

ELWIRA M. GROSSMAN

Uniwersytet w Glasgow  
Szkocja

## O ZJAWISKU „TRANSJĘZYKOWOŚCI” (*TRANSLANGUAGING*) NA PRZYKŁADZIE BRYTYJSKIEJ LITERATURY DZIECIĘCEJ O TEMATYCE MIGRACYJNEJ

---

OD DŁUŻSZEGO JUŻ CZASU LITERATURA DZIECIĘCA CIESZY SIĘ NIE TYLKO CORAZ większą popularnością wśród wydawców, czytelników i badaczy, ale także jest przedmiotem interdyscyplinarnych badań naukowych, zarówno w Polsce, jak i krajach anglojęzycznych. Na jej podstawie opracowuje się w brytyjskich szkołach konspekty lekcji, metodykę nauczania i edukacyjne strategie, które służą określonym celom pedagogicznym wynikającym z potrzeb czasu<sup>1</sup>. Przegląd najnowszych opracowań krytycznych wyraźnie pokazuje, że problematyka uchodźcza i migracyjna stała się wiodącym tematem z wielu powodów<sup>2</sup>. Służy ona nie tylko temu, aby dzieci zadomowione lub urodzone w Wielkiej Brytanii lepiej zrozumiały powody migracji i potrafiły wczuć się w sytuację uchodźców i emigrantów o innym etnicznym pochodzeniu, ale także temu, aby nowo przybyłe dzieci, często nieznające jeszcze języka angielskiego, a więc oficjalnego języka

---

<sup>1</sup> Pragnę serdecznie podziękować dr Evelyn Arizpe, badaczce z Uniwersytetu w Glasgow, za jej cenne uwagi i źródła, które ułatwiły mi rozeznanie się w temacie i dotarcie do kluczowych źródeł w tej dziedzinie. Jej doświadczenia z pracy z dziećmi uchodźców i emigrantów były bezcenne dla moich własnych przemyśleń. Zob. też: E. Arizpe, T. Colomer, C. Martinez-Roldan, *Visual Journeys through Wordless Narratives*, London–New York: Bloomsbury, 2014.

<sup>2</sup> Zob.: J. Hope, *Children's Literature about Refugees. A Catalyst in the Classroom*, London: UCL Institute of Education Press, 2017; A.M. Dolan, *Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers*, „CLELEjournal” 2014, t. 2, nr 1, s. 92–109. Przykładowe opracowanie podejmujące tematykę wielokulturowości literatury dziecięcej to: M. Botelho, M. Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows and Doors*, New York–Abingdon: Routledge, 2009.

szkoły (*language of schooling*), łatwiej odnalazły się w nowej rzeczywistości i nie czuły się wykluczone.

Tematykę emigracyjno-uchodźczą podejmuje się więc w nadziei, że im wcześniej zostanie wprowadzona i przedyskutowana, tym owocniej pozwoli zapobiec etnicznym uprzedzeniom, przygotowując społeczeństwo brytyjskie do szacunku wobec inności i odmienności – i to zarówno religijno-kulturowej, jak i językowej. Celem nadrzędnym i długoterminowym takiej postawy jest osiągnięcie pokojowego współistnienia różnorodnych grup religijno-etnicznych, które w efekcie globalizacji i nieustających wojen różnicują się coraz bardziej. Ponieważ brytyjskie szkoły państwowe są wieloetniczne, dzieci stykają się z kulturową innością od samego początku. Już w pierwszych dniach zajęć słyszą na korytarzach szkolnych mieszankę języków. I choć w komunikacji oficjalnej dominuje język angielski, w chwili obecnej drugim co do powszechności użycia jest język polski<sup>3</sup>. Zaraz za nim lokuje się język urdu i pendżabski, a ostatnio coraz częściej daje się słyszeć języki afrykańskie i język arabski. Oczywiście każda szkoła ma swoją specyfikę i nie zawsze przeważa w niej język polski jako dominujący język mniejszościowy, nie zmienia to jednak faktu, że różnorodność językowa w lokalnych szkołach jest zjawiskiem powszechnym.

Jak zatem wykorzystać ją najowocniej nie tylko w celach edukacyjnych, ale także społecznościowo-integracyjnych? Jak zbliżyć do siebie etnicznie zróżnicowane grupy dzieci i zainteresować je sobą nawzajem? Jak najlepiej przełamać strach przed „obcym i nieznanym”, aby zachęcić do wzajemnego poznania się i wspólnej integracji? I w końcu: jak przełamać strach nowo przybyłych dzieci przed kulturą docelową, przed obcym językiem, który muszą poznać, aby móc funkcjonować na prawach obywatela nowego kraju? Takie i inne pytania coraz częściej zadają sobie nauczyciele i badacze zajmujący się teoriami edukacyjnymi, mając świadomość, że obecna sytuacja jest „kryzysem” permanentnym oraz że liczba emigrantów z Europy oraz uchodźców napływających z Azji i Afryki nie będzie maleć, lecz systematycznie wzrastać<sup>4</sup>. Nie powinien zatem dziwić fakt, że zjawisko to znajduje swoje odzwierciedlenie nie tylko w najnowszej literaturze dziecięcej, ale także w ujęciu metodologicznym, służącym promowaniu

<sup>3</sup> Do tej pory był nim język pendżabski, którym (oprócz znacznej światowej diaspory) posługuje się ponadmilionowa populacja zamieszkująca Pakistan i różne części Indii. Niektóre statystyki podają też, że drugim językiem był urdu – *lingua franca* Pakistanu i części Indii. O języku polskim jako powszechnie używanym drugim języku Wysp pisze Philip Oltermann w artykule: *In praise of... the Polish Language*, „The Guardian” 2015, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/mar/06/polish-language-britain-exam-board-a-level> [dostęp: 24.03.2018].

<sup>4</sup> Te i inne pytania pochodzą z pracy zbiorowej, będącej publikacją pokonferencyjną, pt. *Crossing Boundaries: Translations and Migrations*, Proceedings of the 33rd IBBY International Congress held at Imperial College London, 23–26.08.2012, London: International Board on Books for Young People, 2012.

języków obcych zarówno w szeroko pojętej edukacji, jak i w sytuacjach życia codziennego.

Owo swoiste powiązanie metodycznego podejścia do języków z migracyjnym motywem w literaturze dziecięcej jest przedmiotem niniejszej analizy. Wychoząc od refleksji nad „transjęzykowością” (*translanguaging*), omówię pobieżnie wybrane przykłady literatury dziecięcej, a następnie zainspirowane nimi działania edukacyjne, poświęcone promowaniu języka polskiego jako obcego w szkockich szkołach podstawowych. Obecne rozważania traktuję jako wstęp do badań nad literaturą dziecięcą w ujęciu komparatystycznym, które – mam nadzieję – przyczynią się do wymiany brytyjsko-polskich doświadczeń, mających na celu wykorzystanie literatury dziecięcej w procesie językowej edukacji wielokulturowej i integracji społecznej. Wyzwanie, jakie stanowi wielokulturowość w polskim systemie edukacyjnym, też już zostało dostrzeżone i poddane wstępnej dyskusji na konferencji „Edukacja wobec Migracji”, która odbyła się w Krakowie we wrześniu 2017 roku<sup>5</sup>. Postulaty konferencyjne wyraźnie świadczą o tym, że czas najwyższy, aby mieszkające w Polsce mniejszości narodowe (a zwłaszcza mniejszość ukraińska, licząca obecnie ponad milion obywateli) także poczuły swoją przynależność do wieloetnicznej kultury polskiej, w której mieszkają, wzbogacając ją od lat.

\* \* \*

O „transjęzykowości” pisze się coraz częściej jako o metodzie, czy też sposobie służącym porozumieniu w określonej sytuacji życiowej, w nauczaniu szkolnym, a także w szkolnictwie wyższym<sup>6</sup>. Terminem tym określa się np. szeroko rozumiane „wchodzenie” w nowy, obcy język i wszelkie próby posługiwania się tym językiem, a także innymi językami mniejszościowymi, którymi mówi społeczność w danym miejscu zamieszkania. Jest to biegunowo różne podejście do języka niż klasyczne ujęcie filologiczne, według którego język jest systemem reguł i słownictwa, jakie należy opanować, aby móc się nim posługiwać. Zwolennicy „ujęzykowania” (*linguaging*) podkreślają fakt, że na opanowanie systemu językowego potrzeba wiele żmudnych lat pracy, jeśli nie całego życia, podczas gdy

<sup>5</sup> Szczegóły programowe i zakres dyskusji można znaleźć pod adresem: <https://eduintegra.ils.uw.edu.pl/> [dostęp: 28.03.2018].

<sup>6</sup> Por.: A. Creese, A. Blackledge, *Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?*, „Modern Language Journal” 2010, t. 94, nr 1, s. 103–115; *What is translanguaging?*, „EAL Journal” 2016, <https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/> [dostęp: 20.03.2018]; O. Garcia, L. Wei, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, London: Palgrave Macmillan, 2014.

nagłać potrzeby porozumienia stwarzają sytuacje, w których komunikujemy się, nie znając owych systemów całościowo. Usankcjonowanie podejścia innego niż filologiczne służy głównie temu, aby nie powstrzymywać mówiących ani przed zanurzeniem się w nowy system języka na różne możliwe sposoby, ani przed mieszaniem języka studiowanego z ojczystym, jeśli tylko umożliwia to porozumienie.

W wywodzie Ofelii Garcii i Li Wei uderza dbałość o zachowanie zasad „językowej demokracji”, czyli o stworzenie poczucia, że każdy język liczy się tak samo i nie ma znaczenia, jak liczna jest mniejszość, która się nim posługuje<sup>7</sup>. *Translanguaging* oznacza zatem tworzenie niezbędnych znaczeń, początkowo bez całościowej znajomości nabywanego języka, a w kolejnych etapach – używanie go z coraz większą wiedzą i kompetencją. To także sposób wyrażania myśli, uczuć i odczuć. Jest nim też mieszanie języków (*code-switching*) na różnych poziomach (leksykalnym, fonetycznym, gramatycznym, składniowym), jak również przechodzenie z jednego języka na drugi w procesie tłumaczenia, pisania czy mówienia. Mieści się w tym pojęciu także tworzenie tzw. języka trzeciego, określanego mianem *Spanglish*, *Japlish* czy *Ponglish*. Każdy z nich jest zbitkiem dwóch podstawowych języków, wykorzystywanych w procesie budowania znaczeń<sup>8</sup>.

Nie znalazłam jak dotąd jasno sprecyzowanej definicji tego pojęcia-procesu. W swym opracowaniu (do tej pory kluczowym) Garcia i Wei omawiają różne warianty sytuacyjne, np. dla nauczających i dla uczących się, przytaczając przykłady z języka hiszpańskiego oraz chińskiego (mandaryńskiego), bo takimi językami posługują się na co dzień autorzy. Nie stronią oni jednak od przytaczania przykładów także z innych języków, aby zilustrować jakieś zagadnienie lub podejście metodyczne. Ofelia Garcia czerpie przykłady z doświadczeń nowojorskich szkół, podczas gdy Li Wei opiera się na doświadczeniach instytucji brytyjskich. Oboje są emigrantami, którzy przechodzili przez proces przyswajania języków obcych od wczesnego dzieciństwa. W swoim wywodzie posługują się językiem angielskim, ilustrując różne aspekty *translanguaging* poprzez odwołania do innych znanych im języków i ich własnych doświadczeń, tak dydaktycznych, jak i życiowych.

Elementem wspólnym, który towarzyszy wielu opracowaniom tego swoistego podejścia społeczno-edukacyjnego, jest zastosowanie różnorodnej wiedzy języ-

<sup>7</sup> O. Garcia, L. Wei, *Translanguaging...*, s. 100–122.

<sup>8</sup> Ciekawe uwagi o zjawisku *Ponglish* przedstawił, poddając je wstępnej analizie językoznawczej, Jan Fellerer (Uniwersytet w Oxfordzie) na konferencji „Polish Britain: Multilingualism and Diaspora Community”, którą zorganizowano na Uniwersytecie w Cambridge 9 lutego 2018 roku. Zob. <https://www.mml.cam.ac.uk/polish/multilingualism> [dostęp: 25.03.2018]. Szersze omówienie zagadnienia tzw. trzeciego języka można znaleźć w rozdziale *Everything is Translatable*, w: E. Apter, *The Translation Zone*, Princeton: Princeton University Press, 2006, s. 226–240.

kowej ułatwiającej porozumienie i komunikację. Inne aspekty, które rozwijają autorzy poszczególnych opracowań, to np. pełne przyzwolenie na wykorzystanie wielojęzyczności w klasach szkolnych i włączanie do tego procesu nauczycieli różnych przedmiotów. Łączy się z tym zgoda na używanie języków innych niż angielski, również wtedy, gdy nie są to języki o oficjalnym statusie języków obcych i nie mają rangi przedmiotu egzaminowanego w danym systemie szkolnictwa. Dzieje się tak właśnie w szkockich szkołach, w których polski nie ma oficjalnego statusu języka obcego, ale dzieci mówiące innymi językami mogą nauczyć się jego podstaw w ramach realizacji programowej zasady 1+2, która w ten sposób określa wprowadzenie do *curriculum* dwóch języków obcych. To, jaki „trzeci język” wybierze dane dziecko, zależy od niego samego, od jego upodobań, potrzeb i wyobraźni, bo choć jest on wymagany, jego znajomość, w przeciwieństwie do pierwszego języka obcego, nie podlega testowaniu. Językiem „trzecim” najczęściej promowanym w szkockich szkołach jest obecnie chiński. Problem jednak tkwi w tym, że nie dla wszystkich dzieci angielski jest językiem pierwszym, choć stanowi oficjalny język szkoły (*language of schooling*). Realia życiowe komplikują więc regułę, która jest przestrzegana siłą tradycji, a której lokalne władze nie zmieniają od lat pomimo powszechnej krytyki i unijnych rekomendacji<sup>9</sup>.

Wobec skostniałego oficjalnego systemu to właśnie „transjęzykowanie” proponuje odmienne i naukowo usankcjonowane podejście do języków, któremu wychodzi naprzeciw wprowadzanie obcojęzycznych zwrotów do narracji literatury dziecięcej. Pisarze i nauczyciele coraz częściej sięgają nie tylko do własnych, ale także do cudzych doświadczeń językowych, czyniąc je częścią twórczego życia, pisania i nauczania. Książki anglojęzycznych autorów z ostatnich lat, które odwołują się do doświadczeń dzieci – emigrantów polskiego pochodzenia – i wykorzystują to podejście, to przede wszystkim: *Kasia's Surprise* [*Niespodzianka Kasi*, 2010]<sup>10</sup> autorstwa Stelli Gurney i z ilustracjami Petra Horáčka (przeznaczona do czytania dzieciom młodszym od ok. 6 lat wzwyż), oraz *The Weight of Water* [*Pod ciężarem wody*, 2012]<sup>11</sup>, pisana z myślą o nastolatkach, które same potrafią czytać dłuższe teksty. Ani jej autorka Sarah Crossan, ani Stella Gurney nie mają – o ile mi wiadomo – żadnych bezpośrednich powiązań z Polską. Ich teksty wydają się spontaniczną reakcją na zaistniałą sytuację związaną z napływem Polaków na Wyspy. Sarah Crossan zamieszcza podziękowanie Marcie Gut

<sup>9</sup> Por. T. Bąk, *Rethinking language education in schools*, Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2017.

<sup>10</sup> S. Gurney, *Kasia's Surprise*, il. P. Horáček, London: Walker Books, 2010.

<sup>11</sup> S. Crossan, *The Weight of Water*, London: Bloomsbury, 2012. Wszystkie tłumaczenia cytowanych fragmentów tego tekstu, jak i jego polski tytuł są mojego autorstwa. W oryginalnym wydaniu powieści cytowane wiersze pojawiają się tylko po angielsku – E.G.

za jej „bezценne uwagi dotyczące polskiej kultury”, natomiast jako główne źródło wiedzy i inspiracji, dotyczące prześladowania dziewcząt w szkole przez ich rówieśniczki, podaje poradnik psychologiczny *Odd Girl Out* autorstwa Rachel Simmons<sup>12</sup>. Obie wymienione pozycje literackie tyle samo łączy, co i dzieli, bo choć zajmują się tematyką obecności dzieci polskich emigrantów w brytyjskich szkołach i społecznościach, zakres poruszanych problemów i forma przekazu są różne – i nie wynika to tylko z wieku czytelnika, do którego książki te są skierowane.

*Kasia's Surprise* napisana jest klarowną prostą prozą i składa się z trzech głównych części: 1) *Kasia wysyła list*, 2) *Kasia otrzymuje list*, 3) *Niespodzianka Kasi*. Prosta, acz bogata w detale i ciekawa fabuła książki potęguje oczekiwanie na zapowiedzianą tytułową niespodziankę, której ujawnienie jest tym bardziej zaskakujące, że mieści się w niej kilka niespodzianek na raz. Jest nią nie tylko nieoczekiwany, bo utrzymany przez mamę Kasi do końca w tajemnicy przyjazd babci i dziadka, za którymi Kasia bardzo tęskni, ale także zmiana nastawienia Kasi do Anglii, w której mieszka już od jakiegoś czasu. Oprowadzając dziadków po różnych miejscach, Kasia uświadamia im, jak bardzo jest przywiązana do tego, na co narzeka w rozmowach i listach, i jak powoli zadamawia się w miejscu, w którym znajduje przyjaciół i które z każdym dniem staje się jej bliższe. Zabieg osvajania ma tu również wieloraką naturę, bo nie tylko Kasia przyzwyczaja się do miejsca, ale i jego współmieszkańcy oswiają się z myślą, że odmienność i język Kasi są teraz częścią ich codziennego życia. Uczucie to intensyfikują wprowadzane polskie słowa, wyrażenia i nazwy. Te najczęściej wykorzystane w tekście są zebrane w podręczny słowniczek z angielskimi odpowiednikami i wydrukowane na pierwszej stronie, zaraz po spisie treści, na który składają się trzy wspomniane części.

Lista zwrotów z fonetyczną transkrypcją zawiera takie oto wyrażenia: *babcia / dziadek / głowa do góry / Kasia, aniele / misiu / pierogi / slonko* oraz nazwy własne: *Kasia Nowak / Agnieszka / Jan / Wisła Kraków*<sup>13</sup>. Dochodzą do nich zamieszczone w tekście ilustracje Horáčka, które obrazują dwie różne skrzynki pocztowe, wprowadzając słowo *poczta* oraz szyld na mijanym sklepie: *polsky*. Uprowadzając zarzuty purystów językowych, pragnę podkreślić, że brak znaków diakrytycznych oraz błędnie napisane słowo *polsky* nie mają tu większego znaczenia, bo fonetyczny zapis w języku angielskim pozwala odczytać wszystkie słowa i zwroty na tyle wyraźnie, żeby były zrozumiałe. W moim odczuciu jest to przywilej książki przeznaczonej do czytania na głos. Autorka zakłada, że czytelnicy słyszą zapisane fonetycznie w słowniczku zwroty wystarczająco często, aby

<sup>12</sup> R. Simmons, *Odd Girl Out. The Hidden Culture of Aggression in Girls*, Boston, MA: Mariner Books, 2002.

<sup>13</sup> S. Gurney, *Kasia's Surprise...*, s. 4.

je rozpoznąć, powtórzyć i zapamiętać ich brzmienie. Podejście takie spełnia postulaty „transjęzykownienia”, ułatwiając porozumienie i promując interkulturowy kontakt. Zachęca też do obustronnej wymiany opartej na wzajemnym poszanowaniu odmienności dzieci polskich i angielskojęzycznych: te pierwsze uczą się angielskiego, te drugie (choć w minimalnym zakresie) – polskiego.

Podobny zabieg wykorzystuje Sarah Crossan w książce *The Weight of Water*, umieszczając na końcu swej powieści słowniczek, ale bez fonetycznej transkrypcji, prawdopodobnie zakładając, że czytelnik z łatwością rozpozna zasłyszane wielokrotnie słowa: *Mama / Tata / Babcia / Gdańsk / Gdańsk Główny / Pierogi / Bigos / Golabki*<sup>14</sup>. Ogromną zaletą tej książki jest jej treściowa kondensacja, bo na opowieść składa się 127 wierszy, które zaznaczają kolejne etapy, przeżycia, myśli i odczucia 12-letniej głównej bohaterki – Kasienki (*n* pisane bez zmiękczenia). Tworzą one swoistą narrację z fabułą, dając wyraz wielu rozterkom dojrzewania w obcym i często wrogim środowisku. Ujmują jednocześnie w sposób głęboko refleksyjny „klasyczne” doświadczenia nastoletniej emigrantki, spowodowane bolesnym rozstaniem rodziców oraz obcością miejsca, ludzi i języka. W nowej szkole spotyka Kasienkę ciąg upokorzeń i pierwsza miłość, a zatem doświadczenia poniżające i budujące jednocześnie, którym towarzyszy trudność w swobodnym wysławianiu się i tym samym wyrażaniu własnych myśli.

Emigracja to także dla młodej bohaterki inicjacja w dorosłość, trudne życiowe decyzje, seksualność, wieloetniczność i wielojęzyczność – ta ostatnia rozgrywa się zarówno na planie werbalnym, jak i niewerbalnym. Wieloznaczność poetyckiego skrótu i przekazu obrazują zmagania bohaterki z językiem, porównane do umiejętności pływania. W konkursie pływackim Kasienka zdobywa pierwszą nagrodę, co pozwala jej odzyskać poczucie własnej wartości i stawić czoła Clair – rówieśniczce z klasy, która ją prześladowuje i poniża. Mowa ciała dodaje Kasiencie pewności siebie w nowym języku, który wyraża moc i siłę. Mowa i nowy język – ten werbalny i pozawerbalny – stają się dla dziewczynki domem, pozwalają uwierzyć w siebie, a to z kolei pogłębia jej poczucie nowej przynależności. Nie dziwi zatem fakt, że kluczowy wiersz o języku nosi tytuł *Home [Dom]*:

## HOME

Water is another world:  
A land with its own language.

Which I speak fluently.

It's alien and dangerous.  
I can't even breathe down here.

## DOM

Woda to inny świat:  
Łąd, który ma swój własny język.

Używam go płynnie.

Jest tu obco i groźnie.  
Trudno mi oddychać

<sup>14</sup> S. Crossan, *The Weight of Water...*, s. 230.

Treading water	Pokonuję wodę
Works only if I relax;	Tylko gdy jestem lekka;
If I fight,	Kiedy waleczę,
I sink.	tonę.
I have to trust myself,	Muszę zaufać sobie,
Trust the territory and	Zaufać wodzie
My own body,	I mojemu ciału,
The power of each limb.	Mocy każdej kończyny.
It's the silence I want.	Pragnę ciszy.
And the weight of the water	Ciężar wody
Over me –	Przygniata mnie –
Around me –	I wypycha.
The safe silence of submergence.	Bezpieczna cisza zanurzenia.
At the pool's edge I might be ugly,	Siedząc na krawędzi basenu,
But when I speak strokes	może nie wyglądam ciekawie,
 	Ale kiedy mówię płynnie ciałem
I am beautiful <sup>15</sup> .	Jestem piękna.

Wiersz ten odnosi się także do tytułowego „ciężaru wody”, odnosząc się jednocześnie do pokonywania jej oporu w trakcie pływania oraz ilustrując proces długotrwałych zmagania w różnych wymiarach: psychologicznym, kulturowym, językowym czy też egzystencjalnym. Tytułowy ciężar wody jest również aluzją do osławionego wręcz angielskiego deszczu, który pada bez przerwy, przez co ciąży coraz bardziej, potęgując uczucie wyobcowania i przytłoczenia obecnym życiem. Tak więc tytułowa metafora nabiera „pod ciężarem wody” wieloznaczności, obrazując zmagania bohaterki w różnych sytuacjach. Woda przygniata i jednocześnie wypycha Kasienkę, która w tej nowej sytuacji wydaje się sobie *ugly* (nieciekawa), ale gdy ją pokonuje, jest *beautiful* (piękna). Za pomocą prostych słów wiersze Crossan wyrażają głębokie życiowo, choć często trudne do przyjęcia treści, w których potrafi się odnaleźć każdy emigrant, bez względu na swój wiek, język i etniczność.

Powolne nabieranie pewności siebie stanowi osnowę wielu innych powieściowych wierszy z *The Weight of Water*, w których również prześladowcze działania Clair, piętnujące każdy rodzaj odmienności/inności, zyskują szerszy wymiar, obrazując społeczne mechanizmy zachowań. Pokonując wrogie nastawienie środowiska, Kasienka dorasta do zrozumienia swojej własnej wewnętrznej siły także dzięki wsparciu Williama – jej pierwszej szkolnej miłości. Proces ten opisuje wiersz *Confidence* [*Pewność siebie*]:

<sup>15</sup> Tamże, s. 213.

## CONFIDENCE

When I tell William  
All about Clair  
He says, 'Stand up for yourself.'

William is in Year Nine.  
He could save me from the pack  
But he does not want to:  
He knows  
I can save  
Myself.

And this makes me glow  
And love him even more<sup>16</sup>.

## PEWNOŚĆ SIEBIE

Kiedy wyznaję mu  
całą prawdę o Clair  
William mówi: 'Nie daj się'.

Jest w ósmej klasie  
Może mnie przed nią obronić  
Ale nie chce, bo  
wie, że  
mogę to zrobić  
Sama.

I wiedząc to jaśnieję  
I kocham go jeszcze bardziej.

Przytaczam ten wiersz w całości, bo zwracają w nim uwagę niekonwencjonalne relacje genderowe. „Rycerskość” Williama ma tu bowiem charakter feministyczny – chłopiec nie broni swojej „damy” jak klasyczny „rycerz”, ale przygotowuje ją do tego, aby rozumiejąc swoją moc, mogła obronić się w życiu sama. Jego „rycerskość” nie uzależnia Kasienki, ale ją wyzwala, tworząc związek oparty na wzajemnym szacunku i sile uczucia, a nie społecznym czy też emocjonalnym uzależnieniu. Trudno przecenić wagę tej i innych życiowych lekcji zawartych w powieści.

Proces dojrzewania Kasienki jest tu wzbogacony także o jej przyjacielskie kontakty z mieszkającym po sąsiedzku Kanoro, którego „skin is dark like wet ink” [„skóra jest czarna jak mokry atrament”]<sup>17</sup> i który przyjechał z Kenii, gdzie pracował jako pediatra. W Coventry, podobnie jak mama Kasienki, sprząta szpitale. Kiedy mama krytykuje wywyższających się Anglików, którzy nie wiedząc nic o Kanoro, traktują go w poniżający sposób, i nazywa ich „ignorant bunch” [„ignorantami”], Kanoro zaprzecza jej słowom, mówiąc: „If Kanoro believed he was better than them / He would be ignorant” [„Gdyby Kanoro myślał, że jest od nich lepszy / To on byłby ignorantem”]. „There is honour in each work” [„W każdej pracy jest godność”] – dodaje, „wywołując tym gorzki uśmiech na twarzy mamy”<sup>18</sup>. Kierując się przekonaniem, że emigracja często jednoczy, Crossan przedstawia Kanoro jako postać bardzo pomocną w życiu Kasienki i jej mamy, przełamując tym samym kolejne etniczne stereotypy i uprzedzenia. Kanoro uczy też bohaterkę książki szacunku do samej siebie oraz cierpliwości do porzuconej przez tatę mamy. Głównym przekazem wiersza pt. *Cooking Stones* [Gotowanie kamieni] jest afrykańskie powiedzenie, że „patience can even cook a stone” [„cierpliwość może rozgotować nawet kamień”]<sup>19</sup>. Podczas sąsiedzkich spotkań z Kanoro Kasienka

<sup>16</sup> Tamże, s. 185.

<sup>17</sup> Tamże, s. 44.

<sup>18</sup> Tamże, s. 45.

<sup>19</sup> Tamże, s. 201.

uczy go gry w szachy i tak wzbogacają się nawzajem swoimi własnymi, etnicznie odmiennymi tradycjami, do których żadne z nich prawdopodobnie nie miałyby tak bliskiego dostępu, gdyby nie pobyt w wieloetnicznej Anglii. Stwierdzenie, że „wielokulturowość wzbogaca”, staje się w dzisiejszych czasach politycznie poprawnym sloganem, ale Crossan przywraca mu cenny osobisty wymiar, który zmusza czytelników do refleksji, rewidującej narodowe i religijne fobie w różnych postaciach. Jest to kolejna zaleta tej głęboko refleksyjnej powieści, rozwijającej także umiejętność empatii.

Ale nie ze wszystkich życiowych opresji Kasienka wychodzi zwycięsko, bo powieść Crossan nie jest podręcznikiem dydaktycznym, ale książką o szeroko rozumianym procesie samopoznawczym i ogólnie poznawczym, w którym język odgrywa rolę ważną, choć ani nie wiodącą, ani nie jedyną. Umieszczenie w opowieści kilku symbolicznych polskich słów, włącznie z oryginalnym imieniem Kasienki zamiast jego zanglicyzowanej wersji: *Cassie*, podkreśla przewagę współistnienia nad asymilacją – tak kulturową, jak i językową. „Transjęzykowanie” dąży bowiem do obalenia hierarchicznego myślenia na temat otaczających nas języków, podkreślając jednakowy szacunek dla każdego z nich oraz ich prawo do współistnienia. I chodzi tu nie tyle o walkę z hegemoniczną pozycją angielskiego, ile o konstytucyjnie zapewnione prawo każdego człowieka do posługiwania się własnym językiem ojczystym, bez poczucia wstydu czy społecznej niższości. Wbrew obiegowym opiniom o polskiej dumie narodowej, właśnie to poczucie towarzyszy często nie tylko młodym ludziom, ale wszystkim emigrantom, którzy z różnych powodów nie doceniają lub nie chcą docenić walorów dwu- lub wielojęzyczności w anglojęzycznym kraju<sup>20</sup>. Zabieg wplatania w anglojęzyczną narrację polskich słów i zwrotów przez cytowane brytyjskie autorki uwrażliwia na poszanowanie odmienności językowej obie strony: tak przyjmującą, jak i przyjeżdżającą, i jako taki zasługuje na uznanie, tym bardziej że żadna z pisarek nie zna języka polskiego.

\* \* \*

W refleksji towarzyszącej „transjęzykowości” poświęcono również wiele miejsca podkreślaniu pozytywnych aspektów wieloetnicznej klasy, której mieszanika językowa może mieć pozytywny wpływ na proces nauczania, nawet pomimo

---

<sup>20</sup> Wychodząc naprzeciw takim nastawieniom, zasługuje na uwagę powstała w Szkocji fundacja o nazwie „Podaruj dziecku swój język”. Jest to inicjatywa pod honorowym patronatem Polskiej Akademii Umiejętności, Instytutu Języka Polskiego PAN oraz The Royal Society of Edinburgh. Projekt jest finansowany w ramach funduszy polonijnych MSZ RP. Działania fundacji promują wiedzę na temat dwujęzyczności dzieci i płynących z niej korzyści. Zob. [www.podarujdzieckujezyk.org](http://www.podarujdzieckujezyk.org) [dostęp: 24.03.2018].

wielu utrudnień komunikacyjnych. O tym, jak „transjęzykowość” wykorzystać z obustronną korzyścią dla uczniów i nauczycieli, piszą autorzy antologii *Translanguaging with Multilingual Students* [*Transjęzykowanie z uczniami wielojęzycznymi*, 2016]. W zamieszczonym tu – obok innych tekstów – eseju o „transjęzykowości” traktowanej jako chwyt literacki<sup>21</sup> omówiono metodykę pracy z uczniami wielojęzycznymi nad wierszowaną powieścią Thanhha Lai pt. *Inside Out and Back Again* (2011), która opisuje losy emigrantki-Wietnamki w Stanach Zjednoczonych. Autorka powieści wprowadza do anglojęzycznej narracji zwroty w języku wietnamskim.

Nauczycielka w nowojorskiej wielojęzycznej szkole rozpoczyna dyskusję nad powieścią od zadania: „Jak wyjaśnisz fakt, że autorka wprowadza wietnamskie zwroty, chociaż pisze w języku angielskim? Co pozwala ci zrozumieć te słowa?”. Klasa dzieli się na grupy, które posługują się wspólnym językiem innym niż angielski i, przygotowując odpowiedzi na to pytanie, omawiają je w swoim języku ojczystym. W klasie uczą się osoby znające sześć różnych języków, z których nauczycielka zna tylko dwa: angielski i hiszpański. Nikt nie zna wietnamskiego. W czasie dyskusji dozwolone jest użycie wszystkich języków i kiedy różne grupy językowe w późniejszej fazie zadania rozmawiają ze sobą, posługują się od czasu do czasu angielskim, polegając na uczniach, którzy znają go lepiej niż inni. Zadanie jest kontynuowane w postaci tzw. wolnego pisania jako zadania domowego. Polega ono na dokończeniu rozpoczętych zwrotów, zacytowanych z powieściowego wiersza tak, aby wstawić w miejsce wietnamskich wyrażen swój własny język ojczysty, odpowiadający tradycji uczniów i ich rodzin. W ten sposób do wykonania zadania domowego włączani są krewni, tj. członkowie danej społeczności obcojęzycznej, co pozwala zmniejszyć ich alienację i poczucie wykluczenia. Artykuł zawiera kopie wypełnionych domowych zadań w różnych językach i refleksję nad tego typu metodyką z wykorzystaniem „transjęzykowości”. Przytaczam ów przykład w celu zwrócenia uwagi na integracyjną rolę, jaką spełnia szkoła w podejściu do języków społecznościowych.

\* \* \*

Chociaż w Glasgow zróżnicowanie językowe nie jest aż tak duże jak w Nowym Jorku, język polski stanowi tutaj język społecznościowy obok urdu i pendżabskiego, których raczej nie znają nauczyciele pracujący w szkockich szkołach. Idąc zatem tropem zasady „transjęzykowości”, polegającej nie na wykluczaniu,

---

<sup>21</sup> A.E. Ebe, C. Chapman-Santiago, *Student Voices Shining Through: Exploring Translanguaging as a Literary Device*, w: *Translanguaging with Multilingual Students*, red. O. Garcia, T. Kley, New York–London: Routledge, 2016, s. 57–82.

ale raczej na włączeniu języków społecznościowych do procesu edukacyjnego, Uniwersytet w Glasgow we współpracy z lokalnym kuratorium (Education Scotland) opracował zestaw lekcji języka polskiego na podstawie książki dla dzieci starszych (10+) pt. *Wojtek. War Hero Bear* [*Wojtek niedźwiedź – wojenny bohater*, 2014] autorstwa Jenny Robertson. Choć ta krótka powieść nie ilustruje współczesnego wątku emigracyjnego jako takiego, to odwołuje się do jego historycznego aspektu, ukazując historię II Korpusu Wojska Polskiego, w którym walczył słynny niedźwiedź Wojtek, wślawiając się swoją dzielną postawą w bitwie pod Monte Cassino<sup>22</sup>.

Historia ta, ze względu na swe powiązania ze Szkocją (legenda niedźwiedzia Wojtka skończyła się w edynburskim zoo), jest motywem adekwatnym do wkomponowania w szkolne zajęcia z historii, zaś jej element językowy spełnia wymagania „trzeciego języka” w ramach wspomnianej wcześniej reguły 1 + 2. Projekt ten, składający się z kilkunastu prezentacji w programie PowerPoint, zapoznaje z podstawowym słownictwem z zakresu elementarnych konwersacji przy powitaniach, pożegnaniach, opisach pogody i samopoczucia. Wprowadza też liczby, podstawowe czasowniki (Co lubi robić Wojtek? Co ty lubisz robić?) oraz nazwy państw i kontynentów, które znalazły się na szlaku bojowym II Korpusu. Ów zestaw slajdów nie stanowi językowego wyzwania dla polskich uczniów, których liczba w szkockich szkołach przekracza obecnie 13 tysięcy. Został bowiem przygotowany z myślą o dzieciach innych narodowości, które zechciałyby rozpocząć naukę języka polskiego, aby poznać choć trochę język swoich kolegów i koleżanek z klasy. Nie na tym jednak kończy się rola wspomnianych prezentacji. Ann Roberston, która przez wiele lat była nauczycielką języka francuskiego oraz uczestniczyła w różnorodnych projektach transjęzykowych, jeżdżąc do Chin, Japonii i krajów afrykańskich, opracowała historyczny kontekst do językowych slajdów tak, aby mogli z nich swobodnie korzystać nauczyciele nieznający języka polskiego. Jako że ona sama go nie zna, robiła to pod moim kierunkiem.

O sfinansowanie całego przedsięwzięcia z funduszy MSZ postarał się Konsulat RP w Edynburgu. Kiedy poproszono mnie o nadzorowanie i opiekę merytoryczną nad projektem, zaprosiłam do niego również byłą lektorkę Izabelę Rudzką. Rolę znawców w tej dziedzinie powierzyliśmy polskim dzieciom, zakładając, że poczują się dowartościowane, gdy zarówno nauczyciele, jak i inne dzieci w szkole zechcą się nauczyć wybranych zwrotów ich ojczystego języka. One same za to, choć na krótki czas, będą mogły zaistnieć w roli nauczycieli i znawców przed-

---

<sup>22</sup> J. Robertson, *Wojtek. War Hero Bear*, il. Tim Archbold, Edinburgh: Birlinn, 2014. O powiązaniach historii Wojtka ze szkockim kontekstem społeczno-historycznym pisze Aileen Orr w pracy: *Wojtek the Bear. Polish War Hero*, Edinburgh: Birlinn, 2010.

miotu<sup>23</sup>. Wbrew pozorom nie jest to podejście aż tak rewolucyjne, jakby się mogło wydawać, bo w obecnych czasach iPodów, smartfonów i internetowego tłumaczenia Google’a, dynamika nauczania oraz rola nauczyciela ulega bezustannym przewartościowaniom. Nauczyciel coraz częściej staje się bardziej moderatorem niż autorytetem, albowiem w dobie powszechnie dostępnych informacji nie jest ich jedynym ani też wiarygodnym źródłem. Każda podana informacja może być natychmiast przez uczniów zweryfikowana lub poddana w wątpliwość, przez odnalezienie w internecie alternatywnych źródeł i odmiennego sposobu ich prezentacji. Idąc zatem z duchem czasu i odpowiadając na potrzebę chwili, językowy pakiet opracowany na podstawie książki Jenny Robertson będzie wprowadzony do programu szkockich szkół w maju i czerwcu 2018 roku. Nie będzie obowiązkowym elementem szkolnego *curriculum*, a jego wybór zależeć będzie od dobrej woli i odwagi nauczycieli. Jedynym warunkiem wprowadzenia go do repertuaru szkolnych zajęć jest obowiązkowe wdrożenie różnojęzycznych zwrotów i wyrażań. Definiując ten warunek, kierowałyśmy się koncepcją „transjęzyczności”, a dokładniej: wynikającą z niej szeroko rozumianą zasadą promowania szacunku dla odmienności językowej, zwiększania poczucia społecznościowej przynależności dzieci posługujących się różnymi językami ojczystymi i w końcu sankcjonowania takiego podejścia do edukacji językowej, które ceni dwu- i wielojęzyczność różnorodnej etnicznie i wielokulturowej społeczności nie tylko Szkocji, ale i całego – coraz bardziej zglobalizowanego – świata.

\* \* \*

O tym, że problemy wielokulturowości nie są Polsce obce, świadczy najnowsze opracowanie autorstwa Agnieszki Kani, która jednocześnie wskazuje na ogromną potrzebę wprowadzenia tego typu tematyki do polskich szkół. W publikacji pt. *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (2017) autorka ta zwraca uwagę na doniosłość dziedzictwa polsko-żydowskiego jako znaczącego elementu polskości. Analizując różne pomijane w edukacji teksty literackie o tej tematyce i proponując bardzo ciekawe scenariusze lekcji, opracowane na podstawie sugerowanych materiałów, Kania dochodzi do następującego wniosku:

---

<sup>23</sup> Projekt o Wojtku jest drugim tego typu przedsięwzięciem, które opracowałam wspólnie z Izabelą Rudzką. Nasz pierwszy pakiet edukacyjny był oparty na polskim filmie animowanym (z angielskimi napisami) *Gwiazda Kopernika* i wprowadzał podstawowe zwroty językowe o bardzo zbliżonym zakresie, ale innym profilu tematycznym. Projekt ten jest dostępny na platformie internetowej Education Scotland, do której mają dostęp prawie wszystkie szkockie szkoły.

W zrozumieniu dzisiejszych przejawów nietolerancji wobec „innych” i poznaniu ich genezy pomóc może (...) najpierw zobaczenie analogii między sytuacją Żydów w przededniu II wojny i w jej trakcie a losem części współczesnych emigrantów<sup>24</sup>.

Autorzy raportu o niechęci młodych Polaków wobec uchodźców widzą tę problematykę w dużo szerszej perspektywie, wskazując nie tylko na powiązania z nieodrobioną lekcją po Holocaustie, ale także na ich znacznie głębszy kontekst społeczno-filozoficzny:

Potrzeba tu znacznie szerzej zakrojonego projektu edukacji, nie ograniczającego się do problematyki uchodźców. Z jednej strony edukacji kształtującej umiejętności „miękkie”, takie jak zdolność do empatii, a z drugiej strony – podnoszącej świadomość, ale nie tylko na temat uchodźców, także na temat wszelkiego rodzaju nierówności czy stereotypizacji związanych choćby z problematyką płci, tożsamości, czy relacji międzykulturowych, na temat procesów ich społecznego tworzenia oraz podtrzymywania<sup>25</sup>.

Poczynione uwagi potwierdzają potencjał wymiany polsko-brytyjskiej w zakresie wprowadzania tematyki uchodźczej do szkół przy wykorzystaniu bogatych źródeł literackich, które – jak próbowałam dowieść – często wykraczają poza wąskie rozumienie tematyki migracyjnej, rozwijając właśnie umiejętności „miękkie”, takie jak kształtowanie postawy światopoglądowej z wrażliwością i empatią czy też negocjowanie tożsamości poprzez zgłębianie zagadnień wielokulturowości i wielojęzyczności<sup>26</sup>. Czas zatem poświęcić tej problematyce otwartą i szczerą dyskusję, która odbędzie się w klimacie wzajemnego szacunku i zrozumienia, a nie ideologicznych dyrektyw. Myślę, że analiza porównawcza emigracyjnej i uchodźczej literatury dziecięcej z kontekstu brytyjskiego i polskiego może okazać się bardzo pomocna i przydatna dla obu stron.

<sup>24</sup> A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków: Universitas, 2017, s. 171.

<sup>25</sup> D. Hall, *Niechęć młodych Polaków do przyjmowania uchodźców w kraju: raport z badań*, w: D. Hall, A. Mikulska-Jolles, *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy, Raporty, Ekspertyzy” 2016, nr 1, s. 130.

<sup>26</sup> Chociaż moje rozważania skupiają się na tekstach autorek brytyjskich, listę przykładów polskiej literatury dziecięcej o tematyce migracyjnej można znaleźć na stronie internetowej Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”. Rejestr tytułów z roku 2016 zawiera takie książki jak: *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej, *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk, *Tru* Barbary Kosmowskiej, *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego, *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej, *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka. Dziękuję dr Aleksandrze Świąteczkiej z Polonicum UW za jej nieocenioną pomoc w odnalezieniu wyżej wymienionych tytułów i innych źródeł ich dotyczących.

---

---

“TRANSLANGUAGING” IN CHILDREN’S LITERATURE ON  
POLISH MIGRATION BY BRITISH WRITERS

Using the framework of ‘translanguaging’ (understood primarily as a communication strategy with a free use of two or more languages), Grossman analyses two examples of children’s books, which refer to the theme of Polish migration to Great Britain. *Kasia’s Surprise* (2010) by Stella Gurney and *The Weight of Water* (2012) by Sarah Crossan introduce selected words and expressions in Polish as part of their English narratives, thus encouraging intercultural and interlingual communication among children speaking different languages. Grossman argues that the point behind this device is not to criticise the hegemonic position of English, but to legitimise the interlingual transfer as a standard way of making meaning in British multicultural communities. The author concludes the essay by encouraging a more in-depth exploration of children’s books on migration written in British and Polish contexts as a way of a more effective educational approach not only to language learning, but also to enhancing integrational practices in multicultural communities of both countries.

**Keywords:** children’s literature, translanguaging in education, bilingualism, education and migration

**Dr Elwira M. Grossman** – pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Języków Współczesnych na Uniwersytecie w Glasgow, kierownik Programu Literatury Porównawczej, współuczestniczka projektu „Researching Multilingually (2014–2016)”. Redaktorka i współautorka tomu *Studies in Language, Literature and Cultural Mythology in Poland. Investigating “The Other”* (2002). Zainteresowania naukowe: metodologia badań literackich, interkulturowość, dramat i teatr współczesny, literatura i film o Holocauście, nauczanie języka polskiego jako obcego.