

Anna Józefowicz

Uniwersytet w Białymstoku

Wydział Pedagogiki i Psychologii

ORCID: 0000-0001-9126-3874

Czego można nauczyć się z literatury dla dzieci, prezentującej dzieciństwo naznaczone doświadczeniem uchodźstwa?

Summary

WHAT CAN BE LEARNED FROM CHILDREN'S LITERATURE PRESENTING CHILDHOOD MARKED BY THE EXPERIENCE OF EXILE?

After 2016, in Polish literature for children, there appeared a few significant books presenting childhood marked by the most current trauma, namely the experience of refugees. Reading these novels prompted me to ask important questions that I am trying to answer in this paper: How and for what purpose, should we discuss the subject of war trauma with children? How is refugee childhood presented in the analysed literature? How the analysed literature talks about the hardships of war exile refugee families and the “rebuilding” of the house and the whole world by them? I conducted an analysis and interpretation of books based on the assumptions of the concept of humanistic hermeneutics. Using the assumptions of intercultural education simultaneously, I paid attention to the sensitising potential of the analysed literature (development of empathy in the youngest, awakening of conscience, altruistic attitude, provoking discussion on how much we are attentive to the other person).

Keywords: literature for children, childhood, intercultural education, experience of exile

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Termin „uchodźca” dla wielu kojarzy się z człowiekiem, który ma za sobą dramatyczne przejścia. Jednocześnie obecnie temat uchodźców jest tematem drażliwym i wielowymiarowym. Z jednej strony Europa zмага się z niemożnością integracji imigrantów przybyłych do jej krajów wyznających islam, z drugiej strony ze zgubnym myśleniem swoich obywateli dotyczącym krzywdzącego przerzucania winy za terroryzm na większość/wszystkich muzułmanów, co w efekcie ową integrację obywateli wyznania muzułmańskiego utrudnia. Jerzy Nikitorowicz pyta:

Czy społeczeństwo wielokulturowe okazało się mitem, czy nastąpiła porażka eksperymentu współistnienia kultur? (2009: 177)

i wskazuje:

(...) w procesie międzykulturowej i religijnej edukacji należałoby wyjść poza pragmatyczne ramy relacji z islamem i dotrzeć z wiedzą do zwykłych ludzi, zadbać o właściwe treści w podręcznikach, pismach, wszystkich mediach (Nikitorowicz 2009: 179).

Toteż w polskiej literaturze dla dzieci po 2016 r., pojawiło się kilka znaczących pozycji książkowych, prezentujących dzieciństwo naznaczone doświadczeniem uchodźstwa. Dzieci oraz zantropomorfizowane zwierzęta przemierzają w nich świat, uciekając przed wojną. Tak dzieje się w *Wędrownce Nabu* Jarosława Mikołajewskiego, *Kocie Karima i obrazkach* Liliany Bardijewskiej, *Hebanowym sercu* Renaty Piątkowskiej, *Chłopcu z Lampedusy* Rafała Witka czy *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk.

Wszystkie te książki, oprócz *Wędrownki Nabu*, wyszły w serii o znamienym tytule „Wojny dorosłych – historie dzieci”¹ i adresowane są do dzieci w okresie wczesnej edukacji. Każda z nich, co szczególnie podkreślam, ze względu na trudną, budzącą silne emocje tematykę, wymaga **wspólnej lektury** i omówienia problematyki **z osobą dorosłą**.

W tym artykule, sięgając do założeń edukacji międzykulturowej, chciałabym zwrócić uwagę na uwrażliwiający potencjał wybranych lektur, jak również zatrzymać się przy wątkach, które mogą stanowić podstawę do działań edukacyjnych z dziećmi.

¹ Książki z serii „Wojny dorosłych – historie dzieci” wydane w Wydawnictwie Literatura, ukazują w sposób przystępny dzieciom wojenne historie widziane oczami dzieci.

Jak i po co poruszać temat wojennej traumy z dziećmi?

Współcześnie, praktycznie codziennie, dzieci mają okazję usłyszeć o dramatycznych wydarzeniach rozgrywających się różnych zakątkach świata. Powszechność mediów sprawia, że mogą być odbiorcami informacji, na które, ze względu na delikatną psychikę może być zbyt wcześnie. Jednocześnie świadomy wychowawca zdaje sobie sprawę, że nie da się zbyt długo uchronić dzieci przed okrucieństwem świata. Brak adekwatnej reakcji dorosłych na trapiący dziecko problem, unikanie odpowiedzi na zadawane przez nie pytania, może przyczynić się do jego paniki, stanowić grunt pod urzeczywistnianie stereotypów i uprzedzeń, a od zarania wieków wiadomym jest, że większość z nas boi się tego, co jest nieznanne, co nie zostało nazwane, oswojone (Sztompka 2007: 10–15). Stąd rodzi się pytanie, jak wytłumaczyć dziecku, że czołgi, wybuchy, ludzki krzyk, czyli obrazy wojny, które mignęły gdzieś na ekranie telewizora, są rzeczywistością wcale nie tak odległą? Jak rozmawiać z dziećmi o dzieciństwie ich rówieśników naznaczonym wojenną traumą?

Dina Roll-Hansen uważa, „że dzieci i tak, same rejestrują pewne zjawiska – więc lepiej mówić o nich otwarcie” (Roll-Hansen 2012: 87). Potrzebują one jednak wsparcia w uporaniu się z własnymi przeżyciami, zbudowania języka opisującego problematyczne aspekty życia, w czym pomoc może adresowana do nich literatura piękna – literatura, która uszanuje ich emocje, nie naruszy granic bezpieczeństwa (Wądolny-Tatar 2017: 113).

Jak już wcześniej wspominałam, większość omawianych tu książek stanowi część cyklu „Wojny dorosłych – historie dzieci”. Już sama nazwa serii niepokoi i nie pozwala przejść obojętnie. Dorośli prowadzą swoje krwawe rozrywki, a dzieci dostają rykoszetem, stając się ofiarami decyzji dorosłych, których nie rozumieją. W każdej z książek uczestnikiem i świadkiem tragicznych wydarzeń jest dziecko, to z jego perspektywy poznajemy „jak było naprawdę”.

I tak *Chłopiec z Lampedusy* przybliży historię rodziny chłopca o imieniu Tandzin, uciekającej od reżimu panującego w Erytrei, w kierunku wyspy Lampedusy, ale również historię Polki – Andżeliki, zamieszkałej z powodu emigracji zarobkowej jej mamy, na tejże wyspie. W *Hebanowym sercu* Renata Piątkowska przedstawia ucieczkę rodziny Omenki z Libii, także w kierunku wymienionej wyspy. W *Teraz tu jest nasz dom* Romek przedstawia losy swoich najbliższych, którym udało się zbiec z ogarniętego wojną domową Doniecka do Polski. Z kolei w *Kocie Karima i obrazkach*, kot o imieniu Biss opowiada historię tułaczki swojej ludzkiej rodziny z ogarniętego wojną Damaszku. Jedynie *Wędrownka Nabu* jest powieścią głęboko

metaforyczną, odchodzącą od realizmu i reportażowości, nie osadzoną w konkretnej przestrzeni ani czasie, a jedynie obrazującą tragedię zabłąkanego dziecka wśród wojennej pożogi, mierzącego się z niewidzialnymi z perspektywy dziecka granicami, ustalonymi przez dorosłych.

Opowieści o uchodźcach to historie drogi, ale drogi – tułaczki pełnej bólu i cierpienia, stąd też należy je analizować w kontekście tematyki wojennej. Żadne dziecko nie wędruje tu w poszukiwaniu przygód, lecz aby ocalić życie. Swoją treścią, ale i ilustracją, odwołują się do emocji, uczą zrozumienia przeżyć innych, współodczuwania.

Książki z serii można określić również literaturą zaangażowaną społecznie lub „literaturą antropologicznie wrażliwą”. Mimo że ostatnie określenie zostało użyte przez Danutę Świerczyńską-Jelonek w odniesieniu do literatury dla młodzieży, tworzącej pole dla międzykulturowych spotkań rówieśników, pokazującej zmagania z codziennością nastolatków z różnych stron świata (Świerczyńska-Jelonek 2011), uważam, iż analizowane książki dla dzieci można potraktować jako testy literatury antropologicznie wrażliwej. Autorzy prezentują w nich obrazy dzieciństwa dalekie od zachodnich wyobrażeń, gdzie sytuacje spotykające dziecięcych bohaterów nie mają nic wspólnego z wizją dzieciństwa, jako bezpiecznego raju oferującego zabawę, chroniącego od trosk świata dorosłych. Zadaniem owej literatury ma być wprowadzenie w tematykę dzieciństwa o różnych obliczach i uczulanie dziecięcych odbiorców na dramatyczne przeżycia ich rówieśników z miejsc odległych im kulturowo. Z kolei uwrażliwianie kulturowe, czyli zmierzanie do rozumienia siebie i innych uznaję, za Jerzym Nikitorowiczem, za istotne zadanie wczesnej edukacji, kiedy to można bazować na dziecięcej ufności, naturalności, spontaniczności, „kreatywnych możliwościach, połączonych z potrzebą autonomii, godności i wiary w moc osób i wartości znaczących” (Nikitorowicz 2003: 117).

Ponadto, nawiązując do założeń edukacji międzykulturowej, lektury mogą być pretekstem do rozmów z dziećmi w szkole na temat wielkich religii świata, ich systemów etycznych, a także w celu nabywania przez uczniów umiejętności dialogu, odkrywania i kreowania własnej tożsamości (Nikitorowicz 2009: 179).

Kres dzieciństwa czy inna jego perspektywa?

Lektury ukazują natychmiastowy kres dzieciństwa dzieci – gdy stają się ofiarami wojny i muszą adaptować się do nowych, nieznanych sytuacji.

Mali uchodźcy naznaczeni widokiem ginącego pod zgliszczami znanego im do tej pory świata, być może nigdy nie odzyskają spokojnych snów, które przychodzą do dzieci wychowujących się w bezpiecznej przestrzeni. Sytuacje traumatyczne, szczególnie sceny przemocy, śmierci, zawsze są kresem niewinności, przekroczeniem pewnej granicy, a więc zbyt wczesną inicjacją, po której beztraska radość może nie powrócić (Leszczyński 2015).

Czytając z dziećmi opisywane tu książki dobrze jest poprowadzić dyskusję z nimi na temat ich rozumienia dzieciństwa, aby móc je zestawić ze skrajnie różną perspektywą dzieciństwa w przestrzeni ogarniętej wojną.

Karim (*Kot Karima i obrazki*) o swoich przeżyciach związanych z ucieczką z Damaszku nie potrafi jeszcze opowiadać. Czyni to malując. Tak powstaje siedem obrazków, z których polscy koledzy chłopca mogą dowiedzieć się o innym obliczu świata i dzieciństwa ich kolegi – właściwie braku dzieciństwa. W przypadku tego dzieła istotna jest rola ilustracji Anny Sędziwy – ilustracji, które ujawniają swój terapeutyczny charakter, są pomostem między słowami a emocjami, niemalże zachęcają czytelnika: jeżeli trudno Ci o czymś powiedzieć, namaluj to.

I tak Karim maluje, a jego kot wypełnia narracją dramatyczne ryciny. Obrazki Karima ożywają dzięki opowieści kota, przestają być dziecięcymi rysunkami, ale są kawałkiem życia.

– To nie jest kawałek papieru, to jest kawałek mojego życia! – sapał Biss. Zdumiona Psołka [...] przyjrzała się obrazkowi. Była na nim noc i był dzień. Był upał i był mróz. Była niekończąca się droga i było niekończące się zmęczenie (Bardijewska 2016: 18).

Za ich przyczyną czytelnik znajduje się w środku niebezpiecznych wydarzeń, bowiem narracje Bissa do obrazków przypominają marsz, zdania są krótkie, często nawet wielokrotnie powtórzone, pojedyncze wyrazy.

Idą prosto w ciemność. Kroki, kroki, kroki. Odprowadza ich dym i woń spalenizny. Mama trzyma za rękę Karima. Karim trzyma Bissa. Babcia trzyma walizkę. Dnieje. Idą. Buty za butami, buty za butami, buty za butami [...] Pną się coraz wyżej i wyżej. Zimno, coraz zimniej (Bardijewska 2016: 19).

Taki rodzaj narracji obfitujący w suche fakty oddaje tragizm sytuacji, zmusza czytelnika do wejścia w skórę uchodźcy, który idąc, przestaje myśleć o czymkolwiek, jest tylko jego chód i strach, aż sam staje wielkim strachem, przerażeniem, znużeniem. To dobry moment, aby dziecko spróbowało sobie wyobrazić, jak czuje się taki zmęczony wędrowiec niepewny swojego losu. Z pomocą dramy można spróbować spojrzeć z perspektywy owego Innego.

Ponadto mimo upływu czasu od dramatycznych wydarzeń, kot, który jest w opowieści personifikacją małego dziecka, nadal reaguje paniką na wszelkie drobne poruszenia, intensywniejsze zapachy. W wyniku traumy, której był uczestnikiem, jest ciągle w stanie napięcia i nieustannie nachodzą go posępne wspomnienia (pożaru, strzelaniny).

Pali się! Zapach spalenizny Biss znał aż za dobrze! Trzeba ratować dom, bo znów zostaną bez dachu nad głową! (Bardijewska 2016: 15).

W *Chłopcu z Lampedusy* ważnym zabiegiem jest przedstawienie historii dwóch rodzin podejmujących się opuszczenia kraju ze skrajnie różnych powodów. Pierwsza zmienia miejsce zamieszkania z powodów finansowych, podąża za marzeniami w wyniku przemyślanego wyboru (marzenie o zbudowaniu domu z ogrodem), druga rodzina – z powodów politycznych prześladowań, wojennej pożogi, a więc jest następstwem emigracji niechcianej, nagłej. Co łączy te historie – to tęsknota za domem.

Owe powody emigracji rodzin należy wyjaśnić dziecku. Lektury mogą pomóc w rozmowie o trudnych wyborach życiowych, konflikcie wartości, rachunku zysków i strat, wynikających z opuszczania domu (Grabowska-Lusińska 2012).

Pierwszy kontakt polskiej dziewczynki Andżeliki z Tandżinem, czarnoskórym mieszkańcem Erytrei, rodzi w niej skrajne emocje, od zdziwienia, strachu poprzez złość do niechęci. Dziewczynka nie rozumie, co chłopiec robił w morzu w ubraaniu, dlaczego był tak zmęczony i mimo że to ona go w pewien sposób uratowała, uciekł od niej, zabierając jej jeszcze jedzenie.

Dziecięcy czytelnik jest w takiej samej sytuacji jak Andżelika – niekoniecznie musi znać odpowiedź, dlaczego tak się stało. Podobnie jak dziewczynka krok po kroku odkrywa tajemnicę Tandżina.

Znajomość kontekstu całej sytuacji chłopca diametralnie zmienia ocenę Andżeliki o nim. Kiedy dziewczynka przygląda się rysunkowi przedstawiającemu jego losy, czuje wstyd i zmieszanie. Własne życie, które do tej pory wydawało jej się nieznośne, zaczyna odbierać jako bez troskie i zwyczajnie dobre, bo bezpieczne.

[...] kartka była szczelnie zapełniona rysunkami [...] – To moje życie– opowiedział Tandżin. [...] rodzina Wioska, Dom. Targ. Zwierzęta. Wąż. Piach. Słońce. Rodzina. Zabawki z drutu i puszek...A to żołnierze... Niebezpieczeństwo... Andżelika się zawstydyła. Jej kartka w porównaniu z dziełem chłopca wydawała się nudna (Witek 2016: 50).

Dziewczynce trudno zrozumieć, że jej rówieśnik tyle przecierpiał, że ledwo uszedł z życiem, płynąc przez morze, że funkcjonuje w olbrzymim emocjonalnym napięciu, gdyż nie ma żadnych wieści dotyczących przeżycia swoich rodziców. Słowo „nudne” zostało użyte przez dziewczynę w znaczeniu bezpieczne, stabilne, bez zagrożenia. Co jest ciekawe, dziewczynka odkrywa, iż jeden z faktów łączy ją z Tandżinem, że „oboje są daleko od domu, nie u siebie. To wart uwagi pomysł autora na skonstruowanie fabuły – tym, co pomaga zrozumieć bohaterce sytuację uchodźców, są jej własne emocje” (Żygowska 2017: 137).

W tej książce zauważam również zachęcanie dziecięcego czytelnika przez autora do sporządzania ilustracji, rozumianej jako nośnik niewyrażonych słownie emocji (ilustrację do *Chłopca z Lampedusy* wykonała Joanna Rusinek).

Dzieci zapoznane z omawianymi lekturami szybko przekonają się jak bardzo kontekst kulturowy, religijny, środowiskowy ma znaczenie w przypadku kształtowanie się losów ludzkich, jak bardzo różni się dzieciństwo europejskie od afrykańskiego czy azjatyckiego. Od pierwszych stron powieści poruszone są kwestie przyczyn emigracji, stąd dobrze jest wyjaśnić dziecku czym są rządy totalitarne, reżim, niewolnictwo, prawa człowieka, o których łamaniu jest mowa.

Bagaż doświadczeń Tandżina jest lekcją empatii dla rówieśników, przestrogą przed wydawaniem pochopnych, krzywdzących osądów.

– Nielegalny imigrant – westchnął karabinier...

– Co to znaczy „nielegalny imigrant”? – ryknęła na karabiniera. – To nie jest żaden imigrant. To mój kolega. I wszystko ma legalne! Niby co w nim jest nielegalnego? Ręce są nielegalne? Nogi? (Witek 2016: 56).

Andżelika staje w obronie chłopca, jest pierwsza, która wykazuje się empatią. Budzi się w niej tym samym poczucie odpowiedzialności za jego losy, chęć ocalenia chociaż części jego dzieciństwa. Dziewczynka wie, że „(...) żadne dziecko nie zasługuje na to, aby je ktoś włóczył po posterunkach i ośrodkach” (Witek 2016: 66), a niestety takie są aktualne losy Tandżina. Czy da się ocalić owo dzieciństwo? – to propozycja do dyskusji z dziećmi w kontekście znajomości sytuacji chłopca–uchodźcy.

Jak przetrwać tułaczkę, jak stworzyć nowy dom?

To intensywne rozważania w procesie podejmowania trudnej decyzji, jaką jest opuszczenie domu, w którym przeżyło się wiele lat swojego życia.

Mały Omenka, bohater *Hebanowego serca*, wypływa z mamą z portu w Libii, aby dotrzeć do Lampedusy. Poznaje dramatyczne historie rodzin uciekających z obszarów ogarniętych konfliktami zbrojnymi: Syrii, Erytrei i Nigerii. Widzi przepelnione łodzie, śmierć współtowarzyszy morskiej podróży, dramat rozłąki rodzin. Doświadcza braku wody, cienia, od gorąca i morskiego falowania choruje.

Hebanowe serce nie jest pierwszą książką, w której dziecko nie do końca rozumie, co się wokoło niego dzieje. Toteż wojenną traumę pomaga mu przetrwać podświadomie uruchamiany mechanizm obronny, jakim jest myślenie magiczne. Zapadanie się w sen, utożsamianie się z bohaterem przekazanej chłopcu legendy o walecznym Ozyrionie, którego hebanową figurkę niczym amulet wiezie ze sobą, pomaga Omence odzyskiwać siły do życia.

Figurka Ozyriona w *Hebanowym sercu* ma jeszcze dodatkową moc – jest symbolem nadziei i pamięci o ojcu, to bowiem on wystrugał ją synkowi. Patrząc na nią Omenka przenosi się, mocą wspomnień, pod rozłożysty mangowiec, wokół którego skupiało się życie mieszkańców jego wioski. Przypominają mu się gliniane domki, codzienne wyprawy z kolegami po wodę i chociaż tamto życie znamiętowało wielki trud, walka z naturą o przetrwanie, to z perspektywy tego, co nastąpiło potem, Omanka wspomniana je jako szczęśliwe. Potem źli mężczyźni zaczęli napadać na wieś, nieść ze sobą strach, rozpacz, okrucieństwo. Taki obraz sytuacji zapamiętało to dziecko.

Czytelnik tych „zeznań” skłoniony zostaje do rozmyślań typu: jak wielką desperacją musieli wykazać się bliscy Omenki, jakim cierpieniem musiało być ich życie, skoro zdecydowali się na podróż w nieznane, bez żadnej gwarancji bezpiecznego zakończenia? Powieść ta uświadamia ponadto, iż mimo faktu przeżycia, uchodźców na nowym lądzie czekały nowe przeszkody – brak tolerancji, różnice kulturowe, szok kulturowy, równie niepewne jutro wśród nieznanych ludzi i nieoswojonych miejsc.

W powieści *Teraz tu jest mój dom*, w wielokulturowej i wielowyznaniowej rodzinie Baranowskich, decyzja ich o ucieczce z Ukrainy, pozostawieniu całego dotychczasowego dobytku za sobą zapadła wtedy, gdy szkoła, do której uczęszczały dzieci została zniszczona w wyniku bombardowania.

Omawiając niniejsze lektury trudno nie poruszyć tematu problemów z adaptacją do nowych warunków życia członków rodzin, którzy uzyskali status uchodźcy. Jako że książki adresowane są do dzieci, tragizm sytuacji pokazany jest z ich perspektywy. Dziecięcy bohaterowie literaccy w środowisku rówieśniczym spotykają się z nietolerancją i ksenofobią. Bariera językowa, ich odmienny wygląd fizyczny stają się przyczyną docinek tubylczych kolegów, a mali bohaterowie nie

zawsze są w stanie się sami obronić. Romek (*Teraz tu jest mój dom*) martwi się o swojego młodszego brata:

Dotarło do mnie, jak ciężko było mojemu młodszemu bratu. Wiedział, że dzieci go nie rozumieją, nie potrafił im wytłumaczyć dlaczego, więc postanowił nie mówić (Gawryluk 2016).

Cytowany fragment uzmysławia potrzebę uważności na drugiego człowieka, zauważanie kontekstu, z którego wynika zachowanie dziecka – tu konkretnie: milczenie, gdyż mocno krzywdzące może być ocenianie człowieka, biorąc pod uwagę jego powierzchowność czy jednorazowe zachowanie.

Pedagodzy widzą jak ważna, w kontekście międzykulturowego porozumiewania się i niwelowania stereotypów, jest obecność uczniów cudzoziemskich w szkole, i jak:

[...] klasa zróżnicowana kulturowo daje szansę na praktykowanie wielokulturowości w codzienności, poznanie innych kultur i języków, rozbudza ciekawość i otwartość na różnorodność. Umożliwia również kształtowanie kompetencji międzykulturowych i uczenie współpracy w wielokulturowym społeczeństwie w oparciu o różnice i podobieństwa". Jednakże „nauczyciele pracujący z uczniami cudzoziemskimi niekiedy nie wiedzą, jak pomóc uczniom-imigrantom w rozwijaniu ich potencjału, pasji czy możliwości i szans edukacyjnych (Markowska-Manista 2016: 131).

Autorki publikacji *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”* wskazują na szereg działań, które leżą w gestii nauczyciela, kiedy w klasie pojawia się mały uchodźca. Przede wszystkim nauczyciel powinien zadbać o jego poczucie bezpieczeństwa w szkolnym otoczeniu, sprawdzić jego znajomość języka polskiego, zapoznać go ze szkołą, nawiązać kontakt z rodzicem dziecka, przygotować polskich rodziców na przyjęcie do klasy, nawiązać współpracę ze szkolnym pedagogiem lub psychologiem, który udzieli wsparcia w trudniejszych sytuacjach. Przypominają, iż obciążenia psychiczne, jakim podlegali mali uchodźcy mogą mieć wpływ na ich postępowanie, stąd też konieczne jest przyjrzenie się przyczynie ich niewłaściwych zachowań (agresji, braku koncentracji). Proponują warsztaty o tematyce międzykulturowej skierowane do dzieci (Młynarczyk, Potoniec 2009: 21).

W omawianych powieściach, powtarza się schemat – niedarzenie kogoś sympatią, okazywanie mu niechęci, dokuczania, ponieważ nie jest podobny do nas:

Rotwailery już od dawna ostrzyły sobie na niego zęby. Dlaczego? Bo kot, bo niebieski, bo cudzoziemiec, bo przybłąda. I co najważniejsze – bo nie rottweiler! (Bardijewska 2016: 64).

W przypadku Małej Nabu (*Wędrówka Nabu*) jest jeszcze gorzej – nikt nie przychodzi jej z pomocą w trakcie wędrówki, nie widzi jej ran i wyczerpania. Nikogo nie obchodzi jej los. Po prostu urodziła się „nie po tej stronie”.

Problem stygmatyzacji ze względu na odmiennność fizyczną oraz kulturową, jak również poszukiwanie dróg porozumienia między tymi, co tu są i tymi, co przybyli – te kwestie warto rozważyć z dziećmi, wykorzystując kontekst tej powieści. Ryszard Kapuściński zakładał: „Inni są inni, ale dla tych Innych, to Ja właśnie jestem Inny. W tym sensie wszyscy jedziemy na jednym wozie. Wszyscy mieszkańcy naszej planety jesteśmy Inni wobec Innych – Ja wobec Nich, Oni wobec Mnie” (Kapuściński 2004). Jerzy Nikitorowicz uważa, że interakcje z innymi są procesem trudnym, ale należy je podejmować bez względu na efekty, „(...) jest to bowiem droga nabywania pokory i wrażliwości, uświadomienie sobie, jesteśmy Ludźmi o tyle, o ile potrafimy być dla Drugiego” (Nikitorowicz 2017: 364). Józef Górniewicz również akcentuje konieczność szacunku dla odmienności, a więc respektowania praw i przywilejów przez dwie strony (Górniewicz 2001: 60).

W *Wędrówce Nabu* uderzające jest nagromadzenie absurdalnych sytuacji piętrzenia problemów przez osoby dorosłe, które widziane z perspektywy dziecka, są zupełnie dla nich nieczytelne. Stąd mała Nabu – spontaniczna i szczerą, nieustannie dziwi się i zadaje pytania:

[...] nie ma ścian niewidzialny? – dziwiła się w myślach. Nie ma drutów kolczastych, które są, choć ich nie ma? Dziwne – A jak można się znaleźć po tamtej stronie? – spytała dziewczyna. – nie można... trzeba się tam urodzić... – ale ja się urodziłam po tej... – nie nasza wina (Mikołajewski 2016).

Mamy tu przepaść między wrażliwością dziecka i dorosłego. Dwa skrajne odbiory świata: dziecka – to ten pełen nadziei, optymizmu, niezrażania się i dorosłego – pełen niechęci, niecierpliwości, ignorancji. Dziecka, które na poziomie emocji czuje, że dzieje się coś bardzo złego, które czuje, że musi uciekać od „popsutej” rzeczywistości i dorosłych, który uparcie stawiają mury.

W determinacji poszukiwania miejsca tam, gdzie nie palą się domy, Nabu momentami przypomina Małego Księcia, który tak samo, bez uprzedzeń postrzegał ludzi. Karl Schlögel napisał przecież, że „większość granic na świecie to granice niewidzialne, które przebiegają raczej na naszych wewnętrznych mapach, w głowie (Schlögel 2009: 136).

Doświadczenie uchodźstwa, bycie obcym, pokazane w lekturze z punktu widzenia dziecka, które nie dostrzega swojej odmienności, które nieustannie zastanawia się, co takiego ludziom w nim przeszkadza – może stanowić wstęp do dialogu o stereotypach, często naszych nieuzasadnionych obawach.

Wieloznaczna, osnuta na symbolach wędrówka dziewczynki odkrywa okrucieństwa świata dorosłych. Niczym baśń, a więc językiem wyobraźni dziecka, tłumaczy okoliczności, w jakich znajdowali się uchodźcy. Dziecko nie rozumie, dlaczego palą się domy, dlaczego ludzie dziwnie wytykają je placami, krzyczą na nie. Nie rozumie reguł, jakimi rządzi się świat dorosłych i stąd, w nas dorosłych, pojawiają się problemy do refleksji – jak wytłumaczyć dziecku granice, których nie ma, administracyjne przeszkody, niewidoczne zakazy, które blokują ludzi? Kto ustala granice? Czy można urodzić się po złej stronie? Te i wiele innych pytań, niby już zadanych, ale ciągle bez odpowiedzi, rodzi owa opowieść.

Podsumowanie

Prowadząc w jednej ze szkół podstawowych w klasie 3 zajęcia z dziećmi w ramach „Białostockiego Tygodnia Czytania Dzieciom” (4–10.06.2018), nawiązałam do aktualnej sytuacji na Bliskim Wschodzie, dramatu ludzi zmuszonych do emigracji, na co jeden z uczniów zareagował wypowiedzią: „te książki muszą być strasznie nudne”. Być może jego osąd był próbą popisania się wśród kolegów, być może efektem niedojrzałości, niewiedzy, co może być zrozumiałe w przypadku małego dziecka, ale być może świadczy już o początkach znieczulicy, niebezpiecznej lekkości, powierzchowności przeżyć. Stąd tym bardziej opowiadam się za zapoznawaniem z niniejszą literaturą dzieci już w klasach najniższych.

Omawiane utwory literackie uważam za niezwykle potrzebne w dobie współczesnego kryzysu uchodźczego. Głównym ich założeniem jest wyczulenie młodych czytelników na tragedię uchodźców.

Mimo że temat tych książek jest wspólny, każdy utwór jest wizją indywidualnego końca świata rodziny zmuszonej do ucieczki z krajów ogarniętych wojną i powolnego odradzania się, odbudowywania nowego domu i samego siebie w nowych warunkach socjalnych i kulturowych. Lektury te mają również za zadanie skłonienie do próby rozstrzygnięcia, czym jest: bohaterstwo, honor, godność ludzka, poświęcenie, humanizm. Bez odpowiednich przykładów, których doskonałym źródłem jest właśnie dobra książka, wyrobienie zdania o tak ważnych pojęciach, nie jest możliwe. Najważniejsze jest to, że wybrana literatura silnie eksponuje, jak wielkim złem jest wojna, jak w jej obliczu, w imię obrony życia swojego i swojej rodziny, człowiek zdolny jest do rzeczy – zarówno tych heroiczych, jak i tych, niegodnych istoty ludzkiej.

To również są opowieści o wadze odpowiedzialności za życie ludzkie, szczególnie za życie dzieci, gdyż to ze względu na chęć zapewnienia im lepszej przyszłości, rodzice podejmowali decyzje o emigracji.

Inna ważna kwestia, której niewątpliwie uczą wybrane lektury, to również akcentowanie dziecięcej radości życia, dziecięcej spontaniczności, nieskażenia uprzedzeniami.

I chociaż dziecku wychowanemu w europejskich realiach tragedia, rozgrywająca się u wybrzeży Morza Śródziemnego może wydawać się abstrakcją, autorzy wspomnianych książek, odwołując się w nich do uniwersalnych doświadczeń bliższych dzieciom, niezależnie od kulturowego kontekstu, jakimi są: poczucie bezpieczeństwa, potrzeba swojego miejsca w domu, przytulenia, zabawy, przyjaźni.

I jeszcze jedno, przy starannym opracowaniu omawianych książek, wręcz trudno, aby nie pojawiło się pytanie – czy jesteśmy uważni na drugiego człowieka?

Bibliografia

- Leszczyński G. 2007. *Magiczna biblioteka. Zbójckie książki młodego wieku*, CEBID, Warszawa.
- Bardijewska L. 2016. *Kot Karima i obrazki*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Czernow M.A. 2015. *Książki zbójckie. Trudne tematy w literaturze dla dzieci i młodzieży*, „Trendy” nr 4.
- Gawryluk B. 2016. *Teraz tu jest nasz dom*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Górniewicz J. 2001. *Kategorie Pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Grabowska-Lusińska I. 2012. *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kapuściński R. *Spotkanie z Innym – jako wyzwanie XXI wieku*, „Gazeta Wyborcza” 01.10. 2004.
- Markowska-Manista U. 2016. *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Pertovskij, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.
- Mikołajewski J. 2016. *Wędrówka Nabu*, Austeria, Kraków–Budapeszt.
- Młynarczuk A., Potoniec K., red. 2009. *Edukacja międzykulturowa wobec integracji dzieci polskich i czeczeńskich na przykładzie projektu „Ku wzbogacającej różnorodności”*, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Nikitorowicz J. 2003. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Nikitorowicz J. 2017. *Etnopedagogika. W kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtujące się tożsamość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

- Piątkowska R. 2016. *Hebanowe serce*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Roll-Hansen D. 2012, *O przekraczaniu granic. Norweskie książki dla dzieci na świecie*, [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań.
- Schlögel K. 2009. *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*, tłum. I. Drozdowska, Ł. Musiał, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Sztompka P. 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Świerczyńska-Jelonek D. 2011. *Baśniowość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psycho-logicznej literatury młodzieżowej*, [w:] *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, Centum Sztuki Dziecka, Poznań.
- Witek R. 2016. *Chłopiec z Lampedusy*, Wydawnictwo Literatura, Łódź.

