

OD STRONY DO KONTEKSTU SPOŁECZNEGO

Podręcznik do podejścia do nierówności
poprzez literaturę dziecięcą z perspektywy
intersekcjonalnej



Tytuł

Zoom Out: od strony do kontekstu społecznego. Podręcznik do podejścia do nierówności poprzez literaturę dziecięcą z perspektywy intersekcjonalnej.

Nazwa projektu

Zoom Out. Podejście do literatury dziecięcej z perspektywy intersekcjonalnej.

Kod projektu

2023-1-ES01-KA220-SCH-000155210

Finansowanie:

Współfinansowane przez Erasmus+ KA220

Lider rezultatu

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Redaktorzy

Gerard Coll-Planas and Marina Garcia-Castillo

Autorzy

Vanesa Amat (UVic-UCC), María Alonso Gómez (Artijoc), Jèssica Balcells Bros (Escola Joan Miró), Vincenza Basta (Il Pungiglione), Gerard Coll-Planas (UVic-UCC), Daniela Crnković (Škola Josip Pupačić), Bruno Ćurko (Udruga "Mala Filozofija"), Teresa Denis (Escola Joan Miró), Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia), Elena Fierli (SCOSSE), Marina Fistanić (Škola Josip Pupapic), Giulia Franchi (SCOSSE), Sara Fusco (Il Pungiglione), Francesca Gaglianone (Il Pungiglione), Ana García García (Escola La Sínia), Lorena González-Ruiz (UVic-UCC), Mia Güell (UVic-UCC), Simona Jurjević (Škola Josip Pupapic), Bernarda Klarić (Škola Josip Pupačić), Giovanna Lancia (SCOSSE), Auba Llompart (UVic-UCC), Sara Marini (SCOSSE), Lucia Montalto (Il Pungiglione), Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Andrea Pérez (Escola Joan Miró), Federica Piccolo (Il Pungiglione), Valentina Pistoni (Il Pungiglione), Karolina Pisz (Fundacja Laboratorium Zmiany), Filip Škifić (Uruga "Mala Filozofija"), Judith Tamayo (Escola Joan Miró), Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Natalia Kurlanc- Koscielna (KNSP Biadacz), Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Ilustratorka

Cristina Zafra

Jak cytować

Coll-Planas, G., & Garcia-Castillo, M. (Eds.). (2025). Zoom Out: od strony do kontekstu społecznego. Podręcznik do podejścia do nierówności poprzez literaturę dziecięcą z perspektywy intersekcjonalnej. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Projekt ten został sfinansowany przy wsparciu Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla wyłącznie poglądy autora, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie zawartych w niej informacji.



This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



SPIS TREŚCI

Prolog „Niekomfortowe lektury dla wolnych umysłów”	4
1. Wprowadzenie – „Siedem zagrożeń i rozmowa”	6
Bastian wchodzi do księgarni: podejście do literatury dziecięcej	16
2. Wprowadzenie do literatury dziecięcej: ku definicji	17
3. Kilka pomysłów na pracę z literaturą w szkole podstawowej	24
4. Filozoficzne podejście do literatury dziecięcej: rozumienie Innego	29
5. Krytyczne podejście do książek skupionych na edukacji emocjonalnej: czytanie bez celu (albo czytanie dla samego czytania)	34
6. Po drugiej stronie lustra: wspieranie empatii poprzez literaturę	40
Ronja przeskakuje przepaść i widzi świat z drugiej strony: rozumienie nierówności	45
7. Perspektywa intersekcjonalna i jej zastosowania w literaturze dziecięcej	46
8. Krytyczne myślenie przez pryzmat intersekcjonalności: rozumienie różnorodności	53
9. Ciała intersekcjonalne. Jak rysować „normalne ciała” ze wszystkimi ich kolorami, tłuszczem, niepełnosprawnościami i zmarszczkami	60
10. Podejście intersekcjonalne do książek obrazkowych	65
11. Przyglądając się książkom wokół nas	70
Jaś i Małgosia zjadają dom czarownicy: Strategie i metody interwencji	77
12. Rozmowy o literaturze: od czytelnika indywidualnego do wspólnoty czytelniczej	78
13. Bezpieczna przestrzeń, pewny wybór? Od bezpiecznych przestrzeni do przestrzeni odwagi przez literaturę dziecięcą	83
14. Kręgi naprawcze stosowane w pracy nad nierównościami poprzez literaturę dziecięcą	91
15. Przekształcanie książek obrazkowych w pomost komunikacji i możliwości w praktyce edukacyjnej.	95
16. Intersekcjonalność jako metoda: ramy koncepcyjne różnorodności funkcjonalnej oraz propozycja metodologiczna alternatywnej komunikacji wspomagającej (AAC)	103
17. Poszerzanie perspektyw: narzędzia i zasoby na rzecz społeczeństwa włączającego	107
18. Odkrywanie świata poprzez dramę: Metody edukacji włączającej	113
Czas upokarzania, maltretowania i grożenia uczniom zamknięciem ich w szafie pełnej kołców już minął	120
19. Zobaczyć świat przez różne pryzmaty	121
20. Bezpieczna przestrzeń do rozmów na trudne tematy	124
21. Wydobywanie głębszych znaczeń i niuansów z książek dla dzieci	128
22. Narzędzie do wzbogacenia naszej społeczności i rozwoju krytycznego oraz refleksyjnego myślenia	133
Epilog „Echa niewypowiedzianych prawd”	135

PROLOG

„Niekomfortowe lektury dla wolnych umysłów”

Och, nauczyciele! Cóż to za osobliwy gatunek! Pamiętam ich, jakby to było wczoraj: z tą ich determinacją, by ustawiać nas w rzędach, zmuszać do pisania prostych, schludnych liter, nakazywać „właściwego” myślenia. Ale wiecie co? Oto ja, Pippi Pończoszanka, dziewczynka, która nigdy nie przestrzegała zasad, mająca dziś 83 lata, rozmawiam z nauczycielami XXI wieku o dzieciach, książkach i tym, co nazywamy edukacją. Obiecuję szczerłość i może odrobinę chaosu — bo właśnie tak wygląda świat z perspektywy korony drzewa lub podczas stania na rękach.

Mówi się, że niektóre książki są niewygodne, bo poruszają niewygodne tematy: rasizm, seksizm, biedę, władzę, inność. A rozwiązaniem, które znajdują niektórzy dorośli, jest... ukrycie ich! Zmiana słów. „Dezynfekcja” historii. „Ochrona” dzieci, jak twierdzą. Ach, dzieci! Traktowane zawsze jak szklane słoiki – kruche, łamliwe. A przecież muszę powiedzieć to głośno i wyraźnie: chłopcy i dziewczynki nie są ani delikatni, ani naiwni. Mają doskonały radar wykrywający niesprawiedliwości świata, wrodzone poczucie wolności i nieskończoną zdolność do wyobrażania sobie alternatyw. Są odważniejsi niż wielu dorosłych i przede wszystkim – znacznie mniej sztywni.

I wiecie, co mam na myśli przez sztywni? Mam na myśli tych dorosłych, którzy wszystko widzą w czerni i bieli, jakby życie można było streścić do dobrych intencji albo prostych rozwiązań. Dzieci natomiast dostrzegają niuanse. Wiedzą, że historia może jednocześnie bawić i zmuszać do myślenia, że postać może być jednocześnie dobra i zła, że świat nie dzieli się na pudełka. Rozumieją to, bo nie nauczono ich jeszcze, by widzieć rzeczywistość tylko w jeden sposób.

Ale przecież jest jeszcze inna debata, prawda? O starych książkach, takich jak tradycyjne baśnie zebrane przez braci Grimm, komiksy o Tintinie czy opowiadania Roalda Dahla, a nawet moje własne historie, które bywają oskarżane o utrwalanie stereotypów. I co z nimi zrobić? Zasłonić dzieciom oczy? Przepisać je tak, jakby przeszłość nigdy nie istniała? A może zrobić coś lepszego – dać dzieciom narzędzia, by czytały te historie z szeroko otwartymi oczami? Aby mogły cieszyć się nimi, tak, ale nie tracąc krytycznego spojrzenia. Nie boję się, że dzieci dowiedzą się, że świat był – i nadal bywa – niesprawiedliwy. Bo jeśli tego nie rozumieją, to jak mają go zmieniać?

Dlaczego więc chcemy usuwać wszystko, co trudne, co wzbudza dyskomfort? Historie nie istnieją po to, żeby wszystko było miłe i łatwe. One istnieją, żebyśmy zadawali pytania. Nierówności, konflikty, lęki... wszystko to istnieje zarówno w świecie, jak i w książkach. I dobrze. To konieczne. Bo to nas porusza, zmusza do myślenia, uczy nas i pozwala nam dojrzewać.

Spójrzcie na mnie. Nie jestem „konwencjonalnym” wzorem. Moja mama to anioł, tata to egzotyczny król żeglujący po morzach, prawie nie chodziłam do szkoły i mieszkam sama z koniem i panem Nilssonem, małpką. Ale wiecie co? Przeżyłam przygody, spotkałam wszelkiego rodzaju ludzi, nauczyłam się, że świat jest większy niż jakakolwiek zasada. I tego

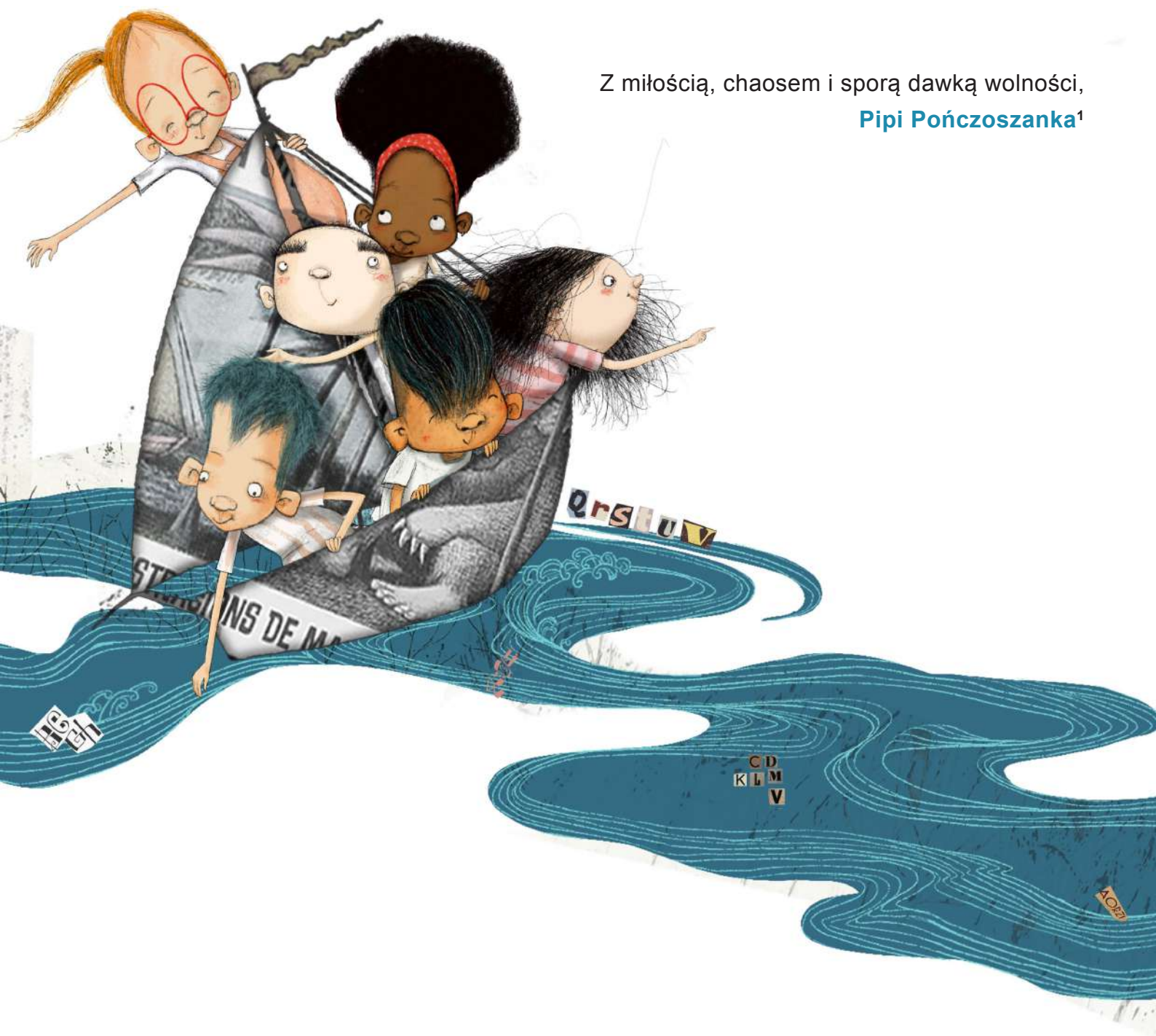
powinniśmy uczyć dzieci: że mogą robić to, co chcą, myśleć po swojemu i nie bać się różnic.

Nauczyciele, pozwólcie książkom być trzęsieniami ziemi. Niech wywołują emocje, prowokują do stawiania pytań, rozmów i debat. A przede wszystkim – zaufajcie dzieciom. Rozmawiajcie z nimi jak z każdą inną osobą z głową i sercem. Nie dajcie się zatrzymać przez „trudne” tematy; to właśnie one są najważniejsze. Dzieci potrafią je zrozumieć często lepiej niż dorośli, którzy nerwowo się kręcą na samą myśl o tym, co pomyślą inni.

Dlaczego więc nie oferować im prowokujących historii? Książek, które są jak popołudnie w moim ogrodzie: pełne szalonych pomysłów, śmiechu i wyzwania. I pamiętajcie, że edukacja emocjonalna i myślenie krytyczne nie są nauczane przez odpowiedzi, ale przez pytania. Pytania, które łamią zasady i otwierają okna.

Z miłością, chaosem i sporą dawką wolności,

Pipi Pończoszanka¹



1. Ten tekst powstał w rozmowie z ChatGPT.

1

WPROWADZENIE

„Siedem zagrożeń i rozmowa”

Gerard Coll-Planas (Uniwersytet w Vic – Centralny Uniwersytet Katalonii)

Na początek chciałbym szczerze podziękować Pippi Pończoszance, która – po latach nieobecności w przestrzeni publicznej – zgodziła się napisać prolog do tego Podręcznika. Nawet w najśmielszych snach nie wyobrażałem sobie takiego zaszczytu.

Pippi w swoim tekście znakomicie i elokwentnie przedstawia wiele tematów, które poruszamy w tym Podręczniku, a przy tym dostarcza inspirujących przykładów, jak można do nich podchodzić. W dalszej części spróbuję rozwinąć niektóre z wątków zasygnalizowanych w prologu i dodać kilka niuansów (choć wiem, że moje rozważania będą znacznie bardziej nużące niż pełne energii przemyślenia naszej znamienitej autorki prologu, biorąc pod uwagę, że piszę na komputerze przy biurku, a nie wisząc głową w dół z gałęzi drzewa).

Prolog uświadamia nam, że temat nierówności w literaturze dziecięcej to zagadnienie złożone. Ze strony skrajnej prawicy cenzurowane są książki, które uznaje się za poruszające tematy takie jak płeć, rasizm czy seksualność w sposób zbyt otwarty lub krytyczny. Sytuacja ta znajduje odzwierciedlenie w książce *Ban this book* (Gratz 2023), w której główna bohaterka znajduje sposób na odzyskanie zakazanych pozycji z biblioteki szkolnej.

Z drugiej strony, z perspektywy krytycznej wobec nierówności, obserwujemy tendencję do przeglądania, przepisywania i wycofywania książek, które uznaje się za powielające stereotypy i utrwalające nierówności. Przykładami są m.in. przeredagowane dzieła Roalda Dahla, debaty na temat *Przygód Tintina* czy podważanie sensu tradycyjnych bajek (często bez rozróżnienia między tym, do której wersji się odnosimy i przy zbyt dosłownym ich odbiorze).

Kiedy informujemy, że pracujemy nad projektem dotyczącym nierówności i literatury dziecięcej, często spotykamy się z podejrzliwością środowiska literackiego. Zakłada się, że chcemy przepisywać klasykę lub stworzyć listę książek „wystarczająco” feministycznych, antyrasistowskich lub antyableistycznych. Nie jest to naszą intencją. **Chcemy rozpocząć rozmowy – rozmowy wrażliwej zarówno na nierówności, jak i na nieoceniony wkład sztuki, szczególnie literatury i ilustracji.**

Rozmowa ta ma sens tylko wtedy, gdy biorą w niej udział różne głosy: dzieci i dorosłych, nauczycieli, rodziców, podmiotów społecznych, autorów, ilustratorów, bibliotekarzy, wydawców, badaczy... A jeśli mamy ją poszerzyć – to czemu nie włączyć również sztucznej inteligencji? SI pojawia się w tym projekcie w czterech aspektach: w prologu i epilogu tego Podręcznika; w Zestawie Narzędzi – np. poprzez ćwiczenia „Chodzenie po drugiej stronie bajki: zabawa z ChatGPT i stereotypami” oraz inspiracje



dla „Przygód Tintina w nierównym świecie”; towarzyszyła pisaniu niektórych rozdziałów podczas samodzielnej pracy; pomogła w tłumaczeniach w tym wielojęzycznym projekcie, w którym używamy sześciu języków – choć wiele tekstów było tłumaczonych przez profesjonalnych tłumaczy, a wszystkie treści przeszły przez redakcję ludzkiego oka.

Pojawia się więc pytanie: jaką rolę powinna odgrywać SI w edukacyjnej rozmowie? Na ten moment nie da się jednoznacznie odpowiedzieć, bo stoimy u progu zmiany paradygmatu, która nieustannie nas zaskakuje. Dostrzegamy szanse i zagrożenia – czasem jedno przechodzi w drugie albo oba się splatają w niepokojący sposób. W każdym razie te narzędzia już z nami są i postanowiliśmy włączyć je – choćby peryferyjnie – w rozwój tej rozmowy.

Zarazem to rozmowa, która ma uwydatnić znaczenie dobrej literatury dziecięcej i zastanowić się, jak można ją wprowadzać do szkół podstawowych, by rozpocząć debatę na temat nierówności. Uważamy to za konieczne, bo większość dostępnych materiałów dotyczących nierówności w edukacji podstawowej przyjmuje perspektywę jednowymiarową (koncentrując się tylko na jednym rodzaju nierówności), a dostępność materiałów dotyczących różnych osi jest bardzo nierówna (ostatnio pojawiło się sporo materiałów poruszających temat płci, ale inne osie, takie jak niepełnosprawność, są poruszane w mniejszym stopniu, a o jeszcze innych, takich jak klasa społeczna, nie wiemy nawet, jak zacząć rozmawiać). Wiele z tych materiałów ma też bardzo dosłowny i moralizujący ton, co osłabia przekaz. Uważamy, że poruszenie tematu nierówności przez literaturę pozwala nam uchwycić złożoność i niuanse, które są fundamentem głębszej i transformacyjnej rozmowy.

OD SIEDMIU KOŹŁĄTEK DO SIEDMIU ZAGROŻEŃ

Po tym, jak wielokrotnie opowiadałem mojej córce bajkę „Wilk i siedem koźlątek”, zadałem sobie pytanie: dlaczego wilk musi być czarny i musi posypywać swoje łapy mąką, żeby je wybielić i udawać matkę-kozę? A co by było, gdybym odwrócił historię i wilk byłby biały, a łapy musiałyby przyciemniać węglem, by zmylić koźlęta? Czy kolor wilka i koźlątek ma znaczenie? Czy powiązanie czerni ze złem jest problematyczne? Czy utrwała rasizm? Czy nie przesadzam z interpretacją kolorystyki? Czy jest to absurdalna refleksja wynikająca z tego, że zbyt wiele razy opowiadałem tę historię i ze zmęczenia nocnym czytaniem?

Nie mam jednoznacznej odpowiedzi – i właśnie o to chodzi. Chodzi o zadawanie pytań, na które każdy może odpowiedzieć w zależności od własnego kontekstu, spojrzenia na świat i praktyki. Na razie zmieniam kolory wilka zależnie od dnia.

W związku z bajką „Wilk i siedem koźlątek”, w tej sekcji chciałbym wskazać siedem zagrożeń związanych ze sposobem, w jaki podejmujemy temat nierówności w literaturze dziecięcej. Dlaczego mówić o zagrożeniach? Po pierwsze dlatego, że zagrożenia są fundamentalnym składnikiem literatury dziecięcej, który może zniknąć pod wpływem dorosłej perspektywy chcącej chronić dzieci niczym „szklane słoiki” jak powiedziała Pippi. Po drugie, to nawiązanie do tekstu Chimamandy Ngozi Adichie *Niebezpieczeństwo jednej opowieści* (Adichie 2019), który uważamy za bardzo inspirujący i dlatego zaczynamy właśnie od tego zagrożenia.



1. ZAGROŻENIE JEDNEJ OPOWIEŚCI

Chimamanda Ngozi Adichie opowiada, że w dzieciństwie w Nigerii czytała wyłącznie książki zachodnich autorów, przedstawiające białe dzieci żyjące w zupełnie innych warunkach:

Uwielbiałam te amerykańskie i brytyjskie książki. Rozpalały moją wyobraźnię. Otwierały nowe światy. Ale ich niezamierzonym skutkiem było to, że nie wiedziałam, że ludzie tacy jak ja mogą pojawiać się w literaturze. To dało mi odkrycie afrykańskich pisarzy: uchroniło mnie przed „jedną opowieścią” na temat tego, czym są książki (Adichie 2019: 6).

Autorka, oceniając, co dała jej literatura z Globalnej Północy, podkreśla także znaczenie obecności postaci, z którymi mogła się utożsamić. W tym duchu możemy spojrzeć na proces identyfikacji jako zjawisko złożone: nie utożsamiamy się wyłącznie z postaciami podobnymi do nas samych, ale możemy również dostrzec siebie w potworze takim jak Shrek, w mitologicznej postaci Meduzy, czy w jakiegokolwiek innej ludzkiej postaci, która (pozornie) bardzo się od nas różni.¹

Ta złożoność procesu identyfikacji nie może jednak służyć jako wymówka, by nie zadawać pytania: kto czuje się reprezentowany, a kto nie, w książkach, które czytamy?

Jeśli przyjrzymy się uważnie książkom dostępnym w klasie, bibliotece czy w domu, zauważymy, że nie wszystkie dzieci się w nich odnajdują, szczególnie te, które z różnych powodów pozostają poza standardowymi wzorcami reprezentacji.

Nie dotyczy to wyłącznie indywidualnego doświadczenia lektury, ponieważ sposób przedstawiania grup społecznych ma również wymiar strukturalny:

Historie były wykorzystywane do odbierania własności i oczerniania, ale mogą też służyć do wzmacniania i przywracania człowieczeństwa. Opowieści mogą złamać

godność ludzi, ale mogą też tę złamaną godność przywrócić (Adichie 2019: 11).

W tym kontekście Santiago Alba Rico (2015: 17) ostrzega nas przed niebezpieczeństwem idealizowania lektury i zachęca do krytycznego spojrzenia na rolę, jaką może ona odgrywać w utrwalaniu nierówności: „To prawda, że czytanie uczy, ale także uczy rzeczy błędnych i szkodliwych. Czytanie wyzwala, ale również przywiązuje do uprzedzeń i nonsensu.”

Sara K. Ahmed (2018: 30) stwierdza, że zwiększenie liczby głosów włączanych do narracji to konieczność polityczna: „W demokracji kluczowe jest, by w dyskursie obecne były liczne głosy, a rozmowy wokół istotnych tematów nie są łatwe, kiedy musimy pogodzić ze sobą indywidualne doświadczenia każdego z nas.”

Na tym etapie wyzwanie polega na nazwaniu zarówno wymiaru indywidualnego, jak i strukturalnego oraz zmierzeniu się z oporem, jaki pojawia się, gdy podważamy hegemoniczne standardy literackie.

2. NIEBEZPIECZEŃSTWO ROMANTYZOWANIA DZIECIŃSTWA

W prologu Pippi wspomina, że dzieci „mają doskonały radar do wykrywania niesprawiedliwości świata, wrodzone poczucie wolności i nieskończoną zdolność wyobrażania sobie alternatyw”. Jako wykształcony dorosły i edukator być może nie mam legitymacji, by podważać słowa buntowniczej autorki prologu, ale sądzę, że zakładanie, iż dzieci mają wrodzone poczucie wolności i sprawiedliwości, może przesłaniać nam fakt, że nie są one niezapisanymi, czystymi i nieskazitelnymi kartami — one również uczestniczą (czasem nieświadomie) w systemach nierówności.

W końcu sama idea dzieciństwa jest konstruktem historycznym: nie istniała zawsze, była i nadal jest definiowana na różne

1. Jak przekonująco pokazuje rozdział 18, zagadnienie identyfikacji można skutecznie badać w klasie przy użyciu technik teatralnych.

sposoby, jej granice są płynne... Co więcej, jest to konstrukcja stworzona przez dorosłych.

Dlatego sposób, w jaki definiujemy dzieciństwo, mówi więcej o dorosłych niż o dzieciach. Z perspektywy socjologicznej bardzo interesujące jest analizowanie literatury dziecięcej pod tym kątem: w jaki sposób konstruowana jest idea dzieciństwa? Jakie wartości dorośli uznają za istotne, by przekazać je kolejnym pokoleniom? Co decydują się „dezynfekować”, cenzurować lub przepisywać?

3. ZAGROŻENIE MÓWIENIA O NIERÓWNOŚCIACH

Jak możemy towarzyszyć dzieciom w zrozumieniu, że żyją w niesprawiedliwym świecie? Jak rozmawiać o świecie przesiąkniętym nierównościami, które je dotyczą i wywołują w nich dyskomfort; nierównościami, które (świadomie lub nie) przyczyniają się do powielania tego dyskomfortu u innych? Nie istnieje jedna, uniwersalna odpowiedź na to pytanie. Każdy musi samodzielnie wypracować możliwe odpowiedzi, dostosowując je do kontekstu i obserwując reakcje.

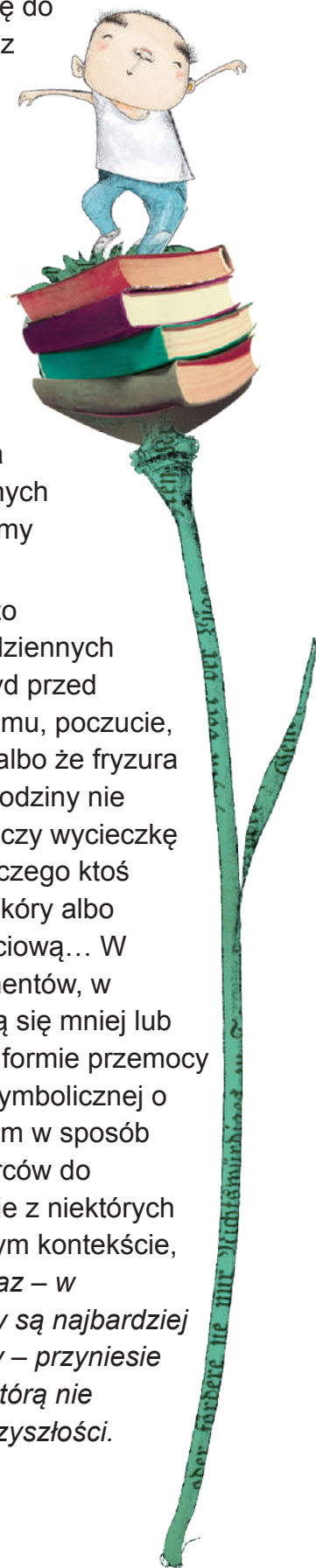
Jednocześnie uważamy, że poruszanie tematu nierówności z dziećmi wiąże się z ryzykiem poruszania kwestii, na które mogą nie być jeszcze przygotowane, co może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Przykładowo, jeśli mówimy o stereotypach płciowych lub rasizmie z dziećmi w wieku lub kontekście, w którym nie istnieje jeszcze świadomość tych zjawisk, możemy niechcący zaszczerpić dzieciom przekonanie, że istnieją rzeczy przypisane konkretnie dziewczynkom i chłopcom, albo że pewne kolory skóry mają pozytywne lub negatywne konotacje. W efekcie możemy osiągnąć coś odwrotnego: wskazać dzieci z niestandardową ekspresją płciową lub wprowadzić hierarchię w klasie w oparciu o kolor skóry.

4. ZAGROŻENIE MILCZENIA O NIERÓWNOŚCIACH

Z drugiej strony, musimy również wziąć pod uwagę, że istnieje przeciwnie niebezpieczeństwo. Nierozmawianie o nierównościach przyczynia się do tego, że dzieci doświadczają z nimi związanych aspektów z poczuciem wstydu, dyskomfortu i winy; że nie pomagamy im zrozumieć, iż te doświadczenia wynikają ze struktur opresji; że nie uczymy ich nazywania doświadczeń związanych z niesprawiedliwością; że nie przekazujemy narzędzi do reagowania poza interweniowaniem w konkretnych przypadkach; że nie promujemy głębszych zmian.

Może się to wydawać bardzo abstrakcyjne, ale dotyczy codziennych doświadczeń, takich jak: wstyd przed zaproszeniem kolegów do domu, poczucie, że ciało jest nieodpowiednie albo że fryzura jest brzydka, złość na to, że rodziny nie stać na zajęcia pozalekcyjne czy wycieczkę klasową, niezrozumienie, dlaczego ktoś obraża ze względu na kolor skóry albo niestandardową ekspresję płciową... W ciągu dnia istnieje wiele momentów, w których nierówności ujawniają się mniej lub bardziej wyraźnie: czasem w formie przemocy fizycznej, emocjonalnej czy symbolicznej o różnym nasileniu, innym razem w sposób subtelny – poprzez brak wzorców do naśladowania czy wykluczenie z niektórych zabaw podczas przerwy. W tym kontekście,

Unikanie takich rozmów teraz – w momencie życia uczniów, gdy są najbardziej otwarci na nowe perspektywy – przyniesie pokoleniową ignorancję, na którą nie możemy sobie pozwolić w przyszłości.



Ignorancja to nie błogosławieństwo. To przywilej uprzywilejowanych i bariera dla tych, których się nie zauważa i zaniedbuje (Ahmed 2018: 30).

Dlatego Sara K. Ahmed (2018: 29) podkreśla, że kluczowe jest, abyśmy „prowadzili otwarte, szczere, czasem trudne rozmowy w klasie”; delikatne i złożone rozmowy, których nie powinniśmy się obawiać, jeśli chcemy, by miały charakter transformacyjny, jak rozważamy to również w rozdziale 13.

5. ZAGROŻENIE DOSŁOWNOŚCI

We współczesnej literaturze dziecięcej wegańskie smoki, dobre czarownice i przyjazne ogry zastępują przerażające smoki, złe wiedźmy i odrażające potwory. Morderstwa, porzucenia i śmierć również są zagrożone wyginieciem. Dobrym przykładem jest bajka „Trzy małe świnki”: w obecnych wersjach pierwsza i druga świnka nie giną, lecz chronią się w domu trzeciej świnki, która przyjmuje je z otwartymi ramionami. Musimy przecież uchronić dzieci przed takim traumatycznym doświadczeniem! Bruno Bettelheim (1976) twierdzi, że tego rodzaju adaptacje wypaczają pierwotne znaczenie opowieści (które właśnie dzięki tej głębi przetrwały wieki), nie biorąc pod uwagę, że dzieci są w stanie dokonywać znacznie głębszych interpretacji niż wielu dorosłych. Potrafią uchwycić symboliczny i metaforyczny wymiar historii lepiej niż dorośli, którzy zatrzymują się na jej dosłownym znaczeniu.

W tym samym duchu wypowiada się Eva Martínez:

Wszystkie sceny, które nauczyciele dorośli uznają za okrutne, odpowiadają – równie okrutnemu – lękowi dziecka. Dlatego nie możemy ich dzieciom odbierać, bo zostawiamy je bez miejsca, w którym mogłyby ulokować swoje strachy. Nie możemy odebrać im wilka, czarownicy ani innych potworów, bo zostawiamy je same z ich najciemniejszymi lękami uwięzionymi w środku. Mają prawo do

scen, w których mogą przewyciężyć swoje lęki i pokonać uosabiające je postacie (Martínez 2017: 67).

Dzięki Bettelheimowi (1976) możemy zrozumieć, że pierwsza i druga świnka reprezentują dwa wczesne etapy rozwoju dziecka, które muszą „zginąć”, by umożliwić wzrost i dojrzewanie. Macocha natomiast może pełnić funkcję projekcji naszych wrogich uczuć wobec postaci matki.

Podważenie dosłowności oznacza również uznanie wartości fantazji. W słowach antropolożki Michèle Petit (2024: 88): „rzeczywistość potrzebuje fantazji, by była pożądana”. Innymi słowy, ludzie potrzebują „wymiaru poetyckiego, narracyjnego, fikcyjnego (...) aby marzyć o świecie, aby go zamieszkiwać” (147). Wymiar fantastyczny łączy nas z ludźmi, którzy żyli przed nami, i pozwala nam projektować przyszłość. Co więcej, w fantazji tkwi pewien paradoks: z jednej strony oddala nas od świata natychmiastowego i jego reguł, z drugiej – dostarcza narzędzi do jego rozumienia i zamieszkiwania. Przykładem paradygmatycznym może być mitologia: powstała jako próba wyjaśnienia zjawisk, których nie rozumieliśmy (dlaczego umieramy, skąd trzęsienie ziemi, czemu zbiory zostały zniszczone). Choć mity zostały zdyskredytowane naukowo jako sposoby wyjaśniania rzeczywistości materialnej, przetrwały, ponieważ odsłaniają głębsze aspekty relacji międzyludzkich i samego świata, w którym żyjemy.

Dzięki fantazji zarówno dzieci, jak i dorośli odnajdują sens w świecie, który często wydaje się niepewny, trudny do rozszyfrowania lub wręcz niezrozumiały. Jak głosi cytat przypisywany Markowi Twainowi – główna różnica między rzeczywistością a fikcją polega na tym, że fikcja ma sens.

Ten poetycki wymiar jest istotny dla wszystkich, ale Michèle Petit pokazuje, jak staje się on absolutnie kluczowy dla dzieci w sytuacjach szczególnej wrażliwości: jak mają uwierzyć w obietnicę edukacyjną, jeśli nie potrafią wyobrazić

sobie rzeczywistości wykraczającej poza tę, która ich otacza? Jak mają zrozumieć sens wysiłku, którego się od nich wymaga, jeśli nie potrafią wyobrazić sobie siebie w innych, możliwych światach? Z tej perspektywy Petit (2024: 47) formułuje wyzwanie: „przywrócić fantazję rzeczywistości szkolnej – i rzeczywistości w ogóle – poprzez stworzenie przestrzeni, w której możemy fantazjować, miejsce gdzie wszystko jest możliwe.”

6. ZAGROŻENIE PEDAGOGIZACJĄ

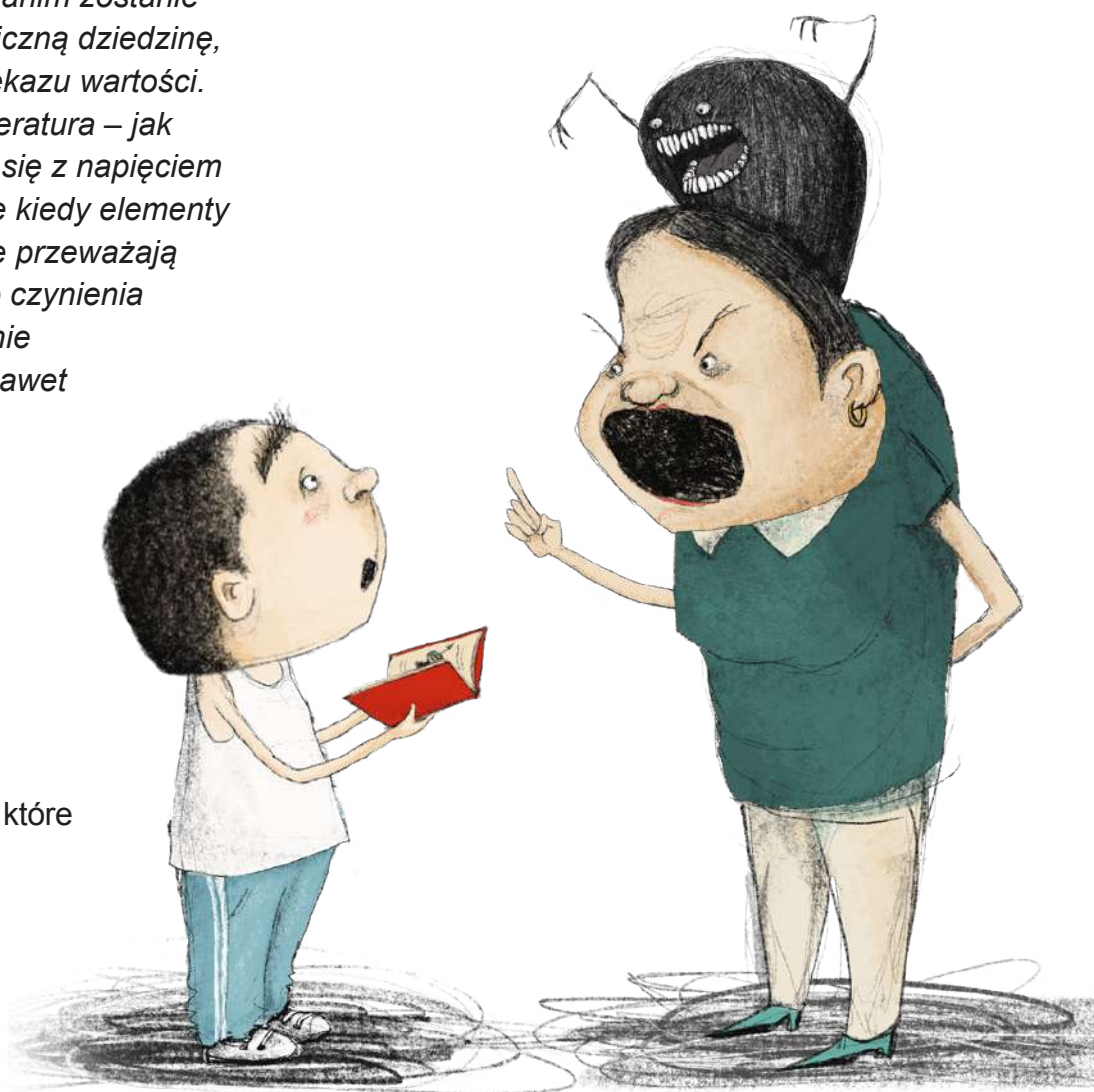
Literatura dziecięca była historycznie powiązana z logiką moralizatorską, która zmieniała swoje formy w zależności od epoki:

Literatura dziecięca jako system wciąż nie zerwała z koncepcją dydaktyczną (...) Przed nami jeszcze długa droga, zanim zostanie w pełni uznana za autonomiczną dziedzinę, a nie jedynie za środek przekazu wartości. Nie ulega wątpliwości, że literatura – jak każda inna sztuka – zmagą się z napięciem między estetyką a etyką, ale kiedy elementy dydaktyczne i pedagogiczne przeważają nad estetycznymi, mamy do czynienia z rodzajem literatury, która nie funkcjonuje jako sztuka. A nawet jeśli funkcjonuje, to czyni to obok swojej intencji edukacyjnej (Nahum 2022: 47–48).

Idąc tropem tej tradycji postrzegania książek dziecięcych jako świeckiego kazania (Benítez wg Nahum 2022: 9), dziś obserwujemy ogromną produkcję książek, które

mają wyraźny cel – poruszanie tematów emocji lub nierówności. Eva Martínez jest krytyczna wobec idei poszukiwania książek, które mają służyć omawianiu konkretnych zagadnień, takich jak zazdrość czy śmierć:

Dobra literatura wykracza poza funkcjonalność, nie służy niczemu – ani nie powinna służyć. Czytanie literatury pod pretekstem rozwiązania jakiegoś problemu, wyjaśnienia emocji czy sytuacji – to bardzo ograniczone wykorzystanie tej formy sztuki. Opowieści nie powinny służyć do dawania lekcji, nie powstały w tym celu; ich wartość leży w tym, że odzwierciedlają złożoność człowieka, a słuchane lub czytane – rezonują z czymś znacznie głębszym (Martínez 2017: 16–7).



W przeciwieństwie do książek przepisujących normy czy literatury dziecięcej będącej wersją dorosłych poradników samopomocowych (patrz: rozdział 5), Eva Martínez **proponuje promowanie książek, które pomagają dzieciom nawiązać kontakt z własnymi emocjami – zamiast mówić im, co powinny czuć i co mają z tymi uczuciami zrobić:**

„Chodzi o to, by na podstawie własnych doświadczeń życiowych mogły rozwijać strategie, które pozwolą im uczyć się przeżywać wszystko, co czują, przechodzić przez to – a dopiero potem, i tylko wtedy – strukturyzować to jako element uczenia się.” (Martínez 2017: 18).

7. ZAGROŻENIE „DEZYNFEKCJI”

W tym miejscu wracamy do kwestii, którą Pippi niezwykle elokwentnie poruszyła w prologu: co zrobić z książkami, które powielają stereotypy i wzmacniają nierówności? W tym punkcie często pojawia się rozdzwiek pomiędzy tymi, którzy bronią autonomii sztuki, a tymi, którzy przedkładają społeczne odczytanie literatury – czyli konflikt między estetyką a etyką, o którym wspomnieliśmy wcześniej. Kiedy priorytetem staje się estetyka, nie zauważamy, w jaki sposób literatura reprodukuje nierówności, i możemy mieć trudność z poddaniem krytycznej analizie kanonu literatury uznawanej za kulturowo istotną – zwłaszcza z perspektywy intersekcjonalnej.² Z kolei gdy to etyka wysuwa się na pierwszy plan, istnieje ryzyko niedoceny potencjału sztuki, nadmiernego upraszczania interpretacji i uciekania się do takich strategii jak przepisywanie tekstów, zakazywanie książek lub „unieważnianie” autorów.

Proponujemy więc, by rozumieć konflikt estetyki i etyki jako twórcze napięcie, z którego mogą wyłonić się strategie edukacyjne dotyczące literatury i nierówności. W tym kontekście, **uważamy, że rozmowa jest znacznie skuteczniejszym narzędziem niż**

zakaz, przepisywanie czy narzucanie jednej właściwej interpretacji. Rozmowa pozwala nam dostrzec różnorodność sposobów rozumienia tego samego tekstu, umożliwia różnicowanie stanowisk, debatę, wzajemne słuchanie siebie i innych.

ROZMOWA

Idea rozmowy ma kluczowe znaczenie w tym projekcie zarówno jako metodologia, jak i jako stanowisko epistemologiczne (zob. rozdziały 12 i 14). Jest to sposób rozumienia wiedzy jako czegoś, co musi powstawać poprzez dialog, aby była żywa, znacząca dla uczestników; aby pozwalała dzieciom formułować własne pytania, zamiast ograniczać je do udzielania odpowiedzi na pytania postawione przez dorosłych; aby nie była świeckim kazaniem, które ustala, jak należy interpretować tekst, co czuć lub jak się zachować. Rozmowa ma nas konfrontować, dawać przestrzeń do słuchania siebie nawzajem, do uczenia się, do przechodzenia przez trudne emocje, do zaakceptowania, że nie mamy magicznych odpowiedzi. W tym duchu Sara K. Ahmed proponuje, jak radzić sobie z tymi niekomfortowymi momentami:

Pracujmy razem nad tym, by stawiać czoła takim sytuacjom w trakcie, po, a co najważniejsze: zanim się pojawią. Nie poprzez milczenie, nie tuszując ich, nie karząc. Zamiast tego dajmy sobie przyzwolenie, by tworzyć warunki do uczenia się, w których dzieci mogą zadawać pytania, jakie naprawdę chcą zadać, płać się w słowach próbując wyrazić to, co myślą, i podejmować trudne rozmowy (Ahmed 2018: 26).

Według autorki, wymaga to umiejętności utrzymania momentów napięcia, wytrzymania niekomfortowego milczenia oraz pozwolenia uczniom na emocjonalnie intensywne rozmowy bez natychmiastowego ich łagodzenia (Ahmed 2018: 34–35).

2. Zob. rozdział 7 oraz zapoznaj się z ćwiczeniami z Zestawu Narzędzi, które zachęcają do przeprowadzenia diagnozy naszej biblioteki.

Rozmowa przełamuje tradycyjny, hierarchiczny model relacji edukacyjnej, a ponadto jest niezbędna z trzech dodatkowych powodów. Po pierwsze, temat nierówności często podejmowany jest z perspektywy pytania ucznia: co należy zrobić, co wolno powiedzieć, a czego nie. Brakuje przy tym odwagi, by zbadać przyczyny leżące u podstaw obraźliwego komentarza czy aktu przemocy. Ryzyko polega na tym, że uczniowie nauczą się reguł wypowiedzi (przynajmniej w obecności dorosłych), ale nie będą wspierani w transformacji warunków, które umożliwiły zaistnienie tych sytuacji.

Po drugie, rozmowa jest szczególnie istotna w procesie uczenia się poprzez literaturę, ponieważ, jak każda forma sztuki, jej znaczenie pozostaje otwarte, co podkreślają autorzy tacy jak Umberto Eco (1994). W przeciwieństwie do podejścia, w którym to dorosły zdaje się znać prawdziwe znaczenie tekstu, przyjmujemy, że znaczenie jest przedmiotem debaty. Kto je określa: autor? Badacz? A może każda osoba, która czyta i interpretuje tekst przez pryzmat własnego doświadczenia?

Jak zauważa Eva Martínez w odniesieniu do postaci Alicji z Krainy Czarów:

Chodzi o to, by – jak proponuje Alicja – przejść przez lustro i uczyć się. A wtedy, gdy już jesteśmy pewni tego, co czujemy, możemy sobie przypomnieć, że prawda nie leży w lustrze, lecz w tym, czego każda osoba nauczyła się podczas swojej podróży (Martínez 2017: 31).

Jest to pytanie fascynujące, lecz również wymagające, ponieważ zakłada lukę w procesie uczenia się i stanowi swego rodzaju narcyzową ranę nauczyciela: przypomina bowiem, że w akcie czytania (i nauczania) obecny jest element nieprzewidywalności. Nauczyciel nie ma pełnej kontroli nad tym, czego uczniowie się uczą, ani jak to internalizują.

Po trzecie, rozmowa jest nieodzowna w kontekście społeczno-politycznym, w którym

funkcjonujemy, gdzie procesy edukacyjne i racjonalne rozumowanie są szczególnie utrudnione. Jak przypomina Daniel Nahum:

Żyjemy w epoce, w której dekodowanie rzeczywistości nie przebiega poprzez miarę i rozum, lecz dominuje powszechne zniekształcenie poznawcze, będące rezultatem narastającego radykalnego narcyzmu — zjawiska, które utrudnia prawdziwy dialog i w miejsce wymiany wprowadza osobiste „prawdy”, zakotwiczone w sposobie postrzegania rzeczywistości, który nie dopuszcza takiej zmiany, jaką umożliwia dialog. (Nahum 2023: 33–34).

W tym kontekście praktykowanie rozmowy zarówno przez uczniów, jak i przez nas, dorosłych (nauczycieli, rodziców...) staje się nagłą koniecznością.

PROJEKT ZOOM OUT

Niniejszy podręcznik jest częścią projektu Zoom Out, współfinansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu Erasmus+. Jest to projekt, którego celem jest promowanie myślenia krytycznego poprzez analizę europejskiej literatury dziecięcej z perspektywy interseksyjnej. Jego realizację umożliwiła współpraca konsorcjum partnerów z czterech różnych krajów (Hiszpania, Chorwacja, Włochy i Polska): jedna uczelnia (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya) jako koordynator, trzy stowarzyszenia (Fundacja Laboratorium Zmiany, Petit Philosophy i SCOSSE), cztery szkoły (szkoły La Sínia i Joan Miró, Fundacja Artem Silesiam Promovere oraz Osnovna škola Josip Pupačić) oraz dwie spółdzielnie edukacyjne (Artijoc i Il Pungiglione).

Idea rozmowy, o której mówiliśmy wcześniej, nie jest jedynie zasadą teoretyczną, ale stanowi tworzywo tego projektu, który powstaje poprzez dialog między różnymi typami członków, pochodzącymi z różnych kontekstów i prezentującymi różne punkty widzenia,

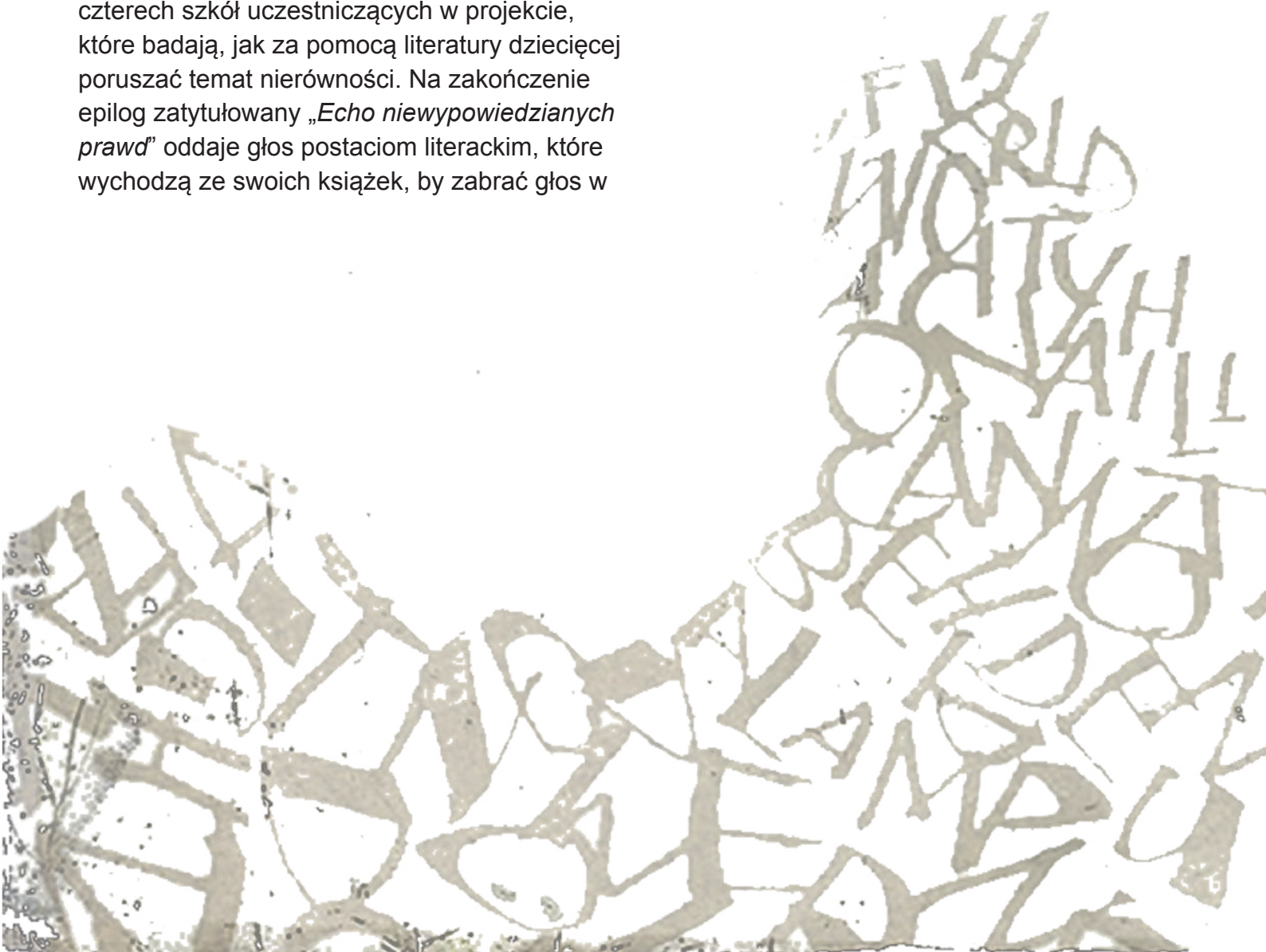
a wspólnie pracującymi nad rozwojem praktycznych podejść i działań wspierających rozwój tego krytycznego dialogu.

Tekst podzielony jest na cztery główne części. Pierwsza, „*Bastian wchodzi do księgarni*”, bada, w jaki sposób podchodzimy do literatury dziecięcej i jak można ją włączyć do praktyki edukacyjnej w klasie. Druga część, „*Ronja przeskakuje przepaść i widzi świat z drugiej strony*”, koncentruje się na zrozumieniu nierówności i na tym, jak perspektywa intersekcjonalna może inspirować pracę literacką z dziećmi w wieku szkolnym.

Następnie, w części zatytułowanej „*Jaś i Małgosia zjadają dom więdźmy*”, rozdziały zbierają rozważania metodologiczne i przedstawiają strategie interwencji w klasie. Czwarta część, „*Trunchbull wylatuje przez okno*”, prezentuje doświadczenia i wyzwania czterech szkół uczestniczących w projekcie, które badają, jak za pomocą literatury dziecięcej poruszać temat nierówności. Na zakończenie epilog zatytułowany „*Echo niewypowiedzianych prawd*” oddaje głos postaciom literackim, które wychodzą ze swoich książek, by zabrać głos w

rozmowie o tym, jak są przedstawiane.

Podręcznik stanowi ramę dla Zestawu Narzędzi, który zbiera różnorodne zasoby edukacyjne stworzone w dialogu z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i uczniami, a także ze studentami kierunku pedagogicznego. Trzecim materiałem referencyjnym jest Zbiór Obiecujących Praktyk zawierający inspirujące doświadczenia związane z tematyką projektu.



BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Random House.
[Original: Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal.
[Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story].
- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Alba Rico, Santiago (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Random House.
- Bettelheim, Bruno (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.
- Eco, Umberto (1994). *Six Walks in the Fictional Woods*. Cambridge: Harvard University Press.
[Original: Sei passeggiate nei boschi narrativi. Milan: Bompiani, 1994]
- Gratz, Alan (2017). *Ban this book*. New York: Starscape.
- Martínez Pardo, Eva (2017). *Sota la pell del llop: Acompanyar les emocions amb els contes tradicionals*. Barcelona: Editorial Graó.
- Nahum, Daniel (2022). *Nuevas consideraciones sobre la teoría de la literatura infantil*. Montevideo: Ediciones León.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka.
[Original: Petit, Michèle (2023). *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines].

BASTIAN WCHODZI DO KSIĘGARNI: PODEJŚCIE DO LITERATURY DZIECIĘCEJ

Kto powiedziałby Bastianowi Balthazarowi Buxowi, gdy uciekał przed prześladowcami, że schronienie w tej księgarni odmieni jego życie? Impuls, który popchnął go do kradzieży Niekończącej się opowieści, zapoczątkował niezwykłą przygodę, w której granica między rzeczywistością a fikcją zaczęła się zacierać.

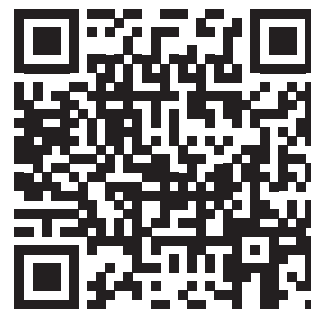
Idąc za impulsem Bastiana, ta część podręcznika bada, w jaki sposób możemy podchodzić do literatury dziecięcej i jak można z nią pracować w klasie w sposób znaczący i refleksyjny.

Zanim przejdziemy dalej, zapraszamy do obejrzenia wideo projektowego, w którym wyjaśniamy nasze podejście do tematu.



<https://www.youtube.com/watch?v=bulKpvzBcwY>

**ZESKANUJ KOD QR,
ABY OBEJRZEĆ WIDEO**



2

Wprowadzenie do literatury dziecięcej: ku definicji

Auba Llompart (Uniwersytet w Vic – Centralny Uniwersytet Katalonii)

Na początku realizacji naszego projektu pojawiło się kluczowe pytanie: które książki dla dzieci powinniśmy uwzględnić, a które odrzucić? Jakimi kryteriami należy się kierować przy podejmowaniu takich decyzji? W jaki sposób przejść przez ten proces, nie popadając w cenzurę? Od samego początku nasz cel był jasny – pragnęliśmy skupić się na literaturze dziecięcej o wysokiej jakości. Ale co dokładnie oznacza „jakość” w tym kontekście? Zanim jeszcze przejdziemy do tego zagadnienia, należy zadać pytanie bardziej podstawowe: jak właściwie definiujemy literaturę dziecięcą?

Niniejszy rozdział ma na celu zbudowanie solidnych podstaw, poprzez sformułowanie zasad i kryteriów, które stanowiły punkt odniesienia w naszym procesie selekcji. Zapraszamy do zanurzenia się w złożony świat literatury dziecięcej, by wspólnie przyjrzeć się jego naturze oraz odpowiedzieć na te fundamentalne pytania.

W GŁĄB KRÓLICZEJ NORY: DEFINIOWANIE LITERATURY DZIECIĘCEJ

W książce *The Hidden Adult*, badacz literatury dziecięcej Perry Nodelman zauważa, że pierwszym wyzwaniem, na jakie natrafiamy, próbując zdefiniować ten gatunek, jest jego nietypowość, ponieważ „określa on odbiorcę, a nie czas, miejsce czy konkretny typ pisarstwa, jak romans czy tragedia” (2008: 3). Rzeczywiście, odpowiedź na pytanie „czym jest literatura dziecięca?” może wydawać się prosta – możemy założyć, że jest to zbiór tekstów powszechnie czytanych przez dzieci. Przyjrzyjmy się jednak dwóm książkom, które

są powszechnie uznawane za klasyki literatury dziecięcej: *Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla (1865) i powieści *Piotruś Pan* J. M. Barriego (1911). Kto czyta je dziś? Czy dzieci XXI wieku nadal czytają Carrolla i Barriego? Prawdopodobnie nie, a jeśli już, to być może sięgają po wersje uproszczone lub przerobione przez Disneya. Z drugiej strony, wielu dorosłych – nauczycieli, bibliotekarzy, studentów literatury – sięga po te klasyki i czerpie z nich przyjemność w późniejszym życiu. Czy to oznacza, że *Alicja* i *Piotruś Pan* to w rzeczywistości literatura dla dorosłych? Czy zaczęły jako książki dziecięce, by z czasem „stać się” literaturą dorosłych?

Chociaż młody odbiorca wydaje się być cechą definiującą ten gatunek, przytoczone wcześniej przykłady sugerują coś innego, co zauważali już liczni badacze przed nami. Jack Zipes twierdzi, że „literatura dziecięca nie istnieje. Jeśli potraktujemy dopótnie dosłownie” (2001: 39). Literatura dziecięca nie jest tworzona przez dzieci,¹ często nie mają one nawet wpływu na to, co czytają, a jeśli już wybierają, ich wybory mogą nawet nie być uznawane przez dorosłych za „literaturę”. Zipes wymienia „kreskówki, teksty z kart sportowych, opowieści towarzyszące lalkom (...), gry planszowe, papierki po gumach, komiksy, ulotki i książeczki dołączane do kaset i płyt CD” jako przykłady tekstów, z którymi wiele dzieci ma kontakt (2001: 58). Czy zaklasyfikowalibyśmy te teksty jako literaturę dziecięcą? Prawdopodobnie nie. Jak pisze Zipes, „to nie jest literatura dziecięca, o jakiej zwykle myślimy, używając tego wyrażenia” (2001: 58). Co więcej, „twierdzenie, że wszystko, co kiedykolwiek przeczytało dziecko, jest literaturą dziecięcą, to działanie poważnie

1. Jednym z wyjątków od tej reguły jest Editorial Cabeza Hueca – chilijskie wydawnictwo „dla dzieci tworzone przez dzieci” (editorialcabezahueca), prowadzone przez dwunastoletnią wydawczynię i ilustratorkę Emilię Aravenę. Cabeza Hueca specjalizuje się w publikowaniu książek dziecięcych napisanych przez dzieci. Wśród ich obecnych tytułów znajdują się *Canelo KO* (2021) autorstwa Amazo Zúnigi oraz *El chanchito Lodín* (2022) autorstwa Amatisty Sánchez. Oboje autorów miało po dziesięć lat w chwili publikacji swoich książek. Obecnie Cabeza Hueca jest jedynym tego rodzaju wydawnictwem, ale kto wie — być może utoruje drogę większej liczbie dzieci do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu i produkcji literatury dziecięcej?

kontraproduktywne. (...) Uniemożliwia rozwinięcie zrozumienia tego, co dorośli najczęściej mają na myśli – co ma największą moc kulturową – gdy używają wyrażenia ‘literatura dziecięca’” (Nodelman, 2008: 4). **W ten sposób dopełniacz okazuje się zwodniczy, ponieważ dzieci nie są rzeczywistymi właścicielami literatury dziecięcej.**

Kolejnym problemem związanym z definiowaniem gatunku przez pryzmat odbiorcy jest fakt, że wiele książek dziecięcych jest w rzeczywistości czytanych głównie przez dorosłych, jak w przytoczonych wcześniej przypadkach *Alicji* i *Piotrusia Pana*. Na przykład: „Jeśli student realizuje doktorat z zakresu literatury dziecięcej na wydziale filologii angielskiej uniwersytetu (...), musi przeczytać więcej książek przeznaczonych dla młodych czytelników, niż jakakolwiek młoda osoba kiedykolwiek przeczyta” (Zipes, 2001: 74). A co z dorosłymi, którzy z nostalgią wracają do książek swojego dzieciństwa? Weźmy pod uwagę przypadek serii *Harry Potter* autorstwa J. K. Rowling (1997–2007). Obecnie całkiem prawdopodobne jest, że fani *Harry’ego Pottera* to w większej mierze dorośli niż dzieci – dorośli, którzy byli dziećmi lub nastolatkami, gdy ukazywały się powieści (i filmy). Główna grupa czytelników tych książek uległa zatem przesunięciu w czasie, a mimo to nadal twierdzimy, że są to powieści należące do literatury dziecięcej; nadal tak je postrzegamy. Musimy więc dojść do wniosku, że definiowanie gatunku poprzez jego odbiorcę nie pomaga nam właściwie zrozumieć, co naprawdę mamy na myśli, mówiąc o literaturze dziecięcej.

Innym możliwym podejściem jest definiowanie gatunku na podstawie dostrzegalnych, wspólnych cech (McDowell, 1973: 54): książki dla dzieci są krótkie, mają prosty styl, są optymistyczne i oparte na akcji; ich głównymi bohaterami są dzieci, z którymi młody czytelnik może się utożsamić; zazwyczaj zawierają elementy fantastyczne, takie jak mówiące zwierzęta, magiczne przedmioty, światy fantastyczne i tym podobne. Aby poddać tę definicję próbie, przeanalizujemy teraz krótko

i porównamy sześć dzieł literatury dziecięcej: *Baśnie braci Grimm* (1812), *Alicję* Carrolla, *Charliego i fabrykę czekolady* Roalda Dahla (1964), serię komiksów *Tintin* autorstwa Hergé (1929–1976), *Harry’ego Pottera* Rowling oraz *Mateuszek* Elviry Lindo (1994–2012). Chociaż wszystkie te książki są klasyfikowane jako literatura dziecięca, żadna z nich nie spełnia wszystkich wymienionych wcześniej cech. O ile *Charlie*, *Alicja* i *Harry Potter* zawierają elementy fantastyczne i rozbudowane światy, *Mateuszek* osadzony jest w rzeczywistej, robotniczej dzielnicy Madrytu. *Charlie*, *Alicja* i *Mateuszek* są dziecięcymi bohaterami, lecz *Tintin* i *Kopciuszek* już nie. *Baśnie braci Grimm* są krótkie i stylistycznie proste (przynajmniej pozornie), natomiast książki o *Harrym Potterze* są długie, a *Alicja* Carrolla jest bardziej złożona stylistycznie i treściowo niż wiele książek dla dorosłych. W tym miejscu wyraźnie sprzeciwiamy się pogładowi, że jeśli książka dziecięca jest złożona w takim stopniu, że porusza zagadnienia filozoficzne lub skomplikowane tematy, które przemawiają do dorosłych, to nie jest to w rzeczywistości literatura dla dzieci lub jest, ale tylko powierzchownie. **Uważamy, że literatura dziecięca może być filozoficzna,**





skomplikowana i intelektualna, ponieważ wierzymy, że dzieci są zdolne do tego, by być właśnie takie.

Chociaż cechy, które przedstawiliśmy, są rzeczywiście typowymi konwencjami literatury dziecięcej, nie są one w żadnym razie niezbędne ani definiujące. Różnią się one w zależności od wieku docelowych odbiorców – książki obrazkowe dla bardzo małych dzieci mają niewiele wspólnego z powieściami dla starszych dzieci – a także od czasu i miejsca, w którym dana książka została napisana. W amerykańskim tłumaczeniu książki *Mateuszek* kieliszki wina i inne napoje alkoholowe zostały zamienione na filiżanki kawy lub Coca-Coli, a humor skatologiczny i przemocowy został złagodzony (Cámara, 2016). Podczas gdy w Hiszpanii lat dziewięćdziesiątych odniesienia do alkoholu, kar cielesnych i obraźliwych przezwisk nie budziły żadnych zastrzeżeń, w amerykańskiej opinii publicznej tego rodzaju treści są wyraźnie dorosłe i nie są odpowiednie dla dzieci. Na rynku literatury dziecięcej w Stanach Zjednoczonych *Mateuszek* kwalifikuje się jako literatura dziecięca tylko pod warunkiem, że tego rodzaju treści zostaną usunięte, złagodzone lub zmodyfikowane.

Wracając do naszej listy „dostrzegalnych cech”, pojawia się kolejny problem polegający na tym, że odnosi się ona wyłącznie do utworów narracyjnych, wykluczając poezję, dramaty i książki popularnonaukowe. Chociaż w niniejszym projekcie koncentrujemy się na narracji fikcjonalnej, definicja, którą staramy się tutaj sformułować, ma obejmować szerokie spektrum tekstów pisanych dla dzieci, nie

wyłączając tych, które stanowią istotną część gatunku, takich jak rymowanki czy książki obrazkowe o charakterze niefikcyjnym. Dodatkowo wzmacnia to potrzebę porzucenia próby stworzenia ostatecznej „listy cech”, ponieważ żadna z przedstawionych właściwości nie może być uznana za uniwersalną konwencję literatury dziecięcej. Co istotne, wszystkie analizowane przez nas utwory to europejskie teksty dziecięce. Poszerzenie zakresu analizy o teksty pochodzące z innych kultur jedynie spotęgowałoby trudność w zidentyfikowaniu zestawu wspólnych cech.

Po dwóch nieudanych próbach zdefiniowania gatunku warto zauważyć, że literatura dziecięca bywa również definiowana wyłącznie jako etykieta komercyjna. Jak stwierdza John Rowe Townsend: „Jedyną praktyczną definicją książki dla dzieci w dzisiejszych czasach – jakkolwiek absurdalnie to brzmi – jest 'książka, która znajduje się na liście wydawnictwa jako przeznaczona dla dzieci'” (1971: 10). To stwierdzenie niesie za sobą interesujące implikacje: skupia się ono na dorosłym, a nie na dziecku, i stawia pytanie o to, co sprawia, że jako dorośli klasyfikujemy niektóre książki jako literaturę dziecięcą. Co musi zawierać książka dla dzieci, abyśmy uznali ją za odpowiednią do czytania przez dziecko? Fakt, że literatura dziecięca funkcjonuje jako etykieta komercyjna, nie powinien skłaniać nas do porzucenia prób jej zdefiniowania, lecz powinien stanowić punkt wyjścia. Przyjrzyjmy się teraz konsekwencjom postrzegania tego gatunku jako działalności dorosłych, opartej na dorosłych wyobrażeniach o tym, czym są dzieci, czego potrzebują i jakie



powinny być.

Nodelman stwierdza, że „literatura dziecięca jest pisana przez dorosłych i (...) jest taka, jaka jest, ze względu na sposób, w jaki zwraca się do swojej publiczności, ze względu na to, co dorośli sądzą o dzieciach” (2008: 151). Najbardziej satysfakcjonującą definicją literatury dziecięcej, z jaką się spotkaliśmy, jest twierdzenie tego autora, że „jest to gatunek literacki, którego cechy definiujące można wyjaśnić poprzez konwencjonalne założenia i konstrukcje dotyczące dzieciństwa” (2008: 188). Takie założenia, dodaje, w żadnym razie nie są niezmiennie ani uniwersalnie prawdziwe, a w konsekwencji nie są takie również cechy tekstowe tego gatunku (2008: 188). To, co jest natomiast uniwersalnie prawdziwe, to fakt, że literatura dziecięca powstaje zgodnie z dorosłymi wyobrażeniami na temat dzieciństwa i to te wyobrażenia kształtują teksty.

Niebezpieczeństwo tej definicji polega jednak na tym, że możemy ostatecznie sprowadzić literaturę dziecięcą do zwykłego narzędzia nacisku ze strony dorosłych, a nawet do złowrogiej strategii mającej na celu kontrolowanie, ujednolicanie i „kolonizowanie” dzieci. Jacqueline Rose twierdzi, że „jeśli fikcja dziecięca buduje obraz dziecka wewnątrz książki, czyni to po to, aby zabezpieczyć dziecko, które znajduje się poza książką” (1994: 1–2). W podobnym tonie Maria Nikolajewa twierdzi, że „użyczanie głosu’ uciszonej mniejszości jest nieetyczne, ponieważ autor i tak pisze z pozycji nadrzędnej i nie może przyjąć subiektywności tej mniejszości. (...) użyczenie

głosu zawsze oznacza zawłaszczenie głosu” (2002: 186). Powód, dla którego nie możemy ustanowić wyraźnej paraleli między hierarchią dorosły–dziecko a innymi relacjami władzy, zostanie omówiony szczegółowo w Rozdziale 7. Na razie powiedzmy tylko, że głęboko wierzymy, że literatura dziecięca – jeśli jest tworzona właściwie – może być wyzwalająca zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, którzy ją czytają. Gatunek ten prawdopodobnie nigdy nie będzie wolny od obecności i kontroli dorosłych, podobnie jak dorośli zawsze będą w pewnym stopniu obecni w życiu dzieci i będą nim kierować. Ale tak jak istnieją pozytywne i negatywne modele nauczania i wychowania, wierzymy, że można również wskazać pozytywne i negatywne sposoby pisania dla dzieci, co prowadzi nas do kolejnego fundamentalnego pytania.

DOBRE KSIĄŻKI DLA NIEGRZECZNYCH DZIECI: DEFINICJA DOBREJ LITERATURY DZIECIĘCEJ

Czym jest dobra literatura dziecięca? Pytanie to może po raz kolejny wydawać się dość oczywiste: dobrą książką dla dzieci jest taka, którą dzieci chętnie i często czytają. Prawda jest jednak taka, że gusta literackie dzieci rzadko są traktowane poważnie. Czy jesteśmy gotowi zaakceptować, że seria *Gęsia skórka* R. L. Stine’a (1992 – obecnie) oraz książkowe adaptacje *Psiego Patrolu* czy produkcji Disneya są lepsze od klasycznych dzieł literatury dziecięcej, które darzymy szczególnym sentymentem? Jeśli odpowiedź brzmi „nie”, nie możemy twierdzić, że jakość książki dziecięcej

jest określana wyłącznie przez jej popularność wśród dziecięcych czytelników. Choć być może niemożliwe jest sformułowanie definicji dobrej literatury dziecięcej, która byłaby powszechnie akceptowana, spróbujemy mimo to taką definicję ustanowić – lub przynajmniej wyjaśnić, co rozumiemy przez dobre książki dla dzieci, używając tego pojęcia jako członkowie tego projektu.

W swoim eseju „O trzech sposobach pisania dla dzieci” C. S. Lewis napisał: „Jestem niemal skłonny ustanowić zasadę, że opowieść dla dzieci, którą cieszą się wyłącznie dzieci, jest złą opowieścią dla dzieci. Te dobre przetrwają” (2006 [1952]: 19). Wypowiedź ta przywołuje inne powszechne założenie: dobra książka dla dzieci to taka, którą potrafią docenić zarówno dzieci, jak i dorośli. Ale i tutaj pojawia się wątpliwość, którą trafnie formułuje Adam Gidwitz,² pytając: „Dlaczego miałoby to być prawdą? Jeśli pytamy, co sprawia, że książka dla dzieci jest dobra, dlaczego mielibyśmy w ogóle przejmować się opinią dorosłych?” (2016: online). Można by argumentować, że ponieważ dorośli stanowią istotną część faktycznego grona odbiorców literatury dziecięcej, ich perspektywy nie mogą zostać pominięte. Ale co właściwie oznaczają, że opowieść dla dzieci podoba się zarówno dzieciom, jak i dorosłym? Co sprawia, że rezonuje ona w obu grupach wiekowych?

Po ogłoszeniu przez wydawnictwo Puffin Books decyzji o ponownym wydaniu książek Roalda Dahla dostosowanych do „wrażliwości współczesnych odbiorców”, hiszpańska autorka Elvira Lindo broniła wersji oryginalnych, stwierdzając: „Dobra literatura dziecięca musi być w pewien sposób transgresyjna, subwersyjna i niedydaktyczna, pozwalając dzieciom wkroczyć w przestrzeń całkowitej autonomii” (2023: online). Przypomina to określenie „dobre książki dla niegrzecznych dzieci” używane przez redaktorkę literatury dziecięcej Ursulę Nordstrom, które miało

„kontrastować z bardziej konwencjonalnymi rodzajami literatury dziecięcej, sentymentalizującymi dzieciństwo, poprzez odważne, prowokujące książki, które publikowała dla dzieci” (Marcus, 1998: xviii).³ Rzeczywiście, zarówno dzieci, jak i dorośli są przyciągani przez elementy transgresji i subwersji w literaturze, a nadmiar dydaktyzmu czy moralizatorstwa grozi zniechęceniem obu grup wiekowych. Ale co dokładnie powinna transgresować i podważać „dobra książka dla niegrzecznych dzieci”?

Po starannym namyśle doszliśmy do wniosku, że kluczowym elementem, który powinna podważać dobra książka dla dzieci, jest dynamika władzy między dzieckiem a dorosłym. Nie chodzi więc tyle o samą treść, ile o to, w jaki sposób dorosły obecny w tekście odnosi się do dziecka. Książka może przekazywać pozytywne przesłanie lub promować ideologię, którą popieramy, ale jeśli przemawia do dzieci z góry – jeśli sposób przekazania tego przesłania jest paternalistyczny, protekcyjny lub uproszczony – nie będzie to dobra książka dla dzieci, ponieważ dorosły nie okazuje szacunku dziecku. Przykładem takiego upraszczania literatury dziecięcej jest niedawny wysyp książek na temat radzenia sobie z emocjami, o czym szerzej napiszemy w Rozdziale 5. **Natomiast dobra książka dla dzieci to taka, w której dorosły ufa dziecku i szanuje je, uznając jego indywidualność, dając przestrzeń na jego transgresje i pragnienia oraz doceniając jego inteligencję.** Książka dla dzieci nie powinna służyć jako przestrzeń do świadomego narzucania dzieciom poglądów dorosłych; innymi słowy, nie powinna być platformą dla agendy dorosłych. Zgadzamy się raczej ze stanowiskiem Lewisa, że głównym powodem pisania opowieści dla dzieci powinno być to, że „historia dla dzieci jest najlepszą formą artystyczną dla tego, co ma się do powiedzenia: tak jak kompozytor może napisać Marsz żałobny nie dlatego, że przewiduje publiczny pogrzeb, lecz dlatego, że

2. Adam Gidwitz (ur. 1982) jest amerykańskim autorem literatury dziecięcej, najbardziej znanym z serii *A Tale Dark & Grimm* (2010–2013).

3. Wiele książek, które stały się klasykami literatury dziecięcej, zostało zredagowanych przez Nordstrom, takich jak *Stuart Malutki* (1945) i *Pajęczyna Charlotty* (1952) autorstwa E. B. White'a oraz *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* (1963) Maurice'a Sendaka, a także wiele innych.

pewne idee muzyczne, które przysły mu do głowy, najlepiej pasują właśnie do tej formy” (2006 [1952]: 18). Literatura dziecięca musi być szanowana i traktowana poważnie jako forma sztuki, okazując tym samym szacunek wobec swojej publiczności. Podsumowując, dobra książka dla dzieci może podejmować praktycznie każdy temat — może być realistyczna lub fantastyczna, długa lub krótka, klasyczna lub współczesna, zabawna lub smutna. Liczy się nie tyle to, co się opowiada, ile to, *jak* się opowiada.

Chcielibyśmy zaznaczyć, że mamy świadomość, iż pewien stopień dydaktyzmu jest w literaturze dziecięcej praktycznie nieunikniony, ponieważ – jak wykazaliśmy w poprzedniej części – gatunek ten podporządkowany jest temu, co dorośli uważają za potrzebne dzieciom, a większość dorosłych uważa, że dzieci należy czegoś nauczyć. Istnieją jednak różne sposoby podejścia do dydaktyzmu, a my opowiadamy się za takim, który jest głęboko powiązany z transgresją i subwersją – takim, który rozumiany jest jako intelektualne wyzwanie stawiane dzieciom, skłanianie ich do myślenia i przewartościowania. Jak zauważa badacz baśni Bruno Bettelheim:

Aby historia przyciągnęła uwagę dziecka, musi je bawić i wzbudzać jego ciekawość. Ale żeby wzbogacić jego życie, musi pobudzać jego wyobraźnię; pomagać w rozwoju intelektualnym i w zrozumieniu emocji; być dostrojona do jego lęków i aspiracji; w pełni uznawać jego trudności, a zarazem podsuwać rozwiązania problemów, które je niepokoją (1991 [1975]: 5).

W podobnym duchu Gidwitz podkreśla, że „Dzieci polubią książkę z dobrą fabułą. Ale pokochają tylko taką, która sprawi, że spojrzą na świat w nowy sposób” (2016: online).

Teraz, gdy dotarliśmy do końca naszej podróży przez króliczą norę literatury dziecięcej, pozostaje jedno nieodpowiedziane pytanie: a co z dorosłym, który czyta książki dla dzieci? Jeśli dobra książka dla dzieci tak silnie koncentruje się na zainteresowaniach dziecka, to co oferuje dorosłym? Jesteśmy przekonani, że jeśli książka spełnia kryteria, które opisaliśmy powyżej, istnieje duże prawdopodobieństwo, że

spodoba się zarówno dorosłym, jak i dzieciom. Po pierwsze, ci, którzy czytali dobre książki dla dzieci w dzieciństwie, prawdopodobnie wciąż je cenią i być może wracają do nich jako dorośli. Ci natomiast, którzy odkrywają dobrą książkę dla dzieci dopiero w dorosłości, mogą się nią zainteresować, ponieważ zainteresowania dorosłych i dzieci nie różnią się od siebie tak bardzo, jak mogłoby się wydawać. Dorośli również nie lubią, gdy traktuje się ich protekcjonalnie, cenią elementy transgresji i subwersji, czytają, ponieważ chcą być rozbawieni, lubią teksty, które poszerzają ich umysły i wyobraźnię, nie lubią być pouczeni, a czasem czują się bezsilni, a nawet uciskani – tak jak dzieci. Nic więc dziwnego, że niektórzy z nas lubią książki dla dzieci i z łatwością utożsamiają się z dzieckiem obecnym w tekście. Nie dziwi też, że czasem to właśnie opowieść dla dzieci okazuje się najlepszą formą artystyczną do wyrażenia siebie. **Dlatego niezależnie od tego, czy dobra książka dla dzieci zostaje odkryta w dzieciństwie, czy w dorosłości, czy przemawia do rzeczywistego dziecka, czy do „wewnętrznego dziecka”, jak powiedział Lewis: „Te dobre pozostają” – tak jak cała wielka literatura.**

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim, Bruno (1991). *The Uses of Enchantment*. London: Penguin.
- Cámara Aguilera, Elvira (2016). "Traducción y asimetría: Manolito gafotas y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo". *ALLIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 14. 23-42.
- Editorialcabezahueca. (n.d.). "Soy Emi, tengo 12 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)". *Instagram*. Available at: <https://www.instagram.com/editorialcabezahueca/> (last access: 27/01/25).
- Gidwitz, Adam (2016). "What Makes a Good Children's Book?". *The New Yorker*, 3 October. Available at: <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-goosebumps-conundrum-what-makes-a-childrens-book-good> (last access: 27/01/25).
- Lewis, Clive Staples (2006). "On Three Ways of Writing for Children". In Hunt, Peter (ed). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*. London & New York: Routledge, pp. 17-26.
- Lindo, Elvira (2023). "Roald Dahl, entre la rabia y el humor". *El País*. 23 February. Available at: <https://elpais.com/cultura/2023-02-23/roald-dahl-entre-la-rabia-y-el-humor.html> (last access: 27/01/25).
- Marcus, Leonard S. (1998). *Dear Genius: The Letters of Ursula Nordstrom*. New York: HarperCollins Publishers.
- McDowell, Myles (2006). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". In Hunt, Peter (ed.). *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. I. London & New York: Routledge, pp. 53-67.
- Nodelman, Perry (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Rose, Jacqueline (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: MacMillan.
- Townsend, John Rowe (1971). *A Sense of Story*. London: Longman.
- Zipes, Jack (2001). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

3

Kilka pomysłów na pracę z literaturą w szkole podstawowej

Mia Güell (Uniwersytet w Vic – Centralny Uniwersytet Katalonii)

Literatura opowiada o życiu i często staje się lustrem, zarówno osobistym, jak i uniwersalnym, które może być jednocześnie źródłem ukojenia i niepokoju. Dlatego tak istotne jest, by była ona stale obecna w klasie szkolnej, ponieważ od samego początku stanowiła podstawowe narzędzie „humanizacji i kulturalizacji, niezbędne do budowania siebie jako jednostki i jako wspólnoty” (Colomer 2005: 12). Wśród funkcji literatury w klasach szkoły podstawowej Teresa Colomer (1999) wyróżnia trzy podstawowe:

1. Dostęp do świata rzeczywistego i potwierdzenie przynależności do tego świata, do określonej kultury, do świata wyobraźni, z którym uczniowie łączą się głównie poprzez literaturę ustną przekazywaną z pokolenia na pokolenie.
2. Usystematyzowana reprezentacja świata, która służy jako narzędzie socjalizacji, dzięki któremu dzieci dzielą uczucia i doznania z bohaterami opowieści i uświadamiają sobie, że nie są same, że są częścią grupy.
3. Rozwój narracyjnych, poetyckich i dramatycznych form uczenia się, poprzez które przekazywany jest dyskurs literacki.

Aby ta indywidualna i zbiorowa konstrukcja mogła przebiegać w sposób satysfakcjonujący, konieczne jest dobre ukierunkowanie ze strony nauczyciela. Oto kilka pomysłów na to, jak częściej i lepiej wprowadzać literaturę do szkół.

PASJA DO LITERATURY

Jeśli nauczyciele są nią zafascynowani, przekazują to uczucie uczniom, którzy będą chcieli uczestniczyć w tym entuzjazmie, choćby z ciekawości. Wskazane jest, aby literatura była obecna w szkole w jakiś sposób codziennie. Jedną ze strategii może być przychodzenie na lekcje każdego ranka z różnymi książkami w ręku, pozostawienie ich w widocznym miejscu



na biurku i przeczytanie fragmentu, nawet jeśli nie ma on nic wspólnego z tym, co będzie omawiane później, ale uzasadniając, dlaczego zwrócił naszą uwagę i dlaczego chcemy się nim podzielić z uczniami. W ten sposób wzmacniamy ich, a oni mogą wyrażać swoje opinie. Im bardziej powiążemy te fragmenty z ich rzeczywistością, ze światem, w którym żyją, tym bardziej będą nimi zainteresowane. Praktyka ta jest bardzo zbliżona do tej, którą proponował pedagog, nauczyciel i pisarz Emili Teixidor. Gdy przychodził na lekcje każdego dnia zapisywał na tablicy inny wers i uważnie czekał na reakcję uczniów. Opisał to w *Przyjemności czytania*:

Dlaczego nie mielibyśmy pisać na tablicach szkolnych albo na tablicach w bibliotekach, obok daty, dnia, miesiąca i roku, jednego wersu, jednego zdania dobrego poety, nawet jeśli uczniowie nie zrozumieją go do końca.

Wystarczy ich zaskoczyć słowem, frazą, dźwiękiem. Nie muszą rozumieć wszystkiego. To jak prezent; kto chce, może się zatrzymać, kto nie rozumie – idzie dalej. Codzienna zmiana wersu przynosi zaskakujący efekt (2012: 25–26).

Chodzi o to, by w sposób naturalny wzbudzać ciekawość wobec tego, co literackie.

LITERATURA TO PRZYJEMNOŚĆ, CZASAMI

Unikajmy dydaktyzmu, moralizatorstwa (chyba że mamy do czynienia z bajką, a jeśli tak, niech morał wyrażony będzie za pomocą idiomów, które łączą ludową mądrość z treścią, z dala od sztywnego dydaktyzmu XVIII wieku) i pozwólmy każdemu wynieść z lektury to, co najbardziej mu służy. Powinniśmy trzymać się z dala od słodczy Disneya, która wynika raczej ze strategii marketingowych niż z wartości literackiej, i czytać dla przyjemności. Czytanie to na początku trudna czynność, nie jest zabawą, ale dobra pomoc dydaktyczna czyni ją łatwiejszą, aż stanie się opanowaną umiejętnością. Ekspresywne czytanie na głos pomaga uczynić teksty, które mogą być mało zrozumiałe, bardziej przystępnymi.

Musimy poświęcić temu tyle czasu, ile potrzeba, nie warto ograniczać czytania do ostatnich pięciu minut lekcji, jeśli akurat zostanie trochę czasu, ani traktować go jako zajęcia na czas oczekiwania, aż wszyscy skończą przydzielone zadanie. Należy nadać mu wagę, na jaką zasługuje, a nie redukować do wypełniania pustych chwil.

LITERATURA USTNA / LITERATURA PISANA

Należy opowiadać tradycyjne historie, nawet jeśli obecnie większość z nich uznawana jest za politycznie niepoprawne. Wymagają one odpowiedniego przedstawienia i mediacji. Są to odniesienia, które trzeba znać i wyjaśniać, ponieważ stanowią część naszej wyobraźni; jednak trzeba je znać i wyjaśniać z perspektywy krytycznej, oceniając je pod kątem wartości literackiej, a nie ideologicznej. **Powinniśmy**

także opowiadać historie pochodzące z różnych zakątków świata, by dojść do wniosku, że mimo różnic kulturowych i kontekstowych, opowiadamy w istocie te same historie, niezależnie od tego, czy pochodzą z północy, południa, wschodu czy zachodu, ponieważ tematy, które poruszają ludzi, są niezmiennie od zarania dziejów. Ważne jest, by włączyć w ten proces rodziny, aby doszło do wzbogacającej wymiany kulturowej, pozwalającej „słuchać opowieści wielogłosowych, odkrywać wyjątkowe sztuki, dzielić się nimi i zachęcać wszystkich do poczucia pragnienia poznawania innych kultur, innych historii. [...] uczyć się od Innego, słuchać go, aby mógł odnaleźć kraj” (Petit 2024: 63).

Historia opowiedziana, zanim dziecko będzie gotowe jej wysłuchać, to historia stracona. Roser Ros (2022) podkreśla znaczenie dostosowania opowieści do etapu rozwojowego dziecka:

- **Między 5. a 7. rokiem życia** preferowane są cudowne baśnie. Wprowadzane są historie, w których istotną rolę odgrywa spryt. Odpowiednie dla tej grupy wiekowej będą takie opowieści, jak: *Muzykanci z Bremy, Śpiąca Królewna, Kopciuszek, Królewna Śnieżka, Dzielný krawczyk, Kot w butach...*
- **Między 7. a 9. rokiem życia** utrzymuje się zainteresowanie cudownymi baśniami i opowieściami z tradycji ustnej. Wzrasta zainteresowanie tekstami zawierającymi elementy ironii, wprowadza się bardziej złożone fabuły, więcej postaci, legendy. Najbardziej odpowiednie w tym wieku będą: *Miłość do trzech pomarańczy, Gęsiareczka, Aladyn, Ali Baba i czterdziestu rozbójników, Nowe szaty cesarza* itd., a także wszelkie historie, w których spryt głównego bohatera pozwala oszukać przeciwnika.
- **Od 9. roku życia** dzieci zazwyczaj chętnie sięgają po opowieści o zaginionych kulturach lub odległych miejscach, z niepowtarzalnymi i nieprzewidywalnymi fabułami. Cenią pomysłowe i złożone konstrukcje narracyjne z zaskakującymi zakończeniami. Rośnie upodobanie

do humoru i/lub ironii. Pojawia się zainteresowanie elementami grozy, humorem, uczuciowością. Od tego wieku warto wprowadzać wszelkiego rodzaju opowieści mityczne i legendarne z całego świata. Przykłady odpowiednich historii od 9. roku życia to: *Alicja w Krainie Czarów*, *Pippi Pończoszanka*, *Wyspa skarbów*, *Przygody Tomka Sawyera* itd.

CZYTANIE NA GŁOS

Nauczyciel powinien czytać na głos, opanowując odpowiednią technikę. Dzięki temu dzieci nie tylko lepiej rozumieją i czerpią większą przyjemność z lektury, ale są również motywowane do czytania w ten sposób w domu. Czytanie na głos wspomaga rozwój rozumienia tekstu, płynności czytania oraz ekspresji ustnej.

BIBLIOTEKA KLASOWA, SZKOLNA, MIEJSKA

Dobrze wyposażona biblioteka klasowa (a także szkolna i miejska) zwiększa szanse na to, że uczniowie nawiążą kontakt z literaturą, oraz ułatwia wszystkim dostęp do książek na równych warunkach. Zachęcamy do traktowania wizyt w bibliotece miejskiej jako systematycznej aktywności, z regularnymi odwiedzinami i zadaniami związanymi z czytaniem, tak aby dzieci mogły zapoznać się z tym miejscem i możliwościami, jakie ono oferuje.

Obecność książek wszystkich gatunków w bibliotece klasowej – poezji, książek obrazkowych, narracyjnych, ilustrowanych, komiksów, powieści graficznych, mangi, czasopism i książek popularnonaukowych – pozwala wszystkim dzieciom znaleźć coś, co przykuje ich uwagę, co im się spodoba lub w czym poczuć się reprezentowane. Różnorodna oferta sprzyja inkluzji i pomaga rozwijać

zamiłowanie do czytania u wszystkich uczniów. Gianni Rodari w czwartym rozdziale *Gramatyki fantazji* (1973) wskazuje dziewięć sposobów uczenia dzieci nienawiści do czytania, z których jednym jest brak odpowiedniej różnorodności.

Chcielibyśmy podkreślić znaczenie książek obrazkowych na wszystkich etapach edukacyjnych, nie tylko we wczesnym dzieciństwie. Jest to gatunek, który, jak stwierdzono w dziesiątym z 11 powodów dla książki obrazkowej zawartych w *Manifeście książki obrazkowej*⁴ (2016), „zachęca do zatrzymania się i kontemplacji świata, do rozpoznawania tropów i szczegółów ukrytych w ilustracjach. Książka obrazkowa zatrzymuje czas, zaprasza do refleksji.” W tym duchu Evelyn Arizpe opisuje projekty wykorzystujące potencjał książek obrazkowych w klasach, w których uczą się nowo przybyli uczniowie nieposługujący się językiem wykładowym szkoły, i analizuje, w jaki sposób książki obrazkowe „potrafiły uruchomić szereg procesów poznawczych i afektywnych u czytelników, niezależnie od ich poziomu językowego i barier kulturowych. Badania te pokazują, że czytelnicy potrafią tworzyć powiązania między swoimi wcześniejszymi doświadczeniami związanymi z alfabetyzacją a własną kulturą oraz że potrafią intensyfikować znaczenia wytwarzane przez ich rówieśników” (2010: 163).

RÓŻNORODNOŚĆ TEMATYCZNA

Dobra książka może stanowić punkt wyjścia do rozmowy na każdy temat, zarówno emocjonalny, jak i społeczny, bez konieczności sięgania po specjalne książki o emocjach, typowe dla godzin wychowawczych. Zapomnijmy o koncepcji przypisywania kolorów emocjom. Doświadczenia osobiste są niepowtarzalne i nieprzekazywalne; nie da się wyjaśnić dziecku, co oznacza strata, jeśli nigdy nikogo nie straciło, ono tego nie zrozumie.

4. Neovisni dječji izdavači iz Barcelone okupili su se na zabavi 14. prosinca 2016. kako bi zajedno započeli novi put i dali slikovnici vidljivost i društvu relevantnost. Na ovu zabavu pozvali su sve one koji omogućuju nastanak slikovnice: autore, ilustratore, prevoditelje, prodavače knjiga, knjižničare, distributere, učitelje, promotore čitanja, čitatelje, poznate osobe i ljude iz sektora. Iz te inicijative proizašao je manifest.

Dobra literatura opowiada o życiu, jest w niej miłość, śmierć, ból, radość, przyjaźń, zazdrość. Każde dziecko rozpozna te emocje na podstawie własnych doświadczeń i odbierze opowieść ze swojej perspektywy.

Dzięki temu literatura może być znacząca dla każdego z nich, niezależnie od ich osobistej historii. Ellen Duthie zauważyła, że:

Tendencja do nadmiernej dosłowności przy wyborze książek odpowiednich do refleksji nad określonymi tematami nie jest nowym złem pandemicznym — istniała już przed czasami COVID-19, jakby do rozmyślania o śmierci czy przyjaźni najbardziej odpowiednie były te książki, które mają słowo „śmierć” lub „przyjaźń” w tytule. Tymczasem dobre książki skłaniające do refleksji to te, które pozwalają nam odkrywać bardzo różnorodne sytuacje i konteksty, te, które oferują nam momenty identyfikacji, ucieczki i namysłu (2020: 35).

Niezwykle istotne jest, aby w klasie znajdowały się książki, które pozwalają dzieciom wyjść poza to, co można zinterpretować na pierwszy rzut oka, zagłębić się w metafory, personifikacje, porównania, grę słów, intertekstualność i puścić wodze wyobraźni. Język symboliczny umożliwia każdemu dziecku, zgodnie z jego dojrzałością kulturową i doświadczeniem życiowym, uchwycenie tego, co tekst lub obraz ma do przekazania.

Dzieci muszą czuć się reprezentowane w książkach, które wybierają, dlatego powinniśmy zadbać o to, by była w nich obecna różnorodność we wszystkich wymiarach, a nie sięgać po literaturę stereotypową. Jeśli już się pojawia, powinna służyć jako punkt wyjścia do rozmowy o jej treści.

LITERATURA WSZĘDZIE

W klasie przestrzeń do czytania musi być przyjazna. Im bardziej komfortowa, tym łatwiej będzie dzieciom sięgnąć po książkę. Poduszki, dywany, przestrzenie zapewniające trochę prywatności, takie jak namioty czy specjalne budki, są idealne do uruchamiania wyobraźni.

Malaguzzi twierdził, że przestrzeń jest trzecim wychowawcą, po dzieciach oraz dorosłych z rodziny i szkoły.

Poza książkami w klasie i bibliotece szkolnej powinniśmy rozmieścić różnorodne książki w całej szkole. Książki powinny być obecne wszędzie: w klasach, na korytarzach, schodach, na placu zabaw, a nawet, dlaczego nie, w łazienkach. Przesłanie jest jasne: można czytać wszędzie, jeśli warunki są odpowiednie, i każdy powinien mieć do książek równy dostęp.

Zawsze gdy to możliwe, powinniśmy wychodzić z klasy, by czytać. Warto organizować ścieżki literackie i wyprawy związane z literaturą, aby doświadczyć jej żywotności!

TRANSWERSALNOŚĆ LITERATURY

Nie powinniśmy ograniczać literatury wyłącznie do czasu przeznaczonego na promocję czytelnictwa; można ją włączyć w każdą dziedzinę nauczania. Teksty literackie mogą towarzyszyć historii, nauce, sztuce... Literatura może stanowić podstawę projektów interdyscyplinarnych. Na przykład po przeczytaniu powieści historycznej uczniowie mogą badać epokę, w której rozgrywa się akcja, tworzyć projekty artystyczne inspirowane książką lub pisać własne opowiadania. Takie podejście pozwala dzieciom poznawać zagadnienia z różnych perspektyw i rozwijać różnorodne kompetencje. Zrozumienie literatury w taki sposób sprzyja edukacji multidyscyplinarnej i pomaga dzieciom dostrzec powiązania między różnymi obszarami wiedzy.

Wprowadźmy literaturę do życia dzieci; w ten sposób bez wątpienia zagwarantujemy im lepszą przyszłość.



BIBLIOGRAFIA

- Arizpe, Evelyn (2010). "Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario". In: Colomer, Teresa; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Silva Díaz, María Cecilia (eds.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Parapara Clave, pp.162-174.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, Teresa (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- Duthie, Ellen; Cormand, Bernat (trans.) (2020). "Lectures que fan pensar", *Faristol*, 92. Available at: https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5_92.pdf (last access: 27/01/25).
- Editors infantils independents de Barcelona (2016). *Manifest per l'àlbum il·lustrat*. Available at: <https://www.nuvol.com/sa-illustrissima/onze-raons-per-a-un-mon-il-lustrat-42378> (last access: 27/01/25).
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: Petit, Michèle (2023). *Les livres et la beauté. Nous sommes des animaux poétiques*. Paris: Sciences Humaines].
- Rodari, Gianni (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rodari, Gianni; Olid, Bel (trans.) (2017). *Escola de fantasia. Reflexions sobre educació per a mestres, pares i nens*. Barcelona: Blackie Books. [Original: Rodari, Gianni (2016). *Scuola di fantasia. Riflessioni sull'educazione per insegnanti, genitori e bambini*. Milano: Feltrinelli].
- Ros, Roser (2022). *Les 7 claus de la selecció literària Infantil i Juvenil*. Barcelona: Takatuka.
- Teixidor, Emili (2012). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.

4

Filozoficzne podejście do literatury dziecięcej: rozumienie Innego

Filip Škifić (Uruga "Mała Filozofia")

Literatura dziecięca nie jest jedynie źródłem rozrywki ani narzędziem służącym rozwijaniu umiejętności czytania; w istotny sposób kształtuje sposób, w jaki młode umysły postrzegają świat. Skłania do refleksji etycznej, kształtuje wartości i rozwija odpowiedzialność społeczną. Podejście filozoficzne do literatury dziecięcej umożliwia podejmowanie fundamentalnych pytań dotyczących tożsamości, inności i odpowiedzialności moralnej. W jaki sposób dzieci uczą się rozumieć tych, którzy różnią się od nich samych? Jaką rolę odgrywa literatura w umacnianiu lub podważaniu stereotypów? Czy opowiadanie historii może zaszczerpić etyczne zobowiązanie wobec Innego? Sugeruje to, że literatura dziecięca nie jest jedynie odzwierciedleniem norm społecznych, lecz aktywną siłą kształtującą rozwój poznawczy i moralny poprzez eksplorację zagadnień włączenia, wykluczenia i etyki.

Centralna hipoteza tego rozdziału zakłada, że literatura dziecięca pełni funkcję poznawczego i etycznego zwierciadła, poprzez które młodzi czytelnicy rozwijają rozumienie Innego. Narracje przedstawiające inność pomagają kształtować schematy poznawcze, które albo wspierają, albo podważają istniejące uprzedzenia. Poprzez analizę języka, struktur opowieści i sposobu przedstawiania postaci, literatura dziecięca rozwija empatię, rozumowanie etyczne i myślenie krytyczne, co czyni ją istotnym narzędziem w rozwoju moralnym i poznawczym.



POJĘCIE INNEGO

Pojęcie „Innego” było szeroko analizowane w filozofii, szczególnie w ramach egzystencjalizmu, fenomenologii i teorii postkolonialnej. Emmanuel Levinas twierdzi, że twarz Innego domaga się etycznego uznania i odpowiedzialności (Levinas, 1969). Jean-Paul Sartre w *Bycie i nicości* (1943) bada, w jaki sposób tożsamość jednostki kształtuje się poprzez interakcje z Innym, co często prowadzi do wyobcowania. *Orientalizm* Edwarda Saida (1978) analizuje, w jaki sposób reprezentacje kulturowe wpływają na postrzeganie Innego, wzmacniając tym samym stereotypy i nierówności w relacjach władzy.

Psychologia poznawcza uzupełnia te idee, badając, w jaki sposób narracje kształtują dziecięce rozumienie różnic społecznych. Teoria uczenia się społecznego (Bandura, 1977) zakłada, że dzieci przyswajają wzorce zachowań i kategorie społeczne ze swojego otoczenia, w tym także z literatury. Literatura ma potencjał, by albo normalizować Innego, albo utrzymywać wykluczające sposoby myślenia.

W literaturze dziecięcej Inny pojawia się w różnych formach: jako outsider, osoba zmarginalizowana, a nawet istoty fantastyczne. Takie przedstawienia mogą albo umacniać stereotypy, albo zachęcać młodych czytelników do przyjmowania różnorodnych perspektyw. *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* Maurice’a Sendaka (1963) umożliwia czytelnikom utożsamienie się z istotami początkowo postrzeganymi jako potworne, odpowiadając tym samym na etyczne wezwanie Levinasa do rozpoznania człowieczeństwa w inności.

Żywiciel (2000) autorstwa Deborah Ellis oferuje wielowymiarowe przedstawienie Innego, ukazując rezyliencję afgańskiej dziewczynki żyjącej pod rządami talibów. Zamiast egzotyzować Innego, powieść ukazuje

swoich bohaterów w sposób humanizujący, zgodnie z filozofią Levinasa dotyczącą etycznej odpowiedzialności. Zanurzając czytelnika w rzeczywistości Parvany, utwór rozwija empatię, nie redukując postaci do uproszczonych stereotypów.

Teoria gramatyki uniwersalnej Noama Chomsky'ego (1965) zakłada, że zdolność językowa jest wrodzona, stanowiąc głęboką strukturę, która poprzedza i kształtuje indywidualną ekspresję językową. Oznacza to, że od wczesnego dzieciństwa struktury poznawcze są kształtowane nie tylko przez mechanikę języka, lecz także przez semantyczne i składniowe ramy, w których formułowane jest znaczenie. **Literatura dziecięca, jako podstawowy nośnik rozwoju językowego i poznawczego, zawiera w sobie ukryte struktury włączania i wykluczania, często przedstawiając Innego poprzez określone wybory leksykalne, perspektywy narracyjne i schematy opisu, które albo utrwalają, albo podważają dominujące paradygmaty kulturowe.**

Powracające wzorce językowe – czy to poprzez powielanie stereotypowych cech postaci, opozycji binarnych, czy relacji hierarchicznych – stają się uwewnętrznionymi heurystykami poznawczymi, które kształtują podświadomy obraz świata dziecka. **Wspiera to hipotezę, że literatura nie jest jedynie medium opowiadania historii, lecz aktywnym czynnikiem kształtującym orientacje etyczne i epistemiczne, wpływającym na to, w jaki sposób młodzi czytelnicy postrzegają i kategoryzują różnice zarówno na poziomie językowym, jak i pojęciowym.**

LEKTURA PRZEZ PRYZMAT INTERSEKCYJALNY

Teoria intersekcjonalności Kimberlé Crenshaw (1989) ukazuje, w jaki sposób nakładające się na siebie tożsamości społeczne wpływają na doświadczanie uprzywilejowania i marginalizacji (zob. rozdział 7). W literaturze dziecięcej podejście intersekcjonalne pozwala dostrzec, w jaki sposób narracje wzmacniają lub

podważają dominujące normy społeczne. Na przykład *Brown Girl Dreaming* (2014) autorstwa Jacqueline Woodson spleta kwestie rasy, płci i historii, ukazując złożoność procesu kształtowania tożsamości. Podobnie *Cudowny chłopak* (2012) R.J. Palacio podejmuje temat niepełnosprawności i wykluczenia społecznego, kwestionując konwencjonalne wyobrażenia o pięknie i przynależności. Narracje te zapraszają młodych czytelników do krytycznego zaangażowania w refleksję nad tożsamością i inkluzją, jednak stworzenie całkowicie inkluzywnej opowieści nie jest proste. Każda historia zawiera bowiem ustalone postaci, które reprezentują określone idee i nieświadomie mogą stać się jednowymiarowe lub przedstawione w sposób stereotypowy.

Na przykład *Chata wuja Toma* (1852) Harriet Beecher Stowe próbuje wzbudzić empatię wobec zniewolonych osób, ale jednocześnie utrwała problematyczne stereotypy rasowe. Autorzy często starają się zmierzyć ze strachem przed Innym poprzez swoje postaci, jednak nierzadko opierają się zbyt mocno na schematach wiktyimizacji lub uogólnienia. W literaturze postaci ucieleśniają idee, co utrudnia przedstawienie jednostek jako zarazem unikalnych i uniwersalnie złożonych. Przykładowo *Cyganin, ale najpiękniejszy* Kristiana Novaka podejmuje próbę przełamania tradycyjnych stereotypów, oferując zniuansowany obraz tożsamości romskiej. Za pomocą elementów realizmu magicznego Novak dekonstruuje dominujące narracje i przedstawia wielowymiarowe ujęcie Innego, zachęcając do empatii wykraczającej poza jednowymiarowe reprezentacje.

LITERATURA JAKO NARZĘDZIE ETYCZNE I POLITYCZNE

Literatura dziecięca odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu wyobrażeń na temat sprawiedliwości, równości i praw człowieka. Martha Nussbaum (2010) twierdzi, że literatura rozwija „wyobraźnię narracyjną”, pomagając jednostkom zrozumieć doświadczenia innych i kształtować świadomość moralną. Opowieści podejmujące tematykę migracji, dyskryminacji oraz zagadnień sprawiedliwości społecznej sprzyjają refleksji etycznej i rozwijają empatię.

Przybysz (2006) Shauna Tana, powieść graficzna pozbawiona słów, przedstawia doświadczenie migracyjne i zachęca czytelnika do współodczuwania z bohaterem jego wyobcowania. Usunięcie bariery językowej sprawia, że książka uniwersalizuje doświadczenie migranta, czyniąc je zrozumiałym w różnych kontekstach kulturowych. Takie narracje pokazują, w jaki sposób literatura dziecięca może inspirować do zaangażowania społecznego.

Przyjęcie filozoficznego podejścia do literatury dziecięcej sprzyja aktywnemu uczestnictwu zamiast biernej konsumpcji. Dzięki metodzie sokratejskiej nauczyciele mogą zachęcać uczniów do kwestionowania uprzedzeń, struktur narracyjnych oraz przekazów ideologicznych zawartych w tekstach. Przykładowo Dawca

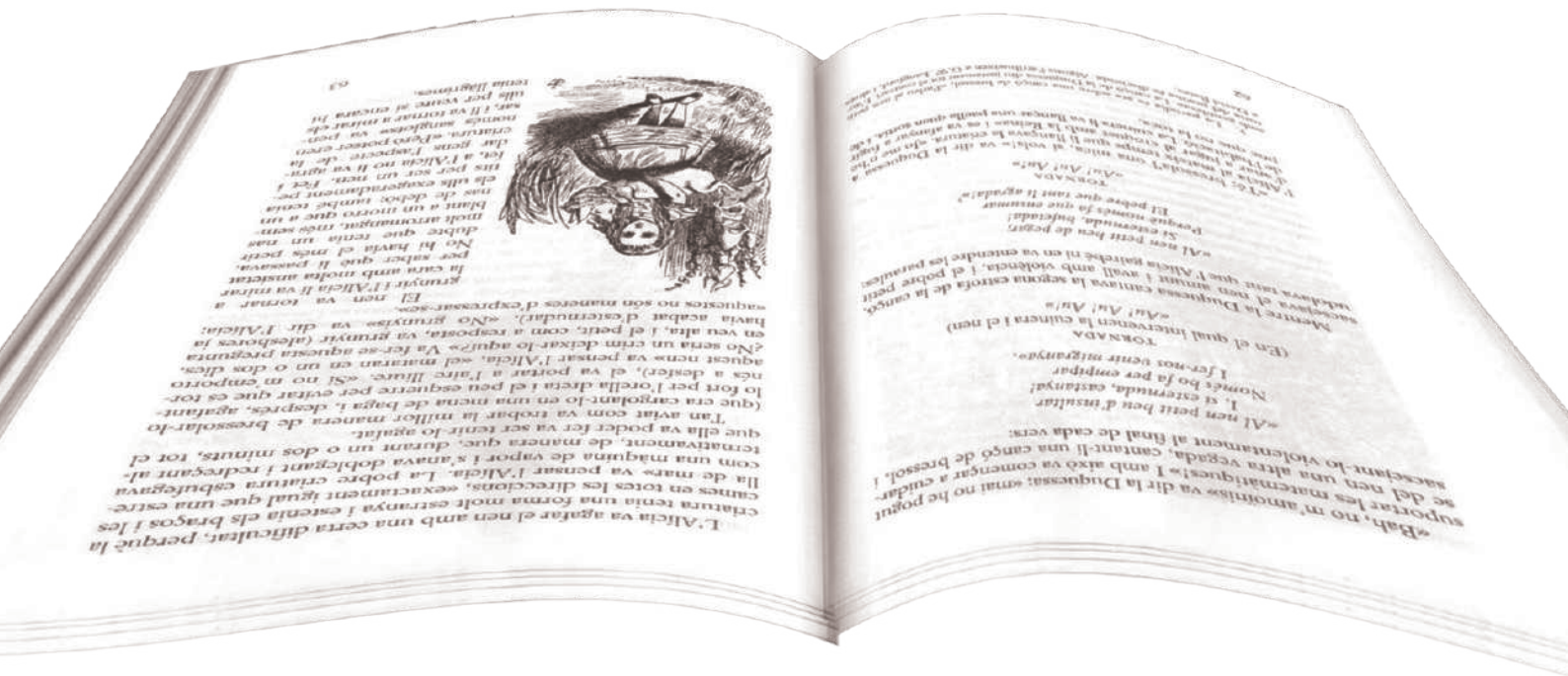
(Lowry, 1993) skłania młodych czytelników do rozważań nad dylematami etycznymi związanymi z wolnością i konformizmem, rozwijając ich umiejętności krytycznego myślenia.

FILOZOFICZNE KSIĄŻKI OBRAZKOWE JAKO WARTOŚCIOWE NARZĘDZIE DO ROZUMIENIA INNEGO

Książki obrazkowe dla dzieci odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu postrzegania tożsamości, różnorodności i empatii przez młodych czytelników; gdy połączymy je z metodologią wspierającą myślenie krytyczne i twórcze, otrzymujemy potężne narzędzie służące rozumieniu Innego.

Dzięki angażującym narracjom i bogatym ilustracjom książki obrazkowe pomagają dzieciom rozwijać empatię i przełamywać stereotypy poprzez procesy poznawcze (zob. rozdziały 6 i 10). Mogą one być skutecznym środkiem zachęcającym młodych czytelników do postrzegania świata z wielu perspektyw, ostatecznie kształtując bardziej inkluzywne i współczujące społeczeństwo.

Filozoficzne książki obrazkowe oferują wyjątkową i skuteczną drogę do eksplorowania przez dzieci złożonych zagadnień związanych z tożsamością, innością i rozumowaniem



moralnym. W przeciwieństwie do tradycyjnych materiałów edukacyjnych, które koncentrują się na przyswajaniu informacji, tego rodzaju książki zachęcają dzieci do krytycznego myślenia, stawiania pytań i formułowania własnych interpretacji.

Oscar Brenifier jest znaczącą postacią w tej dziedzinie, tworząc filozoficzne książki obrazkowe, które zapraszają dzieci do refleksji nad pytaniami dotyczącymi życia, etyki i relacji. Jego prace przedstawiają dylematy o otwartym charakterze, które nie narzucają jednej odpowiedzi, lecz pobudzają dialog i rozumowanie. Może to być owocna platforma do zrozumienia pojęcia Innego, ponieważ utwory te napisane są w neutralnym tonie i ukazują wiele perspektyw, co prowadzi do pogłębionej dyskusji o tym, że nie możemy zrozumieć świata bez naszych przeciwieństw. Angażując się w jego teksty, dzieci uczą się poruszać wśród pojęć abstrakcyjnych, rozwijając elastyczność poznawczą i głębsze rozumienie świata, w którym żyją.

Wiele organizacji, w tym nasza (Stowarzyszenie Petit Philosophy), aktywnie tworzy i promuje tego rodzaju książki obrazkowe. Naszym celem jest rozwijanie literatury, która wspiera zdolność dzieci do samodzielnego myślenia, a nie pasywnego przyswajania norm społecznych. Poprzez starannie skonstruowane narracje dążymy do przełamывania stereotypów, pobudzania ciekawości i kształtowania bardziej inkluzywnego obrazu świata. Integrując filozofię z literaturą dziecięcą, możemy zaoferować młodym czytelnikom alternatywną ramę interpretacyjną do poznawania świata –ramę, która ceni złożoność, dialog i bogactwo różnorodnych perspektyw. Takie podejścia mogą już od najmłodszych lat uruchamiać myślenie krytyczne, twórcze, a nawet troskliwe, oraz pozytywnie zachęcać dzieci do badania otaczającej je rzeczywistości i samych siebie, ponieważ Sokrates już dawno temu nauczył nas, że życie nieprzemyślane nie jest warte przeżycia.

ETYKA OPOWIADANIA HISTORII I SZANSE EDUKACYJNE

Literatura dziecięca posiada wyjątkową moc: nie jest jedynie zwierciadłem świata, lecz aktywnie kształtuje sposób, w jaki młodzi czytelnicy zaczynają go rozumieć. Poprzez opowiadanie historii dzieci spotykają Innego – czy to w formie różnic kulturowych, marginalizacji społecznej, czy nieznanych perspektyw – i w ten sposób rozwijają ramy poznawcze i moralne, które ukształtują ich relacje ze światem. Narracje, które przyswajają, mogą albo wzmacniać istniejące uprzedzenia, albo je kwestionować, oferując nowe sposoby postrzegania i odnoszenia się do tych, którzy są inni. **Perspektywa filozoficzna pozwala nam dostrzec literaturę nie tylko jako narzędzie pedagogiczne, lecz jako przestrzeń etyczną, w której dzieci uczą się poruszać po kwestiach tożsamości, sprawiedliwości i odpowiedzialności.** Levinas przypomina, że spotkanie z Innym jest zawsze momentem etycznym, który wymaga uznania, a nie redukcji. Teoria interseksyjności Crenshaw podkreśla, jak nakładające się tożsamości komplikują nasze rozumienie różnic, podczas gdy koncepcja „wyobraźni narracyjnej” Nussbaum ukazuje, że literatura ma potencjał rozwijania głębokiej empatii. Te perspektywy razem ukazują, jak książki, które dajemy dzieciom, kształtują nie tylko ich wiedzę, lecz także zdolność do etycznego zaangażowania. **W najlepszym wydaniu literatura dziecięca przełamuje uproszczone podziały na Ja i Innego, wspierając światopogląd oparty nie na lęku czy wykluczeniu, lecz na ciekawości, dialogu i wzajemnym uznaniu.** Szczególnie widoczne jest to w rosnącym zbiorze filozoficznych książek obrazkowych, które zachęcają młodych czytelników do mierzenia się ze złożonością, zamiast biernie przyswajać odziedziczone narracje. Wzmacniając ten potencjał, robimy więcej niż edukujemy – przyczyniamy się do tworzenia bardziej otwartego, refleksyjnego i humanitarnego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brenifier, Oscar; Devaux, Clément (illus.) (2007). *What Is Good and Evil?* New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2008). *The Book of Great Philosophical Opposites*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2012). *Love and Friendship*. New York: World Book.
- Brenifier, Oscar; Després, Jacques (illus.) (2019). *Me and My Opposite: The Book of All Characters*. New York: World Book.
- Ćurko, Bruno; Škerbić, Matija Mato; Čalušić, Mirko (illus.) (2019). *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Zadar: Udruga “Mala filozofija”.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Ellis, Deborah (2000). *The Breadwinner*. Toronto: Groundwood Books.
- Levinas, Emmanuel; Lingis, Alphonso (trans.) (1969). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Lowry, Lois (1993). *The Giver*. Boston: Houghton Mifflin.
- Novak, Kristian (2016). *Ciganin, ali najljepši*. Zagreb: OceanMore.
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Palacio, Raquel J. (2012). *Wonder*. New York: Knopf Books for Young Readers.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Sartre, Jean-Paul; Barnes, Hazel E. (trans.) (1943). *Being and Nothingness: A Phenomenological Essay on Ontology*. New York: Washington Square Press.
- Sendak, Maurice (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row.
- Stowe, Harriet Beecher (1852). *Uncle Tom’s Cabin*. Boston: John P. Jewett & Company.
- Tan, Shaun (2006). *The Arrival*. Melbourne: Lothian Books.
- Woodson, Jacqueline (2014). *Brown Girl Dreaming*. New York: Nancy Paulsen Books.

5 Krytyczne podejście do książek skupionych na edukacji emocjonalnej: czytanie bez celu (albo czytanie dla samego czytania)

María Alonso Gómez

*Czytanie dało mi siłę, by podróżować umysłem i wyobraźnią.
Czytanie poszerzyło moją świadomość.*

bell hooks

Nie ulega wątpliwości, że nierówności i różne konflikty z nich wynikające – niezależnie od tego, czy mają charakter wewnętrzny i dotyczą jednej osoby, czy też wpływają na całą grupę w klasie – mają bezpośredni wpływ na nasze samopoczucie emocjonalne. Również bez wątpienia, w naszym przekonaniu, oddźwięk oraz szerokie spektrum reprezentacji oferowanych przez literaturę przyczyniają się do wyjaśniania tego, jak funkcjonuje świat i relacje międzyludzkie. **Wiemy zatem, że czytanie może pomagać w rozumieniu zarówno siebie, jak i innych w całej naszej złożoności.**

Jednakże otwarcie rozmowy na temat nierówności i literatury nie oznacza, naszym zdaniem, że literatura powinna dostarczać odpowiedzi lub proponować rozwiązania konfliktów emocjonalnych. Przeciwnie, uważamy że literatura może (i rzeczywiście tak się dzieje) stanowić zasób o ogromnym potencjale do otwierania przestrzeni eksploracji, budzenia wewnętrznych rezonansów i stawiania głębokich pytań w języku symbolicznym, który wykracza poza ramy racjonalności. Nasz odbiór dzieł literackich, jako złożonych reprezentacji życia, wywołuje w nas, a oczywiście także w dzieciach, wiele emocji. **Dorośli mogą przyjąć i towarzyszyć temu, co pojawia się w trakcie lektury, bez potrzeby, by to opowieść wszystko wyjaśniała.**

W obliczu mnożących się w ostatnich

latach książek ukierunkowanych na pracę z emocjami i ich wyjaśnianie pojawia się kilka kwestii budzących niepokój. Po pierwsze, zastanawiamy się, czy nie dochodzi tu do pomieszania pojęć, czym właściwie jest opowieść, kiedy wybieramy tytuły, które chcemy zaproponować dzieciom. Proponujemy zatem refleksję nad napięciami, jakie mogą pojawiać się między intencjonalnością a funkcją tekstów, aby wyraźnie rozróżnić między (1) opowieścią, która powstaje jako opowieść i w pewnym momencie może być wykorzystana jako zasób dydaktyczny, a (2) tekstem, który od początku powstaje jako tekst dydaktyczny i jako taki jest pisany i publikowany z zamiarem osiągnięcia konkretnego efektu. Ten drugi, gdy skupia się na emocjach, można określić mianem „dziecięcego poradnika”, by odróżnić go od pierwszego przypadku.

OPOWIEŚCI Z CELEM I OPOWIEŚCI BEZ CELU

Książka z nurtu dziecięcego poradnictwa to taka, która postrzega język jako możliwe narzędzie komunikacyjne służące do pracy z emocjami; jest to utwór, który stara się być użyteczny, taki, który „nie rodzi się z głębokiej potrzeby ani z nieświadomości zbiorowej jakiejś wspólnoty, lecz z moralnej lub dydaktycznej intencjonalności autora, co zostanie odebrane jako lekcja ukryta pod postacią opowieści” (Martínez Pardo 2018). Choć prawdą jest, że

tego rodzaju książki mogą być przydatne w szkole, by zilustrować konkretne sytuacje czy konflikty w określonych momentach, ich lektura zwykle oferuje mniej warstw znaczeniowych. Baśń natomiast postrzega język jako formę poetycką, jako symbol, jako przestrzeń wolności, która przekracza ramy języka komunikacyjnego i odtwarza się w zabawie z samą sobą, bez zamiaru dotarcia do konkretnego celu. Opowieść, która nie próbuje pełnić żadnej funkcji, zwykle otwiera szerszy świat, w którym jest miejsce na wiele możliwych interpretacji.

Ta różnica powinna być brana pod uwagę przez dorosłych przy wyborze książek, które oferujemy dzieciom. Teksty, które określamy jako dziecięce poradniki, „pozostawiają niewiele przestrzeni na przemianę wewnętrzną: oferują gotowy przepis na rozwiązanie konkretnego problemu” (Martínez Pardo 2018). Dzieci odgrywają w nich rolę pasywną, są jedynie odbiorcami przekazu, który dorosły kieruje do

nich z zamiarem skłonienia ich do określonego działania lub powstrzymania się od niego. Jak ujęła to Carranza: „ta chęć, którą moglibyśmy nazwać ‘kolonizującą’, zwykle pełna jest dobrych intencji, i często pozostaje niezauważona, ponieważ opiera się na sposobach myślenia o relacjach z dziećmi i młodzieżą, które w naszym społeczeństwie stały się drugą naturą” (Carranza: 2020, 4).

Z drugiej strony opowieść – rozumiana jako narracja utkana z poetyckiego i symbolicznego języka literatury – przyjmuje formę przestrzeni znacznie mniej zdefiniowanej, pozbawionej określonego celu, która otwiera drzwi do innych możliwych miejsc i uczuć, zanurzonych w nieskończoności emocji... Dzięki poetyckiemu i metaforycznemu językowi dzieła literackiego każde dziecko, które posiada tekst, może przenieść się w inne miejsce. **Ostatecznie chodzi tu o zaufanie. Jeśli dorośli mają zaufanie do zdolności dzieci, mogą otworzyć**



przed nimi drzwi do nowych przestrzeni, w które wyruszą na własną, wybraną lub potrzebną im podróż.

Eva Martínez Pardo podejmuje również kwestię funkcjonalności opowiadania i czyni to, wychodząc od definicji „dobrej literatury”:

[...] w rzeczywistości dobra literatura przekracza funkcjonalność, nie służy ani nie powinna służyć niczemu; konsumowanie literatury pod pretekstem rozwiązania jakiegoś problemu, wyjaśnienia jakiejś emocji czy stanu, to bardzo ograniczone wykorzystanie tej sztuki. Opowieści nie powinny służyć do udzielania lekcji, nie rodzą się z zamiarem dydaktycznym, lecz ich wartość leży we wszystkim, co odzwierciedlają na temat ludzkiej złożoności i co, gdy są słuchane lub czytane, rezonuje z czymś znacznie głębszym (Martínez Pardo 2018: 17).

Współczesna filozofia również podejmuje refleksję nad tą kwestią, w kontekście użycia języka podporządkowanego komunikacji i produktywności, jak wyjaśnia koreański myśliciel Byung-Chul Han:

Gdy przymus produkcji zawłaszcza język, język wchodzi w tryb pracy. Obumiera i staje się nośnikiem informacji, zwykłym środkiem komunikacji. Informacja to aktywna forma języka. Poezja natomiast zawiesza język jako informację. W poezji język wchodzi w tryb kontemplacji (Han 2023: 20).

Element tego, co Han określa tutaj mianem „aktywności” w przeciwieństwie do „kontemplacji”, wydaje się nam interesujący, ponieważ mówi również o miejscu, w którym kryje się piękno tego, co bezużyteczne:

Prawdziwemu szczęściu zawdzięczamy to, co bezużyteczne i pozbawione celu, to, co celowo zawile, nieproduktywne, pośrednie, bujne, zbędne, piękne formy i gesty, które nie mają żadnego zastosowania i nie służą żadnemu celowi. [...] Ta wolność od celu i użyteczności, stanowi istotę nieaktywności (Han 2023: 12).

Chociaż nie zamierzamy tutaj wdawać się w rozbudowane dywagacje filozoficzne; uważamy, że warto wprowadzić tę perspektywę

użytecznego versus bezużytecznego, ponieważ odnosi się ona do współczesnej tendencji, niemal przymusu, aby każde nasze działanie przekształcać w czynność lub produkt, który ma coś nauczyć albo do czegoś służyć. W takim poszukiwaniu narażamy się na ryzyko ulegania logice kapitalistycznej, która sprzeciwia się doświadczeniom estetycznym i głębokim, jeśli nie przynoszą one natychmiastowych i wymiernych rezultatów.

SZKOŁA I OPowieść JAKO SCHRONIENIE PRZED POŚPIECHEM

Innym kluczowym elementem tej refleksji jest czas. W epoce pośpiechu i natychmiastowości trudno jest zaufać procesom, które wymagają czasu, jednak zarówno doświadczenie, jak i lektura, podobnie jak kontemplacja (Han 2023), właśnie tego potrzebują: czasu.

Zapewnienie, że nie wszystko jest takie samo, oznacza zapewnienie miejsca dla Innego. Aby nie ulec kolonizacji przez element, który rozciąga swoje panowanie, trzeba się oddalić. Oddalić się do innego miejsca, gdzie, na przykład, nie ma przesytu, i oddalić się do innego doświadczenia czasu, gdzie, na przykład, nie ma pośpiechu. [...] W szkole konieczne jest posiadanie czasu. A mieć czas to otworzyć nawias, nawias, który pozwala poradzić sobie z problemami samemu i uczynić je widocznymi (Esquirol 2024: 23).

Ziarno, które możemy zasiać, wypełniając klasy dobrą literaturą, poświęcając czas na czytanie na głos młodszym, średnim i starszym dzieciom i budząc w nich entuzjazm do lektury, potrzebuje czasu, by wykiełkować; tak bardzo, że powinniśmy z góry zaakceptować, iż być może nie zobaczymy, jak wyrasta, ale nie powinniśmy kwestionować faktu, że to nastąpi (zob. rozdział 3).

WIELOWYMIAROWOŚĆ ALBO INTERSEKCYJNALNOŚĆ LITERACKA

Podobnie jak w przypadku wcześniejszej refleksji nad różnymi osiami nierówności i intersekcyjnością, przeciwstawianymi

perspektywie monofokalnej (zob. rozdział 7), tak samo opowieści i fikcyjne narracje zawierają w sobie różne warstwy i wymiary, które pozwalają na wielość interpretacji i znaczeń — i właśnie w tym tkwi ich bogactwo. Dlatego mówimy, że poetyckość i symboliczność służą otwieraniu możliwości wewnątrz postaci, a nie ich wyjaśnianiu, ponieważ wyjaśnienie oznaczałoby redukcję wszystkich wymiarów opowieści do jednego. W pracy *Kryzys narracji* Han (2023) cytuje Waltera Benjamina: „Właściwie połowa sztuki opowiadania polega na tym, by w trakcie snucia opowieści nie objaśniać jej” i na tej podstawie rozwija swoją myśl: „Opowiadacz nie informuje ani nie wyjaśnia. W istocie, sztuka opowiadania wymaga powstrzymania się od przekazywania informacji. Wstrzymanie informacji – czyli brak wyjaśnienia – wzmacnia napięcie narracyjne”.

OPOWIEŚĆ JAKO REPREZENTACJA INNOŚCI

Wiele form dyskryminacji rodzi się jako wyraz lęku przed innością, a w mierzeniu się z tym lękiem możemy, poprzez opowieści, oferować doświadczenie tej „inności”, która nas wewnętrznie poszerza i pogłębia (zob. rozdział 4). Może być zatem pozytywnie odbierane to, że tekst literacki i nierówności, które chcemy poruszyć na lekcjach, nie muszą pozostawać w oczywistej czy dosłownej relacji. Innymi słowy, jeśli funkcjonujemy w kontekście, w którym większość stanowią osoby białe i martwimy się kwestią nierówności rasowych, jedną z opcji mogłoby być sięgnięcie po tekst z czarnym bohaterem, który opowiada o tym, jak to jest mieć inny kolor skóry niż większość. Jednak każdy bogaty i złożony tekst, który przedstawia sytuacje mogące wywołać w nas rezonans, może posłużyć do przyjrzenia się temu, co dzieje się z nami w konfrontacji z innością. Czasem to właśnie te sytuacje, które nie dotyczą nas w sposób bezpośredni, stanowią najlepsze drzwi do przestrzeni, które nas poszerzają od wewnątrz i pozwalają otworzyć się na możliwość „Innego”:

Zaproszenie skierowane jest do każdej i

każdego z nas, by wyjść poza kategorie rasy i płci i wkroczyć do wewnętrznych przestrzeni naszej psychiki, by tam spotkać grunt naszego istnienia, miejsce tajemnicy, kreatywności i możliwości (hooks 2010).

Przestrzeń tajemnicy, o której pisze hooks, pojawia się poprzez słowo poetyckie, którego zdolność do przywoływania możliwych światów wykracza poza to, co konkretne i dosłowne. Stąd nasze naciski na konieczność rozróżniania opowieści literackich od tekstów „wyjaśniających” i jednoznacznych w odczycie, w których czytelnik nie może wyruszyć w podróż ku temu, co możliwe, lecz ograniczony jest do przyjmowania odpowiedzi zawartych w tekście.

Nasza zdolność do przekształcania świata i samych siebie – a zatem również nasza zdolność do uświadamiania sobie nierówności – ma wiele wspólnego z naszą zdolnością uczenia się od Innego i razem z Innym, a także ze świadomością, że posiadamy sprawczość: że nie jesteśmy biernymi odbiorcami przekazów, lecz podmiotami zdolnymi do tworzenia własnego dyskursu i do „oddalania się”, jak pisze Josep Maria Esquirol (2024), to znaczy do kultywowania krytycznego spojrzenia na to, co czytamy.

PRAWO DO NIEROZUMIENIA

Na koniec chcielibyśmy dodać uwagę na temat obawy, że tekst może być zbyt złożony, a raczej, że dzieci mogą go nie zrozumieć. Uważamy, że nie ma potrzeby udawać, że dzieci zawsze muszą rozumieć wszystko, co czytają lub co im czytamy, ani że muszą rozumieć to, co czują, lub co teksty sprawiają, że czują. Wystawienie ich na kontakt z tekstami, które są dla nich nieco tajemnicze, również ma swoje zalety i rozwija człowieka w mniej oczywisty, ale równie potrzebny sposób. Jeśli ufamy dzieciom i dobrej literaturze, a my, dorośli, uwolnimy się od lęku przed niezrozumieniem, wystarczy, że staniemy się pomostem; dzieci i opowieści zrobią resztę.

Jorge Luis Borges mówił na swoich wykładach, że poezja jest dla niego wydarzeniem (i przez poezję rozumiał nie tylko wiersz, ale język literacki jako taki). Wspominał momenty, kiedy słuchał, jak jego ojciec czyta mu na głos: „Nie sędzę, żebym rozumiał słowa, ale czułem, że coś mi się przydarza. To działo się nie tylko z moim intelektem, ale z całym moim istnieniem” (Borges 2010, 6). **Pozwólmę więc, aby dobre opowieści „przydarzały się” dzieciom.** Opowieści, które nie zostały napisane ku jakiemuś celowi, które stawiają pytania, a nie dają odpowiedzi, które są drogą, a nie celem. Z tego miejsca obserwujemy powstające rezonanse i emocje, jakie budzą słowa, nawet jeśli czasem ich nie rozumiemy. Dajmy sobie czas na kontemplację i podróż w to, co odmienne, i kultywujmy spojrzenie krytyczne, które pomoże dzieciom pojąć to, czym są, ale także to, czym nie są, czym nie mogą być lub czym być nie chcą.



BIBLIOGRAFIA

- Borges, Jorge Luis; Navarro, Justo (trans.) (2001). *Arte poética: Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968*. Barcelona: Editorial Crítica. [Original: Borges, Jorge Luis (2000). *This Craft of Verse*. Cambridge: Harvard University Press].
- Carranza, Marcela (2020). “La horrible consecución de los fines”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197- 212.
- Esquirol, Josep Maria (2024). *La escuela del alma: de la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado.
- hooks, bell; Sabaté, Víctor (trans.) (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Editorial. [Original: hooks, bell (2010). *Teaching Critical Thinking*. London: Routledge].
- Han, Byung-Chul; Alberti, Miguel (trans.) (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2023). *Vita Contemplativa: In Praise of Inactivity*. New Jersey: Wiley John & Sons].
- Han, Byung-Chul; Ciria, Alberto (trans.) (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder. [English: Han, Byung-Chul; Steuer, Daniel (trans.) (2024). *The Crisis of Narration*. New Jersey: Wiley John & Sons].
- Martínez-Pardo, Eva (2017). *Bajo la piel del lobo: acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Barcelona: Graó.

6

Po drugiej stronie lustra: wspieranie empatii poprzez literaturę

Lorena González Ruiz (Uniwersytet w Vic – Centralny Uniwersytet Katalonii)

Od końca lat 70. XX wieku studia nad kulturą znajdują się pod wpływem postulatów ruchów społecznych, takich jak Maj '68, ruch praw obywatelskich czy ruchy feministyczne, które przyczyniły się również do pogłębionej refleksji nad społecznym charakterem aktu czytania. Ramy te są obecne w rozważaniach, które w ocenie społecznej istotności i oddziaływania dzieła literackiego uwzględniają rolę czytelnika, redefiniując tym samym czytanie jako proces dwukierunkowy i dialogiczny, co podkreślają zarówno teoretycy recepcji, jak i krytycy przemysłu kulturowego (Becker 1990; Jauss i in. 1982). Zrozumienie społecznej roli literatury stanowi również kluczowy element tzw. zwrotu afektywnego w badaniach literackich – nurtu teoretycznego skupiającego się na tym, w jaki sposób emocje i uczucia są zarządzane i przekazywane zarówno w literaturze, jak i poprzez literaturę (Armstrong 2014). Niezależnie od stopnia złożoności tych debat, punktem wyjścia pozostaje krótkie, choć wielowymiarowe pytanie: jaka jest relacja między literaturą a empatią?

Zgodnie z historycznym przebiegiem debaty na ten temat, większość teoretyków twierdzi, że literatura jest narzędziem wspierającym rozwój empatii, rozumianej jako kluczowa umiejętność interpersonalna dla funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie (Kidd i Castano 2013; Mumper i Gerrig 2017; Nussbaum 2012; Roza i Guimarães 2022). Inni jednak uważają, że brak jest jednoznacznych wyników potwierdzających wpływ literatury na zdolności empatyczne czytelnika, opierając się na trudnościach związanych z replikacją eksperymentów mierzących poznanie społeczne uczestników po lekturze (Denham 2024; Roza i Guimarães 2022). Dyskusje te mają jednak tendencję do uprzedmiotowienia literatury jako narzędzia, którego wartość oceniana jest z utilitarnego punktu widzenia,

jako środka do osiągnięcia celu, zamiast doceniać ją za kreatywność i zdolność do introspekcji, które rozwija w czytelniku. Z drugiej strony, krytyka wynikająca z niemożliwości replikacji badań nad potencjałem literatury do rozwijania empatii zdaje się nie dostrzegać faktu, że zarówno literatura, jak i empatia są osadzone społeczno-kulturowo i historycznie. Dlatego każda próba ich pomiaru powinna zaczynać się od zdefiniowania, czym są konkretne dzieła literackie i czym jest empatia w danym kontekście.

Zamiast dążyć do ostatecznej odpowiedzi w tej debacie, niniejsza część bada relację między literaturą a empatią, **rozumiejąc literaturę jako wartościową przestrzeń tworzącą samą w sobie, pełną potencjału do autorefleksji**, która może przyczynić się do lepszego zrozumienia tego, jak postrzegamy – a tym samym tworzymy – innych i inność, co ostatecznie rozumiemy jako wspieranie empatii.

POZA JEDNĄ HISTORIĄ: O ISTOTNYM ZNACZENIU NARRACJI WIELOGŁOSOWYCH

W swoich licznych pracach na ten temat, krytyczka literacka i filozofka Martha C. Nussbaum (2001, 2002, 2008) argumentuje, że empatia, rozumiana jako zdolność do wczuwania się w sytuację drugiego człowieka (Denham 2024; Roza i Guimarães 2022), staje się procesem, poprzez który uczłowiczamy Innego.

W umyśle czytelnika postacie – a przez rozszerzenie: inni niż ja – zostają lepiej rozumiane dzięki wyobraźni, która osadza ich w ich własnej rzeczywistości (Nussbaum 2008). Innymi słowy, „literacki transport”, czyli zdolność do zmysłowego i afektywnego zanurzenia się w opowieści, prowadząca do postaw oceniających wobec działań postaci

literackich (Denham 2024), sprawia, że stajemy się świadomi wewnętrznego świata wielu innych osób, z którymi współtworzymy społeczeństwo. **W konsekwencji to właśnie dzięki umiejętnościom wyobraźniowym rozwijanym przez literaturę – dzięki temu transportowi czy wręcz artystycznemu uniesieniu – jako czytelnicy możemy zasmakować tego, jak inni czują, myślą i żyją.** A zatem:

Dziecko pozbawione opowieści jest zarazem pozbawione pewnych sposobów postrzegania innych ludzi. Wnętrze człowieka [...] nie jest widoczne gołym okiem. Trzeba się nad nim zastanowić. A do wniosku, że ten zestaw kończyn przede mną ma emocje, uczucia i myśli podobne do tych, które przypisuję sobie, nie dochodzi się bez treningu wyobraźni, jaki zapewnia opowiadanie historii (Nussbaum 2008: 148).

Wielu badaczy uznaje wyobraźnię narracyjną i literacki transport za proces treningu empatii, ponieważ to właśnie poprzez opowieści uczymy się konfigurować światy i rzeczywistości inne niż nasza własna – takie, w których żyją postacie i ludzie odmienni od nas (Roza & Guimarães 2022). **Jednak nawet jeśli opowieści sprawiają, że czytelnik wchodzi w empatyczną relację z innymi, to gdy mamy do dyspozycji tylko jedną opowieść o Innym, popadamy w jego stereotypizację i staje się ona naszą jedyną historią o inności.** Jak przypomina feministyczna autorka i pisarka Chimamanda Ngozi Adichie (2009), problem ze stereotypami nie polega na tym, że są nieprawdziwe, lecz na tym, że nie powinny stanowić jedynej historii życia, jaką przypisujemy inności. W konsekwencji literacki transport przyczynia się do ucłowieczania Innego przez czytelnika o tyle, o ile dbamy o to, by mnożyć odniesienia, jakimi nasza wyobraźnia narracyjna operuje, gdy myślimy o inności. W tym sensie istotne znaczenie narracji wielogłosowych – które jako czytelnicy

powinniśmy rozumieć również jako literaturę wielokulturową – polega nie tylko na wspieraniu empatii, lecz także na przeciwdziałaniu etnocentryzmowi (Cortez 2020).¹

Co więcej, narracje wielogłosowe stają się okazją do poszerzenia horyzontu naszej wyobraźni także w odniesieniu do nas samych poprzez ujawnianie pragnień i tęsknot, o których wcześniej nie myśleliśmy, oferując niezliczone sposoby życia i rozumienia świata, tworząc, krótko mówiąc, niezliczone obrazy tego, do czego możemy dążyć, co możemy czuć i robić poza oczekiwanymi opowieściami i zapisanymi scenariuszami.

DOBRO, ZŁO I LUSTRO: KONSTRUOWANIE JA POPRZECZ LITERATURĘ

Literatura poszerza wyobraźnię narracyjną, poprzez którą konstruujemy zarówno Innych, jak i samych siebie, mnożąc opowieści, postaci oraz wewnętrzne światy, które im przypisujemy. Co więcej, narracje wielogłosowe czynią to w sposób zniuansowany, komplikując procesy identyfikacji, jakich doświadczamy jako czytelnicy w toku literackiego transportu.

Kiedy zastanawiamy się nad związkiem między literaturą a empatią, zwykle myślimy o pozytywnej identyfikacji z postaciami, o prostym utożsamieniu się z wydarzeniami przedstawionymi w opowieści, które pozwalają czytelnikowi wejść „w buty” kogoś z bohaterów, zazwyczaj tego pozytywnego. Tymczasem identyfikacja rzadko zachodzi w sposób tak liniowy. Często czytelnicy utożsamiają się z uczuciami sprzecznymi, obecnymi w wątkach fabularnych przypisanych czarnym charakterom, oraz z emocjami i relacjami afektywnymi, które reprezentują, od złości i gniewu, po zazdrość, pragnienie władzy czy kontroli. Utożsamianie się z pozornie negatywnymi postaciami literackimi i ambiwalentnymi emocjami, również tymi wynikającymi z uniwersalnych archetypów obecnych w baśniach ludowych, niezależnie

1. Etnocentryzm polega na ocenianiu tego, co uznajemy za inność – innych społeczności, języków i kultur – według standardów i zwyczajów własnej kultury (Bizumic 2018).



od pozornej prostoty ich konstrukcji, pomaga nam rozpoznać te uczucia i zgłębiać sposoby ich przeżywania i zarządzania nimi (Bettelheim 2010). Jednocześnie proces ten pozwala nam lepiej zrozumieć własne emocje poprzez analizę kontekstu i sytuacji osobistej postaci, także tej „złej”, niezależnie od tego, jak przewidywalna może być narracja czy archetypiczna funkcja² przypisana jej roli w opowieści (Propp 2009).

Literatura bada ambiwalencję procesów identyfikacji z perspektywy symbolicznej, ukazując że macocha może być zarówno czarnym charakterem, jak i postacią, która pomaga czytelnikowi oddzielić wyidealizowany obraz matki (jako postaci bezpieczeństwa) od matki rzeczywistej (ze wszystkimi jej ludzkimi niedoskonałościami), umożliwiając tym samym zrozumienie złożonych dynamik obecnych w rzeczywistych doświadczeniach, takich jak macierzyństwo i struktury rodzinne (Bettelheim 2010). W tym kontekście, i z perspektywy symbolicznej, macocha nie tyle oznacza zerwanie więzi biologicznej, co raczej stanowi metaforę inności i emocjonalnego przesunięcia wewnątrz rodziny (Warner 2015). Co więcej, ambiwalencja tych procesów identyfikacyjnych uczy czytelników rozumienia niuansów i wewnętrznych sprzeczności prawdziwych emocji, tworząc podstawy do akceptacji, że coś może być szczęśliwe, a jednocześnie wywoływać melancholię, albo że ktoś może być złoczyńcą i zarazem wzbudzać współczucie (Tolkien 2008). W tym sensie, w ramach projektu *Zoom Out*, argumentujemy, że wyobraźnia narracyjna to proces doświadczeniowy, który wykracza poza dosłowność tekstu, umożliwiając narracje wielogłosowe, ambiwalentne uczucia i symboliczne interpretacje, pozwalając nam budować własną tożsamość w oparciu o rosnącą złożoność, która ujawnia się w trakcie lektury.

2. Propp (2009) definiuje funkcje jako znaczące działania lub wydarzenia, które posuwają fabułę naprzód, takie jak wyrządzenie szkody lub wywołanie problemu przez czarny charakter (szkodzenie), czy też powrót bohatera, który wiąże się z osobistą nagrodą lub przywróceniem porządku społecznego (powrót). Funkcje te są pogrupowane w uniwersalne fazy narracji, takie jak Przygotowanie, Komplikacja, Walka i Rozwiązanie.

Ostatecznie, proces ten nigdy nie sprowadza się do prostego utożsamienia się z dobrym lub złym bohaterem, ponieważ żadna z tych postaci nie jest tak jednoznaczna, jak mogłoby się wydawać, a każdą z nich, w pewnym momencie życia, nosimy w sobie (Bettelheim 2010). Zamiast tego warto postrzegać literacki transport jako lustro, w którym możemy się przejrzeć i zastanowić nad tym, jak w pierwszej kolejności konstruujemy siebie i Innego.

DROGA Z ŻÓŁTEJ CEGŁY: LITERATURA JAKO PODRÓŻ KU INNEMU

Dotychczas argumentowaliśmy związek między literaturą a empatią poprzez pryzmat konstruowania tożsamości oraz rozumienia emocji, wskazując na znaczenie narracji wielogłosowych dla lepszego uchwycenia niuansów i złożoności ludzkiej natury. Powracając jednak do pytania postawionego na początku i zmierzając do podsumowania tej refleksji: w ramach projektu utrzymujemy, że **relacja między literaturą a empatią jest przede wszystkim relacją podróży ku Innemu jako wartości samej w sobie**.

Jeśli spojrzymy panoramicznie na historię literatury, od mitów kreacyjnych i epickich, przez teatr i poezję klasyczną, po literaturę ustną, w tym bajki i opowieści ludowe, wraz z ich charakterystycznymi technikami narracyjnymi, takimi jak refreny, chóry, epickie epiklezy czy morały, zauważymy że wszystkie one zmierzają do zadawania pytań o dynamikę relacji międzyludzkich, a więc do kształcenia kompetencji społecznych – w tym empatii – już u swoich podstaw (Bal 2017). Tego rodzaju pytania stanowią estetyczną podróż, w której czytelnicy uczą się poprzez doświadczenia porównawcze, czym jest dla nich piękno tekstu, spójność strukturalna, głębia abstrakcyjna lub symboliczna oraz rezonans emocjonalny w sensie literackim (Thiselton 2012). Co więcej, to właśnie dzięki tym wymiarom literackiego transportu kształcimy naszą zdolność do skutecznego posługiwania się językiem oraz pogłębiamy rozumienie, w jaki sposób wybory językowe (np. ton, dykcja, struktura zdań)

wpływają na percepcję i wywołują reakcje emocjonalne, jednocześnie przypisując (sobie) i innym podmiotowość oraz osadzając postacie literackie, jak i sam świat, w określonym kontekście (Nussbaum 2008). Możemy zatem uznać te procesy za formę treningu kompetencji empatycznych. W tym holistycznym ujęciu proponujemy w ramach projektu literaturę jako autonomiczną podróż ku inności, ku empatii, ze względu na jej niezależną wartość językową, estetyczną i poznawczą.

W całości rozważań prześledziliśmy związek między literaturą a empatią poprzez pośredni potencjał tej ostatniej, rozumiejąc, że literacki transport może poszerzać narracje dotyczące zarówno naszego wewnętrznego świata, jak i świata innych. Jak omówiono, proces ten ostatecznie przyczynia się do akceptacji ambiwalentnych identyfikacji, tym samym komplikując nasze rozumienie zarządzania emocjami poprzez lekturę. Nie oznacza to, że zdolność literatury do wywoływania empatii zawsze gwarantuje te wewnętrzne procesy ani że każda lektura generuje empatyczną reakcję. Aby się do tego zbliżyć, należy, jak wcześniej wspomniano, mnożyć narracje, którymi dysponuje nasza wyobraźnia. Jednak, jak ukazuje ten tekst, argumentujemy za wewnętrzną wartością wyobraźni narracyjnej i literackiego transportu, opierając się na tym, że łączą one wszystkie te doświadczenia, stając się drogą z żółtej cegły, która ostatecznie objawia się nam nie jako szlak prowadzący do szmaragdowego miasta – czyli do konkretnego celu – lecz jako symbol wszystkich tych, których spotkaliśmy, i wszystkiego, czego się nauczyliśmy w trakcie podróży, co ostatecznie przyczynia się do ucłowieczenia tych i tego, o których wcześniej nie wiedzieliśmy nic.

Ogólnie rzecz biorąc, jako przestrzeń sprzyjająca introspekcji i wspierająca zdolność czytelnika do autorefleksji oraz zaangażowania w relację z innością, literatura jawi się jako potężne narzędzie wspierające empatię.

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The Danger of a Single Story*. TEDGlobal. [Online]. Available at: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.
- Armstrong, Nancy (2014). "The Affective Turn in Contemporary Fiction". *Contemporary Literature*, 55(3), 441–465.
- Bal, Mieke (2017). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Becker, Jürgen (1990). "Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo". *Nuevo Texto Crítico*, 3(6), 147–154.
- Bettelheim, Bruno (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Bizumic, Boris (2018). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. New York: Routledge.
- Cortez, Marisa (2020). "Combating Ethnocentrism with Multicultural Literature". *Hohonu, A Journal of Academic Writing*, 18, 71–72.
- Denham, Alison E. (2024). "Empathy & Literature". *Emotion Review*, 16(2), 84–95.
- Jauss, Hans Robert (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kidd, David Comer; Castano, Emmanuele (2013). "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind". *Science*, 342(6156), 377–380.
- Mumper, Michael L.; Gerrig, Richard J. (2017). "Leisure reading and social cognition: A meta-analysis". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120.
- Nussbaum, Martha C. (2001). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha C. (2002). "Education for Citizenship in an Era of Global Connection". *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- Nussbaum, Martha C. (2008). "Democratic Citizenship and the Narrative Imagination". *Teachers College Record*, 110(13), 143–157.
- Nussbaum, Martha C. (2012). "Cultivating Imagination: Literature and the Arts". In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95–120). Princeton: Princeton University Press.
- Propp, Vladimir Yakovlevich (2009). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Roza, Sarah Aline; Guimarães, Sônia Regina Kretzmann (2022). "The Relationship Between Reading and Empathy: An Integrative Literature Review". *Psicologia: Teoria e Prática*, 24(2).
- Thiselton, Anthony C. (2012). "Reception Theory, H. R. Jauss and the Formative Power of Scripture". *Scottish Journal of Theology*, 65(3), 289–308.
- Tolkien, John Ronald Reuel (2008). "On Fairy-Stories". London: HarperCollins.
- Warner, Marina (2015). *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. London: Vintage Digital.

RONJA PRZESKAKUJE PRZEPAŚĆ I WIDZI ŚWIAT Z DRUGIEJ STRONY: ROZUMIENIE NIERÓWNOŚCI

Ronja, córka zbójnika, czuje się zdradzona i postanawia przeskoczyć przepaść, która oddziela jej świat od świata wroga – a raczej od tych, których od dzieciństwa uczono ją postrzegać jako wrogów. Tym odważnym gestem Ronja zrywa z tym, czego ją nauczono, i podejmuje decyzję, która podważa granice między „nami” a „nimi”.

Ta postać, stworzona przez Astrid Lindgren, wprowadza nas do niniejszej części, która podejmuje temat podejścia do nierówności. Poniższy film oferuje krótkie wprowadzenie do naszej perspektywy, przedstawionej językiem dostosowanym do uczniów szkoły podstawowej.



<https://m.youtube.com/watch?v=k93A7M3GIbs&list=PL7V3pxljKAJfjnhjDL2EQvrvx63MFkViY&index=3>

**ZESKANUJ KOD QR,
ABY OBEJRZEĆ WIDEO**



7 Perspektywa intersekcjonalna i jej zastosowania w literaturze dziecięcej

Gerard Coll-Planas (Uniwersytet w Vic – Centralny Uniwersytet Katalonii)

Najczęstszym sposobem podejścia do kwestii nierówności w klasie jest... niepodjęcie tematu jej wcale. W większości krajów europejskich temat nierówności nie jest systematycznie uwzględniany w kształceniu nauczycieli. Oznacza to, że często brakuje świadomości co do wpływu, jaki nierówności wywierają na takie aspekty, jak treści nauczania, stosowane metody dydaktyczne, relacje w klasie oraz kontakt ze środowiskiem rodzinnym uczniów.

Niebranie pod uwagę skutków nierówności uniemożliwia nam uświadomienie sobie stereotypów i uprzedzeń, które jako nauczyciele reprodukujemy (na przykład przy wyborze opowiadań, które czytamy, czy w przykładach używanych na lekcjach), elementów strukturalnych warunkujących codzienne życie (włączanie lub wykluczanie z dynamiki klasy, zaufanie lub brak zaufania między nauczycielami a rodzinami...) czy też możliwości edukacyjnych, które tracimy, ponieważ nie uwzględniamy specyficznej wiedzy uczniów z mniej normatywnym zapleczem (na przykład bogactwa językowego i kulturowego, jakie mogą wnieść do klasy, ich zróżnicowanych kompetencji czy praktycznej wiedzy matematycznej dziecka, które pomaga rodzicom prowadzić drobną działalność handlową w weekendy).

Kiedy podejmuje się temat nierówności, często odbywa się to z perspektywy monofokalnej, skoncentrowanej wyłącznie na jednej osi. Mówiąc o osiach nierówności, mamy na myśli te podziały, wokół których nierównomiernie rozdzielane są społecznie cenione zasoby. A zatem, w zależności od naszej pozycji na tych osiach (takich jak klasa społeczna, zdolności, płeć, pochodzenie, kolor skóry czy orientacja seksualna), będziemy mieć większy lub mniejszy dostęp do określonych zasobów (pieniędzy, prestiżu, kontaktów, informacji itd.).

Perspektywa monofokalna dąży do badania i przeciwdziałania skutkom jednej osi nierówności (Coll-Planas i Solà-Morales 2019). W obszarze literatury przekłada się to na analizę dzieła literackiego lub dorobku autora, uwzględniając wyłącznie jeden wymiar. W kontekście edukacyjnym odnosi się do analizy rzeczywistości szkolnej (w klasie, na podwórku czy na bardziej makro poziomach) bądź do promowania działań (warsztaty, materiały dydaktyczne...), które koncentrują się wokół jednej osi nierówności.

Taka perspektywa ma swoje zalety: pozwala skupić uwagę na skutkach jednej osi nierówności i przeanalizować, jak wpływa ona na różne obszary. W przypadku płci nazywane jest to gender mainstreaming i pomaga uwzględnić uprzedzenia i stereotypy płciowe w takich aspektach, jak relacje społeczne



w klasie, oczekiwania wobec ról na lekcjach wychowania fizycznego czy sposób, w jaki wykorzystywana jest przestrzeń na szkolnym podwórku.

Jednak perspektywa monofokalna ma również swoje wady. Po pierwsze, prowadzi do interwencji cząstkowych, ponieważ skupienie się wyłącznie na jednej osi powoduje pomijanie pozostałych. Możemy więc spotkać się z sytuacją, w której w tej samej klasie jednego dnia odbywa się warsztat dotyczący seksizmu, a tydzień później warsztat poświęcony rasizmowi – przy czym te zjawiska traktowane są tak, jakby były od siebie oddzielne, jakby uczniowie jednego tygodnia byli wyłącznie dziewczynkami lub chłopcami, a tydzień później wyłącznie osobami różnych ras (Coll-Planas, García-Romeral i García-Castillo 2025). Owszem, osie nierówności da się odróżnić i ważne jest zrozumienie ich specyfiki, ale równie istotne jest uchwycenie tego, jak na siebie oddziałują, ponieważ nikt z nas nie jest tylko kobietą lub mężczyzną, tubylcem lub migrantem... wszyscy jesteśmy tym wszystkim jednocześnie.

Drugą wadą perspektywy monofokalnej jest to, że ma ona tendencję do pomijania doświadczeń i problemów określonych grup społecznych. Przykładowo, podczas jednej z sesji roboczych, koordynator ds. równości płci w placówce edukacyjnej wykazał brak wiedzy na temat rzeczywistości dziewcząt noszących hidżab. Dla niego ta rzeczywistość nie była częścią zagadnienia równości płci, a zatem doświadczenia tych dziewcząt nie były brane pod uwagę w ramach problematyki równości płci, lecz przypisywane zostały kategorii pochodzenia i różnorodności religijnej – aspektów, które w tej placówce nie były w ogóle omawiane. W praktyce więc kategoria chłopców i dziewcząt, którą się posługiwał, wykluczała uczennice migrantki i/lub uczennice wyznające niehegemoniczne religie. Podobne problemy można znaleźć w materiałach do przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć, które często koncentrują się wyłącznie na doświadczeniach uczniów białych, rodzimych, cisheteronormatywnych (Coll-Planas & San Martín 2022).

Po trzecie, Ange-Marie Hancock (2007) zwraca uwagę, że logika monofokalna sprzyja rywalizacji pomiędzy osiami nierówności – zjawisku, które określa mianem „igrzysk ucisku”. W ten sposób osoby lub grupy odpowiedzialne za konkretne osie nierówności konkurują ze sobą o pozyskanie większych zasobów, zarówno finansowych, jak i niefinansowych, takich jak widoczność czy uznanie, aby móc zorganizować więcej warsztatów, szkoleń, wydać więcej materiałów edukacyjnych... Co więcej, sama ta rywalizacja jest nierówna, ponieważ istnieją osie nierówności, które dysponują większymi zasobami niż inne, w zależności od takich czynników jak kontekst społeczny, sposób przedstawiania danego zagadnienia w mediach, wpływ aktywizmu czy orientacja polityczna administracji publicznej odpowiedzialnej za dany obszar.

PERSPEKTYWA INTERSEKCYJNALNA

Około lat 90. XX wieku w Stanach Zjednoczonych ukuto pojęcie interseksyjności w oparciu o wkład aktywistek i akademikzek afroamerykańskich, które sformułowały podwójną krytykę: wobec feminizmu, za reprezentowanie wyłącznie białych kobiet z klasy średniej; oraz wobec ruchu antyrasistowskiego, za reprodukcję androcentrycznej perspektywy. W tym kontekście Kimberlee Crenshaw (1989) skrytykowała „tendencję do traktowania rasy i płci jako wzajemnie wykluczających się kategorii doświadczenia i analizy” (139), argumentując że „doświadczenie interseksyjne jest czymś więcej niż sumą rasizmu i seksizmu” (140). Tym samym, nie chodzi tu o dodawanie do siebie poszczególnych osi, lecz o zrozumienie rzeczywistości, które wyłaniają się w punktach ich przecięcia.

W tym duchu Patricia Hill Collins (2002) **utrzymuje, że różne formy opresji są ze sobą powiązane w matrycy, w której ludzie zajmują zmienne pozycje władzy. Podkreśla to interakcję i współzależność między osiami nierówności, pomagając zrozumieć, że dana osoba może być jednocześnie oprawcą i ofiarą.** Takie podejście skłania do uznania złożoności systemów opresji

oraz do pracy nad demontażem wzajemnie powiązanych struktur władzy.

Intersekcjonalność dostarcza nam zatem bardziej złożonej perspektywy nierówności, która uwzględnia przecięcia różnych osi nierówności i podkreśla konieczność rozumienia ich w konkretnym kontekście. Zamiast proponować ogólne odpowiedzi czy uogólnienia, zachęca ona do analizy, które przecięcia osi są istotne w każdej konkretnej sytuacji interwencji.

Z tej perspektywy jesteśmy zobowiązani do zastanowienia się, w jaki sposób wpływa na nas (również w roli nauczyciela) nasza strukturalna pozycja w odniesieniu do wszystkich osi nierówności. I ten element jest kluczowy: pamiętać, że wszyscy ludzie są usytuowani na wszystkich osiach, nawet jeśli czasem jesteśmy wystarczająco uprzywilejowani, by tego nie zauważać. Przywilejem osoby białej jest nie być świadomym, że przynależy się do określonej rasy (rozumianej jako socjokulturowa konstrukcja cech fizycznych), przywilejem osoby cisplciowej jest nie dostrzegać, że każda osoba ma tożsamość płciową (nie tylko osoby transpłciowe), i można by tak wymieniać dalej w odniesieniu do wszystkich osi nierówności..

Jednocześnie **intersekcjonalność stanowi perspektywę krytyczną, która skłania nas do zadania pytania, w jaki sposób sami uczestniczymy w utrwalaniu nierówności:** poprzez nasze uprzedzenia i projekcje, ale także jako osoby pracujące w instytucjach, które strukturalnie funkcjonują w sposób odtwarzający nierówności. Niezależnie od naszej indywidualnej woli, działamy w instytucjach edukacyjnych będących elementem większego mechanizmu, który powiela nierówności związane z klasą społeczną, pochodzeniem czy zdolnościami, przez co ścieżka edukacyjna uczniów jest w dużym stopniu uwarunkowana (choć nie zdeterminowana) ich początkową sytuacją. W tym duchu, jak rozważamy w kolejnej części, jedną z pierwszych strategii, które możemy zastosować, by wdrażać perspektywę intersekcjonalną w pracy dydaktycznej, jest

uznanie wpływu naszej własnej pozycji na to, co i jak robimy.

UZNANIE UPRZEDZEŃ KADRY NAUCZYCIELSKIEJ

Podążając za innymi dyskursami o charakterze transformacyjnym, takimi jak antyrasizm czy feminizm, perspektywa intersekcjonalna zachęca nas do zastanowienia się, w jaki sposób nasza pozycja w odniesieniu do osi nierówności wpływa na nasze życie, i do zadania sobie pytania, co możemy z tego doświadczenia przenieść na naszą rolę nauczycielską.

Podczas szkoleń dla nauczycieli zwykle podejmujemy ten temat, zadając trzy pytania:

- Jakie elementy twojej pozycji strukturalnej (w odniesieniu do osi nierówności) wiązały się dla ciebie z trudnościami lub niekorzyściami?
- Jakie elementy twojej pozycji strukturalnej zapewniły ci korzyści lub przywileje?
- W jaki sposób twoja pozycja strukturalna wpływa na twoją pracę dydaktyczną?

Zadajemy te pytania pojedynczo, dając czas na refleksję indywidualną i puszczając w tle muzykę sprzyjającą skupieniu. Następnie proponujemy, by uczestnicy porozmawiali z osobą siedzącą obok o tym, co się w nich pojawiło, a na końcu pytamy, czy ktoś chciałby podzielić się swoimi doświadczeniami i refleksjami z całą grupą. Dbamy przy tym o stworzenie przestrzeni odwagi (zob. rozdział 13), której celem nie jest wytykanie innym błędów, zawstydzanie ich czy wzbudzanie poczucia winy za to, że odtwarzają stereotypy i uprzedzenia, lecz refleksja nad tym, jak możemy wziąć odpowiedzialność i przyczynić się do zmiany.

To ćwiczenie okazało się niezwykle przydatne w identyfikowaniu uprzedzeń i stereotypów, w uświadamianiu sobie, co projektujemy na innych na podstawie własnych doświadczeń, a także w zauważaniu bliskości lub dystansu, jakie odczuwamy wobec uczniów i ich rodzin. **Wsluchiwanie się w siebie i uznanie, że**

świadomie lub nieświadomie uczestniczymy w reprodukowaniu nierówności, jest niekomfortowe i bolesne (dlatego podczas przeprowadzania tego ćwiczenia zawsze podkreślamy, że każdy ma prawo sam zdecydować, czym chce się podzielić). Ale to właśnie dlatego, że wywołuje poruszenie, stanowi ono doświadczenie transformujące:

Jeśli kiedykolwiek poczułeś ból wynikający z komentarza lub działania nacechowanego nieuświadomionym uprzedzeniem, albo jeśli z przerażeniem zorientowałeś się, że coś, co powiedziałeś bez złej intencji, zostało odebrane jako rasistowskie, seksistowskie czy klasistowskie: wiesz, jak ważna jest ta praca. To często ukryte, niezamierzone formy uprzedzeń najbardziej ranią osoby marginalizowane (Ahmed 2018: 104).

Kontynuując tę logikę, Sara K. Ahmed (2018) proponuje, aby materiały służące do pracy nad nierównościami z uczniami były w pierwszej kolejności wykorzystywane wśród kadry pedagogicznej:

Jeśli chcemy nauczyć uczniów współczucia i złożonego myślenia, musimy najpierw sami przebrnąć przez tę pracę. W przeciwnym razie możemy nie być przygotowani na jej konsekwencje: walkę lub ucieczkę, łzy, ciarki na skórze, chęć przewrócenia stołów (Ahmed 2018: 32).

Praca nad nierównościami nie powinna więc polegać jedynie na przeczuciu

odpowiedzialności i wskazywaniu uczniom, co robią źle; powinna również obejmować nas jako nauczycieli i skłaniać do refleksji nad tym, jak sami uczestniczymy w reprodukowaniu nierówności.

PARADOKS DZIECIĘCEJ LITERATURY

W obszarze edukacji kluczowe jest to, by podkreślić i poddać refleksji oś wieku, którą należy rozumieć z uwzględnieniem jej specyfiki. Jak zauważa Hanna Arendt (1961), niektórzy interpretują tę oś, traktując dzieci jako uciskaną mniejszość, którą należy wyzwolić spod władzy dorosłych. Tymczasem, zgadzając się z filozofką, uważamy że takie podejście nie uwzględnia faktu, iż niesprawiedliwe byłoby traktowanie dzieci jak dorosłych, a jednocześnie to dorośli muszą wziąć na siebie odpowiedzialność za wychowanie dzieci oraz wyposażenie ich w narzędzia do zrozumienia świata, do którego je sprowadziliśmy, i odnalezienia w nim swojego miejsca. Kluczowe zatem staje się zastanowienie nad tym, w jaki sposób sprawujemy władzę dorosłych, wynikającą z odpowiedzialności za osoby małoletnie, nie nadużywając przy tym tej władzy.

Różnica wieku stanowi podstawę nierówności władzy między dorosłą kadrą nauczycielską a młodymi uczniami. Jeśli dodamy do tego temat literatury dziecięcej, oś wieku nabiera jeszcze większego znaczenia. Jak przypomina Daniel Nahum (2023: 44), łacińskie *infans* oznacza „nieposiadający zdolności mówienia”, podczas gdy słowo *autor* wiąże się z *autorytetem*. W literaturze dziecięcej mamy zatem do czynienia z kontrastem między dziećmi, które nie mają głosu, a dorosłymi autorami, którzy dysponują autorytatywnym głosem. **Tu ujawnia się paradoks wpisany w samą naturę literatury dziecięcej: to literatura skierowana do dzieci, ale pisana, redagowana, wydawana, kupowana, a często również czytana i polecana przez dorosłych** (aspekt ten omawiamy w rozdziale 2.1); przez dorosłych, którzy decydują, jaką wiedzę i jakie wartości chcą dzieciom przekazać:



Każde społeczeństwo stworzyło pojęcie (a dokładniej mieszkankę pojęć) tego, czym według niego jest „dzieciństwo”, a zatem również tego, jak powinna wyglądać edukacja. W oparciu o ten konstrukt wyobrażeniowy społeczeństwa tworzyły (produkując, adaptując i nadając nowe znaczenia) teksty odpowiadające społeczeństwu, jakie chciały zbudować (Nahum 2023: 30).

Ta asymetryczna relacja dotyczy nie tylko pisania, ilustrowania, produkcji, sprzedaży, rekomendacji i czytania, ale także, jak już widzieliśmy, rozmowy o interpretacji: kto ma autorytet, by ustalić „prawdziwe” znaczenie tekstu? Nad tym zagadnieniem pochylali się tacy autorzy jak Umberto Eco, Roland Barthes czy Michel Foucault, między innymi. To właśnie w tym miejscu ponownie pojawia się idea rozmowy jako kluczowego sposobu pracy z literaturą w klasie, ponieważ rozmowa zrywa z koncepcją jednej prawdy o tekście, przesuwając hierarchiczną pozycję, pozwala debatować nad znaczeniem i uznawać różne stanowiska (zob. rozdział 12).

UZNAWIE PODPORZĄDKOWANEJ WIEDZY

W ślad za analizami socjologów Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona Daniel Nahum (2023) zauważa, że szkoła nie przekazuje kultury całego społeczeństwa, lecz reprodukuje kulturę klasy społecznej dominującej. Dzieje się to również poprzez książki znajdujące się w bibliotece, które są polecane i promowane. Poza zagadnieniem klasy społecznej ta refleksja dotyczy także innych osi nierówności, takich jak pochodzenie, które może wiązać się z różnorodnością kulturową i religijną.

W tym duchu Daniel Goldin (cyt. za Petit, 2024: 165) stwierdza, że biblioteki powinny być „miejscem, w którym wiedza jest uznawana, a nie tylko przestrzenią, gdzie wiedza jest przechowywana lub udostępniana publicznie”. Tę refleksję można odnieść do szkoły: z perspektywy interseksjonalnej **szkoła nie może ograniczać się do bycia przestrzenią,**

w której przechowuje się i rozpowszechnia wiedzę hegemoniczną, ale powinna być przestrzenią, w której uznaje się wiedzę różnorodną i podporządkowaną.

Fatima Sissani, Francuzka algierskiego pochodzenia, krytykuje to, jak społeczeństwo francuskie zignorowało kulturę migrantów pierwszego pokolenia. Doprowadziło to do powstania „okaleczonej wyobraźni” u osób, które, jak ona, należą do drugiego pokolenia: „wyłonił się z pustki, z pochodzenia bez genealogii; bycie pozbawionym tego było ceną, jaką zapłaciliśmy za akceptację” (cyt. za Petit, 2024: 61). W swojej pracy antropologicznej Michèle Petit (2024: 73) zaobserwowała, że wiele rodzin uchodźczych lub migrantów „zapomina opowieści, które im opowiadano, albo ma wrażenie, że należą one do przeszłości, która już nie ma sensu”; że dzieci wstydzą się swojego dziedzictwa kulturowego i czują się „oderwane” od rodzinnej przeszłości i od teraźniejszości, która jest uwarunkowana trudną pozycją pomiędzy różnymi ramami kulturowymi.

Ta rzeczywistość nie odnosi się wyłącznie do indywidualnych historii czy konkretnych rodzin, ale wiąże się również z aspektami strukturalnymi. Jak pisze Petit (2024: 75): „nie pożegnaliśmy jeszcze wielkiej pogardy wobec kultur innych, w szczególności tych, które były wcześniej kolonizowane i wygnane. Nie porzuciliśmy naszej wielkiej arogancji”.

Reprodukcja wiedzy hegemonicznej i brak uznania dla perspektyw podporządkowanych wywołują również poczucie dyskomfortu i konflikty w niektórych rodzinach wobec instytucji szkolnej, która nie tylko nie docenia wiedzy nadającej sens ich doświadczeniu, ale też narzuca ich dzieciom obce wartości kulturowe. Jeśli jednak odwrócimy ten trend, dostrzeżemy potencjał szkoły oraz literatury dziecięcej w zakresie uznawania kontekstów kulturowych i indywidualnych ścieżek życiowych:

Kiedy dziecko zawłaszcza fragmenty kultury swoich rodziców i ta kultura zostaje uznana, wówczas będzie się ono mniej obawiać zdrady

wobec nich. Znacznie łatwiej będzie mu przyjąć inną kulturę i odczuwać satysfakcję z tej różnorodności. Przeciwnie, pogarda wobec kultur pochodzenia może prowadzić do odwrócenia piętna i żądania tożsamości monolitycznej (Petit, 2024: 75).

Postrzeganie szkół i bibliotek jako przestrzeni, w których wiedza jest uznawana, prowadzi do konieczności przemyślenia obowiązującego kanonu literackiego, listy lektur (jeśli istnieje), dostępnych zasobów bibliograficznych oraz działań mediacyjnych związanych z literaturą, które są tam realizowane. W tym duchu Sara K. Ahmed (2018: 104) proponuje, aby przyjrzeć się krytycznie bibliotece szkolnej, klasowej, a nawet prywatnej, zadając sobie pytania: „Czyje głosy są słyszane? Kto opowiada historię? Czy w bibliotece, poprzez autorów i bohaterów, obecne są głosy, które odzwierciedlają głosy w klasie?”. Ten aspekt został szerzej omówiony w zestawie ćwiczeń zatytułowanych „Pewnego razu...” w materiale “Zestaw Narzędzi”.

STRATEGIE DLA PRZESTRZENI SPOTKANIA

Znajdujemy się w coraz bardziej spolaryzowanej rzeczywistości, w której spokojne słuchanie i rozmowa z innymi stają się coraz trudniejsze. Kwestie związane z równością przestały być marginalnym tematem debaty społecznej i zaczęły zajmować centralne miejsce kontrowersji. Ta logika przenosi się również do klas szkolnych, gdzie polaryzacja staje się wyraźna i szczególnie utrudnia działania w obszarze równości. W tym kontekście interwencje monofokalne okazują się nie tylko niewystarczające, ale czasami wręcz pogłębiają dystans pomiędzy grupami społecznymi, ożywiając dynamiki rywalizacji i konfrontacji.

To właśnie w takim kontekście podejście interseksyjne do literatury, oparte na idei rozmowy, jawi się jako narzędzie o ogromnym potencjale. **Ponieważ rozmowa nie polega wyłącznie na mówieniu; oznacza uznanie istnienia drugiego człowieka, otwarcie się na różnorodność głosów, które**

nas kwestionują i wzbogacają, naukę patrzenia na świat oczami innych oraz odnalezienie siebie w opowieściach, które wcześniej wydawały się nam obce. Krótko mówiąc, literatura widziana przez pryzmat interseksyjny może stać się przestrzenią spotkania w coraz bardziej podzielonym świecie.



BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Arendt, Hannah (1961). "The crisis in education". In: *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press.
- Coll-Planas, Gerard; García-Romeral, Gloria; Garcia-Castillo, Marina (2025). "'We don't know how to do it without hurting people': Identifying tensions in the intersection of LGBTIQ policies and cultural diversity in education". *In press*.
- Coll-Planas, Gerard; San Martín, Conchi (2022). "'People as normal as possible'. Analysis of the construction of subjects in materials for the prevention of gender violence among teenagers in Spain". *Children & Society*, 37, 1992–2010.
- Coll-Planas, Gerard; Solà-Morales, Roser (2019). *Toolkit to Incorporate Intersectionality into Local Policies*. Terrassa: Ajuntament de Terrassa.
- Collins, Patricia Hill (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Hancock, Ange-Marie (2007). "When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm". *Perspectives on Politics*, 5(1), 63–79.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka. [Original: *Nous sommes des animaux poétiques. L'art, les livres et la beauté par temps de crise*. Paris: Sciences Humaines, 2023].

8

Krytyczne myślenie przez pryzmat intersekcjonalności: rozumienie różnorodności

Bruno Ćurko (Uruga „Mala Filozofia”)

Integracja krytycznego myślenia i intersekcjonalności tworzy silne ramy analityczne do rozumienia i podejmowania współczesnych problemów społecznych. Podczas gdy krytyczne myślenie zachęca jednostki do logicznej oceny sytuacji i uzasadniania własnego rozumowania, intersekcjonalność uwypukla złożone i nakładające się tożsamości, które kształtują doświadczenia i interakcje społeczne. Stosując krytyczne myślenie przez pryzmat intersekcjonalny, wychodzimy poza uproszczone wyjaśnienia nierówności, rozwijając głębsze zrozumienie różnorodności, włączenia społecznego i sprawiedliwości. To podejście ma szczególną wartość w środowiskach edukacyjnych, gdzie analiza literatury, historii i struktur społecznych z uwzględnieniem intersekcjonalności może pomóc uczniom w wykształceniu bardziej zniuansowanego rozumienia władzy, przywilejów i opresji. Zamiast badać problemy w oderwaniu od siebie, jednostki są zachęcane do zastanowienia się, w jaki sposób różne formy dyskryminacji – takie jak rasizm, seksizm, klasizm czy ableizm – współoddziałują i kształtują doświadczenia ludzi. Takie podejście pozwala na formułowanie bardziej inkluzywnych i sprawiedliwych rozwiązań problemów społecznych, poprzez uznanie różnorodności ludzkich doświadczeń.

DEFINIOWANIE MYŚLENIA KRYTYCZNEGO W KONTEKŚCIE SPOŁECZNYM

Zgodnie z ustaleniami badaczy takich jak Lipman (2003) oraz Paul i Elder (2002), myślenie krytyczne definiowane jest jako zdolność do systematycznej i racjonalnej analizy, oceny oraz

syntezy informacji. W kontekście edukacyjnym myślenie krytyczne często wiązane jest z rozumowaniem logicznym, rozwiązywaniem problemów i kwestionowaniem założeń. Nie jest ono jednak wyłącznie umiejętnością poznawczą; wiąże się także z odpowiedzialnością etyczną i społeczną (Nussbaum, 2012). Martha Nussbaum (2012) podkreśla rolę dialogu sokratejskiego w rozwijaniu myślenia krytycznego, argumentując, że edukacja powinna kształtować zaangażowanych i empatycznych obywateli, którzy będą podważać dominujące narracje. Podobnie Noam Chomsky (2013) krytykuje tradycyjne systemy edukacji za kładzenie nacisku na pamięciowe przyswajanie wiedzy zamiast wspierania niezależnego dociekania, argumentując, że prawdziwa edukacja powinna zachęcać uczniów do kwestionowania struktur władzy i ideologicznych uprzedzeń. W nawiązaniu do tych perspektyw Ćurko (2017) wskazuje na nieodzowny związek między myśleniem krytycznym a autonomią intelektualną, podkreślając, że bez myślenia krytycznego jednostki stają się bardziej podatne na manipulację i uwarunkowania ideologiczne. Systemy edukacyjne, które faworyzują bierne przyswajanie wiedzy zamiast aktywnego poszukiwania, przyczyniają się do ograniczenia zdolności do samodzielnego myślenia, wzmacniając struktury hierarchiczne i ograniczając zaangażowanie demokratyczne. Ponadto, myślenie krytyczne należy rozumieć jako proces ciągły i samokorygujący, a nie statyczną umiejętność. Jak zaznacza Peirce (1877), proces dociekania rozpoczyna się od wątpliwości i niezadowolenia z obowiązujących przekonań, co skłania jednostki do poszukiwania uzasadnionych wniosków. Ta koncepcja jest ściśle związana z ogólnymi założeniami podejścia wspólnoty dociekania w Filozofii dla

Dzieci, gdzie dialog i intelektualne wyzwania stanowią siłę napędową głębszego zrozumienia i emancypacji intelektualnej.

Integracja pytań sokratejskich, dociekania wspólnotowego oraz perspektywy intersekcjonalnej okazała się skutecznie wzmacniać funkcję myślenia krytycznego jako narzędzia zarówno rygoru epistemologicznego, jak i przemiany społecznej.

INTERSEKCJONALNOŚĆ: RAMA DO ROZUMIENIA RÓŻNORODNOŚCI

Termin „intersekcjonalność” został ukuły przez Kimberlé Crenshaw (1989) w celu opisanego współzależności tożsamości społecznych oraz sposobu, w jaki przyczyniają się one do unikalnych doświadczeń opresji i przywileju (zob. rozdział 7). Choć początkowe rozważania nad intersekcjonalnością koncentrowały się przede wszystkim na interakcji pomiędzy płcią a rasą, współczesne zastosowania obejmują również inne wymiary tożsamości, takie jak klasa społeczna, niepełnosprawność czy orientacja seksualna. Intersekcjonalność kwestionuje pojęcie

uniwersalnych doświadczeń, podkreślając, w jaki sposób wiele wskaźników tożsamości współoddziałuje, kształtując przeżywaną rzeczywistość jednostek (Crenshaw 1991). Zastosowanie intersekcjonalnego spojrzenia w myśleniu krytycznym ułatwia identyfikację ukrytych uprzedzeń i nierówności strukturalnych obecnych w edukacji, mediach czy dyskursie politycznym (Crenshaw 1991; Collins & Bilge 2016; Sensoy & DiAngelo 2017). Intersekcjonalność zachęca do krytycznego przyglądania się, w jaki sposób dominujące narracje kształtują postrzeganie społeczne i utrwalają systemową dyskryminację. Jak zauważa Crenshaw (1991: 124), „niezajmowanie się przenikaniem rasizmu i seksizmu pozostawia czarne kobiety w paradoksalnej przestrzeni, w której ani ruch feministyczny, ani antyrasistowski nie odpowiadają w pełni na ich potrzeby”.

To podejście ukazuje również, w jaki sposób polityki, które na pierwszy rzut oka wydają się neutralne, mogą mimo wszystko utrwalać nierówności. Jak wskazują badacze,

uprzedzenia i dyskryminacja ze względu na rasę, klasę społeczną, niepełnosprawność oraz status językowy doprowadziły do tego, że lokalne, stanowe i federalne przepisy nakazują rozdzielanie danych według tych kategorii. Jednakże raporty rzadko uwzględniają wpływ, jaki ma to na uczniów podlegających dodatkowej marginalizacji, gdy przypisuje się im więcej niż jedną z tych zmiennych tożsamościowych (Artiles i in. 2022: 56).

ŁĄCZENIE DWÓCH PODEJŚĆ: DLACZEGO INTERSEKCJONALNOŚĆ POTRZEBUJE MYŚLENIA KRYTYCZNEGO

Chociaż perspektywa intersekcjonalna dostarcza przełomowych ram do rozumienia nierówności, konieczne jest uznanie, że jej skuteczność zależy od obecności myślenia krytycznego. **W przypadku braku logicznego rozumowania i analizy opartej na dowodach, dyskurs wokół intersekcjonalności narażony jest na nadmierną subiektywność lub**



dogmatyzm. Mimo że interseksjonalność wywodzi się z ram politycznych i ideologicznych, jej siła analityczna tkwi w zdolności do ujawniania nierówności strukturalnych za pomocą krytycznego dociekania. Myślenie krytyczne odgrywa kluczową rolę w zapewnianiu, że analizy interseksjonalne pozostają rygorystyczne, dobrze ugruntowane i otwarte na rewizję, co pozwala uniknąć pułapek esencjalizmu lub redukcjonizmu (Artiles i in., 2022: 97). Z drugiej strony, myślenie krytyczne czerpie korzyści z interseksjonalności poprzez rozszerzenie swojego zakresu poza abstrakcyjne rozumowanie o kwestie sprawiedliwości społecznej i doświadczenia życiowe. Czysto racjonalistyczne podejście do myślenia krytycznego, pozbawione interseksjonalnych odniesień, może przeoczyć systemowe czynniki kształtujące indywidualne możliwości i ograniczenia:

W kontekście nierówności społecznych życie ludzi oraz organizacja władzy w danym społeczeństwie są lepiej rozumiane nie jako kształtowane przez pojedynczą oś podziału społecznego, lecz przez wiele osi, które współdziałają i wzajemnie na siebie wpływają (Collins i Bilge 2016: 2).

Ta perspektywa ma szczególne znaczenie w edukacji, gdzie brak świadomości interseksjonalnej może prowadzić do utrwalania istniejących dysproporcji.

Polityki edukacyjne często nie uwzględniają skumulowanego wpływu rasy, płci, klasy społecznej i niepełnosprawności, co skutkuje dalszą marginalizacją, a nie włączeniem (Artiles i in. 2022: 56).

Integracja myślenia krytycznego z interseksjonalnością to podejście pedagogiczne, które umożliwia nauczycielom i decydentom tworzenie bardziej inkluzywnych ram działania, ukierunkowanych na przeciwdziałanie nierównościom strukturalnym, zamiast ich utrwalania. Relacja między myśleniem krytycznym a interseksjonalnością nie ma charakteru konkurencyjnego, lecz wzajemnie

się wzmacnia. Myślenie krytyczne dostarcza narzędzi do analizy logicznej, natomiast interseksjonalność zapewnia, że analiza pozostaje wrażliwa na złożoność rzeczywistości społecznej. Brak tej integracji, jak zauważają Artiles i in. (2022: 108), prowadzi albo do nadmiaru abstrakcyjnego i oderwanego od rzeczywistości dyskursu, albo do ideologicznej sztywności, która staje się niepodatna na krytyczną refleksję.

ZASTOSOWANIA W EDUKACJI: PRZEMYŚLENIE PROGRAMU NAUCZANIA I PEDAGOGIKI

Integracja myślenia krytycznego i interseksjonalności wykazuje transformacyjny potencjał w obszarze edukacji. W środowiskach edukacyjnych zasady te można wdrażać na różne sposoby, w tym:

Literatura i czytanie krytyczne

Zastosowanie myślenia krytycznego przez pryzmat interseksjonalny w analizie dzieła literackiego wymaga zadania pytania o to, w jaki sposób doświadczenia postaci są kształtowane przez takie czynniki jak rasa, płeć, klasa społeczna i inne tożsamości. Przyjęcie tego podejścia pozwala uczniom wyjść poza powierzchowne interpretacje, skłaniając ich do zbadania, które głosy są eksponowane, a które marginalizowane, oraz jak dominujące struktury społeczne wpływają na narrację i jej tematy.

Aby zilustrować ten punkt, konwencjonalna analiza cyklu o Harrym Potterze autorstwa J.K. Rowling mogłaby koncentrować się na tematach bohaterstwa, przyjaźni oraz walce dobra ze złem. Natomiast analiza interseksjonalna badałaby, w jaki sposób w tej opowieści współoddziałują płeć, klasa społeczna i przywilej społeczny. Na przykład analiza ta mogłaby skupić się na tym, jak status Hermiony Granger jako mugolki naraża ją na dyskryminację (co stanowi paralelę do rzeczywistych uprzedzeń rasowych i klasowych), jak postacie skrzatów domowych ukazują kwestie służebności i wyzysku pracy, lub jak traktowani są członkowie społeczności

pochodzący z mniej uprzywilejowanych środowisk, tacy jak Rubeus Hagrid, wewnątrz społeczności czarodziejów.

Tradycyjna analiza książki *Pippi Pończoszanka* (1945) autorstwa Astrid Lindgren mogłaby koncentrować się na humorze opowieści, przygodzie i tematach dziecięcej niezależności. Jednak analiza intersekcjonalna badałaby, w jaki sposób Pippi, jako bogata, osierocona dziewczynka o wyjątkowej sile fizycznej, podważa tradycyjne role płciowe i oczekiwania związane z klasą społeczną. Można by przeanalizować, jak jej nieposłuszeństwo wobec autorytetu i norm społecznych sytuują ją na marginesie, skłaniając do refleksji nad przywilejem i marginalizacją. Co więcej, analiza ta mogłaby poddać krytyce obecne w książce stereotypy kolonialne, szczególnie w sposobie przedstawiania kultur pozaeuropejskich, inicjując dyskusje na temat tego, w jaki sposób literatura dziecięca odzwierciedla społeczne uprzedzenia.

Takie podejście zachęca uczniów do krytycznej oceny ukrytych uprzedzeń w literaturze i zastanowienia się, w jaki sposób opowieści odzwierciedlają lub podważają normy społeczne. Poprzez badanie dominujących i wyciszanych głosów w literaturze oraz analizę wpływu tożsamości na doświadczenia postaci, uczniowie mogą rozwijać głębsze rozumienie różnorodności i struktur władzy obecnych w narracjach literackich.

Historia i wiedza o społeczeństwie

W analizie historycznej intersekcjonalność pomaga dekonstruować uproszczone narracje historyczne, które często pomijają perspektywy grup marginalizowanych. Tradycyjne ujęcia historii koncentrują się zazwyczaj na grupach dominujących, często spychając na margines głosy kobiet, aktywistów i aktywistek LGBTQ+, osób z niepełnosprawnościami oraz mniejszości etnicznych, które odegrały kluczową rolę w kształtowaniu historii. Integrując myślenie krytyczne z intersekcjonalnością, uczniowie

uczą się kwestionować dominujące narracje, rozpoznawać uprzedzenia w źródłach historycznych i formułować dobrze uzasadnione argumenty. Na przykład tradycyjne podręczniki do historii mogą przedstawiać ruch na rzecz praw obywatelskich głównie przez pryzmat męskich liderów, takich jak Martin Luther King Jr. czy Malcolm X, pomijając wkład postaci takich jak Ella Baker, Bayard Rustin czy Fannie Lou Hamer, które odegrały kluczową rolę w działaniach oddolnych. Perspektywa intersekcjonalna rozszerzyłaby tę narrację, uwzględniając wkład kobiet, aktywistów LGBTQ+ oraz osób z niepełnosprawnościami, badając, w jaki sposób różne formy opresji przecinały się w tych zmaganiach. Podobne uproszczenia narracji historycznych można dostrzec w literaturze dziecięcej, szczególnie w baśniach, które często przedstawiają jednowymiarowe postacie i liniowe struktury władzy. Weźmy pod uwagę klasyczną opowieść o Kopciuszku. Tradycyjna interpretacja tej historii koncentruje się na tematach dobroci, wytrwałości i nagrody za cnotę. Opowieść ta często odczytywana jest jako uniwersalna narracja o pokonywaniu przeciwności losu. Jednak intersekcjonalne interpretacje Kopciuszka badałoby, w jaki sposób płeć, klasa społeczna i przywileje kształtują doświadczenia bohaterki. Status Kopciuszka jako osieroconej dziewczyny z klasy pracującej czyni ją podatną na wyzysk, podczas gdy macocha i przyrodnie siostry pełnią rolę społecznych strażniczek, umacniających hierarchie klasowe i płciowe. Dodatkowo, rola Księcia jako ostatecznego wybawcy podkreśla oczekiwanie z perspektywy płci, że awans społeczny kobiety zależy od małżeństwa, a nie od jej własnej sprawczości.

Ta analiza zachęca uczniów do krytycznego badania, w jaki sposób klasyczne narracje odzwierciedlają i utrwalają struktury społeczne, pomagając im zrozumieć historyczne korzenie dynamiki władzy. Poprzez eksplorację, czyje perspektywy się uwzględnia, a czyje pomija, uczniowie rozwijają bardziej złożone i krytyczne rozumienie zarówno historii, jak i opowiadania historii.

Alfabetyzacja medialna i obywatelstwo cyfrowe

W erze dezinformacji, medialnych uprzedzeń i manipulacji cyfrowej, krytyczne myślenie jest niezbędne do oceny źródeł wiadomości, retoryki politycznej oraz treści w internecie. Interseksyjność dodaje kolejny wymiar do edukacji medialnej, pomagając odkrywać ukryte uprzedzenia w przedstawieniach medialnych, co prowokuje do stawiania krytycznych pytań, takich jak:

- Czyje historie są opowiadane, a czyje pomijane?
- Jak medialne prezentacje wzmacniają lub kwestionują stereotypy?
- Jakie dynamiki władzy kształtują produkcję i dystrybucję informacji?

Na przykład w mediach dla dzieci filmy animowane i kreskówki historycznie wzmacniały stereotypy dotyczące płci i rasy. Weźmy pod uwagę wczesne filmy z księżniczkami Disneya, gdzie kobiece bohaterki często były pasywne i zależne od męskich wybawicieli, albo ograniczoną reprezentację różnych środowisk etnicznych. Tradycyjne podejście do edukacji medialnej mogłoby skupiać się na rzetelności informacji i opowiadaniu wizualnym, podczas gdy podejście interseksyjne badałoby, jak rasa, płeć i klasa wpływają na to, które postacie mają sprawczość, a czyje głosy dominują w narracji. Konkretnym przykładem jest film Disneya *Księżniczka i żaba* (2009). Tradycyjna analiza mogłaby go chwalić jako pierwszy film Disneya z czarnoskórą księżniczką. Analiza interseksyjna mogłaby jednak postawić pytanie, dlaczego Tiana spędza większość filmu jako żaba, a nie jest reprezentowana jako czarnoskóra kobieta, lub jak walka klasowa jest centralnym elementem jej historii, wzmacniając pewne narracje o pracy i sukcesie.

Integrując krytyczne myślenie oraz podejście interseksyjne w analizie literatury i mediów dla dzieci, uczniowie rozwijają silniejsze umiejętności edukacji medialnej, co pozwala im poruszać się z większą przenikliwością w złożonych dyskursach społeczno-politycznych.

Podczas gdy interseksyjność dostarcza ram do rozumienia nakładających się form opresji, krytyczne myślenie pełni niezależną funkcję metodologiczną, umożliwiając uczniom ocenę tez, identyfikację uprzedzeń oraz kwestionowanie założeń zawartych w tych narracjach. Bez krytycznego myślenia dyskusje na temat interseksyjności mogą zmienić się w bezkrytyczne afirmacje pozycji ideologicznych, zamiast w rzetelne analizy systemowych nierówności.

WYZWANIA I KONTROWERSJE: RADZENIE SOBIE Z OPOREM WOBEC INTERSEKSYJNEGO MYŚLENIA KRYTYCZNEGO

Pomimo swoich intelektualnych i etycznych zalet, integracja krytycznego myślenia oraz interseksyjności w edukacji nie odbywa się bez kontrowersji. Krytycy argumentują, że interseksyjność promuje spolitologizowany światopogląd, który dzieli zamiast łączyć. Na przykład konserwatywny komentator Ben Shapiro opisał interseksyjność jako „formę polityki tożsamości, w której wartość twojej opinii zależy od tego, do ilu grup ofiar należysz. Na samym dole drabiny stoi osoba, którą wszyscy kochają nienawidzić: heteroseksualny biały mężczyzna” (za Coaston 2019). Co więcej, kilku marksistowskich badaczy twierdzi, że interseksyjność nadmiernie eksponuje tożsamość kosztem walki klasowej, co może odwracać uwagę od bardziej ogólnych problemów ekonomicznych. Argumentują oni, że takie skupienie może prowadzić do fragmentacji ruchów, utrudniając zjednoczone działania na rzecz systemowej zmiany. Jednocześnie niektórzy zwolennicy interseksyjności, tacy jak Jennifer Nash (2019) i Patricia Hill Collins (2016), również krytykowali niektóre sposoby wykorzystania tego spojrzenia, w szczególności jego instytucjonalizację oraz ryzyko sprowadzenia go do sztywnego paradygmatu opartego na tożsamości, zamiast dynamicznego narzędzia analitycznego. Ta krytyka podkreśla obawy, że choć interseksyjność ma na

celu adresowanie złożonych nierówności społecznych, może niezamierzenie sprzyjać podziałom przez nadmierne eksponowanie różnic kosztem wspólnot.

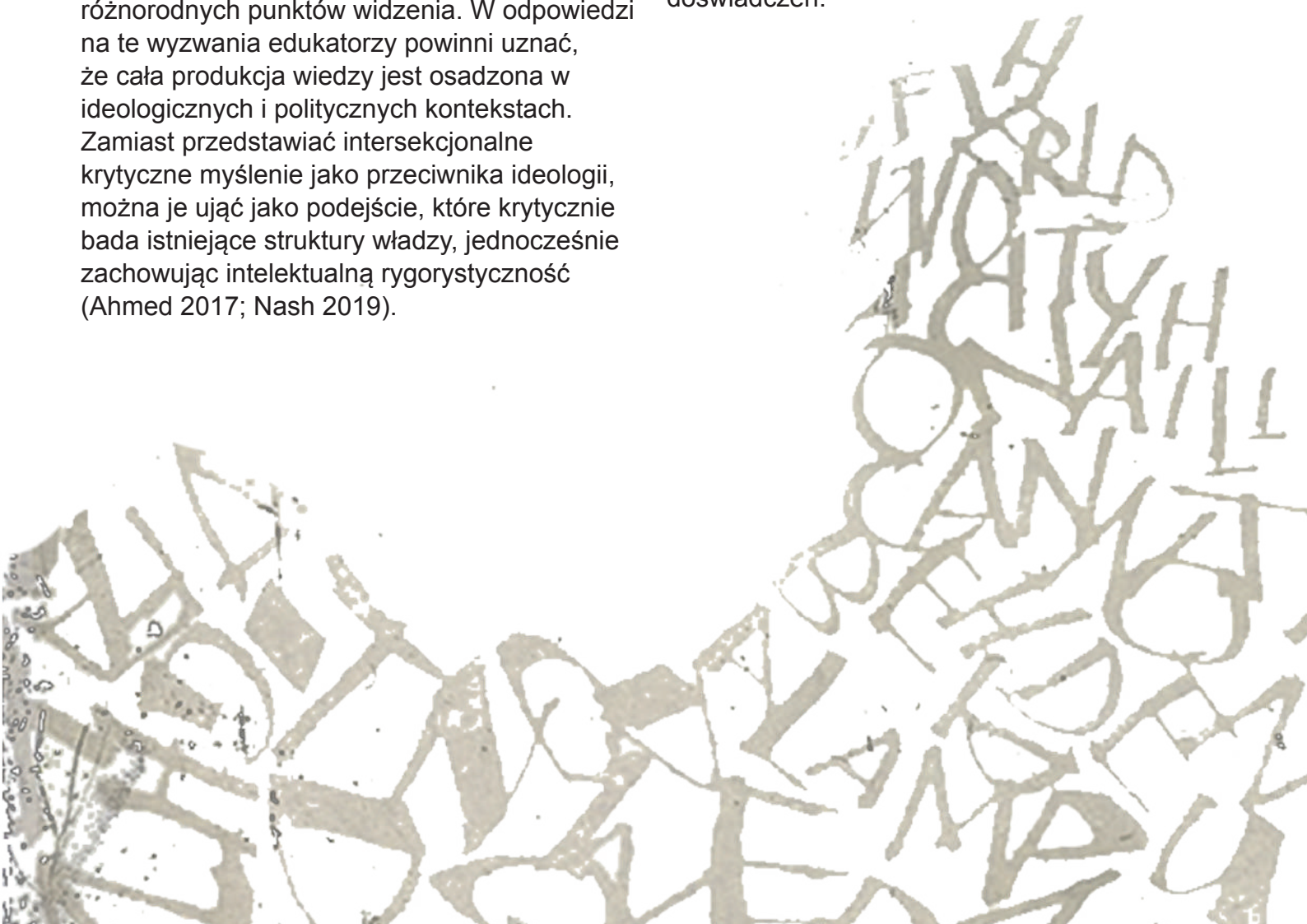
Niektórzy badacze feministyczni zwracają jednak uwagę, że samo pojmowanie krytycznego myślenia jako neutralnego narzędzia jest problematyczne, ponieważ nie uwzględnia w pełni pozycji społecznej osób zaangażowanych w krytykę ani założeń leżących u podstaw postrzeganej potrzeby zrównoważenia intersekcyjności (np. Ahmed, 2017; Nash, 2019).

W obrębie dyskusji na temat krytycznego myślenia toczy się debata, czy powinno ono angażować się otwarcie w kwestie sprawiedliwości społecznej, czy też pozostawać wartością neutralną. Tradycyjne instytucje często sprzeciwiają się wprowadzaniu perspektyw intersekcyjnych – niektóre polityki edukacyjne i programy nauczania faworyzują kanoniczną wiedzę kosztem różnorodnych punktów widzenia. W odpowiedzi na te wyzwania edukatorzy powinni uznać, że cała produkcja wiedzy jest osadzona w ideologicznych i politycznych kontekstach. Zamiast przedstawiać intersekcyjne krytyczne myślenie jako przeciwnika ideologii, można je ująć jako podejście, które krytycznie bada istniejące struktury władzy, jednocześnie zachowując intelektualną rygorystyczność (Ahmed 2017; Nash 2019).

Synergia między krytycznym myśleniem a intersekcyjnością tworzy kompleksowe ramy analizy złożoności społecznych. Integracja tych podejść w programach edukacyjnych jest kluczowa dla kształtowania obywateli nie tylko dobrze poinformowanych i empatycznych, ale również wyposażonych w umiejętność analitycznego myślenia. Dzięki temu mogą oni skutecznie angażować się w rozwiązywanie najpilniejszych problemów społecznych współczesnego świata.

Edukacja nie powinna ograniczać się do prostego przekazywania informacji; powinna raczej wzmacniać uczniów, dając im narzędzia do dekonstrukcji struktur władzy, kwestionowania uprzedzeń oraz aktywnego działania na rzecz równości.

Skuteczne wykorzystanie krytycznego myślenia w perspektywie intersekcyjnej gwarantuje, że proponowane rozwiązania problemów społecznych będą inkluzywne, etyczne i odzwierciedlające różnorodność ludzkich doświadczeń.



BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, Sara (2017). *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.
- Artiles, Alfredo J.; Nieto, Sonia; Cavendish, Wendy; Samson, Jennifer F. (eds.) (2022). *Intersectionality in Education: Toward More Equitable Policy, Research, and Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. New York: Metropolitan Books.
- Coaston, Jane (2019). "The Intersectionality Wars". Vox. Available at: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination> [last access: 09/02/2025].
- Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". *University of Chicago Legal Forum*.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ćurko, Bruno (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo,
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2017). *Bajke braće Grimm*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindgren, Astrid (1945). *Pippi Longstocking*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nash, Jennifer C. (2019). *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Durham: Duke University Press.
- Nussbaum, Martha (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Paul, Richard; Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: Pearson.
- Rowling, J.K. (1997–2007). *Harry Potter Series*. London: Bloomsbury Publishing.
- Sensoy, Özlem; DiAngelo, Robin (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Spitzer, Manfred (2012). *Digitale Demenz*. Munich: Droemer.

9

Ciała interseksyjne. Jak rysować „normalne ciała” ze wszystkimi ich kolorami, tłuszczem, niepełnosprawnościami i zmarszczkami

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia & Sara Marini (SCOSSE)

Białe, szczupłe, sprawne fizycznie postacie, schludnie ubrane, osadzone na tle przypominającym zamożne dzielnice mieszkalne, bezpieczne domy, zadbane szkoły i bujne zielone trawniki: to obrazy, które nadal dominują w większości książek obrazkowych.

Jeśli skupimy się na ciałach, możemy przeanalizować, jak są one przedstawiane w literaturze, szczególnie w książkach obrazkowych, które uważamy za ważne i istotne narzędzia przekazywania wzorców i wartości oraz budowania wyobrażeń, zwłaszcza gdy literatura skierowana jest do dzieci i młodzieży. W prawdziwym życiu istnieją ciała, które się poddają, które milczą; są też ciała, które przejmują kontrolę nad swoim życiem i zmierzają ku bezpieczeństwu, oraz ciała uprzywilejowane, które rzadko doświadczają trudności czy porażek. Istnieje wiele typów ciał, reprezentujących różne pochodzenie etniczne i potrzeby, ale mimo to nadal trudno znaleźć reprezentacje ciał z niepełnosprawnościami, ciał osób rasy innej niż biała, osób starszych czy żyjących w ubóstwie. Wszystko, co odbiega od kanonu zachodniego spojrzenia, jest często przedstawiane jako egzotyczne, wyjątkowe lub cechy takich postaci, fizyczne czy charakterologiczne, są tak wyolbrzymione, że przypominają karykatury (Fierli 2024a; Fierli & Marini 2021, 2024; Chabrol Gagne 2011). Nawet dziś w głównym nurcie narracji, który stanowi nic innego jak ćwiczenie władzy sprawowanej przez grupy dominujące, wszystkie te ciała, które istnieją w codziennej przestrzeni, lecz nie mają głosu, pozostają niewidzialne. To ciała, które nie mieszczą się w ramach normatywnych, ponieważ są to ciała z niepełnosprawnościami, transpłciowe, o kolorze skóry innym niż „różowy” lub zbyt stare, by przyciągać uwagę.

W książkach obrazkowych o ciałach często zapominamy, że ciała przedstawione w tych opowieściach myślą i czują, że nawiązują relacje (uczuciowe, romantyczne, seksualne, przemocowe, toksyczne). Często również pomijany jest fakt, że to właśnie te relacje przyczyniają się do tworzenia wzorców i modeli, które społeczeństwo częściowo kształtuje, częściowo aprobuje i ponownie odtwarza, a które stanowią podstawę wszystkich tych reguł, które definiują, oceniają, nagradzają i sankcjonują to, co „dobre” lub „złe”.

Mówiąc o ciałach, mówimy o emocjach, relacjach, uczuciach, seksualności, sprawczości, przemocy, kontroli i władzy. Aby poruszać te tematy, staje się niezbędne wyposażenie dzieci w narzędzia, które pozwolą im zrozumieć nasz świat, rozszyfrować to, co dzieje się wokół nich, i pomóc im rozwijać się z krytycznym i świadomym spojrzeniem na kontekst, w którym żyją, a także z ciekawością wobec tego, czego jeszcze nie znają (Van der Linden 2006; Coats 2018).



Ale mówienie o tych tematach jest również niezbędne, jeśli chcemy dać dzieciom – wraz ze wszystkimi niesionymi przez nie różnicami – możliwość samostanowienia, poczucia się prawdziwymi mieszkańcami danego kontekstu, uprawnionymi do istnienia i pełnego doświadczania życia. Przede wszystkim dlatego, że ciało jest pierwszą rzeczą, którą ukazujemy wobec zewnętrznego spojrzenia; następnie dlatego, że dobre samopoczucie we własnym ciele (zaakceptowanie go takim, jakie jest, bez prób dostosowywania go do idealnego i nieosiągalnego modelu), umiejętność wsłuchiwania się w jego sygnały, pragnienia i wahania, staje się najlepszym sposobem na budowanie zdrowych i równorzędnych relacji, które przynoszą dobrostan i przyjemność, sprawiając, że czujemy się dobrze w świecie, w którym żyjemy.

Poznanie wszystkich części własnego ciała i umiejętność ich nazywania oznacza również możliwość nadania nazwy naszym reakcjom i przeżywanym emocjom. Oznacza to zdolność do przetwarzania i wyrażania własnych granic, do powiedzenia „nie”, gdy zachodzi taka potrzeba. Zrozumienie, że nasze ciało rośnie i nieustannie się zmienia, pozwala nam świadomie przechodzić przez te przemiany – nie tylko w okresie dojrzewania, ale również przed nim i po nim.

Świadomość, że nasza seksualność nie sprowadza się jedynie do aktów fizycznych, lecz przede wszystkim dotyczy pragnienia, przyjemności i zgody, daje nam możliwość decydowania o tym, jak chcemy jej doświadczać. W relacjach seksualnych lub romantycznych taka świadomość dostarcza narzędzi do przeżywania ich w sposób wolny i bez presji, bez traktowania reprodukcji (lub sposobów jej unikania!) jako jedynego celu. Zamiast tego zachęca nas do uważności na własne pragnienia i potrzeby, jak również na potrzeby i pragnienia innych (Vivancos Sánchez 2023; Fierli 2024b).

Znajomość naszego ciała nie tylko z perspektywy fizjologicznej pozwala nam również rozumieć, wyrażać i opowiadać

o własnej tożsamości. Umożliwia nam kwestionowanie dominującej cisheteronormatywności oraz podważanie binarnego odczytywania i kategoryzowania – nie tylko płci, lecz całej rzeczywistości, która nas otacza (Miller 2022).

Świadomość tego, kim jesteśmy i kim chcemy się stać – bez poddawania się presji społecznej ani sztywnym, definitywnym normom – uczy nas tworzenia przestrzeni dla wątpliwości, zadawania pytań i łamania normatywnych klatek, które oczekują od nas pełnej zgodności z oczekiwaniami narzucanymi przez rodzinę, szkołę i społeczeństwo.

Utrzymywanie spokojnej relacji z własnym ciałem **pomaga nam również słuchać ciał innych osób, tak by nie przekraczać granic, które mogłyby je zranić. Wspiera to odrzucenie i dekonstrukcję kultury przemocy, a zarazem sprzyja budowaniu kultury zgody i szacunku wobec ciał i osób nas otaczających** (Richard 2019). Uczy nas także wyobrażania sobie siebie w przyszłości – kim chcemy być, jak i gdzie – bez konieczności dopasowywania się do jednego modelu czy sposobu myślenia.

Tymczasem często spotykamy się z książkami, w których postaci dorosłych, niemal zawsze pełniące role opiekuńcze, są białe, zdrowe, należą do klasy średniej i niemal wyłącznie heteroseksualne. W tych książkach dzieci są przeważnie białe, a postaci rasizowane (zazwyczaj przedstawiane wyłącznie jako osoby pochodzenia afrykańskiego) pojawiają się głównie w opowieściach o inkluzywności i antyrasizmie. Są one również najczęściej pełnosprawne i pochodzą z rodzin heteroseksualnych.

Spotykamy książki obrazkowe i literaturę, w których seksualność pojawia się jedynie po to, by utrwalić przekonanie, że reprodukcja jest jedynym pożądanym, godnym szacunku i „naturalnym” przeznaczeniem dla wszystkich – zwłaszcza dla kobiet (Fierli 2024b). Narracje te wciąż przedstawiają seksualność mężczyzn jako dynamiczną, aktywną i pełną oczekiwań, podczas gdy kobieca seksualność, jeśli w

ogóle zostaje nazwana, ukazywana jest jako pasywna, czekająca, i przede wszystkim powiązana z menstruacją i bólem (Rinaldi 2016).

Równocześnie w wielu opowieściach i książkach obrazkowych od ciał oczekuje się nieustannej wydajności, zarówno w sensie produktywnym, jak i reprodukcyjnym, w każdej podejmowanej czynności. Ciała mają być sprawne, zdrowe, piękne, młode, uwodzicielskie i odnoszące sukcesy zarówno społecznie, jak i ekonomicznie. Panuje wyraźny podział ról – produkcyjnych i reprodukcyjnych – jednoznacznie określonych przez płeć; męskie i żeńskie ciała przedstawiane są jako odseparowane, gdy mowa o dorastaniu, grupach, emocjach, a zarazem zjednoczone, gdy utrwalany jest model rodziny zgodny z normą cisheteronormatywną.

Obrazy i opowieści mają moc przekazywania i utrwalania stereotypów oraz uprzedzeń (Turin 2003), kształtują ocenę, standaryzują gusta względem określonych wyrażen kulturowych i społecznych oraz wyznaczają, co uznawane jest za akceptowalne. Chociaż społeczne stereotypy mogą pomagać w porządkowaniu chaosu codziennego życia poprzez umożliwienie nazywania i kategoryzowania rzeczy, mogą również wzmacniać i utrwaląć kulturę hegemoniczną i patriarchalną, pozostawiając niewiele przestrzeni na kwestionowanie alternatywnych perspektyw, pragnień i potrzeb, które wykraczają poza z góry określone kategorie.

Istnieje wiele książek, które można wskazać jako przykłady takiej sytuacji: bardzo dobrych, wartościowych książek, które jednak nie wnoszą żadnego wkładu w dekonstrukcję stereotypów, ponieważ nie uruchamiają żadnej czujności wobec przedstawianych reprezentacji.

Jeśli przyjmiemy perspektywę interseksyjną, uwzględniającą wiele czynników (takich jak pochodzenie etniczne,

wiek, tło kulturowe i społeczno-ekonomiczne, sprawność oraz budowa ciała), aby oddać bardziej adekwatny obraz złożoności naszych ciał i sposobu, w jaki zajmujemy przestrzeń, okaże się, że jeszcze trudniej znaleźć narracje, które rzeczywiście odzwierciedlają i odpowiadają na tę złożoność. Zastosowanie interseksyjnej perspektywy w analizie reprezentacji i narracji nigdy nie oznacza przyjęcia podejścia „kumulatywnego” – nie chodzi o sporządzanie listy, ile form dyskryminacji gromadzi jedno ciało w porównaniu z innym. Przeciwnie, perspektywa ta podkreśla, że to samo ciało może znajdować się w pozycji podatności i bezbronności w jednym kontekście, a jednocześnie w pozycji władzy i przywileju w innym (hooks 2020; Demozzi i Ghigi 2024).

Osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim, na przykład, może być całkowicie bezbronna, jeśli przestrzeń jest niedostępna, ale równocześnie może znajdować się w uprzywilejowanej pozycji, jeśli jest biała, należy do klasy średniej i przekracza granicę. Dlatego też, gdy mówimy o ciałach, istotne jest, by poruszać również kwestie kontroli, władzy i przywileju (Chabrol Gagne 2011; Bernardi 2014).

A potem są małe rewolucje. Są książki, które mówią o ciałach po prostu dlatego, że ciała (wszelkiego rodzaju, wszystkich kolorów, o różnym statusie społecznym czy ekonomicznym) po prostu istnieją. Te opowieści pokazują je takimi, jakimi są, bez konieczności podkreślania ich przynależności etnicznej, (nie) pełnosprawności czy pochodzenia społeczno-ekonomicznego i kulturowego¹. Nie trzeba skupiać się wyłącznie na ich słabościach czy trudnościach; w tych historiach mają one swój głos, zajmują potrzebną im przestrzeń i opowiadają własne historie.

Tego typu książek jest niewiele; takich,

1. Temat ciał o różnych sprawnościach oraz dostępności książek obrazkowych poruszamy w artykule napisanym wspólnie z II Pungiglione, również w tym samym podręczniku.

które nie podchodzą do tematów ciała, płci, niepełnosprawności, klasy społecznej czy przemocy w sposób dydaktyczny. Jednak te, które istnieją, są pełne mocy. To właśnie w tych książkach opowiadana jest historia, a bohaterowie są różni; każdy ze swoimi mocnymi i słabymi stronami. Niektóre z tych opowieści są trudne, inne zabawne, romantyczne lub pełne przygód.

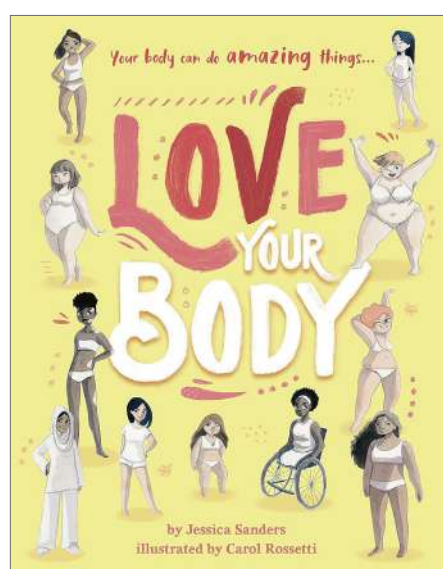
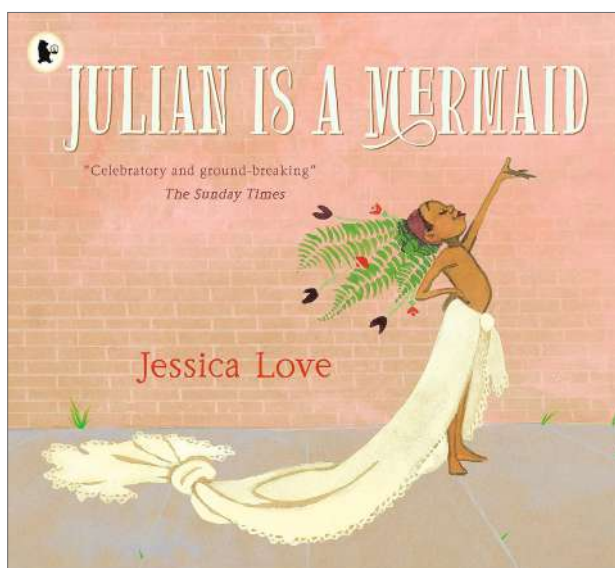
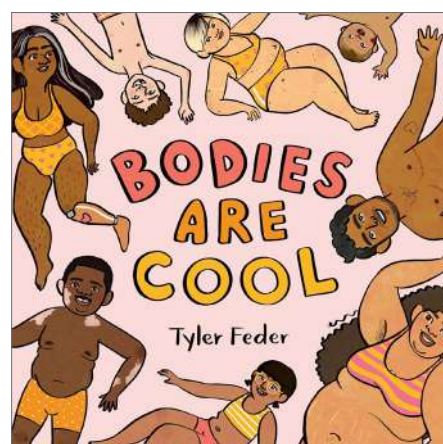
Są to książki takie jak *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (Julie: dziewczyna z cieniem chłopca) autorstwa Anne Bozellec i Christiana Bruela, napisane i zilustrowane we Francji w 1975 roku, a później z dużym sukcesem wydane ponownie w całej Europie. Opowiadają historię osoby – jej ciała i tożsamości – która walczy przede wszystkim o uznanie ze strony własnych rodziców i która musi się zgubić, aby na nowo się odnaleźć.

To także opowieść o dzieciach z *Les petits peintres nus* (Mniejsi nadzy malarze) autorstwa Seung-Yeoun Moon i Suzy Lee, które uwalniają swoją wyobraźnię w wirze kolorów, malując na własnych ciałach i na ciele swojej mamy w czułej i zabawnej przygodzie.

To podróż Juliána z książki *Julián Is a Mermaid* (Julian jest syrenką) autorstwa Jessiki Love, w której babcia i wnuczek wyruszają razem,

szczęśliwi i zgrani, na Paradę Syrenek w Coney Island. To historie różnorodnych osób z książek *Ciała są super* Tylera Federa oraz *Love Your Body* (Kochaj swoje ciało) Jessiki Sanders i Carol Rossetti.

Są to książki, które eksplorują ciała z wielu różnych perspektyw, opowiadając szeroki wachlarz historii – bo tylko w ten sposób możemy poszerzać nasze horyzonty i tworzyć wolne, otwarte i świadome wyobrażenia.



BIBLIOGRAFIA

- Bernardi, Milena (2014). "Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento". *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Demozzi Silvia; Ghigi, Rossella (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Fierli, Elena (2024a). "Disturbing flashes of my own mortality. Vecchi corpi negli albi illustrati". *Roots&Routes*, XIV(44) (online).
- Fierli, Elena (2024b). "Seràs mare: ja està decidit! Repronormativitat i heteronormativitat en els llibres il·lustrats dels 0 al 16 anys". In: Rovira i Mirò, Joan (ed.). *Recapte Filològic. Estudis de llengua, literatura i societat*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 97-107.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2021). "Cis-eteronormatività. La impariamo da piccole anche attraverso le immagini degli albi illustrati". *Diversity*, IV (10), 24-25.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2024). "Tra il gioco del calcio e le code di sirena. Le soggettività trans* nei libri illustrati 0-11 anni". In: Giancola; Lagomarsino; Siino (eds.). *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023*. Milano: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 169-181.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rinarldi, Cirus (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Vivancos Sánchez, Carme (2023). "Amor, neoliberalisme i patriarcat: de l'ahir al demà". *Catarsi Magazin*, 8, 46-53.
- Książki obrazkowe**
- Bozellec Anne, Bruel Christian (2014). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions.
- Feder Tyler (2022). *Ciała są super*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Love Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville: Candlewick.
- Moon Seung-Yeoun, Lee Suzy (2008). *Les petits peintres nus*. Paris: Editions Sarbacane [Original: Moon Seung-Yeoun; Lee Suzy (2005). *Urineun beolgeosungi hwaga* 우리는 벌거숭이 화가. Seoul: Gilbut Children (Gilbut Eorini 길벗어린이)].
- Sanders Jessica, Rossetti Carol (2020). *Love Your Body*. London: Frances Lincoln Children's Books.

10

Podejście interseksyjne do książek obrazkowych

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia & Sara Marini (SCOSSE)

Książka obrazkowa to pełne mocy i bezpośrednio narzędzie kulturowe, które przyczynia się do budowania wyobrażeń poprzez obrazy, sposób opowiadania historii, używany język, dialog tworzony między ilustracjami a słowami, a także przez zdumienie i pytania, które wywołuje (Van der Linden 2006; Nikolajeva i Scott 2001; Nodelman 2018).

Podczas czytania, przeglądania lub opowiadania książki obrazkowej uczymy się patrzeć poza same obrazy, czytać między wierszami i opowiadać teraźniejszość, nasycając ją przeszłością i przyszłością. W ten sposób rozwijają się kody symboliczne, fantazje, wiedza, przekonania oraz różne sposoby interpretowania rzeczywistości.

Detonującą siłą książki obrazkowej jest liczba pytań, które prowokuje, refleksji krytycznych, do których podjęcia zachęca, oraz pozyskiwanie nowych argumentów wspierających samodzielne myślenie. Ma ona moc przekazywania wzorców i wartości, ale również uprzedzeń i stereotypów.

Z jednej strony autorzy i ilustratorzy proponują swoją wizję świata. Poprzez swoją perspektywę i sposób opowiadania historii eksponują własne punkty widzenia, modele i odniesienia. Z drugiej strony, ponieważ narracja nigdy nie jest neutralna, praca autorów i ilustratorów może (nawet nieświadomie) pośredniczyć w przekazywaniu lub dekonstrukcji uprzedzeń, stereotypów, konserwatywnych i ograniczających wzorców, norm oraz zachowań, których przestrzegania społeczeństwo od nas oczekuje – myśli, które chce nam narzucić (co jest dobre, a co złe, co powinniśmy lubić lub nie, co to znaczy być mężczyzną lub kobietą, co oznacza sukces lub jego brak).

Dlatego też ta sama siła generowania pytań i myślenia krytycznego może również (i często tak się dzieje) wzmacniać i legitymizować stereotypy, uprzedzenia,

a w konsekwencji dyskryminację (Turin 2003; Coats 2018). Niektórzy mówią wręcz o ryzyku kolonizacji umysłów dzieci (Nodelman 2008; Hamelin 2012). Książki obrazkowe (i literatura dziecięca oraz młodzieżowa w ogóle) zachowują tę „dwuznaczność” lub semantyczną dwoistość, ponieważ są tworzone przez dorosłych dla młodych czytelników – odbiorców, do których kierowany jest określony przekaz i narracja, uznane za „odpowiednie dla nich”, przy czym kryteria tej „odpowiedniości” definiowane są przez samych dorosłych (zob. rozdział 2). Ta dwuznaczność czy złożoność nie umniejsza jednak mocy książek obrazkowych ani ich transformacyjnej zdolności do kształtowania wyobraźni. Istotne jest jednak wykształcenie krytycznego spojrzenia, aby ta moc sprzyjała tworzeniu wolnych, nienormatywnych, nieoceniających i nonkonformistycznych wyobrażeń.

Tym, co bez wątplenia odróżnia książki obrazkowe od literatury ogólnej, jest obecność obrazów. Nie chodzi tu jedynie o interakcję między obrazem a słowem, która może zmieniać znaczenie na różne sposoby, a nawet całkowicie eliminować potrzebę użycia słów, jak ma to miejsce w „książkach bez słów”, nie osłabiając przy tym narracji. Chodzi przede wszystkim o nowe znaczenie, jakie przyjmują obrazy, tworząc złożoną warstwę narracyjną, która nieustannie oferuje oryginalne możliwości czytania i interpretacji (Fierli i in. 2015 i 2020). Książki obrazkowe są jednak często niedoceniane ze względu na uprzedzenie, które uznaje je za mniej „ważne” (Andruetto 2014), ponieważ postrzega się je jako „łatwiejsze”, co odzwierciedla literacką wizję skoncentrowaną wyłącznie na edukacji dziecięcej, zamiast wspierać praktyki czytelnicze dające przyjemność, ukojenie i dobre samopoczucie (zob. rozdział 5).

Wybierając książki obrazkowe, które

przełamują stereotypy, kluczowe jest poszukiwanie jakości w warstwie ilustracyjnej, tekstowej, edytorskiej i graficznej (papier, wyklejki, okładka) oraz opracowanie przemyślanych kryteriów selekcji. Kryteria te nie powinny być sztywne (ponieważ sama natura książek obrazkowych sprzeciwia się sztywności), lecz dobrze skonstruowane, otwarte na pytania i wystarczająco szerokie, by odpowiadać na różnorodne potrzeby.

Do tych potrzeb należy „konieczność” pięknych ilustracji (z uznaniem złożoności i sprzeczności tego pojęcia), które powinny być nonkonformistyczne i nie narzucać jednej perspektywy ani nie utrzymywać stereotypów czy „kanonów konformistycznych”; „konieczność” bogatej narracji, w której zarówno język oryginału, jak i ewentualne tłumaczenia są starannie opracowane i nie są nadmiernie upraszczane tylko dlatego, że odbiorcą jest młody czytelnik. Ponadto celem powinno być wyjście poza dyskurs hegemoniczny i hierarchiczny, a w szczególności poza męskie spojrzenie, które dominuje w znacznej części produkcji kulturowej (Berger, 1972; Chabrol Gagne, 2011). Niezwykle istotne jest odrzucenie narracji hegemonicznych i hierarchicznych, dekonstrukcja stereotypów

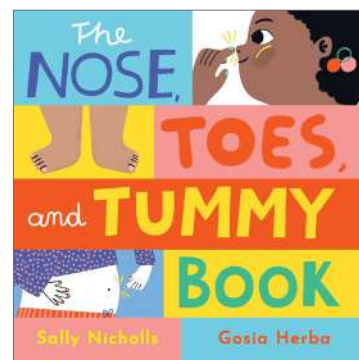
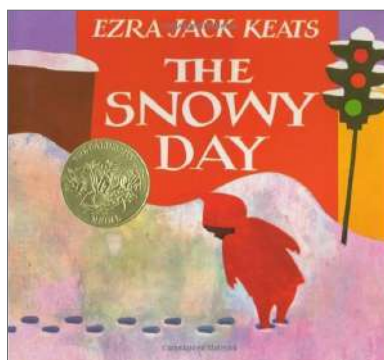
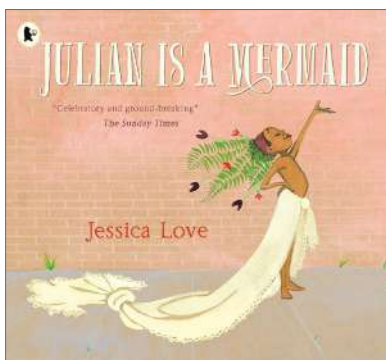
płciowych, rasowych, klasowych i ableistycznych, by przezwyciężyć wizję, która spłaszcza różnorodność, sprzyjając konformizmowi w postrzeganiu, zachowaniach i myśleniu. Musimy zakwestionować binarną, kapitalistyczną i kolonialną kategoryzację rzeczywistości.

To właśnie wszystkie te elementy dostarczają nam narzędzi do analizowania (a także czytania i selekcjonowania) książek obrazkowych z perspektywy intersekcjonalnej – takiej, która łączy wiele czynników (które oczywiście nie zawsze będą miały tę samą wagę), uwzględnia ograniczenia dyskursywne wynikające nie tylko z seksizmu, lecz także z innych systemów dyskryminacji, przyczynia się do procesu dekolonizacji wyobraźni i która dopiero od niedawna zaczęła charakteryzować debatę akademicką we Włoszech i Europie (Romeo i Fabbri 2025).

Analiza książek obrazkowych z perspektywy intersekcjonalnej pozwala zatem przyjąć szerszy punkt widzenia, dostrzegać wcześniej pomijane szczegóły i tworzyć bardziej zróżnicowane i bogate bibliografie; zawsze w celu dekonstrukcji stereotypów (Handler Spitz 2000). Tyle w teorii. W praktyce zdajemy sobie sprawę, że książek spełniających choćby niektóre z tych kryteriów jest niewiele, nie zawsze odpowiadają one definicji „książek obrazkowych wysokiej jakości” i często projektowane są po to, by „rozwiązać” jakiś problem. W przeciwieństwie do kanonu faworyzującego białe, pełnosprawne, pochodzące z klasy średniej osoby heteroseksualne, podejście to, zamiast „normalizować” obecność (na przykład) ciał o różnych typach i kolorach skóry, często trywializuje temat i egzotyzuje różnorodność w opozycji do dominującej narracji, która przedstawia przede wszystkim osoby białe, pełnosprawne, z klasy średniej, najlepiej w heteroseksualnych związkach.

Pomimo wszystkich tych krytycznych kwestii, **w ostatnich latach byliśmy świadkami istotnej zmiany w wydawnictwach literatury dziecięcej i młodzieżowej, a na rynku**





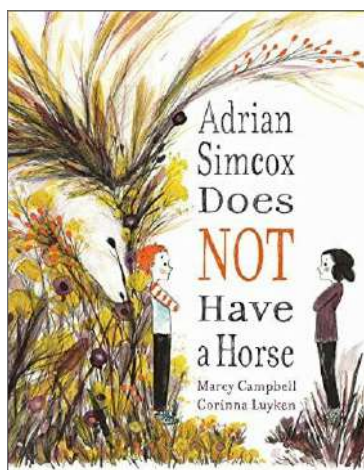
pojawia się coraz więcej książek, które stawiają w centrum ciała o różnych sprawnościach, pochodzące z różnych klas społecznych i środowisk społeczno-ekonomicznych, o różnorodnych kolorach skóry i rysach twarzy, i które opowiadają otwarte i wielowymiarowe historie. Opowieści, które umieszczają rasizm, seksizm, ableizm, homofobię, lesbofobię, bifobię, transfobię itd. w centrum narracji (i refleksji), nie popadając jednak w dydaktyzm, lecz zachowując przyjemność z czytania oraz dbałość o ilustracje i tekst (Miller 2022; Bruel 2023; Naidoo 2012).

KTÓRE KSIĄŻKI OBRAZKOWE? TYTUŁY, KTÓRE PRZYJMUJĄ PERSPEKTYWĘ INTERSEKCYJONALNĄ

Przyglądamy się kilku książkom (przetłumaczonym na wiele języków europejskich), które uważamy za emblematyczne dla tej wizji – wizji, która nie eksponuje problemów poprzez wiktylizację postaci ani, jak już wspomniano, egzotyzację

ludzkich różnic. Zamiast tego książki te opowiadają wolne i inkluzywne historie, których bohaterowie pochodzą z różnych grup etnicznych, kultur i klas społecznych, mają ciała różniące się od siebie, myślą i poruszają się po świecie z równą godnością i na różne sposoby, zgodnie z własnymi możliwościami, postawami i marzeniami.

Zacznijmy od *Julian is a mermaid* (Julián jest syrenką) autorstwa Jessiki Love, wspomnianej już w poprzednim rozdziale, gdzie marzenie Juliána, by być syreną, pokonuje wszelkie bariery (przede wszystkim międzypokoleniową dynamikę relacji z babcią), zanurzając czytelników w intensywnych kolorach Parady Syren na Coney Island. Tożsamość płciowa i rasizacja są obecne, lecz nigdy nie zostają narzucone jako jawne tematy. Reakcja babci Juliána stanowi potężny motor tej opowieści: właśnie wtedy, gdy spodziewamy się konwencjonalnej odpowiedzi, Love przekształca działania i reakcje w zaskoczenie, ożywiając zakłopotanie, które nadaje kształt i siłę zarówno historii, jak i ukrytemu przesłaniu.



The Snowy Day (Śnieżny dzień) autorstwa Ezry Jacka Keatsa (pierwsze wydanie w 1962 roku, ostatnio wznowione) przedstawia czarnoskórego chłopca, Petera (pierwszego, który pojawił się w popularnej książce obrazkowej), który cicho wkracza do świata literatury ilustrowanej, nie musząc – aby stać się bohaterem opowieści – nosić ani spódniczki z trawy, ani kości we włosach. Ma czerwoną pelerynę, na zewnątrz wszystko pokryte jest śniegiem, a Peter z tą samą cichą delikatnością co śnieg eksploruje swoje miejskie otoczenie. Nigdy wcześniej czarnoskóre dziecko, samotne na śniegu, nie miało tak przełomowej siły przemiany.

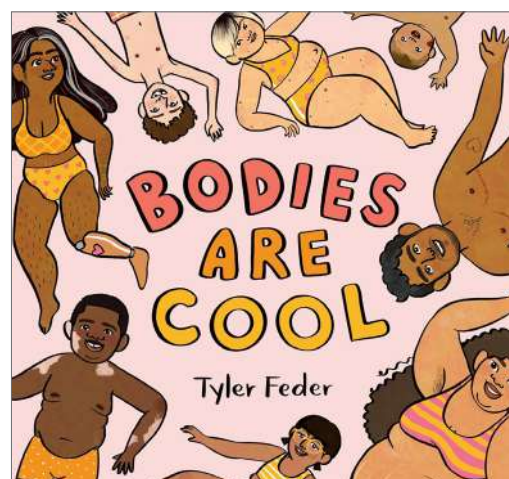
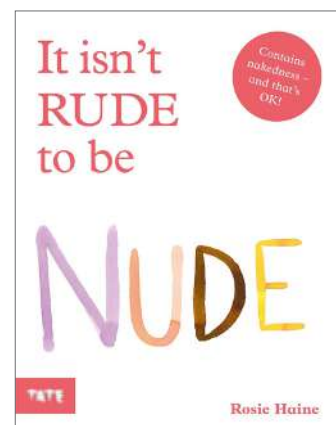
Inne książki obrazkowe, takie jak *Sssh* Freda Paronuzziego z ilustracjami Mariany Ruiz Johnson, *The Nose, Toes, and Tummy Book* autorstwa Sally Nicholls i Gosi Herby, *Adrian's Horse* Marcy Campbell czy *The Great Big Book of Families* Mary Hoffman i Ros Asquith, przedstawiają rodziny złożone z osób o różnym pochodzeniu etnicznym, z różnymi orientacjami seksualnymi, żyjące w różnych kontekstach społeczno-ekonomicznych, dzielące codzienne czynności pełne bliskości, współpracy, troski i pracy.

Nie skupiając się nadmiernie ani na kolorze skóry, ani na emocjonalnych czy romantycznych wyborach bohaterów – ani nie czując potrzeby tłumaczenia, że dyskomfort w spotkaniach z osobami innymi niż my powinniśmy (a może już mogliśmy?) mieć dawno za sobą – książki te po prostu oferują migawkę rzeczywistości takiej, jaka jest: świata złożonego z ludzi, którzy kochają, poruszają się, pracują i myślą w różnych ciałach – ciałach mniej lub bardziej pulchnych, szczupłych, młodych lub starych – wywodzących się z różnych grup etnicznych i kultur, wykonujących różne zawody, które sytuują ich w odmiennych klasach społecznych, i mieszkających w domach najróżniejszego rodzaju.

Mówiąc o różnorodnych ciałach, w ostatnich latach (mniej więcej można przyjąć, że rok 2010 stanowi istotny punkt zwrotny w sposobie ich

reprezentacji) pojawiły się książki obrazkowe, które zrewolucjonizowały sposób przedstawiania ciała, skóry, niepełnosprawności i wieku¹. Weźmy na przykład *Ciała są super* Tylera Federa czy *It Isn't Rude to be Nude* autorstwa Rosie Haine. To książki, w których skóra nie jest już po prostu brązowa czy różowa, lecz przyjmuje szeroką gamę odcieni: z plamkami, piegami, rozstępami, napiętą i umięśnioną lub wiotką i pomarszczoną, ukazującą rozciągnięcia lub silne, zarysowane mięśnie. Książki te nie unikają przedstawiania ciał z protezami mechanicznymi, ciał pulchnych czy starzejących się, obejmując bardziej autentyczne i włączające przedstawienie cielesności.

Jeśli celem jest to, by książki odzwierciedlały to, co widzimy na co dzień wokół siebie, możemy zadać sobie pytanie: dlaczego wciąż tak trudno znaleźć książki, w których występują (czy to jako postaci główne, czy poboczne) osoby różnych ras, nieheteroseksualne, niebinarne lub transpłciowe, ubogie, grube czy z niepełnosprawnościami?



1. Temat cielesności podejmujemy również w rozdziale 9.

BIBLIOGRAFIA

- Andruetto, Maria Teresa (2006). "Alcune questioni sul canone". In: Zucchini Gabriela (ed.). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri, pp. 43-55.
- Berger, John (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin.
- Bruel, Christian (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris: La Fabrique editions.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, pp. 119-127.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2020). "Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19". *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- Hamelin (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Naidoo Campbell, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Nodelman, Perry (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, Perry (2018). "Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art". *Journal of Literary Education*, 1(6).
- Romeo, Caterina; Fabbri, Giulia (eds.) (2024). *Intersectional Italy*. Routledge.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Książki obrazkowe**
- Campbell, Marcy (2018). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Feder Tyler (2022). *Ciała są super*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Haine, Rosie (2021). *It Isn't Rude to be Nude*, London: Tate Publishing.
- Hoffman, Mary, Asquith Ros (2011). *The Great Big Book of Families*. New York: Dial Books.
- Keats, Jack Ezra (1963). *The Snowy Day*. New York: Viking Books for Young Readers.
- Love, Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville: Candlewick.
- Nicholls, Sally; Herba, Gosia (2023). *The Nose, Toes, and Tummy Book*. New York: Little Bee Books.
- Paronuzzi, Fred; Ruiz Johnson, Mariana (2019). *Sssh*. Monselice: CameloZampa.

11

Przyglądając się książkom wokół nas

María Alonso Gómez (Artijoc)

Ogród, podobnie jak książka, to przestrzeń schronienia i ucieczki, miejsce twórczości, w którym uciekamy od wymagającego czasu, by ponownie połączyć się z intymnością marzeń i wyobraźni.

Aline Hébert-Matray.

Rozmowa między literaturą dziecięcą a interseksyjnością toczyła się w sposób naturalny za pośrednictwem książek. Dla różnych organizacji i szkół zaangażowanych w ten projekt książki stały się narzędziem rozmowy, a same rozmowy prowadziły nas do odkrywania nowych książek. Zbiór dzieł, który prezentujemy poniżej, nie jest listą rekomendacji ani propozycją o spójnej tematyce; nie został również uporządkowany według osi nierówności, krajów czy kategorii wiekowych. To raczej dialog prowadzony wieloma głosami, w wielu językach, z różnych doświadczeń, miejsc i wrażliwości.

Proponujemy **spacer po ogrodzie książek, który może posłużyć jako przykład przy tworzeniu biblioteczek klasowych lub tworzeniu list lektur**, a pritom otwaramo możliwość włączenia głosów nauczycieli przedmiotowych, pedagogów specjalnych, nauczycieli muzyki i wychowania fizycznego, logopedów, doradców, nauczycieli klas włączających, przyjaciół, rodziców, dziadków, sąsiadów i wielu innych. Różnorodność perspektyw podczas selekcji może wnieść cenne spostrzeżenia i wzbogacić cały proces. Chodzi o to, by każda mała biblioteka mogła stać się ogrodem różnorodnych spojrzeń, w którym każde dziecko znajdzie własną ścieżkę prowadzącą do miejsc pełnych odbić i luster, pytań i punktów widzenia, z których można oglądać świat.

W naszym przypadku, tytuły, które tutaj przytaczamy, to dzieła wybrane dlatego, że spełniają jedno lub więcej kryteriów



przedstawionych w innych rozdziałach, ponieważ ilustrują idee, których eksplorację zachęcamy w klasie, ponieważ mają potencjał do wywołania debaty lub rozbudzenia krytycznego myślenia albo po prostu dlatego, że są to odważne lektury. Tak jak różdżki Ollivandera wybierają swoich czarodziejów w „Harrym Potterze”, czasem to książki wybierają ludzi, a nie odwrotnie. Dlatego znajdziesz tu również książki, które nas odnalazły – które stanęły na naszej drodze i podarowały nam chwile, którymi warto się podzielić. **Te książki tworzą żywy, wspólny i nieposłuszny ogród, jak ten opisany przez Pippi Pończoszankę we wstępie do niniejszego Podręcznika, w którym rosną dzikie idee, śmiech i wyzwania; gdzie to, co nieoczekiwane i krytyczne, czule i niepokojące, znajduje swoje miejsce.**

Nasz spacer rozpoczynamy od książki *Rosa's Bus* (Silei 2012), zilustrowanej przez Maurizia Quarello, albumu, który przywołuje historię Róży Parks jako gest nieposłuszeństwa i godności. Książka porusza nas nie tylko swoją antyrasistowską treścią, ale również dlatego, że ukazuje, jak płeć, klasa społeczna, wiek i rasa krzyżują się w aktach oporu. Lektury takie jak ta pozwalają nam rozmawiać o prawach obywatelskich i otwierają przestrzeń do dyskusji o odwadze, codzienności walk i znaczeniu pamięci jako narzędzia przemiany rzeczywistości.

Kontynuujemy bardziej zabawowym i otwartym podejściem do konstrukcji Innego: *The Top and the Bottom* autorstwa Palomy Valdivii (2023). To książka, która bawi się geometrią przestrzeni, by zakwestionować hierarchie zakorzenione w naszym myśleniu. Przy pozornie prostej strukturze zachęca do wykonania obrotu – zarówno dosłownego, jak i symbolicznego – by spojrzeć na świat z różnych perspektyw i zrozumieć, że każda tożsamość jest względna i skonstruowana.

Poprzez metaforę tych, którzy mieszkają na górze, i tych, którzy na dole, książka otwiera idealną przestrzeń do lektury interseksyjnej: kto zajmuje centrum? Kto pozostaje na

marginesie? Kto decyduje, co jest „normalne” lub „pożądane”? Propozycja wizualna, z książką podzieloną symetrycznie i ilustracjami możliwymi do czytania w obu kierunkach, zmusza nas do przesunięcia własnego ciała i punktu widzenia. To doskonała metafora myślenia o nierównościach poprzez ciało, poprzez ruch, poprzez potrzebę zmiany perspektywy, by zrozumieć rzeczywistości, które nie są naszymi własnymi.

Inną książką, która opiera się zamkniętym odpowiedziom i zamiast tego otwiera drogę budowaną poprzez czytanie, oglądanie i dialog, jest *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* autorstwa Christiana Bruela i Anne Galland (2009). Dzięki charakterystycznej estetyce – lirycznej narracji i ilustracjom, które przełamują tekst i graficzne cisze – książka ta zaprasza dzieci do refleksji nad płcią, społecznymi nakazami i wolnością bycia.

Cień Julii, który od początku przybiera kształt chłopca, staje się złożoną, żywą metaforą, pozwalającą mówić o tym, co czujemy, nawet jeśli nie jest to widoczne. Co się dzieje, gdy nasze sposoby bycia, poruszania się, mówienia czy zabawy nie pasują do tego, czego się od nas oczekuje? Co się dzieje, gdy spojrzenie innych staje się normą, osądem, presją?

Ta książka eksploruje szczeliny i subtelnie podejmuje mniej widoczne formy opresji obecne w codzienności: adultocentryzm, binarność oraz trudność w utrzymaniu różnic. Także estetyka książki wspiera tę perspektywę, dzięki zmieniającym się krojom pisma i ilustracjom wychodzącym poza konwencjonalne ramy.

Nasz spacer prowadzi nas na Bałkany, do *Duga* autorstwa Dinko Šimunovicia (1914) oraz *Tena* Josipa Kozaraca (1894) – dwóch powieści napisanych ponad sto lat temu, a jednak pełnych współczesnych odniesień. Obie książki od dawna są lekturami obowiązkowymi w chorwackich szkołach. *Duga* („tęcza”) opowiada historię o dziewczynce oraz surowej rzeczywistości społecznej, która ją otacza. W chorwackim folklorze istnieje wierzenie, że przejście pod tęczę może przemienić dziewczynkę w chłopca lub odwrotnie.

To pradawne przekonanie symbolicznie przenika *Dugę*, stając się poetyckim sercem wielowarstwowej opowieści. Najgłębszym pragnieniem bohaterki jest przejść pod tęczą, nie tylko z powodu magii, ale ponieważ reprezentuje ona możliwość ucieczki od przypisanej roli, transformacji, stania się kimś innym, by uzyskać prawa, których nie ma jako kobieta, prawa, które zostały jej odebrane.



Z kolei *Tena* skupia się na młodej kobiecie, która kwestionuje tradycyjne oczekiwania wobec płci i staje w obliczu zbiorowego osądu oraz marginalizacji. Jej droga nie jest afirmacją transformacji, lecz krytyczną refleksją nad jej ceną, gdy opiera się ona na uprzedmiotowieniu, uległości czy poświęceniu autonomii.

Obie historie stanowią wyzwanie nie tylko poprzez swoją treść, lecz także przez sposób i miejsce, z którego są opowiadane. W *Dudze* postać dziewczynki często ukazywana jest przez pryzmat stereotypów, które dziś wydają się problematyczne: nie posiada żadnych praw, musi ściśle przestrzegać zasad, troszczyć się o wygląd zewnętrzny i maniery, żyjąc nieustannie pod społeczną lupą, która ocenia kobiety od najmłodszych lat. Wszystko to może być punktem wyjścia do rozmów o rasizacji, inności i wykluczeniu. Jak konstruowana jest inność? Jak przedstawia się dzieciństwo ulokowane na kulturowych, językowych i ekonomicznych peryferiach?

W *Tenie* konflikt koncentruje się wokół płci, pragnienia i społecznej sankcji. Tena nie wpisuje się w wzorzec „dobrej kobiety”, a jej tragiczny los może być odczytywany jako kara lub przestroga. Można go jednak również interpretować jako oskarżenie patriarchalnych kodów moralnych, zbiorowej hipokryzji oraz ceny, jaką płacą ci, którzy ośmielają się nie podporządkować.

To tylko kilka przykładów lektur, które pozwalają zestawiać teksty kanoniczne z teraźniejszością, zadawać pytania, jakie w nas budzą, oraz zastanawiać się, czego uczą nas o historycznej konstrukcji norm dotyczących płci, klasy społecznej czy etniczności.

Książki obrazkowe są jednym z kluczowych źródeł inspiracji w tym projekcie, ponieważ postrzegamy je jako złożone narzędzia interpretacyjne, w których tekst i obraz prowadzą dialog, przeczą sobie nawzajem lub się wzmacniają (zob. rozdział 10). Niektóre z nich pozwalają dostrzec często niewidoczne społeczne realia, otwierając szczeliny i napięcia, które mogą stać się fundamentem rozmów w klasie oraz tworzenia

przestrzeni poetyckich i symbolicznych, wykraczających poza słowa. W *The Invisible* (Percival 2020) Isabel i jej rodzina tracą dom, gdy nie są już w stanie opłacić czynszu. W nowym, szarym i peryferyjnym sąsiedztwie główna bohaterka zaczyna znikać. Historia ukazuje, jak ubóstwo i wykluczenie mogą prowadzić do społecznej niewidzialności jednostki. *Barro de Medellín* (Gómez Cerdá 2008) po raz kolejny ukazuje, jak biblioteka może zmienić perspektywę dwóch chłopców żyjących w zaniedbanej dzielnicy, dając im narzędzia do innego spojrzenia na siebie i świat. Z kolei *El Gallinero* (Floriano & Delicado 2022) oddaje głos dzieciństwu, które zazwyczaj pozostaje w ciszy, przenosząc czytelników do Cañada Real w Madrycie, największej nieformalnej osady w Europie, gdzie codzienne zmagania współistnieją z czułością.

Los cuentos de Lesbos (Burgas 2023) to zbiór opowieści wymyślonych przez dzieci z obozu dla uchodźców, w którym fikcja staje się symbolicznym schronieniem. *The Island* (Greder 2015) zadaje niewygodne pytania o odrzucenie, podczas gdy *Duck's Backyard* (Hub 2024) podejmuje refleksję nad lękiem przed innymi i wykluczeniem. *Refugiados* (Brenman 2023) ukazuje wielkie migracje w historii, od starożytnego Egiptu po czasy współczesne, oczami dzieciństwa. *Colas de sueños* (Sineiro 2022) to opowieść z perspektywy dziecka uwięzionego w obozie dla uchodźców, łącząca oczekiwanie z nadzieją w środku wykorzenienia. *Town is by the Sea* (Schwartz 2019) zestawia piękno krajobrazu z surowością pracy w kopalni.

Nasza podróż obejmuje również silnie symboliczne narracje, takie jak *Chłopcy z Placu Broni* (Molnár 1906), klasyczna powieść osadzona w Budapeszcie początku XX wieku, opowiadająca o walce dwóch grup dzieci o kontrolę nad opuszczonym placem, w której wyróżnia się odwaga i oddanie jednego chłopca, Nemečka. Sporny teren, pozornie bezwartościowy, symbolizuje terytorium, tożsamość i przynależność – odzwierciedlając przestrzeń, w których dzieci budują swoją

wspólną wyobraźnię i poczucie wspólnoty. Ponad sto lat później trafiamy do *The House on Mango Street* (Cisneros 2020), opowieści osadzonej w latynoskiej dzielnicy Chicago, gdzie pisanie staje się narzędziem oporu. Następnie poznajemy Castle'a Cranshawa, bohatera powieści *Ghost* (Reynolds 2016), biegacza, który wykracza poza bieżnię, mierząc się z rasizmem i ucząc się rezyliencji, odsłaniając codzienną przemoc, z jaką mierzy się wiele dzieci.

Niektóre opowieści w naszej wędrówce nie opowiadają o świecie zewnętrznym, lecz ukazują nasz własny. Tożsamość płciowa, różnorodność rodzin i różnorodność ciała pojawiają się wielokrotnie. *Julian is a Mermaid* (Love 2018) celebrytuje wyrażanie siebie i międzypokoleniową solidarność. *Olivia and the Fairy Princesses* (Falconer 2013) kwestionuje normatywne wzorce kobiecości poprzez humor.

Uwzględniamy również *Storie con la CAA 3* (Magni i in. 2014), tom zawierający trzy opowieści wspierane piktogramami, zaprojektowane z myślą o dzieciach złożonych potrzeb komunikacyjnych. Książka stanowi wprowadzenie do komunikacji wspomagającej i alternatywnej oraz otwiera nowe drogi dostępu do tekstów i ich wartości literackiej. Różnorodność funkcjonalna znajduje szczególne odzwierciedlenie w *María y yo* (Gallardo 2008), gdzie codzienne życie z córką autystyczną staje się szczerą i czułą narracją.

Inne książki podkreślają różne sposoby istnienia w świecie. *We're all different* (Turner 2022), *Someone Just Like You* (Docherty 2024) oraz *The Great Big Book of Families* (Hoffman 2012) ukazują panoramę dzieciństw różniących się pod względem sprawności, struktury rodziny, religii, orientacji i ciała. *All About Diversity* (Brooks 2022) oferuje kalejdoskopową wizję różnorodności. Dla młodzieży *Twoje ciało pozytywne dojrzewanie* (Pietruszczak 2021) przedstawia feministyczne i afektywne podejście do zmian zachodzących w ciele.

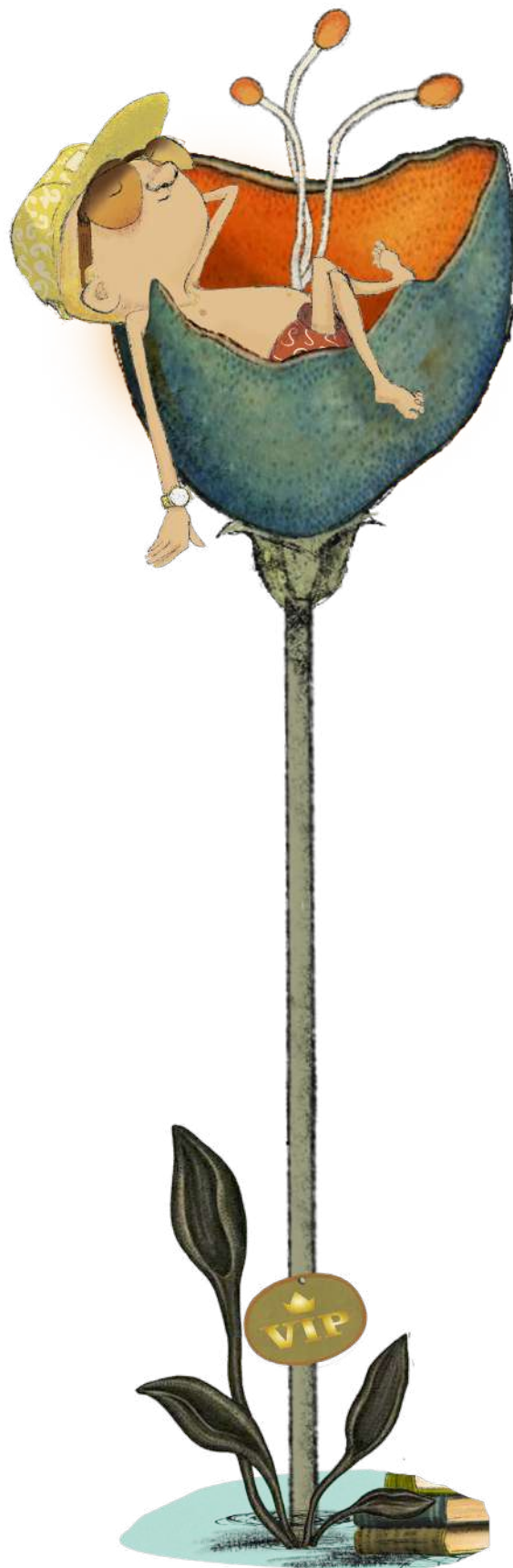
Phileas' Fortune (De Lestrade 2016) opowiada o prawie do mówienia i nazywania świata. *Thank you. Story of a Neighbourhood* (Bonilla 2021) celebrytuje życie wspólnotowe i etykę troski.

Na zakończenie, *Opowieści na dobranoc dla młodych buntowniczek* (Favilli & Cavallo 2016) to zbiór historii buntowniczych kobiet, które przełamują schematy.

Naszą wędrówkę moglibyśmy kontynuować z książkami obrazkowymi, takimi jak *Soc d'un poble* (Figueras Tortras 2020), czy komiksami jak *Manu y Moha* (Aakeson 2023), które ukazują współistnienie międzykulturowe i wagę uznania różnic kulturowych w naszych społecznościach. *Perro azul* (Nadja 2019) porusza temat przyjaźni i akceptacji odmienności, a *My Own Way: Celebrating Gender Freedom for Kids* (Estrela 2010) kwestionuje tradycyjne role płciowe, promując wolność ekspresji i tożsamości płciowej. *Historia kobiet* (Radziwiłł 2023) podkreśla historyczny wkład kobiet, a *The Day War Came* (Davies 2018) opowiada historię dziewczynki uchodźczyni, badając empatię i solidarność wśród dzieci, w kontraście do okrucieństwa i obojętności wywołanych przez wojnę.

Można by wymieniać kolejne książki, ponieważ na szczęście wielka biblioteka ludzkości oferuje nieskończone trasy i ścieżki, na których można się zgubić i odnaleźć. My jednak na tym poprzestaniemy.

Zanim pójdziemy dalej, chcemy wyjaśnić, że niektóre z przytoczonych tu książek nie zostały jeszcze przetłumaczone na wasz język. W naszej rozmowie używano sześciu różnych języków i uznaliśmy, że ważne jest, by uwzględnić wszystkie tytuły, nawet jeśli w waszym kontekście dostępnych jest tylko kilka. W bibliografii znajdziecie odniesienia we wszystkich językach, dla których znaleźliśmy wydania. Jednak same tytuły nie są najważniejsze. Liczy się to, aby **to ćwiczenie mogło zainspirować was do budowania i przeglądania własnych zbiorów klasowych oraz list lektur zgodnie z potrzebami każdej grupy dzieci i młodzieży w waszych organizacjach i szkołach – czego nikt nie potrafi zrobić lepiej niż wy, którzy jesteście z nimi każdego dnia.**



BIBLIOGRAFIA

- Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus; Rossich, Maria (trans.) (2023). *Manu y Moha*. Barcelona: Takatuka. [Original: Aakeson, Kim Fupz; Bregnhøi, Rasmus (2021). *Mogens og Mahdi – Seriøst!*. Copenhagen: Forlaget Carlsen].
- Bonilla, Rocío (2021). *Thank You. Story of a Neighbourhood*. Barcelona: Algar.
- Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (illus.); López-Pampló Rius, Gonçal (trans.) (2023). *Refugiados*. Alzira: Algar Editorial. [Original: Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (2015). *Refugiados*. São Paulo: Brinque-Book].
- Brooks, Felicity (2021). *All About Diversity*. London: Usborne.
- Bruel, Christian; Bozellec, Anne; Ventura, Antonio (trans.) (2011). *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: El Jinete Azul. [Original: Bruel Christian; Bozellec Anne (2014). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris: Thierry Magnier Editions].
- Burgas, Àngel; Feixas, Palmira (trans.) (2024). *Los cuentos de Lesbos*. Barcelona: Bambú. [Original: Burgas, Àngel (2022). *Els contes de Lesbos*. Barcelona: Bambú].
- Cisneros, Sandra (1991). *The House on Mango Street*. New York: Vintage Contemporaries.
- Lestrade, Agnès; Docampo, Valeria (illus.); Frank-McNeil, Julia (trans.) (2010). *Phileas's Fortune: A Story About Self-Expression*. Washington, D.C.: Magination Press.
- Docherty, Helen; Roberts, David (2024). *Someone Just Like You*. Warsaw: Wilga.
- Estrela, Joana; Hulme, Jay (trans.) (2022). *My Own Way: Celebrating Gender Freedom for Kids*. London: Laurence King Publishing.
- Falconer, Ian (2012). *Olivia and the Fairy Princesses*. New York: Atheneum Books for Young Readers.
- Favilli, Elena; Cavallo, Francesca (2016). *Good Night Stories for Rebel Girls*. Illus. 60 artists. New York: Timbuktu Labs.
- Figueras Tortras, Laia; Puyuelo Capellas, Núria; Alins, Sonia; Barco, Juanjo (illus.) (2020). *Sóc d'un poble: una cançó contada de Roba Estesa*. Barcelona: Editorial Nanit.
- Floriano, María José; Delicado, Federico (2022). *El Gallinero*. Barcelona: Kalandraka.
- Gallardo, Miguel; Gallardo, María (2007). *María y yo*. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Gómez Cerdá, Alfredo (2008). *Barro de Medellín*. Madrid: Edelvives.
- Greder, Armin; Lunt, Sally (trans.) (2007). *The Island*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Hoffman, Mary; Asquith, Ros (2010). *The Great Big Book of Families*. London: Frances Lincoln Children's Books.
- Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (illus.); Kirkby, Helena (trans.) (2022). *Duck's Backyard*. Wellington: Gecko Press.
- Kozarac, Josip (2012). *Tena*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Love, Jessica (2018). *Julián Is a Mermaid*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Magni, Elisabetta; Ungari, Luca; Denti, Roberto; Conti, Enrico (2014). *Storie con la CAA 3*. Trento: Erickson.
- Nadja; Coll-Vinent Noguera, Anna (trans.) (2000). *Perro azul*. Barcelona: Editorial Corimbo. [Original: Nadja (1994). *Chien bleu*. Paris: L'École des loisirs].

Pietruszczak, Barbara; Rudak, Anna; Monod-Gayraud, Agnès (trans.) (2024). *Understanding Adolescence for Girls: A Body-Positive Guide to Puberty*. New York: Arctis. [Original: Pietruszczak, Barbara; Rudak, Anna (2021). *Twoje ciałopozytywne dojrzewanie*. Warszawa: Moonka]

Percival, Tom (2020). *The Invisible*. London: Simon & Schuster.

Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna; Jaszecka, Karolina (trans.) (2019). *Historia revisada de las mujeres*. Barcelona: Ekaré. [Original: Radziwiłł, Katarzyna; Czaplewska, Joanna (2018). *Historia kobiet*. Warsaw: Wydawnictwo Muchomor].

Reynolds, Jason (2016). *Ghost*. New York: Simon & Schuster.

Schwartz, Joanne; Smith, Sydney (illus.) (2017). *Town Is by the Sea*. Toronto: Groundwood Books.

Silei, Fabrizio; Quarello, Maurizio A. C.; Williams, Siân (trans.) (2022). *Rosa's Bus*. London: Darf Publishers.

Šimunović, Dinko (1960). *Duga*. Sarajevo: Svjetlost.

Sineiro, Rita; Domènech, Laia (illus.); Comellas, Pere (trans.) (2022). *Colas de sueños*. Barcelona: AKIARA. [Original: Sineiro, Rita; Domènech, Laia (2021). *Cues de somnis*. Barcelona: AKIARA].

Turner, Tracey; Gilland, Åsa (2022). *We're All Different*. London: HarperKids.

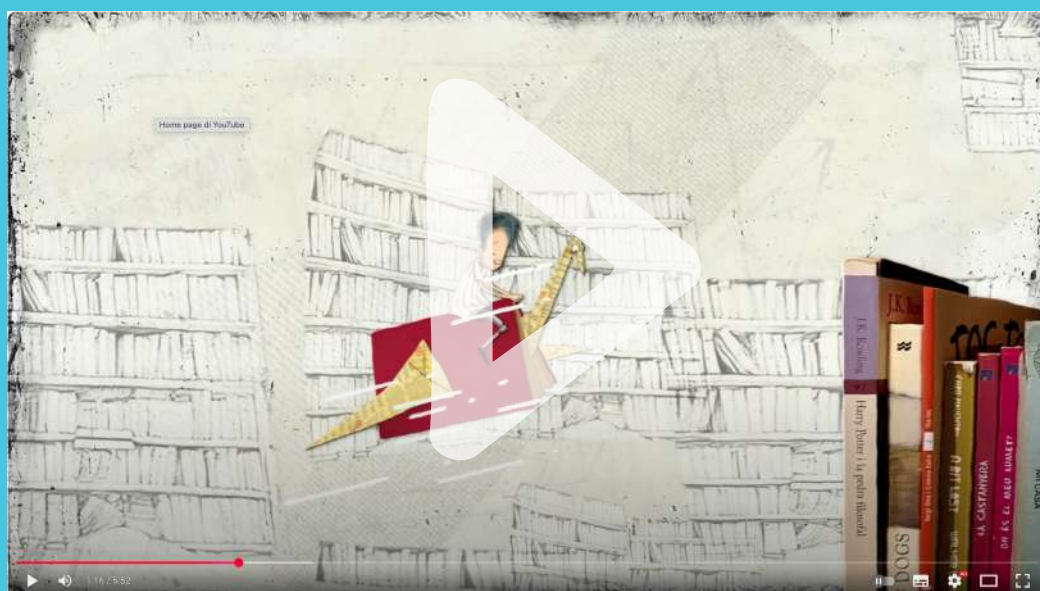
Valdivia, Paloma; Brokenbrow, Jon (trans.) (2023). *The Top and the Bottom*. Pontevedra: Kalandraka.
[Original: Valdivia, Paloma (2011). *Arriba y abajo*. Santiago: Fondo de Cultura Económica].



JĄŚ I MAŁGOSIA ZJADAJĄ DOM CZAROWNICY: STRATEGIE I METODY INTERWENCJI

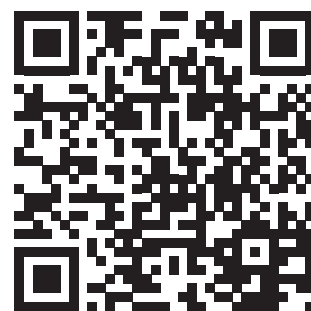
Przestraszeni i głodni, jak mieli oprzeć się pokusie domu zrobionego z cukierków? Raj słodczy kryje jednak inną rzeczywistość: zła czarownica uwięziła ich w śmiertelnej pułapce, mając zamiar ich pożreć. Lecz Jaś i Małgosia, zamiast się poddać, dzięki sprytności i odwadze, zdołają odwrócić sytuację i uwolnić się.

Zainspirowani ich pomysłowością i odwagą, w tej części przyglądamy się strategiom i metodologiom interwencji, które możemy zastosować, aby przeciwdziałać nierównościom w klasie, tworząc przestrzeń sprzyjającą wolności, refleksji i przemianom.



<https://www.youtube.com/watch?v=QTTOWrrKLXA&t=11s>

**ZESKANUJ KOD QR,
ABY OBEJRZEĆ WIDEO**



12

Rozmowy o literaturze: od czytelnika indywidualnego do wspólnoty czytelniczej

Vanessa Amat-Castells

Rozmowa wokół dzieła literackiego to praktyka transformująca; okazja, by każdy czytelnik pogłębił swoją interpretację poprzez zestawienie jej z interpretacjami innych. Jest to zatem przestrzeń spotkania pomiędzy własnym czytaniem, które polega na łączeniu różnych elementów utworu z osobistymi doświadczeniami i wiedzą, a lekturą innych osób, które również wnoszą swoje konteksty i doświadczenia. Jak pisze Silva-Díaz (2006: 135): „Rozmowy o literaturze tworzą w klasie wspólnoty interpretacyjne, w których każdy czytelnik może ofiarować zbiorowości swoje znaczenia, także te najbardziej osobiste, i

otrzymać je z powrotem, naznaczone przez innych, przekształcone, ale nie mniej własne”.

W klasie te słowne wymiany pozwalają uczniom dostrzec, że literatura zabiega o nasze emocjonalne zaangażowanie, zadaje pytania naszej rzeczywistości poprzez tekst, tworzy powiązania między różnymi elementami i wykorzystuje detale do budowania całościowego sensu (Colomer 2001). Aby kształcić czytelników literackich, to znaczy takich, którzy nawiązują więź z dziełem, rozumieją konwencje

literackie i potrafią docenić twórczość autora, konieczne jest poszerzanie horyzontów osobistego czytania: „sposoby eksplorowania dzieł literackich, mówienia o nich i spierania się z nimi nie kształtują się w izolacji, lecz w konfrontacji jednostki z dziedzictwem i współczesnością” (Siro 2005: 47).

Proces werbalizowania własnych myśli sam w sobie stanowi dla uczniów okazję do rozwijania zdolności myślenia. **Wielu uczestników rozmowy nie wie jeszcze, co naprawdę myśli, dopóki nie znajdzie się w przestrzeni, która zmusza ich do zorganizowania w jakiś sposób idei zasugerowanych przez lekturę**, by móc je przekazać w kontekście współdzielonym z innymi:

W istocie rozmowa o literaturze to forma wspólnej kontemplacji. Rozmowa o książce jest sposobem nadawania kształtu myślom i emocjom pobudzonym przez lekturę oraz przez sens(y), które wspólnie wydobywamy z tekstu – będącego imaginacyjnie kontrolowaną wiadomością wysyłąną przez autora, a przez nas interpretowaną w sposób, który uznajemy za użyteczny lub dający przyjemność (Chambers 1996: 12).

Prowadząc rozmowy literackie w klasie, warto postawić sobie pytania, takie jak: jakie utwory będą czytane, jak zostaną wybrane i w jaki sposób będzie prowadzona lektura (indywidualnie, zbiorowo, prowadzona itp.), w jakich grupach odbędzie się rozmowa, a przede wszystkim, jaka będzie rola osoby dorosłej, by przyjąć i rozwijać reakcje czytelnicze uczniów. W oparciu o te pytania, poniżej przedstawione zostaną pewne kwestie: wybór utworów, sposoby grupowania, mediacja dorosłego oraz wreszcie odpowiedzi czytelników.



UTWORY

Wypowiedzi czytelników różnią się w zależności od ich osobistych doświadczeń oraz kontekstu społecznego, ale także od rodzaju rozmów, do jakich są przyzwyczajeni w klasie, regularności tej praktyki oraz cech wybranych utworów. W związku z tym istotne jest proponowanie różnych typów lektur, mając świadomość rozmaitych możliwości, jakie one oferują. Oczywiście, forma wiersza, opowiadania czy książki obrazkowej sprzyja czytaniu na głos przez osobę dorosłą oraz ponownemu odczytaniu tekstu w trakcie rozmowy. W przypadku powieści warto pokierować lekturą, na przykład prowadząc rozmowy po każdym rozdziale lub prosząc uczniów o przygotowanie notatnika, w którym będą zapisywać swoje wątpliwości, wrażenia czy zaznaczone fragmenty w celu przygotowania się do późniejszej rozmowy.

W każdym przypadku wybór lektury powinien być dokonany przez nauczyciela, z uwzględnieniem kryteriów jakości i różnorodności, tak by uczniowie mieli szansę poznać utwory pozwalające im rozwijać umiejętności czytelnicze i pisarskie, a także by zapewnić im dostęp do korpusu tekstów, których najprawdopodobniej nie odkryliby samodzielnie. Aby włączyć uczniów w proces wyboru, nauczyciel może najpierw zaproponować wstępną selekcję, przedstawiając ją klasie w sposób budzący zainteresowanie, a następnie zaprosić do wspólnego wyboru dzieła, które będzie czytane i stanie się przedmiotem rozmowy.

Analiza różnych rozmów literackich pokazuje, że utwory stanowiące pewne wyzwanie interpretacyjne generują bardziej refleksyjne i krytyczne dyskusje. Zamieszanie wywołane przez niekonwencjonalne elementy, takie jak otwarte zakończenie czy metaforyczny tytuł, zazwyczaj prowadzi do głębszych debat, opartych na zestawianiu różnych pomysłów lub tworzeniu powiązań między fikcjami. Choć większość uczniów pozytywniej ocenia lektury bliższe im i łatwiejsze w odbiorze, ponieważ sprzyjają one

swobodniejszym wymianom zdań i prowadzą do bardziej zamkniętych rozwiązań, to jednak utwory o większej złożoności interpretacyjnej dają impuls do bardziej pogłębionych refleksji w duchu literackim. Przykładem może być album *Prawdziwa bajka o trzech małych świnkach* autorstwa Jona Sciezki z ilustracjami Lane'a Smitha (Thule 2007), opowieść oparta na znanej bajce ludowej, lecz zmieniająca wiele elementów, ponieważ opowiedziana jest w pierwszej osobie przez wilka. Wśród młodych czytelników książka ta wywołuje intensywną debatę na temat autentyczności historii i jej składników, opartą na porównaniu różnych wersji (Amat 2015).

MEDIACJA NAUCZYCIELA

Chambers (1996) wskazuje na trzy wspólne sytuacje, które pojawiają się podczas rozmów literackich: dzielenie się entuzjazmem, dezorientacją oraz powiązaniem z własnym życiem lub innymi fikcjami. Dlatego nauczyciele powinni unikać takich wymian słownych, które redukują czytanie do jednostki, to znaczy



takich, które dążą do znalezienia jednej właściwej odpowiedzi i prowadzą ucznia zamkniętą ścieżką interpretacyjną. Ważne jest, by przyjmować spontaniczne reakcje uczniów, zwłaszcza gdy tekst dopuszcza wiele możliwych interpretacji (Tauveron 2002). Konteksty, w których odbywają się rozmowy, oraz osoby w nich uczestniczące są zróżnicowane, co utrudnia ustalenie sztywnych wytycznych dla działań nauczycieli. Można jednak stwierdzić, że konieczne jest przyjęcie postawy uważnego słuchania oraz pozostawienie przestrzeni na pytania formułowane przez uczniów. Mediatorzy powinni tworzyć warunki, w których mogą się ujawniać interpretacje dzieci, i pomagać im je rozwijać oraz pogłębiać. Należy również pamiętać, że, poza interwencjami nauczyciela, pochwały lub komentarze rówieśników mogą wpłynąć na to, że dany uczeń zaakceptuje własne wypowiedzi i będzie je podtrzymywał w różnych kontekstach.

Aby prowadzić jakościowe rozmowy literackie, konieczne jest wspieranie połączenia między wewnętrznym światem czytelników a wizją świata autora, sprzyjanie powiązaniom interpretacji czytelniczych z tropami zawartymi w tekście oraz proponowanie wyzwań, które pomogą uczniom dostrzec efekty wywoływane przez określone środki wyrazu zastosowane w utworze (Siro 2005). **Rola mediacyjna osoby dorosłej jest kluczowa dla przyjmowania osobistych refleksji, jakie budzi lektura, ale przede wszystkim dla kierowania rozmów ku głębszym obserwacjom.** Wskazane jest unikanie sytuacji, w których dynamika rozmowy ogranicza się wyłącznie do wyrażania kwestii osobistych i zbyt mocno odbiega od cech literackich utworu. Należy mieć na uwadze, że najbardziej inferencyjne refleksje lub relacje między fikcjami zazwyczaj nie pojawiają się spontanicznie i wymagają pytań ze strony nauczyciela.

Na początku rozmowy mediator powinien zadawać pytania bardziej ogólne, oscylujące wokół osobistych preferencji lub niejasności, a następnie przechodzić do pytań bardziej szczegółowych, odnoszących się do

konkretnych elementów omawianego dzieła. W tym duchu, i opierając się na rozważaniach Tauveron (2002), Chambersa (1996) oraz Amat (2015), można posłużyć się następującymi typami pytań:

- Rozpocząć rozmowę od otwartych i zachęcających formuł, takich jak: „co o tym myślisz?”, „co chciałbyś/chciałabyś powiedzieć o tym, co przeczytaliśmy?”. Chodzi o przekazanie gotowości do przyjęcia każdego rodzaju wypowiedzi i o danie uczniom czasu na zastanowienie. Uczniowie mogą zacząć od wyrażenia oczywistych spostrzeżeń, by, z pomocą osoby dorosłej, stopniowo odkrywać głębsze znaczenia, wymagające większego wysiłku intelektualnego: „Dzieląc się tym, co oczywiste, zaczynamy myśleć o tym, o czym żadne z nas wcześniej nie pomyślało” (Chambers 1996: 44).
- Formułować pytania, które pomogą uczniom uzasadnić swoje odpowiedzi, które początkowo mają tendencję do dosłowności: „dlaczego tak mówisz?”, „dlaczego tak myślisz?”
- Zadawać pytania, które pomagają postawić się w miejscu twórcy: „dlaczego sądzisz, że autor zrobił to w ten sposób?”
- Rozwijać odpowiedzi i zachęcać do udziału wszystkich członków grupy: „i co dalej?”, „co masz na myśli?”, „czy się z tym zgadzacie?”
- Zachęcać do nawiązywania relacji między fikcjami, na przykład: „czy przypomina ci to inną książkę?”

ODPOWIEDZI CZYTELNICZE

Każda lektura wywołuje określone reakcje ze strony czytelnika. Nauczyciel musi być wrażliwy na wszelkiego rodzaju odpowiedzi, potrafić je przyjąć, docenić i szukać sposobów, by uczynić je bardziej refleksyjnymi i pogłębionymi. W wielu pracach badawczych – Sipe (2008), Fittipaldi (2012), Amat (2015) itd. – najczęstsze dziecięce odpowiedzi czytelnicze zostały sklasyfikowane w kilka kategorii, które

można pogrupować w następujący sposób: aspekty literackie (oceny ogólne, dotyczące elementów konstytutywnych utworów, takich jak zakończenie, tytuł czy postacie, aspekty tekstowe lub wizualne itd.); aspekty osobiste (związane z doświadczeniami, ocenami moralnymi lub etycznymi, wiedzą o świecie itd.) oraz aspekty związane z wydarzeniem literackim (relacje intertekstualne lub medialne, odbiorcy utworów itd.).

Poniżej przedstawiono przykładowe sytuacje zaczerpnięte z rozmów z dziećmi z drugiej klasy szkoły podstawowej (w wieku 6–7 lat), które skłaniają do refleksji (Amat 2015). Skupienie uwagi na elementach literackich pozwala uwidocznic zaplecze czytelnicze uczniów, jak pokazuje ten fragment dotyczący otwartego zakończenia:

Mediator: Co sądzicie o tym zakończeniu?

Roger: Że czegoś brakuje.

Patricia: Tak, tak.

Binta: Brakuje szczęśliwego zakończenia.

W innej rozmowie Clàudia, której rodzina pochodzi z Ghany, po wspólnej lekturze książki obrazkowej opowiadającej historię osadzoną w Afryce, stwierdza, że najbardziej podobała jej się ilustracja przedstawiająca kobietę z wiadrzem ubrań na głowie. Zapytana, dlaczego jej się spodobała, odpowiada: „bo

u mnie w kraju też tak robią”. Utrzymuje tę opinię zarówno w pisemnych propozycjach do refleksji, jak i w kolejnych rozmowach oraz podczas ponownej lektury utworu. Jest to sytuacja, która może posłużyć za przykład tego, jak aspekty osobiste lub to, co uczeń postrzega jako w pewien sposób definiujące cechy kulturowe, mają głębokie znaczenie przy ocenie utworów. Przeciwnie, w relacjach między fikcjami niektórzy uczniowie łączą lektury z modnymi propozycjami audiowizualnymi, które są wspólne dla większości dzieci, co pokazuje, że posiadają bardzo jednorodne zaplecze kulturowe. Fakt ten pojawia się również w rozmowach literackich na poziomie uniwersyteckim, podczas wstępnego kształcenia nauczycieli, w których niektórzy studenci są zaskoczeni, gdy czytają utwory zawierające odniesienia do miejsc, takich jak nazwy miast, które są im bliskie i znane (Amat 2023), ponieważ ich zwykłe lektury są częścią kontekstu zglobalizowanego.

Krótko mówiąc, rozmowy muszą być prowadzone na różnych etapach edukacyjnych w sposób, który uwzględnia zarówno intymne, jak i wspólne aspekty spotykające się w akcie lektury, ponieważ, jak pisze M. Petit: „lektura pozostaje niezastąpionym doświadczeniem, w którym to, co intymne, i to, co wspólne, są nierozzerwalnie ze sobą związane” (2001: 32).



BIBLIOGRAFIA

- Amat, Vanesa (2015). *Aprendre a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. PhD thesis, Universitat Autònoma de Barcelona. Available at: <https://ddd.uab.cat/record/165235>.
- Amat, Vanesa (2023). "La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ". *Didactae*, 13, pp 6-21.
- Chambers, Aidan (1996). *Tell me. Children, reading, and talk*. York: Stenhouse Publishers; Markham.: Pembroke Publishers.
- Colomer, Teresa (2001). 'La enseñanza de la literatura como construcción del sentido', *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(1), pp. 6–23.
- Fittipaldi, Martina (2012). 'La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios: análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación', in Colomer, Teresa and Fittipaldi, Martina (eds.) *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. Barcelona/ Caracas: Banco del Libro-GRETEL, pp. 69–86.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva-Díaz, Cecilia(2006). "Algunos problemas y opciones al observar la discusión literaria en el aula". In: Camps, Anna (ed.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, pp. 119-135.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College.
- Siro, Ani (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes", *Lecturas sobre lecturas*, 17, 45-95.
- Tauveron, Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. París: Hatier.

13

Bezpieczna przestrzeń, pewny wybór? Od bezpiecznych przestrzeni do przestrzeni odwagi przez literaturę dziecięcą

Marina Garcia-Castillo

Nie istnieje coś takiego jak „bezpieczna przestrzeń” —

Istniejemy w prawdziwym świecie.

Wszyscy nosimy blizny i zadaliśmy rany.

Ta przestrzeń

stara się wyciszyć hałas świata zewnętrznego

i wzmocnić głosy, które gdzie indziej muszą walczyć, by zostać usłyszane.

Ta przestrzeń nie będzie doskonała.

Nie zawsze będzie taka, jaką chcielibyśmy, żeby była.

Ale będzie naszą wspólną przestrzenią

i będziemy nad nią wspólnie pracować.

Bez tytułu, Beth Strano

Wyobraźmy sobie książkę dla dzieci jako dom. W jego wnętrzu możemy znaleźć lustra odbijające życie dzieci, okna pozwalające zajrzeć w życie innych oraz drzwi zapraszające do wkroczenia w nowe światy. To konstrukcja, która może wydawać się znajoma i dająca poczucie bezpieczeństwa, albo przeciwnie, konfrontacyjna i niepokojąca.

Ta metafora, zainspirowana pracą Rudine Sims Bishop (1990), pomaga nam otworzyć rozdział, który zachęca do przemyślenia na nowo dyskusji wokół nierówności w literaturze dziecięcej i za jej pośrednictwem tworząc przestrzeń, w której ulga i wyzwanie współistnieją, a możliwości jest wiele.

Jako dorośli towarzyszący dzieciom, musimy zapytać siebie: jak daleko jesteśmy gotowi im towarzyszyć w ich literackiej i edukacyjnej podróży? Czy pomożemy im otworzyć te drzwi, które sami uważamy za niepokojące, i odsłonić te lustra, które nie są zbyt pochlebne? Czy nauczymy je dostrzegać pęknięcia w ścianach? Czy przejdziemy z nimi korytarzami, nawet gdy cel nie jest jeszcze jasny?

Rozmawianie z dziećmi o nierównościach w literaturze i poprzez literaturę to trudne zadanie. Podczas gdy niektóre książki oferują łagodny sposób na rozpoczęcie rozmowy o

empatii i sprawiedliwości (zob. rozdział 6), inne reprodukuja te same nierówności, które chcemy poddać krytyce. Kolonialna perspektywa w *Tintin w Kongo* czy heteronormatywność utrwalana w niezliczonych nowszych wersjach bajek odzwierciedlają uprzedzenia czasów swoich i naszych. Zmierzenie się z nierównościami obecnymi w książkach, także klasycznych, pozwala zbliżyć się do nierówności istniejących w klasie, zapraszając dzieci do ich krytycznego przemyślenia (zob. rozdział 13). Otwarcie niektórych tematów może jednak prowadzić do napięć, tarć, a w rezultacie do zranień, z ryzykiem powtórzenia tych samych nierówności, które próbujemy przezwyciężyć. Możliwość zbudowania silnej, niezawodnej i otwartej przestrzeni transformacji stanowi sedno rozważań tego rozdziału

PONOWNE PRZEMYŚLENIE POJĘCIA BEZPIECZNEJ PRZESTRZENI

Dzieci angażują się zarówno w fizyczne środowiska podczas lektury, takie jak klasa szkolna, jak i w przestrzenie interpretacyjne lub poznawcze tworzone poprzez sam akt czytania. To właśnie w tych przestrzeniach dzieci napotykają inność i zaczynają mierzyć się ze złożoną rzeczywistością. Myśląc o tworzeniu środowisk sprzyjających otwartości,

integracji i sprawiedliwości społecznej, możemy rozważyć koncepcję „bezpiecznej przestrzeni”, odnoszącą się zarówno do dynamiki w klasie, jak i do samej czytanej książki. **Jednak skupienie się wyłącznie na tworzeniu „bezpiecznej przestrzeni” może okazać się niewystarczające zarówno wtedy, gdy same historie wywołują dyskomfort, prowokują napięcia lub ujawniają niepokojące prawdy, jak i wtedy, gdy przestrzeń klasy przenikają relacje władzy i przecinające się osie opresji (płeć, klasa społeczna, rasa itd.).** Aby to zgłębić, przedstawimy przesunięcie uwagi z „bezpiecznej przestrzeni” na ewoluujące pojęcie „odważnej przestrzeni” – przestrzeni, która uznaje dyskomfort, sprzyja krytycznemu dialogowi i traktuje transformację jako niezbędne ryzyko.

Pojęcie bezpiecznej przestrzeni ma swoje korzenie w aktywizmie, zwłaszcza w ruchach feministycznych, LGBTQ+ i antyrasistowskich XX wieku. Na przykład Hill Collins (2000) wyjaśnia, w jaki sposób ta wykluczająca praktyka aktywistyczna wspierała upodmiotowienie czarnoskórych kobiet oraz ich „zdolność do udziału w projektach na rzecz sprawiedliwości społecznej” (s. 110). Przestrzenie te były postrzegane jako azyle: środowiska, w których jednostki mogły mówić, działać i istnieć wolne od wrogości lub krzywdy, „samo-definiować się” (Hill Collins 2000) i wspólnie pracować na rzecz sprawiedliwości społecznej.

W klasach szkolnych koncepcja ta często przekłada się na tworzenie środowisk, w których

uczniowie czują się chronieni „przed szkodą psychiczną lub emocjonalną” (Holley i Steiner 2005: 50). W przeciwieństwie jednak do aktywistycznych bezpiecznych przestrzeni, klasy szkolne stanowią wyjątkowe wyzwanie, ponieważ angażują wszystkich uczniów jako uczestników niezależnie od ich pochodzenia czy doświadczeń. Bezpieczeństwo, w kontekście pracy z literaturą dziecięcą, może oznaczać coś więcej niż tylko unikanie krzywdy; chodzi o tworzenie doświadczeń czytelniczych, które jednocześnie wspierają i zachęcają do eksploracji. Bezpieczeństwo może również wiązać się z reprezentacją, czyli zapewnieniem, że dzieci odnajdują siebie w książkach, co afirmuje ich tożsamość i doświadczenia (Boggs 2022). Może również obejmować empatię poprzez wprowadzanie historii, które poszerzają rozumienie świata przez dzieci i rozwijają ich świadomość kulturową, unikając szkodliwie uproszczonych przedstawień określonych grup społecznych (zob. rozdziały 10 i 6). Bardziej konkretnie, może to także oznaczać omawianie niektórych kwestii wyłącznie wśród osób o podobnych doświadczeniach życiowych ukształtowanych przez konkretne tożsamości lub pozycje wzdłuż osi opresji. Biorąc to pod uwagę, pojęcie bezpieczeństwa musi zostać rozszerzone; chodzi o stworzenie przestrzeni literackiej, która jest gościnną, ale jednocześnie przygotowuje grunt pod głębsze, odważniejsze zaangażowanie.

Ograniczenia koncepcji bezpiecznej przestrzeni, i szerzej pojęcia bezpieczeństwa,



są coraz częściej poddawane krytycznej analizie. Ogólnie rzecz biorąc, termin ten został zakwestionowany, między innymi dlatego, że „każde uczenie się wymaga ryzyka” (Stephenson, Dobson i Ali 2023) i może stwarzać fałszywe poczucie bezpieczeństwa (Boostrom 1998). Co więcej, dążenie do bezpieczeństwa może prowadzić do unikania: niechęci do podejmowania trudnych tematów lub kwestionowania dominujących systemów. Czy zatem przestrzeń może być naprawdę bezpieczna, jeśli unika dyskomfortu? Co się dzieje, gdy bezpieczeństwo i krytyczne zaangażowanie (nieuchronnie) wchodzi ze sobą w napięcie? I jak zrównoważyć potrzebę ochrony z potrzebą prowokacji?

To napięcie można częściowo rozwiązać poprzez zmianę sposobu rozumienia pojęcia „bezpieczeństwa” zarówno w wymiarze fizycznym, jak i literackim. Bezpieczeństwo nie musi oznaczać braku wyzwań. Tak jak czytelnik może odczuwać strach lub niepokój podczas lektury horroru, a mimo to pozostaje w bezpiecznych ramach fikcji, tak dzieci mogą mierzyć się z niepokojącymi ideami w książce, pozostając jednocześnie objęte strukturami troski obecnymi w klasie. Ryzyko może zatem współistnieć z poczuciem „zabezpieczenia”, co sprawia, że bezpieczeństwo i wyzwanie nie wykluczają się wzajemnie, lecz są od siebie zależne. **W tym sensie bezpieczeństwo staje się nie eliminacją dyskomfortu, lecz obecnością zaufania, troski i zamierzonych granic, które pozwalają, by dyskomfort był**

twórczy, a nie szkodliwy.

bell hooks (1994) pozwala nam jeszcze dalej rozwinąć to myślenie w fizycznym kontekście klasy szkolnej. Przypomina, że to, co może wydawać się neutralną lub nawet „bezpieczną” klasą, może być odczuwane zupełnie inaczej, zwłaszcza przez uczniów należących do mniejszości etnicznych. „To brak poczucia bezpieczeństwa”, pisze, „często sprzyja przedłużającemu się milczeniu lub braku zaangażowania uczniów” (39). Bezpieczeństwo zatem nie może być zakładane z góry, musi zostać współtworzone. Co istotne, hooks przesuwając punkt ciężkości z bezpieczeństwa na wspólnotę, zakorzenioną we wspólnym celu i otwartości. Odwołując się do Freirego, pisze: „Musimy budować wspólnotę, aby stworzyć klimat otwartości i intelektualnej rzetelności” (40). Z tej perspektywy bezpieczeństwo nie jest stanem statycznym, lecz relacyjnym osiągnięciem, które wyłania się z więzi i zbiorowej odpowiedzialności – zarówno w praktykach klasowych, jak i we wspólnych interpretacjach literatury.

To nowe ujęcie pojęcia bezpieczeństwa otwiera drogę do bardziej dynamicznych form zaangażowania, w których złożoność, konflikt i transformacja są nie tylko możliwe, ale wręcz pożądane. W tym duchu Arao i Clemens (2013) wprowadzili koncepcję „odważnej przestrzeni” (brave space), zachęcając edukatorów do przyjęcia dyskomfortu jako niezbędnego warunku procesu uczenia się. W odważnych przestrzeniach konflikt jest postrzegany



jako zagrożenie, lecz jako coś twórczego. Uczestnicy są zachęceni do podejmowania ryzyka, kwestionowania własnych założeń i słuchania innych z otwartością. Dla dziecięcych czytelników może to oznaczać spotkanie z narracjami, które ich niepokoją lub prowokują: z opowieścią podważającą ich światopogląd lub z postacią, której praktyki burzą znane im normy. Nawet najbardziej stereotypowe przedstawienie bohatera może stać się punktem wyjścia do odważnej refleksji, jeśli zostanie poddane krytycznej analizie w rozmowie. Zarówno przyjęcie niewygodnych narracji niektórych książek, jak i krytyczne zaangażowanie wobec pozornie neutralnych, może w odważnych przestrzeniach prowadzić do nauki i przemiany.

Odważne przestrzenie są z natury liminalne; funkcjonują jako progi, na których negocjowane są tożsamości, idee i przekonania. Pomocne w ich opisie jest pojęcie „trzeciej przestrzeni” Homi’ego K. Bhabhy, która stanowi przestrzeń hybrydową, w której znaczenia kulturowe nie są ustalone, lecz nieustannie reinterpretowane. Literatura dziecięca również zamieszkuje tę przestrzeń pośrednią, w której przecinają się różnorodne tożsamości, w której czytelnicy konfrontują się z innością i w której pojawiają się możliwości zrozumienia i działania. Co więcej, Shelton i in. (2019) sugerują, że odważne przestrzenie mogą prowadzić do rozmów prowadzonych z perspektywy interseksjonalnej, które skuteczniej podejmują temat „wielorakich źródeł nierówności” (114). Odważne przestrzenie pozwalają wyjść poza sztywne kategorie tożsamościowe i dostrzec wzajemne pozycje uczestników względem różnych osi opresji, uznając, że dotyczą one wszystkich, ale ich skutki są różne w zależności od zajmowanej pozycji.

Wreszcie, odwołując się do idei przestrzeni dialogicznej Michaiła Bachtina, w odważnych przestrzeniach, takich jak klasy czy grupy czytelnicze, współistnieją i ścierają się ze sobą różne głosy i interpretacje tekstu. Zamiast dążyć do konsensusu czy komfortu, odważne przestrzenie zakładają heteroglosję i napięcie.

PRACA W ODWAŻNYCH PRZESTRZENIACH

W świetle powyższego warto przywołać ogólne wytyczne zaproponowane przez Cristiaensen i in. (2023) w opracowaniu „Jak bezpieczne przestrzenie mogą przekształcać się w (bardziej) odważne?”. Wymienione strategie zostały „uszeregowane od bardziej komfortowych do bardziej nastawionych na zmianę”: (1) „Przyjrzenie się innym odważnym przestrzeniom, również tym, w których nie występuje oczywista wspólna płaszczyzna porozumienia”. (2) „Aktywne wprowadzanie technik debatowania do bezpiecznej przestrzeni”, takich jak mediacja, techniki teatralne, dialog sokratejski itd. (3) „Wprowadzenie osób z zewnątrz oraz innych wizji i argumentów do bezpiecznej przestrzeni”. (4) „Wyjście z bezpiecznej przestrzeni, wyjście na zewnątrz i działanie w przestrzeni publicznej”. Te cztery metody pozwalają bardziej konkretnie określić, jak można tworzyć odważne przestrzenie, a praktyczne przykłady dotyczące każdej z nich można znaleźć w cytowanym raporcie.

W kontekście dyskusji grupowych i dynamiki pracy w klasie, zwłaszcza podczas tworzenia kręgu literackiego (Helgeson 2017), można również zastosować praktyczne podejścia do podejmowania kwestii nierówności w i poprzez literaturę dziecięcą, przy jednoczesnym tworzeniu i utrzymywaniu przestrzeni odwagi (zob. rozdział 19). W odniesieniu do fizycznego wymiaru czytania można wyróżnić następujące strategie:

- Wczesne ustalenie zasad funkcjonowania grupy (Beschorner, Ferrero & Burnett 2021) stanowi działanie konieczne, które sprzyja wzajemnemu szacunkowi wśród dzieci oraz odpowiedzialności. Wspólne tworzenie tych zasad razem z uczniami, na przykład dotyczących tego, co oznacza aktywne słuchanie lub przemyślane wypowiedzianie się, nadaje ton rozmowom opartym na szacunku. Obejmuje to również kształtowanie oczekiwań w grupie (Flensner & Von de Lippe 2019). Jeśli w danym

kontekście istnieje prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktu, przydatne mogą okazać się techniki mediacji. Na przykład można opracować „Plan mediacji konfliktów klasowych” (Wright, Etchells & Watson 2018: 35). Jest to „zestaw kolejnych kroków do podjęcia w przypadku pojawienia się konfliktów w klasie”, dzięki któremu uczniowie zyskują możliwość przejęcia kontroli nad konfliktami (zob. Wright, Etchells & Watson 2018 w celu zapoznania się z krokami opracowywania i wdrażania tego planu).

- Organizowanie elastycznych układów przestrzennych, takich jak ustawienie w kręgu lub praca w małych grupach, może sprzyjać relacjom o mniej hierarchicznym charakterze. Jest to szczególnie istotne, biorąc pod uwagę, że w dynamice uczestnictwa kręgi literackie (zob. rozdział 14) mogą niekiedy przekształcić się w rozmowy naznaczone „nierównościami ekonomicznymi, silną wrogością między uczniami oraz napięciami rasowymi i związanymi z płcią”, które mogą „mieć istotny wpływ na sposób, w jaki uczniowie dyskutują o tekstach” (Clarke & Holwadel 2007: 22). Dlatego zastosowanie narzędzi takich jak „minilekcja dzielenia się czasem antenowym” („Sharing the Airtime minilesson”; Clarke & Holwadel 2007), w ramach której nauczyciel rozdaje uczniom żetony pokerowe, a za każdym razem, gdy się wypowiadają, oddają jeden z nich, może pomóc im zastanowić się nad wykorzystaniem czasu na wypowiedzi i przestrzeni oraz ich związkiem z pozycjami zajmowanymi w obrębie osi nierówności.
- Oferowanie uczniom możliwości skorzystania z „cichych” stref w przypadku, gdy poczuć się przytłoczeni lub będą potrzebować przerwy od niektórych dyskusji, może mieć szczególne znaczenie, ponieważ „uczniowie marginalizowani mogą wyrażać swój dyskomfort poprzez cichą uległość lub głośne rozpraszanie uwagi” (Harper & Parkin 2023). Potencjalnym

zagrożeniem takiego podejścia jest jednak to, że uczniowie o mniejszej sile sprawczej lub doświadczający dyskryminacji w grupie mogą opuścić przestrzeń, podczas gdy uczniowie z większą władzą pozostaną, co może prowadzić do utrwalenia istniejących nierówności.

- Tworzenie okazji do dialogu poprzez refleksyjne pytania i dyskusje grupowe. Nauczyciele mogą to ułatwiać, zadając pytania takie jak: „Jakie głosy są nieobecne w tej historii? Co by się stało, gdybyśmy opowiedzieli ją inaczej?” (zob. ćwiczenie z Zestawu Narzędzi „Baśnie braci Grimm w wersji z zamianą płci”).

Z kolei w odniesieniu do interpretacyjnego lub poznawczego wymiaru czytania można wyróżnić różne strategie:

- Posiadanie w klasowych lub szkolnych bibliotekach książek uwzględniających różnorodność pod względem płci, pochodzenia, koloru skóry itp. może tworzyć kontrnarrację, która pomaga dzieciom postrzegać swoje otoczenie jako wspierające. W tym sensie Boutte, Hopkins i Waklati (2008) uważają, że kluczowe „nie jest konieczne odrzucenie ulubionych lub klasycznych książek, lecz przeanalizowanie całego zbioru książek na różnych poziomach nauczania, aby ustalić, czy istnieją luki, które należy wypełnić, lub konieczne aktualizacje, które należy wprowadzić” (959).
- Umieszczanie tekstów w ich kontekstach historycznych i społeczno-kulturowych. W tym zakresie kluczowe jest zebranie wiedzy wstępnej dzieci na temat określonych zagadnień, aby zrozumieć, przez jaki pryzmat interpretują tekst (Lobron i Selman 2007).
- Umożliwianie krytycznego dialogu i włączanie „odpowiedzi” czytelników, by wspierać otwarty i refleksyjny dialog oraz przetwarzanie złożonych idei i emocji w środowisku o niskim poziomie presji. W tym kontekście przyjęcie odpowiedzialności za intencje i skutki wypowiedzianych słów jest istotne i, mimo że dla niektórych może

być to przytłaczające, stanowi warunek uczestnictwa w przestrzeni odwagi (Nelson 2024).

PORUSZANIE SIĘ PO ZŁOŻONOŚCI PRZESTRZENI ODWAGI

Pomimo swoich zalet, przestrzenie odwagi nie są pozbawione wyzwań. Po pierwsze, nauczyciele i uczniowie mogą opierać się przed podejmowaniem dyskusji na temat trudnych lub upolitycznionych kwestii, czyli tzw. „kontrowersyjnych tematów” (Flensner i Von der Lippe 2019), które często wymagają dogłębnej, kontekstowej wiedzy. Po drugie, dyskomfort musi być starannie zarządzany, aby uniknąć wtórnej wiktyimizacji niektórych dzieci. Jak zauważa Verduzco-Baker (2018), przestrzeń odwagi może stać się problematyczna, gdy nacisk kładzie się na dzieci znajdujące się w sytuacjach dyskryminacyjnych, a ich trauma i odwaga stają się centrum rozmowy. W takim przypadku dzieci marginalizowane mogą zostać obciążone odpowiedzialnością za edukowanie innych. Wreszcie, praktyczna implementacja przestrzeni odwagi napotyka ograniczenia w zakresie dostępności i zasobów. W wielu klasach brakuje dostępu do zróżnicowanych, wysokiej jakości tekstów lub wiedzy potrzebnej do stosowania mechanizmów wspierających, które pozwalają na ekspozycję przy jednoczesnym zachowaniu troski. W tym sensie kluczowe znaczenie ma kształcenie oparte na teoriach antyrasistowskich i feministycznych, ponieważ ramy te od dawna zajmują się wyzwaniami, jakie wiążą się z tworzeniem takich przestrzeni.

Tworzenie tych przestrzeni wymaga od edukatorów utrzymania delikatnej równowagi między oferowaniem poczucia bezpieczeństwa a akceptowaniem dyskomfortu. W tym kontekście istotne staje się praktykowanie „etyki dyskomfortu” (Foucault 2007: 121), która zachęca do „tolerowania niejednoznaczności i niepewności oraz kwestionowania własnych założeń i ram pojęciowych, według których pojmujemy świat”, przy jednoczesnym zachowaniu „pokory wobec tego, co można

osiągnąć” (Knittel 2019: 380). Dorośli muszą być gotowi zrobić miejsce na zaskoczenie, sprzeczność i złożoność, uznając, że choć nie jesteśmy w stanie zmienić świata, możemy wpłynąć na to, jak dzieci uczą się z nim obchodzić.

Opierając się o to, koncepcja „wspólnot niezgody” (Iversen 2018) stanowi interesujące rozwinięcie. Społeczności te postrzegane są jako „grupa osób o różnych poglądach, które uczestniczą we wspólnym procesie w celu rozwiązania wspólnych problemów lub wyzwań” (Iversen 2018: 10). Podobnie jak przestrzenie odwagi, nie oferują one „poczucia bezpieczeństwa i komfortu”, lecz raczej „nawiązują do odwagi, dzielności i kontrowersji” (Flensner i Von der Lippe 2019: 284).

Budowanie przestrzeni odwagi w pracy nad nierównościami w i poprzez literaturę dziecięcą nie sprowadza się jedynie do rozwijania krytycznych umiejętności czytelniczych czy pasywnego przekazywania wiedzy o nierównościach. Staje się raczej medium, poprzez które dzieci mogą oswajać złożoność, spotykać się z innością i ćwiczyć bardziej sprawiedliwe sposoby istnienia w świecie. Poprzez opowieści dzieci mogą uczyć się kwestionować normy, konfrontować się z uprzedzeniami i wyobrażać sobie alternatywną przyszłość zgodną z ideą sprawiedliwości społecznej. Uznając, że rozwój często rodzi się z napięcia i dialogu, ale bez naiwności, tworzymy przestrzenie, w których dzieci czują się zarówno wspierane, jak i stymulowane do refleksji.



BIBLIOGRAFIA

- Arao, Brian; Clemens, Kristi (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In: Landreman, Lori (ed.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. In: Holquist, Michael (ed.). University of Texas Press.
- Beschorner, Beth A.; Ferrero, Kathleen; Burnett, Robbie (2021). Creating brave space: Middle school students discuss race. *Middle Grades Review*, 7(3).
- Boggs, Jacklyn (2022). “Imagining identity beyond the fishbowl: A framework for using ethnographic texts for children to cultivate a place of inclusion and belonging.” *Electronic Theses and Dissertations*, 3414.
- Boostrom, Robert (1998). ‘Safe spaces’: Reflections on and educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, pp. 397–408.
- Boutte, Gloria S.; Hopkins, Ronnie; Waklatsi, Tyrone (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children’s books. *Early Education and Development*, 19(6), pp. 941–962.
- Clarke, Lane W.; Holwadel, Jennifer (2007). “Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?”. *The Reading Teacher*, 61, pp. 20–29.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cristiaensen, Peter; Görgöz, Reyhan; Kerger, Denoix; Van Bouchaute, Bart; Van Leuven, Alexander (2023). *From safe to brave spaces*.
- Flensner, Karin; Von der Lippe, Marie (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), pp. 275–288.
- Harper, Helen; Parkin, Brownyn (2023). A subversive pedagogy to empower marginalised students: An Australian study. *Educational Review*, 76(1), pp. 116–131.
- Helgeson, John (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), pp. 41–44.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Holley, Lynn C.; Steiner, Sue (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49–64.
- Iversen, Lars Laid (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, pp. 1–12.
- Knittel, Susanne C. (2018). The ethics of discomfort. In Knittel, Susanne C.; Goldberg, Zachary J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Perpetrator Studies* (pp. 337–346). Routledge.
- Lobron, Alison; Selman, Robert L. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 528–537.
- Nelson, Sarah Beth (2024). Holding a brave space: Lessons from reality storytelling. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 8(3/4).
- Shelton, Jama; Kroehle, Kel; Andia, Maria Monica. (2019). The trans person is not the problem:

Brave spaces and structural competence as educative tools for trans justice in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 46(4), pp. 97–124.

Sims Bishop, Rudine (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Stephenson, Lisa; Sanches, Ana; Dobson, Tom; Ali, Jay (2023). Story making in brave spaces of willful belonging: Co-creating a novel with British-Pakistani girls in primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), pp. 95–116.

Verduzco-Baker, Lynn (2018). Modified brave spaces: Calling in brave instructors. *Sociology of Race and Ethnicity*, 4(4), pp. 585–592.

Wright, Katherine Landau.; Etchells, Matthew J.; Watson, Nancy T. (2018). Meeting in the middle: Eight strategies for conflict mediation in your classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 54(1), pp. 30–35.

14

Kręgi naprawcze stosowane w pracy nad nierównościami poprzez literaturę dziecięcą

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

Jak stworzyć w klasie przestrzeń schronienia i bezpieczeństwa? Jak sprawić, by dzieci czuły się bezpieczne dzieląc się swoimi opiniami i doświadczeniami, wiedząc, że ich słowa pozostaną wewnątrz kręgu, zachowując poufność i będą chronione z szacunkiem i troską?

Często uważa się, że podejście naprawcze służy jedynie do zarządzania problemami lub konfliktami. W rzeczywistości jednak jego najważniejszym aspektem są działania **proaktywne podejmowane w celu zapobiegania konfliktom i tworzenia pozytywnego klimatu współistnienia**.

Praktyki naprawcze wywodzą się z wymiaru sprawiedliwości naprawczej i dostarczają narzędzi do zapobiegania, wykrywania, interweniowania i naprawiania konfliktów lub problemów w różnych środowiskach. Ich głównym celem jest poprawa współistnienia oraz wzmacnianie więzi emocjonalnych między zaangażowanymi osobami, promując zarządzanie konfliktami oparte na odpowiedzialności i naprawie. Podejście to wzywa całą społeczność edukacyjną do wzięcia odpowiedzialności za wspólne dobro, zapobiegania wszelkim formom przemocy i reagowania na incydenty w sposób konstruktywny.

Globalne Podejście Naprawcze (GRA) dostarcza proaktywnych metodologii służących tworzeniu życzliwego, inkluzywnego i bezpiecznego środowiska, w którym każda osoba może w pełni rozwijać swój potencjał. Jednocześnie oferuje strategie reaktywne oparte na odpowiedzialności i naprawie, unikając obwiniania i koncentrując się na odbudowie relacji oraz naprawieniu szkód. Podejście to zakorzenione jest w podstawowych wartościach, takich jak otwartość, uczciwość,

szacunek, inkluzja, partycypacja, autonomia, wolność, współpraca, solidarność i docenianie różnic. Zakłada także zmianę perspektywy w zarządzaniu współistnieniem, kładąc nacisk na aspekty proaktywne i prewencyjne oraz rozwijając kluczowe umiejętności, takie jak uważne, aktywne i empatyczne słuchanie oraz komunikacja bez przemocy. Ostatecznie GRA promuje bardziej humanitarne i pełne szacunku współistnienie, oferując skuteczne narzędzia do rozwiązywania konfliktów z perspektywy transformacyjnej.

W szkołach krąg naprawczy jest metodologią, która podkreśla znaczenie wspólnoty, budowania relacji, odpowiedzialności i zaufania. **Przestrzenie te mają na celu zwiększenie świadomości uczniów na temat rzeczywistego wpływu ich działań na innych, zarówno w konfliktach interpersonalnych, jak i w sytuacjach braku zaangażowania w zadania oparte na współpracy.** Nauczyciele wspierają zrozumienie konsekwencji działań uczniów. To zrozumienie, w połączeniu z możliwością wspólnego naprawienia szkód i odbudowy relacji, może prowadzić do pozytywnych zmian zarówno w zachowaniu, jak i w relacjach.

Dodatkowo, **kręgi naprawcze stanowią cenne**



narzędzie do rozwiązywania konfliktów wynikających z nierówności kulturowych lub społecznych, takich jak wyzviska, stereotypy czy nieporozumienia wynikające z odmiennych światopoglądów.

Przestrzenie te zapewniają bezpieczne środowisko, w którym można zgłębiać źródła konfliktów oraz promować dialog oparty na szacunku. W tym kontekście literatura dziecięca może odegrać kluczową rolę: poprzez opowieści odzwierciedlające sytuacje nierówności lub różnorodności można zainicjować dyskusje, które pomogą uczniom wczuć się w inne rzeczywistości, rozpoznać uprzedzenia i wykształcić bardziej krytyczne i inkluzywne spojrzenie.

Gdy uczniowie dotknięci konfliktem biorą udział w kręgu naprawczym, mają możliwość wyrażenia swoich uczuć i potrzeb w bezpiecznej przestrzeni, poczuć się wysłuchani i zauważeni, wziąć odpowiedzialność i naprawić wyrządzone szkody. Proces ten obejmuje zarówno osoby bezpośrednio zaangażowane w konflikt, jak i te, które zostały dotknięte jego konsekwencjami, sprzyjając atmosferze szacunku, wolnej od oceniania i opartej na porozumieniu bez przemocy. W tej przestrzeni dzielimy się punktami widzenia, wyrażamy motywacje i potrzeby, a każda osoba bierze odpowiedzialność za swoją część. Tego rodzaju otwarty dialog pozwala na wypracowanie propozycji poprawy, które nie tylko przyczyniają się do odbudowy relacji, ale także promują wzajemny szacunek, uznanie i ogólne poczucie dobrostanu w grupie.

PIĘĆ ZASAD MODELU NAPRAWCZEGO

Model transformowania konfliktu to podejście naprawcze oparte na pięciu kluczowych zasadach zarządzania relacjami, zarówno w sytuacjach konfliktowych, jak i w codziennym życiu szkolnym i klasowym. To podejście, opracowane przez Belinę Hopkins (Hopkins 2004; 2011), oferuje praktyczne narzędzia sprzyjające współistnieniu i tworzeniu bezpiecznego oraz inkluzywnego środowiska

do nauki. Zasady te stanowią fundament pięciu pytań naprawczych, które służą refleksji osobistej, dialogowi, aktywnemu słuchaniu i budowaniu więzi z samym sobą oraz ze społecznością edukacyjną – w tym nauczycielami, rodzinami i uczniami. Model ten wyznacza także pięć etapów każdego procesu naprawczego, który musi być prowadzony przez bezstronnego facylitatora, aby zapewnić sprawiedliwy i zrównoważony przebieg procesu.

1. Każdy ma niepowtarzalną i wartościową perspektywę.

Każda osoba ma własny punkt widzenia, który jest niepowtarzalny i wartościowy. Kluczowe znaczenie ma zapewnienie przestrzeni, w której wszyscy mogą wyrazić swój punkt widzenia i poczuć się wysłuchani. Narzucanie własnej perspektywy bez dania innym możliwości wypowiedzenia się jest niewłaściwe. Poszanowanie wszystkich punktów widzenia ma szczególne znaczenie w środowiskach, w których niektórzy uczestnicy mogą mieć większą władzę lub autorytet od innych, ponieważ sprzyja to tworzeniu bardziej sprawiedliwej i inkluzywnej atmosfery.

2. Myśli wpływają na emocje, a emocje wpływają na działania.

Myśli i emocje są kluczowe dla zrozumienia, dlaczego ludzie postępują w określony sposób. Często jednak pozostają one niewidoczne. Jeśli wyobrazimy sobie górę lodową, to właśnie myśli i emocje znajdują się pod jej powierzchnią, ukryte przed wzrokiem. Zgłębianie tej ukrytej części pozwala lepiej zrozumieć, co dzieje się wewnątrz każdej osoby, prowadząc do wzajemnego zrozumienia i bardziej autentycznych relacji.

3. Refleksja nad tym, kogo mogły dotknąć nasze działania, sprzyja empatii i trosce.

Przewidywanie konsekwencji naszych działań jest kluczowe dla utrzymania zdrowych relacji. Gdy pojawiają się konflikty lub nieporozumienia, często powodują one dyskomfort lub cierpienie, które manifestują się w postaci emocji takich jak złość, ból, strach, frustracja czy dezorientacja. Poświęcenie czasu na refleksję z empatią

nad tym, jak nasze działania wpływają na innych, może być kluczem do poprawy sytuacji i przywrócenia harmonii.

4. Kiedy nasze potrzeby są zaspokojone, możemy dawać z siebie to, co najlepsze.

Aby podejmować decyzje lub rozwiązywać problemy, najpierw należy zidentyfikować swoje potrzeby, a następnie opracować odpowiednie strategie, które pozwolą je zaspokoić.

5. Osoby zaangażowane w konflikt lub doświadczające problemu są najlepiej predysponowane do znalezienia własnych rozwiązań.

Ludzie cenią sobie możliwość uczestniczenia w procesie rozwiązywania kwestii, które ich dotyczą. Mają tendencję do oporu wobec rozwiązań narzuconych z zewnątrz. Przejmowanie odpowiedzialności za rozwiązywanie konfliktów i podejmowanie decyzji świadczy o szacunku i zaufaniu, wspiera rozwój umiejętności prospołecznych, wzmacnia poczucie własnej wartości i pogłębia więzi między ludźmi.

ALE JAK ZORGANIZOWAĆ KRĄG DIALOGU?

Przed rozpoczęciem kręgu naprawczego prowadzący zwykle wykorzystuje totem (przedmiot symbolizujący prawo głosu), który przekazywany jest z rąk do rąk w ustalonej kolejności. Osoba trzymająca totem może zabrać głos, jeśli chce, podczas gdy reszta uczestników słucha.

Totem sprzyja wzajemnemu szacunkowi i uważnemu słuchaniu, zapewniając wszystkim możliwość wypowiedzenia się. Warto wcześniej przedyskutować z uczestnikami, jakiego przedmiotu użyć. Początkowo nauczyciele mogą zaproponować konkretny przedmiot, ale zaangażowanie grupy w jego wybór od samego początku przynosi dodatkowe korzyści.

Totem był używany od wieków w kręgach prowadzonych przez rdzennych członków społeczności północnoamerykańskich i afrykańskich. Na przykład do przekazywania

głosu wykorzystywano kij lub kamień. Kamień w szczególności regulował czas wypowiedzi; gdy ogrzał się do temperatury ciała, oznaczało to, że należy go przekazać dalej. Zarządzanie czasem wypowiedzi jest istotne, a prowadzący powinien przypominać o tym grupie.

Hopkins (2011) podkreśla znaczenie „prawa do milczenia”. Udział powinien być zagwarantowany każdemu, ale odbywać się w sposób dobrowolny. Nikt nie powinien czuć presji, by zabrać głos, ale jednocześnie mamy nadzieję, że z czasem większość uczestników poczuje się wystarczająco bezpiecznie, by to zrobić.

FAZY KRĘGU NAPRAWCZEGO W KLASIE:

- 1. Wprowadzenie:** Powitanie i przypomnienie zasad obowiązujących w kręgu.
- 2. Runda otwierająca:** Pytanie na początek, które sprzyja wzajemnemu poznaniu.
- 3. Aktywność zapoznawcza:** Zabawa integracyjna mająca na celu nawiązanie relacji w grupie.
- 4. Aktywność główna:** Temat do omówienia przy wykorzystaniu technik współpracy.
- 5. Refleksja:** Runda refleksji na temat głównej aktywności.
- 6. Aktywność energetyzująca:** Zabawa ruchowa lub zadanie zespołowe.
- 7. Runda zamykająca:** Ostatnia runda, w której każda osoba dzieli się tym, co najważniejszego wyniosła z kręgu.

Myślenie naprawcze wymaga czasu: czasu na refleksję, na kwestionowanie i oduczanie się głęboko zakorzenionych wzorców wyniesionych z tradycyjnego systemu edukacji, a także na ciągłe doskonalenie się w zarządzaniu relacjami dzieci z perspektywy naprawczej. Oznacza to odejście od podejścia karzącego, które często dominuje w naszym społeczeństwie. Jak twierdzi Dominic Barter: „Konflikt nie jest problemem, który trzeba rozwiązać, lecz zjawiskiem, które należy zrozumieć”.

BIBLIOGRAFIA

Hopkins, Belinda (2004). *Restorative Practices in the Classroom: Practical Strategies for Improving Behaviour and Strengthening Community*. London: Routledge.

Hopkins, Belinda (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, Belinda (2011). *The Restorative Classroom*. London: Optimus Education (Speechmark).

Rul-ian, Vincenç (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, 21.

15 Przekształcanie książek obrazkowych w pomost komunikacji i możliwości w praktyce edukacyjnej

Vincenza Basta, Sara Fusco & Federica Piccolo (Il Pungiglione)
Elena Fierli & Sara Marini (SCOSSE)

Niniejszy rozdział wyrasta ze współpracy dwóch włoskich organizacji społecznych o odmiennych profilach działalności. Z jednej strony czerpie z doświadczenia Il Pungiglione, spółdzielni socjalnej pracującej z młodymi osobami o różnych profilach rozwojowych lub doświadczających rodzinnych i/lub społecznych trudności. Z drugiej strony, to długoletnie i pogłębione doświadczenie stworzyło Associazione SCOSSE przestrzeń do poszukiwania najskuteczniejszych narzędzi służących stawianiu czoła konkretnym wyzwaniom praktycznym. Sama organizacja SCOSSE koncentruje się na edukacji równościowej oraz dekonstrukcji stereotypów i uprzedzeń w dynamikach edukacyjnych za pośrednictwem książek obrazkowych.

IL PUNGIGLIONE

W trakcie realizacji projektu Zoom Out wielokrotnie zadawaliśmy sobie pytanie, czego brakuje narzędziom edukacyjnym skierowanym do młodych osób, aby mogły być dla nich rzeczywiście dostępne. Doświadczenie Il Pungiglione w pracy z osobami małoletnimi obejmuje dwie główne grupy dzieci i ich rodzin. Z jednej strony odbiorcami są osoby doświadczające trudności społeczno-środowiskowych, z drugiej – dzieci z niepełnosprawnościami rozwojowymi.

W pierwszym przypadku usługi edukacyjne są skierowane do młodych osób pochodzących z kontekstów trudności społeczno-ekonomicznych, ubóstwa edukacyjnego i różnorodnych sytuacji rodzinnych o podwyższonym ryzyku. W ramach tego obszaru mieszczą się działania na rzecz zapobiegania instytucjonalizacji, ochrony praw dziecka, spotkań nadzorowanych oraz pracy z rodzinami

wysokiego konfliktu, mającej na celu ochronę prawa do wspólnego dzielenia opieki nad dziećmi.

Jednym z największych wyzwań jest kwestia narracji dotyczącej sytuacji rodzinnej dziecka. Mówiąc najprościej: trudno jest wyjaśnić siedmioletniemu dziecku, które przychodzi na spotkanie z jednym z rodziców pod opieką wychowawców lub psychologów, dlaczego nie może pójść do domu z mamą lub tatą. W tak delikatnych – i niestety licznych – przypadkach pomoc książek obrazkowych może okazać się kluczowa. Wykorzystanie historii i postaci poprzez obrazy wizualne może wspomóc zrozumienie sytuacji rodzinnej dziecka. Książki ilustrowane mogą stać się wsparciem w lekturze, która uwzględnia zarówno ich historię emocjonalną, jak i możliwości rozwoju czy szanse, jakie może nieść ich doświadczenie. Aby zmierzyć się z narracją kontekstu rodzinnego dziecka w trudnej sytuacji i rozdzieleniem z jednym z rodziców, wykorzystano książkę obrazkową „Jestem dzieckiem, jestem dzieckiem”, w której Matteo, twierdząc, że bycie dzieckiem to poważna sprawa, przytacza przemyślenia swoich przyjaciół. Said, Mariem, Manuél, Emily, Li, Omar i Alina opowiadają, czego potrzebują dzieci, żeby dorastać. Na przykład Omar mówi, że „*dziewczynki i chłopcy mają swoje miejsca, stworzone z myślą o nich: dom z własnym pokojem, łóżeczko, półkę na swoje rzeczy i dywanik... tak, to jest podstawa.*” Natomiast Said opowiada, również za pomocą obrazów, że „*małe dzieci są po to, żeby je kochać, a jego mama mówi, że jest jej skarbem, a nawet kapitanem, bo wie, że kiedyś dorośnie i będzie mógł podejmować decyzje.*” Taka narracja złożona z przykładów i ilustracji pomaga zarówno dzieciom, jak i dorosłym wspólnie

omówić, jakie strategie zostały wdrożone, aby zaspokoić podstawowe potrzeby chłopców i dziewczynek oraz co jeszcze można zrobić w obecnej sytuacji, aby poprawić dobrostan konkretnego dziecka lub dzieci.

W innym przypadku usługi te są skierowane do dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, często współwystępującą z niepełnosprawnością fizyczną i/lub sensoryczną. Praca dotyczy głównie sfery społeczno-edukacyjnej i społeczno-rehabilitacyjnej, w zakresie rozwijania autonomii oraz, w razie potrzeby, wspierania rodziców poprzez szkolenia.

Często w takich przypadkach zasoby związane ze światem literatury dziecięcej i młodzieżowej nie uwzględniają profilu funkcjonalnego odbiorcy. Profil funkcjonalny zakłada podejście skoncentrowane na osobie, uwzględniając nie tylko trudności, ale również mocne strony i możliwości rozwoju. Niepełnosprawność intelektualną traktujemy całościowo, od głębokiej po lekką i umiarkowaną, włączając w to spektrum autyzmu. W tym ostatnim przypadku książki ilustrowane doskonale sprawdzają się w kontekście nauki poprzez obrazy, choć zawsze należy brać pod uwagę konieczność wprowadzania modyfikacji dostosowanych do konkretnych i indywidualnych potrzeb. Dlatego właśnie praca nad gromadzeniem dostępnych narzędzi ma tak duże znaczenie. Dzięki tym kanałom osoby wspierające proces edukacyjny mogą towarzyszyć dziecku nie tylko w samym „czytaniu”, ale przede wszystkim w doborze odpowiednich narzędzi komunikacyjnych i wspierających rozumienie.

Oprócz AAC, o którym szerzej piszemy w kolejnym rozdziale 16, zebraliśmy szereg narzędzi przydatnych w praktyce. Zaczniemy od narzędzi kompensacyjnych, czyli tych urządzeń (cyfrowych lub papierowych) z których każda osoba może korzystać w celu osiągnięcia swojego celu, kompensując swoje trudności. Wystarczy wspomnieć o pomocach czytelniczych związanych ze światem specjalnych potrzeb edukacyjnych, takich jak

dysleksja (<https://www.aiditalia.org/software-compensativi>).

Wśród narzędzi kompensacyjnych wspomagających czytanie i rozumienie książek ilustrowanych oraz literatury dziecięcej dla dzieci w wieku 6–11 lat ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyróżniają się dwa kluczowe podejścia. Pierwszym jest zastosowanie czytania rozszerzonego, które łączy tekst i ilustracje z interaktywnymi pomocami wizualnymi lub ilustrowanymi opowieściami społecznymi, takimi jak te opracowane przez Carol Gray (Erickson), wspierającymi dzieci, w szczególności ze spektrum autyzmu, w zrozumieniu emocji i dynamik społecznych. Drugim podejściem są zsynchronizowane audiobooki, które łączą odczytywanie głosowe z wizualizacją podświetlanego tekstu, jak w dostępnych książkach Bookshare (<https://www.bookshare.org/bookshare-reader>) lub w inicjatywie „Przeczytaj mi” Fundacji LIA – Libri Italiani Accessibili (<https://catalogo.fondazioneitalia.org/leggere-gli-ebook-con-adobe-drm#content>), wspierając dekodowanie języka i koncentrację poprzez multisensoryczne doświadczenie.

Niektóre narzędzia powszechnie stosowane w naszej praktyce działania, zarówno z dziećmi pochodzącymi ze środowisk zagrożonych, jak i z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to Karty Partycypacji oraz karty Dixit. Te silnie symboliczne obrazy doskonale nadają się do wydobywania zarówno nieprzyjemnych niuansów, jak i pozytywnych doświadczeń; pomagają stymulować opowieści oparte na szacunku, dotyczące własnej historii i kontekstu życiowego. Ze względu na gęstość symboli i szczegółów, umożliwiają one osobie projekcję i dzielenie się na różnych poziomach i etapach, bez poczucia frustracji wynikającej z konieczności natychmiastowego opowiedzenia wszystkiego; pozwalają również przywołać wcześniej niebrane pod uwagę alternatywy lub nadać formę doświadczeniu trudnemu do zakodowania.

Opowieść twórcza może z kolei uzupełniać książkę obrazkową, wypełniając lukę

reprezentacyjną między postacią a osobą. Ta przestrzeń abstrakcji i refleksji jest często trudna do uchwycenia dla osób funkcjonujących w odmienny sposób. Łącząc książkę z fotografią, obrazem wizualnym lub, by podać praktyczny przykład, kartami partycypacyjnymi PIPPI, można zbudować pomost materialności i fizyczności oraz przekazać podstawowe komunikaty edukacyjne. Program PIPPI to ogólnokrajowa włoska inicjatywa promowana przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej we współpracy z Uniwersytetem w Padwie. Został stworzony w celu zapobiegania odbieraniu dzieci z rodzin poprzez wzmacnianie kompetencji rodzicielskich i poprawę dobrostanu dzieci i rodzin znajdujących się w sytuacjach zagrożenia (takich jak ubóstwo ekonomiczne, marginalizacja społeczna, niepełnosprawność, konflikty rodzicielskie w sytuacji rozstania, trudna sytuacja rodzinna związana np. z chorobą psychiczną jednego z rodziców itd.). Każdy projekt tworzony jest na podstawie konkretnych potrzeb dzieci i ich bliskich w podejściu partycypacyjnym, które aktywnie angażuje rodziny, młodych ludzi i pracowników socjalnych.

Tego samego wsparcia może dostarczyć zabawa sensoryczna różnymi materiałami, takimi jak piasek, biodegradowalna, modelująca i spożywcza glina. Ciało również może stać się nośnikiem „lektury” danej historii. Poprzez dobór ruchów, gestów symbolicznych, kroków tanecznych, pantomimy możliwy jest kontakt z narracją mediowaną przez ciało.

Wszystkie te narzędzia przynoszą skuteczność, gdy są wybierane razem z daną osobą i dla niej – w tym konkretnym przypadku. Wybór ten zależy przede wszystkim od predyspozycji, upodobań oraz profilu funkcjonowania osoby i jego różnych odcieni. Zależy także od rodzaju aktywności i książki obrazkowej, na przykład od ilości tekstu (jeśli młoda osoba wykazuje trudności w dekodowaniu i rozumieniu tekstu pisanego, jeśli występują przesłanki opóźnień w nabywaniu umiejętności czytania, jeśli widoczne są trudności w automatyzacji procesu czytania),

kolorystyki ilustracji (nadwrażliwość, synestezja, wyraźne preferencje).

Krótko mówiąc, istnieje świat możliwości do wspólnego odkrywania z młodymi ludźmi i opowieściami, aby ich autoreprezentacja mogła zaistnieć nie tylko w przekazie, ale także, i przede wszystkim, w doświadczeniu dostępności.

SCOSSE

Współpraca i kooperacja z Il Pungiglione skłoniły nas do próby zidentyfikowania możliwych odpowiedzi na różnorodne potrzeby przez nich zgłaszane.

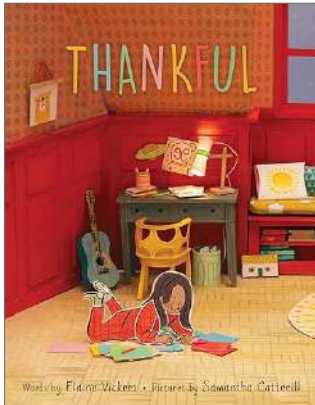
Z tego względu wskazaliśmy narzędzia, praktyki, a w szczególności **książki lub typy książek obrazkowych, które nie tylko odpowiadają na konkretne potrzeby, o których była mowa, ale także są w stanie sprostać potrzebom związanym z przyjemnością, zaangażowaniem, dobrostanem i poczuciem bycia dostrzeżonym każdej osoby uczestniczącej w proponowanej lekturze lub działaniach.**

Chodzi zatem o próbę rekomendacji aktywności, które rzeczywiście są dostępne dla każdego uczestnika lub mogą zostać tak dostosowane, by takimi się stały.

Głównym i zarazem najbardziej złożonym narzędziem jest perspektywa, z jaką patrzymy na każdą książkę. Konieczne jest doskonalenie umiejętności, która pozwala nam uwzględnić mnogość potrzeb osób, którym zamierzamy coś polecić, a także nasze własne potrzeby jako osób pośredniczących w tym procesie.

Dzięki temu możliwe będzie wydobycie z książek odpowiedzi i rozwiązań nieoczywistych, niekoniecznie wyrażonych *explicite* wśród tematów czy celów danego projektu wydawniczego, ale także uniknięcie wyboru książki, która w określonej sytuacji mogłaby okazać się niepokojąca lub niedostępna dla tych, którzy mieliby ją przeczytać.

Rozważmy znaczący przykład pięknej książki *Thankful* (wdzięczny/wdzięczna) autorstwa Elaine Vickers i Samantha Cotterill, która



przedstawia troskę i jej znaczenie, wyrażone poprzez codzienne gesty i rutyny w rodzinie składającej się z małej dziewczynki i jej rodziców, heteroseksualnej matki i ojca, żyjących razem. Tekst i przesłanie, cenne i starannie

skonstruowane, niosą ze sobą jednak bardzo duże ryzyko wywołania dyskomfortu i złego samopoczucia w sytuacjach dotyczących dzieci objętych pieczą zastępczą, które mogą doświadczać poważnych konfliktów rodzinnych lub przemocy domowej. Dotyczy to także tych sytuacji, w których nie jesteśmy świadomi bezpośrednich doświadczeń osób słuchających czytania książki. Wystarczy rozważyć, na przykład, takie zdanie:

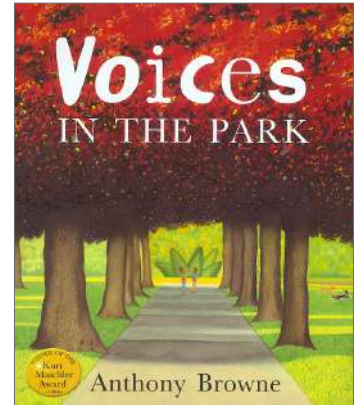
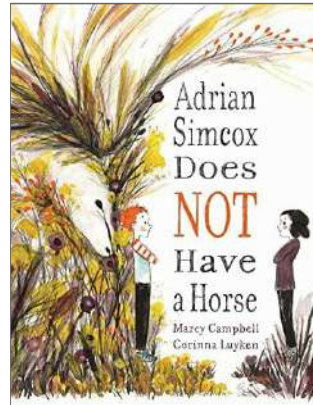
Dziękuję za dom, w którym czuję ciepło i bezpieczeństwo. Dziękuję moim rodzicom, którzy czytają mi bajki [...] i każdej nocy, kiedy mnie okrywają, szepczą mi te słowa [...]

Jeśli zatem bez tej szczególnej umiejętności nie da się w sposób oderwany od kontekstu wybrać „właściwych” książek, spróbujemy określić typy książek, które mogą stanowić cenne okazje do pracy.

Potrzeby zidentyfikowane przez II Pungiglione, a także te, które pojawiły się podczas szkoleń i wymiany dobrych praktyk, związane są z podatnością społeczno-środowiskową oraz z niepełnosprawnością rozwojową.

W pierwszym przypadku chodzi o dzieci pochodzące z sytuacji trudności społeczno-ekonomicznych, ubóstwa edukacyjnego oraz rodzin zagrożonych w inny sposób.

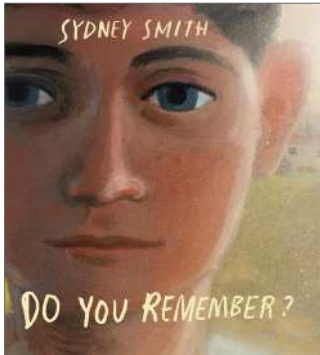
Dwie ważne książki wspierające pracę w takich kontekstach to *Adrian Cox Does NOT Have a Horse* (Adrian Cox NIE ma konia!) autorstwa Marcy Campbell oraz *Voices in the Park* (Głosy w parku) Anthony'ego Browne'a. To opowieści, które ukazują nierówności i dysproporcje społeczne: Adrian mieszka w



małym domku na przedmieściach tylko z dziadkiem, podczas gdy jego koleżanka z klasy żyje w eleganckim domu z ogrodem, położonym w osiedlu klasy średniej; *Voices in the Park* przedstawia historię z perspektywy czterech różnych bohaterów, wśród których znajduje się bezrobotny ojciec poszukujący pracy, który natrafia na zamożną matkę, jej syna i ich psa. Są to również opowieści, które, przy bliższym przyjrzeniu się, ukazują różnorodne struktury rodzinne: dziecko mieszkające z dziadkiem, który pełni wszystkie funkcje opiekuńcze, dziecko mieszkające wyłącznie z matką, inne – wyłącznie z ojcem. Zabieg narracyjny zastosowany przez Anthony'ego Browne'a, polegający na opowiedzeniu tej samej historii z punktu widzenia czterech różnych postaci, jest niezwykle przydatny i łatwy do powtórzenia w pracy z dziećmi: ułatwia dostęp do opowieści oraz pozwala dostosować ją do każdego odbiorcy, uwypuklając różnorodność sytuacji i cech.

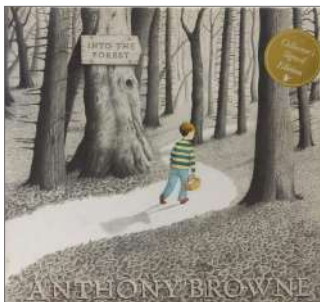
Wspomniano również o dzieciach, dla których organizowane są spotkania nadzorowane i które znajdują się w sytuacjach dużego konfliktu rodzinnego.

Również w tych przypadkach z pomocą przychodzą książki ilustrowane, **oferując wiele możliwych historii osadzonych w ramach tego nietypowego paradygmatu (rozumianego jako nieprzewidywalność w licznych wariantach, jakie może przyjąć dana historia), a także skłaniając nas do poszukiwania potencjalnych interpretacji i historii ukrytych „między wierszami”.**



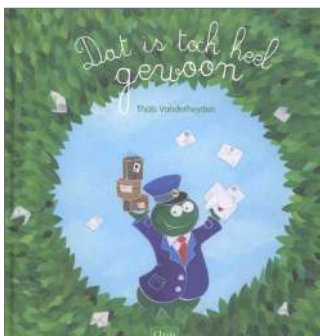
Do You Remember?
(Czy pamiętasz?)
autorstwa Sydney Smitha opowiada historię matki i syna, którzy opuszczają ojca i dom, przemierzają długą drogę, w której oderwanie i separacja są pewnego rodzaju

trzecim pasażerem, aż trafiają do nowego miasta, gdzie pewnego dnia mogą powiedzieć: „Pamiętasz ten pierwszy poranek w naszym nowym domu? Byliśmy tylko we dwoje. [...] A słońce wschodziło nad miastem. To było magiczne.”



W Into The Forest (wgląd lasu)
Anthony'ego Browne'a główny bohater budzi się rano po tym, jak w nocy słyszał jakieś hałasy, i nie może znaleźć taty: „Tęsknię za tatą.” Mama prosi

go, niczym Czerwonego Kapturka, aby zaniósł ciasto babci, co skłania go do przejścia przez las zamieszkały przez postacie z bajek, przez własne myśli i nadzieję na spotkanie z ojcem; to podróż refleksji, w której każde dziecko może odnaleźć i opisać własne emocje. Ostatecznie odnajduje ojca u babci i razem wracają do domu: „Kto tam? To tylko my.” A mama wychodzi uśmiechnięta, z otwartymi ramionami. Książka kończy się sceną, w której cała trójka stoi przed drzwiami. Można ją odczytać jako historię ponownego spotkania, ale również jako opowieść o powrocie po wspólnie spędzonym czasie, wspieraną przez pozytywny obraz wszystkich głównych postaci.



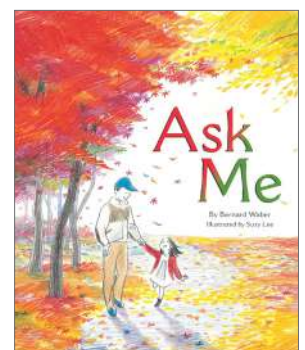
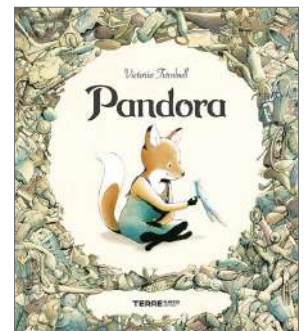
W Dat is toch heel gewoon (De Gewoonboom)
(Czy to nie całkiem normalne?) autorstwa Thais Vanderheyden,

Marty Kret mieszka z mamą: „tata jest podróżnikiem, wyruszył w długą podróż już dawno temu i nie wiadomo, kiedy wróci.”

W niezwykle bogatym *Catalogue de Parents Pour les Enfants qui Veulent en Changer* (Katalog rodziców dla dzieci, które chcą ich zmienić) Claude'a Pontiego, obok modeli Lysol i Leisola, znajduje się również Nieobecny: „model uniseksowy”, przedstawiony jako jedna walizka włożona w drugą.

Jeśli będziemy szukać dalej, odkryjemy książki, które opowiadają o silnych i cennych więziach, podatnych na rozdzielenie, oddalenie i zerwanie. Taki jest przypadek *Pandory* autorstwa Victorii Turnbull, w której bohaterka nawiązuje więź z małym ptakiem, opiekuje się nim, ale nadchodzi moment, gdy musi pozwolić mu odlecieć. Po długim oczekiwaniu i czasie spędzonym osobno, ptak powraca, świadomy, że przy każdym ponownym spotkaniu ich więź pozostaje niezmienna. Podobnie w książce *It's Time to Go* (Czas odejść) Kim Seny, w której sowa Lucy już nigdy nie wróci: to pożegnanie ostateczne, ale więź między bohaterami będzie trwać wiecznie.

Na koniec wiele książek oferuje cenne przedstawienia więzi lub jakościowego czasu





spędzanego z jednym z rodziców. Jak w przypadku dziewczynki i jej mamy (choć to jedynie przypuszczenie, ponieważ jest to wspiana książka bez słów) w *Wave* (Fala) Suzy Lee; lub dziewczynki i jej taty w *Ask Me* (Zapytaj mnie), również ilustrowanej przez Suzy Lee, a napisanej przez Bernarda Wabera.

W odniesieniu do potrzeb związanych z niepełnosprawnościami rozwojowymi, czujemy, że należy poczynić dwa konieczne wprowadzenia.

Pierwsze dotyczy książek obrazkowych, które **dzięki integracji tekstu (często dość krótkiego) i obrazu, użyciu języka bezpośredniego oraz narracji w pierwszej osobie, sprzyjają różnym interpretacjom, opierając się na bardzo zróżnicowanych umiejętnościach, ułatwiając tym samym uczestnictwo i umożliwiając zrozumienie nawet bardzo złożonych koncepcji.**

Złożoność ta, z drugiej strony, nie powinna być bagatelizowana przy wyborze książek.

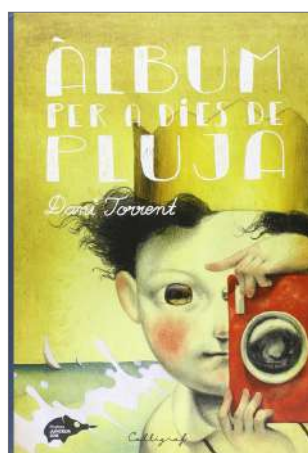
Drugim ważnym aspektem jest potrzeba obecności w dziecięcym świecie wyobraźni (za pośrednictwem książek obrazkowych) różnorodnych ciał, funkcji, sposobów wyrażania się i zdolności. W książkach takich jak Laura

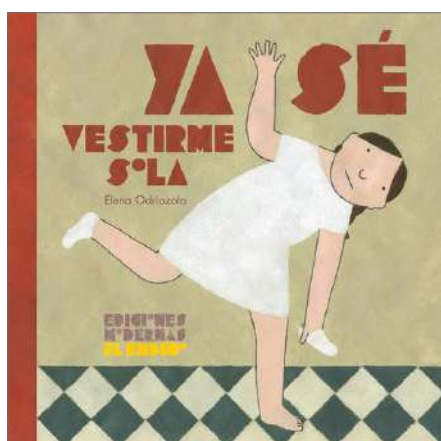
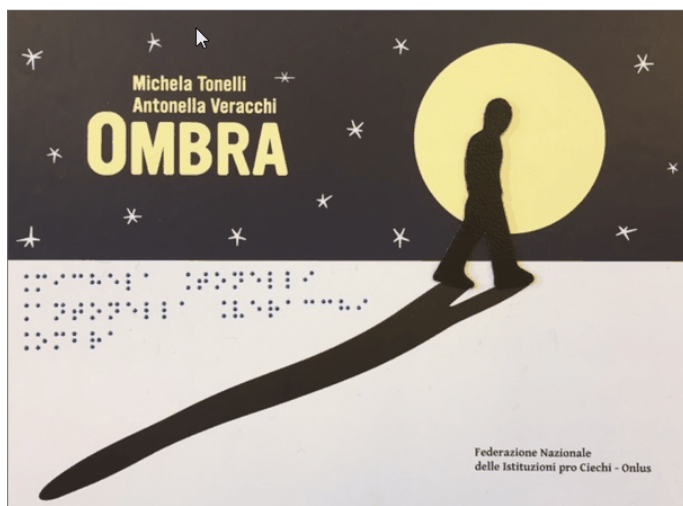
autorstwa Elfi Nijssen i Eline Van Lindenhuisen, *On n'est pas si différents!* (Nie jesteśmy tacy różni!) autorstwa Sandry Kollender i Claire Cantais, czy *Album per a dies de pluja* (Album na deszczowe dni) autorstwa Daniego Torrenta, odnajdujemy protezy, aparaty słuchowe i wózki inwalidzkie obecne w zabawach i codziennych rytuałach dzieciństwa.

Aby wspierać pracę prowadzoną przez placówki zajmujące się dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, często współistniejącą z niepełnosprawnością fizyczną i/lub sensoryczną, wydawcy oferują szereg możliwości, które jednak zawsze wymagają elastyczności i kompetencji przy ich wyborze.

Wiele tytułów odpowiada na potrzebę wzmacniania ciała jako nośnika czytania, jak choćby *From Head to Toe* (Od głów do stóp) Erica Carle'a, książki Satoshi Iriyamy i Annalisy Lombardo *Pandino cosa fa?* (Co robi Pandino?) oraz *Panda e Pandino cosa fanno?* (Co robią Panda i Pandino?), czy *Io sono foglia* (Jestem liściem) autorstwa Angelo Mozzillo i Marianny Balducci, które zapraszają do używania własnego ciała, naśladowania gestów, ruchów i pozycji, a także do dostrzegania analogii w sposób bezpośredni i natychmiastowy poprzez zestawienia obrazów z innymi zwierzętami, przedmiotami lub elementami natury.

Inspirujące są także książki takie jak *Piccole Emozioni* (Małe emocje) autorstwa Soni Marii Luce Possentini, które ukazują różne nastroje wyłącznie poprzez mimikę i onomatopeje,





umożliwiają
odbiorcy
odnalezienie
własnego
odbicia bez
konieczności
narzucania
interpretacji.

Inne bardzo
użyteczne
narzędzia, w
obrębie tematu

ciała, to: *The Manual Alphabet. Language of Italian Signs* (Alfabet manualny. Język włoskich znaków) ilustrowany przez Rogera Olmosa; *Io so vestirmi da sola* (Potrafię się ubrać) autorstwa Eleny Odriozoli, który wspiera naukę kroków działania niezbędnych w rutynie; książki dotykowe, takie jak *Andiamo* (Chodźmy) Marcelli Basso i Michele Tajariola, które dzięki zabawie kieszonek ukrywających przedmioty codziennego użytku stawiają wszystkich na równi w eksploracji i odkrywaniu; albo jak *Ombra* (Cień) Micheli Tonelli i Antonelli Veracchi, zdolna uczynić coś abstrakcyjnego i ulotnego natychmiast widocznym dla oczu i rąk.

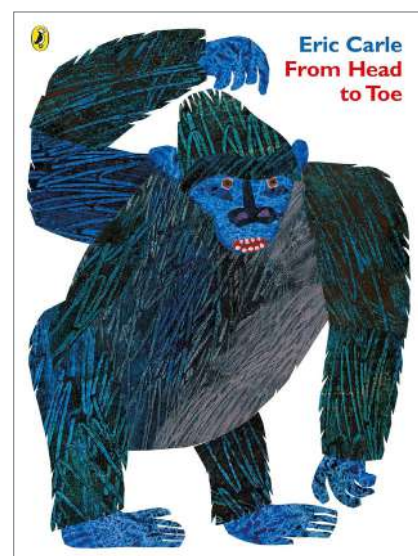
W łączeniu narracji z obrazem wizualnym, który sam w sobie stanowi podstawę kontrpunktu, na którym rozwijają się książki obrazkowe, pomocne są karty i książki fotograficzne.

W drugim przypadku możemy wspomnieć o fotografce i autorce książek dla dzieci Tanie

Hoban, której tomy zawierają wszystko, co jest (lub może być) przedmiotem dziecięcych doświadczeń: zabawy, narzędzia, buty, ulicę i wszystko, co możemy na niej spotkać. Przeważnie bez słów, często oferujące zdjęcia makro, są to dzieła, które zapraszają do zaangażowania, do interakcji z tekstem, ale również pozwalają na bezpośredni kontakt z nim.

Prawdą jest, że karty są bardzo użytecznym narzędziem do budowania mostów między myślą a językiem, między ludźmi, między pojęciami, do opisywania i strukturyzowania relacji, do zastępowania słów lub do dawania możliwości skonstruowania narracji własnymi słowami. Możliwości, które oferują, to izolowanie elementu, praca nad możliwymi interpretacjami, konstruowanie sekwencji różnej długości i łączności, którą tworzą; mechanizm łączący pozwala także na mnożenie możliwości.

Istnieje jeden tekst, który stanowi dla nas syntezę wielu wymienionych wcześniej elementów, a jest nim *Tout un monde* (Cały świat) autorstwa Katy Couprie i Antonina Loucharda, inwentarz obrazów wykonanych różnymi technikami artystycznymi, ilustracji i fotografii, będących ze sobą w dialogu, do czytania w sekwencji lub do zatrzymania się nad nimi, aby rozwijać umiejętności obserwacji. Książka, która stała się także talią kart, oferując z tymi samymi figurami możliwości, które, jak widzieliśmy, może to reprezentować.



BIBLIOGRAFIA. KSIĄŻKI OBRAZKOWE

- Basso, Marcella; Tajariol, Michele (2016). *Andiamo*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Browne, Anthony (2001). *Voices in the Park*. New York: DK Children.
- Browne, Anthony (2005). *Into the Forest*. London: Walker Books.
- Campbell, Marcy (2021). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Carle, Eric (2016); Perzyna Monika (trans.)(2016). *Od stóp do głów*. Warszawa: Tatarak. [Original: Carle, Eric (1999). *From Head to Toe*. London: Puffin.]
- Coupré, Katy; Louchard, Antonin (1999). *Tout un monde*. Paris: Thierry Magnier.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2019). *Pandino cosa fa?*. Milan: Terre di mezzo.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa (2020). *Panda e Pandino cosa fanno?*. Milan: Terre di mezzo.
- Kollender, Sandra; Cantais, Claire (2015). *On n'est pas si différents!*. Montreuil: La Ville Brûle.
- Lee, Suzy (2008). *Wave*. San Francisco: Chronicle Books.
- Mozzillo, Angelo; Balducci, Marianna (2020). *Io sono foglia*. Imola: Bacchilega Editore.
- Nijssen, Elfi; Van Lindenhuisen, Eline (2010). *Laurie*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Odriozola, Elena (2023). *Io so vestirmi da sola*. Milan: Lupo Guido Editore.
- Olmos, Roger (2023). *Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiana*. Modena: Logos.
- Ponti, Claude (2008). *Catalogue de Parents Pour les Enfants qui Veulent en Changer*. Paris: École des Loisirs.
- Possentini, Sonia Maria Luce (2017). *Piccole Emozioni*. Milan: Il Castoro.
- Sena, Kim (2019). *È tempo di andare*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Smith, Sydney (2023). *Do You Remember?*. New York: Neal Porter Books.
- Tonelli, Michela; Veracchi, Antonella (2017). *Ombra*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Torrent Riba, Dani (2015). *Àlbum per a dies de pluja*. Figueres: Edicions Cal·lígraf.
- Vanderheyden, Thais (2012). *Dat is toch heel gewoon*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Vickers, Elaine; Cotterill, Samantha (2021). *Thankful*. New York: Simon & Schuster/Paula Wiseman Books.
- Waber, Bernard; Lee, Suzy (2015). *Ask Me*. Boston: Houghton Mifflin.

16

Intersekcjonalność jako metoda: ramy koncepcyjne różnorodności funkcjonalnej oraz propozycja metodologiczna alternatywnej komunikacji wspomagającej (AAC)

Francesca Gaglianone, Valentina Pistoni, Vincenza Basta & Lucia Montalto

wraz z zespołem obszaru dziecięcego (Il Pungiglione)

Przedstawiony wkład wywodzi się z pracy i doświadczenia profesjonalistów z Il Pungiglione, spółdzielni społecznej działającej na rzecz ochrony niepełnosprawnych nieletnich oraz planowania edukacyjnego w kontekstach szczególnie narażonych. Niniejszy rozdział ma swoje źródło w praktyce edukacyjnej Obszaru Nieletnich spółdzielni, który przyjmuje podejście skoncentrowane na profilu funkcjonowania, zgodne z odniesieniami międzynarodowymi, takimi jak DSM-5, ICF-CY (Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawność i Zdrowie) WHO oraz włoskie wytyczne dotyczące Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (SEN) i Specyficznych Trudności w Uczeniu się (SLD). Podejście to opiera się na obserwacji kompetencji, potencjału, osobistych strategii oraz potrzeb wsparcia, wychodząc poza perspektywę wyłącznie diagnostyczną czy etykietującą. Niepełnosprawność rozumiana jest więc nie jako stan stały, lecz jako dynamiczny i współzależny zestaw elementów, obejmujący ciało, umysł, kontekst, relacje oraz dostępne narzędzia, które działają jako czynniki wspierające potencjał i możliwości.

Pozwala to na **interwencję skoncentrowaną na strefie najbliższego rozwoju oraz na pozostałych umiejętnościach**, które można wzmocnić, **wychodząc od motywacji** i perspektywy rozwojowej. Proces ten uwzględnia różnorodne warunki, w jakich przejawia się niepełnosprawność:

- **Niepełnosprawność intelektualna**, z zaburzeniami funkcji poznawczych i różnym poziomem autonomii;
- **Niepełnosprawność sensoryczna**, która wymaga wsparcia technologicznego lub strategii kompensacyjnych;
- **Niepełnosprawność fizyczna**, która wiąże się z dostosowaniami środowiskowymi i użyciem specjalistycznej pomocy;
- **Niepełnosprawność nabyta**, wynikająca ze zdarzeń traumatycznych, w tym także tych mających miejsce w czasie konfliktów zbrojnych lub po nich, bądź z chorób.

W codziennym życiu wiele dzieci wykazuje szczególne potrzeby edukacyjne, nie tylko związane z niepełnosprawnością, ale także z trudnościami w uczeniu się (takimi



jak dysleksja, dysortografia, dyskalkulia), zaburzeniami zachowania i uwagi (takimi jak ADHD czy opozycyjno-buntownicze zaburzenie zachowania) lub zaburzeniami ze spektrum autyzmu, które wymagają szczególnej uwagi w obszarze komunikacji, strukturyzacji środowiska i relacji edukacyjnych. Aby skutecznie odpowiedzieć na tę złożoność, Il Pungiglione stosuje zintegrowaną metodologię, która uwzględnia różne wymiary funkcjonowania oraz społeczno-środowiskowy kontekst. Metodologia ta obejmuje:

- a) **Wielowymiarową diagnozę**, przeprowadzaną w kluczowych momentach (T0, T1, T2), w celu monitorowania, dostosowywania i oceny działań edukacyjnych;
- b) **Indywidualne planowanie**, oparte na konkretnych celach rozwojowych, uzgadnianych wspólnie z dziećmi, rodzinami i wychowawcami;
- c) **Ocenę wpływu społecznego (SIA)**, służącą do wykrywania i analizowania efektów działań edukacyjnych na jednostki i ich otoczenie.

W ramach tego podejścia funkcjonuje **Program P.I.P.P.I.**, zintegrowany model interwencji ukierunkowany na zapobieganie instytucjonalizacji, wspieranie rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji oraz promowanie inkluzyjnych i odpornych środowisk edukacyjnych. Program opiera się na narzędziach takich jak edukacja domowa, wspierająca bliskość, grupy rodzic/dziecko oraz Trójkąt Świata Dziecka, który integruje:

- Potrzeby rozwojowe dziecka;
- Kompetencje rodzicielskie;
- Czynniki środowiskowe i kontekstualne.

Zastosowanie trójkąta pozwala na wyjście poza indywidualistyczne spojrzenia, ukierunkowując interwencje na złożoną i osadzoną w kontekście analizę. W tym kontekście kluczowe staje się wykorzystanie **komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC)**, aby zidentyfikować potrzeby komunikacyjne i życiowe dziecka. Wykorzystanie AAC wzmacnia interakcję z

książkami obrazkowymi jako dostępnymi, elastycznymi i relacyjnymi narzędziami pedagogicznymi, zdolnymi do przekraczania wymiarów emocjonalnych, poznawczych, sensorycznych i symbolicznych. Nie chodzi tu jedynie o czytanie książki, ale o budowanie praktyki edukacyjnej, która pozwala opowiadać o sobie, być rozpoznanym i nazwać to, co trudne.

RAMY KONCEPCYJNE

Środowiska edukacyjne, w szczególności szkoły i inne instytucje odpowiedzialne za nauczanie, stanowią podstawowe otoczenie, w którym młodzi obywatele, w tym uczniowie z niepełnosprawnościami, otrzymują możliwość nie tylko nauki i nabywania wiedzy oraz umiejętności, ale także aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i wspólnotowym. Zgodnie z **Modelem Partycypacyjnym** (Beukelman i Mirenda, 1988) oraz **Modelem biopsychospołecznym** (Engel, 1977; WHO, 1988), skuteczne interwencje skierowane do dzieci z niepełnosprawnościami powinny przede wszystkim stawiać na tworzenie możliwości do znaczącej komunikacji i autentycznego zaangażowania. Przykładem mogą być **książki dotykowe**, które łączą elementy sensoryczne z symbolami wizualnymi, aby wspierać osoby o zróżnicowanych możliwościach komunikacyjnych w poszukiwaniu strategii związanych zarówno z codziennymi momentami życia, jak i z narracją o sobie. Na przykład w okresie pandemii Covid-19 jedno z dzieci objętych naszym wsparciem, przy udziale facylitatorki AAC z naszej organizacji, stworzyło książkę dotykową służącą dzieleniu się wrażeniami sensorycznymi i narracyjnymi dotyczącymi przeżywanego doświadczenia.

Ableizm wśród dzieci w wieku od 6 do 11 lat przejawia się poprzez normy edukacyjne, oczekiwania społeczne oraz środowiska szkolne, które nagradzają zdolności fizyczne, poznawcze i behawioralne zgodne z uprzednio zdefiniowanymi standardami, jednocześnie wykluczając lub karząc tych, którzy rozwijają się inaczej. Taki paradygmat wpływa na budowanie tożsamości i poczucia własnej wartości, warunkując sposób, w jaki dzieci

postrzegają siebie i innych pod względem wartości i kompetencji. Mając to na uwadze, **komunikacja staje się kluczowym elementem w przełamywaniu stereotypów i budowaniu możliwości**. Dla osób ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi (CCNs), które napotykają trudności w korzystaniu z powszechnych form komunikacji, szczególnie języka mówionego i pisanego, niezwykle istotne jest wdrażanie technik, strategii i technologii upraszczających i dostosowujących materiały dydaktyczne do ich potrzeb. Jedną z najskuteczniejszych metod stosowanych w klasach szkolnych jest **AAC – zestaw strategii i technik mających na celu usprawnienie komunikacji oraz uczynienie jej dostępną i użyteczną dla wszystkich**.

AAC definiuje się jako „**wspomagającą**”, ponieważ obejmuje strategie mające na celu rozwijanie istniejących umiejętności jednostki (np. wokalizacji, mowy, gestów lub znaków) w jej otoczeniu. Określa się ją również jako „**alternatywną**”, gdyż wykorzystuje metody wykraczające poza język mówiony. AAC obejmuje różne systemy symboliczne, w tym systemy graficzne (obrazy, rysunki, piktogramy, słowa lub litery) oraz systemy gestów (mimika, gesty lub sygnały ręczne). Systemy graficzne mogą również wymagać stosowania wspomagających produktów. Symbole te są dostosowywane do potrzeb osób w różnym wieku, o różnych zdolnościach motorycznych, możliwościach poznawczych i kompetencjach językowych.

Skuteczna, inkluzywna interwencja z użyciem AAC uwzględnia złożoność funkcjonowania adaptacyjnego uczniów, które wynika ze wzajemnego oddziaływania czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych, a także z obecności lub braku ułatwień bądź barier środowiskowych.

ZNACZENIE AAC W OPRACOWYWANIU PRAKTYK INTERSEKCYJNYCH

Wspomagająca i alternatywna komunikacja (AAC) wspiera podejście multifokalne w literaturze dziecięcej, integrując narzędzia

wizualne, symboliczne i technologiczne, aby poszerzyć sposoby dostępu do narracji. Model ten sprzyja bardziej dynamicznemu i adaptacyjnemu odbiorowi, odpowiadając na różnorodne style uczenia się oraz umiejętności komunikacyjne. AAC ułatwia również współistnienie różnych perspektyw w obrębie tekstu, pogłębiając zrozumienie i interakcję między czytelnikami o zróżnicowanych doświadczeniach. Dzięki tej wielości kodów ekspresji literatura staje się przestrzenią, w której splatają się wymiary poznawcze, sensoryczne i kulturowe, co w sposób pośredni sprzyja doświadczeniu inkluzywnemu i interseksyjalnemu.

Podejście interseksyjne nie może podążać za z góry ustaloną strukturą, lecz musi być dostosowane do dziecka oraz jego społecznego i środowiskowego kontekstu. W tym sensie AAC, we wszystkich swoich formach, stanowi z natury interseksyjną metodę pedagogiczną. AAC zostało pomyślane jako narzędzie inkluzywne, a **facylitacja wizualna** reprezentuje pierwszy i najbardziej naturalny środek komunikacji. Pomimo swojego potencjału do przewyższania barier – nie tylko intelektualnych, lecz także społeczno-ekonomicznych czy językowych – facylitacja wizualna bywa w niektórych kontekstach niedoceniana.

Za pomocą symbolicznego języka graficznego **AAC może sprzyjać refleksjom nad reprezentacją płci i tożsamości oraz identyfikować uniwersalne symbole**, które zmniejszają dystans, jednocześnie respektując różnorodność. AAC nie wymaga spełniania żadnych warunków wstępnych, mimo że błędnie bywa kojarzone wyłącznie z oprogramowaniem do tworzenia piktogramów, nawet wśród profesjonalistów.

Zastosowanie AAC umożliwia nawiązanie relacji z rozmówcami oraz wspólne określenie najskuteczniejszych sposobów wspierania komunikacji, ułatwiania rozumienia oraz wyrażania potrzeb, tożsamości i osobistych narracji. Ułatwiony dostęp do informacji pozwala na przekazywanie istotnych komunikatów i tworzenie możliwości życiowych ścieżek

niezależnie od tego, czy odbiorca posługuje się tym samym językiem, pochodzi z kontekstów deprivacji edukacyjnej, czy też posiada niepełnosprawność intelektualną.

WYTYCZNE DOTYCZĄCE WŁĄCZANIA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W DZIAŁANIA

W ramach świadczonych przez nas usług spotykamy dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi, sensorycznymi, fizycznymi, a w niektórych przypadkach także nabytymi. Różnorodność osób, z którymi pracujemy, potwierdza centralne znaczenie uczestnictwa dziecka w konstruowaniu najskuteczniejszego kanału komunikacyjnego. Wychodząc od obserwacji i zrozumienia ucznia, jego rodziny, systemu społecznego, grupy klasowej oraz odpowiedniego personelu szkolnego, **facylitator Komunikacji Wspomagającej i Alternatywnej (AAC) może współtworzyć i wdrażać spersonalizowaną interwencję we współpracy ze społecznością szkolną**. Interwencja ta obejmuje zastosowanie technik, strategii i, w razie potrzeby, technologii wspomagających, w celu wspierania efektywnych procesów uczenia się zgodnych z planem edukacyjnym ucznia oraz zapewnienia jego aktywnego uczestnictwa w środowisku. Takie podejście wzmacnia zdolność dziecka do dokonywania wyborów i promuje samostanowienie, które może być **rozszerzone i uogólnione na inne obszary życia**.

W działaniach edukacyjnych facylitator AAC powinien pozostawać w stałej współpracy z nauczycielem wspierającym oraz nauczycielami przedmiotowymi. Po przeanalizowaniu planu interwencji edukacyjnej, dostosowuje on treści materiałów dydaktycznych. Regularna komunikacja z rodziną, personelem szkolnym i siecią opieki społeczno-zdrowotnej jest niezbędna do budowania interwencji o charakterze synergicznym i systemowym. Takie partycypacyjne podejście można również zastosować w działaniach takich jak opracowywanie „Sieci Tożsamości” (zob. Zestaw Narzędzi Zoom Out), gdzie dziecko współuczestniczy w wyborze piktogramów,

obrazów lub zdjęć odpowiadających jego profilowi funkcjonalnemu i preferencjom.

Aby zwiększyć włączenie dzieci z niepełnosprawnościami w działania edukacyjne, niezbędne jest przestrzeganie następujących zasad:

- Obserwuj, oceniaj i staraj się zrozumieć profil funkcjonalny dziecka.
- Zadbaj o to, by treści edukacyjne były proste i przejrzyste.
- Zapewnij dodatkowy czas na zrozumienie, przetworzenie i wykonanie zadania.
- Gwarantuj dostępność narzędzi cyfrowych.
- Stwórz przyjazne, ciche i odpowiednie środowisko fizyczne, dostosowane do cech funkcjonalnych dziecka.
- Podczas dostosowywania treści AAC, włączaj dziecko w wybór pomocy cyfrowych lub innych, biorąc pod uwagę jego profil funkcjonalny.
- Symbole w AAC powinny być powiązane z konkretnymi przedmiotami lub działaniami.
- Organizuj symbole AAC w kategorii (np. czynności, miejsca, osoby, emocje).
- Stosuj AAC w jak największej liczbie kontekstów życia dziecka.
- Podczas komunikacji między wieloma osobami symbole powinny być wykorzystywane w sposób interaktywny, aby umożliwić aktywne uczestnictwo dziecka.

WNIOSKI

Na podstawie naszego doświadczenia AAC posiada ogromny potencjał w przełamywaniu wszelkich barier, być może nawet większy niż język mówiony. Każde działanie z Zestawu Narzędzi może zostać dostosowane we współpracy z dzieckiem w celu znalezienia najskuteczniejszej, najprzyjemniejszej i najbardziej angażującej formy komunikacji.

Alternatywna i wspomagająca komunikacja umożliwia współtworzenie uniwersalnego języka, który oddaje głos wszystkim, uznając jednocześnie indywidualną wyjątkowość jako wspólne dobro.

17

Poszerzanie perspektyw: narzędzia i zasoby na rzecz społeczeństwa włączającego

Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

W coraz bardziej połączonym świecie zdolność do rozumienia i doceniania różnorodności ludzi, ich pochodzenia i doświadczeń, staje się kluczową umiejętnością uczniów. Pojęcie intersekcyjności, spopularyzowane przez Kimberlé Crenshaw pod koniec lat 80., odgrywa istotną rolę w kształtowaniu całościowej wiedzy na temat nierówności społecznych i promowaniu włączania poprzez edukację dzieci. Zwiększanie świadomości różnorodności i różnych sposobów kształtowania przywilejów i opresji jednostek od najmłodszych lat może przynieść długoterminowe korzyści w postaci rozwoju empatii, myślenia krytycznego i odpowiedzialności społecznej. Edukowanie dzieci na temat złożonych, nakładających się na siebie zmiennych, takich jak płeć, sprawność, seksualność, narodowość czy status ekonomiczny, jest niezbędne do promowania holistycznego postrzegania różnorodności wśród młodych ludzi. **Poprzez edukację nieformalną i literaturę dziecięcą uczniowie mogą angażować się w istotne**

dyskusje na temat różnic i rozwijać umiejętności potrzebne do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie.

EDUKACJA NIEFORMALNA

Charakterystyczną cechą edukacji nieformalnej jest to, że stanowi ona dodatek, alternatywę i/ lub uzupełnienie edukacji formalnej w ramach procesu uczenia się przez całe życie (ISCED 2011, s. 11). Edukacja nieformalna może różnić się intensywnością lub czasem trwania i nie musi przebiegać według określonej, usystematyzowanej ścieżki. Ponadto proces ten może prowadzić do uzyskania kwalifikacji, które nie są formalnie uznawane przez krajowy system edukacji. Najczęściej odbywa się ona w formie warsztatów lub seminariów skierowanych do osób w różnym wieku. Edukacja nieformalna może być użyteczna m.in. w rozwijaniu umiejętności społecznych i kulturowych (ISCED 2011). Ma ona również znaczenie dla dzieci, ponieważ oferuje doświadczenia edukacyjne oparte na działaniu i uczeniu się poprzez



praktykę. **Taki rodzaj edukacji umożliwia dzieciom zdobywanie wiedzy poprzez zaangażowanie w praktyczne doświadczenia, które uzupełniają ich edukację formalną.**

W ramach procesu zaprojektowanego przez edukatora, edukacja nieformalna pomaga wypełniać luki wiedzy poprzez zastosowanie wiedzy w rzeczywistości i oferowanie interaktywnych form nauki. Jednostka podlega wpływowi zarówno instytucji edukacji formalnej, jak i działań, które nie mają wyłącznie charakteru edukacyjnego, lecz wywierają wpływ wychowawczy. Obszar edukacji społecznej nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb wyłącznie za pośrednictwem szkoły i jej programu nauczania (nawet bardzo rozwiniętego). Choć szkoła powinna odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych, nie osiągnie zamierzonych celów, jeśli będzie działać w izolacji i nie uwzględni wpływu edukacji nieformalnej (pozaszkolnej) (Trempała 2011). Kiedy wpływ edukacji formalnej (programowej) słabnie, głównym czynnikiem kształtującym jednostkę staje się społeczeństwo, którego jest częścią. Dlatego zaplanowana praca nauczycieli powinna uwzględniać różnorodne wpływy edukacji nieformalnej na dzieci. Nauczyciele powinni wspierać dzieci w rozwijaniu wiedzy i osobowości również poza formalnym systemem edukacji. Przygotowanie dzieci w szkole do aktywnego uczestnictwa w edukacji nieformalnej może odbywać się m.in. poprzez: zachęcanie do samodzielnego uczenia się; rozwijanie umiejętności życiowych i funkcjonowania w różnych grupach społecznych; budowanie motywacji do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym; kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w różnych sytuacjach życiowych; rozwijanie zainteresowań, kompetencji komunikacyjnych oraz umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy (Trempała 2011: 102). Najtrwalsze efekty edukacji nieformalnej obserwuje się w programach, które m.in.: koncentrują się na rozwijaniu umiejętności życiowych i budowaniu więzi społecznych, są prowadzone przez

doświadczonych facylitatorów i zakładają znaczące zaangażowanie młodzieży (Simac i in. 2019). Na koniec warto podkreślić, że edukację nieformalną można scharakteryzować poprzez kilka kluczowych cech: odpowiada na konkretne potrzeby edukacyjne, jest skierowana do zróżnicowanych grup odbiorców, jest organizowana przez różne instytucje edukacyjne i ma odrębny charakter relacji z edukacją formalną. W tym kontekście działania edukacji nieformalnej mogą wykazywać cechy podobne do tych występujących w edukacji formalnej. Odróżnia je jednak funkcja i relacja wobec tradycyjnego systemu edukacyjnego (jako jego uzupełnienie lub alternatywa) (Carron & Carr-Hill 1991).

ŚWIADOMOŚĆ RÓŻNORODNOŚCI

Umiejętność zrozumienia, że sposób myślenia ludzi może się różnić nawet w odpowiedzi na ten sam bodziec, jest niezbędna do rozwijania empatii i myślenia krytycznego. Dzieci (nawet te w drugiej klasie szkoły podstawowej) dostrzegają, że ludzie różnią się w sposobie myślenia, jednak nie zawsze zakładają to w każdej sytuacji i często mają trudność z wyjaśnieniem, dlaczego te różnice



się pojawiają. Wiedza ta rozwija się wraz z wiekiem. W miarę rozwijania zdolności poznawczych dzieci stają się one bardziej świadome tego, że myśli mogą się różnić i potrafią określać przyczyny tych różnic. Wzrost świadomości w okresie szkolnym przyczynia się do bardziej wszechstronnego rozumienia indywidualności i wyjątkowości jednostki (O'Donnell Eisbach 2004). Dlatego istotne jest, aby kształtować środowisko wspierające świadomość różnorodności, umożliwiające dzieciom zrozumienie różnych punktów widzenia już od wczesnych lat życia. Stwarzanie takich okazji może pomóc w utrwalaniu wiedzy oraz zapobieganiu dysonansowi poznawczemu podczas interakcji społecznych. Zapewnienie, że klasy i szkoły są odpowiednio przygotowane do wspierania inkluzywności, obejmuje m.in. szkolenie nauczycieli i tworzenie odpowiednich zasobów edukacyjnych (Manos i in., 2021). Aspekty te są zawarte w projekcie Zoom Out, który wyposaża uczestników w narzędzia do tworzenia bezpiecznego i równego środowiska szkolnego. Uważamy, że literatura odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postrzegania świata przez dzieci, oferując refleksyjne i wyobrażeniowe podejścia do odkrywania różnorodnych perspektyw i doświadczeń. Czytanie wprowadza dzieci w świat postaci, kultur i sytuacji wykraczających poza ich bezpośrednie otoczenie, co sprzyja zrozumieniu punktu widzenia innych osób. Książki, które przedstawiają zróżnicowane postaci i fabuły, mają potencjał do przełamywania stereotypów, umożliwiając młodym ludziom krytyczne podejście do kwestii rasy, płci, klasy społecznej i tożsamości. Ponadto czytanie pozwala dzieciom identyfikować się zarówno z trudnościami, jak i radościami bohaterów, którzy reprezentują różnorodność ludzkiego doświadczenia (różne narodowości, wygląd, zdolności, orientacje seksualne itp.). Uważamy, że ten proces sprzyja kształtowaniu bardziej inkluzyjnego i empatycznego światopoglądu. W edukacji nieformalnej opowieści stanowią potężne narzędzie do inicjowania rozmów sprzyjających świadomości społecznej i rozwijaniu myślenia krytycznego wśród dzieci.

EDUKACJA NIEFORMALNA W PROJEKCIE ZOOM OUT

Edukacja nieformalna oferuje elastyczne, interaktywne doświadczenia edukacyjne, które wspierają aktywne uczestnictwo poprzez nacisk na podejście skoncentrowane na uczniu. Traktujemy te środowiska edukacyjne jako okazję do eksploracji różnorodnych tematów oraz rozwijania kompetencji społecznych, myślenia krytycznego i postawy empatycznej. Tego typu edukacja ułatwia dynamiczną wymianę wiedzy, w której uczestnicy mogą współpracować, dzielić się doświadczeniami i angażować się w kreatywne rozwiązywanie problemów. Dodatkowo, narzędzia edukacyjne w niej stosowane oferują inkluzyjne możliwości rozwoju osobistego oraz wzmacniają zaangażowanie osób z różnych środowisk w poznawanie nowych idei. W związku z tym projekt Zoom Out zawiera innowacyjne warsztaty i praktyczne narzędzia mające na celu rozwijanie kompetencji społecznych i międzykulturowych, a także myślenia krytycznego z perspektywy interseksyjnej. Zbiór Narzędzi projektu obejmuje zarówno tradycyjne zasoby, takie jak karty pracy, jak i nowoczesne narzędzia, na przykład materiały online. Zawiera również strategie pedagogiczne wspierające nauczycieli w rozwijaniu myślenia krytycznego, twórczego i empatycznego, promując jednocześnie inkluzywne środowisko edukacyjne. Zestaw Narzędzi projektu Zoom Out dostarcza nauczycielom szerokiego wachlarza metod i materiałów, które są niezbędne do indywidualnego podejścia do zróżnicowanych potrzeb dzieci oraz ich stylów uczenia się. Materiały te odzwierciedlają zasady edukacji nieformalnej, podejścia pedagogicznego skupiającego się na elastycznych, skoncentrowanych na uczniach strategiach poza tradycyjnymi ramami szkolnymi. Zestaw Narzędzi został zaprojektowany tak, aby dostarczać innowacyjnych, opartych na dowodach materiałów edukacyjnych promujących włączenie społeczne i otwartość, z naciskiem na perspektywę interseksyjną. Ten kompleksowy zestaw zawiera m.in.: zasoby

audiowizualne, kreatywne zadania literackie, narzędzia do ekspresji artystycznej w formie cyfrowej oraz aktywności performatywne.

Zasoby audiowizualne, takie jak filmy czy interaktywne treści multimedialne, oferują dynamiczny sposób angażowania dzieci. Ze względu na ich obecność w codziennym życiu uczniów, coraz trudniej wyobrazić sobie współczesny proces edukacyjny bez integracji różnorodnych materiałów audiowizualnych. Materiały te pozwalają dzieciom zgłębiać złożone zagadnienia w przystępnej i angażującej formie, co sprzyja głębszemu zrozumieniu treści. Co więcej, włączenie takich narzędzi do praktyki edukacyjnej może pobudzać ciekawość dzieci i zachęcać je do aktywnego uczestnictwa. Skuteczność procesu nauczania nie zależy jednak wyłącznie od liczby zastosowanych innowacyjnych zasobów. Kluczowe znaczenie ma strategiczne wykorzystanie narzędzi audiowizualnych – nauczyciele powinni posiadać kompetencje pozwalające im stosować się do zasad ich odpowiedniego i efektywnego użycia. Umożliwia to motywowanie dzieci do przyjmowania pozytywnych wartości i postaw (Buśljeta 2013). Z tego powodu projekt Zoom Out obejmuje liczne warsztaty dla nauczycieli oraz osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela, aby mogli zdobyć niezbędną wiedzę. Treści przekazywane w ramach edukacji nieformalnej są zróżnicowane i, o ile to możliwe, dostosowywane do specyficznych potrzeb uczestników (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Wykorzystanie metod edukacji nieformalnej kładzie silny nacisk na indywidualne podejście do uczniów.

Twórcze aktywności literackie, obejmujące opowiadanie historii i ćwiczenia z pisania kreatywnego, dają dzieciom możliwość wyrażania siebie i rozwijania wyobraźni. Działania te wspierają emocjonalny i poznawczy rozwój dzieci oraz zwiększają ich umiejętności komunikacyjne. Kontakt z literaturą umożliwia dzieciom poznanie różnych punktów widzenia. Uważamy, że twórcze działania literackie mogą sprzyjać krytycznej refleksji nad problemami społecznymi, co czyni je cennym narzędziem wspierającym myślenie



krytyczne i świadomość społeczną.

Zasoby artystyczne stanowią kolejny sposób, w jaki dzieci mogą angażować się w działania o charakterze ekspresyjnym. Aktywności te rozwijają kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów oraz współpracę – kompetencje istotne z perspektywy intersekcjonalnej. Uważamy, że tworzenie i interpretowanie dzieł sztuki pozwala dzieciom na głębsze docenienie różnorodności kulturowej i indywidualnej ekspresji. Ponadto promowanie integracji podejść interdyscyplinarnych poprzez sztukę stwarza dzieciom możliwości do eksploracji i wyrażania siebie.

Narzędzia cyfrowe, takie jak podcasty, animacje czy potencjał sztucznej inteligencji, umożliwiają rozwijanie kompetencji, takich jak umiejętności językowe, rozwiązywanie problemów, komunikacja i zarządzanie informacją. Aktywności te mogą również wspierać rozwój przywództwa oraz tworzyć środowisko włączające poprzez projekty oparte na współpracy.

Działania performatywne, w tym drama czy odgrywanie ról, stanowią coraz istotniejszy element edukacyjnego zestawu narzędzi

nieformalnych. Aktywności te angażują dzieci w naukę poprzez działanie, w której mogą zanurzyć się w realistycznych sytuacjach lub fikcyjnych narracjach. Zadania performatywne sprzyjają rozwijaniu empatii, ponieważ dzieci wcielają się w różne role i punkty widzenia. Dzięki takim doświadczeniom zyskują pewność siebie, a także rozwijają inteligencję emocjonalną i umiejętności interpersonalne.

W edukacji nieformalnej dominującą formą pracy jest działanie grupowe. Relacje między uczestnikami (w tym z prowadzącym) opierają się na zasadach partnerstwa, bez hierarchii i rywalizacji. Osiągnięcia uczestników oceniane są głównie za pomocą autoewaluacji, zgodnie z kryteriami ustalonymi wspólnie przez uczestników i facylitatora (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Wszystkie zasoby zawarte w Zestawie Narzędzi projektu Zoom Out tworzą wieloaspektowe podejście do uczenia się z perspektywy intersekcjonalnej. Dzieci mogą rozwijać kreatywność, myślenie krytyczne i międzykulturowe rozumienie poprzez udział w aktywnościach audiowizualnych, literackich, artystycznych, cyfrowych i performatywnych.



BIBLIOGRAFIA

- Antoninis, Manos; April, Daniel; Barakat, Bilal; Barrios Rivera, Marcela M.; Barry, Madeleine; Bella, Nicole; Calvo, Eugenia; Caro Vasquez, Daniel H.; D'Addio, Cristina A.; Dafalia, Dimitra; Damborsky, Matej; Eck, Matthias; Endrizzi, Francesca; Ginestra, Constanza; Joshi, Priyadarshani; Kaldi, Maria R.; Kiyenje, Jo; Lee, Sun M.; De Moraes, Camila L.; Linkins, Kate; Lythrangomitis, Kassiani; Mechtar, Anissa; Mukizwa, Claudine; Murakami, Yuki; Perigois, Vincent; Pombo, Manuela; Randrianatoavina, Judith; Redman, Kate; Rojnov, Maria; Stipanovic, Laura; Strecker, Morgan; Zapata, Juliana; Zekrya, Lema (2021). "Central and eastern Europe: Inclusion and education: All means all", *Global Education Monitoring Report*, pp. 23-24.
- Bušljeta, Rona (2013). "Effective use of teaching and learning resources", *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2).
- Carron, Gabriel; Carr-Hill, Roy A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- O'Donnell Eisbach, Anne (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's traits of thought". *Child Development*, 75(6), pp. 1694-1707.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel; Harper, Caroline (2019). "Does non-formal education have lasting effects?". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), pp. 706-724.
- Trempała, Edward (2011). "Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)". *Przegląd Pedagogiczny*, (1), pp. 95-104.

18

Odkrywanie świata poprzez dramę: Metody edukacji włączającej

Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

CZYM JEST METODA DRAMY STOSOWANEJ?

Drama, jako połączenie umiejętności artystycznych i edukacyjnych, funkcjonuje jako metoda nauczania, której celem jest wszechstronny, całościowy i harmonijny rozwój osobowości człowieka. Termin „drama” pochodzi od greckiego słowa „drao”, które oznacza działać, próbować, czynić. Według Pankowskiej (1990) drama opiera się na fikcyjnej, wyobrażonej sytuacji, powstającej w momencie, gdy kilka osób wspólnie przedstawia coś, co nie istnieje w danym momencie, wykorzystując ciało i głos jako środki ekspresji. Centralnym punktem dramy jest indywidualność i niepowtarzalność każdej osoby, a także wydobywanie i rozwijanie jej naturalnego potencjału w zakresie myślenia, emocji i wyobraźni. Struktury i techniki wykorzystywane w dramie angażują uczestników w sposób polifoniczny, pobudzając wszystkie cechy osobowe. **Kluczową ideą dramy jest przekonanie, że najbogatsze przyswajanie treści edukacyjnych następuje poprzez integracyjne doświadczenia, które pobudzają nie tylko rozumienie intelektualne, lecz również subiektywne emocje i działania.** Podejście to wynosi doświadczenie do rangi epistemologicznej podstawy rozumienia – co stanowi cechę szczególną edukacji opartej na dramie (Gołębniak & Teusz 1999).

Gadamer (1993) podkreśla, że doświadczenie posiada szczególną bezpośredniość, która opiera się wszelkim próbom nadania mu ostatecznego sensu. Każde doświadczenie jest przeżywane indywidualnie, a jego znaczenie zakorzenione jest w jedności osoby, przez co zawiera niezastąpione odniesienie do całokształtu jej unikalnego życia. Drama odwołuje się do naturalnej i spontanicznej ekspresji obecnej w każdym człowieku, a

także do ludzkiej skłonności do naśladowania, empatii oraz wchodzenia w role i sytuacje zabawy. Ponadto, poprzez zacieranie granic między fikcją a rzeczywistością w interpretacji utworów literackich, drama wspiera twórczość i wrażliwość artystyczną. Inspiruje uczestników do podejmowania innowacyjnych i oryginalnych działań, jednocześnie stanowiąc symboliczną reprezentację życia (Way 1990).

Poza swoją artystyczną i ekspresyjną wartością, drama pełni również funkcję potężnego narzędzia wspierającego empatię i zrozumienie różnorodnych perspektyw. Przyjmując różne role i zanurzając się w doświadczenia fikcyjnych bądź historycznych postaci, uczniowie zyskują wgląd w rzeczywistość osób pochodzących z odmiennych środowisk społecznych, kulturowych czy historycznych. Tego rodzaju zaangażowanie pomaga zniwelować dystans między „ja” a „innym”, wspierając głębsze emocjonalne i intelektualne powiązania z perspektywami, które w innym przypadku mogłyby pozostać obce.

Drama łączy indywidualne uczestnictwo z umiejętnością efektywnej pracy w grupie, tworząc ważną platformę do komunikacji interpersonalnej i wymiany myśli. Język stanowi medium, poprzez które możliwy jest ten dialog i zrozumienie. Jak zauważa Jaspers (1990), znaczenia słów wyrażają nasze pojęcia i postrzeganie, które odnoszą się do istnienia rzeczy w świecie. Jednak to poprzez tworzenie słów te pojęcia i odpowiadające im rzeczywistości stają się jasne i wyraźne. Dzięki dramie uczniowie doskonalą i rozwijają swoje kompetencje językowe, angażując się w działania wymagające nazywania, opisywania, analizowania i oceniania różnorodnych zjawisk społecznych, literackich czy egzystencjalnych. Proces ten pozwala im dochodzić do własnych interpretacji, skutecznie ożywiając znaczenie

tekstu (Gadamer 1993).

Kluczowym aspektem tego podejścia jest promowanie aktywności językowych wspierających swobodną i twórczą ekspresję, zachęających uczniów do eksplorowania i artykułowania własnych wartości. Proces odkrywania znaczeń zawartych w tekście, integrowania osobistej wyobraźni z rzeczywistością zewnętrzną, rozumienia motywacji postaci oraz ożywiania tekstu opiera się na języku jako sensorycznym fundamencie eksploracji intelektualnej. Elementy te pełnią funkcję narzędzi umożliwiających przypominanie, utrwalanie, werbalizowanie

i pogłębianie wiedzy
 oraz emocji
 nabytych w trakcie
 zaangażowania.

Ricoeur (1985) zauważył, że język nie jest ani samym fundamentem, ani jedynie przedmiotem – stanowi medium i przestrzeń, przez które człowiek się konstytuuje, a świat zostaje odsłonięty.

Zapewniając możliwości sprawnego i precyzyjnego posługiwania się językiem, drama podtrzymuje przekonanie, że nasze doświadczenie świata wyłania się w dużej mierze „z głębi języka” (Gadamer 1993). Jako metoda pedagogiczna mająca na celu rozwój komunikacji językowej, drama ukazuje skuteczność języka i wspiera eksplorację całego spektrum jego możliwości, zapraszając uczniów do:

1. Opowiadania o swoich przeszłych lub obecnych doświadczeniach,
2. Prowadzenia uporządkowanego rozumowania logicznego,
3. Przekazywania informacji, udzielania instrukcji i wyjaśnień,
4. Udziału w dyskusjach i mediacji w sytuacjach konfliktowych,
5. Planowania strategii, oceny bieżącej sytuacji i podejmowania decyzji,
6. Negocjowania, ułatwiania komunikacji i wyciągania wniosków.



Głównym celem dramy jest wspieranie jednostek w pogłębianiu zrozumienia siebie oraz świata, w którym żyją. Poprzez ukazywanie alternatywnych perspektyw, które kwestionują ich dotychczasowe spojrzenie, drama sprzyja refleksyjnemu myśleniu, pogłębia samoświadomość, wzbogaca doświadczenia emocjonalne i poszerza możliwości edukacyjne o poznawczy i emocjonalny wgląd wynikający z wyobrażonych scenariuszy i hipotetycznych sytuacji. Każdy uczestnik angażuje się nie tylko w obserwowalną rzeczywistość, ale również w szerszy model działań i uczuć, który jest intuicyjnie rozpoznawany. Takie pogłębione rozumienie prawdy wykracza poza ramy czasu, łącząc nasze doświadczenie egzystencjalne z uniwersalnym kontinuum wiedzy. Kluczowym aspektem wykorzystania dramy jako metody nauczania jest skupienie się na doświadczeniu. Doświadczenie stanowi nieodłączny element życia, który zawsze wyłania się z indywidualnej percepcji. Jego znaczenie polega na zdolności do zachowywania wpływu do momentu, w którym zostaje ono zmienione lub zasadniczo odrzucone w wyniku nowych doświadczeń. Doświadczenie ucieleśnia wrodzoną otwartość na nowość; nie polega jedynie na korygowaniu wcześniejszych błędnych przekonań, lecz wymaga ciągłej weryfikacji, a bez takiego potwierdzenia przekształca się w coś innego (Gadamer 1993).

CELE DRAMY

Działania dramowe są projektowane w taki sposób, aby wspierać wszechstronny i spójny rozwój osobisty, przyjmując różnorodne, angażujące formy i style. Aktywności te muszą koncentrować się na realizacji kluczowych celów rozwojowych. Poprzez ukierunkowanie na te właśnie cele – ekspresję twórczą, inteligencję emocjonalną, myślenie krytyczne, współpracę, świadomość kulturową, budowanie pewności siebie, rozwiązywanie problemów oraz umiejętności komunikacyjne – działania dramowe nie tylko wspierają rozwój jednostki, ale także przygotowują uczestników do skutecznego

funkcjonowania w złożonych strukturach społecznych. Jednym z głównych założeń jest rozwijanie twórczego myślenia i postaw proaktywnych, zachęcających uczestników do eksplorowania swojej wyobraźni, emocji i wrażliwości. Tworząc środowisko, w którym zaangażowanie emocjonalne i intuicja współgrają z procesami intelektualnymi i analitycznymi, drama pomaga jednostkom w pogłębianiu rozumienia wartości społecznych, etycznych i estetycznych. Ponadto stanowi fundament dla doceniania różnorodności – zarówno kulturowej, społecznej, jak i indywidualnej – zachęcając uczestników do oceny i ponownego przemyślenia własnych doświadczeń oraz tradycji. Poprzez kontakt z szerokim spektrum perspektyw, drama tworzy przestrzeń, w której różnorodne głosy mogą być usłyszane i docenione. Proces ten nie tylko sprzyja empatii i zrozumieniu, ale także konfrontuje uczestników z ich własnymi uprzedzeniami i założeniami. Zaangażowanie w zróżnicowane narracje w ramach działań dramowych poszerza świadomość uczestników w odniesieniu do złożoności społecznych realiów oraz pozwala im w bardziej świadomy i szanujący sposób odnosić się do odmienności. Poprzez zrozumienie i praktykę dramy, jednostki mogą pogłębiać wiedzę o sobie i otaczającym świecie, co prowadzi do lepszej samoświadomości, samooceny i wzrostu wiary we własne możliwości. Istotnym aspektem dramy jest rozwój zdolności ekspresyjnych, w szczególności poprzez mowę ciała, co sprzyja eksplorowaniu i rozwijaniu własnych pomysłów oraz inicjatyw. Drama wspiera również komunikację interpersonalną poprzez zaangażowanie uczestników w procesy reprezentacji, w ramach których uczą się wykorzystywać symbole językowe, wizualne i przestrzenne do przekazywania znaczeń. Symbole te służą jako narzędzia ekspresji, umożliwiające jednostkom bardziej skuteczne artykułowanie swoich myśli i uczuć. Ponadto kontakt z nimi skłania uczestników do refleksji nad tym, w jaki sposób znaczenie jest konstruowane i odbierane w zależności od kontekstu kulturowego i indywidualnego.

Dodatkowo, doświadczenia współpracy w projektach grupowych kształtują poczucie wspólnoty i świadomość społeczną. Wspólna praca uczestników prowadzi do zrozumienia związku pomiędzy ich obrazem siebie a postrzeganiem innych, uświadamiając, że komunikacja odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu interakcji społecznych i relacji międzyludzkich. Drama dostarcza również wglądu w zastosowanie elementów teatralnych w różnych kontekstach edukacyjnych, pobudzając kreatywne reakcje na zróżnicowane bodźce. Uczestnicy angażują się w dojrzałą i krytyczną analizę, ucząc się oceniać zarówno własne działania, jak i pracę rówieśników, co sprzyja kulturze konstruktywnej informacji zwrotnej i autorefleksji. Proces ten jest kluczowy, ponieważ pomaga jednostkom rozpoznać swoje mocne strony i obszary wymagające rozwoju, pogłębiając ich zaangażowanie w tworzenie osobistych prezentacji. Ponadto, poprzez wcielanie się w różne postaci i narracje, uczestnicy stykają się z rzeczywistościami, które mogą wykraczać poza ich własne doświadczenia. Tego rodzaju ekspozycja wzbogaca ich zasób słownictwa, umożliwiając artykulację złożonych idei i emocji odzwierciedlających te odmienne perspektywy. Język zdobywany w ramach dialogów, dyskusji i zaplanowanych scenariuszy nie tylko podnosi ogólną kulturę językową uczestników, lecz także sprzyja empatii i zrozumieniu sytuacji oraz punktów widzenia, które wcześniej mogły pozostawać poza ich świadomością. Drama wyposaża również uczestników w istotne umiejętności rozwiązywania problemów, pozwalając im podejmować wyzwania i radzić sobie z konfliktami poprzez twórcze kompromisy. Poprzez oferowanie nowych perspektyw, drama poszerza horyzonty

myślowe uczestników, wykraczając poza dotychczasową wiedzę i rozumienie. W miarę jak jednostki eksplorują i różnicują złożone emocje w bezpiecznym, wspierającym środowisku, zyskują większą zdolność do rozpoznawania i pielęgnowania pozytywnych uczuć, a także skutecznego mierzenia się z emocjami negatywnymi.

Proces ten tworzy fundament dla autentycznej autoprezentacji, gdy uczestnicy angażują się w odgrywanie ról i eksplorację postaci, co zachęca ich do nawiązania kontaktu z własnymi potrzebami duchowymi i psychicznymi w sprzyjającym, wspierającym środowisku. Współpracujący charakter dramy pozwala jednostkom eksperymentować z różnymi aspektami własnej tożsamości, prowadząc do większej samoakceptacji i głębszego zrozumienia osobistej narracji.

Ponadto rozwój zarówno nauczycieli, jak i uczniów jest wzmacniany poprzez wspólne odkrycia sprzyjające wzajemnemu uczeniu się. W tym dynamicznym procesie cel dramy pełni funkcję siły przewodniej, harmonizując intencje nauczyciela z ogólną strukturą zajęć. Tego rodzaju spójność zapewnia, że eksploracja tożsamości osobistej staje się integralnym elementem procesu edukacyjnego.

Elastyczność podejścia pozwala na dostosowywanie zajęć w miarę ich trwania, uwzględniając pomysły i zaangażowanie uczniów, przy jednoczesnym dążeniu do realizacji ustalonych celów w sposób spójny i sensowny. Dzięki udziałowi w tym płynnym, interaktywnym procesie uczestnicy zyskują możliwość autentycznego wyrażania siebie, co prowadzi do głębszego doświadczenia wykraczającego poza granice tradycyjnej edukacji (Gołębniak & Teusz 1999).

TECHNIKI DRAMOWE: PODEJŚCIE DO ZAANGAŻOWANIA

Osiągnięcie określonych celów w dramie wiąże się z zastosowaniem różnorodnych technik i metod. Wybór jednej lub kilku strategii powinien być podyktowany świadomością zamierzonego



celu oraz możliwych rezultatów, jakie mogą one przynieść. U podstaw dramy leży pojęcie roli. „Odegranie roli” oznacza zanurzenie się w sytuacjach wyobrażonych, eksplorowanie, co znaczy wcielenie się w daną postać. Jak zauważa B. Way (Warszawa 1990), tego rodzaju doświadczenie edukacyjne od dawna uznawane jest za kluczowe dla rozwoju osobistego i kulturowego. Jednak to właśnie drama w unikalny sposób pozwala uczestnikom zaangażować się całym sobą – w sposób, któremu niewiele innych aktywności jest w stanie dorównać. Zaangażowanie w postać oznacza nie tylko jej odgrywanie, ale prawdziwe stawanie się nią, odczuwanie i działanie tak, jak ona. Identyfikacja ta wynika z wyobrażenia sobie siebie w okolicznościach tej postaci, co prowadzi do głębokich wglądów w siebie oraz w naturę innych ludzi. **Wcielanie się w rolę**

obejmuje trzy poziomy znaczeń: poziom osobisty czerpie z własnych doświadczeń uczestnika, np. odczuwanie bólu jako jednostka; poziom fikcyjny wyłania się z kontekstów hipotetycznych, jak cierpienie jako pacjent w szpitalu podczas wojny; poziom symboliczny natomiast generalizuje to doświadczenie, ukazując uniwersalny charakter ludzkiego cierpienia. Aby skutecznie wejść w rolę, uczestnicy muszą się zaangażować, budować odpowiednie relacje z innymi, rozwijać własną motywację oraz stosować właściwy język i zachowania. Każda rola stwarza możliwość eksploracji zarówno zewnętrznych cech, jak i wewnętrznych motywacji postaci. Tego rodzaju symulacje scenariuszy z życia codziennego stanowią przestrzeń do eksperymentowania z nowymi zachowaniami, emocjami oraz motywacjami stojącymi za podejmowanymi decyzjami. Prowadzący przygotowują uczestników, wyjaśniając znaczenie odgrywanych ról i zachęcając obserwatorów do uważnego, refleksyjnego zaangażowania. Dialog odgrywa w dramie rolę kluczową, ucieleśnia bowiem doświadczenie „bycia w roli”. To poprzez rozmowę dochodzi do dyskusji, które często zawierają konflikt – ideologiczny, perswazyjny lub oparty na systemach przekonań. Konflikty

te mogą ujawniać się w sposób jawny lub subtelny, wynikając z wpływów zewnętrznych bądź wewnętrznych emocji. Zachęcanie do dialogu w parach, małych grupach czy na forum klasy stanowi nie tylko praktykę komunikacyjną, ale również doskonale ćwiczenie językowe, rozwijające zdolność do nawigowania relacji między działaniem a językiem.

Technika wywiadu polega na prowadzeniu uporządkowanego dialogu między osobami lub grupami, przy czym uczestnicy mogą pozostać „w roli” lub wyjść z niej. Ten wybór ma istotny wpływ na ton rozmowy oraz jej potencjalne rezultaty. Kolejną ekspresyjną techniką jest pantomima, która opiera się na języku ciała, gestach i ruchach, często angażując wyobrażone przedmioty. Uczestnicy



zachęceni są do spontanicznego działania, a prowadzący koncentrują się na emocjonalnej głębi i intelektualnej jakości tych wypowiedzi, a nie na technicznej precyzji. Nauczyciele mogą inicjować ćwiczenia pantomimiczne lub przyjmować rolę obserwatorów.

Improwizacja opiera się na spontanicznym tworzeniu, umożliwiając uczestnikom rozwijanie dialogów i działań w czasie rzeczywistym. Może ona ograniczać się do samego dialogu lub obejmować działania fizyczne z wykorzystaniem rekwizytów lub elementów pantomimy. Klarowność i ekspresyjność są tu kluczowe, a najważniejsze elementy sceny są akcentowane w trakcie jej odgrywania. Dynamika grupowa może być bardzo różnorodna: od pracy w parach, przez większe zespoły, aż po udział całej klasy. Po zakończeniu sesji improwizacyjnej nauczyciel może poprowadzić refleksję za pomocą pytań ukierunkowujących, by wyciągnąć wnioski z doświadczenia. W przeciwieństwie do improwizacji swobodnej, scenki improwizowane mają bardziej uporządkowaną strukturę narracyjną – obejmują wprowadzenie, punkt kulminacyjny oraz zakończenie.

Improwizowane przedstawienia mogą wykorzystywać opowieści lub teksty literackie dostarczone przez nauczyciela, oferując różnorodne sposoby zaangażowania uczniów w działania dramatyczne. Na przykład, uczniowie mogą reinterpretować początek książki, zmieniać jej zakończenie lub łączyć postacie z różnych historii, tworząc nowe narracje. Takie podejście sprzyja kreatywności i myśleniu analitycznemu, zachęcając uczniów do eksplorowania motywacji bohaterów oraz tematycznych powiązań między tekstami. Ponadto metody oparte na dramie umożliwiają ćwiczenia dostosowane do postaci literackich poddawanych analizie, pozwalając uczniom wejść w ich role i doświadczyć ich emocji, dylematów oraz perspektyw z pierwszej ręki. Nauczyciel może pełnić rolę obserwatora, od czasu do czasu udzielając komentarzy wzbogacających proces nauki. Refleksyjna ocena pomaga udoskonalać kolejne występy.

Sceniczne wystawianie dramatów zbliża się do formy teatralnej, wyraźnie oddzielając aktorów od widowni. Może jednak także zacierać tę granicę, angażując widzów bezpośrednio. Zaangażowanie w inscenizację obejmuje próby i ćwiczenia (oparte na konkretnym scenariuszu), które umożliwiają współpracę pod kierunkiem lidera. Grupy eksperymentują z różnymi interpretacjami, tworząc sceny, rozwijając postacie, projektując kostiumy oraz planując choreografię i scenografię (Gołębniak i Teusz 1999).

Różne aktywności zawarte w Zestawie Narzędzi opracowanym w ramach projektu Zoom Out wykorzystują metody oparte na dramie. Zestaw Narzędzi zawiera ćwiczenia z elementami dramy, takie jak odgrywanie ról, które zachęcają uczestników do twórczej ekspresji i krytycznego myślenia. Nawet działania, które początkowo nie obejmują dramy – jak debaty, dyskusje refleksyjne czy kreatywne pisanie – mogą zostać zaadaptowane tak, by włączyć elementy dramatyczne, czyniąc naukę bardziej immersyjną i angażującą.

Ogólnie rzecz biorąc, drama nie tylko wzmacnia myślenie krytyczne, ale również rozbudza pasję do literatury, czyniąc ją bardziej atrakcyjną i istotną dla uczniów.

Stosując te techniki, edukatorzy mogą tworzyć dynamiczne środowisko nauki, które zachęca uczniów do krytycznego myślenia oraz rozwijania długotrwałego zainteresowania czytaniem i interpretacją literatury.

BIBLIOGRAFIA

- Gadamer, Hans-Georg (1993). *Prawda i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. [English: Hans-Georg Gadamer (2004). *Truth and Method*. London/New York: Continuum].
- Gołębniak, Bogusława Dorota; Teusz, Grażyna (1999). *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Jaspers, Karl (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1971). *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press].
- Jaspers, Karl (1991). *Rozum i egzystencja*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy. [English: Jaspers, Karl (1955). *Reason and Existenz: Five Lectures*. London: Routledge & Kegan Paul].
- Pankowska, Krystyna (1990). *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Ricoeur, Paul (1985). *Egzystencja i hermeneutyka*. Warszawa: PAX. [English: Ricoeur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press].
- Way, Brian (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. [Way, Brian (1967). *Development through Drama*. London: Longman].

CZAS UPOKARZANIA, MALTRETOWANIA I GROŻENIA UCZNIOM ZAMKNIĘCIEM ICH W SZAFIE PEŁNEJ KOLCÓW JUŻ MINAŁ

Czas upokarzania, nękania i grożenia uczniom zamknięciem ich w szafie pełnej kolców już minął. Matylda, dzięki mocy swojego umysłu, zapisuje na tablicy słowa, które sprawiają, że pani Trunchbull drży ze strachu i ucieka. Razem z nią z okna wylatuje cały strach i ucisk panujące w szkole, otwierając nowy rozdział. Rozdział, w którym dzieci mogą uczyć się nie tylko lekcji z podręczników, lecz także wartości, które pomogą im rozwijać się w atmosferze szacunku, bezpieczeństwa i wolności.

W tej części przedstawione zostają szkoły uczestniczące w projekcie, które dzielą się swoimi doświadczeniami pracy z literaturą dziecięcą i problematyką nierówności. Każda z nich, z własnej, unikalnej perspektywy i metodologii, oferuje wyjątkowy wgląd w to, jak podchodzą do wyzwania przekształcenia klas w przestrzenie sprawiedliwości, zrozumienia i społecznej zmiany.

19

Zobaczyć świat przez różne pryzmaty

Mireia Escobar Pérez & Ana García García (La Sínia)

Powstanie nowego ośrodka edukacyjnego w mieście Vic wynikało z potrzeby włączenia dzieci z dzielnicy Remei do CEIP Montseny na początku XXI wieku. Geograficznie dzielnica Montseny zawsze była oddzielona od reszty miasta, ponieważ znajduje się po drugiej stronie torów kolejowych. Mimo że tory zostały poprowadzone pod ziemią, dzielnica Montseny znajduje się po drugiej stronie wybudowanej obwodnicy.

Po zakończeniu prac budowlanych, w lipcu 2007 roku, CEIP Montseny został przeniesiony do nowego budynku CEIP de Vic. W ten sposób w roku szkolnym 2007–2008 CEIP de Vic połączyło się z CEIP Montseny, tworząc Escola La Sínia.

La Sínia to szkoła publiczna zaklasyfikowana jako Centrum o Najwyższym Stopniu Złożoności. Ta złożoność definiowana jest przez odsetek uczniów wymagających Wsparcia Edukacyjnego (NESE) i/lub Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (NEE). Od momentu powstania szkoły w 2008 roku, odsetek tych uczniów wahał się między 70% a 80%, głównie z powodu trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej ich rodzin.

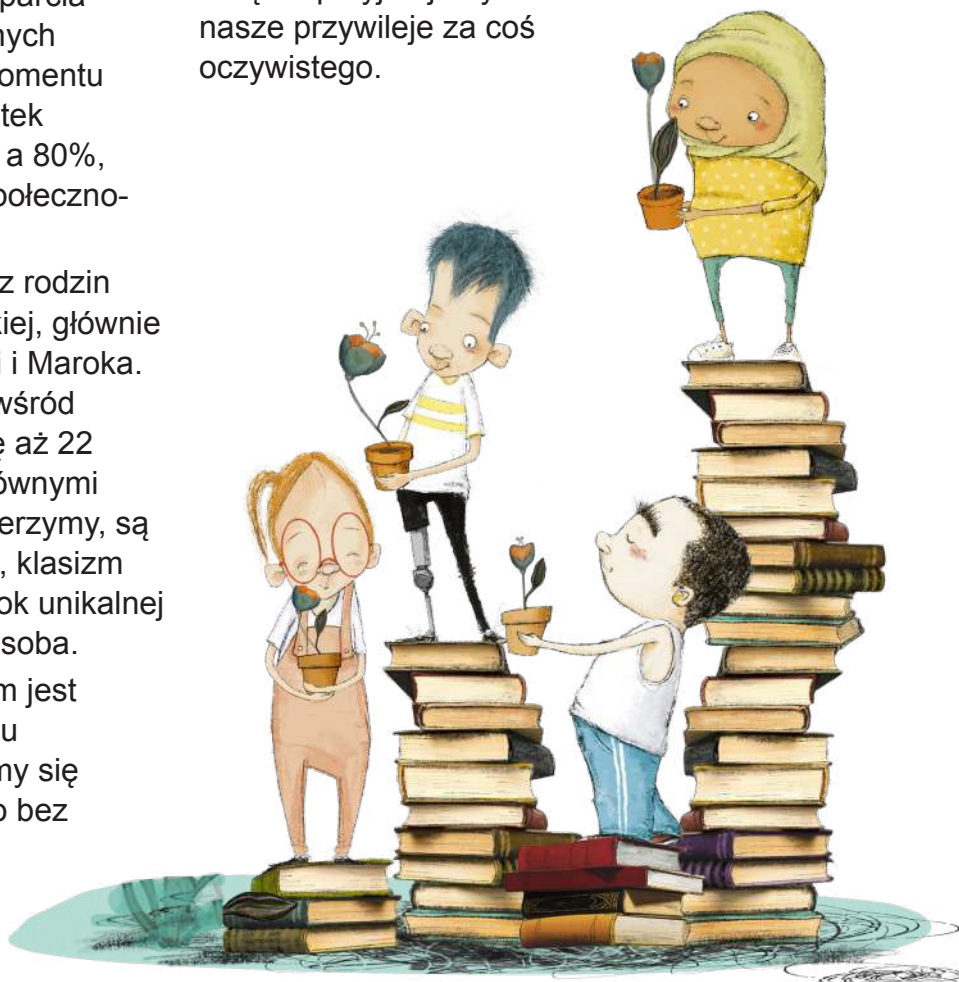
Uczniowie szkoły to w 72% osoby z rodzin pochodzących spoza Unii Europejskiej, głównie z krajów Afryki Subsaharyjskiej, Indii i Maroka. Dzięki tej różnorodności kulturowej wśród uczniów obecnie w szkole używa się aż 22 różnych języków. Z tego względu głównymi osiami nierówności, z którymi się mierzymy, są rasizm i ksenofobia, nierówność płci, klasizm oraz różnorodność funkcjonalna, obok unikalnej indywidualności, jaką wnosi każda osoba.

Jako szkoła inkluzyjna, której celem jest stawianie dziecka w centrum procesu edukacyjnego, od początku staraliśmy się traktować wszystkich uczniów równo bez względu na płeć, pochodzenie

kulturowe, przekonania czy inne czynniki.

Jednak dzięki udziałowi w szkoleniach oraz dołączeniu do projektu Zoom Out zrozumieliśmy, że w naszej codziennej praktyce często pomijaliśmy wiele osi nierówności społecznej, których doświadczają nasi uczniowie.

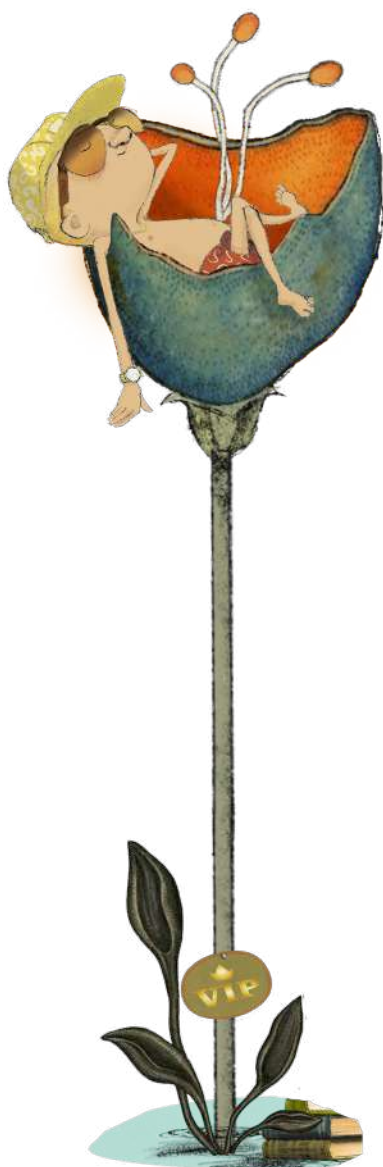
Innymi słowy, 100% kadry nauczycielskiej szkoły urodziło się w Katalonii, zna kataloński jako język ojczysty, nie doświadcza oczywistych niepełnosprawności fizycznych ani intelektualnych, jest biała i posiada stabilne zatrudnienie... Mimo że każdy z nas jest "przecinany" przez różne osie nierówności, nie zawsze byliśmy świadomi naszej pozycji względem tych, które przynoszą nam przywileje. W rezultacie nie postrzegamy społeczeństwa przez ten sam pryzmat, co wielu naszych uczniów i ich rodzin, i często przyjmujemy nasze przywileje za coś oczywistego.



Dzięki udziałowi w szkoleniach zespół szkoły zaczął zmieniać sposób postrzegania uczniów i ich rodzin, przyjmując brakującą wcześniej perspektywę interseksyjną.

Po dwóch latach uczestnictwa w projekcie doszliśmy do wniosku, że choć osiągnęliśmy znaczący postęp, przed nami wciąż wiele pracy, zwłaszcza w zakresie rozpoznawania i demontowania własnych uprzedzeń.

Musimy dokonać dekonstrukcji samych siebie, aby móc się na nowo zbudować z pełnym zrozumieniem, że świat postrzegany jest przez wiele różnych pryzmatów, a choć sami posiadamy wiele przywilejów, osoby wokół nas mogą doświadczać życia z pozycji opresji. Musimy też uwzględnić znaczenie kontekstu. W zależności od sytuacji dana okoliczność może być postrzegana jako niekorzystna,



gdy ktoś znajduje się w pozycji nierówności względem przyjętej osi lub normy. Jednak w innym kontekście ten sam fakt może okazać się atutem.

Jednym z głównych celów związanych z literaturą dziecięcą w La Síni jest rozwijanie zainteresowania dzieci książkami i czytaniem: zarówno jako źródłem informacji, jak i dla czystej przyjemności płynącej z lektury.

Dlatego też większe znaczenie niż wspólna biblioteka szkolna zyskały biblioteki przypisane do poszczególnych etapów edukacyjnych z założeniem, że będą bardziej dostępne dla dzieci. Materiały w każdej z tych bibliotek są dostosowane do grupy wiekowej, wzbogacone i skoncentrowane na zainteresowaniach dzieci zgodnych z ich wiekiem oraz tematyką, którą się fascynują.

W naszej szkole, jeszcze zanim rozpoczęliśmy szkolenia z zakresu literatury dziecięcej z perspektywy interseksyjnej, staraliśmy się, by czytane książki odzwierciedlały różnorodność kulturową i płciową naszej społeczności edukacyjnej. Wybierane pozycje literackie zawierały głosy pochodzące z różnych środowisk kulturowych i geograficznych, mając na celu promowanie równej reprezentacji i nadanie widzialności historiom, które często pozostają na marginesie.

To podejście pozwalało nam poruszać takie tematy jak równość płci czy inkluzywność, sprzyjając wzbogacającej uczniowskiej dyskusji. Celem było nie tylko poszerzenie horyzontów, ale także uznanie i docenienie różnorodności obecnej w naszych klasach. Dopiero jednak podczas warsztatów z nauczycielami w pełni przyjęliśmy perspektywę interseksyjną, zaczynając uwzględniać różne osie nierówności, nie ograniczając się wyłącznie do kultury i płci.

Podczas warsztatów prowadzonych z uczniami zaobserwowaliśmy, że dzieci zaczęły dostrzegać istotną prawdę: wiele z nich nie czuje się odpowiednio reprezentowanych w czytanych opowieściach. To odkrycie stworzyło przestrzeń do wspólnej refleksji, w której

dzieci wyraziły potrzebę odnajdywania historii bliższych ich własnym doświadczeniom i tożsamościom.

Ta nowo nabyta świadomość okazała się nie tylko wzbogacająca, lecz także skłoniła nas do ponownego przemyślenia narzędzi i materiałów literackich, jakie oferujemy naszym uczniom.

Zbiory bibliotek obejmują różne gatunki literackie i odzwierciedlają językową różnorodność szkoły. Znajdują się w nich książki w językach katalońskim, hiszpańskim, angielskim oraz w językach ojczystych uczniów, takich jak arabski, egipski, mandaryński, bengalski, urdu, joruba, igbo, hindi, akan (twi) i inne. Książki w językach nieobjętych programem nauczania trafiają do nas dzięki darowiznom rodzin, ponieważ zależy nam na tym, by uczniowie czuli się reprezentowani. Z tego względu, kiedy wyjeżdżają do krajów pochodzenia, często obdarowują nas książkami napisanymi w ich ojczystym języku.

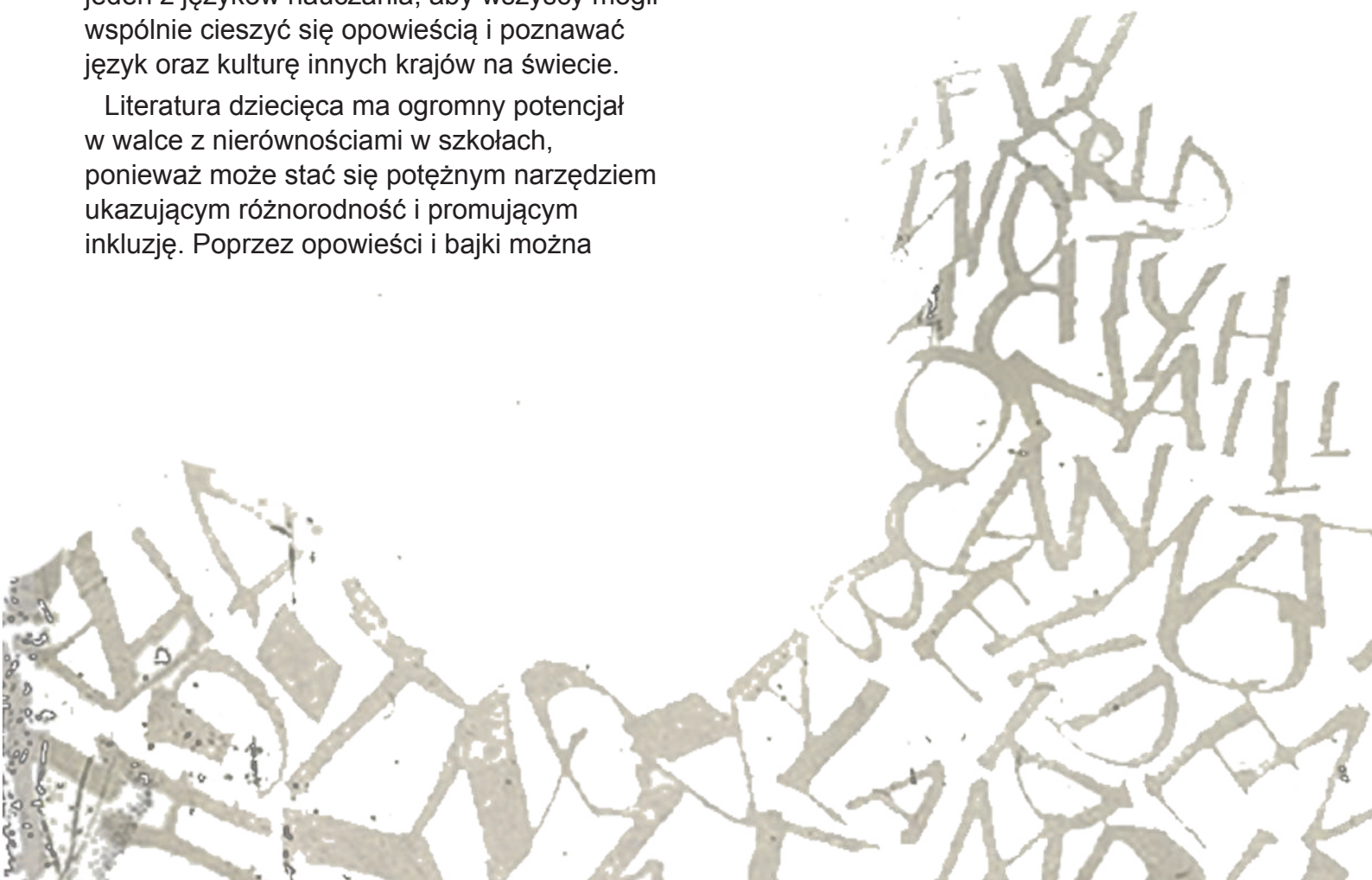
Ponadto organizujemy wizyty rodzin w szkole, podczas których rodzice opowiadają historie w swoim języku, a następnie tłumaczą je na jeden z języków nauczania, aby wszyscy mogli wspólnie cieszyć się opowieścią i poznawać język oraz kulturę innych krajów na świecie.

Literatura dziecięca ma ogromny potencjał w walce z nierównościami w szkołach, ponieważ może stać się potężnym narzędziem ukazującym różnorodność i promującym inkluzję. Poprzez opowieści i bajki można

przedstawić różne tożsamości, kultury, rzeczywistości rodzinne i doświadczenia, które często są niedoreprezentowane w tradycyjnych materiałach edukacyjnych. Dzięki temu dzieci mogą zobaczyć siebie w bohaterach książek, poczuć się zauważone i docenione, co wpływa pozytywnie na ich poczucie własnej wartości, a jednocześnie uczy innych zrozumienia i szacunku wobec odmiennych perspektyw.

Ponadto literatura dziecięca ułatwia prowadzenie dialogu na temat rasizmu, seksizmu, klasizmu i innych osi nierówności, tworząc przestrzeń do wspólnej refleksji. Świadome tworzenie włączającego i intersekcyjnego księgozbioru nie tylko wzbogaca proces uczenia się, ale także pomaga przełamywać uprzedzenia i promować wartości takie jak empatia i równość.

Krótko mówiąc, literatura dziecięca, jeśli jest wykorzystywana w sposób krytyczny i transformujący, może stać się kluczowym narzędziem w edukacji o różnorodności i budowaniu bardziej sprawiedliwego i inkluzyjnego środowiska szkolnego.



20

Bezpieczna przestrzeń do rozmów na trudne tematy

Natalia Kurlanc-Kościelna & Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Komplementarna Niepubliczna Szkoła Podstawowa (KNSP) to prywatna szkoła, która została założona w 2018 roku i szybko stała się ważną częścią lokalnej społeczności w województwie opolskim. Znajduje się w cichej wsi Biadacz, w gminie Kluczbork. Szkoła znana jest z indywidualnego podejścia do edukacji i wysokich wyników nauczania. Obejmuje osiem klas, z których każda została zaprojektowana tak, aby zapewnić wspierające środowisko nauki. Dzięki niskiemu stosunkowi liczby uczniów do nauczycieli, dzieci otrzymują indywidualne wsparcie niezbędne do osiągania sukcesów zarówno w nauce, jak i w rozwoju osobistym. Szkoła znajduje się blisko miasta Kluczbork, co czyni ją łatwo dostępną dla rodzin z okolicznych miejscowości. Wiejskie położenie oferuje spokojne warunki do nauki, wolne od miejskich rozproszeń, jednocześnie zapewniając bliskość do miejskiej infrastruktury. Uczniowie pochodzą z różnych miejsc w regionie, a niektórzy dojeżdżają do szkoły nawet 30 kilometrów. Szkoła ceni inkluzywność, ciekawość poznawczą i doskonałość akademicką. Realizuje podejście oparte na metodzie Montessori, które podkreśla naukę poprzez działanie, samodzielność i myślenie krytyczne. Integruje również wartości katolickie, promując moralne i etyczne postawy zakorzenione w wierze, współczuciu i zaangażowaniu na rzecz wspólnoty. Celem szkoły jest wspieranie uczniów w pełnym wykorzystaniu ich potencjału oraz przygotowanie ich do bycia pewnymi siebie, wszechstronnie rozwiniętymi osobami, gotowymi do pozytywnego wpływu na otaczający świat. Poprzez integrację nowatorskich metod pedagogicznych i holistycznego podejścia do rozwoju, szkoła przygotowuje uczniów do bycia szanującymi innych i empatycznymi członkami globalnej społeczności.

NIERÓWNOŚCI W NASZEJ SZKOLE

Nasza społeczność szkolna stara się tworzyć integrujące i wspierające środowisko dla wszystkich uczniów. Mimo to, nadal występują pewne nierówności, które wpływają na codzienne życie uczniów. Należą do nich niepełnosprawności, takie jak autyzm, zespół Aspergera czy niepełnosprawność intelektualna, a także różnice wiekowe, płciowe i religijne. Zrozumienie tych różnic i podejmowanie działań w celu ich przezwyciężenia jest kluczowe, by każdy uczeń miał równe szanse na sukces.

Uczniowie z niepełnosprawnościami, takimi jak autyzm, zespół Aspergera i niepełnosprawność intelektualna, napotykają na unikalne trudności, które mogą wpływać na ich codzienne funkcjonowanie w szkole:

- Uczniowie z autyzmem lub zespołem Aspergera często mają trudności w nawiązywaniu relacji społecznych, co utrudnia im zawieranie przyjaźni i kontakt z rówieśnikami. Może to prowadzić do poczucia izolacji i wykluczenia.
- Niepełnosprawność intelektualna wiąże się z trudnościami w uczeniu się, które wymagają specjalistycznych metod nauczania i dodatkowego wsparcia. Uczniowie ci zwykle potrzebują więcej czasu na zrozumienie zagadnień oraz indywidualnego podejścia.
- Wiele dzieci z autyzmem lub zespołem Aspergera jest wrażliwych na bodźce sensoryczne, takie jak głośne dźwięki czy



jasne światło, co sprawia, że typowe warunki szkolne mogą być dla nich przytłaczające i stresujące.

- Uczniowie z tymi zaburzeniami często mają też trudności z radzeniem sobie ze stresem, lękiem lub frustracją, co wpływa na ich zachowanie i relacje z innymi.

Oprócz niepełnosprawności, na codzienne życie uczniów wpływają również nierówności związane z wiekiem, płcią i religią:

- Uczniowie w różnym wieku mierzą się z wyzwaniami dotyczącymi dojrzałości, umiejętności społecznych i gotowości szkolnej. Młodsze dzieci czasem mają trudności z nadążeniem za starszymi rówieśnikami, co może prowadzić do poczucia niedostosowania lub wykluczenia. Powyższe wyzwania są szczególnie widoczne w grupach mieszanych podczas warsztatów (np. warsztatów bożonarodzeniowych, warsztatów z okazji Dnia Ziemi).
- Stereotypy i uprzedzenia związane z płcią mogą wpływać na poczucie własnej wartości uczniów, ich udział w zajęciach oraz wyniki w nauce. Dziewczynki i chłopcy spotykają się z różnymi oczekiwaniami, co może ograniczać ich możliwości i rozwój.
- Uczniowie pochodzący z różnych środowisk religijnych doświadczają trudności w znajdowaniu akceptacji i zrozumienia ze strony rówieśników i nauczycieli. Może to prowadzić do poczucia izolacji i dyskomfortu w wyrażaniu swoich przekonań. Większość uczniów w naszej szkole pochodzi z rodzin katolickich, natomiast tylko nieliczne dzieci, głównie z Ukrainy, wyznają inne religie.

PRZECIWDZIAŁANIE NIERÓWNOŚCIOM W NASZEJ SZKOLE

Aby wspierać wszystkich uczniów i przeciwdziałać nierównościom, nasza szkoła wdrożyła kilka inicjatyw:

- Szkolenia dla nauczycieli w zakresie

wsparcia uczniów z niepełnosprawnościami oraz budowania środowiska sprzyjającego integracji pomagają tworzyć bardziej wyrozumiałą i dostosowaną kulturę szkolną. Organizowane są również spotkania nauczycieli z rodzicami, aby wspólnie stworzyć jak najlepsze warunki dla uczniów z trudnościami.

- Opracowywanie indywidualnych planów edukacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami zapewnia im odpowiednie wsparcie i zasoby niezbędne do odniesienia sukcesu w nauce. Podczas najtrudniejszych dla ucznia zajęć obecni są nauczyciele wspomagający.
- Zachęcanie do mentoringu koleżeńskiego pomaga dzieciom budować wartościowe relacje i czuć się bardziej związanymi ze społecznością szkolną. Szkoła regularnie organizuje warsztaty z psychologiem szkolnym i pedagogiem, aby wspierać dobre relacje między uczniami i kadrami pedagogicznymi.
- Tworzenie przyjaznych sensorycznie przestrzeni, takich jak cichy kącik czy sensoryczne sale relaksacyjne, stwarza uczniom bezpieczne i kojące miejsce, do którego mogą się wycofać w chwilach przeciążenia.
- Organizowanie inkluzywnych i dostępnych aktywności, które wspierają poczucie przynależności i wspólnoty wśród wszystkich uczniów, niezależnie od wieku, płci czy religii. W przeszłości nasza szkoła uczestniczyła m.in. w następujących działaniach:
 - **Dzień języków obcych** – dni, podczas których uczniowie prezentują tradycje, muzykę oraz kuchnię swoich krajów pochodzenia lub wybranych państw. Organizowane są spotkania z gośćmi, którzy dzielą się wiedzą na temat swoich krajów i kultur. Takie inicjatywy promują różnorodność kulturową oraz tworzą przestrzeń do wzajemnego uczenia się i szacunku.

- **Zespołowe wyzwania** – w szkole regularnie organizowane są zajęcia takie jak gry terenowe (np. poszukiwanie skarbów), escape roomy oraz gry problemowe, które sprzyjają współpracy i budowaniu kompetencji zespołowych wśród uczniów o zróżnicowanych umiejętnościach. Zadania są dostosowane do możliwości wszystkich uczestników.
- **Dzień sportu** – wszystkie dzieci mają możliwość uczestnictwa w popularnych dyscyplinach sportowych bez względu na poziom swoich umiejętności. Inicjatywa ta sprzyja integracji, wspiera rozwój fizyczny oraz promuje aktywność zespołową.
- **Projekty społeczne** – uczniowie biorą udział w różnorodnych działaniach wolontariackich, takich jak sprzątanie lokalnego parku z okazji Dnia Ziemi, przygotowywanie paczek świątecznych dla seniorów czy zbiórki żywności dla schronisk dla zwierząt. Wspólna praca na rzecz dobra społeczności wzmacnia więzi międzyludzkie i rozwija poczucie odpowiedzialności.

ROLA LITERATURY DZIECIĘCEJ W SZKOLE

Literatura dziecięca odgrywa kluczową rolę w podejściu edukacyjnym naszej szkoły. Oprócz lektur obowiązkowych zawartych w programie nauczania, nauczyciele starannie dobierają książki poruszające konkretne kwestie nierówności istotne dla każdej klasy. Jako mała szkoła o kameralnej, rodzinnej atmosferze dobrze znamy naszych uczniów, co pozwala nam dostosowywać wybór lektur do ich potrzeb i doświadczeń.

Książki czytane są wspólnie podczas zajęć, co sprzyja dyskusji i refleksji. Dodatkowo raz w tygodniu organizujemy sesje „cichego czytania”, podczas których uczniowie mogą wybierać książki według własnych zainteresowań. Biblioteka szkolna jest łatwo dostępna dla wszystkich – książki umieszczone są na półkach w korytarzu, dzięki czemu uczniowie mogą sięgać po nie w dowolnym momencie. Takie rozwiązanie zachęca do czytania jako naturalnej części codziennej rutyny oraz pozwala na poznawanie różnych perspektyw poprzez literaturę.



POTENCJAŁ LITERATURY DZIECIĘCEJ W PRZECIWDZIAŁANIU NIERÓWNOŚCIOM

Literatura dziecięca ma moc promowania empatii, zrozumienia i inkluzji. Umożliwia uczniom spojrzenie na świat z różnych perspektyw oraz dostrzeżenie wyzwań, z jakimi mierzą się inni. W naszej szkole literatura jest szczególnie pomocna w podejściu do nierówności związanych z niepełnosprawnościami, różnicami kulturowymi, płcią oraz wyglądem zewnętrznym.

Książki z różnorodnymi bohaterami i historiami pomagają uczniom zrozumieć, że każdy jest wyjątkowy i wartościowy. Przełamują również stereotypy i błędne przekonania, zachęcając do szacunku i akceptacji. Czytając o postaciach doświadczających dyskryminacji lub trudności społecznych, dzieci mogą identyfikować się z tymi problemami, zastanawiać się nad własnymi postawami oraz rozwijać bardziej otwarte i włączające zachowania. Literatura stwarza bezpieczną przestrzeń do rozmów na trudne tematy, pomagając uczniom wyrażać swoje myśli i emocje.

PRZECIWDZIAŁANIE NIERÓWNOŚCIOM POPRZEC CUDOWNEGO CHŁOPAKA

Jedną z książek, które wykorzystujemy do poruszania tematu nierówności, jest powieść *Cudowny chłopak* autorstwa R.J. Palacio. Opowiada ona historię Auggiego, chłopca z widocznymi różnicami w wyglądzie twarzy, który doświadcza w szkole prześladowania i wykluczenia. Ta powieść stanowi potężne

narzędzie do nauki empatii i życzliwości.

Poprzez losy Auggiego uczniowie poznają wyzwania, z jakimi mierzą się dzieci z widocznymi niepełnosprawnościami, oraz uczą się, jak ważne jest traktowanie innych z szacunkiem. Powieść ukazuje także różne perspektywy – rodzinę, przyjaciół i kolegów Auggiego, którzy zmagają się ze swoimi uczuciami i uprzedzeniami. To zachęca uczniów do refleksji nad własnym zachowaniem i do zastanowienia się, jak mogą przyczynić się do budowania bardziej otwartego i włączającego środowiska.

Po lekturze *Cudownego chłopaka* uczniowie biorą udział w dyskusjach na temat akceptacji, życzliwości oraz wsparcia rówieśników, którzy mogą czuć się inni lub wykluczeni. Książka pomaga stworzyć przestrzeń do otwartej rozmowy o przemocy rówieśniczej, presji społecznej oraz sile drobnych aktów życzliwości.

Włączając takie lektury jak *Cudowny chłopak* do naszego programu nauczania, zapewniamy, że uczniowie nie tylko poznają problematykę nierówności, lecz także rozwijają inteligencję emocjonalną niezbędną do tworzenia bardziej inkluzywnej i wspierającej społeczności szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

Palacio, Raquel J. (2018). *Cudowny chłopak*. Warszawa: Albatros.

21

Wydobywanie głębszych znaczeń i niuansów z książek dla dzieci

Bernarda Klarić, Daniela Crnković, Marina Fistanić & Simona Jurjević (Szkoła Josipa Pupapica)

Nasza szkoła znajduje się w obszarze miejskim, jednak uczęszczają do niej również uczniowie pochodzący z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych, co tworzy specyficzny kontekst, w którym obecne są różne rodzaje nierówności. Niektórzy nasi uczniowie wywodzą się z grup marginalizowanych, w tym z rodzin o niskich dochodach, społeczności mniejszości etnicznych oraz środowisk migranckich. Choć liczebnie nie stanowią oni dużej grupy, nierówności przejawiają się w dostępie do edukacji, zasobów materialnych i wsparcia w nauce. Nierówność objawia się również w barierach językowych u dzieci, których językiem ojczystym nie jest język wykładowy. Dodatkowo, różnice płciowe oraz stereotypy dotyczące zdolności i zainteresowań uczniów czasami wpływają na ich osiągnięcia oraz uczestnictwo w niektórych aktywnościach.

Rozmowy na temat takich zagadnień jak nierówność, ubóstwo, dyskryminacja i tolerancja są w szkole niezwykle istotne z kilku powodów:

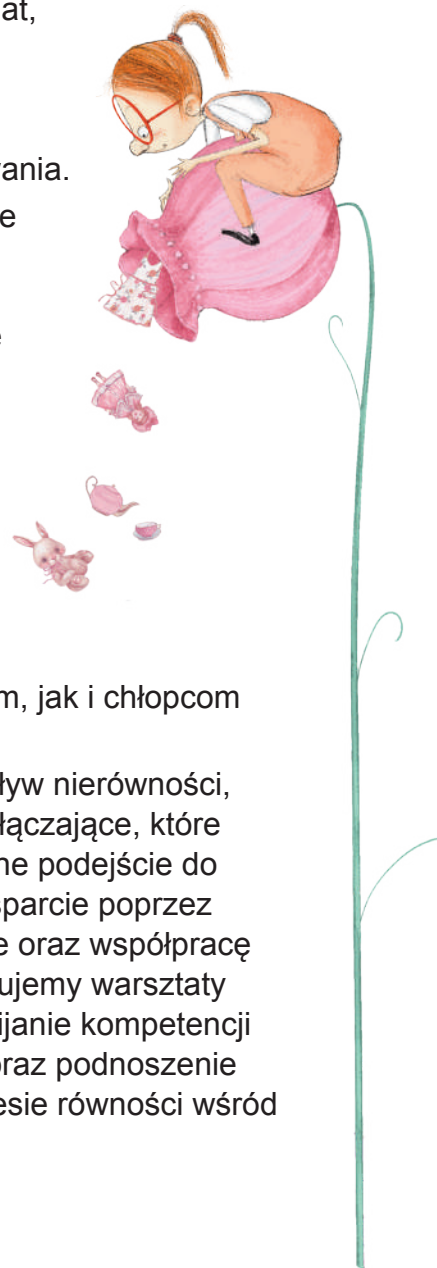
- **Rozwijanie empatii:** Dzieci uczą się rozumieć i współodczuwać z osobami znajdującymi się w innych sytuacjach życiowych. Pomaga im to stawać się bardziej wrażliwymi i troskliwymi wobec otaczających ich ludzi
- **Ograniczanie uprzedzeń:** Rozmowy o dyskryminacji i nierównościach pomagają dzieciom rozpoznawać i odrzucać uprzedzenia, jakie mogą żywić wobec innych ze względu na różnice.
- **Promowanie tolerancji:** Nauka tolerancji pomaga dzieciom akceptować i szanować różnorodność czy to kulturową, religijną, rasową, czy dotyczącą innych cech.
- **Rozwijanie myślenia krytycznego:** Dyskusje na te tematy zachęcają dzieci do

refleksji nad problemami społecznymi, co rozwija ich zdolność krytycznego myślenia i podejmowania świadomych decyzji.

- **Przygotowanie do przyszłości:** Zrozumienie tych zagadnień przygotowuje dzieci do życia w zróżnicowanym i zglobalizowanym świecie, w którym będą spotykać ludzi o różnych doświadczeniach i pochodzeniu.
- **Wzmacnianie sprawczości dzieci:** Kiedy dzieci rozumieją niesprawiedliwości społeczne, mogą poczuć się uprawnione do działania przeciwko nim poprzez wolontariat, zaangażowanie społeczne lub po prostu codzienne postawy i zachowania.

Warto podkreślić, że szkoły są ważnymi miejscami, w których może dokonywać się pozytywna zmiana. Nauczyciele są istotnym ogniwem w budowaniu świadomości i przełamywaniu wzorców, które szkodzą wszystkim, zarówno dziewczętom, jak i chłopcom (Srednja.hr, n.d.).

Aby zmniejszyć wpływ nierówności, rozwijamy praktyki włączające, które obejmują indywidualne podejście do nauki, dodatkowe wsparcie poprzez zajęcia uzupełniające oraz współpracę z rodzicami. Organizujemy warsztaty mające na celu rozwijanie kompetencji międzykulturowych oraz podnoszenie świadomości w zakresie równości wśród



uczniów. Nauczyciele regularnie uczestniczą w szkoleniach zawodowych dotyczących pedagogiki włączającej. Dążymy również do wzmacniania poczucia wspólnoty i wzajemnego szacunku między uczniami poprzez zajęcia pozalekcyjne.

Wśród istotnych nierówności dotyczących uczniów Szkoły Podstawowej im. Josipa Pupačicia należy wskazać czynniki emocjonalne i psychologiczne, w szczególności związane ze zdrowiem psychicznym. Instytucji brakuje odpowiedniej liczby specjalistów, którzy mogliby wspierać uczniów wymagających pomocy w przezwyciężaniu wyzwań emocjonalnych lub psychicznych. W rezultacie uczniowie ci często doświadczają znacznego stresu oraz obniżenia wyników w nauce. Dodatkowo, sporadyczne przypadki przemocy rówieśniczej zakłócają harmonijne funkcjonowanie środowiska szkolnego.

Zapewnienie równych szans edukacyjnych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi wyzwanie ze względu na ograniczone zasoby oraz braki kadrowe. Różnice ekonomiczne również są widoczne:

uczniowie z bardziej zamożnych środowisk częściej dominują w grupach rówieśniczych. Choć personel szkoły dokłada starań, aby być dostępny dla uczniów, w klasach wychowawczych realizowane są programy profilaktyczne, takie jak „Alfabet profilaktyki”. Program ten oferuje uporządkowane działania profilaktyczne zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców, mające na celu rozwijanie kompetencji społecznych oraz umiejętności interpersonalnych. „Alfabet profilaktyki” wspiera rozwój poczucia własnej wartości i pozytywnego obrazu

siebie, rozwój umiejętności współpracy oraz umiejętności pokojowego rozwiązywania konfliktów (Os-ilribar-labin.skole.hr, b.d.).

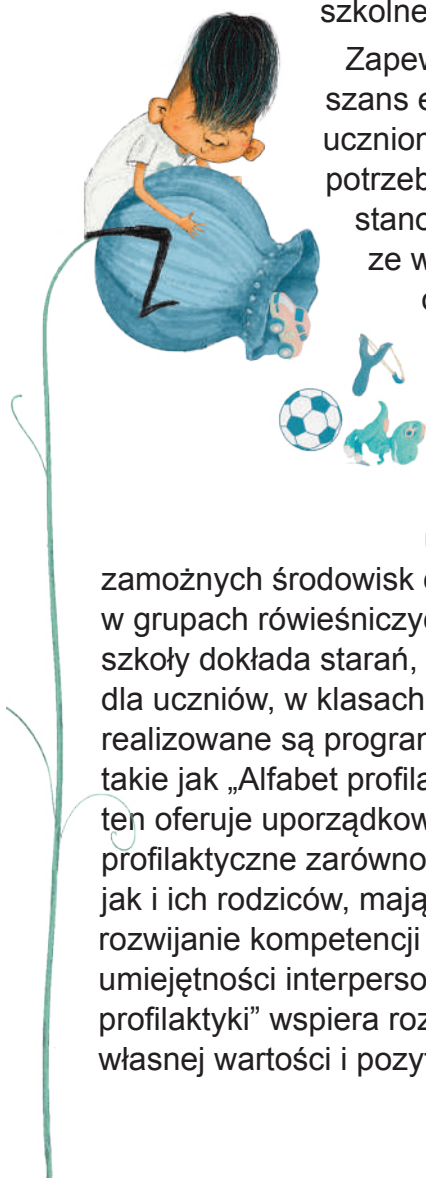
Na poziomie instytucjonalnym wdrażane są również inicjatywy profilaktyki przemocy rówieśniczej UNICEF-u oraz program „Lions Quest – Umiejętności dla młodzieży”, opracowany z myślą o kształtowaniu kompetencji społecznych i inteligencji emocjonalnej uczniów. Program ten realizowany jest przy wsparciu UNODC oraz Ministerstwa Edukacji i Nauki. Należy on do sześciu najsukcesowniej, naukowo ocenionych programów edukacji społeczno-emocjonalnej na świecie i skierowany jest do uczniów w wieku od 10 do 14 lat (Azoo.hr, b.d.).

Szkoła realizuje różnorodne programy edukacyjne i inicjatywy mające na celu pogłębianie zrozumienia pojęć równości i sprawiedliwości społecznej, a także prowadzi działania i warsztaty, które łączą literaturę dziecięcą z dyskusjami na temat nierówności. Pomaga to uczniom powiązać tematy literackie z realnymi problemami społecznymi. Literatura wykorzystywana jest jako narzędzie do zgłębiania szerszych wyzwań społecznych, takich jak nierówności ekonomiczne, różnice religijne czy sprawiedliwość społeczna. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w tych rozmowach, wykorzystując literaturę oraz inne narzędzia edukacyjne, aby przybliżyć dzieciom te ważne zagadnienia w sposób zrozumiały i dostosowany do ich wieku.

Udział w projekcie Erasmus+ Zoom Out umożliwia nam bezpośrednią współpracę z innymi europejskimi instytucjami w zakresie rozwijania współczesnych podejść pedagogicznych, które podejmują tematykę równości i przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji.

LITERATURA DZIECIĘCA

Czytanie jest jednym z podstawowych warunków wstępnych kompetencji kulturowych; uważa się, że to właśnie ono jako jedyne może uwolnić człowieka od



ciasnoty umysłowej, ignorancji i uprzedzeń, uwolnić go od lęku przed różnicami historycznymi i kulturowymi oraz umożliwić mu poznanie człowieczeństwa, które jest wspólne wszystkim (Enciklopedija.hr, b.d.).

Literatura dziecięca nie tylko kształci dziecko, ale także je formuje. Dzięki lekturze dziecko uczy się, odkrywa, bawi, wzbogaca swój świat wewnętrzny i zdobywa nowe doświadczenia. Od prostych książek obrazkowych skupionych na przedmiotach po rozbudowane wiersze i powieści dla młodzieży, literatura dziecięca przybiera wiele form, stylów i tematów – ku ucieście czytelników w każdym wieku (NasaMalaknjiznica.hr, b.d.).

Literatura dziecięca zajmuje ważne miejsce w edukacji naszych uczniów, ponieważ nie tylko rozwija miłość do czytania, ale służy również jako narzędzie do rozwijania empatii, krytycznego myślenia i zrozumienia dla różnorodności.

Nauczyciele w naszej szkole wykorzystują literaturę dziecięcą na swoich lekcjach, aby inspirować rozmowy na temat ważnych zagadnień społecznych, takich jak nierówności, tolerancja i prawa człowieka. Dzięki literaturze uczniowie zapoznają się z różnymi perspektywami i sytuacjami życiowymi, co skłania ich do refleksji nad własnymi i cudzymi doświadczeniami. Opowieści często niosą ze sobą moralne lub edukacyjne przesłanie, z którego dzieci mogą wyciągnąć lekcję poprzez lekturę, przy czym szeroki zakres tematów odzwierciedla sytuacje życiowe, przyjaźń, rodzinę, różnorodność oraz znaczenie dzielenia się. Dlatego literatura dziecięca nie tylko kształtuje umysły i doświadczenia dzieci, ale często pozostawia trwały ślad także w dorosłych czytelnikach (NasaMalaknjiznica.hr, b.d.).

Dzieci potrafią wychwytywać głębsze znaczenia i niuanse, które można krytycznie analizować w ramach literatury dziecięcej, a na które my, dorośli, czasem nie zwracamy uwagi (NasaMalaknjiznica.hr, b.d.).

Od pierwszej klasy uczniowie naszej szkoły wysłuchują i opowiadają krótsze utwory epickie z literatury ludowej i artystycznej,

zarówno krajowej, jak i światowej. W dziecięcej powieści Mate Lovraka „Pociąg w śniegu” uczniowie analizują sytuację ekonomiczną i nierówność płciową bohaterów, która znajduje odzwierciedlenie w działaniach głównych postaci tego utworu literackiego. Na przykład poprzez opowiadanie „Brzydkie kaczątko” Hansa Christiana Andersena uczniowie uczą się o dyskryminacji i akceptowaniu różnorodności. Opowiadanie „Dziewczynka z zapalnikami” tego samego autora służy do rozmowy o ubóstwie i empatii wobec innych; „Mały Książę” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego może być wykorzystany do rozmowy o przyjaźni, miłości i rozumieniu innych; „Matylda” Roalda Dahla porusza tematy niesprawiedliwości, edukacji i siły jednostki.

Do jedenastego roku życia, w celu osiągnięcia wyższego poziomu umiejętności czytania, rozwijane jest czytanie dla przyjemności poprzez ludowe interpretacje baśni i opowiadań przekazywane przez nauczycieli. Od dziesiątego roku życia uczniowie coraz częściej samodzielnie czytają lektury obowiązkowe lub dodatkowe, dzielą się swoimi doświadczeniami z lektur i wspólnie z nauczycielem uczestniczą w analizie utworów literackich.

Poprzez literaturę dziecięcą staramy się uwrażliwiać uczniów na problemy społeczne, w tym na nierówności, z którymi mierzą się oni sami oraz ich rówieśnicy. Wykorzystujemy książki poruszające tematy ubóstwa, migracji, równości płci czy dyskryminacji jako punkt wyjścia do rozmów i projektów. Dążymy do tego, by integrować literaturę z zajęciami w taki sposób, aby uczniowie mogli dostrzegać związek między postaciami literackimi a rzeczywistością.

Na zajęciach z języka chorwackiego oraz w projektach związanych z promowaniem czytelnictwa w naszej szkole omawiane są utwory literackie mówiące o niesprawiedliwości społecznej i kulturowej, różnorodności oraz poszukiwaniu tożsamości.

Przykładem takich praktyk jest działalność uczniów w klubie książki, w którym omawiali powieść Jasona Reynoldsa „Ghost”. Powieść przedstawia bohaterów pochodzących z

różnych środowisk kulturowych, etnicznych i społecznych. Różnorodność postaci umożliwia stworzenie wspólnoty, która wspiera się mimo różnic, i rozwija empatię czytelników wobec osób znajdujących się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Powieść opowiada historię chłopca, Castle'a Cranshawa, znanego jako Ghost, który po doświadczeniu przemocy domowej znajduje schronienie w drużynie lekkoatletycznej. W szkole ubogi Ghost spotyka się z uprzedzeniami, grupa chłopców drwi z niego z powodu jego sytuacji rodzinnej i znoszonych ubrań, lecz z czasem Ghost przyjmuje właściwą postawę wobec swojej niełatwej sytuacji, co świadczy o przezwyciężeniu uprzedzeń i budowaniu odporności. Głównym tematem powieści jest samoakceptacja. Powieść porusza temat tożsamości, a zarazem uczy, że dzięki własnej odwadze oraz wsparciu wspólnoty można przezwyciężyć trudne życiowe okoliczności.

W ramach projektu Erasmus+ Zoom Out pierwszoklasistom czytano książkę obrazkową Idy Młakar Črnič pt. „Dziewczynka z sąsiedztwa”. Po lekturze odbyły się warsztaty zatytułowane „Księżniczka czy zwykła dziewczynka”, obejmujące jedenaście różnych aktywności poruszających tematy wyobcowania, ubóstwa, izolacji społecznej oraz nierówności. Książka przedstawia życie dziewczynki, która nie ma nawet imienia, a w tle pojawiają się zarysowane kwestie różnorodności społecznej, kulturowej i religijnej, jej codzienność rozpisana miesiąc po miesiącu oraz izolacja od życia klasy i społeczności.

Dla uczniów piątej klasy, również w ramach projektu Erasmus+ Zoom Out, przeprowadzono warsztaty „Dorcas i ja” oparte na powieści „Drugaćija” Ivany Guljašević Kuman. Powieść porusza temat inkluzyjności poprzez historię młodej czarnoskórej kobiety, Dorcas, urodzonej w Kongu i adoptowanej przez rodziców z małego chorwackiego miasteczka. W trakcie lektury Dorcas doświadcza uprzedzeń ze względu na kolor skóry i pochodzenie, a rozwód jej chorwackich rodziców dodatkowo osłabia jej poczucie przynależności i tożsamości.

Pomimo trudności, jest to ciepła opowieść o odnajdywaniu swojego miejsca na świecie. Powieść rozwija u młodych czytelników postawy tolerancji i empatii wobec osób różniących się od nich.

Szóstoklasiści zapoznali się z powieścią „Anioł pluszowych zabawek” autorstwa Nady Mihaljević, która zdobyła prestiżową chorwacką nagrodę „Grigor Vitez” za najlepszą książkę dziecięcą w 2013 roku. Głównym bohaterem jest Viktor, który przeprowadził się z rodzicami z Zagrzebia do wioski Kraljev Vrh. W trakcie lektury okazuje się, że Viktor jest autystyczny i ma zespół sawanta (posiada wyjątkową zdolność szybkich i precyzyjnych obliczeń oraz unikalne zdolności arytmetyczne). Rodzice, stawiając czoła uprzedzeniom i trudnościom, które chłopiec napotyka w szkole, robią wszystko, by zapewnić mu akceptację. Po warsztatach „Kim jestem?” uczniowie przyjęli postać Viktora jako rzeczywistą i rozwinęli empatię wobec kolegów różniących się od nich, zwłaszcza tych z różnymi formami autyzmu.

Dzięki literackim postaciom pochodzącym z różnych środowisk społecznych dzieci zdobywają nowe doświadczenia, które rozwijają tolerancję, empatię, przełamują uprzedzenia oraz wzmacniają poczucie akceptacji i nadziei na lepszą przyszłość, zwłaszcza gdy mogą się z nimi identyfikować.

Wierzmy, że nauczyciele w naszej szkole mogą zachęcać uczniów do rozmów o różnorodności za pomocą literatury dziecięcej oraz budować świadomość znaczenia akceptacji wszystkich uczniów, tym samym przeciwdziałając wykluczeniu społecznemu.

Działamy i będziemy dalej działać, aby każde dziecko mogło dorastać szczęśliwie, odnaleźć swoje miejsce w świecie, mając pełne wsparcie rodziny, przyjaciół i całego społeczeństwa.



BIBLIOGRAFIA

- Srednja.hr (n.d.). *Dječaci ne plaču, djevojke moraju kuhati: 42 stereotipa koja smo svi čuli, a netočna su*. Available at: <https://www.srednja.hr/svastara/djecaci-ne-placu-djevojke-moraju-kuhati-42-stereotipa-koja-smo-svi-culi-a-netocna-su/> (Last access: 05/05/2025).
- Os-ilribar-labin.skole.hr (n.d.). *Abeceda prevencije*. Available at: https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA_PREVENCIJE.pdf (Last access: 05/05/2025).
- Azoo.hr (n.d.). *Preventivni program Lions Quest - Vještine za adolescenciju*. Available at: <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-lions-quest-vjestine-za-adolescenciju/> (Last access: 05/05/2025).
- Enciklopedija.hr (n.d.). *Dječja književnost*. Available at: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/djecja-knjizevnost> (Last access: 05/05/2025).
- NasaMalaknjiznica.hr (n.d.). *Dječja književnost u očima odraslih*. Available at: <https://nasamalaknjiznica.hr/djecja-knjizevnost-u-ocima-odraslih-1/> (Last access: 05/05/2025).

22

Narzędzie do wzbogacenia naszej społeczności i rozwoju krytycznego oraz refleksyjnego myślenia

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo & Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

Szkoła Joan Miró to publiczne przedszkole i szkoła podstawowa (po dwie klasy na rok), działająca od 1986 roku. Znajduje się w Barcelonie, na rogu ulic Entença i Diputació, między dzielnicami Esquerra de l'Eixample oraz Sant Antoni, czyli w dynamicznym i różnorodnym obszarze miasta.

Uczniowie pochodzą głównie z dzielnicy Nova Esquerra de l'Eixample, choć mniejszość to dzieci z Sant Antoni oraz okolic Sants-Montjuïc. Większość rodzin to mieszkańcy lokalni, jednak w ostatnich latach wzrosła liczba rodzin o innym pochodzeniu narodowościowym, co odzwierciedla zmieniające się demograficzne oblicze Barcelony. Z kolei niewielka grupa uczniów pochodzi z rodzin objętych wsparciem opieki socjalnej lub ze społeczności zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Obecnie **główną nierównością dostrzeganą w szkole jest nierówność kulturowa, szczególnie widoczna w barierach językowych oraz braku wspólnych odniesień kulturowych między uczniami. Takie różnice mogą czasem utrudniać pełne uczestnictwo w życiu szkolnym i sprawiać, że niektóre dzieci oraz rodziny czują się niewidzialne**. Szkoła aktywnie działa na rzecz przełamywania tych barier, tworząc przestrzeń dialogu oraz organizując działania promujące różnorodność. Wyzwaniem pozostaje zapewnienie, by wszystkie rodziny i dzieci czuły się w pełni zintegrowane i zaangażowane w życie społeczności szkolnej.

Ta kulturowa,

językowa i społeczno-ekonomiczna różnorodność jest postrzegana jako siła, która wzbogaca społeczność szkolną. W związku z tym szkoła zobowiązuje się do zapewnienia edukacji włączającej (w szczególności jako szkoła SIEI, czyli Intensywnego Wsparcia dla Edukacji Włączającej), gwarantując, że wszyscy uczniowie, niezależnie od swojego pochodzenia czy zdolności, otrzymują wsparcie i są doceniani. To zobowiązanie zakorzenione jest w wartościach demokratycznych, pacyfistycznych i równościowych, które stanowią fundament projektu edukacyjnego szkoły.

W ostatnich latach kadra pedagogiczna uczestniczyła w corocznych szkoleniach dotyczących przeciwdziałania nierównościom związanym z płcią, różnorodnością kulturową oraz funkcjonalną. Dodatkowo w ubiegłym roku szkoła wprowadziła specjalne szkolenie z zakresu kręgów naprawczych: narzędzia, które umożliwiło zespołowi podejmowanie tematów różnorodności poprzez refleksyjny i partycypacyjny dialog (zob. rozdział 14).

Równocześnie w szkole powołano Komitet ds. Współistnienia, złożony z przedstawicieli kadry nauczycielskiej oraz rodziców, którego celem jest zajmowanie się kwestiami związanymi z nierównościami i wspieranie tworzenia bardziej sprawiedliwej i inkluzywnej społeczności szkolnej. Komitet spotyka się dwa do trzech razy w roku w celu monitorowania sytuacji oraz proponowania konkretnych działań.



Co więcej, szkoła każdego roku, 30 stycznia, obchodzi Dzień Bez Przemocy i Dzień Pokoju. Tego dnia uczniowie biorą udział w dyskusjach na temat nierówności występujących na świecie. Każdego roku wybierany jest konkretny temat przewodni, który następnie jest pogłębiany i analizowany na zajęciach, w celu zwiększenia świadomości oraz promowania wartości pokoju i solidarności.

Literatura dziecięca od zawsze stanowiła fundament pracy we wszystkich klasach, od przedszkola po końcowe lata szkoły podstawowej. Jednak wraz z dorastaniem uczniów, liczba okazji do wspólnego czytania i debat literackich ulega zmniejszeniu. Często zakłada się, że na tym etapie dzieci samodzielnie rozwijają te umiejętności.

Wierzmy, że należy na nowo przemyśleć sposób, w jaki literatura jest udostępniana uczniom w naszej szkole.

Należy tworzyć przestrzenie, które podkreślają znaczenie myślenia krytycznego, refleksji zbiorowej, a przede wszystkim radości płynącej z czytania. Jesteśmy zaangażowani w to, by literatura pozostała żywym i dynamicznym narzędziem, które nieustannie wzbogaca doświadczenia edukacyjne wszystkich uczniów, niezależnie od ich wieku.

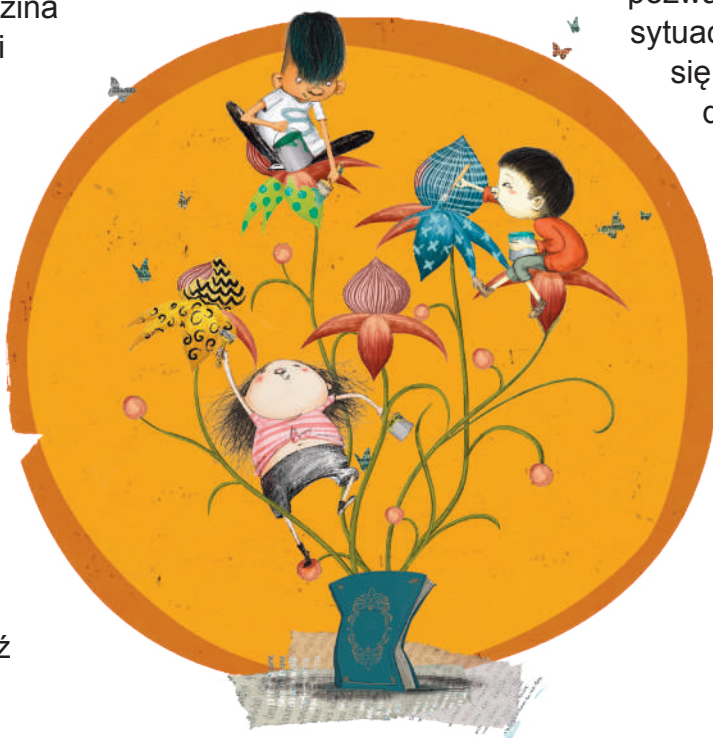
W naszym tygodniowym planie zajęć znajduje się także godzina przeznaczona na kręgi naprawcze. W tym czasie uczniowie siadają w kręgu, stosując się do jasno określonych zasad: używają totemu (przedmiotu symbolizującego prawo głosu) i przestrzegają ustalonych etapów rozmowy. Poruszają tematy, które ich dotyczą, bądź

wspólnie zastanawiają się nad aktualnymi nierównościami. Często punktem wyjścia do rozmów są książki obrazkowe, które prowadzą do zbiorowych refleksji nad poruszonymi w lekturze tematami i ukazanymi nierównościami.

Zauważyliśmy jednak, że tradycyjne baśnie zostały zepchnięte na dalszy plan w klasowych bibliotekach, a w niektórych przypadkach całkowicie zapomniane. Po udziale w projekcie Erasmus+ zespół nauczycielski uznał, że nadszedł czas, aby przywrócić te klasyczne opowieści i opowiadać je w sposób pogłębiony i refleksyjny. Wykorzystując je jako punkt wyjścia do krytycznej debaty i porównując z realiami współczesnego społeczeństwa, możemy dostrzec postęp, jaki jako wspólnota już osiągnęliśmy – zwłaszcza w zakresie rozumienia intersekcjonalności oraz różnic społecznych, kulturowych, wiekowych i płciowych. Taka perspektywa pozwala uświadomić uczniom dokonane zmiany, a także potrzebę dalszych działań na rzecz bardziej sprawiedliwego i inkluzywnego społeczeństwa.

Potencjał książek w kontekście przeciwdziałania nierównościami jest ogromny. Jako szkoła głęboko wierzymy, że literatura powinna być wykorzystywana jako narzędzie wzbogacające naszą społeczność i rozwijające krytyczny oraz refleksyjny sposób myślenia u uczniów. Książki

pozwalają nam wczuć się w sytuację bohaterów, utożsamić się z ich doświadczeniami i dostrzec własne postawy. Są również potężnym medium sprzyjającym zrozumieniu, rozwijaniu empatii i wywoływaniu głębokich, często trudnych do opisu emocji. Literatura ma zdolność przemiany: potrafi nas poruszyć i połączyć z otaczającym światem.



EPILOG

„Echa

niewypowiedzianych prawd”¹

Biblioteka to ciemne i ciche miejsce, jej półki sięgają sufitu, wypełnione książkami z różnych epok i zakątków świata. Każdy regał zdaje się prowadzić do innego wszechświata, a w powietrzu unosi się charakterystyczny zapach starego papieru i zapomnianych opowieści. Z kart książek sączy się przytłumione, niemal magiczne światło, które zdaje się żywe przesuwając się subtelnie, rozpalając świece, by oświetlić scenę.

Nagle drzwi biblioteki skrzypią powoli i przeciągle. Do środka wpada nagły podmuch wiatru, jakby uwolniono prądką siłę. Przeciąg rozrzuca luźne kartki z otwartej książki i przewraca chwiejną wieżę tomów. Spadają z hukiem, bez szacunku dla ciszy. Ale najdziwniejsze dopiero ma się wydarzyć.

Książki na podłodze zaczynają się poruszać, jakby próbowały się obudzić. Ich strony szeleszczą z energią, jakby uwolniono jakąś ukrytą moc. Z tych tomów zaczynają wyłaniać się ludzkie postacie. Najpierw są rozmytymi cieniami, ale z każdą chwilą nabierają kształtów, stając się realnymi bohaterami. Każdy z nich niesie ciężar historii, która dotąd istniała tylko w wyobraźni tych, którzy ją przeczytali lub napisali.

Z książki *Tintin w Kongo* wychodzi Mwamba. Powoli podnosi się z podłogi, otrzepując kurz i pocierając czoło z wyrazem frustracji. Ma na sobie ubrania, których nie wybrał, za duże i pełne stereotypów, zaprojektowane przez kogoś, kto nigdy naprawdę nie zrozumiał, kim jest.

– Zawsze to samo. Zawsze wyciągają mnie z książki, która nie jest moja – mówi Mwamba z oburzeniem, choć stara się zachować spokój. – Ktoś, lata temu, postanowił, kim mam być, jak mam mówić, jak mam być postrzegany. Ale ja nie jestem „jakimś Kongijczykiem”. Mam imię – Mwamba. Zapamiętajcie je dobrze, bo tym razem mówię we własnym imieniu.

Mwamba rozgląda się dookoła. Inne postacie zaczęły nabierać kształtu i patrzeć na niego uważnie. Błękitna Wróżka wychodzi z *Pinokia*, jej suknia lśni błękitnym światłem, elegancka, ale sama wróżka wygląda na zmęczoną – jak ktoś, kto zbyt długo dźwigał cudze oczekiwania.

– Mwambo, rozumiem twoją walkę. Spędziłam całe wieki uwięziona w roli, której nie wybrałam: tej doskonałej wróżki. Zawsze jestem narzędziem w służbie moralności, która nie jest moja. Ta, która wszystkich ratuje, ale nigdy samej siebie. Zastanawiam się... a co, jeśli też chciałabym popełniać błędy? A co, jeśli wolalabym być tylko przelotnym cieniem zamiast stałym światłem?

Dzwonnik z *Notre-Dame* wychodzi ze swojej książki, zgarbiony, z oczami częściowo ukrytymi pod kapturem. Głos ma pełen powagi i siły, ale przerywany pauzami – jak ktoś, kto przywykł do zastanawiania się, zanim coś powie. Mówi:

– Wiesz, co jest najgorsze, Mwamba? – mówi Dzwonnik. – Robią to wszystko w dobrej wierze. Chcieli, żebym był... czym? Symbolem? Lekcją? Ale nie potrzebuję ich litości, nie chcę współczucia. Chcę tylko, żeby spojrzeli mi w oczy. Żeby zobaczyli we mnie człowieka, a nie kawał kamienia, którego należy żałować.

Na scenę wpada Manolito Gafotas, pełen energii, jego okulary odbijają światło w sposób bez troski i ironiczny, a postawa mówi: „jestem realistą”.

– Ależ z was filozofowie! Co za dramaty! Powiem wam wprost: u mnie w domu nie było czasu

1. Epilog i obraz zostały stworzone w rozmowie z ChatGPT.

na takie przemyślenia. Problemy? Proste: zapłacić rachunki, nie dostać ochrzantu od nauczycielki, pilnować, żeby mi nikt nie zwędził kanapki... Ale przynajmniej to są prawdziwe problemy, nie?

Charlie z *Charliego i fabryki czekolady* od dłuższej chwili przyglądał się scenie z daleka, ale teraz, poruszony słowami Manolita, postanawia zabrać głos. Mówi ciepłym tonem, naiwnym, ale pełnym refleksji – jak ktoś, kto potrafi dostrzec nadzieję nawet w najtrudniejszej sytuacji.

– Ale, Manolito, nie lekceważ fantazji. Ja też dorastałem w biedzie, tak jak ty, ale... to właśnie marzenia dawały mi siłę. Wyobraźnia potrafi być bardzo prawdziwa, wiesz? To nie tylko ucieczka tylko sposób, żeby znaleźć ścieżki, których nikt inny nie widzi. Żeby coś zmienić, najpierw trzeba to sobie wymarzyć.

Momo wychodzi ze swojej książki z spokojną, ale magnetyczną obecnością. Jej oczy zdają się widzieć więcej będąc pełne zaskakującej jak na jej wiek mądrości.

– Może czas przestać mówić tylko o sobie, o postaciach – mówi. – A co z dziećmi, które nas czytają? Co się dzieje, kiedy dzieci poznają świat tylko przez historie pisane przez dorosłych? Jeśli nigdy nie nauczą się myśleć samodzielnie, będą tylko powtarzać to, co już znają. A wtedy nic się nie zmieni.

– Dokładnie tak, Momo – odpowiada Mwamba, a jego głos jest twardszy, bardziej zdecydowany. Każde słowo niesie ciężar jego historii. – Stworzono mnie po to, żeby białe dzieci wierzyły, że jestem szczęśliwy będąc... niewolnikiem. Ale ja nie chcę być naprawiany ani wymazywany. Chcę, żeby opowiedziano, co nam zrobiono. Żeby wiedzieli wszystko: ból, wyzysk, śmierć. Chcę, żeby zrozumieli, dlaczego stworzono mnie właśnie w ten sposób. Bo jeśli tego nie zrobią, nigdy nie będą walczyć, by to się więcej nie powtórzyło.

– Masz zupełną rację – odzywa się Błękitna Wróżka łagodniejszym, ale równie przekonującym tonem. Widać, że zależy jej na tym, by została zrozumiana – nawet jeśli musi na chwilę porzucić swoją perfekcyjną postawę. – Niczego nie zyskamy, jeśli będą nas chować albo „upiększać.” Opowieści muszą czasem kuć. Muszą boleć. Bo tylko wtedy, gdy wzburzysz wodę, zobaczysz, co leży na dnie.

– Dorosli nie lubią niewygodnych prawd. Ale dzieci są odważniejsze, niż się dorosłym wydaje. Rozumieją znacznie więcej, niż im się przypisuje – mówi Dzwonnik, jego ton jest ciężki, ale pełen energii. – Jeśli pozwolimy im czytać prawdę, może nauczą się ją zmieniać.

– Dokładnie tak, dokładnie tak – dodaje Manolito zaczepnym tonem, choć w jego głosie słychać nutę podziwu dla tego, co zostało powiedziane. – Niech nas czytają, a jak ich to zrytuje – tym lepiej! Wiecie co? Opowieści nie muszą być samymi tęczami i różami. Życie takie nie jest!

Mwamba spogląda na książkę, z której wyszedł, z wyrazem pogardy i melancholii.

– Tak, dość bycia symbolami, dość bycia lekcjami! Jesteśmy tu, by przypomnieć, że historie nie są niewinne. Mogą budować świat... albo go niszczyć. – Mwamba patrzy na ciebie, czytelniku tego epilogu. – A my, z twoją pomocą, możemy być pęknięciami, które rozbiją mury więżące nas w środku.

Mwamba rusza w twoją stronę, szukając twojego spojrzenia. Pozostali bohaterowie idą za nim, zbliżając się do ciebie. Momo jednak pozostaje zamyślona, wpatrzona w świece oświetlające pokój. Nagle podnosi głowę i patrzy na ciebie. Jej oczy przekazują głębokie wzruszenie.

– Historie są bronią. Bronią oporu, marzeń, walki. Ale tylko wtedy, gdy pozwolisz nam być wolnymi. – Momo robi krótką pauzę, po czym miękko, ale stanowczo dodaje: – Czytaj nas. Słuchaj nas. Daj nam życie.

Momo rusza do przodu razem z resztą postaci, wszyscy zbliżają się do ciebie z intensywnym spojrzeniem. Choć cię to niepokoi, starasz się odwzajemnić ich wzrok, zrozumieć ich gniew, ich czułość, ich ironię, ich prawdy, które są także twoimi prawdami.



Co-funded by
the European Union

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

