



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Brytyjska literatura dziecięca a edukacja wielokulturowa

**Author:** Małgorzata Nitka

**Citation style:** Nitka Małgorzata. (2014). Brytyjska literatura dziecięca a edukacja wielokulturowa. "Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika" (T. 23 (2014), s. 197-207), DOI: 10.16926/p.2014.23.14



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.14>

Małgorzata NITKA

## Brytyjska literatura dziecięca a edukacja wielokulturowa

**Słowa kluczowe:** literatura dziecięca, Imperium Brytyjskie, społeczeństwo wielokulturowe, edukacja, uprzedzenia rasowe.

Historycy kultury, przypominają nam Lewis C. Roberts, często postrzegają epokę wiktoriańską, czyli lata 1830–1901, jako czas „wynalezienia” czy też „odkrycia” dzieciństwa, co jest oczywistą przesadą i efektywnym skrótem myślowym<sup>1</sup>, pomijającym choćby oświeceniowe refleksje na temat rozwoju dziecka i jego edukacji autorstwa Johna Locke’a czy bliskie romantykom koncepcje Jeana-Jacquesa Rousseau. Niewątpliwie jednak w czasach wiktoriańskich dziecko i dzieciństwo zyskują nową formę obecności: dzieciństwo zaczęto powszechnie uważać za najważniejszą fazę życia<sup>2</sup>, a dziecko, jego rozwój, wychowanie i edukacja stają się przedmiotem publicznej debaty, mniej lub bardziej bezinteresownej troski polityków, filantropów oraz reformatorów społecznych i oświatowych. Jednym z forów owej debaty była literatura, a zwłaszcza powieść, w tym czasie zorientowana realistycznie i społecznie, rozumiana jako narzędzie krytycznego oglądu rzeczywistości. Trudno byłoby znaleźć klasyczną powieść wiktoriańską, w której, nawet w epizodyczny sposób, nie pojawia się żadna postać dziecięca, najczęściej w sytuacji wykluczenia lub wyzysku, (choć literatura wiktoriańska jest też obciążona wyidealizowanym i sentymentalnym przedstawieniem dzieciństwa), a wraz z nią szerokie spektrum współczesnych problemów i patologii, które autor mógł tym sposobem objąć krytyczną refleksją.

---

<sup>1</sup> L.C. Roberts, *Children's Fiction*, [w:] *A Companion to the Victorian Novel*, red. P. Brantlinger, W.B. Thesing, Oxford 2005. Blackwell Reference Online. 14 June 2007, [http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132916\\_chunk\\_g978140513291622](http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132916_chunk_g978140513291622).

<sup>2</sup> Tamże.

Ale związek dziecka z literaturą ma w epoce wiktoriańskiej także inną formę; mianowicie to właśnie w drugiej połowie XIX wieku można mówić o pojawieniu się na wielką skalę tej kategorii literatury, w której dziecko jest nie tylko główną postacią, ale także nominalnym, a nie tylko okazjonalnym, odbiorcą. O ile więc przeświadczenie o dzieciństwie jako „odkryciu” epoki wiktoriańskiej jest nadużyciem, o tyle teza mówiąca – jeśli nie o powstaniu, to już na pewno o rozwoju w tym okresie literatury dziecięcej – już nieco mniej. Dość wymienić takie klasyczne pozycje, opublikowane w drugiej połowie XIX wieku, jak: *Przygody Alicji w krainie czarów*, *Wyspa skarbów* czy *Księga dżungli*, będące najwybitniejszymi czy też najbardziej popularnymi przykładami spośród dziesiątek tytułów adresowanych do młodych czytelników.

Wśród różnorodnych czynników prowadzących do dynamicznego rozwoju literatury dziecięcej w drugiej połowie XIX wieku istotną rolę przypisuje się tzw. ustawie Forstera z 1870 roku, przygotowującą podłoże do wprowadzenia powszechnego obowiązku edukacji na poziomie podstawowym. Charles Ferrall i Anna Jackson zwracają uwagę na dalekowzroczność wiktoriańskich wydawców, którzy słusznie przewidzieli, że upowszechnienie dostępu do nauki wkrótce przełoży się na znaczący wzrost liczby młodych czytelników, potencjalnych odbiorców literatury, zwłaszcza tej, w której dziecko jest zarówno fikcyjnym bohaterem, jak i jej rzeczywistym czytelnikiem. Istotnie, u schyłku stulecia literatura dziecięca i młodzieżowa stanowiła aż 15% ogółu książek wydawanych w Wielkiej Brytanii, a najpoczytniejsi autorzy sprzedawali powieści w nakładach 150 tysięcy egzemplarzy<sup>3</sup>. Należy także pamiętać tu o równoległym rozwoju prasy młodzieżowej, na łamach której publikowane były też opowiadania przygodowe; najbardziej poczytny z periodyków – tygodnik „Boy’s Own Paper” – mógł liczyć na 1,5 miliona czytelników<sup>4</sup>.

Rozwój literatury dziecięcej nie wynikał jednak wyłącznie z pobudek merkantylnych i interesownego zaspokojenia popytu, ale w dużej mierze z przekonania o jej wychowawczej, uspołeczniającej funkcji. Nie był to pogląd nowy, ale w poprzednim stuleciu książki adresowane do młodych czytelników realizowały tę funkcję w zasadniczo jeden tylko sposób, a mianowicie za pomocą dydaktycznych i religijnych w charakterze treści, a rodzicom i opiekunom radzono przyglądać się uważnie lekturom podsuwanych dzieciom. W drugiej połowie XIX wieku troska o wychowawczy charakter literatury dziecięcej, jak zaznacza Roberts, dopuszczała jednak już większy w niej udział zabawy i wyobraźni, co było niewątpliwą schedą poromantyczną; również przemawiając do wyobraźni dziecka, literatura mogła kształtować jego indywidualność i postawy społeczne<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> C. Ferrall i A. Jackson, *Juvenile Literature and British Society, 1850–1950: The Age of Adolescence*, New York 2010, s. 5.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> L.C. Roberts, dz. cyt.

W różnych gatunkach literatury dziecięcej elementy zabawy oraz dydaktyki łączą się ze sobą w różnych proporcjach. Interesującym przypadkiem będzie jej najbardziej chyba atrakcyjna odmiana, czyli powieść przygodowa, nominalnie forma zorientowana na rozrywkę. Georg Simmel, niemiecki socjolog, w eseju poświęconym przygodzie, ulokował ją poza ciągłością życia, pisząc, iż ma ona „początek i koniec w znacznie ostrzejszym sensie niż inne formy naszego życia”, a między nią „a sąsiednimi częstkami życia nie zachodzi owa endosmoza i egzosmoza, dzięki którym życie jest całością”<sup>6</sup>. Choć autorzy powieści awanturniczych dla dzieci i młodzieży traktują przygodę w mniej analityczny czy filozoficzny sposób, niż czyni to Simmel w swoich rozważaniach, to realizują w fikcji literackiej właściwą przygodzie specyficzną ostrość konturów, wyłączenie z rutyny czasu i przestrzeni. Stąd tak naturalne w literaturze dziecięcej połączenie przygody z wakacjami, podróżą i często egzotycznym miejscem akcji. W wiktoriańskiej literaturze adresowanej do młodych czytelników uderza nas zwłaszcza egzotyka: wyspa na południowym Pacyfiku (*The Coral Island* R.M. Ballantyne’a), Karaiby (*Wyspa skarbów* Roberta Louisa Stevensona), Afryka (*Kopalnie króla Salomona* H. Ridera Haggarda) czy Indie (utwory Rudyarda Kiplinga).

Ale w kontekście historii i kultury Wielkiej Brytanii odległa lokalizacja, po którą jakże chętnie sięgali wiktoriańscy pisarze, służyła nie tylko eskapistycznej funkcji literatury, wyizolowaniu i wyeksponowaniu przygody, lecz miała nader istotną funkcję ideologiczną, propagandową i wychowawczą zarazem. Albowiem złoty wiek brytyjskiej literatury dziecięcej zbiega się w czasie z rozwojem imperium, w którego szczytowym momencie pod brytyjską kontrolą znajdowały się jedna czwarta powierzchni i populacji ziemi<sup>7</sup>. Wszechobecne w świadomości dorosłego społeczeństwa imperium nie mogło nie zaistnieć w świadomości dzieci; przy czym można by zaryzykować stwierdzenie, że – być może – zaistniało ono nawet wyraźniej w tej skierowanej do dzieci aniżeli w tej, której adresatem był dorosły, świadomy czytelnik. W końcu to one były przyszłością państwa i zarówno odpowiednio sprofilowany program edukacji szkolnej (w szczególności kluczowe były lekcje historii i geografii), jak i beletrystyka miały je należyście przygotować do dumnego i odpowiedzialnego pełnienia obowiązków obywateli imperium, nad którym nigdy nie zachodzi słońce.

Obecność imperialnej tematyki w szkołach – nie tylko prywatnych, elitarnych instytucji, ale także, w ostatnich dekadach stulecia, powszechnych szkół podstawowych – miała bardziej wyrazisty i propagandowy charakter; prezentowanie faktów dotyczących historii i zasięgu imperium podkreślało potęgę polityczną, ekonomiczną i cywilizacyjną Wielkiej Brytanii i rozbudzało poczucie

<sup>6</sup> G. Simmel, *Filozofia przygody*, [w] tegoż, *Most i drzwi. Wybór esejów*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 2006, s. 257.

<sup>7</sup> M.D. Kutzer, *Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books*, New York 2000, s. 21.

własnej wartości i zarazem wyższości nad innymi nacjami. Doskonale pokazuje to wypowiedź George'a T. Warnera zamieszczona w jego zarysie historii brytyjskiej (*A Brief Survey of British History*):

gdy spoglądamy na mapę świata i widzimy, jak wszechobecny jest czerwony kolor oznaczający Imperium Brytyjskie, mamy prawo odczuwać dumę. Nasza rasa może się poszczycić duchem kolonizatorskim, władczym duchem, dzięki któremu dominuje nad wschodnimi rasami, a którego brak Francuzom, Niemcom czy Hiszpanom<sup>8</sup>.

Jak zaznacza Pamela Horn, dla uczniów z niższych klas społecznych imperium było odległym i abstrakcyjnym bytem, zatem rozwinięcie wiedzy na jego temat służyło także skróceniu owego dystansu; przedstawianie imperium w kategoriach nie tyle kolonii, co części państwa, prowadziło do rozwinięcia poczucia odpowiedzialności i obowiązku przyszłego zaangażowania w misję cywilizacyjną, niezależnie od przynależności klasowej. „Już za kilka lat”, głosił jeden z apologetów imperium cytowany przez Horn,

każdy uczeń szkoły podstawowej stanie przed wyzwaniem wpływania na losy nie tylko 54 milionów białych, ale 350 milionów kolorowych mężczyzn i kobiet... zamieszkujących 5 kontynentów<sup>9</sup>.

Dopełnieniem formalnej edukacji w tym zakresie była literatura, głównie wspomniane powieści czy opowiadania przygodowe. W tychże tematyka imperialna otrzymała atrakcyjną oprawę akcji i działania, dynamiki silniej działającej na wyobraźnię młodych czytelników niż ta oddana przez ekspansję czerwonego koloru na mapie świata wiszącej w szkolnej sali czy, jakkolwiek imponujące, to jednak płaskie dane statystyczne. Rama fikcyjnej przygody znacząco ograniczała przy tym propagandowy przekaz wyraźnie obecny w zinstytucjonalizowanej edukacji. Mimo iż na podstawie powieści i opowiadań przygodowych trudno zakwestionować aprobujący stosunek ich autorów do idei i faktu imperium i poczynań Brytyjczyków w odległych rejonach świata, to nie można jednak mówić o ideologicznej indoktrynacji, której rygorystycznie podporządkowana jest fabuła i konstrukcja postaci. Nie znaczy to, że jej nie było; inaczej niż w szkolnej klasie, indoktrynacja działała się po drodze, przy okazji, bardziej dyskretnie, lecz nie mniej skutecznie<sup>10</sup>. Można by powiedzieć, że niemal naturalnie czy mimowolnie autorzy komunikowali swoim czytelnikom wartości oraz przekonania właściwe rzeczywistości społeczno-politycznej, do której przynależeli, i których nie tylko nie kwestionowali, ale uważali za ważne. Istotą doświadczeń białych chłopców w zamorskich krainach była apologia cywilizacji zachodniej: jej wyższości ekonomicznej, intelektualnej i społeczno-politycznej, ale także moralnej.

<sup>8</sup> Cyt. za: P. Horn, *English elementary education and the growth of the imperial ideal: 1880–1914*, [w:] J.A. Mangan, red., *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*, Manchester 1988, s. 43.

<sup>9</sup> Cyt. za tamże, s. 40.

<sup>10</sup> Zob. M.D. Kutzer, dz. cyt., *passim*.

Że chodzi o przekaz społeczny, pokazywał charakter przygód, które polegały na akcentowaniu nie heroizmu jednostki, ale doświadczenia grupy. Taka konfiguracja pozwalała nadać przygodzie wymiar lekcji społecznej: odkrywania i testowania wartości odpowiedzialnego przywództwa, demokratycznej subordynacji<sup>11</sup>, umiejętności współpracy, lojalności i wiary we własne możliwości – przydatnych w każdych warunkach, nie tylko w tych egzotycznej przygody.

Imperium na tyle trwale naznaczyło literaturę dziecięcą, że aż do drugiej połowy XX wieku, a nawet później, można odnaleźć w niej jego ślady, choć w nowych realiach był to już inny rodzaj obecności. Już na początku stulecia Wielka Brytania utraciła status supermocarstwa, a okres po II wojnie światowej zapoczątkował rozłożony na kilkadziesiąt lat rozpad imperium, utratę kontroli politycznej i ekonomicznej nad kolejnymi posiadłościami: Indiami, Pakistanem, a później Sudanem, Nigerią, Kenią czy Jamajką. W miarę jak w XX wieku imperium się rozpadało, w środowisku szkolnym tematyka imperialna również odchodziła w przeszłość, nie tylko w sensie usuwania jej z nowoczesnych programów nauczania, ale zamknięcia jej w ramach lekcji historii. W dużym uproszczeniu – zniknęła ideologia, zostały fakty. W tej formie imperialna ideologia stanowi zamknięty epizod w historii oświaty, niedostępny współczesnemu czytelnikowi. Dzisiaj wiktoriańskie podręczniki, czytanki, wypisy czy pomoce szkolne, tworzone i wykorzystywane w nauczaniu w służbie Imperium, pozostają w kręgu zainteresowania wąskiego grona badaczy i historyków oświaty i wychowania. W przypadku literatury trudniej mówić o podobnej zasadzie przedawnienia, choć, co oczywiste, wiele z popularnych w drugiej połowie XIX wieku utworów zostało już zapomnianych, głównie jednak ze względu na słabe walory artystyczne czy epatowanie nieznośnym, anachronicznym dydaktyzmem. Ale wiele powieści i opowiadań z tego okresu, naznaczonych myśleniem imperialnym, pozostaje do dziś w popularnym obiegu i stanowi kanon literatury dziecięcej i młodzieżowej. Dowodem na to, jak silnie są te lektury obecne w zbiorowej świadomości brytyjskich uczniów, może być najbardziej znana powieść Williama Goldinga z 1952 roku, *Władca much*, której akcja dzieje się, zgodnie z zasadą dystopii, w bliżej nieokreślonej przyszłości w czasie wojny nuklearnej. Samolot ewakuujący grupę uczniów rozbija się na bezludnej wyspie na Pacyfiku, a gdy uratowani z katastrofy lotniczej chłopcy odkrywają swoje położenie, natychmiast widzą się jako bohaterów ulubionych lektur, w których pojawia się topos wyspy i przygody. Dwa tytuły natychmiast, niemalże odruchowo, przywołane przez wszystkich to *The Coral Island* R.M. Ballantyne'a z 1858 i wtórnie nawiązująca do imperialnej tradycji powieść Arthura Ransome'a z 1930 roku *Swallows and Amazons*.

W XX wieku, jak pisze Kutzer, imperium funkcjonowało głównie na prawach mitu, zamkniętego już epizodu z przeszłości, do którego powraca się sen-

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 4.



tymentalnie, nostalgicznie, czy może terapeutycznie, wspominając czasy chwały i świetności, a potrzeba podobnych wspomnień była tym silniejsza, im słabsza była rola, jaką Wielka Brytania odgrywała w międzynarodowej polityce i gospodarce<sup>12</sup>. Ale nostalgiczne odczytania wiktoriańskich powieści przygodowych były udziałem tylko jednej grupy odbiorców – białych chłopców i, w mniejszym stopniu, dziewcząt z brytyjskiej klasy średniej. Dla reszty innych, nowych, czytelników lektura tych tekstów stanie się doświadczeniem przykrym i upokarzającym.

Grupa owych innych, nowych czytelników klasycznych powieści przygodowych zabarwionych kolonizatorskim myśleniem wytworzyła się, paradoksalnie, w wyniku procesów dekolonizacji i imigracji towarzyszących rozpadowi imperium. Imperialne relacje uległy niejako odwróceniu: w latach powojennych to Brytyjczycy doświadczali napływu przybyszów ze swych byłych posiadłości, w liczbie znacznie większej niż ta, w której dawni kolonizatorzy podbijali ich rodzime tereny. Dekolonizacja odwróciła do góry nogami imperialne relacje: tym razem to Wielka Brytania doświadczala napływu imigrantów, przybywających, znacznie bardziej licznie, niż niegdyś kolonizatorzy, w oczekiwaniu korzyści społecznych i ekonomicznych. Nieuchronnie, po trzech dekadach dekolonizacji i imigracji, struktura etniczna Wielkiej Brytanii uległa znacznemu zróżnicowaniu, które wymagało wdrożenia polityki wielokulturowości, oficjalnie wspierającej ideę państwa pluralistycznego kulturowo i etnicznie, a dzięki temu społeczeństwa otwartego i opartego na zasadzie wzajemnej tolerancji.

Jednym z oczywistych obszarów, w którym podjęto działania w tym kierunku, była sfera edukacji. Impulsem do zmian były słabe wyniki w nauce osiągane przez uczniów z mniejszości karaibskiej; zbadanie przyczyn tego stanu rzeczy powierzono powołanej przez rząd Komisji ds. Edukacji Mniejszości Etnicznych pod przewodnictwem Anthony'ego Ramptona, w której zasiadali przedstawiciele różnych ras i kultur. Wstępny raport, a także przecieki, które dotarły do prasy jeszcze przed publikacją oficjalnego dokumentu w 1981, wzbudziły początkowo sporo kontrowersji, gdyż odsłaniały niewygodną prawdę o nadal obecnych uprzedzeniach rasowych ze strony społeczeństwa, dowodząc dyskryminacji przedstawicieli tej konkretnej mniejszości, z góry traktowanych przez białych nauczycieli jako miernych intelektualnie. Prace komisji, już z nowym przewodniczącym lordem Michael'em Swannem, przy jednoczesnym rozszerzeniu badanych problemów, trwały jeszcze parę lat; raport końcowy z 1985 roku podkreślający wielokulturowy charakter brytyjskiego społeczeństwa nosił znamienne podtytuł *Edukacja dla wszystkich*<sup>13</sup>.

Zawarte w nim wnioski i zalecenia nie zawężyły się tylko do problemów mniejszości etnicznych, ale głosiły otwarcie konieczność zwalczania rasizmu i przeciwstawiania się stereotypom narodowym i rasowym od najwcześniejszego

<sup>12</sup> M.D. Kutzer, dz. cyt., s. 129.

<sup>13</sup> Pełne teksty obu raportów są zamieszczone na stronie:  
<http://www.educationengland.org.uk/documents>.

etapu edukacji, zarazem proponując konkretne rozwiązania, po które powinny sięgnąć szkoły przy wsparciu władz oświatowych. Już w raporcie wstępnym dostrzeżono ważką rolę, jaką w edukacji wielokulturowej może odegrać literatura, pomagając w zrozumieniu i poszanowaniu innych kultur, uwrażliwiając dziecko na obecność i akceptację odmienności. Komisja ds. Edukacji Mniejszości Etnicznych podkreślała potrzebę wykorzystywania w klasie książek zawierających pozytywne przedstawienia innych kultur, a także uzupełnianie księgozbioru bibliotek (zwłaszcza szkolnych) o pozycje odzwierciedlające obecność wielu różnorodnych kultur we współczesnym społeczeństwie i pokazujące ich wkład w rozwój Wielkiej Brytanii. Ale drugi tor działań proponowanych przez Komisję, dotyczący literatury, miał charakter przeciwny, a mianowicie polecał nauczycielom, wspomaganym przez specjalistów, dokonanie krytycznego przeglądu podręczników i materiałów dydaktycznych, a także beletrystyki, pod kątem ich adekwatności do realiów społeczeństwa wielokulturowego. Materiały zawierające kontrowersyjne treści i uprzedzenia, negatywne bądź stereotypowe wyobrażenia innych kultur powinny zostać zastąpione w dydaktyce przez bardziej odpowiednie teksty.

Jeszcze przed raportami Komisji niektóre szkoły i biblioteki, głównie te z rejonów o heterogenicznej strukturze etnicznej, z własnej inicjatywy uznały za konieczne dokonanie przeglądu materiałów, w tym literatury, pod kątem krzywdzących, rasistowskich treści. Późniejsze lata przyniosły szereg publikacji skierowanych do nauczycieli, bibliotekarzy, wydawców i rodziców, zwracających im uwagę na rolę literatury w społeczeństwie wielokulturowym, proponując w doborze książek dla młodych czytelników podejście normatywne, stosowanie ściśle określonych kryteriów. W kampanii tej znaczący był głos Gillian Klein, autorki takich publikacji, jak *Reading into Racism* (1985) czy *Education towards Race Equality* (1993), która przedstawiając swoją listę kryteriów doboru materiałów dydaktycznych oraz lektur, wymienia takie, jak np.: rzetelność faktograficzna, neutralny język opisu, akcentowanie różnorodności wewnątrz danej grupy kulturowej, informacja o przeszłych i obecnych osiągnięciach danej społeczności, uniwersalność – w znaczeniu możliwości wykorzystania w pracy z każdą grupą uczniów<sup>14</sup>. Ale niemal każde z pozytywnych kryteriów pojawia się w towarzystwie negatywnego; Klein skrupulatnie wylicza nie tylko to, co jest akceptowalne, ale także to, co niesie niebezpieczny kulturowo ładunek; i tak, na przykład, o ile akceptowalne jest sformułowanie mówiące o „domach” mieszkańców Afryki, to użycie w tym kontekście słowa „chata” jest już nacechowane negatywnie<sup>15</sup>.

Próby zastosowania w latach 80. XX wieku powyższych kryteriów nie pozostawiły wątpliwości co do nader skromnej liczby tekstów sprzyjających idei wie-

<sup>14</sup> G. Klein, *Reading into Racism. Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London 1985, s. 17–19.

<sup>15</sup> Tamże, s. 18.



lokulturowości, a i te dalekie były od ideału. Kolejne lata przyniosły poprawę: twórczość współczesnych autorów literatury dziecięcej naturalnie już wpisywała się w realia społeczeństwa wielokulturowego, zwiększyła się także, co oczywiste, liczba utworów autorstwa pisarzy reprezentujących różne grupy etniczne i kultury. Trzeba dodać, że powstały też książki będące wykalkulowaną odpowiedzią na istniejące zapotrzebowanie. Te utwory, choć pilnie odrabiające lekcję wielokulturowości, mnożące „pozytywne obrazy” innych kultur, niekoniecznie były akceptowane przez młodych czytelników, instynktownie stosujących zasadę, że miarą dobrej literatury nie jest realizowanie przezeń społeczno-polityczno-edukacyjnej roli<sup>16</sup>. Często przekonanie autora o stworzeniu pozytywnego obrazu innej kultury i promowaniu tolerancji kłóciło się z efektem końcowym, jak to miało miejsce w przypadku wspomnianej przez Klein powieści *Mój kumpel Shofiq (My Mate Shofiq)* z 1978 roku. Jej autor Jan Needle twierdził, że pisał ją w przekonaniu, iż tworzy powieść zwalczającą uprzedzenia rasowe. Jednakże pokazuje w sposób protekcyjny – jeśli nie wręcz obraźliwy – pakistańskiego bohatera, który zasłużył sobie na przyjaźń z białym chłopcem dopiero, gdy ten ostatni przełamuje swoją niechęć i zaczyna zauważać w zachowaniu Shofiq’a cechy znane z własnego kręgu kulturowego, czyli akceptuje go ze względu na podobieństwa, a nie różnice<sup>17</sup>.

O ile współczesna twórczość z coraz większym powodzeniem uwzględniała zasady nowej wielokulturowej rzeczywistości, to pozostał problem przeszłości. Tak jak nie można wyabstrahować społeczeństwa wielokulturowego z procesu historycznego, który przyczynił się do jego powstania, tak, rzecz jasna, nie można przesunąć momentu powstania literatury dziecięcej na późne lata 70. Na początku lat 80. XX wieku w bibliotekach wciąż można było znaleźć „ogromną liczbę tekstów powielających niefortunne mity, stereotypy i uprzedzenia”<sup>18</sup>, jak ubolewał dr Jagdish Gundara. Problem w tym, iż wiele z nich powstało w czasach rozkwitu Imperium Brytyjskiego i stanowi klasykę literatury dziecięcej, a etykieta „klasyki” gwarantuje stałą obecność w obiegu czytelnicznym. Deborah Stevenson trafnie konstatuje, że książki te są klasyką, ponieważ są nadal wydawane, a są nadal wydawane, bo są klasyką<sup>19</sup>. Ale jak to z reguły ma miejsce w przypadku literatury dziecięcej, o przynależności do klasyki i utrzymaniu danej książki w obiegu decydują głównie dorośli oceniający ich poziom literacki i wartość przekazu. Obok oceny profesjonalnej jest też sentymentalna ocena prywatna: naturalnym środowiskiem dla tych lektur jest rodzina; ulubione książki, kiedyś nam podsunięte przez bliskich, przekazywane są z kolei naszym dzieciom, wnukom, itd. Taki jest naturalny mechanizm tworzenia niepisanego kanonu literatury dziecięcej.

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 112.

<sup>17</sup> Tamże, s. 51–53.

<sup>18</sup> Cyt. za: tamże, s. 21.

<sup>19</sup> D. Stevenson, *Classics and Canon*, [w:] *The Cambridge Companion to Children’s Literature*, red. M.O. Grenby i A. Immel, Cambridge 2009, s. 115.

Przynależność do kanonu czy klasyki nie oznacza jednak wyłączenia spod krytycznej oceny. Choć powieści autorów bardziej lub mniej współczesnych Imperium są nadal obecne na półkach księgarskich i bibliotecznych, nie da się zaprzeczyć, iż jest to często obecność dość kłopotliwa. Przede wszystkim ze względu na kulturową anachroniczność, i jest to przestarzałość pozbawiona wdzięku, której daleko jest do niewinności. Gdyby odnieść do nich kryteria, które Klein wylicza jako dyskredytujące, większość z nich znalazłaby tu zastosowanie. Przede wszystkim kluczowe w konstruowaniu uprzedzeń na tle rasowym są strategie stereotypizowania i pomijania<sup>20</sup>. Bez trudu można znaleźć w klasycznych powieściach dla młodych czytelników nie tylko obraźliwe, bo kreślone grubą i prostą kreską, ilustracje, ale też werbalne, równie uproszczone, opisy wyglądu i zachowań, powielające albo kreujące negatywne stereotypy. Wyobrażenie „tubylca” jest podstawowym określeniem miejscowej ludności, niezależnie od lokalizacji geograficznej, pojawiające się w XIX-wiecznej literaturze przygodowej – bazuje na kilku powtarzanych przez różnych autorów zasadach: pozbawienie postaci cech indywidualnych, a zatem ich komodyfikacja, akcentowanie prymitywizmu i degeneracji<sup>21</sup>. Tubylcy w wersji przyjaznej to zacofane dzikusy, a w wersji wrogiej – odrażający kanibale; w obu wypadkach chodzi o podkreślenie podrzędności<sup>22</sup>. Konsekwentna deprecjacja „innego” była podporządkowana etnocentryzmowi, jednocześnie racjonalizując konieczność amelio-racji, cywilizowania dzikusów na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej i moralnej. Zarazem legitymizowała też prawo do przejęcia, posiadania i kontroli nad cudzą ziemią. Jak ujęła to Frances M. Mannsaker, schematyczny sposób przedstawienia postaci tubylców przez pozbawienie ich cech indywidualnych może prowadzić do wrażenia, że właściwie nie istnieją, albo raczej istnieją jedynie jako pretekst do zademonstrowania heroizmu, czytaj: moralnej wyższości młodych, białych, nie trzeba dodawać, że zindywidualizowanych, bohaterów<sup>23</sup>. Często zresztą rzeczywiście nie istnieją; mimo iż akcja rozgrywa się w egzotycznym miejscu, rodowici mieszkańcy zajmują tak mało miejsca w fabule, jakby stanowili jego mikroskopijną mniejszość; tym samym zabieg marginalizacji oddalał niewygodne pytania dotyczące prawa do obecności tam białych kolonizatorów.

A jednak mimo obciążenia ideologią i obecności krzywdzących uproszczeń i negatywnych wyobrażeń, sprzyjających uprzedzeniom rasowym i kulturowym, klasyczna literatura dziecięca nie spotkała się z radykalnym odrzuceniem w wielokulturowej rzeczywistości, choć jest to „najbielszy dział w księgarniach”<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> G. Klein, dz.cyt., s. 30.

<sup>21</sup> J.A. Mangan, *Images for Confident Control. Stereotypes in Imperial Discourse*, [w:] *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, red. tenże, London 1993, s. 9–10.

<sup>22</sup> M.D. Kutzer, dz. cyt., s. 8–9.

<sup>23</sup> Cyt. za J.A. Mangan, dz. cyt., s. 15.

<sup>24</sup> D. Stevenson, dz. cyt., s. 116.

Nie zdecydowały tu wyłącznie sentymenty i przynależność do tradycji czy walory *stricte* literackie, ale przede wszystkim krzewienie przez owe książki uniwersalnych wartości, takich jak odwaga, zaradność, sumienność, choć, często – co najmniej problematyczny bywa kontekst, w jakim te przymioty zostają eksponowane. Nie odrzucając klasyki, Klein podkreśla, że wykorzystanie jej we współczesnych realiach edukacyjnych wymaga od wydawców, nauczycieli, bibliotekarzy, czy wreszcie rodziców, po prostu odpowiedzialnego podejścia. Najmniej dyskusyjne są modyfikacje materiału ilustracyjnego, który w karykaturalny i stereotypowy sposób przedstawiał inne grupy etniczne i kulturowe; i tak ilustracje w nowych wydaniach często są zastąpione rysunkami współczesnych ilustratorów. Modyfikacji może też podlegać słownictwo, które dzisiaj byłoby powszechnie uznane za deprecjonujące i rasistowskie, ale już tzw. adaptowane wersje mogą rodzić wątpliwości – jako za mocno ingerujące w oryginalny tekst.

Ostatecznie, za najbardziej odpowiednie podejście uznaje się dopełnienie lektury oryginalnego tekstu przedstawieniem kontekstu społeczno-polityczno-kulturowego, w jakim dana książka była pisana i odbierana. Choć kwestia, jak i w jakim celu dokonywać owego uzupełnienia, nie jest już tak oczywista. Dla jednych nakreślenie tła historyczno-kulturowego będzie ograniczone do pełnienia funkcji informacyjnej czy poznawczej<sup>25</sup>, ale dla innych będzie jednym z narzędzi do rozwijania, kreowania historycznej i społeczno-politycznej wyobraźni młodych czytelników<sup>26</sup>. Niezależnie od różnic w spojrzeniu na związek literatury dziecięcej i edukacji wielokulturowej uderza zgodność w przyznaniu dorosłym kluczowej roli w akcie lektury, niechętnym temu, by pozostawić dziecko sam na sam z książką.

Troska o treści i przesłanie zawarte w literaturze dziecięcej towarzyszyły jej od zawsze. W jednym z artykułów „Przeglądu Kwartalnego” z 1860 roku, periodyku recenzującego literaturę dziecięcą, autor napisał, iż jej

najważniejszym celem jest nie tyle przekazywanie wiedzy, ile wpieranie rozwoju dziecka. Nie wolno nam myśleć, że dziecięcy umysł to naczynie, które jest naszym zadaniem napełnić. Raczej jest to mechanizm o niezwyklej konstrukcji, który musimy rozbudować i uruchomić<sup>27</sup>.

Warto, przytaczając ten cytat, zwrócić uwagę na kwestię podmiotu wypowiedzi. Tym podmiotem jest „my”, czyli dorośli. Nie sposób zatem nie podkreślić znów specyficznej sytuacji literatury dziecięcej, której nieustannie towarzyszy obecność dorosłych, czuwających nad odpowiednimi, w rozumieniu dorosłych oczywiście, wyborami i często interpretacją lektur. A także, przede wszystkim, nadawaniem tym lekturom kształtu. Tym samym można widzieć

<sup>25</sup> Zob. M.D. Kutzer, dz. cyt., *passim*.

<sup>26</sup> Zob. M. J. Botelho i M. K. Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors Language, Culture, and Teaching*, New York 2009, *passim*.

<sup>27</sup> Cyt. za: L.C. Roberts, dz. cyt.

w literaturze dziecięcej i edukacji wykorzystującej tę literaturę, zgodnie z popularną już tezą Perry'ego Nodelmana, osobiście kolonizatorską misję. Jak zauważa ów autor, „kolonialny wirus niekoniecznie jest właściwy jedynie brytyjskiej psychice doby wiktoriańskiej, ale psychice dorosłych w ogóle”.<sup>28</sup> W ostatecznym rozrachunku utwory literatury dziecięcej stanowią zatem kulturowe odbicie potrzeb, pragnień i lęków dorosłych, a dziecięcy bohaterowie są produktem dorosłej wyobraźni, dorosłej nostalgii i myślenia życzeniowego. Dlatego dorośli opisują dzieci takimi, jakimi chcieliby je widzieć, i obsadzają w rolach społecznych, jakie dla nich planują: czy to, jak w drugiej połowie XIX wieku, kontynuatorów ideologii imperialnej, czy też, jak współcześnie, kustoszy idei wielokulturowości.

## Summary

### British Children's Literature and Multicultural Education

The article examines the position of children's literature classics in the wake of the emergence of multicultural society in post-war Britain. Given that the so called Golden Age of children's literature coincided with the high point in the development of the British Empire in the second half of the 19<sup>th</sup> century, it is hardly surprising that many novels, particularly adventure stories set in exotic locations, convey the imperialist spirit of the day and, more or less wittingly, prepare juvenile readers for the role of empire-builders. However, because of their implication in the imperial past and European superiority these classical works can be problematic to the point of being unwelcome in contemporary libraries and classrooms, as they tend to contain racial bias offensive to diverse ethnic groups forming today's multicultural Britain. Since the label of classics affords these texts some critical reverence or caution, the debate concerning their presence in multicultural education relates less to the question *whether* but rather *how* to read them.

**Keywords:** children's literature, British Empire, multicultural society, education, racial bias.

---

<sup>28</sup> P. Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore 2008, s. 272.