w całości) literaturoznawczym analizom wielokulturowej literatury dla młodych czytelników – pod redakcją naukową Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek⁹. Redaktorki nie objaśniają we wstępie pojęcia międzykulturowości ani wielokulturowości (współtwórcy publikacji używają tych określeń wymiennie), jednak zawartość opracowania wskazuje na przyjęcie szerokiego rozumienia obu terminów. Poszczególni autorzy rozpatrują rozmaite aspekty literackich obrazów różnorodności kulturowej między innymi z perspektywy translologicznej, studiów postkolonialnych, *gender studies*, *queer studies*, a także biorąc pod uwagę cele edukacji międzykulturowej.

Rodzimi badacze opublikowali także kilkanaście artykułów naukowych o charakterze częściowo lub w całości literaturoznawczym. Maciej Skowera zaprezentował interpretację opowieści Agnieszki Suchowierskiej *Mat i świat*, odnosząc się do różnorodności kulturowej z perspektywy studiów

⁹ *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpr. A. Zok-Smoła, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2014.

nad dzieciństwem¹⁰. Strategie konstruowania postaci imigrantów i uchodźców w XXI-wiecznej polskiej literaturze dla młodych czytelników zbadały Katarzyna Smoter¹¹, Beata Gromadzka¹² i Joanna Żygowska¹³ (rozważania tej ostatniej dotyczą także spektakli teatralnych). O literackich obrazach uchodźców pisała też autorka niniejszego artykułu w kontekście sposobów wykorzystywania przez twórców konwencji baśniowych¹⁴. Wójcik-Dudek zinterpretowała utwory dotyczące losów uciekinierów wojennych oraz migrantów ekonomicznych z perspektywy filozoficznej i etycznej¹⁵. Analizy narratologiczne przeprowadzili Krzysztof Rybak, który porównał utwory na temat Holokaustu z tymi o współczesnych uchodźcach wojennych¹⁶, oraz Marta Jadwiga Pietrusińska, skoncentrowana na krytycznej analizie literackiego dyskursu prouchodźczego¹⁷. Z kolei Ewelina Rąbkowska przeanalizowała cykl książkowy *Nela Mała Reporterka*, wykorzystując optykę postkolonialną¹⁸. Autorzy polskich prac naukowych zasadniczo nie wykorzystywali dotąd koncepcji teoretycznych ani metod badań rozwiniętych w ostatnich trzech dekadach przez zagranicznych badaczy wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców. Wyjątek stanowi artykuł Anny Fornalczyk-Lipskiej o odmienności narodowej i etnicznej w rodzimych utworach¹⁹.

Kategoria wielokulturowej literatury dziecięcej pojawiła się już w latach 60. XX wieku²⁰, ale badania nad tego rodzaju twórczością rozkwitły w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia. Eksplorowano przede wszystkim literaturę

¹⁰ M. Skowera, *Różne odcienie dzieciństwa w utworze Agnieszki Suchowierskiej „Mat i świat”*, „Litteraria Copernicana” 2017, nr 3.

¹¹ K. Smoter, *Literackie obrazy „Innego” w procesie kształtowania postaw wobec imigrantów i uchodźców*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 3.

¹² B. Gromadzka, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania” 2017, nr 1.

¹³ J. Żygowska, *To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przegląd)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.

¹⁴ W. Kostecka, *Once Upon a Time There Was a War. The Use of Fairy-tale Conventions in Contemporary Polish Literature for Children about Refugees*, „Maska” 2017, nr 4.

¹⁵ M. Wójcik-Dudek, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2, s. 49.

¹⁶ K. Rybak, *Żyd i uchodźca. Znaczące powinowactwa narracyjne w polskiej literaturze dziecięcej ostatniej dekady*, „Czy/tam/czy/tu” 2018, nr 2.

¹⁷ M.J. Pietrusińska, *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2020, nr 1.

¹⁸ E. Rąbkowska, *Od Robinsona do Neli Małej Reporterki. Recykling dziecięcego marzenia o podróży i przygodzie*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura” 2019, nr 1.

¹⁹ A. Fornalczyk-Lipska, *Odmiennosc narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja” 2017, nr 1.

²⁰ *Ibidem*, s. 16.

narodową, początkowo głównie USA, Kanady i Australii; takie analizy przeprowadzali między innymi Bishop²¹, John Stephens²², Junko Yokota²³ i Hazel Rochman²⁴, a już w wieku XXI – prócz wspomnianych autorów na przykład Sharyn Pearce²⁵ i Miriam Verena Richter²⁶. Do wyróżniających się wieloaspektowym podejściem do tematu trzeba zaliczyć między innymi często cytowane monografie Mingshuiego Caia²⁷ oraz Marii José Botelho i Mashy Kabakow Rudman²⁸. Z biegiem czasu prace naukowe publikowane po angielsku przestały dotyczyć jedynie literatury anglojęzycznej. Przykładowo, powstały prace dotyczące wielokulturowej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży wydawanej w Hiszpanii²⁹, w języku katalońskim³⁰, w Grecji³¹, Portugalii³², krajach skandynawskich³³ czy wreszcie – w Chinach³⁴. Polskie badania literaturoznawcze nad wielokulturowymi utworami dla młodych odbiorców zasługują na to, by je rozwijać – ten etap jest jednak jeszcze przed nami.

²¹ R.S. Bishop, *op.cit.*

²² J. Stephens, *Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian Children's Literature after 1972*, „Children's Literature Association Quarterly” 1990, no. 4.

²³ J. Yokota, *Issues in Selecting Multicultural Children's Literature*, „Language Arts” 1993, no. 3.

²⁴ H. Rochman, *Against Borders. Promoting Books for a Multicultural World*, Chicago–London: American Library Association 1993.

²⁵ S. Pearce, *Messages from the Inside? Multiculturalism in Contemporary Australian Children's Literature*, „The Lion and the Unicorn” 2003, no. 2.

²⁶ M.V. Richter, *Creating the National Mosaic. Multiculturalism in Canadian Children's Literature from 1950 to 1994*, Amsterdam: Rodopi 2011.

²⁷ M. Cai, *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*, Westport, CT: Greenwood Press 2002.

²⁸ M.J. Botelho, M. Kabakow Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. Mirrors, Windows, and Doors*, New York: Routledge 2009.

²⁹ M. García-González, *op.cit.*

³⁰ X. Mínguez-López, *Local Literature in a Global World? Globalisation, Exclusion and Multiculturalism in Catalan Literature for Children and Young People*, „Sino-US English Teaching” 2011, no. 5.

³¹ M. Kanatsouli, T. Tzoka, *Embracing Multiculturalism through Understanding 'Greekness'. Contemporary Greek Books for Children*, „Bookbird” 2005, no. 2.

³² A.M. Ramos, *Crossing Borders. Migrations in Portuguese Contemporary Children's Literature*, „New Review of Children's Literature and Librarianship” 2014, no. 1.

³³ I. Kongslien, *New Voices, New Themes, New Perspectives. Contemporary Scandinavian Multicultural Literature*, „Scandinavian Studies” 2007, no. 2.

³⁴ Ch. You, *Harmony, Home and Anthropomorphism. Representation of Minority Nationalities in Contemporary Chinese Ethnic Children's Literature*, „Children's Literature in Education” 2018, no. 4.

Kluczowe pojęcia i konteksty ich stosowania: wielokulturowość vs międzykulturowość

Jako kategorie kluczowe dla twórczości prezentującej różnorodność kulturową wielokulturowość i międzykulturowość ujawniają ideowe pryncypia tego typu utworów literackich. Ta pierwsza oznacza „świadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych”³⁵. Mianem wielokulturowości bądź multikulturalizmu określa się również ideologię oraz program społeczno-polityczny, które, jak wskazuje Marian Golka:

[...] miały być, i mimo pewnego rozczarowania, jakie przynoszą, ciągle mają być, narzędziem wyrównywania krzywd, a nawet odwracania biegunów władzy. [...] Ideologia ta ma pomóc mniejszościom w stosowaniu swych rodzimych wartości [...]. Źródła tej ideologii to marksizm (jako sprzeciw wobec kapitalistycznych stosunków), postmodernizm (poprzez dostrzeganie i akceptowanie różnorodności), komunitaryzm (poprzez poszukiwanie wspólnotowości), feminizm (poprzez tendencje emancypacyjne), zmiany w teoriach etnologicznych (gdzie nasiliły się postawy relatywistyczne), ruch praw obywatelskich (począwszy od lat sześćdziesiątych XX w.), koncepcje postkolonialne, poczucie winy Zachodu wobec kolonizowanych społeczności, a przede wszystkim pragmatyczne dążenia do zażegnania przyczyn rozlicznych międzykulturowych konfliktów [...]³⁶.

Angielski termin *multiculturalism* pojawił się w latach 60. XX wieku w Kanadzie – w debatach o charakterze politycznym – która jako pierwszy kraj na świecie oficjalnie wprowadziła politykę wielokulturową, czyli uznała podmiotowość wszelkich mieszkających w niej grup etnicznych³⁷. Początkowo odnoszona przede wszystkim do sytuacji społeczeństwa kanadyjskiego i australijskiego, w latach 70. wielokulturowość pojawiła się także w debatach społeczno-politycznych w USA, gdzie dostrzeżono ułomność idei i programów asymilacyjnych. W ostatnich dwóch dekadach minionego stulecia postulaty polityki wielokulturowej zaczęły być adaptowane także w krajach Europy Zachodniej. Przy czym, jak wskazuje García-González:

Często zauważa się, że wielokulturowość została tak odmiennie skonstruowana w krajach osadniczych i w Europie [...], choćby dlatego, że w Stanach Zjedno-

³⁵ M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Muza 2010, s. 7–8.

³⁶ *Ibidem*, s. 293.

³⁷ Ł. Burkiewicz, *Zarządzanie wielokulturowością. Różnice kulturowe determinantem rozwoju współczesnego biznesu [w:] Relacje międzykulturowe*, red. E. Sowa-Behtane, Kraków: Akademia Ignatianum, WAM 2016, s. 247.

czonych, Kanadzie i Australii stanowi część projektu narodowego, podczas gdy w Europie jest związana z emigracją³⁸.

W latach 80. XX wieku w dyskursie amerykańskim i europejskim pojawiło się pojęcie międzykulturowości³⁹ w odpowiedzi na potrzebę przejścia od „wielokulturowej koegzystencji” do „międzykulturowego dialogu i międzykulturowej komunikacji”⁴⁰. Wielokrotnie zestawiane, porównywane i redefiniowane obie te koncepcje doczekały się w ciągu ostatnich 20 lat niezwykle obfitej literatury przedmiotu⁴¹.

Anglosaska terminologia właściwa tej problematyce jest lepiej uporządkowana niż w języku polskim. W rodzimych tekstach naukowych, a także tych publicystycznych, termin „wielokulturowość” bywa używany zarówno w odniesieniu do faktycznej heterogeniczności kulturowej społeczeństwa, jak i do programów społeczno-politycznych. Podobnie wieloznaczny jest termin „międzykulturowość”. Co więcej, oba bywają stosowane wymienne. Język angielski pozwala natomiast na rozróżnienie czterech pojęć: *multiculturality*, *multiculturalism*, *interculturality* i *interculturalism*. Gunther Dietz zaleca wybór odpowiedniego terminu w zależności od tego, czy rozważamy poziom faktyczny wielokulturowych i międzykulturowych dyskursów (*status quo*), czy też ich poziom normatywny (propozycje o charakterze pedagogicznym, socjopolitycznym lub etycznym). W przypadku poziomu faktycznego mamy do czynienia z *multiculturality*, a więc „kulturową, religijną i/lub językową różnorodnością”, podczas gdy *interculturality* oznacza „międzyetniczne, międzyreligijne i/lub międzyjęzykowe relacje”. Z kolei na poziomie normatywnym *multiculturalism* należy rozumieć jako „uznanie różnicy: 1. zasadę równości [i] zasadę różnicy”, *interculturalism* zaś – jako „współistnienie w różnorodności: 1. zasadę równości, 2. zasadę różnicy [i] 3. zasadę pozytywnej interakcji”⁴².

³⁸ M. García-González, *op.cit.*, s. 19–20.

³⁹ P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków: Impuls 2009, s. 24.

⁴⁰ N. Meer, T. Modood, *How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?*, „Journal of Intercultural Studies” 2012, no. 2, s. 182.

⁴¹ Np. W. Kymlicka, *Multicultural States and Intercultural Citizens*, „Theory and Research in Education” 2003, no. 2; M.D. Barrett, *Interculturalism and Multiculturalism. Similarities and Differences*, Strasbourg: Council of Europe 2013; T. Paleczny, *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*, Kraków: Księgarnia Akademicka 2017.

⁴² G. Dietz, *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*, Münster: Waxmann 2009, s. 8.

Czym jest wielokulturowa literatura dla młodych odbiorców?

Termin „wielokulturowa literatura dziecięca” występuje w anglojęzycznym piśmiennictwie naukowym dużo częściej niż „międzykulturowa literatura dziecięca”, można więc przyjąć, że jest bardziej zakorzeniony w tradycji badawczej⁴³. Artykułowana w USA od lat 60. ubiegłego wieku potrzeba wskazania (a raczej: doprowadzenia do powstania) prawdziwie wielokulturowej literatury dla młodych czytelników wynikała z zaobserwowania w utworach adresowanych do dzieci dalece niedostatecznej reprezentacji czarnoskórych Amerykanów, w dodatku bazującej na stereotypach. Jak pisze Fornalczyk-Lipska:

Zaangażowanie wydawców, naukowców i pedagogów sprawiło, że kategoria wielokulturowej literatury dziecięcej rozpowszechniła się pod koniec lat 80. XX wieku, obejmując głównie kategorie rasowe i etniczne, a w połowie lat 90. poszerzono ją o kwestie związane z płcią (gender), klasą społeczną, orientacją seksualną, (nie)pełnosprawnością, wiekiem, religią itd.⁴⁴

Przy czym węższe i szersze sposoby rozumienia tej kategorii funkcjonowały równolegle (i w pewnej mierze tak jest do dzisiaj):

- 1) od ujęcia zaproponowanego w przywoływanym już tekście przez Bishop, a następnie na przykład Yokotę, która w 2001 roku przyznawała, że literatura wielokulturowa jest wciąż uważana przede wszystkim za tworzoną przez *people of color* i o nich opowiadającą⁴⁵;
- 2) przez ujęcie włączające w obszar literatury wielokulturowej także utwory poruszające kwestie „białych” mniejszości etnicznych; taką perspektywę reprezentuje na przykład Diana L. Gilton⁴⁶;
- 3) po ujęcie bazujące na pojemnej definicji kultury; na przykład według Ambiki Gopalakrishnan „wielokulturowa literatura dziecięca dotyczy doświadczeń społeczno-kulturowych wcześniej niedostatecznie

⁴³ Niniejszy artykuł dotyczy wielokulturowej literatury nie tylko dziecięcej, lecz także młodzieżowej, jednak w kontekście rozważań terminologicznych częstotliwość występowania frazy *multicultural children's and young adult literature* nie ma znaczenia; przyjmijmy, że chodzi o wielokulturową literaturę dla młodych czytelników. Ponadto z łącznym rozpatrywaniem literatury dziecięcej i młodzieżowej w kontekście wielokulturowości mamy do czynienia np. w monografii M. Caia (*op.cit.*).

⁴⁴ A. Fornalczyk-Lipska, *op.cit.*, s. 17.

⁴⁵ J. Yokota, *Kaleidoscope. A Multicultural Booklist for Grades K-8*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English 2001, s. XI.

⁴⁶ D.L. Gilton, *Multicultural and Ethnic Children's Literature in the United States*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield 2020, s. 3–4.

reprezentowanych grup. Nadaje ważność doświadczeniom tych grup, w tym – występującym z powodu różnic języka, rasy, płci, klasy, pochodzenia etnicznego, tożsamości i orientacji seksualnej”⁴⁷.

Pierwsze z tych podejść badawczych zostało już wielokrotnie skrytykowane jako „redukujące wielokulturowość do esencjalizmu rasowego, który wyklucza wiele kultur z koncepcji wielokulturowości”⁴⁸. Co do drugiego, na podstawie przeglądu literatury przedmiotu z ostatnich lat można pokusić się o hipotezę, że wciąż jeszcze jest najczęściej stosowane – choć często z uwzględnieniem tak zwanego krytycznego podejścia wielokulturowego (*critical multicultural approach*), dzięki któremu opisane tu ujęcie drugie ewoluowało w kierunku trzeciego; zdaniem Botelho i Kabakow Rudman kategoria „rasy” nie może być rozpatrywana w oderwaniu od relacji władzy wynikających z nierówności klasowych i płciowych; „różnica kulturowa jest konstruowana historycznie i socjopolitycznie”⁴⁹.

Z kolei Cai rozróżnił następujące spojrzenia na literaturę wielokulturową:

Zgodnie z pierwszym poglądem wiele + kultury = wielokulturowość. W związku z tym literatura wielokulturowa powinna obejmować jak najwięcej kultur, bez rozróżnienia dominujących i dominowanych. Drugi pogląd sprzeciwia się koncentracji na kwestiach rasowych i etnicznych w literaturze wielokulturowej. Trzeci pogląd głosi, że każdy człowiek jest wielokulturowy (np. Amerykanka azjatyckiego pochodzenia, kobieta należąca do klasy średniej, buddystka, z niepełnosprawnością) i cała literatura jest wielokulturowa [...]”⁵⁰.

Pierwsze ujęcie wydaje się atrakcyjne ze względu na swój inkluzywny wymiar, jednakże „tego rodzaju niedyskryminująca inkluzja jest niezgodna z podstawowymi założeniami wielokulturowości, która obejmuje różnorodność i inkluzję, ale, co ważniejsze, także strukturę władzy i walkę”⁵¹. Niezbędnym elementem wielokulturowości jako programu społecznego, a więc i literatury wielokulturowej, jest zatem nie tylko afirmacja różnorodności, lecz także nieustannie ponawiana próba dekonstrukcji istniejącego porządku społecznego i przekształcania go w taki sposób, by dopuścić do głosu grupy dotąd marginalizowane.

Drugie z przywołanych ujęć wiąże się z przytaczanymi już postulatami: krytycznego podejścia wielokulturowego i odejścia od esencjalizmu rasowe-

⁴⁷ A. Gopalakrishnan, *Multicultural Children's Literature. A Critical Issues Approach*, Los Angeles: Sage 2011, s. 5.

⁴⁸ M. Cai, *op.cit.*, s. 9.

⁴⁹ J. Botelho, M. Kabakow Rudman, *op.cit.*, s. 87.

⁵⁰ M. Cai, *op.cit.*, s. 6–7.

⁵¹ *Ibidem*.

go. Ujęcie trzecie jest natomiast ze wszech miar słuszne, ale całkowicie nieoperacyjne; jeżeli cała literatura jest wielokulturowa, jakiegokolwiek poszukiwania definicyjne i metodologiczne nie mają sensu. „Aby [...] skoncentrować się na badaniu niedostatecznie reprezentowanych kultur, potrzebujemy książek, które zajmują się nimi bezpośrednio – dowodzi Cai. – Literatura wielokulturowa jest nadal bardzo potrzebną, odrębną kategorią literatury”⁵².

Próba odniesienia do literatury rodzimej zagranicznych ustaleń dotyczących wielokulturowej twórczości literackiej dla młodych czytelników prowadzi do pytania: czy na rynku ogólnopolskim⁵³ istnieje rodzima wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa? Odwołując się do cytowanego wyżej ujęcia definicyjnego Gopalakrishnan czy też konceptualizacji Caia, trzeba by odpowiedzieć krótko: nie. Bądź też mniej kategorycznie: prawie nie. Nie istnieją – lub istnieją w formie szczątkowej – utwory, których bohaterami (pierwszoplanowymi, nie epizodycznymi) byłyby dzieci lub nastolatki reprezentujące mniejszości żyjące w Polsce: ukraińską, białoruską, romską czy niemiecką. Wśród nielicznych przykładów można wymienić: *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk⁵⁴ – o losach ukraińskiej rodziny szukającej w Polsce schronienia przed wojną; *Szczekającą szczękę Saszy* Ewy Grętkiewicz⁵⁵ – o wizycie Białorusina o polskich korzeniach w kraju swoich dziadków; oraz *Zupę z jeża* Magdaleny Kozłowskiej⁵⁶ – o dziejach społeczności polskich Romów. Jeśli już taka opowieść zostaje opublikowana, hipotetycznym odbiorcą jest raczej czytelnik reprezentujący kulturę dominującą. Ponadto nie ma tekstów, których autorzy wywodziliby się z tych właśnie grup mniejszościowych. Dalej: wciąż niewiele jest takich książek, w których reprezentanci niedominującej kultury nie byłiby przedstawiani z perspektywy obserwatora należącego do kultury dominującej, lecz mówiliby własnym głosem (w formie narracji pierwszoosobowej lub mowy pozornie zależnej – bazujących na autentyczności kulturowej, nie zaś niekompetentnej stylizacji); *Zupa z jeża* i *Teraz tu...* należą pod tym względem do wyjątków. Wreszcie, autorzy koncentrują się przeważnie na ukazywaniu krzywd i trudności doświadczanych przez przedstawiciela marginalizowanej kultury, rzadko zaś na kreowaniu literackich obrazów pozytywnych, wieloaspektowych relacji międzykulturowych.

⁵² *Ibidem*, s. 11.

⁵³ Nie biorę pod uwagę literatury kaszubskiej czy śląskiej – oczywiście szalenie istotnej dla zachowania kultury danego regionu, ale praktycznie rzecz biorąc niedostępnej i niemal nieznaną poza nim, funkcjonującej poza ogólnospołeczną świadomością.

⁵⁴ B. Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź: Literatura 2016.

⁵⁵ E. Grętkiewicz, *Szczekająca szczękę Saszy*, Warszawa: Nasza Księgarnia 2005.

⁵⁶ M. Kozłowska, *Zupa z jeża*, Gdynia: Novae Res 2012.

Pamiętajmy jednak, że literatura wielokulturowa kształtowana jest przez strukturę społeczną kraju, w którym jest tworzona. Kiedy Nancy Larrick⁵⁷, Bishop⁵⁸ czy Yokota⁵⁹ upominały się o literaturę dziecięcą traktującą o bohaterach (i pisaną z ich perspektywy) o innej przynależności etnicznej i „rasowej” niż biali Amerykanie, walczyły o literacką reprezentację grup stanowiących dużą część amerykańskiego społeczeństwa. W swoim przełomowym artykule Larrick wymieniła miasta USA o udziale czarnoskórych dzieci (w wieku przedszkolnym i szkolnym) przekraczającym 50% ogólnej liczby najmłodszych mieszkańców⁶⁰. Tymczasem, według danych GUS opublikowanych w 2015 roku, w Polsce – kraju liczącym około 38,5 miliona obywateli – identyfikację narodowo-etniczną wyłącznie inną niż polska deklaruje zaledwie 596,3 tysiąca osób (1,55 procent), a zarówno polską, jak i niepolską – 871,4 tysięcy (2,26 procent)⁶¹. Literatura wielokulturowa jest zatem uniwersalna pod względem ideologicznym, ale nie pod względem historycznego, społecznego i politycznego kontekstu.

Rodzima twórczość dla dzieci i młodzieży powoli, ale sukcesywnie wzbogacana jest jednak o książki prezentujące losy uchodźców⁶² (*Teraz tu...* Gawryluk, *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej) i imigrantów (*Do pierwszej krwi* Grzegorza Gortata, *Szary* Moniki Błądek) w Polsce, ludzi uciekających przed wojną do państw europejskich (*Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej, *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka), Polaków jako imigrantów (*Moje Bullerbyn* Gawryluk⁶³). Powstają też uniwersalne opowieści, które o różnorodności kulturowej w Polsce (*Baśnie nie z tego miasta* Anny Hejno i Martyny Piątas-Wiktor⁶⁴) i na świecie (*Mat i świat* Suchowierskiej⁶⁵) oraz o przymusowej migracji (*Wędrowka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego⁶⁶) mówią w konwencji baśni i fantastyki. Publikowane są także przekłady książek

⁵⁷ N. Larrick, *The All-White World of Children's Books*, „The Saturday Review” 9.11.1965.

⁵⁸ R.S. Bishop, *op.cit.*

⁵⁹ J. Yokota, *Issues in Selecting...*

⁶⁰ N. Larrick, *op.cit.*, s. 63.

⁶¹ *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*, oprac. G. Gudaszewski, D. Szałyts, Warszawa: GUS 2015, s. 29.

⁶² Oczywiście amerykańska, kanadyjska czy australijska literatura dziecięca i młodzieżowa określana jako wielokulturowa również prezentuje losy uchodźców, jednak w przypadku polskich utworów mamy do czynienia z jednostkowymi postaciami, nie zaś z bohaterami należącymi do niedostatecznie reprezentowanych g r u p.

⁶³ B. Gawryluk, *Moje Bullerbyn*, Łódź: Akapit Press 2011.

⁶⁴ A. Hejno, M. Piątas-Wiktor, *Baśnie nie z tego miasta. Opowieść wrocławskich dzieci*, Wrocław: Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego „Nomada” 2011.

⁶⁵ A. Suchowierska, *Mat i świat*, Warszawa: Krytyka Polityczna 2015.

⁶⁶ J. Mikołajewski, *Wędrowka Nabu*, Budapeszt–Kraków: Austeria Klezmerhojs 2016.

podejmujących podobną problematykę, takich jak *Kasieńka* Sarah Crossan o kilkunastoletniej Polce wraz z matką zmuszonej do emigracji do Anglii⁶⁷, czy też *Chłopiec z ostatniej lawki* Onjali Q. Raúf o perypetiach syryjskiego chłopca osiedlającego się w Wielkiej Brytanii⁶⁸.

W tym miejscu trzeba postawić pytanie o różnicę między literaturą wielokulturową a międzykulturową. Jak wyjaśnia Fornalczyk-Lipska:

[...] podejście wielokulturowe i międzykulturowe zakorzenione są w odmiennej aksjologii. O ile to pierwsze odnosi się [...] do ideologii mającej na celu umożliwienie mniejszościom uczestnictwa w kulturach narodowych na zasadzie asymilacji z grupą dominującą, o tyle podejście międzykulturowe zakłada możliwość stworzenia harmonii ponad różnicami w oparciu o dialog, a nie dominację jednej z grup⁶⁹.

Na tej podstawie można by próbować rozróżniać wielokulturową i międzykulturową literaturę dla młodych odbiorców. Taką próbę podejmuje cytowana badaczka – na przykład analizę *Szczekającej szczęki...* oraz *Zupy z jeża* podsumowuje słowami:

[powieści te – W.K.] nie propagują asymilacji ze społecznością dominującą (w tym przypadku polską), co byłoby typowe dla nacechowanego ideologicznie podejścia wielokulturowego. [...] Podkreślają też wartość wzajemnego poszanowania i dialogu⁷⁰.

Podobnie w przypadku *Basi i kolegi z Haiti* Zofii Staneckiej⁷¹ zdaje się sugerować wymiar międzykulturowy tekstu, zauważając, że promowane jest w nim „poszukiwanie porozumienia z Innym poprzez interakcję i dialog”⁷². Rodzi się jednak pytanie, czy każdorazowe rozstrzygnięcie o przynależności danego utworu do kategorii literatury wielokulturowej lub literatury międzykulturowej jest w ogóle możliwe. Po pierwsze, niejednokrotnie niedostateczne dane uniemożliwią takie rozstrzygnięcie. Nad wzorcami asymilacyjnymi bądź integracyjnymi można by się zastanawiać w przypadku literatury młodzieżowej, odrzucającej uproszczenia właściwe dziecięcej. Nie da się jednak stwierdzić, czy kilkuletnia Basia i jej przedszkolni towarzysze będą chcieli w jak największym stopniu „wdrożyć” haitańskiego kolegę do swojej kultury i niwelować jego „inność”, czy też wybiorą integrację poprzez afirmację różnorodności.

⁶⁷ S. Crossan, *Kasieńka*, przeł. K. Domańska, Warszawa: Dwie Siostry 2015.

⁶⁸ O.Q. Raúf, *Chłopiec z ostatniej lawki*, przeł. E. Janota, Warszawa: Wilga 2018.

⁶⁹ A. Fornalczyk-Lipska, *op.cit.*, s. 18.

⁷⁰ *Ibidem*, s. 26.

⁷¹ Z. Stanecka, *Basia i kolega z Haiti*, Warszawa: Egmont Polska 2011.

⁷² *Ibidem*, s. 23.

Z kolei akcja takich uchodźczych opowieści, jak *Kot Karima...* czy *Teraz tu...*, ukazuje sam proces migracji, pobyt w obozie przejściowym i nie tyle asymilację lub integrację z kulturą przyjmującą, ile preludium do któregoś z tych procesów. Po drugie zaś, kwestie wagi międzykulturowego dialogu, interakcji oraz integracji podejmują także orędownicy i badacze wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców⁷³.

Aby zatem uniknąć potencjalnie niedających się rozstrzygnąć dylematów terminologicznych, proponuję za nadrzędną kategorię uznać literaturę wielokulturową, a w przynależnych do niej utworach poszukiwać komponentów międzykulturowości. Nawiązując do typologii Dietza, możemy przyjąć, że literatura wielokulturowa z założenia funkcjonuje na poziomie normatywnym (a nie tylko *status quo*), ponieważ ma charakter edukacyjny i prospołeczny – wskazuje na potrzebę uznania różnorodności za wartość oraz na konieczność dążenia do równości społecznej. Na przykład: w *Baśniach nie z tego miasta* autorki prezentują sylwetki dzieci mieszkających we Wrocławiu, a pochodzących z rozmaitych państw. Istotną część książki stanowią baśnie mające swoje źródła w tradycjach poszczególnych krajów; każdemu dziecku i jego kulturze poświęcono tu tyle samo uwagi. Z kolei międzykulturowość badanych utworów objawia się często jako ważny komponent fabułowtórzy, gdy mamy do czynienia z literackimi obrazami międzykulturowych relacji. W tym wypadku również należałoby wskazywać na poziom normatywny badanych utworów. Dietz obok zasad równości i różnicy stawiał wprawdzie zasadę pozytywnej interakcji, a w powieściach Grętkiewicz, Kozłowskiej czy Błądek pojawiają się w dużej mierze modele negatywnych relacji międzykulturowych, jednakże modele relacji pozytywnych – nawet jeśli zobrazowane w nikłym stopniu lub niepokazane w ogóle – stanowią „programowe”, prospołeczne implikacje tych literackich narracji. Dyskryminacja, z jaką spotykają się bohaterowie wykreowani przez wspomniane autorki – Białorusin, Romowie i Czeczen – jest przez te narracje jednoznacznie piętnowana. Wreszcie, na poziomie narratologicznym międzykulturowy wymiar tekstu prezentującego kultury odmienne od tej, do której należy hipotetyczny czytelnik, jest nieunikniony. Uczestnikami takiego międzykulturowego spotkania są bohaterowie czytanego tekstu i jego odbiorca; pośrednikiem spotkania jest zaś narrator, który w specyficzny sposób opowiada o danej postaci i przedstawia jej kulturę. W takim sensie, choć nie dochodzi do międzykulturowych spotkań w treści *Baśni nie z tego miasta*, hipotetyczny czytelnik „spotyka” mającą azerskie korzenie Narminę czy też pochodzącą z Francji Lulę.

Biorąc pod uwagę wszystkie te rozważania oraz społeczne uwarunkowania polskiego rynku książki dziecięcej i młodzieżowej, na potrzeby badań nad

⁷³ Np. M. Cai, *op.cit.*, s. 20–21, 134–139.

rodzimiymi utworami dla młodych odbiorców proponuję przyjąć następujące wyznaczniki literatury wielokulturowej (przy założeniu, że większość kryteriów musi zostać spełniona):

- ukazywanie różnorodności narodowej, etnicznej i „rasowej” – powiązanej z takimi czynnikami, jak wyznanie, klasa społeczna, płeć kulturowa, wiek, (nie)pełnosprawność i tak dalej – i uznawanie jej za wartość;
- dekonstrukcja stereotypów i uprzedzeń kulturowych;
- negacja porządku społecznego opartego na nierównościach, dyskryminacji i relacjach władzy wraz z próbą pokazania – lub choćby zasugerowania – alternatywy;
- ukazywanie rozmaitych modeli relacji międzykulturowych i afirmacja tych pozytywnych, promowanie postaw wzajemnej ciekawości i otwartości wobec uczestników międzykulturowego spotkania;
- uznawanie międzykulturowego dialogu za wartość;
- inkluzywność – oddawanie głosu (w sensie fabularnym i/lub narracyjnym) reprezentantom kultury innej niż ta, do której należy hipotetyczny polski czytelnik, i czynienie z nich protagonistów lub istotnych (mających wpływ na przebieg akcji) postaci drugoplanowych.

Do kategorii tak rozumianej literatury wielokulturowej postuluję również zaliczyć takie utwory, jak *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Gortata⁷⁴ – opowieść, która wprawdzie nie prezentuje, w sensie fabularnym, międzykulturowego spotkania, ale stanowi próbę kształtowania „międzykulturowej wrażliwości”⁷⁵ hipotetycznego czytelnika, zakwestionowania porządku społecznego (w skali globalnej) opartego na cierpieniu jednej grupy i obojętności innych oraz oddania głosu (choć oczywiście za pośrednictwem polskiego, dorosłego narratora) reprezentantom danej społeczności i danego regionu, opisującym tę społeczność i region od wewnątrz. Z tych samych powodów do utworów wielokulturowych włączyłabym także przetłumaczone na język polski: trylogię *Żywiciel* Deborah Ellis, traktującą o losach dwóch młodych Afganek⁷⁶, czy też powieść *Chłopiec z Aleppo, który namalował wojnę* Sumii Sukkar⁷⁷. Do literatury wielokulturowej zaliczylibyśmy zatem spełniające powyższe kryteria utwory:

- 1) o żyjących w Polsce członkach rozmaitych grup etnicznych, „rasowych” i narodowych;
- 2) o Polakach przebywających za granicą;

⁷⁴ G. Gortat, *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, Warszawa: Bajka 2017.

⁷⁵ L.B. Perry, L. Southwell, *Developing Intercultural Understanding and Skills. Models and Approaches*, „Intercultural Education” 2011, no. 6, s. 454.

⁷⁶ D. Ellis, *Żywiciel. Shauzia. Podróż Parwany*, przeł. G. Chamielec, Warszawa: Mamania 2016–2017.

⁷⁷ S. Sukkar, *Chłopiec z Aleppo, który namalował wojnę*, przeł. Z. Buczek, Warszawa: Jaguar 2017.

- 3) o międzykulturowych spotkaniach członków różnorodnych grup etnicznych, „rasowych” i narodowych poza Polską;
- 4) o kulturach innych niż ta, w której funkcjonuje hipotetyczny polski czytelnik.

Jednocześnie postuluję odróżnienie literatury wielokulturowej od literatury z motywami różnorodności kulturowej oraz literatury prezentującej inne kultury niż ta, w której żyje hipotetyczny czytelnik, ale bez komponentu napięcia ideologicznego. Przykładowo, seria *Nela Mała Reporterka* wydawnictwa Burda Książki promuje wprawdzie postawę otwartości wobec międzykulturowych spotkań, nie ma jednak ambicji podważania nierówności społecznych oraz niejednokrotnie zawodzi w kwestii dekonstrukcji kulturowych stereotypów i postaw postkolonialnych, zamiast tego je ugruntowując⁷⁸. Innym przykładem są najrozmaitsze baśnie „z różnych zakątków świata” – jak choćby seria *Baśnie świata* wydawnictwa Media Rodzina. Prezentują one, rzecz jasna, różnorodne kultury (we właściwy baśniowej konwencji sposób) i mają potencjał budzenia ciekawości hipotetycznego czytelnika, nie są jednak „zaangażowane” w dekonstruowanie stereotypów, kwestionowanie opozycji swój–obcy, przekształcanie porządku społecznego. Literatura wielokulturowa wymaga uwydatnienia faktu różnorodności kulturowej w powiązaniu z – powtórzmy – napięciem ideologicznym wynikającym z konfrontacji stanu faktycznego, opartego często na marginalizowaniu jednych grup i dominacji innych, ze stanem postulowanym, bazującym na ideach wielokulturowości i międzykulturowości.

Przykładowe metody badań

Studia postkolonialne

Studia postkolonialne służą badaniu między innymi tego, w jaki sposób reprodukowane są stereotypowe wyobrażenia „Innego” wynikające z postrzegania relacji społeczno-kulturowych w sposób binarny (my–oni)⁷⁹. Utwory dla młodych odbiorców podejmujące tematykę wielokulturowości opowiadają o spotkaniu z kulturowym „Innym”: Syryjczyk Karim i jego rodzina zwracają uwagę Polaków swoją odmiernością (*Kot Karima...*), Basia wraz z kolegami i koleżankami z przedszkola dziwią się zachowaniu małego Haitańczyka (*Basia...*), dylematy tożsamościowe pochodzącej z Sarajewa, a mieszkającej w Polsce Saneli sprawiają, że ona sama czuje się „inna” (*Ela-Sanela* Katarzyny Pranič) i tak dalej. Pojęcie inności (a także obcości) jest więc nieodzowne

⁷⁸ E. Rąbkowska, *op.cit.*

⁷⁹ E. Domańska, *Badania postkolonialne* [w:] L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2008, s. 159.

w badaniach wielokulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej, ponieważ pozwala stawiać pytania o to, w jaki sposób i po co ustanawiana jest linia podziału między tym, co „swoje”, a tym, co „nie-swoje”, oraz jakie są tego hipotetyczne skutki:

- Jak przebiega literacki proces „konstruowania Innego” / „czynienia Innym” (*othering*⁸⁰) w przypadku bohaterów określonych utworów – na jakich czynnikach (cechach postaci podlegających temu procesowi oraz postawach inicjujących go bohaterów) się opiera?
- Jaki jest fabularny cel różnicowania bohaterów i konstruowania figury „Innego”?
- Jakie wzorce myślenia i jaką wizję rzeczywistości społecznej potencjalnie utrwalają tego rodzaju zabiegi literackie u hipotetycznego czytelnika?

„Inność” nie stanowi immanentnej cechy danej osoby czy grupy społecznej, lecz jest ustanawiana przez tego, kto na podstawie przyjętych przez siebie kryteriów odróżnia „nas” od „nich”. Pojęcia *othering* używa między innymi Fred Dervin w badaniach nad edukacją międzykulturową, wyjaśniając (ze względu na trudną do przełożenia specyfikę językową tego fragmentu cytuję go w oryginale): „Othering means turning the other into an other, thus creating a boundary between different and same, insiders and outsiders”⁸¹; postrzeganie drugiej osoby jako „innej” zasadza się zatem na przekonaniu, że owa „inność” ją definiuje i stanowi jej najważniejszą cechę, tym samym sytuując tę osobę poza centrum, w którym znajduje się to, co „swoje”. Potencjalnie szkodliwe społecznie skutki procesu „czynienia Innym” nie podważają jednak, zdaniem autora, zasadności istnienia samej kategorii „Innego”:

Dyskursy na temat siebie i innych – konstrukty tożsamości – są zawsze współkonstruowane między ludźmi. [...] Moja tożsamość opiera się na obecności innych i odwrotnie. Musimy zatem uwzględnić wszystkich zaangażowanych w spotkania międzykulturowe, a nie tylko jedną stronę, aby je wyjaśnić i zrozumieć⁸².

Postulat ten można zastosować także na gruncie literaturoznawczych badań nad wielokulturową literaturą dziecięcą i młodzieżową, po to by analizy miały szansę zyskać walor wielowymiarowości. Czy uwaga, w sensie narracyjnym, skupiona jest jedynie na postaci „Innego” i cechach konstytuujących ową „inność”, czy także na schematach myślowych i cechach postaci, które tę „inność” postrzegają? Czy na poziomie fabularnym celem „oswajania Innego” jest tylko to, aby udało się go zaakceptować (polubić, zaciekawic się nim itd.),

⁸⁰ F. Dervin, *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2016, s. 45.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ibidem*, s. 104.

czy także wzajemność w tym wypracowywaniu akceptacji? Odwołując się do przywołanych już exemplów literackich, trzeba by więc zapytać na przykład: jak zobrazowani zostali polscy sąsiedzi syryjskiej rodziny i na czym polega proces przełamywania dzielących ich (i dla czego dzielących) barier (*Kot Karima...*)? W jakiej mierze relację między Basią i jej przedszkolnymi towarzyszami a przybyszem z innego regionu świata można określić jako proces w z a j e m n e g o poznawania się (*Basia...*)? Jak konstruowane są tożsamości nie tylko „Innych”, lecz także „swoich”, a także jak konstruowana jest heterogeniczna tożsamość Saneli, uwikłana w dyskurs „swój–inny” (*Ela-Sanela*)?

Jak zauważają Botelho i Kabakow Rudman, „dyskurs inności implikuje, że tożsamość jest stała i jednolita” i rozwija się, zachowując swój niepodlegający zmianom rdzeń⁸³. Badaczki te negują sam koncept „inności”, zgodnie z którym kultura jest koherentna i przypisana jednostce „raz na zawsze” oraz niezależna od wpływów społeczno-historycznych⁸⁴. Należałoby więc pytać o to, czy tożsamości literackich „innych” i „swoich” opierają się na b y c i u, czy też raczej na s t a w a n i u s i ę. Dalej: czy w procesie wzajemnego poznawania się bohaterów wypracowują oni wspólną przestrzeń międzykulturowego spotkania, czy też następuje „przyzwolenie na inność”, bądź też proste odwracanie zjawiska określonego wcześniej jako *othering*, a więc oswajanie, zacieranie lub wręcz unicestwianie „inności”? Jeśli Polacy z opowieści *Kot Karima...* ostatecznie akceptują swoich syryjskich sąsiadów nie w wyniku odrzucenia uprzedzeń i odkrycia w sobie ciekawości wobec nieznannej dotąd kultury, lecz z poczucia wdzięczności (za pomoc medyczną), to jak należałoby opisać dynamikę relacji między „innością” a „swojością”? Stawianie tego rodzaju pytań zgodne jest z postulatem między innymi autorów badających literaturę dla młodych czytelników z perspektywy postkolonialnej, by odrzucić postrzeganie tej literatury jako „niewinnej” na rzecz myślenia o niej jako o zawsze odzwierciedlającej (i reprodukującej) określoną ideologię⁸⁵.

Analiza narratologiczna

Podążając za propozycjami Marii Nikolajevej⁸⁶, w procesie analizy poszczególnych dzieł literackich warto poświęcić uwagę rozmaitym perspektywom narracyjnym. Jak zauważa badaczka, w literaturze dziecięcej głos i punkt widzenia rzadko się pokrywają, ponieważ mamy do czynienia z głosem narracyj-

⁸³ J. Botelho, M. Kabakow Rudman, *op.cit.*, s. 103.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ J. Webb, *Text, Culture, and Postcolonial Children's Literature. A Comparative Perspective* [w:] *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context*, ed. R. McGillis, New York: Garland 2000, s. 74.

⁸⁶ M. Nikolajeva, *Beyond the Grammar of Story, or How Can Children's Literature Criticism Benefit from Narrative Theory?*, „Children's Literature Association Quarterly” 2003, no. 1.

nym należącym do osoby dorosłej, ale punktem widzenia dziecka⁸⁷. Analizując wielokulturową literaturę dla młodych odbiorców, należy jednak pamiętać o często występującym podwójnym rozróżnieniu: czytelnik postrzega świat przedstawiony w utworze oczami d z i e c i ę c e g o protagonisty reprezentującego „i n n ą” kulturę, ale historię opowiada d o r o s ł y reprezentant kultury r o d z i m e j. Takie podwójne rozróżnienie występuje także w utworach z narratorem pierwszoosobowym, na przykład *Teraz tu...*, jeśli wziąć pod uwagę, że głos dziecięcego narratora jest przecież konstruowany przez dorosłego autora. Ponadto, jak wyjaśnia Nikolajeva:

Narratologia zmusza nas do rozróżnienia tego, kto mówi (narrator), kto widzi (postać focalizująca, focalizator) oraz kto jest widziany (postać focalizowana, przedmiot focalizacji). To ostatnie rozróżnienie jest kluczowe: postać może pozostawać w centrum narracji, jednak niekoniecznie pełnić funkcję focalizatora⁸⁸.

Na przykład: Haitańczyk Titi, bohater kluczowy dla opowiadania Staneckiej, przedstawiany jest z perspektywy polskiej dziewczynki, Basi, a Białorusin Sasza występujący w powieści Grętkiewicz – z perspektywy jego polskiej kuzynki; w obu przypadkach focalizatorce polskiej narodowości niejako „konstruują Innego”. Takiego zjawiska starają się unikać Gawryluk i Piątkowska, ponieważ w ich utworach (*Teraz tu...*, *Hebanowe serce*) narratorami są postaci reprezentujące inne kultury niż ta, do której należy hipotetyczny polski czytelnik – przy czym trzeba pamiętać o tym, co Krystyna Zabawa nazywa „fałszem mówienia głosem Innego” oraz „nieszczerością”, która „może stać się rodzajem zawłaszczenia, uzurpacji”⁸⁹.

Analiza narratologiczna umożliwia między innymi wgląd w sposoby konstruowania postaci uchodźców wojennych. Jeśli przyjrzymy się strategiom narracyjnym zastosowanym w utworach: *Wędrówka Nabu*, *Kot Karima...*, *Hebanowe serce* czy *Teraz tu...*, dostrzeżemy, że mimo iż we wszystkich tych opowieściach narracja prowadzona jest z perspektywy dziecięcego emigranta (w przypadku utworu Bardijewskiej to perspektywa kota należącego do bohatera dziecięcego), w sensie narratologicznym słyszymy głos dorosłego Europejczyka, wskazującego na potrzebę pomocy ludzi, którzy cierpią. Wizerunki uchodźców w rodzimych utworach zawsze skonstruowane są w odniesieniu i zarazem opozycji do innych ludzi, to jest mieszkańców europejskich państw – a zatem także do potencjalnych czytelników tych tekstów. Tworzy się i utrwała prosta dychotomia: ofiary vs wybawcy. Przywołane teksty różnią się pod względem zastosowanych konwencji literackich, ale pre-

⁸⁷ *Ibidem*, s. 11.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ K. Zabawa, *Postać narratora w najnowszej polskiej literaturze dziecięcej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2011, nr 11, s. 254.

zენტują bardzo podobny konstrukt uchodźcy – zasługującego na współczucie, zależnego od czyjejs pomocy oraz zmagającego się z brakiem akceptacji jako „obcego”. Analiza strategii narracyjnych zastosowanych w wymienionych utworach pozwala uchwycić koncentrację autorów na traumatycznym doświadczeniu przymusowej migracji, a w związku z tym – stygmatyzację postaci dziecięcych uchodźców⁹⁰. Podobne badania można oczywiście prowadzić nad postaciami imigrantów w ogóle i wszelkich konstruktów „inności” w literaturze wielokulturowej.

Studia kognitywne

Stephens dowodzi, że literatura dla młodych odbiorców poruszająca zagadnienia różnorodności kulturowej może wytwarzać pewne schematy i skrypty zakorzeniające się w myśleniu hipotetycznego czytelnika⁹¹. Według tego autora schematy „są strukturami wiedzy lub wzorcami, które stanowią ramy dla rozumienia” i „kształtują naszą wiedzę” między innymi na temat różnych obiektów, określonych ról płciowych, a także rozmaitych ideologii⁹². To właśnie nasze schematy poznawcze sprawiają, że uważamy niektóre zjawiska za normalne, znajome i istotne, inne zaś – za odbiegające od normy, dziwne i marginalne. Powstaje zatem pytanie: jakie schematy są konstruowane i utrwalane przez polskie książki dla młodych czytelników – jakie „normy” są powielane, co jest z nimi utożsamiane i co od nich odbiega? Przykładowo, możemy pytać o to, co dokładnie w oczach bohaterki Staneckiej świadczy o „dziwności” chłopca z Haiti (wygląd, zachowanie, bariera komunikacyjna?), albo o to, jakie konstrukty „inności” dominują w rodzimej wielokulturowej literaturze dziecięcej i młodzieżowej i jakie mają implikacje. Fornalczyk-Lipska na podstawie przeanalizowanych przez siebie polskich utworów stawia tezę, zgodnie z którą „podchodząc bez uprzedzeń do przedstawicieli odmiennej kultury, [młody – W.K.] czytelnik ma szansę utożsamić «inność» z nowością, a nie obcością [...], przechodząc od schematu Inny – Obcy – Wróg do schematu Inny – Interesujący – Przyjaciel”⁹³. Z pewnością warto rozwijać ten kierunek

⁹⁰ W. Kostecka, *op.cit.*, s. 43–45. Pietrusińska dowodzi wręcz, że „krytyczna analiza uchodźczej literatury dziecięcej [dostępnej na polskim rynku wydawniczym – W.K.] pozwala [...] odkryć niewyartykułowane wprost w dyskursie prouchodźczym postawy, jego zdogmatyzowanie, ideologizację, stereotypizację uchodźców, czy też zawarty w nim neolonializm oraz asymetryczność relacji”. *Eadem, op.cit.*, s. 63.

⁹¹ J. Stephens, *Schemas and Scripts. Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature* [w:] *Contemporary Children's Literature and Film. Engaging with Theory*, eds. K. Mallan, C. Bradford, New York: Palgrave Macmillan 2011.

⁹² *Ibidem*, s. 13–14.

⁹³ A. Fornalczyk-Lipska, *op.cit.*, s. 28.

badań, pytając na przykład o to, co dokładnie wywołuje początkową wrogość bohaterów literackich, a także o to, co sprawia, że wrogość, czy choćby niechęć i nieufność, przeradzają się w akceptację.

Tu dochodzimy do drugiego z wymienionych przez Stephensa pojęć, a mianowicie skryptu. Jak wyjaśnia autor, „podczas gdy schemat jest niezmiennym elementem naszego repertuaru empirycznego, skrypt jest elementem dynamicznym, który wyraża, w jaki sposób sekwencja zdarzeń lub działań powinna się rozwijać”⁹⁴. Po przeanalizowaniu kilku australijskich wielokulturowych książek dla dzieci Stephens wskazuje na skrypt opierający się na „czteroskładnikowej strukturze [...] (*konflikt, autorefleksja, działanie twórcze i integracja społeczna*) [...]”⁹⁵. Kolejny problem badawczy dotyczyłby zatem skryptu dominującego w polskiej literaturze wielokulturowej. Przykładowo w wypadku wielu utworów z nurtu uchodźczego można pokusić się o tezę, że byłby to skrypt następujący: *konflikt, udana próba zashżenia na akceptację i integracja społeczna*; nieprzyjazna postawa Polaka zmienia się dopiero wtedy, gdy syryjski sąsiad będący lekarzem pomaga jego żonie (*Kot Karima...*), młody Ukrainiec musi dać popis dominacji psychicznej, by zyskać respekt polskich rówieśników (*Teraz tu...*) i tak dalej. Podobne skrypty można zresztą odnaleźć w utworach skierowanych do najmłodszych czytelników, mówiących o różnorodności w sposób uproszczony: na przykład tytułowa bohaterka *Zebry* Ifi Ude zyskuje akceptację koni dopiero po tym, jak ocala je przed śmiercią pod kołami samochodów⁹⁶. Tego typu skrypty wymagają wnikliwej analizy (pod kątem konstrukcji i częstotliwości występowania) ze względu na ich kontrowersyjność w wymiarze społecznym i etycznym.

W przypadku literatury wielokulturowej interesującym zagadnieniem jest także zjawisko, które określiłabym jako *pars pro toto*. Mamy z nim do czynienia wtedy, gdy pewien wycinek, pojedynczy i nieraz jedynie potencjalny element danej kultury jest jedynym, który tę kulturę definiuje. Literackie zjawisko *pars pro toto* nie jest tożsame ze stereotypem, a więc uproszczonym obrazem rzeczywistości – wiąże się z prezentacją faktów, ale pozbawionych kontekstu i bez zachowania „proporcji”. Przykładowo w tomie *Dziesięć stron świata* Anna Onichimowska opisuje problemy młodych ludzi rozmaitych nacji, mieszkających w różnych państwach⁹⁷: Brazylijka zarabia na życie własnym ciałem, ale marzy, by zostać królową samby; mieszkający w USA Pakistańczyk jest uwikłany w plany ataku terrorystycznego; Dunka zмага się z szumem medialnym towarzyszącym jednopłciowemu małżeństwu matki i tak dalej. Z kolei Suchowierska w opowieści *Mat i świat* opisuje chińskie fabryki wyzyskujące pracownice, Egipt ukazuje przez pryzmat turystyki, a za-

⁹⁴ J. Stephens, *Schemas and Scripts...*, s. 14.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 22–23.

⁹⁶ I. Ude, *Zebra*, Warszawa: Poławiacze Pereł 2017.

⁹⁷ A. Onichimowska, *Dziesięć stron świata*, Kraków: Znak 2007.

razem gigantycznego wysypiska śmieci i tak dalej. Problemem badawczym są zatem wytwarzane w ten sposób schematy poznawcze i skojarzenia: Brazylia jako kraj, którego obywatele żyją w skrajnym ubóstwie, a zapewnienie sobie godnego życia wymaga od kobiet prostytucji, Pakistańczycy jako potencjalni organizatorzy i uczestnicy zamachów terrorystycznych, Chiny jako państwo słynące przede wszystkim z fabryk, których pracownicy traktowani są niehumanitarnie.

Wreszcie warte zasygnalizowania jest zagadnienie otwartych zakończeń opowieści. Nikolajewa twierdzi, że uczenie się poprzez samodzielne, niezależne myślenie jest dużo bardziej efektywne niż bierne akceptowanie gotowych rozwiązań:

Zakończenia otwarte [...] prowadzą do eksperymentu myślowego: co by się stało, gdyby bohater dokonał innego wyboru? W jaki sposób ja zachowałabym się w takiej sytuacji? Jakie byłyby konsekwencje zaproponowanych możliwości?⁹⁸

Upatruje ona w tego rodzaju eksperymentach myślowych treningu etycznego. Problem badawczy w odniesieniu do rodzimej literatury wielokulturowej wiązałby się zatem z próbą identyfikacji potencjalnych pytań i refleksji, jakie mogą wynikać z takiej konstrukcji utworu. Bodaj najdobitniejszym przykładem jest *Wędrówka Nabu* – potencjalny czytelnik nie wie, czy bohaterka zostanie zmuszona do powrotu, czy też zaproszona do pozostania w nowym miejscu – opowieść kończy się „tu i teraz”, w momencie, w którym powinna zapaść jakaś decyzja, stająca się poniekąd udziałem także hipotetycznych odbiorców. Prawdopodobne kierunki refleksji natury etycznej i społecznej można też rozpatrywać w przypadku pozostałych rodzimych opowieści uchodźczych (które zawsze kończą się u progu nowego życia przybyszów lub tuż po jego przekroczeniu), a także innych utworów, takich jak *Moje cudowne dzieciństwo...*, również z otwartym zakończeniem.

Studia nad miejscem i przestrzenią

Claude Lévi-Strauss pisał o dwóch strategiach reagowania na inność: strategii antypoemicznej, polegającej na odseparowaniu oraz wykluczeniu „innych”, oraz strategii antropofagicznej, oznaczającej wchłonięcie, zneutralizowanie tego, co inne⁹⁹. W odniesieniu do tego rozróżnienia Zygmunt Bauman precyzuje, że „pierwsza strategia miała na celu [...] unicestwienie innego”, druga zaś „służyła [...] unicestwieniu inności”¹⁰⁰; stąd też wywodzi on poję-

⁹⁸ M. Nikolajewa, *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*, Amsterdam: Benjamins 2014, s. 194.

⁹⁹ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2006, s. 156–157.

¹⁰⁰ *Ibidem*, s. 157.

cia miejsc emicznych i miejsc fagicznych¹⁰¹. Literackich wizerunków miejsc emicznych można by upatrywać, w pewnym stopniu, na przykład w obozach przejściowych, do których trafiają uchodźcy (*Teraz tu...*, *Kot Karima...*), jak również w środowiskach szkolnych czy w ogóle rówieśniczych (*Szczekająca szczeka...*). Obrazów miejsc fagicznych należałoby zaś poszukiwać w literaturze wielokulturowej – czy też pretendującej do tego miana – ze szczególną uwagą, zachowując „podejrzliwość” wobec tekstów prezentujących różnorodność kulturową i tropiąc ewentualne ślady tendencji asymilacyjnych.

Marc Augé proponuje z kolei pojęcie nie-miejsca, czyli „przestrzeni, której nie można definiować ani jako tożsamościowej, ani jako relacyjnej, ani jako historycznej”¹⁰². W przeciwieństwie do miejsc antropologicznych, które tworzą „tkankę społeczną”, nie-miejsce wytwarza „samotną umowność” oraz „tożsamość podzielaną pasażerów, klientów i niedzielnych kierowców”¹⁰³. Tak rozumianym nie-miejscem byłaby zatem łódź, na której Omenka wraz z matką i innymi uchodźcami przepływają Morze Śródziemne (*Hebanowe serce*), czy też ciężarówka, którą pokonują fragment drogi Karim i jego towarzysze tułaczki (*Kot Karima...*).

Wreszcie, Marta Olszewska prowadzi rozważania nad pojęciem progu jako granicy między dwiema przestrzeniami. Zauważa, że „nie należy [on] do wnętrza ani do przestrzeni zewnętrznej. Przyjęcie takiego sposobu myślenia pociąga za sobą konieczność rozpatrywania progu jako bytu nieobecnego, o naturze tożsamej z Derridiańskim śladem”¹⁰⁴. W pewnym sensie takim progiem – granicą kultury przyjmującej – jest obóz przejściowy, ale jest nim też środkowa część kognitywnego skryptu, o którym była już mowa: *udana próba zasłużenia na akceptację*, a więc człon poprzedzający *integrację społeczną*, następującą już po przekroczeniu progu. Strategie narracyjne i koncepty fabularne (bazujące na określonych schematach i skryptach) służące opisowi procesu przekraczania tak pojętego progu, jak również – potencjalnie – jego omijania lub unieważniania, powinny stanowić istotną część badań nad wielokulturową literaturą dziecięcą i młodzieżową.

¹⁰¹ *Ibidem*, s. 152 i n.

¹⁰² M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, przedm. W. Burszta, Warszawa: PWN 2011, s. 53.

¹⁰³ *Ibidem*, s. 64, 69.

¹⁰⁴ M. Olszewska, *O przestrzeni: na progu doświadczenia*, „Anthropos?” 2010, nr 14–15.

Zamiast podsumowania

Niniejszy artykuł opiera się, z założenia, przede wszystkim na stawianiu pytań i propozycjach kierunków eksploracji, nie zaś na dostarczaniu gotowych odpowiedzi i konkluzji. Toteż zakończenie również będzie miało postać – ostatecznie sformułowanych – problemów badawczych.

Proces literackiego uwrażliwiania młodych czytelników na różnorodność kulturową może się odbywać wielorako: poprzez zacieranie lub podkreślanie różnic między określonymi grupami, prezentowanie rozmaitych modeli relacji międzykulturowych, kreowanie wewnętrznej lub zewnętrznej perspektywy oglądu wielokulturowej społeczności, konstruowanie „Innego” lub dekonstrukcję egocentrycznej percepcji świata i tak dalej. Jak wskazuje García-González, „narracje same stanowią ideologię, nie tylko ją odzwierciedlają”¹⁰⁵. Dlatego właśnie tak istotne jest dokładne i uważne badanie strategii literackich stosowanych przez autorów wielokulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Jaki przekaz ideologiczny zawierają poszczególne teksty? Jak pokazują rzeczywistość społeczną? Co uwydatniają, a co marginalizują? Komu udzielają głosu – i na jakich zasadach? Jakie schematy myślenia reprodukują i utrwalają, a jakie kwestionują i przekształcają? W jaki sposób konstruują relację, która wciąż nader często sprowadza się do opozycji my–oni? Jaka wizja świata zostaje w istocie przedstawiona kilku- i kilkunastoletniemu czytelnikowi...? Czytelnicze zaangażowanie w lekturę fikcji literackiej, jak dowodzi Nikolajewa, jest procesem dwukierunkowym: „Korzystamy z naszego prawdziwego doświadczenia, aby zrozumieć fikcję, i zyskujemy doświadczenie z fikcji, dzięki któremu wyjaśniamy i rozumiemy prawdziwy świat”¹⁰⁶. Stąd ostateczne pytanie, wiążące się z koniecznością profesjonalnych badań nad utworami, o jakich była tu mowa: jakie doświadczenia zdobywają młodzi czytelnicy poprzez rodzimą literaturę wielokulturową?

Bibliografia

- Augé M., *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, przedm. W. Burszta, Warszawa: PWN 2011.
- Barrett M.D., *Interculturalism and Multiculturalism. Similarities and Differences*, Strasbourg: Council of Europe 2013.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków: Wydawnictwo Literackie 2006.

¹⁰⁵ M. García-González, *op.cit.*, s. 7.

¹⁰⁶ M. Nikolajewa, *Reading for Learning...*, s. 125.

- Bishop R.S., *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*, „Perspectives” 1990, vol. 6, no. 3, <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> [dostęp: 20.09.2020].
- Botelho M.J., Kabakow Rudman M., *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature. Mirrors, Windows, and Doors*, New York: Routledge 2009.
- Bradford C., *Race, Ethnicity, and Colonialism* [w:] *The Routledge Companion to Children's Literature*, ed. D. Rudd, London–New York: Routledge 2010.
- Burkiewicz Ł., *Zarządzanie wielokulturowością. Różnice kulturowe determinantem rozwoju współczesnego biznesu* [w:] *Relacje międzykulturowe*, red. E. Sowa-Behtane, Kraków: Akademia Ignatianum, WAM 2016.
- Cai M., *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*, Westport, CT: Greenleaf Press 2002.
- Dervin F., *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Basingstoke: Palgrave Macmillan 2016.
- Dietz G., *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*, Münster: Waxmann 2009.
- Domańska E., *Badania postkolonialne* [w:] L. Gandhi, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2008.
- Fornalczyk-Lipska A., *Odmiennność narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja” 2017, nr 1.
- García-González M., *Origin Narratives. The Stories We Tell Children about Immigration and International Adoption*, New York: Routledge 2017.
- Gilton D.L., *Multicultural and Ethnic Children's Literature in the United States*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield 2020.
- Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa: Muza 2010.
- Golka M., *Międzykulturowe wyzwania i wyzwania*, „Relacje Międzykulturowe” 2017, nr 1.
- Gopalakrishnan A., *Multicultural Children's Literature. A Critical Issues Approach*, Los Angeles: Sage 2011.
- Gromadzka B., *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania” 2017, nr 1.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, Kraków: Impuls 2009.
- Kanatsouli M., Tzoka T., *Embracing Multiculturalism through Understanding 'Greekness'. Contemporary Greek Books for Children*, „Bookbird” 2005, no. 2.
- Kongslien I., *New Voices, New Themes, New Perspectives. Contemporary Scandinavian Multicultural Literature*, „Scandinavian Studies” 2007, no. 2.
- Kostecka W., *Once Upon a Time There Was a War. The Use of Fairy-tale Conventions in Contemporary Polish Literature for Children about Refugees*, „Maska” 2017, nr 4.
- Kymlicka W., *Multicultural States and Intercultural Citizens*, „Theory and Research in Education” 2003, no. 2.

- Larrick N., *The All-White World of Children's Books*, „The Saturday Review” 1965.11.09.
- Meer N., Modood T., *How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?*, „Journal of Intercultural Studies” 2012, no. 2.
- Mínguez-López X., *Local Literature in a Global World? Globalisation, Exclusion and Multiculturalism in Catalan Literature for Children and Young People*, „Sino-US English Teaching” 2011, no. 5.
- Nikolajeva M., *Beyond the Grammar of Story, or How Can Children's Literature Criticism Benefit from Narrative Theory?*, „Children's Literature Association Quarterly” 2003, no. 1.
- Nikolajeva M., *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*, Amsterdam: Benjamins 2014.
- Olszewska M., *O przestrzeni: na progu doświadczenia*, „Anthropos?” 2010, nr 14–15.
- Palczyński T., *Relacje międzykulturowe w dobie kryzysu ideologii i polityki wielokulturowości*, Kraków: Księgarnia Akademicka 2017.
- Pearce S., *Messages from the Inside? Multiculturalism in Contemporary Australian Children's Literature*, „The Lion and the Unicorn” 2003, no. 2.
- Perry L.B., Southwell L., *Developing Intercultural Understanding and Skills. Models and Approaches*, „Intercultural Education” 2011, no. 6.
- Pietrusińska M.J., *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny” 2020, nr 1.
- Ramos A.M., *Crossing Borders. Migrations in Portuguese Contemporary Children's Literature*, „New Review of Children's Literature and Librarianship” 2014, no. 1.
- Rąbkowska E., *Od Robinsona do Neli Małej Reporterki. Recykling dziecięcego marzenia o podróży i przygodzie*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura” 2019, nr 1.
- Richter M.V., *Creating the National Mosaic. Multiculturalism in Canadian Children's Literature from 1950 to 1994*, Amsterdam: Rodopi 2011.
- Rochman H., *Against Borders. Promoting Books for a Multicultural World*, Chicago–London: American Library Association 1993.
- Rybak K., *Żyd i uchodźca. Znaczące powinowactwa narracyjne w polskiej literaturze dziecięcej ostatniej dekady*, „Czy/tam/czy/tu” 2018, nr 2.
- Skowera M., *Różne odcienie dzieciństwa w utworze Agnieszki Suchowierskiej „Mat i świat”*, „Litteraria Copernicana” 2017, nr 3.
- Smoter K., *Literackie obrazy „Innego” w procesie kształtowania postaw wobec imigrantów i uchodźców*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2017, nr 3.
- Stephens J., *Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian Children's Literature after 1972*, „Children's Literature Association Quarterly” 1990, nr 4.
- Stephens J., *Schemas and Scripts. Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature [w:] Contemporary Children's Literature and Film. Engaging with Theory*, eds. K. Mallan, C. Bradford, New York: Palgrave Macmillan 2011.
- Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*, oprac. G. Gudaszewski, D. Szałtys, Warszawa: GUS 2015.
- Świerczyńska-Jelonek D., *Baśniowość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psychologicznej literatury młodzieżowej [w:] Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, współpr. H. Gawrońska, Poznań: Centrum Sztuki Dziecka 2011.

- Webb J., *Text, Culture, and Postcolonial Children's Literature. A Comparative Perspective* [w:] *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context*, ed. R. McGillis, New York: Garland 2000.
- Wójcik-Dudek M., *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2.
- Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpr. A. Zok-Smoła, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2014.
- Yokota J., *Issues in Selecting Multicultural Children's Literature*, „Language Arts” 1993, no. 3.
- Yokota J., *Kaleidoscope. A Multicultural Booklist for Grades K-8*, Urbana, IL: National Council of Teachers of English 2001.
- You Ch., *Harmony, Home and Anthropomorphism. Representation of Minority Nationalities in Contemporary Chinese Ethnic Children's Literature*, „Children's Literature in Education” 2018, no. 4.
- Zabawa K., *Postać narratora w najnowszej polskiej literaturze dziecięcej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2011, nr 11.
- Żygowska J., *To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przeгляд)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.

Przywoływana literatura dziecięca i młodzieżowa

- Bardijewska L., *Kot Karima i obrazki*, Łódź: Literatura 2016.
- Błądek M., *Szary*, Warszawa: Nasza Księgarnia 2016.
- Crossan S., *Kasieńka*, przeł. K. Domańska, Warszawa: Dwie Siostry 2015.
- Ellis D., *Żywiciel. Shauzia. Podróż Parvany*, przeł. G. Chamielec, Warszawa: Mama- nia 2016–2017.
- Gawryluk B., *Moje Bullerbyn*, Łódź: Akapit Press 2011.
- Gawryluk B., *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź: Literatura 2016.
- Gortat G., *Do pierwszej krwi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 2008.
- Gortat G., *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo*, Warszawa: Bajka 2017.
- Grętkiewicz E., *Szczekająca szczeka Saszy*, Warszawa: Nasza Księgarnia 2005.
- Hejno A., Piątas-Wiktor M., *Baśnie nie z tego miasta. Opowieść wrocławskich dzieci*, Wrocław: Stowarzyszenie na Rzecz Integracji Społeczeństwa Wielokulturowego „Nomada” 2011.
- Kozłowska M., *Zupa z jeża*, Gdynia: Novae Res 2012.
- Mikołajewski J., *Wędrownka Nabu*, Budapeszt–Kraków: Austeria Klezmerhojs 2016.
- Onichimowska A., *Dziesięć stron świata*, Kraków: Znak 2007.
- Piątkowska R., *Hebanowe serce*, Łódź: Literatura 2017.
- Prańić K., *Ela-Sanela*, Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka Stentor 2011.
- Raúf O.Q., *Chłopiec z ostatniej ławki*, przeł. E. Janota, Warszawa: Wilga 2018.
- Stanecka Z., *Basia i kolega z Haiti*, Warszawa: Egmont Polska 2011.
- Suchowierska A., *Mat i świat*, Warszawa: Krytyka Polityczna 2015.
- Sukkar S., *Chłopiec z Aleppo, który namalował wojnę*, przeł. Z. Buczek, Warszawa: Jaguar 2017.
- Ude I., *Zebra*, Warszawa: Poławiacze Perł 2017.
- Witek R., *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź: Literatura 2016.