



**AFRYKAŃSKA
UKŁADANKA**

AFRYKAŃSKA UKŁADANKA

**BAJKI, LEGENDY, OPOWIEŚCI AFRYKAŃSKIE
W EDUKACJI GLOBALNEJ**

Materiały dla nauczycieli i pedagogów

pod redakcją

Beaty Machul-Telus i Urszuli Markowskiej-Manisty

Warszawa 2019

**centrum
wielokulturowe**



© Stowarzyszenie Pro Humanum

Redakcja i współautorstwo:

dr Beata Machul-Telus, dr Urszula Markowska-Manista

Autorki publikacji:

Dorota Basiak, Marta Brzywcy, Katarzyna Hilchen-Nagin, Anna Kopyto, Patrycja Kozieł, Maja Laskus, Beata Machul-Telus, Urszula Markowska-Manista, Jagoda Matwiejczuk, Małgorzata Nowak, Monika Świącicka, Tatiana Wawrzyniak

Recenzja wydawnicza:

dr hab., prof. nadzw. UKW Przemysław Grzybowski – pedagog międzykulturowy
dr Miłosława Stępień – afrykanistka, literaturoznawczyni, kulturoznawczyni i anglistka

Korekta: Anna Maria Pleban

Skład: Beata B. Nowak

ISBN: 978-83-62313-01-3

Warszawa 2019

Teksty do niniejszej publikacji powstały w ramach projektu Fundacji Filmgramm:
Afrykańska układanka dla pedagogów – edycja 2015 i 2016.

Publikacja powstała w ramach finansowania z procedury mini-grantów przyznanych przez
Centrum Wielokulturowe i współfinansowanego z budżetu m.st. Warszawy

Projekt współfinansuje m.st. Warszawa



centrum
wielokulturowe



Spis treści

Wprowadzenie

Beata Machul-Telus, Urszula Markowska-Manista:

„Afrykańska układanka” Fundacji Filmgramm 7

Część I 11

Beata Machul-Telus:

Przeciwdziałanie dyskryminacji w edukacji globalnej i międzykulturowej 13

Część II 25

Patrycja Kozieł:

Różne oblicza Afryki 27

Część III 37

Urszula Markowska-Manista:

Praca z bajką, baśnią, legendą – idea, metodyka, znaczenie 39

Część IV 49

Scenariusze zajęć

1. Beata Machul-Telus: **Afryka różnorodna** 51

2. Beata Machul-Telus: **Baśniowi bohaterowie** 57

3. Beata Machul-Telus: **Prawa dziecka prawami człowieka** 61

4. Beata Machul-Telus: **Namaluj świat inaczej – tinga-tinga** 64

5. Beata Machul-Telus: **Warsztat zabawkarski** 68

Część V 73

Bajki i opowieści autorskie

1. Maja Laskus: **Otieno** 74

2. Jagoda Matwiejczuk: **Przygody pewnej lalki** 76

3. Małgorzata Nowak: **Lalki Insei** 78

4. Tatiana Wawrzyniak: **Wielka podróż** 80

5. Anna Kopyto: **Kapryśna kula** 83

6. Dorota Basiak: **Sari** 85

7. Marta Brzywczy: **Dociekliwa Hibaaq** 87

8. Monika Świąćicka, Katarzyna Hilchen-Nagin: **Marzenie łuskowca
znad rzeki Lualaba** 89

Bibliografia 92

Wprowadzenie

„Afrykańska układanka” Fundacji Filmgramm

„AFRYKAŃSKA UKŁADANKA” TO CYKLICZNY projekt Fundacji Filmgramm skierowany do pedagogów, wychowawców i nauczycieli, pracujących z dziećmi w przedszkolach oraz uczniami w szkołach podstawowych na etapie wczesnoszkolnym. Idea projektu narodziła się w roku 2011 w Warszawie podczas obchodów Międzynarodowego Roku Ludności Pochodzenia Afrykańskiego¹.

Niniejsza publikacja jest zwięźczeniem ostatnich dwóch lat trwania projektu – 2015 i 2016. Warsztaty z zakresu edukacji globalnej i antydyskryminacyjnej dla pedagogów, których efekty tutaj prezentujemy, odbyły się w Staromiejskim Domu Kultury, Warszawskim Centrum Wielokulturowym oraz w siedzibie Fundacji dla Somalii w Warszawie. Zadanie zostało zrealizowane przez Fundację Filmgramm² dzięki dofinansowaniu ze środków Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy.

Projekt warsztatów szkoleniowych „Afrykańska układanka” podzielony został na bloki tematyczne, które były prowadzone i współprowadzone również przez zamieszkujące w Polsce osoby z kontekstem migracyjnym, pochodzące z państw kontynentu afrykańskiego oraz posiadające doświadczenie w pracy z dziećmi w ramach edukacji szkolnej i przedszkolnej. Podczas warsztatów goście pochodzący z Somalii, Erytrei i Republiki Środkowoafrykańskiej opowiadali legendy, baśnie i mity z krajów ich pochodzenia oraz objaśniali ich rolę w życiu codziennym dzieci, młodzieży i dorosłych w regionach, z których się wywodzą i w miejscach, w których się urodzili. Zajęcia teoretyczne i warsztaty prowadziły dr Urszula Markowska-Manista i dr Beata Machul-Telus (Stowarzyszenie Pro Humanum)³ we współpracy z Senait

1 2011 – *Międzynarodowy Rok Ludności Pochodzenia Afrykańskiego*, Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, www.un.org/unic-activities/2011---międzynarodowy-rok-ludnosci-pochodzenia-afrykanskiego/1733 (dostęp 05.08.2018).

2 Festiwal filmowy AfryKamera, www.afrykamera.pl (dostęp 05.08.2018).

3 Stowarzyszenie Pro Humanum, www.prohumanum.org (dostęp 05.08.2018).

Cieplińską (Fundacja Adulis)⁴, Elmim Abdim (Fundacja dla Somalii)⁵, Pauliną Zając (Staromiejski Dom Kultury), Pauliną Chmiel-Antoniuk (Akademia Pedagogiki Specjalnej) oraz gościem z Włoch – Sereną Saligari (Uniwersytet w Mediolanie-Bicocca).

Zajęcia poświęcone były zagadnieniom wielokulturowości oraz metodyki edukacji globalnej i edukacji antydyskryminacyjnej w pracy nauczycieli i wychowawców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na bazie wybranych fragmentów utworów literackich z Somalii, Togo, Republiki Środkowoafrykańskiej, Erytrei, Kenii, Ghany i Nigerii przedstawione zostały formy, struktury, tło kulturowe oraz logika opowiadań wraz z zaprezentowaniem miejsca sztuki oratorskiej w wybranych kulturach afrykańskich. Aby pomóc nauczycielom i pedagogom w przygotowaniu do realizacji tego typu zajęć, sięgnęliśmy do publikacji i materiałów dydaktycznych przygotowanych w ramach projektów edukacji globalnej i międzykulturowej, m.in. „Języki świata. Materiały do zajęć międzykulturowych” (2008), „W stronę rozwoju. Drogi Azji i Afryki” (2009), „Oblicza Orientu” (2009), „Kulturowe uwarunkowania rozwoju w Azji i Afryce” (2010), „Gry i zabawy afrykańskie” (2011), „Oblicza Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. Materiały do zajęć z edukacji globalnej” (2012).

Tematyka zajęć skoncentrowana była na bajkach, opowieściach, mitach, legendach – siłę ich przekazu i znaczeniu w edukacji globalnej skierowanej do dzieci. Warsztaty dotyczyły różnorodnych tradycji opowiadania bajek, baśni, legend i mitów, ich ukrytych treści oraz kontekstów kulturowych i wartości uniwersalnych, jakie niesie ich przekaz. Zajęcia były również okazją do zmierzenia się ze stereotypami i uprzedzeniami, z jakimi spotykają się Afrykanie, rodzice i dzieci binacjonalne, dwukulturowe i z kontekstem migracyjnym w Polsce, a także z tymi, z którymi może zetknąć się nauczyciel prowadzący zajęcia o innych narodowościach, społecznościach i kulturach. Ponadto w ramach warsztatów odbyły się zajęcia z technik opowiadania bajek, poprowadzone przez opowiadaczy ze Stowarzyszenia „Grupa Studnia O”⁶.

Jedną z prezentowanych podczas zajęć opowieści była pochodząca z Republiki Środkowoafrykańskiej (RŚA) bajka o pierwszym przodku ludzkości, zwanym Tere, zatytułowana „Tere i świnia”. Bajka pokazuje przebiegłość i chytrą naturę człowieka oraz uczy, jak roztropnie i mądrze żyć w zróżnicowanym świecie ludzi

4 Fundacja Adulis na rzecz Afryki Wschodniej, www.fundacja.adulis.pl (dostęp 05.08.2018).

5 Fundacja dla Somalii – Wspieramy cudzoziemców na Mazowszu, www.fds.org.pl (dostęp 05.08.2018).

6 Grupa Studnia O. – Opowieści, opowiadacze, www.studnia.org (dostęp 05.08.2018).

i zwierząt. Opowiadacz nie tylko opowiedział, ale w sposób plastyczny, stosując metody związane z napięciem emocjonalnym, przedstawił bajkę słuchaczom, włączając ich do dialogu. Co ważne, tak w bajce o Tere, jak i w wielu innych bajkach z Afryki Środkowej, słuchacze mają możliwość wyboru jednego z wielu zakończeń opowieści lub wymyślenia własnego wariantu.

Uczestnikom zaprezentowano też bajki z Erytrei, zatytułowane „Dobra rada” i „O małym kanarku”, w języku tigrinia z tłumaczeniem na język polski. Zostały one przeczytane i opowiedziane w dwóch wersjach językowych. Warto podkreślić, że opowiadanie bajki na sposób erytrejski polega m.in. na zadawaniu pytań i nieustannym komunikowaniu się ze słuchaczami (dokładnie tak, jak to powinno się robić w pracy z dziećmi). Do objaśnienia przesłania czy morału bajki można zastosować metodę plastyczną (rysunki, układanie ich zgodnie z kolejnością fragmentów i równoczesne opowiadanie bajki przez słuchających), zagadki, własną historię z tym samym morałem.

Publikacja złożona jest z pięciu części zróżnicowanych pod względem formy i treści. Trzy pierwsze części przybliżają kluczowe (teoretyczne i metodyczne) aspekty pracy z bajką, baśnią i legendą, zagadnienia przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji globalnej oraz różnorodność kontynentu afrykańskiego. W części pierwszej Urszula Markowska-Manista prezentuje ideę, metody i znaczenie pracy z bajkami, baśniami, legendami w pracy z dziećmi. Część druga, opracowana przez Beatę Machul-Telus, ukazuje teoretyczne i praktyczne aspekty przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji globalnej. Natomiast w części trzeciej, przygotowanej przez Patrycję Kozieł, odnajdziemy kulturowe oblicza Afryki obrazujące zróżnicowanie tradycji, sztuki i literatury oraz ich wpływ na codzienność.

Część czwarta zawiera przykładowe scenariusze zajęć, autorstwa Beaty Machul-Telus, które można wykorzystać, jako inspirację do pracy z uczniami w przedszkolu i w szkole. Tematyka scenariuszy odnosi się do aspektów praw dzieci, przeciwdziałania dyskryminacji oraz zagadnień edukacji międzykulturowej i edukacji globalnej. Zbiór scenariuszy zajęć edukacyjnych zawiera materiały pomocnicze, które można wydrukować, wykorzystując w pracy z dziećmi w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Na piątą, ostatnią część publikacji składają się autorskie opowieści uczestniczek I i II edycji warsztatów „Afrykańska układanka dla pedagogów”. W ramach warsztatów uczestniczki opracowały autorskie bajki i opowieści. Dodatkową wartością dodaną tej części publikacji są zdjęcia stworzonych w trakcie zajęć rękodzieł – obrazów wzorowanych na malarstwie ting-tinga z Tanzanii oraz zabawek

zrobionych z surowców wtórnych. Należy podkreślić zarówno wartość literacką utworów autorskich, jak i ich wartość edukacyjną, bazującą na przekazie antydyskryminacyjnym. Opowieści te mogą być wykorzystywane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym przy zastosowaniu odpowiednich metod pracy z baśnią, bajką, legendą.

Publikację kończy zestawienie polecanej literatury i stron internetowych, w którym czytelnicy mogą znaleźć teksty oraz materiały dydaktyczne, stanowiące poszerzenie i uzupełnienie poruszanych treści.

Mamy nadzieję, że książka ta – choćby w niewielkim stopniu – pomoże w uwrażliwianiu dzieci na problematykę praw człowieka w zróżnicowanych kontekstach kulturowych oraz przyczyni się do patrzenia na świat przez pryzmat wartości różnorodności kulturowej, która – jak podkreśla UNESCO – „tworzy bogaty i zróżnicowany świat, poszerzający możliwości wyboru i stanowiący podłoże dla rozkwitu ludzkich zdolności oraz wartości, i jest w związku z tym główną siłą napędową trwałego i zrównoważonego rozwoju wspólnot, ludów i narodów”⁷.

Beata Machul-Telus

Urszula Markowska-Manista

7 Konwencja w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, ogłoszona podczas Konferencji Generalnej Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury, Paryż, 3–21 października 2005, www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencje__deklaracje_raporty/Konwencja_o_ochronie_roznorodnosci_form_wyrazu_kulturowego.pdf (dostęp 05.08.2018).



CZĘŚĆ I

Beata Machul-Telus

Przeciwdziałanie dyskryminacji w edukacji globalnej i międzykulturowej

Wszyscy ludzie są równi.
Jean-Jacques Rousseau

Wstęp

BADANIA PRZEPROWADZONE PRZEZ TOWARZYSTWO Edukacji Antydyskryminacyjnej wskazują, że polski system edukacji formalnej w bardzo niewielkim stopniu rozwija u uczennic i uczniów kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, a w dokumentach dotyczących standardów kształcenia nauczycielek i nauczycieli nie są zawarte wymogi w zakresie posiadania przez nich odpowiednich kwalifikacji, które przygotowują do prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej lub przeciwdziałania dyskryminacji w szkołach⁸. Zadaniem tej publikacji jest zainspirowanie nauczycieli i pedagogów do samodzielnego wykorzystywania różnorodnych metod edukacyjnych mogących przeciwdziałać temu szkodliwemu zjawisku.

Kształtowanie postaw otwartości na różnorodność i poszanowania praw człowieka to zadanie, które należy wdrażać już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym – stąd wybór autorek publikacji w zakresie tego właśnie przedziału wiekowego oraz związanej z nim metodologii opartej na bajkach, baśniach i legendach. Natomiast wybór przekazów z kontynentu afrykańskiego, z jednej strony, to kwestia ich piękna, prostoty i wartości dydaktycznych, z drugiej zaś – próba odkłamania powszechnego wciąż w Polsce obrazu Afryki, dyskryminującego jej mieszkańców (ukazywanych najczęściej poprzez pryzmat biedy, głodu i wojen). Przekaz edukacyjny w oparciu o nauczanie globalne i międzykulturowe wydaje się

8 M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 295, tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf (dostęp 05.08.2018).

być najważniejszym przy założeniu kształtowania postaw antydyskryminacyjnych i otwartych na różnorodność kulturową.

Edukacja globalna

Edukacja globalna w Europie nie ma jednej, powszechnie obowiązującej definicji. Wspólnie i warto podkreślić jest to, że wszystkie definicje mówią o równoczesnym dążeniu do kształtowania nie tylko wiedzy, ale również umiejętności, postaw i wartości⁹. W Polsce oficjalnie obowiązuje definicja wypracowana w 2011 roku, zamieszczona na stronach Ministerstwa Spraw Zagranicznych.

„Edukacja globalna to działania edukacyjne i informacyjne skierowane do polskiego społeczeństwa, mające na celu wyjaśnienie, na czym polegają problemy rozwoju współczesnego świata oraz jakie czynniki i w jaki sposób kształtują międzynarodowy rozwój.

Edukacja globalna przybliża sytuację w krajach rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową, pomaga zrozumieć globalne współzależności pomiędzy społeczeństwami krajów rozwiniętych a społeczeństwami krajów rozwijających się i przechodzących transformację ustrojową. Powinna ona również pobudzać do krytycznej i świadomej refleksji nad własnym stylem życia i codziennymi wyborami, które w kontekście globalnym wywierają pozytywny bądź negatywny wpływ na jakość życia ludzi w innych krajach.

W rezultacie edukacja globalna powinna prowadzić do osobistego zaangażowania na rzecz walki z ubóstwem na świecie i włączenia się w proces budowania globalnego społeczeństwa opartego na zasadach solidarności, równości i współpracy”¹⁰.

Do wciąż aktualnych wyzwań globalnych zaliczyć należy m.in. zapewnienie pokoju, sprawiedliwości społecznej i bezpieczeństwa na świecie, poprawę jakości życia w krajach globalnego Południa oraz powszechną ochronę praw człowieka. Dlatego tak istotne jest wyjaśnianie świata jako złożonego i dynamicznie

9 M. Gontarska, E. Kielak, A. Huminiak, A. Kucińska, M. Qandil, *Jak mówić o większości świata? Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2015, s. 8–9, igo.org.pl/wp-content/uploads/2016/05/Jak_mowic_o_wiekszosci_swiatek_wyd_czwarte_zmienione-ebook.pdf (dostęp 05.08.2018).

10 *Edukacja globalna*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/polska_pomoc/edukacja_globalna/ (dostęp 05.08.2018).

zmieniającego się systemu, tłumaczenie przyczyn, konsekwencji i zależności globalnych zjawisk oraz kształtowanie krytycznego myślenia w stosunku do globalnych procesów¹¹.

Urszula Markowska-Manista i Aleksandra Niedźwiedzka-Wardak podkreślają, że „edukacja globalna – w zamierzeniu – poprzez proces nauczania-uczenia się prowadzi do aktywnego uczestnictwa w świadomym społeczeństwie obywatelskim, którego wymiar wykracza poza ramy środowiska lokalnego, regionu, państwa, a umiejscawia się w przestrzeni ponadnarodowej – globalnej i jednocześnie odnosi się do fenomenu miejsca, w którym zamieszkują i funkcjonują osoby w nią zaangażowane”¹².

Edukacja międzykulturowa

„Międzykulturowość odbywa się na wielu płaszczyznach i jest procesem obejmującym nauczycieli, uczniów, rodziców, władze oświatowe oraz środowisko lokalne, w którym znajduje się szkoła. Proces ten odnosi się do komunikacji pomiędzy wszystkimi wspomnianymi, kluczowymi dla szkoły aktorami oraz dotyczy transmisji wiedzy, kształtowania postaw, nabywania nowych umiejętności i kompetencji w zmieniającej się kulturowo i społecznie przestrzeni szkoły”¹³.

W literaturze przedmiotu nie ma ujednoliconej terminologii dotyczącej edukacji w tym obszarze. Można spotkać takie terminy określające edukację jak np. „wielokulturowa”, „międzykulturowa”, „transkulturowa” czy „międzyetniczna”. Określenia „edukacja wielokulturowa” i „edukacja międzykulturowa” bywają niejednokrotnie używane zamiennie, co dodatkowo nie sprzyja ich powszechnemu rozumieniu. Odmienne używanie tych pojęć w znacznej mierze związane jest z genezą tego typu edukacji w poszczególnych krajach o odmiennych uwarunkowaniach historycznych oraz społecznych i politycznych.

11 Zob.: U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Problematyka edukacji globalnej i zrównoważonego rozwoju a polska szkoła*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 9 (13), październik-listopad 2009, s. 35–39 (część I), nr 10. (14), grudzień 2009, s. 35–38 (część II).

12 U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Edukacja globalna – wprowadzenie w problematykę*, [w:] U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak (red.), *Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013, s. 10, static.chsch.pl/media/chsch/ChSCH_edukacja-globalna-w-nauczaniu-uczniow-i-uczennic-ze-specjalnymi-potrebami-edukacyjnymi.pdf (dostęp 05.08.2018).

13 E. Januszewska, U. Markowska-Manista, Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. *Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 16.

Polska nie ma bogatych tradycji związanych z koncepcjami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Współczesne próby ich zdefiniowania podjęto na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Nadal jednak różnica między edukacją wielokulturową a międzykulturową w Polsce nie jest jasna. Dla potrzeb tego opracowania przedstawiamy definicję, którą proponuje Danuta Markowska:

„Przez edukację międzykulturową należy rozumieć proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności poczynając aż po kultury odległych przestrzeni społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur”¹⁴.

Proces ten ma prowadzić – poprzez krytyczną refleksję – do wzmocnienia własnej tożsamości kulturowej oraz do akceptowania pluralizmu kulturowego, nabywania umiejętności pokojowego rozwiązywania problemów i wspólnego życia w środowiskach zróżnicowanych, bez uprzedzeń i stereotypów¹⁵.

Zdaniem Jerzego Nikitorowicza edukacja międzykulturowa charakteryzuje się wzajemnym wzbogacaniem różnych kultur przy odrzuceniu sterowania i kontroli. „Celem jej jest wzajemne wzbogacanie się, rozwijanie własnej tożsamości w interakcjach z innymi”¹⁶. Konieczne jest wzbudzanie w dzieciach takich potrzeb poznawczych i emocjonalnych jak zdziwienie, odkrywanie, dialog, wymiana wartości. Warto pamiętać o sugestii Tadeusza Lewowickiego, który podkreślał, że istotą jest „nie zacieranie różnic, ale świadomość ich istnienia, istoty, a także poznawanie, akceptowanie, przyjmowanie cech innej kultury (przyjmowanie wzajemne – przez członków różnych grup). Taka edukacja ma przygotować do życia w postnowoczesnym świecie, w którym zróżnicowanie jest stanem naturalnym”¹⁷.

Niezwykle ważna w edukacji międzykulturowej jest sfera świadomościowa, bowiem cele tej edukacji postulują „obiektywną równorzędność i równouprawnienie wszystkich kultur, promocję własnej tożsamości, wartości, odrębności,

14 D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 1990, s. 109.

15 Tamże.

16 J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 34.

17 T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2000, s. 31.

niezależności i poszanowania własnych korzeni kulturowych, tradycji i obyczajów. Równocześnie podkreślane jest znaczenie więzi grupowych, rodzinnych, etnicznych, lokalnych, kulturowych, regionalnych, narodowych, ponadnarodowych i globalnych w kontekście ekologicznym¹⁸.

Współcześni nauczyciele stanęli zatem wobec zadań, które wykraczają poza mury szkoły i dotyczą sąsiadów, współpracowników, obrzędów, tradycji, a nawet jałdospisu. Zbyszko Melosik wprowadził do polskiej dyskusji pedagogicznej pojęcie globalnego nastolatka¹⁹. Pojęcie to dotyczy młodzieży, która przejawia część wymienionych wcześniej kompetencji transnarodowych (przede wszystkim są to kompetencje behawioralno-komunikacyjne). Charakterystyka globalnego nastolatka, który ukształtowany jest w znacznie mierze przez kulturę popularną oraz konsumpcję, koncentruje się na tym, że nastolatkwie ci posiadają podobną tożsamość i podobny styl życia. Podkreślenia wymaga fakt, że owe podobieństwa wśród globalnych nastolatków tylko w niewielkim stopniu są rezultatem edukacji szkolnej, co potwierdza wcześniejszą tezę o konieczności podejmowania działań międzykulturowych w szkole, jak i poza nią, w szeroko rozumianym środowisku życia każdego z nas.

Każdemu edukatorowi, niezależnie od etapu nauczania, powinna przyświecać idea zaszczipiania w uczniach elementarnego szacunku wobec drugiego człowieka, co stanowi bazę dla kształtowania postawy otwarcia i gotowości do dialogu. Nie ulega wątpliwości, że jedno z istotnych zadań, jakie stoją przed współczesną edukacją, polega na kształtowaniu kompetencji międzykulturowych. Wyposażenie obecnych i przyszłych nauczycieli w wiedzę i umiejętności dotyczące wielokulturowości pozwoli odpowiednio przygotować młode pokolenie do konstruktywnego funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo świecie²⁰.

Przeciwdziałanie dyskryminacji

Aby skutecznie wprowadzać edukację globalną i międzykulturową, nie możemy funkcjonować w oderwaniu od kompatybilnej, siostrzanej formy, jaką jest edu-

18 R. Kaczmarek, *Potrzeba przygotowania nauczycieli do rozwijania kompetencji międzykulturowych współczesnej młodzieży*, [w:] J. Augustyniak (red.), *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*, Texter, Warszawa 2014, s. 61, www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji (dostęp 05.08.2018).

19 Z. Melosik, *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania”, nr 3, 2002, s. 135–149.

20 R. Kaczmarek, *dz. cyt.*, s. 71, www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji (dostęp 05.08.2018).

kacja antydyskryminacyjna. Zgodnie bowiem z jej założeniami, tylko świadomość istnienia zjawisk dyskryminacyjnych oraz świadoma postawa nakierowana na przeciwdziałanie się im mogą pomóc w kształtowaniu społeczeństwa opartego na równości i szacunku dla różnorodności. Edukacja, która przeciwdziała nierównemu traktowaniu i przemocy, jednocześnie wspierając różnorodność, to właśnie clou edukacji antydyskryminacyjnej.

„Edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny. Nierówne traktowanie ze względu na wymienione wyżej cechy jest faktem. Edukacja antydyskryminacyjna jest reakcją na ten stan rzeczy.

Co ważne, edukacja antydyskryminacyjna opiera się na założeniu, że dyskryminacja i przemoc to problemy całego społeczeństwa i wszyscy, bez względu na to, czy doświadczają tych zjawisk osobiście czy nie, powinni im aktywnie przeciwdziałać”²¹.

Warto w tym miejscu podkreślić, że **świadomie nie używamy i postulujemy nieużywanie podczas zajęć edukacyjnych określenia „rasa”**. Jednocześnie nadal posługujemy się terminem „rasizm”, stosując jednak ten termin tylko w odniesieniu do dyskryminacji z powodu „koloru skóry”. Stoimy bowiem na stanowisku, że – jak pisze Hanna Zielińska – „z punktu widzenia biologii nie da się wyodrębnić «ras», możemy jedynie mówić o różnych typach fizycznych ludzi. Zróżnicowanie genetyczne między populacjami o podobnych cechach fizycznych jest bowiem równie duże, jak zróżnicowanie między osobami w obrębie jednej populacji.

W związku z tymi ustaleniami niektórzy badacze postulują całkowite zaprzestanie posługiwania się terminem «rasy» jako sugerującym, że ma ona jakiegokolwiek podstawy naukowe”²².

Dyskryminacja to pojęcie trudne do zdefiniowania, ponieważ istnieje nie tylko na wielu płaszczyznach, ale również w wielu obszarach, zarówno społecznym

21 M. Rawłuszko (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 8, tea.org.pl/wp-content/uploads/2019/01/Edukacja-antydyskryminacyjna-i-jej-standardy-jakosciowe.pdf (dostęp 05.08.2018).

22 H. Zielińska, w: [w:] M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, s. 163.

czy edukacyjnym, jak i na rynku pracy, przyjmując też różne formy – od rażąco widocznych do ukrytego ostracyzmu.

Zgodnie z przepisem art. 1 **Międzynarodowej Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej** „dyskryminacja rasowa” oznacza „wszelkie zróżnicowanie, wykluczenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie z powodu rasy, koloru skóry, urodzenia, pochodzenia narodowego lub etnicznego, które ma na celu lub pociąga za sobą przekreślenie bądź uszczuplenie uznania, wykonywania lub korzystania, na zasadzie równości z praw człowieka i podstawowych wolności w dziedzinie politycznej, gospodarczej, społecznej i kulturalnej lub w jakiegokolwiek dziedzinie życia publicznego”²³.

Z kolei przepis art. 2 **Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka** stanowi, że każdy człowiek posiada prawa i wolności „bez względu na jakiekolwiek różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu. Nie wolno ponadto czynić żadnej różnicy w zależności od sytuacji politycznej, prawnej lub międzykulturowej kraju lub obszaru, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy dany kraj lub obszar jest niepodległy, czy też podlega systemowi powiernictwa, nie rządzi się samodzielnie lub jest w jakimkolwiek inny sposób ograniczony w swej niepodległości”.²⁴ Ponadto zgodnie z przepisem art. 7 deklaracji wszyscy mają prawo do jednakowej ochrony przed jakąkolwiek dyskryminacją i przed jakimkolwiek narażeniem na taką dyskryminację.²⁵

W prawodawstwie Unii Europejskiej należy wyróżnić dwie tzw. dyrektywy antydyskryminacyjne, które w państwach członkowskich wprowadzają w życie zasady równego traktowania. Są to **dyrektywa 2000/43/WE wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub**

23 Międzynarodowa Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji rasowej, otwarta do podpisu w Nowym Jorku dnia 7 marca 1966 r. (Dz. U. z 1969 r. nr 25, poz. 187), libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/onz/1965-r1.html (dostęp 05.08.2018).

24 Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, uchwalona jednomyślnie podczas Trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradującej w Paryżu, uchwalona dnia 10 grudnia 1948 r., www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (dostęp 05.08.2018).

25 Tamże.

etniczne²⁶ oraz **dyrektywa 2000/78/WE ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy**²⁷.

Dyrektywy te dookreślają definicję dyskryminacji, dzieląc ją na bezpośrednią oraz pośrednią. **Dyskryminacja bezpośrednia** występuje w przypadku, gdy ze względu na daną cechę prawnie chronioną dana osoba traktowana jest mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji. **Dyskryminacja pośrednia** występuje zaś w przypadku, gdy z pozoru neutralny przepis, kryterium lub praktyka stawiają osoby danej płci, rasy, pochodzenia etnicznego (oraz z powodu innych przesłanek dyskryminacyjnych) w szczególnie niekorzystnym położeniu względem osób innej płci, rasy itp., chyba że dany przepis, kryterium lub praktyka są obiektywnie uzasadnione usankcjonowanym prawnie celem, a środki osiągnięcia tego celu są właściwe i niezbędne. W rozumieniu dyrektywy 2000/43/WE dyskryminacją jest również molestowanie, jeżeli ma miejsce niepożądane zachowanie związane z pochodzeniem rasowym lub etnicznym, „a jego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby i stworzenie onieśmiałącej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery”²⁸.

W polskim prawodawstwie zakaz dyskryminacji znajduje się przede wszystkim w przepisie art. 32 **Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej**²⁹, który stanowi, że wszyscy są równi wobec prawa i wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. Z tej generalnej zasady wynika także zakaz stosowania dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym.

Brak świadomości istniejącego prawodawstwa – obok kwestii etycznych – jest częstym problemem, skutkującym brakiem odpowiedniego reagowania w sytuacjach dyskryminacyjnych i dyskryminujących. To właśnie edukacja antydyskryminacyjna buduje kompetencje do przeciwdziałania dyskryminacji.

26 Dyrektywa Rady 2000/43/WE z dnia 29 czerwca 2000 r. wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne (Dz.U. L 180 , 19/07/2000 P. 0022–0026), eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX:32000L0043 (dostęp 05.08.2018).

27 Dyrektywa Rady 2000/78/WE z dnia 27 listopada 2000 r. ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy (Dz.U. L 303 , 02/12/2000 P. 0016–0022), eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32000L0078 (dostęp 05.08.2018).

28 Dyrektywa Rady 2000/43/WE..., art. 2 ust. 3.

29 Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483), prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19970780483 (dostęp 05.08.2018).

Edukacja ta stawia nacisk na szeroką znajomość praw człowieka, praw mniejszości oraz prawa antydyskryminacyjnego. Istotą jest wiedza na temat różnorodnych instrumentów przeciwdziałania dyskryminacji oraz kształtowanie postaw w zakresie ich umiejętnego wykorzystywania. Edukacja antydyskryminacyjna rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia. Kładzie nacisk na zrozumienie, w jaki sposób nasze własne stereotypy i uprzedzenia prowadzą do nierównego traktowania oraz naruszania praw człowieka i obywatela.

Edukacja antydyskryminacyjna to każde świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy oraz wspieranie równości i różnorodności³⁰.

Znajomość prawa w oczywisty sposób nie wystarcza do skutecznego kształtowania postaw wolnych od dyskryminacji. Dlatego tak istotne w nauczaniu o problemach globalnych są elementy związane z poznawaniem i rozumieniem własnej tożsamości oraz mechanizmów kształtowania stereotypów i uprzedzeń.

Jak twierdzi Wojciech Doliński, „tożsamość, przy całym właściwym sobie związku z rzeczywistością psychologiczną, jest zawsze tożsamością w ramach określonego, społecznie stworzonego świata”³¹. Takie terminy jak „tożsamość grupowa”, „zbiorowa” czy „kulturowa” dotyczą zaś konkretnych całości społecznych. Dla jednych autorów są tak samo uzasadnione jak pojęcie tożsamości jednostki, dla innych są mylące, bo społeczeństwa, co prawda, mają swoje historie, w których powstają określone tożsamości, jednak są one dziełem ludzi o określonych tożsamościach³².

W procesie edukacji niezbędne jest otwarte prezentowanie inności, dyskusowanie, przełamywanie wzajemnych niechęci i obaw. Z pewnością nie jest to łatwe w społeczeństwach (takich jak nasze), gdzie z powodu uwarunkowań historycznych i religijnych rozpowszechnione są postawy ksenofobiczne, zamknięte, oparte na uprzedzeniach i stereotypach. Stereotypy i wywodzące się z nich uprzedzenia są jednym z elementów naszych tożsamości. To od ich rozpoznania, nazwania i przepracowania zależy nasz stosunek do innych ludzi oraz nasze postawy wobec

30 Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, www.tea.org.pl/ (dostęp 05.08.2018).

31 W. Doliński, *O tożsamości europejskiej raz jeszcze – konteksty metodologiczne*, „Zeszyty Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, nr 8, 2006, s. 30.

32 Tamże, s. 31.

różnorodności i odmienności, wreszcie – nasz stopień dyskryminowania i przyzwolenia na dyskryminację.

Zakończenie

Problemy związane z dyskryminacją nie omijają również polskich szkół. Środowisko szkolne bywa postrzegane przez samych nauczycieli jako niesprzyjające zachowaniu tożsamości narodowej, etnicznej czy religijnej uczniów odmiennych kulturowo. Klasyczny schemat postaw akulturacyjnych Johna Berry'ego wyróżnia: integrację, asymilację, separację oraz marginalizację. W wielu polskich szkołach przeważa model asymilacyjny³³. Zauważalne jest niewypracowanie ogólnopolskiego programu edukacji wielokulturowej, zorientowanej na różnorodność kulturową i językową, który mógłby być wprowadzony we wszystkich szkołach. Również podręczniki szkolne w małym stopniu uwzględniają treści o tematyce wielokulturowej, które mogłyby zniwelować wzajemny dystans i niechęć do innych kultur³⁴.

Badania Krystyny Bleszyńskiej wskazują, że sami nauczyciele także nie są wolni od uprzedzeń. Słabsze wyniki w nauce uczniów odmiennych kulturowo, trudności w komunikowaniu, słaba znajomość języka polskiego oraz obowiązujących norm i zasad często budzą konfuzję lub niechęć. Akty dyskryminacji pośredniej bywają bagatelizowane przez edukatorów. Dziecko często nie może mieć oparcia w osobie nauczyciela, który nie posiada wystarczających kompetencji międzykulturowych³⁵. „Uczniowie cudzoziemscy, a zwłaszcza ci, którzy mają status uchodźcy lub dziecka uchodźców oraz pochodzą spoza kręgu kultur europejskich, tworzą kategorię szczególnie zagrożoną niepowodzeniami szkolnymi oraz wykluczeniem społecznym. Dotychczasowe badania wskazują, iż sytuacja owych uczniów w placówkach szkolnych jest niezbyt korzystna”³⁶.

33 Na zakorzenienie modelu asymilacyjnego wśród nauczycieli zwrócił uwagę Bogdan Stańkowski, który w latach 2004–2005 prowadził badania w podhalańskich szkołach. B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007. Tegoż, *Wielokulturowość w szkole – wyniki badań własnych wśród nauczycieli na Podhalu*, „Paedagogia Christiana”, nr 2 (22), 2008, s. 119–132, apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/download/7066/6429 (dostęp 05.08.2018).

34 B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości...*, s. 109–110.

35 Zob.: K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, www.academia.edu/22013911/Dzieci_cudzoziemców_w_polskich_placówkach_oświatowych (dostęp 05.08.2018); W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badan Edukacyjnych, Warszawa 2002.

36 K.M. Bleszyńska, *dz. cyt.*, s. 13.

Należy pamiętać, że zarówno edukacja antydyskryminacyjna, jak i edukacja globalna oraz międzykulturowa stanowią otwarty katalog działań dla nauczyciela. To przekazywane treści, a nie ich forma, decydują o tym, co nazywamy edukacją antydyskryminacyjną czy globalną. Tym, co zdecydowanie je łączy, jest pobudzanie do krytycznej i świadomej refleksji nad procesami zachodzącymi we współczesnym świecie, jak też kształtowanie umiejętności panowania nad własnymi demonami w postaci stereotypów i uprzedzeń.

Prezentowane w tej publikacji treści i metody są jedynie propozycją uzupełnienia zajęć edukacyjnych. Naszym małym wkładem do otwarcia się polskich najmłodszych – uczniów i przedszkolaków – na afrykańską odmienność i jej piękno.



CZĘŚĆ II

Patrycja Koziel

Różne oblicza Afryki

Wstęp – zagadnienie różnorodności

KATEGORIA RÓŻNORODNOŚCI KULTUROWEJ od kilkudziesięciu lat stanowi dla nauk antropologicznych i społecznych jeden z ważniejszych elementów analizy pozwalającej uchwycić i opisać wpływ różnych kultur na wytwarzanie swoistej mozaiki rzeczywistości społecznej. W kontekście Afryki – głównie Afryki Subsaharyjskiej – uświadomienie sobie znaczenia tego pojęcia, a także dostrzeżenie jego implikacji w życiu codziennym mieszkańców Afryki, okazuje się kluczowe dla zrozumienia współczesnych procesów mających miejsce na kontynencie oraz globalnych współzależności. Wojciech Burszta wskazuje na dużą rolę zagadnienia różnorodności dla właściwej percepcji danych kultur w obrębie konkretnych państw i narodów. Z różnorodnością łączy on pojęcie tożsamości, tak istotnej dla dostrzeżenia ciągłości, podobieństw i różnic między kulturami.

Jak w swoim wystąpieniu zatytułowanym „Niebezpieczeństwo jednej historii” wyjaśnia Chimamanda Ngozi Adichie, pisarka i działaczka społeczna z Nigerii: „Jedna opowieść rodzi stereotypy. A problem z nimi nie polega na tym, że są nieprawdziwe, ale na tym, że są niekompletne. Sprawiają, że jedna historia staje się jedyną”³⁷. Widzimy zatem, iż – ze względu na specyfikę afrykańskich kultur – wiedza na temat kontynentu pozyskiwana ze źródeł takich jak media, Internet, literatura popularnonaukowa, powinna być konfrontowana z bezpośrednim doświadczeniem, wynikającym z kontaktu z przedstawicielami różnych państw, a także należałoby weryfikować zgubne sądy i opinie, rodzące szereg nieporozumień. Pułapką są silnie zakorzenione stereotypy kulturowe, które powodują unifikację wszystkich kultur afrykańskich i niedocenianie różnorodności kontynentu w wielu sferach działalności człowieka: społeczno-kulturowej, językowej,

37 C.N. Adichie, *Niebezpieczeństwo jednej historii*, wystąpienie dla TEDx, październik 2009, www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story (dostęp 03.09.2018).

ekonomicznej, politycznej, religijnej. Niewątpliwie wpisują się one w zbiór zjawisk typowych dla globalnej rzeczywistości społeczno-politycznej i gospodarczej³⁸.

W kontekście tworzenia wielu narracji o Afryce głos zabral również kenijski pisarz Binyavanga Wainaina, który w ironicznym felietonie „Jak pisać o Afryce” podejmuje ważki problem, który dotyczy kreowania właściwego obrazu Afryki, pozbawionego jedynie negatywnego oblicza, zbudowanego m.in. na konfliktach lub chorobach³⁹. Autor przy pomocy sarkazmu i persyflażu przybliży powstawanie mechanizmu stereotypizacji, wyśmiewając liczne skojarzenia dotyczące Afryki. Kontynent ten cechują bowiem zróżnicowane warunki geograficzne, klimatyczne, bioróżnorodność, urozmaicone ukształtowanie terenu, a także różnice społeczne, kulturowe, klasowe i gospodarcze.

Przemyslenia dotyczące tej tematyki w odniesieniu do szerokiego kontekstu współczesnych kultur afrykańskich pozwalają wnioskować, iż za przedmiot badań nad różnymi obliczami kontynentu mogą posłużyć przykłady ze wszystkich dziedzin społecznych spośród bardzo szerokiej gamy zjawisk, zwłaszcza estetyki afrykańskiej. Różnorodność kulturowa i dziedzictwo Afryki w ich materialnych i niematerialnych aspektach – zarówno z perspektywy zewnętrznej, jak i wewnętrznej – tworzą przejawy performatywności kultur, z uwzględnieniem wzajemnie przenikających się sfer tańca, muzyki, śpiewu, rytuału. Wielowymiarowość przejawia się także w afrykańskiej sztuce słowa i tradycji ustnych przekazów, estetycznej percepcji licznych tekstów narracyjnych. Do zabytków piśmiennictwa należą kroniki historyczne i kodeksy prawne, poezja oraz dzieła literackie pisane prozą.

Spółeczeństwa, języki, literatura, religie

Samą różnorodność środowiska przyrodniczego można przeanalizować w odniesieniu do pojęcia regionalizacji, przy czym pierwszy obszar to Afryka Północna, drugi zaś – Afryka Subsaharyjska. Warto pamiętać, iż Afrykę Subsaharyjską

38 Więcej: M. Diouf, A. Igiehon, N. Karamalla, D. Rasolomampionona, P. Średziński, *Jak mówić i pisać o Afryce?*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2011, afryka.org/batory/po-radnik.pdf (dostęp 03.09.2018).

39 B. Wainaina, *How to Write About Africa*, „Granta”, nr 92, 2005, granta.com/how-to-write-about-africa/ (dostęp 03.09.2018). Przekłady na język polski: *Jak (nie) pisać o Afryce?*, tłum. D. Kopiński, Polskie Centrum Studiów Afrykanistycznych, docplayer.pl/43964484-Jak-nie-pisac-o-afryce-binyavanga-wainaina-granta-92-tlum.html; *Jak pisać o Afryce*, tłum. A. Mirosławska-Olszewska, „Autoportret”, nr 4 (29), 2009, s. 38–40, globalna.ceo.org.pl/artykuly/jak-pisac-o-afryce-binyavanga-wainaina (dostęp 03.09.2018).

charakteryzuje wyjątkowa mozaika językowa, która sprawia, że używa się tam blisko 30% wszystkich języków obecnych na kuli ziemskiej⁴⁰. Według szacunków, na kontynencie tym występuje nieco ponad 2 tysiące języków i form dialektalnych, które grupuje się w 4 wielkie rodziny: afroazjatycką, nilosaharyjską, khoisan i nigerio-kongijską⁴¹. W niektórych krajach mówi się ponad 100 językami, np. w Nigerii (516), Kamerunie (280), Demokratycznej Republice Konga (216), Tanzanii (128)⁴². Ponadto, lingua franca pozostają języki: hausa (w Afryce Zachodniej), suahili (Afryka Wschodnia) oraz arabski (Afryka Północna), a także języki urzędowe o pochodzeniu europejskim: angielski, francuski, portugalski, hiszpański.

Zróżnicowanie językowe mówi o bogactwie kultur, wspólnot i narodów, które identyfikują się z poszczególną rzeczywistością kulturową, często związaną z kolonialną przeszłością. Przykładem ważnego świadectwa historycznego może być pismo etiopskie, znane od połowy pierwszego tysiąclecia p.n.e. i używane do zapisu języka amharskiego – głównego środka komunikacji w Etiopii. Języki afrykańskie stanowią również podstawę twórczości literackiej, w tym literatury ustnej, tzw. oratury, która niesie ze sobą zespół wyznawanych wartości i poglądów w postaci mitów, historii, legend, opowieści ludowych, bajek, przysłów oraz tekstów religijnych (np. teksty dywinacyjne Ifa w Nigerii).

Wyrazem różnorodności może być również współczesna sytuacja religijna oraz istnienie form pośrednich między sferami sacrum i profanum. W Afryce występuje kilka wielkich religii monoteistycznych, czyli chrześcijaństwo, islam, judaizm, zaś w ramach każdej z nich można zaobserwować widoczny podział na liczne wyznania, np. Etiopski Kościół Ortodoksyjny, protestantyzm, głównie baptyzm i ruch zielonoświątkowy, katolicyzm i sunnizm w Etiopii⁴³.

Jednocześnie o mozaice religijnej Afryki świadczy liczebność rodzimych religii afrykańskich, które skorelowane są z wieloma systemami kosmogonicznymi, panteonami i praktykami na granicy religii, rytuału oraz widowiska. Podstawą wierzeń są mity o pochodzeniu i boskim stworzeniu człowieka, złotym wieku ludzkości, a także wyobrażenia na temat początków świata i jego budowie, śmierci,

40 S. Piłaszewicz, E. Rzewuski, *Wstęp do afrykanistyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 30.

41 N. Pawlak, *Języki afrykańskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 21–38.

42 *Top 20 countries by number of languages*, World Languages and Cultures, www.vista-wide.com/languages/20_countries_most_languages.htm (dostęp 05.08.2018).

43 S. Piłaszewicz, *Religie Afryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000, s. 199–282.

boskich rodzinach i hierarchii bóstw (np. animalistycznych), kultury ekstatyczne (na-wiedzenia wśród społeczności wybrzeża Zatoki Gwinejskiej w Afryce Zachodniej), tajne związki magiczne, działalność czarowników, wyobrażenia o życiu pozagro-bowym i kult przodków. Wiążą się z tym zagadnieniem również takie zjawiska jak wierzenia totemiczne, obecność świętych tekstów i sztuka sakralna.

Co ciekawe, wiele Kościołów wywodzących się z chrześcijaństwa czerpie z dziedzictwa religii rodzimych, zwłaszcza jego dynamicznych aspektów (kultu-ra, zwyczaje i tradycje, poczucie braterstwa, rytuały leczenia przez wiarę), dzięki czemu tworzone są tzw. Kościoły afrochrześcijańskie i prorocze, popularne m.in. w Republice Południowej Afryki, Demokratycznej Republice Konga, Liberii, Gha-nie, Wybrzeżu Kości Słoniowej czy Kenii. Każda z tych form ukazuje rolę religii w kształtowaniu się postaw etycznych oraz rozmaitych ocen estetycznych w róż-nych kulturach, tak w kontekście ich wymiaru filozoficznego, jak i praktycznego.

Na polu literackim ważną rolę w popularyzacji dziedzictwa kulturowego odegrali liczni pisarze i pisarki nurtu anglojęzycznego, frankofońskiego czy luzo-fońskiego, zwłaszcza ci odznaczeni Literacką Nagrodą Nobla. Dotychczas nagroda Akademii Szwedzkiej trafiła do czterech laureatów związanych z Afryką, tworzą-cych głównie utwory prozatorskie z zakresu fikcji literackiej, powieści realistycznej, realizmu magicznego. Byli to: Wole Soyinka z Nigerii (1986), pochodzący z Repu-bliki Południowej Afryki Nadine Gordimer (1991) i John Maxwell Coetzee (2003) oraz wychowana w Rodezji Południowej Doris Lessing (2007). W ocenie krytyków literackich kolejnymi kandydatami do nagrody Nobla są: Ngũgĩ wa Thiong’o z Ke-nii, Siyanda Mohutsiwa z Botswany oraz Chigozie Obioma z Nigerii.

Liczni autorzy do dziś odwołują się w swojej twórczości do specyfiki litera-tury afrykańskiej, czyli różnorodności tradycji literatury ustnej (oratura, opowie-ści ludowe, przysłowia, bajki, eposy, hymny, legendy) i początków piśmiennictwa w językach europejskich (powieść historyczna i etnograficzna, kroniki, literatura kolonialna)⁴⁴. Zdecydowana większość współczesnych literatów pisze w językach angielskim, portugalskim i francuskim. Jak mówił Alain Mabankou, uznany pisarz pochodzenia kongijskiego, autor „African Psycho”: „Literatura afrykań-ska wzbogaca język, w którym powstaje, współczesny język francuski, czy angiel-ski potrzebuje tych przypraw z innych kontynentów”⁴⁵. Chinua Achebe, zwany ojcem nowoczesnej literatury afrykańskiej, powieściopisarz, eseista, poeta i dzia-

44 Szerzej na temat literatur afrykańskich: J. Krzywicki, *Wprowadzenie do imaginarium literatury afrykańskiej*, cz. I: *Wokół tradycji*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2002.

45 Wypowiedź pisarza podczas Festiwalu Conrada, za: „Dwutygodnik”, 26.10.2012.

łącz społeczny był autorem wybitnych dzieł „Świat się rozpada” i „Boża strzała”, w których podejmował tematy obyczajowo-polityczne dotyczące Nigeryjczyków. Do grona najbardziej znanych pisarzy o międzynarodowym uznaniu zaliczani są m.in. Pepetela (w rzeczywistości Carlos Maurício Pestana dos Santos), José Eduardo Agualusa i Ondjaki (Ndalú de Almeida) z Angoli, Mia Couto z Mozambiku, Amos Tutuola, Flora Nwapa, Cyprian Ekwensi, Ben Okri, Elechi Amadi i Chimamanda Ngozi Adichie z Nigerii, Nuruddin Farah z Somalii, Deniachew Worku z Etiopii, Moses Isegawa z Ugandy, Binyavanga Wainaina z Kenii, Wilbur Smith z Republiki Południowej Afryki, Aminatta Forna ze Sierra Leone czy Sony Labou Tansi (Marcel Ntsoni) z Konga.

Zważywszy na wielość grup etnicznych w całej Afryce Subsaharyjskiej, trudno mówić o jednym typie kuchni, która byłaby wspólna dla wszystkich mieszkańców tak wielu państw. Na kuchnie narodowe Etiopii, Senegalu, Nigerii czy Kenii składają się bowiem regionalne dania i produkty spożywcze setek grup etnicznych, które w dużym stopniu są zależne od religii i tradycji kulinarnych. Każda ze społeczności posiada własne zwyczaje odnoszące się do metod przygotowywania jedzenia, wyboru składników, najpopularniejszych dań spożywanych na co dzień i tych podawanych jedynie w czasie świąt. W wielu państwach Afryki Zachodniej do tworzenia sycących zup i sosów używa się lokalnych warzyw, przypraw i ziół w połączeniu z olejem palmowym, orzeszkami ziemnymi i mlekiem kokosowym. Dania często przygotowuje się na bazie ryżu, słodkich ziemniaków, manioku, jamu, fasoli, zaś aromatyczne przekąski grillowane lub smażone w głębokim oleju można zakupić na poboczach dróg i targowiskach. Podstawą wyżywienia w Etiopii jest z kolei zboże teff (miłka abisyńska), z którego wyrabia się mąkę do wypieku placka yndżera, jadanego z sosami, warzywami, mięsem. W krajach strefy równikowej o klimacie suchym i wilgotnym łatwo dostępne są także owoce cytrusowe, takie jak pomarańcze, melony, grejpfruty, mango, banany, limonki, ananasy, papaje i owoce drzewa bochenkowego.

Kultura popularna

Innym ważnym kryterium, które odzwierciedla różnorodność warunków opisywanego obszaru, jest kultura popularna. Jej formy postrzegane są jako immanentne cechy społeczeństw. Jak zauważają badacze, kultura popularna jest otwarta na reinterpretacje, nie będąc zdefiniowaną poprzez jedną koncepcję estetyczną,

historyczną czy też ideologiczną⁴⁶. Twórcy z pogranicza sztuk – rzemiosła, literatury, filmu, muzyki – poprzez swoją działalność ujawniają tożsamość i współczesność Afryki, zwracając się ku problemom społecznym i estetycznym w sensie uczestnictwa w bieżącej rzeczywistości poszczególnych państw. Z punktu widzenia idei i użytkowości wykazują szczególną wartość estetyczną. Donato Ndongo Bidygo, pisarz z Gwinei Równikowej, twierdzi w podobnym duchu, iż „w naszych afrykańskich społeczeństwach na pierwszym miejscu stawiamy przesłanie, a piękne opakowanie jest użyteczne o tyle, o ile spełnia swoją rolę przyciągania uwagi i przeniknięcia do wnętrza czytelnika (...). W naszym dziele, literackim lub plastycznym, łączymy estetykę, etykę i użyteczność w nierozdzielalną całość w celu zainicjowania przemian społecznych”⁴⁷.

Bez wątpienia tendencje globalizacyjne wpływają bezpośrednio na różne oblicza Afryki. Niektóre konstelacje wartości kulturowych i treści globalnych bardziej niż inne sprzyjają np. kształtowaniu się kultury popularnej w Afryce, jak również hybrydalnych kultur, które sytuują się na obrzeżach afrykańskiej myśli estetycznej. Aktywność na polu twórczości, która zakorzeniona jest w afrykańskiej aktualności, widoczna jest w takich sferach wizualnych jak sztuka dekoracyjna szyldów reklamowych, sklepowych i fryzjerskich (napisy i obrazy), dekoracyjne malarstwo naścienne pojazdów miejskiego transportu publicznego (busy, ciężarówki, motory, np. tanzańskie *daladala* i *kenijskie matatu*), graffiti i murale (np. *kenijskie* w Nairobi), ornamentyka i sztuka figuratywna (np. rytualna rola rzeźb i masek), hermeneutyka fryzur, instalacje i dzieła fotograficzne, architektura obiektów religijnych, zdobnictwo i estetyka przedmiotów codziennego użytku, malarstwo (np. *tinga-tinga* z Tanzanii). Jeszcze na początku XX wieku tacy artyści jak Picasso i Matisse poznawali sztukę afrykańską, inspirując się nią w procesie tworzenia własnych dzieł i wprowadzając ją do europejskiego dyskursu o sztuce.

Mówiąc o kulturze popularnej Afryki, z którą również związana jest działalność artystyczna, intelektualna czy rozrywkowa, należy wspomnieć o prężnie działającym przemyśle modowym, branży filmowej i przemyśle muzycznym, korzystających z lokalnych zasobów kulturowych (np. Nollywood i Kannywood w Nigerii, filmografia w Senegalu, Burkina Faso, Tanzanii). Kreują one równocześnie

46 Szerzej: *Transkulturowa estetyka afrykańska – materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, „Maska”, nr 7, 2009, wydanie specjalne, www.uj.edu.pl/document-s/40768330/895cfc31-b76d-4384-b0cb-f92cb8a997eb (dostęp 05.08.2018). M. Cymorek (red.), *Estetyka Afryki. Antologia*, Universitas, Kraków 2008.

47 D.N. Bidygo, *Los intelectuales africanos ante la experiencia de las dictaduras*, wykład plenarny podczas konferencji „Intelektualiści afrykańscy wobec doświadczenia dyktatury”, Uniwersytet Warszawski, 21.10.2016, tłum. R. Díaz-Szmidt, R. Gładysz.

najnowsze trendy w wybranych regionach Afryki, co łączy się np. z rozwojem produkcji domowych filmów wideo. Filmy nigeryjskie można podzielić na trzy kategorie w zależności od głównych ośrodków produkcji. Nollywood (na wzór Hollywood i Bollywood) to największy lokalny rynek filmowy, związany z południem kraju (Lagos, Enugu). Filmy produkowane są głównie przez Ibów w języku angielskim. Drugim ośrodkiem jest Kannywood – centrum produkcyjne położone w północnej Nigerii (Kano, Kaduna), z filmami tworzonymi w języku hausa. Za trzeci ośrodek filmowy uważa się miasta południowo-zachodniej części kontynentu. Co więcej, różne państwa afrykańskie organizują wiele wydarzeń i festiwali kulturalnych. Najważniejszym afrykańskim świętem kinematografii w Afryce Subsaharyjskiej jest organizowany co 2 lata, począwszy od 1969 roku, FESPACO (Festival panafricain du cinéma et de la télévision de Ouagadougou), czyli Afrykański Festiwal Filmu i Telewizji, odbywający się w Ouagadougou, stolicy Burkina Faso.

W ostatnim czasie zaszły głębokie i szybkie przemiany w postawach afrykańskich twórców, dzięki którym ich działalność nabrała charakteru afirmatywnego wobec lokalnej twórczości. Ważne miejsce zajmują również muzyka pop i twórczość radiowa, co widoczne jest przede wszystkim w krajach Afryki Zachodniej: Ghanie, Beninie, Burkinie Faso, Nigerii. Afrykańskie nurty muzyczne i taneczne, jak nigeryjski afrobeat, etiopski jazz czy ghanijski highlife, tworzą mozaikę, w której tradycyjne dźwięki muzyki bębniarskiej łączą się z brzmieniem zapożyczonym z jazzowych, beatowych i soulowych kompozycji. Istotną częścią kultury muzycznej są instrumenty (bębny, balafony, kora) używane podczas festiwali ulicznych, świąt religijnych, świąt państwowych i wydarzeń rodzinnych, a także w czasie wielu uroczystości, np. w ramach odprawiania kultów ekstacyznych w Gambii, Senegalu i Mali. Do popularnych gatunków muzycznych zalicza się: chimurenga z Zimbabwe, coupé-décalé z Wybrzeża Kości Słoniowej, kwaito z Republiki Południowej Afryki, makossa i bikutsi z Kamerunu oraz jùjú, fuji, apala, waka i afropop z Nigerii. Zarówno w państwach wielowyznaniowych, jak i chrześcijańskich oraz muzułmańskich do publicznego nurtu włączone zostały rap, hip-hop, muzyka elektroniczna, reggae, pod wpływem których powstają utwory koncentrujące się na świadomym przekazie religijnym i ideologicznym, podejmujące tematykę społeczną i młodzieżową. Przykłady znajdujemy w Ghanie, Nigerii, Tanzanii, Senegalu.

Do obszarów kultury symbolicznej należą ponadto miejsca wpisane na listę światowego dziedzictwa kulturalnego i przyrodniczego UNESCO, których obecność świadczy o randze walorów przyrodniczo-kulturowych poszczególnych krajów. Wśród zabytków architektury na liście znajdują się m.in. królewskie pałace Abomeyu w Beninie, kościoły w Lalibeli oraz ruiny kompleksu miejskiego Aksum

w Etiopii, Timbuktu i Dżenne w Mali, forty i faktorie w Ghanie, malowidła naskalne w Tanzanii, Namibii i Malawi, transgraniczny obszar ochrony przyrody Park Maloti-Drakensberg w Lesotho i Republice Południowej Afryki, a także krajobraz kulturowy Sukur w Nigerii⁴⁸. Jednocześnie na liście reprezentatywnej niematerialnego dziedzictwa kulturowego ludzkości UNESCO umieszczone zostały pozycje obrazujące różnorodność i bogactwo państw afrykańskich w zakresie kultury duchowej i sztuki. W przypadku Nigerii są to trzy wpisy obejmujące paradę masek Ijele, dziedzictwo przekazu ustnego Gelede oraz system przepowiadania przyszłości Ifa⁴⁹.

Warto zaznaczyć, iż wiele społeczności dysponuje rozbudowanymi tradycjami z zakresu sztuki i rzemiosła, które wraz z treściami mitologicznymi przekazywane są do dziś, a praktyki religijne są kultywowane także przez młode pokolenie. Stojąca na wysokim poziomie rzeźba stanowi przykład wytworu kultury materialnej, który do dziś rozwijany jest w formie artefaktów przeznaczonych dla turystów i kolekcjonerów. Są to wizerunki i głowy bóstw sporządzane z brązu i żelaza, figurki przedstawiające postaci, lalki zrobione z włókien palmy oraz rytualne drewniane maski, polichromowane i dekorowane kolorowymi tkaninami oraz koralikami. Wiele swoich dzieł lokalni rzemieślnicy produkują wyłącznie na użytek obrzędowy lub kościelny.

Podsumowanie

Refleksji na temat różnorodności Afryki Subsaharyjskiej zawdzięczamy kilka charakterystycznych motywów i wniosków. Po pierwsze, świadome poznawanie podobieństw, różnic i współzależności między kulturami, zwłaszcza na linii globalna Północ – globalne Południe, służy kształtowaniu postaw, które zapobiegają utrwalaniu się stereotypów na temat Afryki, a przede wszystkim pomaga rozwijać naukę oraz budować dobre praktyki i relacje w stosunkach międzyludzkich. Takie ujęcie pozwala także na sensybilizację – uwrażliwienie na różnorodność kręgów kulturowych, a także przybliżenie sensu międzykulturowości i sformułowanie ewentualnego pola do dyskusji, wynikającego z rozmaitego pojmowania kategorii estetycznych we współczesnych kulturach Afryki.

48 *World Heritage List*, UNESCO, whc.unesco.org/en/list/ (dostęp 05.08.2018). *Lista Światowego Dziedzictwa – Afryka*, Polski Komitet do spraw UNESCO, www.unesco.pl/kultura/dziedzictwo-kulturowe/swiatowe-dziedzictwo/lista-swiatowego-dziedzictwa/afryka/ (dostęp 05.08.2018).

49 *Listy Dziedzictwa Niematerialnego – Afryka - Nigeria*, Polski Komitet do spraw UNESCO, www.unesco.pl/kultura/dziedzictwo-kulturowe/dziedzictwo-niematerialne/lista-dziedzictwa-niematerialnego/afryka/nigeria/ (dostęp 05.08.2018).

Zagadnienie bogactwa różnych kontekstów, w których funkcjonuje Afryka, ujął trafnie także wspomniany już pisarz Donato Ndongo Bidyogo: „Pojęcia takie jak różnorodność, wielokulturowość, interkulturowość i dialog między cywilizacjami zostały po raz pierwszy sformułowane przez intelektualistów afrykańskich i korzystnie wpłynęły nie tylko na formę stosunków międzynarodowych, ale także na sposób postrzegania i wchodzenia w relację z »Innym«”⁵⁰.

50 D.N. Bidyogo, *dz. cyt.*



CZĘŚĆ III

Urszula Markowska-Manista

Praca z bajką, baśnią, legendą, opowieścią – idea, metodyka, znaczenie⁵¹

Jeśli nie kolebką, to wielkim zagłębiem bajek jest Afryka.

Eugeniusz Rzewuski

OD DAWIEN DAWNA BAJKI, baśnie, opowieści, mity i legendy fascynowały i oczarowywały dzieci, młodzież oraz dorosłych. Pomagały w zrozumieniu otaczającej rzeczywistości i dziejów, rozwijały wyobraźnię, stawały się drogowskazem do pogłębiania wiedzy, pełniły funkcję edukacyjną i wychowawczą. Prawie każdy z nas w dzieciństwie doświadczył mocy słuchanej i opowiadanej legendy czy baśni. Dla wielu z nas baśnie i legendy stały się kluczem do pojmowania złożonych prawideł funkcjonowania świata, bodźcem do przekraczania murów i barier dzieciństwa – dziecięcych lęków, strachów oraz tego, co nieznane i odległe, nierzeczywiste i fantastyczne. Bajki, mity, baśnie, opowieści i legendy związane są z konkretnym regionem i odzwierciedlają zróżnicowanie wzorów kulturowych, wielość postaw i poglądów na świat oraz wielość tradycji i kultur.

Współcześnie bajki, baśnie, legendy i opowieści dostępne są na kartach tysięcy kolorowych książek, na płytach DVD i innych nośnikach, w formie radiowych słuchowisk, w różnorodnych wersjach filmowych na ekranach telewizorów i kin. Tym samym stanowią ciekawy i ważny materiał, jakim mogą posilkować się nauczyciele i wychowawcy w przedszkolach i szkołach w swej pracy z najmłodszymi dziećmi, inicjując ich czytelnictwo oraz zachęcając je do ekspresji i twórczości. Przykładowo „bajki uczą dziecko, że świat jest miejscem skomplikowanym, że dzieją się tu rzeczy, które wydają się niesprawiedliwe i nieusprawiedliwione, że bariery uniemożliwiające osiągnięcie szczęścia zdają się czasem nie do pokonania, że lęk,

51 Tekst przygotowany na bazie artykułu: U. Markowska-Manista, *Bajki, baśnie i opowieści z kontynentu afrykańskiego w edukacji przedszkolnej*, „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola”, nr 1 (48), styczeń 2013, s. 53–56.

żał i rozpacz są w takim samym stopniu częścią tego świata, jak radość, optymizm czy zaufanie. Ale, co najważniejsze, uczą dziecko także tego, że jeśli człowiek się nie poddaje, chociaż sytuacja jawi się jako beznadziejna, jeśli trzyma się swoich norm moralnych, chociaż pokusa czai się za każdym rogiem, w końcu to on zwycięża”⁵².

Bajki, mity, baśnie, legendy - ta żywa część różnorodnych kultur daje edukatorom wiele możliwości w planowaniu ciekawych i inspirujących zajęć szkolnych oraz niezapomnianych zabaw z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Taka „symboliczna wędrówka z bohaterem, doświadczenia zapośredniczone przez tekst mogą zmieniać odbiorcę, ubogacać świat jego emocji, dawać możliwość poznawania konsekwencji różnych zachowań w bezpiecznej przestrzeni fikcji literackiej”⁵³. Dzieci poznają świat w środowisku domowym, przedszkolnym czy szkolnym i tam na różne sposoby „za pomocą operacji konkretnych, posługują się myśleniem magicznym, szukają prostych związków przyczynowo-skutkowych”⁵⁴.

Na polskim rynku wydawniczym, dzięki zaangażowaniu wielu instytucji i organizacji pozarządowych, pojawia się coraz większa oferta bajek, baśni, legend i opowieści pochodzących z państw, kultur i narodów kontynentu afrykańskiego. Teksty bajek, mitów i legend z różnych regionów Afryki dostępne są również na stronach internetowych⁵⁵.

52 D. Brett, *Bajki, które leczą*, cz. 2, GWP, Sopot 2013, s. 15.

53 S. Jaskulska, *Współczesne rytuały przejścia z dzieciństwa do dorosłości: baśń o Śpiącej Królewnie*, w: A. Grabowski, M. Zaorska (red.), *Bajka, baśń, legenda i mit w naukowych opracowaniach*, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2016, s. 48, repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14942/1/jaskulska.wspolczesne.rytuały.przejścia.pdf.

54 W. Rutka, *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 24(2), 2012, s. 31, czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp/article/view/350.

55 *Bajka afrykańska. Mali Ambasadorowie – Ścieżka Afrykańska*, Grupa Studnia O., www.studnia.org/maliambasadorowie/afrykanie/?page_id=97; *Bajka afrykańska – Opowiadania rodzinne*, Adonai.pl. Portal katolicki, adonai.pl/opowiadania/rodzinne/?id=54; Honeý J.A., *South-African Folk-Tales*, Baker and Taylor, New York 1910, archive.org/details/southafricanfolk00hone/page/n7, www.sacred-texts.com/afr/saft/sft00.htm; S. Metelerkamp, *Outa Karel's Stories: South African Folk-Lore Tales*, Macmillan, London 1914, archive.org/details/outakarelstories00mete/page/n8, www.yumpu.com/en/document/view/13384084/south-african-folklore-talespdf; T. Mason, *African Tales: Kalulu and Rumpelstiltskin*, Plays for Young Audiences, 1972-1973, playsforyoungaudiences.org/wp-content/files_mf/african-tales_excerpt.pdf; W.H. Barker, C. Sinclair, *West African Folk-Stories*, Yesterday's Classics, Chapel Hill 2007, www.yesterdayclassics.com/previews/barker_folktales_preview.pdf; C. Concilio, *Mandela's Favourite African Folktales*, „Altre Modernità”, nr 12, 2014, s. 114–128, riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/4475/4558 (dostęp 05.08.2018).

Stanowią one uniwersalny przekaz afrykańskich tradycji, zróżnicowanych wartości odnoszących się do ludzkiego życia, umiejscowionych w codziennej rzeczywistości, która dzięki nim staje się bliższa i ułatwia zrozumienie odmiennych, a także niepisanych kodeksów moralnych, prawa zwyczajowego z silnie zarysowaną granicą między dobrem i złem. Uwypuklają – właściwe danej kulturze – wzorce postaci pozytywnych, mądrych i szlachetnych, przeciwstawiając im złe i okrutne.

Kontynent afrykański

Afryka to dla większości polskich uczniów mało znany, odległy kontynent. Jak wynika z badania „Afrykanie w Polsce – badanie i monitoring na rzecz zwalczania dyskryminacji”⁵⁶ z 2015 roku, kontynent afrykański jest przez polskie media interpretowany przez pryzmat trudnych warunków życia mieszkańców, zagrożeń i niebezpieczeństw, pięknej i dzikiej przyrody oraz różnorodnych kultur postrzeganych przez pryzmat odległych tradycji i folkloru.

Afrykański kontynent był „od zawsze przeciwstawiany Europie. O ile Europa, a później Zachód, utożsamiana była z tym, co dojrzałe, chłodno-racjonalne i nowoczesne, o tyle Afryka była postrzegana jako »kraj dzieciństwa cywilizacji«, przestrzeń tradycjonalizmu i emocji. W ostatnich dekadach Afryka przedstawiana jest jako ziemia dotknięta niezliczonymi plagami, od moru (AIDS) i głodu, po kłeski naturalne (susze) oraz przemoc wciągającą dzieci i prowadzącą do upadku państw. Sami Afrykanie szukają wyjścia ze ślepej uliczki, w jaką wprowadziła ich kolonizacja, a potem nieudana dekolonizacja”⁵⁷. Te krzywdzące, kolonialne i postkolonialne, stereotypowe konstrukty sprawiają, że nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że Afrykę tworzy kilkadziesiąt zróżnicowanych geograficznie, klimatycznie, historycznie, politycznie, etnicznie, językowo i wyznaniowo państw, na których terenie przez kilka tysięcy lat przenikały się i krzyżowały różne kultury⁵⁸.

56 P. Średziński, *Afryka i jej mieszkańcy w polskich mediach. Raport z monitoringu polskich mediów*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2016, afryka.org/download/varia/media2016.pdf (dostęp 05.08.2018).

57 R. Vorbrich, *Plemienna i postplemienna Afryka. Koncepcje i postaci wspólnoty w dawnej i współczesnej Afryce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012, s. 13.

58 Więcej: R. Vorbrich, dz. cyt.; A. Szyjewski, *Religie Czarnej Afryki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005; M. Tymowski, *Państwa Afryki przedkolonialnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.

Dziedzictwo kultur kontynentu afrykańskiego wyrażone zostało w mitach, legendach, bajkach, pieśniach i przysłowiach poszczególnych regionów Afryki Subsaharyjskiej i Afryki Arabskiej, szczególnie tych przekazywanych między-pokoleniowo. Tradycyjne afrykańskie opowieści utkane zostały nie tylko wokół rodzimych wierzeń animistycznych, ale również wokół panteonu bogów, bóstw i postaci mitycznych oraz duchów. Wiele legend, bajek i opowieści odnosi się do ogólnych tematów życia codziennego, ucząc i przestrzegając przed niebezpieczeństwami oraz wskazując na normy i prawa życia charakterystyczne dla danej kultury i społeczności.

Bajki, legendy i opowieści przekazują więc wiele z dziedzictwa kulturowego każdego ludu i każdej społeczności: historię, tradycję, ludową mądrość, normy etyczne. Są użytecznym oraz twórczym środkiem przekazu, uczą wnioskowania, wieloaspektowego spojrzenia na daną problematykę, pełnienia ról społecznych i podejmowania decyzji. To poprzez bajkę, mit czy opowieść ludzie wyrażają szacunek do przeszłości, do swych przodków, do ludzi żyjących współcześnie, do fauny i flory.

Te formy przekazu – najczęściej ustnego – otwierają dzieciom wrota do nieskończonego świata wyobraźni, uczuć i doświadczeń. Są cennym źródłem inspiracji, inicjującym wśród przedszkolaków i uczniów szkoły podstawowej twórcze działania w dziedzinach rysunku, malarstwa, rękodzieła, muzyki, tańca, pantomimy czy teatru. Co więcej, ich wartość wychowawcza, dydaktyczna i terapeutyczna ma istotne znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Pochodzenie bajek, baśni, legend

Na pytanie, skąd pochodzą bajki, Eugeniusz Rzewuski odpowiada: „Ich ojczyzna jest zapewne tam, gdzie była kolebka ludzkości – gdziekolwiek by ona nie leżała. (...) Jeśli nie kolebką, to wielkim zagłębiem bajek jest Afryka. Nie trzeba ich szukać, odkopywać, sklejać z kawałków. Są na wsi, w mieście, w puszczy, na sawannie i w pustynnych oazach. Na rybackich łodziach żaglowych niosą się po wodach jezior i oceanów. A przede wszystkim żyją w języku, w przysłowia⁵⁹. Bajki ukazują tradycyjne i nowoczesne oblicza państw afrykańskich i ich mieszkańców.

Bajki w poszczególnych państwach oraz w zróżnicowanych kulturowo i językowo społecznościach na kontynencie afrykańskim są obecne w narracjach, w przekazie

59 E. Rzewuski, *Safari z Ezopem. Postowie*, [w:] A. Kalewska (red.), *26 bajek z Afryki ze zdjęciami Ryszarda Kapuścińskiego*, Agora – Green Gallery, Warszawa 2007, s. 120, bi.gazeta.pl/im/3/6456/m6456623.pdf.

oralnym. Stanowią część życia codziennego dzieci, młodzieży i dorosłych. Afrykańskie bajki zapraszają do świata, w którym zwierzęta, insekty, rośliny uosabiają cechy ludzkie. Występują w nich zwierzęta o specyficznych typach ludzkich charakterów (antropomorfizm), a przedstawione między nimi relacje i zależności stanowią odzwierciedlenie społecznych stosunków i koligacji w otaczającym ludzi świecie ich życia codziennego.

Tradycyjnie w wielu kulturach afrykańskich bajki, opowieści i mity opowiadane były ku przestrodze, rzadziej ku rozweseleniu. Zawierały morał, prawdę o życiu, losie człowieka, stąd ukazywały:

- niebezpieczeństwa, jakie czyhały na człowieka i jego bliskich,
- siły i żywioły mające wpływ na człowieczy los,
- zagrożenia wynikające z nieprzestrzegania przyjętych zasad i prawideł postępowania (prawa zwyczajowego),
- łączność i rozdzielność światów a w nich: istoty ziemskie i pozaziemskie, dobre i złe duchy oraz potwory.

Nie opowiadało się bajek ani mitów za dnia. Były one związane z tajemnicą, często nawiązywały do obowiązujących norm, zasad i tabuizowanych sfer życia codziennego. Ten, kto złamał tabu, kto przekroczył zasady i normy panujące w klanie, społeczności, gromadzie, otrzymywał stosowną karę za swe postępowanie (np. wyrosły mu rogi, przydarzyła się jakaś przykra sytuacja).

Dziś bajki, opowiadane tak nocą, jak i za dnia przez dziecięcych i dorosłych narratorów, zapraszają do poznawania i odkrywania przeszłości w łączności z teraźniejszością. Uczą, że, aby lepiej zrozumieć drugiego człowieka, jego kulturę, jego sposób myślenia i działania, należy zapoznać się z mitami, legendami i opowieściami jego przodków.

Baśń, bajka, legenda – definicje

W języku potocznym pojęcia „bajka” i „baśń” są używane zamiennie, jednak mają odrębne znaczenia i odnoszą się do odmiennych utworów literackich.

Według „Słownika języka polskiego” słowo „bajka” ma trzy znaczenia. Bajką jest „opowiadanie o treści fantastycznej, zmyślonej lub osnutej na podaniach, legendach historycznych i ludowych”. Po drugie, jest nią „wymysł, plotka, kłamstwo”. Wreszcie, po trzecie, bajką nazywa się „utwór epicko-dydaktyczny, przeważnie wierszowany, niewielkich rozmiarów, o zabarwieniu satyrycznym, w którym antropomorfizacja zwierząt lub przedmiotów martwych służy do zilustrowania jakiejś tendencji moralizatorskiej”⁶⁰.

60 M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1978, t. I, s. 112.

„Słownik literatury polskiej XIX wieku” definiuje bajkę jako „gatunek ustny prozy ludowej, odznaczający się charakterystyczną strukturą i poetyką, w którym wyróżnia się kilka odmian: bajkę zwierzęcą, bajkę (baśń) magiczną, bajkę nowelistyczną i różne odmiany opowiadań komicznych, ajtiologicznych itp.”⁶¹.

Z kolei w „Słowniku terminów literackich” znajdziemy definicję bajki, która mówi, że jest to „jeden z podstawowych gatunków dydaktycznej literatury; krótka powiastka wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie, wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane. Bajka jest rodzajem przypowieści na temat uniwersalnych sytuacji moralno-psychologicznych, charakterów i postaw; opowiadana w niej historia stanowi zawsze jedynie ilustrację jakiejś prawdy ogólnej, dotyczącej doświadczeń ludzkich powtarzalnych i powszechnych”. Jej zasadniczym celem jest pouczenie dotyczące konsekwencji ludzkich zachowań, które mogą być pozytywne albo destruktcyjne. Przekazanie konkretnej zasady etycznej czy też wskazówki dotyczącej postępowania. Typowym zabiegiem stosowanym w bajce jest przeciwstawienie dwóch rodzajów postaw i działań. „Dopiero z tego kontrastu wysnuwa stosowną naukę”⁶².

Bajka jest niedługą, wierszowaną, alegoryczną opowieścią napisaną wierszem lub prozą, umożliwiającą nawiązanie łatwego kontaktu z odbiorcą/odbiorcami. Jej bohaterami są ludzie, zwierzęta, rośliny i przedmioty. Wśród podstawowych rodzajów bajek wyróżnia się bajki zwierzęce, za których twórcę uznawany jest Ezop. Tego rodzaju bajki zawierają moralistyczną fabułę i są pozbawione pierwiastków epickich.

Natomiast baśń wedle psychologa Brunona Bettelheima to „elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy zrozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”⁶³.

Natomiast „Słownik terminów literackich” definiuje baśń jako „jeden z podstawowych gatunków epickich ludowej literatury; niewielkich rozmiarów

61 J. Bachórz, A. Kowalczykowa (red.), *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991, s. 68.

62 J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988, s. 52.

63 B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danecki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, t. 2, s. 10.

utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych. Baśń utrwaliła w sobie zasadnicze elementy ludowego światopoglądu: wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich, antropomorficzną wizję przyrody, niepisane normy moralne, ideały więzi społecznych i sprawiedliwych zachowań⁶⁴.

Baśń, będąca jednym z głównych gatunków epiki ludowej, przedstawia postaci funkcjonujące zarówno w świecie rządzonej przez prawa zgodne z wiedzą empiryczną, jak i w świecie, gdzie występują siły i zjawiska nadprzyrodzone, niezwykle, nadnaturalne. Dawniej baśń służyła jako ścieżka do wyrażania wierzeń ludowych. Była też przekątnikiem niepisanego systemu wartości moralnych. W jej fabule odnaleźć można było odpowiedzi na trudne pytania dotyczące świata, życia, otaczającej rzeczywistości. Baśnie dają wskazówki, rozweselają, ubogacają świat marzeń dziecka.

Baśń jest pełnym wrażeń sposobem przeżywania. Dostarcza tym samym dzieciom wielu przyjemności odbioru słowa i obrazu.

W literaturze dziecięcej i w praktyce edukacyjno-wychowawczej obydwu pojęć „bajka” i „baśń” używa się zamiennie. Jednak tak dorośli, jak i dzieci częściej używają pojęcia „bajka”, które stanowi pewne uniwersum w obszarze dziecięcych opowieści przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Rola i funkcje bajek, baśni, legend i opowieści

To dzięki baśniom, bajkom i opowieściom dziecko uczy się identyfikować emocje oraz odróżniać dobro od zła. Systematyzuje swoje doświadczenia, konfrontuje wiedzę o świecie codziennym i tym odległym, nieznanym, zawartym w przekazie opowieści. Bajka, baśń, legenda, opowieść mają szczególnie wpływ na rozwój dziecka i odgrywają niebagatelną rolę w jego rozwoju. Bajki pełnią ważną rolę w rozwoju emocjonalnym dzieci, jak też szereg kluczowych funkcji, począwszy od terapeutycznej, poprzez społeczną i psychologiczną, aż po poznawczą, kształcącą,

64 J. Sławiński (red.), *dz. cyt.*, s. 57.

wychowawczą i rozrywkową⁶⁵. Baśnie i bajki spełniają wiele istotnych funkcji w rozwoju dziecka. Mogą też pełnić funkcje terapeutyczne⁶⁶.

Słuchanie bajek i wsłuchiwanie się w ich przekaz wzmacnia w dziecku rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny, bowiem bajki dostarczają dzieciom nowych doświadczeń, wrażeń i wspierają rozwój ich osobowości. Motywują do fantazjowania oraz do poszukiwania rozwiązań sygnalizowanych problemów (dylematów) i skłaniają dziecko do analitycznego myślenia. Co ważne, motywy wielu opowieści są bardzo bliskie dzieciom i ich wrażliwości, gdyż pokrywają się z ich problemami i stanowią pole do wyrażania siebie.

W bajkach, baśniach, opowieściach, w których świat realny miesza się ze światem fikcji, a zabawa i fantazjowanie stają się głównym polem ekspresji i eksperymentowania, dziecko przeżywa przygody, pozbywa się lęku i spotyka przyjaciół. Opowieść staje się więc nieocenionym sposobem uczenia się codzienności i zdobywania nowej wiedzy o świecie oraz o prawidłach życia dawniej i dziś.

Bajka, baśń, opowieść może pomóc w uatrakcyjnieniu oferty edukacyjnej, stąd wielu opowiadaczy i twórców opowieści, baśni i bajek zachęca nauczycieli do włączenia ich do programu zajęć. Już na etapie wczesnej edukacji bajki kształtują przestrzeń dialogu i zrozumienia, przyczyniając się do porozumienia pomiędzy ludźmi i ich różnorodnymi wartościami oraz kulturami.

Wychowawczo-edukacyjne metody pracy z bajkami, baśniami, opowieściami

Bajki i baśnie odgrywają istotną rolę w codziennej pedagogice zabawy w środowisku dzieci w wieku przedszkolnym. „Zastosowanie pedagogiki zabawy w przedszkolu kształtuje w dzieciach poczucie odpowiedzialności nie tylko za siebie, ale także za grupę, do której dana jednostka uczęszcza”⁶⁷ oraz umożliwia „włączenie do procesu komunikacji wszystkich dostępnych ludziom środków wyrazu, czyli

65 Więcej: D. Dziedziewicz, *Wpływ bajki na rozwój wyobraźni twórczej w okresie przedszkolnym. Eksperymentalne badania stymulowania wyobraźni twórczej z wykorzystaniem bajek i ekspresji plastycznej*, [w:] J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.

66 Por. M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Media Rodzina, Poznań 2002.

67 *Pedagogika zabawy, jako metoda pracy w przedszkolu*, oswiatapolska.eu/wp-content/uploads/2016/02/Pedagogikazabawy.pdf (dostęp 05.08.2018).

rozmowy, ekspresji ciała (taniec, ruch), malowania, zabawy z podziałem na role, śpiewu, wykorzystanie masek⁶⁸. Dzięki opowieściom i towarzyszącym im zabawom oraz animacjom ruchowym dzieci w sposób aktywny poznają świat, uczą się komunikacji, wartości, współdziałania w grupie i rozwiązywania problemów. Cennym tłem dla opowieści są: pantomima, zabawy ruchowe i artystyczne, teatrzyk, rozmowy, dialogi z kukiełkami. Wykorzystane podczas zajęć z bajką czy baśnią wpływają twórczo na rozwój aktywności ruchowej, wyobraźni i fantazji przedszkolaków. Mają kluczowe znaczenie w formowaniu rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym.

Magiczny, niezwykle sposób myślenia ułatwia przedszkolakom zrozumienie skutków danych zdarzeń i daje wsparcie w procesie wyjaśniania sobie świata w sposób bardziej racjonalny. Baśnie, bajki i opowieści rozwijają świadomość, refleksyjność i wyobraźnię dziecka. Wzbogacają również zasób słów, a więc rozwijają mowę i kompetencje komunikacyjne.

Podsumowanie

Bajki, baśnie i opowieści z różnych państw kontynentu afrykańskiego odgrywają ważną rolę w budowaniu świata wartości i wiedzy dziecka w wieku przedszkolnym. Według Przemysława Stępnia już samo „słowo »bajka« ma jednoznacznie pozytywną konotację wśród dzieci”⁶⁹. Zarówno czytana, opowiadana jak i oglądana bajka, przekazywana opowieść ukazująca odmienne od polskiego, europejskiego, tło, wywołuje wśród najmłodszych miłe skojarzenia i ładunek pozytywnych emocji oraz chęć do interpretacji zaobserwowanych sytuacji, zjawisk, zdarzeń. Tym samym przyczynić się może do wzmożenia aktywności dziecka, poszerzenia jego zainteresowań, szybkiej koncentracji na zajęciach proponowanych przez wychowawcę i wykorzystania twórczego potencjału. Ten stan rzeczy ułatwia przekazanie pożądaných treści przez prowadzącego oraz umożliwia omówienie i analizę symbolicznych relacji ludzi z przyrodą, ludzi z kulturą i jej wytworami. Ułatwia również „osiągnięcie końcowego efektu/celu danego scenariusza”⁷⁰.

68 T. Niklewicz, *Pedagogika zabawy – jedną z metod stosowanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, www publikacje.edu.pl/pdf/8333.pdf (dostęp 05.08.2018).

69 Wywiad przeprowadzony do artykułu: U. Markowska-Manista, *Bajki, baśnie i opowieści z kontynentu afrykańskiego w edukacji przedszkolnej*, „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola”, nr 1 (48), styczeń 2013, s. 53-56.

70 Tamże.

Bajki, opowieści i legendy z państw, społeczeństw, kultur kontynentu afrykańskiego stanowią pomost na ścieżce do rozumienia różnic i podobieństw kulturowych oraz tożsamy i odmienny system wartości. Są pomocne w rozwijaniu wyobraźni, wychowaniu i edukacji do życia we wspólnym, zróżnicowanym kulturowo świecie, zarówno tym bliższym – lokalnym, jak i dalszym – globalnym.



CZĘŚĆ IV

Scenariusze zajęć

Beata Machul-Telus

Afryka różnorodna

Cele:

- dostarczenie wiedzy na temat różnorodności kontynentu afrykańskiego,
- kształtowanie postaw zapobiegających utrwalaniu stereotypów na temat Afryki i jej mieszkańców,
- budowanie postawy tolerancji wobec różnorodności wśród najmłodszych,
- odnajdywanie podobieństw i akceptowanie różnic,
- uczenie otwartości na inne kultury.

Materiały:

- aktualna fizyczna mapa Afryki,
- flipcharty,
- markery,
- przybory rysunkowe.

Czas trwania:

45 minut x 2

Metody pracy:

- burza mózgów,
- praca z mapą,
- prace plastyczne,
- prelekcja.

PRZEBIEG ĆWICZEŃ

Stereotypy

Nauczyciel wprowadza uczniów w problematykę. Pokazuje im aktualną **mapę Afryki** i przekazuje ogólne informacje o Afryce jako kontynencie zróżnicowanym

kulturowo, społecznie, politycznie, klimatycznie i demograficznie. Zwraca uwagę na różnice między poszczególnymi rejonami Afryki, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na Afrykę Północną i Afrykę na południe od Sahary (Afrykę Subsaharyjską), Afrykę Zachodnią oraz Wschodnią.

Afryka jest drugim (po Azji) co do wielkości i liczby mieszkańców kontynentem świata, na którym żyje ponad miliard ludzi. Afryka jest też swoistym tygłem kulturowym i etnicznym. Podzielona jest na 54 kraje, a ludność posługuje się ponad tysiącem języków. Jest to kontynent bardzo zróżnicowany pod względem klimatu i roślinności. Występują tam strefy pustynne i górzyste, sawanny, lasy sosnowe, a także lasy tropikalne. Aż 40% wszystkich Afrykańczyków stanowią mieszkańcy wielomilionowych miast (np. Lagos w Nigerii, Nairobi w Kenii)⁷¹.

Prowadzący zadaje uczniom pytanie, z czym dotąd kojarzyła im się Afryka. Zachęca do burzy mózgów. Pyta uczniów, skąd czerpią wiedzę na temat Afryki. Tłumaczy, że zbyt często **obraz Afryki** jest rezultatem negatywnego postrzegania, uprzedzeń.

Uwaga! Można tu nawiązać do jednego z utworów literackich – „W pustyni i w puszczy” (lub jego ekranizacji), starając się zwrócić uwagę uczniów na uproszczenia, jakie znalazły się w powieści Henryka Sienkiewicza. Dla młodszych wiekowo grup proponowane jest nawiązanie do wiersza „Murzynek Bambo”⁷² – ze wskazaniem na obecne w nim schematy i negatywny stereotyp.

Nauczyciel pyta uczniów o pejoratywne skojarzenia na temat Polaków, o jakich słyszeli, z jakimi się zetknęli. Każdą z wypowiedzi poddaje dyskusji i analizie, poszukując przyczyn i uwarunkowań tego typu konotacji w dyskursie społecznym, w tym medialnym i literackim. W ten sposób dochodzi do wyjaśnienia znaczenia słowa „stereotyp”.

Stereotyp (z greckiego *stereós* – stanowiący bryłę, stęgały + *typos* – odbicie, obraz) to funkcjonujący w świadomości społeczeństwa uproszczony, skrótowy i zabarwiony wartościująco obraz rzeczywistości, odnoszący się do grup społecznych,

71 M. Surowiec, *Afryka i jej dzieci – mity i fakty*, 22.11.2009, Fundacja „Afryka Inaczej”, afryka.org/afryka-i-jej-dzieci---mity-i-fakty/ (dostęp 10.09.2018).

72 Więcej: U. Markowska-Manista, A. Niedźwiedzka-Wardak, *Murzynek Bambo, Murzynek Polak? – czyli o szkodliwości schematów w edukacji*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 3 (17), kwiecień 2010, s. 30–33.

osób, sytuacji, instytucji, utrwalony przez wielokrotne powtarzanie. To uproszczone przekonanie na temat jakiej osoby lub grupy osób, niezależne od osobistego doświadczenia. Stereotyp jest odporny na zmiany i w małym stopniu powiązany z doświadczeniami osobistymi ludzi, którzy dany stereotyp wyznają i powtarzają. Ma charakter społeczny (przekazywanie z pokolenia na pokolenie). Najczęściej łączy się z jakąś oceną. Ma wyraźne zabarwienie emocjonalne.

Stereotyp powstaje w rezultacie bezrefleksyjnego przyjmowania opinii rozpowszechnionych w danym środowisku, ponieważ przekazywane treści są zawsze zabarwione ocenami i emocjami. Powoduje to, że stereotyp jest przekaznikiem zarówno społecznych sympatii i aprobaty, jak i uprzedzeń, dezaprobaty lub antypatii. Stereotyp najczęściej przyswajany jest w dzieciństwie. Z tego względu jest bardzo trwały i odporny na zmianę, nawet w wyniku rzeczowej argumentacji oraz sprzecznych z nim doświadczeń⁷³.

Tak jak istnieje wiele niesłusznych stereotypów na temat Afryki i jej mieszkańców, tak też jest wiele stereotypów na temat Polaków i innych narodów. Nauczyciel kieruje rozmową z uczniami na temat stereotypów takich jak: „Afryka to jeden wielki kraj”, „Wszyscy Afrykańczycy są czarni”, „Dzikie zwierzęta chodzą w Afryce po ulicach”, „Afrykę porasta dżungla, a ludzie mieszkają w szałasach”. Podsumowanie tego etapu lekcji powinno prowadzić do refleksji, że tylko wiedza i wzajemne poznanie pozwala przeciwdziałać stereotypom.

Nauczyciel podpowiada, czym mogą pochwalić się mieszkańcy kontynentu afrykańskiego:

- praczłowiek wywodzi się z Afryki⁷⁴,
- nobliści⁷⁵,
- bogate złoża surowców naturalnych⁷⁶,

73 Hasło opracowano na podstawie: R. Smolski, M. Smolski, E. Stadtmüller, *Słownik encyklopedyczny. Edukacja obywatelska*, Wydawnictwo Europa, Wrocław 1999.

74 T. Grzybowski, M. Woźniak, U. Rogalla, *Wędrowki genów*, „Newsweek”, 27.10.2016, www.newsweek.pl/wiedza/historia/wedrowki-genow-co-wplynelo-na-genetyczny-ksztalt-europy/ph5p3m1 (dostęp 10.09.2018).

75 *Afrykanie nie dostają Nagrody Nobla?*, 04.04.2013, Fundacja „Afryka Inaczej”, afryka.org/afryka-i-jej-dzieci---mity-i-fakty/ (dostęp 10.09.2018).

76 M. Wieczorkiewicz, *Surowce naturalne Afryki*, 17.06.2014, Prezi, prezi.com/g2dt9r3_bu-j-surowce-naturalne-afryki/; Afryka, Informator Ekonomiczny Ministerstwa Spraw Zagranicznych, www.informatorekonomiczny.msz.gov.pl/pl/afryka/ (dostęp 10.09.2018).

- kawa⁷⁷,
- ochrona środowiska – zakaz wyrobu i używania cienkich torebek foliowych⁷⁸,
- osiągnięcia sportowców⁷⁹,
- w globalnej sieci⁸⁰.

Przełamywanie stereotypów

Nauczyciel przechodzi do problemów na kontynencie afrykańskim. Pyta uczniów, z jakimi problemami kojarzy się słowo „Afryka”. W trakcie burzy mózgów uczniowie odpowiadają:

- ubóstwo,
- głód,
- choroby, szczególnie AIDS,
- wysoka śmiertelność niemowląt,
- plagi, klęski ekologiczne (susza),
- wojny,
- konflikty etniczne i polityczne,
- migracje związane z wojnami i konfliktami.

Nauczyciel pyta, w jaki sposób reszta świata pomaga Afryce:

- znane osobistości, muzycy, aktorzy, np. singiel „We Are the World (USA for Africa)” napisany przez Michaela Jacksona i Lionela Richiego⁸¹, akcja pomocowa Boba Geldofa dla głodującej Etiopii, akcje charytatywne Bono i Madonny, ambasadorowie dobrej woli UNICEF: Angelina Jolie,

77 M. Cebula, *Etiopia ojczyzną kawy*, 30.12.2012, Fundacja „Afryka Inaczej”, afryka.org/afryka-i-jej-dzieci---mity-i-fakty/ (dostęp 10.09.2018).

78 *Uganda: Nowe życie plastikowych toreb*, 26.10.2007, Fundacja Kupuj Odpowiedzialnie, www.ekonsument.pl/a95_uganda_nowe_zycie_plastikowych_toreb.html (dostęp 10.09.2018).

79 *Sport w Afryce*, Afryka.biz, afryka.biz.pl/node/4 (dostęp 10.09.2018).

80 Ćwiczenia znajdujące się w publikacji dla nauczycieli: G. Lipska-Badoti, B. Rostek, P. Szczygiel, J. Witkowski, *Edukacja globalna w szkole*, Warszawa 2011, glowna.ceo.org.pl/sites/default/files/Edukacja_globalna_w_szkole_2011.pdf (dostęp 10.09.2018).

81 *30 lat temu nagrano charytatywny singiel „We Are the World”*, 28.01.2015, Polskie Radio NYC, www.polskieradionyc.com/30-lat-temu-nagrano-charytatywny-singiel-we-are-the-world/ (dostęp 10.09.2018).

Artur Żmijewski, Robert Korzeniowski, Robert Lewandowski⁸²

- organizacje pomocowe UNESCO, UNICEF, PAH, UNHCR, Caritas, Lekarze bez Granic (pokazanie informacji UNICEF z prośbą o pomoc⁸³).

Nauczyciel pyta, czy warto jest pomagać ludziom. Sugeruje, że warto pomagać, ponieważ:

- wszyscy jesteśmy ludźmi,
- my też możemy potrzebować pomocy,
- każdy człowiek – bez względu na płeć, wiek, wykształcenie czy narodowość – może i powinien pomagać,
- pomaganie daje satysfakcję i wewnętrzną radość.

Nauczyciel dzieli uczniów na kilka grup, rozdaje przybory rysunkowe i proponuje wykonanie (dowolną techniką) plakatu promującego równość w różnorodności, otwartość, szacunek dla innych ludzi.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

O Afryce:

afryka.org

Mapy Afryki:

www.yourchildlearns.com/puzzle_afr.htm

legacy.lib.utexas.edu/maps/africa.html

web.archive.org/web/20181004150217/http://afryka.biz.pl/node/17

Państwa Afryki:

www.informatorekonomiczny.msz.gov.pl/pl/afryka/

Afryka różnorodna:

Patrycja Kozieł, Różne oblicza Afryki (tekst w tej publikacji)

Wynalazki świata arabsko-muzułmańskiego:

miedzykulturowa.org.pl/dla-nauczycieli/scenariusze/scenariusze-afryka/wynalazki-swiata-arabsko-muzulmanskiego/

82 *Ambasadorowie Dobrej Woli UNICEF*, Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF, www.unicef.pl/O-nas/Nasz-zespol/Ambasadorowie-Dobrej-Woli-UNICEF (dostęp 10.09.2018).

83 *Pomagam UNICEF. 70 lat pomocy dzieciom*, Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF, www.unicef.pl/nmaction/akcja/pomagamunicef/69; *Uratuj Dziecko w Afryce*, Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF, www.unicef.pl/nmaction/akcja/uratujdzieckowsudaniepoldniowym/92 (dostęp 10.09.2018).

Wybitni Afrykanie:

[miedzykulturowa.org.pl/wp/wp-content/uploads/2010/11/1wybitniafrykan-
czy.pdf](http://miedzykulturowa.org.pl/wp/wp-content/uploads/2010/11/1wybitniafrykan-czy.pdf)

Afrykańskie kalendarium:

miedzykulturowa.org.pl/wp/wp-content/uploads/2010/11/1kalendarium.pdf

Prace autorstwa uczestniczek zajęć Afrykańskiej Układanki – edycja 2016

Wszyscy przynależymy do jednego świata.



Wszyscy jesteśmy równi!

Beata Machul-Telus

Baśniowi bohaterowie

Cele:

- uwrażliwienie na problemy związane ze zjawiskiem dyskryminacji,
- wykazanie istnienia podobieństw w zakresie tego problemu na różnych kontynentach,
- wykazanie wartości różnorodności,
- pobudzenie ciekawości i chęci poznania innych kultur,
- odnajdywanie podobieństw i akceptowanie różnic.

Materiały:

- mapa świata,
- obrazki postaci baśniowych,
- materiały do rysowania,
- bajki afrykańskie.

Czas trwania:

45 minut x 2

Metody pracy:

- prelekcja,
- praca z rysunkiem,
- głośne czytanie.

PRZEBIEG ĆWICZEŃ

Nauczyciel wprowadza w problematykę – omawia pojęcie dyskryminacji i sprawdza, czy grupa dobrze je rozumie, zadając pytania. Przykładowe pytania: „Czym według ciebie jest dyskryminacja?”, „Czy spotkałeś się z sytuacją, w której byłeś dyskryminowany?”, „Czy spotkałeś się z sytuacją, w której ktoś obok ciebie był

dyskryminowany?”, „Dlaczego dyskryminujemy?”, „Jak się czuje osoba dyskryminowana?” itd.

Dyskryminacja – działanie oparte na stereotypach i uprzedzeniach. Oznacza marginalizowanie jednostek i grup ze względu na daną cechę (wrodzoną bądź nabytą). Efektem dyskryminacji jest uniemożliwienie pełnego korzystania z przynależnych praw. Cechami, które bardzo często podlegają dyskryminacji, są m.in. kolor skóry (rasizm), płeć (seksizm), wiek (ageizm), orientacja seksualna (homofobia), pochodzenie i narodowość (ksenofobia), niepełnosprawność (ableizm).

Ksenofobia – nieufność, niechęć i agresja wobec „Innego”, np. cudzoziemców, osób o odmiennym pochodzeniu etnicznym czy wyznaniu. Jest silnie nacechowana lękiem. Jej bazą są stereotypy i uprzedzenia. Charakteryzowana w języku pojęć pod postacią „izmów” i „fobii” (antysemityzm, rasizm, islamofobia, romofobia). Przejawia się w mowie nienawiści, ale także w otwartych atakach i próbach całkowitej eksterminacji (Holocaust).

Stereotypy – uogólnione przekonania, generujące schematyczny obraz danej grupy społecznej, wyróżnionej ze względu na jakąś cechę (np. płeć, wiek czy narodowość). Stereotypy są trudne do zmiany, często przekazywane z pokolenia na pokolenie. Nadmiernie upraszczają rzeczywistość, co sprzyja kategoryzacji społecznej, czyli dzieleniu na „swoich” i „obcych”. W ten sposób stają się bazą dla uprzedzeń i zachowań dyskryminacyjnych.

Uprzedzenia – uogólnione postawy, oparte często na niepotwierdzonych informacjach, prezentowane w stosunku do pewnych grup lub jednostek wyodrębnionych ze względu na jakąś cechę (np. płeć, wiek czy orientację seksualną). Przybierają postać negatywnych ocen i wrogich nastawień do wybranych obiektów. Ich podstawą są stereotypy (subiektywna, schematyczna wiedza), a możliwą konsekwencją – dyskryminacja⁸⁴.

Odpowiedzi uczniów zapisywane są na flipcharcie. Następnie są one omawiane w całej klasie, co pozwoli nauczycielowi na bezpośrednie korygowanie nieporozu-

84 Hasło opracowano m.in. na podstawie: D. Cieślukowska, M. Branka (red.), *dz. cyt.*; M. Rawłuszko (red.), *dz. cyt.*; R. Smolski, M. Smolski, E. Stadtmüller, *dz. cyt.*

mień związanych z pojęciem dyskryminacji. Nauczyciel powinien dokonać wprowadzenia do dyskusji i wyjaśnić pojęcia bezpośrednio związane z dyskryminacją, takie jak: „wykluczenie społeczne”, „odrzućenie”, „postrzeganie”, „uprzedzenia”.

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy, z których każda otrzymuje jeden obrazek do kolorowania z postacią baśniową zakorzenioną w naszej kulturze (np. Kopciuszek, brzydkie kaczątko, dzwonnik z Notre Dame i Esmeralda, Harry Potter, Mulan, Pocahontas). Po uzupełnieniu obrazka kolorami każda z grup omawia swoją postać – jaka jest, czym się zajmuje, czy jest lubiana, czy ma przyjaciół.

Nauczyciel podpowiada opisy postaci, nakierowując dzieci na kwestie związane z dyskryminacją i odrzuceniem społecznym. Przykładowo:

- **Dzwonnika z Notre Dame** można przedstawić w kontekście dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność⁸⁵.
- **Mulan** to postać, która wymyka się postrzeganiu tradycyjnej roli kobiety jako niestworzonej do zajmowania się bronią i walką.
- **Esmeraldę i Pocahontas** można opisać poprzez konflikt na tle różnorodności etnicznej.
- **Kopciuszek** może być postrzegany poprzez wykluczanie osób biednych, o niskim statusie społecznym.
- **Harry Potter** to postać, która może być przykładem odrzucenia ze względu na swoją odmiennność.

Nauczyciel kończy tę część zajęć podsumowaniem, w którym przekazuje dzieciom informacje o negatywnych skutkach dyskryminacji i przypomina, że to każdy z nas jest odpowiedzialny za własne czyny i stosunek do innych ludzi.

Następnie nauczyciel informuje, że kolejnym etapem zajęć będzie poznanie postaci z bajek/baśni mniej znanych od poprzednich i odmiennych kulturowo. Czyta na głos wybrane teksty – bajki/baśnie/przypowieści z Afryki.

Uwaga! Można tu wykorzystać bajki dostępne w części V tej publikacji lub w materiałach pomocniczych dla nauczycieli.

Nauczyciel proponuje uczniom narysowanie (w grupach, jak poprzednio) postaci z odczytanych tekstów. Następnie postuluje porównanie postaci z odczytanych

85 K. Więckowska, *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 2010, s.142–143, www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl/media/13694/szsp_2_10.pdf (dostęp 10.09.2018).

tekstów z bohaterami bajkowymi, których dobrze znają. Pyta o podobieństwa łączące bohaterów – można tu wskazywać zarówno konkretne cechy (np. zły/dobry, wesoły/smutny, złośliwy/szlachetny itd.), jak i zwrócić uwagę na stosunek otoczenia do danej postaci – akceptacja/odrzućcie.

Uwaga! Pamiętaj, że dzieci mają prawo do swobodnej dyskusji, jednak przy tematach trudnych i kontrowersyjnych konieczna jest właściwa moderacja dyskusji przez nauczyciela. Trzeba być przygotowanym na trudne pytania i konstatacje dzieci wychowanych w różnych środowiskach i zaznajomionych z różnorodnymi stereotypami, w tym na niechęć do „Innego”, „Obcego”.

Nauczyciel podsumowuje zajęcia, podkreślając, że wszyscy jesteśmy mieszkańcami jednego świata.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Bajki afrykańskie lub inspirowane Afryką:

Do wykorzystania proponujemy bajki zamieszczone w tej publikacji lub na stronie Fundacji „Afryka Inaczej”⁸⁶:

afryka.org/download/bajki/afrykajakzbajki.pdf

Bajkowe postacie do kolorowania:

Przykładowe rysunki postaci do wykorzystania podczas zajęć znajdują się m.in. na stronach:

gry-dladzieci.pl/gry-kolorowanki

www.kolorowankionline.net/category/z-bajek

czasdzieci.pl/kolorowanki/

www.kolorowankidowydruku.eu/kolorowanki-do-wydruku-1.html

86 M. Diouf, I. Mabounda, N. Karamalla, S. Sambali, *Afryka jak z bajki. Bajki z czterech stron Afryki*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2012, afryka.org/download/bajki/afrykajakzbajki.pdf (dostęp 10.09.2018).

Beata Machul-Telus

Prawa dziecka prawami człowieka

Cele:

- zapoznanie z prawami, które przysługują wszystkim dzieciom w świetle Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.

Materiały:

- kredki/farby/ołówki,
- kartony formatu A4,
- Konwencja o prawach dziecka w wersji dla dzieci (UNICEF)⁸⁷,
- Plakat „Konwencja o prawach dziecka” (UNICEF)⁸⁸,
- plan lekcji z prawami dziecka (UNICEF)⁸⁹.

Czas trwania:

45 minut

Metody pracy:

- prezentacja,
- dyskusja,
- prace plastyczne.

87 *Konwencja o prawach dziecka*, UNICEF Polska, www.unicef.pl/content/download/11357/93111/file/konwencja_dla_dzieci.pdf (dostęp 10.09.2018).

88 *Plakat Konwencja o prawach dziecka*, UNICEF Polska, www.unicef.pl/content/download/11358/93115/file/plakat_konwencja_o_prawach_dziecka.pdf (dostęp 10.09.2018).

89 *Plan lekcji z prawami dziecka*, UNICEF Polska, www.unicef.pl/content/download/11359/93119/file/plan_lekcji_z_prawami_dziecka.pdf (dostęp 10.09.2018).

PRZEBIEG ĆWICZEŃ

Nauczyciel prezentuje akt prawny, jakim jest Konwencja o prawach dziecka⁹⁰, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku, wyjaśniając zasięg i zakres jej obowiązywania. Tłumaczy, że dotyczy ona każdego dziecka w klasie – szkole – mieście – wiosce – Polsce – Europie. Wyjaśnia, że uczniowie powinni być świadomi swoich praw, jednocześnie jednak nie powinni zapominać, że inni również je posiadają.

Każdemu dziecku, niezależnie od koloru skóry, wyznania czy pochodzenia, przysługują takie same prawa – prawa dziecka. Najważniejszym dokumentem dotyczącym praw dziecka jest Konwencja o prawach dziecka, uchwalona w 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych i ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku.

Dziecko powinno znać swoje prawa, rozumieć je i świadomie z nich korzystać. Upowszechnianie wiedzy o prawach dziecka nie jest wymierzone przeciwko rodzicom. Zarówno rodzice, opiekunowie, jak i nauczyciele powinni mieć świadomość, że prawa dziecka nie kolidują z prawami dorosłych, lecz się uzupełniają.

„Prawa dziecka i obowiązki to dwie odrębne rzeczy. To, że dziecko ma prawa, nie zależy od tego, czy wykonuje swoje obowiązki, czy nie [choć powinno to robić]. Wraz z przyjsciem na świat każde dziecko nabywa prawa, na które nie trzeba zasłużyć, spełniając jakiegokolwiek wymagania”⁹¹

Następnie nauczyciel omawia z dziećmi wybrane prawa dzieci, przykładowo:

- Masz prawo do wyrażenia swojego zdania w ważnych sprawach, które ciebie dotyczą (na podstawie art. 12 Konwencji o prawach dziecka).
- Masz prawo do odpoczynku i wolnego czasu. Nikt też nie może zmuszać cię do pracy ponad siły ani wykorzystywać zarobkowo w inny sposób (na podstawie art. 31 i 32 konwencji).

90 Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19911200526, web.archive.org/web/20180217162617/https://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf (dostęp 10.09.2018).

91 *Geneza praw dziecka*, UNICEF Polska, www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Geneza-praw-dziecka (dostęp 10.09.2018).

- Nie ma gorszych ani lepszych dzieci – masz takie same prawa jak wszyscy (na podstawie art. 2 konwencji).
- Dzieci należące do mniejszości narodowych mają prawo uczenia się swojego ojczystego języka, religii i własnej kultury (na podstawie art. 30 konwencji).

W podziale na grupy lub indywidualnie nauczyciel proponuje wizualne zobrazowanie jednego z praw zapisanych w konwencji. Na usztywnionych kartach (formatu A4) każda grupa bądź dziecko indywidualnie tworzy swoją wizualizację, a następnie prezentuje i wyjaśnia – na forum całej klasy/grupy – swoją interpretację danego prawa. Następnie nauczyciel dekoruje salę wykonanymi przez dzieci kartami. Opcjonalnie można z nich zrobić własną, klasową „Księgę Praw Dziecka”, zszywając karty kolorowymi nićmi i dając dzieciom możliwość tworzenia dalszych wizualizacji.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Można tu wykorzystać materiały opracowane przez UNICEF – Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci w wersji przystępnej dla dzieci:

www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Dla-dzieci⁹²

92 *Prawa dziecka – dla dzieci*, UNICEF Polska, www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Dla-dzieci (dostęp 10.09.2018).

Beata Machul-Telus

Namaluj świat inaczej – tinga-tinga

Cele:

- zapoznanie uczniów z twórczością Edwarda Saidiego Tingatingi,
- wstęp do wyjaśnienia procesu przenikania kulturowego,

Materiały:

- przybory rysunkowe,
- komputer,
- rzutnik.

Czas trwania:

45 minut x 2

Metody pracy:

• pokaz filmu animowanego z serii „Opowieści z Tinga Tinga” (dostępnego w serwisie YouTube⁹³ oraz na stronie internetowej Bajki Online⁹⁴).

93 *Opowieści z Tinga Tinga*, 18 odcinków (1–2, 5–7, 11, 15, 17, 23, 26–27, 35, 38, 40–43, 45): *Dlaczego słoń ma trąbę, Dlaczego wąż nie ma nóg, Dlaczego kura grzebie w ziemi, Dlaczego nie-toperz wisi do góry nogami, Dlaczego guziec jest taki brzydki, Dlaczego żaba rechocze, Dlaczego jeżozwierz ma kolce, Dlaczego krokodyl ma nierówny grzbiet, Dlaczego lew ryczy, Dlaczego dzięcioł stuka, Dlaczego struś chowa głowę w piasek, Dlaczego koliber nuci, Dlaczego paw dumnie kroczy, Dlaczego orzeł króluje na niebie, Dlaczego papuga nie dochowuje sekretu, Dlaczego galago ma wielkie oczy, Dlaczego perliczka ma kropki, Dlaczego żmija zrzuca skórę*, YouTube, www.youtube.com/playlist?list=PLdjlbyS4FJkmfI1-bvfzFenpoAp6xs7P (dostęp 10.09.2018).

94 *Opowieści z Tinga Tinga*, 19 odcinków (zamiast *Dlaczego guziec jest taki brzydki* zamieszczono odcinki *Dlaczego hipopotam jest łysy* i *Dlaczego pantera ma cętki*), BajkiOnline, bajkionline.com/category/opowiesci-z-tinga-tinga/ (dostęp 10.09.2018).

PRZEBIEG ĆWICZEŃ

Nauczyciel pyta uczniów, czy znają bajki pt. „Opowieści z Tinga Tinga” i czy znają źródło ich pochodzenia. Następnie grupa wspólnie ogląda jedną z wybranych przez nauczyciela bajek.

Opowieści z Tinga Tinga [ang. *The Tinga Tinga Tales*, 2009] – brytyjski serial animowany, który swoją premierę w Polsce miał 7 listopada 2010 roku na kanale MiniMini⁹⁵. Serial obejmuje 52 odcinki trwające po 10 minut⁹⁶.

Po seansie nauczyciel przedstawia postać twórcy stylu tinga-tinga.

Edward Saidi Tingatinga (1968–1972) urodził się w Tanzanii. Był samoukiem, a karierę artystyczną rozpoczął w Dar es Salaam. W swoich obrazach Tingatinga sięgał do inspiracji z dzieciństwa i ze środowiska, w którym się wychował. Wykorzystywał głównie motywy dzikich zwierząt. Obrazy Tingatingi wyglądają jak rysunki z dziecięcych bajek.

Początkowo artysta malował na płytach pilśniowych i sprzedawał swoje prace pod supermarketem, z czasem zaangażował w te działania całą rodzinę. Krewniacy pomagali mu nie tylko w sprzedaży i promocji, ale także w malowaniu obrazów, które były sygnowane nazwiskiem uznanego już E.S. Tingatingi – tak powstała szkoła malarstwa tinga-tinga.

Malarstwo tego artysty tak zaszarowało kolejne pokolenia Tanzańczyków, że do dzisiaj tworzą oni podobne dzieła, a tinga-tinga stało się nurtem artystycznym. E.S. Tingatingę i jego naśladowców inspirowała głównie fauna Afryki Wschodniej, szczególnie tzw. wielka szóstka: antylopa, hipopotam, lew, słon, żyrafa i ptak⁹⁷.

95 Szewczyk, *Kolorowa jesień w MiniMini – nowa oprawa*, 24.08.2010, Media2.pl, media2.pl/media/67984-Kolorowa-jesien-w-MiniMini-nowa-oprawa.html; „Miffy” i „Opowieści z Tinga Tinga” w listopadzie w MiniMini, MiniMini+, www.miniminiplus.pl/dla-mediow/czytaj/12887976282083/8222miffy8221-i-8222opowiesci-z-tinga-tinga8221-w-listopadzie-w-minimini (dostęp 10.09.2018).

96 *Opowieści z Tinga Tinga w MiniMini+*, 16.01.2016, Portal Medialny.pl, www.portalmedialny.pl/art/52291/opowiesci-z-tinga-tinga-w-minimini.html (dostęp 10.09.2018).

97 J. Koziorowska, *Tingatinga i inni*, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/tingatinga-i-inni/; *The oldest Tinga Tinga paintings*, Tinga Tinga Art - Consulting, Licensing and Certification, www.tingatinga.org/tinga-tinga-paintings.html (dostęp 10.09.2018).

Nauczyciel rozdaje kopie obrazów z pracami w stylu tinga-tinga lub przedstawia je w formie prezentacji komputerowej. Prowadzi to do rozmowy z uczniami na temat schematów i podobieństw łączących oryginalną twórczość tanzańskiego artysty ze współczesnym przekazem filmowym (proces przenikania kulturowego).

Następnie dzieci indywidualnie przygotowują poszczególne postaci zwierząt – charakterystyczne dla stylu tinga-tinga – w dowolnej technice (rysunek, malunek, wyklejanka). Następnie z pomocą nauczyciela, który podpowiada narrację, ze swoich prac tworzą większe, grupowe dzieło – własną opowieść w stylu tinga-tinga.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Przykłady stylu tinga-tinga

www.tingatingastudio.com/

tingatinga.org/

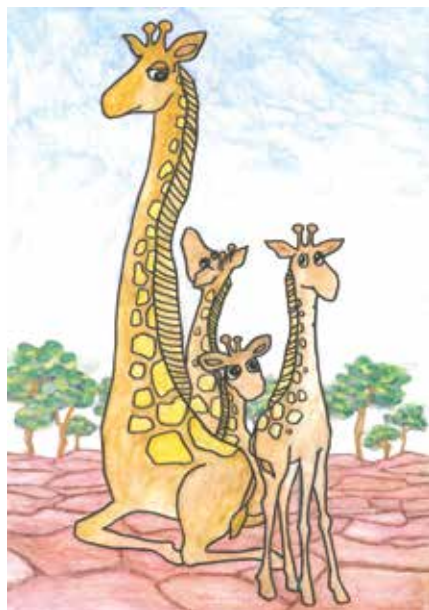
www.africkeumeni.cz/gallery/prodejni-galerie/africke-obrazy-tingatinga/index.htm

insideafricanart.com/tingatinga/

www.tanzanianfineart.com/about-tinga-tinga-art/

Prace wykonane przez nauczycielki – uczestniczki szkoleń „Afrykańska układanka” w 2016 roku





Beata Machul-Telus

Warsztat zabawkarski

Cele:

- wprowadzenie do edukacji ekologicznej i rozwojowej,
- rozwój aktywności, wyobraźni i fantazji.

Materiały:

- nici i inne przybory do szycia,
- kolorowe skrawki materiałów,
- pojemniki i butelki plastikowe,
- pudełka kartonowe,
- puszki po napojach,
- papier gazetowy,
- klej, nożyczki,
- sznurek, kłębek wełny.

Czas trwania:

- 45 minut x 2

Metody pracy:

- prace manualne,
- prace teatralne,
- dyskusja.

PRZEBIEG ĆWICZEŃ

Warsztaty z zakresu własnoręcznego tworzenia maskotek i innych zabawek z materiałów dostępnych w każdym domu to niepowtarzalna okazja dla dzieci w różnym wieku, aby wykonać własną, unikatową zabawkę. Samodzielnie zaprojektowana i wykonana stanie się niepowtarzalna! Wystarczy tylko pobudzić wyobraźnię i na chwilę przenieść się do świata bajek, opowieści i mitów.

Na wcześniejszą prośbę nauczyciela dzieci przynoszą na zajęcia rzeczy, które w ich domach znalazłyby się w koszach na śmieci, zwłaszcza w segregatorze na opakowania (szmatki, gąbki, stare skarpetki, podarte podkolanówki, puste puszki i butelki po napojach, kartonowe opakowania itp. – uprzednio wyprane, umyte, posegregowane).

Uwaga! Wcześniej należy przeprowadzić z dziećmi dyskusję na temat segregacji śmieci, starając się wypracować odpowiedzi na pytania: Dlaczego segregacja jest potrzebna? Jaki wpływ mają śmieci na nasze środowisko? Jak długo rozkłada się plastik?

Recykling pozwala na oszczędność energii, surowców i środowiska naturalnego. Każda wykorzystana ponownie szklana butelka to oszczędność energii potrzebnej do oświetlenia pokoju żarówką przez 4 godziny. Przetworzenie tony aluminium to oszczędność 700 kilogramów ropy naftowej. Recykling to także mniej wysypisk.

Tworzywa sztuczne powstają z pochodnych ropy naftowej. Zamiast zużywać ropę, której zasoby są ograniczone i której wydobycie jest bardzo kosztowne, tworzywa sztuczne można ponownie wykorzystać, np. z 35 popularnych butelek PET można wyprodukować bluzę z polaru.



Plastik może być też przetwarzany na innego rodzaju ubrania specjalistyczne lub sportowe, także namioty czy plecaki. Aby uratować jedno drzewo, wystarczy 59 kg makulatury⁹⁸.

Następnie dzieci gromadzą wszystkie przyniesione przedmioty w jednym miejscu (może to być dywanowa podłoga lub duży stół) i przystępują do twórczej pracy. Nauczyciel objaśnia, że przy pomocy dostępnych rzeczy każdy indywidualnie powinien zaprojektować i stworzyć swoją zabawkę. Najczęściej dzieci wpadają na pomysł

⁹⁸ Sens recyklingu, Nasze Śmieci, Ministerstwo Środowiska, naszesmieci.mos.gov.pl/sens-recyklingu (dostęp 10.09.2018).







CZĘŚĆ V

Autorskie bajki
i opowieści

Maja Laskus

Otieno

DAWNO TEMU, A MOŻE WCALE nie tak dawno, w niewielkiej wiosce żył chłopiec. Dom jego zbudowany był z nisko osadzonych desek okrytych kozimi skórami. Na niewielkiej powierzchni żyło ośmioro osób – rodzice chłopca i sześcioro dzieci. Otieno, bo tak miał na imię, pomagał rodzicom każdego dnia. Pewnego razu opiekunowie oznajmili, że musi chodzić do szkoły. Otieno był bardziej ciekawski niż strachliwy, więc chętnie uległ woli rodziców.

Radość jego nie trwała jednak długo. Niektórzy uczniowie wyśmiewali się z Otieno, z jego ubrania ze starego lnianego worka i butów z resztek opon, z jego skóry zniszczonej przez ciężką pracę, ostre zboże i słońce, z jego ubożego słownictwa. Okrutne dzieci podchwyciły to w oka mgnieniu. Szykanowany i wyśmiewany chłopiec wrócił zrozpaczony do domu. Ojciec wysłuchiwał jego relacji z minionego dnia, lecz nie odwołał swojej decyzji:

– Masz chodzić do szkoły, aby pewnego dnia móc uwierzyć w siebie, dzięki mądrości i sile, żyć lepiej niż ja.

Chłopiec nie chciał zawieść oczekiwania ojca, więc wytrwale, mimo niechęci kolegów, uczęszczał do szkoły każdego dnia. Między zajęciami inne dzieci spędzały czas, bawiąc się zabawkami kupionymi na bogatych targach. On konstruował zabawki z drewna, liści i wszystkiego, co znalazło się pod ręką. Tak powstawał samochód, lalka, piłka i dzida. Jego pomysłowość nie została doceniona, lecz wyśmiana szyderczym rykiem zebranych wokół niego dzieci. I nic nie działało, żadne szepty i prośby, ani jedno tłumaczenie nie dochodziło do przekonanych o swojej racji dzieci.

– Zniszczyć biednego – wołały.

Otieno niejednokrotnie wracał do domu sponiewierany, resztkami sił, z siniakami i guzami. Ojciec wciąż mu tłumaczył, że musi być silny i ponad to wszystko.

Pewnego dnia Otieno wracał suchą doliną, korytem wyschniętej rzeki, w rękach trzymał swoje zniszczone przez uczniów zabawki. Nagle przed sobą na brzegu

koryta ujrzał chłopca o imieniu Berko, stojącego na czele szajki, która znęcała się nad nim podczas zajęć szkolnych. Berko stał nieruchomo. Nie pisał ani słowa nawet wtedy, gdy ujrzał swojego wielkiego wroga, jakim w jego oczach był Otieno. Ponad chłopcem niewielkiego wzrostu pojawiła się wielka mamba. Otieno nie mógł uwierzyć własnym oczom, że ten chłopak, który nie miał litości dla niego, sam teraz jest całkowicie bezbronny.

Otieno cechowała wielka odwaga, dlatego nie zastanawiając się długo, ruszył na pomoc swojemu oprawcy, wykorzystując tak często wyśmiewaną i własnoręcznie zrobioną dzidę. Powalił węża czterema równymi ciosami, żeby nie miał szans ani przeżycia, ani zrobienia krzywdy któremuś z nich. Berko, całkowicie zdezorientowany i przerażony całą sytuacją, wrzeszczał za chłopcem nie inaczej niż wtedy, gdy ten znajdował się w szkole.

– *Uciekaj, biedaku. Zniszczę cię, zobaczysz.*

Otieno w swojej skromności nie oczekiwał niczego innego. Dobiegł szybko do domu i ze zmęczenia zasnął.

Jednak ani na drugi dzień, ani w kolejny i cztery następne nie wstał z posłania, ogarnęły go poty i wielka gorączka, którą matka starała się zwalczyć zimnymi okładami i parzoną we wrzątku roślinnością. Siódmego dnia na progu chałupy pojawiła się znana Otieno postać. Gdy doszło do niego, kim jest chłopak przed jego oczami, zaczął się z lękiem cofać w głąb posłania. Berko tym razem jednak nie powiedział ani słowa, położył koło niego niewielkie zawiniątko i wyszedł.

Otieno wyzdrowiał. Wrócił do szkoły. Nie miał w niej przyjaciół, ale wszyscy uczniowie zachowywali wobec niego dystans, który pozwolił mu wykształcić się i spełnić oczekiwania ojca. Otieno, zapisując ostatnią kartę w szkole, napisał: *Uważaj z kogo szydzisz, bo nigdy do końca wiedzieć nie możesz, kto oprawcą twoim, a kto wybawicielem.*

Warszawa, grudzień 2015 r.

Jagoda Matwiejczuk

Przygody pewnej lalki

DAWNO, DAWNO TEMU, za siedmioma górami, za siedmioma lasami, w małym nigeryjskim miasteczku mieszkała 6-letnia Nneoma. Bardzo lubiła poznawać nowe rzeczy, bawić się z przyjaciółmi, ale najbardziej lubiła bawić się swoją lalką. Nazywała ją Flo. Była to mała drewniana laleczka, którą mama Nneomy uszyła zaraz po jej urodzeniu.

Dziewczynka nie rozstawała się ze swoją drewnianą przyjaciółką. Każdego dnia o tej samej porze Nneoma piła herbatę w towarzystwie małej Flo. Dni mijały im na wspólnych zabawach. Czas płynął, a Nneoma stawała się coraz starsza. Koleżanki zaczęły dokuczać dziewczynce:

– *Dlaczego nadal bawisz się tą drewnianą lalką? Jesteś już duża, a lalki są dobre dla maluchów!*

Wtedy Nneoma odpowiadała:

– *To nie jest zwykła drewniana lalka. Flo jest moją przyjaciółką.*

Z dnia na dzień Nneoma coraz rzadziej bawiła się swoją lalką. Pewnego dnia wróciła do domu zapłakana i rzuciła swoją lalkę na dno szafy. Od tej pory Nneoma posmutniała. Dni mijały jej jak wcześniej, jednak czegoś brakowało. Mama zaczęła się martwić o córkę.

– *Nneoma, dlaczego jesteś smutna? Co się stało?* – zapytała.

Nneoma, nie mówiąc ani słowa, wyszła do swojego pokoju. Mama poszła za nią.

– *Nneoma, co się dzieje?*

– *Nic!*

– *Przecież widzę, że masz jakiś problem, kochanie. Powiedz mi, co się stało. Postaram się pomóc.*

– *Nic się nie stało* – odpowiedziała dziewczynka.

– *A może porozmawiasz z Flo, przecież jest twoją najlepszą przyjaciółką* – zaproponowała mama.

– *Nie będę się bawić tą głupią lalką* – wykrzyczała Nneoma.

– *Daj mi spokój* – dodała.

Mama zmartwiona wyszła z pokoju.

Nadszedł wieczór i Nneoma szykowała się do snu. Kiedy położyła się i zamknęła oczy, usłyszała cichy płacz dochodzący z szafy. Postanowiła sprawdzić, co to za dźwięk. Podeszła ostrożnie do szafy i uchyliła drzwi. To, co zobaczyła, wprawiło ją w osłupienie. Na dnie szafy, między zepsutymi, starymi zabawkami siedziała mała zakurzona Flo. Lalka płakała rzewnymi łzami, co chwilę ocierając je z drewnianych policzków. Nneoma nie mogła uwierzyć w to, co widzi. Usiadła na podłodze przed otwartą szafą i ze zdumieniem przyglądała się płaczącej lalce.

– *Ty jesteś żywa?* – zapytała Nneoma.

Lalka podniosła wzrok na dziewczynkę i uśmiechnęła się.

– *Potrafisz mówić?* – zapytała Nneoma.

– *Oczywiście* – odpowiedziała Flo.

– *Więc dlaczego nigdy do mnie nie mówiłaś?* – dopytywała się dziewczynka.

– *Nie musiałam, bo rozumiałyśmy się bez słów* – odpowiedziała Flo.

Nneoma rozplakała się, wyjęła lalkę z szafy i mocno ją przytuliła.

– *Czy już całkiem o mnie zapomniałaś?* – zapytała lalka.

– *Ależ skąd! Przepraszam, już nigdy cię nie zostawię* – powiedziała zapłakana Nneoma.

Od tej pory lalka zawsze była ważna w życiu dziewczynki.

Warszawa, grudzień 2015 r.

Małgorzata Nowak

Lalki Insei

INSEA BYŁA RADOSNĄ 10-LATKĄ, która razem z młodszym bratem mieszkała z rodzicami w małej miejscowości na odludziu. Za daleko, by chodzić do szkoły, za daleko od rówieśników czy innych dzieci, z którymi mogłaby się bawić. Jedynym towarzyszem jej zabaw był młodszy braciszek. Był on jednak zbyt mały, by mogła powierzać mu swoje sekrety i pragnienia. No właśnie, pragnienia...

Na co dzień Insea pomagała rodzicom w pracach wokół domu i w mizernym ogródku, który ledwie wystarczał, by ich wyżywić. W wolnych chwilach bawiła się z braciszkiem, którym również się opiekowała, kiedy rodzice pracowali w polu. Wieczory miała dla siebie. Wtedy wyciągała swoją ukochaną przyjaciółkę Lu – szmacianą lalkę, którą zrobiła z pomocą mamy. Lu miała kolorową sukienkę w kwiaty zrobioną ze skrawków zniszczonych już ubrań. To jej powierzała swoje sekrety i pragnienia.

Pewnego dnia koło ich chaty zatrzymał się dziwny samochód. Nigdy wcześniej takiego nie widziała.

– *O, to jak dom na kółkach!* – zawołała.

Z auta wysiadła dziewczynka. Była w podobnym wieku jak Insea. Miała na imię Mary, pochodziła z bardzo odległej krainy. Podróżowała z rodzicami po całym świecie. Mama, która była nauczycielką, uczyła ją sama, bo z powodu częstych wyjazdów nie mogła zapisać Mary do zwyczajnej szkoły. Zatrzymały się na kilka dni przy chacie, w której mieszkała Insea, a jej rodzice udzielili im gościny.

Dziewczynki spędzały ze sobą całe dnie. Mary opowiadała o krajach, które odwiedziła i o szkole, do której kiedyś chodziła. Miała też kilka zabawek, w tym przepiękną lalkę. Taką prawdziwą, ze sklepu, a nie szmacianą z gałganków. Lalka miała różne ubranka, w tym śliczną sukienkę, całą w kolorowe kwiaty. O takiej lalce Insea mogła tylko pomarzyć. Ale Mary bardzo spodobała się Lu – lalka szmacianka, którą zrobiła sama Insea.

Kiedy zbliżał się dzień odjazdu Mary, Insea – widząc, jak Mary patrzy z zachwytem na jej Lu – postanowiła zrobić dla niej podobną w prezencie. Rano

nadszedł czas pożegnania. Były łyzy... Wzruszona Insea nigdy nie miała przecież prawdziwej koleżanki! W pewnym momencie Mary zza pleców wyciągnęła swoją lalkę – dla Insei, żeby pamiętała o ich spotkaniu. Dziewczynka rozplakała się ze wzruszenia i radości. Ona, tutaj, na pustkowiu, ma PRAWDZIWĄ LALKĘ!

Ale wyraz oczu Mary, pełnych łez, kiedy Insea przyniosła lalkę zrobioną specjalnie dla niej, był wart wszystkiego.

– *Mamo, zobacz! – zawołała Mary. – Nikt nie będzie miał takiej lalki jak moja, jest jedyna na świecie!*

Po odjeździe Mary zrobiło się jakoś pusto. I smutno. Wieczorem Insea usiadła z lalką, którą dostała od Mary. Przebierała ją w kolejne ubranka, aż w końcu jej wzrok padł na Lu. Leżała w kącie. Insea popatrzyła na nią zawstydzona.

– *Przepraszam cię, moja przyjaciółko. Zapomniałam o tobie. Wiesz, zachwycałam się tym, co było dla mnie nowe, ładne, ale to nie mój świat. Lalka Mary będzie dla mnie zawsze wspomnieniem naszego spotkania. A ja mam przecież ciebie, Lu.*

I założyła Lu kwiatową przypinkę z sukienki lalki, którą dostała od Mary.

– *Lu, moja najlepsza przyjaciółko. To TY jesteś dla mnie najważniejsza!*

I przytuliła ją mocno.



Warszawa, grudzień 2016 r

Tatiana Wawrzyniak

Wielka podróż

DAWNO, DAWNO TEMU, na pewnej wyspie żył sobie mężczyzna, a zwali go Allan. Był bardzo dobrym człowiekiem, ale też bardzo samotnym. Pomimo że wiódł towarzyskie życie, nie czuł się szczęśliwy, wręcz przeciwnie, jeszcze bardziej pogłężył się w poczuciu samotności.

Pewnej nocy przyśniła mu się kobieta, piękna jak gwiazda na niebie. Miała złote włosy i niebieskie oczy. Była tak piękna, że nie mógł oderwać od niej wzroku. Jak się zbudził, od razu postanowił ją znaleźć! Stwierdził, że ta kobieta to sens jego życia, że musi ją odnaleźć, a wtedy skończą się jego smutki i nadejdzie czas pełen życia, radości i szczęścia.

Zaczął się więc przygotowywać do dalekiej podróży w poszukiwaniu wyśnionej kobiety, ponieważ na swojej wyspie jej nie znalazł. Sprzedał część swojej ziemi i okazało się, że ma za mało pieniędzy, żeby kupić sobie żaglówkę i inne rzeczy, które mogą się przydać podczas podróży. Z tego powodu sprzedał jeszcze część ziemi, później kolejną... Aż sprzedał wszystko, co miał.

I za te pieniądze kupił sobie piękną dużą żaglówkę, ciepłe ubrania, buty i różne niezbędne w podróży rzeczy. Wszystko to załadował do łodzi i popłynął w stronę dal. Płynął przez trzy dni i trzy noce. Zobaczył w morzu delfina zapłatanego w sieć rybacką. Szkoda mu się zrobiło tego biednego zwierzęcia. Nie zastanawiając się długo, rozplątał sieć i uratował niewinne stworzenie. Delfin, na znak podziękowania, wskazał mu kierunek, gdzie ma płynąć w poszukiwaniu swojego szczęścia.

Niespodziewanie słońce zasłoniły czarne chmury i rozpełtała się straszna burza. Pioruny rozjaśniały niebo ze wszystkich stron, wokół grzmiało, lał deszcz, wiał wiatr, a fale morskie miały łódkę na wszystkie strony! Piorun trafił w żagiel, który natychmiast spłonął, a Allan wpadł do zimnej, szalejącej wody. Życie mu przeleciało przed oczami. Pomyślał, że to już jego koniec.

Nie wiadomo, jak długo dryfował po wodzie, trzymając się kawałka belki, bo tylko ona została po jego łódce. Nagle zobaczył w oddali duży statek, który płynął po spokojnych już wodach morza. Allan zaczął machać rękoma i krzyczeć z całych sił.

W końcu udało się! Został zauważony. Był uratowany! Ale niedługo się cieszył, ponieważ ludzie, którzy go uratowali, okazali się groźnymi piratami. Złapali go i uwięzili na statku, gdzie miał im służyć do końca życia. Na to Allan nie mógł się zgodzić.

– *Lepiej niech mnie pochłonie morze, niż miałbym zostać u tych rozbójników*
– pomyślał i przy pierwszej okazji wyskoczył do morza.

Nie wiadomo, jak długo płynął. Na szczęście, zobaczył wolno płynącego żółwia morskiego, złapał go za ogon i tak razem dostali się do brzegu, na którym było mnóstwo żółwich gniazd. Allan bez sił leżał na piaszczystym brzegu i myślał o swojej ukochanej:

– *Co dalej? Jak znaleźć siły? Gdzie ona jest? Muszę ją znaleźć, muszę. Bez niej wszystko straciłoby sens!*

To wiara w odnalezienie dziewczyny dodała mu sił. Wstał i ruszył przed siebie. Szedł i szedł, szedł przez trzy dni i trzy noce, aż spotkał na swojej drodze wielkiego słońca. Zwierzę popatrzyło na człowieka tak bardzo zmęczonego życiem i zrobiło mu się go żal, więc wziął Allana na swój grzbiet i poniósł do rzeki płynącej przez wyspę.

– *W niej gdzieś jest ukryty skarb. Jak znajdziesz skarb, to i znajdziesz kobietę swoich snów* – powiedział słoń.

Allan podziękował za radę, zmajstrował sobie tratwę i popłynął wzdłuż rzeki. I tak płynął trzy dni i trzy noce... Aż pewnego ranka zobaczył, że coś się błyszczy w promykach słońca. Podpłynął bliżej i zobaczył, że to piękna dziewczyna, która czesze swoje długie, złote włosy szczerozłotym grzebieniem i przy tym śpiewa, a od jej srebrzystego głosu słońce świeci jeszcze jaśniej, a serce bije mocniej!

Allan pomyślał:

– *To ona, ta Dziewczyna jest moim skarbem i Kobietą z moich snów.*

Zerwał najpiękniejszy kwiat i ruszył na jej spotkanie.

Warto podążać za swoimi marzeniami i nie rezygnować z obranego celu mimo wielu przeszkód.



Warszawa, grudzień 2016 r.



Anna Kopyto

Kapryśna kula

BARDZO DALEKO STĄD, a może było to bardzo blisko, w spokojnej, zielonej krainie żyła sobie dziewczynka o imieniu Noa. Codziennie chodziła nad rzekę, bo lubiła wpatrywać się w wodny nurt i nieopodal rosnące przepiękne kwiaty.

Pewnego razu napotkała na swojej drodze coś, co przypominało jej barwny kwiat, ale kwiatem nie było. W rzeczywistości była to dziwna kula. Noa ucieszyła się, że na łące jest jeszcze coś, czego nie zna i zaczęła się jej przyglądać. Było w tym znalezisku coś tajemniczego i przyciągającego.

Noa rozejrzała się, czy nie ma nikogo wokół, kto mógłby odebrać jej kulę i – ujmując ją w dłonie – zerwać z łodygi, na której rosła. W tym momencie kula zajaśniała i powoli zaczęła odkrywać swoje wnętrze. Dziewczynka ucieszyła się, że posiada coś tak pięknego, czego nikt inny jeszcze nie zna. Oglądając kulę, Noa zauważyła jednak, że cieniutka nić łączy ją nadal z łodygą. Próbowала ją zerwać, ale była tak mocna, że to jej się nie udało. Zauważyła też, że nić odkręca się z kuli tak, jakby była motkiem wełny. Rozkręcała więc nić z kuli w nadziei, że w którymś momencie będzie tak słaba, że da się zerwać. Jeszcze nie wiedziała, że nici zerwać nie można, a ta, rozwijając się, zmienia się w kulę inną niż była wcześniej.

Nagle radość, jaką czuła Noa, zniknęła, a pojawiły się zwątpienie i rozczarowanie. Poczula też smutek, gdy spojrzała ponownie na kulę, bo zobaczyła, że teraz jest ciemna i brzydka. Nawet nie zauważyła, kiedy ukryło się słońce, a gdy ponownie spojrzała w niebo, było ono szare i niepokojące. Zateęskniła za piękną kulą i stwierdziła, że to pewnie przez to, że tak bardzo nie chciała jej stracić, zrobiła się ona taka odrażająca. W momencie, w którym chciała ją wypuścić z rąk, zauważyła, że pod czernią zaczyna się coś świecić. Zaciekawiona tym nadal rozwijała nić, a choć trwało to bardzo długo, w końcu ukazała jej się złocista bryła, coraz bardziej jaśniejąca i wspaniała. Nigdy w życiu z czymś takim nie obcowała.

Wszystko wokół niej stało się równie wspaniałe. Ogarnęła ją niepohamowana euforia. Skuszona pragnieniem, by kula była jeszcze cudowniejsza, odkrywała zachłannie kolejne jej warstwy. Szybko zapomniała, jak kula potrafi być zmienna.

Uczucie, które tak bardzo nią zawładnęło, zmieniło się w niepokój i pustkę. Kula zrobiła się czarna, ale tym razem ciężka i tak szorstka, że niemal raniła dłonie. Wokół zapanowała ciemność. Noę ogarnęła rozpacz. Obwiniła się, że nie zostawiła kuli w spokoju. Przed chwilą była tak piękna... Dziewczynka zaczęła więc nakręcać nić z powrotem, ale to nie pomogło. Nie dało się niczego przywrócić.

W swoim nieszczęściu przypomniła sobie jednak, że taki mroczny stan nie będzie trwał wiecznie, nie zgodziłaby się na to. To, co mogła zmienić, znajdowało się w jej rękach. Znała już kapryśność kuli i, mimo śmiertelnego zmęczenia, postanowiła ciągle rozwijać nić. W ciemności, która ją otaczała, zaczęła zauważać jaśniejsze światło kuli. To było światło z samego jej wnętrza. Poczula spokój. To chyba tego szukała, chodząc nad rzekę. Wiedziała też, że wszystko, co ją spotkało, było dobre.



Warszawa, grudzień 2016 r.



Dorota Basiak

Sari

GDZIEŚ BARDZO DALEKO, w odległej krainie, w małej glinianej chatce mieszkała wraz z rodzicami dziewczynka. Sari, bo tak miała na imię, bardzo kochała swoich rodziców. Choć w domu była bieda i często chodziła spać głodna, czuła się bardzo szczęśliwa.

Pewnego razu mama wysłała ją po wodę do źródła. Sari ciężko pracowała i zawsze o poranku przemierzała daleką drogę, aby przynieść wodę. Chciała choć trochę pomóc swym zapracowanym rodzicom. Tym razem nie była to podróż taka sama, jak zwykle. Sari dostrzegła w oddali budynek i usłyszała dziwne odgłosy. Choć bała się bardzo, ciekawość zwyciężyła i zbliżyła się nieco do budynku, nasłuchując dobiegających dźwięków. Podeszła jeszcze bliżej i przez szparę w murze zaczęła obserwować ludzi znajdujących się w środku. W sali było głośno, były tam dzieci, rozmawiały ze sobą, ale Sari nie rozumiała ich języka - nie wiedziała, o czym mówią. Wystraszyła się jeszcze bardziej i przerażona uciekła w stronę strumienia.

W pośpiechu zacerpnęła źródlanej wody i pobiegła do domu, nie rozumiejąc tego, co zobaczyła i usłyszała.

Na progu domu spotkała babcię, która z niepokojem czekała już na nią dłuższą chwilę. Widząc, że Sari jest roztrzęsiona, zapytała:

– *Co się stało?*

Dziewczynka opowiedziała jej wszystko, a babcia przytuliła ją do siebie i rzekła:

– *Moja kochana, w tym budynku, który widziałas, znajduje się szkoła. Jest w nim mnóstwo dzieci w twoim wieku i nauczyciel, który ich uczy wielu ważnych rzeczy, aby posiadały wiedzę i mądrość. Twoi rodzice też chcieli cię tam posłać, ale... Niestety, są biedni i nie było ich stać.*

Sari wysłuchiwała babci i uspokoila się.

Następnego dnia, znowu idąc po wodę, udała się w to samo miejsce w sekrecie przed rodzicami i babcią. Tak samo robiła drugiego, trzeciego i czwartego dnia.

Coraz bardziej marzyła, aby dołączyć do dzieci i pragnęła być tak mądra jak one. Nabierając wody ze strumienia, żałośnie zapłakała.

Nagle stało się coś niesamowitego. W strumieniu woda zawirowała i oczom Sari ukazał się duch źródła. Wiedział, czego pragnie dziewczynka i obiecał jej pomoc. Powiedział, że od dziś każdego dnia będzie tłumaczył jej całą lekcję, która odbywa się w szkole, kiedy Sari przyjdzie po wodę do strumienia. Na znak ich umowy duch źródła obiecał, że z każdą zdobytą informacją będzie przybywała jedna kratka na sukience dziewczynki. A kiedy nie będzie już na niej miejsca, Sari sama zdecyduje, co ma robić dalej.

I tak przez wiele dni Sari przychodziła do źródła. Jej życie zaczęło zmieniać się nie do poznania, dowiadywała się o wielu rzeczach, które nawet się jej nie śniły, o wspaniałych ludziach, o których istnieniu nie miała pojęcia i o pięknych miejscach na świecie – znacznie większym od jej wioski!

Aż przyszedł dzień, w którym Sari stwierdziła, że jej sukienka nie mieści już więcej krutek. Postanowiła, że musi się swoją wiedzą podzielić. W wiosce miała dużo koleżanek i kolegów, którym postanowiła o wszystkim opowiedzieć. Duch źródła nadal czuwał nad nią, aby nic złego jej się nie stało. Marzenia Sari się spełniły – zaczęła uczyć innych.

Teraz, gdy jest już dorosłą kobietą, swoim uczniom mówi często:

– Nie bój się marzyć, dąż do celu i pamiętaj, dziel się tym, co dostajesz – bez względu na to, czy to jest chleb, czy wiedza, czy talent. Najważniejsze jest to, by dzielić się z innymi i pomagać im. Wówczas i my, i świat stajemy się lepsi.



Warszawa, grudzień 2016 r.

Marta Brzywczy

Dociekliwa Hibaaq

W PEWNEJ SOMALIJSKIEJ WIOSCE żyła kobieta, która urodziła pięciu zdrowych synów. Kobieta była żoną i matką od wielu, wielu lat i innego zajęcia nie знаła. Każdego dnia obserwowała swych dorastających chłopców, a jej serce przepełniała radość i duma, jednakże skrycie marzyła o malutkiej córeczce, którą mogłaby tulić, kochać i mieć ciągle przy sobie. Gdy kobieta zauważyła, że znowu spodziewa się dziecka, każdego dnia o poranku i z wieczora modliła się o córkę, więc gdy w końcu upragniona dziewczynka pojawiła się na świecie, kobieta nazwała ją Hibaaq, co znaczy „dar od Boga”.

Hibaaq była niezwykle dzieckiem. Gdy tylko nauczyła się mówić, a stało się to bardzo szybko, pytała o wszystko, co widziała wokół siebie. Pytała o cierńnię krzewy i niebezpieczne zwierzęta. Pytała o ludzi z wioski i ich codzienne zajęcia. Pytała o gorące słońce i tajemnicze gwiazdy na niebie. Nawet jej zabawy były inne od zabaw jej rówieśniczek. Wszystkie lalki, które dostała od matki, babki i niezliczonych ciotek, składała do dużego drewnianego pudełka i podpatrując swych starszych braci, budowała modele pociągów i samochodów ze wszystkiego, co wpadło jej w ręce.

Wraz z wiekiem pytania Hibaaq stawały się coraz bardziej dociekliwe.

– *Czemu, mamo? Kiedy? Jak? Dlaczego? Po co?*

Podczas gdy inne dziewczynki z wioski uczyły się gotować i szyc ubrania, opiekowały się młodszym rodzeństwem i pomagały matkom w sprzątanii, Hibaaq coraz częściej przyglądała się braciom, którzy, wracając ze szkoły, pisali cyfry i litery. Widząc to, kobieta bardzo się przestraszyła. Ani ona, ani jej matka, ani matka jej matki nie chodziły do szkoły. Szkoła była tylko dla chłopców i wszyscy to rozumeli. Wszyscy – oprócz jej córki Hibaaq.

I nadszedł dzień, gdy Hibaaq zapytała:

– *Mamo, do czego służą litery?*

– *Dziewczynkom nie są one do niczego potrzebne. Nie pytaj mnie o nie więcej*
– odpowiedziała kobieta dość ostro.

– *Mamo, a może powiesz mi, do czego służą liczby?* – kontynuowała Hibaaq

– *Dziewczynkom nie są do niczego potrzebne* – powtórzyła zdecydowanie kobieta. – *Nie pytaj mnie o nie więcej.*

Hibaaq skinęła głową, lecz wyraźnie posmutniała. Od tamtej pory dziewczynka nie zadawała już więcej pytań. Sprzątała dom i pomagała matce przygotowywać posiłki, lecz straciła swą radość życia i ciekawość świata. Smutek na stałe zagościł w oczach Hibaaq. Przez wiele dni kobieta obserwowała swą osowiałą córkę i gdy nikt jej nie widział, załamywała ręce z matczynej bezradności.

W końcu zrozumiała, że najważniejsze jest, by jej najdroższa Hibaaq była szczęśliwa. Podjęła decyzję, że pozwoli swojej córce pójść do szkoły, pozwoli jej nauczyć się czytać, pisać i liczyć...

Długo jednak nie mogła znaleźć odpowiednich słów, by jej o tym powiedzieć. Któregoś dnia podpowiedział jej kobiecie wiejący z północy wiatr:

– *Podążaj własną drogą, Hibaaq* – wyszeptęła.

Warszawa, grudzień 2016 r.



Monika Świąćicka
Katarzyna Hilchen-Nagin

Marzenie łuskowca znad rzeki Lualaba

NAD WIELKĄ RZEKĄ LUALABA, w norze pośród drzew, mieszkał ze swoją mamą mały łuskowiec. Był wesoły, grzeczny i miły dla wszystkich, których spotykał w ciągu dnia. Cały czas spędzał na zabawie, a wieczorem układał się obok mamy w norze. Mama codziennie przed snem śpiewała małemu łuskowcowi taką kołysankę:

Uzingizi mwana, vizuri uko, vizuri bora kuwa pamaja, co znaczy: Śpij, synku. Dobrze, że jesteś, dobrze być sobą.

Pewnego gorącego dnia łuskowiec podreptał nad rzekę, aby się napić. Przy wodopoju zebrało się wielu spośród mieszkańców krainy rozciągającej się wzdłuż północnych krańców jeziora Tanganika. Były tam piękne zwierzęta: słonie, antylopy, zebry, małpy... I wszystkie tłoczyły się przy rzece. Lualaba zmąciła się, zafalowała. Kiedy mały łuskowiec nachylił się i spojrzał w taflę wody, przeraził się okropnie! Z rzeki patrzył na niego brzydki, pomarszczony stwór.

Bardzo smutny, ze spuszczoną głową, powlókł się do domu. Wszystkie napotkane po drodze zwierzęta przyglądały mu się, ponieważ zachowywał się zupełnie inaczej niż zwykle.

– *Dlaczego jestem taki brzydki?* – myślał. – *Wszyscy się ze mnie śmieją! Tak bardzo chciałbym być kimś innym* – zachlipał łuskowiec.

Wszedł właśnie w gęsty las, ciągle narzekając i płacząc, aż Duch Lasu usłyszał jego lament i ulitował się nad małym łuskowcem. W mgnieniu oka zamienił go... w słonia.

– *Och, moje marzenie się spełniło! Jestem teraz piękny!* – zawołał mały łuskowiec.

Jako słoń kroczył przez las dumny, z podniesioną głową, a nad nim fruwały zachwycone motyle. Tymczasem mama wyglądała z nory, wypatrując swojego synka. Kiedy zobaczyła nadchodzącego wielkiego słonia, schowała się szybko na samym dnie norki i zwinęła w kulkę. Nie słyszała nawoływań małego łuskowca, który teraz trąbił jak wielki słoń, nie słyszała jak mówił:

– *Mamo, nie bój się! To przecież ja, twój synek.*

Nie słyszała nawet, kiedy zaczął z płaczem nucić kołysankę: *Uzingizi mwana, vizuri uko...*

Jeśli nawet mama słyszała ten śpiew, nie wierzyła, że ten wielki słon to jej mały synek. Zrozpaczony i rozczarowany pobiegł do lasu, a łzy znaczyły jego drogę.

– *Nie chcę dłużej być słoniem! Moja mama się mnie boi! Moja ukochana mama mnie nie poznała. Nie chcę być słoniem, nawet jeżeli teraz podobam się motylom, najpiękniejszym stworzeniom na świecie. Ach, gdybym był motylem!* – krzyknął głośno.

Duch Lasu i tym razem przyszedł małemu łuskowcowi z pomocą. W jednej chwili z wielkiego słonia stał się pięknym, lekkim owadem o połyskujących zielono-złotych skrzydłach. Szczęśliwy poleciał w stronę domu. Każde napotkane po drodze zwierzę patrzyło na niego z zachwytem, a małpy nie mogły wprost odebrać od niego oczu.

– *Teraz wszyscy mnie podziwiają! Podobam się im* – z radością myślał motyl-łuskowiec.

Przed norką zobaczył swoją mamę i szybko poleciał w jej stronę. Jakie było jego przerażenie, kiedy mama na jego widok wysunęła swój długi język i próbowała go chwycić! Niestety, nasz mały łuskowiec zapomniał o tym, że wszelkie owady, nawet piękne motyle, są przysmakiem jego własnego gatunku. Roztrzęsiony i zapłakany wracał do lasu głośno lamentując:

– *Ja chcę do domu, do mojej mamy. Nie chcę być motylem! Mamo, mamo!*

Duch Lasu ulitował się nad biednym, małym łuskowcem i przywrócił mu dawną postać. Łuskowiec jak strzała popędził do domu. Z wielkim przejęciem opowiedział mamie, co mu się przydarzyło od wyjścia z norki do wodopoju, jak był słoniem i motylem. Mama przytuliła synka, uspokoiła, a potem zabrała go nad wielką rzekę Lualaba. Woda była tego dnia czysta i gładka, odbijała błękitne niebo i dwa szczęśliwe, piękne łuskowce – mamę i jej małego synka.

– *Zobacz, jaki jesteś ładny. I taki podobny do mnie!* – powiedziała z dumą mama.

Mały łuskowiec przytulił się do niej mocno, a wtedy usłyszał cichy, łagodny głos swojej ukochanej, mądrej mamy, która śpiewała mu do ucha: *Uzingizi mwana, vizuri uko, vizuri bora kuwa pamaja...*

Od tego dnia mały łuskowiec był znów wesoły, grzeczny i uprzejmy. Chodził z podniesioną głową zadowolony z tego, kim jest. Radośnie spędzał całe dni

na zabawie, a wszystkie zwierzęta, które spotykał w lesie i nad rzeką Lualaba patrzyły na niego z prawdziwą przyjemnością.

Warszawa, grudzień 2016 r.



- krytyka_interpretacja-r1980-t-n1_(49)-s173-186.pdf.
10. Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. Danek D., Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010.
 11. Bidyogo D.N., *Los intelectuales africanos ante la experiencia de las dictaduras*, wystąpienie podczas konferencji „Intelektualiści afrykańscy wobec doświadczenia dyktatur”, Uniwersytet Warszawski, 21.10.2016, tłum. Díaz-Szmidt R., Gładysz R.
 12. Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, www.academia.edu/22013911/Dzieci_cudzoziemców_w_polskich_placówkach_oświatowych.
 13. Bodanko A., *Świat baśni w procesie wychowania i kształtowania osobowości dziecka*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1-2 (30-31), 2006, s. 191-205, [czashum.hist.pl/media//files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_\(30_31\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_\(30_31\)-s191-205/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_\(30_31\)-s191-205.pdf](http://czashum.hist.pl/media//files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_(30_31)/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_(30_31)-s191-205/Nauczyciel_i_Szkola-r2006-t1_2_(30_31)-s191-205.pdf).
 14. Branka M., Cieślukowska D. (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010, www.idealizmy.pl/publikacjeplik/Antydystryminacja.pdf.
 15. Branka M., Cieślukowska D., Latkowska J. (red.), *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej. Notatki z pracy trenerskiej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2013, tea.org.pl/userfiles/nie_warto_sie_roznic._wyzwania_metodologiczne.pdf.
 16. Brotto F., Josef Huber J., Karwacka-Vögele K., Neuner N., Ruffino R., Teutsch T., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, www.bc.ore.edu.pl/Content/711/Kompetencje_wer_ostateczna+na+strone.pdf.
 17. Concilio C., *Mandela's Favourite African Folktales*, „Altre Modernità”, nr 12, 2014, s. 114–128, riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/4475/4558.
 18. Cymorek M. (red.), *Estetyka Afryki*. Antologia, Universitas, Kraków 2008.
 19. Díaz-Szmidt R., Szupejko M., *Kalejdoskop afrykański. Problematyka tożsamości w literaturach Afryki przełomu XX i XXI wieku*, Polskie Towarzystwo Afrykanistyczne, Warszawa 2012.

20. Diouf M., Igiehon A., Karamalla N., Rasolomampionona D., Średziński P., *Jak mówić i pisać o Afryce?*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2011, afryka.org/batory/poradnik.pdf.
21. Diouf D., Mabounda I., Karamalla N., Sambali S., *Afryka jak z bajki. Bajki z czterech stron Afryki*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2012, afryka.org/download/bajki/afrykajakzbajki.pdf.
22. Doliński W., *O tożsamości europejskiej raz jeszcze – konteksty metodologiczne*, „Zeszyty Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości”, nr 8, 2006, s. 22-42, www.academia.edu/5341351/O_tozsamosci_europejskiej_raz_jeszcze_-_konteksty_metodologiczne.
23. Dziedziewicz D., *Wpływ bajki na rozwój wyobraźni twórczej w okresie przedszkolnym. Eksperymentalne badania stymulowania wyobraźni twórczej z wykorzystaniem bajek i ekspresji plastycznej*, [w:] Łaszczuk J., Jabłonowska M. (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza ABA, Warszawa 2008.
24. Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
25. Gajda A., *Praca z bajką metodą dramy w edukacji elementarnej*, [w:] Kołodziej-ski M., Szymańska M. (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – Dylematy – Inspiracje*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2011, www.teatrzaangazowany.pl/sites/default/files/praca_z_bajka_metoda_dramy_w_educacji_elementarnej_aleksandra_gajda.pdf.
26. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej Warszawa 2015, eige.europa.eu/docs/78_PL.pdf.
27. Gontarska M., Kielak E., Huminiak A., Kucińska A., Qandil M., *Jak mówić o większości świata? Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2015, igo.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/Jak_mowic_o_wiekszosci_swiatu_wydanie4_-ebook.pdf.
28. Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, www.ukw.edu.pl/download/20950/Grzybowski_Edukacja_miedzykulturowa_konteksty.pdf.

29. HoneŃ J.A., *South-African Folk-Tales*, Baker and Taylor, New York 1910, archive.org/details/southafricanfolk00hone/page/n7; www.sacred-texts.com/afr/saft/sft00.htm.
30. Honkisz M., Odrobińska A., *Mały człowiek w wielkim świecie. Szkolny przewodnik po edukacji globalnej*, Towarzystwo Edukacyjne „Wiedza Powszechna”, Gdańsk 2012, tewp.org.pl/zalaczniki/23.
31. Januszewska E., Markowska-Manista U., *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
32. Jaskulska S., *Współczesne rytuały przejścia z dzieciństwa do dorosłości: bań o Śpiącej Królownie*, [w:] Grabowski A., Zaorska M. (red.), *Bajka, baśń, legenda i mit w naukowych opracowaniach*, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2016, s. 45-56, [repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14942/1/jaskulska.współczesne.rytuały.przejścia.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14942/1/jaskulska.wspolczesne.rytuały.przejścia.pdf).
33. Kaczmarek R., *Potrzeba przygotowania nauczycieli do rozwijania kompetencji międzykulturowych współczesnej młodzieży*, [w:] Augustyniak J. (red.), *Edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*, Texter, Warszawa 2014, s. 52-74, www.academia.edu/8540770/Edukacja_miedzykulturowa_w_dobie_globalizacji.
34. Krzywicki J., *Wprowadzenie do imaginarium literatury afrykańskiej*, cz. I: *Wokół tradycji*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2002.
35. Łapott J., Prądyńska E. (red.), *Ex Africa semper aliquid novi*, t. 1, Muzeum Miejskie w Żorach, Polskie Towarzystwo Afrykanistyczne, Żory 2014, www.kongresafrykanistyczny.pl/materialy/_upload/Aktualnosci/africa/MMZ_TOM_1_EX_AFRICA_INTERNET.pdf.
36. Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
37. Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. 35, nr 4, 1990, s. 109-117.
38. Markowska-Manista U., *Bajki, baśnie i opowieści z kontynentu afrykańskiego w edukacji przedszkolnej*, „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola”, styczeń 2013, s. 53-56.
39. Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Edukacja globalna – wprowadzenie w problematykę*, [w:] Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A. (red.),

Edukacja globalna w nauczaniu uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Chrześcijańska Służba Charytatywna, Warszawa 2013, s. 8–29, static.chsch.pl/media/chsch/ChSch_edukacja-globalna-w-nauczaniu-uczniow-i-uczennic-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.pdf.

40. Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Murzynek Bambo, Murzynek Polak? – czyli o szkodliwości schematów w edukacji*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 3 (17), kwiecień 2010, s. 30–33.
41. Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Problematyka edukacji globalnej i zrównoważonego rozwoju a polska szkoła*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 9 (13), październik-listopad 2009, s. 35–39; nr 10 (014), grudzień 2009, s. 35–38.
42. Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Systemowe rozwiązania w szkole versus aktywność*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 4 (18), maj 2010, s. 30–33.
43. Markowska-Manista U., Niedźwiedzka-Wardak A., *Tolerancja jako podstawa współżycia społeczności klasowej i szkolnej*, „Miesięcznik Dyrektora Szkoły”, nr 5 (19), czerwiec–lipiec 2010, s. 26–30.
44. Mason T., *African Tales: Kalulu and Rumpelstiltskin*, Plays for Young Audiences, 1972–1973, playsforyoungaudiences.org/wp-content/files_mf/africantales_excerpt.pdf.
45. Metelerkamp S., *Outa Karel's Stories*, Macmillan, London 1914, archive.org/details/outakarelsstorie00mete/page/n8; www.yumpu.com/en/document/view/13384084/south-african-folklore-talespdf.
46. Melosik Z., *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania”, nr 3, 2002, s. 135–149.
47. Młynarczyk-Sokołowska A., *Bajki w edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – metodyczne aspekty kształtowania wrażliwości na odmienność*, [w:] Kremień W., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Sysojewa S., *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012, s. 213–226, repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/7640.
48. Młynarczyk-Sokołowska A., *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*, Fundacja Uniwersytetu

- w Białymstoku, Białystok 2016, www.researchgate.net/publication/319493675_Teoria_i_praktyka_miedzykulturowej_educacji_niefORMALNEJ_w_konteks_cie_dzialan_adresowanych_do_dzieci; archive.fo/dnvAU.
49. Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K. (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2011, www.platformakultury.pl/artykuly/115848-przygody-innego-bajki-w-edukacji-miedzykulturowej.html, www.ppp.swietochlowice.pl/wp-content/uploads/2019/02/Przygody-Innego-Bajki-w-edukacji-miedzykulturowej.pdf.
50. Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach i nowej metodzie terapii*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
51. Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
52. Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2001.
53. Niklewicz T., *Pedagogika zabawy – jedną z metod stosowanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, www.publikacje.edu.pl/pdf/8333.pdf.
54. Pawlak N., *Języki afrykańskie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
55. Pawlak N., Podobińska Z., *Języki Afryki a kultura*, Wydawnictwo Agade, Warszawa 2004.
56. Pawlik J.J., Szupejko M. (red.), *Afryka na progu XXI wieku*, t. I: *Kultura i społeczeństwo*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2009.
57. *Pedagogika zabawy, jako metoda pracy w przedszkolu*, oswiatapolska.eu/wp-content/uploads/2016/02/Pedagogikazabawy.pdf.
58. Piłaszewicz S., *Religie Afryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.
59. Piłaszewicz S., Rzewuski E., *Wstęp do afrykanistyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
60. Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Instytut Badan Edukacyjnych, Warszawa 2002.

61. Rawłuszko M. (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, tea.org.pl/wp-content/uploads/2019/01/Edukacja-antydyskryminacyjna-i-jej-standardy-jakosciowe.pdf.
62. Rutka W., *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 24(2), 2012: *Literatura dziecięca w edukacji elementarnej* - „Cała Polska czyta dzieciom”, s. 27-44, czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp/article/view/350.
63. Rzewuski E., *Safari z Ezopem. Postłowie*, [w:] Kalewska A. (red.), *26 bajek z Afryki ze zdjęciami Ryszarda Kapuścińskiego*, Agora – Green Gallery, Warszawa 2007, s. 120-123, bi.gazeta.pl/im/3/6456/m6456623.pdf.
64. Smoter B., Smoter K., *(Nie)możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych u uczniów edukacji wczesnoszkolnej – w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 12, nr 44(2), 2017: *Wielokulturowość jako model edukacji*, s. 43-57, czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp/article/view/842.
65. Stańkowski B., *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
66. Stańkowski B., *Wielokulturowość w szkole – wyniki badań własnych wśród nauczycieli na Podhalu*, „Paedagogia Christiana”, nr 2 (22), 2008, s. 119–132, apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/download/7066/6429.
67. Szyjewski A., *Religie Czarnej Afryki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
68. Średziński P., *Afryka i jej mieszkańcy w polskich mediach. Raport z monitoringu polskich mediów*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2016, afryka.org/download/varia/media2016.pdf.
69. Theile A., *Sztuka Afryki*, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1974.
70. *Transkulturowa estetyka afrykańska – materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, „Maska”, nr 7, 2009, wydanie specjalne, www.uj.edu.pl/documents/40768330/895cfc31-b76d-4384-b0cb-f92cb8a997eb.
71. Tymowski M., *Państwa Afryki przedkolonialnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999.
72. Vorbrich R., *Plemienna i postplemienna Afryka. Koncepcje i postaci wspólnoty w dawnej i współczesnej Afryce*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu

- im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
73. Wainaina B., *How to Write About Africa*, „Granta”, nr 92, 2005, granta.com/how-to-write-about-africa/.
74. Wainaina B., *Jak (nie) pisać o Afryce?*, tłum. Kopiński D., Polskie Centrum Studiów Afrykanistycznych, docplayer.pl/43964484-Jak-nie-pisac-o-afryce-binyavanga-wainaina-granta-92-tlum.html.
75. Wainaina B., *Jak pisać o Afryce*, tłum. Mirosławska-Olszewska A., „Autoportret”, nr 4 (29), 2009, s. 38–40, globalna.ceo.org.pl/artykuly/jak-pisac-o-afryce-binyavanga-wainaina.
76. Więckowska K., *Obraz niepełnosprawności w filmach rysunkowych dla dzieci*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 2010, s. 138–147, www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl/media/13694/szsp_2_10.pdf.
77. Wojtalik M., *Globalna edukacja rozwojowa w Europie*, „Przegląd Edukacyjny”, nr 5, 2005, s. 2–4.
78. Wosińska W., *Oblicza globalizacji*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2007

PRZYKŁADY BAJEK I SCENARIUSZY DO ZAJĘĆ MIĘDZYKULTUROWYCH – DO WYKORZYSTANIA W PRACY W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Uwaga! W przypadku niedziałających linków należy wyszukać archiwalne wersje stron internetowych w zasobach Wayback¹⁰¹ Machine lub Archive Today¹⁰².

Materiały i animacje dla dzieci

- Cztery strony bajek, Kolektyw Odrobina Kultury, www.youtube.com/user/4stronybajek,
- *Afryka*, SuperKid.pl, www.superkid.pl/afryka-materialy-dla-dzieci,

Bajki

- M. Diouf, I. Mabounda, N. Karamalla, S. Sambali, *Afryka jak z bajki. Bajki z czterech stron Afryki*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2012, afryka.org/download/bajki/afrykajakzbajki.pdf,
- E. Gakuya, C. Lloyd, *Opowieści z Tinga Tinga: Dlaczego kameleon zmienia kolor?*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 2012,
- A. Kalewska (red.), *26 bajek z Afryki ze zdjęciami Ryszarda Kapuścińskiego*, Agora – Green Gallery, Warszawa 2007,

Materiały dydaktyczne i metodyczne, scenariusze lekcji

- A. Ośko, M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *Cały świat w naszej klasie. Scenariusze zajęć międzykulturowych*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2012, www.forummigracyjne.org/files/195/SCENARIUSZE_ZAJEC_MIEDZYKULTUROWYCH.pdf,

101 Internet Archive – Wayback Machine, archive.org/web/

102 Archive Today - Webpage Capture, archive.fo/

- M. Diouf, P.L. Brás Kabanje, D. Pańczyk-Piqueray, S. Sambali, M. Surowiec, P. Średziński, *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki?*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2012, ; docplayer.pl/5073751-Jak-mowic-polskim-dzieciom-o-dzieciach-afryki.html; eg.edudemo.org.pl/pliki/doc_details/21-jak-mowi-polskim-dzieciom-o-dzieciach-afryki,
- M. Jackowska, H. Rubikowska (red.), *Gry i zabawy afrykańskie*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2011, [web.archive.org/web/20150412182244/http://orient.uw.edu.pl/AFRYKA/Gry i zabawy afrykanskie.pdf](http://web.archive.org/web/20150412182244/http://orient.uw.edu.pl/AFRYKA/Gry_i_zabawy_afrykanskie.pdf),
- A. Młynarczuk-Sokołowska, *Bajki w edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – metodyczne aspekty kształtowania wrażliwości na odmienność*, [w:] W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa, *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012, s. 213–226, repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/7640,
- A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król (red.), *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Fundacja Edukacji i Twórczości, Białystok 2011, www.platformakultury.pl/files/2012-08-01/Przygody_Innego_Bajki_w_educacji_miedzykulturowej.pdf; www.ppp.swietochlowice.pl/wp-content/uploads/2019/02/Przygody-Innego-Bajki-w-edukacji-miedzykulturowej.pdf,
- M. Nowaczyk, G. Świderek, M. Karbowski (red.), *Edukacja globalna dla najmłodszych. Pakiet edukacyjny dla szkół podstawowych i przedszkoli*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2016, www.globalna.edu.pl/pliki/edukacja_globalna_2016.pdf.

POLECANE STRONY INTERNETOWE O AFRYCE

- *Afryka.org* – Pierwszy polski serwis internetowy o Afryce, Fundacja „Afryka Inaczej”, afryka.org
- *Afryka*, Informator Ekonomiczny Ministerstwa Spraw Zagranicznych, www.informatorekonomiczny.msz.gov.pl/pl/afryka/
- *AllAfrica*, allafrica.com/
- *News from Africa* – *News and Views on Africa from Africa*, newsfromafrica.org/
- *Africa Intelligence* – *exclusive news on Africa*, www.africaintelligence.com/
- *Internet African History Sourcebook*, Internet History Sourcebooks Project, Fordham University, New York, sourcebooks.fordham.edu/africa/africasbook.asp
- *The history of Africa as a whole*, www.hartford-hwp.com/archives/30/index.html
- *The Story of Africa*, BBC World Service, www.bbc.co.uk/worldservice/africa/features/storyofafrica/index.shtml
- *Africa – Map Puzzle*, Owl and Mouse Educational Software, www.your-childlearns.com/puzzle_afr.htm
- *Africa Maps – Perry-Castañeda Map Collection*, The University of Texas at Austin, legacy.lib.utexas.edu/maps/africa.html



Oryginalny pomysł Autorek projektu i osób uczestniczących w opracowaniu jego pokłósia w formie literackiej doskonale wpisuje się w antydyskryminacyjny nurt edukacji międzykulturowej. Czytelnicy książki nie tylko poznają dzięki niej elementy kultury afrykańskiej, ale także otrzymają narzędzia (scenariusze zajęć oraz wybór specjalistycznych lektur i stron internetowych) do wykorzystania w różnych formach edukacji międzykulturowej. Oprócz esejów o charakterze popularnonaukowym, opracowanie to zawiera liczne treści (teksty i ilustracje) związane z realizacją projektu „Afrykańska układanka dla pedagogów”, ma więc ono charakter kronikarski i z pewnością sprawi przyjemność uczestnikom zajęć, których prace są w nim prezentowane.

Fragment recenzji wydawniczej dr hab., prof. nadzw. UKW Przemysław Grzybowski

Wielką wartością dodaną publikacji jest zawarcie opowiadań i zdjęć rękodzieł stworzonych przez uczestniczki warsztatów pod wpływem tematów omawianych w trakcie zajęć. Każde z opowiadań można by wykorzystać jako podstawę do dalszej pracy z dziećmi w dyskusji nad dyskryminacją, wykluczeniem, miłością i najważniejszych wartościach w życiu. (...) Publikacja stanowi różnorodną i barwną układankę, z której pomocą można złożyć ciekawą, inspirującą opowieść dla uczniów przedszkolnych i wczesnoszkolnych, otwierającą im okno na świat. Jest to publikacja bardzo ważna, która powinna się znaleźć w każdej klasie polskiej i sama z chęcią będę ją rozpowszechniać wśród znajomych nauczycieli, pedagogów, edukatorów i animatorów, gdyż są to treści bardzo potrzebne w polskich szkołach.

Fragment recenzji dr Miłosławy Stępień