



Weronika Kostecka

0000-0002-2373-7326

Uniwersytet Warszawski

Nadzieja dla „Innego” Kategoria „inności” w polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców

Hope for “the Other”:

The Category of “Otherness” in Polish Multicultural Literature
for Young Readers

Abstract: The research problem addressed in this article concerns the method of constructing images of “otherness” and of “the Other” by authors of Polish multicultural literature for young readers in the last two decades. Multicultural literature is defined as literature that challenges a social order that is based on discrimination against minority groups. Multicultural literature deconstructs cultural stereotypes and prejudices and promotes intercultural dialogue and inclusiveness. Weronika Kostecka assumes that due to the ethnic and national homogeneity of Polish society, a literary character that uses a language other than Polish, has a skin color other than white, or cultivates other traditions than those commonly identified as Polish, is perceived (in an intra-textual sense and probably also by many prospective young readers) as “the Other.” This leads her to consider — from a postcolonial perspective — the difference between the concepts of otherness and cultural diversity; she points out that the former concept is related to privileging only one — dominant and ego-centric — way of perceiving socio-cultural reality. Finally, Kostecka analyzes the construct of “the Other” on the basis of Polish children’s literature about refugees. She argues that the authors focus on the trauma experienced by the characters as a result of forced migration and solely on their identity as refugees. In conclusion, Kostecka points out that this way of creating refugee stories significantly limits characterization, although it probably serves to emphasize the ethical responsibility of target readers.

Keywords: otherness, Other, cultural diversity, identity, trauma, refugee, multicultural children’s and young adult literature

Wprowadzenie

Począwszy od XXI wieku mamy do czynienia z wielokierunkowym rozwojem polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej prezentującej różnorodne rela-

cje międzykulturowe. Te najczęściej opisywane przez autorów i autorki polegają przykładowo — odwołując się do typologii Mariana Golki (2017, s. 16) — na „ocenianiu [...], zaciekawieniu, poznawaniu, [...] krytykowaniu czy wręcz wyszydzeniu”¹. Podejmowane przez rodzimych twórców zagadnienia związane z różnorodnością kulturową to między innymi losy imigrantów (Gortat, 2008; Pranič, 2011; Stanecka, 2011; Błądek, 2016) oraz uchodźców wojennych (Bardijewska, 2016; Gawryluk, 2016) w Polsce, perypetie ludzi uciekających przed wojną do innych państw europejskich (Witek, 2016; Piątkowska, 2017), jak również życie Polaków jako imigrantów (Gawryluk, 2011). Wydawane są także opowieści, które o różnorodności kulturowej w Polsce i na świecie, a także o przymusowej migracji mówią za pomocą konwencji właściwych baśni i fantastyce (Hejno, Piątas-Wiktor, 2011; Suchowierska, 2015; Mikołajewski, 2016)². Naturalnie, rodzimi autorzy publikowali utwory dla dzieci i młodzieży poświęcone tego typu zagadnieniom jeszcze w wieku XX, zanim uświadomiono sobie, że „[i]nterakcje międzykulturowe stały się częścią codziennego życia w naszym coraz bardziej zglobalizowanym świecie”³ (Perry, Southwell, 2011, s. 453), a w polskiej debacie publicznej zaczęto z dużą częstotliwością używać takich terminów, jak „wielokulturowość” (wymiennie z „multikulturalizmem”) czy „kryzys migracyjny”. Uprawniona wydaje mi się jednak teza, że XXI-wieczna literatura dla młodych czytelników prezentująca różnorodność kulturową i postać „Innego” cechuje się bardziej zróżnicowanymi perspektywami narracyjnymi oraz wyraźniejszym przesłaniem ideologicznym — jak na przykład dyskurs prouchodźczy (Pietrusińska, 2020) od kilku lat ujawniający się w rodzimych utworach dla dzieci. Dlatego też celem tego artykułu jest analiza kategorii „inności” i konstruktu „Innego” w odniesieniu do polskiej wielokulturowej literatury dla młodych czytelników ostatnich dwóch dekad. Zwrócę uwagę na rozróżnienie pojęć inności i różnorodności, odwołując się do wybranych utworów reprezentujących tę literaturę, a następnie przedstawię analizę konstruktu „Innego”, ograniczając się — ze względu na niewielkie rozmiary tego szkicu — do opowieści z nurtu „uchodźczego”.

Literaturę tego typu jak tworzona przez przywołanych autorów i autorki określiłabym — za takimi badaczami, jak John Stephens (1990), Junko Yokota (1993), Mingshui Cai (2002), Maria José Botelho i Masha Kabakov Rudman (2009), Ambika Gopalakrishnan (2011) czy Diana L. Gilton (2020) — jako wielokulturową. Na potrzeby tego artykułu wielokulturową literaturę dla młodych czytelników rozumiem (opierając się na ustaleniach przywołanych badaczy) jako taką, która w sposób afirmatywny ukazuje różnorodność etniczną, „rasową” i naro-

¹ Pozostałe typy relacji międzykulturowych wymieniane przez Golkę to: „naśladowanie, zapożyczanie, konkurowanie, [...] zwalczanie i niszczenie” (2017, s. 16).

² W Polsce publikowane są także przekłady zagranicznej literatury dla młodych czytelników podejmującej podobne tematy (np. Mateo, Martínez, 2013; Crossan, 2015; Sanna, 2016; Raúf, 2018).

³ Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autorki niniejszego tekstu.

dową (w powiązaniu z takimi czynnikami, jak wyznanie, klasa społeczna, płęć kulturowa itd.), kwestionuje porządek społeczny oparty na dyskryminacji grup mniejszościowych, dekonstruuje stereotypy i uprzedzenia kulturowe, promuje dialog międzykulturowy oraz postawę wzajemnej ciekawości i otwartości i/lub unaocznia negatywne skutki ich braku czy wręcz działań przeciwstawnych, wreszcie — jest inkluzywna, a więc oddaje głos (w wymiarze fabularnym i/lub narracyjnym) reprezentantom kultury innej niż ta, do której należy potencjalny polski czytelnik.

Kwestię wymagającą osobnych rozważań — którą tutaj jedynie zasygnalizuję — jest rozróżnienie dwóch pojęć: wielokulturowości i międzykulturowości. Jak wyjaśnia Anna Fornalczyk-Lipska:

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

Fornalczyk-Lipska, 2017, s. 18

Istotnie, w latach osiemdziesiątych XX wieku w dyskursach amerykańskim i europejskim (Grzybowski, 2009, s. 24) zaczęto postulować odejście od „wielokulturowej koegzystencji” na rzecz „międzykulturowego dialogu i międzykulturowej komunikacji” (Meer, Modood, 2011, s. 2, 9). Sądzę jednak, że rozstrzygnięcie o przynależności utworu do kategorii literatury wielokulturowej lub międzykulturowej bardzo często nie jest możliwe, zwłaszcza w odniesieniu do tekstów dla najmłodszych odbiorców, z uwagi na uproszczoną kreację świata przedstawionego i relacji między bohaterami. Ponadto, istotność „wrażliwości międzykulturowej” (Perry, Southwell, 2011, s. 454) oraz międzykulturowego dialogu i procesu integracji dostrzegają również badacze wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców (np. Cai, 2002). Dlatego też w tym artykule będę się posługiwać pojęciem literatury wielokulturowej, zwracając uwagę na sposób kształtowania jej komponentów międzykulturowych.

Inność *versus* różnorodność kulturowa

Specyfika polskiej literatury wielokulturowej dla młodych czytelników odzwierciedla strukturę społeczną naszego kraju — zdecydowanie homogeniczną, zwłaszcza w porównaniu do tej charakteryzującej Stany Zjednoczone, gdzie konieczność publikowania wielokulturowych utworów dla dzieci wskazywano już od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Postulując wydawanie opowieści,

w których rolę głównych bohaterów i narratorów odgrywaliby młodzi ludzie niebędący białymi Amerykanami, Nancy Larrick (1965) czy Rudine Sims Bishop (1990) występowały w imieniu grup etnicznych i rasowych stanowiących znaczne części amerykańskiego społeczeństwa⁴. Natomiast w Polsce identyfikację narodowo-etniczną wyłącznie inną niż polska deklaruje jedynie 1,55% osób, a zarówno polską, jak i niepolską — 2,26% (GUS, 2015, s. 29). Owa homogeniczność rzutuje, oczywiście, na perspektywę, z jakiej tworzona jest polska wielokulturowa literatura dla młodych odbiorców. Każdy bohater posługujący się językiem innym niż polski, mający inny kolor skóry niż biały czy też kultywujący inne tradycje niż te najbardziej powszechne w Polsce jest postrzegany (w sensie wewnątrztekstowym, a przypuszczalnie także przez wielu potencjalnych czytelników) właśnie jako „Inny” — odbiegający od oswojonej „normy”, dziwny, obcy, nieznan. Białorusin Sasza po przyjeździe do Polski nieustannie narażony jest na szyderstwa ze strony rówieśników (Grętkiewicz, 2005), Basia i jej przedszkolni towarzysze nie rozumieją zachowania małego Haitańczyka Titiego (Staneczka, 2011), syryjska rodzina przyciąga (nieprzychylną) uwagę polskich sąsiadów swoją „obcością” (Bardijewska, 2016), mający czeczeńskie korzenie Szamil mierzy się z drwinami, a nieraz także agresją uczniów w krakowskiej szkole (Błądek, 2016).

Pojęcie inności (ale też obcości) ma długą i zróżnicowaną tradycję (Gruchlik, 2007). Tego, jak powielane i utrwalane są stereotypowe konstrukty „Innego” zasadzające się na pojmowaniu relacji społeczno-kulturowych w kategoriach my—oni („my” jako konstytuujący normę, „oni” jako inni/odmienni niż „my”), dotyczą studia postkolonialne (Domańska, 2008), prowadzone także w odniesieniu do literatury adresowanej do młodych odbiorców. Tacy badacze, jak Stephens (1992), Jean Webb (2000) czy Clare Bradford (2007) udowadniają, że nie jest ona — i nie może być — „niewinna”, ponieważ zawsze odzwierciedla i reprodukuje pewną ideologię — w tym wypadku związaną ze sposobem postrzegania kultury „innej” niż ta, którą reprezentują hipotetyczni czytelnicy. Jak przekonuje Shaobo Xie (2000, s. 13), odbiorcy dziecięcy — a więc tacy, których światopogląd dopiero się kształtuje i którzy nie mają jeszcze kompetencji myślenia krytycznego — są przypuszczalnie najbardziej narażeni na szkodliwe działanie kolonialnych idei związanych z „Innością rasowo-etniczną”. Stąd postulat kierowany do twórców, badaczy, popularyzatorów i wszystkich związanych z rynkiem książki dla młodych czytelników: „Jeśli literatura dziecięca i krytyka literatury dziecięcej wezmą na siebie odpowiedzialność za dekolonizację świata, na dłuższą metę okażą się najskuteczniejszym projektem postkolonialnym, ponieważ świat ostatecznie zawsze należy do dzieci” (Xie, 2000, s. 13).

⁴ W artykule zatytułowanym znacząco *The All White World of Children's Books* Larrick (1965, s. 63) wyliczyła amerykańskie miasta o udziale czarnoskórych dzieci przekraczającym 50% ogólnej liczby mieszkańców w wieku przedszkolnym i szkolnym.

Trzeba przy tym zauważyć, że kategoria „inności” (a tym bardziej „obcości” jako mająca wyraźniej negatywne konotacje — Gosk, 2002, s. 65; Chrobak, 2014a, s. 83), o ile zasadna w naukowych analizach wyobrażeń „Innego” w tekstach literackich, o tyle na poziomie zewnątrztekstowym powinna być stosowana, jak sądzę, z rozważą. Operowanie pojęciami „Innego” i „inności” w badaniach strategii narracyjnych oraz postkolonialnych figur i konstruktów jest, oczywiście, uzasadnione. W polskim piśmiennictwie fachowym na temat utworów dla młodych czytelników czyni tak na przykład Małgorzata Chrobak — zarówno w odniesieniu do dziecka jako „Innego” w sensie antropologicznym i kulturowym (Chrobak, 2014b), jak i do tożsamościowej „inności” bohaterki wielokulturowej powieści młodzieżowej (Chrobak, 2014a). W perspektywie zewnątrztekstowej być może jednak warto podjąć próbę wyjścia z paradygmatu „my—oni” wyznaczającego z założenia pewną hierarchię (centrum i peryferie) oraz uprzywilejowującego jeden — dominujący i ego-centriczny⁵ — sposób postrzegania rzeczywistości społeczno-kulturowej. Kuszący byłby postulat odrzucenia, czy choćby redukcji użycia, stygmatyzującego społecznie określenia „inność” na rzecz pojęcia różnorodności kulturowej, które implikuje odmienność z punktu widzenia każdej ze stron międzykulturowego spotkania, a nie tylko jednej. Angielski termin „cultural diversity” wyznacza sposób myślenia o wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców przyjmowany przez takich autorów ważnych prac badawczych na ten temat, jak na przykład Stephens (2011) czy Macarena García-González (2017). Można by się zatem zastanowić, czy, przykładowo, Marianna Szumał, która informuje czytelników, że w Białymstoku „powstaje literatura mówiąca o spotkaniu z Innym — Żydem, Czeczenem, Ukraińcem, Tarem...” (2019, s. 131—132), nie mogłaby pisać raczej o różnorodności kulturowej tego miasta odzwierciedlającej się w twórczości dla dzieci. Lucyna Sadzikowska stwierdza z kolei, że „[j]ednym z celów promocji czytelnictwa wśród młodych odbiorców winno stać się dążenie do uzmysłowienia dzieciom i młodzieży, że spotkania z innością są interesujące, pasjonujące i pouczające” (2018, s. 226); być może byłoby merytorycznie uzasadnione przekształcenie tego zdania tak, by mówiło o postulacie uzmysławiania, jak interesująca i inspirująca jest różnorodność kulturowa. Wreszcie, autorki białostockiego programu edukacyjnego tytułują zredagowane przez siebie tomy: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec, Szostak-Król, 2015a) oraz *Przygody Innego II. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec, Szostak-Król, 2015b). Nie chcąc zagłębiać się w założenia edukacji międzykulturowej — która nie jest przedmiotem tego

⁵ Pisownię z dywizem przyjmuję za Marzenną Jakubczak, podobnie jak ta badaczka pragnąc zasugerować „inne niż potoczne [...] znaczenie [terminu »ego-centriczm«], mające niewiele wspólnego z powszechnie zakładanym znaczeniem psychologicznym, tj. zadufaniem w sobie, troszczeniem się wyłącznie o własny interes” (2016, s. 48, przyp. 16).

artykułu — przywołam jedynie tezę, zgodnie z którą „zadaniem [pierwszego jej etapu — W.K.] jest uświadomienie istnienia samego zjawiska zróżnicowania kulturowego, by dopiero na takiej podstawie budować postawę otwartości wobec Innego” (Fornalczyk-Lipska, 2017, s. 27). W tytule przywołanych publikacji na plan pierwszy wysuwa się nie tyle różnorodność, ile cechująca tylko jedną stronę literackiego spotkania „inność”.

Jednocześnie, natychmiast stajemy w obliczu dylematów wynikających z kontekstu użycia problematycznych pojęć. Jak zostało to już zasygnalizowane, gdy zagraniczni autorzy stosują pojęcie różnorodności kulturowej, odnoszą się do reprezentowanych przez siebie, faktycznie zróżnicowanych społeczeństw oraz do literatury dziecięcej i młodzieżowej, która te struktury społeczne odzwierciedla. Yokota (1993, 2001) podnosiła problem odpowiedniego doboru wielokulturowych publikacji książkowych adresowanych do amerykańskich młodych czytelników, Stephens (1990, 2011) analizował literaturę australijską, García-González (2017) — hiszpańską. Natomiast autorzy utworów odzwierciedlających realia polskie oraz badacze tejże twórczości mają do czynienia raczej ze społeczeństwem cechującym się obecnością skromnych liczebnie i procentowo mniejszości narodowych i grup imigrantów niż z wyraźnym zróżnicowaniem narodowo-etnicznym. Stąd, takie utwory jak *Szczekająca szczeka Saszy* Ewy Grętkiewicz (2005) czy *Szary* Moniki Błądek (2016) faktycznie opowiadają o „Innym” usiłującym się odnaleźć w tym homogenicznym świecie i prowokują wręcz do analizowania narracyjnych strategii konstruowania „inności”. Ponadto, koncentrowanie się na idei różnorodności kulturowej i operowanie tym pojęciem również może rodzić pewne kontrowersje. Cai wskazuje na niebezpieczeństwo niedostrzegania nierówności społecznych: „[...] ktoś, kto wierzy w pluralistyczną wielokulturowość, będzie się angażował w celebrowanie różnorodności kulturowej, ale nie w kwestionowanie i zmienianie *status quo* dotyczącego relacji władzy pomiędzy dominującymi i zdominowanymi grupami społecznymi” (2002, s. XV). W innym tekście zaś dodaje: „Afirmować różnorodność oznacza ostatecznie osiągnąć równość. Różnorodność bez równości nie jest celem wielokulturowości” (Cai, 2003, s. 277). Z kolei García-González zwraca uwagę na takie trywializujące problem książki obrazkowe, w których „różnorodność jest celebrowana powierzchownie i redukowana do kolorów — czarnego, brązowego, żółtego, białego — co tworzy piękną tęczę, estetykę opartą na utopijnym dyskursie o identyczności, w którym różnice są pomijane, nawet jeśli wydają się mile widziane” (2017, s. 168—169).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, w analizach wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców (które tutaj prezentuję jedynie w formie cząstkowej) proponuję stosować pojęcia „inności” i „Innego” oraz różnorodności kulturowej w celu formułowania i eksplorowania między innymi następujących problemów badawczych:

- Czy strategie narracyjne wykorzystywane w danym tekście literackim opierają się na kreacji świata (w skali mikro lub makro) cechującego się różnorodno-

ścią kulturową, czy raczej na konstruowaniu postaci „Innego”? Na przykład: w jakim stopniu „autorka” bestsellerowego cyklu *quasi*-reportaży *Nela Mała Reporterka* kreowana jest, jak opisuje wydawca, jako „dziecko ciekawe świata”, które „pragnie pokazywać [jego] piękno” (Burda Książki, 2018), w jakim zaś — reprodukuje narrację postkolonialną (Rąbkowska, 2019)?

- Jeśli narrację oparto na konstruowaniu „Innego”, czy jest to strategia celowa, kwestionująca kulturowe stereotypy, podważająca podział na grupę dominującą i dominowaną oraz ukazująca konsekwencje opresyjnych relacji władzy, czy raczej jest to akt bezrefleksyjnego reprodukcji rzeczywistości społecznej (bądź też pewnych jej „wycinków”)? Na przykład: w jakich kategoriach należałoby rozpatrywać tom *Dziesięć stron świata* Anny Onichimowskiej (2007), która opisuje problemy młodych ludzi rozmaitych nacji, mieszkających w różnych państwach? Przykładowo: Brazylijka zarabia na życie własnym ciałem, ale marzy, by zostać królową samby; mieszkający w USA Pakistańczyk jest uwikłany w plany ataku terrorystycznego; Dunka zmaga się z szumem medialnym towarzyszącym jednopłciowemu małżeństwu matki.
- Jeśli akcent położono na obrazowanie różnorodności kulturowej, czy strategia ta nie pomija lub nie bagatelizuje możliwych nierówności społecznych oraz czy nie opiera się na powierzchownym postrzeganiu różnic? Na przykład: w jaki sposób Agnieszka Suchowierska (2016) jako autorka *Mata i świata* łączy „w pary” poszczególne narodowości ze statusami ekonomicznymi i klasowymi bohaterów?

Odnosząc się do mojej refleksji sprzed kilku lat : „Trudny wybór strategii mówienia o inności [m.in. narodowej — dop. W.K.] [...] i zaaranżowanie spotkania młodego czytelnika z Innym stanowią [...] jedno z istotnych wyzwań cywilizacyjnych, jakie stoją przed współczesną literaturą dziecięcą i młodzieżową” (Kostecka, 2017a, s. 95), chciałabym wzbogacić tę konstatację o postulat refleksyjnego afirmowania różnorodności, a nie tylko ego-centricznego „oswajania Innego”.

Od traumy do nadziei ocalenia

„Inny” w najnowszej polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych czytelników: przypadek opowieści o uchodźcach

Od kilku lat, kiedy to w rodzimych mediach zaczęto nagłaśniać kwestię tzw. kryzysu migracyjnego, polscy twórcy dla dzieci publikują utwory o uchodźcach. W krótkich odstępach czasowych na rynku pojawiły się między innymi: *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016), *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk (2016), *Wędrowniaku Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016) oraz *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2017).

Uprawniona jest, jak sądzę, teza, że intencją autorów było nie tyle ukazanie różnorodności kulturowej współczesnego świata, ile zaprezentowanie bardzo trudnej sytuacji ludzi uciekających przed wojną, w szczególności dzieci. Uchodźcy zostali zatem przedstawieni jako „Inni”: przybysze z zewnątrz, nieprzynależący do dominującej kultury ani lokalnej społeczności.

W przypadku tych utworów można by wyróżnić kilka interesujących kwestii dotyczących kategorii „inności” i konstruktów „Innego”, a związanych z konceptami fabularnymi i perspektywami narracyjnymi. Wyróżnię tutaj dwa takie zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy tego, **czy bohaterowie reprezentujący kulturę dominującą oraz ci przybywający „z zewnątrz” uczestniczą w procesie wzajemnego poznawania się na równych prawach, czy też ci pierwsi niejako przyzwalają na „inność” tych drugich**, oswajają ją „dla siebie” bądź wręcz ją zacierają, unicestwiają. Zwróćmy uwagę, jak często tego typu opowieści opierają się na schemacie, zgodnie z którym „Inny” powinien udowodnić swoją wartość, by zasłużyć na akceptację i zostać uznanym za „swojego”. Młody Ukrainiec Roman musi pokazać się w szkole jako silny psychicznie i odważny, by jego polscy rówieśnicy zaczęli odczuwać doń respekt (Gawryluk, 2016). Wrogi stosunek polskich sąsiadów do syryjskiej rodziny zmienia się dopiero wówczas, gdy należący do niej lekarz udziela im skutecznej pomocy medycznej — a więc w wyniku poczucia wdzięczności, a nie otwartości, ciekawości i odrzucenia uprzedzeń (Bardijewska, 2016). Z podobnymi konceptami fabularnymi niejednokrotnie mamy zresztą do czynienia w tekstach adresowanych do najmłodszych odbiorców, które o „inności” opowiadają w sposób uproszczony. Przykładowo, tytułowy bohater opowieści Gérarda Moncombe’a i Pawła Pawlaka (2015) *Kotek, który merdał ogonem*, marzący o tym, by chodzić do szkoły wraz z psami, musi w tym celu udawać jednego z nich; możliwość bycia sobą i akceptację zyskuje dopiero po tym, jak ocala szkolny autobus przed groźnym wypadkiem. Z kolei tytułowa bohaterka opowieści Zebra Ifi Ude (2017) zostaje przyjęta do grona koni, gdy ratuje je przed wpadnięciem pod koła pędzących samochodów. Nadziei na akceptację ze strony lokalnej społeczności i przejście od kategorii „Innego” do kategorii „swojego” bohaterowie mogą zatem upatrywać we własnej możliwości „wykazania się”, udowodnienia swojej wartości dla wspólnoty.

Druga kwestia — bardziej złożona — związana z literackimi wyobrażeniami „inności” i „Innego” w przypadku postaci uchodźców dotyczy **prezentowania ich losów za pomocą schematu: od traumy do nadziei ocalenia**. Bardijewska, Witek, Gawryluk, Mikołajewski i Piątkowska koncentrują się na traumie doświadczanej przez bohaterów w wyniku przymusowej migracji oraz na ich uchodźczej tożsamości — w sensie zarówno społeczno-politycznym, jak i psychologicznym. W utworach przywołanych autorów i autorek mamy do czynienia z bardzo podobnymi konstruktami uchodźcy. Po pierwsze, jest to postać kreowana w taki sposób, by wzbudziła współczucie hipotetycznego czytelnika. Karim musi uciekać wraz ze swoją rodziną z bombardowanego Damaszku (Bar-

dijewska, 2016), Roman — z Doniecka, do którego wkroczyło wojsko (Gawryluk, 2016), Nabu — z rodzinnej wioski trawionej przez pożary prawdopodobnie wywoływane przez wrogich mieszkańcom ludzi (Mikołajewski, 2016), Tandzin zaś, płynąc wraz z innymi afrykańskimi uchodźcami przez Morze Śródziemne na Lampedusę, traci w oczu swoich rodziców i przez długi czas sądzi, że utonęli (Witek, 2016). Także i Omenka ucieka z miejscowości położonej w nieokreślonym afrykańskim państwie, atakowanej przez hordy uzbrojonych napastników (Piątkowska, 2017). Po drugie, literacki uchodźca zdany jest na łaskę i niełaskę innych ludzi, docelowo — przedstawicieli kultury dominującej. O tym, na jakich warunkach rodzina Karima zostaje przyjęta do lokalnej społeczności, była już mowa (Bardijewska, 2016). Ukraińska rodzina zyskuje dach nad głową, spokój i bezpieczeństwo, gdy w jej życiu pojawia się, niczym baśniowa dobra wróżka, tajemnicza pani Anna⁶ — przedstawicielka fundacji, która zapewnia Romanowi i jego bliskim mieszkanie w polskim mieście (Gawryluk, 2016). W obronie Tandzina, który w oczach włoskich karabinierów jest jedynie nielegalnym imigrantem, stają lokalni mieszkańcy (Witek, 2016)⁷. Zakończenie opowieści o Nabu ma charakter otwarty; to ludzie beztrudno wypoczywający na plaży (w domyśle: „my wszyscy”), do której dotarła bohaterka, przepływając wpław morze (zapewne Śródziemne), decydują, czy wolno jej pozostać w bezpiecznym miejscu, czy też będzie musiała zawrócić (Mikołajewski, 2016). Życie Omenki i jego matki, podobnie jak Karima i jego bliskich, w ogromnej mierze zależy od — nieraz nieuczciwych — przewoźników, a także zarządców obozów przejściowych (Piątkowska, 2017). Po trzecie wreszcie, to właśnie status uchodźcy całkowicie definiuje przywoływanych tu bohaterów. Odnosząc się między innymi do utworów Bardijewskiej (2016) i Witka (2016), Krzysztof Koc słusznie wskazuje na ich walor edukacyjny i anty populistyczny; można by się jednak zastanawiać nad stwierdzeniem, że „[p]ozwalają one przyjrzeć się złożoności uchodźczego losu” (2000, s. 26) oraz „wniknąć w rzeczywistość dziecka, które musi uciekać wraz z bliskim ze swojego domu, miasta, kraju” (2000, s. 26). Analiza poszczególnych utworów ujawnia, że wielowymiarowość życia ich dziecięcych bohaterów została pokazana w nikłym stopniu, choć autorzy podejmują próbę zasygnalizowania innych wymiarów ich tożsamości niż tylko „uchodźczy”. Karim ma talent do rysowania, któremu oddawał się prawdopodobnie jeszcze przed ucieczką z Damaszku (Bardijewska, 2016). Roman wraz z młodszym rodzeństwem chętnie spędzali czas z babcią i dziadkiem, słuchając ukraińskich bajek, jeżdżąc na wycieczki rowerowe czy łowiąc ryby (Gawryluk, 2016). Nabu, gdy jeszcze mieszkała w rodzinnej wiosce,

⁶ Postać tę przypuszczalnie należałoby identyfikować jako Annę Dymną, której fundacja „Mimo Wszystko” rzeczywiście użyczyła mieszkania w Nowym Sączu rodzinie uchodźców z Doniecka.

⁷ Interesującym przedmiotem rozważań — na które jednak nie ma miejsca w tym skromnym szkicu — byłaby dynamika relacji między Tandzinem a mieszkającą na Lampedusie Polką Andżelią, która również jest imigrantką, tyle że ekonomiczną.

lubiła bawić się z bratem (Mikołajewski, 2016). Omenka miał wielu przyjaciół i uwielbiał słuchać opowieści swojej babci i być może to właśnie dzięki nim ma rozwiniętą wyobraźnię (Piątkowska, 2017). Julia Hope, brytyjska badaczka literatury dziecięcej o uchodźcach, doświadczona w pracy z uczniami mającymi za sobą przeżycie przymusowej migracji, zwróciła uwagę, że powinni oni być postrzegani „jako zwyczajni ludzie w nadzwyczajnych okolicznościach [...]” (2008, s. 297). Jednakże bohaterowie polskich opowieści uchodźczych przedstawiani są w zasadzie wyłącznie jako strauumatyzowani uciekinierzy z rodzinnych krajów. Marta Jadwiga Pietrusińska dowodzi wręcz:

Pogłębiona, krytyczna analiza uchodźczej literatury dziecięcej pozwala [...] odkryć niewyartykułowane wprost w dyskursie prouchodźczym postawy, jego zdogmatyzowanie, ideologizację, stereotypizację uchodźców, czy też zawarty w nim neokolonializm oraz asymetryczność relacji.

Pietrusińska, 2020, s. 63

Istotna jest perspektywa narracyjna, która kształtuje wyobrażenia o „Innych”, a jednocześnie wskazuje, kim są „swoi”. Choć we wszystkich przywołanych utworach narracja prowadzona jest z punktu widzenia dziecka-uchodźcy (w przypadku tekstu Piątkowskiej — kota należącego do dziecięcego bohatera), analiza narratologiczna wykazałaby, że hipotetyczny czytelnik słyszy głos dorosłego Europejczyka, który pragnie pomóc cierpiącym ludziom i zachęca do współczucia i empatii wobec nich. Mamy tu do czynienia z prostą, czytelną dychotomią, a może wręcz opozycją: ofiary („oni” — uchodźcy) *versus* wybawcy („my” — bohaterowie reprezentujący kulturę przyjmującą oraz potencjalni odbiorcy opowieści)⁸. Jak dowodzi Pietrusińska w odniesieniu do rodzinnych utworów z tego nurtu, Europejczycy przedstawiani są jako „bardziej cywilizowani, kompetentni, wiedzą, jak rozwiązywać problemy i decydują o losie uchodźców przybywających do ich krajów. Z kolei uchodźcy pochodzą z krajów mniej rozwiniętych, biedniejszych [...]” (2020, s. 60).

Nawiązując do współczesnych badań nad sytuacją uchodźców, Hope wyraża refleksję, którą można by odnieść również do literatury dla młodych czytelników:

Uchodźcom brakuje stabilności i bezpieczeństwa, a jeśli, jak to często bywa, odeszli [ze swoich ojczyzn – W.K.] w krótkim czasie, mogą przybyć do kraju goszczącego w poczuciu dezorientacji i oszołomienia. [...] Jednakże „traumatyzacja” sytuacji uchodźców zdominowała badania w stopniu, który doprowadził

⁸ Nie jest to zresztą specyfika jedynie polskich utworów. Badająca literaturę hiszpańskojęzyczną García-González zauważa, że w opowieściach o imigracji „[r]óżnorodność kulturowa wydaje się mile widziana tylko wtedy, gdy Inny odgrywa rolę (wdzięcznego) gościa, a miejscowi mogą czuć się bezpiecznie, będąc tolerancyjnymi i otwartymi gospodarzami” (2017, s. 167).

do założenia wymagającego zakwestionowania: o homogeniczności uchodźców dziecięcych [...].

Hope, 2008, s. 298

Niemniej, analiza strategii narracyjnych zastosowanych w przywołanych utworach pozwala uchwycić koncentrację autorów właśnie na traumatycznym doświadczeniu przymusowej migracji. Decyzja co do dalszego życia strauumatyzowanych „Innych”, przybyszów „z zewnątrz”, zawsze należy do „nas”, co najbardziej pokazał Mikołajewski (2016). Nadzieja na odmianę losu po katastrofie — konieczności opuszczenia ojczystego kraju w dramatycznych okolicznościach — tylko częściowo wynika ze sprawczości bohaterów stających w obliczu przymusowej migracji; ostatecznie, to „my” mamy przesądzający głos i stanowimy tę nadzieję. Z jednej strony, taki sposób kreowania uchodźczych historii znacząco ogranicza konstrukcję bohaterów, definiowanych niejako poprzez traumę i bez pomocy pozbawionych szans na godne życie. Z drugiej — unaocznia to odpowiedzialność etyczną potencjalnych czytelników i być może uświadamia im ich uprzywilejowaną pozycję, a także pokazuje, choć w bardzo dużym uproszczeniu, problemy współczesnego świata⁹.

Konkluzje

Jeśli chcielibyśmy potraktować przywołane utwory jako potencjalne materiały do edukacji międzykulturowej (sformalizowanej lub nie), warto rozważyć spostrzeżenie Anny Virkamy, która zwróciła uwagę na niebezpieczeństwo kreowania „inności”, a następnie wtórnego jej dekonstruowania:

Szkolenie międzykulturowe oparte na faktycznej znajomości „różnych kultur” i umiejętnościach technicznych nie sprawia, że uczniowie znają złożone wzorce konstruowania kultury w sytuacjach życia codziennego. W najgorszym przypadku ten rodzaj edukacji międzykulturowej najpierw wytwarza „innego” (lub „różnicę kulturową”), a następnie próbuje zaoferować narzędzia radzenia sobie z owym „innym”.

Virkama, 2010, s. 52

Głębokiego namysłu wymaga zatem problem, który można by sformułować następująco: czy dostępna na polskim rynku literatura dziecięca i młodzieżowa — nie tylko ta traktująca o uchodźcach — ukazuje „inność” w sposób, który kształtuje w potencjalnych młodych czytelnikach wspomnianą już wrażliwość międzykulturową, czy raczej ową „inność” uwypukla, umacnia i utrwała, by następnie zaproponować możliwość jej „oswojenia”? Zatem: czy stanowi przestrzeń

⁹ Szerzej pisałam o tym w: Kostecka, 2017b.

międzykulturowego spotkania opartego na ciekawości, otwartości i chęci poznania, czy też komponent międzykulturowy sprowadza do relacji: ofiara potrzebująca wsparcia i akceptacji — wspaniałomyślny wybawca?

Z jednej strony, z analizy polskich opowieści dla dzieci o uchodźcach wyłania się obraz „inności” jako kategorii w dużej mierze stygmatyzującej i redukującej tożsamość do jednego wymiaru. Z drugiej jednak, odnosząc się do rozważań zawartych w początkowej części tego artykułu, trzeba stwierdzić, że wiele z przywołanych tu utworów — zarówno te uchodźcze, jak i na przykład te autorstwa Katarzyny Pranič (2011), Zofii Staneckiej (2011) czy Anny Hejno i Martyny Piątas-Wiktor (2011) — co najmniej częściowo spełnia kryteria literatury wielokulturowej: przedstawia różnorodność kulturową jako wartość, obnaża miałość uprzedzeń, ukazuje uprzywilejowanie jednych grup względem drugich. Rodzime narracje tego typu, oparte na konstruowaniu „Innego”, stygmatyzują — ale też być może skłaniają hipotetycznych młodych czytelników do krytycznego namysłu nad podziałami na grupy dominujące i dominowane.

Otwarte pozostaje pytanie, czy o trudnej sytuacji uchodźców wojennych, opresyjnych relacjach władzy, nierównościach społecznych i potrzebie międzykulturowego dialogu da się opowiadać, nie pokazując traumatycznych doświadczeń oraz niepożądanych postaw i zachowań. Czy nadzieję dla „Innego” da się literacko wykreować bez opisanie katastrofy, która uświadomiłaby młodemu czytelnikowi wagę i potrzebę międzykulturowego dialogu? A może nadziei należałoby upatrywać w wypracowywaniu literackich strategii unieważniania „inności”...? To dylematy warte dyskusji i zarazem wyzwania stojące przed twórcami, wydawcami i pośrednikami lektury mającymi wpływ na czytelnicze wybory.

Bibliografia

- Bardijewska L., 2016, *Kot Karima i obrazki*, Łódź.
- Bishop R.S., 1990, *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*, „Perspectives”, t. 6, nr 3. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> [data dostępu: 23.02.2021].
- Błądek M., 2016, *Szary*, Warszawa.
- Botelho M.J., Kabakov Rudman M., 2009, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, New York, NY.
- Bradford C., 2007, *Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature*, [Waterloo, Ont.].
- Burda Książki, 2018, *Mała Reporterka Nela*. <http://www.burdaksiążki.pl/autorzy/nelamala-reporterka> [data dostępu: 23.02.2021].
- Cai M., 2002, *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*, Westport, Conn.

- Cai M., 2003, *Multiple Definitions of Multicultural Literature: Is the Debate Really just “Ivory Tower” Bickering?*, w: Fox D.L., Short K.G., red., *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature*, Urbana, IL.
- Chrobak M., 2014a, *Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranič „Ela-Sanela”*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., Zok-Smoła A., współp., *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Chrobak M., 2014b, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci*, w: Sztachelska J., Szymborska K., red., *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, Białystok.
- Crossan S., 2015, *Kasieńka*, Domańska K., przeł., Warszawa.
- Domańska E., 2008, *Badania postkolonialne*, w: Gandhi L., *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Serwański J., przeł., Poznań.
- Fornalczyk-Lipska A., 2017, *Odmiennosc narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja”, t. 1, nr 115, s. 15–30.
- García-González M., 2017, *Origin Narratives: The Stories We Tell Children about Immigration and International Adoption*, New York, NY.
- Gawryluk B., 2011, *Moje Bullerbyn*, Łódź.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź.
- Gilton D.L., 2020, *Multicultural and Ethnic Children’s Literature in the United States*, Lanham.
- Golka M., 2017, *Międzykulturowe wyzwania i wyznania*, „Relacje Międzykulturowe”, nr 1, s. 11–26.
- Gopalakrishnan A., 2011, *Multicultural Children’s Literature: A Critical Issues Approach*, Los Angeles.
- Gortat G., 2008, *Do pierwszej krwi*, Wrocław.
- Gosk H., 2002, *Bohater literacki o cechach Innego/Obcego*, w: tejże, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*, Izabelin.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczęka Saszy*, Warszawa.
- Gruchlik H., 2007, *Inność a obcość w kontekście filozoficznym*, „Anthropos?”, nr 8/9, <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/gruchlik.htm> [data dostępu: 23.02.2021].
- Grzybowski P., 2009, *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków.
- GUS, 2015, *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*, Warszawa.
- Hejno A., Piątas-Wiktor M., 2011, *Baśnie nie z tego miasta: Opowieść wrocławskich dzieci*, Wrocław.
- Hope J., 2008, “One day we had to run”: *The Development of the Refugee Identity in Children’s Literature and Its Function in Education*, “Children’s Literature in Education: An International Quarterly” nr 39 (4). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-008-9072-x> [data dostępu: 23.02.2021].

- Jakubczak M., 2016, *Doświadczenie źródłowe z perspektywy klasycznej filozofii indyjskiej*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, nr 61, s. 41–58.
- Koc K., 2020, *Edukacja polonistyczna w czasach populistycznej zarazy*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 13–34.
- Kostecka W., 2017a, *Dziwne — odmienne — obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej*, „Litteraria Copernicana”, nr 3 (23), s. 91–109.
- Kostecka W., 2017b, *Once Upon a Time There Was a War: The Use of Fairy-tale Conventions in Contemporary Polish Literature for Children about Refugees*, „MASKA. Magazyn Antropologiczno-Socjologiczno-Kulturowy”, nr 4, s. 33–49.
- Larrick N., 1965, *The All White World of Children's Books*, „The Saturday Review” z 11 września 1965.
- Mateo J.M., Martínez P.J., 2013, *Emigracja*, Jordan M., przeł., Piaseczno.
- Meer N., Modood T., 2011, *How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?*, „Journal of Intercultural Studies”, s. 1–22.
- Mikołajewski J., 2016, *Wędrówka Nabu*, Kraków.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., red., 2015a, *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., red., 2015b, *Przygody Innego II. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok.
- Moncomble G., Pawlak P., 2015, *Kotek, który merdał ogonem*, [przeł. E. Kozyra-Pawlak i P. Pawlak]. Warszawa.
- Onichimowska A., 2007, *Dziesięć stron świata*, Kraków.
- Perry L.B., Southwell L., 2011, *Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches*, „Intercultural Education”, t. 22, nr 6, s. 453–466.
- Piątkowska R., 2017, *Hebanowe serce*, Łódź.
- Pietrusińska M.J., 2020, *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej — przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne — Przegląd Polonijny”, nr 1 (175), 47–66.
- Pranič K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa.
- Raúf O.Q., 2018, *Chłopiec z ostatniej ławki*, Janota E., przeł., Warszawa.
- Rąbkowska E., 2019, *Od Robinsona do Neli Małej Reporterki. Recykling dziecięcego marzenia o podróży i przygodzie*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, t. 1, nr 1, s. 206–220.
- Sadzikowska L., 2018, „Zebra”, „Opowieści spod oliwnego drzewa” i „Bahar znaczy wiosna” jako nowe propozycje lekturowe o wielokulturowości, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 225–238.
- Sanna F., 2016, *Podróż*, Napiórska A., przeł., Warszawa.
- Stanecka Z., 2011, *Basia i kolega z Haiti*, Warszawa.
- Stephens J., 1990, *Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian Children's Literature after 1972*, „Children's Literature Association Quarterly”, t. 15, nr 4, s. 180–185.
- Stephens J., 1992, *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman.
- Stephens J., 2011, *Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature*, w: K. Mallan, C. Bradford, red., *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*, New York, NY.
- Suchowierska A., 2015, *Mat i świat*, Warszawa.

- Szumal M., 2019, „Ada Judytka i zaginiony tales”. *Dziecięcy klucz do wielokulturowego Białegostoku*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 9, s. 131—140.
- Ude I., 2017, *Zebra*, Warszawa.
- Virkama A., 2010, *From Othering to Understanding. Perceiving “Culture” in Intercultural Communication, Education and Learning*, w: Korhonen V., red., *Cross-cultural Lifelong Learning*, Tampere.
- Webb J., 2000, *Text, Culture, and Postcolonial Children’s Literature: A Comparative Perspective*, w: McGillis R., red., *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*, New York, NY.
- Witek R., 2016, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź.
- Xie S., 2000, *Rethinking the Identity of Cultural Otherness: The Discourse of Difference as an Unfinished Project*, w: McGillis R., red., *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*, New York, NY.
- Yokota J., 1993, *Issues in Selecting Multicultural Children’s Literature*, „Language Arts”, t. 70, nr 3, 156—167.
- Yokota J., 2001, *Kaleidoscope: A Multicultural Booklist for Grades K-8*, Urbana, Ill.

Weronika Kostecka — dr nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, adiunkt na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, kieruje Pracownią Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży ILP UW; redaktorka naczelna czasopisma naukowego „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”.

adres e-mail: w.kostecka@uw.edu.pl