



praca zbiorowa
pod redakcją

TADEUSZA LEWOWICKIEGO
i JOLANTY SUCHODOLSKIEJ

Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych

**PRZEWODNIK PO ŚCIEŻKACH
EDUKACJI REGIONALNEJ,
WIELO- I MIĘDZYKULTUROWEJ**

**Materiały dla nauczycieli
przedszkoli i szkół podstawowych**

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP



impuls

Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011
© Copyright by Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego
© Copyright by Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Redakcja wydawnicza:
Zespół

Autor ilustracji:
Jarosław Stoch

Projekt okładki:
Ewa Beniak-Haremska

Publikacja dofinansowana przez
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
Uniwersytetu Śląskiego
i Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP

ISBN 978-83-7587-532-4
ISBN 978-83-7587-853-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

Przedszkolak wobec znajomości regionu, Innego i samego siebie

<i>Jolanta Suchodolska</i>	
Wprowadzenie	13
<i>Barbara Chojnacka-Synaszko</i>	
Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat kulturowy	21
Scenariusze	26
<i>Jolanta Suchodolska</i>	
Poznajemy Innego i jego kulturę oraz kształtujemy tolerancję	51
Scenariusze	55

Część II

Dziecko w szkole podstawowej wobec dziedzictwa kulturowego regionu, narodu i Europy

<i>Alina Szczurek-Boruta</i>	
Wprowadzenie	87
<i>Alina Szczurek-Boruta</i>	
Poznajemy region, kształtujemy otwartość na dziedzictwo kultury narodowej i europejskiej	93
Scenariusze – propozycje zajęć dla klas I–III	99
<i>Aniela Różańska</i>	
Poznajemy Innego, pozbywamy się stereotypów i kształtujemy tolerancję	127
Scenariusze – propozycje zajęć dla klas I–III	131
Scenariusze – propozycje zajęć dla klas IV–VI	146
<i>Gabriela Piechaczek-Ogierman</i>	
Kształtujemy postawy otwarte na świat i budujemy własną tożsamość	175
Scenariusze	179
Wykaz publikacji w serii „Edukacja Międzykulturowa”	195
Spis scenariuszy	199

Wstęp

Zróżnicowanie ludzi i ich kultur spostrzegane jest jako bogactwo i szansa rozwoju jednostek i społeczeństwa, ale bywa również traktowane jako powód niechęci, konfliktów, tragedii. Doświadczenia wielu pokoleń świadczą o potrzebie rozumnego przygotowania do życia w wielokulturowym świecie. Potrzeba ta staje się szczególnie silna współcześnie. Procesy globalizacji różnych sfer działalności, integracja państw i społeczeństw europejskich, masowe migracje, liczne kontakty (i te bezpośrednie, i te za pośrednictwem rozmaitych sposobów przekazu informacji) z ludźmi różnych narodowości, kultur, odmiennym od naszego kolorze skóry – słowem z Innymi – skłaniają do bliższego poznania tych ludzi i stworzonych przez nich kultur. To jeden z podstawowych warunków zapobiegania uprzedzeniom, przewyżczania stereotypów, kształtowania klimatu pokojowego współistnienia i – co więcej – pomyślnej współpracy. Nie stroniąc od pojęć rzadko dziś używanych w procesach pedagogicznych, można powiedzieć, że to ważny obszar poczynañ na rzecz szczęśliwego życia.

Istotną rolę w tych poczynaniach ma do spełnienia edukacja. Cieszy więc powoływanie międzynarodowych i krajowych programów edukacji wielo- i międzykulturowej, budzą nadzieje coraz liczniejsze inicjatywy kulturalne sprzyjające poznaniu i zbliżeniu różnych społeczności. Oddziaływania tych programów obejmują jednak wciąż stosunkowo niewielką część dzieci i młodzieży. W skali powszechnej powinność edukacji wielo- i międzykulturowej spoczywa, rzecz jasna, na przedszkolach i szkołach – na pracujących w nich nauczycielach. I elementy edukacji wielokulturowej – uwzględniającej zróżnicowanie regionalne, etniczne, narodowościowe, kulturowe odmienności – są podejmowane. Ogólne ramy tej edukacji wyznaczono w podstawach programowych, a w praktyce pojawiają się rozmaite odmiany, rozmaite realizacje – z większym lub mniejszym wkładem autorskim nauczycieli. Najbardziej budujące są przykłady podejścia nie tylko wielokulturowego – ukazującego różne kultury, lecz także międzykulturowego – zachęcającego do otwartości na Innych i ich kultury, do poznawania i korzystania z dorobku innych kultur, wzajemnego wzbogacania kultury własnej grupy i innych grup. To droga kształtowania wielowymiarowej tożsamości – obejmującej identyfikacje zarówno lokalne, regionalne, jak i narodowe

oraz państwowe, ale również europejskie, globalne. To droga kształtowania światów wartości i postaw łączących to, co w różnych kulturach cenne, dobre, godne wspólnego uznania, respektowania, realizowania, w zachowaniach indywidualnych i działaniach społecznych.

Właśnie do takich przykładów odwołujemy się w tej książce. Ich przytoczenie wydaje się uzasadnione m.in. ze względu na wciąż niewystarczającą liczbę opracowań metodycznych przygotowanych z myślą o nauczycielach pragnących wprowadzać i urozmaicać zajęcia zawierające elementy edukacji wielo- i międzykulturowej. Struktura i merytoryczna zawartość tego zbioru wykraczają jednak poza przedstawienie przykładów. Poszczególne elementy książki – odnoszące się do wyodrębnionych szczebli edukacji (edukacji w przedszkolach i szkole podstawowej) oraz do wybranych zagadnień – poprzedzono wprowadzeniami oddającymi teoretyczne tło przedstawianych następnie scenariuszy zajęć. Teoretyczne wprowadzenia akcentują przede wszystkim wątki psychologiczne, pedagogiczne, w części również socjologiczne. Motywami przewodnimi są kwestie tożsamości, wprowadzanie w świat różnych kultur, prawidłowości rozwojowe (rozwoju dzieci) oraz poczynania kształtujące i wychowawcze. We wprowadzeniach znajdują się liczne odwołania do literatury, co zainteresowanym Czytelnikom ułatwi poszukiwanie źródeł pogłębienia wiedzy i samodzielne studia. Autorkami tych teoretycznych partii książki są nauczycielki akademickie, zatrudnione na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Wszystkie autorki od lat zajmują się zagadnieniami edukacji międzykulturowej.

Na metodyczną warstwę książki składają się scenariusze zajęć opracowane przez nauczycieli – słuchaczy studiów podyplomowych na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ – oraz przez studentów (w części także nauczycieli) kierunku pedagogika na tym wydziale. Scenariusze te powstały w ramach prac związanych z udziałem w studiach podyplomowych i/lub udziałem w zajęciach specjalizacyjnych z edukacji wielo- i międzykulturowej. Przygotowanie projektów metodycznych odbyło się pod kierunkiem nauczycieli akademickich – także autorek teoretycznych wprowadzeń. Scenariusze były poddawane praktycznej weryfikacji i ewaluacji. We wszystkich uwzględniono podobne elementy – poczynając od celów zajęć, poprzez propozycje metod i form zajęć, pomocy dydaktycznych, przebieg zajęć – na (w większości) wykorzystanej literaturze kończąc. Do wielu scenariuszy są dołączone wzory zabaw, gier i innych pomocy. Wszystkie scenariusze są autorskimi propozycjami słuchaczy i studentów przywołanych wyżej studiów. Nazwiska autorów podano w przypisach.

W sumie powstało oryginalne opracowanie teoretyczno-metodyczne, będące wynikiem współpracy pracowników akademickich oraz nauczycieli i studentów. Rozważania teoretyczne i propozycje metodyczne dotyczą wybranych, kluczowych kategorii pojęciowych, zagadnień właściwych edukacji w przedszkolu i szkole podstawowej, a związanych z wielokulturowością i towarzyszącymi jej zjawiskami – pożądanymi i niepożądanymi. Propozycje metodyczne są stosunkowo bogate w warstwie informacyjno-poznawczej, a jednocześnie sprzyjają aktywności dzieci i dają okazję do przeżyć – składając się na wielostronny proces kształcenia i wychowania.

Należy przy tym podkreślić, że przyjęcie przez autorów projektów metodycznych podobnego schematu przedstawiania własnych propozycji nie ograniczyło możliwości indywidualnego czy zespołowego zróżnicowania (autorskich przecieży) pomysłów.

Zbiór ten zatem przygotowano jako teoretyczno-metodyczną pomoc dla zainteresowanych nauczycieli. Można traktować poszczególne propozycje jako gotowe wzory zajęć, można również znaleźć w nich inspiracje do tworzenia własnych projektów czy modyfikacji odpowiednich w określonych warunkach i sytuacjach edukacyjnych. Będziemy – wraz z autorami opracowań teoretycznych i propozycji metodycznych – radzi, jeżeli Czytelnicy skorzystają z tych możliwości.

Dla Osób, które zechcą się bliżej zapoznać z literaturą poświęconą edukacji międzykulturowej i szukać także innych inspiracji, zamieszczamy na końcu książki wykaz publikacji składających się na serię „Edukacja Międzykulturowa”. Wierzymy, że edukacja ta stanie się ważną, pożyteczną i jednocześnie pasjonującą przygodą zawodową coraz większej liczby nauczycieli i wychowawców.

Redaktorzy tomu

Część I

Przedszkolak wobec znajomości regionu, Innego i samego siebie

Jolanta Suchodolska

Wprowadzenie

W psychologicznym ujęciu człowiek jest dynamicznym układem, rozwijającym się pod wpływem kontaktów społecznych i oddziaływania wielu zróżnicowanych czynników rozwojowych. Jego zachowanie kształtuje się zgodnie z biologią i zależy od rodzaju przeżytych doświadczeń, które rozwijają się – między innymi – dzięki interakcjom i oddziaływaniu bodźców społecznych, zwiększających zdolności reagowania na otaczającą rzeczywistość. Ponadto inspirują one do określonych form podmiotowego radzenia sobie z sobą samym i otaczającym światem zewnętrznym, który – wraz z wiekiem – coraz bardziej ciekawi dziecko i mobilizuje je do uczestnictwa.

Tempo dojrzewania układu nerwowego, jego zmiany strukturalne i funkcjonalne prowadzą – w dzieciństwie – do rozwoju emocjonalnego, a także kształtowania się poczucia własnego Ja oraz rozumienia sytuacji społecznych. Proces ten ewoluuje w tym wieku wraz z upływem czasu, a nowe emocje wymagają dojrzałości poznawczej i prowadzą z kolei do lepszego rozumienia siebie oraz innych osób. Wszelkie kolejne zmiany zachodzące w dzieciństwie sprzyjają wzbogacaniu się i różnicowaniu życia uczuciowego dziecka. Poszerza się w sposób znaczący cała gama uczuć. Dziecko, które rozwija się w sposób prawidłowy, będąc szczęśliwe i zadowolone, wyraża te stany emocjonalne – podobnie jak wszystkie emocje – w sposób ekspresyjny, nie potrafi maskować swoich uczuć, uzewnętrznia je w sposób wyraźny i czytelny dla otoczenia. Przeżycia dziecka przejawiają się nie tylko w wypowiedziach słownych, lecz także w gestach, mimice i mowie ciała. Reakcje emocjonalne dziecka charakteryzuje na ogół znaczna pobudliwość i impulsywność, co powoduje częste konflikty z rówieśnikami w przedszkolu lub z rodzeństwem. Dlatego też, nie tylko w wieku przedszkolnym, bywa ono określane jako nie zrównoważone i uczuciowo niedojrzałe.

Okres przedszkolny to zatem dla dziecka czas nowych form aktywności. Ciekawość siebie, świata oraz potrzeba odnajdywania się w nim są rozwijane na wiele sposobów, w szczególności – obok kontaktów rodzinnych – przez relacje z rówieśni-

kami, którzy szczególnie pod koniec tego okresu stają się istotnym źródłem i stymulatorem prawidłowego rozwoju indywidualnego. Dzięki tym interakcjom następuje intensywny rozwój osobowości, którego celem jest zdobywanie dojrzałości do życia w grupach społecznych¹. Opanowanie mowy i odkrywanie odrębności osobowej Ja sprawia, że świat dziecka staje się coraz bogatszy. Zaczyna ono odróżniać rzeczywistość przedmiotów, własnych wewnętrznych wyobrażeń i świat innych ludzi; to wszystko umacnia własną aktywność. Rozszerza się zakres kontaktów społecznych dziecka; dzięki rozwojowi komunikacji werbalnej możliwa jest wymiana informacji między nim a dorosłym oraz innymi dziećmi. Intensywna aktywność zabawowa dziecka powoduje rozwój uczuć poznawczych, ciekawości, zainteresowań, czy uczuć wartościujących, odnoszących się – z jednej strony – do siebie samego, a z drugiej – do Innych. W miarę rozwoju udział własnej aktywności staje się coraz większy i wiąże się coraz bardziej ze świadomym kierowaniem własnym zachowaniem.

Aktywność własna oraz dokonujące się pod jej wpływem przekształcenia strukturalne osobowości są opisywane w wielu koncepcjach psychologicznych². Kształtowanie osobowości wymaga nieustającej konfrontacji ze światem zewnętrznym, interakcji z szeroko pojętym środowiskiem społecznym, które wkrótce staje się polem do samodzielnego, autonomicznego działania. Proces ten rozwija się także dzięki uruchamianiu wielu mechanizmów, wśród których wymienić można zarówno mechanizmy obronne o charakterze adaptacyjnym³, jak i mechanizmy modelowania⁴, także autoregulacji – wszystkie te, które uczestniczą w procesie samopoznawania jednostki oraz kształtowania schematu Ja i schematu otoczenia. Jest to zatem proces równoczesny z kierunkiem rozwoju tożsamości, którego początki przypadają już na okres od trzeciego roku życia, a przejawiają się potrzebą – z jednej strony – odróżniania się od Innych, z drugiej zaś – szukania podobieństw. Doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych stają się zatem podstawowym źródłem wiedzy, a także konstruktem kształtowania się przekonań o rzeczywistości i samym sobie. Dają one poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych. Zauważa się również, że doświadczenia uwarunkowane kulturowo (zwłaszcza wczesne do-

¹ K. Datkun-Czerniak, *Istota socjalizacji w rozwoju dziecka przedszkolnego. Materiały pomocnicze dla nauczycieli przedszkoli*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Elbląg 1992, s. 4.

² Por. m.in. A. Brzezińska, *Spółeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Scholar, Warszawa 2000; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2000.

³ M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.

⁴ Zgodnie z koncepcją teoretyczną Alberta Bandury modelowanie – uczenie od Innych – pełni centralną rolę w procesie rozwoju osobowości. Zob. szerzej: A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986. Omówienie elementów tej koncepcji przedstawia także pozycja A. Gałdowej. Zob. A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999; zob. też: J. Suchodolska, *Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko – dorosły (uczeń – nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się* [w:] D. Wosik-Kawała, E. Sarzyńska, W.J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 96–106.

świadczenia polisensoryczne) odgrywają rolę istotnych pierwowzorów w procesie kształtowania procesów percepcyjnych, służących rozwojowi tożsamości człowieka. Rozwój osobowości dziecka – indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej – początkowo dokonuje się wyłącznie w kontaktach z osobami znaczącymi; dzięki tym interakcjom następuje rozpoznawanie bodźców, współtworzących podstawowy kontekst do kreacji podmiotowego Ja⁵. Rozwój ten jest jednak tym pełniejszy, im bardziej złożone i interaktywne jest środowisko życia. Mowa oczywiście nie tylko o roli środowiska rodzinnego, lokalnego, lecz także – a może w szczególności – o znaczeniu szeroko rozumianej edukacji, która w poszczególnych etapach życia dziecka, począwszy od przedszkola, powinna kształtować i wzmacniać w nim poczucie podmiotowości, sprawstwa, odpowiedzialności (rozwijające się w różnych wymiarach życia społecznego dziecka i dorastającego młodego człowieka), jak również dbać o dostarczanie pozytywnych, twórczych wzorów do rozwijania własnej niepowtarzalności.

Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym jest nierozzerwalnie związany z kulturą. Różnice kulturowe ujawniają się już w pierwszych miesiącach życia człowieka. Na proces socjalizacji, jakiemu podlega dziecko, wpływają uwarunkowania społeczno-kulturowe, jak również egocentryzm, charakterystyczny dla wczesnego okresu przedszkolnego (subiektywizm dziecięcy jest widoczny w relacjach społecznych, a także w procesie zdobywania wiedzy). Zatem mały człowiek od najmłodszych lat dąży do poznania i zrozumienia otaczającej go rzeczywistości, a brak zróżnicowanych doświadczeń społecznych wpływa na jego zachowania ukierunkowane na Innych. Radość poznania, towarzysząca procesowi zdobywania nowych doświadczeń, śmiałość w eksploracji świata i wchodzeniu w nowe sytuacje, jak również wzajemne przenikanie się fikcji i realizmu w życiu powoduje, że wczesny wiek przedszkolny to okres, który stwarza dziecku największe możliwości akceptacji i rozumienia różnic występujących wśród ludzi, w ich życiu i kulturze. Faktem pozostaje to, że przedszkolaki stale uczą się różnych, coraz ważniejszych dla siebie zachowań; lubią powtarzać te same działania wielokrotnie. Dzięki temu zdobywają wiedzę o tym, że przedmioty zachowują się w określony, możliwy do przewidzenia sposób, a każda zmiana uczy je czegoś nowego i ciekawego, komunikując, czym jest świat. W sprzyjającym środowisku społecznym i kulturowym, pełnym poczucia bezpieczeństwa, dzieci realizują potrzeby poznawcze, dzięki czemu rozwijają podstawy do dalszego, bardziej sformalizowanego uczenia się w kolejnych etapach życia. Rodzaj socjalizacyjnego wpływu na małego człowieka zależy od oddziaływania wielu czynników, wśród których wymienić można m.in. treści norm, wzorów osobowych, zasad postępowania oraz hierarchie wartości aprobowanych przez daną grupę. Oddziaływania na dzieci w wieku przedszkolnym ze strony grup reprezentujących określoną kulturę mogą sprzyjać rozwijaniu ich cie-

⁵ W okresie przedszkolnym w sposób zasadniczy kształtuje się osobowość społeczna dziecka i rozpoczyna proces ustalania tożsamości płciowej, silnie związany z kształtowaniem pierwszego obrazu własnej osoby (zestawu przekonań o swoich własnych cechach). Zob. szerzej: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 120–121.

kawości poznawczej i wrażliwości emocjonalno-społecznej oraz estetycznej. Okres przedszkolny jest bowiem czasem znacznej podatności na poznawanie i przyjmowanie przez dziecko zarówno tradycji, jak i wzorów kulturowych wyznaczających sposób jego zachowań społecznych. Wynikiem tego procesu jest przywiązanie się dziecka do środowiska społecznego, jak również wytworzenie nawyków, przyzwyczajęń i postaw. Ponadto jest to dla dziecka okres świadomego kształtowania się ról społecznych. Pełnione w dzieciństwie role ewoluują i przygotowują je do zadań, które będzie pełnił na kolejnych etapach rozwoju. Dzięki realizowanym rolom społecznym odpowiadającym ważnym zadaniom rozwojowych tego okresu życia możliwa jest m.in. w sposób jakże naturalny kanalizacja potrzeb, polegająca na wytworzeniu się społecznie aprobowanych sposobów/dróg ich zaspokojenia⁶. Także dzięki pełnionym rolom dziecko wrasta w kulturę środowiska, w której coraz bardziej autonomicznie uczestniczy, a to sprzyja dojrzewaniu jego osobowości. Osiąganie dojrzałości społecznej trwa wiele lat i jest wyznaczone prawidłowym rozwojem moralnym oraz właściwymi wzorami wychowawczymi⁷. Pierwsze kontakty ze światem zewnętrznym rozpoczynają proces stawania się częścią społeczności. Najważniejszą grupą społeczną dla dziecka jest rodzina, będąca podstawowym źródłem wiedzy na temat relacji międzyludzkich, porozumiewania się, przyjaźni czy miłości. Dorośli wprowadzają dziecko w świat wytworów społecznych i uczą form zachowań przyjętych w danej kulturze. Tym samym dokonuje się pierwszy krok na drodze do socjalizacji, rozumianej jako wspomniany już proces wrastania w kulturę. Dziecko stawia pierwsze kroki na drodze do poznania i przyswojenia tradycji i wzorców kulturowych, które będą wyznaczały sposób jego zachowania.

Dziecko w wieku przedszkolnym wychodząc zatem powoli poza krąg samej rodziny, zaczyna odbierać coraz więcej komunikatów zewnętrznych (społeczno-kulturowych), dlatego tak istotne jest uchwycenie przez nauczyciela właściwego momentu rodzącego się u dzieci zainteresowania światem innych kultur i wyjście im naprzeciw. Kontakt z innością kulturową pozostawia w dziecku trwałe ślady, niezależnie od tego, czy źródłem początkowych informacji są mass media, czy jest to rezultat obcowania z artefaktami kulturowymi w sposób zamierzony przez rodzica lub wychowawcę-nauczyciela, bądź też efekt interakcji w środowisku socjalizacyjno-wychowawczym, np. przedszkolnym. Nie można nie dostrzegać ich znaczenia w procesie gromadzenia przez dzieci informacji o świecie, zwłaszcza o jego odległych, nieznanach zakątkach. Każdorazowe zetknięcie się z inną kulturą powoduje u dziecka zaciekanie tą Innością, nawet wówczas, gdy wiąże się ona początkowo z czymś, co budzi niepewność, a nawet niepokój. Dzieje się tak w sytuacjach, gdy dziecko nie ma podobnych doświadczeń i nie potrafi jeszcze połączyć swoich spostrzeżeń i nowych doświadczeń z niczym, co dotychczas poznane. Wówczas nauczyciel czy wychowawca przejmuje rolę tzw. przewodnika w tym co nowe, ciekawe, lecz także i budzące obawę, bo obce. Powinien on

⁶ K. Datkun-Czerniak, *Istota socjalizacji...*, dz. cyt., s. 8–9.

⁷ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarza, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992, s. 182.

rozwijać i wzmacniać zainteresowanie dziecka Innymi oraz ich kulturą, uwrażliwiać, kształtować otwartość na poznanie, dbając jednocześnie o to, by ów proces osvajania z Innością, poznawania symboli i znaków pochodzących z obcych kultur odpowiadał aktualnym możliwościom rozwoju percepcji dziecka w tym wieku.

Organizowane przez nauczycieli-wychowawców zabawy dydaktyczne są zatem podstawą zapoznania dziecka ze światem innych kultur. Jednakże muszą one być tak dobrane, by uwzględniały wiek dziecka, jego zainteresowania oraz możliwości i – co ważne – powinny się wiązać z głównym wątkiem zajęć (bądź ich cyklem). Realizacja zajęć w postaci krótkiego, jednodniowego epizodu wycisza naturalne zainteresowanie dziecka, a brak kontynuacji podjętych tematów nie sprzyja budzeniu u niego poczucia przynależności do szerszych zbiorowości (np. własnego kraju czy Europy), utrudnia mu wchodzenie w krąg kulturowy oraz poznanie kultur innych państw.

Tworzenie społeczeństwa zróżnicowanego i otwartego na Inność wymaga właśnie opracowania takich programów edukacyjnych, które osłabiałyby istniejące w społeczeństwie stereotypy i rozwijały postawy otwartości oraz tolerancji już wśród dzieci najmłodszych, silnie identyfikujących się z własną rodziną, a przez nią z określoną kulturą i językiem⁸.

We współczesnej edukacji przedszkolnej coraz bardziej widoczna jest tendencja stawiająca sobie za cel wychowanie dziecka otwartego na świat – „małego Europejczyka”, który świadomy będzie własnych korzeni – z jednoczesnym zachowaniem, w przyszłości, tożsamości narodowej. Wyposażenie małych dzieci w odpowiednią wiedzę i umiejętność przystosowania się do życia w integrującej się Europie powinno im ułatwić afirmację ojczystych wartości. W tym kontekście edukacja przedszkolna to także uwrażliwiająca edukacja wielokulturowa, nierzadko postrzegana jako obszar rozwijania własnej identyfikacji kulturowej dziecka oraz jego zainteresowań i otwartości na inne kręgi kulturowe przez język i zabawę. Zabawa ma tu miejsce szczególnie, ponieważ stwarza okazję do nawiązywania i rozwoju kontaktów społecznych z rówieśnikami, rozwija umiejętność komunikacji zarówno językowej, jak i pozajęzykowej. Wychowanie przedszkolne powinno zatem wspierać potrzebę i zdolność do komunikacji oraz kontaktów z rówieśnikami i przedstawicielami społeczności lokalnych różnych narodowości, promując tym samym szacunek dla ludzi odmiennych kulturowo. Droga takiego edukowania staje się swoistym procesem „osvajania obcości”. Wyznacznikiem tego procesu jest poszukiwanie wspólnego mianownika oraz zacieranie granic pomiędzy kulturami, istotą jest uchwycenie tego, co inne, a jednak wspólne⁹.

Kształtowanie postaw otwartych wobec siebie i świata jest jednym z podstawowych zadań edukacji dziecka w tym wieku. Wśród zadań przedszkola dostrzega się

⁸ Szerzej o roli języka w procesie kształtowania tożsamości dziecka pisze m.in. J. Nikitorowicz. Zob. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.

⁹ K. Kamińska, *Zjawisko wielokulturowości w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 5, s. 265–266.

zatem – dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych – zadanie realizowania takich obszarów edukacji, jak:

- budzenie ciekawości wobec otaczającego świata przez prowokowanie pytań, dostarczanie radości odkrywania oraz organizowanie działań umożliwiających poznanie wielowymiarowości człowieka (postrzegam, myślę, czuję, działam);
- tworzenie sytuacji pozwalających na poznanie przez dziecko możliwości własnych i innych ludzi, np. wynikających ze zróżnicowania płci, wieku, stanu zdrowia i doświadczenia;
- wykorzystywanie i tworzenie okazji do poznawania rzeczywistości przyrodniczej przez obserwowanie, eksperymentowanie, odkrywanie, a także rzeczywistości społeczno-kulturowej przez poznawanie zasad organizacji życia społecznego, tradycji rodzinnej, regionalnej, narodowej oraz poznanie dzieł kultury, kształtowanie umiejętności dzięki działaniu;
- odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej i wspólnocie przez uczenie nawiązywania bliskiego, serdecznego kontaktu z Innymi; pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu własnego Ja i zaspokajaniu poczucia bezpieczeństwa; rozpoznawanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych; uczenie sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych ludzi oraz kontrolowania zachowań;
- wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie i wprowadzanie w kulturę bycia; umożliwianie dziecku odkrywania znaczenia komunikowania się w sposób niewerbalny;
- tworzenie okazji do pełnienia przez dziecko różnych ról w układach interpersonalnych, dostarczanie przykładów i umożliwienie rozwiązywania sytuacji konfliktowych na zasadzie kompromisu i akceptacji potrzeb innych osób;
- budowanie systemu wartości; wprowadzanie dziecka w świat wartości uniwersalnych; tworzenie otoczenia sprzyjającego rozumieniu i przeżywaniu tych wartości; rozwijanie poczucia odpowiedzialności przez samodzielne, dokładne i rzetelne wywiązywanie się z podejmowanych zadań, uczenie szacunku do pracy swojej i Innych.

■ Bibliografia

- Bandura A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 1986.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Scholar, Warszawa 2000.
- Datkun-Czerniak K., *Istota socjalizacji w rozwoju dziecka przedszkolnego. Materiały pomocnicze dla nauczycieli przedszkoli*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Elbląg 1992.
- Gałdowa A. (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, t. 1, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kamińska K., *Zjawisko wielokulturowości w wychowaniu przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 5.
- Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992.
- Suchodolska J., *Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko – dorosły (uczeń – nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się* [w:] D. Wosik-Kawała, E. Sarzyńska, W.J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2000.

Barbara Chojnacka-Synaszko

Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat kulturowy

Wprowadzenie

Małe dziecko, przychodząc na świat, nie otrzymuje gotowego dziedzictwa kulturowego, lecz stopniowo zapoznaje się z nim i przyswaja je sobie podczas procesu wychowania i kształcenia.

Najpierw rodzice pouczają dziecko i przekazują mu własne doświadczenia życiowe, a wśród nich również te, które uzyskali od swoich rodziców, oraz te zawarte w kulturze i cywilizacji. Dziecko, nie nabywszy jeszcze dystansu poznawczego, skazane jest na „ścieranie się, aktywne przyswajanie, przekształcanie i przeżywanie przestrzeni i przedmiotów”¹. W ramach procesu wychowania w rodzinie wiedza o otaczającym świecie jest przekazywana dziecku w naturalny sposób przez najbliższe osoby z jego kręgu, z którymi mały człowiek jest silnie związany emocjonalnie. To sprawia, że dziecko bezrefleksyjnie przyjmuje respektowane przez tych ludzi zasady i wartości, podziela i dziedziczy kulturę, w której wzrasta. Ponadto dzieje się tak również dlatego, że

[...] dziecko jest całkowicie ogólne, będąc intensywnie związane z rzeczami świata, na płaszczyźnie obcowania angażuje ono swoje afekty i pragnienia znacznie intensywniej niż dorosły, który stosuje wobec rzeczy cały system reguł myślenia².

¹ W. Lippitz, *Różnica i obcość*, przeł. A. Murzyn, Impuls, Kraków 2005, s. 267.

² Tamże.

Dany dziecka w rodzinnym środowisku wychowawczym obraz świata

[...] ulega reifikacji, stając się rzeczywistością, w której dziecko sytuuje siebie, czyli rozpoczyna świadome, odpowiedzialne kreowanie Ja, budowanie własnej tożsamości w postaci zbioru uświadamianych autocharakterystyk (definicji siebie)³.

Ukierunkowanie rozwoju małego dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami, przy jednoczesnym uwzględnieniu jego relacji ze środowiskiem przyrodniczym oraz społeczno-kulturowym, powinno także mieć miejsce w przedszkolu (oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej), które jest pod względem znaczenia drugim – obok rodziny – środowiskiem wychowawczym.

Nauczyciel i opiekun dziecka na etapie jego wychowania przedszkolnego ma do zrealizowania liczne zadania, które są związane z procesem uspołeczniania przedszkolaka. Należą do nich: wzmacnianie więzi uczuciowej z rodziną; wyrabianie samodzielności, umiejętności współdziałania i działania na rzecz innych; wdrażanie do przestrzegania zasad życia zbiorowego; rozwijanie aktywności społecznej; wzmacnianie więzi ze środowiskiem; rozwijanie uczuć patriotycznych. Przede wszystkim dzieci kończące przedszkole:

- wymieniają imiona i nazwiska osób bliskich, wiedzą, gdzie one pracują, czym się zajmują;
- znają nazwę miejscowości, w której mieszkają, i ważniejsze instytucje;
- wiedzą, jakiej są narodowości, oraz że mieszkają w określonym regionie i w Polsce;
- nazywają godło i flagę państwową, znają polski hymn i wiedzą, że Polska należy do Unii Europejskiej⁴.

W realizacji niektórych z powyższych wytycznych mogą służyć – przedstawione w dalszej części tego rozdziału – propozycje metodyczne.

W dwóch pierwszych scenariuszach szczególną uwagę zwrócono na więź regionalną i małą ojczyznę, a więc na wspólne dziedzictwo kulturowe, wspólne tradycje, rodzime wartości. Ich trwałym podłożem jest gwara, strój, obyczaj. Odwołanie się do własnych korzeni kulturowych oraz wiedza o tym, skąd pochodzimy, przyczyniają się do ocalenia i trwania elementów dziedzictwa kulturowego. Dziedzictwo jest spuścizną, spadkiem odziedziczonym po poprzednich pokoleniach. W jego skład wchodzi wszystkie dobra kultury przejęte z przeszłości, do których odwołujemy się w życiu codziennym. Mówiąc o dziedzictwie, można mieć na myśli zarówno:

³ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005, s. 61.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.). Załącznik nr 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

- dziedzictwo narodowe – wielkie, do którego można zaliczyć ważne zabytki, miejsca upamiętniające historyczne wydarzenia, język polski stanowiący ważny składnik tożsamości narodowej, wybitne postacie z historii i kultury polskiej;
- dziedzictwo lokalne – małe, które ważne jest dla lokalnej społeczności, grupy regionalnej; do takiego lokalnego dziedzictwa można zaliczyć gwarę, lokalne zwyczaje, wydarzenia itp.⁵

Proponowane zajęcia służą przedstawieniu wybranych elementów dziedzictwa lokalnego. Przede wszystkim upowszechniają wiedzę o Śląsku (jego poszczególnych miejscowościach) jako o małej ojczyźnie. Określony skrawek ziemi, nazywany małą ojczyzną, jest bliski i drogi, gdyż jest to zazwyczaj miejsce, w którym człowiek przeżył swoje dzieciństwo, którego wspomnienie napełnia go uczuciem ciepła oraz bezpieczeństwa i gdzie zaczynało się kształtować jego rozumienie oraz odczuwanie świata. Zasięg granic małej ojczyzny wyznacza subiektywna świadomość ludzi, którzy się z nią utożsamiają i nie musi się on pokrywać z granicami administracyjnymi. J. Bartmiński⁶ małą ojczyznę lokalną i regionalną stawia pośrodku między ojczyzną domową („gniazdem rodzinnym”, „kolebką”), którą tworzy wspólnota rodzinna, a wielką – narodową.

Charakter ćwiczeń i zadań zawartych w proponowanych scenariuszach zajęć:

- zmniejsza u małego dziecka napięcie między tym, co bezpieczne, znajome, bliskie a tym, co odległe i obce;
- sprawia, że dzieci zaczynają przypisywać sobie nawzajem do określonych miejsc – koledzy i koleżanki z przedszkola zaczynają być spostrzegani jednocześnie jako koledzy i koleżanki z tej samej miejscowości, z tego samego regionu;
- umożliwia dzieciom w wieku przedszkolnym:
 - zapoznanie się z wszystkim tym, co składa się na niepowtarzalność regionu śląskiego lub konkretnej miejscowości znajdującej się na Śląsku;
 - zapoznanie się z tematyką dotyczącą najbliższego otoczenia – miejsca, w którym dzieci się urodziły, mieszkają, uczą, bawią;
 - dostrzeżenie różnic między strojami ludowymi z wielu regionów Polski;
 - poznanie specyfiki gwary śląskiej;
 - nabycie umiejętności prezentowania swojej rodziny i siebie.

Zdaniem J. Nikitorowicza,

[...] zachodzące zmiany w systemie społeczno-ekonomicznym, politycznym, ekologicznym, informatycznym czy kulturowym stawiają przed edukacją nowe oczekiwania, wskazując na potrzebę modyfikacji i projektowania działań

⁵ A.W. Brzezińska, *W poszukiwaniu korzeni kulturowych* [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 194.

⁶ J. Bartmiński (red.), *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993, s. 35.

chroniących „świat zakorzenienia” z jednoczesnym podejmowaniem działań kształtujących świadomość europejską i globalną⁷.

Wobec tego kolejne dwie propozycje metodyczne dotyczą zagadnień związanych z życiem w skali europejskiej, ponieważ jest bardzo ważne, aby już od najmłodszych lat człowiek – poznając kulturę innych narodów – odkrywał, dostrzegał i starał się zrozumieć przenikanie się wartości kulturowych.

Na proponowanych zajęciach dzieci mają okazję zapoznać się z kulturą dwóch państw należących – tak jak Polska – do Unii Europejskiej: Włoch i Francji. Przedszkolaki mogą również uświadomić sobie, że przynależność ludzi do określonej grupy (grupy narodowej) nie zawsze musi wykluczać przynależność do innej grupy (grupy Europejczyków). Dziecko, wiedząc o różnicach kulturowych, uświadamia sobie, że inni również mają własne wartości, osiągnięcia, zwyczaje, język, potrzeby i oczekiwania.

W edukacji międzykulturowej, w której dąży się do ukształtowania u wychowanka postawy refleksyjnej, a także o przełamanie utrwalonych stereotypów i o konfrontację z odmiennością kulturową, bardziej stosowne wydaje się zastosowanie metod opierających się na aktywnym uczestnictwie dziecka, niż metod tworzących sytuacje, podczas których jest ono bierne i odtwórcze.

Wobec powyższego w scenariuszach zadbano o to, aby wychowanek mógł wyszukiwać informacje, dyskutować, zadawać pytania, rozwiązywać problemy, komunikować się i współpracować w zespole – wówczas może częściej przeżywać różnorodne emocje, rozwijać empatię, analizować punkty widzenia innych uczniów. Tym samym stwarza się dzieciom okazję do wyrażania własnego zdania na temat różnic kulturowych. Ponadto wskazuje się wychowankom uroki odmienności, podkreślając, że dzięki nim możliwe jest porównywanie, zestawianie i odkrywanie kulturowego bogactwa świata.

■ Bibliografia

- Bartmiński J. (red.), *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993.
- Brzezińska A.W., *W poszukiwaniu korzeni kulturowych* [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Lippitz W., *Różnica i obcość*, przeł. A. Murzyn, Impuls, Kraków 2005.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, GWP, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel w komunikacji regionalnej i międzykulturowej* [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998.

⁷ J. Nikitorowicz, *Nauczyciel w komunikacji regionalnej i międzykulturowej* [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok 1998, s. 142.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.). Załącznik nr 1: Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

Scenariusze

Scenariusz 1. Tydzień śląski¹

Temat zajęć: Tydzień śląski
Typ placówki: przedszkole
Grupa wiekowa: 5-latki, 6-latki
Czas trwania zajęć: 5 oddzielnych bloków tematycznych po 30 minut każdego dnia

Cele – dziecko:

- zdobywa wiedzę dotyczącą małej ojczyzny;
- poznaje kulturę, tradycję i gwarę śląską;
- kształtuje swoją tożsamość lokalną i regionalną.

Zajęcia 1

- Określanie miejsca swego zamieszkania – lokalizacja ulic, budynków mieszkalnych, instytucji.
- Rozpoznawanie własnej miejscowości na ilustracjach i fotografiach.
- Kształtowanie tożsamości lokalnej.

Zajęcia 2

- Poznawanie strojów ludowych z różnych regionów.
- Wskazywanie elementów ludowego stroju śląskiego.
- Wskazywanie na różnice pomiędzy strojami ludowymi z różnych regionów.

Zajęcia 3

- Zapoznanie z wybranymi określeniami w gwarze śląskiej.
- Zapoznanie z twórczością literacką w gwarze śląskiej.

Zajęcia 4

- Charakterystyka zwyczajów panujących w rodzinie śląskiej.
- Opisywanie pracy górnika jako przedstawiciela zawodu charakterystycznego dla regionu śląskiego.

Zajęcia 5

- Zapoznanie z cechami charakterystycznymi odwiedzanych miejsc i obiektów.

¹ Scenariusz opracowali studenci pedagogiki: Anna Grzegorska, Barbara Jończyk, Zuzanna Klaczka, Dorota Kózka, Katarzyna Ogierman i Dominik Strzemczok, w ramach przedmiotu z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej.

Formy pracy:

- indywidualna,
- zbiorowa – wycieczka po okolicy.

Metody:

- słowna: pogadanka, opis, objaśnianie;
- oglądowa: pokaz, obserwacja, oglądanie obrazków;
- czynna: zadania do wykonania, samodzielne doświadczenie.

Pomoce dydaktyczne

Zajęcia 1

- plansze z nazwami obiektów i miejsc,
- widokówki i ilustracje przedstawiające obiekty związane z miastem, w którym żyje i mieszka dziecko.

Zajęcia 2

- ilustracje przedstawiające wygląd i kolorystykę różnych strojów regionalnych,
- karta pracy – śląski strój ludowy,
- ilustracja przedstawiająca części składowe stroju śląskiego.

Zajęcia 3

- wiersz w gwarze śląskiej – *Murzinek Bambo*,
- plansze przedstawiające przedmioty oraz kartki z wyrazami zapisanymi gwara.

Zajęcia 4

- ilustracja przedstawiająca górnika w stroju galowym i górnika podczas wykonywania pracy,
- zdjęcia członków rodziny przyniesione przez dzieci.

■ Przebieg zajęć

Zajęcia 1. Moja miejscowość

1. Oglądanie przygotowanych widokówek, fotografii, ilustracji. Wyodrębnienie tych, które przedstawiają fragmenty miejscowości, dzielnicy. Nazywanie rozpoznanych miejsc i obiektów przez dzieci oraz przyporządkowanie do nich przez nauczyciela plansz z odpowiednimi nazwami.
2. Zabawa z adresami – „Wiem, gdzie mieszkam”.

3. Nauczyciel przebrany za listonosza roznosi listy, na których są podane adresy, ale bez imion i nazwisk – w ten sposób można sprawdzić, czy dzieci znają swój adres zamieszkania i utrwalić te wiadomości.
4. Rozmowa z dziećmi: „Co Ci się podoba w twojej miejscowości?”, „Co Ci się nie podoba?”.
5. Kształtowanie tożsamości lokalnej i regionalnej przez ćwiczenie polegające na dokończeniu zdań:
Mieszkam (np. w Katowicach), więc jestem (katowiczanie, katowiczanką).
Mieszkam (na Śląsku), więc jestem (Ślązakiem, Ślązaczka).
Chciałbym/chciałabym, żeby w miejscowości, w której mieszkam – dzieci podają różne propozycje, a nauczyciel może je zapisywać na tablicy (inny wariant tego zadania, związanego z dokończenia ostatniego zdania, może polegać na tym, aby po zapisanych propozycjach dzieci wykonały prace plastyczne, przedstawiające ich pomysły).

Uwagi dla nauczyciela:

W celu wykonania prac plastyczno-technicznych nauczyciel powinien przygotować odpowiedni warsztat pracy. Można zachęcić dzieci, aby z trzech propozycji udostępnionych przez nauczyciela wybrały odpowiadającą im technikę pracy. Wówczas praca może przebiegać w trzech zespołach. Pierwszy skupia tych, którzy wykonują prace plastyczną farbami, drugi zespół obejmuje dzieci, które chcą wykonać pracę polegającą na wyklejaniu swojego pomysłu (przy wykorzystaniu papieru kolorowego, kuleczek z bibuły). Z kolei w trzecim zespole dzieci używałyby plasteliny, masy solnej, aby stworzyć obiekt, który mógłby się znajdować w ich miejscowości. Zatem jeśli nauczyciel zdecyduje się na wariant polegający na zorganizowaniu zajęć plastyczno-technicznych, musi jednocześnie poszerzyć zakres pomocy dydaktycznych, który dotyczy propozycji realizacji pierwszych zajęć.

Zajęcia 2. Kultura ludowa mojego regionu

1. Wprowadzenie do tematu. Pokazanie dzieciom strojów ludowych z różnych regionów.
2. Porównywanie stroju śląskiego z innymi strojami ludowymi.

Uwagi dla nauczyciela:

Chodzi przede wszystkim o zwrócenie uwagi dzieci na podobieństwa i różnice dotyczące kolorystyki, charakterystycznych wzorów (elementów) w stroju zarówno kobiety, jak i mężczyzny. Nauczyciel dodatkowo może zasygnalizować, że w różnych częściach samego regionu śląskiego występuje też zróżnicowanie w wyglądzie, w wykonaniu stroju ludowego.