

# Dzieciństwo

## Literatura i Kultura

2022

tom 4  
numer 1

---

volume 4  
issue 1

Wymiary wielokulturowości w najnowszej  
twórczości dla dzieci i młodzieży. Część 1

Dimensions of Multiculturality in the Latest Works  
for Children and Young Adults: Part 1

## Redakcja / Editors

Weronika Kostecka (Uniwersytet Warszawski, PL) – redaktor naczelna / editor-in-chief  
Maciej Skowera (Uniwersytet Warszawski, Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego, PL) – zastępca redaktor naczelnej / managing editor  
Marta Niewieczyża (Uniwersytet Warszawski, Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego, PL) – sekretarz redakcji / editorial assistant  
Mell Sauter Brites Guimarães (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, BR)  
Daniel Compota (University of Toledo, US)  
Lillyam Rosalba González Espinosa (Ostravská univerzita, CZ)  
Anna Mik (Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego, PL)  
Karolina Stępień (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, PL)

## Rada redakcyjna / Editorial board

Cristina Bacchilega (University of Hawai‘i at Mānoa, US)  
Susan Deacy (University of Roehampton, UK)  
Donald Haase (Wayne State University, US)  
Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski, PL)  
Katarzyna Marciniak (Uniwersytet Warszawski, PL)  
Kimberly J. McFall (Marshall University, US)  
Dorota Michułka (Uniwersytet Wrocławski, PL)  
Xavier Mínguez-López (Universitat de València, ES)  
Melek Ortabasi (Simon Fraser University, CA)  
Veronica Schanoes (Queens College, City University of New York, US)  
Violetta Wróblewska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, PL)  
Krystyna Zabawa (Akademia Ignatianum w Krakowie, PL)

## Redakcja językowa / Language editors

Zespół DLK (PL), Agata Klichowska (EN)

## Projekt okładki i skład / Cover design and DTP

Grafini DTP

## Wydawca / Publisher

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego  
Warszawa 2022

ISSN 2657-9510

Wersja elektroniczna jest referencyjna i publikowana na stronie  
<https://www.journals.polon.uw.edu.pl/index.php/dlk>

## Adres / Address

Redakcja czasopisma „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”  
Instytut Literatury Polskiej, Wydział Polonistyki  
Uniwersytet Warszawski  
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28  
00-927 Warszawa  
e-mail: [redakcja.dlk@uw.edu.pl](mailto:redakcja.dlk@uw.edu.pl)

Czasopismo finansowane przez  
Wydział Polonistyki Uniwersytetu  
Warszawskiego i afiliowane przy  
Wydziale Polonistyki Uniwersytetu  
Warszawskiego



Teksty w czasopiśmie (jeśli nie zaznaczono inaczej) dostępne są na licencji  
Creative Commons: Uznanie autorstwa 4.0 międzynarodowe (CC BY 4.0).

## Spis treści / Contents

|                   |   |
|-------------------|---|
| Od redakcji ..... | 5 |
| From the Editors  |   |

### STUDIA / STUDIES

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>Katarzyna Korwin-Mikke .....</b> | <b>10</b> |
|-------------------------------------|-----------|

Obraz mieszkańców krajów Globalnego Południa w polskiej  
wielokulturowej literaturze dziecięcej XXI wieku

The Image of the Inhabitants of the Global South Countries in Polish Multicultural  
Children's Literature of the 21<sup>st</sup> Century

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>Alicja Fidowicz .....</b> | <b>31</b> |
|------------------------------|-----------|

Różnorodność i wielokulturowość w serii *Detektywi na kółkach* Marcina Koziola

Diversity and Multiculturalism in the *Detektywi na kółkach* Series by Marcin Koziol

|                           |           |
|---------------------------|-----------|
| <b>Marcin Miłko .....</b> | <b>45</b> |
|---------------------------|-----------|

Szkoła podstawowa bez Innego. Od (braku) wielokulturowości w szkolnej  
edukacji literackiej i kulturowej ku praktycznym rozwiązaniom

Elementary School Without the Other: From (the Lack of) Multiculturalism in School  
Literary and Cultural Education to Practical Solutions

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>Beata Gromadzka .....</b> | <b>67</b> |
|------------------------------|-----------|

Tożsamość migracyjna w literaturze dla dzieci i młodzieży oczyma  
niepolskich pisarek – na przykładzie powieści *Pankaganga. Myślobieg*  
Vali Þórsdóttir i *Kasieńka* Sarah Crossan

Migration Identity in Children's and Young Adult Literature Through the Eyes of Non-  
Polish Writers – Based on *Pankaganga* by Vala Þórsdóttir and *The Weight of Water*  
by Sarah Crossan

**Meni Kanatsouli, Rosy-Triantafyllia Angelaki . . . . . 92**

The Marginalised Romani Culture in Greek Society and Its Portrayal  
in Greek Children's Literature

Marginalizowana kultura romska w społeczeństwie greckim i jej portret w greckiej  
literaturze dziecięcej

**Magdalena Podlaska . . . . . 107**

Więcej nie znaczy lepiej. O Ebbie, która ma dwa domy – w utworze Riikki  
Ala-Harji

More Does Not Mean Better: About Ebba Who Has Two Homes – in the Work  
by Riikka Ala-Harja

**ROZMOWY / TALKS**

“Our literature will speak about victory, life, death, loss, love, and peace”:  
A Conversation with Olga Derkachova . . . . . 117

„Nasza literatura opowie o zwycięstwie, życiu, śmierci, stracie, miłości i pokoju”.  
Rozmowa z Olgą Derkachową

**VARIA**

**Eliza Pieciul-Karmińska . . . . . 124**

Diabeł tkwi w szczegółach, czyli o literackim wymiarze przekładów  
dla dzieci (na przykładzie książek Ulricha Huba i Wolfa Erlbruch)

The Devil is in the Details, or the Question of Literary Value of Children's Literature  
in Translation (Based on the Books by Ulrich Hub and Wolf Erlbruch)

**ARTYKUŁY RECENZYJNE / REVIEW ARTICLES**

**Karolina Szymborska . . . . . 151**

Lektura maładyczna

A Maladic Reading

Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku  
dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UJ.

**Agata Klichowska . . . . . 169**

Breaking the Silence: Therapeutic Uses of Music and the Wellbeing of Adolescents

Przełamywanie ciszy. Terapeutyczne użycia muzyki i dobrostan psychiczny nastolatków

McFerran, K., Derrington, P., & Saarikallio, S. (Eds.). (2019). *Handbook of music,  
adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press.

**XXI**-wieczne wyzwania wiążące się z naturą i dynamiką najrozmaitszych relacji międzykulturowych są coraz bardziej wyraźne i wymagające uwagi, zarówno w Polsce, jak i za granicą. Odzwierciedlenie znajdują m.in. w różnorodnych odmianach twórczości dla dzieci i młodzieży. Dzieła literackie, filmy, seriale, komiksy, spektakle teatralne czy też gry wideo prezentujące zagadnienia wielokulturowości mają potencjał uświadamiania wagi określonych problemów społecznych, występujących tak lokalnie, jak w skali globalnej.

Pojęcie wielokulturowości, w badaniach nad twórczością dla młodej publiczności obejmujące przede wszystkim rozważania nad relacjami grup narodowych, etnicznych itd., dziś coraz częściej bazuje na pojemnej definicji kultury. Ponad dekadę temu, w roku 2011, Ambika Gopalakrishnan w monografii *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach* stwierdziła, że wielokulturowa literatura dziecięca czerpie z doświadczeń społecznych i kulturowych takich grup, które wcześniej były niedoreprezentowane, a jej celem jest ukazanie istotności tych doświadczeń, wynikających nie tylko z pochodzenia etnicznego, lecz także z różnic płci, tożsamości psychoseksualnej, klasy, wieku, statusu ekonomicznego, (nie)pełnosprawności itd. Wcześniej, w roku 2009, Maria José Botelho i Masha Kabakov Rudman w pracy *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* sygnalizowały, iż kategoria „rasy” nie może być rozpatrywana w oderwaniu od relacji władzy wynikających z nierówności klasowych i płciowych, ponieważ wszelka różnica kulturowa jest konstruktem historycznym i socjopolitycznym.

Koncepcja wielokulturowej literatury dziecięcej pojawiła się w latach 60. XX wieku, a badania nad nią – które wtedy dotyczyły przede wszystkim różnorodności etnicznej – zaczęły się prężnie rozwijać w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia. Analizowano głównie literaturę narodową, przede wszystkim USA, Kanady i Australii (Rudine Sims Bishop, John Stephens, Junko Yokota i Hazel Rochman, a w wieku XXI – także np. Sharyn Pearce i Miriam Verena Richter). Bodaj najczęściej cytowane – do tej pory – są monografie Mingshuiego Caia (*Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues* z 2002 roku) oraz Botelho i Kabakov Rudman (przywołana powyżej). Z biegiem

czasu prace naukowe publikowane po angielsku przestały dotyczyć jedynie literatury anglojęzycznej, lecz także zaczęły uwzględniać np. literaturę hiszpańską (badania Macareny Garcíi-González), grecką (Meni Kanatsouli, Theodora Tzoka), portugalską (Ana Margarida Ramos), skandynawską (Ingeborg Konglien) czy chińską (Chengcheng You), jak również filmy i programy telewizyjne (Sharon Bramlett-Solomon i Yvette Roeder, Erynn Masi Casanova, Karen Wells). Wskutek dyskusji nad nowszym od wielokulturowości pojęciem i postulowanym paradygmatem społeczno-politycznym, międzykulturowością (Tadeusz Paleczny, Martyn D. Barrett, Will Kymlicka, Nasar Meer i Tariq Modood), niektórzy zaczęli też wyróżniać międzykulturową literaturę dla młodych ludzi (m.in. Anna Fornalczyk-Lipska, Fokion Georgiadis, Catherine Cash Buck et al.).

W Polsce opublikowano jak dotąd tylko jedną monografię poświęconą analizom wielo- i międzykulturowej literatury dziecięcej i młodzieżowej prowadzonym z rozmaitych perspektyw – a więc bazującą na pojemnym rozumieniu kultury – pod redakcją naukową Bernardety Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek (*Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* z 2014 roku), w której poszczególni autorzy i autorki analizują rozmaite aspekty literackich obrazów różnorodności kulturowej m.in. z perspektywy translologicznej, studiów postkolonialnych, genderowych i queerowych, a także biorąc pod uwagę cele edukacji wielo- i międzykulturowej. Temu ostatniemu zagadnieniu poświęcili swoje monografie Krystyna Kamińska (*W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, 2005) i Przemysław P. Grzybowski (m.in. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, 2009; *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, 2012; *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, 2018 – praca napisana wraz z Grzegorzem Idzikowskim); za granicą studia na tematy związane z wielo- i międzykulturowym podejściem w edukacji ogłosili zaś m.in. Gunther Dietz, Nektaria Palaiologou, Garry Robson, Virginie Trémion, Fred Dervin oraz Neal Dreamson. Rodzimi badacze i badaczki opublikowali także kilkanaście artykułów naukowych – dotyczących wielo- i międzykulturowości rozumianej jako różnorodność etniczna i narodowa – o charakterze literaturoznawczym (Anna Fornalczyk-Lipska, Beata Gromadzka, Weronika Kostecka, Marta Jadwiga Pietrusińska, Ewelina Rąbkowska, Krzysztof Rybak, Katarzyna Smoter, Wójcik-Dudek, Joanna Żygowska) oraz metodycznym i pedagogicznym (Anna Janus-Sitarz, Małgorzata Latoch-Zielińska, Magdalena Ochwat, Lucyna Sadzikowska, Karolina Wawer).

W minionych dwóch dekadach wydano także prace prezentujące wyniki badań nad występującymi w twórczości dla młodych ludzi konstruktami:

(nie)pełnosprawności (w Polsce – przede wszystkim autorstwa Alicji Fidowicz, za granicą zaś – m.in. Tammy Berberi i Viktora Barberiego, Tiny Taylor Dyches i Mary Anne Prater, Zany Marie Luttfiyi i Nancy Hansen, Debry L. Minarick, Martina F. Nordena oraz Patricii A. Dunn), nieheteronormatywności i transpłciowości (Dominik Borowski, Katarzyna Reszczyńska-Urban, Danielle Glassmeyer, Gwendolyn Limbach, Tison Pugh, Amanda Putnam, Michelle Ann Abate i Kenneth B. Kidd, Derritt Mason), płci społeczno-kulturowej (Grażyna Lasoń-Kochańska, Adrianna Zabrzewska, Gael Sweeney, Roberta Seelinger Trites, Tricia Clasen i Holly Hassel), młodości i starości (Vanessa Joosen, Krystyna Zabawa).

García-González w monografii *Origin Narratives: The Stories We Tell Children About Immigration and International Adoption* (2017) słusznie zauważyła, że narracje nie tylko odzwierciedlają określone ideologie, lecz także same je stanowią. Dlatego uznaliśmy, że wnikliwe badanie strategii stosowanych przez twórców i twórczynie tekstów kultury dziecięcej i młodzieżowej jest niezwykle istotne. Na łamach niniejszego, a także kolejnego numeru *Dzieciństwo. Literatura i Kultury* (2022, t. 4, nr 2 – wskutek dużego zainteresowania i liczby przyjętych zgłoszeń podzieliliśmy to wydanie na dwie części) prezentujemy zatem artykuły poruszające problematykę wielokulturowych społeczności, międzykulturowych relacji oraz inkluzywności, jak również dyskryminacji i wykluczenia.

Dział „Studia” otwiera artykuł Katarzyny Korwin-Mikke, w którym badaczka przeanalizowała wizerunek osób zamieszkujących Globalne Południe obecny w wybranych tekstach współczesnej polskiej twórczości dla dzieci – utworach reprezentujących wyróżnione przez Caia i Bishop: literaturę światową i literaturę międzykulturową. W kolejnym tekście Alicja Fidowicz poddała refleksji cykl Marcina Koziola *Detektywi na kółkach* (wydawany od roku 2017), poszukując w tych powieściach reprezentacji różnorodności i wielokulturowości. Marcin Miłko rozważył natomiast obowiązkowe i dodatkowe lektury szkolne dla klas IV–VIII szkoły podstawowej pod względem występowania w nich wątków związanych z wielokulturowością, a także zaprezentował wybrane dzieła literackie i działania metodyczne, które można wykorzystać na lekcjach polskiego do kształcenia kompetencji międzykulturowych. W następnym artykule Beata Gromadzka przeanalizowała, w jaki sposób o polskiej tożsamości emigracyjnej mówią w literaturze dla młodych dorosłych niepolskie pisarki: Vali Þórsdóttir w utworze *Þankaganga. Myślobieg* (2010) i Sarah Crossan w *Kasieńce* (2012); tę refleksję badaczka usytuowała w kontekście ewolucji rodzimej twórczości emigracyjnej i migracyjnej dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Meni Kanatsouli i Rosy-Triantafyllia Angelaki zbadały zaś grecką literaturę dziecięcą prezentującą postaci dzieci romskich w odniesieniu do marginalizacji ludności

romskiej we współczesnej Grecji, a Magdalena Podlaska, w artykule wieńczącym dział, przybliżyła temat wielokulturowości w fińskiej literaturze dziecięcej na przykładzie książki *Kahden maan Ebba* [Ebba z dwóch krajów] Riikki Ala-Harji (2017) i jako kontekst zaprezentowała dane statystyczne dotyczące obecności dzieci we współczesnym społeczeństwie fińskim. W dziale „Rozmowy” prezentujemy wywiad z Olgą Derkachową, ukraińską badaczką m.in. literatury dziecięcej, poświęcony historii i terażniejszości tamtejszej twórczości dla młodych ludzi – zwłaszcza w kontekście wciąż trwającej inwazji Putinowskiej Rosji na Ukrainę. W „Variach” znalazło się studium Elizy Pieciul-Karmińskiej, w którym badaczka – w duchu konstruktywnej krytyki przekładu – rozważyła polskie tłumaczenia współczesnych niemieckich książek dziecięcych: *An der Arche um Acht*, czyli *O ósmej na arce* Ulricha Huba (2007) oraz *Die fürchterlichen Fünf – Strasznej piątki* Wolfa Erlbrucha (1990). W dziale „Artykuły recenzyjne” powracamy do tematu numeru za sprawą tekstu Karoliny Szymborskiej – poświęconego monografii *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży* pióra Alicji Fidowicz (2020). Wreszcie, w artykule zamykającym numer, Agata Klichowska przygląda się zawartości tomu zbiorowego *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing* pod redakcją Katriny McFerran, Philippy Derrington i Suvi Saarikallio (2019).

Zapraszając do lektury niniejszego wydania *Dzieciństwa. Literatury i Kultury*, jednocześnie zapowiadamy drugą część rozważań o wielokulturowości w twórczości dla młodej publiczności odbiorczej. Ogromnie dziękujemy też wszystkim osobom, które współtworzyły z nami ten numer periodyku.



Studia / Studies

## Obraz mieszkańców krajów Globalnego Południa w polskiej wielokulturowej literaturze dziecięcej XXI wieku

### Abstrakt:

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie obrazu przedstawicieli Globalnego Południa wyłaniającego się z polskiej wielokulturowej literatury dziecięcej XXI wieku oraz sprawdzenie, czy są w niej powielane mity i wzorce narracji zaczerpnięte z dyskursu kolonialnego. Autorka tekstu poddaje analizie utwory należące do dwóch kategorii literatury wielokulturowej według klasyfikacji Mingshuiego Caia i Rudine Sims Bishop: literatury światowej oraz literatury międzykulturowej. Taki dobór literatury podmiotu pozwala na sprawdzenie, jakie konteksty sytuacyjne najbardziej sprzyjają ujawnianiu się w narracji kolonialnego sposobu myślenia. Zostaje również podjęta próba powiązania wizerunków przedstawianych w omawianych dziełach literackich z wyzwaniem współczesnego świata: edukacją globalną, etyczną turystyką i pomocą charytatywną czy też zjawiskiem migracji oraz uchodźstwa.

### Słowa kluczowe:

Globalne Południe, literatura międzykulturowa, literatura światowa, polska literatura dziecięca, postkolonializm, wielokulturowość

### The Image of the Inhabitants of the Global South Countries in Polish Multicultural Children's Literature of the 21<sup>st</sup> Century

### Abstract:

The aim of this article is to examine the image of the representatives of the Global South as painted by Polish multicultural children's literature of the 21<sup>st</sup> century and to check whether it reproduces the myths and narrative patterns taken from colonial discourse. The author of the paper analyses works belonging to two categories

\* Katarzyna Korwin-Mikke – lic., przygotowuje pracę magisterską na Wydziale Polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim dotyczącą elementów horroru w obrazie rodziny i rodzinnego domu we współczesnej polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży. Kontakt: [k.korwin-mikke@student.uw.edu.pl](mailto:k.korwin-mikke@student.uw.edu.pl).

of multicultural literature according to the classification of Mingshui Cai and Rudine Sims Bishop: world literature and cross-cultural literature. Such a selection of the primary sources allows for the examination of which situational contexts are the most conducive to revealing the colonial way of thinking in the narrative. An attempt is also made to link images presented in the discussed literary works with challenges of the modern world, such as global education, ethical tourism, charity, and migration or exile.

**Key words:**

Global South, cross-cultural literature, world literature, Polish children's literature, postcolonialism, multiculturalism, multiculturalism

## Wprowadzenie

**P**rocesy globalizacyjne sprawiły, że najmłodsze pokolenie Polaków stale spotyka się z przedstawicielami odmiennych kultur – zarówno bezpośrednio, jak i poprzez media. Jednostronność środków masowego przekazu oraz ich nastawienie na to, co szokujące dla odbiorcy, sprawiają wszakże, iż niejednokrotnie treści te epatują stereotypową wizją Innego zamiast wytwarzać przestrzeń do wielokulturowego dialogu. Szczególnie narażoną na stereotypizację grupą są mieszkańcy krajów Globalnego Południa – znacznie oddalonych od Polski, mniej od niej rozwiniętych gospodarczo oraz wciąż zmagających się z kolonialną przeszłością. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie, jak na wyzwanie opisanie owej większości mieszkańców globu odpowiada współczesna rodzima literatura dziecięca, mogąca stanowić antidotum na uproszczone przekazy medialne i przesiąknięte duchem europocentryzmu książki powstałe w okresie kolonialnym. Czy, mimo coraz większej popularności literatury wielokulturowej, w XXI-wiecznych polskich publikacjach dla dzieci wciąż znajdziemy takie przedstawienia mieszkańców krajów Globalnego Południa, które noszą znamiona narracji kolonialnej? Jeżeli tak, to w jaki sposób powielane są te mity i jakie konteksty sprzyjają ich ujawnieniu?

Użycie krytyki postkolonialnej do analizy literatury dziecięcej jest metodą stosunkowo mało eksploatowaną przez polskich badaczy. Jak dotąd zajmowano się przede wszystkim utworami powstałymi w czasach kolonializmu, takimi jak powieść *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza (1911) lub wiersz *Murzynek Bambo* Juliana Tuwima (1935). W ostatnich latach pojawiły się również artykuły na temat nowszych pozycji, np. serii reportaży Neli Małej Reporterki (wydawanych od 2014 roku). Przekrojowych opracowań postkolonialnego spojrzenia na literaturę dziecięcą szukać możemy raczej wśród prac

anglosaskich. Wymienić tu można m.in. napisany przez Clare Bradford (2010) rozdział *Race, Ethnicity and Colonialism*, zawarty w brytyjskim podręczniku *The Routledge Companion to Children's Literature* pod redakcją Davida Rudda, oraz dotyczącą literatury nie tylko dziecięcej klasyczną pozycję *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* autorstwa Billa Ashcrofta, Garetha Griffithsa i Helen Tiffin (2001). W 2020 roku wydane zostało obszerne opracowanie *Polska literatura kolonialna. Od sarmatyzmu do migracji poakcesyjnej*, stworzone przez niemieckiego profesora literatur słowiańskich Dirka Uffelmanna (2020), jednak poruszane w nim tematy w niewielkim tylko stopniu dotyczą problemu opisywania Globalnego Południa. W naszym kraju tematyki wielokulturowej literatury dziecięcej – zwłaszcza zagadnień migracji oraz uchodźstwa – podejmowały się m.in. Katarzyna Smoter (2017) oraz Anna Fornalczyk-Lipska (2017). Powstała również monografia zbiorowa *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Bernadety Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek (2014). Nie istnieje natomiast kompleksowe opracowanie obrazu mieszkańców Globalnego Południa w najnowszej polskiej literaturze – i dziecięcej, i dorosłej.

Tworzoną przez Polaków literaturę wielokulturową analizowałam według podziału zaczerpniętego z klasyfikacji Mingshuiego Caia i Rudine Sims Bishop (Cai, 2002, s. 25). Amerykańscy badacze wyróżnili trzy jej rodzaje: literaturę światową, literaturę międzykulturową oraz literaturę kultur równoległych. Ta ostatnia, pisana na temat własnych kultur przez ich przedstawicieli, nie będzie w tym artykule przedmiotem analizy – jest stosunkowo nielicznie reprezentowana na polskim gruncie. O wiele bardziej istotne przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytania badawcze są dwie pozostałe kategorie. U Caia i Bishop pojęcie literatury światowej mieści w sobie dzieła pochodzące spoza Stanów Zjednoczonych i wywodzące się z kultur niezachodnich lub te, które zawierają opisy takich kultur. Jeżeli zmienimy wyjściową perspektywę na polską i weźmiemy pod uwagę wyłącznie twórczość rodzimych autorów, otrzymamy zbiór utworów, w których mieszkańców Globalnego Południa oraz ich kraje ojczyzny poznajemy w przez pryzmat spojrzenia przybysza z Globalnej Północy (w tym przypadku – z Polski). Literatura międzykulturowa opowiada natomiast o spotkaniach przedstawicieli różnych kultur żyjących w obrębie jednego społeczeństwa. Po zastosowaniu podobnych kryteriów zawężających jak w przypadku literatury światowej w tej kategorii znajdują się utwory, w których mieszkańcy krajów Globalnego Południa występują w roli imigrantów i uchodźców. Opowiadają one historie pojedynczych osób lub rodzin stających wobec wyraźnie jednolitego pod względem narodo-etnicznym społeczeństwa polskiego. Jak można zauważyć, te dwie

kategorie różnią się przede wszystkim przestrzenią, w której dochodzi do spotkania kultur. Interesujące wydaje się zbadanie, czy czynnik ten będzie miał znaczenie dla natężenia kolonialnych tendencji w narracji.

## Literatura światowa – beletrystyka

Współczesna polska literatura piękna wpisująca się w kategorię literatury światowej to spadkobierczyni kolonialnej powieści podróżniczo-przygodowej. Nieodmiennie opowiada o wyprawach na dalekie, nieznanne lądy i – jak zauważa Ewelina Rąbkowska (2019, s. 207) – stara się sprostać ponadczasowym dziecięcym marzeniom o samodzielnej, pełnej przygód podróży. Nie oznacza to, że upływ czasu oraz zmiany historyczne i społeczne nie wywarły wpływu na jej formę i sposób prowadzenia narracji. Zmieniły się m.in. okoliczności, w wyniku których główni bohaterowie odbywają swoje podróże. Rozwój turystyki oraz wzrost zamożności polskiego społeczeństwa sprawił, że dla mieszkającego w naszym kraju dziecka odwiedzenie krajów Globalnego Południa stało się bardziej osiągalne. Mrzonka o tropikalnej przygodzie zyskała kolejne oblicze – wakacyjnej wizyty w „ciepłych krajach”, która może stać się udziałem każdego posiadacza odpowiednich funduszy. Ten nowy, związany z systemem kapitalistycznym sposób podróżowania pozostaje jednak w ścisłym związku z kolonialnym pragnieniem odkrywania „dzikich” lądów. Świadczą o tym marketingowe praktyki samej branży turystycznej<sup>1</sup>. Wielu antropologów oraz socjologów wskazuje nawet na przemysł turystyczny jako sprawcę powtórnej kolonizacji, czyli podporządkowywania krajów Globalnego Południa i ich mieszkańców ukształtowanej przez imperialne dziedzictwo wizji przeciętnego przybysza z Północy (Bloch, 2013). Zadanie XXI-wiecznych twórców książek podróżniczo-przygodowych wydaje się więc skomplikowane – jak sprostać dziecięcym marzeniom o podróży w nieznanne w dobie komercyjnej turystyki, a jednocześnie nie wpaść w pułapkę powielania kolonialnych wzorców relacji międzykulturowych?

Odpowiedzią na problemy związane ze współczesną zmianą wizji podróżowania może być sięgnięcie po historyczną odmianę gatunkową powieści podróżniczo-przygodowej. Umiejscowienie akcji w przeszłości pozwala na

---

<sup>1</sup> Jednym z przykładów takich praktyk jest tworzenie na potrzeby obcokrajowców sztucznych „tradycyjnych” wiosok plemiennych w Afryce i Azji, mających zaspokoić zapotrzebowanie konsumentów wycieczek na egzotykę i „pierwotność” zwiedzanego kontynentu (Cywiński, 2013b).

operowanie kategorią prawdziwej wyprawy, przez którą rozumiem trwającą wiele dni ekspedycję o celu innym niż turystyczny. Terazniejszość, wraz z technologicznymi zdobyczami w postaci samolotów pasażerskich i samochodów osobowych, nie stwarza wielu możliwości umieszczenia dziecięcego bohatera, przedstawiciela społeczeństw Globalnej Północy, w sytuacji przymusowej, długiej wędrówki przez nieznanne krainy. Tymczasem to właśnie motyw takiej wyprawy przez wieki oddziaływał na wyobraźnię europejskiego odbiorcy poprzez najśłynniejsze powieści kolonialne, takie jak *Przypadki Robinsona Cruzo* Daniela Defoe (1719) czy też już przywołane *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza. O tym natomiast, że możliwe jest osadzenie fabuły w realiach kraju podległego imperialnej dominacji bez jednoczesnego powielania narracji kolonizatorów, możemy się przekonać na przykładzie powieści *Stas i Nel. Zaginiony klejnot Indii* autorstwa Leszka K. Talki (2014).

Książka ta stanowi ciekawy punkt wyjścia do rozważań na temat współczesnej podróźniczo-przygodowej literatury dziecięcej właśnie dzięki intertekstualnemu dialogowi z XIX-wiecznym utworem polskiego noblisty. Przedstawia dalsze przygody Stasia i Nel, rozgrywające się dwa lata po zakończeniu *W pustyni i w puszczy*. Zmienia się miejsce akcji – tym razem są to Indie, jednak wciąż pozostajemy w strefie panowania brytyjskiego imperium. Na szczęście Talko nie zaczerpnął wraz z postaciami głównych bohaterów ich deprecjonującego sposobu widzenia lokalnej ludności, wielokrotnie komentowanego i krytykowanego w kontekście powieści Sienkiewicza<sup>2</sup>. Stas – a właściwie Stach, jak nazywają Tarkowskiego w *Zaginionym klejnocie Indii* – nie głosi już bezrefleksyjnie europocentrycznej wizji historii o niosących cywilizację Anglikach i buntowniczych „dzikich” ludach. Aby to dostrzec, wystarczy porównać jego opinie na temat dwóch antybrytyjskich powstań: Mahdiego w Sudanie oraz sipajów w Indiach.

U Sienkiewicza (1911/1997) wiedzę na temat pierwszego ze zrywów bohater czerpie bezpośrednio od pana Rawlisona. Anglik na pytanie o przyczynę podporządkowania sobie ogromnych połaci kontynentu przez pozostający pod brytyjską kontrolą Egipt odpowiada z przekonaniem: „Rząd egipski nie zabrał tam nikomu wolności [...], ale ją setkom tysięcy, a może i milionom ludzi przywrócił” (s. 16). W uzasadnieniu tej opinii posługuje się typową narracją kolonialnych imperiów: Brytyjczycy musieli przejąć kontrolę nad wspomnianymi terenami, aby ukrócić proceder handlu niewolnikami i zaprowadzić tam europejski porządek. Podkreśla również, że Wielka Brytania

<sup>2</sup> Więcej o krytyce *W pustyni i w puszczy* pisała Anna Cichoń (2004).

przejęła tereny zamieszkałe przez plemiona bez usankcjonowanej państwowości (a więc z punktu widzenia kolonizatorów – ziemie niczyje). Z przekonaniem stwierdza, że w wyniku jej działań „nieszczęśliwi Murzyni odetchnęli, napady i grabieże ustały, a ludzie poczęli żyć pod jakim takim prawem” (s. 16). Samo powstanie Mahdiego przedstawione zostaje we *W pustyni i w puszczy* jako bandycki wybryk barbarzyńskich handlarzy niewolników, który wkrótce bez wątplenia zostanie stłamszony. Wyjaśnienia Rawlisona padają na podatny grunt, ponieważ Staś już wcześniej był przekonany o konieczności walki z mahdistami i jednoznacznie określał ich jako z gruntu złą, chaotyczną siłę.

Zupełnie inaczej wygląda jego świadomość kolonialnych zależności w *Zaginionym klejnocie Indii*. U Talki (2014) Stach nie przejmując bezrefleksyjnie perspektywy imperium brytyjskiego. W rozmowie o powstaniu sipajów podkreśla okrucieństwo kolonizatorów, wspominając, że zabijali oni powstańców poprzez wystrzelenie ich z armaty. Fakt, że rozmawia o brytyjsko-indyjskich konfliktach z rosyjską hrabiną, a nie z Anglikiem, pozwala na przedstawienie bardziej obiektywnego zarysu wydarzeń. W jej opowieści o maharadży Barindrze padają słowa: „Był dzielnym władcą, choć oczywiście nie miał szans w walce z imperium” (s. 68). Tym samym zmianie ulega perspektywa oglądu rzeczywistości: to nie żądni krwi buntownicy występują przeciwko legitymizowanej władzy brytyjskiej, lecz prawowicie panujący maharadża stawia opór najeźdźcy. Opis odwagi monarchy w beznadziejnej walce z przeważającymi siłami wroga odsyła młodego czytelnika do gloryfikowanych wzorców honorowego rycerza. Wpisuje się też w model bohatera walczącego o niepodległość, z którym polskie dzieci zapoznają się bardzo wcześnie w ramach edukacji szkolnej. Chociaż porównanie dziejów Indii do losów Rzeczypospolitej nie zostaje wyrażone w powieści wprost, z pewnością taka narracja stwarza lepsze możliwości zrozumienia skomplikowanej historii byłych brytyjskich kolonii przez rodzimego odbiorcę niż europocentryczna wizja Sienkiewiczowska.

Większe zróżnicowanie narodowościowe bohaterów sprzyja zanikaniu ich dychotomicznego podziału na Europejczyków i nie-Europejczyków. O ile przedstawicielami krajów Globalnego Południa są we współczesnej powieści wyłącznie Hindusi, o tyle wśród przybyłych do Indii ludzi Północy znajdziemy Anglików, Polaków, Rosjan oraz Francuzów. Każda z tych grup kieruje się własnymi aspiracjami, dzięki czemu czytelnik ma szansę uzyskać więcej niż jeden punkt widzenia tych samych wydarzeń. Co więcej, żadna z tych perspektyw nie jest w powieści faworyzowana. Stanowiska kolonizatorów nie reprezentuje już wszechwiedzący pan Rawlison, tylko kolega Stacha ze szkolnej ławki – Mun-go. Dzięki temu główny bohater nie występuje w roli ucznia, a równoważnego



dyskutanta, co wykorzystuje m.in. właśnie do obnażenia imperialnego sposobu myślenia Brytyjczyków:

- Naprawdę nie rozumiesz, że racja stanu każe pilnować, by diament nie wpadł w niepowołane ręce? – Oczy Munga teraz też miały błyskawice.
- Czyja racja? – zapytał Stach. – Uważasz, że brytyjska racja jest lepsza? Lepsza niż rosyjska? A może ważniejsza od obydwu jest racja indyjska?
- Indyjska? O czym ty mówisz? O jakimś oszalałym maharadży, który podobno kręci się po okolicy?
- Nie, o narodzie – powiedział Stach (Talko, 2014, s. 228).

Wyrażona w powyższym fragmencie świadomość podmiotowości narodu indyjskiego znajduje odbicie w sposobie konstruowania hinduskich bohaterów *Zaginionej klejnotu Indii*. Wyróżnić można spośród nich dwie najbardziej rozbudowane postacie: tajemniczego małego Tiku oraz przebiegłą Malkę. Oboje są jednostkami sprawczymi, o wyraźnie zarysowanych charakterach i własnych celach, do których realizacji dążą na łamach powieści. Znowu nasuwa się porównanie do *W pustyni i w puszczy* – Kali i Mea towarzyszyli Stasiowi i Nel w ich wędrówce jako uosobienie mitu „dobrego dzikusa”, stanowiąc przede wszystkim źródło opartego na rasistowskich stereotypach komizmu (Cichoń, 2004, s. 103). Tiku i Malka to natomiast pełnoprawni uczestnicy przygód – i jako takich traktują ich europejscy bohaterowie. To również oni, a nie kolonizatorzy, posiadają najpełniejszą wiedzę o swoim kraju, z której chętnie czerpią przybysze. Łączy się to jednak w pewien sposób z egzotyzacją tych postaci, ponieważ są one wtajemniczone w metafizyczne sekrety „Orientu”, niedostępne dla ludzi Zachodu. Olga Wróbel (2014) zwraca również uwagę na wpasowywanie się Malki w europejską wizję hinduskiej księżniczki oraz krytykuje ogólne nadużywanie przez Talkę egzotycznej estetyki. Mimo tych mankamentów kontynuacja *W pustyni i w puszczy* z pewnością nie powieli przedstawionej tam kolonialnej wizji świata, a nawet wchodzi z nią w polemikę. Prezentuje odmienne postawy zarówno przedstawicieli skolonizowanych narodów, jak i pochodzących z zachodniego kręgu kulturowego głównych bohaterów.

Problem egzotyzacji krajów Globalnego Południa i ich mieszkańców pojawia się również w literaturze światowej, której akcja rozgrywa się w czasach współczesnych. Według definicji zaproponowanej przez Marcina Gawryckiego (2010) egzotyzacja polega na „podkreślaniu kontrastu pomiędzy nami a Innymi, uczynieniu różnic pomiędzy »ja« a »inni« jedynymi kryteriami porównania” (s. 27). Z kolei Paweł Cywiński (2015) analizuje rolę turystyki w ponownym rozpowszechnieniu tego pojęcia w społeczeństwach Globalnej Północy. Zwraca uwagę na uogólniający charakter owego określenia – egzotyczne jest



to, co dalekie, nieznane. Jednocześnie słowa tego używa się niemal wyłącznie do nazywania zjawisk związanych z krajami Globalnego Południa. Przykładowo, Japończyk nie nazwie raczej Anglii krajem egzotycznym, mimo że jest mu kulturowo odległa. Co więcej, wpływ egzotyzującej narracji zachodnio-europejskiej (prowadzonej współcześnie najintensywniej właśnie przez sektor turystyki) sprawia, że mieszkańcy określanych w ten sposób miejsc nazywają egzotycznymi siebie samych. Ważne więc, by przy opisywaniu różnorodności kultur świata nie szafować egzotyzującymi kontrastami oraz opisami zaczerpniętymi wprost z europejskich fantazji na temat „Orientu”. Tymczasem takie motywy wciąż pojawiają się we współczesnej polskiej literaturze dziecięcej.

W książce *Banda Michałka na wakacjach* Ewy Karwan-Jastrzębskiej (2018) trzynastoletni polski chłopiec (a jednocześnie pierwszoosobowy narrator powieści) w taki sposób opowiada o spotkanej w Delhi hinduskiej kobiecie:

Naraz pomiędzy tymi pasmami jezdni wyrasta szafas z kartonu, dwa duże kawałki skrzyżowane na patyku. I oto przy tym szafasie – w kurzu wzniesionym przez przejeżdżające samochody, wśród dźwięków klaksonów – siedzi dziewczyna z włosami do pasa, jak z *Baśni tysiąca i jednej nocy* (czytałem tę książkę nocą przy latarce, więc wiem, co mówię). I ta dziewczyna z baśni myje włosy, teraz w pełnym słońcu, bo deszcz przestał padać. Polewa je wodą z dzbana (s. 58).

Opisana scena wywiera na przybyłych właśnie do Indii młodych turystach ogromne wrażenie – ktoś zaczyna szkicować dziewczynę, ktoś inny pisać wiersz, a wszyscy zgodnie stwierdzają, że zapamiętają ją na całe życie. Fascynacja polskich nastolatków nieznanym sobie widokiem nie dziwi, jednak sensualny opis młodej Hinduski oraz odwołania do *Baśni tysiąca i jednej nocy*<sup>3</sup> powielają stereotypowe, kolonialne wyobrażenie Obcej – zmysłowej, tajemniczej i perwersyjnej kobiety „Orientu”. Co ciekawe, w *Bandzie Michałka na wakacjach* egzotyzacji zostają poddane niemal wyłącznie kobiety – opisy podobne do powyższego pojawiają się w powieści jeszcze kilkakrotnie. Spotkanie z Hindusami – sikhami w turbanach – również wywołuje zdziwienie i zaciekawienie młodych turystów, lecz ta okazja zostaje wykorzystana do przytoczenia informacji na temat sikhizmu oraz nawiązania dialogu. Także interakcje polskich nastolatków z miejscowymi rówieśnikami lub młodszymi dziećmi stwarzają raczej przestrzeń do wzajemnego szukania podobieństw i wspólnych zainteresowań. Jednak gdy tylko któraś z hinduskich nastolatek staje się obiektem

---

<sup>3</sup> O procesie mitologizacji oraz egzotyzacji europejskich przekładów tego dzieła pisał również Edward W. Said (1978/1991, s. 67).

uczuc głównego bohatera, orientalizująca narracja powraca: „Pachniała egzotycznym olejkiem i od tego zapachu zakręciło mi się w głowie” (s. 133). Być może rozdzwięk wynika z wpisywania się imperialnego stereotypu kobiety Wschodu w wizerunek uwodzicielskiej *femme fatale*, przez co kolonialne korzenie egzotyzyzującej narracji stają się mniej widoczne.

Mimo ujawniających się niekiedy tendencji do egzotyzyzacji Indii w *Bandzie Michałka na wakacjach* znajdziemy raczej pozytywne wzorce międzykulturowych spotkań oraz etycznej turystyki. Godna wspomnienia jest postać Julki – aspirującej nastoletniej fotografki, która zawsze pyta o pozwolenie na zrobienie zdjęcia spotkanym ludziom i wykorzystuje te okazje do nawiązywania nowych znajomości. Polskie nastolatki poznają kulturę oraz historię Indii z zainteresowaniem, a w ich relacjach z tamtejszymi mieszkańcami nie widać protekcjonalizmu. Opisy różnic kulturowych służą edukacji na temat różnorodności, a nie kreowaniu wizerunku Innego. Bohaterowie wielokrotnie wyrażają również wprost przekonanie o konieczności okazywania szacunku lokalnym zwyczajom. Jednoznacznie zostaje potępione zjawisko kolonializmu, wspomniane przy okazji zwiedzania jednej ze świątyń:

Świątynia ta, gdy wyspę podbili Portugalczycy, zmieniła się z czasem w magazyn prochu, a gdy wybuchł, było wiele zniszczeń. Zresztą nie tylko przez proch, bo przybysze urządzali sobie zabawę w strzelanie do rzeźb. Barbarzyństwo! Tata powiedział, że takie są skutki ingerowania w cudzą kulturę. Myślę, że ma rację, bo nie należy nikomu narzucać swojej wizji świata (Karwan-Jastrzębska, 2018, s. 204).

Oczywiście, jest to szczątkowa oraz uproszczona wizja kolonialnej historii Indii, jednak uzasadnić to można prostą, komediową konwencją powieści. Trudniej usprawiedliwić niezwykle powierzchowny i nazbyt optymistyczny sposób opisanie grup hinduskich dzieci, proszących turystów o pieniądze i cukierki. Pojawiają się one w książce wielokrotnie, za każdym razem jako zjawisko „w tle”. Banda Michałka zajmuje się swoimi sprawami, a jednocześnie rozdaje miętusy chmarze biegnących za nią dzieci. Ich obecność na indyjskich ulicach nie zostaje w żaden sposób wyjaśniona. Pobłażliwy sposób traktowania tego problemu osiąga apogeum, kiedy polskie nastolatki postanawiają nauczyć małych Hindusów karcianych sztuczek. Tłumaczą im, że powinni pokazywać je turystom w celu uzyskania pieniędzy lub prezentów. Na koniec podarowują im talię kart, a jedna z dziewcząt stwierdza z zadowoleniem: „Uff... jak dobrze. Teraz mają przynajmniej zawód magika. Jeśli się kiedyś wykształcą, to i tak im się przyda, bo to świetna zabawa” (s. 188). Niestety, bohaterowie mogli właśnie nieświadomie przyczynić się do tego,

że spotkane przez nich dzieci jednak się nie wykształcą. Grupy zebranych kilkulatków są najczęściej wysyłane na ulicę przez dorosłych, którzy tym samym pozbawiają ich możliwości zdobycia edukacji<sup>4</sup>.

Postawą równie szkodliwą co nonszalancja względem nierówności społecznych, które może napotkać w krajach Globalnego Południa turysta z Północy, jest skupienie całej narracji wyłącznie wokół nich. W pułapkę szerszenia wizji ubogiego, dręczonego katastrofami naturalnymi oraz wojnami Południa wpadają często autorzy, którzy poprzez wielokulturową literaturę światową pragną uwrażliwić młodego czytelnika na globalne problemy współczesności. W nagrodzonym prestiżową nagrodą Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY *Macie i świecie* Agnieszki Suchowierskiej (2015) tytułowy miś Mat odbywa wędrowkę przez kontynenty, poznając zarówno kraje Europy Zachodniej, jak i Azji oraz Afryki. Odkrywa przy tym rządzący kapitalistycznym światem konsumpcjonizm oraz nierówności społeczne. Zostają one ukazane w dużym uproszczeniu: bogaci mieszkają w Holandii, średniozamożni – w Polsce, natomiast biedni – w Chinach i w Egipcie. Tak prosta gradacja odpowiada może światowemu rankingowi PKB na osobę, ale nie oddaje pełnego przekroju przedstawianych społeczeństw. Wystarczy porównać ukazane w utworze zawody wykonywane przez reprezentantów poszczególnych narodów, by dostrzec niedoskonałość takiego zaprezentowania sytuacji. Zamożna Holenderka to właścicielka fabryki, pani Nowaczek z Białegostoku jest księgową, a przedstawieni w książce Egipcjanie wykonują takie zawody jak sprzątaczką, sprzedawca uliczny i śmieciarz. Łatwo zauważyć, że wśród tak dobranej grupy różnice w standardzie życia występowałyby, nawet gdyby wszyscy byli obywatelami tego samego kraju.

Również Chiny, w których miś Mat „przychodzi na świat”, są ukazane wyłącznie przez pryzmat ciężkiej pracy dwunastoletnich dzieci w fabrykach. Ciekawe wydaje się, że mimo powstania w chińskiej fabryce, z rąk chińskiego dziecka, główny bohater reprezentuje perspektywę zachodnioeuropejską. Sam siebie nazywa Matem, rozmawia ze szcurem o imieniu Artur i nie wdaje się w interakcje z przedstawicielami kraju, w którym się „narodził”. Co więcej, bez zastanowienia klasyfikuje to, co chińskie, jako obce: „Mat klasnął w łapki, bo jeszcze nigdy nie słyszał bajki, a co dopiero chińskiej!” (Suchowierska, 2015, s. 8). Pozostałe postacie opisane w książce również nie nawiązują międzykulturowych relacji, co może skłaniać do zastanowienia, czy – mimo motywu podróży – *Mata i świat* w ogóle powinno się włączać

---

<sup>4</sup> Więcej o tym problemie możemy przeczytać w opracowanym przez Magdalenę Szymańską (2020) artykule *Praca dzieci w pozostałych obszarach* dostępnym na stronie Fundacji Go'n'Act, powstałym w ramach kampanii *Dzieciom dzieciństwo. Stop pracy dzieci*.

w poczet literatury wielokulturowej. Niewątpliwie młody odbiorca dowie się z tej pozycji czegoś o realiach współczesnego życia mieszkańców niektórych krajów Globalnego Południa, ale będzie to obraz niepełny, uproszczony oraz utwierdzający w przekonaniu o najniższym miejscu zajmowanym przez te rejony w światowej hierarchii.

## Literatura światowa – reportaże dla dzieci

Dziecięce reportaże podróżnicze mają za zadanie spełnić te same funkcje co podróżnicza literatura piękna – edukować, ale przede wszystkim zapewnić czytelnikowi rozrywkę oraz odpowiedzieć na jego marzenia o podróży. Forma reportażu, i tak nowsza od powieści przygodowej, została w ostatnim czasie dodatkowo uwspółcześniona i przetworzona. Powstałe w wyniku tych zabiegów medium ma być nie tylko jak najbardziej atrakcyjne, lecz także możliwie najłatwiejsze w odbiorze. Efekt końcowy niezwykle trafnie określa Rąbkowska (2019) mianem „narracyjno-edukacyjnej pulpy” (s. 211). Badaczka używa tych słów w odniesieniu do serii o Neli Małej Reporterce, jednak takimi samymi zabiegami narracyjnymi (skrótowość i fragmentaryczność przedstawianych sytuacji, zwracanie się bezpośrednio do czytelnika, mnogość elementów graficznych, przeplatanie narracji wtrętami o charakterze edukacyjnym) posłużyli się autorzy innych dziecięcych reportaży, takich jak *Dzieciaki świata* Martynty Wojciechowskiej (2013a) czy *Efekt domina* Dominiki Kulczyk, stworzony przy współudziale Marty Schmude-Olczak i Małgorzaty Płockiej (2016). Daje to podstawy do stwierdzenia, że XXI-wieczny dziecięcy reportaż podróżniczy więcej czerpie z tradycji komercyjnych telewizyjnych programów rozrywkowo-edukacyjnych niż z polskiej szkoły reportażu.

Wszystkie wymienione przeze mnie wyżej książki posiadają zresztą swoje telewizyjne odpowiedniki. Nie dziwi więc, że istotną rolę odgrywają w nich elementy wizualne – przede wszystkim zaś zdjęcia odwiedzanych przez autorki-bohaterki miejsc oraz spotkanych ludzi. Przez fotografię jest również tworzona narracja na temat krajów Globalnego Południa. Często przyćmiewa ona nawet relację tekstową – zdjęcia silniej przyciągają uwagę odbiorcy, a także bywają uznawane za najbardziej obiektywną i wiarygodną formę przekazu (Cywiński, 2013a). Osoba trzymająca w rękach aparat ma władzę narracyjną. Od niej zależy, które z elementów życia w odwiedzanych krajach przedostaną się do świadomości odbiorcy oraz w jakiej perspektywie zostaną ukazane. Aby promować etyczne postawy wśród przedstawicieli Globalnej Północy rozpowszechniających informacje na temat Południa, organizacje zajmujące się

pomocą humanitarną oraz edukacją globalną stworzyły *Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa* (2008). Podstawową zasadą dotyczącą fotografowania miejscowej ludności przez przyjezdnych jest obowiązek każdorazowego pytania się o zgodę osoby, którą chcemy uwiecznić. Powinna ona również zostać dokładnie poinformowana o zamiarach dotyczących jej wizerunku (czy będzie publikowany, rozpowszechniany itp.) i mieć możliwość odmówienia jego udostępnienia. Autor zdjęć musi natomiast kierować się wrażliwością, traktować fotografowanego człowieka podmiotowo.

Autorzy poradnika *Jak mówić o większości świata. Rzetelna edukacja o krajach Globalnego Południa* (Gadzinowska, Lipska-Badoti, Wojtalik, 2017, s. 17–18) podpowiadają, aby zawsze przed zrobieniem zdjęcia zastanowić się, czy sami chcielibyśmy zostać sfotografowani w danej sytuacji. Ma to szczególne znaczenie w przypadku dzieci. W książce *Nela na 3 kontynentach* (Ćwiek, 2014) znajdziemy np. zdjęcie, na którym mała Polka rozdaje jabłka w zanzibarskiej szkole. Dwie czarnoskóre dziewczynki wychylają się z ławek i chwytają za to samo jabłko trzymane przez Nelę. Wszystkie uczennice oddzielone są od turystryki szerokimi pulpitemi, a porządku rozdawnictwa pilnuje stojący za jej plecami dyrektor. Nie sposób mieć wątpliwości, po czyjej stronie znajduje się w tej sytuacji władza. Nela występuje w roli dobrej, białej pani – małej kolonizatorki skonstruowanej na wzór swojej Sienkiewiczowskiej imienniczki (Rąbkowska, 2019, s. 211). Cała historia jej odwiedzin w szkole stoi w sprzeczności z ideami etycznej turystyki. Dzieci nie są atrakcją turystyczną i organizacje zajmujące się edukacją na temat krajów Globalnego Południa od lat apelują, aby nie zwiedzać szkół, przedszkoli czy domów dziecka. Tymczasem Nela zachęca do tego młodych czytelników: „Tutaj, na Zanzibarze, dzieci chodzą do szkoły w innych miesiącach niż w Polsce. Na przykład wtedy, kiedy u nas są wakacje, wiesz? Można odwiedzić te dzieci, zobaczyć, jak się uczą, jak wyglądają ich klasy i jakich mają nauczycieli” (Ćwiek, 2014, s. 124). Narratorka stawia więc zanzibarskich uczniów w roli tzw. ludzkiego zoo – widowiska, poprzez które przybysze z Globalnej Północy mogą powierzchownie zaspokoić swoją ciekawość osobą Innego<sup>5</sup>. Nela nie nawiązuje żadnego kontaktu z afrykańskimi uczennicami – przychodzi, rozdaje podarunki i opuszcza szkołę. Zanzibarskie dzieci traktuje z protekcjonalnym pobłażaniem: „Wyrywały wszystko, nawet nie patrzyły, co biorą, byleby coś zdobyć. Tak to jest, kiedy żyje się w kraju, gdzie trudno coś kupić” (s. 125). Przedstawiony sugestywnie zarówno w warstwie wizualnej, jak i tekstowej model białej Europejki rozdającej podarki „nieokrzesanym”

---

<sup>5</sup> O zjawisku ludzkiego zoo więcej pisał Cywiński (2013b).

Afrykanom stawia dzieci Globalnego Południa w pozycji niższości, bierności. Utwierdza kolonialne stereotypy o kluczowej roli ludzi z bogatej Północy w „zbawianiu” lokalnych społeczności.

Innym sposobem nieetycznego przedstawiania mieszkańców krajów Globalnego Południa są zdjęcia odzierające uwiecznioną na nich osobę z prywatności. W *Efekcie domina*, zbiorze krótkich reportaży opowiadających o działalności Kulczyk Foundation, przedstawiona została charytatywna praca amerykańskich lekarzy w Laosie. Na jednym z ilustrujących tekst zdjęć możemy zobaczyć małą Laotankę w trakcie badania. Dziewczynka jest połowicznie rozebrana i z przestraszoną miną odwraca wzrok od uciskającej jej brzuch lekarki. Badanie lekarskie to sytuacja intymna oraz najczęściej niekomfortowa, zwłaszcza dla małego pacjenta. W *Konwencji o prawach dziecka* przyjętej przez ONZ w 1989 roku zaznaczona została konieczność szczególnej troski o godność i intymność pacjenta dziecięcego (Gulla, Izydorczyk, Kubiak, 2019). Fotografowanie z pewnością taką intymność odbiera i należałoby zastanowić się, czy rozpowszechnianie tego rodzaju zdjęć leży w interesie fotografowanego – nawet w przypadku, gdy uzyskało się na to zgodę jego rodziców.

Wzbudzającym duże kontrowersje zjawiskiem związanym z wizualną narracją na temat mieszkańców krajów Globalnego Południa jest popularny wśród turystów i celebrytów z Globalnej Północy zwyczaj fotografowania się w otoczeniu miejscowych dzieci – zazwyczaj o ciemniejszym kolorze skóry. Najczęściej anonimowe, przypadkowo spotkane dzieci zostają w ten sposób sprowadzone do roli rekwizytu. Dyskusję wywołała m.in. okładka *Dzieciaków świata* (Wojciechowska, 2013a), na której uśmiechnięta podróżniczka trzyma na rękach czarnoskórą dziewczynkę. Na okładce wydanej przez tę samą autorkę książki *Zwierzaki świata* (Wojciechowska, 2013b) widnieje zdjęcie niemal identyczne – tyle tylko, że tym razem Wojciechowska przytula do siebie małe szympansiątko. Rola obojga dzieci, ludzkiego i zwierzęcego, jest taka sama – służą kreacji wizerunku pozującej z nimi celebrytki. Podobne zdjęcia pojawiły się również w *Efekcie domina*, gdzie możemy zobaczyć Kulczyk przytulającą grupę roześmianych, afrykańskich dzieci. Problem z takimi fotografiami możemy łączyć ze zjawiskiem pozornego zwracania narracji mieszkańcom krajów globalnego Południa. Celebryci sprawiają, że dzieci z tych państw pojawiają się na okładkach książek lub billboardach<sup>6</sup>, jednak nie dopuszczają ich do głosu. Wykorzystują je jedynie do tworzenia własnego etosu „zbawcy”.

---

<sup>6</sup> Szeroko komentowany był swego czasu billboard promujący właśnie program telewizyjny Dominiki Kulczyk, na którym celebrytka pozowała z czarnoskórym dzieckiem.



Taki sposób postępowania nie dotyczy wyłącznie sfery wizualnej. Zarówno w *Dzieciakach świata*, jak i w *Efekcie domina* autorki starają się stworzyć wrażenie opisywania przedstawionych historii z perspektywy konkretnych dzieci z Globalnego Południa. W książce Wojciechowskiej (2013a) pojawia się nawet narracja pierwszoosobowa: „Cześć! Mam na imię Zuzu, mam sześć lat i chciałbym zabrać Cię w podróż po Afryce! Chcesz wyruszyć ze mną?” (s. 18). Jak widzimy, ma ona za zadanie wywołać u polskiego młodego czytelnika wrażenie bezpośredniego dialogu z afrykańskim rówieśnikiem. Tymczasem słowa, które pojawiają w książce, nigdy nie padły z ust małego pasterza z plemienia Himba. Przejmowanie narracji to jedna z kolonialnych praktyk marginalizowania głosu ludzi znajdujących się poza kręgiem zachodnioeuropejskim. W przypadku gatunku takiego jak reportaż jej konsekwencje wydają się jeszcze poważniejsze niż w przypadku literatury pięknej. Osoby pozbawione głosu nie są postaciami fikcyjnymi, a rzeczywiście istniejącymi ludźmi. Co więcej, wizerunki oraz historie dzieci Globalnego Południa zostały wykorzystane do autokreacji celebrytek: „Ja, ja jestem twoją przyjaciółką! – Santa słyszy czyjś głos za swoimi plecami. Gdy się odwraca, widzi jasną twarz i czarne długie włosy. Widzi panią, jaką sama chciałaby zostać” (Kulczyk, Schudke-Olczak, Płocka, 2016, s. 19). Napotkaną kobietą jest oczywiście Dominika Kulczyk. Opis ten jest bardzo sugestywny, ponieważ ukazuje, w jaki sposób filantropka wykorzystuje Innego do tworzenia wizji samej siebie. Inny musi być biedny i bezsilny, aby ona sama mogła wystąpić w roli „zbawczyni” oraz wzoru do naśladowania. Zwraca uwagę podkreślenie jasności twarzy – samo to wystarcza, by Banglijka Santa zapragnęła wzorować się na napotkanej kobiecie. Można tu dostrzec mające swój początek w czasach kolonialnych przekonanie o zazdrości, jaką odczuwają w stosunku do ludzi białych osoby o innym kolorze skóry.

W dziecięcych reportażach podróźniczych również znajdziemy opisywane przy okazji literatury pięknej tendencje do egzotyzyacji, upraszczania i demonizacji obrazu krajów Globalnego Południa oraz ich mieszkańców. Jednak specyfika tego gatunku sprawia, że najistotniejszymi kontekstami jego analizy są etyczne aspekty pozyskiwania oraz rozpowszechniania wiedzy o ludziach uwiecznionych w tych książkach. Niestety, polscy bohaterowie (a zarazem często i twórcy) reportaży podróźniczych opowiadają o mieszkańcach Globalnego Południa z pozycji wyższości, niejednokrotnie ich uprzedmiotowiając. Nie zapewniają prezentowanym osobom pola do przedstawienia własnego punktu widzenia na bezpośrednio dotyczących ich tematy.

## Literatura międzykulturowa

Jak zauważa Fornalczyk-Lipska (2017), to właśnie przybysze z krajów azjatyckich i afrykańskich najczęściej pojawiają w polskiej międzykulturowej literaturze dziecięcej, mimo że w rzeczywistości stanowią grupy o wiele mniej liczne niż np. Ukraińcy czy Niemcy. Zapewne wynika to z tego, że ich Inność jest najbardziej wyrazista, widoczna już w wyglądzie (kolor skóry). Ich kultura również jest bardziej odległa od polskiej niż w przypadku imigrantów z innych krajów Europy. To istotne, ponieważ w znakomitej większości książek z omawianej grupy pochodzący z obcego kraju bohater zostaje początkowo wprowadzony jako Inny. Często pojawia się figura „nowego” – w szkole, w przedszkolu lub na podwórku. Budzi on zaciekawienie wśród polskich dzieci, z których perspektywy najczęściej prowadzona jest narracja.

W *Zuzance z pistacjowego domu* Barbary Gawryluk (2015) tytułowa bohaterka i jej przyjaciółka z ekscytacją przyjmują nowinę o wprowadzeniu się do ich bloku azjatyckiego chłopca:

- Słuchaj, Zuzka, to niesamowite. Wiesz, że do mieszkania Malinowskich wprowadził się Chińczyk? [...] No naprawdę. Widziałam go! Taki chłopczyk, mały, ma czarne włosy, płaską buzię i skośne oczy. Widziałam go, jak wynosił pudła do śmietnika.
- A rodziców też widziałas?
- Tak. I oni są normalni. To znaczy wcale nie wyglądają tak jak on. Tylko on jest Chińczykiem!
- To jakaś tajemnicza sprawa – dziwiła się mama (s. 26).

Odmienność nowego sąsiada sprawia, że dziewczynki pragną go jak najszybciej poznać – w ich postawie nie widać wrogości ani uprzedzeń. Jednocześnie niewątpliwie określają go jako Innego, niemieszczącego się w ramach „normalności” utożsamianej przez nie z białym kolorem skóry i europejskimi rysami twarzy. Z czasem, wskutek lepszego poznania Kajtka (który ostatecznie okazuje się Wietnamczykiem), zaprzyjaźniają się z nim. Taka wizja pokonywania barier międzykulturowych powtarza się w wielu książkach dla dzieci, m.in. *Basi i koledze z Haiti* Zofii Staneckiej (2011) czy *Opowiadaniach z piaskownicy* Renaty Piątkowskiej (2006).

Fornalczyk-Lipska (2017, s. 22) nazywa ten sposób ewolucji wizerunku Innego przełamaniem schematu „Inny – Obcy – Wróg” na rzecz nowego schematu „Inny – Interesujący – Przyjaciel”. Opisy procesu osvajania Inności są bez wątpienia w międzykulturowej literaturze potrzebne, jednak równie cenne wydaje się ukazywanie osób odmiennych kulturowo w sytuacjach, w których ta odmienność nie jest ich główną cechą ani nie stanowi dla należących do



większości etnicznej bohaterów bariery do pokonania. Takich przedstawień przybyszów z krajów Globalnego Południa znajdziemy w polskiej literaturze dziecięcej niewiele. W *Kacprze z szuflady* Grzegorzowi Kasdepkemu (2008) udaje się wprowadzić w ten sposób postać Tuana. Czytelnicy dowiadują się, że jest to pochodzący z Wietnamu kolega Kacpra, z którym główny bohater lubi grać w piłkę i wymieniać się gramami. Co prawda chłopcy muszą zmierzyć się z ksenofobicznymi komentarzami sąsiada, pana Wredzika, jednak zostają one jednoznacznie potępione. Poprzez humorystyczne wydrwienie nie lubianego sąsiada podkreśla się natomiast wartość różnorodności: „Pan Wredzik uważa, że wszyscy powinni być tacy jak on. Ale wyobrażasz sobie świat pełen Wredzików?” (s. 85). W innej książce o przygodach Kacpra – *Mam prawo!* (Kasdepke, 2007) – również pojawia się postać Tuana. Chłopiec występuje tam po prostu w roli kolegi głównego bohatera i nie musi się mierzyć z żadnymi przejawami dyskryminacji lub nieufności. Nie oznacza to, że jego tło kulturowe zostaje całkowicie pominięte – kiedy w jednym z rozdziałów przyjaciele głodnieją, udają się do wietnamskiej restauracji prowadzonej przez tatę Tuana. W obu omawianych książkach Wietnamczyk nie jest traktowany jako Obcy, którego odmienność stanowi dla otoczenia wyzwanie. Nie musi przechodzić przez proces asymilacji, aby ostatecznie zostać zaakceptowanym przez otoczenie. Wręcz przeciwnie, narracja wokół tej postaci ukazuje czytelnikowi korzyści płynące z różnorodności kulturowej w społeczeństwie.

Problemem nieodłącznie połączonym z odmiennością kulturową jest stereotypowe przedstawianie reprezentantów poszczególnych narodów lub grup etnicznych, „rasowych” i religijnych. W literaturze międzykulturowej powielanie przez bohaterów negatywnych stereotypów zostaje zazwyczaj natychmiast potępione. Mimo to obraz imigrantów i uchodźców przybyłych do Polski z krajów Globalnego Południa nie jest od stereotypów wolny. Przykładem może być postać Kajtka z *Zuzanki z pistacjowego domu*. Krystyna Zabawa (2014) zauważa, że jest on mało zindywidualizowany, stanowi raczej pewien typ, ujednolicony model wietnamskiego imigranta. Rzeczywiście, w książce odnajdziemy wiele uogólniających stwierdzeń na temat Wietnamczyków. Opiekunka Zuzanki (i jednocześnie studentka weterynarii) opowiada dzieciom o pochodzących z tego kraju studentach ze swojego roku. Stwierdza, że nie dziwi jej małomówność Kajtka, ponieważ Wietnamczycy są cisi i skromni, ale za to bardzo uczynni (Gawryluk, 2015, s. 36–37). Sposób konstrukcji postaci samego chłopca także wydaje się oparty na stereotypowych wyobrażeniach na temat imigrantów z Azji. Kajtek świetnie się uczy, ćwiczy grę w ping-ponga oraz karate i – jak się później okazuje – również zamierza studiować weterynarię, tak jak wietnamscy znajomi Agnieszki. Chociaż przypisane chłopcu cechy

mają zabarwienie pozytywne, spływają jego charakter do zbioru stereotypów i czynią z niego papierową postać, z którą trudno się utożsamić.

W polskiej międzykulturowej literaturze dziecięcej pojawiają się nie tylko postacie imigrantów ekonomicznych, lecz także uchodźców. Pod wieloma względami przebieg zetknięcia się małego uchodźcy z nowym środowiskiem przedstawiany jest podobnie jak w przypadku innych kilkuletnich imigrantów. On również spotyka się z początkową nieufnością, brakiem akceptacji, a nawet szykanami. Powtarza się motyw ewolucji bohatera według schematu „Obcy – Interesujący – Przyjaciel”. W tym wypadku jednak ważną rolę odgrywa sposób ukazania historii przybysza, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczenia uchodźstwa. Najczęściej to właśnie zapoznanie się z opowieścią danej osoby sprawia, że zostaje ona zaakceptowana przez przedstawicieli lokalnej społeczności. Tak właśnie dzieje się w dwóch książkach dziecięcych podejmujących tę tematykę – *Kocie Karima i obrazkach* Liliany Bardijewskiej (2016) oraz wspomnianej już *Basi i koledze z Haiti* Staneckiej (2011).

W pierwszej z wymienionych pozycji o niebezpiecznej drodze z nękaną bombardowaniami Syrii do Polski opowiada kot Biss, który przebył ją wraz ze swoim opiekunem – małym Karimem. Pretekstem do podjęcia opowieści są zaś obrazki narysowane przez Karima. Historia zostaje więc przedstawiona z punktu widzenia samych uchodźców. Prosty język opisu pozwala skupić uwagę na ukazywanych wydarzeniach i w pełni odczuć ich dramatyzm, a jednocześnie nie wywołuje wrażenia szafowania cierpieniem. W podobny sposób w drugiej z wymienionych książek została przedstawiona historia Titiego. Czytelnicy poznają ją z ust mamy Basi, zaprzyjaźnionej z adopcyjnymi rodzicami Haitańczyka. Mimo że seria o Basi przeznaczona jest dla najmłodszych dzieci (główna bohaterka chodzi do przedszkola), temat tragicznej śmierci rodziny chłopca nie zostaje przemilczany; ofiary trzęsienia ziemi pojawiają się również na rysunkach Titiego. Malowanie obrazków to jedyna forma uzewnętrzniania przez niego emocji i komunikacji ze światem, ponieważ Titi milczy. Jest to to jednak milczenie znaczące – świadczy o przeżytej traumie oraz braku poczucia bezpieczeństwa w nowym środowisku. Nie można tu mówić o zawłaszczeniu narracji, o czym przekonuje m.in. wątek dotyczący imienia chłopca. Dowiadujemy się, że Titi wyłącznie swoim adopcyjnym rodzicom zdradził, jak naprawdę się nazywa, co mama Basi wyjaśnia haitańskimi wierzeniami: „Niektórzy Haitańczycy wierzą, że inni ludzie mogą rzucić na nich przekleństwo, jeśli będą znać ich oficjalne imię. Myślę, że Titi ciągle się boi” (Stanecka, 2011, s. 17). Uszanowanie prawa Titiego do wyboru, komu wyjawi tak ważny dla siebie element tożsamości, świadczy o jego podmiotowym traktowaniu przez dorosłych.

Chociaż obraz mieszkańców Globalnego Południa w uchodźczej literaturze dziecięcej raczej łamie kolonialne stereotypy, niż je powiela, ponownie zastanowić by się można nad ukazywaniem procesu, który przybysz musi przejść, aby zostać zaakceptowanym. Być może interesującym uzupełnieniem dotychczasowego kanonu byłaby pozycja, w której historię migranta poznawalibyśmy w momencie, gdy on sam zostałby już w pełni zaakceptowany przez społeczeństwo, którego stał się częścią.

## Zakończenie

Podczas gdy pod wpływem procesów globalizacyjnych świat staje się coraz lepiej skomunikowany, kolonialne stereotypy i sposoby narracji zamiast zanikać – ewoluują. W XXI-wiecznej polskiej literaturze dziecięcej znajdziemy obrazy mieszkańców Globalnego Południa oparte na europocentrycznej, imperialnej wizji świata sprzed stuleci. Analiza wielokulturowych utworów dla dzieci z użyciem podziału na kategorie Caia i Bishop pozwala zauważyć, że ujawnianiu kolonialnych schematów myślenia sprzyjają szczególnie wątki fabularne związane z dwoma współczesnymi zjawiskami: pomocą humanitarną oraz turystyką. Ponieważ ich temat poruszany jest najczęściej w literaturze światowej, to właśnie w tej kategorii odnajdziemy najwięcej śladów kolonialnej narracji. Chociaż wciąż można dostrzec w niej wpływy głęboko zakorzenionych w kulturze europejskiej uprzedzeń, jej źródłem nie jest zazwyczaj jawny rasizm lub ksenofobia twórców, lecz nierówności ekonomiczne występujące między mieszkańcami krajów Południa a odwiedzającymi je turystami lub filantropami z Północy, często dodatkowo wyolbrzymiane w celu wywołania współczucia u czytelnika. Autorzy, chcąc uwrażliwić odbiorcę na cierpienie przedstawicieli wybranych przez siebie społeczności, jednocześnie powielają i utwierdzają w swoich utworach relację władzy między byłymi kolonizatorami a kolonizowanymi. Prowadzi to do takich praktyk jak przejmowanie narracji, egzotyzacja, prezentowanie uogólnionej, zdemonizowanej wizji całego Południa oraz protekcjonalne traktowanie żyjących tam ludzi przez przybyszów z Północy.

W literaturze międzykulturowej śladów kolonialnej narracji odnajdziemy niewiele. Wynika to zapewne z większego zindywidualizowania obecnych w niej bohaterów pochodzących z krajów Globalnego Południa (choć i oni bywają przedstawiani w sposób stereotypowy). Jednak literatura międzykulturowa również nie do końca nadąża za zmieniającym się polskim społeczeństwem. Współcześnie w Polsce obecność osób o różnym pochodzeniu etnicznym czy tle kulturowym powoli przestaje szokować i staje się zwykłym

elementem życia, zwłaszcza w większych miastach. Nie znajduje to raczej odzwierciedlenia w książkach dla dzieci. Brakuje utworów, w których inne niż polskie pochodzenie etniczne byłoby wyłącznie jedną z cech bohatera, a nie najważniejszym elementem kreacji danej postaci. To spostrzeżenie nie dotyczy tylko mieszkańców krajów Globalnego Południa – osobnych badań z użyciem metody krytyki postkolonialnej wymagałby obraz wschodnich sąsiadów Polski (Białorusinów i Ukraińców) w rodzimej twórczości dla dzieci.

Kluczem do wyeliminowania kolonialnych naleciałości w literaturze dziecięcej wydaje się przede wszystkim uświadomienie sobie ich istnienia. Pewne nadzieje można tu pokładać w edukacji globalnej, czyli rozpowszechnianiu wiedzy na temat złożoności problemu światowych nierówności ekonomicznych, wpływu zjawiska kolonializmu na obecne życie społeczeństw w różnych częściach świata oraz etycznej turystyki czy też pomocy humanitarnej. W ostatnich latach można zauważyć w dyskursie publicznym coraz większe zainteresowanie problematyką etycznego ukazywania krajów Globalnego Południa i ich mieszkańców, co napawa optymizmem – nawet jeśli na razie ten temat polaryzuje polskie społeczeństwo. Nie należy jednak zapominać, że podtrzymywanie różnych elementów kolonialnej narracji przysparza wielu podmiotom korzyści finansowych. Przedsiębiorstwa turystyczne wciąż pragną kusić egzotyką, a media masowe przyciągać uwagę odbiorcy szokującymi obrazami biedy, nawet jeśli nie będą one ukazywać całej prawdy o opisywanym miejscu. Z tego powodu nie należy raczej w najbliższym czasie liczyć na zupełny zanik szkodliwych mitów na temat krajów Globalnego Południa i ich mieszkańców. Wydaje się jednak, że literatura dziecięca pisana przez świadomych globalnej problematyki autorów mogłaby przyczynić się do rozpowszechniania rzetelnej wiedzy na temat większości świata, jaką stanowi Globalne Południe.

## Bibliografia

- Bardijewska, L. (2016). *Kot Karima i obrazki*. Literatura.
- Bloch, N. (2013). Oglądający i oglądani – czyli postkolonializm potrzebny turystyce. *Post-turysta*. Pobrane 6 maja 2021 z: <https://post-turysta.pl/artukul/ogladajacy-ogladani>.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Praeger.
- Cichoń, A. (2004). W kręgu zagadnień kolonialnych – *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. *Er(r)go*, 8, 91–108.
- Cywiński, P. (2013a). Czy zdjęcie może ukraść duszę? *Post-turysta*. Pobrane 9 maja 2021 z: <https://post-turysta.pl/artukul/Czy-zdjecie-moze-ukrasc-dusze>.

- Cywiński, P. (2013b). Ludzkie zoo – czyli zwiedzamy plemienną wioskę. *Post-turysta*. Pobrane 6 maja 2021 z: <https://post-turysta.pl/arttykul/ludzkie-zoo-czyli-zwiedzamy-plemienna-wioske>.
- Cywiński, P. (2015). Co to jest egzotyka? *Post-turysta*. Pobrane 5 maja 2021 z: <https://post-turysta.pl/arttykul/co-to-jest-egzotyka>.
- Ćwiek, M. (2014). *Nela na 3 kontynentach. Podróże w nieznanie*. National Geographic.
- Fornalczyk-Lipska, A. (2017). Odmienność narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej. *Kultura i Edukacja*, 115(1), 15–30. <https://doi.org/10.15804/kie.2017.01.01>.
- Gadzinowska, D., Lipska-Badoti, G., Wojtalik, M. (2017). *Jak mówić o większości świata. Rzetelna edukacja o krajach Globalnego Południa*. PAH.
- Gawrycki, M. (2010). *W pogoni za wyobrażeniami. Próba interpretacji polskiej literatury podróżniczej poświęconej Ameryce Łacińskiej*. Wydawnictwa UW.
- Gawryluk, B. (2015). *Zuzanka z pistacjowego domu*. Literatura.
- Gulla, B., Izydorczyk, B., Kubiak, R. (2019). *Godność i intymność pacjenta. Aspekty psychologiczne i prawne*. UJ, Biblioteka Jagiellońska.
- Karwan-Jastrzębska, E. (2018). *Banda Michałka na wakacjach*. Prószyński i S-ka.
- Kasdepke, G. (2007). *Mam prawo!*. G+J.
- Kasdepke, G. (2008). *Kacper z szuflady*. Literatura.
- Kulczyk, D., Schudke-Olczak M., Płocka M. (2016). *Efekt domina. Moc pomagania. Opowieści o dzieciach świata*. Edipresse.
- Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M. (red.). (2016). *Wczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UŚ.
- Rąbkowska, E. (2019). Od Robinsona do Neli Małej Reporterki. Recykling dziecięcego marzenia o podróży i przygodzie. *Dzieciństwo. Literatura i Kultura*, 1(1), 206–220. <https://doi.org/10.32798/dlk.18>.
- Said, E. W. (1991). *Orientalizm* (W. Kalinowski, tłum.). PIW. (wyd. oryg. 1978).
- Sienkiewicz, H. (1997). *W pustyni i w puszczy*. Prószyński i S-ka. (wyd. oryg. 1911).
- Smoter, K. (2017). Literackie obrazy „innego” w procesie kształtowania postaw wobec imigrantów i uchodźców. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(3), 101–117. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.45.101>.
- Stanecka, Z. (2011). *Basia i kolega z Haiti*. Egmont.
- Suchowierska, A. (2015). *Mat i świat*. Krytyka Polityczna.
- Szymańska, M. (2020). Praca dzieci w pozostałych obszarach. *Dzieciom dzieciństwo. Stop pracy dzieci*. Pobrane 9 maja 2021 z: <https://dzieciomdziecinstwo.pl/praca-dzieci-w-pozostalych-obszarach/>.
- Talko, L. K. (2014). *Staś i Nel. Zaginiony klejnot Indii*. Znak.
- Uffelmann, D. (2020). *Polska literatura postkolonialna. Od sarmatyzmu do migracji poakcesyjnej*. TAIWPN Universitas.

Wojciechowska, M. (2013a). *Dzieciaki świata*. G+J.

Wojciechowska, M. (2013b). *Zwierzaki świata*. G+J.

Wróbel, O. (2014). Stach, Nel i zaginiony klejnot. *Krytyka polityczna*. Pobrane 6 maja 2021 z: <https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/wrobel-stach-nel-i-zaginiony-klejnot/>.

Zabawa, K. (2016). Doświadczenie bycia obcym w książkach dla dzieci Barbary Gawryluk na tle propozycji innych autorów. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (s. 49–64). Wydawnictwo UŚ.

## Różnorodność i wielokulturowość w serii *Detektywi na kółkach* Marcina Koziola

### Abstrakt:

Celem artykułu jest prezentacja sposobów opisywania różnorodności i wielokulturowości w serii *Detektywi na kółkach* Marcina Koziola. Seria ta składa się z trzech książek: *Skrzynia Władcy Piorunów* (2014), *Tajemnica Przeklętej Harfy* (2017) oraz *Gwiazda Blachonosego* (2020). Autorka wychodzi od problemów związanych z reprezentacją różnych systemów wartości i kultur we współczesnej Polsce, w tym braku widoczności poszczególnych typów różnorodności (takich jak odmienna od dominującej religia czy nieneurotypowość). Następnie przechodzi do analizy różnych aspektów wielokulturowości w serii Koziola. Na podstawie tych analiz można stwierdzić, iż sposób ujęcia różnorodności społecznej w tych trzech powieściach stanowi etap pośredni między tradycyjnymi przedstawieniami tego tematu a wrażliwością czytelników XXI wieku.

### Słowa kluczowe:

*Detektywi na kółkach*, Marcin Koziół, niepełnosprawność, polska literatura dziecięca, różnorodność, wielokulturowość

### Diversity and Multiculturalism in the *Detektywi na kółkach* Series by Marcin Koziół

#### Abstract:

The aim of this paper is presentation of the way of describing diversity and multiculturalism in the *Detektywi na kółkach* [Detectives on Wheels] book series by Marcin Koziół. This series consists of three books: *Skrzynia Władcy Piorunów* [The Lord of The Thunders' Chest] (2014), *Tajemnica Przeklętej Harfy* [The Secret of the Cursed Harp] (2017), and *Gwiazda Blachonosego* [The Plate-Nose's Star] (2020). The author of the article first examines problems related to the representation of diverse value systems and cultures in contemporary Poland, including invisibility

\* Alicja Fidowicz – dr, pracuje w Katedrze Międzynarodowych Studiów Humanistycznych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze obejmują studia o niepełnosprawności (*disability studies*), literaturę dla dzieci i młodzieży, kontakty polsko-słoweńskie. Kontakt: [alicja.fidowicz@uj.edu.pl](mailto:alicja.fidowicz@uj.edu.pl).



of particular types of diversity (like different than dominant religion or neurodiversity). She then moves on to analyse multiple aspects of multiculturalism in the series written by Koziół. Based on these analyses, it can be concluded that the way of describing social diversity in these three novels represents a transitional stage between traditional representations of this topic and sensitivity of readers in the 21<sup>st</sup> century.

**Key words:**

*Detektywi na kółkach* [Detectives on Wheels], Marcin Koziół, disability, Polish children's literature, diversity, multiculturalism, multiculturalism

## Wprowadzenie. Między neoliberalizmem a dysmodernizmem

W ostatnich dekadach różnorodność i wielokulturowość jawią się jako wartości same w sobie. Warto jednak zastanowić się, czy ta aprobata dla nich (przynajmniej w pewnych środowiskach społecznych – utożsamianych z wartościami progresywnymi) wynika z rzeczywistej akceptacji, czy może raczej z odgórnie przyjętych założeń ideologicznych, które z autentyczną i szczerą akceptacją mają niewiele wspólnego (np. usilne podkreślanie przyjaźni lub znajomości kogoś z grupy mniejszościowej tylko po to, by pokazać, że nie jest się osobą uprzedzoną do takiej grupy, przy jednoczesnym braku realnych lub nawet wirtualnych działań na rzecz poprawy jej sytuacji w szerszym zakresie). Celowo używam tu terminu „akceptacja” zamiast „tolerancja”, gdyż ta pierwsza sugeruje wyższy stopień inkluzji jako czegoś pożądanego w miejsce pełnego politowania i supremacji podejścia do Innego, które zawiera w sobie słowo „tolerancja”.

Można zaryzykować stwierdzenie, że w przypadku Europy Środkowo-Wschodniej kwestia współistnienia różnych systemów wartości, odmiennych od siebie kultur, religii i grup etnicznych przez niemal pół wieku funkcjonowania komunistycznych reżimów była albo wypychana ze świadomości na rzecz propagandy o jednorodnym charakterze danego społeczeństwa (jak to miało miejsce np. w Polsce), albo była tolerowana pod warunkiem dostosowania się do obowiązującej ideologii i prób wykreowania nowej, odgórnie tworzonej tożsamości (jak „człowieka sowieckiego” w ZSRR lub „Jugosłowianina” w SFRJ). Po upadku socjalizmu doszło do implementacji oraz aktywnego propagowania nowej ideologii, która została zinternalizowana przez średnie i młode pokolenie: neoliberalizmu. Warto w tym miejscu postawić pytanie: czy neoliberalizm w tym regionie świata faktycznie poradził sobie z wcześniejszym wypieraniem różnorodności? I wreszcie: jaki jest związek tych społecznych przemian z literaturą oraz szeroko pojętą kulturą dziecięcą?



W przypadku Polski odpowiedzi nie będą ani oczywiste, ani proste – ze względu na uwarunkowania społeczne i historyczne, a także najnowsze zdarzenia, jak np. wojna w Ukrainie, która spowodowała przyjazd uchodźców wielu nacji (w tym głównie, choć oczywiście nie tylko, Ukraińców). Można natomiast zauważyć, że nie wszystkie tożsamości oraz systemy wartości funkcjonują w ramach polskiej kultury w równym stopniu (np. mniejszości wyznaniowe, etniczne czy psychoseksualne). Co więcej, niektóre kultury istniejące w granicach współczesnej Rzeczypospolitej nie są widoczne prawie wcale, np. Wilamowianie, osoby mieszanego etnicznie pochodzenia czy polscy wyznawcy religii niemonoteistycznych. Choć w ciągu ostatniej dekady, dzięki zwiększonemu dostępowi do internetu oraz pojawieniu się mediów społecznościowych, rozmaite typy nienormatywnych lub mniejszościowych kultur, stylów życia i systemów wartości stały się lepiej dostrzegalne, to jednocześnie można zaryzykować stwierdzenie, że nadal nie przebijają się one do ogólnej świadomości, ponieważ charakterystyka tych mediów sprzyja tworzeniu tzw. baniek informacyjnych (Kitchens, Johnson, Gray, 2020). Paradoksalnie, przy zwiększonym dostępie do informacji na temat wielu grup mniejszościowych, one same nadal pozostają niewidoczne.

Wydaje się, że literatura może sprzyjać budowaniu widoczności różnorodnych warstw społecznych, stylów życia, religii i kultur. Bez wątplenia dotyczy to również tekstów tworzonych dla najmłodszych pokoleń, zwłaszcza jeśli pozycje te są umieszczane na listach lektur, nawet uzupełniających, jak ma to miejsce w przypadku *Skrzyni Władcy Piorunów* Marcina Koziola (2014). Sądzę, że interesujące mogłoby być zestawienie ze sobą wszystkich książek z serii *Detektywi na kółkach*, do której zalicza się wspomniane dzieło. Pozostałe dwie powieści to kolejno *Tajemnica Przekłętej Harfy* (2017) oraz *Gwiazda Blachonosego* (2020). W każdym z trzech tomów można zauważyć liczne reprezentacje różnych kultur, zarówno tych istniejących współcześnie, jak i historycznych. Protagonistami serii są Julia i Tom, para nastolatków żyjących w jednym z polskich miast, przez co potencjalny czytelnik może się utożsamiać z tymi postaciami. Główni bohaterowie wraz z asystującym Julii psem, Spajkiem, za każdym razem rozwiązują pewne zagadki związane z wybraną postacią historyczną. Co więcej, można w cyklu zaobserwować silną obecność kategorii Innego – i to w licznych inkarnacjach (Kostecka, 2021, s. 2–3). Należy rozważyć, jakie rodzaje różnorodności są przedstawione w serii i jak przejawia się w niej wielokulturowy wymiar współczesności, wliczając w to pytanie o rodzaj wielokulturowości i wymiary tożsamości – czy mają one charakter neoliberalno-postmodernistyczny, związany wciąż z konsumpcją oraz korporacyjnym funkcjonowaniem społeczeństwa (Kymlicka, 2015), czy może raczej

z dysmodernizmem jako propozycją Lennarda J. Davisa (2013), opierającą się na sprzeciwie wobec płynnej rzeczywistości oraz konsumpcjonizmu przy jednoczesnym podważaniu norm. Davis zaproponował pojęcie dysmodernizmu [*dismodernism*] jako swoistego paradygmatu, w którym niepełnosprawność, zjawisko biospołeczne i psychologiczne, stanowi matrycę i punkt odniesienia oraz jest jednocześnie najtrudniejszą do zdefiniowania, gdyż najbardziej płynną z możliwych form tożsamości, mocno osadzoną w realiach materialnych i biologicznych, których istnieniu trudno zaprzeczać. W jakim paradygmacie mieści się sposób przedstawienia wielokulturowości i różnorodności w utworach Koziola? Na to pytanie postaram się odpowiedzieć w niniejszym studium.

### Różnorodność etniczna

Niewątpliwie jednym z najbardziej widocznych wymiarów różnorodności w serii *Detektywi na kółkach* jest ten związany z przynależnością etniczną poszczególnych postaci. Wyraża się to zarówno poprzez konkretne, opisane wprost kategorie związane z miejscem narodzin i dalszego funkcjonowania bohaterów, jak i pośrednio poprzez ich imiona i nazwiska, niekiedy jest sygnalizowane przez nich samych. W tym ostatnim przypadku, jeśli już do tego dochodzi, to odmienność kulturowa jest zaznaczana w subtelny sposób.

Warto zatrzymać się w tym miejscu i zastanowić nad reprezentacją przedstawicieli różnych narodowości na kartach powieści. Dwoje głównych bohaterów, Julia i Tom, są Polakami, mówią po polsku, ich sąsiedzi noszą polskie nazwiska. W *Skrzyni Władcy Piorunów* pojawiają się Serbowie (Nikoła Tesla i jego bliscy), Amerykanie (w wizji psa asystującego Julii, Spajka, a także w rozdziałach poświęconych dorosłemu życiu Nikoli Tesli), w *Tajemnicy Przekłętej Harfy* – Brytyjczycy, starożytni Egipcjanie, Arabowie (jako mieszkańcy współczesnego Egiptu), Holenderka (panna Vanderberg), natomiast w *Gwieździe Blachonosego* – Duńczycy i Szwedzi (naukowcy obecni podczas konferencji w Kopenhadze, przypadkowo napotkane osoby pomocne głównym bohaterom). Interesująca w tych reprezentacjach może okazać się kwestia stereotypów – ich obecności lub, przeciwnie, prób przełamania.

Serbowie zostali przedstawieni jako osoby, którym bliskie są wartości związane z rodziną – najbliżsi wspierają młodego Nikolę Teslę, nawet jeśli nie rozumieją jego pasji, jaką jest tworzenie wynalazków. Wszyscy członkowie rodziny są ze sobą zżyci. Nie wiadomo, czy autor zna kulturę serbską, nie jest to jednak dalekie od faktycznego miejsca rodziny w tradycyjnej kulturze tej części Europy, gdzie wciąż stanowi ona bardzo ważny punkt odniesienia

i jedną z najważniejszych wartości (Vuletić, Živković, 2002). Jednakże warto zauważyć, że nawet wykształceni członkowie tej wspólnoty są przedstawieni jako przesądni:

Pioruny nie przestawały walić! Może anioły zdecydowały się uczcić ten cud narodzin. Chłopiec nadal popłakiwał zdziwiony nowym światem, w którym się znalazł. Po chwili jednak uspokoił się. W izbie zapadła cisza. Na dworze jak na skinienie jakiegoś magicznego dyrygenta ucichły też grzmoty, a pioruny przestały rozświetlać okolicę.

– Ooo! Mamy tu chyba Władcę Piorunów! – zażartował lekarz, patrząc na malca (Kozioł, 2014, s. 50).

Cytowane wyżej słowa fikcyjnego lekarza można odczytywać na dwa sposoby. Z jednej strony – jako żart nawiązujący do ludowych przesądów i myślenia magicznego, z drugiej – jako zwyczajną, pozbawioną głębszego tła, aluzję do okoliczności narodzin dziecka. Może to stanowić jeden z licznych przykładów humoru obecnego w serii, operującego dwuznacznością.

Nieco inaczej w *Skrzyni Władcy Piorunów* zostali przedstawieni Amerykanie. Można w tym przypadku zauważyć kilka stereotypowych reprezentacji anglosaskich (nie ma tu wzmianek o rdzennych mieszkańcach Ameryki, Afroamerykanach czy Latynosach) i – szerzej – białych obywateli Stanów Zjednoczonych, które są zgodne z wynikami badań Joanny Pluty (2014) dotyczących stereotypów w ujęciu społeczno-poznawczym. Jawią się oni jako przyjacielscy, pewni siebie, preferujący kapitalistyczną perspektywę i wartości (jeden z nich ocenia wynalazki Tesli jedynie pod kątem finansowym). Można jednak zaobserwować także aluzję do ksenofobii i ogólnej niechęci Amerykanów do imigrantów, gdy jeden z bohaterów wypowiada zdanie dotyczące Nikoli: „Tylko sobie nie żartuj z emigrantów. Choć w Ameryce mieszka już dość długo i mówi prawie doskonale po naszemu, jest Serbem, urodził się w Chorwacji” (Kozioł, 2014, s. 115). Jest to oczywiście bardzo delikatna aluzja, ale trudno ją całkowicie zignorować w kontekście, jak stwierdza Erika Lee (2019), długiej historii uprzedzeń wobec imigrantów w USA.

W *Tajemnicy Przekłętej Harfy* można zaobserwować kilka różnych stereotypów w odniesieniu do Brytyjczyków (szczególnie tych żyjących na przełomie XIX i XX wieku), starożytnych Egipcjan i współczesnych Arabów. Brytyjczycy (choć raczej należałoby uściślić tę kategorię i określić ich jako Anglików, nie ma bowiem wzmianek o Szkotach i Walijczykach), uobecnieni w postaciach Dorothy Eady (wierzącej, że jest starożytną Egipcjanką Omm Seti, o czym piszę dalej) i jej rodziców, a także przedstawicieli rozmaitych profesji edwardiańskiej Anglii, są prezentowani jako racjonalni w podejściu do rzeczywistości,

co widać na przykładzie ojca małej Dorothy oraz lekarza, którzy nie wierzą w inne niż naturalistyczne i materialne próby wytłumaczenia jej wizji dotyczących życia w starożytnym Egipcie. Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że tego typu reprezentacja ma niewiele wspólnego ze współczesnym obrazem Anglika w kulturze polskiej, który przedstawia się jako osoba dobrze wykształcona, schludna, nowoczesna, pracowita, ale także arogancka, obojętna i sztywna (Nowicka, Łodziński, 2021), lecz raczej stanowi pewną wizję historycznego społeczeństwa, co trudno zweryfikować nawet w oparciu o źródła z epoki. Podobną uwagę można odnieść do obrazu mieszkańców starożytnego Egiptu, którzy zostali przedstawieni jako członkowie bardzo zhierarchizowanej wspólnoty. Interesujące jest to, że narrator powieści jest w pewnym stopniu empatyczny wobec Bentreszyt, nastoletniej kapłanki, będącej córką przybyszy zza Morza Śródziemnego. Na przykład wyjaśnia jej niefrasobliwe zachowanie podczas spotkania z koleżankami w obliczu *sacrum*:

Cztery młode kobiety chichotały cichutko, ale zbyt głośno, by w tak spokojnym miejscu mogło pozostać to niezauważone [...]. Dziewczyny nie miały więcej niż czternaście lat. Wesołość i gadatliwość, choć na pewno nieprzystająca do tego miejsca, bywa czymś zwyczajnym dla osób w tym wieku. Serce faraona nieco złagodniało, kiedy zrozumiał, kim są wesołkowie (Kozioł, 2017, s. 25).

Mieszkańcy współczesnego Egiptu zostali zaś przedstawieni jako osoby gościnne (nie mają nic przeciwko nocowaniu w ich domu zupełnie obcych ludzi, jakimi dla lokalnej rodziny byli Julia i Tom, a także przeciwko towarzyszącym im zwierzętom) oraz pomocne. Członkowie arabskiej rodziny chętnie niosą pomoc zarówno swoim sąsiadom, jak i turystom. Ciekawe jest to, że na kartach powieści pojawia się wzmianka o lokalnej, raczej konserwatywnej obyczajowości:

- W Egipcie nie jest w dobrym tonie, by chłopak i dziewczyna choćby trzymali się za rękę w miejscu publicznym. Takie tu mają zwyczaje.
- Dziwne. – Tom rozłożył ręce, a Susan, która przysłuchiwała się rozmowie, przytaknęła.
- No. Nikogo tu nie zdziwi, że dwaj koledzy ze szkoły będą szli ze sobą za rękę. To świadczy tylko o przyjaźni. O niczym więcej. Ale krzywo by na was patrzyli, gdybyś objął Julkę.
- Nawet po tym wszystkim?
- Nawet – roześmiała się Susan (Kozioł, 2017, s. 141).

Na uwagę jednak zasługuje stereotypowe, bliskie kolonialnym tradycjom przedstawienie jednego z arabskich bohaterów poprzez opis sposobu, w jaki lokalny mieszkaniec komunikuje się z obcokrajowcami:

- Widział pan autobus?
- A widzieć, widzieć – odpowiedział handlarz.
- Pojechał? I tak nas tu zostawił? Przecież cała wycieczka jest jeszcze w świątyni – nie dowierzał Tom.
- Zostawić, zostawić. Nie mieć wyjścia!
- Jak to?
- Policja przyjechać! Właściciel różowa cadillaca ją wezwać. Znaleźć zmkła wariatka. I chcieć zabrać do areszta (s. 142).

Niegramatyczna mowa, polegająca na posługiwaniu się bezokolicznikami w miejscu odpowiednich form czasownika, stanowi jedną z dobrze znanych z kolonialnych reprezentacji nieeuropejskich nacji (Hamam, 2014). Jest ona również znana z historii polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, czego doskonałym przykładem jest postać Kalego w powieści Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* (1911). Można więc zaryzykować stwierdzenie, iż sposób, w jaki zostali przedstawieni egipscy Arabowie w *Tajemnicy Przekłętej Harfy*, niewiele różni się od ugruntowanego w nowożytnej literaturze europejskiej mitu „szlachetnego dzikusa”: wyidealizowanego obrazu mieszkańca kontynentu innego niż Europa, człowieka nieco prymitywnego i zacofanego, ale jednocześnie odważnego, żyjącego w zgodzie z naturą i mającego dobre zamiary wobec reszty ludzi (Panofsky, 1955). Co więcej, pozostałe reprezentacje Arabów w tej powieści, odnoszące się do egipskiej rodziny Omm Seti, też niewiele odbiegają od orientalistycznych wizji obecnych w zachodnioeuropejskich literaturach XIX i XX wieku (Said, 1978/2018, s. 30–31).

Wreszcie, warto poświęcić nieco uwagi sposobowi, w jaki ukazano mieszkańców współczesnej południowej Skandynawii w *Gwieździe Blachonosego*. Interesujące jest to, że zarówno Duńczycy, jak i Szwedzi (ci drudzy pojawiają się podczas podróży Julii i Toma do Skanii w poszukiwaniu zaginionego Spajka) zostali przedstawieni jako osoby życzliwe, gościnne i otwarte na innych, biegle posługujące się językiem angielskim. Jest to zresztą zgodne z pozytywnym stereotypem Szweda (jako osoby bardzo tolerancyjnej, wielkodusznej, pracowitej i solidnej), o którym pisze Katarzyna Tubylewicz (2017, s. 2–3). Podobnie są prezentowani Duńczycy: jeden z nich bezinteresownie pomaga Julii wsiąść do wozu, inny nie waha się przed ostrzeżeniem nastolatków w obliczu zagrożenia ze strony niezrównoważonego profesora, ryzykując przy tym własną karierą naukową.

Na marginesie warto wspomnieć o jeszcze jednej grupie etnicznej, która pojawia się w ostatniej powieści w serii, w relacji Spajka, mianowicie rdzennych mieszkańców Kanady, znanych jako Beothuk. Jest to szczególnie interesujące w świetle ostatnich wysiłków zmierzających do równouprawnienia Pierwszych Narodów [*First Nations*] w tym kraju oraz przywrócenia pamięci

o nich. Choć nie są to rozbudowane wzmianki, odnoszące się jedynie powierzchownie do kultury tych ludów, warto dodać, iż autor rezygnuje z naiwnych wizji pierwszych nacji zamieszkujących Kanadę. Są oni przedstawieni, rzecz jasna, jako łowcy i zbieracze, co jest zgodne z prawdą historyczną na temat ich tradycyjnego stylu życia sprzed przybycia europejskich kolonizatorów (Marshall, 1996, s. 12).

## Różnorodność religijna

Seria *Detektywi na kółkach* należy do nielicznych współczesnych dzieł należących do polskiej twórczości dla dzieci i młodzieży, w których pojawia się kwestia różnorodności religijnej (przy czym warto zauważyć, że tematyka religijna pojawia się rzadko we współczesnej polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej w ogóle; jeśli już do tego dochodzi, to najczęściej w poezji – Andrzejczak, 2008). Można zaryzykować stwierdzenie, iż po 1989 roku takie przedstawienia stanowią absolutną rzadkość, jeśli nie liczyć tekstów przeznaczonych dla dzieci z mniejszościowych wspólnot religijnych, takich jak czasopismo *Zwiastun* funkcjonujące w ramach Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego, internetowych publikacji dla dzieci łemkowskich, w których pojawiają się odniesienia do prawosławia, oraz *Mojej hadźowej księgi zabaw*, wydanej nakładem Warszawskiego Centrum Kultury Islamu w 2014 roku. Na przestrzeni ostatniego trzydziestolecia – a nawet więcej niż trzydziestolecia – w rodzimej twórczości głównego nurtu brakuje różnorodnej reprezentacji religii. Od tej reguły istnieje kilka wyjątków: jeden to opowiadanie *Mrówki* Grzegorza Kasdepkego (w którym pojawia się odniesienie do prawosławia; opowiadanie to zostało wydane w 2020 roku w tomie *Wszystkie kolory świata*), inny to edukacyjna w swoim charakterze książka *Kim oni są, ci muzułmanie?*, wydana w 2018 roku, kolejny to właśnie seria *Detektywi na kółkach*. Warto w tym miejscu postawić pytanie: w jaki sposób ten rodzaj różnorodności przejawia się na kartach powieści Koziola?

Do najbardziej oczywistych fragmentów na ten temat należą powtarzające się w całej serii wzmianki o reinkarnacji, zazwyczaj w narracji Spajka, który wspomina swoje poprzednie życia jako pies towarzyszący różnym ludziom z rozmaitych kultur i okresów historycznych. Jego wspomnienia przybierają formę reminiscencji, które powracają falami i odchodzą. Reinkarnacja stanowi również istotny wątek *Tajemnicy Przekłętej Harfy*, tym razem jednak pojawia się w opisach przeżyć Dorothy Eady, uważającej się za egipską kapłankę Omm Seti, która powróciła po latach na Ziemię.



Reinkarnacja jako idea dotycząca życia po śmierci jest znana w wielu religiach świata. Oczywiście, jest kojarzona przeważnie z religiami Azji Środkowej i Dalekiego Wschodu, w tym buddyzmem, hinduizmem i dżinizmem, zwanymi również religiami dharmicznymi. Pierwsze zapiski na ten temat pochodzą z *Upaniszad*, datowanych na 1100–500 rok przed Chrystusem (Keown, 2013). Interesujące jest to, że Koziol nie sięgnął przy tym głębiej w hinduistyczną doktrynę karmy lub buddyjską samsarę. W jego powieściach nie widać bowiem możliwości przerwania cyklu śmierci i powtórnych narodzin. Co więcej, inaczej niż w religiach dharmicznych, poszczególne istoty powracają na Ziemię jako przedstawiciele tego samego gatunku. Spak za każdym razem wspomina siebie jako psa i to najczęściej rasy labrador retriever, natomiast Omm Seti również powraca jako człowiek, podczas gdy tradycja buddyjska dopuszcza możliwość powtórnych narodzin w postaci bogów, demonów (lub duchów), zwierząt, ludzi, a niekiedy także półbogów (Wilson, 2010).

Idea powtórnych narodzin nie jest jednak obca także religiom monoteistycznym (w tym abrahamicznym, jak judaizm i chrześcijaństwo), była znana również w starożytnej Grecji, np. w kultach orfickich i u pitagorejczyków. Wydaje się, że zwłaszcza te dwa ostatnie nurty są bliższe temu, w jaki sposób zostały przedstawione doświadczenia psa asystującego, ponieważ pojawia się tu założenie o nieśmiertelności duszy przy jej jednoczesnym wielokrotnym wcielaniu się w nowe byty, jednak bez ustalenia, czy za każdym razem chodzi o życie w innym gatunku (Szczerba, 2014). Inaczej jednak niż u Platona, w serii nie pojawia się idea odpowiedzialności za czyny popełnione w danym wcieleniu, gdyż nawet w przypadku Omm Seti jej powrót na Ziemię po tysiącletnich nie wynika ze złamania ślubów danych Izydzie, lecz z woli bogów, którzy zlitowali się nad nią i nad darzącym ją bezgraniczną miłością faraonem.

Można zaryzykować stwierdzenie, iż taka wizja reinkarnacji w cyklu *Detektywi na kółkach* jest również bliska kabalistycznej idei gilgul, według której dusza jest związana z różnymi ciałami w ciągu czasu i wstępuje do ciała w momencie narodzin (Hallamish, 1999). Rabini związani z kabałą są jednak zgodni co do tego, że gilgul odnosi się wyłącznie do istot ludzkich. Na tej podstawie da się stwierdzić, że u Koziola pojawia się swoiste przekształcenie żydowskiej refleksji na temat reinkarnacji. W jego powieściach obejmuje ona także zwierzęta, co już zbliża ją do dharmicznych poglądów. Na marginesie warto odnotować fakt, że wiara w reinkarnację istniała także w grupach funkcjonujących w ramach chrześcijaństwa, ale uznanych za heretyckie, np. u średniowiecznych bogomilów (Peters, 1980).

Wreszcie, nie można pominąć innych inspiracji religijnych dotyczących reinkarnacji obecnych w serii. Mogą to być także nieortodoksyjne, nowe

ruchy religijne, takie jak Wicca lub New Age. Co więcej, wypada się zastanowić, czy ten motyw nie stanowi również swoistego ukłonu w stronę poglądów religijnych części Polaków. Jak dowodzą badania CBOS, w 2015 roku 30% mieszkańców Polski wyraziło wiarę w reinkarnację, a 36% – że zwierzęta mają duszę (Boguszewski, 2015).

Inny przejaw różnorodności religijnej w serii, który pojawia się w *Tajemnicy Przekłętej Harfy* i jest w niej stale obecny, to religia starożytnego Egiptu, odrodzona dzięki rzeczywistym działaniom Dorothy Eady / Omm Seti. Współczesna wersja tej religii, nazywana kemetyzmem (Harrison, 2012), zaliczana jest do ruchów neopogańskich. Zakłada ona istnienie wielu bogów, przy czym ich istota oraz mnogość są różnie interpretowane, w zależności od nurtu kemetyzmu lub indywidualnego podejścia danego wyznawcy. Osoby identyfikujące się z kemetyzmem próbują także zaaplikować mitologię starożytnego Egiptu do realiów współczesnych (Issitt, Main, 2014, s. 480). Tymczasem w *Tajemnicy Przekłętej Harfy* ta religia została zredukowana do magicznych rytuałów i przepowiadania przyszłości przez Omm Seti, co sugeruje powierzchowne podejście do tego tematu w powieści.

Zastanawiający jest przy tym fakt, że w serii *Kozioła* nie ma odniesień do innych przejawów różnorodności religijnej, jak np. prawosławia (w *Skrzyni Władcy Piorunów* jest jedynie wzmianka o cerkwi, ale stanowi ona raczej tylko element lokalnego pejzażu), islamu (w ogóle nie pojawia się w odniesieniu do współczesnego Egiptu, w którym ta religia odgrywa znaczącą rolę w codziennym funkcjonowaniu) lub protestantyzmu (w kontekście kultur południowej Skandynawii i przynajmniej częściowo USA). Być może jest to podyktowane względami marketingowymi: reprezentacje mniejszościowych w Polsce wyznań i religii spowodowałyby prawdopodobnie niewygodną dla szerokiej publiczności dyskusję o wymuszonej czynnikami politycznymi oraz historycznymi (takimi jak Zagłada) homogeniczności naszego społeczeństwa. Dlatego bezpieczniejszym krokiem z perspektywy osób decydujących o publikacji poszczególnych tekstów kultury oraz szeroko pojętym wychowaniu młodego pokolenia wydaje się przedstawienie albo religii istniejących w odległej przeszłości, albo prywatnych odsłon współczesnej, postmodernistycznej duchowości – bez drażnienia konserwatywnych nauczycieli i rodziców oraz przyczyniania się do zadawania trudnych pytań o różnorodność religijną przez młodzież.



## Różnorodność sprawności psychofizycznych

Tytuł całej serii nie wynika z przypadku, lecz jest nawiązaniem do niepełnosprawności głównej bohaterki, która wskutek wypadku korzysta z wózka inwalidzkiego. Należy zatem zastanowić się, w jaki sposób ten rodzaj niepełnosprawności jest reprezentowany w serii.

Interesujące jest to, że kwestia kondycji Julii stanowi punkt wyjścia ogólnej obserwacji odnośnie dostępności przestrzeni publicznej, czego przykładem może być poniższy fragment *Skrzyni Władcy Piorunów*:

Kółka czterokołowca podskakiwały na nierównej powierzchni eleganckiego chodnika wyłożonego granitową kostką.

– Pan architekt na pewno nie jeździ na wózku – warknął pod nosem Sp[ajk], widząc, ile wysiłku Julia musi wkładać w pokonanie tego dość długiego odcinka. Aleja była piękna. Obu jej krawędzi strzegły potężne kasztany przyozdobione niczym szykowną biżuterią kiściami białych kwiatów z drobnymi czerwonymi płatkami u nasady. Kostka brukowa [...] też wyglądała elegancko. Z upływem lat coraz to nowe kosteczki, niesforne granitowe maluchy, chciały wyróżnić się z grona niemal identycznych siostr i braci, wyskakując żwawo ponad pozostałe. Tak sobie przynajmniej tłumaczyła ich zachowanie dziewczyna obdarzona bujną wyobraźnią i dobrym sercem, które nie pozwoliłoby jej obarczać winą za nierówny chodnik drogowców ani architektów (Kozioł, 2014, s. 21).

Wydaje się, że w konstrukcji postaci Julii można zaobserwować kilka różnych tradycji pisania o niepełnosprawności w rodzimej literaturze dla starszych dzieci i młodzieży. Do jednej z nich z pewnością należy taki sposób przedstawiania dziewczęcych bohaterek prozy, by wzbudzały pozytywne uczucia, ich niepełnosprawność jest wysoce estetyzowana. Tradycje tego rodzaju reprezentacji sięgają dwudziestolecia międzywojennego, co można zauważyć np. u Kornela Makuszyńskiego (*O dwóch takich, co ukradli księżyc*, 1928). Jednakże da się tutaj dostrzec również motyw niepełnosprawnego bohatera, który jest geniuszem, zdolnym uczniem i dobrym kolegą, jak miało to miejsce w dziełach okresu modernizmu, czego przykładem mogą być utwory Wiktora Gomułickiego (*Wspomnienia niebieskiego mundurka*, 1905) lub Janusza Korczaka (*Sława*, 1913). Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że w serii pojawia się niepełnosprawność narządu ruchu, połączona z korzystaniem z wózka inwalidzkiego. Wydaje się, że i taki wybór reprezentacji nie jest przypadkowy, ponieważ dla większości polskich odbiorców literatury dla dzieci i młodzieży samo pojęcie niepełnosprawności kojarzy się właśnie z osobami poruszającymi się z pomocą wózka (Fidowicz, 2020). Można się domyślać, że nie jest to neutralna decyzja,

ale podyktowana względami marketingowymi. Oczywiście, nie bez znaczenia są tutaj prywatne decyzje i kontakty autora, o których sam wspomina w *Podziękowaniach*: „Emilka jest dwudziestoparolatką, która tak jak Julia porusza się na wózku. Jest równie odważna, co Julka, i śmiało realizuje swoje pomysły i marzenia” (Kozioł, 2020, s. 267). Wydaje się, że jest to ciekawy wątek, ponieważ autor nie ogranicza się jedynie do klisz obecnych w polskiej kulturze, lecz także sięga do osobistych relacji z istniejącą w rzeczywistości osobą z niepełnosprawnością. Z całą pewnością podnosi to walor tego rodzaju reprezentacji.

Innym przejawem różnorodności w serii jest synestezja doświadczana przez Toma i jego ojca. Szczególnie interesujące może okazać się spojrzenie na tę reprezentację przy użyciu metod zaproponowanych przez studia o niepełnosprawności, ponieważ istnieją badania sugerujące związek synestezji ze spektrum autyzmu (Leeuwen, 2020). W takim przypadku postać Toma stanowiłaby swoisty wyłom w sposobie pisania o neuroróżnorodności, w tym spektrum autyzmu, w polskiej epice dla dzieci starszych i nastolatków. Nie jest to już bezradna osoba pogrążona w swoim świecie czy stanowiąca poprzez swoje zachowanie zagrożenie dla siebie i innych, jak to było we wcześniejszych tekstach (np. w *Kosmicie* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, 2008), ale samodzielny, bardzo inteligentny i empatyczny chłopiec. Tym samym u Kozioła można stwierdzić przełamanie pewnej konwencji, która może być szkodliwa i utrwalająca stereotypy o osobach w spektrum autyzmu.

## Zakończenie

W serii *Detektywi na kółkach* można zaobserwować rozmaite oblicza reprezentacji wielokulturowości i różnorodności. Wydaje się, że powieści Kozioła znajdują się między postmodernistyczną, związaną z neoliberalnym paradygmatem wizją tych zjawisk jako fenomenów płynnych, niekiedy podyktowaną względami marketingowymi, a dysmodernistyczną, w której przynajmniej niektóre tożsamości mają swoje korzenie w czynnikach biologicznych, jak ma to miejsce w przypadku synestezji (Davis, 2013). Choć autorowi udało się przełamać pewne literackie konwencje przedstawiania poszczególnych typów wewnętrznego zróżnicowania ludzkiej populacji, nie uniknął stereotypowych ujęć w pisaniu o niektórych kulturach (np. o Arabach zamieszkujących współczesny Egipt). Dlatego można stwierdzić, iż seria Kozioła stanowi interesujący przypadek na tle najnowszej polskiej prozy dla starszych dzieci i nastolatków, będący swoistym przejściem między tradycyjnymi ujęciami tematu, pochodzącymi jeszcze z XX wieku, a nową wrażliwością, ukształtowaną już w naszym stuleciu.

Jednocześnie warto podkreślić, jaki rodzaj wielokulturowości najsilniej przejawia się w analizowanej serii. Z całą pewnością da się stwierdzić, iż różnorodność etniczna i religijna jawi się w nich jako niekwestionowana wartość sama w sobie, przy czym żadna z opisanych kultur nie jest ujmowana jako dominująca (Fornalczyk-Lipska, 2017), niemniej jednak zachowana zostaje perspektywa europejskiego, białego, w domyśle chrześcijańskiego lub świeckiego narratora (co nietrudno zrozumieć w kontekście powstania utworu, choć można zaryzykować jednocześnie stwierdzenie, iż paradoksalnie mamy tu do czynienia z subtelną dominacją konkretnej kultury, która pozostaje niewidoczna, jeśli czytelnikiem jest osoba należąca właśnie do niej). Można więc w tym przypadku mówić o różnorodności, która pozostaje nadal pod kontrolą określonego systemu społeczno-edukacyjnego, co wynika z przyczyn politycznych i ekonomicznych.

## Bibliografia

- Andrzejczak, H. (2008). Między cikliwym moralizatorstwem a pobożnym przeżyciem. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* (s. 136–157). Wydawnictwo UŚ.
- Boguszewski, B. (oprac.). (2015). Kanon wiary Polaków. *Komunikat z badań CBOS*, 29, 1–11.
- Davis, L. J. (2013). *The end of normal: Identity in a biocultural era*. The University of Michigan Press.
- Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UJ.
- Fornalczyk-Lipska, A. (2017). Odmienność narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej. *Kultura i Edukacja*, 115(1), 15–30. <https://doi.org/10.15804/kie.2017.01.01>.
- Hallamish, M. (1999). *An introduction to the Kabbalah*. State University of New York Press.
- Hamam, K. (2014). *Confining spaces, resistant subjectivities: Toward a metachronous discourse of literary mapping and transformation in postcolonial women's writing*. Cambridge Scholars.
- Harrison, P. (2012). *Profane Egyptologists: The revival and reconstruction of ancient Egyptian religion*. University College London.
- Issitt, M., Main, C. (2014). *Hidden religion. The greatest mysteries and symbols of the world's religious beliefs*. ABC-CLIO.
- Kasdepke, G. (2020). Mrówki. W: K. Oponowicz (red.), *Wszystkie kolory świata*. Agora.

- Keown, D. (2013). *Buddhism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Kitchens, B., Johnson, S. L., Gray, P. (2020). Understanding echo chambers and filter bubbles: The impact of social media on diversification and partisan shifts in news consumption. *MIS Quarterly*, 44(4), 1619–1649. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2020/16371>.
- Kostecka, W. (2021). Nadzieja dla „Innego”. Kategoria „inności” w polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców. *Paidia i Literatura*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.31261/PiL.2021.03.03>.
- Kozioł, M. (2014). *Skrzynia Władcy Piorunów*. The Facto.
- Kozioł, M. (2017). *Tajemnica Przeklętej Harfy*. Prószyński i S-ka.
- Kozioł, M. (2020). *Gwiazda Blachonosego*. Prószyński i S-ka.
- Kymlicka, W. (2015). Solidarity in diverse societies: Beyond neoliberal multiculturalism and welfare chauvinism. *Comparative Migration Studies*, 3, 17. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0017-4>.
- Lee, E. (2019). *America for Americans. A history of xenophobia in the United States*. Basic Books.
- Leeuwen, T. (2020). Synaesthesia and autism: Different developmental outcomes from overlapping mechanisms?. *Cognitive Neuropsychology Sponsored Symposium*. Pobrane 6 stycznia 2022 z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643294.2020.1808455>.
- Nowicka, E., Łodziński, S. (2021). Czy to jeszcze stereotyp? Wizerunek Anglika w społeczeństwie polskim – tradycja i nowa wiedza. *Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny*, 57(1), 101–124. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.21.005.13317>.
- Panofsky, E. (1955). *Meaning in the visual arts*. Doubleday.
- Peters, E. (1980). *Heresy and authority in Medieval Europe*. University of Pennsylvania Press.
- Pluta, J. (2014). Stereotyp Amerykanina. Preferencja określonych wartości a społeczne postrzeganie cudzoziemca. *Opuscula Sociologica*, 10(4), 59–70.
- Said, E. W. (2018). *Orientalizm* (M. Wyrwas-Wiśniewska, tłum.). Zysk i S-ka. (wyd. oryg. 1978).
- Szczerba, W. (2014). *Koncepcja wiecznego powrotu w myśli wczesnochrześcijańskiej i jej greckie źródła*. WN UMK.
- Tubylewicz, K. (2017). *Moralisci. Jak Szwedzi uczą się na błędach i inne historie*. Wielka Litera.
- Vuletić, A., Živković, T. (2002). *Porodica u Srbiji sredinom 19. veka*. Istorijnski institut.
- Wilson, J. (2010). *Samsara and rebirth in Buddhism*. Oxford University Press.

## Szkoła podstawowa bez Innego. Od (braku) wielokulturowości w szkolnej edukacji literackiej i kulturowej ku praktycznym rozwiązaniom

### Abstrakt:

Wielokulturowość jest jednym z istotniejszych elementów kształcenia humanistycznego, szczególnie polonistycznego, na wszystkich etapach szkolnej edukacji. Lektury obowiązkowe i dodatkowe omawiane w trakcie lekcji języka polskiego powinny poruszać ten istotny temat, aby wpływać na wartości oraz postawy dzieci i młodzieży. W artykule poddano analizie listę lektur z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej z 2017 roku i wykazano, że w wybranych do omówienia książkach występują nieliczne wątki dotyczące innych kultur. W związku z wnioskami wypływającymi z analizy dokumentu oświatowego zostały zaproponowane teksty literackie oraz związane z nimi działania metodyczne, które nauczyciele mogą wykorzystać w trakcie lekcji języka polskiego w celu kształcenia kompetencji międzykulturowych.

### Słowa kluczowe:

edukacja polonistyczna, Inność, kompetencje międzykulturowe, lektury szkolne, metodyka języka polskiego w szkole podstawowej, wielokulturowość

### Elementary School Without the Other: From (the Lack of) Multiculturalism in School Literary and Cultural Education to Practical Solutions

### Abstract:

Multiculturalism is one of the crucial elements on all-levels in the humanities, especially when it comes to the Polish language and literature. Both compulsory and supplementary reading discussed during Polish classes should address this vital

\* Marcin Miłko – mgr, przygotowuje rozprawę doktorską w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie dotyczącą obrazów dziecięcych i nastoletnich kryzysów, problemów, wyzwań w literaturze dla młodego czytelnika po 2010 roku oraz pracy z takimi tekstami w trakcie lekcji języka polskiego w szkole podstawowej. Kontakt: [m.milko@uksw.edu.pl](mailto:m.milko@uksw.edu.pl).

topic to affect children's and teenagers' values and attitudes. In this article, a list of readings included in the 2017 general education core curriculum for grades 4–8 of elementary school is examined to demonstrate that other cultures are barely mentioned in the books listed in that document. Based on this analysis, the author of the article suggests several literary texts and teaching methods that teachers can use during their lessons in order to develop intercultural competencies.

**Key words:**

Polish language and literature education, Otherness, intercultural competences, school reading, methodology of teaching Polish in elementary school, multiculturalism, multiculturality

## Wprowadzenie

**G**łównym celem edukacji literackiej i kulturowej w szkole podstawowej jest wyposażenie uczniów w kompetencje umożliwiające poznawanie, interpretowanie i analizowanie tekstów kultury, ale przede wszystkim kształtowanie postaw i systemu wartości, które wpływają na dalszy rozwój młodego człowieka, dzięki czemu może on uczestniczyć w życiu społecznym (Janus-Sitarz, 2014). Współcześnie polskie dziecko ma wiele okazji do spotkania się z Innym (Grzybowski, 2011; Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015): na ulicy w mieście, miasteczku, wsi, w zagranicznej podróży, a także w internecie, gdzie może komunikować się z całym światem za pośrednictwem mediów społecznościowych lub brać udział w wirtualnych bitwach w różnego typu grach komputerowych. Coraz częściej Inny – czy też Obcy<sup>1</sup> – pojawia się również w szkole, w klasie, w ławce obok, jednakże – paradoksalnie – polski uczeń nie jest przygotowany do tego, aby z Nim obcować, ponieważ (przynajmniej w świetle wniosków wynikających z lektury dokumentów oświatowych) nie jest oswojony z Innością – lub Obcością – w procesie edukacji.

<sup>1</sup> Pojęcia Inności oraz Obcości są używane od wielu lat w różnych opracowaniach naukowych. Wskazują one na rozmaite kryteria podziału (wobec człowieka lub kategorii osób) i można je stosować w kontekstach wewnątrz-kulturowych („Ja” na tle innych ludzi) i między-kulturowych (ktoś na tle mnie samego i innych ludzi). W rzeczywistości szkolnej Obcość jest związana z marginalizowaniem, naznaczaniem, wykluczaniem, a Inny może wzbudzać ciekawość, przez co wywołana zostaje chęć kontaktu oraz poznania (Grzybowski, 2011, s. 42–46). Żeby uniknąć powtórzeń, negatywnych konotacji i podziałów, wykorzystuję – w kontekście tematu tego artykułu – Inność i Obcość jako uniwersalne pojęcia obejmujące wszelką różnorodność kulturową.



Rozwój technologiczny i medialny, ekspansja popkultury oraz wyzwania współczesnego świata – takie jak migracje, zmiany klimatyczne, problemy ze zdrowiem psychicznym – powinny zostać uwzględnione w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej z zakresu edukacji literackiej i kulturowej, aby młodzi ludzie mogli kształtować swoją przyszłość, wpływać na otaczającą ich rzeczywistość oraz przygotować się do podjęcia dialogu z Innym. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej z pewnością przyczyniło się do zwiększenia poziomu migracji z i do naszego kraju, nie tylko w obrębie Starego Kontynentu, lecz także w odniesieniu do pozostałych części świata. Zwiększony napływ przedstawicieli rozmaitych nacji i kultur sprawia, że Obcość jest coraz bliższa dzieciom i dorosłym. Dostrzega się również ogromną wartość tego, że poznawanie innych kultur to doskonały sposób na zobaczenie siebie samego, swoich wartości, przekonań, tak jak własnego odbicia w lustrze (Kuraś, 2016, s. 24). W celu przybliżania wielokulturowości i oswojania z nią podejmowane są także zdywersyfikowane inicjatywy prawne i obywatelskie, które mają pokazywać różnorodność otaczającego świata. Zgodnie z dokumentami oświatowymi<sup>2</sup> może się wydawać, że polska szkoła jest gotowa do przyjęcia każdego w swoje progi, jednakże teoretyczne konstrukty i rozwiązania prawne nie zawsze idą w parze z życiową praktyką (Kostro-Olechowska, 2019).

Ciągłe ścieranie się globalnego z jednostkowym, uniwersalnego z indywidualnym, tradycji z nowoczesnością – rodzi różnego typu napięcia, które sprawiają, że polska szkoła nie ma łatwego zadania i musi stawiać czoło kolejnym epokowym wyzwaniom. Jednak to w tych doświadczeniach upatruje się wielu szans na stworzenie ciekawych koncepcji, stosowanie rozmaitych niestandardowych rozwiązań wspierających młodego człowieka w pełnym przemian świecie (Morawska, Latoch-Zielińska, 2017). Do owych wyzwań z pewnością należy przygotowanie uczniów do obcowania z wielokulturowością, co powinno następnie przechodzić w edukację międzykulturową, która pozwoli na lepsze rozumienie świata i włączenie każdego człowieka w procesy społeczne<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Na przykład podstawy programowe, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*.

<sup>3</sup> Pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości oraz edukacji wielo- i międzykulturowej zostały bardzo obszernie opisane przez Przemysława Grzybowskiego (2008, s. 9–73), jednakże – dla pewnego uproszczenia oraz porządku – pojmuję edukację wielokulturową jako naukę o innych kulturach, ich odrębności i wyjątkowości, a edukację międzykulturową jako naukę o kontaktach i wzajemnym wpływie różnych kultur.



Jak pisze Magdalena Marzec-Jóźwicka (2013):

Edukacja polonistyczna nieustannie podlega różnego rodzaju zmianom: programowym, merytorycznym [...]. Nauczyciel ma być przewodnikiem w świecie kultury, stymulującym rozwój intelektualny, emocjonalny wychowanków, uczącym tolerancji wobec Innego, skłaniającym do refleksji nad autorytetami i wartościami [...]. Język polski staje się przedmiotem interdyscyplinarnym, proklamującym szeroko pojętą kulturę jako przestrzeń wypełniającą otoczenie uczestników procesu dydaktycznego (s. 7).

Od wielu lat rolą edukacji polonistycznej jest oddziaływanie na młodego człowieka w wielu sferach rozwoju, co sprawia, że język polski jako przedmiot szkolny należy do ważniejszych przestrzeni kształtowania postaw wobec Inności (Piątek, 2013, s. 247–248), jednakże dobór lektur obowiązkowych nie pozwala na – zapośredniczone w tekście – spotkanie z nią w szkole podstawowej.

Sformułowane wprost w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej cele kształcenia ogólnego* jasno mówią o tym, do czego ma przygotować ten etap kształcenia:

- [...] 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób [...];
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość (s. 11).

Jak widać, w założeniu twórców podstawy programowej uczniowie szkoły podstawowej w trakcie procesu edukacyjnego powinni mieć możliwość spotykania się z wielokulturowością. Niestety zawarte w tym samym dokumencie treści nauczania (wymagania szczegółowe) i, przede wszystkim, lista lektur obowiązkowych nie do końca pozwalają na to, aby dzieci oraz młodzież mogły obcować z Innością. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w wielu kwestiach: przeładowanej podstawie programowej; niedopasowanych do wieku i zainteresowań uczniów lekturach obowiązkowych, które w większości zostały napisane i były czytane jeszcze w poprzednim wieku (lub wcześniej); sytuacji politycznej; całym systemie edukacyjnym opierającym się na założeniach szkoły z czasów powojennych (Sadura, 2017, s. 47–74). Czynniki i przykładowe konsekwencje tego stanu rzeczy można by jeszcze mnożyć, ale nie to jest celem artykułu.

Przede wszystkim warto przyrzeć się temu, co nauczyciele polonisci w szkole podstawowej muszą omówić, aby przygotować uczniów do egzaminu

oraz do kolejnego etapu edukacyjnego. W zaproponowanych w pierwszej części niniejszego tekstu rozważaniach skupię się głównie na dłuższych dziełach epickich (ponieważ to one stanowią podstawę pracy na lekcjach języka polskiego) z listy lektur obowiązkowych dla klas IV–VIII, poszukując w nich motywów wielokulturowych. W drugiej części artykułu zaprezentuję natomiast działania metodyczne sprawdzone już przeze mnie kilkakrotnie podczas omawiania wybranych lektur dodatkowych w trakcie lekcji języka polskiego – utwory te zostały wyselekcjonowane subiektywnie spośród wielu innych podobnych dzieł i mają zainspirować potencjalnych czytelników tego tekstu (nauczycieli, metodyków) do poszukiwania własnych propozycji lekturowych, które można wykorzystać w procesie edukacyjnym<sup>4</sup>.

### Wielokulturowość w lekturach dla klas IV–VIII szkoły podstawowej

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej* (s. 64–65, 69) jako lektury obowiązkowe w klasach IV–VI określono m.in. następujące utwory:

- 1) Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa* [...];
- 3) René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikołajek* (wybór opowiadań) [...];
- 5) Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* [...];
- 7) Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni* [...];
- 9) Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* [...];
- 11) John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* [...];
- 16) wybrane baśnie polskie i europejskie, w tym: Charles Perrault, *Kopciuszek*, Aleksander Puszkina, *Bajka o rybaku i rybce* [...].

A w klasach VII–VIII:

- 1) Charles Dickens, *Opowieść wigilijna* [...];
- 4) Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec* [...];
- 7) Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*;
- 8) Henryk Sienkiewicz, *Quo vadis* [...];
- 10) Stefan Żeromski, *Szyfrowe prace* [...].

---

<sup>4</sup> Zagadnieniu pracy z lekturami szkolnymi z wątkami międzykulturowymi poświęcono m.in. poradnik metodyczny *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)* Anny Kołodziej i Bernadety Niesporek-Szamburskiej (2010) oraz tom zbiorowy *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek (2014).

Powyższe pozycje to jedynie część dłuższej listy. Zostały one przeze mnie wybrane, gdyż mają chociaż minimalny potencjał do tego, aby wskazać w nich elementy wielokulturowości.

Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na pojawiające się w tych utworach przestrzenie – szczególnie w dziełach, których akcja rozgrywa się w obcych krajach lub krainach (np. Francja w *Mikołajku*, Narnia we *Lwie, czarownicy i starej szafie*, Węgry w *Chłopcach z Placu Broni*) – czy postaci (różnorodne stwory w *Hobbicie* i *Opowieściach z Narnii*, Mahdi i jego zwolennicy oraz Kali i Mea we *W pustyni i w puszczy*). Jednakże jest to zdecydowanie za mało, aby na lekcji mówić w pogłębiony sposób o różnych formach Obcości czy innych kulturach. Podane książki pochodzą z klasycznego kanonu literackiego<sup>5</sup>; zostały one również napisane i były czytane w poprzednim wieku, w zupełnie innej sytuacji społeczno-politycznej – przykładem z pewnością jest powieść Sienkiewicza, która, pomimo (re)interpretacji i dyskusji<sup>6</sup>, pozostaje nadal częścią zestawu lektur (Janus-Sitarz, 2020; Wilczek, 2012). Warto też zauważyć, że wyselekcjonowane teksty literackie ukazują wyłącznie przeszłość. Jedyna lektura, która prezentuje uczniowską współczesność (*Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* Rafała Kosika), chociaż nie porusza problemu wielokulturowości, została usunięta z listy lektur obowiązkowych w sierpniu 2021 roku, co pokazuje kierunek zmian w podstawie programowej. Na szczęście powyższe dzieła poruszają uniwersalne tematy, np. relacje rówieśnicze (*Chłopcy z Placu Broni*, *Kamienie na szaniec*), rodzinne (*Opowieści z Narnii*) czy też między dzieckiem a dorosłym (*Mały Książę*), a także walkę o wolność i niezależność (*Kamienie na szaniec*, *Szybyłowe prace*), dlatego nauczyciel może je wykorzystywać do dyskusji o współczesnych wyzwaniach stojących przed młodymi ludźmi.

Poza obowiązkowymi pozycjami książkowymi polonista musi w każdym roku szkolnym omówić dodatkowo minimum dwa wybrane utwory (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 65, 69). Sposób doboru tych lektur zależy od nauczyciela, który może zasugerować się propozycjami zawartymi już w podstawie programowej, samodzielnie wybrać, co chciałby omówić w trakcie lekcji, lub poprosić o to uczniów. Ta ostatnia opcja wydaje się szczególnie

<sup>5</sup> Dokładniejszej analizy problematyki Inności w lekturach dokonały m.in. Ewa Horwath (2014) i Anna Janus-Sitarz (2017)

<sup>6</sup> Należy tutaj przypomnieć np. dyskusję polityczną posła Macieja Gduli z resortem edukacji (<https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8111890,maciej-gdula-w-pustyni-i-w-puszczy-rasizm-lista-lektur-ministerstwo-edukacji-henryk-sienkiewicz.html>; pobrane 8 czerwca 2022).

wartościowa ze względu na to, że dzieci oraz młodzież mają wtedy bezpośredni wpływ na swój proces edukacyjny. Jednocześnie stwarza to ryzyko wyselekcjonowania tekstów literackich będących tylko źródłem przyjemności, a nie – wartości oraz postaw istotnych z wychowawczego punktu widzenia. Nieważne, jaką decyzję podejmie nauczyciel, omawianie własnych i uczniowskich propozycji książkowych stwarza możliwość wybrania choć jednej książki, w której poruszony jest temat wielokulturowości (Kuraś, 2016, s. 28–30).

Warto także przyrzeć się liście lektur dodatkowych zaproponowanej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej...* (s. 65–66, 69), aby zobaczyć, jaki literacki obraz świata proponują twórcy dokumentu. Dla klas IV–VI są to:

- 1) Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy*;
- 2) Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród* lub inna powieść;
- 3) Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*;
- 4) Aleksander Dumas, *Trzej muszkietierowie*;
- 5) Olaf Fritsche, *Skarb Troi*;
- 6) Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*;
- 7) Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*;
- 8) Marcin Koziół, *Skrzynia Władcy Piorunów*;
- 9) Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*;
- 10) Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty);
- 11) Kornel Makuszyński, wybrana powieść;
- 12) Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo*;
- 13) Karol May, *Winnetou*;
- 14) Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*;
- 15) Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść;
- 16) Ewa Nowak, *Pajaczek na rowerze*;
- 17) Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*;
- 18) Sat-Okh, *Biały Mustang*;
- 19) Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*.

Dla klas VII–VIII natomiast:

- 1) Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty);
- 2) Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna;
- 3) Arkady Fiedler, *Dywizjon 303*;
- 4) Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*;
- 5) Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*;
- 6) Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei* (fragmenty);
- 7) Nancy H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*;
- 8) Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy*;

- 9) Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*;
- 10) Melchior Wańkowicz, *Monte Cassino* (fragmenty);
- 11) Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939–5 IV 1945* (fragmenty) lub inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela, w tym wiersze poetów współczesnych i reportaże.

Wśród powyższych lektur dodatkowych znajdują się klasyczne dzieła literatury dla dzieci i młodzieży oraz literatury popularnej, a także teksty, które, jak mogłoby się wydawać, są „od zawsze” obecne w takich spisach (np. *Janko Muzykant*, *Krzyżacy*). Zadziwiająca jest również ogromna różnica w doborze książek w odniesieniu do klas IV–VI i VII–VIII. Na liście dla najstarszych roczników szkoły podstawowej trudno bowiem znaleźć pozycje przedstawiające życie nastolatka, wyjątkiem jest *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej, natomiast znajdują się tam teksty o charakterze historycznym (Białoszewski, Lanckorońska, Wańkowicz). Dominują więc w tym przypadku raczej utwory spoza horyzontu oczekiwań przeciętnego młodego człowieka oraz takie, w których nie znajdują się wątki wielokulturowe.

Wszelkie propozycje zawarte w spisie lektur (i jego późniejsze modyfikacje) są świetną ilustracją spostrzeżeń Macieja Michalskiego (2021, s. 21–26) – jego zdaniem polska szkoła jest oderwana od rzeczywistości i nie radzi sobie z kryzysem współczesności oraz związanymi z nim tematami: zmianami klimatycznymi, problemami z tożsamością (narodową, kulturową), fake newsami, postprawdami, kryzysem sensowności ludzkich dążeń i działań. Na to wszystko w ostatnich latach nałożyła się pandemia, która też wpłynęła na przewartościowanie wizji świata. Do panoramy tych kryzysów można z pewnością dodać problem braku wielokulturowości i edukacji międzykulturowej w szkolnictwie podstawowym.

Przeszłość wpływa na teraźniejszość oraz przyszłość, jednakże lektury w podstawie programowej dla szkoły podstawowej oraz, jak zauważa słusznie Michalski (2021), dla szkoły średniej<sup>7</sup> przedstawiają niemal wyłącznie świat miniony, bardzo daleki i nieznanym współczesnemu dziecku czy nastolatkowi. Nie zaprzeczam oczywiście, że tego typu utwory również są potrzebne, aby kreować świadomość i gust czytelniczy młodego człowieka (Papuzińska, 1981, s. 12–35). Wymienione powyżej, obecne w podstawie programowej klasyczne teksty literackie są postrzegane jako wybitne, ukazują ważne tematy i wartości, lecz odwoływanie się jedynie do przeszłości może sprawić,

---

<sup>7</sup> Ze względu na własną praktykę pedagogiczną nie odnoszę się do lektur ze szkoły średniej, jednak Michalski (2021) pisze także o liście książek z tego etapu edukacyjnego.

że – np. jako nauczyciele – nie pójdziemy naprzód i nie będziemy potrafili wraz z uczniami pokonywać współczesnych kryzysów, które coraz bardziej nas wszystkich dotykają.

## Spotkania z wielokulturowością w szkolnej ławce

Jest bardzo silny związek między Innością, Obcością oraz wielokulturowością – i to właśnie szkoła jako instytucja socjalizacyjna powinna podejmować działania prowadzące „do zmian świadomości w zakresie tolerancji wszystkiego, co inne” (Kuraś, 2016, s. 26). Jeszcze sporo miejsca można by poświęcić analizie zjawiska braku wielokulturowości w polskiej szkole podstawowej, ale w moim przekonaniu należy przedstawiać przykładowe rozwiązania, które poszerzają świadomość nauczycieli oraz umożliwiają zmianę dotychczasowych działań. Poniżej chciałbym zaprezentować trzy powieści, które są wartościowymi dziełami literackimi nie tylko ze względu na obecne w nich elementy Inności, Obcości i wielokulturowości, lecz także z uwagi na ich walory etyczne i estetyczne, konstrukcję formalną, a zwłaszcza ciekawą i sprawnie poprowadzoną fabułę, która może być impulsem do wielu nauczycielskich działań w trakcie lekcji języka polskiego.

### *Inność wśród nas – wokół powieści Johna Boyne'a*

Zanim w ogóle zacznie się rozmawiać o innych niż polska kulturach, należy wprowadzić uczniów w świat różnorodności najbliższego środowiska, czyli m.in. własnej klasy. W tym celu nauczyciel powinien sięgnąć np. po *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa* Johna Boyne'a (2012/2013)<sup>8</sup>. Powieść można omawiać już w klasach IV–VI, ale odnajdziemy w niej wiele motywów, takich jak podróż, przemiana, szacunek, relacje rodzinne, które mogą być również wykorzystywane w klasach starszych – np. podczas pisania różnego typu tekstów argumentacyjnych. Kolejną zaletą omawiania tej historii podczas lekcji jest to, że jej akcja rozgrywa się współcześnie, co może dodatkowo zachęcić uczniów do przeczytania książki. Dzieło wyróżnia się też surrealistycznym humorem i zaskakującymi wątkami oraz zwrotami akcji (które mogą zadziwić zarówno młodego czytelnika, jak i dorosłego odbiorcę). W fabule zostają przedstawione ważne i trudne

---

<sup>8</sup> Nie ma polskojęzycznych opracowań tej lektury, jednak jest ona często przywoływana w artykułach obcojęzycznych w kontekście rozmaitego typu Inności i różnorodności (Chylińska, 2017; Quealy-Gainer, 2013; Zavrł, 2021).



tematy: toksyczne relacje dziecka z rodzicami (Brocketowie), współczesne niewolnictwo (cyrk Dziwolągów), walka o wolność i poszukiwanie własnej drogi w kapitalistycznym świecie (biografia Vincenta wychowywanego przez Ethel i Marjorie). Historie Barnaby’ego i innych powieściowych postaci zostały ponadto zaprezentowane w formie toposu podróży, tak charakterystycznego dla baśni oraz literatury dziecięcej w ogóle (Leszczyński, 2002), co dodatkowo zachęca do sięgnięcia po pozycję Boyne’a. Sam główny bohater jest zaś reprezentacją dziecka zdobywającego wiedzę o otaczającym go świecie, co może ułatwić młodemu czytelnikowi zidentyfikowanie się z jego przeżyciami oraz refleksjami. *Lekkie życie...* tym samym łączy w sobie wiele istotnych aspektów i funkcji literatury dziecięcej (pisała o nich np. Dagmara Kowalewska, 2005, s. 54–66), dzięki czemu jest znakomitą pozycją do omawiania na lekcjach języka polskiego.

Tytułowy bohater tego utworu urodził się w przeciętnej rodzinie, która za wszelką cenę nie chciała się niczym wyróżniać. Jego ojciec Alistair „nie mógł nawet patrzeć na nietypowych, zwracających na siebie uwagę ludzi” (Boyne, 2012/2013, s. 7), a matka Eleanor szczególnie umiłowała sobie spokój i porządek (s. 9–15). Nic dziwnego, że narodziny chłopca wzbudziły ogromne zdziwienie:

– O matko – powiedział wtedy doktor Snow, i to takim tonem, że zdziwiona Eleanor uniosła głowę znad poduszki [...]. – Gdzie jest dziecko? – spytała, bo nie było ani na rękach doktora Snowa, ani na łóżku. Dopiero teraz dostrzegła, że doktor i pielęgniarka nie patrzą na nią, ale wpatrują się z otwartymi ustami w sufit, gdzie nowo narodzone dziecko – jej dziecko – wisi rozpląszczone na białych płytkach, patrząc w dół na trojkę dorosłych z łobuzerskim uśmiechem na buzi [...]. Trzecie dziecko urodzone w najnormalniejszej rodzinie, jaka kiedykolwiek żyła na południowej półkuli, już w pierwszych chwilach po urodzeniu pokazywało, że nie jest normalne, gdyż odmawiało przestrzegania najbardziej podstawowego z praw.

Prawa grawitacji (s. 17).

Barnaby już od początku jest więc wyjątkowy, ale jego rodzice nie widzą w tym nic pozytywnego, lecz traktują go jako kogoś obcego, kto nie pasuje do pozornie normalnego rodzinnego obrazka. Chłopiec jest ukrywany, a następnie zostaje wysłany do nietypowej szkoły – Szorstkiej Akademii dla „innych”, niechcianych dzieci – aż w końcu matka wypuszcza go w świat, wycinając dziurę w specjalnie obciążonym piaskiem plecaku, gdyż nie może znieść jego wyróżniania się z tłumu. Zachowanie Alistaira i Eleanor pokazuje, jak często traktujemy przedstawicieli tych kultur, z którymi na co dzień się nie spotykamy – odtrącamy ich, unikamy, boimy się tego, czego nie rozumiemy, kierujemy się stereotypami. Postawa rodziców lewitującego chłopca zostaje ukazana



w książce jako przykład pokoleniowej reakcji na odmienność, gdyż zupełnie inaczej zachowuje się starsze rodzeństwo Barnaby'ego, Henry i Melanie, którzy – pomimo wychowania przez negatywnie nastawionych do własnego dziecka rodziców – akceptują młodszego brata i zajmują się nim. Ta różnica między podejściem rodziców i dzieci do nietypowej zdolności bohatera jest świetnym przykładem tego, jak Inność może być różnorodnie traktowana – i to w ramach tej samej kultury. Barnaby wraz ze swoją zdolnością lewitowania staje się uniwersalną figurą rozmaitych cech, które sprawiają, że człowiek nie mieści się w tym, co postrzega się jako normę.

Porzucenie Barnaby'ego jest jedynie początkiem jego przygód, gdyż w dalszych partiach utworu wędruje on po rozmaitych częściach świata, gdzie spotyka się z kolejnymi przypadkami różnorodności społecznej, płciowej, kulturowej, psychoseksualnej. Na końcu książki chłopiec staje przed trudnym wyborem i poddaje refleksji swoją (nie)normalność.

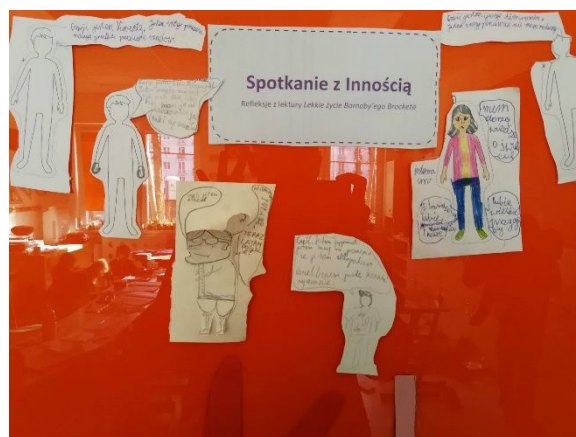
I wtedy dotarło do Barnaby'ego, że bycie normalnym może jednak nie być takie fajne, jak to sobie wyobrażał. W końcu ilu tak zwanych normalnych chłopców przeżyło takie przygody, jakie on przeżył, i spotkało takich ludzi, jakich on spotkał? Ilu z nich widziało taki kawałek świata i pomogło w drodze tylu osobom?

I kto w ogóle o tym decyduje, że to właśnie on, Barnaby, jest nienormalny? Czy normalne jest wycinanie dziury w plecaku ośmioletniego chłopca, żeby wiatr zaniósł go w nieznaną? Czy normalne jest to, że ktoś chce być przez całe życie taki NORMALNY? (Boyne, 2012/2013, s. 297).

Pytania postawione w zakończeniu utworu, stanowiące filozoficzne rozważania na temat pojęć normy, normalności, wyjątkowości, mogą stanowić znakomity początek rozmowy z uczniami o różnorodności – nie tylko w kontekście rozmaitych cywilizacji i kultur, lecz także w ramach najbliższej grupy społecznej czy też własnego narodu. Kiedy dostrzeżemy to, jak bardzo jesteśmy różni w obrębie swojego środowiska, będzie nam łatwiej ujrzeć i w pełni akceptować Inność pozostałych ludzi – to konkluzja, do której po lekturze powieści być może dojdą młodzi czytelnicy.

W trakcie omawiania *Lekkiego życia Barnaby'ego Brocketa* jako lektury dodatkowej w kluczu wielokulturowości warto przede wszystkim skupić się na tym, w jaki sposób wszystkie spotkane na drodze głównego bohatera postacie (np. Francis Delaware – mężczyzna o wąsach we wszystkich kolorach jesieni; Jeremy – krzyżówka chłopca i pingwina; Felicja – mówiąca od tyłu; Marjorie i Ethel – najbliższe przyjaciółki, prawdopodobnie partnerki kierujące plantacją kawy) są szczególne oraz jakie reakcje wywołuje ich Inność wśród pozostałych, rzekomo normalnych ludzi. Jest to świetny punkt wyjścia do rozmowy

na temat wyjątkowości każdego ucznia. Następnie można zaproponować zadanie i przygotować wzór do wycięcia papierowej postaci, do której uczeń albo uczennica przyklei swoje zdjęcie lub ozdobi ją w taki sposób, aby przypominała jego samego czy też ją samą, i dokleić do sylwetki komiksową chmurkę uzupełnioną autorską wypowiedzią dziecka: „Jestem inny(-a)/wyjątkowy(-a), ponieważ...”. Przykłady wykonania tej pracy zostały zaprezentowane na poniższych zdjęciach (ilustracje 1–2).



ILUSTRACJE 1–2. Fotografie prac uczniowskich zainspirowanych *Lekkim życiem Barnaby'ego Brocketa* – archiwum własne autora artykułu

Ważną częścią każdego cyklu lekturowego jest odniesienie świata wartości literackich do rzeczywistości, w której żyją uczniowie – dlatego też, dodatkowo, na podstawie charakterystyki własnej i postaci pojawiających się w *Lekkim*

życiu *Barnaby'ego Brocketa* warto stworzyć kodeks dobrych zachowań wobec innych kultur oraz zacząć zagłębiać się w to, w jaki sposób traktujemy siebie nawzajem i nieznanym nam ludzi.

### *Nieodkryty Wschód w utworze Francesca D'Adamo*

Na liście lektur ujętej w podstawie programowej występują wyłącznie dzieła z kręgu cywilizacji zachodniej, co też sprawia, że uczniowie nie mają możliwości (w ramach omawiania lektur obowiązkowych) dowiedzieć się, w jaki sposób piszą autorzy z innych kręgów kulturowych. W IV i V klasie z reguły omawia się jednak baśnie, mitologię grecką i legendy, co od razu powinno zwrócić uwagę nauczyciela na możliwość sięgnięcia po teksty baśniowe, mitologiczne i legendowe z krajów afrykańskich lub azjatyckich. W tym miejscu należy też wspomnieć, że w edukacji polonistycznej brakuje dzieł w wymienionych wcześniej gatunkach, które ukazywałyby lub reprezentowały rodzimą kulturę słowiańską – co też może wydawać się nieco zaskakujące w kontekście obowiązującego polskocentrycznego szkolnego kanonu. Samodzielny dobór tekstów literackich oraz kulturowych daje pedagogom wiele możliwości na przybliżenie uczniom nieznanym im kultur. Porównywanie baśni, mitów i legend pod kątem fabuły, postaci, morałów, poszukiwanie różnych nawiązań, tworzenie własnych bestiariuszy i historii – to jedynie przykładowe działania, które można podjąć w trakcie lekcji i które mogą dać wiele terapeutycznych korzyści (Krasoń, 2002). Wystarczy przeszukać liczne zbiory książkowe lub internetowe i zaprosić uczniów w podróż po świecie.

Nie tylko krótkie, tradycyjne teksty o charakterze fantastycznym mogą być użyteczne w procesie edukacji między- i wielokulturowej. Oparta na faktach książka *Iqbal* autorstwa Francesca D'Adamo (2001/2007) ukazuje losy pakistańskiego chłopca dorastającego w latach 80. i 90. XX wieku i jest doskonałą okazją, aby przybliżyć, co działo się i niestety często nadal ma miejsce w odległych od Polski zakątkach naszej planety. Niewolnicza praca dzieci i nastolatków wciąż jest bowiem bardzo bolesnym faktem, o którym często się zapomina. Opis pracy w manufakturze dywanów z perspektywy Fatimy – stworzonej na potrzeby książki przyjaciółki tytułowego Iqbala – może wywołać w uczniach wiele refleksji na temat praw dzieci, sposobu ich traktowania, roli pracy w życiu człowieka; pozwala też na rozpoczęcie dyskusji o tym, jak wygląda świat poza Europą. Tekst daje bowiem możliwość poznania warunków życia dzieci w niektórych krajach azjatyckich, gdzie wykorzystywanie ich jako taniej siły roboczej jest na porządku dziennym (co jest oczywiście tylko jednym z elementów życia w tym bogato kulturowym regionie). Za pomoc

o charakterze kontekstu mogą tutaj posłużyć liczne filmy dokumentalne i nagrania na platformie YouTube oraz artykuły prasowe, które z łatwością można znaleźć w internecie. Historia ta nie tylko porusza tematy ekonomiczno-społeczne, lecz także ekologiczne – uczniowie w trakcie lektury książki mogą dowiedzieć się, jaki wpływ na światowy ekosystem mają wielkie fabryki w Azji. Powieść D’Adamo świetnie wpisuje się więc w temat kryzysów współczesności i naświetla wiele kwestii, które bezpośrednio mogą dotyczyć wychowanków.

Co istotne, dzieło włoskiego pisarza jest sfikcjonalizowaną biografią chłopca, który dzięki swojej wytrwałości i silnej woli stał się symbolem walki o prawa dzieci w Pakistanie – uciekłszy z manufaktury dywanów, zaangażował się w działania Frontu Wyzwolenia Pracujących Dzieci, a z inspiracji jego osiągnięciami w tym zakresie w USA ustanowiono coroczną nagrodę Iqbal Masih Award za walkę przeciwko dziecięcemu niewolnictwu. Życie Iqbala może posłużyć uczniom za inspirację i wzór do naśladowania – pokazujący, że każdy ma potencjał, by dokonać czegoś wielkiego. Obecność w utworze D’Adamo dziecięcego bohatera pozwala uczniom na utożsamienie się z nim i pokazanie, w jaki sposób oni sami mogą wpłynąć na losy świata. Stąd też poniższe zadania dobrze się sprawdzą jako elementy pracy z tą lekturą na lekcji języka polskiego, gdyż nie tylko ćwiczą kompetencje językowe, ale przede wszystkim mają wzbudzić refleksję o tym, jak każdy z nas może kształtować otaczającą rzeczywistość.

### ZADANIE 1. Kto i jak może zmienić świat?

- Wypiszcie w grupach wszystkie cechy Iqbala, popierając je przykładami z książki oraz uzasadniając, dlaczego właśnie te cechy są potrzebne do tego, aby zmienić świat.
- Porównajcie Iqbala do innej postaci ze szkolnych lektur, która również wpłynęła na losy świata.
- Porównajcie się do Iqbala i napiszcie, które cechy jego charakteru już macie, a które chcielibyście mieć, oraz uzasadnijcie odpowiedź. Napiszcie również, w jaki sposób sami możecie zmienić świat (lokalnie/globalnie).

### ZADANIE 2. Projekt wpływający na zmianę świata

Wypełnijcie poniższą tabelę projektu zgodnie z pytaniami kierunkowymi. Opiszcie (tekstem ciągłym) każdy z kroków. Na potrzeby pracy możecie również wykonać wizualizację.

**TABELA 1.** Element przykładowego zadania inspirowanego powieścią *Iqbal* – opracowanie własne

| Pytania kierunkowe  | Odpowiedzi uczniowskie |
|---|------------------------|
| Czego dotyczy projekt? Jakie macie pomysły?                                 |                        |
| Jaki jest cel projektu? W jaki sposób zmieni świat?                         |                        |
| Jakie są zasoby (finansowe, ludzkie, sprzętowe itd.), którymi dysponujecie? |                        |
| Jaki jest plan B? Co zrobicie, jeśli coś nie wyjdzie?                       |                        |
| Opiszcie cały plan działania – jakie będą Wasze pierwsze i kolejne kroki?   |                        |
| Notatki / wizualizacje / inne pomysły                                       |                        |

Zadanie projektowe może posłużyć jako inspiracja do podjęcia działań na rzecz najbliższego środowiska (szkoły, podwórka, dzielnicy). Istotne jest pokazywanie uczniom, że literatura, kultura i różnego typu zjawiska społeczne oddziałują na nas i mogą być iskrą do zmiany świata. Tego typu zabawa, połączona z pracą dopasowaną do tekstu literackiego, przynosi ogromne korzyści, ponieważ nadaje osobiste znaczenie trudowi poznawczemu, umiejętnościom i wiedzy zdobytym podczas obcowania z danym dziełem (Wiśniewska, 2017, s. 253–254.). Rozpatrywanie lektur problemowych, które nie przedstawiają idealnie poukładanego, jednolitego kulturowo świata, pozwala zobaczyć, że poza Europą istnieje także zupełnie inna rzeczywistość, gdzie nie zawsze ma się tak dobre warunki do życia i gdzie każdy dzień może stanowić ogromne wyzwanie – a rolę edukacji polonistycznej powinno być przecież m.in. poruszanie trudnych tematów i poszerzanie świadomości uczniów.

### *(Nie)znana historia getta – o powieści Marcina Szczygielskiego*

Literatura i kultura żydowska zajmują bardzo ważne miejsce w historii Polski (Fuks, Prokopówna, 1992; Kuraś, 2016; Rybak, 2019; Strokowski, 2014) i trudno sobie wyobrazić, żeby edukacja polonistyczna nie zajmowała się tym zagadnieniem. Lektury dla szkoły średniej (np. *Lalka* Bolesława Prusa, opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall) mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy o miejscu kultury żydowskiej w dawnej i współczesnej Polsce, lecz w szkole

podstawowej jedyną postacią przynależącą do tej grupy kulturowej jest Jankiel z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza.

Najnowsza polska literatura dla dzieci i młodzieży często opowiada natomiast o losach Żydów, zwłaszcza o II wojnie światowej i Holokauście, stąd może zostać wykorzystana na zajęciach lekcyjnych w celu przedstawienia tego trudnego rozdziału w historii Europy. Za przykład w tym artykule posłuży *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego, wydana pierwotnie z ilustracjami Daniela de Latoura w 2013 roku, a potem wznowiona i uzupełniona o grafiki autora w 2015 roku. Z pozoru ta historia wydaje się zwyczajną powieścią przygodową z elementami fantastycznymi – w rodzaju książek, z którymi czytający uczniowie stykają się na co dzień. Podróż chłopca w celu uratowania Dziadzia, przyjaciół i siebie, ucieczka przed wrogiem (Niemcami) – nawiązują do schematu fabularnego, który jest charakterystyczny dla wielu dzieł literatury dziecięcej i młodzieżowej, zwłaszcza przygodowej, lecz pod warstwą wydarzeń kryje się tu refleksja o życiu w żydowskim getcie w czasie II wojny światowej. Ważne jest także intertekstualne nawiązanie do klasycznego utworu science fiction *Wehikuł czasu* Herberta George’a Wellsa (1895), co w trakcie lekcji może stanowić przykład służący budowaniu kompetencji literackich. Pokazanie tych kontekstów może uruchomić w uczniowskim odbiorze wiele nowych znaczeń historycznych i historiozoficznych, co pozwoli wykorzystać je w realizacji celów wychowawczych.

Fabuła, oparta na ucieczce z getta i podróży młodego bohatera po Warszawie, pozwala zobaczyć, z czym mierzyli się Żydzi w czasie wojny. Przestrzeń warszawskiego getta w oczach Rafała, protagonisty powieści, jest paradoksalnie znana, spokojna i oswojona – jest jego małą ojczyzną, w której czuje się bezpiecznie (Rybak, 2019, s. 74–76; Wójcik-Dudek, 2016, s. 222–240). Istotna jest również w tekście perspektywa czasowa, ponieważ chłopiec, żyjąc z Dziadziem, wiele słyszy o tym, jak było w stolicy wcześniej, przed wojną:

Czytam też oczywiście książki i dużo myślę. O wynalazkach albo o KIEDYŚ. To KIEDYŚ dotyczy tego, co było, i tego, co będzie. Myślę więc o tym, co będę robił KIEDYŚ [...].

Drugie KIEDYŚ, o którym myślę, dotyczy tego, co było. KIEDYŚ nie było wojny ani DZIELNICY. KIEDYŚ można było sobie wyjechać z miasta na wieś albo do lasu, albo nad rzekę, a nawet nad morze. KIEDYŚ byli ze mną rodzice i mieszkaliśmy razem na Saskiej Kępie. Podobno, bo ja tego prawie nie pamiętam – tylko jakieś oderwane momenty, a i tak nie jestem pewny, czy mi się przypadkiem nie śniły [...]. KIEDYŚ podobno wcale nie miało większego znaczenia, jakie kto ma pochodzenie, tylko liczyły się to, jakim jestem człowiekiem. (Szczygielski, 2013/2015, s. 24–25).



Na początku rzeczywistość Rafała wydaje się pewnego rodzaju idyllą, lecz z czasem czytelnik dostrzega, że ze światem małego chłopca jest coś nie tak – że istnieje jakieś KIEDYŚ; że bohater żyje w zamkniętej przestrzeni – i dostrzega segregację ze względu na pochodzenie, wyznanie. Iluzja idealnego świata jest rozpraszana, a odbiorca odkrywa to stopniowo; bezpośrednio lekturowe wejście do nieprzyjaznej przestrzeni mogłoby wywołać różne emocje, wliczając w to strach i niepewność. Powolne wkraczanie w świat warszawskiego getta daje zaś możliwość oswojenia się z nim, dostrzeżenia zachodzących w nim przemian i poznania perspektywy dziecka. Badanie tego świata w czasie lekcji języka polskiego może zaś być znakomitą okazją do rozmowy o roli przestrzeni w życiu człowieka, jej odbieraniu, opisywaniu i obrazowaniu.

W tym kontekście bardzo istotne jest zaproszenie ucznia do świata opisanego w książce i pokazanie mu, jak wyglądała codzienność dzieci podobnych do Rafała. Przydatne tutaj mogą być szczególnie stare mapy, grafiki z internetu, filmy czy już przygotowane wcześniej materiały<sup>9</sup> na temat życia w getcie. Ważnym działaniem w trakcie lekcji będzie też porównanie Dzielnicy – tak nazywa getto Szczygielski – z miastem poza jej murem lub zestawienie teraźniejszości głównego bohatera *Arki czasu* z tym, co w tekście określane jest mianem KIEDYŚ. Immanentną część lekcji powinna również stanowić analiza i interpretacja wątku wehikułu czasu, który może wzbudzać w uczniach nie małe zainteresowanie, a także daje możliwość przygotowania z nimi rysunków czy przestrzennych modeli takiej maszyny i opisanie, jak ją wykorzystać do własnych celów<sup>10</sup> – jak w poniższym zadaniu:

### ZADANIE 1. Wehikuł czasu

Uczniowie pracują w parach (dobór losowy lub samodzielny). Obie osoby piszą opis wyobrazonego wehikułu czasu. Po napisaniu prac uczniowie wymieniają się nimi, a ich zadaniem jest narysowanie opisanego przez drugą osobę wehikułu. Po części plastycznej uczniowie dyskutują w parach na podane tematy, a swoje refleksje zapisują w zeszycie::

- Jak bym wykorzystał/wykorzystała wehikuł czasu?
- Co bym zmienił/zmieniła w historii, gdybym posiadał/posiadała wehikuł czasu?

---

<sup>9</sup> Bazę gotowych materiałów dotyczących historii getta można znaleźć na stronach Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i Żydowskiego Instytutu Historycznego (odpowiednio <https://polin.pl/pl> i [www.jhi.pl](http://www.jhi.pl); pobrane 8 czerwca 2022).

<sup>10</sup> Motyw podróży w czasie, o czym była mowa wyżej, jest oczywistym intertekstualnym nawiązaniem do *Wehikułu czasu* Wellsa i można w ramach lekcji (szczególnie w klasach VII–VIII) omówić także tę powieść.



Ćwiczenie z budowaniem i wykorzystaniem wehikułu czasu ma także wzbudzić w wychowankach refleksję historiozoficzną – np. poprzez spekulację: „co by było, gdyby historia potoczyła się inaczej...” i wyobrażenie sobie alternatywnej przeszłości wraz z pokazaniem współczesnych konsekwencji zmiany wybranych przez uczniów wydarzeń. Powyższe działania mają też na celu zaprezentowanie uczniom bardzo skomplikowanej i trudnej historii polskich Żydów i uwrażliwienie ich na krzywdę, która była temu i innym narodom wyrządzana w trakcie II wojny światowej. Identyfikacja z głównym bohaterem i odbycie z nim podróży pozwala na poznanie jego codzienności; doświadczenie, jak czuje się Inny w okrutnym świecie.

Zdaję sobie sprawę z tego, że nie w każdym w mieście, miasteczku czy każdej wsi w Polsce można odnaleźć miejsca związane z kulturą żydowską, ale przykład *Arki czasu Szczygielskiego* miał pokazać, że da się odkrywać ślady innych kultur w najbliższej okolicy i rozmawiać o nich z uczniami. Dlatego też warto proponować im w formie kolejnego zadania spacer (samodzielny lub z przewodnikiem) oraz przygotowanie pracy (w dowolnej formie) pokazującej symbole obecności rozmaitych kultur w bliskim otoczeniu. Z perspektywy wielkich miast, takich jak Warszawa czy Kraków, jest to oczywiście dużo łatwiejsze, lecz z pewnością w wielu regionach Polski są ślady nie tylko Żydów, lecz także Romów, Ormian czy innych mniejszości narodowych, pomagające we wzmacnianiu kompetencji międzykulturowych<sup>11</sup> uczniów szkół podstawowych.

### Zakończenie. Niewykorzystywany potencjał wielokulturowości w szkole podstawowej

„Potrzebujemy Obcych nie mniej, niż oni potrzebują nas. Bo tylko konfrontując się z Obcym, możemy tak naprawdę, do końca, bez zniekształceń i złudzeń zobaczyć samych siebie. Kim jesteśmy. Jacy chcemy być. Na ile obraz naszych wyobrażeń o sobie samych zgadza się z odbiciem w lustrze” – piszą Paweł Goźliński i Jerzy B. Wójcik (2015, s. 8). Wzajemne oddziaływania pomiędzy kulturami mają ogromną wartość dla nas samych – dorosłych, w tym nauczycieli – oraz uczniów. Im wcześniej zacniemy pokazywać różnorodność świata, tym szybciej przedstawiciele młodego pokolenia staną się świadomymi

---

<sup>11</sup> Do kompetencji międzykulturowych należą: świadomość międzynarodowych współzależności, uznanie dla różnorodności kulturowej, biegła znajomość języków obcych, rozległa wiedza na tematy międzynarodowe, elastyczność, otwartość, postawa empatyczna, umiejętność współodczuwania (Strawa, 2014, s. 31–32).

uczestnikami życia społecznego, a także będą bardziej świadomi siebie. Poznawanie własnej tożsamości narodowej powinno iść w parze edukacją o Innym, gdyż dzięki temu zaczniemy prędzej przełamywać wszelkie bariery, uprzedzenia, stereotypy; staniemy się wrażliwi na każdego człowieka, także tego z najbliższego nam środowiska. Każdą, najmniejszą nawet inicjatywę w tym zakresie podejmowaną indywidualnie przez nauczyciela, grupę pedagogów czy różne instytucje<sup>12</sup> należy wspierać, gdyż może ona przynieść ogromne korzyści uczniom. W szkole edukacja wielo- i międzykulturowa powinna mieć szczególne znaczenie. Pamiętajmy, że Polska była dawniej – i jest – krajem zamieszkiwanym m.in. przez Litwinów, Białorusinów, Niemców, Tatarów i wiele innych nacji (Kuraś, 2016, s. 27).

Przedstawione i omówione w artykule teksty literackie są jedynie propozycjami do wykorzystania w trakcie lekcji języka polskiego (a także historii czy godzin wychowawczych) i mają zainspirować do własnych poszukiwań. W literaturze dla dzieci i młodzieży pojawia się coraz więcej tekstów (i ich opracowań) z motywami wielo- i międzykulturowości oraz Inności i Obcości, ale można także szukać takich wątków w już funkcjonujących w obiegu szkolnym lekturach, dokonywać reinterpretacji kanonicznych tekstów (Leszczyński, 2006; Morawska, 2017). „Tradycyjna szkoła, oparta głównie na »odtworzeniu« arbitralnej słuszności zawartej w tradycji, musi uwzględnić, w stopniu większym niż dotychczas, dynamizm zmieniającego się świata” (Kuraś, 2016, s. 26). Polski system edukacyjny niestety nie wykorzystuje swojego potencjału i niezbyt często sięga po doświadczenia innych krajów w zakresie edukacji o Innym, dlatego też tak ważne jest, aby nauczyciele wiedzieli, że mogą podejmować własne inicjatywy – to w rękach pedagogów są narzędzia, które przyczynią się do rozwoju uczniowskich kompetencji międzykulturowych. Otwarcie na dialog z różnorodnymi kulturami nie należy do najłatwiejszych zadań, ale zdecydowanie warto się go podjąć.

## Bibliografia

- Boyne, J. (2013). *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa* (T. Oziewicz, tłum.). Dwie Siostry. (wyd. oryg. 2012).
- Chylińska, M. (2017). Counterfactual imagination as a mental tool for innovation. *Avant*, 8, 241–253. <http://doi.org/10.26913/80s02017.0111.0022>.

---

<sup>12</sup> Instytut Badań Literackich organizuje Olimpiadę Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych, podczas której każdego roku są przygotowane lektury i tematy dotyczące Innego (<http://olijpsp.pl/>; pobrane 8 czerwca 2022).

- D'Adamo, F. (2007). *Iqbal* (J. Rogulska-Berdyn, tłum). Pointa!. (wyd. oryg. 2001).
- Fuks, M., Prokopówna, E., (1992). *Żydowska literatura w Polsce*. W: A. Brodzka, M. Puchalska, M. Semczuk, A. Sobolewska, E. Szary-Matywiecka (red.), *Słownik literatury XX wieku* (s. 1260–1262). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Goźliński, P., Wójcik, J. B. (2015). *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*. Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej.
- Grzybowski, P. M. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Impuls.
- Grzybowski, P. M. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Impuls.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A. (2015). *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*. WN Żak.
- Horwath, E. (2014). *Oswoić Inność. Inny w lekturze uczniów szkoły podstawowej*. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 143–156). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2014). *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 15–29). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A., (2017). *Oswajanie obcości. Obraz imigranta w literaturze dla dzieci i młodzieży* W: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 203–216). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2020). *Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?.* *Polonistyka. Innowacje*, 11, 175–182. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.13>.
- Kołodziej, A., Niesporek-Szamburska, B. (2010). *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kostro-Olechowska, K. (2019). *Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?.* W: K. Zioło-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki* (s. 163–172). Wydawnictwo UKSW.
- Kowalewska, D. (2005). *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści Harry Potter J. K. Rowling*. TAIWPN Universitas.
- Krasoń, K. (2002). *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: J. Papuzińska, G. Leszczyński (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia* (s. 248–260). CEBiD im. Heleny Radlińskiej, Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW.
- Kuraś, S. (2016). *Szkoła otwarta (?) na dialog kultur. Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 25, 23–38.
- Leszczyński, G. (2002). *Baśń, bajka magiczna*. W: B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej* (s. 31–33). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Leszczyński, G. (2006). Kanon książek – pojęcie i sprzeczności. W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), *Książka dziecięca 1990–2000. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej* (s. 255–268). Wydawnictwo SBP.
- Marzec-Jóźwicka, M. (2013). Wstęp. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Michalski, M. (2021). Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, 21–44.
- Morawska, I., Latoch-Zielińska, M. (2017). Przeobrażenia w kulturze jako wyzwania edukacyjne. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M. (red.). (2014). *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UŚ.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. WSiP.
- Piątek, E. (2013). Dialog z Innym jako wartość i wyzwanie dla edukacji. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 247–258). Wydawnictwo UMCS.
- Quealy-Gainer, K., (2013). *The Terrible thing that Happened to Barnaby Brocket* [recenzja]. *Bulletin of the Center for Children's Books*, 66(8), 371–372.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. 2020, poz. 1283, oraz 2022, poz. 573.
- Rybak, K. (2019). *Dzieciństwo w labiryncie getta. Recepcja mitu labiryntu w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie*. Wydawnictwa UW.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Strawa, E. (2014). Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 30–39). TAIWPN Universitas.
- Strokowski, W. (2014). KL Auschwitz jako miejsce wykluczenia. Refleksje edukacyjne. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 55–80). TAIWPN Universitas.

- Szczygielski, M., (2015). *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Latarnik. (wyd. oryg. 2013).
- Wilczek, P., (2012). Inicjacja i kanon – ankieta na temat powieści *W pustyni i w puszczy*. W: J. Axer, T. Bujnicki (red.), *Wokół W pustyni i w puszczy*. W stulecie pierwodruku powieści (s. 599–608). TAIWPN Universitas.
- Wiśniewska, H. (2017). Zabawa wobec wyzwań współczesnej edukacji. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.). *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Wójcik-Dudek, M. (2016). *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UŚ.
- Zavrl, A., (2021). Good intentions: Othering LGBTQ literature for children and young adults in the Slovenian literary system, *Philological Studies*, 19(1), 181–202. <https://doi.org/10.17072/1857-6060-2021-19-1-181-202>.

## Tożsamość migracyjna w literaturze dla dzieci i młodzieży oczyma niepolskich pisarek – na przykładzie powieści *Pankaganga. Myślobieg* Vali Þórsdóttir i *Kasieńka* Sarah Crossan

### Abstrakt:

Artykuł przedstawia temat migracji w powieściach dla młodych czytelników – na przykładzie utworów *Pankaganga. Myślobieg* Vali Þórsdóttir (2010) i *Kasieńka* Sarah Crossan (2012) – na tle rozwoju polskiej literatury emigracyjnej i migracyjnej dla dorosłych oraz dla dzieci i młodzieży. Celem rozważań jest pokazanie różnic i podobieństw w ujęciu tematyki w zależności od czasu powstania i odbiorcy utworu. W literaturze dziecięcej i młodzieżowej na pierwszym planie znajdują się tematy dojrzewania i dwujęzyczności, a problem migracji stanowi czynnik intensyfikujący proces kształtowania tożsamości. Fakt, że autorkami omawianych powieści są niepolskie pisarki, uzupełnia interpretację o nowe perspektywy. Analiza wykorzystuje narzędzia komparatystyki i studiów kulturowych nad migracją.

### Słowa kluczowe:

dwujęzyczność, *Kasieńka*, literatura dziecięca i młodzieżowa, mobilność, Sarah Crossan, tożsamość migracyjna, *Pankaganga. Myślobieg*, Vala Þórsdóttir

### Migration Identity in Children's and Young Adult Literature Through the Eyes of Non-Polish Writers – Based on *Pankaganga* by Vala Þórsdóttir and *The Weight of Water* by Sarah Crossan

### Abstract:

This article explores the theme of migration in selected children's and young adult novels: *Pankaganga* [The Thought Walk] by Vala Þórsdóttir (2010) and *The Weight of Water* by Sarah Crossan (2012) and in the context of Polish emigration and

\* Beata Gromadzka – prof. dr hab., pracuje w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują dydaktykę literatury, edukację wizualną, literaturę dla dzieci i młodzieży oraz twórczość artystyczną Franciszki i Stefana Thémersonów. Kontakt: [beatagr@amu.edu.pl](mailto:beatagr@amu.edu.pl).

migration literature for adults, children, and young adults. The aim of the paper is to show differences and similarities in the approach to this theme depending on the time of writing and the recipient of the work. In children's and young adult literature, the topics of maturation and bilingualism are in the foreground, and the problem of migration is a factor that intensifies the process of shaping identity. The fact that the authors of the above-mentioned novels are non-Polish writers adds new perspectives to the picture. The analysis employs tools of comparative and cultural migration studies.

**Key words:**

bilingualism, *The Weight of Water*, children's and young adult literature, mobility, Sarah Crossan, migrant identity, *Bankaganga* [The Thought Walk], Vala Þórsdóttir

## Wprowadzenie

Wśród tradycyjnych tematów polskiej literatury XIX wieku ważne miejsce zajmowała postać emigranta oraz model jego biografii. Był to rezultat doświadczeń historycznych narodu, w których wychodźstwo odgrywało dużą rolę, kształtując stały i do dzisiaj żywy ogół wyobrażeń emigranta. Zbiór charakterystycznych motywów obejmował tragiczne doświadczenia emigranta, jego los naznaczony nostalgią, życie w poczuciu obcości w miejscu osiedlenia oraz świadomość utraty ojczyzny (Stępień, 2007). Imperatywem było dążenie do powrotu i niechęć do zadomowienia się w kraju osiedlenia. Ważnym elementem emigracyjnego toposu i zobowiązaniem stało się reprezentowanie Polski wobec świata i celebrowanie narodowej odrębności. Sytuację uchodźstwa ukazywano jako nieszczęście spowodowane przede wszystkim sytuacją polityczną. Wiek XX przyniósł kontynuację dotychczasowej tematyki oraz wzbogacił ją o rozważania nad statusem emigranta z uwzględnieniem pozycji społecznej, stanu psychicznego i emigracyjnej tożsamości. Literatura okresu wojennego i tużpowojennego reprezentowała dychotomiczny sposób konceptualizacji motywu. Jeden, tradycyjny, można nazwać nostalgicznym, drugi wprowadził zaś postać emigranta pozytywnie waloryzującego kulturę kraju przyjmującego – jako człowieka, dla którego odłączenie od polskości było życiowym wyborem, a nie wyłącznie polityczną koniecznością.

Zasadnicza zmiana w ujęciu tematu nastąpiła po roku 1989, kiedy nowa sytuacja polityczna doprowadziła do zakwestionowania tradycyjnych wyobrażeń o losie emigranta na rzecz idei nieskrępowanego przemieszczania się w świecie bez granic (Czapliński, Makarska, Tomczok, 2013). Pobyt poza ojczyzną przestał być misją patriotyczną lub ucieczką od polskości, a stał się stylem



życia, wyborem własnej drogi, projektem egzystencjalnym. Literaturę emigracyjną zaczęto nazywać migracyjną. Literackie artykulacje dyskursu migracyjnego stanowią obecnie spory i różnorodny zbiór tekstów. Badania nad nimi to temat wielu projektów, analizujących zagadnienie z perspektywy socjologii, kulturoznawstwa i literaturoznawstwa<sup>1</sup>.

Po roku 2004, po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, decyzje o wyjeździe z kraju i osiedleniu się w nowym miejscu podyktowane są najczęściej przyczynami innymi niż polityczne, zmieniły się też doświadczenia biograficzne i świadomość autorów tekstów. Reprezentują oni zazwyczaj pokolenie urodzone około roku 1980 – generację, dla której dorastanie w czasach demokracji jest oczywiste. Dla współczesnych trzydziesto-, czterdziestolatków przemieszczanie się między państwami i kontynentami bywa sposobem na życie, ciekawą pracą i nowe znajomości, a opuszczenie rodzimego kraju nie budzi jedynie złych skojarzeń. Główny temat wielu współczesnych utworów migracyjnych z tego nurtu (powstałych po 2004 roku) stanowi codzienność emigracyjna oraz sposoby mierzenia się z nią. Migracyjne „tu i teraz” to przede wszystkim potrzeba określenia się wobec kultury kraju osiedlenia. Wyzwaniem staje się zgłębienie różnic kulturowych. Własna kultura w kontakcie z kulturą kraju migracji wymaga zrozumienia, czasem drogą konfrontacji, czasem wymiany. Sytuacja osiedlenia w miejscu obcym kulturowo wymusza tłumaczenie innym swoich tradycji oraz objaśnianie sobie kultury obcej, a właściwie – kultur obcych. Te procesy nie przebiegają bezkolizyjnie, ponieważ ani kultura kraju pochodzenia migranta, ani kultura kraju osiedlenia nie są jednolite. Rozpoczęcie nowego życia musi być poprzedzone oswojeniem miejsca i adaptacją do nowych warunków. Jest to postawa odmienna od boleśnie odczuwanej alienacji i chęci powrotu do ojczyzny, tak często wyrażanych w dawnej literaturze emigracyjnej.

Współczesny migrant funkcjonuje już nie jako Polak odłączony od narodowej wspólnoty, ale przede wszystkim jako jednostka. Musi stworzyć siebie na nowo, jego tożsamość podlega przemianom pod wpływem życiowego i migracyjnego doświadczenia. Własne „ja” spotyka i zderza się z „ja” Innych. Są nimi pozostali członkowie społeczności migrantów oraz ludność rdzenna. Migrant musi nazwać swoją Inność i ją zaakceptować. Tożsamość nie stanowi monolitu, jest negocjowaną nieustannie wielością dążeń, zbiorem doświadczeń; tworzy ją

---

<sup>1</sup> Czasopismo Biblioteki Uniwersyteckiej Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu *Archiwum Emigracji. Studia. Szkice. Dokumenty* ([https://www.bu.umk.pl/Archiwum\\_Emigracji/gazeta/](https://www.bu.umk.pl/Archiwum_Emigracji/gazeta/); pobrane 11 marca 2022), projekt Wydziału Filologicznego Zakładu Literatury i Kultury Brytyjskiej Uniwersytetu Łódzkiego *Polska literatura (e)migracyjna w Wielkiej Brytanii i Irlandii po roku 2004* (<http://emigracja.uni.lodz.pl/pl/>; pobrane 11 marca 2022).

ciągle podejmowany wysiłek dostosowania (Dąbrowski, 2015, s. 398–405). We współczesnej prozie migracyjnej jako najważniejszy jawi się aktualny moment biografii autora, narratora, bohatera, czyli przybycie do nowego kraju. Silnie dawniej ewokowana tęsknota za ojczyzną straciła na znaczeniu, stała się zbiorowym fantazmatem z przeszłości, czasem kłopotliwym i wstydliwie przemilczanym przez migranta, którego uwagę zaprzętają problemy codzienności: poszukiwanie pracy, trudności w porozumiewaniu się, szok kulturowy, zdobywanie przyjaciół.

Codzienną egzystencję migranta odzwierciedla literatura pisana przez autorki i autorów, którzy najczęściej mają w biografii doświadczenia migracyjne<sup>2</sup>. Ta tematyka stanowi dominantę w literaturze pisanej po polsku i angielsku przez osoby migrujące z naszego kraju do Wielkiej Brytanii i Irlandii – młodych Polaków, którzy przyglądają się z uwagą losom migranckim swoim i innych rodaków. W biografii literackich bohaterów wpisane są rozmaite powody opuszczenia kraju: ciekawość, poszukiwanie nowych perspektyw, chęć osiągnięcia dobrobytu materialnego, dążenie do życia w społeczeństwie kierującym się innymi wartościami niż w ojczyźnie. Literackie reprezentacje doświadczeń migracyjnych ujawniają różne strategie spotkania z wielokulturowym światem kraju przyjmującego: od próby odtworzenia polskiego środowiska wokół siebie (polskie sklepy, polskie jedzenie, polscy znajomi) do wpasowania się lokalną społeczność, zwykle mocno zróżnicowaną etnicznie.

Obfity w teksty współczesny nurt literatury migracyjnej<sup>3</sup> wymaga stworzenia nowych kategorii pojęciowych. W naukowym dyskursie zadomowiły się pojęcia migracji, mobilności, nomadyczności, transnarodowości, hybrydyczności oraz tożsamości rozproszonej (Dąbrowski, 2015, 2016). Opisują one status współczesnego bohatera, narratora oraz twórcy literatury migracyjnej. Prowadzone analizy, liczne publikacje oraz realizowane projekty (np. *Polska literatura (e)migracyjna w Wielkiej Brytanii i Irlandii po roku 2004*) pozwoliły badaczom wyodrębnić i nazwać współczesne tendencje w pisarstwie migracyjnym (np. Anders, Wolski, 2003; Dąbrowski, 2016; Gosk, 2012; Karwowska, 2013). Jedną z wielu właściwości tego nurtu jest oddanie głosu kobietom. Zazwyczaj bohaterki prozy migranckiej szukają dla siebie wolności od stereotypowo definiowanej kobiecości<sup>4</sup> w nowym otoczeniu. Innym ważnym czynnikiem kształtującym tę literaturę jest rozwój internetu, z możliwością publikowania

<sup>2</sup> Zob. bibliografię na stronie projektu *Polska literatura (e)migracyjna w Wielkiej Brytanii i Irlandii po roku 2004* (<http://emigracja.uni.lodz.pl/pl/wyniki/>; pobrane 13 sierpnia 2021).

<sup>3</sup> Głównie rozwijający się w Wielkiej Brytanii.

<sup>4</sup> Nie jest to tendencja właściwa dla literatury migracyjnej, daje się zauważyć niezależnie od tematyki.

i komentowania online. Wpływa to m.in. na język i formę tekstów (Kosmalska, 2016, s. 174–178). Powieści migrantów często wykazują podobieństwa do internetowych form wypowiedzi: blogów, chatów, felietonów, cypypast<sup>5</sup>.

Celem artykułu jest przedstawienie miejsca tematyki migracyjnej w literaturze dla dzieci i młodzieży na tle rozwoju literatury emigracyjnej i migracyjnej, przy czym główna analiza dotyczy dwóch powieści: *Pankaganga. Myśl obieg* Vali Þórsdóttir (2010/2013) i *Kasieńka* Sarah Crossan (2012/2015). Zjawisko to wymaga osobnego podejścia badawczego ze względu na młodego odbiorcę oraz rolę formacyjną, jaką mają realizować utwory dla takiego czytelnika. Marcin Lutomiński (2019, s. 306–311) w studium *Doświadczenia uchodźstwa i emigracji w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży na obczyźnie. Rekonesans* zwraca uwagę na charakterystyczne cechy i funkcje tej literatury powstałej po II wojnie światowej. Odgrywała ona przede wszystkim rolę formacyjno-edukacyjną, polegającą na wychowaniu w duchu miłości do ojczyzny, często nieznanego młodemu czytelnikowi. Odbiorcami były dzieci pozbawione wpływu na decyzję o opuszczeniu kraju z racji wieku lub z tego powodu, że na emigracji znaleźli się rodzice, a one same urodziły się poza Polską. Głównym zadaniem utworów było tworzenie relacji z Polską i pielęgnowanie przywiązania do kraju pochodzenia przodków. Autorki i autorzy, zazwyczaj także emigranci, przekazywali w swoich dziełach wiedzę o Polsce, często przeciwstawiając obraz wyidealizowanej ojczyzny rodziców krajowi osiedlenia – zgodnie ze wzorcem tradycyjnej literatury emigracyjnej.

Wśród polskich utworów dziecięcych i młodzieżowych napisanych po 2004 roku temat migracji był podejmowany na kilka sposobów i stanowił wypadkową poakcesyjnej polityki, a później kryzysu migracyjnego, który nastąpił w 2015 roku. Powieści o losie migrantów i uchodźców to m.in. *Szczękająca szczeka* Saszy Ewy Grętkiewicz (2005), *Do pierwszej krwi* Grzegorza Gortata (2006), *Moje Bullerbyn* Barbary Gawryluk (2010), *A w moim mieście jest inaczej* Małgorzaty Marmurowicz i Justyny Kukło (2014), *Matylda wyjeżdża* Justyny Zbroi (2015). Po roku 2015 twórcy literatury dla dzieci zabierali głos w sprawie uchodźców z terenów ogarniętych konfliktami; do tego nurtu należą książki: *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk (2016), *Wielki przyptyw* (2015) i *Wędrówka Nabu* (2016) Jarosława Mikołajewskiego, *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016), *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2017), *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata (2017). Wymienione dzieła ujawniają pewne prawidłowości

<sup>5</sup> Mam tu na myśli opowiadanie humorystyczne zamieszczone w internecie, którego nazwa pochodzi od angielskich słów *copy* [kopiować] i *paste* [wklejać].

w obrębie nurtu: pierwszy etap obejmuje utwory koncentrujące się na sytuacji dziecka, które znalazło się w obcym środowisku po osiedleniu się w innym kraju (Gromadzka, 2017), drugi jest odpowiedzią na kryzys uchodźczy i wynika z potrzeby kształtowania postaw prouchodźczych (Pietrusińska, 2020; Smoter, 2017; Wójcik-Dudek, 2019).

Małgorzata Wójcik-Dudek (2019) w artykule „*Homo migrans*”. *Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii* wskazuje na często doraźny, publicystyczny charakter publikacji z drugiej odsłony tego nurtu (s. 48). Autorzy i autorki starali się sprostać wychowawczej intencji, czasem ze szkodą dla wartości artystycznej utworów. Proza powstała po 2015 roku zazwyczaj powiela uchodźcze stereotypy wyobrażeniowe: wojna w krajach afrykańskich lub arabskich, decyzja o ucieczce, trud drogi, opłacanie przemytników, dotarcie do Europy, osiedlenie w obozie dla uchodźców. Bohaterami są dzieci, których tragiczne losy mają być dla odbiorcy nauką współodczuwania z cierpiącymi uchodźcami. Wartość etyczna tej literatury jest bezdyskusyjna, szczególnie w kontekście kolejnych fal uchodźców, a wydarzenia z przełomu 2021 i 2022 roku oraz z początku roku 2022 uwydatniły nieustającą potrzebę kształtowania postaw solidarności i tolerancji.

Utwory dla dzieci i młodzieży zaskakująco rzadko, w kontekście obfitej literatury dla dorosłych na ten temat, opowiadają o małych Polkach i Polakach, których rodzice wyjechali z ojczyzny z powodów ekonomicznych i próbują znaleźć dla swoich rodzin miejsce w kraju osiedlenia. Temat podejmują Gawryluk w powieści *Moje Bullerbyn*, Zbroja w książce *Matylda wyjeżdża*, Marmurowicz i Kukło w *A w moim mieście jest inaczej*<sup>6</sup>. Zazwyczaj autorki ukazują zakończony sukcesem proces kształtowania tożsamości oraz zakorzeniania się bohaterów w nowych miejscach (tak jest w *Moim Bullerbyn*). Praktycznie nieobecne są w nich problemy szoku kulturowego, podrzędności oraz wykluczenia. Wśród wymienionych przez Wójcik-Dudek tematów pojawił się nowy, prezentujący los dzieci pozostawionych w kraju z powodu wyjazdu rodziców za granicę, tzw. eurosierot. Podjęmują go m.in. Barbara Kosmowska w powieści *Samotni.pl* (2011) oraz Piotr Rowicki w książce *16.10 do Bergamo* (2017).

---

<sup>6</sup> Książka jest rezultatem projektu artystycznego grupy KIWI (tworzonej przez Małgorzatę Marmurowicz, Justynę Kukło i Agnieszkę Gajewską), działającej w Belgii. Grupa organizowała przez dwa lata warsztaty kreatywne dla dzieci. Jest to zatem przykład publikacji, która narodziła się z potrzeby spotkania kultur. Bohaterami utworu są polskie dzieci wymieniające między sobą listy, w których opisują dwa miasta: Brukselę i Gdańsk. W zamyśle książka ma pomóc dzieciom migrantów w adaptacji w nowym środowisku. Jest przeznaczona dla młodszych dzieci.

Wiktor i Andżelika, bohaterowie wymienionych dzieł, boleśnie przeżywają swoją tęsknotę za matkami, które wyjechały na zarobek za granicę.

Nurt polskiej literatury migracyjnej dla dzieci i młodzieży pomija omówione wcześniej tematy obecne w najnowszej literaturze dla dorosłych o doświadczeniach współczesnych migrantów. Stosunkowo mało jest książek opowiadających o warunkach życia w odmiennych systemach społeczno-kulturowych. Brakuje spojrzenia na problemy migracji w kontekście mobilności i transgraniczności. Warto zatem zwrócić uwagę na dwie powieści napisane przez Islandkę i Irlandkę, których bohaterkami są młode Polki na emigracji. Pierwszym utworem jest *Bankaganga. Myśl obieg* Islandki, Vali Þórsdóttir. Książka stanowi rezultat współpracy pisarki z polską ilustratorką Agnieszką Nowak i została wydana w 2010 roku w Islandii jako publikacja dwujęzyczna. Powieść powstała na podstawie rozmów z polskimi migrantami, głównie dziećmi. Zdobyła Fjöruverðlaunin, islandzką Nagrodę Literacką Kobiet 2011 za książki dla dzieci, a także IBBY Iceland Spring Winds dla debiutu w literaturze dziecięcej w 2011 roku. Znalazła się na Liście Honorowej IBBY w roku 2012. W Polsce ukazała się w Wydawnictwie Widnokrąg w 2013 roku. Drugą książką jest *Kasieńka* Sarah Crossan<sup>7</sup>, debiutanckie dzieło autorki reprezentujące gatunek *verse novel* – powieści pisanej wierszem. *The Weight of Water* (tytuł oryginalny) została opublikowana przez Bloomsbury Publishing w 2012 roku w Londynie, a polskie tłumaczenie Katarzyny Domańskiej ukazało się w Wydawnictwie Dwie Siostry w roku 2015. Książka była nominowana do Carnegie Medal, nagrody literackiej przyznawanej corocznie dla najlepszej publikacji dla dzieci i młodzieży.

Podobieństw między autorkami i ich książkami jest wiele. Łączy je przede wszystkim doświadczenie migracji. Silniej jest obecne w życiu Þórsdóttir, która mieszkała w Islandii, w Anglii, we Włoszech, Niemczech i Turcji. Obecnie osiadła na Malcie. Pisarka spotkała Nowak w czasie prowadzonych przez siebie kursów islandzkiego dla imigrantów w Islandii. Obie stworzyły książkę na podstawie rozmów i własnych doświadczeń: Polki z pobytu w Islandii i ze wspólnego z wyjazdu do Polski, gdzie Þórsdóttir zebrała materiały do drugiej części dzieła, zatytułowanej *Zuzanna w Polsce*<sup>8</sup>. Nowak, urodzona w Polsce, przez kilka lat mieszkała w Islandii, a obecnie przebywa w Australii. Sarah Crossan natomiast przyszła na świat w Irlandii, przebywała w Anglii i w Stanach

---

<sup>7</sup> Crossan jest irlandzką filozofką i nauczycielką języka angielskiego oraz autorką kilku powieści dla młodych dorosłych. Nagrodzono ją Carnegie Medal w 2015 roku za powieść *Tippi i ja* (która ukazała się w Polsce w tłumaczeniu Małgorzaty Glasenapp w 2019 roku).

<sup>8</sup> *Bankaganga. Myśl obieg* składa się z dwóch części: *Zuzanna na Islandii* i *Zuzanna w Polsce*.



Zjednoczonych, teraz mieszka w Hertfordshire w Anglii. Można zauważyć również podobieństwa między sytuacją Polaków w obu krajach. W Wielkiej Brytanii i w Islandii polscy migranci są liczną grupą, bywają czasem postrzegani jako niechciani przybysze. Szczególnie Polacy w Wielkiej Brytanii to problem polityczny i społeczny. Jedną z przyczyn opuszczenia przez Wielką Brytanię Unii Europejskiej była rosnąca liczba migrantów, m.in. z Polski. W Islandii Polacy stanowią zaś najliczniejszą grupę przyjezdnych. Interesujące jest, jak losy migrantów – polskich dzieci i ich najbliższych – opowiadają autorki z krajów osiedlenia<sup>9</sup>. Co ich perspektywa wnosi do dyskursu o migracji? Jakie problemy uznają za warte przedstawienia?

### Między językami. *Pankaganga*. *Myślobieg* Vali Þórsdóttir

*Pankaganga*. *Myślobieg* opowiada o Zuzannie Szczebreszyńskiej, której nazwisko jest nie do powtórzenia ani przez Islandczyków, ani przez nią samą. Bohaterka postanawia unikać jego wymawiania, nie dlatego, że wstydzi się pochodzenia, ale ponieważ ma problem z wymówieniem głoski „s”. Oznajmia nauczycielowi: „Po tym, jak wychowawca próbował wypowiedzieć moje nazwisko po raz trzeci, wstałam i powiedziałam: Jak widać, jej tu nie ma. Ja za to mam na imię Birgitta Bragadóttir. Niech pan będzie tak miły i odnotuje to w dzienniku” (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 6). Już ta początkowa scena pokazuje dominujący w książce motyw języka jako narzędzia komunikacji. Tematem szeregu epizodów, które składają się na dwie części książki: *Zuzanna na Islandii* i *Zuzanna w Polsce*, są przygody dziewczynki w szkole, w domu i na wakacjach. Płaszczyzna języka stanowi obszar spotkania i konfrontacji z krajem pochodzenia i osiedlenia. Bohaterka pierwszą połowę swojego dziesięcioletniego życia spędziła w Polsce, potem wraz z rodzicami opuściła kraj, więc w wieku pięciu lat znalazła się w nowym otoczeniu językowym. Ojciec Zuzanny jest Polakiem z Gdańska, a matka Islandką, która przez krótki czas przebywała w Polsce. Wyjazd z kraju nastąpił w latach 90., krótko potem do rodziny dołączyli dziadkowie Zuzanny ze strony ojca. Decyzja o przeprowadzce i konieczność posługiwania się dwoma językami nie wywołuje większych emocji i nie sprawia bohaterce trudności. Autorka na podstawie różnych codziennych zdarzeń wyjaśnia, co dzieje się z pierwszym (polskim) językiem w sytuacji, kiedy w domu używa się zarówno polskiego,

---

<sup>9</sup> Informacje na temat rozmiarów zjawiska w Wielkiej Brytanii przygotował Departament Badań Demograficznych (2018), na temat migracji do Islandii pisał Rafał Raczyński (2013).



jak i islandzkiego, a otoczenie (szkoła, ulica, sklep) wymaga posługiwania się językiem islandzkim.

Problem języków jest skomplikowany w obrębie samej rodziny. Dziadek mówi wyłącznie po polsku, babcia po islandzku słabo, popełniając wiele błędów, które prowadzą do zabawnych nieporozumień:

Babcia mówi, że islandzka wełna jest dobra. – *Cień topry, chcesz zobaczyć dzięki wełna* – powiedziała Babcia, kiedy weszliśmy. Sprzedawczyni nie rozumiała, więc Babcia podniosła głos, jakby mówiła do głuchego. – *Cień topry, chcesz zobaczyć dzięki wełna!* Szybko wyjaśniłam więc, o co chodzi (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 116).

Rodzice, podobnie jak Zuzanna, używają obu języków. Dwujęzyczność jest szczególnym środowiskiem wychowania językowego dziecka. W domu używa się, w zależności od członka rodziny, obu języków, a po przekroczeniu jego progu – języka większości. Stosowanie dwóch języków i swobodne się nimi posługiwanie jest dla bohaterki proste. Czasem sprytnie wykorzystuje niewystarczającą znajomość islandzkiego przez dziadków:

- Súsannie świetnie idzie z matematyki i historii, ale ma problemy z ortografią. Powinna podciągnąć się w angielskim – powiedział na koniec [wychowawca].
- Zuzannie idzie bardzo dobrze – przetłumaczyłam (s. 114).

Poważniejszym źródłem problemów jest seplenienie. Zuzanna używa wielu wybiegów, by ominąć fatalne „s”, ale ostatecznie plan nie może się powieść: „Nie przypuszczałam, że będę musiała czytać na głos i odpowiadać na pytania. Strasznie trudno jest odpowiadać na pytania z matmy, bo pełno tam »esek«: plus, minus. O rany!” (s. 34). Najpierw z pomocą przychodzi cioteczny brat, Petúr: „Na naszym spotkaniu nadzwyczajnym uzgodniliśmy, że najlepiej zrobię, jeśli będę udawać, że straciłam głos, a Petúr będzie odpowiadał za mnie” (s. 35). Kiedy plan się nie powiódł i w szkole zorientowano się, z czym ma problem bohaterka, zorganizowano pomoc logopedy. Obawy Zuzanny przed spotkaniem z logopedą są dla niej ważniejsze niż trudności w posługiwaniu się polskim czy islandzkim językiem. Widoczna jest w tym epizodzie dbałość Þórsdóttir o ukazywanie uniwersalnych problemów, łączących dzieci niezależnie od narodowości.

Warto w tym kontekście zauważyć, że temat różnicowania kulturowego w szkole przedstawiony jest tylko w jednym zdarzeniu:

W klasie postanowiono zorganizować Dzień Międzynarodowy. Program obejmował między innymi powitanie w językach, którymi mówimy my, uczniowie z innych krajów. Ma się rozumieć, to nie my mieliśmy je powiedzieć, a uczniowie

islandzcy. Uzgodniono następującą wersję powitania: „Serdecznie państwa witamy na Dniu Międzynarodowym”. Uczniowie mieli je powiedzieć w językach angielskim, francuskim, taganroskim, tajskim i polskim – i losowano, kto w jakim języku będzie mówić (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 98).

Zuzanna wykorzystuje sytuację, że po polsku ma przywitać gości nielubiana koleżanka, i uczy ją, zamiast ustalonego powitania, zdania: „Myślę wyłącznie o sobie”. W rozmowie z wychowawcą wyjaśnia przyczynę swojego zachowania – Dagný dokuczała jej z powodu pochodzenia. Konflikt zostaje szybko zażegnany obopólnymi przeprosinami.

Nad książką unosi się duch tolerancji, przekonanie, że każdy ma swoje talenty i drobne wady. Pierwsze warto rozwijać, a drugie pokonywać. W świecie bohaterów nieważne są różnice etniczne i językowe, bo wokół są ludzie mający większe problemy: muzyk, który nie może grać po utracie palców w wypadku i dlatego musi zarabiać na życie obsługą parkometrów; matka, która nie jest w stanie zapewnić córce opieki, więc ta przebywa godzinami na placu zabaw. Prawda, jakkolwiek nienowa, ukazana jest w nieco szorstki, bezpretensjonalny sposób, dzięki temu, że narratorką jest sama Zuzanna. To bystra i energiczna dziewczynka, która świetnie sobie radzi w islandzkiej szkole i w codziennym życiu. Bardzo związana jest z dziadkami ze strony ojca, często występuje jako ich tłumaczka. Kiedy jedzie na wakacje do Polski, szybko nawiązuje kontakty z rodziną, choć od czasu do czasu wpada w towarzyskie tarapaty z powodu swojej obcesowości, różnic językowych i nieznamości form grzecznościowych. Po jednej z takich sytuacji słyszy uwagę: „Prychnęła tylko i powiedziała, że jestem Polką i powinna mówić jak Polka. Moim zdaniem ona nie jest fajna, a ja nie jestem tylko Polką”; dzieli się wtedy z dziadkiem refleksją: „Czasem, kiedy tu jestem, wydaje mi się, że jestem Islandką, a czasem w Islandii czuję, że jestem Polką. W domu zawsze mówią, że jestem z zagranicy, ale tu też jestem z zagranicy”, na co dziadek odpowiada: „Zuzanko, jesteś i Islandką, i Polką. I z obu ojczyzn możesz czerpać to, co najlepsze” (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 173).

Bohaterka zdaje sobie sprawę z tego, że się wyróżnia, że jest osobą, na którą się patrzy i którą się ocenia. Z książki jednak płynie wyraźny przekaz, że najważniejsze są korzyści, jakie wyniknąć mogą ze spotkania z Innymi. Zuzanna przygląda się ludziom, sytuacjom, pejzażom, zauważa odmienności, ale skupia się na podobieństwach. Dostrzega, że ludzi łączy więcej niż dzieli: miłość do przyrody, radość czerpana ze wspólnego spędzania czasu, upodobanie do muzyki. Wie, że różnice trzeba zrozumieć i oswoić i że nie ma ich tak dużo, jak się wydaje.

Problem tożsamości narodowej i poczucia więzi z ojczyzną jest silniej obecny w drugiej części książki, *Zuzanna w Polsce*. Widoczny staje się szczególnie

w doświadczeniach dziadków, którzy słabo mówiąc po islandzku, mają ograniczone więzi z nowym otoczeniem. Często wspominają Polskę i porównują życie w niej do życia w Islandii. Tęsknią za pozostawioną w kraju rodziną. Ważne są dla nich osoby, miejsca, krajobrazy, zapamiętane smaki i zapachy. Wakacyjny pobyt w Polsce to dla nich powrót do przeszłości. Dziadek był stoczniowcem w Gdańsku, brał udział w strajkach, opowiada więc wnuczce o wydarzeniach z tamtego czasu i trudnych warunkach życia. Babcia odnawia więzi z najbliższymi i wprowadza Zuzannę w rodzinną wspólnotę. Bohaterka uczestniczy w spotkaniach, chętnie poznaje nowe kuzynki i nowych kuzynów, ale równie chętnie wraca do Islandii, do swojego domu. Dopuszcza jednakże możliwość zmiany: „Myślę, że mogłabym mieszkać w Szwecji. Można przy płynąć do Polski promem i wcale nie jest drogo. Gdybyśmy tam mieszkali, na pewno częściej przyjeżdżałabym do Gdańska w odwiedziny” (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 213). Widać wyraźnie, że w kolejnych pokoleniach więź z krajem słabnie. Depozytariuszami przeszłości i apologetami ojczyzny są dziadkowie, to im najtrudniej wyjechać z Polski.

Zaskoczeniem dla Zuzanny jest różnica między językiem polskim, którym się posługuje, a językiem polskim rodziny i rówieśników:

Po drodze opowiadałam im o Islandii, ale czasem nie całkiem rozumieli, co do nich mówię, bo używałam islandzkich słów. Nie zauważyłam tego, dopóki Halinka nie zaczęła mnie przedrzeźniać. Nie miałam pojęcia, że wtrącam islandzkie słowa – i to nie tylko takie na zastanowienie się, jak: „hérna” i „sko” albo „ha?”, które w Polsce uchodzi za niegrzeczne, bo tu należy mówić „słucham?”, a nie „co?”. Wtrącam też inne wyrazy. Robię to zupełnie nieświadomie, kiedy brak mi polskiego słowa. Nikt mi wcześniej o tym nie mówił. Powiedzieli też, że czasem mówię jak staruszka, a czasem jak małe dziecko [...]. Postanowiłam milczeć do końca pobytu albo przynajmniej, dopóki nie nauczę się porządnie polskiego (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 156–157).

Zuzanna wie, że dwujęzyczność jest warunkiem integracji z krajem pochodzenia i osiedlenia. Uważnie przygląda się swojej świadomości językowej. Jest wyczułona na język, na brzmienie słów, na ich znaczenie: „Rozpaliliśmy ognisko, bo tu nie korzysta się z grilla, tylko z paleniska. Musiałam spytać Mamę i Tatę, jak to się mówi po islandzku i po polsku, bo rzadko używam tego słowa” (s. 148).

Þórsdóttir pokazuje wielojęzyczną społeczność na przykładzie wielu dziecięcych bohaterów, ponieważ to nie tylko Islandka z polskimi korzeniami, lecz także dopiero co przybyły z Polski do Islandii klasowy kolega, Kuba, to urodzona w Szwecji Sonia, której matka pochodzi z Polski. Skupienie się na problemie kontaktu z językiem jest ważnym, ale rzadko obecnym

w literaturze dziecięcej tematem<sup>10</sup>. Warto więc zwrócić uwagę, jak się z nim mierzy islandzka pisarka. Bohaterka jej powieści porównuje języki, szuka między nimi podobieństw:

Spotkaliśmy się z Sonią na plaży. Ona zawsze mieszkała w Szwecji, a w domu rozmawia po polsku tylko ze swoją mamą. Ma szwedzki akcent. Podoba mi się to, bo sprawia wrażenie, jakby Sonia cały czas śpiewała. Czasem wtrąca szwedzkie wyrazy do swojej polszczyzny, zupełnie jak ja islandzkie. Bawiliśmy się, wynajdując słowa podobnie brzmiące w języku islandzkim, szwedzkim i polskim, takie jak: súpa, soppa, i zupa; bróðir, bror i brat; systir, syster i siostra (s. 184).

Wśród problemów adaptacyjnych dzieci z rodzin migranckich kwestia używania języków kraju pochodzenia i osiedlenia jest pierwszoplanowa. Na przykładzie Zuzanny i jej wielojęzycznych rówieśników można dostrzec problem konfliktu między językiem silniejszym a słabszym. W początkowym okresie życia dziecko ma większy kontakt z językiem lub językami rodziców. Relacje z sąsiadami, z rówieśnikami w przedszkolu uświadamiają, że język domowy jest inny od tego, nazwijmy go, powszechnego. Dziecko wchodzi w pole oddziaływania języka kraju osiedlenia i funkcjonuje w dwujęzyczności, która może przerodzić się w problem rozwojowy. Sposoby jego przewycięzania ukazuje *Pankagan-ga. Mysłobieg*. Doskonalenie się w dwujęzyczności jest zadaniem dla Zuzanny i choć nie zostaje ukazane jako trudność, to na pewno stanowi wyzwanie dla bohaterki powieści, czyli potencjalnie również dla podobnych do niej dzieci z rodzin migranckich. Skoro książka powstała na podstawie rozmów z dziećmi polskimi przebywającymi w Islandii, to znaczy, że dwujęzyczność postrzegana jest w tym środowisku jako trudność do przewycięzania, pierwszoplanowy problem w adaptacji najmłodszych.

W powieści każdy z członków rodziny reprezentuje inną kompetencję językową. Najlepiej językiem islandzkim posługują się Zuzanna i jej mama, rodowita Islandka, ale Zuzanna przewyższa ją znajomością polskiego:

Powiedziałam Dziadkowi, że często się myślę i czasem ludzie nie rozumieją, co mówię, bo wtrącam islandzkie słowa. Ale i tak jestem lepsza od Mamy, która kompletnie nie potrafi mówić po polsku przez telefon, bo nikt nie widzi, jak wszystko tłumaczy gestami. Trudno mówić w obcym języku przez telefon, a polski to przecież dla Mamy język obcy [...]. Dziadek powiedział, że muszę być

---

<sup>10</sup> Jest on obecny w powieści Grętkiewicz *Szczękająca szczęka Saszy* (2005). Tytułowy bohater jest Białorusinem o polskich korzeniach, który trafia do polskiej szkoły i staje się obiektem drwin kolegów z powodu języka.

cierpliwa i wszystko jakoś przyjdzie. Powiedział też, żebym się nie przejmowała, bo wiele osób mówi gorzej ode mnie, choć tu mieszkają. Ale w to raczej nie wierzę (Þórsdóttir, 2010/2013, s. 168–169).

Dwujęzyczność, a czasem nawet trójjęzyczność, jest problemem coraz częściej obecnym w refleksji neurofizjologów, językoznawców<sup>11</sup>, socjologów i pedagogów<sup>12</sup>. Za sprawą islandzko-polskiego duetu autorek trafił na karty literatury. Pytania, jak funkcjonuje osoba dwujęzyczna w różnych kulturach i czy jest w stanie pogodzić różne tradycje, są niezwykle ważne. Czy wzrastanie w otoczeniu dwóch kultur wzbogaca czy zuboża? To pytanie stawiają sobie często ludzie języka: pisarze, tłumacze, eseiści (Trepte, 2013), zachęcający do zanurzenia się w dwujęzyczności i eksplorowania możliwości języków i kultur, widząc w tym wartość. Þórsdóttir stawia to pytanie w kontekście wychowania dziecka; nie tylko odkrywa problem, lecz także pokazuje, że w świecie, w którym migracja stała się powszechna, coraz więcej dzieci jest dwujęzycznych. Pisarka uświadamia, że kontakt z wieloma językami może być ciekawy, twórczy i dowcipny.

### W poszukiwaniu tożsamości. *Kasieńka* Sarah Crossan

Autorka drugiej powieści, Crossan, wzbogaca temat migracji o inne aspekty. *Kasieńka* w przejmujący sposób łączy tematykę migracji z problemami rodzinnymi oraz dojrzewaniem głównej bohaterki. Z krótkich rozdziałów, przypominających wiersze/wyznania tytułowej Kasieńki, czytelnik poznaje historię kryzysu rodzinnego, którego ostatni akt rozgrywa się w Anglii. Matka Kasi postanawia wyjechać wraz z córką z Gdańska do Coventry, by ratować swoje małżeństwo. Obie wyruszają na poszukiwanie męża i ojca, który po odejściu od rodziny zamieszkał na Wyspach i nie kontaktuje się z bliskimi. Decyzja o wyjeździe, co ważne, zostaje podjęta przez matkę wbrew woli córki.

Motyw opuszczenia kraju pojawia się stosunkowo często w literaturze migracyjnej dla młodych ludzi. Zazwyczaj dzieci stają się ofiarami decyzji dorosłych, którzy poszukując nowego życia bądź uciekając od dotychczasowego, wyrrywają młodego człowieka z jego otoczenia. Matka nie pyta Kasi o zdanie,

---

<sup>11</sup> Badania nad dwujęzycznością prowadził przez lata francuski psycholingwista François Grosjean, autor i współautor wielu książek na ten temat (Byers-Heinlein, Grosjean, 2018; Grosjean, 2010, 2019; Grosjean, Li, 2013).

<sup>12</sup> Liczne poradniki upowszechniają wiedzę na temat dwujęzyczności, prezentując formy pracy (Pollock, Reken, 2009; Zechenter, 2015; Zurer Pearson, 2013).

zakłada, że córka akceptuje jej decyzję. Bohaterka odczuwa rozpacz z powodu wyjazdu i boleśnie przeżywa odrzucenie ze strony ojca:

Mama pokazała mi liścik od Taty,  
Tego dnia, gdy zniknął.  
*Olu, wyjechałem do Anglii.*

To wszystko, co napisał.

Mnie nie zostawił listu.

I nie wspomniał o mnie w liściku do Mamy  
[...]  
Babcia mówiła: „Nie zostawił ciebie, Kasieńko”,  
Ale to nieprawda.

Bo nie wziął mnie ze sobą [wszystkie wyróżnienia oryginalne, tu i dalej] (Cros-  
san, 2012/2015, s. 31–32).

Przygnębienie z powodu opuszczenia kraju zostaje spotęgowane poczuciem bezradności i brakiem zrozumienia dla decyzji matki:

On tu jest. Gdzieś tutaj.  
Mama podnosi wzrok, a ja cicho klaszczę,  
Nieszczercze chwałę jej plan,  
Podczas gdy aż ściska mnie w środku myśl:  
*Co będzie, jak go znajdziemy?* (s. 42–43)

[...] nie chcę szukać Taty –  
Tata nie chce, żebyśmy go znalazły;  
On się ukrywa przed nami obiema [...] (s. 56).

Wyjazd pociąga za sobą pogorszenie sytuacji materialnej obu kobiet:

Dopóki nie znajdziemy Taty,  
Będziemy biedne.  
Będziemy potrzebowały pieniędzy (s. 23).

Poniżenie zostaje zaś spotęgowane przez trudne warunki mieszkaniowe:

Mama wynajęła pokój  
W Coventry.  
Będziemy tu mieszkać,



Aż znajdziemy Tatę:

Jeden pokój na czwartym piętrze rozpadającego się budynku [...] (s. 12).

Kasia godzi się na sytuację, czując, że powinna odgrywać rolę pocieszycielki matki, ale nie może do końca zrozumieć powodów jej desperackiej decyzji; jest rozdarta między współczuciem a niechęcią. Ciągłe podejmowany przez matkę wysiłek, żeby znaleźć ojca Kasi, wywołuje bunt córki:

Mama się nie poddaje [...].

Chciałabym, żeby dała sobie spokój.

I przestała mnie za sobą ciągnąć

Jak jakiś chodzący słownik (s. 105).

Emigracyjna biografia nastoletniej bohaterki zaczyna się od sprzeciwu wobec braku możliwości decydowania o sobie, od buntu przeciwko egoizmowi matki, od niezgody na ubezwłasnowolnienie, na wtłaczanie w rolę „grzecznej Kasieńki”. Fakt wyjazdu nie ma tu największego znaczenia, na pierwszym planie jest trudna relacja między matką a córką. Walka Kasi o niezależność toczy się przez całą książkę, bohaterka ostatecznie okazuje się wystarczająco silna, by wyzwolić się spod wpływu matki, która po odkryciu, że córka nawiązała kontakt w ojcem i jego nową rodziną, odtrąca Kasię, a potem popada we wrogie milczenie:

Mama jest na mnie taka zła.

Biały,

Jasny,

Cichy gniew (Crossan, 2012/2015, s. 169).

Jest to moment zwrotny w życiu bohaterki, Kasia silnie przeżywa opuszczenie oraz samotność spotęgowaną tym, że choć matka i córka śpią z powodów trudności lokalowych w jednym łóżku, nie ma między nimi bliskości i zrozumienia. Dziewczyna nie odważa się wypowiedzieć swoich myśli:

*To nie*

*Moja wina,*

*Że Tata*

*Już cię*

*Nie kocha.*

Czy mogę jej to powiedzieć (s. 172).

Ostatecznie w nastolatce zwycięża troska o matkę, która pogrążyła się w depresji. Bohaterka staje się jej opiekunką i powierniczką, mimo że nie zdołała zrozumieć i wybaczyć matce jej zachowania. Traktuje swoje postanowienia jako kapitulację i utratę niezależności. Chce ukryć własne uczucia i podporządkować się temu, czego oczekują od niej jej inni. Wyznaje: „Teraz są różne Kasieńki” (s. 174), jedna to sojuszniczka matki w poszukiwaniach ojca i w jej próbach uratowania małżeństwa, inna to kapryśna nastolatka, odwiedzająca potajemnie nową rodzinę taty, a jeszcze inna to utalentowana pływaczka zakochana w Williamie, ale także – ofiara prześladowań w szkole. Ma wiele wygodnych lub uwierających ją „masek” przyjmowanych zależnie od sytuacji; boleśnie jednak przeżywa niemożność określenia własnej tożsamości:

Kiedy jestem sama,  
Nie wiem, kim jestem.

Kiedy jestem sama,  
Jestem niczym (s. 175).

Scalenie własnego „ja” następuje stopniowo, przede wszystkim dzięki odkryciem w szkole talentowi pływackiemu bohaterki. Sukcesy odniesione w sporcie dają jej upragnioną pewność siebie, pojednanie z matką, przyjaźń, miłość oraz zmianę pozycji w grupie rówieśniczej:

Podczas treningu,  
Na słupku startowym,  
Nie boję się ani trochę:

Stoję sama  
I nigdy  
Nie czułam się tak dobrze (s. 231).

Kasia z ofiary przemienia się w radosną i stanowczą nastolatkę, która nie boi się przeciwstawić prześladowczyniom oraz upomnieć o prawo do własnego zdania.

W książce Crossan spleta się kilka wątków: kryzys w rodzinie, problemy dorastania, adaptacja w nowym środowisku, los migranta. Układają się one we wzór, w którym poczucie Inności jest zwielokrotnione, ale to nie moment opuszczenia kraju znajduje się na pierwszym planie. Indywidualna tożsamość bohaterki kształtuje się w kontekście różnych czynników, jednak najważniejsze są osobiste doświadczenia i dojrzewanie do samoświadomości. Punktem odniesienia nie jest wszakże bezpośrednio kultura kraju

osiedlenia czy kultura rodzima, lecz zbiór przekonań, norm i wartości, które prezentują rodzice ukształtowani przez rodzime wzory kulturowe. Kasia nie przyjmuje świata wartości rodziców bezkrytycznie. Niektóre wzorce bohaterka aprobuje, inne są dla niej ważnym i surowym kryterium oceny postępowania dorosłych.

Dziewczyna wyczulona jest na niezgodność między głoszonymi poglądami a postępowaniem, w tym kontekście krytycznie ocenia nieszczerłość postaci ojca. W rozdziale *Ewangelia według Taty* ironicznie wytyka mu hipokryzję:

Tata nie nauczył mnie kłamać,  
Teraz to lekceważy,  
Za każdym razem, gdy pojawiaam się w jego drzwiach,  
A on nawet nie wspomina o Mamie [...]  
Tata nauczył mnie modlitw,  
Które recytowałam godzinami –  
Nauczył mnie, jak odmawiać różaniec i  
Przekładać paciorki,  
Liczyć modlitwy,  
Odmawiać codziennie pacierze.  
Tata napisał zasady,  
Których musiałyśmy przestrzegać –  
Zasady, których on sam  
Nigdy nie przeczytał.  
Tacie jest wstyd  
Za każdym razem, gdy musi na mnie patrzeć  
I przypominać sobie o grzechu,  
Którego nigdy nie planował popełnić (Crossan, 2012/2015, s. 163).

To wnikliwa próba spojrzenia na postępowanie dorosłych przez pryzmat wyznawanych przez nich wartości. Konfrontacja wpajanych zasad z tym, co faktycznie praktykowane, jest charakterystyczna dla widzenia świata przez dziecko w wieku dojrzewania. Crossan uniknęła spłyconej oceny postępowania ojca Kasi i łatwego usprawiedliwiania jego odejścia. Córka widzi go jako człowieka słabego, który nie potrafił sprostać życiowym wyzwaniom, porzucił ją i matkę, wybrał łatwiejsze rozwiązanie. Kasia docenia jego pomoc w Anglii i chętnie z niej korzysta, ale nie ufa mu ani go nie szanuje. Krytyczna ocena ucieczki ojca z kraju i unikanie odpowiedzialności za los rodziny sprawiają, że bohaterka ostatecznie próbuje naprawić relacje z matką i odrzuca propozycję zamieszkania z tatą i jego nową rodziną. Zamanifestowanie solidarności z rodzicielką jest trudną, ale jedyną możliwą

decyzją, która jest świadectwem moralnej dojrzałości bohaterki i jej poczucia odpowiedzialności<sup>13</sup>.

Pisarka umiejętnie kreuje świat przeżyć bohaterki. Dojrzewanie Kasi, zintensyfikowane przez rodzinną sytuację i przebywanie w obcym środowisku, jest ukazane oryginalnie i przekonująco, choć autorka nie uniknęła niektórych uproszczeń i stereotypów. Szczególnie widoczne jest to w prezentacji imigranta jako kogoś gorszego w społecznej strukturze, kogoś skazanego na ciąg upokorzeń. Matka Kasi, w Polsce śpiewaczka operowa, w Anglii pracuje jako salowa, lekceważona i znieważana z powodu nieznamości języka:

Mama będzie sprzątać, przynosić i wynosić.  
Nie musi odzywać się do  
Nikogo (Crossan, 2012/2015, s. 23).

Kasia trafia do szkoły, umieszczona zostaje w klasie z jedenastolatkami i z góry zakwalifikowana do uczniów z trudnościami w nauce. Nie godzi się na tę kategoryzację, ale matka nie jest jej sojuszniczką:

Mama się tym nie martwi.  
Dopóki nie nauczę się czytać  
Austen w oryginale, powinnam zostać z młodszymi, mówi.

Ale Mama nie ma racji.  
Niektórzy z nich nigdy nie słyszeli o Austen.

---

<sup>13</sup> Matka Kasi prezentuje inny stosunek do wiary niż ojciec. Znak krzyża jest dla niej symbolem więzi dziecka z rodzicem i czułości. Bohaterka odmawia pacierz, który daje jej pociechę i nadzieję w trudnych chwilach:

Mama robi znak krzyża  
I każe mi zmówić pacierz,  
Więc mówię  
Schowana pod pierzyną,  
Z nadzieją, że Bóg usłyszysz mnie  
Tutaj  
W Coventry (Crossan, 2012/2015, s. 29–30).

Religijność nie pełni ważnej funkcji w powieści. Wprowadzenie tego motywu można wyjaśnić chęcią autorki przypisania bohaterce cechy kojarzonej z Polską jako narodem katolickim. Dziecięca modlitwa Kasi jest czytelnym symbolem bezradności i próbą poszukiwania oparcia w otaczającej ją pustce.

Znam się na liczbach  
Lepiej niż oni wszyscy (s. 16).

W szkole Kasia najboleśniej przeżywa problem autoidentyfikacji. Uświadamia sobie, że rzeczywistość przerasta jej wyobrażenie o osamotnieniu i Inności:

Wiedziałam, że będę inna,  
Obca.  
Wiedziałam, że nie będę rozumiała  
Wszystkiego.

Ale myślałam, że może będę egzotyczna,

Jak ruda wiewiórka wśród szarych,

Tak, jak angielska dziewczynka byłaby egzotyczna w Gdańsku.

Ale nie jestem angielską dziewczynką w Gdańsku,  
Jestem Polką w Coventry (s. 51).

Bycie Polką jest czynnikiem stygmatyzującym, a nie identyfikującym. Bohaterka nie czuje związku z innymi uczniami o polskich korzeniach, ich niewybredne żarty ją gorszą i wywołują niechęć. Kompleks środkowoeuropejskiego pochodzenia pojawia się w jej wyznaniach kilkakrotnie, ale nie stanowi dominanty, ponieważ główny ciężar konfliktów i frustracji w szkolnym środowisku związany jest z walką o przewodzenie w grupie, zainicjowaną i prowadzoną przez Clair. Batalia przeciwko Kasi prowadzona jest z wykorzystaniem wszystkich dostępnych nastolatkom środków. Kończy się stworzeniem niewidzialnej bariery towarzyskiej wokół bohaterki:

Polują na mnie,  
Okrążają mnie, żebym nie uciekła.  
Ujadają i węszą,  
Przepychają się, by być jak najbliżej Clair,  
Zakrywają usta,  
Tłumiąc śmiech.

Jestem lisem otoczonym przez psy.  
Zjedzą mnie żywcem i wyplują tłuszcz.

Jestem ich ofiarą i nic nie powstrzyma ich  
Przed rzuceniem się na mnie (Crossan, 2012/2015, s. 92).

Ciąg upokorzeń, których doznaje Kasia, nie przytłacza jej, ponieważ ostatecznie zdobywa przewagę, zyskuje przyjaciółkę, muzułmankę Dalilah, zakochuje się z wzajemnością w angielskim chłopcu Williamie, odnosi sukcesy w szkolnej drużynie pływackiej. Nikłą rolę w tym procesie odgrywają dorośli: matka skoncentrowana jest na swoim cierpieniu, a obojętni nauczyciele nie zwracają uwagi na osamotnienie dziewczynki i jej wykluczenie.

Bohaterka odnajduje ojca i kontaktuje się z nim oraz jego nową rodziną w tajemnicy przed matką. Partnerka mężczyzny, Angielka, jest odwróceniem kulturowego stereotypu, ponieważ zwykle dbałość o dom oraz macierzyńskie ciepło bywa przypisywane Polkom. W *Kasieńce* polska matka jest sfrustrowana, popada w depresję, cierpi, nie radzi sobie z porzuceniem, bywa nadopiekuńcza i osacza Kasię swoją miłością, a czasem traktuje córkę jak przedmiot, jak walizkę, którą można przenosić z miejsca na miejsce. Między obiema narasta emocjonalny chłód, przykryty maską „grzecznej Kasieńki” (Crossan, 2012/2015, s. 8). Natomiast partnerka ojca, Melanie, jest wzorową matką, z radością poświęcającą się pracom domowym i opieką nad przyrodnią siostrą Kasi, Briony. Jest przyjacielska wobec dziewczynki, choć ta widzi ją jako negatyw matki, jako nieskomplikowaną osobę określoną wyłącznie przez macierzyństwo. Nie chce zamieszkać w nowym domu ojca, walczy o poprawę relacji z rodzicielką. W rozdziale *Popękana* wyznaje:

Nie umiem poskładać Mamy na nowo.  
Tata ukradł  
    jej  
    kawałki  
i teraz jest  
    Wyszczerbiona na krawędziach –  
    I popękana (s. 200).

Kryzys rodzinny i niepokoje dojrzewania znajdują się na pierwszym planie powieści, w jej tle przedstawione zostają indywidualne i zbiorowe losy migrantów w Anglii. Crossan kreśli portret Innego na tle osobistych doświadczeń bohaterki *Kasieńki*. Jego kontury wyznaczają szok kulturowy, trudności w porozumiewaniu się, liczne upokorzenia, trudne warunki życia w wielokulturowej enklawie, poczucie opuszczenia i samotność, ale też nieustępliwość i determinacja w dążeniu do celu, odwaga w mierzeniu się z trudami codzienności. Tęsknota za krajem nie jest akcentowana; to, co dookreśla bohaterkę, to los migranta, a właściwie odmienność od kulturowego stereotypu emigracyjnego:



Nie płynęłyśmy statkiem.  
Imigranci nie przybywają tu już  
Zatłoczonymi łodziami<sup>14</sup>,  
Nie kłębią się jak szczury na mokrych nabrzeżach.  
To nie jest rok 1920 i nie jesteśmy na Ellis Island –  
Nie wita nas romantyczna  
Statua Wolności (s. 10).

Kasia i jej matka muszą określić się nie tyle wobec Anglików, ile wobec innych kultur. Proces ten zaczyna się od wyraźnie stawianej granicy między nimi a obcymi, którzy stanowią zagrożenie:

W naszym bloku mieszkają źli ludzie.  
Mam nie rozmawiać z  
    Nikim  
I nie patrzeć na  
    Nikogo [...].

To nie są Anglicy.  
W tym budynku nie ma Anglików.  
Nie mogliby tu mieszkać,  
Bo nie pasowaliby  
Do tego miejsca, gdzie roi się od obcych (s. 27).

To nie obcy, tylko Inni, których los emigracyjny ciężko doświadczył. Rozdział kończy wyznanie:

Słyszemy złych ludzi każdej nocy,  
Jak przeklinają Jezusa  
    I Wszystkich Świętych w Niebiosach.  
Mama robi znak krzyża  
I każe mi zmówić pacierz [...] (s. 29).

Kolejnym wtajemniczeniem jest uświadomienie sobie gorszości także w środowisku innych imigrantów:

Brązowe dzieci  
Bawią się z białymi dziećmi.  
Czarne dzieci  
Bawią się z brązowymi dziećmi [...].

---

<sup>14</sup> Kolejne lata pokazały żywotność tego obrazu; przypis autorki artykułu – Beaty Gromadzkiej.

Mnie nikt nie zaprasza do zabawy.  
Powód: jestem zbyt biała.

Nikt nie lubi zbyt białych,  
Wschodnio białych,  
Białych jak zima w Polsce,  
Przerażająco wampirzo białych (s. 21).

Kolor skóry staje się źródłem stygmatyzacji. Biała skóra, która zgodnie ze stereotypem rasowym wyróżnia pozytywnie i jest wyznacznikiem wyższej pozycji w społecznościach postkolonialnych, staje się przyczyną odrzucenia i upokorzenia.

Środowisko migrantów ukazane zostało jako wielokulturowa społeczność. Autorka nie pisze zbyt wiele o Polakach mieszkających w Anglii. Są to chłopcy z klasy Kasi, którzy wykorzystując nieznaną im polskiego wśród innych, bawią się wulgarnymi żartami; to anonimowy okrzyk: „TY ZAKUTY ŁBIE!” (Crossan, 2012/2015, s. 27) rozbrzmiewający w czasie awantur za ścianą mieszkania. Losy Kasi i jej matki wyłączone są ze wspólnoty polskich imigrantów, ich tło stanowią doniesienia medialne o niechęci wobec Polaków i obcych:

Wczoraj w nocy w Birmingham  
chorwacki robotnik budowlany  
w drodze powrotnej z pracy  
został zaatakowany  
swoim własnym młotkiem...[...]

Świadkowie twierdzą, że napastnicy krzykali:  
Oddaj nam pracę, Polaczku! [...] (s. 78).

Autorka potwierdza tym samym stereotypowe widzenie Polaków na Wyspach jako zagrożenie dla rodzimego rynku pracy. Powieść Crossan stanowi ciekawe świadectwo współczesnych procesów migracyjnych ukazanych z perspektywy dziecka.

## Podsumowanie

Obie przedstawione powieści są istotne dla rozwoju prozy dla dzieci i młodzieży, ponieważ stanowią oryginalną próbę spojrzenia na temat opuszczenia kraju i poszukiwania swojego miejsca w innej kulturze. Nastoletnie bohaterki mają

różne doświadczenia, ale obie perspektywy są ważne. Dwujęzyczność ukazana zostaje nie jako rozdarcie między dwiema kulturami, ale jako dar w powieści islandzkiej autorki oraz jako świadectwo trudnych wyborów nastolatki walczącej o swoje miejsce w życiu i w nowym kraju w dziele Irlandki.

Mimo sporego zbioru utworów na temat migracji w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży brakuje ujęcia zagadnienia w kontekście dwujęzyczności, które staje się współcześnie powszechnym doświadczeniem społecznym i kulturowym. Na pytania o przebieg tego procesu odpowiadają językoznawcy, pedagodzy i psycholodzy, wyodrębniając różne postawy osób wielojęzycznych i wielokulturowych: swobodne łączenie i mieszanie się kultur i języków, dostosowywanie do kultury wiodącej, zróżnicowane uczestnictwo z przewagą dominującej kultury i języka kraju osiedlenia.

Osadzanie się w językach i kulturach, czy może raczej między nimi, ukazane jest w powieści Þórsdóttir jako pozytywne doświadczenie. Dzięki temu, że bohaterka swobodnie i bez kompleksów posługuje się językami i przychodzi między środowiskami, młody czytelnik otrzymuje wzorzec radzenia sobie w wielokulturowym świecie, w wielojęzycznych i wielopokoleniowych środowiskach. Przekaz jest jasny i prosty. Trzeba czerpać ze świata i od ludzi to, co mają najlepszego do zaoferowania. Powieść *Bankaganga. Myślobieg* otwiera literaturę dla młodych na nową perspektywę i niedoceniony temat wielojęzyczności jako specyfiki rozwojowej dzieci z rodzin migranckich – co jest problemem społecznym w związku z falami uchodźców i migrantów, powtarzającymi się w wyniku wojen oraz kryzysów ekonomicznych i klimatycznych. Ważne, by dostrzec w nim wartość dla życia zbiorowego. Socjolingwistyka przyznaje językowi nadrzędną rolę w doświadczaniu rzeczywistości kulturowej, a przez to w kształtowaniu społecznych relacji (Ahearn, 2013). Takie podejście obecne jest w powieści *Bankaganga. Myślobieg*, której autorka ukazuje kluczowe znaczenie języka dla procesu socjalizacji dziecka.

W sytuacji migrantów doświadczanie zmiany jest zazwyczaj radykalne i łączy się nie tylko ze zmianą językową, lecz także dotyczącą każdego aspektu życia i obszaru tożsamości. W nowych warunkach tożsamość ulega wielu wpływom, jest złożona, zmienna i nietrwała. Jest negocjowana czy też uzgadniana na nowo, poza krajem. Wpływają na nią życiowe historie jeszcze przed przybyciem do kraju osiedlenia oraz podejmowane wtedy i po wyjeździe decyzje. Sytuacja migranta jest sytuacją niekomfortową z wielu powodów: nowi ludzie, nowe miejsca, inny język i inna kultura. Ludzie stają się dwukulturowi i dwujęzyczni w różnych momentach swojego życia. Proces może zacząć się w dzieciństwie lub w dorosłym życiu, ale niezależnie od wieku osoby dwujęzyczne czują się zagubione. W okresie dorastania doznania te ulegają wzmocnieniu,

potęgując niepokój i osamotnienie. Na te problemy zwraca uwagę Crossan w *Kasieńce*. Autorka w interesujący sposób łączy problemy socjalizacji kulturowej i językowej z dojrzewaniem emocjonalnym i moralnym. Na przykładzie losów bohaterki ukazuje proces od wyobcowania po poczucie przynależności w nowym środowisku kulturowym i językowym.

## Bibliografia

- Ahearn, L. M. (2013). *Antropologia lingwistyczna. Wprowadzenie* (W. Usakiewicz, tłum.). Wydawnictwo UJ.
- Andres, A., Wolski, J. (red.). (2003). *Literatura utracona, poszukiwana czy odzyskana: wokół problemów emigracji. Studia i szkice*. Wydawnictwo UR.
- Byers-Heinlein, K., Grosjean, F. (2018). *The listening bilingual*. Wiley-Blackwell.
- Crossan, S. (2015). *Kasieńka* (K. Domańska, tłum.). Dwie Siostry. (wyd. oryg. 2012).
- Czapliński, P., Makarska, R., Tomczok, M. (red.). (2013). *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*. Wydawnictwo UŚ.
- Dąbrowski, M. (2015). Współczesna literatura emigracyjna/migracyjna. Rewizja pojęć analitycznych. *Rocznik Komparatystyczny*, 6, 395–411. <https://doi.org/10.18276/rk.2015.6-21>.
- Dąbrowski, M. (2016). *Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*. Elipsa.
- Departament Badań Demograficznych. (2018). *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2017*. Pobrane 27 czerwca 2022 z: [https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/11/1/informacja\\_o\\_rozmiarach\\_i\\_kierunkach\\_czasowej\\_emigracji\\_z\\_polski\\_2004-2017.pdf](https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/11/1/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_2004-2017.pdf).
- Gawryluk, B. (2010). *Moje Bullerbyn*. Akapit Press.
- Gosk, H. (2012). *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*. TAIWPN Universitas.
- Grętkiewicz, E. (2005). *Szczękająca szczęka Saszy*. Nasza Księgarnia.
- Gromadzka, B. (2017). 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*, 20(1), 157–172. <https://doi.org/10.14746/p.2017.20.12758>.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2019). *A journey in languages and cultures: The life of a bicultural bilingual*. Oxford University Press.
- Grosjean, F., Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Wiley-Blackwell.

- Kosmalska, J. (2016). Twórczość Polaków na Wyspach Brytyjskich. Transnarodowy zwrot w polskiej literaturze. *Teksty Drugie*, 3, 165–186.
- Lutomierski, M. (2017). Doświadczenia uchodźstwa i emigracji w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży na obczyźnie. Rekonesans. W: R. Kleśta-Nawrocki, M. Lutomierski, A. Trapszyc (red.), *Z ojczyzny do obczyzny. Doświadczenia uchodźstwa polskiego* (305–330). PTL.
- Marmurowicz, M., Kuklo, J. (2015). *A w moim mieście jest inaczej*. KIWI.
- Pietrusińska, M. J. (2020). Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego. *Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny*, 175(1), 47–67. <https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.20.003.11794>.
- Pollock, D., van Reken, R. (2009). *Third culture kids: Growing up among worlds*. Nicholas Brealey.
- Raczyński, R. (2013). Obraz zbiorowości polonijnej w Islandii. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 10, 285–301.
- Smoter, K. (2017). Literackie obrazy „innego” w procesie kształtowania postaw wobec imigrantów i uchodźców. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(3), 101–117. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.45.101>.
- Stępień, M. (2007). *Wśród emigrantów*. Wydawnictwo UJ.
- Pórsdóttir, V. (2013). *Þankaganga. Myślobieg* (A. Nowak, il., J. Godek, tłum.). Widokkrąg.
- Trepte, H.-C. (2013). Między językami i kulturami. Odrzucenie i zmiana języka oraz wielojęzyczność pisarzy polskiego pochodzenia a przełom 1989/1990. W: P. Czaplinski, R. Makarska, M. Tomczok (red.), *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku* (s. 191–209). Wydawnictwo UŚ.
- Wójcik-Dudek, M. (2019). „Homo migrans”. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii. *Postscriptum Polonistyczne*, 24(2), 31–51. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.03](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.03).
- Zbroja, J. (2015). *Matylda wyjeżdża*. Stopka.
- Zechenter, K. (2015). *Po polsku na Wyspach. A guide for parents of bilingual children*. Puno.
- Zurer, Pearson, B. (2013). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne. Poradnik dla rodziców (i nie tylko)*. Media Rodzina.

## The Marginalised Romani Culture in Greek Society and Its Portrayal in Greek Children’s Literature

### Abstract:

In Greek children’s literature, very few books deal with Roma children, especially in a protagonist role – therefore, the aim of this article is to examine literary representations of Roma children. The four books presented in this paper help the youngest readers understand how marginalised this social group is in the context of Greek society. Adopting the basic principles of multicultural literature as well as the method of imagology or cultural iconology, it can be said that prejudices and stereotypes are projected through literary characters. In addition, the perpetual persecution of the Roma people is revealed in the works analysed herein, including their genocide during the Second World War. The ideological stance of the books is one of friendliness towards Roma children, even though the racist and suspicious attitude of non-Roma is not in any way glossed over or concealed. In conclusion, according to the authors of the article, what is missing in Greek and European children’s literature is the authentic portrayal of Roma and the authentic voices of Roma writers.

### Keywords:

Angeliki Darlasi, authentic multicultural children’s literature, genocide, Maroula Kliafa, Philip Mandilaras, Pitsa Sotirakou, Roma children in Greece, racism, stereotypes

\* Meni Kanatsouli – PhD, Professor in the Department of Early Childhood Education of the School of Education at the Aristotle University of Thessaloniki (Greece). Her research interests include gender studies, multiculturalism, and historical issues in children’s literature. Contact: [menoula@nured.auth.gr](mailto:menoula@nured.auth.gr).

\*\* Rosy-Triantafyllia Angelaki – PhD, works at the Department of Early Childhood Education of the School of Education at the Aristotle University of Thessaloniki (Greece). Her research interests include children’s literature, history, and gender studies. Contact: [angelaki@nured.auth.gr](mailto:angelaki@nured.auth.gr).



## Marginalizowana kultura romska w społeczeństwie greckim i jej portret w greckiej literaturze dziecięcej

### Abstrakt:

W greckiej literaturze dziecięcej niewiele książek traktuje o dzieciach romskich, zwłaszcza w roli protagonisty – dlatego też celem niniejszego artykułu jest zbadanie literackich przedstawień takich dzieci. Cztery książki przedstawione w tym tekście pomagają najmłodszym czytelnikom zrozumieć, jak bardzo marginalizowana jest ta grupa społeczna w kontekście społeczeństwa greckiego. Przyjmując podstawowe zasady literatury wielokulturowej, a także metodę imagologii czy też ikonologii kulturowej, można stwierdzić, że rzeczywiste uprzedzenia i stereotypy są projektowane poprzez bohaterów literackich. Ponadto w omawianych utworach zostaje ukazane nieustanne prześladowanie Romów, włączając w to ich ludobójstwo w czasie II wojny światowej. Analizowane książki pod względem ideologicznym są życzliwe wobec dzieci romskich, choć rasistowskie i podejrzliwe nastawienie nie-Romów nie jest w żaden sposób przemilczane czy ukrywane. Autorki artykułu dochodzą do wniosku, że w greckiej i europejskiej literaturze dziecięcej brakuje autentycznych portretów Romów i autentycznych głosów romskich pisarzy.

### Słowa kluczowe:

Angeliki Darlasi, autentyczna wielokulturowa literatura dziecięca, ludobójstwo, Maroula Kliafa, Philip Mandilaras, Pitsa Sotirakou, romskie dzieci w Grecji, rasizm, stereotypy

## Introduction

Although the Roma people are a minority group that has lived alongside the Greeks for centuries, their integration into Greek society has not been achieved, despite many educational programs and integration policies (Basketry Museum of the Roma, n.d.; i-RED: Institute for Rights Equality and Diversity, n.d.; National and Kapodistrian University of Athens, n.d.). An obvious example of this is the commonplace use of stereotypical names that carry a derogatory meaning. One such name is *tsinganoi*<sup>1</sup>/*tziganes*, a generalised term that totally ignores the different origins of Greek Roma. Another is *giftoi*, a politically incorrect term that non-Roma often use as a swear word (Gotovos, 2004; Sarantakos, 2013). Those two symbolic and stereotypical depictions, however abstract, are present in adult literature. In Greek folk songs, Roma are carriers of magic and

<sup>1</sup> The word *tsinganos* (plural *tsinganoi*) comes from Byzantine Greek *τσιγγάνος*. Also see the Italian *zingano*, German *zigeuner*, or Polish *cygan*.

evil, probably because, according to popular tradition, they manufactured the nails with which Jesus Christ was crucified. Another equally stereotypical depiction of Roma characters in literature has to do with Roma seen as nature lovers as well as a symbols of disobedience and anarchy due to their vagrant way of life. This is how a Roma character is portrayed in the most important work of our – Greek – national poet, Kostis Palamas, *The Twelve Lays of the Gipsy* (1906).

To study the depiction of Roma children in Greek children's literature we have used four books: a novella accompanied by an informational text by Maroula Kliafa, a novel by Pitsa Sotirakou, a collection of literary stories from Romani history by Philip Mandilaras, and an illustrated book by Angeliki Darlasi. It should be noted that very few books in (not only) Greek children's literature deal with the Roma people, especially in a protagonist role. The methodological framework of this study draws upon the following principles of multicultural children's literature: Mingshui Cai's (2002) critical reflections on such writings, Hazel Rochman's (1993) "across cultures, against borders" concept, Maria José Botelho's and Masha Kabakow Rudman's (2009) "critical multicultural analysis,"<sup>2</sup> Rudine Sims Bishop's (1987, 1997) postulate of "authenticity" in literature, and Harris Violet's (1997) notion of "culturally conscious" literature. In our approach, we have also applied the method of Joep Leerssen's imagology, including his analysis of the discursive articulations of group characteristics, and Frangiski Abatzopoulou's cultural iconology. According to Leerssen (2016), imagology is a working method in the humanities, which seeks to understand the representational set of cultural and poetic conventions or, as John Stephens (2011) puts it, "imagology is concerned with representations as textual strategies and not as sociological data" (p. vi). Leerssen's typology includes three aspects of group characterisation: intertextual, contextual, and textual. In Greek imagology research, Abatzopoulou's 1998 *O állos en diōgmó* [The Persecution of the Other] studies the Others, mostly represented by Jews, and the way they are portrayed in literature. Her method of analysis (cultural iconology) focuses on three specific aspects: 1) the words that are used to describe the Other in a literary text, 2) the way relationships are prioritised (motifs and textual structure, e.g. the environment the Other moves in, the selection of gender and the age of the Other), 3) the story's scenario, if and how much it is based on cultural myths or stereotypical depictions of the Other.

---

<sup>2</sup> Their critical multicultural analysis utilises literacy for: 1) reading the discourses that have created us, 2) aligning ourselves with subjectivities (ways of being in the world) and discourses that will mobilise us towards democratic participation in society (Botelho & Rudman, 2009, p. 65).

*O kósmos variétai na diavázei thliverés istoríes* [The World Is Sick of Reading Sad Stories] by Maroula Kliafa and *To phoustáni tēs Kleopátras* [Kleopatra's Dress] by Pitsa Sotirakou

The first two books are Maroula Kliafa's 1993 *O kósmos variétai na diavázei thliverés istoríes* [The World Is Sick of Reading Sad Stories] and Pitsa Sotirakou's 1996 *To phoustáni tēs Kleopátras* [Kleopatra's Dress]. Both stories are set in the modern day and their central characters are Roma children who wander (either alone or with a Roma friend) through the streets of Greek cities. Written in the first person, the stories are told from a Roma child's point of view. Their ideological stance is a friendly one towards Roma children, even though the racist and suspicious attitudes of non-Roma are not in any way glossed over or concealed. Both books present narrative, literary, and sociological interest to the reader. As similar as they are, they also differ.

Kliafa's book is divided into two parts. The first part is a novella. Elpida, a little Roma girl, tells the story in first person, describing her everyday life, her fight for survival, and her feelings, initially positive and then negative, about the first Romani school that has opened next to the camp in which she lives. In the second part of the book, we read about the actual events that occurred, with documented proof, newspaper clippings, and other news items as well as pictures of the opening of the school for Roma children (in the Trikala region) and its destruction by the residents of the area. This part seems to have a purely informational character. Therefore, the story is told from two perspectives: that of the subjective literary character and that of the objective observer who recounts real events with a reporter's eye.

In Sotirakou's novel, the main character is a Roma boy. He lives in a man's world: he smokes cigarettes, steals, drives a car without a license, gets into fights, lies, and swindles non-Roma for money. Reading first-person narration, we perceive the world through the little boy's eyes. We witness his reactions to the offensive behaviour of non-Roma and see that although sometimes he finds fault with his own people, he is always proud of them.

By applying the cultural iconology method through the use of examples, we can take a closer look at how those three aforementioned aspects of a narrative are echoed in the text (Abatzopoulou, 1998, pp. 253–254). Let us consider the following words used to characterise the Roma child and the Roma people:

- Can you fill up our thermos with water, uncle?
- Get lost, damn Gypsies. Go away, now.
- Just some water, uncle, bless you. We're only asking for water. We'll die of thirst.

– I don't care if you burst open. Get lost. Go away, you filthy Gypsies (Sotirakou, 1996, p. 26).<sup>3</sup>

And:

I'm thinking about the dream. I was in town. Everything was quiet. Suddenly two dogs dashed out in front to me. They started chasing me. Then came the people. I was happy. They'll save me, I thought. I stopped and waited. The dogs stopped, too. They were growling and I could see their teeth. 'Get the dogs,' I shouted. The people shook their heads. They knelt and picked up some stones. They started throwing them. Not at the dogs. At me. 'Scoot,' they shouted. 'We don't want you. Go away!' (Kliafa, 1993, p. 37).

The vocabulary being used is typical of the hostile way a non-Roma speaks to Roma. The second excerpt shows us how this type of behaviour has been absorbed in the subconscious mind of the Roma people. The offensive language and the downright rejection that the Roma experience serve to awaken the reader to the type of racism that other groups living right alongside them experience on the fringes of Greek society.

As to the question of how relationships are prioritised or what literary choices are made regarding the gender and age of the literary Others (Abatzopoulou, 1998, pp. 254–256), we will take a closer look at how childhood of the two protagonists is depicted. Valanti in *Cleopatra's Dress* is a young boy who breaks the law, something which is totally reprehensible to non-Roma. For Greek Roma, though, this is the typical way their children are raised in order to survive in their childhood years. Valanti is too 'old' for his age, something he has no control over because of the poor conditions he and his fellow Roma face. Elpida from *The World Is Sick of Reading Sad Stories* has also grown up too fast. Even though she is just a child, she wanders through her days begging. The basic right to an education is taken away from her after the makeshift Romani school is destroyed. The opportunities for Greek Roma to attend school exist, but many difficulties remain. As William New and Michael Merry (2012) remark: "The psychological consequences of stigmatization for youth are many, but all converge in decreasing material opportunities to learn, and further, disincline stigmatized Romani students to engage in school learning even when it is available" (p. 636). Dimitris Zachos (2017) completes the above view by saying: "Roma are viewed as an insubordinate

---

<sup>3</sup> All translations, if not indicated otherwise, are made by the authors of the paper – Meni Kanatsouli and Rosy-Triantafyllia Angelaki

'race,' the members of which, free of commitments and conventions, fail to adjust to institutions and activities that require a minimal amount of discipline and focus. Even educated Greeks [...] tend to believe that Romani children are less educable" (p. 1667).

Even though both children, Valanti and Elpida, break the law and are denied their childhood years, this does not mean that all Roma communities have similar experiences and should be viewed as a homogeneous group composed of stereotypical law-breakers. There are gender, financial, and social differences that should not be overlooked; in Leerssen's (2016) threefold analysis, the context refers to "the historical, political, and social conditions within which a given ethnotype is brought forward" (p. 20). For instance, today's Roma either hold on entirely to their cultural traditions (their manner of dress, the nomadic way of life, travelling in wagons), or seem to have been urbanised. Many of them have given up their nomadic way of life and wish to settle in one place permanently (Lydaki, 2000). Also, in Greece, Roma women experience gender-based discrimination not only in Greek society but also within their communities. As a general rule, girls are confined to the house and are not expected to attend school or to seek employment (Makris, 2015, p. 9). Leerssen's (2016, p. 21) imagology can also address the interaction between social or political realities and literature (while his textual analysis is the actual study of the text itself and can reveal, for example, which genre-conventions govern the text in question). In this respect, Elpida, being a girl, stereotypically wants more than anything to get married, while Valanti has a different moral code and only cares about working hard just about anywhere, under any conditions, so as to raise enough money to get his mother out of jail.

As for the scenario (Abatzopoulou, 1998, pp. 256–258) and how much it is based on cultural myths or stereotypical representations of the Other, it is obvious that both books, to a degree, realistically project stereotypes and prejudices on both sides, as well as depict the harsh realities of the incompatible cohabitation of Greek Roma and non-Roma. As Jan Yoors claims:

By force of adverse circumstances some Gypsies are forced to practice subsistence thieving – that is, taking their minimal daily needs from the land or its lawful owners [...]. As with all legends, that of the Gypsies as thieves has been exaggerated. If they were guilty of all the thefts blamed on them, they would have to travel with moving vans or settle down under the weight of their possessions (as cited in Stevens, 1974, p. 15).

Since both books address children, they have the didactic importance. They aim at cultivating the principles of multicultural literature whose goal is to promote respect and mutual understanding among different national, religious, social, and other groups. According to Deborah Dietrich and Kathleen Ralph (1995), “[w]hen multicultural literature becomes an integral part of the curriculum [...], classrooms can become arenas for open exchange. Literature and the ensuing discussion permit students to read, think, and become actively engaged with the texts. As a consequence, it should be easier for students to cross cultural borders” (p. 1).

In trying to view Greek Roma society in a positive light, both authors are in effect addressing their young non-Roma readers. Their goal is to find ways to present the oral Romani culture in all its contrasts and peculiarities to modern-day society. In so doing, they inevitably create enchanting, exotic literature that sheds light, through exaggeration, on the cultural peculiarities of the Roma people. In *Kleopatra's Dress*, we read:

Granny's dress [...] is a secret hiding place, a nest, a storeroom, it can turn into anything you can imagine. And methinks she sews her dresses like this on purpose – she makes her own clothes – so that they can hold everything, from Nargis<sup>4</sup> to chickens and cauliflowers from the open market. Never mind that she can use them to fan the flames when she lights a fire! When she does this, we can see her red underpants – she still wears red underpants, my granny (Sotirakou, 1996, p. 19).

Their colorful dresses, their bloomers, and their jangling bracelets are typical items in the physical portrayal of Roma women who, in literature and cinema alike, represent a happy, adventurous nomadic way of life that is free and seductively alluring.

### *O megálos ískios kai oi Tsingánoi* [The Big Shadow and the Gypsies] by Philip Mandilaras

The third book is different from the other two. *O megálos ískios kai oi Tsingánoi* [The Big Shadow and the Gypsies] by Philip Mandilaras (1999) is made up of two parts. The second, much shorter part, recounts the history of the Roma people as they left India from the 5<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> century and their migration to various parts of the world – it is a history of nomadic people and their

---

<sup>4</sup> Famous Indian film actress.



persecution. The book recounts their history as thoroughly as possible based on a limited amount of written information. There are two chronological tables: the first contains historical information about migration, persecution, etc. of the Roma people, and the other the titles of Romani tales that are chronologically related to events in Romani history.

The first, extensive part of the book consists of 12 independent narratives with fictional characters who lived in different periods. The narratives recount events that we know about from the history of the Roma people, their expulsion, and their way of life. For example, there is the mediaeval legend of the Gypsy Morgana who twice saved the life of the king of Scotland, Jacob, using her herbs. Thanks to her, Roma were allowed to live undisturbed in the land. We also read about the great violinist Yiotzi the musician Franz Liszt wanted to appoint his principal violinist, but who refused the offer as he could not live with the limitations of this kind of life. There is also the story of little Rosa who during the Nazi period was sent to a concentration camp but through sheer luck, thanks to a lizard,<sup>5</sup> was able – as the only one of her family – to escape death.

The literary representations of Roma in this book are rather exotic. They positively reproduce certain stereotypical perceptions about Roma: they are taught to live freely, both men and women are seductive – the women thanks to their beauty and the men thanks to their music, and they have secret and magical charms. As Gail Kligman (2001) argues: “Gypsies or Roma [...] are simultaneously among history’s most romanticized and reviled of peoples. Stereotypically racialized and eroticized as ‘other’ wherever they are located, Roma, whether male or female, young or old, are both seductive and feared” (p. 62). Laura Laurušaitė (2018, p. 13) concurs that various prefabricated images generalising (exaggerating or simplifying) certain aspects of people – cliché, prejudice, stereotype – are like ready-made mental items providing a framework for our perception of the Other. In *The Big Shadow and the Gypsies*, despite the stereotypical images which, to some extent, correspond to some aspects of reality, the stories are well-written, colourful as fairy tales, and appeal to the reader’s emotions. Above all, however, they give the reader a broad view of the Roma culture in Europe.

### *Apó makriá* [From Afar] by Angeliki Darlasi

Angeliki Darlasi’s 2021 book *Apó makriá* [From Afar], which is illustrated by Vasilis Koutsogiannis, differs in many ways from the other Greek children’s

---

<sup>5</sup> Tiny lizards in Greece, and especially in Crete, are considered to bring good luck.

books about Romani children. Text and illustrations complement each other in a double modality.

Thematically, the book deals with a very real and current problem in Greece today, the verbal and physical bullying of children of different ethnic groups. The young heroine, accompanied by other people of the same ethnicity, arrives in a provincial town. Right from the start, she draws the attention of the other children because she looks different. She speaks a different language and dresses oddly. They begin to treat her as a plaything: they blindfold her and treat her like a showpiece they cart around the town. This lasts until one day she enchants them with her native song and lures them to the funfair where they all get on the merry-go-round.

The book reproduces two different ideologies concerning the Roma people. The first one presents the Otherness as being exotic and enticing to the children from a different cultural background, while the other one views the Otherness with suspicion. Roma are people who break the law and prey on others and so should be kept 'afar,' as the title of the book indicates. This is an often-repeated stereotypical portrayal of Roma in Greek society. The outcome is a type of racism whereby Roma are presented as being both victimisers and victims. At this point, it is worth mentioning Hugo Dyserinck's (2003) opinion that "images and imagotypical structures manage to stay alive for generations by their very consistency and resistance. And above all, we could not forget the fact that those images, by their sheer existence, nurtured up to the present day, either directly or indirectly, [...] irrational and wrong ideas" (p. 6).

The central character embodies two ideological stances. The name Ali, when misspelled, means 'the Other' in Greek. She also represents the exotic, as her name is reminiscent of the fairy tale *Ali Baba and the Forty Thieves*. The exotic element, on the one hand, and the cultural Otherness, on the other, give rise to racism as witnessed in the way that the Roma people are portrayed, especially through the personage of Ali. The text has no didactic purpose and claims are implied rather than outwardly stated. The book's illustrations function in a similar way. Like the text, they also capture the exotic element with the help of the setting and time. Everything happens one night at the funfair where the merry-go-round's lights and the shiny beads on Ali's red dress create a magical, fairy-tale-like atmosphere. The black or dark blue backdrop against a brightly lit surface (Figure 1) is impressive and done in a Fellini-like manner, nostalgically reminiscent of *Amarcord* or *Nights of Cabiria* (Cramp, 2020).

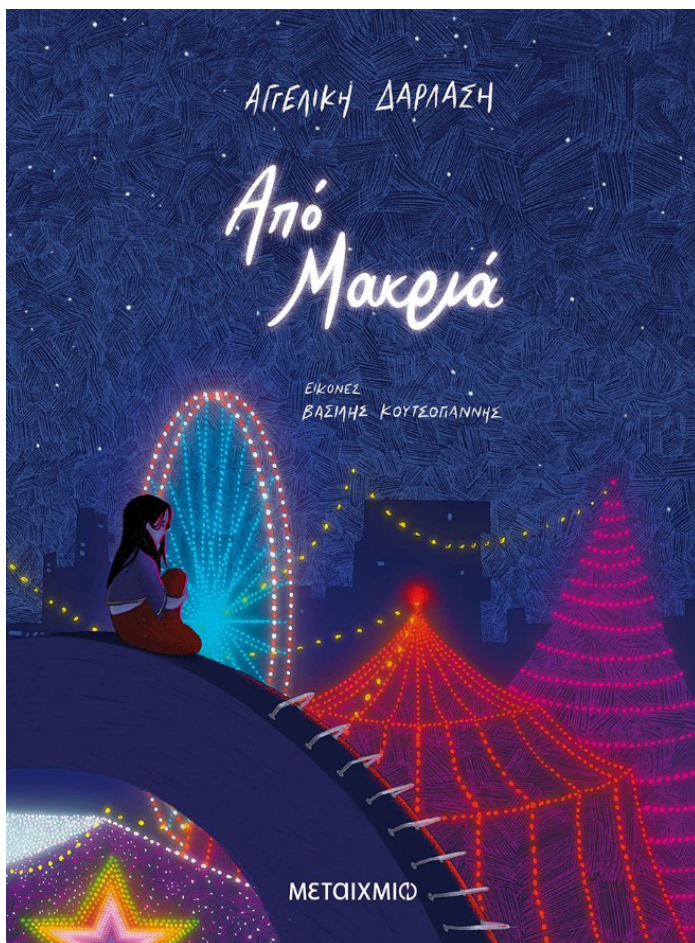


FIGURE 1. *Από μακριά* [From Afar] (2021) – cover

What Darlasi omits in the literary text is said in the illustrations and in a peritextual note at the end where she reveals how she came up with the idea for her book. On the right page of the two-page illustrations, there are small shadows of adults who remain hostile towards Ali throughout the whole book. On the left page (Figure 2), there are huge shadows wearing swastika arm bands, thus shedding some light on this dark time in history. The book also deals with the very current and much discussed in children's literature theme of bullying, but a particular focus is on the perpetual persecution of Roma during the Second World War, known as Porajmos (Genocide of European Roma, n.d.).

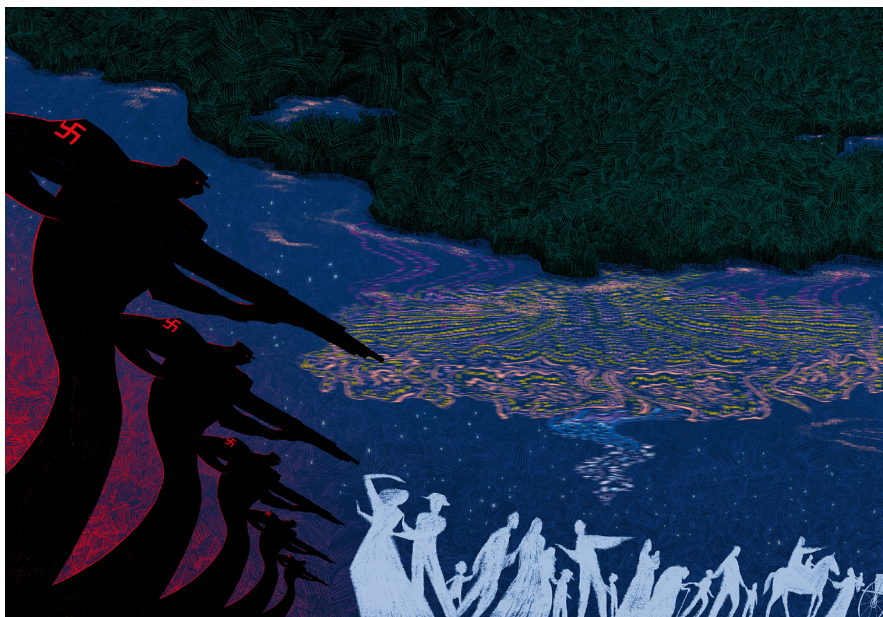


FIGURE 2. Illustration from *Apó makriá* [From Afar] (2021)<sup>6</sup>

*From Afar* deals sensitively and compassionately with both Ali and the other, non-Roma children. Nevertheless, this book was written and illustrated by a non-Roma and, however enlightening it may be, we still know very little about Roma culture and even less about their mentality. Katerina Taikon, a Swedish Roma writer and activist (Famous Gypsies, n.d.), wrote thirteen children's books known as the *Katitzi* series (1969–1980), inspired by her traumatic childhood. Greek children's literature does not have anything similar. As far as we know, neither does the rest of Europe.<sup>7</sup> As Olle Widhe (2021) points out: “Taikon’s child-hero and alter ego, Katitzi, belongs to the most iconic and beloved characters in Swedish children’s literature,” and she gives “voice to a previously ‘voiceless’ and ‘subaltern’ position from a community historically not authorized to speak” (p. 59–60).

---

<sup>6</sup> Copyrighted material of the book *From Afar* written by Angeliki Darlasi and illustrated by Vassilis Koutsogiannis published by Metaichmio Publishing, Greece, [www.metaixmio.gr](http://www.metaixmio.gr) (retrieved July 6, 2022).

<sup>7</sup> Some Romani works, either monolingual or bilingual (written in Romani or in the language of the majority in the country of publication), have been released under various circumstances. For more information visit Sofiya Zahova’s website *Children’s Literature – RomArchive* (<https://www.romarchive.eu/en/literature/childrens-literature/childrens-literature/>; retrieved December 15, 2021).



## Conclusions

All four books are written by non-Roma authors whose point of view is, despite their good intentions, inevitably that of an outsider unassimilated into Romani culture. Greek Roma writers possibly do not exist and thus cannot provide us with an authentic inside look at their ethnicity and culture.

The authors, despite their sincere intentions to respect the Otherness of the Roma people and to create interesting stories, do not project the authentic way the Romani people think. According to Cai (2002), “cultural authenticity is the basic criterion for evaluating multicultural literature. The purpose of authentic multicultural literature is to help liberate us from all the preconceived stereotypical hang-ups that imprison us within narrow boundaries” (p. 38).

In Greek children's literature, the world of Roma and the world of non-Roma, are completely separate. The boundaries between the two are clear and do not allow one group to share their lives with the other. Cai (2002, p. 118) says that there are three types of borders: physical, cultural, and inner. The inner border exists in our minds. It can be marked by feelings such as fears, bias, or prejudice. We still have not managed to eradicate these inner borders, since reality and the social differences prevalent in Greek society come before literary depiction. Although Greek children's books reflect some aspects of the reality of the Roma people and do adopt a sympathetic stance towards them, that is about as far as it goes. If we view multiculturalism as a life position and everyday practice of reaching out, then it should be noted that Greek children's literature takes a one-sided approach to the Roma people and culture. Thus, we have to agree with Rachel Dean-Ruzicka (2014), who states that “acknowledging the value of human life in the abstract merely serves to instill a normative version of what a life is. If we do not allow for the particularities of human experience, it is all too easy to elide marginalised groups and the practices that lend their lives significance” (p. 214). Representations of often-elided Others reveal an underlying problem in multicultural educational practices: not only “how to include more people within existing norms”, but also “consider how existing norms allocate recognition differently” (Butler, 2010, pp. 5–6).

Even though Greek writers and illustrators may be making progress by dealing with sensitive thematic matter, it is necessary that a voice be given or, better still, be created for authors that represent multicultural minorities from within and not ‘from afar.’

## References

- Abatzopoulou, F. (1998). *O állos en diōgmó: Ē eikóna tou Evraíou stē logotekhnía. Zētēmata istorías kai mythoplasías*. Themelio.
- Basketry Museum of the Roma. (n.d.). Retrieved 15 December 2021 from <http://romagr.gr/museum/>.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Butler, J. (2010). *Frames of war: When is life grievable?* Verso.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood.
- Cramp, A. (2020). *Federico Fellini: The essential films*. Retrieved December 10, 2021, from <https://theplaylist.net/federico-fellini-essential-films-20201201/>.
- Darlasí, A. (2021). *Apó makriá* (V. Koutsogiannis, Ill.). Metaichmio.
- Dean-Ruzicka, R. (2014). Representing 'The Great Devouring': Romani characters in young adult Holocaust literature. *Children's Literature in Education*, 45(3), 211–224. <https://doi.org/10.1007/s10583-014-9217-z>.
- Dietrich, D., & Ralph, K. (1995). Crossing borders: Multicultural literature in the classroom. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15, 1–7. Retrieved 15 December, 2021, from [https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE020474/Crossing\\_Borders.pdf](https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE020474/Crossing_Borders.pdf).
- Dyserinck, H. (2003). Imagology and the problem of ethnic identity. *Intercultural Studies*, 1, 1–8.
- Famous Gypsies. (n.d.). Retrieved 10 December, 2021, from <http://www.imninalu.net/famousGypsies.htm#Writers>.
- Genocide of European Roma (Gypsies), 1939–1945. (n.d.). *Holocaust encyclopedia*. Retrieved 10 December, 2021, from <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/genocide-of-european-roma-gypsies-1939-1945>.
- Gotovos, A. N. (2004). *Oi Gúphtoi stē Neoellēniké Logotekhnía*. Ioannina. Retrieved 10 December, 2021, from [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=268&bitstream=268\\_01#page/1/mode/lup](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=268&bitstream=268_01#page/1/mode/lup).
- Harris, V. J. (1997). Children's literature depicting Blacks. In V. J. Harris (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 21–58). Christopher-Gordon.
- i-RED: Institute for Rights Equality and Diversity. (n.d.). *Skhédio Drásis. Prográmmata Éntaxis ton paidíon Romá*. Retrieved December 15, 2021, from [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/programmata\\_entaxis\\_paidion\\_roma.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/programmata_entaxis_paidion_roma.pdf).
- Kliafa, M. (1993). *O kósmos variétai na diavázei thliverés istoríes*. Kedros.
- Kligman, G. (2001). On the social construction of 'Otherness': Identifying 'the Roma' in post-socialist communities. *Review of Sociology*, 7(2), 61–78. Retrieved



- 15 December, 2021, from [https://szociologia.hu/dynamic/RevSoc\\_2001\\_2\\_KligmanG\\_On\\_the\\_social\\_construction.pdf](https://szociologia.hu/dynamic/RevSoc_2001_2_KligmanG_On_the_social_construction.pdf).
- Laurušaitė, L. (2018). Imagology as image geology. In L. Laurušaitė (Ed.), *Imagology profiles: The dynamics of national imagery in literature* (pp. 8–27). Cambridge Scholars.
- Leerssen, J. (2016). Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. *Iberic@l – Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, 10, 13–31.
- Lydaki, A. (2000). *Balamé kai Romá: Oi tsingánoi tōn Ánō Liosīōn*. Kastaniotis.
- Makris, V. (2015). Romani people's resistance to mainstream schooling: A focus on Romani women and girls' education and the educational policies, barriers, and practices in Greece. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 449–464. <https://doi.org/10.11575/ajer.v61i4.56099>.
- Mandilaras, P. (1999). *O megálos ískios kai oi Tsingánoi*. Patakis.
- National and Kapodistrian University of Athens. (n.d.). *Éntaxi kai Ekpaídefsi ton paidíōn Romá*. Retrieved 15 December, 2021, from <https://www.keda.uoa.gr/roma/index.php/program/rlaw>.
- New, W., & Merry, M. S. (2012). Learning who they 'really' are: From stigmatization to opportunities to learn in Greek Romani education. In Z. Bekerman & T. Geisen (Eds.), *International handbook of migration, minorities and education: Understanding cultural and social differences* (pp. 623–640). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1466-3\\_40](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1466-3_40).
- Rochman, H. (1993). *Against borders: Promoting books for a multicultural world*. American Library Association Books.
- Sarantakos, N. (2013, November 1). Tsingánoi kai ókhi Gúphtoi. *tvxs*. Retrieved 18 November, 2021, from <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/tsigganoi-kai-oxi-gyftoi-toy-nikoy-sarantakoy>.
- Sims Bishop, R. (1987). Extending multicultural understanding through children's books. In B. Cullinan (Ed.), *Children's literature in the reading program* (pp. 60–67). International Reading Association.
- Sims Bishop, R. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V. J. Harris (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1–19). Christopher-Gordon.
- Sotirakou, P. (1996). *To phoustáni tēs Kleopátras*. Patakis.
- Stephens, J. (2011). Identity – discourse – imagology. *International Research in Children's Literature*, 4(1), v–ix. <https://doi.org/10.3366/ircl.2011.0002>.
- Stevens, C. (1974). The image of Gypsies in children's literature. In *Interracial Digest 1 – Racism and Sexism in Children's Books*, (pp. 14–18). Council of Interracial Books for Children.
- Widhe, O. (2021). The politics of autobiography in Katarina Taikon's *Katitzi* Series. *Children's Literature*, 49, 59–73. <https://doi.org/10.1353/chl.2021.0005>.

Zachos, D. T. (2017). Roma, curriculum, and textbooks. *Creative Education*, 8, 1656–1672. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.

Zahova, S. (n.d.). Children's literature. *RomArchive*. Retrieved 10 December, 2021, from <https://www.romarchive.eu/en/literature/childrens-literature/childrens-literature>.

## Więcej nie znaczy lepiej. O Ebbie, która ma dwa domy – w utworze Riikki Ala-Harji

### Abstrakt:

Na przestrzeni ostatnich 30 lat, wraz ze stopniową zmianą struktury społecznej Finlandii, motyw różnie rozumianej wielokulturowości stał się powszechny w fińskiej literaturze dziecięcej. Wśród tekstów poruszających tę tematykę znajduje się cykl o Ebbie autorstwa Riikki Ala-Harji, przedstawiający historię tej bohaterki i jej przemyślenia na tematy związane z tożsamością narodową, przynależnością do różnych grup społecznych, a także innymi wyzwaniem współczesnego świata. Artykuł stanowi analizę pierwszej części serii, książki *Kahden maan Ebba* [Ebba z dwóch krajów] (2017), zestawioną z danymi statystycznymi dotyczącymi obecności dzieci we współczesnym społeczeństwie fińskim.

### Słowa kluczowe:

dziecko, fińska literatura dziecięca, *Kahden maan Ebba* [Ebba z dwóch krajów], Riikka Ala-Harja, rodzina patchworkowa, wielokulturowość

### More Does Not Mean Better: About Ebba Who Has Two Homes – in the Work by Riikka Ala-Harja

### Abstract:

Over the last 30 years of social changes in Finland, multiculturalism has become a very common theme in Finnish children's literature. The texts dealing with this theme include Riikka Ala-Harja's series on Ebba, which presents the story of the heroine and her reflections on national identity, belonging to different social groups, and other challenges of the contemporary world. This article examines the first part of the series, the book *Kahden maan Ebba* [Ebba From Two Countries] (2017), juxtaposed with statistical data on the presence of children in contemporary Finnish society.

### Key words:

child, Finnish children's literature, *Kahden maan Ebba* [Ebba From Two Countries], Riikka Ala-Harja, blended family, multiculturalism, multiculturalism

\* Magdalena Podlaska – mgr, pracuje w Instytucie Skandynawistyki i Fennistyki na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą wielokulturowości w fińskich informacyjnych książkach obrazkowych. Kontakt: [magdalena.podlaska@ug.edu.pl](mailto:magdalena.podlaska@ug.edu.pl).

## Wprowadzenie

Rozważania związane z tożsamością narodową są nie od dziś powszechne w fińskiej literaturze dziecięcej. Jaana Pesonen (2013) w artykule, który ukazał się w zbiorze pod znaczącym tytułem *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* [Dla wszystkich dzieci. Literatura dziecięca w zmieniającym się, wielokulturowym świecie], przedstawia ten problem na przykładzie książki *Tatun ja Patun Suomi* [Finlandia Tatu i Patu] Aino Havukainen i Samiego Toivonena (2007), serii o Sikuriinie autorstwa Anne-Mau Lehtikoinen (2004–2005) oraz cyklu o Xing pióra Leeny Virtanen (2004–2011). We wszystkich tych utworach – poza poruszeniem tematów wielokulturowości, różnorodności pochodzenia i kolorów skóry – dużo mówi się o tożsamości narodowej i o tym, że nie jest ona determinowana przez korzenie etniczne. Kwestia niejednorodności kultur i obyczajów w ostatnim czasie przewija się zresztą stale w fińskiej literaturze dziecięcej – np. spośród wielokrotnie nagradzanych książek obrazkowych warto wspomnieć choćby dwie ważne pozycje z 2017 roku: *Mennään jo naapuriin* [Idźmy wreszcie do sąsiadów] Riiny Katajavuori i Salli Savolainen, w której prezentowani są pochodzący z całego świata mieszkańcy okolic Helsinek, i *Avain hukassa* [Zgubiony klucz] Sanny Mander, w której różnorodność została ukazana poprzez przedstawienie osób nie tylko zdywersyfikowanych pod względem etnicznym, lecz także wyznawców rozmaitych religii, ludzi dotkniętych wszelkiego rodzaju schorzeniami czy po prostu mających własne, przeważnie dość nietypowe obyczaje.

Jak wspomina Päivi Heikkilä-Halttunen (2013, s. 30), zagadnienia związane z wielokulturowością stały się aktualne w fińskich szkołach i przedszkolach w latach 90. XX wieku, kiedy – wskutek migracji – grupy dzieci stały się znacznie bardziej zróżnicowane pod względem etnicznym i kulturowym, niż miało to miejsce w poprzednich dziesięcioleciach. Biorąc pod uwagę rosnący odsetek imigrantów w Finlandii (o czym piszę dalej), nie dziwi fakt, że tematyka ta nadal zyskuje na popularności. Jeżeli zaś chodzi o literaturę dziecięcą, jak zauważa Mervi Koski (2008, s. 11–13), temat akceptacji różnorodności nie ogranicza się do ukazywania wielości kultur, kolorów skóry czy religii, lecz dotyczy także chociażby cech osobowościowych. Doskonałym tego przykładem jest właśnie wspomniana wcześniej książka obrazkowa Mander. Inną egzemplifikację stanowi *Kahden maan Ebba* [Ebba z dwóch krajów] Riikki Ala-Harji (2017), pierwsza część serii utworów o życiu tytułowej bohaterki i jej refleksjach na temat tożsamości narodowej, przynależności do różnych grup społecznych oraz innych wyzwań współczesnego świata – stanowiąca

główny przedmiot analizy w niniejszym tekście. W pierwszej kolejności, jako kontekst, zostaną jednak przywołane dane statystyczne dotyczące obecności dzieci we współczesnym społeczeństwie fińskim.

## Trochę statystyki

Miina Keski-Petäjä i Marjut Pietiläinen (2020) w artykule *Miltä lasten Suomi näyttää tilastoissa?* [Jak dziecięca Finlandia przedstawia się w statystykach?] na stronie internetowej Fińskiego Urzędu Statystycznego (Tilastokeskus) zestawiają dane dotyczące sytuacji rodzinnej fińskich dzieci na przestrzeni ostatnich lat. Autorki zauważają, że liczba dzieci w Finlandii jest obecnie rekordowo niska – rodziny są coraz mniejsze, spadła także ogólna liczba rodzin z dziećmi. Choć regularny spadek liczby urodzeń notowany jest w Finlandii już od dłuższego czasu, to dopiero w 2018 roku, po raz pierwszy od 150 lat, urodziło się tam mniej niż 50 tysięcy dzieci, a w kolejnym roku liczba ta była jeszcze niższa. Co ciekawe, spadkowi liczby urodzeń towarzyszy wzrost liczby ludności, co wiąże się przede wszystkim z rosnącą długością życia, a także regularnym napływem imigrantów. Statystyki doskonale oddają tę tendencję – jeszcze na początku lat 60. XX wieku dzieci (czyli osoby do ukończenia 18. roku życia) stanowiły 35% społeczeństwa Finlandii, a obecnie jest to zaledwie 19%.

Wskutek migracji regularnie rośnie w Finlandii także odsetek dzieci zagranicznego pochodzenia – *ulkomaalaistaustaiset*. Na potrzeby statystyk za dzieci zagranicznego pochodzenia uznaje się te, których oboje rodziców urodziło się za granicą, lub te, których jedno z rodziców jest nieznanе, drugie zaś urodziło się za granicą. Takich dzieci jest obecnie w Finlandii około 10% – w 2019 roku było ich 95 900, co jest liczbą około trzydziestokrotnie większą niż w roku 1990. Choć mogłoby się wydawać, że jest to dość wysoki odsetek, dla porównania warto spojrzeć na dane Szwedzkiego Urzędu Statystycznego (Statistikmyndigheten), według których dzieci zagranicznego pochodzenia stanowią tam 25,9% wszystkich dzieci. Należy jednak pamiętać, że w Finlandii część populacji to również osoby niepełnoletnie pochodzące z rodzin mieszanych, nieujęte w statystykach jako osoby pochodzenia zagranicznego.

Inna kwestia, na którą zwracają uwagę Keski-Petäjä i Pietiläinen, a która jest istotna w kontekście lektury *Kahden maan Ebba*, to współczesny model fińskiej rodziny. 80% fińskich dzieci mieszka z obojgiem rodziców, a 17% wyłącznie z matką. Dane pokazują, że w ostatnich latach wzrósł odsetek dzieci wychowywanych przez rodziców samotnych bądź pozostających w związkach nieformalnych. Co dziesiąte dziecko w Finlandii wychowuje się w rodzinie patchworkowej.

Oficjalne statystyki są jednak nieprecyzyjne, gdyż bazują na danych adresowych. Zgodnie z prawem dziecko w Finlandii może być zarejestrowane wyłącznie pod jednym adresem, w związku z czym do tej samej kategorii trafiają dzieci wychowywane wyłącznie przez jednego z rodziców, te, które część czasu spędzają z drugim rodzicem, a także te, które z każdym z mieszkających osobno rodziców spędzają jednakową ilość czasu. Co więcej, do tych statystyk nie są wliczane również dzieci par jednopłciowych. Problem ten Tilastokeskus planuje jednak rozwiązać w najbliższym czasie, aby uczynić statystyki bardziej precyzyjnymi.

## Ebba i jej dwa domy

Opublikowana w roku 2017 *Kahden maan Ebba* to pierwsza z jak dotąd trzech części serii Riikki Ala-Harji (pozostałe dwie książki wydano w latach 2018 i 2020) opowiadającej historię tytułowej dziesięciolatki, której rodzice po rozstaniu mieszkają w dwóch różnych krajach. Dziewczynka na co dzień przebywa z mamą, Finką, w Helsinkach, jednak kilka razy w roku samotnie podróżuje do Niemiec, gdzie żyje jej tata. Urodziła się w Niemczech, a do Finlandii przeprowadziła się wraz z mamą po rozstaniu rodziców, w związku z czym płynnie mówi po niemiecku i po fińsku. Choć jej sytuacja rodzinna nie jest całkiem typowa, wśród szkolnych kolegów Ebby znajduje się więcej dzieci, które pochodzą z różnych kultur lub dzielą swój czas pomiędzy rodziców mieszkających w różnych krajach.

Ebbę poznajemy 6 grudnia 2017 roku, w dniu setnej rocznicy uzyskania przez Finlandię niepodległości. Właśnie tego dnia, kiedy bohaterka chciałaby do wieczora rozprawiać z koleżankami i kolegami ze szkoły o tańcach czwartoklasistów, w których brali udział, musi bezpośrednio po uroczystości (która odbyła się w Finlandia Talo, słynnym helsińskim budynku projektu Alvara Aalto) udać się na lotnisko, by odwiedzić tatę w Berlinie. To, co przez innych uważane jest często za frajdę czy swego rodzaju bogactwo (Ebba wspomina np. o tym, jak nieznajomi na lotnisku zachwycają się, że mówi ona w dwóch językach), dla dziesięciolatki jest raczej uciążliwe. Książka napisana została w narracji pierwszoosobowej, toteż przedstawia sytuację dziewczynki z jej własnego punktu widzenia. Ukazuje jej rozterki, przemyślenia na temat modelu, w który wpisuje się jej rodzina, i tego, jak ona sama odnajduje się w tej sytuacji, jak w poniższym cytacie:

[...] mnie czekają dziś dwie drogi do domu. Inni pójdą do swojego jedynego domu i będą wysyłać sobie wiadomości o tym, jak było fajnie, a potem w szkole będą gadać przez cały dzień o tym, co wydarzyło się w Finlandia Talo. Ja nie. Ja będę w Niemczech.



Zazdroszczę tym, którzy mają tylko jeden dom. Tańce czwartoklasistów są tylko raz w życiu, a ja muszę latać dziesięć razy w roku z jednego domu do drugiego (Ala-Harja, 2017, 16–17)<sup>1</sup>.

*Kahden maan Ebba*, choć – co bardzo częste w fińskiej literaturze dla dzieci – przedstawia wielokulturowość jako element codzienności i sytuację w pewnym sensie naturalną, zwraca również uwagę na niedogodności, z jakimi przychodzi się mierzyć dzieciom, których sytuacja życiowa jest skomplikowana nieco bardziej niż przeciętnie:

[...] czy samolot jest bezpieczniejszy niż pociąg? Mama mówi, że tak. Obliczył to jakiś naukowiec. Mama zawsze wierzy w obliczenia. Ale żaden naukowiec nie potrafi zmierzyć, jak to jest siedzieć samemu w samolocie. Nikt nie rozumie, jak to jest już po zajęciu swojego miejsca tęsknić za mamą, tatą i kumplami. Siedzieć gdzieś w powietrzu, gdzie przemykają samoloty, być pomiędzy dwoma domami, samotnie, to znaczy z innymi podróżnymi, ale jednak samotnie. Mama nie wie, jak to jest. To znaczy wie, bo jej mówiłam. Tata też wie, jasne, że tak. Ale żadne z nich nie potrafi tego *naprawdę* zrozumieć. Z naszej trójki tylko ja mam dwa domy. Ktoś, kto ma tylko jeden dom albo dwa domy w jednym kraju, nie ma pojęcia, jak beznadziejnie jest wciąż przemieszczać się z miejsca w miejsce, przez wiele godzin być pomiędzy dwoma państwami, „nigdzie”, w jakiejś durnej przestrzeni powietrznej [wyróżnienia oryginalne] (s. 44–45).

Ebba wspomina zresztą nie tylko o związanych z takim trybem życia problemach wielkiej wagi, lecz także o zwykłych, codziennych niedogodnościach, jak choćby o tym, że chcąc połączyć się z tatą przez komunikator internetowy, musi zawsze brać pod uwagę niewielką wprawdzie, ale jednak istniejącą różnicę czasową. Właśnie w tym kontekście bohaterka wspomina o innych dzieciach z jej klasy, które na co dzień mierzą się z podobnymi trudnościami. Koledzy i koleżanki dziewczynki są bowiem – jak zresztą całe współczesne społeczeństwo Finlandii – grupą różnorodną. W kontekście zmiany czasu Ebba przywołuje swoją sąsiadkę, Astę, która chcąc zadzwonić do taty, musi dokładnie przeliczyć godziny, ponieważ mieszka on w Bostonie. Jednym z najlepszych przyjaciół dziesięciolatki jest z kolei Felix, którego przykład pozwala autorce przybliżyć młodym czytelnikom kolejny trudny, lecz jakże aktualny temat rasizmu i przesładowań na jego tle. Nowo poznany kolega, Hans, z którym bohaterka rozmawia w samolocie do Niemiec, również ma dość nietypową sytuację życiową: w Finlandii wychowuje go mama, w Niemczech zaś, z partnerem Oliverem,

---

<sup>1</sup> Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia autorki artykułu – Magdaleny Podlaskiej.

mieszka jej przyjaciel, a zarazem ojciec biologiczny chłopca, Thomas. Ebba wraz z Hansem żartobliwie kwestionują nawzajem swoją fińskość:

- Masz zamiar zjeść to wszystko? – dziwię się.
- Tak – mówi Hans. – Choć w zasadzie musisz mi pomóc.
- Okej – mówię. – Pomogę ci zjeść wszystko oprócz pieczywa. Nie lubię chleba żytniego<sup>2</sup>.
- Nie jesteś prawdziwą Finką, jeśli nie lubisz chleba żytniego – mówi Hans, szczerząc zęby.
- No, nie jestem.
- Jesteś, jesteś.
- Nie pamiętałam dziś na przykład słów hymnu w czasie naszego wystąpienia z okazji dnia niepodległości.
- Ja też ich nie pamiętam – mówi Hans.
- W takim razie nie jesteś prawdziwym Finem, mimo że jesz chleb żytni – mówię i się szczerzę (Ala-Harja, 2017, s. 56).

Po tej wymianie zdań Ebba, już jako narratorka, opowiada o wspomnianym wyżej Feliksie, który mając dwa lata, przeprowadził się z rodzicami z Tanzanii do Finlandii, i o tym, jaka przykrość spotkała go w ostatnim czasie w fińskim autobusie: pewna kobieta na jego widok zaczęła krzyczeć, żeby wracał do dżungli, bo nie jest prawdziwym Finem. I choć sam Felix był przestraszony i nie odezwał się ani słowem, również nikt z pasażerów autobusu nie zareagował na ten atak. Cała sytuacja skłania Ebbę do rozważań na temat tego, dlaczego z powodu koloru skóry jej przyjaciela spotkały takie nieprzyjemności:

Mnie nikt nigdy nie wyzywał w autobusie, chociaż nawet nie urodziłam się w Finlandii. W dodatku nie przemieszkałam tu jeszcze nawet połowy swojego życia. Czy z powodu białej skóry jestem w jakiś sposób bardziej fińska niż Felix, który mieszka tu o cztery lata dłużej niż ja? Oboje urodziliśmy się gdzie indziej: Felix w ogromnym tanzańskim mieście, ja w małej niemieckiej wiosce. Oglądamy w internecie niemieckich i fińskich youtuberów, piszemy na Whatsappie w obydwu językach, a czasem też po angielsku. Jesteśmy prawdziwymi Finami, nie jakimiś „Finami na niby” (s. 57).

Taki motyw pojawia się w fińskiej literaturze dla dzieci nie po raz pierwszy. Książka *Sikuriinan salaisuudet* [Tajemnice Sikuriiny] Anne-Mau Lehtikoinen (2004) ma formę pamiętnika tytułowej dziewięcioletki, której czteroletni

---

<sup>2</sup> Mowa tu o *ruisleipä* – tradycyjnym fińskim ciemnym pieczywie żytnim; przypis autorki artykułu – Magdaleny Podlaskiej.

adoptowany brat, Eric, podobnie jak Felix pochodzi z Tanzanii. Sikuriina opowiada o tym, jak w czasie podróży autobusem pewien mężczyzna zdziwił się, że dziecko tak dobrze mówi po fińsku, mimo że jest, jak stwierdził, „całkiem czarne” (s. 9; za: Pesonen, 2013, s. 67). W tym jednak przypadku starsza z sióstr Erica, Iris-Lilja, wściekła się i odpowiedziała współpasażerowi, że to, jak dobrze ktoś posługuje się danym językiem, nie jest powiązane z kolorem skóry. Sikuriina zaś w swoim pamiętniku wspomina, że Eric jest Finem, choć nie urodził się w Finlandii.

Jak zauważa fiński badacz zajmujący się tematyką inności i tożsamości narodowej, Olli Löytty (2005, s. 162), w literackich przedstawieniach imigrantów dominują przeważnie różnice, a nie podobieństwa między pierwszą i drugą kulturą – zwraca się uwagę nie na łączniki kultury wyjściowej z tym, co uważa się za „typowo fińskie”, lecz na to, co je od niej oddziela. Co więcej, często rozpoznanie jednej różnicy (np. koloru skóry) pociąga za sobą czy też aktywuje w odbiorze danej osoby wszelkie związane z jakąś cechą stereotypy pokutujące w społeczeństwie. Löytty pisze o imigrantach w kontekście pojęcia Inności – rozumianego przezeń jako stosunek pomiędzy czymś znanym, oswojonym, i tym, co nieznanne, obce; pomiędzy szeroko pojętą normą a tym, co od tej normy odbiega. Właśnie w ten sposób potraktowano we wspomnianych wyżej książkach postaci Feliksa i Erica: choć stanowili część fińskiego społeczeństwa i uznawali siebie za Finów, z powodu koloru skóry czy innych cech fizycznych byli postrzegani przez niektórych ludzi jako Inni.

Jak pokazują wspomniane wcześniej dane statystyczne, choć model rodziny, w której wychowuje się Ebba, nadal należy w Finlandii do mniejszości, to problem (tak sytuację tę traktuje sama dziewczynka) posiadania przez dziecko dwóch domów jest coraz bardziej powszechny. Niesie to za sobą z pewnością również wzrost zapotrzebowania na literaturę dziecięcą, która poruszałaby to zagadnienie. Fińska twórczość dla młodej publiczności czytelniczej od lat stara się nadążać za bieżącymi problemami, co każdego roku pokazuje raport Instytutu Książki Dziecięcej – Lastenkirjainstituutti (np. 2020). Połączone wraz z doroczną wystawą *Kirjakori* [Kosz książek] podsumowanie aktualnej sytuacji w literaturze dziecięcej można każdej wiosny znaleźć na stronie Instytutu. W ostatnich latach do takich aktualnych tematów zaliczają się m.in. wielokulturowość i wszelkiego rodzaju różnorodność w społeczeństwie, ochrona środowiska czy niepełnosprawność. Różne modele rodziny czy problemy dzieci związane z rozwodem rodziców są także coraz częstszymi tematami w fińskiej literaturze dziecięcej XXI wieku (Pesonen, 2021, s. 226). *Kahden maan Ebba* swoją tematyką wpisuje się więc doskonale w trend poruszania bieżących problemów w tej twórczości.

## Zakończenie

*Kahden maan Ebba* to książka na wskroś współczesna. Różnorodność kulturowa, tożsamość narodowa, dwujęzyczność czy wielość modeli rodziny we współczesnym świecie to tylko niektóre z poruszonych przez autorkę tematów, będących codziennością dzisiejszych dzieci i młodzieży. Warto bowiem dodać np., iż Ebba wspomina, że jest wegetarianką (taką decyzję podjęła razem ze swoją przyjaciółką Tildą). Jest to nie tylko nawiązanie do powszechnego obecnie tematu ochrony środowiska i wpływu człowieka, w tym również młodego człowieka, na losy świata. To także podkreślenie sprawczości dziecka, jego możliwości podejmowania własnych decyzji i stanowienia o własnym życiu, co jest zjawiskiem może nie całkiem nowym, ale w ostatnich latach niesłychanie popularnym. Nie ma bowiem wątpliwości, że w dawniejszych – także fińskich – lekturach dla najmłodszych dziecko było jednak przeważnie osobą przede wszystkim podporządkowaną dorosłym. Wszechobecny w książce Ala-Harji jest także motyw współczesnych technologii, które w dzisiejszych czasach są już zupełnie zwyczajnym elementem codzienności młodych ludzi. Ebba komunikuje się ze swoim tatą przez Skype'a, z kolegami i koleżankami piszą do siebie na WhatsAppie. W utworze poruszone zostały również tematy związane z dorastaniem, jak choćby fakt, że niektórym klasowym koleżankom Ebby zaczęły już rosnać piersi.

Przy okazji rozważań na temat własnej tożsamości narodowej Ebba wspomina także o obserwowanych przez nią w Helsinkach uchodźcach, którzy, jak powiedziała jej mama, przybyli do Finlandii z terenów niebezpiecznych, teraz zaś oglądają wiadomości ze swoich krajów i myślą o swoich rodzinach. Tematy te, umiejętnie wplecione przez autorkę w tok rozważań głównej bohaterki i jednocześnie narratorki, są w *Kahden maan Ebba* wszechobecne, dzięki czemu z pewnością niejedno fińskie (i nie tylko) dziecko ma okazję poczuć, że nie jest samo, nie jest gorsze, żyjąc w specyficznej rodzinie, czy dokonując nietypowych wyborów. Jednocześnie same przygody Ebby są na tyle wciągające, że jej rówieśnicy z pewnością chętnie poznają historie przedstawione w kolejnych częściach serii Ala Harji – *Kahden perheen Ebba* [Ebba z dwóch rodzin] (2018) i *Kahden isän Ebba* [Ebba o dwóch ojcach] (2020). Może warto byłoby je przedstawić również polskim czytelnikom?

## Bibliografia

- Ala-Harja, R. (2017). *Kahden maan Ebba*. Otava.  
Ala-Harja, R. (2018). *Kahden perheen Ebba*. Otava.

- Ala-Harja, R. (2020). *Kahden isän Ebba*. Otava.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2013). Lastenkuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. W: A. Rastas (red.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 27–61). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Katajavuori, R., Savolainen, S. (2017). *Mennään jo naapuriin*. Tammi.
- Keski-Petäjä, M., Pietiläinen, M. (2020, 16 listopada). Miltä lasten Suomi näyttää tilastoissa – Lasten määrä ja osuus väestössä historiallisen pieni. *Tilastokeskus*. Pobrane 3 lutego 2022 z: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/milta-lasten-suomi-nayttaa-tilastoissa-lasten-maara-ja-osuus-vaestossa-historiallisen-pieni/>.
- Koski, M. (2008). *Kurkista kuvakirjaan. Kuvakirjojen valikoimaluettelo vuosilta 2006–2007*. BTJ Kirjastopalvelu.
- Lastenkirjainstituutti. (2020). *Kirjakori: Lastenkirjatilastot ja -näyttely*. Pobrane 3 lutego 2022 z: <https://lastenkirjainstituutti.fi/asiantuntijapalvelut/tietoa-ja-tilastoja/kirjakori>.
- Lehikoinen, A.-M. (2004). *Sikuriinan salaisuudet*. WSOY.
- Löytty, O. (2005). Toiseus. Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. W: A. Rastas, L. Huttunen, O. Löytty (red.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 161–189). Vastapaino.
- Mander, S. (2017). *Avain hukassa*. S&S.
- Pesonen, J. (2013). Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. W: *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* (s. 62–82). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Pesonen, J. (2021). Family in Finnish picturebooks: Playful books challenging the normative representation of family. W: J. Deszcz-Tryhubczak, I. B. Kalla (red.), *Children's literature and integrational relationships: Encounters of the playful kind* (s. 225–241). Palgrave Macmillan.

Rozmowy / Talks



## “Our literature will speak about victory, life, death, loss, love, and peace”: A Conversation with Olga Derkachova



**OLGA DERKACHOVA**  
in a photograph from her own  
archive

**OLGA DERKACHOVA** – (born 16.08.1978, Kalush) – writer, doctor of philology, professor of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine). Her main area of research includes modern Ukrainian literature and children’s literature. The author of the following monographs: *Kontsepsiia svitu v lirytsi Arkadiia Kazky* [The Concept of the World in Arkadiy Kazka’s Lyrics] (2005) and *Svit u teksti* [The World in Text] (2013), *Mizh movchanniam i svitom: Liryka Bohdana Tomenchuka. Sfery buttia* [Between Silence and the World: Lyrics by Bohdan Tomenchuk. Spheres of Being] (2019). She is also the author of textbooks such as: *Literaturna kazka Velykoi Brytanii* [British Literary Tale] (2012; co-authored with Solomiya Ushnevich), *Literaturna kazka Nimechchyny ta Avstrii* [German and Austrian Literary Tale] (2013; co-authored with Solomiya Ushnevich), *Literaturna kazka Pol’shchi* [Polish Literary Tale] (2014; co-authored with Solomiya Ushnevich), *Literatura ta inkluziia* [Literature and Inclusion] (2020; co-authored with Solomiya Ushnevich). Moreover, Derkachova is an author of fiction: *Syndrom pidsnizhnyka* [The Snowdrop Syndrome] (2006), *Za londons’kym chasom* [According to the London Time] (2008), *Kramnytsia shchastia* [The Store of Happiness] (2013), *Hurtivniia shtuchnykh kvitiv* [The Artificial Flowers Wholesale] (2014), *Povydro z iabluk* [The Apple Jam] (2014), *Koly prokyneshsia* [When You Wake Up] (2015), *Trykotazhni metelyky* [The Knitted Butterflies] (2015), *Dim Terezy* [Teresa’s House] (2018), and *Pal’to britans’koi korolevi* [The Coat of British Queen] (2018). She lives and works in Ivano-Frankivsk.

**Weronika Kostecka, Anna Mik, Marta Niewieczyza, Maciej Skowera, Karolina Stepień:** Let us start our conversation with basic facts: could you please tell us what place children's literature has in the overall book market in Ukraine?

**Olga Derkachova:** According to the Book Chamber of Ukraine ([http://www.ukrbook.net/statistika/statistika\\_2021.pdf](http://www.ukrbook.net/statistika/statistika_2021.pdf); retrieved June 6, 2022) – in 2021, 21,095 books and brochures with a circulation of 44753.6 thousand copies were published. Children's and adolescent literature accounts 2813 books with a circulation of 5213 thousand copies; in 2022, so far, 2357 books and brochures with a circulation of 1083.9 thousand copies. To compare: fiction for adults – 4157 books with 3599.7 thousand copies (in 2021).

That is an impressive number! What trends are evident in recent Ukrainian children's and young adult literature? And what are the most popular and interesting themes and genres?

These books do not moralise, but educate, entertain, and engage in a dialogue with young readers. Ukrainian authors have become more open and franker, and are not afraid to address tough topics. They deal with the themes of war, disabilities, environmental responsibility, growing up, corporeality, life and death, and the presence of the Other in literature.

The number of realistic fiction books (9+, 13+) and children's and teenage fantasy is increasing. Moreover, there are a lot of informational children's books, wimmelbooks, and other kinds of picturebooks for kids. The theme of the deconstruction of Soviet ideology is also explored – recent books demythologise life in the USSR. At the same time, the Ukrainian past is revisited. Poetry for children is quite popular too.

What about the illustrations in Ukrainian children's books?

Ukrainian illustrators of children's books include Vladyslav Yerko, Kost Lavro, Kateryna Shtanko, Oleg Petrenko-Zanevsky, Maksym Palenko, Natalka Haida, Olga Degtyareva, Rostyslav Popsky, Olga Gavrilova, Ivan Sulima, Polina Doroshenko, Violetta Borigard, Oksana Bula, Andriy Lesiv, Romana Romanyshyn, Volodymyr Shtanko, and many others.

There are publishers who work in a 'traditional' manner, and there are those who are not afraid of new trends like embroidered drawings, drawings on silk, or collages. To be more specific, young illustrators tend to follow global trends and patterns.

Thanks to you, we now know a little bit more about contemporary Ukrainian literature, so it is time to talk about tradition – what are the classics read across the generations?

Children and teenagers read Ukrainian classic literature: Taras Shevchenko, Ivan Franko, Lesya Ukrainka, Vasyl Stefanyk, Mykhailo Kotsiubynsky, Mykola Khvylovy, Ivan Bahrianyi, etc. (if you want to understand the cruelty of Russian soldiers in Ukraine, I recommend reading Taras Shevchenko, Ulas Samchuk, Ivan Bahrianyi, and Vasyl Barka). In addition to that, books by Vsevolod Nestayko, Volodymyr Rutkivsky, Halyna Malyk, Zirka Menzatyuk, Vasyl Koroliv-Stary, and Yevhen Hutsalo are quite popular among young readers. There is also the well-known series *Uljubleni virši* [Favorite Poems] (published by A-ba-ba-ha-la-ma-ha), which includes works by such renowned authors as Olena Pchilka, Platon Voronko, Natalia Zabyla, Mykola Vinhranovsky, and others.

In this context – what readings are discussed in schools? Is there a compulsory reading list in Ukrainian schools?

Both Ukrainian and foreign literature is included in the school reading list. These are both classic and modern works. The primary school also offers textbooks with texts by contemporary Ukrainian authors.

There is a compulsory reading list specified in curricular guidelines, and non-compulsory reading lists for summertime created by teachers. Various book sites, such as Barabooka (<https://www.barabooka.com.ua/>; retrieved June 6, 2022), also provide recommended reading lists for children.

What about the market in the eastern part of the country – is it different than in the western one?

The market is the same everywhere in Ukraine, because Ukrainian publishing houses work for the whole country, not just for a single region or a few regions. Although, it is clear that the percentage of Russian and Ukrainian buyers varied across regions. However, it should be noted that since 2014 (the beginning of the war with Russia) the collections of eastern Ukraine libraries have been complemented by Ukrainian-language publications. And publishers have been releasing more books in Ukrainian. Children from all over Ukraine love books by Sashko Dermansky or Ivan Andrusyak, and enjoy reading the Ukrainian translation of *Harry Potter*.

Our conversation takes place shortly after the escalation of the armed invasion of your country, therefore we have to address this topic: does Ukrainian children's and young adult literature touch upon issues related to Russia's long-term aggression against Ukraine? In what ways? What are the most important titles when it comes to war literature for young audiences?

Yes, there is a variety of Ukrainian books that revolve around war. These books usually deal with loss: the loss of home, happy life, and loved ones. We have war literature by both Ukrainian and foreign authors. And these books are not just about the current war.

One of the most important and interesting examples is the *Kiborgi* [Cyborgs] comic series based on real events of the Russo-Ukrainian war of 2014, published by Nash Format. *Viina, shcho zminyla Rondo* [How War Changed Rondo] (2015) – a book by Romana Romanyshyn and Andriy Lesiv (which was translated into several languages, including Polish) – says that the war has no heart and no language, but affects everyone and leaves scars on everyone. In *Miï tato stav zirkoïu* [My Dad Has Become a Star] (2015), Halyna Kyrpa reflects upon death, barricades, and refugees, and how to explain to a child that dad will never come home and can no longer protect his family, even though he shines from the sky as a star. Khrystyna Lukaschuk's *Kazka pro Maidan* [The Maidan's Tale] (2014) makes an attempt to talk to children about truth, pain, loss, and the victory of good over evil.

When it comes to translations, *Vid viïni plachut'* [They Cry Because of War], a collection of 1970s poems by Hebrew author Tirza Atar, describes the Second World War through the eyes of a 7-year-old girl whose father is at war. Another example is Marcin Szczygielski's *Arka Czasu* [Ark of Time] (2013), translated from Polish by Božena Antonák and published in Ukraine in 2016 as *Kovčeg času*, which suggests that war takes away all the good, bright people, and human joy. There are also Ukrainian translations of Anne Frank's *The Diary of a Young Girl*, written between 1942 and 1944, Markus Zusak's *The Book Thief* (2005), John Boyne's *The Boy in the Striped Pyjamas* (2008), and Anthony Doerr's *All the Light We Cannot See* (2014), which can be read by teenagers.

And in your opinion, is there a place for Ukraine in Russian children's literature? Are themes related to Russia's aggression against Ukraine addressed in any way – propagandistically or against the official discourse, metaphorically?

I am not competent to answer this question because since 2014 (after the Russian annexation of Crimea and the outbreak of the war) I have lost interest

in the Russian book market. Also, Ukraine has banned the import of books from Russian publishers. Books glorifying the Russian military and filled with Soviet symbols, militarising children's minds, propagating imperial thinking and loyalty, or even approving Russia's wars and conflicts against the rest of the world, were banned earlier. And of course, anti-Ukrainian propaganda has been present in Russia for many years.

What can or should children's literature do in the context of the Russian attack and war? What role does or may it play?

This literature has much to say to the world and readers. Ukrainian children's literature will continue to promote Ukrainian and European values, deal with moral and ethical questions of good and bad, emphasise inclusion, depict war as the greatest evil and tragedy as well as call the enemy the enemy, the hero the hero, and friends friends. It will celebrate the heroics of our resistance, tell the stories about exploits and wonderful people, talk about life and education of children in basements, shelters, under fire, without water and food, and bear witness to the courage and patriotism of young Ukrainians. Our literature will speak about victory, life, death, loss, love, and peace. Thanks to it, children may learn how to protect their lives, how and where to look for a bomb shelter, what to take with them, what to do if they see unexploded ordnance, as many areas of Ukraine have not yet been cleared. Many children, especially those who escaped from the occupied territories and the ruins of their destroyed homes, miraculously survived but suffered severe wounds, may not be ready yet to read these books, because their experience of war is too fresh and too painful. These topics are more familiar to children now than before the war.

Having said this – how much has the war affected the children's and young adult book market in Ukraine?

This war is destroying not only our infrastructure, but also our economy. On the one hand, Ukraine's publishing industry is now going through a difficult time. Some bookstores and publishing houses are unable to resume their work and print books. The general rise in prices will not go unnoticed and neither will the increase in book prices. However, on the other hand, Ukrainian children's books are becoming increasingly popular in those countries which take in a large number of Ukrainian refugees, so the number of books bought abroad is growing.

Have you recently noticed an increased interest in Ukrainian children's literature among foreign publishers? Which books are being translated, and which ones do you dream of being translated into, for example, Polish or English?

I hope that our children's and young adult books about the Russian-Ukrainian war will be translated into other languages. I believe that, for example, the Polish or English young reader may be interested in the works by Ivan Andrusyak, Sashko Dermansky, Andriy Bachynsky, Oksana Drachkovska, Zirka Menzatyuk, Dara Korniy, Anastasia Nikulina, Serhii Hrydin, and many other Ukrainian authors.

Every year more than a hundred translations of Ukrainian books are published abroad. There are also translations of the following Ukrainian children's books: Kateryna Mikhalitsyna and Oksana Bula's *Hto roste v sadu* [Who Grows in the Garden] and *Hto roste u parku* [Who Grows in the Park] (2018), Oksana Bula's *Zubr šukaê gnizdo* [Bison is Looking for a Nest] (2016) and *Vedmid' ne hoče spati* [Bear Does Not Want to Sleep] (2016), Halyna Vdovychenko's *36 i 6 kotiv* [36 and 6 Cats] (2015), Maria Zhuchenko's *Abetka monstiv* [ABC of Monsters] (2017).

Is Polish children's and young adult literature available in translation in Ukraine? What titles? Are they read?

Yes, we have a lot of good Ukrainian translations of Polish children's and YA books for children and young adults. They are read and loved. Some examples include translations published by Urbino publishing house (some of them – thanks to the support of the ©Poland Translation Program). These are, for instance, classic works by Jan Brzechwa, Maria Konopnicka, or Janusz Korczak as well as contemporary books by Justyna Bednarek, Emilia Dziubak, Małgorzata Gutowska-Adamczyk, Joanna Jagiełło (with her 2012 *Kava z kardamonom* [Coffee with Cardamom] being included in Ukraine's school reading list), Grzegorz Kasdepke, Barbara Kosmowska (her 2007 *Pozoločena ribka* [Gold Plated Fish] is also included in Ukraine's school curriculum), Nikola Kucharska, Katarzyna Ryrych, Joanna Weiss, and Przemysław Wechterowicz and Emilia Dziubak. And this is not the entire list!

Thank you for the conversation!

Varia



## Diabeł tkwi w szczegółach, czyli o literackim wymiarze przekładów dla dzieci (na przykładzie książek Ulricha Huba i Wolfa Erlbrucha)

### Abstrakt:

Przedmiotem artykułu jest pytanie o możliwość zachowania w tłumaczeniu literackiego wymiaru książek dla dzieci. Literatura dla dzieci w przekładzie jest często zredukowana do funkcji dydaktycznej i rozrywkowej, w wyniku czego oryginalne dzieła tracą swój wymiar estetyczny. Analiza translatorska dwóch utworów współczesnych pisarzy niemieckich – *An der Arche um Acht* [O ósmej na arce] Ulricha Huba (2007) oraz *Die fürchterlichen Fünf* [Straszna piątka] Wolfa Erlbrucha (1990) – odnosi się do następujących zabiegów artystycznych: humoru, gier słownych, powtórzeń oraz zabawy stylami językowymi. Dzięki porównaniu oryginałów i wersji polskich wskazać można, że wiele z pozornie nieprzekładalnych elementów dzieła literackiego da się zachować w przekładzie, co pozwala czytelnikom docelowym przeżyć te same emocje co czytelnikom tekstów wyjściowych.

### Słowa kluczowe:

niemiecka literatura dziecięca, *O ósmej na arce*, przekład literacki, *Straszna piątka*, translatoryka literatury dziecięcej, Ulrich Hub, Wolf Erlbruch

### The Devil is in the Details, or the Question of Literary Value of Children's Literature in Translation (Based on the Books by Ulrich Hub and Wolf Erlbruch)

### Abstract:

The paper discusses the question whether children's literature can render its aesthetic dimensions in translation. When children's books are treated solely as tools for education or entertainment, they often lose their artistic features in translation. Two contemporary German books – Ulrich Hub's *An der Arche um Acht* [Meet at the Ark at Eight] (2007) and Wolf Erlbruch's *Die fürchterlichen Fünf* [The Fearsome

\* Eliza Pieciul-Karmińska – dr hab., profesor w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Wydziału Neofilologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują badania nad przekładem literatury dziecięcej oraz recepcję baśni braci Grimm. Kontakt: [eliza.karminska@amu.edu.pl](mailto:eliza.karminska@amu.edu.pl).

*Five*] (1990) – and their Polish translations are examined with reference to their aesthetic values such as humour, repetitions, puns, and contrast between different language styles. Based on this analysis, it can be said that many so-called untranslatable features of a literary work can be rendered in translation allowing target readers to experience emotions like those of original readers.

**Key words:**

German children's literature, *Meet at the Ark at Eight*, literary translation, *The Fearsome Five*, children's literature translation studies, Ulrich Hub, Wolf Erlbruch

## Wprowadzenie

### *Czy przekład dla dzieci to przekład właściwy?*

Od kiedy literatura dla dzieci stała się przedmiotem badań akademickich i przestała być uważana za rzekomo niepoważną, również jej przekłady coraz częściej poddawane są refleksji. Badania nad tłumaczeniami tej twórczości są wprawdzie wynikiem połączenia analiz literaturoznawczych i przekładoznawczych, ale warto zaznaczyć, że główny impuls wyszedł od literaturoznawców<sup>1</sup>, gdyż w translatoryce temat swoistości takiego przekładu przez wiele lat niemal nie istniał (O'Sullivan, 2000, s. 178).

Na ignorowanie tej kwestii w przekładoznawstwie zwróciła uwagę na początku lat 80. ubiegłego wieku Katharina Reiss (1982, s. 7). Wskazała ona, że dotychczas albo całkowicie podważano zasadność badania tłumaczeń dla dzieci w ramach studiów nad przekładem literatury pięknej, albo przypisywano twórczości dla najmłodszych szczególnie status, zaznaczając przy tym, że wymyka się ona zwykłemu regułom debaty translologicznej nad takimi kwestiami jak wierność, ekwiwalencja czy adekwatność w przekładzie<sup>2</sup>. Tymczasem prawdą jest, że to właśnie dzieje tłumaczeń dla dzieci naznaczone są ingerencjami: dodatkami, adaptacjami, parafrazami. Co ciekawe, przez niektórych badaczy właśnie takie modyfikacje są uznawane za wyznacznik gatunkowy literatury dziecięcej, która może być definiowana poprzez to, jak jest traktowana

<sup>1</sup> Przełomowe pod tym względem były książki Götego Klingberga (kolejno 1978, 1986): *Children's Books in Translation: The Situation and the Problems* i *Children's Fiction in the Hands of the Translators*.

<sup>2</sup> Wydaje się jednak, że jest to alternatywa pozorna, gdyż skutek obydwu tych postaw był identyczny. Paradoksalnie podkreślanie szczególnego statusu i charakteru literatury dziecięcej w tłumaczeniu bardzo często służyło wykluczeniu jej tłumaczeń z badań przekładoznawczych (O'Sullivan, 2000, s. 179).

w przekładzie, albowiem tłumacze utworów kierowanych do młodego odbiorcy pozwalają sobie na wolność i odstępstwa, jakich nigdy nie dokonaliby w odniesieniu do literatury dla dorosłych (Barańczak, 1992, s. 68).

Reiss (1982, s. 7) wskazała jednak, iż właśnie te cechy przekładu literatury dla dzieci<sup>3</sup> domagają się szczególnego namysłu ze strony translatorki. Szczęśliwie dyskusja o tym, jak tłumaczyć dla młodych czytelników, toczy się od tamtego czasu intensywnie (np. Lathey, 2010; Tabbert, 2002). Także w Polsce jest to dziedzina, która w ostatnim czasie zyskuje na znaczeniu i doczekała się już licznych publikacji oraz zainteresowania specjalnych zespołów badawczych m.in. na uniwersytetach w Warszawie, Wrocławiu, Krakowie i Poznaniu<sup>4</sup>. Takie tematy jak cenzura i tabu czy odmiennosc kulturowa i wynikające z tego udomowienia uważane są za kluczowe zagadnienia w przekładzie twórczości dla dzieci. Stosunkowo bogatą literaturę przedmiotu mają również zagadnienia wynikające z asymetrii komunikacyjnej między dorosłymi nadawcami a młodymi odbiorcami, co Michał Borodo (2011) podsumowuje określeniem „reżim dorosłych”<sup>5</sup>. Hans-Heino Ewers (2022, s. 33–37) w swojej najnowszej książce zaznacza zaś, że rola pośredników w literaturze dla dzieci ciągle jest jednym z tematów tabu, chociaż instancje pośredniczące (a tym samym wpływające na recepcję literatury) są wręcz definicyjnym elementem komunikacji literackiej na linii dorosły – dziecko.

W niniejszym tekście chciałabym jednak zwrócić uwagę na inny aspekt tłumaczeń dla młodych odbiorców, który również wpływa na decyzje translatorskie i recepcję tłumaczonego tekstu – jest to pytanie o literacki wymiar przekładu dla dzieci.

### *Czy przekład literatury dla dzieci to nadal literatura?*

Od chwili, gdy Zohar Shavit (1986) zwróciła uwagę, że peryferyjna pozycja literatury dla dzieci w polisystemie literatury manifestuje się w szczególnych

---

<sup>3</sup> Cechami szczególnymi przekładu literatury dla dzieci były dla Reiss (1982, s. 7) następujące aspekty: 1) asymetria procesu przekładowego i komunikacji literackiej na linii dorosły – dziecko; 2) wpływ instancji pośredniczących wywierających nacisk na tłumacza w zakresie przestrzegania tematów tabu i zasad pedagogicznych; 3) ograniczona – w stosunku do czytelnika dorosłego – wiedza młodych odbiorców o świecie.

<sup>4</sup> Wystarczy sięgnąć do rozpraw (w porządku alfabetycznym): Michała Borody, Joanny Dybiec-Gajer, Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, Ewy Nicewicz, Elizy Pieciul-Karminskiej (autorki niniejszego artykułu), Ewy Rajewskiej, Beate Sommerfeld, Aleksandry Wieczorkiewicz, Moniki Woźniak.

<sup>5</sup> Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia autorki artykułu – Elizy Pieciul-Karminskiej.

strategiach przekładowych (zob. także Albińska, 2009–2010, s. 264; Sommerfeld, 2017, s. 47–48), zaczęto uważniej badać, w jaki sposób na działania tłumacza wpływa założenie, iż taka twórczość jest mniej poważna czy niesamodzielna. Podczas gdy literatura dla dorosłych już u schyłku XVIII wieku uwolniła się od swojej funkcji dydaktycznej, literatura dla dzieci do dzisiaj postrzegana bywa jako nieautonomiczna (Ewers, 2012, s. 207–208), czyli obciążona szczególnym zadaniem: przygotowania nieletnich członków społeczeństwa do ich dorosłych ról (O’Sullivan, 2000, s. 113–114). Dorośli, jak pisze Grzegorz Leszczyński (2015), „pomni wychowawczej roli książki, szturmują księgarnie i wybierają to, co ich zdaniem jest »pożyteczne« i »wychowawcze«” (s. 13).

Jeśli książki dla dzieci traktowane są przede wszystkim jako instrumenty socjalizacji i inkulturacji, łatwo zapomnieć o ich walorach estetycznych. Z obiektywnego faktu ograniczonej wiedzy młodego czytelnika wspomniani dorośli pośrednicy często wysnuwają wniosek, iż literatura dla dzieci nie może być traktowana na równi z tą dla dorosłych, ponieważ młodzi odbiorcy nie mogą w pełni docenić literackich walorów czytanego tekstu. Taka ograniczona wizja twórczości dla dzieci manifestuje się szczególnie w odniesieniu do literatury obcej. Kiedy bowiem czytamy książki autorstwa rodzimych pisarzy, nie mamy trudności z dostrzeżeniem artystycznego kunsztu poezji i prozy, z rozpoznaniem żartów słownych, kreatywności językowej czy subtelnej ironii. W docenieniu estetycznych walorów polskojęzycznej twórczości dla dzieci pomaga także kanon literacki, mimo wszelkich wątpliwości związanych z tworzeniem szkolnych list lektur (Czernow, Michułka 2017). Trudniej odmówić literackości utworowi rodzimego twórcy, którego znamy często od najwcześniejszych lat i o którym uczyliśmy się w szkole. Inaczej jednak postępujemy wobec literatury obcojęzycznej – zwłaszcza w odniesieniu do dzieł spoza kanonu lektur szkolnych. Dorośli pośrednicy są bardziej skłonni sprowadzać obcojęzyczne utwory dla dzieci do dydaktycznych bądź czysto rozrywkowych funkcji. Przyczynami mogą być: bariera językowa, odmienny kanon literacki, różnice w tradycjach gatunkowych oraz niezajomość aktualnych trendów na rynku książki w innym kraju i języku. Z tych powodów często nie doceniamy nawet największych klasyków obcojęzycznej twórczości dla dzieci<sup>6</sup>, a wybitnych współczesnych pisarzy z zagranicy nie rozumiemy w ich literackiej swoistości.

<sup>6</sup> Badania nad recepcją kanonu literackiego w przekładzie na język polski obejmują m.in. analizy przekładów Heinricha Hoffmanna (Dybiec-Gajer, 2018), baśni Charles’a Perraulta (Woźniak, 2009–2010), Hansa Christiana Andersena (Sochańska, 2009–2010) i braci Grimm (Pieciul-Karmińska, 2009–2010) czy utworów E.T.A. Hoffmanna (Pieciul-Karmińska, 2014).

W przekładzie dla dzieci bardzo często dochodzi do zaniedbania stylistycznych cech tekstu czy swoistości warsztatu literackiego autora. Owe cechy niezbędne do utrzymania w tłumaczeniu przy założeniu, że dzieło ma zachować swą artystyczną tożsamość, w teorii przekładu literackiego określa się mianem „dominandy semantyczno-stylistycznej” (w rozumieniu Jerzego Brzozowskiego, 2011, wywiedzionym z koncepcji Stanisława Barańczaka, 1984, 1992<sup>7</sup>) czy też „dominandy translatorycznej” (Bednarczyk 2008). Ignorowanie tej dominandy przy jednoczesnym skupieniu się na warstwie fabularnej i funkcji dydaktycznej prowadzi nieuchronnie do wspomnianych już wyżej ingerencji w tekst literacki.

Nawet kompetentni tłumacze często nie doceniają literatury dla dzieci<sup>8</sup>. Wielu z nich nie dostrzega, że autor książek dla młodej publiczności czytelniczej jest nie tyle dostarczycielem rozrywkowej fabuły czy dydaktycznych opowiadań, ile twórcą literatury – że ma swój warsztat pisarski, swoisty język i rozpoznawalny styl<sup>9</sup>. Z niepowtarzalnego językowo tekstu oryginału nierzadko czyni się w przekładzie tekst pozbawiony wyjątkowości i brzmiący jak sztamkowe szkolne wypracowanie. Birgit Stolt (2006, s. 7 i nast.) przytacza skargi autorów, których książki w wyniku tłumaczenia stały się literaturą gorszego gatunku, i stwierdza, że pisarz tym samym zdany jest na łaskę tłumacza<sup>10</sup>. A przecież nieprzypadkowo

---

<sup>7</sup> Barańczak (1992) na użytek swoich przekładów dzieł Williama Szekspira sformułował trzypunktowy program, który nazwał „szekspirowską Teorią TTT, czyli Trzech Truizmów Translatorskich” (s. 151). Kluczowa dla programu translatorskiego Barańczaka była jego koncepcja „dominandy stylistycznej” (1984, s. 219) bądź „dominandy semantycznej” (1992, s. 21), co Brzozowski (2011), jak sam pisze, „chyba zgodnie z intencjami Barańczaka”, postanawia dla uproszczenia nazwać „dominantą semantyczno-stylistyczną” (s. 17).

<sup>8</sup> W tym miejscu dodać trzeba, że nierzadko tłumaczami literatury dla dzieci są osoby, które nie mają kwalifikacji wymaganych do przekładu literackiego. Tymczasem w przypadku planowania publikacji bestsellerowych książek dla dorosłych, przy czym nie mówimy tutaj o tzw. harlequinach, wydawnictwa sięgają zwykle po sprawdzonych tłumaczy – tutaj bowiem ewentualne błędy szybko zostaną zweryfikowane przez krytyków, innych tłumaczy, a także samych czytelników. W dobie blogów książkowych i coraz lepszej znajomości języków obcych nie powinno to nikogo dziwić, ale dziwić powinno, że w odniesieniu do literatury dla młodego czytelnika, który ciągle jeszcze uczy się własnego języka i kształtuje swój gust literacki, wydawnictwa nie zawsze kierują się co najmniej tą samą starannością w doborze osób tłumaczących.

<sup>9</sup> W tym kontekście warto przypomnieć wywiad z tłumaczką Anną Gamroth (Goethe-Institut Polen, 2011), która powiedziała: „[...] egzegeza tekstów literatury dziecięcej, którymi się zajmuję, jest problemem raczej wydumanym” (zob. także Pieciul-Karmińska, 2017, s. 24 i nast.).

<sup>10</sup> Anna Loba (2020) bardzo ciekawie pisze w tym kontekście o francuskiej recepcji *Pippi Langstrumpf* (1945), której autorka, Astrid Lindgren, osobiście interweniowała u francuskiego wydawcy w związku z cenzurą dzieła.

mówimy w polszczyźnie o literaturze **pięknej**, wskazując tym samym, że istotny jest dla niej nie tylko pomysł fabularny, lecz także estetyczna organizacja tekstu. Tymczasem po lekturze neutralizującego, „spłaszczającego” przekładu czytelnik języka docelowego może się zastanawiać, na czym polega fenomen pisarstwa obcojęzycznego autora, jeśli tekst, z jakim obcuje w tłumaczeniu, nie wyróżnia się niczym szczególnym – zwłaszcza w porównaniu z artystycznymi walorami twórczości rodzimych pisarzy. W konsekwencji nawet ceniony twórca wprowadzony np. na rynek polski w formie okrojonej i sztamkowej może na tym rynku nie zaistnieć, tym bardziej że rzadko dostaje drugą szansę<sup>11</sup>.

Moje refleksje w dalszej części tekstu, wynikające z zarysowanych wyżej założeń, chciałabym oprzeć na analizie translatorskiej książek współczesnych niemieckich twórców literatury dla dzieci: *An der Arche um Acht* Ulricha Huba (oryginał – 2007; przekład Anny Gamroth – 2007/2010) oraz *Die fürchterlichen Fünf* Wolfa Erlbruch (oryginał – 1990; przekład Łukasza Żebrowskiego – 1990/2007) .

## Proza Ulricha Huba – O ósmej na arce

Książka Huba *An der Arche um Acht*, która miała niemiecką premierę w roku 2007, ukazała się w wydawnictwie Media Rodzina w przekładzie Anny Gamroth już w roku 2010 pod tytułem *O ósmej na arce*. Ponad dekadę później, w 2021 roku, książka ta została wznowiona przez Dwie Siostry, ale – ponieważ w omawianych przeze mnie fragmentach wydanie drugie nie różni się od pierwszego – w moich analizach punktem wyjścia jest pierwsza edycja. W tym miejscu zaznaczyć trzeba, że Gamroth i wydawnictwu Media Rodzina należą się słowa uznania za dostrzeżenie twórczości Huba i wprowadzenie jej na polski rynek. Cieszy także, że Dwie Siostry w swojej ofercie posiadają w tej chwili już cztery jego tytuły<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Można to prześledzić na przykładzie serii przekładowej książek Paula Maara, niekwestionowanego klasyka literatury dziecięcej w Niemczech (Peciul-Karmińska, 2017). Równocześnie taka druga szansa potrafi budzić silny opór w czytelnikach przyzwyczajonych do określonej wizji książki z dzieciństwa – jak dowiodła tego internetowa dyskusja wokół nowego przekładu książki Lucy Maud Montgomery *Anne of Green Gables* (1908) jako *Anne z Zielonych Szczytów* (w wykonaniu Anny Bańkowskiej, 2022) zamiast *Ania z Zielonego Wzgórza* (jak tytułowano utwór, odwołując się do wersji Rozalii Bernsteinowej z 1911 roku).

<sup>12</sup> Dotychczas w języku polskim nakładem tego wydawnictwa ukazały się *O ósmej na arce* oraz *Ostatnia owca* (oryginał – 2018, tłumaczenie – 2021) w przekładzie Gamroth, *Lisy nie kłamią* oraz *Kulawa kaczka i ślepa kura* w przekładzie autorki tego artykułu – Elizy Peciul-Karmińskiej (oryginały – odpowiednio 2014, 2021; tłumaczenia – 2022).



Książki Huba są w jego ojczyźnie chętnie czytane, inscenizowane, a także polecane jako lektury szkolne. Wydaje się, że kluczem do jego sukcesu są zarówno ciekawe pomysły fabularne, jak i słowna organizacja tekstu. Jego warsztat literacki cechuje się nie tylko nowatorskim podejściem do tradycyjnych tematów<sup>13</sup>, lecz także wartkim stylem, poczuciem humoru, żartami językowymi, pomysłowym aktualizowaniem utartych zwrotów wyrazowych. Ta zabawa językiem bliska jest sposobowi pisania Jana Brzechwy – dzięki takiemu porównaniu łatwiej jest zrozumieć, że w twórczości Huba warstwa językowo-stylistyczna jest równie istotna co wymiar fabularny dzieła, a więc stanowi wspomnianą wyżej dominantę tekstu.

W sytuacji przekładu, gdy dochodzi do zmiany języka, łatwiej oczywiście zachować precyzję w przekazie fabuły i akcji książki, podczas gdy elementy formalne mogą ulec zniekształceniu. Pamiętając, że w każdy przekład wpisana jest strata, tym bardziej powinniśmy się starać, by zachować w tłumaczeniu te elementy, które są przekładalne i które mogą z powodzeniem funkcjonować w języku docelowym. W odróżnieniu od wielu dzieł z różnych powodów uznanych za nieprzekładalne w prozie Huba odnajdziemy zabiegi literackie, które możliwe są do zachowania w wersji translatorskiej. Są to m.in. powtórzenia oraz żarty językowe polegające na zderzaniu różnych stylów (formalnego, potocznego i slangowego) lub aktualizujące dosłowne znaczenie związków frazeologicznych, zwłaszcza w kontekstach uwypuklających ich paradoksalność<sup>14</sup>.

Proza Huba także w naszym kraju zbiera dobre recenzje i jest ceniona przez krytyków oraz czytelników za nietuzinkową tematykę i zaskakującą fabułę. Czy jednak interesujący nas tutaj literacki wymiar twórczości Huba jest obecny także w polskiej edycji *O ósmej na arce*? Przyjrzyjmy się szczegółowo tej książce i sprawdźmy, czy wskazane elementy zostały zachowane w tłumaczeniu na język polski. W duchu postulowanej przez Reiss (1971) konstruktywnej krytyki przekładu, w ramach której nie tylko wytyka się błędy, lecz także szuka pozytywnych rozwiązań, przekonajmy się, czy wspomniane wcześniej zabiegi artystyczne są nieprzekładalne, czy jednak można było je zachować w polskim tłumaczeniu<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> *O ósmej na arce* relacjonuje wydarzenia na arce Noego, a *Ostatnia owca* głównym tematem czyni wydarzenia Bożego Narodzenia.

<sup>14</sup> Hub z wielkim upodobaniem w odniesieniu do swoich zwierzęcych bohaterów stosuje takie związki frazeologiczne, które właśnie w powiązaniu z ich zwierzęcą naturą lub wyglądem nabierają cech komicznych, o czym więcej piszę w dalszej partii artykułu.

<sup>15</sup> Reiss (1971) wskazała, że każdemu wytknięciu błędu powinna towarzyszyć alternatywna propozycja krytyka, bo tylko w ten sposób możemy się przekonać, czy negowane przez nas rozstrzygnięcie nie było wymuszone przez samą sytuację przekładu.



### *Powtórzenia jako świadomy zabieg stylistyczny*

Czytelnik oryginalnej prozy Huba zwróci uwagę przede wszystkim na zabieg stylistyczny oparty na powtórzeniu. Ponieważ w ramach edukacji językowej nauczyliśmy się unikać powtórzeń i w szkolnych wypracowaniach zamiast „Adam Mickiewicz” pisaliśmy zamiennie „autor *Pana Tadeusza*” bądź „największy polski poeta”, tym bardziej powinny się nam rzucić w oczy konsekwentne powtórzenia tych samych zwrotów, zdań czy nawet całych akapitów. Mamy prawo wierzyć, że również ten niemiecki pisarz uczył się w szkole, jak unikać zbędnych powtórzeń. A zatem, jeśli w swoich książkach postępuje inaczej, to najwyraźniej ma ku temu swoje powody.

Powtórzenia w prozie tego autora zwykle mają na celu skontrastowanie odmiennych sytuacji. W odniesieniu do różnych elementów świata przedstawionego używa on identycznych sformułowań, by wydobyć z nich podobieństwa, czasem paradoksalne, a czasem zaskakująco oczywiste. I tak już na pierwszych stronach *An der Arche um Acht* poznajemy charakterystykę głównych bohaterów, czyli pingwinów. Dowiadujemy się, że z jednej strony są one świetnymi pływakami, ale z drugiej – nie sposób z nimi dyskutować; czytamy bowiem: *Wenn sie sich einmal etwas in den Kopf gesetzt haben, kann man sie unmöglich vom Gegenteil überzeugen* [Gdy wbiją sobie coś do głowy, trudno je przekonać, że jest odwrotnie] (Hub, 2007/2013, s. 12–13). Ta pozornie czysto informacyjna charakterystyka pingwiniej natury nabiera znaczenia, gdy kilka stron później wysłannik Boga mówi dosłownie to samo o swoim mocodawcy: *Wenn er sich einmal etwas in den Kopf gesetzt hat, kann man ihn unmöglich vom Gegenteil überzeugen* [Gdy wbije sobie coś do głowy, trudno go przekonać, że jest odwrotnie] (s. 23). Obydwa oryginalne zdania są niemal identyczne – zmieniono w nich tylko zaimki osobowe. Poprzez zwykłe powtórzenie autor osiąga efekt komiczny (porównanie pingwinów do Boga) oraz jak najbardziej filozoficzny (zrównanie natury stworzenia i Stwórcy).

W kontekście przekładu powtórzenia to jeden z najprostszych chwytów artystycznych, więc tym bardziej żal, że w polskiej wersji zabrakło tego zabiegu. O pingwinach czytamy: „Jeśli wbiją sobie coś do głowy, nie da się ich przekonać” (Hub, 2007/2010, s. 7), a o Bogu: „Gdy raz wbije sobie coś do głowy, nie da się go od tego odwieść” (s. 15). Można by oczywiście poczynić uwagę, że powyższe tłumaczenie nie zniekształca treści, bo obydwie te zdania da się potraktować jako synonimiczne, jednakże w wymiarze formalnym, mimo braku przeszkód, przekład nie idzie za oryginałem, w którym definicja natury Boga jest dosłownym powtórzeniem definicji natury pingwinów. Właśnie tej dosłowności, możliwej do osiągnięcia w przekładzie, zabrakło.

Nie jest to jedyne odstępstwo od pierwowzoru w zakresie zabiegu opartego na powtórzeniach. Także w innych fragmentach odnotować można odejście od autorskiego zamysłu. W monologu wewnętrznym jednego z pingwinów, który cieszy się, że został wybrany i może schronić się na arce Noego, jak mantra powraca fraza *vor allem ich*, czyli „przede wszystkim ja”, „zwłaszcza ja”:

*Wir wurden auserwählt aus allen Pinguinen, weil wir die besten sind. Vor allem ich. Wir waren immer brav. Vor allem ich. Wir müssen gerettet werden. Vor allem ich* [Zostaliśmy<sup>16</sup> wybrani ze wszystkich pingwinów, bo jesteśmy najlepsi. Zwłaszcza ja. Byliśmy zawsze grzeczni. Zwłaszcza ja. Będziemy uratowani/wybawieni. Zwłaszcza ja] (Hub, 2007/2013, s. 26).

Trzykrotnie powtórzona fraza *vor allem ich*, „zwłaszcza ja”, żartobliwie podkreśla egocentryzm pingwina, a równocześnie ma walor nieledwie teologiczny, co nie powinno dziwić w obliczu innych wątków religijnych w tej książce (więcej o tym piszę niżej). Warto zaznaczyć, że słowa *auserwählt*, „wybrany”, i *gerettet*, „uratowany”, ale także „wybawiony”, a nawet „zbawiony”, należą do repertuaru języka religijnego i zostały nieprzypadkowo użyte w monologu pingwina. Dzięki takiemu doborowi słownictwa ujawnia się tutaj kontrast między łaską wybawienia/zbawienia, która dochodzi do głosu w zdaniach w liczbie mnogiej, a grzechem pychy, którego dopuszcza się pingwin, gdy jak mantrę powtarza „zwłaszcza ja”, święcie przekonany, że to wybawienie po prostu mu się należy. Także tutaj nic nie stało na przeszkodzie, by zachować powtórzenie, posiadające tak ważną funkcję stylistyczną i treściową. Z tego powodu żałować należy, że odpowiedni fragment polskiego tłumaczenia brzmi następująco:

Zostałyśmy wybrane spośród pingwinów, bo jesteśmy najlepsze. Ale przede wszystkim chodzi o mnie. Zawsze byliśmy grzeczne. Zwłaszcza ja. Zostaniemy uratowane. Przede wszystkim ja (Hub, 2007/2010, s. 18).

W odniesieniu do powyższego cytatu można odnieść wrażenie, że jest to podręcznikowy przykład wskazówki, jak unikać powtórzeń, bo znajdziemy tutaj trzy różne wersje dla oryginalnego sformułowania *vor allem ich*, jakby konieczna była korekta rzekomych mankamentów warsztatu pisarskiego autora. Postulat unikania powtórzeń jest zapewne prawidłowy w każdym szkolnym

---

<sup>16</sup> W przekładzie na język polski można tutaj użyć zarówno formy rodzaju męsko-, jak i niemęskoosobowego, co za każdym razem pociąga za sobą nieco inną interpretację tekstu; przypis autorki artykułu – Elizy Pieciul-Karminskiej.

wypracowaniu, ale nie w przekładzie tekstu literackiego, w którym powtórzenia mają swoją określoną funkcję tak stylistyczną, jak treściową.

Także w innym fragmencie przekładu nie rozpoznano powtórzenia, chociaż i tutaj było ono istotne z punktu widzenia charakterystyki postaci oraz logiki fabuły. Oto gołąb, przepracowany i zręczliwy nadzorca arki Noego, uskarża się na swojego szefa. W dwóch oddalonych od siebie w czasie sytuacjach jak refren powtarza to samo zdanie: *Und Noah ist keine große Hilfe...* [A Noe w ogóle nie pomaga...] (Hub, 2007/2013, s. 49, 55). Po raz trzecie zdanie to pojawia się w sytuacji, gdy dwa pingwiny, przyłapane przez gołębia na gorącym uczynku szmuglowania trzeciego, chcą odwrócić jego uwagę i zyskać przychylność, sprytnie cytując jego opinię o Noem: *Und Noah auch keine große Hilfe ist...* (s. 56)<sup>17</sup>. Dzięki temu gołąb traci czujność, ujęty empatią pingwinów, które jakby czytały w jego myślach. Tymczasem w przekładzie otrzymujemy trzy różne wersje oryginalnego sformułowania. Gołąb stwierdza za pierwszym razem: „A Noe tylko mnie popędza, sam w ogóle nie bierze się do roboty” (Hub, 2007/2010, s. 35)<sup>18</sup>, za drugim: „A Noe po prostu nic nie robi...” (s. 40), a za trzecim razem pingwiny mówią: „A Noego nic nie obchodzi...” (s. 40). Jak widać, także tutaj ten prosty zabieg stylistyczny nie został utrzymany w przekładzie.

Dlaczego powtórzenia nie są obecne w *O ósmej na arce*, jeśli nie są trudne do przekazania w języku przekładu<sup>19</sup>? Być może tłumaczka zignorowała ich funkcję w tekście, gdyż nie przywiązywała wagi do literackiego warsztatu autora? A może uznała powtórzenia za błąd stylistyczny i postanowiła je skorygować w myśl przekonania, że teksty pisane dla dzieci powinny brzmieć poprawnie, jak szkolne wypracowania? Możemy tylko zgadywać. Jednak niezależnie od faktycznych przyczyn takich decyzji translatorskich skutek za każdym razem jest ten sam: powtórzenia, charakterystyczne dla metody pisarskiej Huba, są nieobecne w przekładzie na język polski. Co gorsza, analogiczne zaniechania można prześledzić w odniesieniu do innych elementów jego warsztatu pisarskiego.

<sup>17</sup> W tym zdaniu inny szyk wyrazów (w porównaniu do dwóch pierwszych zdań) wynika ze składni języka niemieckiego, czyli konieczności zastosowania szyku końcowego w zdaniu podrzędnie złożonym.

<sup>18</sup> Tutaj warto zwrócić uwagę na dopisany w przekładzie fragment: „Noe tylko mnie popędza” (Hub, 2007/2010, s. 35).

<sup>19</sup> Karolina Albińska (2009–2010, s. 273) słusznie podkreśla, że w miarę możliwości tłumacz powinien stosować te same rozwiązania formalne co autor – strategia tłumaczeniowa oparta na podobieństwie i analogii pozwoli bowiem zachować intencje twórcy.

## Zabawa stylami

Częstym chwytem literackim jest niuansowanie charakterystyki bohaterów za pomocą ich idiolektów. Charakter, pochodzenie, natura postaci ujawniają się nie tylko wprost w komentarzu narratora czy poprzez opis ich czynów, lecz manifestują się także w sposobie mówienia. Gdy w dziele literackim bohaterowie mówią dialektem, często ten zabieg stylistyczny jest trudny do odtworzenia w języku przekładu, a taka sytuacja zwykle przytaczana jest jako przykład nieprzekładalności. Jednak w omawianej tutaj książce mamy do czynienia z zabiegiem formalnym opartym na skontrastowaniu stylu standardowego i potocznego. Ponieważ języki naturalne zwykle wyróżniają kilka różnych stylów (podniosły, urzędowy, potoczny, wulgarny itd.), chwyt literackie oparte na zderzeniu synonimów o różnym zabarwieniu stylistycznym nie są niemożliwe do przetłumaczenia.

W książce *O ósmej na arce* mały pingwin, niesforny i niepokorny kolega dwojga dużych pingwinów, wyróżnia się zarówno zachowaniem, jak i sposobem formułowania myśli – mówi zwykle bardziej dosadnie niż jego koledzy. Jego wypowiedzi są kolokwialne, co autor wyraża za pomocą niestandardowego szyku wyrazów, charakterystycznego dla potocznego stylu wypowiedzi: *Egal, jetzt sitze ich schon, und wenn das jetzt der Schmetterling gewesen ist, na ja, dann hat er eben Pech gehabt, der Schmetterling* (Hub, 2007/2013, s. 47). Aby zachować potoczność tej kwestii, należałoby zachować szyk i powtórzenia oryginalnego zdania, np. tak: „Wszystko jedno, już i tak siedzę, a gdyby nawet to był ten motyl, to cóż, miał pecha, ten motyl”. Idiolekt małego pingwina zostaje wygładzony w przekładzie, chociaż wydaje się, że tłumaczka próbuje tutaj oddać kolokwialność tej wypowiedzi za pomocą słowa „niby”: „Nieważne, już i tak siedzę, a jeśli to był motyl, to po prostu miał pecha. Niby ten motyl...” (Hub, 2007/2010, s. 33).

Znakiem szczególnym małego pingwina jest jednak stosowanie przez niego czasownika *abmurksen*, „ukatrupić”, którego bohater używa konsekwentnie do opisu swojego zamiaru uśmiercenia motyla, co staje się pretekstem do dysputy teologicznej nad przykazaniem: „Nie zabijaj” (o wątkach religijno-teologicznych piszę dalej). Zderzenie kolokwializmu *abmurksen* z powagą Dekalogu dodatkowo potęguje efekt komiczny. Mały pingwin mówi w oryginale: *Den murkse ich jetzt ab* [Tego tutaj zaraz ukatrupię] (Hub, 2007/2013, s. 10)<sup>20</sup>, a gdy pozostali dwaj protestują, upiera się: *Aber ich will den jetzt abmurksen* [Ale ja chcę go teraz ukatrupić] (s. 10), na co jego towarzysze reagują dosłownym

<sup>20</sup> Pingwin używa przy tym rodzajnika określonego w miejsce zaimka osobowego, co jest dodatkowym sygnałem potoczności idiolektu bohatera.

cytatem z dziesięciu przykazań: *Du sollst nicht töten* [Nie zabijaj]<sup>21</sup>. Oryginalny dialog mógłby więc brzmieć następująco:

- Zaraz go ukatrupię – mówi mały pingwin.
- Zostaw tego motyla w spokoju – wołają dwaj pozostali.
- Ale ja chcę go ukatrupić – upiera się mały.
- Nie zabijaj!
- Kto to powiedział?
- Bóg – odpowiadają dwaj pozostali. – Bóg powiedział: nie zabijaj.

Wydaje się także, że z perspektywy małego pingwina czyn uśmiercenia przezeń motyla ma mniejszą wagę, gdyż nie jest opisywany jednoznacznie brzmiącym słowem *töten*, „zabić”. Napięcie między niesfornym, dziecinnym *abmurksen* a *töten*, użytym w kontekście religijnym, jest tutaj oczywiste, jednak konfrontacja ta całkowicie ginie w przekładzie, w którym używany jest tylko jeden czasownik – „zabijać”:

- A teraz go zabiję! – mówi mały pingwin.
- Zostaw motyla w spokoju! – krzyczą dwa pozostałe.
- Kiedy chcę go teraz zabić! – błaga mały.
- Nie zabijaj!
- A kto właściwie tak powiedział?
- Bóg – odpowiadają chórem oba pingwiny. – Bóg powiedział: nie zabijaj (Hub, 2007/2010, s. 5).

Słowo *abmurksen* jest lejtmotywem, który będzie powracać na kolejnych stronach oryginału, każdorazowo w odniesieniu do pierwotnej, dramatycznej sceny uśmiercenia motyla, bądź – jak chciałby mały pingwin – „ukatrupienia” go. Czasem ma to wymiar komiczny: *Du hast gesagt, du wolltest ihn abmurksen, und jetzt ist er abgemurkst* [Powiedziałeś, że chcesz go ukatrupić, i teraz jest ukatrupiony] (Hub, 2007/2013, s. 16), co w przekładzie ponownie oddano w sposób neutralny: „Powiedziałeś, że chcesz go zabić, i teraz leży zabity” (Hub, 2007/2010, s. 10). Innym razem pojawia się zaś w wyznaniu winy małego pingwina: *Außerdem habe ich jemanden abgemurkst* [Poza tym kogoś ukatrupiłem] (Hub, 2007/2013, s. 46). Szczerłość tego wyznania polega właśnie na tym, że mały pingwin używa słów z własnego repertuaru językowego, nie uciekając się do formalnego języka Dekalogu, i dopiero później, gdy zwraca się bezpośrednio do Boga z przejmującym apelem, odwołuje się do brzmienia

<sup>21</sup> Dodatkowa trudność wynika tutaj z kształtu niemieckich przykazań, które zawierają w sobie czasownik modalny, więc równocześnie niosą w sobie znaczenie: „Nie powinienes zabijać” i „Bóg powiedział, że nie powinno się zabijać”.

przykazania: *Ich habe einen Schmetterling getötet und Unglück über die ganze Welt gebracht!* [Zabiłem motyla i sprowadziłem nieszczęście na cały świat] (Hub, 2007/2013, s. 48). To skonfrontowanie dwóch form wyznania winy zostaje zniwelowane w przekładzie, gdyż w obydwu fragmentach pojawia się ten sam czasownik: „Poza tym zabiłem kogoś” (Hub, 2007/2010, s. 32) oraz „Zabiłem motyla i sprowadziłem nieszczęście na cały świat” (s. 34).

Jak widać, we wszystkich miejscach, gdzie skontrastowano czasowniki *abmurksen* i *töten*, w wersji polskiej doszło do „spłaszczenia” i użycia – wbrew intencji oryginału – jednego standardowego słowa: „zabić”. Tymczasem nic nie stało na przeszkodzie, by podtrzymać różnicę między „ukatrupić” a „zabić”, a dzięki temu zachować funkcję stylistyczną i treściową tego zabiegu artystycznego. Podobne neutralizujące tłumaczenie można odnotować w odniesieniu do obrazowych słów użytych do opisu sposobu poruszania się pingwinów, takich jak *watscheln* (Hub, 2007/2013, s. 18), czyli „chodzić jak kaczka, człapać”, które tłumaczone jest jako „oddalić się” (Hub, 2007/2010, s. 11), lub opisu lotu gołębia, czyli *trudeln* (Hub, 2007/2013, s. 26), „korkociągiem wznosić się ponad chmury”, co w przekładzie oddano jako „znikać” (Hub, 2007/2010, s. 17). Równocześnie warto zauważyć pewną niekonsekwencję w przekładzie, gdy w miejscach neutralnych dochodzi do wzmocnienia tekstu. Na przykład oryginalne *sei still* (Hub, 2007/2013, s. 18), czyli „bądź cicho”, brzmi w polskim przekładzie dosadniej: „zamknij się” (Hub, 2007/2010, s. 14), co zmienia wymowę danego fragmentu tekstu. Podobnie w innym miejscu, gdy mowa jest o tym, że gołąb nie może powstrzymać się od śmiechu, bo tak należy tłumaczyć zdanie: *Sie muss so sehr lachen...* (Hub, 2007/2013, s. 81), w przekładzie na polski czytamy: „Rechocze tak bardzo...” (Hub, 2007/2010, s. 74).

Taki brak konsekwencji w doborze środków stylistycznych uznać można za błąd tłumaczeniowy – najbliższy temu, co Krzysztof Hejwowski (2004) określa mianem „błędów metatranslacyjnych”, które wynikają z „nieświadomości co do istoty tłumaczenia i co do pewnych ogólnie przyjętych konwencji tłumaczeniowych” (s. 142).

## Żart

Barańczak (1992, s. 185 i nast.) sformułował kiedyś „rewolucyjną” tezę, iż komedie Szekspira należy tłumaczyć tak, by nadal były komediami w języku przekładu. Tekst, którego ważnym elementem jest humor i żart, powinien być dowcipny i żartobliwy także w tłumaczeniu. Jeśli tak się nie dzieje, krytyka przekładu ma prawo wytknąć to jako poważne niedociągnięcie.

A przecież proza Huba jest chwalona przez dorosłych i chętnie czytana przez dzieci również z powodu jego poczucia humoru i żartów językowych,



opierających się m.in. na zabawie ze związkami wyrazowymi<sup>22</sup>. Autor bardzo skutecznie wyzyskuje dosłowne znaczenie idiomów, które nabierają komicznego wymiaru w kontraście do wypowiadających je postaci. Gdy na przykład gołąb stwierdza: *Ich habe schon genug um die Ohren* (Hub, 2007/2013, s. 49), to żart polega na użyciu idiomu, w którym pojawia się słowo „uszy” – pozornie neutralne stwierdzenie, że gołąb jest zapracowany, przywołuje zabawną wizję ptaka z uszami. W takiej sytuacji przekład: „Mam na głowie całą arkę – skarży się gołąb” (Hub, 2007/2010, s. 35) jest wprawdzie poprawny semantycznie, ale niweluje żart. I chociaż nie można oryginalnego idiomu przetłumaczyć dosłownie, to jednak gołąb mógłby mieć czegoś „powyżej uszu” albo mógłby skarżyć się po polsku, że „ma pełne ręce roboty”, co również pozwoliłoby zachować paradoksalne skojarzenie – poprzez obraz ptaka, który posiada ręce.

Oczywiście w *O ósmej na arce* znajdziemy gry słowne, które trudno jest przetłumaczyć na język polski. Tak ma się sprawa się ze słowami, którymi posługuje się gołąb, gdy stwierdza, że coś jest mu obojętne (*piepegal*), lub gdy nie chce się za bardzo „patyczkować” (*Federlesen*). Obydwa niemieckie słowa nawiązują w swojej budowie słowotwórczej do świata ptaków, gdyż *piepen* znaczy „ćwierkać”, a *Feder* to pióra<sup>23</sup>. Jednak w wielu innych fragmentach tekstu mamy do czynienia z przetłumaczalnymi żartami, które nie zaistniały w pełni w polskim przekładzie, jak np. o tym, że pingwiny zawsze występują w „trójpacku”<sup>24</sup>. Dobrym przykładem jest również następujący fragment (dla ułatwienia z dosłownym przekładem na język polski):

*Wenn man einen Pinguin fragt, wer Gott ist, weiß er nie genau, was er darauf antworten soll. „Oh Gott”, stottert der eine Pinguin, „schwierige Frage. Also Gott ist groß ...”* [Jeśli zapytać pingwina, kto to jest Bóg, nie wie dokładnie, co ma odpowiedzieć. – O Boże... – jaka się pierwszy pingwin – trudne pytanie. No więc Bóg jest wielki...] (Hub, 2007/2013, s. 10).

<sup>22</sup> Warto wiedzieć, że książki Huba znajdują się na listach lektur w szkołach niemieckich, a obszerne materiały dydaktyczne bardzo często odnoszą się do swoistości ich języka. Niemieccy piątoklasiści uczą się przy tej okazji rodzimych frazeologizmów.

<sup>23</sup> Podobnie trudno byłoby przetłumaczyć zdanie: *Dunkel erinnern sie sich an den Schnee* (Hub, 2007/2013, s. 53), czyli dosłownie „ciemno [ledwo] przypominają sobie śnieg”. Zderzenie przymiotnika w funkcji przysłówka *dunkel*, czyli „ciemno” (tutaj w znaczeniu „ledwo”), i białego śniegu daje efekt komiczny, który ginie w polskim przekładzie: „Niewyraźnie przypominają sobie śnieg” (Hub, 2007/2010, s. 38).

<sup>24</sup> W oryginale: *Pinguine gibt es nur im Dreierpack* (Hub, 2007/2013, s. 53), a w przekładzie Gamroth: „Pingwiny występują tylko trójkami” (Hub, 2007/2010, s. 38).



Jak widać, żart polega na użyciu wykrzyknika *Oh Gott* (*O Boże*) jako bezpośredniej reakcji na zdanie, w którym dopiero co była mowa o Bogu. Tłumaczka nie rozpoznała tej zamierzonej dwuznaczności, gdyż jej przekład sugeruje, iż pingwin po prostu powtarza pytanie („Och, Bóg”), więc w tej wersji dialog jest pozbawiony elementu żartobliwego:

Gdy zapytać pingwina, kto to jest Bóg, nigdy nie wie, co ma powiedzieć. – Och, Bóg – jąka się jeden z pingwinów. – Trudne pytanie. No więc Bóg jest wielki... (Hub, 2007/2010, s. 6).

Podobnie rzecz się ma z żartem związanym z tytułem książki. Gdy pingwiny przybywają spóźnione na arkę, gołąb czyni im wyrzuty, że miały być „na arce o ósmej” – *an der Arche um Acht* – na co one, chcąc ukryć zamiar przeszmygłowania trzeciego pingwina, rezolutnie odpowiadają, że myślały, iż miało to być *um Mitternacht* [o północy] (Hub, 2007/2013, s. 33)<sup>25</sup>. Żart polega na rymie: *acht* – *Mitternacht*, który ma być równocześnie wyjaśnieniem rzekomego przesłyszenia się pingwinów. Możliwością przekazania tego w języku polskim mógłby być dialog: „Mieście być o ósmej” – „A my myśleliśmy, że o szóstej”. W tłumaczeniu nie zauważono żartu opartego na rymie, stąd bierze się dosłowny przekład: „Powiedziałem, że macie być o ósmej! – Ach tak? [...] A myśmy myślały, że o północy” (s. 23)<sup>26</sup>.

W odniesieniu do żartu w przekładzie należy pamiętać, że – jak pisze Karolina Albińska (2009–2010) – „[d]zięki niemu mali odbiorcy nie tylko odczuwają radość, ale także doświadczają całej palety innych uczuć. Tłumacze nie powinni ich ograbiać z tych doznań” (s. 274).

### Wątki „religijne”

Wielu recenzentów *O ósmej na arce* wskazuje, że ważnym walorem tekstu jest wątek rozmów o Bogu, ale warto wiedzieć, że także tutaj autor nie stroni od żartów. Ponownie trzeba jednak zaznaczyć, że nie wszystkie dają się bezproblemowo przetłumaczyć na język polski. Gdy przykładowo mały pingwin mówi: *Ich glaube, Gott gibt es überhaupt nicht* (Hub, 2007/2013, s. 17), to wyzyskana jest tutaj dwuznaczność wyrażenia *ich glaube*, które może oznaczać zarówno

<sup>25</sup> Dialog ten brzmi: *Noah wollte schon ohne euch abfahren, ich habe gesagt, an der Arche um Acht! [...] Wir haben gedacht, an der Arche um Mitternacht* (Hub, 2007/2013, s. 33).

<sup>26</sup> W wydaniu drugim wprawdzie skorygowano ten fragment, ale nadal nie oddaje on żartu opartego na oryginalnym rymie: „Przecież powiedziałem, że macie być o ósmej! [...] a myśmy myśleli, że o dziesiątej” (Hub, 2007/2021, s. 28”).

„sądzę”, jak i „wierzę”, przez co całe zdanie można czytać albo jako opinię: „Myślę, że Boga nie ma”, albo jako paradoksalne wyznanie niewiary: „Wierzę, że Boga nie ma”. W polskim przekładzie z racji braku czasownika o analogicznej funkcji do niemieckiego *glauben* ten fragment brzmi bardziej jednoznacznie: „A właśnie, że Boga nie ma!” (Hub, 2007/2010, s. 11).

W obliczu takich nieprzekładalnych gier słownych tym bardziej żał fragmentów, które w tłumaczeniu mogły zachować swój komizm, a nawet swoistą prowokacyjność. Przykładowo w zdaniu: *Ich finde es sehr anständig von Gott, dass er zugibt, einen Fehler gemacht zu haben* (Hub, 2007/2013, s. 83) czytamy w oryginale, że Bóg zachował się „przyzwoicie”, przyznając się do błędu. Takie sformułowanie sugeruje, iż Bóg mógłby równie dobrze zachować się „nieprzyzwoicie”. W odniesieniu do Boga ma to wymiar komiczny, jeśli nie wręcz obrazoburczy, czego jednak nie oddaje błędny przekład słowa *anständig* [przyzwoity] jako „rozsądny”: „Uważam, że to bardzo rozsądne ze strony Boga, że przyznaje się do błędu” (Hub, 2007/2010, s. 61). Podobnie, gdy Noe z racji swej imponującej białej brody zostaje wzięty za Boga, nie ma najwyraźniej nic przeciwko temu i odbiera to jako pochlebstwo: *Ich bin nicht Gott – sagt Noah geschmeichelt* [Nie jestem Bogiem – mówi Noe mile polectany] (Hub, 2007/2013, s. 82), to w języku polskim ten nieco obrazoburczy żart znika, jakby tłumaczka obawiała się urażenia uczuć religijnych: „Nie, nie jestem Bogiem – zaznacza Noe z godnością, głaszcząc się po brodzie” (Hub, 2007/2010, s. 60).

Konsekwentne redukcje wielu innych żartów odnoszących się bezpośrednio do Boga nasuwa pytanie, czy u źródła tych zmian nie leży potrzeba cenzury treści uznanych za prowokacyjne. Przyjrzyjmy się kolejnym przykładom. W oryginale jeden z pingwinów wyraża nadzieję, że Bóg, który „ma oczy wszędzie”, wyjątkowo nie będzie ich miał „w brzuchu (arki)”, czyli pod pokładem: *Während der andere Pinguin inständig hofft, Gott möge seine Augen überall haben, bloß nicht im Bauch der Arche* (Hub, 2007/2013, s. 60). W polskim przekładzie żart oparty na wizji Boga z oczami w brzuchu znika: „A drugi krzepi się nadzieją, że Bóg patrzy w tej chwili na wszystko inne, tylko nie na to, co dzieje się na arce” (Hub, 2007/2010, s. 43).

Tak samo żałować trzeba utraconego żartu o tym, że nawet dla Boga potop nie jest łatwą sprawą. W oryginale czytamy: *Eine Sintflut ist selbst für jemanden wie Gott kein Klacks* (Hub, 2007/2013, s. 46), przy czym *Klacks* to dosłownie mała ilość jakiejś płynnej substancji, co można by przełożyć jako: „Nawet dla Boga potop to nie splunięcie”. W przekładzie efekt komiczny oparty na skontrastowaniu słów *Gott* i *Klacks* nie został zachowany, a tekst jest całkowicie neutralny: „Potop nawet dla kogoś takiego jak Bóg nie jest wcale łatwą sprawą” (Hub, 2007/2010, s. 33).

Podobnie tłumaczka poprawia zdania, w którym mówi się, że Bóg w niebie nieustannie „maszeruje” oraz ciągle „obserwuje” podlegający mu świat. Oryginalne czasowniki, ewokujące skojarzenia militarne, w których Bóg zachowuje się jak generał na wojnie albo żołnierz na warcie<sup>27</sup>, zostają albo zastąpione synonimem, jak w odniesieniu do słowa *beobachten*, czyli „obserwować” (Bóg raz tylko „patrzy”, a raz „obserwuje”), albo zostają zredukowane do neutralnego odpowiednika, jak w przypadku jednoznacznie żołnierskiego „maszerowania”, gdyż w przekładzie Bóg się jedynie „przechadza” (Hub, 2007/2010, s. 14). Ponadto w innym miejscu w całości pominięto informację o maszerującym Bogu. Z oryginalnego zdania: *Die dunklen Wolken hindern ihn daran, wenn er am Himmelsrand herummarschiert* [Te ciemne chmury zasłaniają mu widok, gdy maszeruje tam i z powrotem wzdłuż krawędzi nieba] (Hub, 2007/2013, s. 20), zachowano jedynie informację o chmurach: „Popatrz tylko na te gęste, ciemne chmury” (Hub, 2007/2010, s. 12).

Takie konsekwentne niwelowanie żartów, możliwych przecież do przełożenia, sprawia wrażenie cenzury, gdyż zmiany dotyczą tutaj bez wyjątku wypowiedzi odnoszących się do Boga. Dlatego nasuwa to przypuszczenie, że opisane powyżej redukcje nie tyle wynikają z niedoceniaenia warsztatu pisarskiego Huba czy niestaranności<sup>28</sup>, ile z chęci uniknięcia zbyt prowokacyjnego ujęcia tematu. W efekcie także w tym wymiarze przekład książki spełnia jedynie stereotypowe oczekiwania wobec utworu dla dzieci, który ma być grzeczny i niekontrowersyjny. Warto więc podkreślić, że czytelnicy polscy, którzy sięgają po *O ósmej na arce* właśnie ze względu na te żartobliwe i skłaniające do refleksji wątki teologiczne, otrzymują wersję okrojoną i ocenzurowaną<sup>29</sup>. A ponieważ

<sup>27</sup> W oryginale powtarzają się słowa *beobachten* [obserwować] i *marschieren/herummarschieren* [maszerować]: „Gott beobachtet uns genau. Sogar jetzt, spürst du das nicht? Schau mal in den Himmel!“ [...] *Der eine zeigt mit dem Flügel in die Höhe und erklärt feierlich: „Hinter diesen Wolken marschiert der liebe Gott auf und ab und beobachtet uns genau.“* „Unsinn“, widerspricht der andere, „Gott kann uns überhaupt nicht sehen. Die dunklen Wolken hindern ihn daran, wenn er am Himmelsrand herummarschiert“ (Hub, 2007/2013, s. 19 i nast.).

<sup>28</sup> O niezbyt starannym podejściu do oryginału świadczą także drobne przeinaczenia, które z jednej strony może nie wpływają na wymowę tekstu, ale z drugiej – dowodzą braku dbałości o szczegóły, np. wśród zwierząt sprowadzonych na arkę pojawiają się *Rehe* [sarny], które w polskim przekładzie raz są „jeleniami” (Hub, 2007/2013, s. 16), a raz „sarnami” (s. 30).

<sup>29</sup> Nieumiejętność przekładu wątków teologicznych i religijnych, które odbiegają od tradycyjnego rozumienia religii w Polsce, ujawnia się także w przekładach dla dorosłych, czego dobrym przykładem jest modyfikacja i cenzura powieści Heinricha Bölla *Zwierzenia kłowna* z 1963 roku w tłumaczeniu Teresy Jętkiewicz z roku 1968 (Pieciul, 2005).

przekład Gamroth został wznowiony po ponad dekadzie od swojej premiery, szkoda, że przy tej okazji nie doszło do rewizji tłumaczenia<sup>30</sup>.

### Straszna piątka Wolfa Erlbrucha w języku polskim

Rozważając problem literackości przekładu dla dzieci, sięgnijmy po inną egzemplifikację, mianowicie polskie tłumaczenie dzieła Wolfa Erlbrucha *Die fürchterlichen Fünf* z 1990 roku, wydanej w naszym kraju w roku 2007 pod tytułem *Straszna piątka*. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że również wydawnictwu Hokus-Pokus należy się wdzięczność czytelników za wprowadzenie tego wybitnego autora na rynek polskiej książki dziecięcej. Wydawnictwo to dołożyło wszelkich starań, by polskojęzyczna edycja utworu niemieckiego pisarza i grafika, klasyka literatury dla dzieci, nie ustępowała w niczym wydaniom oryginalnym. Rozważania dotyczące strony językowej przekładu autorstwa Łukasza Żebrowskiego poprzedzić należy uwagą, że w przypadku *Strasznej piątki* nie mamy do czynienia z tak rozległymi zmianami w tekście, jak miało to miejsce w odniesieniu do *O ósmej na arce*. Jednak analiza *Strasznej piątki* pozwala wskazać na inne trudności związane z tłumaczeniem literatury obcojęzycznej, zwłaszcza w kontekście powiązania strony językowej ze stroną graficzną.

Książka Erlbrucha jest wręcz teatralna. Jak teatr łączy słowo z obrazem, tak kolejne strony tej publikacji są jak sceny dramatu. Zwięzłe dialogi i oszczędna narracja zostają zaprezentowane na tle panoramicznych, wyrazistych ilustracji, przypominających scenografię spektaklu. Żaden detal na rysunkach nie jest przypadkowy. Nieprzypadkowa jest też organizacja tekstu i dobór słów. A problemy tłumaczeniowe zaczynają się zwykle tam, gdzie związek słowa i obrazu nie jest możliwy do przekazania w języku przekładu.

---

<sup>30</sup> Poprawianie własnego przekładu to dość rozpowszechniona praktyka. Często po latach tłumacze są w stanie wychwycić ewentualne błędy lub poprawić fragmenty, które chcieliby wyrazić inaczej. Takie działania pokazuje, że także warsztat tłumacza może być doskonały, a tłumaczenie jest działaniem twórczym. W moich przekładach baśni braci Grimm postanowiłam doprecyzować pewne fragmenty, które – zgodnie z moją obecną wiedzą filologiczną – powinny być przetłumaczone bardziej dosłownie. Dlatego w *Baśniach wybranych braci Grimm* (2021) zmieniłam np. partie rymowane w tekstach *Jaś i Małgosia* czy *O rybaku i jego żonie*, przez co różnią się one od wersji zaproponowanej przeze mnie w *Baśniach dla dzieci i dla domu* (2010).

### Czy hiena jest „idiotką”, a ropucha „kucharką”?

Jeśli przyjrzymy się tytułowej piątce zwierząt, zauważymy, że autor wybrał akurat ropuchę, szczura, nietoperza, pająka i hienę nie tylko ze względu na to, że budzą negatywne skojarzenia, bo są „brzydkie i wstrętne” (Erlbruch 1990/2007, [s. 10]). Wszyscy bohaterowie mają w języku niemieckim żeński rodzaj gramatyczny (*die Kröte, die Ratte, die Fledermaus, die Spinne, die Hyäne*), a równocześnie na ilustracjach autora zostają ukazani jako postaci męskie. Szczur, nietoperz i hiena mają na sobie garnitury oraz krawaty bądź muszkę. Ropucha we wzorzystym szlafroku, spod którego na każdym rysunku wygląda śnieżnobiały kołnierzyk koszuli, to dandys w porannym stroju. I nawet w przypadku pewnych wątpliwości co do ubioru pająka trudno uznać tę postać za jednoznacznie żeńską. To zderzenie rodzaju gramatycznego i „płci kulturowej” przedstawionej na ilustracjach trzeba uznać za świadome działanie artystyczne, zwłaszcza jeśli porównamy *Straszną piątkę* do innych książek, w których protagonistami są zwierzęta<sup>31</sup>.

Ten żartobliwy zabieg nie może w tym samym stopniu zaistnieć w przekładzie na język polski. Gramatyka jest tutaj bezwzględna, gdyż w polszczyźnie tylko „ropucha” i „hiena” mają rodzaj żeński, a pozostałe trzy rzeczowniki („szczur”, „nietoperz”, „pająk”) są w rodzaju męskim. Można zatem zrozumieć trudność tłumaczeniową w obliczu wyzwiska, jakim szczur (*die Ratte*) obdarza pająka (*die Spinne*) nazywając go zgodnie z jego rodzajem gramatycznym: *acht-beinige Jungfrau* (Erlbruch, 1990, s. [6]), co zostało przetłumaczone dosłownie jako: „Ty tego potrzebujesz, ośmionoga dziewico!” (Erlbruch, 1990/2007, s. [6]). Takie sformułowanie może być zaskakujące dla czytelnika polskiego, który nie rozumie, dlaczego pająk nazwany zostaje „dziewicą”, czyli słowem nie tylko w rodzaju żeńskim, ale na dodatek silnie nacechowanym<sup>32</sup>.

Z racji różnic w rodzaju gramatycznym trudno tutaj o pełni udane tłumaczenie, jednak w analogicznym kontekście, gdy jeden bohater obdarza innego negatywnym epitetem, można było uniknąć opisanych tutaj trudności. Oto szczur, rozłoszczony kwiecistą przemową hieny, wybucha: *Du Quatschtüte!* (Erlbruch, 1990, s. [10]). To wyzwisko można przetłumaczyć – zgodnie z jego oryginalnym znaczeniem – jako „paplę” lub „gadulę”. Słowa te nie tylko

<sup>31</sup> Przykładowo w innej książce Huba, już wspomnianej *Füchse lügen nicht*, kreacja zwierzęcych bohaterów podąża za ich gramatyczną płcią: niedźwiedź panda (*der Pandabär*), pies (*der Hund*), lis (*der Fuchs*) oraz małpa (*der Affe*) to bohaterowie męscy, podczas gdy gęś (*die Gans*) jest jednoznacznie kobietą, a owce (w liczbie pojedynczej w rodzaju nijakim *das Schaf*) są postaciami dziecięcymi.

<sup>32</sup> Przy czym należy zauważyć, że przekład słowa *Jungfrau* jako „dziewica” jest kwestią dyskusyjną z racji archaiczności oryginalnego słowa i skojarzeń, jakie budzi ono współcześnie.

precyzyjnie oddają kontekst, w którym szczur zarzuca hienie koloryzowanie rzeczywistości, ale dodatkowo, mimo że są rodzaju żeńskiego (podobnie jak np. „ofiara”), odczuwane są w polszczyźnie jako uniwersalne rodzajowo. Tymczasem polska wersja, w której szczur do eleganckiego pana w garniturze zwraca się per „idiotka” (Erlbruch, 1990/2007, s. [10]), wprowadza podobny dysonans jak w przypadku „pająka dziewicy”<sup>33</sup>. Dodatkowo jest ona przykładem redukcji w odniesieniu do zakresu znaczeniowego i stylistycznego oryginalnego słowa *Quatschtüte*, które ma przecież ściśle sprecyzowane znaczenie. Szczur nieprzypadkowo tak właśnie zwraca się do hieny, gdy próbuje zdyskredytować jej przemowę jako „paplanie” czy „gadulstwo”.

Ponadto szczur, który w wersji polskiej określa swego rozmówcę mianem „idiotki”, a nie „gadudy”, staje się także postacią bardziej obcesową i brutalną, niż to sugeruje oryginał. Równocześnie „idiota”/„idiotka” to na tyle wyświechtana obelga, że jej obecność w polskim przekładzie obniża poziom tekstu, zwłaszcza że polszczyzna szczęśliwie oferuje adekwatne ekwiwalenty<sup>34</sup>. Podążanie za doborem słów przez autora pozwoliłoby młodym odbiorcom przekładu – na równi z czytelnikami oryginału – poszerzać słownictwo i niuansować styl.

Co ciekawe, w innym fragmencie sam tłumacz wprowadził rodzaj żeński, chociaż autor posłużył się tym razem rodzajem męskim. Gdy hiena pragnie zmotywować zwierzęta do wspólnych działań, stwierdza: *Es ist wohl kein Zufall, wenn sich vier Musiker und ein Pfannkuchenbäcker nachts unter einer Brücke treffen* (Erlbruch, 1990, s. [16]), co dosłownie można przetłumaczyć następująco: „To nie może być przypadek, gdy czworo muzyków i jeden smaźyciel naleśników spotykają się nocą pod mostem”. Umiejętnością smażenia naleśników wykazała się tutaj ropucha („ropuch”). Jednak w przekładzie czytamy: „To nie może być przypadek, gdy czworo muzyków i kucharka spotykają się nocą pod mostem” (Erlbruch, 1990/2007, s. [16]), jak gdyby fakt, że ropucha umie smażyć naleśniki, automatycznie czyniło z niej postać płci żeńskiej. Warto przy tym dodać, że „kucharka” brzmi bardziej deprecjonująco niż neutralny *Pfannkuchenbäcker* (smaźyciel naleśników), bowiem intencją autora było ukazanie równej rangi wszystkich *dramatis personae*, z których każda wyróżnia się jakąś szczególną umiejętnością. Hiena potrafi grać na saksofonie, pająk – gwizdać, a ropucha – smażyć naleśniki, co bynajmniej nie znaczy, że ów dandys we wzorzystym szlafroku i z eleganckim wachlarzem w dłoni jest z zawodu „kucharką”.

<sup>33</sup> Albo sprawia wrażenie błędu w druku. Uważny czytelnik zastanawiać się będzie, czy przypadkiem szczur nie zwraca się do hieny per „idiota”.

<sup>34</sup> Co ciekawe, także w omawianym powyżej przekładzie Huba oryginalne *blöde Taube*, „głupi/tępy gołąb”, staje się „idiotą”.



### *Dbłość o słowa*

Również w innych fragmentach *Strasznej piątki* znaleźć można przesunięcia stylistyczne i leksykalne. Polski tłumacz, któremu nie można odmówić kwalifikacji i umiejętności, a którego warsztat translatorski ujawnia się także tutaj, w wartkim i sugestywnym przekładzie dzieła Erlbrucha, być może nie zwrócił uwagi na pewne detale, chociaż w tej krótkiej opowieści żadne słowo nie jest przypadkowe. Autor bowiem świadomie powtarza nie tylko pewne motywy graficzne<sup>35</sup>, lecz także stosuje tę samą metodę w odniesieniu do strony językowej, np. gdy konsekwentnie używa słowa *häßlich* [brzydki], które niepotrzebnie tłumaczone jest raz jako „brzydki”, a raz jako „obrzydliwy” (Erlbruch, 1990/2007, s. [12]). Także tutaj mamy do czynienia z powtórzeniem jako zabiegiem artystycznym, którego nie trzeba poprawiać.

Warto zaufać autorowi i podążać za oryginałem tam, gdzie tylko jest to możliwe<sup>36</sup>, zwłaszcza gdy pieczołowitość na poziomie słów oraz ufność wobec zamierzeń twórcy pozwala dochować wierności duchowi tekstu, co w przypadku filozoficznego przesłania *Strasznej piątki* jest równie ważne jak poprawne odtworzenie fabuły. Być może świadomość, że również w odniesieniu do książek dla dzieci mamy do czynienia z dziełem sztuki, skłoniłaby tłumaczy do większej dbałości o szczegóły. Przykładowo, gdy już w pierwszej scenie ropucha przygląda się markotnie swoim wielkim brodawkom (*Die Kröte betrachtete trübsinnig die dicken Warzen auf ihren Wangen* – Erlbruch, 1990, s. [2]), które są charakterystyczną cechą ropuch, nadającą im odrażający wygląd<sup>37</sup>, to najwyraźniej ten protagonista ubolewa nad swoją tożsamością. Ropucha, patrząc w lustro i widząc brodawki, odczuwa wstręt do samej siebie. Tymczasem w wersji polskiej czytamy, iż przypatruje się ona „wielkim krostom na policzkach”

<sup>35</sup> Na ilustracjach powtarza się przykładowo elegancki wzór w kratę, a to na krawacie szczura, a to na szlafroku ropuchy czy garniturze nietoperza. Ta elegancja ubioru kontrastowana jest z brzydotą bohaterów.

<sup>36</sup> Oczywiście wiemy, że przekład nigdy nie może zachować wszystkich cech oryginału. Przykładowo w ostatniej scenie pojawia się pewien stary zając (*ein alter Hase*). Jest to żart nawiązujący do wyrażenia *alter Hase*, oznaczającego „starego wyjadacza”, a tak właśnie wygląda ów zając na ilustracji – to *bon vivant* z muszką, przytulający od niechcenia gęś. Zachowanie tej dwuznaczności i powiązania tekstu z obrazem jest w języku polskim niemożliwe, bo nie posiadamy analogicznego wyrażenia, w którym to zając byłby synonimem lwa salonowego. Ale właśnie w obliczu takich niemożliwości tym bardziej należy dochowywać wierności pierwowzorowi wszędzie, gdzie tylko to jest możliwe.

<sup>37</sup> Nieprzypadkowo po niemiecku ropuchę opisuje się także jako *Warzentier*, czyli dosłownie „zwierzę z brodawkami”. Z perspektywy niemieczyny brodawki są zatem cechą definiującą ropuchy.



(Erlbruch, 1990/2007, s. [2]), jak gdyby bohater, a może jednak bohaterka, zwana później „kucharką”, była po prostu niezadowolona ze stanu swojej cery. Takie tłumaczenie kieruje nas ku cechom stereotypowej kobiety skupionej na swojej urodzie. Dodatkowo, w tym fragmencie zwraca uwagę dość skomplikowany szyk wyrazów: „Posępnie przypatrywała się wielkim krostom na policzkach, odbijających się w odłamku lustra...” (Erlbruch, 1990/2007, s. [2]). Składnia zdania sugeruje, że ropucha nie przygląda się „krostom”, lecz „policzkom, odbijającym się w odłamku lustra”, co niepotrzebnie przesuwając logiczny punkt ciężkości i utrudnia lekturę. Jest to tym większym mankamentem, że mamy tutaj do czynienia z samym początkiem opowieści, który powinien zachęcać czytelnika do dalszej lektury.

W innym miejscu pojawia się błędne tłumaczenie słowa *meinen*, co również wpływa na zrozumiałość całego fragmentu tekstu. Czasownik ten oznacza wprawdzie „sądzić”, „uważać”, lecz ma także znaczenie bardziej potoczne: „powiedzieć”, „stwierdzić”. Lis, który ma pożreć gęś, orientuje się, że właśnie w najlepsze trwa wesoła impreza, o czym zresztą informuje gęś, na co ona z ulgą i ratując swoje życie, mówi, że koniecznie muszą się tam udać<sup>38</sup>. Z przekładu dowiadujemy się jednak, że gęś nie tyle werbalnie wsparła pomysł lisa, by udali się na zabawę, a jedynie o tym pomyślała. Wydaje się to nielogiczne w kontekście opisywanej tu sytuacji, bo fakt, że gęś coś sobie pomyślała, nie ma przecież żadnej funkcji sprawczej. Przekład tego fragmentu brzmi: „Tam się coś dzieje! – powiedział lis do gęsi i zupełnie zapomniał, że miał ją zjeść. »Nic tylko trzeba tam iść« – pomyślała z ulgą gęś” (Erlbruch, 1990/2007, s. [28]).

Być może krótka forma *Strasznej piątki* albo jej pozorna prostota osłabiła czujność tłumacza, o czym świadczy także szkolny błąd w zakresie przekładu idiomu. Gdy w oryginale czytamy, iż zwierzęta zareagowały entuzjazmem na pomysły higieny: *Die Spinne geriet völlig aus dem Häuschen und selbst die Fledermaus wurde wieder munter...* (Erlbruch, 1990, s. [18]), to mamy tutaj do czynienia z frazeologizmem *aus dem Häuschen geraten*, który oznacza „bycie podekscytowanym”<sup>39</sup>. Ponieważ na towarzyszącej ilustracji widzimy nietoperza i pająka szybujących w powietrzu, z entuzjastycznie radosnymi minami i w dynamicznie ożywionej pozie, to wydaje się, że najodpowiedniejszym

<sup>38</sup> Fragment ten brzmi w oryginale: „*Da ist was los!*“, sagte der Fuchs zur Gans und vergaß völlig sie zu fressen. „*Nichts wie hin*“, meinte diese erleichtert (Erlbruch, 1990, s. [28]), czyli dosłownie: „ – Tam się coś dzieje! – powiedział lis do gęsi, zapominając, że miał ją pożreć. – Trzeba tam iść – odrzekła gęś z ulgą”.

<sup>39</sup> Co ciekawe, ten sam idiom znajdziemy w omawianej wyżej *An der Arche um Acht*. Warto odnotować, że tłumaczka książki Huba (2007/2013) rozpoznała ten frazeologizm i zaproponowała następującą wersję: „Gołąb zupełnie nie panuje nad sobą” (s. 57).

przekładem byłaby tutaj wersja: „Pająk był wniebowzięty...”. Tłumaczenie dosłowne: „Pająk wylazł ze swojego domku i nawet nietoperz się ożywił...” (Erlbruch, 1990/2007, s. [18]) pozornie nie zmienia znacząco wymowy tego fragmentu tekstu, ale jest dobrą ilustracją pułapek czyhających na tłumaczy i redaktorów, zwłaszcza że można by zapytać, gdzie na ilustracji znajduje się wspomniany „domek” pająka.

Oczywiście można te usterki zakwalifikować jako drobiazgi, a ich krytykę uznać za dzielenie włosa na czworo, ale takie podejście dowodziłoby właśnie, iż w literaturze dla dzieci skłonni jesteśmy tolerować błędy i nieścisłości. Gdyby wydawnictwo zmieniło stronę graficzną *Strasznej piątki*, np. ubrało ropuchę w damską sukienkę, żeby uczynić z niej kucharkę, albo upiękaczyło postaci zwierząt np. w duchu kreskówek wytwórni Walta Disneya, każdy z nas słusznie by protestował przeciwko obcesowym ingerencjom w oryginał. Apel, by z taką samą pieczołowitością jak do obrazu podejść do tekstu, nie jest chyba przesadzony. Wprawdzie nieścisłości w przekładzie *Strasznej piątki* w porównaniu do redukcji i przeinaczeń obecnych w przekładzie *O ósmej na arce* są mniej liczne, ale warto pamiętać, że i tekst utworu Erlbrucha jest stosunkowo krótki.

## Zakończenie

Przekład to zawiła sprawa. Nie wszystkie zamierzenia autora i nie wszystkie cechy oryginału da się zachować w tłumaczeniu na inny język. Ale właśnie dlatego trzeba zrobić wszystko, co możliwe, by zachować to, co w języku przekładu zachować można<sup>40</sup>. Gdy dzieło zredukowane jest do fabuły lub dydaktycznego przesłania, pozbawiamy dziecko możliwości obcowania z literaturą. Gdy zlekceważy się dominantę tekstu, w przekładzie zamiast tekstu żartobliwego lub skłaniającego do refleksji czytamy będziemy tekst standardowy i „grzeczny”, jakby dziecko nie zasługiwało na stykanie się z prawdziwą literaturą albo nie było w stanie jej zrozumieć.

Wszelkie uwagi krytyczne pod adresem omawianych wyżej tłumaczeń są przede wszystkim zaproszeniem do dyskusji nad rangą literatury dla dzieci i jakością jej przekładów. Rozważania nad konkretnymi pomysłami translatorskimi zawsze powinny mieć charakter otwarty, dopuszczający różne możliwości interpretacyjne, a w idealnej sytuacji zmierzać powinny (zwłaszcza w przypadku

---

<sup>40</sup> Jak słusznie wskazuje Hejwowski (2004, s. 71 i nast., 105 i nast.), nieprzekładalność kulturowa i językowa w wielu przypadkach okazuje się mitem.

stwierdzenia błędów w przekładzie) do ulepszenia istniejących wersji<sup>41</sup>. I właśnie w takim konstruktywnym duchu chciałam prowadzić dyskusję z zaprezentowanymi powyżej tłumaczeniami książek Huba i Erlbrucha. Tłumaczom i wydawnictwom należą się podziękowania za wprowadzenie tych autorów na polski rynek. Jednak równocześnie powinniśmy dyskutować, czy to, co zostało zrobione w większości dobrze, może zostać zrobione jeszcze lepiej.

Co ważne, taka konstruktywna krytyka przekładu, w ramach której wskazuje się jego mankamenty w oparciu o dominantę tekstu oraz oferuje pozytywne rozwiązania, wynika nie tylko z szacunku dla autorów, wydawnictw i tłumaczy, lecz przede wszystkim z szacunku dla młodych odbiorców przekładu, którzy powinni mieć możliwość pełnoprawnego obcowania z oferowanym im dziełem. Ostatecznie chodzi przecież o odpowiedzialność nas, dorosłych pośredników, za wprowadzanie młodych ludzi do świata literatury pięknej. Wszyscy – wydawczynie i wydawcy, tłumaczki i tłumacze, redaktorki i redaktorzy, krytyczki i krytycy, nauczycielki i nauczyciele, rodzice, opiekunki i opiekunowie – powinniśmy starać się, by młodzi odbiorcy czytali książki najwierniej oddające kunszt i intencje autora, gdyż, jak pisze Leszczyński (2015), „czytelnictwu zagraża sama książka – nudna, jałowa, źle wydana, źle napisana, źle zilustrowana, po prostu zła” (s. 12).

Jeśli tylko to, co najlepsze, jest dość dobre dla dzieci (Albińska, 2009–2010), próbujmy wspólnymi siłami i w duchu konstruktywnej krytyki przekładu zadbać również o takie tłumaczenia na język polski, które będą i wierne, i piękne<sup>42</sup>.

## Bibliografia

- Albińska, K. (2009–2010). „Tylko to, co najlepsze, jest dość dobre dla dzieci”, czyli o dylematach tłumacza literatury dziecięcej. *Przekładaniec*, 22–23(2–1), 259–282.
- Barańczak, S. (1984). Poetycki model świata a problemy przekładu artystycznego (na materiale polskich tłumaczeń G. M. Hopkinsa). W: E. Balcerzan (red.), *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu literackiego* (s. 207–226). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

---

<sup>41</sup> Warto przywołać tutaj przykład wydawnictwa REA, które w wyniku krytycznej recenzji (Pieciul-Karminińska 2013) wydało w 2018 roku wznowienie swoich *Wszystkich baśni i legend* braci Grimm, opublikowanych pierwotnie w roku 2012, poprawiwszy wskazane błędy.

<sup>42</sup> A to pozwoli zadać dodatkowo kłam przestarzałej dychotomicznej frazie – porównującej przekłady do kobiet, które same jakoby są albo piękne, albo wierne.

- Barańczak, S. (1992). *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów*. Wydawnictwo a5.
- Bednarczyk, A. (2008). *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej*. PWN.
- Borodo, M. (2011). The regime of the adult: Textual manipulations in translated, hybrid, and glocal texts for young readers. W: A. Duszak, U. Okulska (red.), *Language, culture and the dynamics of age* (s. 329–347). Mouton.
- Brzozowski, J. (2011). *Stanąć po stronie tłumacza. Zarys poetyki opisowej przekładu*. Wydawnictwo UJ.
- Czernow, A., Michułka, D. (2017). Historical twists and turns in the Polish canon of children's literature. W: B. Kümmerling-Meibauer, A. Müller (red.), *Canon constitution and canon change in children's literature* (s. 84–104). Routledge.
- Dybiec-Gajer, J. (2017). *Złota różdżka – od książki dla dzieci po dreszczowiec raczej dla dorosłych*. Tertium.
- Erlbruch, W. (1990). *Die fürchterlichen Fünf*. Peter Hammer.
- Erlbruch, W. (2007). *Straszna piątka* (tłum. Ł. Żebrowski). Hokus-Pokus. (wyd. oryg. 1990).
- Ewers, H.-H. (2012). *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. Wilhelm Fink.
- Ewers, H.-H. (2022). *Theorie der kinder- und jugendliterarischen Kommunikation. Eine Grundlegung*. Schwabe.
- Goethe-Institut Polen. (2011). Rozmowy z tłumaczami: Anna Gamroth. Pobrane 17 czerwca 2022 z: <https://www.goethe.de/ins/pl/pl/kul/dos/ueb/ges/20554129.html>.
- Hejwowski, K. (2005). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. PWN.
- Hub, U. (2010). *O ósmej na arce* (tłum. A. Gamroth). Media Rodzina. (wyd. oryg. 2007).
- Hub, U. (2013). *An der Arche um Acht*. Fischer Taschenbuch. (wyd. oryg. 2007).
- Hub, U. (2021). *O ósmej na arce* (tłum. A. Gamroth). Dwie Siostry. (wyd. oryg. 2007).
- Klingberg, G. (1978). *Children's books in translation: The situation and the problems*. Almqvist & Wiksell.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translators*. CWK Gleerup.
- Lathey, G. (2010). *The role of translators in children's literature: Invisible storytellers*. Routledge.
- Leszczyński, G. (2015). *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*. Media Rodzina.
- Loba, A. (2020). Das seltsame Schicksal zweier rothaariger Mädchen: Die französische Übersetzung und Rezeption von *Pippi Langstrumpf* und *Anne vom grünen Hügel*. W: B. Sommerfeld, E. Pieciul-Karimińska, M. Düring (red.), *Kulturelle Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur* (s. 169–182). Peter Lang.
- O'Sullivan, E. (2000). *Kinderliterarische Komparatistik*. Universitätsverlag Winter.
- Pieciul, E. (2005). Czy tłumacz musi znać teologię? Obraz niemieckiego katolicyzmu w polskim przekładzie *Zwierzeń kłowna* Heinricha Bölla. W: M. Piotrowska (red.), *Język trzeciego tysiąclecia*. T. 2: *Konteksty przekładowe* (s. 55–62). Tertium.

- Pieciul-Karmińska, E. (2013). „Niebieska broda”, czyli dlaczego nie należy tłumaczyć baśni braci Grimm z języka rosyjskiego. *Język – Komunikacja – Informacja*, 8, 58–77.
- Pieciul-Karmińska, E. (2014). Polska seria przekładowa *Dziadka do Orzechów i Króla Myszy* E. T. A. Hoffmanna. *Studia Interkulturowe Europy Środkowo-Wschodniej*, 8, 56–87.
- Pieciul-Karmińska, E. (2017). Proza Paula Maara a jej przekład na język polski w kontekście intertekstualnego motywu „tajemniczego dziecka”. W: E. Pieciul-Karmińska, B. Sommerfeld, A. Fimiak-Chwiłkowska (red.), *Przekład literatury dla dzieci – między manipulacją a autonomicznością estetyczną* (s. 13–46). WN UAM.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Max Hueber.
- Reiss, K. (1982). Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern. Theorie und Praxis. *Lebende Sprachen*, 27, 7–13.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. University of Georgia Press.
- Sochańska, B. (2009–2010). Czy potrzebny był nowy przekład baśni Andersena?. *Przekładaniec*, 22–23(2–1), 97–129.
- Sommerfeld, B. (2017). Z romantyzmem albo bez niego – o niektórych polskich i niemieckich przekładach *Le petit prince* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. W: E. Pieciul-Karmińska, B. Sommerfeld, A. Fimiak-Chwiłkowska (red.), *Przekład literatury dla dzieci – między manipulacją a autonomicznością estetyczną* (s. 47–86). WN UAM.
- Stolt, B. (2006). How Emil becomes Michel: On the translation of children's books. W: G. Lathey (red.), *The translation of children's literature: A reader* (s. 67–83). Multilingual Matters.
- Tabbert, R. (2002). Approaches to the translation of children's literature: A review of critical studies since 1960. *Target*, 14(2), 303–351. <https://doi.org/10.1075/target.14.2.06tab>.
- Woźniak, M. (2009–2010). Jak to z *Kotem w butach* było. Baśnie Charles'a Perraulta w przekładzie i adaptacji Hanny Januszewskiej. *Przekładaniec*, 22–23(2–1), 59–79.

Artykuły recenzyjne /  
Review articles



## Lektura maladyczna

Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UJ.

### Abstrakt:

W artykule recenzyjnym autorka czyta monografię Alicji Fidowicz *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2020) w kontekście dyskursu maladycznego. Sproblematyzowanie narracji o niepełnosprawności przy użyciu przedkładanej teorii pozwala wykazać, w jaki sposób zastosowanie przez Fidowicz aparatu krytycznego *disability studies* w badaniach nad literaturą dziecięcą i młodzieżową wyznacza nowe kierunki interpretacji tekstów adresowanych do młodego czytelnika. Zdaniem autorki artykułu, Fidowicz nie tylko demaskuje „(nie)sprawiedliwość epistemiczną” obecną w dyskursie naukowym oraz w polskiej literaturze osobnej, lecz także proponuje projekt nowej panoramy historii literatury dziecięcej, której periodyzację wyznacza perspektywa *disability studies*.

### Słowa kluczowe:

Alicja Fidowicz, *disability studies*, handicapizm, literatura dla dzieci i młodzieży, niepełnosprawność

### A Maladic Reading

Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UJ.

### Abstract:

In the review article, the author reads Alicja Fidowicz's monograph *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży* [Disability in the Polish 20<sup>th</sup>- and 21<sup>st</sup>-Century Literature for Children and Young Adults] (2020)

\* Karolina Szymborska – dr, pracuje w Kolegium Literaturoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze obejmują nowoczesne metodologie dotyczące badań nad dzieckiem i dzieciństwem, nurt *children studies*, literaturę dla dzieci i młodzieży oraz historię literatury drugiej połowy XIX wieku. Kontakt: [karolinaszymborska@yahoo.co.uk](mailto:karolinaszymborska@yahoo.co.uk).

in the context of the maladic discourse. Problematising the narrative about disability through the lens of the presented theory allows her to demonstrate how Fidowicz's use of the critical apparatus of disability studies for research on children's literature sets new directions for interpreting texts addressed to young readers. According to the author, Fidowicz not only exposes 'epistemic (in)justice' in scientific discourse and Polish literature but also proposes a new panorama of the history of children's literature from the perspective of disability studies.

**Key words:**

Alicja Fidowicz, disability studies, handicapism, children's and young adult literature, disability

## Wprowadzenie. Egzerga dzieła – w stronę teorii literatury dla dzieci i młodzieży spod znaku *disability studies*<sup>1</sup>

Niepełnosprawność dziecka to jeden z najmniej rozpoznanych tematów literatury osobnej – nie tylko w Polsce, lecz także na świecie. Chociaż jest przedmiotem naukowego zainteresowania wielu badaczy od początku XX wieku, to w sferze publicznej, w której panuje kult „zdrowego” ciała, bohater z niepełnosprawnością wydaje się podmiotem niemym, zepchniętym w sferę tabu, wykluczonym z powszechnego dyskursu, przemijającym bez pozostawienia śladów, które mogłyby stać się przyczynkiem do jego dziejów. Taka nieobecność może dziwić w kontekście różnych etycznych i metodologicznych przełomów w literaturoznawstwie, wyłaniania się kolejnych marginalizowanych, nienormatywnych głosów (etnicznych, religijnych, ekologicznych, genderowych, posthumanistycznych itd.) i wyostrowania zmysłu badawczego na nowe dyskursywne praktyki tworzenia alternatywnych form podmiotowości, którym przysługuje status Innego.

W ostatnich latach w dyskursie *disability studies* (studiów nad niepełnosprawnością) na nowo rozgorzała dyskusja na temat sposobów i funkcji reprezentacji w literaturze osobnej postaci, które zostały wyrzucone poza nawias społeczeństwa. Monografia *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży* Alicji Fidowicz (2020) stanowi przejaw tej nowej fascynacji takimi bohaterami. Opowieść zaproponowana przez krakowską badaczkę ma charakter rekonesansu. Wpisuje się w dotychczasowe interdyscyplinarne zainteresowania Fidowicz łączące aparaty metodyczne m.in. socjologii,

<sup>1</sup> Używam formy „egzerga” w znaczeniu, jakie w *Gorączce archiwum* nadał mu Jacques Derrida (1995/2016). Egzerga (fr. *exergue*; z łac. *exergum*) oznacza „spoza dzieła” i odnosi się do eliptycznych sensów znajdujących się poza dziełem.

literaturoznawstwa i pedagogiki z nurtem *disability studies*. Autorka zajmuje przodującą rolę w studiach nad niepełnosprawnością w polskiej literaturze dla młodego odbiorcy i staje się w zasadzie głównym dystrybutorem tego typu literaturoznawstwa na Polskę.

Fidowicz (2020) już na wstępie zwraca uwagę na trudności związane z próbą zdefiniowania pojęcia niepełnosprawności. Badaczka przytacza koncepcje wypracowane przez różne dyskursy (legislacyjny, fizjologiczny, medyczny, społeczny i etyczny), które nieco inaczej problematyzują zakres samego terminu i rozmywiają jego granice. Dostrzega w nich pewną powtarzającą się prawidłowość:

[...] we wszystkich dotychczasowych ujęciach tematu występuje silne powiązanie polityki (rozumianej zarówno jako sposób sprawowania władzy nad społeczeństwem przez organy administracyjne, jak i jej skonkretyzowany wymiar, na przykład polityka społeczna) z samym zjawiskiem niepełnosprawności (s. 300).

Zdaniem badaczki, takie ujęcie komplikuje próby stworzenia uniwersalnej definicji niepełnosprawności. Jak zatem o niej pisać, skoro tak trudno dookreślić ten termin, a przy tym tak łatwo wpaść w pułapkę rozwiązań esencjalistycznych? Cięży także na krytycznej refleksji zagadnienia cień binarności opozycji tego, co uznawane za „zdrowe”, i tego, co postrzegane jako „ułomne”, „kalekie”, „chrome”.

Wyartykułowanie doświadczenia niepełnosprawności wymaga nie tylko wypracowania odrębnego, decentrującego języka, lecz także interpretacyjnego wysiłku przekształcenia tradycyjnych wyobrażeń, wobec którego stają sam podmiot i społeczeństwo, tak by nie stracić z pola widzenia ontologicznych aspektów podmiotowości. Poznanie to powinno wyzbyć się uprzedzeń, chociaż często to właśnie one stanowią pierwszą reakcję na doświadczenie związane z niepełnosprawnością. Zdaje się, że badaczce chodzi właśnie o odsłonięcie innych możliwości poznania niepełnosprawności – i w świecie badań naukowych, i w literaturze; o ukazanie konstelacji sensów, jakie poszczególne dysfunkcje uruchamiają, o dowartościowanie podmiotów dotąd wykluczonych, uznanych za gorsze; wreszcie – o wskazanie nowych dróg uprawiania krytyki i, co nie mniej istotne, nowych dróg uprawiania historii literatury dla dzieci i młodzieży. Zamykając studium, Fidowicz (2020) zastrzega bowiem, że „[...] palącą kwestią wydaje się zmiana myślenia o niepełnosprawności, tak aby w odniesieniu do badań literatury *disability studies* nie stały się kolejnym odłamem wśród licznych perspektyw badawczych, które charakteryzują się raczej powierzchownym i słabo wypracowanym aparatem pojęciowym” (s. 301). Czy udaje się to osiągnąć? Ta kwestia zostanie poddana dyskusji w tym artykule recenzyjnym.

Monografię czytam w kontekście szerszego dyskursu, który zyskał miano maladycznego. Na wstępie muszę wytłumaczyć się z tego wyboru. Od pierwszych stron uderzyło mnie, jak mocno dyskurs ten koresponduje z intuicją badawczą Fidowicz oraz jak bardzo *disability studies* wpisują się w jego prerogatywy. Dyskurs maladyczny, podobnie jak dyscyplina studiów nad niepełnosprawnością, sytuując się na pograniczu medycyny, literaturoznawstwa, socjologii i kulturoznawstwa, wydaje się dziś przydatny nie tylko w interpretowaniu literatury, lecz także otaczającego świata, w którym – w obliczu choroby czy niepełnosprawności – normatywna metaforyka obecna w przestrzeni publicznej okazuje się niewystarczająca. Dyskurs maladyczny porządkuje wypowiedzi zarówno o chorobie, jak i o niepełnosprawności. Jest sumą kontekstów społecznych i znaczeń budowanych wokół pojęcia różnego rodzaju dysfunkcji (cielesnych, mentalnych, fantasmagorycznych) oraz zwalczania normatywnie pojmowanej fizjologii. Tropi zatem i narratywizuje „ułomności i kruchości ludzkiego ciała” (Szubert, 2019, s. 20). Oba nurty – maladyczny i *disability studies* – dopełniają się wzajemnie, ukazując dwa oblicza związków literatury i nauk medycznych.

Uruchomienie lektury maladycznej stawia książkę Fidowicz w nowym świetle i ukazuje możliwe drogi odczytania tekstów tematyzujących doświadczenie dziecięcej niepełnosprawności. W ujęciu *disability studies* bohater jest interpretowany w kontekście natury i społecznego znaczenia niepełnosprawności. Studia te odchodzą od ujmowania zjawiska w kategoriach braku czy dysfunkcji, ukazując życie ludzkie w pełnej różnorodności. W tym duchu badaczka interpretuje niepełnosprawność. Tymczasem dyskurs maladyczny przesuwając punkt ciężkości refleksji w stronę postrzegania niepełnosprawności jako egzystencjalnego doświadczenia kształtującego tożsamość bohatera, połączonego ze szczególnym odczuwaniem kruchości ciała. Ta nowa wrażliwość otwiera narracje o niepełnosprawności na indywidualne odczucia i przemyślenia dzieci „fada”<sup>2</sup>. Narracje maladyczne pozwalają zdjąć z chorego stygmat, nie tylko przesuwając sferę intymności do sfery publicznej, lecz także ukazując inne wymiary osiągnięcia w życiu pełni, poza definiowaniem podmiotu w kategoriach medycznych. Dzięki temu niepełnosprawność zaczyna być traktowana jako jeden z formacyjnych aspektów życia. Cierpienie nabiera tu wartości etycznej, pozwala dostrzec to, czego osoby bez niepełnosprawności niejednokrotnie nie są w stanie zobaczyć.

<sup>2</sup> Dzieci „fada” to pojęcie wprowadzone w książce *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach* przez Alfreda i Françoise Braunerów (1986/1993) na określenie dzieci pochodzących z królestwa wróżek, dzieci w spektrum, nieprzystosowanych psychicznie i/lub fizycznie.

Propozycja Fidowicz stanowi ważny punkt odniesienia w tej przestrzeni i komplementarną propozycję badawczą wobec tzw. patografii (narracji o cierpieniu). Już sam wybór tematu wskazuje na włączenie jej w obszar dociekań maładycznych i stawia pracę obok takich dzieł jak *Fragmenty dyskursu maładycznego* pod redakcją Macieja Ganczara, Ireneusza Gielaty i Moniki Ładoń (2019), *Choroba jako literatura. Studia maładyczne*, także autorstwa Ładoń (2019), *Medycyna narracyjna. Opowieści o doświadczeniu choroby w perspektywie medycznej i humanistycznej*, zredagowana przez Martę Chojnacką-Kuraś (2019), czy *W niewoli ciała. Doświadczenie utraty zdrowia i jego reprezentacje* Małgorzaty Okupnik (2018). Mnożącym się patografiom towarzyszą zaledwie nieliczne opracowania dotyczące werbalizacji „ułomności” dziecięcych. Oprócz powstających w ostatnich latach doktoratów o niepełnosprawności – np. praca Anny Mężyk-Mazur o dzieciach „fada” pt. *Literacki obraz dziecka nie w pełni sprawnego w utworach od XIX do XXI wieku (niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu)* – mamy zaledwie jedną znaczącą publikację: *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies* pod redakcją Magdaleny Radkowskiej-Walkowicz i Marii Reimann (2018). Oprócz tego warto wyróżnić artykuły o dzieciach „fada” niewymienione akurat w pracy badaczki: *Opowieść o nie-ben(iaminkach). Dziecko „fada” w literackim świecie rodzinnych wartości* Katarzyny Slany (2008) czy *Dzieci „fada” i ich „przemieszczenia”, czyli o literackich modelach pisania o dzieciach z pewnymi problemami natury fizycznej lub/i psychicznej* Oliwii Brzeźniak (2014).

Kolejna kwestia, która nasuwa się podczas lektury książki, to sposób, w jaki autorka demaskuje „(nie)sprawiedliwość epistemiczną” w dyskursie i literaturze (zapożyczam to sformułowanie od Ewy Domańskiej, 2017, s. 42). Istnieje ważna współzależność między ideą *disability studies*, którą opisuje Fidowicz, i kwestią sprawiedliwości epistemicznej. Sprawiedliwość ta jest dyrektywą sterującą prowadzonymi w ramach tej humanistyki badaniami i jednym ze środków w procesie budowania narracji o niepełnosprawności, których pierwowzory badaczka próbuje odnaleźć w literaturze dla dzieci i młodzieży. Celem tworzenia dyskursu kierującego sprawiedliwością epistemiczną jest budowanie „zrównoważonej epistemologii” (Scheman, 2012), która przyczynia się do neutralizacji uprzedzeń w uprzywilejowanym dyskursie naukowym i w literaturze.

Autorka skupia się na epistemologicznych metaforach, które dominują w opowieściach o niepełnosprawności. Mówiąc o różnego rodzaju formach dyskryminacji, które Simi Linton (1998) określiła mianem „epistemologii szafy”, opisuje mechanizmy „zamykania” osób z niepełnosprawnościami i stosowania wobec nich symbolicznej opresji (Fidowicz, 2020, s. 35). Etyka, humanizm,

wierzenia, style kultury, praktyki gospodarcze, edukacja – wszędzie tam kryją się praktyki wykluczające z pełnoprawnego uczestnictwa w świecie, które – zdaniem badaczki – dość mocno związane są z działalnością polityczną, zwłaszcza z ruchami mającymi na celu zaprowadzenie tego, co nazywa ona „sprawiedliwością społeczną” (s. 224). W historii Polski, jak pisze, trudno jednak znaleźć podobne ruchy skupione wyłącznie lub prawie wyłącznie na ochronie praw osób z niepełnosprawnością.

Wstęp stanowi zatem próbę metarefleksji nad zjawiskiem uprawomocnienia podmiotów z niepełnosprawnością we współczesnej myśli humanistycznej oraz oddania im sprawiedliwości hermeneutycznej. Transformacja światopoglądu naukowego zapoczątkowuje zdaniem badaczki także „zmianę paradygmatu niepełnosprawności” (Fidowicz, 2020, s. 29). W uchwyceniu tej dynamiki autorka monografii wykorzystuje klucz mapy, stosując klasyfikację geopolityczną, wiążąc tym samym badania ze specyfiką miejsca. U podstaw sporządzenia tej literaturoznawczej kartografii nie leży jednak pretensja do totalności, lecz potrzeba zrekonstruowania różnych strategii reprezentacji niepełnosprawności w literaturze dla dzieci i młodzieży. To krytyczne podejście pozwala czytelnikowi rozeznac się w stanie badań różnych narodowych ośrodków badawczych, a rozległość omawianych badań jest imponująca. Wśród polskich inspiracji badaczka wymienia m.in. prace Krystyny Kuliczekowskiej (1985), Ludmiły Pęski (1992), Danuty Buli (2014), Kornelii Czerwińskiej (2014), Anity Wolanin (2014), Krystyny Zabawy (2014) czy Magdaleny Zdrodowskiej (2016). Wszystkie przytaczane opracowania ukazują metody wykluczania dziecka – Innego lub legitymizują jego podmiotowość. Byłabym natomiast ciekawa, co sądzi autorka o roli badań *children studies* w formowaniu dyskursu o niepełnosprawności dziecięcej i jak wzajemnie inspirują się one z literaturoznawstwem w poznawaniu pełnego obrazu dzieciństwa. Co nowego wreszcie wniósł dyskurs o niepełnosprawności do interdyscyplinarnych badań nad dzieckiem? Badaczka przytacza bowiem najnowszą literaturę z tego zakresu, jednak nie umiejscawia swych badań w tym kontekście (Curran, Liddiard, Runswick-Cole, 2018; Curran, Runswick-Cole, 2014). Może warto by było mocniej oprzeć podjęte w pracy rozważania na tezach *children studies*.

W tym miejscu należy zapytać, jak sama autorka definiuje pojęcie *disability studies* oraz jakie jest znaczenie i historyczne uwarunkowanie narodzin tej dyskursywnej praktyki. Zdaniem badaczki, *disability studies* to krytyczna refleksja nad niepełnosprawnością, jej historycznym i społecznym kontekstem. Obejmują one relację między badaniami w środowiskach akademickich i społecznym dyskursem o niepełnosprawności, dlatego mają charakter interdyscyplinarny. Podkreślając konieczność wypracowania polskich narzędzi,



przestrzega jednak, aby „pamiętać o tym, że *disability studies* nie mają wyraźnych granic jako perspektywa badawcza, co z jednej strony jest typowe dla wielu obszarów nauki w okresie »zmiany paradygmatu«, z drugiej natomiast, jeśli osoby zainteresowane *disability studies* chcą, aby one same i ich badania były traktowane poważnie, muszą skupić się na jednym, centralnym temacie – niepełnosprawności” (Fidowicz, 2020, s. 43), co zresztą konsekwentnie czyni. Badaczka profiluje nowoczesne literaturoznawstwo teoretyczne i rekonstruuje proces kształtowania się polskiego nurtu *disability studies*. Dostrzega potrzebę „dostosowania metodologii stworzonej na gruncie amerykańskim do warunków naszej kultury i jej wszelkich przemian oraz wytworów” (s. 70). Czy jest to możliwe, skoro jak twierdzi autorka, specyfika polskiego dyskursu nad niepełnosprawnością w dziejach literatury jest całkowicie odrębna od kultur Europy Zachodniej, USA czy postkomunistycznego bloku Europy Środkowej?

Fidowicz podejmuje się wyjaśnienia tego przedsięwzięcia z trzech powodów. Przede wszystkim z ciekawości poznawczej – i ta doprowadza ją do szeregu pytań o rzeczy fundamentalne: jak ukazywane są różne rodzaje niepełnosprawności na kartach polskich powieści, opowiadań, a także w poezji przeznaczonej dla młodego czytelnika, i które z nich pojawiają się najczęściej, a które najrzadziej lub wcale? Śledzi, czy istnieje zależność między rozwojem wiedzy na temat rozmaitych typów niepełnosprawności a sposobem przedstawiania ich w literaturze dla najmłodszych. Ponadto zastanawia ją, czy perspektywa *disability studies* odsłoni jakieś nieznanne dotąd rejony literatury osobnej i czy ów inny ogląd przyniesie potwierdzenie stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnościami – w poszczególnych dziełach literackich, ale także na przestrzeni całych dekad. Pyta o możliwość ewolucji uprzedzeń i powstanie nowych stereotypów i przesądów. Pytania stawiane w książce dotyczą zatem sposobów literackiej kodyfikacji niepełnosprawności oraz miejsca, które przyznaje się jej obrazom we współczesnym świecie, ich reprezentacji estetycznej, formalnej.

Kolejny powód dotyczy śledzenia przejawów handicapizmu, który jej zdaniem demaskuje strategie wykluczenia osób z niepełnosprawnościami ze społeczeństwa z powodu uprzedzenia lub stereotypu. Autorkę interesuje, jak kultura polska wpisuje się w mechanizmy (nie)sprawiedliwości epistemicznej. Podejmuje krytyczną refleksję nad praktykami społecznymi, których celem jest kontrola i marginalizacja osób z niepełnosprawnościami. Jest także i trzeci powód, dla którego Fidowicz (2020) podjęła ten temat. W *Przedmowie* nie ukrywa, że: „Bezpośrednim impulsem do stworzenia takiej książki było osobiste doświadczenie choroby przewlekłej i związanego z nią obniżenia sprawności fizycznej, a także nietolerancji na tym tle w okresie edukacji szkolnej” (s. 9). Joanna Maj

(2021) nazywa taką wizję uprawiania historii z perspektywy osobistej „formą ekspresji podmiotowości badacza” (s. 13). Możemy zatem zaobserwować pewną symetrię między akumulacją doświadczenia życiowego, będącego źródłem literackich inspiracji, a kształtowaniem się warsztatu naukowego.

Obrana przez Fidowicz perspektywa rozwija hermeneutyczne ujęcie literatury osobnej odczytywanej w ramach dyskursu *disability studies* oraz odsłania biograficzne uwarunkowania tej refleksji. Badaczka interpretuje niepełnosprawność w ujęciu społecznym, jako impuls interpretacyjny do doświadczenia egzystencji, ale i wyobrażonym, jako rezerwuuar stereotypów i społecznych uprzedzeń. Autorka rozwija praktyczne zastosowanie umiejętności analityczno-intrepretacyjnych, które za Martha C. Nussbaum (2012/2018, s. 192) Małgorzata Wójcik-Dudek (2019) ujmuje w ramy „uczestniczącej wyobraźni” (s. 45).

### Czy jest możliwa inna historia literatury osobnej?

W kolejnych rozdziałach książki Fidowicz (2020) proponuje projekt nowej panoramy historii literatury dziecięcej i młodzieżowej. Odnotowuje, że „podczas próby ujęcia dziejów polskiej literatury dla dzieci i młodzieży XX i XXI wieku z perspektywy studiów nad niepełnosprawnością wyłoniła się również nowa propozycja historii rodzimej literatury osobnej” (s. 285). W dotychczasowych monografiach – jak twierdzi badaczka – historię polskiej literatury dla dzieci i młodzieży ujmowano generalnie, „przyjmując periodyzację zarezerwowaną dla opisywania dziejów literatury dla odbiorcy dorosłego” (s. 285) na podstawie znaczących wydarzeń politycznych. We współczesnych dyskusjach akademickich takie podejście spotyka się z coraz większą krytyką. Fidowicz twierdzi, że granice syntezy dziejów literatury osobnej wyznaczają raczej zwroty kulturowe lub literackie. Zastanawia się zatem, jak można dokonać periodyzacji polskiej literatury dla dzieci i młodzieży z perspektywy *disability studies*. Pyta także, czy w ogóle taka synteza jest możliwa.

Rozpatrywanie problemów historii literatury w kategoriach modalnych ma już swoją historię, w którą wpisuje się praca Fidowicz, zwłaszcza zaś – w nurt rozważający możliwość innej historii literatury (Damrosch, 2003; Janion, 1973; Nycz, 2010; Perkins, 1992; Walas, 1993), która w ostatnich latach każe pytać także o inną historię literatury osobnej (Czabanowska-Wróbel, 2013; Heska-Kwaśniewicz, 2008; Heska-Kwasniewicz, Tałuc, 2013; Kostecka, Leszczyński, Skowera, 2021). W opracowaniu Fidowicz nie chodzi jednak o refutację dotychczasowych teoretycznych analiz, lecz przede wszystkim o zarysowanie propozycji nowej periodyzacji, wyznaczonej przez teksty o niepełnosprawności,

w kulturowej historii literatury dzieciństwa. Bliżej jej rozumieniu dziejów tej twórczości do koncepcji kulturowej historii literatury dla dzieci Czabanowskiej-Wróbel niż teorii zaproponowanej przez Heskę-Kwaśniewicz.

Fidowicz proponuje oprzeć kryteria podziału na antropologicznym kluczu hermeneutycznym. Ten rys lektury – poprzez soczewkę niepełnosprawności – otwiera polską historię literatury dziecięcej na pewne przesunięcia w dotychczasowej periodyzacji. Rozważania te są skupione na opowiadaniu wątku przy użyciu różnych form i strategii, na budowaniu modalności, znajdowaniu podobieństw i różnic w różnych krajowych realizacjach i przedstawieniach. Nowej problematyce badań historycznoliterackich, inspirowanej różnymi wariantami teorii *disability studies*, rozpatrujących zjawiska w kategoriach relacji: normatywne – nienormatywne, zdrowie – choroba, niepełnosprawność – sprawność, towarzyszy propozycja usytuowania literatury dla dzieci i młodzieży pomiędzy historią motywu a świadectwem lektury ukierunkowanej na tropienie sprofilowanych śladów. Choć badaczka wiele uwagi poświęca pracom wybitnym i honorowanym w tradycyjnych kanonach (Janusz Korczak, Jan Brzechwa, Dorota Terakowska, Katarzyna Ryrych), to równie (a może nawet: bardziej) intensywnie zajmuje się takimi, które zbiorowa pamięć historyczno-literacka zapomniała, wykluczyła, zmarginalizowała. Fidowicz przyjmuje przy tym w pracy układ chronologiczny.

Ponadto autorka proponuje model interpretacji, bazując na stosunku różnych grup do niepełnosprawności (bohatera dotkniętego niepełnosprawnością, grupy rówieśniczej, całego społeczeństwa). Uprawia typ literaturoznawstwa, który można nazwać relacyjnym. Myśli o historii niepełnosprawności jako o historii podmiotu żyjącego w jakimś splocie, uwikłanego w relacje z innymi ludźmi, ze środowiskiem, z krajobrazem, ze zwierzętami, z przedmiotami. Innymi słowy, metoda ta pozwala głęboko wnikać w szczeliny istnienia społeczności, w której żyli Inni, nie tylko pod kątem katalogowania dysfunkcji ich ciała lub umysłu. Możemy dzięki niej śledzić historycznie zmienne napięcia i emocje, jakie niepełnosprawność wywoływała we wspólnocie, i to, jak często wynikały one z niewiedzy, stereotypizacji lub uprzedzeń grupy normatywnej.

Co daje takie ujęcie, a z czego każe rezygnować? Czy rzeczywiście jest to propozycja mogąca zastąpić dotychczasowy podział, co sugeruje badaczka? Odpowiem przewrotnie, że i tak, i nie. Koncepcja Fidowicz jest z konieczności wybiórcza, nie ukazuje ani szerszej panoramy zjawiska w literaturze, ani pozycji dziecka z niepełnosprawnością na tle innych rodzimych „niedoli dziecięcych”. Historia literatury pisana z perspektywy mikrohistorii niepełnosprawności pozostaje oderwana od reszty literackiego uniwersum. O ile przekonuje

mnie perspektywa budowania kulturowej historii literatury czwartej, czego przykładem jest doskonała próba ujęcia tego zjawiska przez Czabanowską-Wróbel, podobnie jak umotywowane jest komponowanie studium historii marginalizowanej grupy społecznej na tle literatury, o tyle na podstawie wycinka losów jednej grupy trudno przesądzać o całkowitej periodyzacji dziejów danej odmiany twórczości. Zapewne każda marginalizowana grupa rekonstruując własną, odrębną historię literatury, wyznaczyłaby momenty przełomowe, które nie mieszczą się w dotychczasowych formach periodyzacji dziejów beletrystyki dziecięcej. Czy jednak, jeśli rozpatrywać razem te narracje, to miałyby one te same punkty styczne, łączące je w jakąś spójną całość? Niewykluczone. Nie uważam bynajmniej, że wyznaczone w pracy cezury są chybione, ale nie możemy tego zweryfikować.

Oczywiście, uwzględnienie przekrojowego zarysowania głównych wyznaczników całej literatury osobnej na podstawie danego motywu jest możliwe, ale to podejście wymaga czysto formalnego, nawet komparatystycznego odniesienia do innych tekstów z epoki, co w sposób naturalny, organiczny ukazywałoby panoramiczny obraz literatury. Cezury te są zbieżne chociażby z formowaniem się dziecięcego aktywizmu, który wchodził w różne fazy korespondujące z podziałem Fidowicz. Wyjątkową pozycję zajmują tu dzieła Janusza Korczaka *Jak kochać dziecko* (1919) i *Król Maciuś Pierwszy* (1923), które zapoczątkowały nowoczesne postrzeganie dziecięcej partycypacji w literaturze osobnej. Warto wymienić także powieści dla najmłodszych opisujące kolejne etapy kształtowania dziecięcej sprawczości w „republikach marzeń”: *Nad czarną wodą* (1936) i *Chłopców z ulic miasta* (1934) Haliny Górskiej, *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy (1946), *Księgę urwisów* Edmunda Niziurskiego (1954) czy harcerskie perypetie Joanny Papuzińskiej utrwalone w *Związku Niegrzecznych Dziewcząt w Darowanych kreskach* (2002). Analiza tych utworów nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, a jedynie próbą zarysowania bardziej złożonej problematyki formowania się kluczowych przełomów w literaturze osobnej, która z pewnością wymaga dalszych studiów. Przyjmując propozycję Fidowicz, doceniając metodologiczną i analityczną spójność opracowania, uznaję to ujęcie za dyskusyjne. Bardziej zasadne wydaje mi się wskazanie kamieni milowych niepełnosprawności w historii literatury dziecięcej i zweryfikowanie, jak ma się to do innych metanarracji dziecięcych, zarówno grup wykluczonych, jak i grupy dzieci uprzywilejowanych, co badaczka robi tylko po części.

Natomiast skupienie się na jednym motywie pojawiającym się w literaturze osobnej przynosi także wiele korzyści. Po pierwsze: stworzony rejestr pozwala na zarysowanie odpowiedzi na możliwy kulturowy model historii literatury osobnej, pomaga wskazać strategię narracyjne i ich funkcje, ukazać ich

rolę w redefiniowaniu, rewizji, a także przekształcaniu zbiorowej świadomości czytelników (nie tylko młodych). W literackiej historiografii spod znaku *disability studies* zbiór ten pozwala ukazać, jak wielki obszar literackości obejmował zagadnienie niepełnosprawności i jak znaczącą rolę odgrywa werbalizacja niepełnosprawności w podtrzymywaniu symbolicznego imaginarium kultury literackiej i budowaniu lektury empatycznej u czytelników. Po drugie: pozwala zobaczyć, poniekąd w przekroju poprzecznym, to, co naprawdę absorbowało uwagę autorów, jak kształtowały się relacje z osobami z niepełnosprawnością w danym czasie, jak starano się włączyć je do wspólnoty, a jak wykluczano. W wielu przypadkach nie ujrzelibyśmy nigdy tej przedziwnej konstelacji złożonych mechanizmów ableistycznych wobec takich bohaterów czy nawet prób przezwycięzania wielopoziomowej stereotypizacji postaci z niepełnosprawnością, gdyby nie badaczki takie jak Fidowicz.

### Zakończenie. Profilowanie literatury – heterologie niepełnosprawności

Czy opisana metoda doprowadza Fidowicz do jakichś szczególnych rezultatów, odkryć czy rewelacji? Odniesienie się do wszystkich przekracza ramy niniejszej wypowiedzi, zwrócę więc uwagę tylko na kilka najważniejszych kwestii. Największą zasługą jest wydobycie obrazów niepełnosprawności z imaginarium literatury. Te obrazy, tak mocno zakorzenione w tekstach, zostały wyparte z czytelniczej świadomości. Czytanie *Akademii pana Kleksa* Brzechwy jako ukrytej alegorii afirmacji niepełnosprawności odsłania zupełnie inny wymiar modernistycznego dzieła. Jest coś fantazmatycznego w tak ujmowanej niepełnosprawności. Kryje się za nią istota transcendencji, łamanie zastanych schematów, dotykania sensu bytu, wchodzenia w szczeliny istnienia, które nie dają się łatwo oswoić, mimo całego rezerwuaru schematów, których dostarcza nam kultura.

Badaczka ze zjawstwem prowadzi czytelnika przez przestrzenie związane z przemianami literackiej werbalizacji motywu, centralną kategorią czyniąc „narracje o niepełnosprawnych” (Fidowicz, 2020, s. 292). Znalezienie pewnych reguł organizujących ten dyskurs, jak sądzę, to wielka zaleta książki. Rozważania te – powtórzmy raz jeszcze – prowadzą autorkę do wyodrębnienia nowych granic periodyzacji. Potwierdziła ona istnienie wewnętrznych cezur w literaturze osobnej, cezur stanowionych na podstawie kulturowych i społecznych przeobrażeń niepełnosprawności. Przyjrzyjmy się im bliżej.

Fidowicz zauważa w tekstach publikowanych na przełomie XIX i XX wieku pierwsze oznaki przemian w sposobie prezentacji nie tylko samego bohatera

z niepełnosprawnością, lecz także jego relacji z otoczeniem, które ma często charakter opresyjny. Pojawiający się w XIX wieku w literaturze czwartej bohater z niepełnosprawnością nie ma jeszcze głosu. Pierwszy znaczący przełom, który dostrzega Fidowicz, wyznacza cezura 1900–1913 (wydanie w 1901 roku *Dzieci ulicy* Janusza Korczaka). W modernistycznej literaturze bohaterowie z niepełnosprawnością przestają być tylko tłem postaci aktywnych w warstwie fabularnej, przestają być bierni i następuje przebudzenie ich duszy, co pozwala im wybić się dzięki niezwykłym talentom, które posiadają. Dzieci z niepełnosprawnością u Okołowiczówny, Gomulickiego, Korczaka oraz Bukowieckiej stają się także wskutek przemocy w rodzinie, zaniedbania, ubóstwa, sporadycznie wypadków i najczęściej wywodzą się ze środowisk o niskim statusie społecznym. Mimo to w tym okresie w literaturze dziecięcej i młodzieżowej relacje dziecka z niepełnosprawnością z jego otoczeniem podlegają idealizacji. Przede wszystkim charakterystyczny staje się brak oddolnej dyskryminacji, to jest wynikającej wprost z kontaktu bohatera z większością zdrowych rówieśników.

Kolejna cezura przypada na okres I wojny światowej. Pojawia się wówczas nowy typ postaci z niepełnosprawnością – ofiary wojny. W latach 1914–1918 dochodzi jednak do wtórnego zamilknięcia takiego bohatera dziecięcego i zastąpienia go protagonistą dorosłym, poszkodowanym wskutek działań wojennych. Następnym etapem kształtowania literackich obrazów niepełnosprawności pojawił się w literaturze osobnej nie w latach 1918–1945, jak sugerowałby to powszechnie utrwalony podział, ale w trzydziestoleciu 1919–1949. Zmiany zachodzące w ówczesnej myśli pedagogicznej, szczególnie rozwój badań dotyczących pedagogiki specjalnej, miały wpływ na realizację postulatów dotyczących obowiązkowego nauczania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Maria Grzegorzewska, Anna Janowska, Józefa Joteyko, Antoni Komorowski, Janusz Korczak). Przeobrażenia te zostały odnotowane także w literaturze czwartej. Ich przejawem miała być emancypacja głosu bohatera z niepełnosprawnością. Modernistyczna literatura dla dzieci i młodzieży rozpoczęła nowy rozdział w narracjach o niepełnosprawności jako czynniku, który nie musi być przeszkodą w realizowaniu założonych przez bohatera celów, a nawet może być w pewnym stopniu jego atrybutem. W latach tych formuje się też infrastruktura pomocy osobom z niepełnosprawnością, która znajduje odzwierciedlenie także w literackim *emploi*. W tekstach dla dzieci pojawia się motyw instytucji opiekuńczej, ochronki, zakładu lub innej oficjalnej przestrzeni, w której mogłoby przebywać dziecko z niepełnosprawnością. Przestrzeń ta, będąca wyrazem postępu systemu socjalnego, staje się także kolejnym mechanizmem wykluczenia odmiennych dzieci z przestrzeni publicznej. Relacje dziecko z niepełnosprawnością – dorosły i dziecko



z niepełnosprawnością – sprawny rówieśnik rzadko kiedy są przyjazne. Z kolei zinstytucjonalizowanie pomocy dziecku z niepełnosprawnością nie sprzyja jego integracji z pozostałymi członkami społeczeństwa. Badaczka twierdzi, że w tym czasie pojawia się wyraźny obraz bohatera z niepełnosprawnością intelektualną. Już wtedy można zaobserwować tendencję do medykalizacji zjawiska niepełnosprawności i ograniczania tożsamości osoby z niepełnosprawnością do konkretnych jednostek medycznych.

Inaczej prezentowana jest niepełnosprawność w dziełach pochodzących z następnej dekady XX wieku. Fidowicz (2020) wskazuje, że doszło do sporego zróżnicowania sposobu prezentacji tego zjawiska w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989: „Zbyt często ta epoka historyczna, trwająca niemal pół wieku, jest traktowana jak monolit, w którym jedynym pęknięciem są wydarzenia czerwcowe 1956 roku lub ogłoszenie stanu wojennego” (s. 206) – konstatuje. W obrębie literatury tworzonej w latach 1945–1989 badaczka wyróżnia dlatego cezurę roku 1959, kiedy opublikowane zostały dzieła przełamujące tabu związane z niepełnosprawnością, jednocześnie przerywające socrealistyczną narrację (a raczej – jej brak) w odniesieniu do niepełnosprawności dziecięcej. Co więcej, były to utwory przedstawiające dziecięcą i nastoletnią niepełnosprawność z dwóch różnych perspektyw: świeckiej i religijnej. W przypadku literatury dla dzieci i młodzieży tego okresu można mówić o pojawieniu się autonomicznego głosu dziecka z niepełnosprawnością.

Kolejny punkt orientacyjny wyznacza okres od połowy lat 70. XX wieku do roku 1989. Czasy średniego i późnego PRL-u to moment „odczarowania” niepełnosprawności. Fidowicz (2020) określa ten etap mianem „medykalizacji z ograniczoną separacją” (s. 205), która oznacza „przyjęcie takiej interpretacji niepełnosprawności, która ogranicza się wyłącznie do diagnozy medycznej” i „poddanie niepełnosprawnych bohaterów literatury dziecięcej oddzieleniu od swojej społeczności bądź wyrzucenie poza jej margines, ale z możliwością ewentualnego powrotu do niej” (s. 205). Więcej oryginalnych ujęć niepełnosprawności w literaturze dla najmłodszych czytelników przyniosły lata 90. XX wieku, jednak za punkt zwrotny badaczka uznaje dopiero wydanie *Poczwarki* Terakowskiej w 2001 roku. Publikacja ta otworzyła drogę nowym, niejednolitym narracjom o niepełnosprawności. Od tej pory można zaobserwować zagęszczenie publikacji ukazujących bohaterów z niepełnosprawnością intelektualną. Następuje heterogenizacja wizerunku osoby z niepełnosprawnością, a bohaterowie dotknięci przez jakąś jej formę przestają być postrzegani jako jednolita masa. Ponadto zaczynają być stosowane nowe strategie wykluczenia Inności (rasowej, etnicznej, płci). W literaturze postmodernistycznej pojawia

się autokreacja bohatera, który buduje obraz siebie jako osoby z niepełnosprawnością, wyrażony niezapośredniczonym głosem. Na tym gruncie powstają późniejsze narracje o „dzielnych niepełnosprawnych” (s. 183).

Wybór omówionych lektur zachęca do myślenia o opracowaniu jako o pewnej propozycji literackiego kanonu polskich *disability studies*. Pozwala on na ukazanie spuścizny rodzimych literackich tematyzacji niepełnosprawności, jej szerokiego spektrum. Nawet jeśli nie byłby to kanon w sensie normatywnym, jest to próba zbudowania reprezentacyjnej – a zatem w pewnej mierze kanonicznej – grupy artystów piszących o niepełnosprawnościach, próba zarysowania literackiego portretu zjawiska, na który składa się pokaźna liczba utworów, bo aż 83 teksty. Projekt inkluzyjny, niewykluczający, chociaż podporządkowany polskiej optyce, ukazuje zróżnicowane przejawy niepełnosprawności na przestrzeni dziejów literatury czwartej. Unaocznia, jak literatura wyzbywa się monolitycznie pojętego etnosu. Nie zmierza do skonstruowania normatywnej tożsamości, ale poprzez wskazywanie różnorodnych doświadczeń Inności proponuje projekt ukierunkowany na wspólnotę wykluczonych, którzy na nowo zostają włączeni do historii.

Jak wnioskuje autorka w rezultacie analizy bogatej literatury źródłowej – stawiając kolejną z ważnych tez rozprawy – „najczęściej reprezentowanym rodzajem niepełnosprawności, niezależnie od epoki historycznej, jest niepełnosprawność ruchowa” (Fidowicz, 2020, s. 289), przy czym pojawienie się obrazów niepełnosprawności intelektualnej datuje na drugą połowę XX wieku. Nie przekonuje mnie – i to z pewnością kwestia dyskusyjna – usytuowanie pojawienia się bohaterów z niepełnosprawnością intelektualną dopiero w dwudziestym wieku międzywojennym. Takich postaci było wiele i chociaż ich status często nie był eksplikowany wprost, to rozpoznajemy typy ich niepełnosprawności na podstawie symptomów i aluzji literackich. Wszak przypadki autyzmu zostały opisane dopiero w latach 40. XX wieku (Kanner, 1943, s. 217–250). Badaczka jest świadoma, że niepełnosprawność intelektualną określano wcześniej różnymi terminami. Warto wspomnieć chociażby utwory Dygasińskiego (*Syn boginki*, 1896; *Beldonek*, 1899; czy przywoływany przez samą badaczkę *Jeszcze jeden niezdara*, 1888), Kraszewskiego (*Głupi Maciuś*, 1884; *O głupim parobczaku*, 1889) czy opowiadanie *Pod prawem* Marii Konopnickiej (1888), w którym szczególnie zaznaczony jest wątek dzieciobójstwa z litości na dziecku z niepełnosprawnością. Wątek zabijania dzieci niepotrafiących przeżyć samodzielnie to ważna, zarzucona w pracy perspektywa. O ile badaczka nie dostrzega politycznej motywacji w uśmiercaniu dzieci, o tyle warto sprawdzić, jaki odsetek dzieci z niepełnosprawnością ginął w popularnych „fabrykach aniołków” lub był w inny sposób uwalniany od ziemskiego cierpienia. Z pewnością jednak

– i tu ma rację Fidowicz – literackich przedstawień dysfunkcji natury mentalnej w literaturze osobnej tego okresu jest mniej niż dysfunkcji ruchowych.

Szkoda także, że żadna ze wskazanych polskich reprezentacji niepełnosprawności nie została szerzej omówiona w kontekście komparatystycznym. We wstępie Fidowicz (2020) pośrednio tłumaczy się z niepodjęcia tej problematyki, zaznaczając właściwie, że „brak do tej pory publikacji porównawczej, która mogłaby opisać relacje, podobieństwa i różnice między literaturą polską a innymi literaturami słowiańskimi [...] lub dziełami autorów pochodzących z innych państw postkomunistycznych w kontekście tej tematyki – tego rodzaju monografia mogłaby stanowić interesujące studium tematu” (s. 73). Kontekst literatury popularnej przywołuje zaledwie pośrednio w części teoretycznej pracy, gdy przytacza utwory, na które powoływali się inni teoretycy *disability studies* (wymieniane są m.in. *Małe kobiety* Luisy May Alcott, 1868; *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett, 1911; *Pollyanna* Eleanor H. Porter, 1913). Badaczka nie odnosi jednak tych tekstów do własnych przemyśleń.

Nie chodzi mi jednak o tworzenie jakiegoś odrębnego studium komparatystycznego, nie to jest zresztą nadrzędnym celem Fidowicz, ale o osadzenie tez autorki w konkretnym materiale literackim. Wszak twierdzi ona, że działania w utworach należących do różnych literatur narodowych miały wymiar polityczny, ale bez przywołania przykładów i chociaż częściowej analizy zjawiska to stwierdzenie stanowi zbyt duże uogólnienie i uproszczenie. Czy zatem historia „dzikiego chłopca” z powieści *Kaspar Hauser, czyli dziecię Europy* Jakuba Wassermanna (1908), ukazująca program wychowawczy uspołecznienia dziecka „nieprzystosowanego”, powstaje z tych samych pobudek co *Chłopiec idiota* Wiliama Wordswortha (1798), gdzie romantyczny poeta przedstawia chwałę miłości macierzyńskiej do dziecka, które prawdopodobnie nigdy tej miłości nie odwzajemni? Czy oparta na faktach powieść *Idioci* Josepha Conrada (1896), opisująca tragedię rodziny, w której rodzą się dzieci w spektrum, ukazuje te same pobudki w rejestrowaniu relacji otoczenia do osoby z niepełnosprawnością co konceptualizacja bohatera w *Niłuszcze* Maksyma Gorkiego (1916), ukazująca aspekty atrakcyjności dzieci autystycznych, ich piękno, wesołość, odrealniony sposób bycia i radość życia? Czy wreszcie reprezentację dzieci „fada” z Grimmowskiej baśni *Jasio-Jeżyk* (1815) można zestawzić ze współczesną powieścią dla dzieci i młodzieży *Cudowny chłopak* R. J. Palacio (2012)? Odpowiedź nasuwa się sama.

Literatura obca podszyta była podobnymi lękami, uprzedzeniami i mechanizmami co literatura krajowa i z czasem zyskała nową reprezentację oraz głos, chociaż pobudki do napisania niektórych narracji o niepełnosprawności mogły mieć charakter polityczny. Uwzględnienie komparatystycznej perspektywy

pozwoлиłyby czytelnikowi nie tylko zweryfikować tezy badaczki, lecz takie symboliczne zestawienie pomogłoby także pełniej wpisać polską tradycję niepełnosprawności w dyskurs europejski i światowy. Z pewnością można powiedzieć, że za sprawą książki Fidowicz mamy do czynienia z nowym otwarciem w myśleniu o polskiej tradycji literaturoznawczej i humanistycznej w ogóle. Nie mieliśmy dotąd podobnego kompendium i nie chodzi jedynie o zebranie oraz kompleksowe omówienie najważniejszych polskich tekstów o niepełnosprawności dziecięcej. Zestaw poświęcony postaciom dziecięcym z niepełnosprawnością w historii literatury osobnej dowodzi różnorodności krytycznej refleksji w przestrzeni studiów literackich nad kategorią dysfunkcji, a Fidowicz dostarcza nowych kontekstów do rekonstrukcji literatury czwartej i do rozumienia struktury wyparcia i manipulacji w historii literatury w ogóle. Wybrzmiewa z tej pracy hasło jednej z przywoływanych przez badaczkę polskich pionierek współczesnej pedagogiki specjalnej, Marii Grzegorzewskiej: „Nie ma kaleki – jest człowiek” (cyt. za Fidowicz, 2020, s. 387) – to zdanie jest zapowiedzią obecnego zwrotu w stosunku do dziecka z niepełnosprawnością w kulturze polskiej, którego dystrybutorką jest Fidowicz.

## Bibliografia

- Brauner, A., Brauner, F. (1993). *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna* (T. Gałkowski, tłum.). WSiP. (wyd. oryg. 1986).
- Brzeźniak, O. (2014). Dzieci „fada” i ich „przemieszczenia”, czyli o literackich modelach pisania o dzieciach z pewnymi problemami natury fizycznej lub/i psychicznej. W: J. Sztachelska, K. Szymborska (red.), *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. (s. 141–159). Wydawnictwo UwB.
- Bula, D. (2014). Niepełnosprawność w literaturze dla dzieci i młodzieży. *Guliwer*, 1, 23–27.
- Chojnacka-Kuraś, M. (red.). (2019). *Medycyna narracyjna. Opowieści o doświadczeniu choroby w perspektywie medycznej i humanistycznej*. Wydawnictwa UW.
- Curran, T., Runswick-Cole, K. (red.). (2014). *Disabled children's childhood studies: Critical approaches in a global context*. Palgrave Macmillan.
- Czabanowska-Wróbel, A. (2013). [Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej. *Teksty Drugie*, 5, 13–24.
- Czerwińska, K. (2014). Wizerunek osób niewidomych w literaturze dziecięcej – przełamywanie czy kształtowanie stereotypów?. *Wychowanie na co Dzień*, 244(1), 27–33.
- Damrosch, D. (2003). *What is world literature*. Princeton University Press.

- Derrida, J. (2016). *Gorączka archiwum. Impresja freudowska* (J. Momro, tłum.). IBL PAN.
- Domańska, E. (2017). Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej. *Teksty Drugie*, 1, 41–59.
- Fidowicz, A. (2020). *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UJ.
- Ganczar, M., Gielata, I., Ładoń, M. (red.). (2019). *Fragmenty dyskursu maladycznego*. Fundacja Terytoria Książki.
- Gumbrecht, H. U. (2008). Shall we continue to write history of literature. *New Literary History*, 39(3), 111–132.
- Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). (2008). *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 roku)*. Tom 1. Wydawnictwo UŚ.
- Heska-Kwaśniewicz, K., Tałuc, K. (red.). (2013). *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989)*. Tom 3. Wydawnictwo UŚ.
- Janion, M. (1973). Jak możliwa jest historia literatury. *Życie Literackie*, 13, 7–8.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kostecka, W., Leszczyński, G., Skowera, M. (2021). Kamienie milowe w dziejach polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Leśmian – Korczak – Brzechwa. *Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo*, 11, 203–222. <https://doi.org/10.32798/pflit.544>.
- Kuliczowska, K. (1985). Wśród bohaterów współczesnej prozy. W: J. Papuzińska, B. Żukrowski (red.). *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy* (s. 107–119). PWN.
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York University Press.
- Ładoń, M. (2019). *Choroba jako literatura. Studia maladyczne*. „Śląsk” WN.
- Maj, J. (2021). *Nowe historie literatury*. TAIWPN Universitas.
- Nussbaum, M. C. (2018). *Nowa nietolerancja religijna. Przewyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach* (S. Szymański, tłum.). Fundacja Kultura Liberalna. (wyd. oryg. 2012).
- Nycz, R. (2010). Możliwa historia literatury. *Teksty Drugie*, 5, 167–184.
- Okupnik, M. (2018). *W niewoli ciała. Doświadczenie utraty zdrowia i jego reprezentacje*. TAIWPN Universitas.
- Perkins, D. (1992). *Is literary history possible?*. Johns Hopkins University Press.
- Pęska, L. (1992). Dziecko, lęk, literatura. *Guliwer*, 4, 42–45.
- Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M. (red.). (2018). *Dzieci i zdrowie. Wstęp do childhood studies*. Oficyna Naukowa.
- Runswick-Cole, K., Curran, T., Liddiard, K. (red.). (2018). *The Palgrave handbook of disabled children's childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Scheman, N. (2012). Toward a sustainable epistemology. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 26, 471–489.

- Slany, K. (2008). Opowieść o nie-ben(iaminkach). Dziecko „fada” w literackim świecie rodzinnych wartości. W: I. Jeziorski, M. Korzewski (red.), *Eros – Pathos – Thanatos: świat(y) wartości społeczeństwa polskiego u progu XXI wieku. Praca zbiorowa* (s. 231–249). Katedra Socjologii ATH.
- Szubert, M. (2019). Dyskurs maladyczny – perspektywy badawcze. W: M. Ganczar, I. Gielata, M. Ładoń (red.), *Fragmenty dyskursu maladycznego* (s. 17–35). Fundacja Terytoria Książki.
- Walas, T. (1993). *Czy jest możliwa inna historia literatury?*. TAIWPN Universitas.
- Wolanin, A. (2014). Odmieniec i jego postawy wobec świata w twórczości Doroty Terakowskiej. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (s. 175–183). Wydawnictwo UŚ.
- Wójcik-Dudek, M. (2019). „Homo migrans”. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii. *Postscriptum Polonistyczne*, 24(2), 31–51. [https://doi.org/10.31261/PS\\_P.2019.24.03](https://doi.org/10.31261/PS_P.2019.24.03).
- Zabawa, K. (2014). Ryzyko spotkania z Innym – niepełnosprawny we współczesnej literaturze dla dzieci. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 121–142). TAIWPN Universitas.
- Zdrodowska, M. (2016). Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością. *Teksty Drugie*, 5, 384–403.



## Breaking the Silence: Therapeutic Uses of Music and the Wellbeing of Adolescents

McFerran, K., Derrington, P., & Saarikallio, S. (Eds.). (2019). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press.

### Abstract:

The author of this review paper critically discusses the *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*, edited by Katrina McFerran, Philippa Derrington, and Suvi Saarikallio (2019). The purpose of this paper is to evaluate the strengths and limitations of the volume, which, drawing upon empirical, practical, theoretical, and personal perspectives from the fields of music therapy, music psychology, music cognition, and music sociology, explores the therapeutic role of music in the lives of adolescents. Moreover, an attempt is made to highlight the most valuable observations and learnings which a non-clinician might glean from the book in light of the COVID-19 pandemic. The author hopes that future collections on music, adolescence, and wellbeing will rebalance their research towards more cultural, socio-economic, and musical diversity to ensure that marginalised voices are heard.

### Keywords:

adolescents, connectedness, identity, Katrina McFerran, mental health, music therapy, Philippa Derrington, Suvi Saarikallio, wellbeing

### Przełamywanie ciszy. Terapeutyczne użycia muzyki i dobrostan psychiczny nastolatków

McFerran, K., Derrington, P., Saarikallio, S. (red.). (2019). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press.

### Abstrakt:

W artykule recenzyjnym krytycznie omówiono *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing* [Przewodnik po muzyce, nastolatkach i dobrostanie psychicznym]

\* Agata Klichowska – MA, works at the Museum of Children’s Books (a special department of the Warsaw Public Library – Central Library of Mazovia Province, Poland). Their research interests include sound studies, translation studies, and postcolonialism. Contact: [agata.klichowska@koszykowa.pl](mailto:agata.klichowska@koszykowa.pl).

pod redakcją Katriny McFerran, Philippa Derrington i Suvi Saarikallio (2019). Celem tekstu jest ocena mocnych stron i ograniczeń tomu, który czerpiąc z empirycznych, praktycznych, teoretycznych i osobistych perspektyw z dziedziny muzykoterapii, psychologii muzyki, poznania muzycznego i socjologii muzyki, bada terapeutyczną rolę muzyki w życiu nastolatków. Ponadto podjęto próbę zwrócenia uwagi na najcenniejsze spostrzeżenia i wnioski, jakie w świetle pandemii COVID-19 może wyciągnąć z książki osoba niebędąca lekarzem. Wyrażona zostaje nadzieja, że przyszłe publikacje na temat muzyki, dorastania i dobrostanu młodzieży zrównoważą badania w kierunku większej różnorodności kulturowej, społeczno-ekonomicznej i muzycznej, aby zapewnić wysłuchanie głosów marginalizowanych.

**Słowa kluczowe:**

nastolatki, więzi grupowe, tożsamość, Katrina McFerran, zdrowie psychiczne, muzykoterapia, Philippa Derrington, Suvi Saarikallio, dobrostan psychiczny

## Introduction

There has been a rapidly growing body of research examining the impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and wellbeing of adolescents (Courtney, Watson, Battaglia, Mulsant, & Szatmari, 2020; Lee, 2020; Panchal, Salazar de Pablo, Franco, Moreno, Parellada, Arango, & Fusar-Poli, 2021). One of the most widely reported studies is UNICEF's *Life in Lockdown* research review covering more than 130,000 children and adolescents aged 10–19 years across 22 countries (Sharma et al., 2021).<sup>1</sup> According to the findings, the levels of child and adolescent depression, fear, anxiety, anger, irritability, negativity, alcohol and substance use, and sedentary behaviours have increased in the early stages of the pandemic compared with the pre-COVID-19 rates (pp. 4–5). The authors of the report argue that the COVID-19 pandemic may uncover only the tip of an iceberg, as the prevalence rates of common mental health conditions were already high before the pandemic (p. 14).

In this review paper, I will get back to the pre-pandemic world and examine the *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*, edited by Katrina McFerran, Philippa Derrington, and Suvi Saarikallio (2019b). The volume, as stated in its foreword, is meant as a way of “showing us how to understand and

<sup>1</sup> The authors of the report pointed to four areas for further research on COVID-19's psychosocial influence on children and adolescents: low- and middle-income countries; early (0–4 years) and middle childhood (5–9 years); vulnerable socio-economic groups of children and young people; longer-term effects of the pandemic.

use music to [break the silence]” on the unaddressed issues that young people face (Malekoff, 2019, p. vi). The publication is intended mostly for social workers, therapists, and other professionals whose jobs consist of helping youths deal with these very issues. Drawing upon empirical, practical, theoretical, and personal perspectives from the fields of music therapy, music psychology, music cognition, and music sociology, the volume explores the therapeutic role of music in the lives of adolescents with a special emphasis on emotion regulation, identity construction, and social connections. Each essay is complemented by an exhaustive bibliography of sources that can be used for further research in the related areas of studies.

Before going further into my thoughts and reflections regarding its contents, I would like to make it clear that I am not a social worker and, as such, will be speaking from a layperson’s perspective, at least as far as the social work sections of the book are concerned. However, as a graduate of cultural studies and an amateur musician with some formal education in the subject, I hope that my opinions will carry at least some weight when it comes to the subjects broached in the *Handbook*.

I would also like to make a note on the structure of this review. Since the *Handbook* is a collection of chapters<sup>2</sup> by different researchers, arranged by theme (emotions, identity, and connectedness), I feel that it would be appropriate to follow the same structure here.

## Emotions

The “Emotions” part of the *Handbook* presents seven chapters on the complex relationship between music and emotion regulation. The incredibly broad subject is approached from a practical point of view: the authors whose essays make up this part are more concerned with how to use music in a considered, purposeful manner to help others than on high-level considerations of the interplay of music and mind.

In the initial chapter, “Crystallizing the Relationship Between Adolescents, Music, and Emotions,” Katrina McFerran (2019) offers a theoretical framework for the considerations presented later in the book. This is also perhaps the least practice-oriented chapter in the *Handbook*, dealing mostly with laying down terminological and conceptual groundwork for what is analysed by the other authors in more down-to-earth terms. McFerran introduces the notion of

---

<sup>2</sup> I would like to stress here that I discuss only selected chapters I find the most captivating.

“crystallization” which, despite the clarifications provided, remains somewhat opaque; in a passage on the term, she quotes Laurel Richardson (2000): “Crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know” (p. 934).

In a later section, McFerran (2019) goes on to propose a “continuum of music use,” whose purpose is to “encourage more helpful uses of music” (pp. 4–7). The continuum goes from harmful, to unconscious, to hopeful, to helpful uses, indicating a clear, goal-oriented progression, where “harmful use of music” is the least desirable and “helpful use of music” is the ideal outcome (pp. 4–6). This is an interesting approach when compared to how music is colloquially thought about. Intuitively, one might make a connection between the emotional mood of music and its effect on one’s state of mind; for example, one might think that listening to loud, aggressive music would cause one’s mood to follow suit. McFerran’s idea of a continuum of use throws a different light on this approach. According to her, music should be evaluated not by face value (where a common-sense train of thought might lead one to believe that listening to hardcore music could lead to a build-up of negative energy), but by the effect it has on a listener, and in particular their mental health and actions (pp. 6–7). This seems like a humane, result-oriented approach: rather than, as may often happen, try to induce a calm, positive mood by making someone listen to classical or new-age music, it is more effective to encourage the subject of therapy to use the kind of music that may lead to a positive emotional outcome. This non-prescriptive, novel approach might indeed, as McFerran writes, have “potential to be used for personal and public health outcomes where emotional dimensions are implicated” (p. 12).

Another chapter from the “Emotions” part, “Music and Violence: Working with Youth to Prevent Violence” by Andreas Wöfl (2019), presents a more intuitively understandable approach to modifying a person’s emotional state with music. In line with conventional thinking, he points out that “stimulating music can intensify aggressive feelings and increase preparedness for violent behaviour” (p. 75). Furthermore, he goes on to state that in already violent contexts, the music played may place more emphasis “on rhythm and intensity, in order to build a sense of unity and energy” (p. 77). Wöfl’s view on music coincides with the common-sense approach to how music may influence one’s disposition and behaviour: aggressive music amplifies aggression; peaceful music promotes peace. However, his proposed approach to reducing youth violence is not one of encouraging or inducing young people to listen to calming tunes in order to decrease their likelihood

of committing a violent act. Instead, Wölfl suggests music therapy in which participants actively make music, giving them a sense of agency and an outlet for the negative or destructive emotions they may be harbouring (pp. 76–82). In a case study quoted in Wölfl's chapter, an example of such therapy is described. A student who has exhibited aggressive behaviour “learned to develop a language for his feeling by rapping improvised lyrics” through which his aggression was channelled (p. 82). Without disparaging the effectiveness of this approach, one cannot help but consider the paradox: while making aggressive music might be a healthy outlet for violent thoughts, listening to the same music might lead to negative emotional outcomes, at least in a therapeutic setting.

These contrasting and sometimes paradoxical considerations show both the complexity of humans' relationship with music as well as its incredible potential for doing good, even in clinical settings. It may even be beneficial to adopt some of these practices in one's private life; this author's sincerely held belief is that there are few activities as exhilarating and advantageous to one's disposition as individual or group musical improvisation.

## Identity

The second part of the *Handbook* deals with the complex universe of young people's musical preferences and the ways in which these preferences affect and make up their identities.

One particularly interesting chapter is Dave Miranda's (2019) “Personality Traits and Music in Adolescence,” which further investigates the elusive relationship between the mood of music and the mood of the listener. This is done in a very structured manner; Miranda enumerates four lines of research according to which the influence of music on personality can be investigated: personality as correlate of listening behaviours, personality as antecedent of listening behaviours, listening behaviours as markers of personality traits, and personality traits as outcomes of listening behaviours (p. 99). Restated in plainer terms, the author poses several questions: can we evaluate a person's personality by the music they listen to? Does one's personality affect one's choice in music? Can one's personality be changed by the music they listen to?

The answers are, of course, not cut-and-dried – musical preferences are not foolproof indicators of personality traits, and it is not possible to overhaul a person's disposition by exposing them to the right types of music. However, some interesting observations emerge. Miranda (2019) points to a series of studies

done by Tomas Chamorro-Premuzic and his collaborators (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2007; Chamorro-Premuzic, Gomà-i-Freixanet, Furnham, & Muro, 2009; Chamorro-Premuzic, Swami, Furnham, & Maakip, 2009), who analysed three types of music motivations in late adolescence: emotional, cognitive, and background. According to the findings, the motives one has for listening to music are in fact strong indicators of some personality traits. As Miranda (2019) concludes, “research seems to suggest that not only openness – but also neuroticism – can have the largest effect size” (p. 100). The results of another study done by Jeffrey Arnett (1992) indicated that in middle adolescents there is a correlation between sensation seeking and preferences for hard rock and heavy metal music, which Miranda (2019) surprisingly refers to as “defiant and rebellious” (p. 101). At this point it is interesting to consider how these descriptors are constructed in the discourse of music. How does one arrive at a useful definition of “defiant and rebellious music”? For a tongue-in-cheek example, let’s use Igor Stravinsky’s 1913 *The Rite of Spring*, which was clearly a defiant, rebellious, and deeply controversial work at the time of its initial release. Would a modern-day music psychology researcher conclude that a teenager who listens to Stravinsky is ‘sensation seeking’? Would it be considered ‘sophisticated music,’ indicating the personality trait of openness, or ‘intense music,’ which correlates with conscientiousness? This criticism, of course, is only half-serious: it is easy to equivocate in matters on theory, but the purpose of the *Handbook* is to look at these matters in a more practical (or even clinical) manner. Perhaps it would be more useful to apply McFerran’s (2019) concept of “crystallization,” which departs from the binary categories of healthy and unhealthy and examines adolescent uses of music in a variety of contexts.

The only attempt to explore music therapy in a multicultural context was made by Viggo Krüger (2019) in his chapter “Music as a Structuring Resource in Identity Formation Processes by Adolescents Engaging in Music Therapy – A Case Study From a Norwegian Child Welfare Setting.” The case study deals with the story of an 18-year-old refugee<sup>3</sup> who was “was introduced to rock bands such as Metallica and Sepultura by adult social workers at one institution, which he came to like” (p. 130). Later on, he was even introduced to “Norwegian black metal music” (p. 131). With time, Javid’s enthusiasm for “defiant and rebellious music” became a conduit for him to learn to play drums, which in turn fostered his sense of agency and enabled him to make significant progress in his therapy. Clearly, McFerran’s (2019) “uses of music” rather than

---

<sup>3</sup> As Krüger (2019, p. 137) highlights, this case study is created from several cases to preserve anonymity.



the colloquial “moods of music” seem like a more accurate description of both empirical and clinical reality.

The empowering potential of music therapy found its full expression in two closing chapters, Daphne Rickson’s “Working in Music With Adolescents Who Experience Disability” and Elly Scrine’s “Reframing Intervention and Inclusion: The Importance of Exploring Gender and Sexuality in Music Therapy With All Young People.” Drawing on two case vignettes from music therapy practice with adolescents who have attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and those who have intellectual disability, Rickson (2019) demonstrates how collective music making allows them to develop the resources they may use to support their individual growth, emancipation, and wellbeing. The essay’s focus on empowerment and participation enters into an interesting dialogue with disability studies that call for the shift towards the affirmative model of disability that celebrates human differences (Cameron, 2008), anti-oppressive music therapy that subverts oppressive barriers (Baines, 2013), as well as participatory and community approaches that involve active engagement and collaboration (Stige, 2004, 2005).

Scrine (2019) takes the strategy of empowerment a step further towards an interventionist music therapy that addresses systems of oppression, questions dominant heteronormative narratives, and provides safe spaces without approaching clients as vulnerable victims. The essay constitutes a valuable contribution to an evolving body of research on LGBTQIA+ issues in music therapy practice (Bain, Grzanka, & Crowe, 2016; Besse 2021; Robinson & Oswanski, 2020; Whitehead-Pleaux, Donnenwerth, Robinson, Hardy, Oswanski, Horinash, Hearn, Anderson, & Tan, 2013; Whitehead-Pleaux, Donnenwerth, Robinson, Hardy, Oswanski, Horinash, Hearn, Anderson, & York, 2012).

## Connectedness

The third and final part of the *Handbook* deals with connectedness – both interpersonal and technological. A major subject of analysis is, of course, the internet – social media in particular – and how young people use it to both stay connected with each other and build their identities, for example, by sharing their musical preferences and following their preferred artists.

An interesting chapter is Michal Viega’s (2019) “Globalizing Adolescence: Digital Music Cultures and Music Therapy.” The chapter contains a personal account of the evolving landscape of digital technology, “beginning with the rise of Napster and MP3 file sharing in 2000, to the current accessibility of streaming

and mobile technology” (p. 217). His observations resonate with what many of us have experienced on their own: while technology has facilitated access to music, it has also caused “digital stress,” which is “increased anxiety and depression after using social media” (p. 223). This term is akin to the more recently coined “Zoom fatigue,” which is associated with the COVID-19 pandemic (Bailenson, 2021; Fauville, Luo, Queiroz, Bailenson, & Hancock, 2021).

The author’s personal experience with music-sharing sites and communities echoes the observations made by him in a clinical setting. While these communities have the potential to be safe, nurturing spaces that create a positive sense of belonging and provide room for shared enjoyment of music and the process of discovering it, they also come with the downside shared by many interest-based communities: appropriating music cultures in therapy or cyberbullying (Viega, 2019, pp. 222–223). This leads Viega to advise caution when using technology in therapeutic settings, but the same may also be applied to non-clinical participation in online communities (p. 223).

This idea of building virtual music communities is further developed and put into practice by Carmen Cheong-Clinch (2019) in a chapter titled “My iPod, YouTube, and Our Playlists: Connections Made in and Beyond Therapy.” The author describes an application called Tune Your Mood (TYM) which “invites young people to submit and upload their playlist and a short description of the positive impact and/or significance of the playlist” (pp. 229–230). Without getting into the practical considerations of if and how such a solution might be rolled out on the same scale as Spotify and similar global services, scaling this approach from the relatively controlled environment of musical therapy to the general populations would pose a number of difficulties, content moderation being perhaps the most significant one. As Cheong-Clinch herself notes, introducing such features to music-sharing applications could have the potential to “build youth mental health literacy and wellbeing, and improve help-seeking behaviour” (p. 233). Surely, the same conclusions could be applied to both a much wider audience and a much broader context than just the therapeutic setting.

## Conclusions

In this review, I have tried to highlight the most valuable observations and learnings which a non-clinician might glean from the *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Between the foreword and the “Emotions” part, the *Handbook* contains a short preamble entitled “Acknowledgments, Hopes, and Dreams” (McFerran, Derrington, & Saarikallio, 2019a). In it, the editors of the

volume express their aspiration to “produce a text that brings together a range of ideas so they can be used and applied by people in education, health and community care, and welfare, and in families around the globe” (p. ix). In my opinion, this objective was accomplished with limited success.

On the one hand, the *Handbook* represents a genuinely useful resource not just for professional therapists and clinicians, but also adolescents and their families facing the psychosocial effects of the pandemic, which surely includes a large segment of the potential readership. Perhaps unsurprisingly, the issues faced by clinicians engaged in helping young people improve their mental health are not that much different from the ones faced by many of us. The toxicity often present in online communities, the difficulty in engaging with music in a meaningful and beneficial manner, or even with listening to it consciously – all of these questions are as relevant in the clinical space as they are in everyday life. At this point it should also be noted that the *Handbook* successfully combines solid theoretical underpinnings, which help one conceptualise the issues that lay at the intersection of music and wellbeing, with observations from clinical settings, case studies, and practical insights. What is more, the authors offer directions for future research on gender, sexuality, power relations, and disability, which still deserve greater attention in the music therapy academic discourse.

On the other hand, although the editors made an attempt to invite authors from a range of backgrounds and countries, they recognised the limits of their efforts to include “non-white cultures and less privileged social states and countries” (McFerran, Derrington, & Saarikallio, 2019, p. ix). Indeed, except for the story of an adolescent refugee, the questions of race, ethnicity, socio-economic status, and religious beliefs in music therapy remain practically under-examined, not only in the *Handbook*, but also in most of music therapy literature with only several studies offering in-depth insights into the topics of race (Hadley, 2013), ethnicity (Kim, 2013), and religions (Elwafi, 2011). Going further, the *Handbook* concentrates almost exclusively on Western musical styles and grossly underestimates the therapeutic value of multicultural music. One of the first attempts to discuss ethnocentric uses of music in therapy was made by Joseph Moreno (1988), who undermined the myth of music as a universal language and encouraged music therapists to become familiar with music of representative world music genres, including Indian classical music, Indonesian gamelan music, and African drumming. The *Handbook*’s surprising focus on Western music somehow glosses over the early 2000s shift towards the therapeutic uses of multicultural music that is reflected in the works by such scholars as Stige (2002), Brown (2002), Chase (2003), Whitehead-Pleaux and Clarke (2009), Hadley and Norris (2016).

Concluding this review, since the COVID-19 pandemic has shed a spotlight on young people's mental health and wellbeing, I hope future collections on music, adolescence, and wellbeing will rebalance their research towards more cultural, socio-economic, and musical diversity to ensure that marginalised voices are heard.

## References

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>.
- Bain, C., Grzanka, P., & Crowe, B. (2016). Toward a queer music therapy: The implications of queer theory for radically inclusive music therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 50, 22–33.
- Baines, S. (2013). Music therapy as an anti-oppressive practice. *Arts in Psychotherapy*, 40(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.003>.
- Besse, C. (2021). Gender aware music therapy: An interpretative phenomenological analysis. *Music Therapy Perspectives*, 39(2), 152–161. <https://doi.org/10.1093/mtp/miab007>.
- Brown, J. (2002). Towards a culturally centered music therapy practice. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(1). <https://doi.org/10.15845/voices.v2i1.72>.
- Cameron, C. (2008). Further towards an affirmation model. In T. Campbell, F. Fontes, L. Hemingway, A. Soorenian, & C. Till (Eds.), *Disability studies; emerging insights and perspectives* (pp. 12–27). The Disability Press.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2007). Personality and music: Can traits explain how people use music in everyday life? *British Journal of Psychology*, 98(2), 175–185. <https://doi.org/10.1348/000712606X111177>.
- Chamorro-Premuzic, T., Gomà-i-Freixanet, M., Furnham, A., & Muro, A. (2009). Personality, self-estimated intelligence, and uses of music: A Spanish replication and extension using structural equation modeling. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(3), 149–155. <https://doi.org/10.1037/a0015342>.
- Chamorro-Premuzic, T., Swami, V., Furnham, A., & Maakip, I. (2009). The big five personality traits and uses of music: A replication in Malaysia using structural equation modeling. *Journal of Individual Differences*, 30(1), 20–27. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.1.20>.
- Chase, K. M. (2003). Multicultural music therapy: A review of literature. *Music Therapy Perspectives*, 21(2), 84–88. <https://doi.org/10.1093/mtp/21.2.84>.
- Cheong-Clinch, C. (2019). My iPod, YouTube, and our playlists: Connections made in and beyond therapy. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 225–235). Oxford University Press.

- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 impacts on child and youth anxiety and depression: Challenges and opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 688–691. <https://doi.org/10.1177/0706743720935646>.
- Elwafi, P. R. (2011). The impact of music therapists' religious beliefs on clinical identity and professional practice. *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, 6, 155–191.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C. M., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (February 15, 2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. Retrieved January 2, 2022, from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3786329>.
- Hadley, S. (2013). *Experiencing race as a music therapist: Personal narratives*. Gilsum.
- Hadley, S., & Norris, M. (2016). Musical multicultural competency in music therapy: The first step. *Music Therapy Perspectives*, 34(2), 129–137. <https://doi.org/10.1093/mtp/miv045>.
- Kim, S. A. (2013). Re-discovering voice: Korean immigrant women in group music therapy. *Arts in Psychotherapy*, 40, 428–435. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2013.05.005>.
- Krüger, V. (2019). Music as a structuring resource in identity formation processes by adolescents engaging in music therapy – a case study from a Norwegian child welfare setting. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 127–137). Oxford University Press.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- McFerran, K. (2019). Crystallizing the relationship between adolescents, music, and emotions. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 3–14). Oxford University Press.
- Malekoff, A. (2019). Foreword. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. v–viii). Oxford University Press.
- McFerran, K., Derrington, P., & Saarikallio, S. (2019a). Acknowledgments, hopes, and dreams. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. ix–x). Oxford University Press.
- McFerran, K., Derrington, P., & Saarikallio, S. (Eds.). (2019b). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press.
- Miranda, D. (2019). Personality traits and music in adolescence. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 99–108). Oxford University Press.
- Moreno, J. (1988). Multicultural music therapy: The world music connection. *Journal of Music Therapy*, 25(1), 17–27. <https://doi.org/10.1093/jmt/25.1.17>.
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango C., & Fusar-Poli, P. (2021, 18 August). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: Systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>.

- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 923–943). SAGE Publications.
- Rickson, D. (2019). Working in music with adolescents who experience disability. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 139–148). Oxford University Press.
- Robinson, B., & Oswanski, L. (2020). LGBTQ+ music therapy. In M. Belgrave & S. Kim (Eds.), *Music therapy in a multicultural context* (pp. 75–114). Jessica Kingsley Publishers.
- Scrine, E. (2019). Reframing intervention and inclusion: The importance of exploring gender and sexuality in music therapy with all young people. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 151–161). Oxford University Press.
- Sharma et al. (2021). Life in lockdown: Child and adolescent mental health and wellbeing in the time of COVID-19. *Innocenti Research Report*. Retrieved January 2, 2022, from <https://www.unicef-irc.org/publications/1227-life-in-lockdown.html>.
- Stige, B. (2002). *Culture-centered music therapy*. Gilsum.
- Stige, B. (2004). Community music therapy: Culture, care and welfare. In M. Pavlicevic & G. Ansdell (Eds.), *Community music therapy* (pp. 91–113). Jessica Kingsley Publishers.
- Stige, B. (2005). Participatory action research. In B. L. Wheeler (Ed.), *Music therapy research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 404–415). Barcelona Publishers.
- Viega, M. (2019). Globalizing adolescence: Digital music cultures and music therapy. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 217–224). Oxford University Press.
- Whitehead-Pleaux, A., & Clark, S. (2009, November). *Changing keys: Moving from ethnocentrism to multiculturalism*. Paper presented at the American Music Therapy Association Conference, San Diego, CA.
- Whitehead-Pleaux, A., Donnenwerth, A., Robinson, B., Hardy, S., Oswanski, L., Fornash, M., Hearn, M., Anderson, N., & Tan, X. (2013). Music therapists' attitudes and actions regarding the LGBTQ community: A preliminary report. *The Arts in Psychotherapy*, 40(4), 409–414.
- Whitehead-Pleaux, A., Donnenwerth, A., Robinson, B., Hardy, S., Oswanski, L., Fornash, M., Hearn, M., Anderson, N., & York, E. (2012). Lesbian, bisexual, transgender, and questioning: Best practices in music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 30(2), 158–166.
- Wölfl, A. (2019). Music and violence: Working with youth to prevent violence. In K. McFerran, P. Derrington, & S. Saarikallio (Eds.), *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (pp. 75–85). Oxford University Press.



