

Paulina Pawlik



<https://orcid.org/0000-0001-5724-7547>



paulinapawlik3@gmail.com



<https://doi.org/10.18778/8331-664-2.13>



Uniwersytet Śląski w Katowicach

POROZUMIENIE KULTUR, CZYLI LITERATURA DLA DZIECI JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA WRAŻLIWOŚCI NA WIELOKULTUROWOŚĆ

Słowa kluczowe: bajka międzykulturowa, literatura dla dzieci, wielokulturowość

Streszczenie. W tekście zwrócono uwagę na ważną rolę nauczyciela w edukacji międzykulturowej i włączającej oraz fakt, że bajki międzykulturowe mogą w istotny sposób przekazywać wiedzę na temat wielokulturowości oraz oswajać kwestię Inności. Przybliżenie uczniom na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej różnic kulturowych oraz uwrażliwianie ich na obecność Innego w otaczającym ich społeczeństwie pozwoli na zrównoważony rozwój zarówno ucznia natywnego jak i ucznia z kontekstem migracyjnym. Założenia te autorka wykazała na podstawie bajek Inny na uchodźczym szlaku Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król oraz Podróż Innego do Krainy Smoka Eweliny Rusickiej-Karoui.

1. WPROWADZENIE

Edukacja międzykulturowa jest szeroko omawiana w rozważaniach dotyczących zarówno glottodydaktyki, jak i dydaktyki polonistycznej. Szczególnie istotną funkcję pełni w obecnej rzeczywistości, która po rosyjskiej inwazji na Ukrainę 24 lutego 2022 roku zmieniła się diametralnie. Zwiększony napływ ukraińskich migrantów do Polski sprawił, że w szkołach pojawiło się wielu uczniów z doświadczeniem migracji. W tych nowych realiach dydaktycy mierzą się coraz częściej z koniecznością pracy w zespołach międzykulturowych oraz chęcią zapewnienia wszystkim uczącym się jak najlepszych warunków rozwoju. Niepodważalną

kwestią przy pracy w klasie wielokulturowej jest różnorodność oraz przedstawienie jej w taki sposób, aby każdy z uczestników zajęć czuł się bezpieczny i zauważony.

2. RÓŻNORODNOŚĆ KULTUR

Człowiek jest istotą, która tworzy podwaliny pod istnienie kultury oraz prowadzi do jej utrzymania i ciągłego rozwoju. Ważną rolę podmiotowości w teorii kultury można dostrzec na przykład w badaniach Marty Torenc, która wykazuje, że: „Bycie podmiotem w układzie kulturowym oznacza możliwość doświadczenia kultury, czyli jej tworzenia, rozumienia i przeżywania” (Torenc 2007, s. 26, cyt. za: Żydek-Bednarczuk 2015, s. 10–11). Takie podejście jest znaczące z punktu widzenia rozważań glottodydaktycznych, ponieważ ukazuje jak istotne jest zrozumienie kultury, w końcu wraz z nią w parze idą idea i znaczenie, które w przypadku nowo przybyłych, za jakich możemy uznać uczniów z doświadczeniem migracji, nie zawsze będą klarowne. W literaturze poświęconej nauczaniu języka polskiego jako obcego autorzy po częstokroć zaznaczają, że dydaktyk powinien być wyposażony w wiedzę na temat różnorodności kulturowej oraz przekazywać tę wiedzę uczącym się. Jest to bowiem element niezbędny do wcielenia w życie założeń związanych z edukacją międzykulturową. Aleksandra Achtelek zaznacza, że:

Cudzoziemiec, który otrzyma wiedzę na temat polskich realiów kulturowych, a w szczególności wzorców obowiązujących w obszarze rytuałów społecznych, sam zdoła wskazać różnice pomiędzy kulturą własną a kulturą społeczności, której język poznaje. Dzięki temu stanie przed wyborem, czy tylko płynnie posługiwać się językiem polskim, czy też dodatkowo stosować polskie wzory kulturowe, by tym samym odnieść pełny sukces komunikacyjny (Achtelek 2018, s. 573).

Skuteczne porozumiewanie się jest zatem uwarunkowane znajomością kultury. Edward T. Hall, tworząc podwaliny pod dziedzinę, którą nazywamy dziś komunikacją międzykulturową wskazywał, że kultura powinna być tożsama z komunikacją. Tak więc niebagatelną rolę w porozumiewaniu się z obcokrajowcami odgrywa znajomość ich wzorów kulturowych. Badacz wprowadził rozróżnienie kultur niskiego i wysokiego kontekstu. Dla tych pierwszych cechą prymarną jest niski stopień ceremonialności w relacjach społecznych oraz prostota przekazu werbalnego, większa niż w kulturach wysokiego kontekstu. Tutaj

komunikacja jawi się jako zdecydowanie mniej bezpośrednia, często konieczne jest odczytywanie ukrytych w przekazie informacji, zanurzonych w kontekście, który trzeba odpowiednio zinterpretować (Hall 1984). Należy zwrócić także uwagę na fakt, że kultura polska to, sugerując się kategoriami wskazanymi przez Halla, kultura umiarkowanie wysokiego kontekstu, więc od obcokrajowca wkraczającego w nasz krąg kulturowy oczekuje się znacznie większego rozpoznania w systemach społecznych, rytuałach i ogólnych zachowaniach. Hall, pisząc o kulturach wysokiego kontekstu, zwraca uwagę na następujący fakt, że: „Kultury wysokiego kontekstu w znacznie większym stopniu niż systemy niskiego kontekstu odróżniają »swoich« od »obcych«” (Hall 1984, s. 155).

Osoby z doświadczeniem migracji czeka więc o wiele więcej pracy w zrozumieniu pewnych uwarunkowań kulturowych, z którymi muszą się zapoznać, aby sprostać oczekiwaniom społecznym, co również wpływa w znaczący sposób na ich dostosowanie do grupy. Pożądanym w takiej sytuacji rozwiązaniem jest wdrożenie do systemu kształcenia pewnych założeń edukacji międzykulturowej, tak aby dydaktycy mogli włączyć do współpracy elementy powiązane z tożsamością kulturową. Dzięki temu uczeń będzie nie tylko sprawniej poruszał się w nowej dla niego przestrzeni, ale także szybciej zrozumie pewne zależności językowe oraz kulturowe, co istotnie przyczyni się do poprawy jego funkcjonowania w nowej rzeczywistości oraz wpłynie na jakość nauki. Kształtowanie kompetencji interkulturowej jest niezwykle ważne dla dziecka w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, gdyż wtedy nabywa ono umiejętności, z którymi potem wkroczy w świat jako jego pełnoprawny uczestnik. Należy zaznaczyć, że uwrażliwianie na wielokulturowość jest konieczne nie tylko wtedy, kiedy w otoczeniu ucznia pojawi się osoba z innego kręgu kulturowego. Dziecko powinno być wychowywane w inkluzywnym systemie, aby w przyszłości z szacunkiem podchodzić do każdego członka społeczeństwa.

3. LITERATURA IMPULSEM DO KSZTAŁTOWANIA WRAŻLIWOŚCI MIĘDZYKULTUROWEJ

Odpowiedzią na zwiększone potrzeby zarówno uczniów cudzoziemskich, jak i natywnych, pomocą w adaptacji oraz rozwijaniu wrażliwości wobec Innego, może być literatura. W obowiązującym kanonie lektur nauczyciel znajdzie wiele pomocnych tekstów, które przy odpowiednim odczytaniu będą stanowiły asumpt do rozmowy poruszającej tematy nie tylko uchodźstwa czy migracji, ale także zachowań oraz

postaw prezentowanych wobec cudzoziemców. Nie zawsze będą one godne naśladowania, czasem wręcz obraźliwe, ale może to stanowić zaczyn do rozmowy i refleksji nad postępowaniem młodych ludzi oraz ich rodziców. Anna Janus-Sitarz zaznacza, że istotną kwestią jest również sięgnięcie do źródeł problemu stereotypizacji oraz wykluczenia: „Warto poddać analizie język, jakim się posługują, źródło negatywnych zachowań, sposoby przezwyciężania uprzedzeń, drogi ku dobrym relacjom” (Janus-Sitarz 2017, s. 209). Takie działania będą pomocą w przekazywaniu uczniom, że każdy jest Inny, a ta inność i jej zrozumienie są naszymi wartościami. Książki zaś mają niezwykłą moc uświadamiania młodego czytelnika, stwarzają też okazję do dyskusowania o sprawach, przez które powstają nieporozumienia i stereotypowe myślenie.

Narzędziem pomocnym w rozwoju tak istotnej refleksji na temat świata otaczającego dziecko będzie bajka międzykulturowa, która jest obecnie coraz częściej wykorzystywana w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Anna Młynarczuk-Sokołowska oraz Katarzyna Szostak-Król, jako badaczki silnie zaangażowane w promowanie edukacji międzykulturowej, stworzyły na potrzeby projektu, którego efektem jest publikacja *Przygody Innego*¹, następującą definicję bajki międzykulturowej:

Bajka międzykulturowa jest utworem skierowanym do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwianie ich na istniejące różnice pomiędzy ludźmi we wszystkich zakresach funkcjonowania człowieka: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym, które są permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011b, s. 137).

Bajką międzykulturową można określić więc nie tylko utwór fantastyczny, którego postaci w rzeczywistości nie istnieją, a zachodzące w niej wydarzenia nie są możliwe w świecie, który nas otacza. Może nią być również opowiadanie, a nawet powieść. Najważniejszym elementem jest bowiem jej treść i przekaz, jaki wskażemy podopiecznym. Tego rodzaju treści są niezwykle pomocne, jeśli nauczycielowi zależy na prowadzeniu zajęć właśnie w perspektywie edukacji międzykulturowej bądź włączającej. Bajki międzykulturowe mogą stanowić przyczynek do rozmowy na tematy aktualne i ważne. Pomogą w sposób interesujący dla dziecka wprowadzić temat migracji, wojny, ubóstwa, niepełnosprawności czy różnic społeczno-kulturowych. Autorki zaznaczają również, że tak przedstawiona problematyka wspomże nie tylko roz-

¹ Publikacja *Przygody Innego* jest wynikiem pilotażu prowadzonego przez Annę Młynarczuk-Sokołowską, Katarzynę Potoniec oraz Katarzynę Szostak-Król w ramach Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienność *Przygody Innego*. Program ten ma na celu realizację założeń edukacji międzykulturowej w nauczaniu na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym z wykorzystaniem bajek.

wój wrażliwości wobec Innego, ale przyczyni się także do kształtowania tożsamości ucznia oraz wpłynie na jego poczucie przynależności do grupy, np. społecznej, religijnej czy etnicznej (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011b, s. 138).

Bajka międzykulturowa jest również elementem edukacyjnym, który może rozbudzić w dzieciach ciekawość względem świata i różnorodności oraz pomóc w przezwyciężaniu lęków związanych z pojawieniem się czegoś lub kogoś nowego i nieznanego. Anna Józefowicz i Agnieszka Sołbut przyznają, że ludzie, szczególnie ci młodzi, odczuwają silną potrzebę bezpieczeństwa i stałości, co za tym idzie każda zmiana może u nich wywołać lęk i niepewność (Józefowicz, Sołbut 2018, s. 274). Dlatego kiedy w klasie pojawia się nowa osoba, która może różnić się od pozostałych podopiecznych, np. pod względem językowym, religijnym, kulturowym czy chociażby wyglądu, warto przygotować uczniów na spotkanie z nią. Można tego dokonać właśnie przy pomocy bajek międzykulturowych, które w swojej istocie są pomocne w przezwyciężaniu stereotypów, jakie dziecko może spotkać na swojej ścieżce rozwojowej.

Na podstawie książki Katarzyny Szeligi *Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym* (2005) można wskazać w jakich sferach bajka międzykulturowa oddziałuje na młodego ucznia, tym samym kształtując w nim konkretne postawy. Takie treści wpływają na ucznia w przytoczonych poniżej sferach:

- intelektualnej – umożliwiają poznanie Obcego/Innego, dostarczają i porządkują wiedzę o świecie pełnym różnic oraz wzbogacają zasób słownictwa z tego zakresu, rozbudzają w dzieciach ciekawość poznawczą, pokazują różne trudne sytuacje, które mogą wynikać podczas kontaktu z odmiennościami i jednocześnie przedstawiają sposób radzenia sobie z nimi, wyjaśniają istniejące w świecie zależności;
- społecznej – dostarczają wiedzę na temat relacji społecznych oraz reguł określających współzycie społeczne, wzmacniają wzajemne zaufanie i akceptację, kształtują poczucie przynależności do grupy kulturowej, społecznej i narodowościowej;
- emocjonalnej – rozwijają empatię, ukazują różne stany emocjonalne;
- zachowania – kształtują pozytywne wzorce zachowań w stosunku do odmienności, rozwijają akceptację i otwartość, ukazują skutki negatywnych postaw (Szeliga 2005, s. 17).

Pierwszą z bajek, w której upatruję potencjału na zajęciach z dziećmi szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jest *Inny na uchodźczym szlaku* (Szostak-Król 2011). Opowieść ta z pewnością będzie materiałem pomocnym przy dyskusjach na tematy związane z uchodźstwem oraz problemami, z jakimi borykają się osoby, które

przez czynniki losowe zostały zmuszone do zmiany miejsca zamieszkania. Wszystkie opowiadania, znajdujące się w zbiorze łączy postać Innego, który ukazuje odbiorcy problemy młodych ludzi, na co dzień doświadczających obcości. W jego klasie pojawia się nowy uczeń – Deni. Chłopiec jest Czeczenem i zмага się z wieloma – powszechnymi wśród uczniów z doświadczeniem migracji – problemami. Deni – w odróżnieniu od otaczających go rówieśników – nie potrafi się sprawnie komunikować po polsku i dlatego rzadko uczestniczy w życiu klasy. W jednym z fragmentów bajki można przeczytać: „należał do tych uczniów, którzy rzadko się odzywają (powód był bardzo prosty, słabo znał język polski, każda wypowiedź sprawiała mu trudność)” (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 48). Przytoczony cytat wskazuje na brak odpowiedniego stopnia zaznajomienia chłopca z językiem polskim, który w tym przypadku jest językiem edukacji szkolnej. Deni nie posiada odpowiednich kompetencji oraz odwagi do wypowiadania się na forum klasy, co prowadzi do jego alienacji.

Niedostateczna znajomość języka edukacji szkolnej oraz języka codziennej komunikacji może prowadzić do wielu niedogodności nie tylko na poziomie edukacyjnym, ale także emocjonalnym, utrudniając porozumiewanie się z nauczycielem lub rówieśnikami. Głównego bohatera dotyka jednak nie tylko wykluczenie ze względu na jego ograniczoną znajomość języka edukacji szkolnej. Chłopiec przeżywa także żalobę po śmierci ojca oraz odczuwa tęsknotę za swoją ojczyzną. Chciałby móc wrócić do Czeczenii i żyć w swoim kraju, który przed wojną był dla niego bezpieczną przystanią. Deni opowiada Innemu, dlaczego wraz z rodziną musiał opuścić swój kraj i stać się uchodźcą:

Nie mogliśmy już tam dłużej zostać, gdybyśmy nie podjęli decyzji o wyjeździe, mogłaby nas tam spotkać krzywda. Żli ludzie już od wielu lat prowadzą z Czeczenami wojnę, w której ginie wielu niewinnych ludzi. Kiedy zginął mój tato, wiedzieliśmy, że niedługo przyjdą też po nas: po mnie, po mamę i moje rodzeństwo. To bardzo trudna decyzja, ale my nie mieliśmy wyjścia. Chociaż nie wiedzieliśmy, co czeka nas w Polsce, postanowiliśmy uciekać z Czeczenii (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 49).

Inny na uchodźczym szlaku jest bajką, która może być przydatna w pracy z dziećmi na wielu poziomach, ponieważ będzie rozwijała ich wrażliwość emocjonalną, społeczną oraz ukazywała wzorce zachowań, które uczniowie mogą wprowadzić w życie, aby pomóc osobom znajdującym się w trudnej sytuacji. Inny swoim zachowaniem okazuje Deniemu zainteresowanie, wchodząc z nim w relację na stopie koleżeńskej, co pozwala chłopcu lepiej poznać Czeczena oraz zrozumieć jego sytuację.

Inny na uchodźczym szlaku dostarcza dzieciom wiedzy na temat tego, jak istotne są relacje społeczne oraz rozwija ich empatię. Warto też zwrócić uwagę na zmianę, która zachodzi w zachowaniach bohaterów. Inny zauważa, że Deni jest samotny, smutny i zamyślony, a później skłania go do rozmowy, a nawet oferuje mu pomoc w nauce języka polskiego, dzięki czemu chłopiec czuje, że może liczyć na nowego kolegę. W jednym z fragmentów opowieści Inny zadaje mamie pytanie: Kim jest uchodźca? Jej odpowiedź brzmi następująco:

[...] to człowiek, który jest zmuszony opuścić ojczyznę, którą kocha i wyjechać do innego państwa. Powodów wyjazdu, a właściwie ucieczki, może być kilka: wojna, utrata poczucia bezpieczeństwa, zagrożenie życia, prześladowania z powodu koloru skóry, wyznawanej religii czy różnych poglądów politycznych (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2011a, s. 48).

Bajka zaznajamia ucznia z nową dla niego leksyką i poszerza w ten sposób jego wiedzę o świecie oraz członkach społeczeństwa. Daje możliwość poznania człowieka, który być może na początku wydaje się obcy, ale jeśli tylko zechcemy możemy go poznać i wtedy okazuje się, że jest taki sam jak my.

Drugą bajką, przydatną w pracy z młodszymi uczniami, jest *Podróż Innego do Krainy Smoka* (2011). Już na samym początku opowieści dostrzec można temat warty refleksji i dyskusji, mianowicie utrwalone w społeczeństwie krzywdzące stereotypy. Jeden z kolegów Innego zauważa, że w ich otoczeniu pojawili się nowi mieszkańcy. Różnią się oni od pozostałych wyglądem, językiem oraz kulturą, co pozwala chłopcom na dokonanie następującego osądu:

- Widzieliście tych nowych? Oni są jacyś inni. Mają takie malutkie oczy, a jak dziwnie mówią?
- A ja słyszałam, że oni przyjechali z Chin – powiedział Mateusz. – I jedzą takie okropne rzeczy: larwy, gąsienice, żuki. A nawet potrafią zjeść psa! – dodał.
- O fuuuj! Blee! – zawołali chórem chłopcy.
- I mają w domu takie straszne stwory – kontynuował Mateusz.
- Naprawdę? – zapytał Inny.
- Tak, na pewno. Sam widziałem jak je wnosili do domu – dodał z przejęciem.
- Nie podobają mi się ci nowi inni – skwitował Piotrek. (Rusicka-Karoui 2011, s. 53)

W przytoczonym wyżej dialogu widoczne jest uprzedzenie dzieci wobec nowo przybyłych. Wynika ono z braku znajomości kultury innej niż własna. Chłopcy, dzieląc się informacjami na temat obcych, wręcz nieustannie dokonują negatywnego wartościowania ich cech („dziwnie mówią”, „jedzą takie okropne rzeczy”, „mają w domu takie straszne stwory”), co wynika nie tylko z bezpośrednich obserwacji,

ale i powielanych sądów. Wspomniane przez jednego z nich straszne stwory wydają się być przyjętym przez Mateusza, zasłyszonym stwierdzeniem, okazuje się jednak, że to wynik obserwacji („sam widziałem jak je wnosili do domu”)². W tym miejscu zaciera się granica między źródłami poznawania rzeczywistości. W tworzeniu i utrwalaniu stereotypów znaczącą rolę odgrywa język, którego procesy mogą prowadzić do etykietowania zachodzącego w powyższym fragmencie. Problemem, który również występuje na szeroką skalę, jest podejście dorosłych do zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa. Dorosłych, którzy powinni być lustrem dla dzieci, choć nie zawsze „umieją w sposób dojrzały traktować Inność, co może sprawiać, że pewne stereotypy i uprzedzenia charakteryzujące ich stosunek wobec innych narodów i kultur mogą się nasilać” (Suchodolska 2011, s. 52). Dzieci w wieku przedszkolnym są podatne na wpływy, a swoje zachowania często kształtują poprzez mechanizm naśladownictwa, dlatego jeśli w swoim najbliższym otoczeniu napotykają stereotypowe i stygmatyzujące Innych postawy, mogą je powielać i wdrażać w życie.

Aby nie dopuścić do utrwalenia u dziecka takich mechanizmów, niezwykle ważnym zadaniem dla pedagoga jest przedsięwzięcie odpowiednich kroków i organizacja takich zajęć, które wytworzą pozytywny obraz Inności oraz wyjdą naprzeciw dziecięcym potrzebom kształtowania i poznawania wielokulturowej, różnorodnej rzeczywistości. Podczas pracy z bajką warto także poruszyć z uczącymi się aspekt komunikacyjny. Uświadomienie młodych czytelników w kwestii trudności, jakie napotykają osoby uczące się języka polskiego jako obcego, może pozytywnie wpłynąć na ich późniejsze kontakty z cudzoziemcami. *Podróż Innego do Krainy Smoka* również uwidacznia problemy natury fonetycznej, z którymi mierzą się obcokrajowcy:

Wspomniałem *wcześniej*, że dynastie cesarzy w Chinach chciały chronić swój kraj budując na *połnoc* Wielki Mur, ale my *wiezimy takie* w ochronną siłę symbolu smoka. Dlatego często w dom *wiesiamy* ich obrazi na *scianach*, albo stawiamy smocze *rzeźby*. Natomiast w Nowy Rok świętujemy jego moc, siłę, rozważa, *czujność* i *powodzenie* w *taneciny*ch korowodach. Ludzie *tanczą* w rytm muzyki granej na tradycyjnych bębnach, gongach i cymbałach i niosą na kijach *wizierunek* smoka z długim ogonem. Podobno im smok ma *dlussi* ogon, tym więcej *szczęścia* może dać ludziom. Ten Taniec Smoka jest barwna *część* Festiwalu Lampiony. Wtedy to dzieci i dorośli idą *wieczorem* do świątyni i niosą kolorowe lampiony, a dzieci rozwiązują zapisane na lampionach rebusy. Jest to *bardzo* radosny dzień – *wszyscy* *ziczą* sobie *wszystkiego* *najlepszego* w nadchodzący Nowy Rok.” (Rusicka-Karoui 2011, s. 55)

² Warto nadmienić, że „straszne stwory”, o których opowiadał jeden z bohaterów opowiadania, to obrazy i figury smoków, które w tradycji chińskiej zwiastują szczęście, powodzenie i siłę. Czuwają one nad dobrobytem i bezpieczeństwem rodziny.

Kluczem do dobrego funkcjonowania w społeczeństwie jest odpowiednia komunikacja. Ten element także można rozwijać, dzięki bajkom międzykulturowym oraz przedstawianym w nich wzorcom językowym. Od sposobu i umiejętności komunikowania się zależy nie tylko pełne zrozumienie nadawcy i odbiorcy, ale także pewność siebie dziecka. Osoby z wadami czy zaburzeniami mowy często są stygmatyzowane w społeczeństwie (Bełtkiewicz 2017, s. 153), odnosi się to także do obcokrajowców niewłaściwie realizujących niektóre głoski. W powyższym fragmencie uwidaczniają się problemy fonetyczne nowego sąsiada Innego, który zмага się z poprawną wymową słów w języku polskim. Liczne zmiękczenia oraz problemy w artykulacji głosek ciszących takich jak [ś] czy [ć] wskazują na trudności fonetyczno-fonologiczne jednego z bohaterów. Warto zwracać uwagę uczniów na ogrom pracy, jaki muszą włożyć w naukę ich rodzimego języka osoby z doświadczeniem migracyjnym.

Obydwie wspomniane wyżej bajki mogą okazać się pomocne przy realizacji założeń edukacji międzykulturowej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zarówno *Inny na uchodźczym szlaku*, jak i *Podróż Innego do Krainy Smoka* są opowieściami dotyczącymi tematyki uchodźstwa, migracji, samotności i inności. Omówienie obydwu tytułów może odbyć się z korzyścią dla młodego czytelnika oraz pobudzić go do prowadzenia wartościowej rozmowy, która będzie kształtować postawy wolne od złego nastawienia i krzywdzących stereotypów wobec Innego.

4. PODSUMOWANIE

Pomimo coraz obszerniejszej wiedzy, a także większej ilości pomysłów metodycznych założenia edukacji międzykulturowej nadal wprowadzane są na zajęciach stosunkowo rzadko. Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Potoniec oraz Katarzyna Szostak-Król zaznaczają, że niektórzy nauczyciele brak wdrażania działań w zakresie edukacji międzykulturowej usprawiedliwiają faktem, że z wielokulturowością mamy do czynienia jedynie na terenach należących do tzw. „pogranicza” (Młynarczuk-Sokołowska i in. 2011b). Przypisywanie różnorodności kulturowej jedynie miejscom, w których pojawia się ona w sposób oczywisty ze względu na ich położenie geograficzne, staje się usprawiedliwieniem braku odpowiedniej edukacji w tym zakresie. Takimi działaniami nauczyciel może w sposób niepomier-ny

uproszczyć ogląd otaczającego nas społeczeństwa oraz zredukować potrzebę rozwoju empatii i otwartości dziecka. Tendencja ta jest już dziś nieaktualna, odnosi się bowiem do sytuacji sprzed wybuchu wojny na Ukrainie. Szkoły coraz częściej przeciwdziałają wykluczeniu oraz wspierają wzajemny szacunek i zrozumienie wobec Innego nie tylko w sytuacji, gdy ktoś taki pojawia się w otoczeniu uczniów. Inicjatywą, o której nie sposób zapomnieć, jest w tej kwestii także wspomaganie ucznia cudzoziemskiego, wyrównywanie jego szans oraz pomoc w nabywaniu nowych kompetencji. Edukacja międzykulturowa na niższym poziomie kształcenia może być kluczem do zawarcia porozumienia między uczniem natywnym a uczniem z doświadczeniem migracji. Porozumienie to jest niezbędnym elementem do spełnienia nadziei na zaistnienie dialogu międzykulturowego. Uczniowie, których wprowadzimy w świat wielokulturowości i wartościowej dyskusji, w przyszłości będą pełnoprawnymi członkami naszego społeczeństwa. Jako osoby dorosłe, dydaktycy i opiekunowie powinniśmy być dla nich przykładem i pokazywać, jak tworzyć i troszczyć się o dobre relacje.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2018, *Kultura polska w nauczaniu obcokrajowców: o kulturowych konotacjach polskiej gościnności, czyli co cudzoziemiec winien wiedzieć*, w: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane... Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), Katowice, s. 573–580.
- Bełtkiewicz D., 2017, *Empowerment through fairy-tale therapy. Cultural, social and linguistic pattern*, w: *Psychologické aspekty pomáhání*, Z. Mlčák (red.), Ostravská univerzita, Ostrava, s. 12–18.
- Hall E., 1984, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździk, Warszawa.
- Janus-Sitarz A., 2017, *Oswajanie obcości. Obraz imigranta w literaturze dla dzieci i młodzieży*, w: *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków.
- Józefowicz A., Sołbut A., 2018, *Znaczenie bajki międzykulturowej w rozwoju dzieci w młodszych wiekach szkolnym*, „Ars Inter Culturas”, nr 7, Słupsk.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., 2011a, *Inny na uchodźczym szlaku*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Młynarczuk-Sokołowska A. i in., 2011b, *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok.
- Rusicka-Karoui E., 2011, *Podróż Innego do Krainy Smoka*, w: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok, s. 53–56.
- Suchodolska J., 2011, *Poznajemy Innego i jego kulturę oraz kształtujemy tolerancję*, w: *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej*, T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), Kraków, s. 51–54.

- Szeliga K., 2005, *Historia Guziołka, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla dzieci, rodziców i nauczycieli*, Kraków.
- Torenc M., 2007, *Nauczanie międzykulturowe – implikacje dydaktyczne*, Wrocław.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.

UNDERSTANDING CULTURES, OR CHILDREN'S LITERATURE AS A TOOL FOR DEVELOPING SENSITIVITY TO MULTICULTURALISM

Keywords: intercultural fairy tale, children's literature, multiculturalism

Summary. The text draws attention to the important role of the teacher in intercultural and inclusive education and the fact that intercultural fairy tales can significantly convey knowledge about cultural differences and tame the issue of Otherness. Providing students with cultural differences at the preschool and early school level and sensitizing them to the presence of the Other in the society around them will allow for the sustainable development of both native students and students with a migratory context. The author demonstrates these assumptions on the basis of the fairy tales *Inny na uchodźczym szlaku* by Anna Młynarczuk-Sokołowska and Katarzyna Szostak-Król and *Podróż Innego do Krainy Smoka* by Ewelina Rusicka-Karoui.