

Matea Butković¹

¹ Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Braće Branchetta 20, 51 000 Rijeka, Hrvatska
e-mail: matea.butkovic@mail.com

IZAZOVI U ODABIRU AUTENTIČNIH DJELA MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Sažetak

U nastavi engleskoga kao stranoga jezika sve se veća važnost pridaje korištenju autentične književnosti kako bi se obogatile vještine učenika za kritičko ispitivanje svijeta oko sebe. Autentična multikulturalna književnost, kao važna sastavnica interkulturalnoga obrazovanja, nastupa u ime povijesno nedovoljno zastupljenih skupina i potencijalno potiče prihvaćanje, poštovanje i uvažavanje kulturne raznolikosti. S obzirom na to da učitelji imaju ključnu ulogu u njegovanju pozitivnoga stava prema kulturnoj raznolikosti, nužno ih je podržati i osnažiti kako bi sigurnije posezali za djelima autentične multikulturalne književnosti.

Koristeći književne primjere, ovaj rad naglašava neke izazove s kojima se učitelji mogu suočiti kada se kreću kroz složeni svijet multikulturalne dječje književnosti: što se podrazumijeva pod multikulturalnom književnošću, što multikulturalnu književnost čini kulturno autentičnom, opasnost korištenja samo jednoga (autentičnoga) književnog izvora za prikaz života pripadnika određene marginalizirane skupine, oslanjanje na popise nagrađivanih i najprodavanijih dječjih knjiga kao jamstvo autentičnoga prikaza kulturne raznolikosti te izazov korištenja multikulturalne književnosti u nastavi stranoga jezika polazeći od zahtjevnijega leksika pa do primjerenosti određenih multikulturalnih tema dobi učenika.

Ključne riječi: autentična multikulturalna književnost; dječja književnost; engleski kao strani jezik; učitelji

CHALLENGES IN SELECTING AUTHENTIC MULTICULTURAL CHILDREN'S LITERATURE IN EFL TEACHING

Abstract

In EFL settings, increasing importance is attached to the use of authentic literature in order to enrich students' skills for critically examining the world around them. Authentic multicultural literature as an important component of intercultural education advocates on behalf of historically underrepresented groups and has the potential to encourage acceptance, respect, and appreciation of cultural diversity. Considering that teachers have a key role in fostering a positive attitude towards cultural diversity, it is necessary to support and empower them so that they more confidently reach for works of authentic multicultural literature.

Using literary examples, this paper highlights some of the challenges teachers may face when navigating the complex world of multicultural children's literature: what is meant by multicultural literature, what makes multicultural literature culturally authentic, the danger of using only one (authentic) literary source to portray the lives of members of a certain marginalized group, relying on lists of award-winning and best-selling children's books as a guarantee of an authentic representation of cultural diversity, and the challenge of using multicultural literature in foreign language teaching, starting from a more demanding lexicon to the age appropriateness of certain multicultural topics.

Keywords: authentic multicultural literature; children's literature; English as a foreign language; teachers

1 UVOD

Jedan od glavnih razloga zašto učitelji koriste književnost u nastavi stranih jezika jest obogaćivanje jezika (Collie i Slater, 1987). Književne tekstove učenici ne koriste samo informativno, već ih i tumače, dekodiraju njihova značenja te tako književnost postaje učinkovito sredstvo za poučavanje jezika. Praksa čitanja naglas te često dijeljenje knjiga s mlađom djecom pozitivno utječu na razvoj vokabulara (Wasik i dr., 2016), metaforički jezik s kojim se učenici možda ne susreću u svakodnevnom životu (Colston i Kuiper, 2002), izražajnost čitanja, koja je povezana s vještinom čitanja (Schwanenflugel i dr., 2015), verbalno razumijevanje i dugoročne obrazovne ishode (Morgan, 2009; Vaahtoranta i dr., 2018). Na nastavi književnost neke od učinkovitih aktivnosti kojima se razvijaju učenikove govorne vještine jesu pitanja i odgovori, rasprave te igranje uloga. Književnost, kao idealan alat, razvija kreativno razumijevanje (Maley, 2001) i bogat je izvor inspiracije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku (Stern, 1991). Književnost također obogaćuje vještinu kritičkoga propitivanja diskursa predstavljenoga u različitim kulturnim i društvenim kontekstima (Möller, 2012; Newstreet i dr., 2019) te pomaže učenicima u njihovu intelektualnom i osobnom razvoju budući da počinju upoznavati i vrednovati druge kulture, društva i ideologije (Carter i Long, 1991). Prema Martensu i dr. (2015) čitanjem književnih tekstova učenici stječu potrebne vještine za učenje poštivanja, prihvaćanja i različitosti kao nečega pozitivnoga za kolektivni razvoj cijele skupine. Kako navodi McKay (1982), književnost pomaže učenicima da postanu kreativni, ali također promiče toleranciju. Književnost ima potencijal promijeniti i poboljšati pogled na svijet (Bieger, 1996), a upravo autentična multikulturalna književnost može ponuditi bogate i složene mogućnosti za promišljanje o različitim kulturama.

Multikulturalna književnost važna je sastavnica interkulturalnoga obrazovanja i alat za postizanje njegova cilja: raznolikost i pravednost u obrazovanju. Prema Mingshui Caiju glavni ciljevi uključivanja i korištenja multikulturalne književnosti u nastavnom planu i programu jesu „suprotstaviti se dominantnim ideologijama, afirmirati vrijednosti i iskustva nedovoljno zastupljenih kultura u prošlosti, poticati prihvaćanje i uvažavanje kulturne raznolikosti, razviti osjetljivost na društvene nejednakosti i potaknuti preobrazbu sebe i društva” (2002, 134). Pedagoška dimenzija multikulturalne književnosti ne označava multikulturalnu prirodu samo jednoga djela, već onu skupine djela koja se koriste kako bi se razbio monopol glavne

kulture te kurikulum učinio pluralističkim. Korištenje multikulturalne književnosti može biti korisno iskustvo koje će otvoriti oči i nastavnicima i učenicima jer je multikulturalna književnost više od pukoga uključivanja više kultura; ona također uključuje „strukturu moći i borbu” (Cai, 2002, 7). Kao čitatelji multikulturalne književnosti, mlađa se djeca mogu emocionalno angažirati u razvoj likova i radnje te na taj način stvoriti kontekste za razumijevanje ljudi i situacija izvan vlastita života (Laframboise i Griffith, 1997). Donna E. Norton (2009) otkrila je da kada učenici mogu povezati globalne događaje s temama, sukobima i karakterizacijama likova iz multikulturalne literature, to im pomaže u razvoju boljih kognitivnih vještina jer uče kako se angažirati oko tekstova koje čitaju i kako ih kritički ocjenjivati. Suzanne Evans (2010) provela je istraživanje o kritičkoj pismenosti koristeći niz multikulturalnih slikovnica te je zaključila da je izlaganje učenika multikulturalnoj književnosti povećalo njihovu svijest o različitim društvenim praksama, vrijednostima i sustavu vjerovanja drugih kultura.

Sva djeca mogu imati koristi od multikulturalne književnosti jer ona djeluje ne samo kao zrcalo u kojem se učenici odražavaju, već i kao prozor kroz koji mogu vidjeti druga kulturna iskustva (Bishop, 1990; Bishop, 1997; Glazier i Seo, 2005; Wu, 2017). Drugim riječima, dijete u knjizi može vidjeti odraz vlastita života ili može imati uvid u tuđi.

2 ULOGA UČITELJA I AUTENTIČNE MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI U NASTAVI ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Kao odgovor na rastuću jezičnu i kulturnu raznolikost među učenicima postoji i rastuća potreba za učionicama koje će biti kulturno osjetljiva mjesta za učenje (Porto, 2010), a neophodna komponenta svakako je aktivno uključivanje učitelja te svijest o važnosti kulturnih vrijednosti (Robinson, 1981). Učitelji su jedan od najutjecajnijih čimbenika u njegovanju pozitivnoga stava prema kulturnoj raznolikosti budući da se njihovi stavovi i uvjerenja o rasnim, kulturnim i etničkim razlikama učenika u stručnoj literaturi nazivaju sidrištima odluka i ponašanja u nastavi (Gay, 2010) ili filtrima koji utječu na način na koji učitelji doživljavaju svoje učenike i postupaju prema informacijama i iskustvima koja su dio njihova nastavnoga konteksta (Stooksberry i dr., 2009). Ines Bijelić (2010) naglašava da samo učitelji koji su educirani za poučavanje interkulturalnih sadržaja mogu to znanje prenositi

na svoje učenike i utjecati na formiranje učeničkih interkulturalnih stavova, kao i na razvijanje učeničkih sposobnosti interkulturalne komunikacije. Ipak, u nastavi stranih jezika kultura¹ zauzima tek sekundarno mjesto (Byram i Risager, 1999; Gagnestam, 2003; Castro i dr., 2003) i često, kod učenja jezika, učenicima su dodijeljeni učitelji koji i sami priznaju da nisu pripremljeni za učinkovitu poduku kulturno različitih učenika (Gándara i dr., 2005). Elementi kulture općenito se smatraju statičnima, reprezentativnima i homogenima jer su učenici i učitelji skloni stvaranju stereotipa i generalizacija kulturnih skupina (Gómez Rodríguez, 2013). Međutim, R. Michael Paige i dr. (2013) prepoznali su da nije dovoljno prihvatiti statične definicije kulture jer se jezik i kulturni obrasci mijenjaju tijekom vremena u skladu s događanjima kroz koje zajednica prolazi te utjecajem jednih kultura na druge. Kao što Patricia A. L. Ong naglašava, do kulturnih nesporazuma može doći zbog ograničenoga razumijevanja, svijesti i neuvažavanja kultura i ideologija koje nisu dominantne u društvu. Stoga je važno da mladi čitatelji mogu doživjeti i bolje razumjeti svoju, ali i druge kulture u autentičnom kontekstu koji ima veze sa stvarnim svijetom (2022: 52).

Kada autentična² multikulturalna književnost postane sastavni dio kurikula engleskoga kao stranoga jezika,³ a učitelji preuzmu ulogu modela i vodiča, učionice mogu postati područja otvorene razmjene, a uključivanje multikulturalne književnosti postaje početni korak u pokušaju prepoznavanja globalnih različitosti (Slaughter, 2021). Jedan važan aspekt koji bi nastavnici engleskoga kao stranoga jezika trebali uzeti u obzir kada odlučuju uključiti multikulturalnu književnost u svoju nastavnu praksu jest prijeći s informiranja o kulturnoj raznolikosti na osnaživanje svojih učenika, ali i sebe kako bi pomogli svojim učenicima istražiti, a možda i preobraziti svoje kulturne perspektive. Učitelji bi trebali proći „kroz isto putovanje introspekcije samoga sebe i istraživanja drugih glasova kroz koje se očekuje da vode svoje učenike” (Cai, 2002, 148). Zhihui Fang i dr. primijetili su da su studije pokazale da ako učitelji nisu informirani i osnaženi, multikulturalna književnost

- 1 Kultura je složen pojam koji Spencer-Oatey (2008) shvaća kao nejasni skup osnovnih pretpostavki i vrijednosti, životnih orijentacija, uvjerenja, politika, postupaka i konvencija ponašanja koje dijeli skupina ljudi i koji utječu (ali ne određuju) ponašanje svakoga člana i njegova/njezina tumačenja što ponašanje drugih ljudi znači.
- 2 U kontekstu primjene multikulturalne književnosti u nastavi stranoga jezika, autentičnim nastavnim materijalom smatra se onaj tekst koji učenike izlaže stvarnome jeziku (Widdowson, 1990; Kilickaya, 2004), tekst koji je namijenjen izvornim govornicima i nije stvaran za pedagoške svrhe, tj. za učenje stranoga jezika (Harmer, 1991).
- 3 U kontekstu primjene multikulturalne književnosti u nastavi stranoga jezika, autentičnim nastavnim materijalom smatra se onaj tekst koji učenike izlaže stvarnome jeziku (Widdowson, 1990; Kilickaya, 2004), tekst koji je namijenjen izvornim govornicima i nije stvaran za pedagoške svrhe, tj. za učenje stranoga jezika (Harmer, 1991).

„izlaže se riziku trivijalizacije i zlouporabe” (1999, 259). Međutim, učiteljima je često izazovno uvesti književnost u nastavni plan iz različitih razloga uključujući nedostatak vremena, nastavna ograničenja (Taniš i Baltaci, 2018) te nedovoljno poznavanje književnih teorija (Alsaeed, 2013). Konačno, književnost i književni tekstovi mogu biti problematični ako se doživljavaju kao nositelji nepoželjnoga tereta kulturnih konotacija (Flora, 2005). U vezi s potonjim, na prirodu, kvalitetu i dostupnost književnih djela može utjecati ograničeno znanje učitelja o važnosti raznolike književnosti u dječjim životima i o tome kako odabrati i vrednovati takvu književnost (Adam i dr., 2019; Crisp i dr., 2016).

S obzirom na goruću potrebu podržavanja većega uključivanja multikulturalne književnosti u nastavu engleskoga kao stranoga jezika, ovaj se rad bavi izazovima s kojima bi se učitelji engleskoga kao stranoga jezika mogli suočiti prilikom odabira autentičnih multikulturnih književnih djela.

3 METODOLOGIJA

3.1. Kriterij odabira književnih djela

Prilikom promišljanja o mogućim književnim naslovima koji bi poslužili kao primjeri u razradi izazova s kojima se učitelji mogu susresti prilikom odabira autentične multikulturalne dječje književnosti, uzeto je u obzir pitanje opremljenosti školskih knjižnica, odnosno dostupnost književnih naslova učiteljima i učenicima. Naime, kako Bišćan navodi (2020), 8 % školskih ustanova nema osnovanu školsku knjižnicu, a nabava nove građe u školskim knjižnicama ispod je Standarda za školske knjižnice (NN 34/2000). Također, u nedostatku istraživanja koja bi ukazala na opremljenost školskih knjižnica s naslovima na engleskome jeziku, upitno je koji i kakvi multikulturalni sadržaji učiteljima i učenicima stoje na raspolaganju. Stoga postoji stalna potreba za mogućnostima profesionalnoga razvoja, podrškom i prijedlozima za korištenje resursa pa su u nastavku kao primjeri multikulturalne dječje književnosti odabrana ona djela s čijim se sadržajem učitelji mogu upoznati putem internetske poveznice na videozapis na kojemu izvorni govornik čita književno djelo ili neki njegov ulomak i pokazuje pripadajuće ilustracije, ako ih ima, kako bi mogli donijeti informiranu odluku o primjerenosti jezičnoga izričaja i složenosti radnje za dobni uzrast njihovih učenika.

Prilikom analize sadržaja književnih djela uzeti su u obzir sljedeći kriteriji:

a) Autentičnost nastavnoga materijala: djelo nije pisano za potrebe poučavanja stranoga jezika već ga je napisao izvorni govornik engleskoga jezika za izvorne govornike engleskoga jezika. Odabrana književna djela primjeri su američke, britanske, australske, novozelandske i kanadske multikulturalne dječje književnosti.

b) Autentičnost prikaza marginaliziranih skupina: glavni su likovi pripadnici marginaliziranih skupina, a sadržajem i ilustracijama eksplicitno se ukazuje na njihova autentična životna iskustva. Sljedeća pitanja poslužila su kao vodilja u procjenjivanju autentičnosti jezičnoga i slikovnoga prikaza marginaliziranih skupina:

- Na koji se način jezik koristi za stvaranje predodžbe o pripadnicima određene marginalizirane skupine?
- Na koji način slike doprinose stvaranju takve predodžbe?
- Jesu li pripadnici marginaliziranih skupina prikazani dostojanstveno ili kao karikature?
- Uključuje li prikaz života unutar pojedine marginalizirane skupine značajne specifične kulturne informacije ili se temelji na stereotipima?
- Koje se poruke o rasi, spolu/rodu, religiji i kulturi šalju jezičnim i slikovnim sadržajem književnoga djela?

c) Autorstvo: u obzir su uzete unutarnja i vanjska perspektiva prikaza života unutar pojedine marginalizirane skupine. Autori i ilustratori većine odabranih književnih naslova pripadnici su marginaliziranih skupina o kojima pišu. Međutim, u obzir su uzeti i oni autori i ilustratori čije su književno djelo i književna kritika i čitateljska publika ocijenile uspješnim primjerom vanjske perspektive prikaza životnih iskustava pripadnika marginalizirane skupine. Kada je to bilo prikladno, spomenuta su i književna djela onih autora i ilustratora koje pripadnici određene marginalizirane skupine smatraju stereotipnim i diskriminatornim prikazom života unutar njihove skupine. Pitanja postavljena tijekom analize perspektive bila su:

- Tko je napisao ovo djelo?
- Tko ga je ilustrirao?
- Jesu li oni pripadnici skupine o kojoj pišu ili su dio *mainstream* društva?
- Što tvrde da znaju o toj skupini?

4 IZAZOVI U ODABIRU AUTENTIČNIH DJELA MULTIKULTURALNE DJEČJE KNJIŽEVNOSTI

Korištenje multikulturalne književnosti razvojna je praksa kojom učitelji engleskoga kao stranoga jezika određenim tekstovima mogu pomoći svojim učenicima u emocionalnom rastu dok im istovremeno pomažu i u njihovu akademskom razvoju. To je alat koji učitelji mogu implementirati kako bi se povezali i podržali individualne potrebe svojih učenika u učionici i izvan nje. Stoga je izuzetno važno ne samo da učitelji koriste multikulturalnu književnost u svojoj nastavnoj praksi, već i da vode računa o autentičnom sadržaju (tekstu i ilustracijama) pojedinoga književnog djela, da umjesto promocije razumijevanja „sebe” i „drugoga” ne bi potaknuli zablude, stereotipe i predrasude.

„Djelo je multikulturalno ako uključuje više kultura“

Pitanje koje se često postavlja kada je riječ o multikulturalnoj književnosti jest koliko bi kultura trebala obuhvatiti multikulturalna književnost? Bullard (1991) naglašava poteškoće s definiranjem parametara prefiksa „multi”: „Kao prvo, odgojno-obrazovni djelatnici se ne slažu oko toga koje bi skupine trebale biti uključene u multikulturalne planove – rasne i etničke skupine, svakako, ali što je s regionalnim, društvenim slojevima, spolom, invaliditetom, religijom, jezikom te seksualnom orijentacijom?” (Bullard, 1991, 5). Neki tvrde da multikulturalizam znači uključivanje više kultura i stoga je multikulturalna književnost književnost više kultura. Drugim riječima, oni vjeruju da što je više kultura obuhvaćeno, to je književnost raznolikija i da bi trebale biti uključene i nedovoljno zastupljene i *mainstream* kulture (Shannon, 1994).

Kao primjeri ovakvoga shvaćanja multikulturalne književnosti mogu poslužiti slikovnice *Everybody Cooks Rice* (1991) autorice Norah Dooley i ilustratora Petera J. Thorntona, *Everyone Matters: A First Look at Respect for Others* (2010) autora Pata Thomasa i ilustratora Lesleya Harkera, *Last Stop on Market Street* (2015) autora Matta de la Peña i ilustratora Christiana Robinsona, *Sweet People Are Everywhere* (2021) autorice Alice Walker i ilustratora Quima Torresa i *Everyone Loves Lunchtime But Zia* (2023) autorice Jenny Liao i ilustratorice Dream Chen.

Međutim, naš je izazov danas osigurati uključivanje kultura koje su tijekom povijesti bile marginalizirane. Kako naglašava Cai, cilj multikulturalne književnosti „nije samo razumjeti, prihvatiti i cijeniti kulturne različitosti, već u konačnici i

preobraziti postojeći društveni poredak kako bi se osigurao veći glas i autoritet marginaliziranim kulturama i kako bi se postigla društvena jednakost i pravda među svim kulturama, kako bi ljudi različitih kulturnih pozadina mogli sretno i zajedno živjeti u istinski demokratskom svijetu” (2002, 7). Stoga se može definirati kao korpus književnosti koji obuhvaća sve književne žanrove, ali se općenito usredotočuje na primarne likove koji se smatraju društvenim autsajderima (Salas i dr., 2002). Drugim riječima, multikulturalna književnost istražuje živote pripadnika nedovoljno zastupljenih skupina čiju je rasnu, etničku, vjersku pripadnost, seksualnu orijentaciju ili kulturu dominantna kultura tijekom povijesti nedovoljno ili pogrešno predstavljala (Sanders, 2009).

„Svako multikulturalno književno djelo kulturološki je autentično“

U multikulturalnoj dječjoj književnosti naglasak je stavljen na pitanje kulturne autentičnosti. Kulturna autentičnost osnovni je kriterij u smislu da koliko god priča bila maštovita i dobro napisana, treba je odbaciti ako ozbiljno narušava integritet kulture (Cai, 2002). Ova tema, čini se, izaziva stalne rasprave i uključuje širok raspon različitih perspektiva onih koji su uključeni u stvaranje, podučavanje i proučavanje dječjih knjiga.

Istraživanja su pokazala da su mnogi odrasli, pri odabiru knjiga za djecu, pod snažnim utjecajem svojih omiljenih knjiga, a to su najčešće knjige koje su i sami pročitali ili su im ih čitali u djetinjstvu (Cremin i dr., 2008; Marsh, 2004) i koje su odražavale njihov prostorno-vremenski kontekst (Johnston i dr., 2007). Međutim, mogući problem kad nastavnici biraju omiljene knjige iz vlastita djetinjstva jest starost takvih knjiga jer dokazi sugeriraju da mnoge starije knjige mogu promicati zastarjela ili stereotipna stajališta manjinskih etničkih skupina (Adam, 2019; David, 2001; Roberts i dr., 2005).

Na primjer, *Doktor Dolittle* (1920) Hugh'a Loftinga obiluje karikaturalnim prikazima Afrikanaca. Ilustracija kralja i njegove žene – njihove usne i uši su prevelike, njihova tijela mišićava, ali nekako izobličena, a doktor izbjeljuje kožu afričkoga princa Bumpoa koji želi promijeniti svoj izgled kako bi privukao Uspavanu ljepoticu. Dječji roman *The Indian in the Cupboard* (1980) autorice Lynne Reid Bank oslanja se na različite stereotipe o američkim starosjediocima kao ljudima koji koriste loš engleski, vole nasilje, žive u tipijima i dosljedno nose tradicionalnu indijansku odjeću. Lik Indijanca nije ni na koji način autentičan zbog čega nam knjiga ne pruža osjećaj stvarnosti. Kritičari, ujedno i potomci američkih starosjedilaca, uočili su pak značajne

probleme s djelom *Brother Eagle, Sister Sky* (1991) autorice i ilustratorice Susan Jeffers zbog ponavljajućih uobičajenih vizualnih stereotipa o Indijancima, vidljivima na nekoliko ilustracija, uključujući onu naslovnu, a koje ih prikazuju kao djelomično prozirne figure nalik duhovima. Ilustrirana priča *A Day's Work* (1994) autorice Eve Bunting i ilustratora Ronalda Himlera hvaljena je kao društveno osviještena moralna priča o mladom Amerikancu meksičkoga porijekla i njegovu djedu. No, kao što su mnogi latinoamerički čitatelji istaknuli, neke čitatelje može navesti da povjeruju u stereotip da su svi meksički Amerikanci fizički radnici.

Sljedeći je problem s ilustracijama taj što nije samo važno izgledaju li pojedinci, pripadnici multikulturalnih zajednica stereotipno, već i razlikuju li se i po čemu osim po boji kože. Na potonji problem nailazimo u *The Story of Ping* (1933) autorice Marjorie Flack i ilustratora Kurta Wieseja koja sadrži zastarjela viđenja kineske kulture i naroda, kako u tekstu tako i u ilustracijama. Slično je i u popularnoj knjizi *The Five Chinese Brothers* (1938) autorice Claire Huchet, koju je također ilustrirao Kurt Wiese, a koja sve likove prikazuje s istim licima aludirajući na to da svi Kinezi izgledaju jednako. Ilustracije u P. K. Hallinanovim popularnim slikovnicama o inkluzivnom prijateljstvu *A Rainbow of Friends* (1994) i *Heartprints* (1999) imaju gotovo identične crteže dječaka i djevojčica koji su jednostavno ispunjeni akvarelom različitih boja. Crte lica su kao iz crtića, a kosa više podsjeća na tradicionalni izgled Euroamerikanaca.

„Nagrađivane i najprodavanije knjige za djecu jamac su autentičnoga prikaza kulturne raznolikosti“

Rezultati istraživanja rasne zastupljenosti u dječjoj književnosti kontinuirano dokazuju da dječjim knjigama na engleskome jeziku i dalje dominiraju bijela djeca iz srednjega i višega društvenog staleža i to ne samo u Ujedinjenom Kraljevstvu (Ferguson, 2019; *Reflecting Realities*, 2022), već i u Australiji (Caple and Tian, 2021), Kanadi (Toronto Star Survey, 2019) te u SAD-u (Huyck i dr., 2016; Huyck i Dahlen, 2020; Crisp i dr., 2016). Nadalje, u SAD-u mnogo je istraživanja provedeno na temu prikazivanja roda u dječjim knjigama, posebice slikovnicama. Studije o rodnoj pristranosti u dječjoj književnosti od 1938. do 1970-ih provedene među dobitnicima Caldecott medalje za najugledniju američku dječju slikovnicu dosljedno su pronalazile podzastupljenost ženskih likova, odnosno muški likovi brojčano su nadmašivali ženske (Weitzman i dr., 1972; Nilsen, 1978; Clark i dr., 2003). U svojem istraživanju koje je uključivalo dobitnike Caldecott medalje i

počasne knjige za razdoblje 1995. – 2001., Hamilton i dr. zaključuju da „moderne slikovnice nastavljaju i dalje poticati ideju da su dječaci i muškarci zanimljiviji i važniji od djevojčica i žena” (2006, 764).

Ovi rezultati naravno ne znače da među nagrađivanim književnim djelima za djecu nema primjera autentičnoga prikaza marginaliziranih skupina. *Eyes That Kiss in the Corners* (2021) autorice Joanne Ho priča o tome kako voljeti i slaviti svoje oči azijskoga oblika; *Hair Love* (2019) autora Matthewa A. Cherryja i ilustratorice Vashti Harrison ističe odnos između oca crnca i njegove kćeri; fantastični roman *Ghost Squad* (2020) autorice Claribel A. Ortega o dvjema mladim djevojkama koje slučajno bace čaroliju koja probudi zle duhove te roman u stripu *When Stars Are Scattered* (2020) autora Victorije Jamieson i Omara Mohameda o istinitoj priči o somalijskoj braći koja žive u izbjegličkom kampu u Keniji samo su neki od brojnih primjera nagrađivanih multikulturalnih književnih djela za djecu koja hvale i književna kritika i čitateljska publika. Međutim, spomenuti rezultati ukazuju na to da kada se u obzir uzme interseksionalnost ili kombinacija karakteristika kao što su rasa i rodni identitet, manje je vjerojatno da će ženski likovi iz manjinskih etničkih skupina biti zastupljeni u dječjim knjigama.

Nadalje, zbog velike potražnje za sadržajem koji u dječje knjige uključuje i osobe iz LGBTQ zajednice, posljednjih je godina došlo do značajnoga porasta knjiga s transrodnim likovima (Brittner et al., 2016; Malcom i Shehan, 2019), a koje se koriste kao sredstvo protiv zlostavljanja. Knjige s transrodnim likovima lika predstavljaju kao netipičnoga predstavnika svoga spola, a priče u kojima dječaci rade tipično ženske stvari (nose haljine, igraju se lutkama) ili, nešto rjeđe, kada djevojčice rade nešto tipično muški (igraju se autićima i kamionima, glume vitezove), najčešći su tipovi rodni knjiga (Capuzza, 2019). Na primjer, slikovnica *William's Doll* (1972) autorice Charlotte Zolotow i ilustratora Williama Pène du Boisa popularan je primjer jednoga od prvih prikaza transrodnih likova. Kako navodi Naidoo (2012), „dječaci u haljinama“ zahvatili su žanr od 2000-tih. Tu spadaju popularne slikovnice poput *Jesse's Dream Skirt* (1979) autora Brucea Maccka i ilustratorice Marian Buchanan, *Sparkle Boy* (2017) autora Lesléa Newmana i ilustratorice Marie Mola i *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (2014) autorice Christine Baldacchino i ilustratorice Isabelle Malenfant. Prva priznata transrodna slikovnica, *10,000 Dresses* autora Marcusa Ewerta i ilustratora Rexa Raya, objavljena je 2008. Od tada, druge knjige, poput hvaljene *I am Jazz* (2014) autora Jazza Jenningsa i Jessice Herthel, podigle su svijest o potražnji slikovnica s

transrodnim likovima. Međutim, unatoč porastu publikacija koje se bave LGBTQ zajednicom (oko 4 % od ukupno objavljenih knjiga dok slikovnice predstavljaju oko 10 % tih LGBTQ knjiga (Brittner et al., 2016; Capuzza, 2019)), nedavna saznanja upućuju na to da većina LGBTQ knjiga, a posebno slikovnice za najmlađe čitatelje, prikazuje bijelce, srednje klase, radno sposobne pojedince koji žive u kućanstvu s oba roditelja u bogatim četvrtima (DePalma 2014; Toman 2014; Capuzza 2019; Hermann-Wilmarth and Ryan, 2019), što ne prikazuje točno živote mnogih LGBTQ pojedinaca i obitelji. To od učitelja zahtijeva dodatni oprez pri odabiru knjiga za nastavu. Nadalje, unatoč popularnosti, LGBTQ knjige obično su popraćene kontroverzama. Mnoge dječje knjige s LGBTQ likovima nalaze se na popisima najkontroverznijih i neprimjerenih knjiga za raspravu o temama koje se smatraju neprikladnima za malu djecu, kao što su netradicionalne obitelji, zbog stajališta da LGBTQ teme trebaju biti rezervirane za zreliju publiku (Dorr et al. 2018; Mokryzcki 2020).

„Jedno književno djelo može autentično prikazati iskustvo neke skupine“

Nijedno književno djelo ne može niti bi trebalo predstavljati jednu cijelu kulturnu skupinu i na nastavnicima je engleskoga jezika kao stranoga da učenicima naglase da se unutarokupna raznolikost odnosi na sve članove svih kulturnih skupina. Unutar svake kulturne skupine uvijek postoje iznimke od onoga što se općenito smatra uobičajenim među članovima te skupine (Kruse, 2001). Stoga, umjesto pripisivanja iskustva ili identiteta samo jednom aspektu kao što je rasa ili etnička pripadnost, iskustvo je važno individualizirati. To nas vraća natrag pitanju o kulturnoj autentičnosti što je usko povezano s pitanjem tko uopće može autentično pisati o iskustvima marginaliziranih skupina.

Urednička knjiga Dane L. Short i Kathy G. Fox bavi se složenošću kulturne autentičnosti u dječjoj književnosti. Autori poglavlja slažu se da ne postoji formula ili recept za kulturno autentične dječje knjige, a kulminiraju zaključkom da se „kulturna autentičnost ne može definirati, iako *to znate kada vidite* kao onaj koji čita knjigu o vlastitoj kulturi” (Short i Fox, 2003, 4). Unutarnja i vanjska perspektiva u središtu su rasprave o autentičnoj multikulturalnoj književnosti. Neki smatraju da autori i ilustratori djela multikulturalne književnosti moraju biti pripadnici marginalizirane kulturne, etničke ili rasne skupine prikazane u književnom djelu da bi se izbjegli ovakvi stereotipni i površni prikazi marginaliziranih kultura (Jones i Moomaw; Seto). Dramski pisac August Wilson vjerovao je da „netko tko ne

dijeli posebnosti određene kulture ne može imati unutarnju perspektivu bez obzira koliko pronicljiv ili dobronamjeran bio” (A25).

Primjerima uspješne unutarnje perspektive književna kritika i čitatelji smatraju autentičan prikaz afroameričkoga identiteta u višestruko nagrađivanoj slikovnici i zbirci pjesama *Brown Honey in Broomwheat Tea* (1993) autorice Joyce Carol Thomas i ilustratora Floyda Coopera. Slikovnica *My Culture and Me* (2019) autora i ilustratora Gregga Drisea u središte stavlja ljepotu i potrebu za očuvanjem australske domorodačke kulture. Slikovnica *Suki's Kimono* (2003) autorice Chieri Uegaki i ilustratorice Stéphane Jorisch inspirativna je priča o djevojčici japansko-američkoga porijekla koja s ponosom prihvaća svoju kulturu i dijeli je s prijateljima u razredu. Slikovnica *Looking for Bongo* (2016) autora i ilustratora Erica Velasqueza jedna je od rijetkih primjera dječjih knjiga u kojoj je glavni lik afrolatinskoga porijekla. Slikovnica *Dear Juno* (1999) autorice Soyung Pak i ilustratorice Susan Kathleen Hartung o razmjeni je pisama između dječčaka koreansko-američkih korijena i njegove bake koja živi u Južnoj Koreji; *The Proudest Blue* (2020) autorica Ibtihaje Muhammad i S. K. Ali i ilustratorice Hatem Aly, inspirativna je priča o ponosu na vlastiti vjerski identitet i neraskidivu vezu koju dijele dvije sestre; knjiga *The Boy at the Back of the Class* (2018) autorice Onjali Rauf i ilustratorice Pippe Curnick o izbjegličkoj je krizi ispričanoj iz dječje perspektive; slikovnica *Thank You, Omu!* (2018) autorice i ilustratorice Oge Mora pruža uvid u djelić kulinarske tradicije nigerijske kulture; slikovnica *Cannonball* (2020) autora Sache Cottersa i ilustratora Josha Morgana prožeta je elementima Māori kulture, a govori o važnosti obitelji, prevladavanju strahova i koliko je važno biti svoj. Međutim, samo jedan autor s unutarnjom perspektivom ne jamči iskren i točan prikaz cijele skupine (Maji 2019; Capuzza, 2019) budući da taj autor ima samo tu svoju perspektivu i ne može se očekivati da točno zabilježi sva iskustva svih ljudi u toj zajednici.

Također, neki su mišljenja da se nepripadanje marginaliziranoj skupini može prevladati opsežnim istraživanjem i korištenjem pouzdanih izvora (Guevara, 2003; Moreillon, 2003; Lasky, 2003). Ovdje se može svrstati slikovnica *The Snowy Day*⁴

4 Ovdje valja naglasiti da neka multikulturalna književna djela, posebice neutralne knjige (Bishop, 1992), ne ciljaju direktno na probleme različitosti i multikulturalizma već su umjesto toga namijenjena zabavi, a ne poticanju društvenoga angažmana. Na primjer, slikovnica *Snowy Day* jednostavna je priča o djetetu koje proživljava avanture tradicionalnoga snježnog dana i ne sadrži gotovo nikakve sukobe. Međutim, ovo je visoko cijenjena knjiga jer se društvenim problemima ne bavi samom pričom. Umjesto toga, pisanje knjige o djetetu drukčije boje kože, koje prolazi kroz univerzalno iskustvo koje se toliko često javlja u dječjim knjigama, potez je protiv društvenoga problema podzastupljenosti manjina u multikulturalnoj dječjoj književnosti.

(1962) autora i ilustratora Ezre Jacka Keatsa, jedna od prvih američkih slikovnica u kojima se pojavljuje lik djeteta afroameričkoga porijekla; slikovnica *This Day in June* (2014) autorice Gayle E. Pitman i ilustratorice Kristyne Litten koja nas uči o poštivanju, prihvaćanju i razumijevanju LGBTQ+ zajednice te slikovnica *Julián Is a Mermaid* (2018) autorice i ilustratorice Jessice Love, koja nam donosi priču o dječaku koji želi postati morska sirena i sudjelovati u povorci sirena na otoku Coney.

„Autentična multikulturalna književnost primjerena je svim dobnim skupinama učenika stranoga jezika“

Iako postoji suglasnost o bezbrojnim prednostima uvođenja multikulturalnih književnih tekstova u učionice stranih jezika, ne postoji univerzalni način kako ih uvesti, a da to odgovara potrebama i interesima svakoga učenika ili učitelja engleskoga kao stranoga jezika. Ipak, postoji opća suglasnost da se književnost koja se koristi u podučavanju mora pažljivo birati (McKay, 1982).

Najučestaliji problem s uvođenjem tekstova autentične književnosti jest i sam jezik, točnije, sintaksa i leksik.⁵ Književni jezik i gramatičke strukture mogu se doimati prekomplikiranima (Mohammed i Mohammed, 2022), što čitanje čini visoko zahtjevnom aktivnošću. Svladavanje gramatičkih struktura, kojima se vode nastavnici engleskoga kao stranoga jezika, „u oštrom je sukobu s namjernim izvijanjem i kršenjem gramatičkih pravila što se čini jednim od glavnih obilježja književnosti“ (Lima, 2005, 186). Nadalje, neograničena, kreativna uporaba leksičkih jedinica „mogla bi otežati razumijevanje umjesto pružiti praktične primjere“ (Lima, 2005, 186).

Neki stručnjaci jednim od glavnih problema smatraju i dužinu teksta.⁶ Ako se većina učenika ne osjeća ugodno dok rade s dužim tekstovima, također postoje i

5 Dotičaj s vrlo jednostavnim izvornim sadržajima na stranome jeziku hrvatski bi učenici trebali ostvariti u drugom razredu osnovne škole u okviru razrade odgojno-obrazovnih ishoda unutar domene Međukulturalna komunikacijska kompetencija (Kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik, 2019, 21)

6 U Kurikulu nastavnoga predmeta Engleski jezik (2019), u okviru razrade odgojno-obrazovnih ishoda unutar domene Međukulturalna komunikacijska kompetencija spominje se recepcija književnih i srodnih tekstova, a u sklopu domene Komunikacijska jezična kompetencija navodi se da tekst podrazumijeva sve proizvode jezične upotrebe – govorni, pisani, vizualni ili multimodalni i precizira se dužina teksta ovisno o godini učenja i poučavanja ishoda. „U djelatnostima slušanja i čitanja vrlo kratak tekst ima do 100 riječi, kratak tekst između 100 i 300 riječi (u 5. razredu 100 – 200 riječi, a u 6. razredu 200 – 300 riječi), srednje dug tekst ima između 300 i 600 riječi (u 7. razredu 300 – 500, a u 8. razredu 500 – 600 riječi), dok dug tekst ima više od 600 riječi“ (2019, 11).

oni kojima je kompliciranije raditi s kraćim tekstovima jer „ne pružaju prošireni kontekst kao podršku i ponavljanje što je karakteristika dužih tekstova” (Duff i Maley, 1990, 7). Stoga bi nastavnik trebao pažljivo odabrati materijal – ne smije biti ni jezično ni konceptulano pretežak, a fokus bi trebao biti na učenikovu iskustvu i uživanju u tekstu.⁷

Nadalje, dok su otvorene rasprave o predrasudama, rasizmu i drugim oblicima ugnjetavanja bitne kako bi se djeci omogućilo da ih prepoznaju i suprotstave im se (Derman-Sparks i dr., 1989), uplitanje razvojnih čimbenika takve rasprave mogu učiniti problematičnima čak i kada učitelji i roditelji u potpunosti prepoznaju pristranost u knjigama ili društvu u cjelini. Moguće je da učenici razvijaju veće kognitivne vještine uključivanjem u književne tekstove koje čitaju i njihovim kritički procjenjivanjem kada mogu povezati globalne događaje s temama, sukobima i karakterizacijama u multikulturalnoj književnosti (Norton, 2009). Međutim, djetetova dob i razvojna faza u kojoj se nalazi mogu ograničiti ono što mogu steći i naučiti interaktivnim ili zajedničkim čitanjem knjiga. Jedno od mogućih rješenja moglo bi biti izlaganje najmlađih čitatelja pričama koje imaju čvrstu podlogu u točnim, kulturno osjetljivim prikazima prije nego što se pokušaju baviti problematičnim knjigama.

Ovisno o učenikovoj razvojnoj fazi i jezičnoj tečnosti, umjesto počinjanja istraživanja i rasprave o kulturnoj raznolikosti s knjigom poput *The Five Chinese Brothers* koja sadrži problematične ilustracije Kineza, učitelji bi mogli pokušati s knjigom *Eyes That Kiss in the Corners*. Razgovor bi mogao biti i konstruktivniji ako su učenici engleskoga kao stranoga jezika pročitali slikovnice *The Proudest Blue: A Story of Hijab and Family* ili *My Culture and Me* koje istražuju pitanje identiteta i promiču osjećaj kulturnoga ponosa; ili čak knjige općenito o multikulturalizmu poput *Everyone Loves Lunchtime but Zia* za razliku od knjige *Brown Honey in Broomwheat Tea* čije bi snažno istraživanje pitanja identiteta moglo biti ipak presloženo za razumijevanje mladim učenicima engleskoga kao stranoga jezika, kako iz lingvističke tako i iz povijesne perspektive. Na pozitivne se slike

⁷ U Kurikulu nastavnoga predmeta Engleski jezik (2019) naglašava se upravo učiteljeva uloga u odabiru tekstnoga predloška. „Složenost teksta ovisi o kvantitativnim i kvalitativnim pokazateljima složenosti i učenikovu poznavanju teme teksta. Kvantitativni pokazatelji složenosti odnose se na obilježja riječi i rečenica poput dužine, učestalosti i složenosti, a kvalitativni pokazatelji na vrstu teksta, složenost izloženih ideja, stil autora i način na koji je tekst strukturiran i prezentiran. Budući da su učenikova prethodna znanja o temi treći čimbenik o kojemu ovisi složenost teksta, procjena složenosti, uz navedene pokazatelje, ovisi i o stručnoj procjeni učitelja“ (2019, 12).

gleda kao na skup prethodnoga znanja, osnovu na temelju koje se propituju i kritiziraju pristranosti.

„Bolje je djecu ne izlagati knjigama koje sadrže stereotipe“

Važno je naglasiti da savršena multikulturalna knjiga ne postoji. Čak ako netko i predloži knjigu kao multikulturalnu, drugi se čitač ne mora s tim složiti na temelju drugoga skupa razumnih kriterija koje ima.⁸ S obzirom na to da kulturna autentičnost ne uključuje samo odsutnost stereotipa, već i prisutnost vrijednosti koje su u skladu s određenom kulturom i točnosti kulturnih detalja u tekstu i ilustracijama, Kathleen T. Isaacs (2007) sažima potrebu, a ponekad i poteškoću, procjenjivanja istine naspram dezinformacija prije predstavljanja knjiga mladim čitateljima: „Također je važna točnost kulturoloških detalja, iako nije uvijek lako odrediti što je točno” (420). Weimin Mo i Wenju Shen (2003) ističu koji je izazov osigurati da nastavnici izlažu svoje učenike knjigama lišenima stereotipa. Oni tvrde da kulturna autentičnost ne uključuje samo kulturne činjenice već i kulturne vrijednosti te da svi članovi kulture ne dijele slične vrijednosti.

Jasno je da su nastavnici suočeni s ogromnim zadatkom dok pokušavaju pronaći i koristiti autentične knjige koje ne podržavaju određene zablude o članovima određenih kultura. Možda shvate i da njihove knjižnice raspolažu s oskudnim brojem knjiga koje pružaju točne prikaze kulturne raznolikosti. Zbog toga je od iznimne važnosti da su nastavnici sposobni prepoznati podzastupljenost, krivo predstavljanje pa čak i izostavljanje marginaliziranih skupina. Čak i onda kad nastavnici primijete nedostatak u knjizi, trebali bi ga istaknuti učenicima. Poželjno je pomagati učenicima da prepoznaju problematičan sadržaj, a ne ih samo štiti od takvoga sadržaja jer će pomna analiza knjiga promicati dječje vještine kritičkoga mišljenja.

8 Na primjer, Violet Harada (1995) procijenila je kulturnu autentičnost azijsko-američkih slikovnica i ponudila popis kriterija kojima se vodila kroz svoju analizu: odsutnost stereotipa, pogrđnoga jezika i parodiranoga govora; točne ilustracije i povijesne ili kulturne informacije; te proaktivna uloga azijsko-američkih likova. Mary Alice Barksdale-Ladd i Bena R. Hefflin (2001) razvile su kriterije za ocjenjivanje dobre afroameričke dječje književnosti. Tvrde da uz opće karakteristike visokokvalitetne dječje književnosti, poput živopisnoga jezika i dostojnih tema, afroamerička dječja književnost treba ispunjavati dodatne kriterije koji uključuju dobro razvijene likove u realističnim situacijama, točan prikaz afroameričkoga dijalekta, autentičnost ilustracije okruženja i likova (uključujući raznolikost boje kože Afroamerikanaca) i točne informacije.

3 ZAKLJUČAK

Unutar sigurnosti učionice učenici imaju mogućnost dobiti alate koji su im potrebni kako bi se nosili s potencijalnim interkulturalnim problemima na koje mogu naići koristeći se multikulturalnom književnošću. Susretanje s knjigama u čijim pričama sudjeluju kulturno različiti likovi, a koji su tijekom povijesti bili nedovoljno ili pogrešno zastupljeni ili potpuno izostavljeni u književnim tekstovima, omogućuje učenicima da otkriju detalje o sebi, koji su naizgled beznačajni, koristeći ta interkulturalna iskustva da razumiju i daju smisao tekstu i slikama u knjigama, ali i svijetu oko sebe. Nadalje, oslanjanje na različita proživljena iskustva i znanje učenika moglo bi postati katalizator za nastavni plan i program koji poziva na dijalog između različitih „drugih” u višejezičnim, multikulturalnim i viševjerskim učionicama gdje se ljudski smisao zajedno stvara i gdje upoznajemo jedni druge, sebe i svijet na nove načine.

Uzimajući u obzir da odabir djela multikulturalne dječje književnosti nije jednostavan pothvat, ovaj je rad pokušao rasvijetliti neke od izazova s kojima bi se učitelji engleskoga kao stranoga jezika mogli suočiti pri pokušaju uvođenja autentičnih multikulturalnih knjiga u svoje učionice. Popis ovdje predstavljenih izazova nije konačan, ali je sastavljen u nadi da će pridonijeti raspravi o korištenju književnosti u nastavi engleskoga kao stranoga jezika i potrebi osnaživanja njegovih nastavnika da posegnu za autentičnim multikulturalnim književnim izvorima jer svrhovito, zajedničko i intimno čitanje u razredu može stvoriti prostor za nastanak autentičnoga i transformativnoga dijaloga.

ZAHVALA

Ovaj rad financiralo je Sveučilište u Rijeci projektom broj uniri-pr-human-19-9; *Slikovnica u dječjem vrtići i osnovnoj školi*.

IZJAVA O SUKOBI UNTERESA

Autori nisu naveli potencijalni sukob interesa u svezi s istraživanjem, autorstvom i/ili objavljivanjem ovog članka.

LITERATURA

Primarni izvori

- Baldacchino, C. i Malenfant, I. (2014). *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*. Groundwood Books Ltd.
- Bishop, C. H. i Wiese, K. (1996). *The Five Chinese Brothers*. Puffin.
- Bunting, E. i Himler, R. (1994). *A Day's Work*. Clarion Books.
- Cherry, M. A. i Harrison, V. (2019). *Hair Love*. Kokila.
- Cotter, S. i Morga, J. (2020). *Cannonball*. Sourcebooks, Inc.
- De la Peña, M. i Robinson, C. (2015). *Last Stop on Market Street*. G.P. Putnam's Sons/Pengjun.
- Dooley, N. i Thornton, P. J. (1991). *Everybody Cooks Rice*. Carolrhoda Books.
- Dreise, G. (2019). *My Culture and Me*. Penguin Australian Pty.
- Ewert, M. i Ray, R. (2008). *10,000 Dresses*. Seven Stories Press.
- Flack, M. i Wiese, K. (2014). *The Story about Ping*. Grosset & Dunlap.
- Hallinan, P. K. (2018). *A Rainbow of Friends*. Worthykids/Ideals.
- Hallinan, P. K. (2015). *Heartprints*. WorthyKids.
- Ho, J. (2021). *Eyes That Kiss in the Corners*. HarperCollins.
- Jeffers, S. (1991). *Brother Eagle, Sister Sky*. Dial.
- Jennings, J. i Herthel, J. (??). *I am Jazz*. Dial Books for Young Readers.
- Keats, E. J. (1976). *The Snowy Day*. Penguin.
- Liao, J. i Chen, D. (2023). *Everyone Loves Lunchtime but Zia*. Knopf Books for Young Readers.
- Reid Banks, L. (2010). *The Indian in the Cupboard*. Doubleday Books for Young Readers.
- Lofting, H. (2018). *The Story of Doctor Dolittle* Createspace Independent Publishing Platform.
- Love, J. (2018). *Julián Is a Mermaid*. Candlewick Press.
- Mack, B. i Buchanan, M. (1979). *Jesse's Dream Skirt*. Lollipop Power.
- Mora, O. (2018). *Thank You, Omu!* Little, Brown Books for Young Readers.
- Muhammad, I. i Aly, H. (2020). *The Proudest Blue: A Story of Hijab and Family*. Andersen Press.

- Newman, L. i Mola, M. (2017). *Sparkle Boy*. Lee & Low Books.
- Ortega, C. A. (2020). *Ghost Squad*. Scholastic Inc.
- Pak, Soyung i Hartung, S. H. (2001). *Dear Juno*. Penguin.
- Pitman, G. E. i Litten, K. (2017). *This Day in June*. Magination Press.
- Rauf, O. Q. i Curnick, P. (2018). *The Boy at the Back of the Class*. London: Hachette Children's Group.
- Thomas, J. C. i Cooper, F. (1995). *Brown Honey in Broomwheat Tea*. Trophy Books.
- Thomas, P. i Harker, L. (2010). *Everybody Matters: Respect for Others*. Barrons Educational Series, Inc.
- Uegaki, C. i Jorisch, S. (2003). *Suki's Kimono*. Kids Can Press Ltd.
- Velasquez, E. (2017). *Looking for Bongo*. New York, NY: Holiday House.
- Victoria J. i Mohamed, O. (2020). *When Stars Are Scattered*. Penguin Group USA.
- Walker, A. i Torres, Q. (2021). *Sweet People Are Everywhere*, Tra Publishing.
- Zolotow, C. i Pène du Bois, W. (1972). *William's Doll*. Lollipop Power.

Sekundarni izvori

- Adam, H. (2019). *Cultural diversity and children's literature: Kindergarten educators' practices to support principles of cultural diversity through book sharing*. Edith Cowan University. Doktorska disertacija. <https://ro.ecu.edu.au/theses/2245> (Pribavljeno 13. siječnja 2023.)
- Adam, H, Barratt-Pugh, C. i Haig, Y. (2019). Portray Cultures Other Than Ours: How Children's Literature Is Being Used to Support the Diversity Goals of the Australian Early Years Learning Framework. *Australian Educational Researcher*, 46(3), Springer Nature, 549-563. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00302-w>.
- Alsaeed, N (2013). Using Literary Theories for Teaching Literary Genres in University Courses. Zbornik radova European Conference on Language Learning, 1-11. https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/ecll2013/ECLL2013_0315.pdf (Pribavljeno 18. siječnja 2023.)
- Barksdale-Ladd, M. A. i Hefflin, B. R. 2001. African American Children's Literature That Helps Students Find Themselves: Selection Guidelines for Grades K–3, *Reading Teacher*, 54(8): 810–819.
- Bieger, E. (1996). Promoting Multicultural Education Through a Literature-Based Approach. *The Reading Teacher*, 49(4), Wiley-Blackwell.

Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix – xi.

Bishop, R. S. (1997). Selecting Literature for a Multicultural Curriculum. U Harris, V. J. (Ur.), *Using multi-ethnic literature in the K-8 classroom* (str. 1-20). Norwood, Mass.: Christopher-Gordon.

Bijelić, I. (2010), Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 137-150). Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije. Osijek; Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku/Učiteljski fakultet u Osijeku/Nansen Dijalog Centar Osijek.

Bišćan, F. (2020). *Analiza školskih knjižnica u Republici Hrvatskoj za 2019. godinu*. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu, Hrvatski zavod za knjižničarstvo i Centar za razvoj knjižnica i knjižničarstva. <http://maticna.nsk.hr/wp-content/uploads/2020/11/Analiza-stanja-skolskih-knjiznica-u-RH-za-2019..pdf>

Brittner, R., Ingrey, J. i Stamper, C. (2016). Queer and Trans-Themed Books for Young Readers: A Critical Review. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 948-964. <https://doi.org/10.1177/09610006198982>

Bullard, S. (1991). Sorting Through the Multicultural Rhetoric. *Educational Leadership*, 49(4), Association for Supervision and Curriculum Development, 4–7.

Byram, Michael i Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.

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

Caple, H. i Tian, P. (2021). I See You. Do You See Me? Investigating the Representation of Diversity in Prize Winning Australian Early Childhood Picture Books. *Australian Educational Researcher*, 49(1), Springer Nature, 175-191. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00423-7>

Capuzza, J. C. (2020). “T” Is for “Transgender”: An Analysis of Children’s Picture Books Featuring Transgender Protagonists and Narrators. *J. Child. Media*, 14(3), 324-342. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1705866>

Carter, R. i Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Addison-Wesley Longman Limited.

Castro, P. G, Sercu, L. i Méndez García, M. C. Integrating Language-and-culture Teaching: An Investigation of Spanish Teachers’ Perceptions of the Objectives of Foreign Language Education. *Intercultural Education*, 15(1), Taylor and Francis, Jan. 2004, pp. 91–104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>

Clark, Roger, Guilmain J., Khalil Saucier, P. i Tavaréz, J. (2003). Two Steps Forward, One Step Back: The Presence of Female Characters and Gender Stereotyping in Award-Winning Picture Books Between the 1930s and the 1960s. *Sex Roles*, 49(9/10), 439-49. <https://doi.org/10.1023/A:1025820404277>

Colby, S. A. i Lyon, A. (2004). Heightening Awareness About the Importance of Using Multicultural Literature. *Multicultural Education*, 11(3), 24-28. Preuzeto s bssnell.weebly.com/uploads/5/0/9/8/5098492/10_4_colby.pdf. (Pribavljeno 22. veljače 2023.)

Collie, J. i Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colston, H. L. i Kuiper, M. S. (2002). Figurative Language Development Research and Popular Children's Literature: Why We Should Know, 'Where The Wild Things Are'. *Metaphor and Symbol*, 17(1), 27-43. https://doi.org/10.1207/S15327868MS1701_3

Cremin, T., Bearne, E., Mottram, Marilyn i Goodwin, P. (2008). Primary Teachers as Readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>

Crisp, T., Knezek, S. M. Quinn, M., Bingham, G. E., Girardeau, K., Starks, F. (2016). What's on Our Bookshelves? The Diversity of Children's Literature in Early Childhood Classroom Libraries. *Journal of Children's Literature*, 42(2), 29-42.

David, R. G. (2001). Representing the Inuit in Contemporary British and Canadian Juvenile Non-Fiction. *Children's literature in education*, 32(2), 139-154. <https://doi.org/10.1023/A:1010338629474>

DePalma, R. (2014). Gay Penguins, Sissy Ducklings... and Beyond? Exploring Gender and 87 Sexuality Diversity through Children's Literature. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 828-845.

Derman-Sparks, Louise i The A.B.C. Task Force. (1989). *The Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dorr, C. H., Deskins, L. i Naidoo, J. C. (2018). *LGBTQAI+ Books for Children and Teens: Providing a Window for All*. Chicago: ALA Editions.

Duff, A. i Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Evans, S. (2010). The Role of Multicultural Literature Interactive Read-Alouds on Student Perspectives Toward Diversity. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 88-100.

Fang, Z., Fu, D. i Lamme, L. (1999). Rethinking the Role of Multicultural Literature in Literacy Instruction: Problems, Paradox, and Possibilities. *New Advocate*, 12(3), 259-276.

Ferguson, D. (2019). 'Highly Concerning': Picture Books Bias Worsens as Female Characters Stay Silent" *The Guardian*, 13. lipnja 2019. <https://www.theguardian.com/books/2019/jun/13/highly-concerning-picture-books-bias-worsens-as-female-characters-stay-silent> (Pribavljeno 26. veljače 2023.)

Flora, D. F. (2005). The Power of Literature in EFL Classrooms. *K@Ta: A Biannual Publication on the Study of Language and Literature*, 6(1), Petra Christian University, 1–12. <https://doi.org/10.9744/kata.6.1.1-12>

Fox, D. L. i Gnagey Short, K. (2003). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers.

Gagnestam, E. (2003). *Kultur i språkundervisningen: med fokus på engelska*. doktorska diesrtacija, University of Karlstad.

Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. i Driscoll, A. (2005). *Listening to Teachers of English Learners*. Santa Cruz, CA: Center for the Future of Teaching and Learning.

Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>.

Glazier, J. D. i Seo, J. A. (2005). Multicultural Literature and Discussion as Mirror and Window? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(8), Wiley-Blackwell, 686–700. <https://doi.org/10.1598/jaal.48.8.6>.

Gómez Rodríguez, L. F. (2013). Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios*, 1(38), 95–109. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios95.109>.

Guevara, S. 2003. Authentic Enough: Am I? Are You? Interpreting Culture for Children's Literature. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 50-60). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hamilton, M., Anderson, D. A., Broaddus, M. R. i Young, Kate. (2006). Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-First Century Update. *Sex Roles*, 55, 11/12, 757–765, DOI:10.1007/S11199-006-9128-6

Harada, V. H. (1995). Issues of Ethnicity, Authenticity, and Quality in Asian American Picture Books, 1983–93. *Journal of Youth Services in Libraries*, 8(2), 135–49.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Hermann-Wilmarth, J. M. i Ryan, C. L. (2019). Reading and Teaching the Rainbow: Making Elementary School Classrooms LGBTQ-Inclusive. *American Educator*, 43(1), 17-21, 40. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212719.pdf> (Pribavljeno 17. travnja 2023.)

Huyck, D. i Dahlen, S. (2020). Diversity in Children's Books 2018. 'Cancel culture' and diversity in children's and Young Adult publishing, April 30, 2020. Preuzeto s <https://cynthiaparkhill.blogspot.com/2020/04/cancel-culture-and-diversity-in.html>

Huyck, D., Dahlen, S. i Griffin, M.B. (2016). Diversity in Children's Books 2015 infographic. *Picture This: Reflecting Diversity in Children's Book Publishing*, 14 September 2016. Preuzeto s <https://readingspark.wordpress.com/2016/09/14/picture-this-reflecting-diversity-in-childrens-book-publishing/>

Isaacs, K.T. (2007). Building Bridges From Both Sides. *The Horn Book Magazine*, 83(4), 419-426.

Johnston, I., Bainbridge, J. M., Shariff, F. (2007). Exploring Issues of National Identity, Ideology and Diversity in Contemporary Canadian Picture Books. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 17(2), 75-82. DOI:10.21153/pecl2007vol17no2art1198

Jones, G. W. i Moomaw, S. (2002). *Lessons from Turtle Island: Native Curriculum in Early Childhood Classrooms*, St. Paul, MN; Redleaf Press.

Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Culture Content in EFL Classrooms. *The Internet ELT Journal*, 10(7), 1-5. Preuzeto s <https://eric.ed.gov/?id=ED570173> (Pribavljeno 15. siječnja 2023.)

Kruse, M. (2001). Escaping Ethnic Encapsulation: The Role of Multicultural Children's Literature, *The Delta Gamma Bulletin*, 67(4), 26-32.

Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezika za osnovne škole i gimnazije. Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf> (Pribavljeno 1. ožujka 2023.)

Laframboise, K. L. i Griffith, P. L. (1997). Using Literature Cases to Examine Diversity Issues with Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 369-382. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00034-0)

Lasky, K. (2003.). To Stingo with Love: An Author's Perspective on Writing Outside One's Culture. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 84-92). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Lima, C. (2005). Is the Rest Silence...? *IATEFL Voices*, 186. Preuzeto s <http://www.iatefl.org/iatefl/iatefl-voices>

Malcom, N. L. i Sheahan, N. (2019). From William's Doll to Jacob's New Dress: The Depiction of Gender Non-Conforming Boys in Children's Picture Books From 1972 to 2014. *Journal of Homosexuality*, 66(7), 914-936. <https://doi.org/10.1080/00918369.2018.1484635>

- Maley, A. (2001). Literature in the Language Classroom. U R. Carter i D. Nunan (Ur.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (str. 180-185), Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, J. (2004). The Primary Canon: A Critical Review. *British Journal of Educational Studies*, 52(3), 249-262. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00266.x>
- Martens, P., Martens, R., Doyle, M.H., Loomis, J., Fuhrman, L., Furnari, C., ... Stout, R. (2015). Building intercultural understandings through global literature. *The Reading Teacher*, 68(8), 609–617. <https://doi.org/10.1002/trtr.1359>
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536. <https://doi.org/10.2307/3586470>
- Mo, W. i Shen, W. (2003). Accuracy Is Not Enough: The Role of Cultural Values in the Authenticity of Picture Books. *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 198-212). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mohammed, G. B. i Mohammed, N. (2022). Literary Texts in EFL Classrooms: Theory and Practice. *Journal of Media and Society*, 5(2), 744-752.
- Mokrzycki, S. (2020). What Makes a Family? The Radical Portrayal of Diverse Families 37 in Australian Picture Books. *Gender Forum*, 75, 37-52.
- Moreillon, Judi. (2003). The Candle and The Mirror: One Author's Journey as an Outsider. *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature*. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 61-77). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Morgan, H. (2009). Gender, Racial and Ethnic Misrepresentation in Children's Books. A Comparative Look. *Childhood Education*, 85(3), 187-190. <https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521389>
- Möller, K. J. (2012). Developing Understandings of Social Justice: Critical Thinking in Action in a Literature Discussion Group. *Journal of Children's Literature*, 38(2), 23-36.
- Newstreet, C., Sarker, A. i Shearer, R. (2019). Teaching Empathy: Exploring Multiple Perspectives to Address Islamophobia through Children's Literature. *The Reading Teacher*, 72(5), 559–568. <https://doi.org/10.1002/trtr.1764>
- Nilsen, A. P. (1971). Women in Children's Literature. *College English*, 32(8) 918-926.
- Nilsen, A. P. (1978). Five Factors Contributing to the Unequal Treatment of Females in Children's Picture Books. *Top of the News*, 34(3), 255-259.
- Norton, D. E. (2009). *Multicultural Children's Literature: Through The Eyes of Many Children*, 3. izdanje, Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

Ong, P. A. L. (2022). Critical multiculturalism and countering cultural hegemony through children's literature. *Waikato Journal of Education*, 27(1), 51–65. <https://doi.org/10.15663/wje.v%vi%i.884>

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. i Colby, J. (2003). Cultural Learning in Language Education: A Review of Literature. *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*, 1-65. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475523.pdf> (Pribavljeno 22. veljače 2023.)

Porto, M. (2010). Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45–53. doi:10.1093/elt/ccp021.

Reflecting Realities. Survey of Ethnic Representation within UK Children's Literature 2017-2021. (2022). Centre for Literacy in Primary Education. https://clpe.org.uk/system/files/2022-11/CLPE%20Reflecting%20Reality%202022%20WEB_0.pdf (Pribavljeno 26. veljače 2023.)

Roberts, L. C., Dean, E. i Holland, M. (2005). Contemporary American Indian Cultures in Children's Picture Books. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*.

Robinson, G. L. (1981). *Issues in Second Language and Cross-Cultural Education: The Forest through the Trees*. Boston: Heinle & Heinle.

Rochman, H. (2003). Beyond Political Correctness. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 101-115). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Salas, R. G. Lucido, F., Canales, J. (2002). *Multicultural Literature: Broadening Young Children's Experiences, CEDER Yearbook 2001*. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468866.pdf> (Pribavljeno 13. siječnja 2023.)

Sanders, L. A. (2009). Multicultural Literature in Performance. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 11(1/2), 193-205.

Schwanenflugel, P. J., Westmoreland, M. R. i Benjamin, R. G. (2015). Reading Fluency Skill and the Prosodic Marking of Linguistic Focus. *Reading and Writing*, 28(1), 9–30. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9456-1>

Seto, T. (2003). Multiculturalism is Not Halloween. U D. L. Fox i K. G. Short (Ur.). *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children's Literature* (str. 93-97). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Shannon, P. (1994). I Am the Canon: Finding Ourselves in Multiculturalism. *Journal of Children's Literature*, 20(1), 1-5.

Slaughter, R. (2021). *Turning the Page: The Ultimate Guide for Teachers to Multicultural Literature*. Lanham, MD: Rowman i Littlefield.

Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking: Culture, Communication and Politeness theory*. London: Continuum International Publishing Group.

Standard za školske knjižnice (2000). Ministarstvo prosvjete i športa. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2000_03_34_698.html

Stern, S. L. (1991). An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL. U M. Celce-Murcia (Ur.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (str. 328-346), Boston: Heinle i Heinle Publishers.

Stooksberry, L. M., Schussler D. L. i Bercaw, L. A. (2009). Conceptualizing Dispositions: Intellectual, Cultural, and Moral Domains of Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 719-736. <https://doi.org/10.1080/13540600903357041>

Taniş, S. i Baltacı, H. Ş. (2018). The Place of Culture in EFL Classes: Perceptions and Challenges of Pre-Service and In-Service English Teachers. *International Journal of Languages' Education*, 6(2), 260-272. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2975>

Toman, L. A. (2014). *Queering the ABCs: LGBTQ Characters in Children's Books* (magistarski rad), Department of Sociology and Anthropology, East Tennessee State University.

Toronto Star Survey. Who Do We See in Kids' Books? Star Survey Puts Numbers to the State Of Diversity. *Toronto Star*, 25 October 2019. Preuzeto s <https://www.thestar.com/entertainment/books/2019/10/25/who-do-we-see-in-kids-books-star-survey-puts-numbers-to-the-state-of-diversity.html> (Pribavljeno 26. veljače 2023.)

Vaahoranta, E., Suggate, S., Jachmann, C., Lenhart, J. i Lenhard, W. (2018). Can Explaining Less Be More? Enhancing Vocabulary through Explicit Versus Elaborative Storytelling. *First Language*, 38(2), 198-217. <https://doi.org/10.1177/0142723717737452>

Wasik, A. B, H. Hindman H. A., Snell, E. K. (2016). Book Reading and Vocabulary Development: A Systematic Review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E. i Ross, C. (1972). Sex Role Socialization in Picturebooks for Preschool Children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150. doi: 10.1086/225261

Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilson, A. (1990). I Want a Black Director, *The New York Times*, 26. rujna 1990., A/25. Preuzeto s <https://www.nytimes.com/1990/09/26/opinion/i-want-a-black-director.html> (Pribavljeno 26. veljače 2023.)

Wu, J. F. (2017). Teaching University Students Cultural Diversity by Means of Multi-Cultural Picture Books in Taiwan. *Multicultural Education Review*, 9(4), 249-269. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383812>