

## Szkoła podstawowa bez Innego. Od (braku) wielokulturowości w szkolnej edukacji literackiej i kulturowej ku praktycznym rozwiązaniom

### Abstrakt:

Wielokulturowość jest jednym z istotniejszych elementów kształcenia humanistycznego, szczególnie polonistycznego, na wszystkich etapach szkolnej edukacji. Lektury obowiązkowe i dodatkowe omawiane w trakcie lekcji języka polskiego powinny poruszać ten istotny temat, aby wpływać na wartości oraz postawy dzieci i młodzieży. W artykule poddano analizie listę lektur z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej z 2017 roku i wykazano, że w wybranych do omówienia książkach występują nieliczne wątki dotyczące innych kultur. W związku z wnioskami wypływającymi z analizy dokumentu oświatowego zostały zaproponowane teksty literackie oraz związane z nimi działania metodyczne, które nauczyciele mogą wykorzystać w trakcie lekcji języka polskiego w celu kształcenia kompetencji międzykulturowych.

### Słowa kluczowe:

edukacja polonistyczna, Inność, kompetencje międzykulturowe, lektury szkolne, metodyka języka polskiego w szkole podstawowej, wielokulturowość

### Elementary School Without the Other: From (the Lack of) Multiculturalism in School Literary and Cultural Education to Practical Solutions

### Abstract:

Multiculturalism is one of the crucial elements on all-levels in the humanities, especially when it comes to the Polish language and literature. Both compulsory and supplementary reading discussed during Polish classes should address this vital

\* Marcin Miłko – mgr, przygotowuje rozprawę doktorską w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie dotyczącą obrazów dziecięcych i nastoletnich kryzysów, problemów, wyzwań w literaturze dla młodego czytelnika po 2010 roku oraz pracy z takimi tekstami w trakcie lekcji języka polskiego w szkole podstawowej. Kontakt: [m.milko@uksw.edu.pl](mailto:m.milko@uksw.edu.pl).

topic to affect children's and teenagers' values and attitudes. In this article, a list of readings included in the 2017 general education core curriculum for grades 4–8 of elementary school is examined to demonstrate that other cultures are barely mentioned in the books listed in that document. Based on this analysis, the author of the article suggests several literary texts and teaching methods that teachers can use during their lessons in order to develop intercultural competencies.

**Key words:**

Polish language and literature education, Otherness, intercultural competences, school reading, methodology of teaching Polish in elementary school, multiculturalism, multiculturality

## Wprowadzenie

**G**łównym celem edukacji literackiej i kulturowej w szkole podstawowej jest wyposażenie uczniów w kompetencje umożliwiające poznawanie, interpretowanie i analizowanie tekstów kultury, ale przede wszystkim kształtowanie postaw i systemu wartości, które wpływają na dalszy rozwój młodego człowieka, dzięki czemu może on uczestniczyć w życiu społecznym (Janus-Sitarz, 2014). Współcześnie polskie dziecko ma wiele okazji do spotkania się z Innym (Grzybowski, 2011; Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015): na ulicy w mieście, miasteczku, wsi, w zagranicznej podróży, a także w internecie, gdzie może komunikować się z całym światem za pośrednictwem mediów społecznościowych lub brać udział w wirtualnych bitwach w różnego typu grach komputerowych. Coraz częściej Inny – czy też Obcy<sup>1</sup> – pojawia się również w szkole, w klasie, w ławce obok, jednakże – paradoksalnie – polski uczeń nie jest przygotowany do tego, aby z Nim obcować, ponieważ (przynajmniej w świetle wniosków wynikających z lektury dokumentów oświatowych) nie jest oswojony z Innością – lub Obcością – w procesie edukacji.

---

<sup>1</sup> Pojęcia Inności oraz Obcości są używane od wielu lat w różnych opracowaniach naukowych. Wskazują one na rozmaite kryteria podziału (wobec człowieka lub kategorii osób) i można je stosować w kontekstach wewnątrz kulturowych („Ja” na tle innych ludzi) i międzykulturowych (ktoś na tle mnie samego i innych ludzi). W rzeczywistości szkolnej Obcość jest związana z marginalizowaniem, naznaczaniem, wykluczaniem, a Inny może wzbudzać ciekawość, przez co wywołana zostaje chęć kontaktu oraz poznania (Grzybowski, 2011, s. 42–46). Żeby uniknąć powtórzeń, negatywnych konotacji i podziałów, wykorzystuję – w kontekście tematu tego artykułu – Inność i Obcość jako uniwersalne pojęcia obejmujące wszelką różnorodność kulturową.

Rozwój technologiczny i medialny, ekspansja popkultury oraz wyzwania współczesnego świata – takie jak migracje, zmiany klimatyczne, problemy ze zdrowiem psychicznym – powinny zostać uwzględnione w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole podstawowej z zakresu edukacji literackiej i kulturowej, aby młodzi ludzie mogli kształtować swoją przyszłość, wpływać na otaczającą ich rzeczywistość oraz przygotować się do podjęcia dialogu z Innym. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej z pewnością przyczyniło się do zwiększenia poziomu migracji z i do naszego kraju, nie tylko w obrębie Starego Kontynentu, lecz także w odniesieniu do pozostałych części świata. Zwiększony napływ przedstawicieli rozmaitych nacji i kultur sprawia, że Obcość jest coraz bliższa dzieciom i dorosłym. Dostrzega się również ogromną wartość tego, że poznawanie innych kultur to doskonały sposób na zobaczenie siebie samego, swoich wartości, przekonań, tak jak własnego odbicia w lustrze (Kuraś, 2016, s. 24). W celu przybliżania wielokulturowości i oswojania z nią podejmowane są także zdywersyfikowane inicjatywy prawne i obywatelskie, które mają pokazywać różnorodność otaczającego świata. Zgodnie z dokumentami oświatowymi<sup>2</sup> może się wydawać, że polska szkoła jest gotowa do przyjęcia każdego w swoje progi, jednakże teoretyczne konstrukty i rozwiązania prawne nie zawsze idą w parze z życiową praktyką (Kostro-Olechowska, 2019).

Ciągłe ścieranie się globalnego z jednostkowym, uniwersalnego z indywidualnym, tradycji z nowoczesnością – rodzi różnego typu napięcia, które sprawiają, że polska szkoła nie ma łatwego zadania i musi stawiać czoło kolejnym epokowym wyzwaniom. Jednak to w tych doświadczeniach upatruje się wielu szans na stworzenie ciekawych koncepcji, stosowanie rozmaitych niestandardowych rozwiązań wspierających młodego człowieka w pełnym przemian świecie (Morawska, Latoch-Zielińska, 2017). Do owych wyzwań z pewnością należy przygotowanie uczniów do obcowania z wielokulturowością, co powinno następnie przechodzić w edukację międzykulturową, która pozwoli na lepsze rozumienie świata i włączenie każdego człowieka w procesy społeczne<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Na przykład podstawy programowe, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw*.

<sup>3</sup> Pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości oraz edukacji wielo- i międzykulturowej zostały bardzo obszernie opisane przez Przemysława Grzybowskiego (2008, s. 9–73), jednakże – dla pewnego uproszczenia oraz porządku – pojmuję edukację wielokulturową jako naukę o innych kulturach, ich odrębności i wyjątkowości, a edukację międzykulturową jako naukę o kontaktach i wzajemnym wpływie różnych kultur.

Jak pisze Magdalena Marzec-Jóźwicka (2013):

Edukacja polonistyczna nieustannie podlega różnego rodzaju zmianom: programowym, merytorycznym [...]. Nauczyciel ma być przewodnikiem w świecie kultury, stymulującym rozwój intelektualny, emocjonalny wychowanków, uczącym tolerancji wobec Innego, skłaniającym do refleksji nad autorytetami i wartościami [...]. Język polski staje się przedmiotem interdyscyplinarnym, proklamującym szeroko pojętą kulturę jako przestrzeń wypełniającą otoczenie uczestników procesu dydaktycznego (s. 7).

Od wielu lat rolą edukacji polonistycznej jest oddziaływanie na młodego człowieka w wielu sferach rozwoju, co sprawia, że język polski jako przedmiot szkolny należy do ważniejszych przestrzeni kształtowania postaw wobec Inności (Piątek, 2013, s. 247–248), jednakże dobór lektur obowiązkowych nie pozwala na – zapośredniczone w tekście – spotkanie z nią w szkole podstawowej.

Sformułowane wprost w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej cele kształcenia ogólnego* jasno mówią o tym, do czego ma przygotować ten etap kształcenia:

- [...] 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób [...];
- 11) kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość (s. 11).

Jak widać, w założeniu twórców podstawy programowej uczniowie szkoły podstawowej w trakcie procesu edukacyjnego powinni mieć możliwość spotykania się z wielokulturowością. Niestety zawarte w tym samym dokumencie treści nauczania (wymagania szczegółowe) i, przede wszystkim, lista lektur obowiązkowych nie do końca pozwalają na to, aby dzieci oraz młodzież mogły obcować z Innością. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w wielu kwestiach: przeładowanej podstawie programowej; niedopasowanych do wieku i zainteresowań uczniów lekturach obowiązkowych, które w większości zostały napisane i były czytane jeszcze w poprzednim wieku (lub wcześniej); sytuacji politycznej; całym systemie edukacyjnym opierającym się na założeniach szkoły z czasów powojennych (Sadura, 2017, s. 47–74). Czynniki i przykładowe konsekwencje tego stanu rzeczy można by jeszcze mnożyć, ale nie to jest celem artykułu.

Przede wszystkim warto przyrzeć się temu, co nauczyciele polonisci w szkole podstawowej muszą omówić, aby przygotować uczniów do egzaminu

oraz do kolejnego etapu edukacyjnego. W zaproponowanych w pierwszej części niniejszego tekstu rozważaniach skupię się głównie na dłuższych dziełach epickich (ponieważ to one stanowią podstawę pracy na lekcjach języka polskiego) z listy lektur obowiązkowych dla klas IV–VIII, poszukując w nich motywów wielokulturowych. W drugiej części artykułu zaprezentuję natomiast działania metodyczne sprawdzone już przeze mnie kilkakrotnie podczas omawiania wybranych lektur dodatkowych w trakcie lekcji języka polskiego – utwory te zostały wyselekcjonowane subiektywnie spośród wielu innych podobnych dzieł i mają zainspirować potencjalnych czytelników tego tekstu (nauczycieli, metodyków) do poszukiwania własnych propozycji lekturowych, które można wykorzystać w procesie edukacyjnym<sup>4</sup>.

### Wielokulturowość w lekturach dla klas IV–VIII szkoły podstawowej

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej* (s. 64–65, 69) jako lektury obowiązkowe w klasach IV–VI określono m.in. następujące utwory:

- 1) Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa* [...];
- 3) René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikołajek* (wybór opowiadań) [...];
- 5) Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* [...];
- 7) Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni* [...];
- 9) Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* [...];
- 11) John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* [...];
- 16) wybrane baśnie polskie i europejskie, w tym: Charles Perrault, *Kopciuszek*, Aleksander Puszkina, *Bajka o rybaku i rybce* [...].

A w klasach VII–VIII:

- 1) Charles Dickens, *Opowieść wigilijna* [...];
- 4) Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec* [...];
- 7) Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książe*;
- 8) Henryk Sienkiewicz, *Quo vadis* [...];
- 10) Stefan Żeromski, *Szyfrowe prace* [...].

---

<sup>4</sup> Zagadnieniu pracy z lekturami szkolnymi z wątkami międzykulturowymi poświęcono m.in. poradnik metodyczny *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)* Anny Kołodziej i Bernadety Niesporek-Szamburskiej (2010) oraz tom zbiorowy *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Niesporek-Szamburskiej i Małgorzaty Wójcik-Dudek (2014).

Powyższe pozycje to jedynie część dłuższej listy. Zostały one przeze mnie wybrane, gdyż mają chociaż minimalny potencjał do tego, aby wskazać w nich elementy wielokulturowości.

Warto zwrócić uwagę przede wszystkim na pojawiające się w tych utworach przestrzenie – szczególnie w dziełach, których akcja rozgrywa się w obcych krajach lub krainach (np. Francja w *Mikołajku*, Narnia we *Lwie, czarownicy i starej szafie*, Węgry w *Chłopcach z Placu Broni*) – czy postaci (różnorodne stwory w *Hobbicie* i *Opowieściach z Narnii*, Mahdi i jego zwolennicy oraz Kali i Mea we *W pustyni i w puszczy*). Jednakże jest to zdecydowanie za mało, aby na lekcji mówić w pogłębiony sposób o różnych formach Obcości czy innych kulturach. Podane książki pochodzą z klasycznego kanonu literackiego<sup>5</sup>; zostały one również napisane i były czytane w poprzednim wieku, w zupełnie innej sytuacji społeczno-politycznej – przykładem z pewnością jest powieść Sienkiewicza, która, pomimo (re)interpretacji i dyskusji<sup>6</sup>, pozostaje nadal częścią zestawu lektur (Janus-Sitarz, 2020; Wilczek, 2012). Warto też zauważyć, że wyselekcjonowane teksty literackie ukazują wyłącznie przeszłość. Jedyna lektura, która prezentuje uczniowską współczesność (*Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi* Rafała Kosika), chociaż nie porusza problemu wielokulturowości, została usunięta z listy lektur obowiązkowych w sierpniu 2021 roku, co pokazuje kierunek zmian w podstawie programowej. Na szczęście powyższe dzieła poruszają uniwersalne tematy, np. relacje rówieśnicze (*Chłopcy z Placu Broni*, *Kamienie na szaniec*), rodzinne (*Opowieści z Narnii*) czy też między dzieckiem a dorosłym (*Mały Książę*), a także walkę o wolność i niezależność (*Kamienie na szaniec*, *Szybyłowe prace*), dlatego nauczyciel może je wykorzystywać do dyskusji o współczesnych wyzwaniach stojących przed młodymi ludźmi.

Poza obowiązkowymi pozycjami książkowymi polonista musi w każdym roku szkolnym omówić dodatkowo minimum dwa wybrane utwory (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 65, 69). Sposób doboru tych lektur zależy od nauczyciela, który może zasugerować się propozycjami zawartymi już w podstawie programowej, samodzielnie wybrać, co chciałby omówić w trakcie lekcji, lub poprosić o to uczniów. Ta ostatnia opcja wydaje się szczególnie

<sup>5</sup> Dokładniejszej analizy problematyki Inności w lekturach dokonały m.in. Ewa Horwath (2014) i Anna Janus-Sitarz (2017)

<sup>6</sup> Należy tutaj przypomnieć np. dyskusję polityczną posła Macieja Gduli z resortem edukacji (<https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8111890,maciej-gdula-w-pustyni-i-w-puszczy-rasizm-lista-lektur-ministerstwo-edukacji-henryk-sienkiewicz.html>; pobrane 8 czerwca 2022).

wartościowa ze względu na to, że dzieci oraz młodzież mają wtedy bezpośredni wpływ na swój proces edukacyjny. Jednocześnie stwarza to ryzyko wyselekcjonowania tekstów literackich będących tylko źródłem przyjemności, a nie – wartości oraz postaw istotnych z wychowawczego punktu widzenia. Nieważne, jaką decyzję podejmie nauczyciel, omawianie własnych i uczniowskich propozycji książkowych stwarza możliwość wybrania choć jednej książki, w której poruszony jest temat wielokulturowości (Kuraś, 2016, s. 28–30).

Warto także przyrzeć się liście lektur dodatkowych zaproponowanej w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej...* (s. 65–66, 69), aby zobaczyć, jaki literacki obraz świata proponują twórcy dokumentu. Dla klas IV–VI są to:

- 1) Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy*;
- 2) Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród* lub inna powieść;
- 3) Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*;
- 4) Aleksander Dumas, *Trzej muszkietierowie*;
- 5) Olaf Fritsche, *Skarb Troi*;
- 6) Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*;
- 7) Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*;
- 8) Marcin Kozioł, *Skrzynia Władcy Piorunów*;
- 9) Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*;
- 10) Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty);
- 11) Kornel Makuszyński, wybrana powieść;
- 12) Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo*;
- 13) Karol May, *Winnetou*;
- 14) Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*;
- 15) Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść;
- 16) Ewa Nowak, *Pajaczek na rowerze*;
- 17) Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*;
- 18) Sat-Okh, *Biały Mustang*;
- 19) Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*.

Dla klas VII–VIII natomiast:

- 1) Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty);
- 2) Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna;
- 3) Arkady Fiedler, *Dywizjon 303*;
- 4) Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*;
- 5) Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*;
- 6) Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei* (fragmenty);
- 7) Nancy H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*;
- 8) Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy*;



- 9) Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*;
- 10) Melchior Wańkowicz, *Monte Cassino* (fragmenty);
- 11) Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939–5 IV 1945* (fragmenty) lub inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela, w tym wiersze poetów współczesnych i reportaże.

Wśród powyższych lektur dodatkowych znajdują się klasyczne dzieła literatury dla dzieci i młodzieży oraz literatury popularnej, a także teksty, które, jak mogłoby się wydawać, są „od zawsze” obecne w takich spisach (np. *Janko Muzykant*, *Krzyżacy*). Zadziwiająca jest również ogromna różnica w doborze książek w odniesieniu do klas IV–VI i VII–VIII. Na liście dla najstarszych roczników szkoły podstawowej trudno bowiem znaleźć pozycje przedstawiające życie nastolatka, wyjątkiem jest *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej, natomiast znajdują się tam teksty o charakterze historycznym (Białoszewski, Lanckorońska, Wańkowicz). Dominują więc w tym przypadku raczej utwory spoza horyzontu oczekiwań przeciętnego młodego człowieka oraz takie, w których nie znajdują się wątki wielokulturowe.

Wszelkie propozycje zawarte w spisie lektur (i jego późniejsze modyfikacje) są świetną ilustracją spostrzeżeń Macieja Michalskiego (2021, s. 21–26) – jego zdaniem polska szkoła jest oderwana od rzeczywistości i nie radzi sobie z kryzysem współczesności oraz związanymi z nim tematami: zmianami klimatycznymi, problemami z tożsamością (narodową, kulturową), fake newsami, postprawdami, kryzysem sensowności ludzkich dążeń i działań. Na to wszystko w ostatnich latach nałożyła się pandemia, która też wpłynęła na przewartościowanie wizji świata. Do panoramy tych kryzysów można z pewnością dodać problem braku wielokulturowości i edukacji międzykulturowej w szkolnictwie podstawowym.

Przeszłość wpływa na teraźniejszość oraz przyszłość, jednakże lektury w podstawie programowej dla szkoły podstawowej oraz, jak zauważa słusznie Michalski (2021), dla szkoły średniej<sup>7</sup> przedstawiają niemal wyłącznie świat miniony, bardzo daleki i nieznanym współczesnemu dziecku czy nastolatkowi. Nie zaprzeczam oczywiście, że tego typu utwory również są potrzebne, aby kreować świadomość i gust czytelniczy młodego człowieka (Papuzińska, 1981, s. 12–35). Wymienione powyżej, obecne w podstawie programowej klasyczne teksty literackie są postrzegane jako wybitne, ukazują ważne tematy i wartości, lecz odwoływanie się jedynie do przeszłości może sprawić,

---

<sup>7</sup> Ze względu na własną praktykę pedagogiczną nie odnoszę się do lektur ze szkoły średniej, jednak Michalski (2021) pisze także o liście książek z tego etapu edukacyjnego.



że – np. jako nauczyciele – nie pójdziemy naprzód i nie będziemy potrafili wraz z uczniami pokonywać współczesnych kryzysów, które coraz bardziej nas wszystkich dotykają.

## Spotkania z wielokulturowością w szkolnej ławce

Jest bardzo silny związek między Innością, Obcością oraz wielokulturowością – i to właśnie szkoła jako instytucja socjalizacyjna powinna podejmować działania prowadzące „do zmian świadomości w zakresie tolerancji wszystkiego, co inne” (Kuraś, 2016, s. 26). Jeszcze sporo miejsca można by poświęcić analizie zjawiska braku wielokulturowości w polskiej szkole podstawowej, ale w moim przekonaniu należy przedstawiać przykładowe rozwiązania, które poszerzają świadomość nauczycieli oraz umożliwiają zmianę dotychczasowych działań. Poniżej chciałbym zaprezentować trzy powieści, które są wartościowymi dziełami literackimi nie tylko ze względu na obecne w nich elementy Inności, Obcości i wielokulturowości, lecz także z uwagi na ich walory etyczne i estetyczne, konstrukcję formalną, a zwłaszcza ciekawą i sprawnie poprowadzoną fabułę, która może być impulsem do wielu nauczycielskich działań w trakcie lekcji języka polskiego.

### *Inność wśród nas – wokół powieści Johna Boyne'a*

Zanim w ogóle zacznie się rozmawiać o innych niż polska kulturach, należy wprowadzić uczniów w świat różnorodności najbliższego środowiska, czyli m.in. własnej klasy. W tym celu nauczyciel powinien sięgnąć np. po *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa* Johna Boyne'a (2012/2013)<sup>8</sup>. Powieść można omawiać już w klasach IV–VI, ale odnajdziemy w niej wiele motywów, takich jak podróż, przemiana, szacunek, relacje rodzinne, które mogą być również wykorzystywane w klasach starszych – np. podczas pisania różnego typu tekstów argumentacyjnych. Kolejną zaletą omawiania tej historii podczas lekcji jest to, że jej akcja rozgrywa się współcześnie, co może dodatkowo zachęcić uczniów do przeczytania książki. Dzieło wyróżnia się też surrealistycznym humorem i zaskakującymi wątkami oraz zwrotami akcji (które mogą zadziwić zarówno młodego czytelnika, jak i dorosłego odbiorcę). W fabule zostają przedstawione ważne i trudne

---

<sup>8</sup> Nie ma polskojęzycznych opracowań tej lektury, jednak jest ona często przywoływana w artykułach obcojęzycznych w kontekście rozmaitego typu Inności i różnorodności (Chylińska, 2017; Quealy-Gainer, 2013; Zavrł, 2021).

tematy: toksyczne relacje dziecka z rodzicami (Brocketowie), współczesne niewolnictwo (cyrk Dziwolągów), walka o wolność i poszukiwanie własnej drogi w kapitalistycznym świecie (biografia Vincenta wychowywanego przez Ethel i Marjorie). Historie Barnaby'ego i innych powieściowych postaci zostały ponadto zaprezentowane w formie toposu podróży, tak charakterystycznego dla baśni oraz literatury dziecięcej w ogóle (Leszczyński, 2002), co dodatkowo zachęca do sięgnięcia po pozycję Boyne'a. Sam główny bohater jest zaś reprezentacją dziecka zdobywającego wiedzę o otaczającym go świecie, co może ułatwić młodemu czytelnikowi zidentyfikowanie się z jego przeżyciami oraz refleksjami. *Lekkie życie...* tym samym łączy w sobie wiele istotnych aspektów i funkcji literatury dziecięcej (pisała o nich np. Dagmara Kowalewska, 2005, s. 54–66), dzięki czemu jest znakomitą pozycją do omawiania na lekcjach języka polskiego.

Tytułowy bohater tego utworu urodził się w przeciętnej rodzinie, która za wszelką cenę nie chciała się niczym wyróżniać. Jego ojciec Alistair „nie mógł nawet patrzeć na nietypowych, zwracających na siebie uwagę ludzi” (Boyne, 2012/2013, s. 7), a matka Eleanor szczególnie umiłowała sobie spokój i porządek (s. 9–15). Nic dziwnego, że narodziny chłopca wzbudziły ogromne zdziwienie:

– O matko – powiedział wtedy doktor Snow, i to takim tonem, że zdziwiona Eleanor uniosła głowę znad poduszki [...]. – Gdzie jest dziecko? – spytała, bo nie było ani na rękach doktora Snowa, ani na łóżku. Dopiero teraz dostrzegła, że doktor i pielęgniarka nie patrzą na nią, ale wpatrują się z otwartymi ustami w sufit, gdzie nowo narodzone dziecko – jej dziecko – wisi rozpląszczone na białych płytkach, patrząc w dół na trojkę dorosłych z łobuzerskim uśmiechem na buzi [...]. Trzecie dziecko urodzone w najnormalniejszej rodzinie, jaka kiedykolwiek żyła na południowej półkuli, już w pierwszych chwilach po urodzeniu pokazywało, że nie jest normalne, gdyż odmawiało przestrzegania najbardziej podstawowego z praw.

Prawa grawitacji (s. 17).

Barnaby już od początku jest więc wyjątkowy, ale jego rodzice nie widzą w tym nic pozytywnego, lecz traktują go jako kogoś obcego, kto nie pasuje do pozornie normalnego rodzinnego obrazka. Chłopiec jest ukrywany, a następnie zostaje wysłany do nietypowej szkoły – Szorstkiej Akademii dla „innych”, niechcianych dzieci – aż w końcu matka wypuszcza go w świat, wycinając dziurę w specjalnie obciążonym piaskiem plecaku, gdyż nie może znieść jego wyróżniania się z tłumu. Zachowanie Alistaira i Eleanor pokazuje, jak często traktujemy przedstawicieli tych kultur, z którymi na co dzień się nie spotykamy – odtrącamy ich, unikamy, boimy się tego, czego nie rozumiemy, kierujemy się stereotypami. Postawa rodziców lewitującego chłopca zostaje ukazana

w książce jako przykład pokoleniowej reakcji na odmienność, gdyż zupełnie inaczej zachowuje się starsze rodzeństwo Barnaby'ego, Henry i Melanie, którzy – pomimo wychowania przez negatywnie nastawionych do własnego dziecka rodziców – akceptują młodszego brata i zajmują się nim. Ta różnica między podejściem rodziców i dzieci do nietypowej zdolności bohatera jest świetnym przykładem tego, jak Inność może być różnorodnie traktowana – i to w ramach tej samej kultury. Barnaby wraz ze swoją zdolnością lewitowania staje się uniwersalną figurą rozmaitych cech, które sprawiają, że człowiek nie mieści się w tym, co postrzega się jako normę.

Porzucenie Barnaby'ego jest jedynie początkiem jego przygód, gdyż w dalszych partiach utworu wędruje on po rozmaitych częściach świata, gdzie spotyka się z kolejnymi przypadkami różnorodności społecznej, płciowej, kulturowej, psychoseksualnej. Na końcu książki chłopiec staje przed trudnym wyborem i poddaje refleksji swoją (nie)normalność.

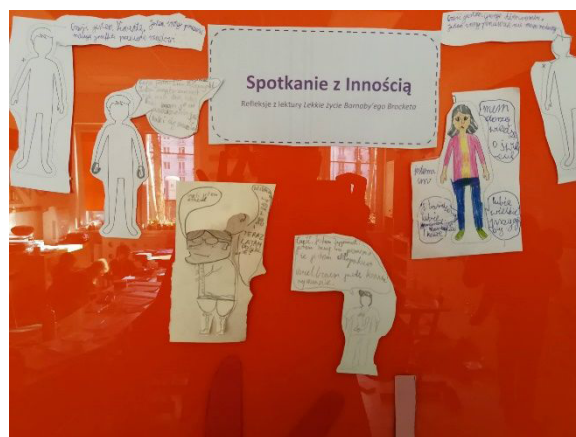
I wtedy dotarło do Barnaby'ego, że bycie normalnym może jednak nie być takie fajne, jak to sobie wyobrażał. W końcu ilu tak zwanych normalnych chłopców przeżyło takie przygody, jakie on przeżył, i spotkało takich ludzi, jakich on spotkał? Ilu z nich widziało taki kawałek świata i pomogło w drodze tylu osobom?

I kto w ogóle o tym decyduje, że to właśnie on, Barnaby, jest nienormalny? Czy normalne jest wycinanie dziury w plecaku ośmioletniego chłopca, żeby wiatr zaniósł go w nieznaną? Czy normalne jest to, że ktoś chce być przez całe życie taki NORMALNY? (Boyne, 2012/2013, s. 297).

Pytania postawione w zakończeniu utworu, stanowiące filozoficzne rozważania na temat pojęć normy, normalności, wyjątkowości, mogą stanowić znakomity początek rozmowy z uczniami o różnorodności – nie tylko w kontekście rozmaitych cywilizacji i kultur, lecz także w ramach najbliższej grupy społecznej czy też własnego narodu. Kiedy dostrzeżemy to, jak bardzo jesteśmy różni w obrębie swojego środowiska, będzie nam łatwiej ujrzeć i w pełni akceptować Inność pozostałych ludzi – to konkluzja, do której po lekturze powieści być może dojdą młodzi czytelnicy.

W trakcie omawiania *Lekkiego życia Barnaby'ego Brocketa* jako lektury dodatkowej w kluczu wielokulturowości warto przede wszystkim skupić się na tym, w jaki sposób wszystkie spotkane na drodze głównego bohatera postacie (np. Francis Delaware – mężczyzna o wąsach we wszystkich kolorach jesieni; Jeremy – krzyżówka chłopca i pingwina; Felicja – mówiąca od tyłu; Marjorie i Ethel – najbliższe przyjaciółki, prawdopodobnie partnerki kierujące plantacją kawy) są szczególne oraz jakie reakcje wywołuje ich Inność wśród pozostałych, rzekomo normalnych ludzi. Jest to świetny punkt wyjścia do rozmowy

na temat wyjątkowości każdego ucznia. Następnie można zaproponować zadanie i przygotować wzór do wycięcia papierowej postaci, do której uczeń albo uczennica przyklei swoje zdjęcie lub ozdobi ją w taki sposób, aby przypominała jego samego czy też ją samą, i dokleić do sylwetki komiksową chmurkę uzupełnioną autorską wypowiedzią dziecka: „Jestem inny(-a)/wyjątkowy(-a), ponieważ...”. Przykłady wykonania tej pracy zostały zaprezentowane na poniższych zdjęciach (ilustracje 1–2).



ILUSTRACJE 1–2. Fotografie prac uczniowskich zainspirowanych *Lekkim życiem Barnaby'ego Brocketa* – archiwum własne autora artykułu

Ważną częścią każdego cyklu lekturowego jest odniesienie świata wartości literackich do rzeczywistości, w której żyją uczniowie – dlatego też, dodatkowo, na podstawie charakterystyki własnej i postaci pojawiających się w *Lekkim*

życiu *Barnaby'ego Brocketa* warto stworzyć kodeks dobrych zachowań wobec innych kultur oraz zacząć zagłębiać się w to, w jaki sposób traktujemy siebie nawzajem i nieznanym nam ludzi.

### *Nieodkryty Wschód w utworze Francesca D'Adamo*

Na liście lektur ujętej w podstawie programowej występują wyłącznie dzieła z kręgu cywilizacji zachodniej, co też sprawia, że uczniowie nie mają możliwości (w ramach omawiania lektur obowiązkowych) dowiedzieć się, w jaki sposób piszą autorzy z innych kręgów kulturowych. W IV i V klasie z reguły omawia się jednak baśnie, mitologię grecką i legendy, co od razu powinno zwrócić uwagę nauczyciela na możliwość sięgnięcia po teksty baśniowe, mitologiczne i legendowe z krajów afrykańskich lub azjatyckich. W tym miejscu należy też wspomnieć, że w edukacji polonistycznej brakuje dzieł w wymienionych wcześniej gatunkach, które ukazywałyby lub reprezentowały rodzimą kulturę słowiańską – co też może wydawać się nieco zaskakujące w kontekście obowiązującego polskocentrycznego szkolnego kanonu. Samodzielny dobór tekstów literackich oraz kulturowych daje pedagogom wiele możliwości na przybliżenie uczniom nieznanym im kultur. Porównywanie baśni, mitów i legend pod kątem fabuły, postaci, morałów, poszukiwanie różnych nawiązań, tworzenie własnych bestiariuszy i historii – to jedynie przykładowe działania, które można podjąć w trakcie lekcji i które mogą dać wiele terapeutycznych korzyści (Krasoń, 2002). Wystarczy przeszukać liczne zbiory książkowe lub internetowe i zaprosić uczniów w podróż po świecie.

Nie tylko krótkie, tradycyjne teksty o charakterze fantastycznym mogą być użyteczne w procesie edukacji między- i wielokulturowej. Oparta na faktach książka *Iqbal* autorstwa Francesca D'Adamo (2001/2007) ukazuje losy pakistańskiego chłopca dorastającego w latach 80. i 90. XX wieku i jest doskonałą okazją, aby przybliżyć, co działo się i niestety często nadal ma miejsce w odległych od Polski zakątkach naszej planety. Niewolnicza praca dzieci i nastolatków wciąż jest bowiem bardzo bolesnym faktem, o którym często się zapomina. Opis pracy w manufakturze dywanów z perspektywy Fatimy – stworzonej na potrzeby książki przyjaciółki tytułowego Iqbala – może wywołać w uczniach wiele refleksji na temat praw dzieci, sposobu ich traktowania, roli pracy w życiu człowieka; pozwala też na rozpoczęcie dyskusji o tym, jak wygląda świat poza Europą. Tekst daje bowiem możliwość poznania warunków życia dzieci w niektórych krajach azjatyckich, gdzie wykorzystywanie ich jako taniej siły roboczej jest na porządku dziennym (co jest oczywiście tylko jednym z elementów życia w tym bogato kulturowym regionie). Za pomoc

o charakterze kontekstu mogą tutaj posłużyć liczne filmy dokumentalne i nagrania na platformie YouTube oraz artykuły prasowe, które z łatwością można znaleźć w internecie. Historia ta nie tylko porusza tematy ekonomiczno-społeczne, lecz także ekologiczne – uczniowie w trakcie lektury książki mogą dowiedzieć się, jaki wpływ na światowy ekosystem mają wielkie fabryki w Azji. Powieść D’Adamo świetnie wpisuje się więc w temat kryzysów współczesności i naświetla wiele kwestii, które bezpośrednio mogą dotyczyć wychowanków.

Co istotne, dzieło włoskiego pisarza jest sfikcjonalizowaną biografią chłopca, który dzięki swojej wytrwałości i silnej woli stał się symbolem walki o prawa dzieci w Pakistanie – uciekłszy z manufaktury dywanów, zaangażował się w działania Frontu Wyzwolenia Pracujących Dzieci, a z inspiracji jego osiągnięciami w tym zakresie w USA ustanowiono coroczną nagrodę Iqbal Masih Award za walkę przeciwko dziecięcemu niewolnictwu. Życie Iqbala może posłużyć uczniom za inspirację i wzór do naśladowania – pokazujący, że każdy ma potencjał, by dokonać czegoś wielkiego. Obecność w utworze D’Adamo dziecięcego bohatera pozwala uczniom na utożsamienie się z nim i pokazanie, w jaki sposób oni sami mogą wpłynąć na losy świata. Stąd też poniższe zadania dobrze się sprawdzą jako elementy pracy z tą lekturą na lekcji języka polskiego, gdyż nie tylko ćwiczą kompetencje językowe, ale przede wszystkim mają wzbudzić refleksję o tym, jak każdy z nas może kształtować otaczającą rzeczywistość.

### ZADANIE 1. Kto i jak może zmienić świat?

- Wypiszcie w grupach wszystkie cechy Iqbala, popierając je przykładami z książki oraz uzasadniając, dlaczego właśnie te cechy są potrzebne do tego, aby zmienić świat.
- Porównajcie Iqbala do innej postaci ze szkolnych lektur, która również wpłynęła na losy świata.
- Porównajcie się do Iqbala i napiszcie, które cechy jego charakteru już macie, a które chcielibyście mieć, oraz uzasadnijcie odpowiedź. Napiszcie również, w jaki sposób sami możecie zmienić świat (lokalnie/globalnie).

### ZADANIE 2. Projekt wpływający na zmianę świata

Wypełnijcie poniższą tabelę projektu zgodnie z pytaniami kierunkowymi. Opiszcie (tekstem ciągłym) każdy z kroków. Na potrzeby pracy możecie również wykonać wizualizację.



**TABELA 1.** Element przykładowego zadania inspirowanego powieścią *Iqbal* – opracowanie własne

Pytania kierunkowe	Odpowiedzi uczniowskie
Czego dotyczy projekt? Jakie macie pomysły?	
Jaki jest cel projektu? W jaki sposób zmieni świat?	
Jakie są zasoby (finansowe, ludzkie, sprzętowe itd.), którymi dysponujecie?	
Jaki jest plan B? Co zrobicie, jeśli coś nie wyjdzie?	
Opiszcie cały plan działania – jakie będą Wasze pierwsze i kolejne kroki?	
Notatki / wizualizacje / inne pomysły	

Zadanie projektowe może posłużyć jako inspiracja do podjęcia działań na rzecz najbliższego środowiska (szkoły, podwórka, dzielnicy). Istotne jest pokazywanie uczniom, że literatura, kultura i różnego typu zjawiska społeczne oddziałują na nas i mogą być iskrą do zmiany świata. Tego typu zabawa, połączona z pracą dopasowaną do tekstu literackiego, przynosi ogromne korzyści, ponieważ nadaje osobiste znaczenie trudowi poznawczemu, umiejętnościom i wiedzy zdobytym podczas obcowania z danym dziełem (Wiśniewska, 2017, s. 253–254.). Rozpatrywanie lektur problemowych, które nie przedstawiają idealnie poukładanego, jednolitego kulturowo świata, pozwala zobaczyć, że poza Europą istnieje także zupełnie inna rzeczywistość, gdzie nie zawsze ma się tak dobre warunki do życia i gdzie każdy dzień może stanowić ogromne wyzwanie – a rolę edukacji polonistycznej powinno być przecież m.in. poruszanie trudnych tematów i poszerzanie świadomości uczniów.

### *(Nie)znana historia getta – o powieści Marcina Szczygielskiego*

Literatura i kultura żydowska zajmują bardzo ważne miejsce w historii Polski (Fuks, Prokopówna, 1992; Kuraś, 2016; Rybak, 2019; Strokowski, 2014) i trudno sobie wyobrazić, żeby edukacja polonistyczna nie zajmowała się tym zagadnieniem. Lektury dla szkoły średniej (np. *Lalka* Bolesława Prusa, opowiadania Tadeusza Borowskiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall) mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy o miejscu kultury żydowskiej w dawnej i współczesnej Polsce, lecz w szkole

podstawowej jedyną postacią przynależącą do tej grupy kulturowej jest Jankiel z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza.

Najnowsza polska literatura dla dzieci i młodzieży często opowiada natomiast o losach Żydów, zwłaszcza o II wojnie światowej i Holokauście, stąd może zostać wykorzystana na zajęciach lekcyjnych w celu przedstawienia tego trudnego rozdziału w historii Europy. Za przykład w tym artykule posłuży *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego, wydana pierwotnie z ilustracjami Daniela de Latoura w 2013 roku, a potem wznowiona i uzupełniona o grafiki autora w 2015 roku. Z pozoru ta historia wydaje się zwyczajną powieścią przygodową z elementami fantastycznymi – w rodzaju książek, z którymi czytający uczniowie stykają się na co dzień. Podróż chłopca w celu uratowania Dziadzia, przyjaciół i siebie, ucieczka przed wrogiem (Niemcami) – nawiązują do schematu fabularnego, który jest charakterystyczny dla wielu dzieł literatury dziecięcej i młodzieżowej, zwłaszcza przygodowej, lecz pod warstwą wydarzeń kryje się tu refleksja o życiu w żydowskim getcie w czasie II wojny światowej. Ważne jest także intertekstualne nawiązanie do klasycznego utworu science fiction *Wehikuł czasu* Herberta George’a Wellsa (1895), co w trakcie lekcji może stanowić przykład służący budowaniu kompetencji literackich. Pokazanie tych kontekstów może uruchomić w uczniowskim odbiorze wiele nowych znaczeń historycznych i historiozoficznych, co pozwoli wykorzystać je w realizacji celów wychowawczych.

Fabula, oparta na ucieczce z getta i podróży młodego bohatera po Warszawie, pozwala zobaczyć, z czym mierzyli się Żydzi w czasie wojny. Przestrzeń warszawskiego getta w oczach Rafała, protagonisty powieści, jest paradoksalnie znana, spokojna i oswojona – jest jego małą ojczyzną, w której czuje się bezpiecznie (Rybak, 2019, s. 74–76; Wójcik-Dudek, 2016, s. 222–240). Istotna jest również w tekście perspektywa czasowa, ponieważ chłopiec, żyjąc z Dziadziem, wiele słyszy o tym, jak było w stolicy wcześniej, przed wojną:

Czytam też oczywiście książki i dużo myślę. O wynalazkach albo o KIEDYŚ. To KIEDYŚ dotyczy tego, co było, i tego, co będzie. Myślę więc o tym, co będę robił KIEDYŚ [...].

Drugie KIEDYŚ, o którym myślę, dotyczy tego, co było. KIEDYŚ nie było wojny ani DZIELNICY. KIEDYŚ można było sobie wyjechać z miasta na wieś albo do lasu, albo nad rzekę, a nawet nad morze. KIEDYŚ byli ze mną rodzice i mieszkaliśmy razem na Saskiej Kępie. Podobno, bo ja tego prawie nie pamiętam – tylko jakieś oderwane momenty, a i tak nie jestem pewny, czy mi się przypadkiem nie śniły [...]. KIEDYŚ podobno wcale nie miało większego znaczenia, jakie kto ma pochodzenie, tylko liczyły się to, jakim jestem człowiekiem. (Szczygielski, 2013/2015, s. 24–25).

Na początku rzeczywistość Rafała wydaje się pewnego rodzaju idyllą, lecz z czasem czytelnik dostrzega, że ze światem małego chłopca jest coś nie tak – że istnieje jakieś KIEDYŚ; że bohater żyje w zamkniętej przestrzeni – i dostrzega segregację ze względu na pochodzenie, wyznanie. Iluzja idealnego świata jest rozpraszana, a odbiorca odkrywa to stopniowo; bezpośrednio lekturowe wejście do nieprzyjaznej przestrzeni mogłoby wywołać różne emocje, wliczając w to strach i niepewność. Powolne wkraczanie w świat warszawskiego getta daje zaś możliwość oswojenia się z nim, dostrzeżenia zachodzących w nim przemian i poznania perspektywy dziecka. Badanie tego świata w czasie lekcji języka polskiego może zaś być znakomitą okazją do rozmowy o roli przestrzeni w życiu człowieka, jej odbieraniu, opisywaniu i obrazowaniu.

W tym kontekście bardzo istotne jest zaproszenie ucznia do świata opisanego w książce i pokazanie mu, jak wyglądała codzienność dzieci podobnych do Rafała. Przydatne tutaj mogą być szczególnie stare mapy, grafiki z internetu, filmy czy już przygotowane wcześniej materiały<sup>9</sup> na temat życia w getcie. Ważnym działaniem w trakcie lekcji będzie też porównanie Dzielnicy – tak nazywa się getto Szczygielski – z miastem poza jej murem lub zestawienie teraźniejszości głównego bohatera *Arki czasu* z tym, co w tekście określane jest mianem KIEDYŚ. Immanentną część lekcji powinna również stanowić analiza i interpretacja wątku wehikułu czasu, który może wzbudzać w uczniach nie małe zainteresowanie, a także daje możliwość przygotowania z nimi rysunków czy przestrzennych modeli takiej maszyny i opisanie, jak ją wykorzystać do własnych celów<sup>10</sup> – jak w poniższym zadaniu:

### ZADANIE 1. Wehikuł czasu

Uczniowie pracują w parach (dobór losowy lub samodzielny). Obie osoby piszą opis wyobrazonego wehikułu czasu. Po napisaniu prac uczniowie wymieniają się nimi, a ich zadaniem jest narysowanie opisanego przez drugą osobę wehikułu. Po części plastycznej uczniowie dyskutują w parach na podane tematy, a swoje refleksje zapisują w zeszycie::

- Jak bym wykorzystał/wykorzystała wehikuł czasu?
- Co bym zmienił/zmieniła w historii, gdybym posiadał/posiadała wehikuł czasu?

---

<sup>9</sup> Bazę gotowych materiałów dotyczących historii getta można znaleźć na stronach Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN i Żydowskiego Instytutu Historycznego (odpowiednio <https://polin.pl/pl> i [www.jhi.pl](http://www.jhi.pl); pobrane 8 czerwca 2022).

<sup>10</sup> Motyw podróży w czasie, o czym była mowa wyżej, jest oczywistym intertekstualnym nawiązaniem do *Wehikułu czasu* Wellsa i można w ramach lekcji (szczególnie w klasach VII–VIII) omówić także tę powieść.

Ćwiczenie z budowaniem i wykorzystaniem wehikułu czasu ma także wzbudzić w wychowankach refleksję historiozoficzną – np. poprzez spekulację: „co by było, gdyby historia potoczyła się inaczej...” i wyobrażenie sobie alternatywnej przeszłości wraz z pokazaniem współczesnych konsekwencji zmiany wybranych przez uczniów wydarzeń. Powyższe działania mają też na celu zaprezentowanie uczniom bardzo skomplikowanej i trudnej historii polskich Żydów i uwrażliwienie ich na krzywdę, która była temu i innym narodom wyrządzana w trakcie II wojny światowej. Identyfikacja z głównym bohaterem i odbycie z nim podróży pozwala na poznanie jego codzienności; doświadczenie, jak czuje się Inny w okrutnym świecie.

Zdaję sobie sprawę z tego, że nie w każdym w mieście, miasteczku czy każdej wsi w Polsce można odnaleźć miejsca związane z kulturą żydowską, ale przykład *Arki czasu Szczygielskiego* miał pokazać, że da się odkrywać ślady innych kultur w najbliższej okolicy i rozmawiać o nich z uczniami. Dlatego też warto proponować im w formie kolejnego zadania spacer (samodzielny lub z przewodnikiem) oraz przygotowanie pracy (w dowolnej formie) pokazującej symbole obecności rozmaitych kultur w bliskim otoczeniu. Z perspektywy wielkich miast, takich jak Warszawa czy Kraków, jest to oczywiście dużo łatwiejsze, lecz z pewnością w wielu regionach Polski są ślady nie tylko Żydów, lecz także Romów, Ormian czy innych mniejszości narodowych, pomagające we wzmacnianiu kompetencji międzykulturowych<sup>11</sup> uczniów szkół podstawowych.

### Zakończenie. Niewykorzystywany potencjał wielokulturowości w szkole podstawowej

„Potrzebujemy Obcych nie mniej, niż oni potrzebują nas. Bo tylko konfrontując się z Obcym, możemy tak naprawdę, do końca, bez zniekształceń i złudzeń zobaczyć samych siebie. Kim jesteśmy. Jacy chcemy być. Na ile obraz naszych wyobrażeń o sobie samych zgadza się z odbiciem w lustrze” – piszą Paweł Goźliński i Jerzy B. Wójcik (2015, s. 8). Wzajemne oddziaływania pomiędzy kulturami mają ogromną wartość dla nas samych – dorosłych, w tym nauczycieli – oraz uczniów. Im wcześniej zacniemy pokazywać różnorodność świata, tym szybciej przedstawiciele młodego pokolenia staną się świadomymi

---

<sup>11</sup> Do kompetencji międzykulturowych należą: świadomość międzynarodowych współzależności, uznanie dla różnorodności kulturowej, biegła znajomość języków obcych, rozległa wiedza na tematy międzynarodowe, elastyczność, otwartość, postawa empatyczna, umiejętność współodczuwania (Strawa, 2014, s. 31–32).

uczestnikami życia społecznego, a także będą bardziej świadomi siebie. Poznawanie własnej tożsamości narodowej powinno iść w parze edukacją o Innym, gdyż dzięki temu zaczniemy prędzej przełamywać wszelkie bariery, uprzedzenia, stereotypy; staniemy się wrażliwi na każdego człowieka, także tego z najbliższego nam środowiska. Każdą, najmniejszą nawet inicjatywę w tym zakresie podejmowaną indywidualnie przez nauczyciela, grupę pedagogów czy różne instytucje<sup>12</sup> należy wspierać, gdyż może ona przynieść ogromne korzyści uczniom. W szkole edukacja wielo- i międzykulturowa powinna mieć szczególne znaczenie. Pamiętajmy, że Polska była dawniej – i jest – krajem zamieszkiwanym m.in. przez Litwinów, Białorusinów, Niemców, Tatarów i wiele innych nacji (Kuraś, 2016, s. 27).

Przedstawione i omówione w artykule teksty literackie są jedynie propozycjami do wykorzystania w trakcie lekcji języka polskiego (a także historii czy godzin wychowawczych) i mają zainspirować do własnych poszukiwań. W literaturze dla dzieci i młodzieży pojawia się coraz więcej tekstów (i ich opracowań) z motywami wielo- i międzykulturowości oraz Inności i Obcości, ale można także szukać takich wątków w już funkcjonujących w obiegu szkolnym lekturach, dokonywać reinterpretacji kanonicznych tekstów (Leszczyński, 2006; Morawska, 2017). „Tradycyjna szkoła, oparta głównie na »odtworzeniu« arbitralnej słuszności zawartej w tradycji, musi uwzględnić, w stopniu większym niż dotychczas, dynamizm zmieniającego się świata” (Kuraś, 2016, s. 26). Polski system edukacyjny niestety nie wykorzystuje swojego potencjału i niezbyt często sięga po doświadczenia innych krajów w zakresie edukacji o Innym, dlatego też tak ważne jest, aby nauczyciele wiedzieli, że mogą podejmować własne inicjatywy – to w rękach pedagogów są narzędzia, które przyczynią się do rozwoju uczniowskich kompetencji międzykulturowych. Otwarcie na dialog z różnorodnymi kulturami nie należy do najłatwiejszych zadań, ale zdecydowanie warto się go podjąć.

## Bibliografia

- Boyne, J. (2013). *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa* (T. Oziewicz, tłum.). Dwie Siostry. (wyd. oryg. 2012).
- Chylińska, M. (2017). Counterfactual imagination as a mental tool for innovation. *Avant*, 8, 241–253. <http://doi.org/10.26913/80s02017.0111.0022>.

---

<sup>12</sup> Instytut Badań Literackich organizuje Olimpiadę Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych, podczas której każdego roku są przygotowane lektury i tematy dotyczące Innego (<http://olijpsp.pl/>; pobrane 8 czerwca 2022).

- D'Adamo, F. (2007). *Iqbal* (J. Rogulska-Berdyn, tłum). Pointa!. (wyd. oryg. 2001).
- Fuks, M., Prokopówna, E., (1992). *Żydowska literatura w Polsce*. W: A. Brodzka, M. Puchalska, M. Semczuk, A. Sobolewska, E. Szary-Matywiecka (red.), *Słownik literatury XX wieku* (s. 1260–1262). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Goźliński, P., Wójcik, J. B. (2015). *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców*. Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Akcji Humanitarnej.
- Grzybowski, P. M. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Impuls.
- Grzybowski, P. M. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Impuls.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A. (2015). *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*. WN Żak.
- Horwath, E. (2014). *Oswoić Inność. Inny w lekturze uczniów szkoły podstawowej*. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 143–156). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2014). *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 15–29). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A., (2017). *Oswajanie obcości. Obraz imigranta w literaturze dla dzieci i młodzieży* W: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 203–216). TAIWPN Universitas.
- Janus-Sitarz, A. (2020). *Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?.* *Polonistyka. Innowacje*, 11, 175–182. <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.13>.
- Kołodziej, A., Niesporek-Szamburska, B. (2010). *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Kostro-Olechowska, K. (2019). *Obcokrajowiec w szkole publicznej – problem czy wyzwanie?.* W: K. Zioło-Pużuk (red.), *Panorama glottodydaktyki polonistycznej. Wyzwania, pytania, kierunki* (s. 163–172). Wydawnictwo UKSW.
- Kowalewska, D. (2005). *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści Harry Potter J. K. Rowling*. TAIWPN Universitas.
- Krasoń, K. (2002). *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: J. Papuzińska, G. Leszczyński (red.), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia* (s. 248–260). CEBiD im. Heleny Radlińskiej, Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW.
- Kuraś, S. (2016). *Szkoła otwarta (?) na dialog kultur. Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 25, 23–38.
- Leszczyński, G. (2002). *Baśń, bajka magiczna*. W: B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej* (s. 31–33). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.



- Leszczyński, G. (2006). Kanon książek – pojęcie i sprzeczności. W: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), *Książka dziecięca 1990–2000. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej* (s. 255–268). Wydawnictwo SBP.
- Marzec-Jóźwicka, M. (2013). Wstęp. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Michalski, M. (2021). Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, 21–44.
- Morawska, I., Latoch-Zielińska, M. (2017). Przeobrażenia w kulturze jako wyzwania edukacyjne. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M. (red.). (2014). *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UŚ.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. WSiP.
- Piątek, E. (2013). Dialog z Innym jako wartość i wyzwanie dla edukacji. W: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 247–258). Wydawnictwo UMCS.
- Quealy-Gainer, K., (2013). *The Terrible thing that Happened to Barnaby Rooket* [recenzja]. *Bulletin of the Center for Children's Books*, 66(8), 371–372.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw. Dz.U. 2020, poz. 1283, oraz 2022, poz. 573.
- Rybak, K. (2019). *Dzieciństwo w labiryncie getta. Recepcja mitu labiryntu w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie*. Wydawnictwa UW.
- Sadura, P. (2017). *Państwo, szkoła, klasy*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Strawa, E. (2014). Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej. W: A. Janus Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 30–39). TAIWPN Universitas.
- Strokowski, W. (2014). KL Auschwitz jako miejsce wykluczenia. Refleksje edukacyjne. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 55–80). TAIWPN Universitas.

- Szczygielski, M., (2015). *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Latarnik. (wyd. oryg. 2013).
- Wilczek, P., (2012). Inicjacja i kanon – ankieta na temat powieści *W pustyni i w puszczy*. W: J. Axer, T. Bujnicki (red.), *Wokół W pustyni i w puszczy*. W stulecie pierwodruku powieści (s. 599–608). TAIWPN Universitas.
- Wiśniewska, H. (2017). Zabawa wobec wyzwań współczesnej edukacji. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.). *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych* (s. 7–12). Wydawnictwo UMCS.
- Wójcik-Dudek, M. (2016). *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo UŚ.
- Zavrl, A., (2021). Good intentions: Othering LGBTQ literature for children and young adults in the Slovenian literary system, *Philological Studies*, 19(1), 181–202. <https://doi.org/10.17072/1857-6060-2021-19-1-181-202>.