

A large, stylized sunburst graphic composed of numerous thin, black lines radiating from a central point, set against a light blue background. The lines vary in length and angle, creating a dynamic, sun-like effect.

**EDUKACJA GLOBALNA
W PODRĘCZNIKACH
DO GEOGRAFII I WIEDZY
O SPOŁECZEŃSTWIE**

**Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych
pod kątem założeń edukacji globalnej**

WERSJA UZUPEŁNIONA

Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie.
Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej.
Wersja uzupełniona

OPRACOWANIE CZĘŚCI I i II: Elżbieta Kielak
OPRACOWANIE CZĘŚCI III: Dominika Cieślukowska, Anna Kudarewska
WSPÓŁPRACA REDAKCYJNA: Elżbieta Krawczyk, Magdalena Trojanek
KONSULTACJA MERYTORYCZNA: dr Monika Popow

PROJEKT GRAFICZNY, SKŁAD I KOREKTA:  RZECZYOBRAZKOWE.PL

WYDAWCA: Grupa Zagranica

Grupa Zagranica jest stowarzyszeniem polskich organizacji pozarządowych zaangażowanych w międzynarodową współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną. Do Grupy Zagranica należy obecnie 61 organizacji. Grupa Zagranica jest członkiem sieci CONCORD – Europejskiej Konfederacji Organizacji Pozarządowych na rzecz Pomocy i Rozwoju. Nadrzędnym celem Grupy Zagranica jest budowanie sprawnego i kompetentnego polskiego sektora pozarządowego, który efektywnie przyczynia się do rozwoju krajów uboższych, stabilnego instytucjonalnie i finansowo, rozpoznawanego i traktowanego jako ważny element polityki zagranicznej i społecznej państwa.

© Grupa Zagranica 2016

KONTAKT:



Grupa Zagranica
ul. Noakowskiego 10/6a
00-666 Warszawa
grupa@zagranica.org.pl
www.zagranica.org.pl



Publikacja została wydana dzięki wsparciu finansowemu w ramach programu „Obywatele dla Demokracji”, finansowanego ze środków Europejskiego Obszaru Gospodarczego (fundusze EOG).

	<u>WPROWADZENIE</u>	2
1	<u>CZĘŚĆ</u> O ANALIZIE PODRĘCZNIKÓW Uwarunkowania analizy podręczników Czym jest edukacja globalna? Metodologia badania	4
2	<u>CZĘŚĆ</u> WYNIKI ANALIZY Wizerunek osób i krajów Zależności globalne Kształtowanie postaw i wartości Rekomendacje	10
3	<u>CZĘŚĆ</u> WYBRANE POJĘCIA GEOGRAFICZNE W ROZUMIENIU EDUKACJI GLOBALNEJ	24
	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	45
	<u>ZESPÓŁ BADAWCZY</u>	46

WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk czytelników drugą, poszerzoną wersję raportu z analizy wybranych podręczników szkolnych w świetle założeń edukacji globalnej. Raport ten powstał w wyniku pracy projektowej Grupy Zagranica, polegającej na analizie wybranych podręczników do geografii i wiedzy o społeczeństwie na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym – w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Tegoroczna analiza, będąca kontynuacją pilotażowego badania przeprowadzonego w 2014 roku, jest związana z wieloletnimi działaniami w obszarze edukacji globalnej w szkołach w Polsce, które były – i są nadal – prowadzone przez organizacje członkowskie Grupy Zagranica.

Niniejsze opracowanie stanowi uzupełnienie publikacji *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*, przedstawionej w czasie seminarium podsumowującego pierwszą edycję analizy podręczników zrealizowanej przez zespół ekspercki Grupy Zagranica. W prezentowanym raporcie uzupełniamy wcześniejsze dane o wyniki analizy podręczników do geografii na poziomie ponadgimnazjalnym oraz do wiedzy o społeczeństwie na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, zamieszczamy także opracowanie eksperckie Dominiki Cieślukowskiej i Anny Kudarewskiej dotyczące języka antydyskryminacyjnego w edukacji globalnej.

Od roku szkolnego 2009/2010 edukacja globalna została wprowadzona do nowej podstawy programowej, w konsekwencji zaś trafiła do programów nauczania. Jak zaznacza Katarzyna Czaplicka w publikacji *Po co nam edukacja globalna?*, „wraz z nową podstawą programową odpowiedzialność za kształcenie

w zakresie zagadnień globalnych została przesunięta z obszaru edukacji nieformalnej do edukacji formalnej”¹. Z kolei autorki raportu *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego* stwierdzają, że „opinia K. Czaplickiej dotycząca odpowiedzialności za kształcenie w zakresie zagadnień globalnych oznacza również, że polscy uczniowie i uczennice powinni poznawać te zagadnienia w trakcie nauki szkolnej, a więc stopień realizacji treści dotyczących edukacji globalnej jest ściśle powiązany z szeroko rozumianymi warunkami szkolnymi (kompetencjami nauczycieli i nauczycielek w zakresie edukacji globalnej, treściami zapisanymi w podstawach programowych czy obecnością treści z zakresu edukacji globalnej w podręcznikach szkolnych)”².

Definicja edukacji globalnej została wypracowana w trakcie procesu międzysektorowego, obejmującego serię spotkań przedstawicieli organizacji pozarządowych, ministerstw, uczelni i instytucji edukacyjnych zainicjowanych podczas konferencji „Rozwój edukacji globalnej w Polsce – perspektywy współpracy międzysektorowej”, która odbyła się w grudniu 2009 roku. Na proces złożyło się pięć spotkań dotyczących następujących tematów: poszukiwanie wspólnej płaszczyzny rozumienia zagadnienia edukacji globalnej, kryteria jakości w edukacji globalnej, miejsce edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej w Polsce, zaangażowanie nowych i zwiększenie aktywności obecnych aktorów edukacji globalnej, finansowanie działań z obszaru edukacji globalnej.

Podczas prac przyjęto między innymi cel mówiący o uwzględnieniu treści edukacji globalnej w podręcznikach

szkolnych, co powinno się przełożyć na lepsze zrozumienie wśród wydawców podręczników i ich autorów miejsca edukacji globalnej w podstawie programowej oraz na zwiększenie świadomości rzeczoznawców w zakresie miejsca edukacji globalnej w podstawie programowej. Rezultatem wspomnianego procesu było podpisanie w maju 2011 roku porozumienia między Ministerstwem Spraw Zagranicznych i Ministerstwem Edukacji Narodowej a Grupą Zagranica. Uzupełnieniem porozumienia jest *Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*³.

Wydaje się nam więc celowe przyjrzenie się podręcznikom szkolnym, zarówno do geografii, jak i do wiedzy o społeczeństwie, w których można znaleźć dużo treści z obszaru edukacji globalnej i które nierzadko są jednym z głównych źródeł wiedzy o świecie przekazywanej w szkole⁴. Uważamy, że zainicjowanie ścisłej współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej, wydawcami podręczników, autorami, rzeczoznawcami i organizacjami pozarządowymi zaangażowanymi w edukację globalną byłoby rzeczą kontynuacją procesu międzysektorowego i mogłoby prowadzić do dalszego rozwoju edukacji globalnej w Polsce. Tylko w ramach wspólnych działań będziemy się mogli przyczynić do zwiększenia wiedzy o współczesnych globalnych wyzwaniach, globalnych współzależnościach oraz znaczeniu i potrzebie współpracy rozwojowej, a także lepszego ich zrozumienia wśród młodego pokolenia Polaków.

Niniejsza publikacja została podzielona na trzy części. W pierwszej z nich znajdują się informacje dotyczące szerokiego tła analizy podręczników oraz uzasadnienie podjęcia

tego tematu przez ekspertów Grupy Zagranica. W drugiej części opisano wyniki dokonanej analizy i przedstawiono sformułowane na ich podstawie rekomendacje, które są kierowane zarówno do Ministerstwa Edukacji Narodowej, jak i do wydawców podręczników. W trzeciej części zawarto opracowanie dotyczące języka antydyskryminacyjnego w edukacji globalnej, przygotowane na prośbę jednego z wydawnictw, z którym udało się podjąć dyskusję przy realizacji pierwszej edycji analizy, stanowi zatem ono swoistą odpowiedź na wiele rekomendacji będących rezultatem przeprowadzonego badania.

Zwracamy również uwagę, że projekt badawczy zrealizowany przez Grupę Zagranica wpisuje się w szerszy nurt działań organizacji pozarządowych i jednostek akademickich, polegających na analizie podręczników szkolnych pod kątem różnych ważnych społecznie tematów. W 2015 roku takie zakrojone na szeroką skalę działania zostały przeprowadzone przez zespół badawczy „Gender w podręcznikach”, funkcjonujący przy Interdyscyplinarnym Centrum Badań Płci Kulturowej i Tożsamości Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ich wyniki dotyczące przedmiotu geografia są zaś spójne z rezultatami uzyskanymi przez Grupę Zagranica.

Opisywane w niniejszym raporcie działania przeprowadzono w ramach dwóch projektów realizowanych w programie „Obywatele dla Demokracji”, finansowanym z Funduszy EOG: „Obywatelski monitoring polskiej współpracy rozwojowej” i „Obywatelski monitoring polskiej współpracy rozwojowej – kontynuacja”.



GZEŚĆ

O ANALIZIE PODRĘCZNIKÓW

Elżbieta Kielak

UWARUNKOWANIA ANALIZY PODRĘCZNIKÓW

Projekt analizy podręczników pod kątem występowania w nich treści z obszaru edukacji globalnej wpisuje się w dotychczasową aktywność rzeczniczo-informacyjną Grupy Zagranica, która ma na celu zainteresowanie polskiego społeczeństwa działaniami na rzecz eliminacji ubóstwa i wspierania rozwoju społeczności innych krajów.

Na przełomie listopada i grudnia 2015 roku agencja TNS Polska na zlecenie Ministerstwa Spraw Zagranicznych przeprowadziła badania dotyczące poparcia Polaków dla pomocy rozwojowej, z których wynika, że w 2015 roku 33% Polaków miało kontakt z informacjami o pomocy Polski dla innych krajów (w ciągu ostatnich trzech miesięcy). Informacje o współpracy rozwojowej czerpano głównie z telewizji (89% badanych). Inne środki masowego przekazu wymieniano znacznie rzadziej. W podobnych badaniach zrealizowanych w 2012 roku sprawdzano także, jaka jest rola szkół i uczelni wyższych w przekazywaniu informacji o polskiej współpracy rozwojowej. Okazuje się, że tylko 2% respondentów wskazało wspomniane wyżej instytucje jako źródło wiedzy o działaniach związanych z polską współpracą rozwojową. Wyniki te pokazują, że świadomość globalnych wyzwań i roli Polski w zmaganiu się z tymi wyzwaniami nie jest wysoka.

W 2013 roku Centrum Edukacji Obywatelskiej – w ramach projektu „W świat z klasą”, którego celem jest wsparcie osób pracujących w szkołach we włączaniu tematyki edukacji globalnej do codziennej pracy – zrealizowało wśród nauczycieli i nauczycielek badania sondażowe, starając się uzyskać odpowiedź na pytanie o miejsce edukacji globalnej w polskiej szkole. Wyniki pokazały, że dla 77,4% badanych edukacja globalna „jest obecnie realizowana w polskiej szkole w średnim lub niewielkim stopniu”⁵, z kolei zaledwie dla 13,2% „jest realizowana w stopniu dużym lub bardzo dużym”⁶. W badaniu tym pytano także o to, jakie czynniki ułatwiają, jakie zaś utrudniają realizację edukacji globalnej w czasie zajęć szkolnych, i to, jakiego rodzaju wsparcie pozwalałoby nauczycielom włączać tę tematykę do swoich lekcji. Wśród odpowiedzi znalazły się między innymi następujące stwierdzenia: dostęp do podręczników, w których treści te są uwzględniane, jasne wskazanie w książkach, które elementy są edukacją globalną, łatwo dostępne scenariusze, załączniki i inne materiały w formie edytowalnej⁷.

Jak już wspomniano we *Wprowadzeniu*, nowa podstawa programowa nauczania ogólnego wymaga uwzględniania treści z zakresu edukacji globalnej w podręcznikach. Jak jednak wynika ze wstępnej analizy przeprowadzonej przez Grupę Roboczą do spraw Edukacji Globalnej przy Grupie Zagranica i z pilotażowego badania zrealizowanego w 2014 roku, nowe podręczniki w niewielkim stopniu prezentują takie treści. Jeśli zatem założenia podstawy programowej w zakresie edukacji globalnej mają być realizowane, to nie tylko tematy z tego obszaru powinny być w większym zakresie uwzględnione w podręcznikach szkolnych, ale także należy zwrócić uwagę na jakość tych treści. Jest to szczególnie istotne, ponieważ zdecydowana większość nauczycieli i nauczycielek deklaruje, że w równym stopniu wykorzystuje podręcznik i materiały uzupełniające⁸. W związku z tym uważamy, że obecność wysokiej jakości treści z zakresu edukacji globalnej w polskich podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych

stanowi kluczowy czynnik zapewniający młodemu pokoleniu dostęp do informacji o współpracy rozwojowej, tym samym kształtując postawę zaangażowania i poparcia na rzecz krajów uboższych.

Obecność wysokiej jakości treści z zakresu edukacji globalnej w polskich podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych stanowi kluczowy czynnik zapewniający młodemu pokoleniu dostęp do informacji o współpracy rozwojowej, tym samym kształtując postawę zaangażowania i poparcia na rzecz krajów uboższych

Realizacja kolejnej edycji projektu obejmującego analizę podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej wynika także z potrzeby dalszego rozwoju edukacji globalnej w Polsce, która została zidentyfikowana przez uczestników wspomnianego procesu międzysektorowego jako ważny element informowania społeczeństwa o potrzebach zaangażowania Polski we współpracę rozwojową. W *Raporcie z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, towarzyszącemu „Porozumieniu na temat rozwoju edukacji globalnej w Polsce”, podpisanemu 26 maja 2011 roku przez podsekretarzy Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz przez Grupę Zagranica, autorzy wskazują „dostępność wysokiej jakości narzędzi [...] prowadzenia edukacji globalnej w szkołach” (trzeci cel ogólny) i „uwzględnienie treści edukacji globalnej w podręcznikach szkolnych” (cel szczegółowy 3.1) jako kluczowe czynniki warunkujące dalszy rozwój edukacji globalnej. W dokumencie zarysowano plan działania, który wylicza wiele celów ogólnych i operacyjnych, jakie powinny być osiągnięte, aby było możliwe trwałe upowszechnienie edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej.

Zdajemy sobie sprawę, że termin „edukacja globalna” jest nowym obszarem badań i pracy dydaktycznej. W związku z tym postanowiliśmy zaproponować drugą już edycję analizy wybranych podręczników dostępnych na rynku i przygotowanie w pełni profesjonalnych rekomendacji, w jaki sposób uwzględnić w nich tematy z obszaru edukacji globalnej. Rekomendacje te są częścią niniejszego raportu.

CZYM JEST EDUKACJA GLOBALNA?

Edukacja globalna – jako element edukacji formalnej i pozaformalnej – zajmuje się współzależnościami we współczesnym świecie i zachęca do krytycznego myślenia na temat jego funkcjonowania. Pokazuje, w jaki sposób wpływamy na życie mieszkańców odległych krajów i jak oni oddziałują na naszą codzienność i przyszłość. Edukacja globalna analizuje również zjawiska migracji i ubóstwa, handel międzynarodowy, prawa człowieka, zmiany klimatu, konsumpcję czy przepływ informacji, łącząc perspektywę lokalną i globalną. Przez analizę tych zjawisk edukacja globalna zachęca do zaangażowania na rzecz świata bardziej sprawiedliwego dla wszystkich jego mieszkańców.

DEFINICJA EDUKACJI GLOBALNEJ WYPACOWANA W TRAKCIE PROCESU MIĘDZYSEKTOROWEGO

Edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych.

Do obecnych wyzwań globalnych można zaliczyć między innymi:

- ▶ zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie,
- ▶ poprawę jakości życia w krajach globalnego Południa,
- ▶ ochronę praw człowieka,
- ▶ zapewnienie zrównoważonego rozwoju,
- ▶ budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych między krajami globalnej Północy i globalnego Południa.

Ponadto w edukacji globalnej szczególnie istotne jest:

- ▶ tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk,
- ▶ przedstawianie perspektywy globalnego Południa,
- ▶ rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu,
- ▶ kształtowanie krytycznego myślenia i prowadzenie do zmiany postaw,
- ▶ ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i oddziaływanie globalnych procesów na jednostkę⁹.

Zaangażowanie szkoły w osiągnięcie celów edukacji globalnej i informowanie o szeroko rozumianej współpracy rozwojowej – przez to zaś również kształtowanie postaw zaangażowania oraz odpowiedzialności za działania na poziomie lokalnym i globalnym – jest bardzo pilnym i niezwykle istotnym wyzwaniem. Uczennice i uczniowie powinni być świadomi istnienia różnych współzależności i wyzwań globalnych, które stają się coraz ważniejszymi elementami współczesnej edukacji i współczesnego życia społecznego. Właśnie tę potrzebę zaspokaja edukacja globalna, która ma sprzyjać kształtowaniu postawy odpowiedzialności, szacunku, uczciwości, empatii, otwartości i osobistego zaangażowania¹⁰. Przez działania w obszarze edukacji globalnej młodzi ludzie zdobywają wszechstronną wiedzę o świecie i wzajemnych zależnościach, dowiadują się również, w jaki sposób mogą się aktywnie angażować w różne przedsięwzięcia.

Edukacja globalna w podstawie programowej przedmiotu geografia na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym

Wymagania ogólne podstawy programowej przedmiotu geografia na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym bezpośrednio dotyczą założeń edukacji globalnej i stanowią doskonałą przestrzeń zarówno do tego, aby poruszać na zajęciach

zagadnienia globalne, jak i do tego, aby kształtować u młodzieży postawy i wartości leżące u jej źródła¹¹. Ich celem jest zachęcanie młodzieży do angażowania się na rzecz zmian w skali lokalnej i globalnej, lekcje geografii mają zaś zapewnić uczniom niezbędne narzędzia, aby samodzielnie analizowali informacje, przetwarzali je, wyjaśniali zjawiska i procesy oraz potrafili zastosować tę wiedzę i umiejętności geograficzne w praktyce. W *Komentarzu do podstawy programowej przedmiotu geografia* Mirosława Czerny zwraca uwagę, że zajęcia geografii w gimnazjum powinny pokazywać różne oblicza współczesnego świata i pomagać młodym ludziom w rozumieniu „wzajemnie powiązanych procesów i zjawisk” oraz „roli, jaką jednostka odgrywa dziś w świecie oplecionym sieciami – rzeczywistymi i wirtualnymi”¹². Z kolei lekcje na poziomie licealnym powinny zakładać „obowiązek globalnego myślenia i założenie rozumienia zjawisk i procesów zachodzących na świecie”¹³. Ponadto, jak pisze Mirosława Czerny, „do analizy procesów globalizacji należy też włączyć tematykę rozwoju zrównoważonego oraz analizę czynników, które do niego prowadzą”¹⁴. Autorka wymienia także poszczególne obszary tematyczne, które mogłyby być włączane do zajęć z geografii: sprawiedliwość społeczna, stan środowiska naturalnego, uwarunkowania rozwoju gospodarczego, stabilizacja polityczna (w tym prawa człowieka, rozwój demokracji, działania związane z utrzymaniem pokoju na świecie)¹⁵.

W wymiarze omówionych wyżej wymagań programowych warto zadbać o to, aby podręczniki szkolne możliwie najbardziej całościowo przedstawiały rzeczywistość zarówno globalnej Północy, jak i globalnego Południa oraz ich wzajemne powiązania. Współczesny świat podlega nieustannym przekształceniom i wciąż dynamicznie się zmienia, dlatego nowa podstawa programowa odchodzi od prymatu zdobywania wiedzy faktograficznej, zachęca zaś do tego, aby młodzież rozwijała umiejętności praktyczne, które przydają się w codziennym życiu (na przykład umiejętność samodzielnego wyszukiwania i analizy informacji, w tym korzystania ze źródeł informacji geograficznej). Niezbędne jest zatem wskazywanie młodzieży wartościowych źródeł, zachęcanie do zapoznawania się z różnymi perspektywami i punktami widzenia czy analizowania różnych aspektów procesów i zjawisk, aby budzić u młodych osób świadomość ogromnej różnorodności świata – zarówno kulturowej, jak i społecznej, środowiskowej czy gospodarczej. Podejście takie wspiera jednocześnie kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia i wyrobienia własnego zdania na temat zagadnień globalnych, coraz bliższych młodzieży w wieku gimnazjalnym. Wydaje się więc wskazane, aby podręczniki szkolne do geografii uwzględniały nie tylko treści nauczania wymienione w podstawie programowej, ale także kładły szczególny nacisk na cele kształcenia stanowiące jej fundament. W analizie wybranych podręczników uwzględniono zapisy podstawy programowej i także w ich zakresie zaproponowano rekomendacje.

Edukacja globalna w podstawie programowej do przedmiotu wiedza o społeczeństwie na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym

Również w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie założono przedstawienie uczniom różnych zależności globalnych, choć nie w tak szerokim zakresie, jak to przyjęto dla przedmiotu geografia. Należy zauważyć, że znaczna część wymagań



**CELEM WPROWADZENIA EDUKACJI
GLOBALNEJ DO SZKÓŁ JEST ŁĄCZENIE
PRZEKAZYWANIA WIEDZY O GLOBALNYCH
WYZWANIACH I PROBLEMACH
Z KSZTAŁTOWANIEM POSTAW WRAŻLIWOŚCI
I SOLIDARNOŚCI SPOŁECZNEJ.
CHOĆ PODSTAWA PROGRAMOWA
WYZNACZA PEWIEN KIERUNEK, TO JEDNAK
PODRĘCZNIKI W DUŻEJ MIERZE STANOWIĄ
O PRZEBIEGU NAUCZANIA W SZKOLE.
ICH JAKOŚĆ I TREŚĆ MOŻE W ZNACZNYM
STOPNIU PRZYCZYNIĆ SIĘ DO POSZERZANIA
WIEDZY O GLOBALNYCH ZMIANACH
I ZALEŻNOŚCIACH ORAZ – CO NAJWAŻNIEJSZE
– O MOŻLIWOŚCIACH WPŁYWU
INDYWIDUALNYCH OSÓB NA TE PROCESY**



podstawy programowej dotyczy funkcjonowania prawa i instytucji na poziomie krajowym i europejskim, niemniej jednak występuje tutaj poziom globalny. Jak piszą w komentarzu do podstawy programowej do przedmiotu wiedza o społeczeństwie Alicja Pacewicz i Andrzej Waśkiewicz, „wiedza o społeczeństwie pomaga zrozumieć zjawiska i zmiany, jakie zachodzą w polskim społeczeństwie, Europie i świecie, w tym problemy związane ze spójnością społeczną (wykluczenie, bieda, nierówność szans) i procesami globalizacyjnymi. Wskazane jest prezentowanie poszczególnych zagadnień z uwzględnieniem wzajemnych współzależności między różnymi krajami, regionami i zjawiskami (w tym także z perspektywy zrównoważonego rozwoju), a równocześnie ukazywanie wpływu zachowań i decyzji pojedynczych obywateli na losy szerszych społeczności, a nawet całego świata”¹⁶. Wymienione wyżej zagadnienia dotyczą bezpośrednio definicji i założeń edukacji globalnej. Kluczowe jest, jak się wydaje, zwrócenie uwagi na to, żeby w ramach przedmiotu wiedza o społeczeństwie główny nacisk był położony na rozwijanie kompetencji obywatelskich i społecznych, które z kolei zawarto w wymaganiach ogólnych podstawy programowej. Przekazywanie wiedzy o faktach i ich egzekwowanie staje się kwestią drugorzędną. Aby osiągnąć te cele, niezbędne są podręczniki, które pozwolą kształtować wartości i postawy kluczowe z perspektywy edukacji globalnej, będą również motywowały młodych ludzi do poszukiwania informacji o świecie i wzajemnych powiązaniach ludzi i miejsc.

METODOLOGIA BADANIA

Cel analizy

Przeprowadzone badanie objęło analizę wybranych podręczników szkolnych do geografii i wiedzy o społeczeństwie na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym w świetle celów edukacji globalnej, którymi są:

- ▶ tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk,
- ▶ przedstawianie perspektywy globalnego Południa,
- ▶ przedstawianie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu,
- ▶ kształtowanie krytycznego myślenia i prowadzenie do zmiany postaw,
- ▶ przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń,
- ▶ ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę.

W dłuższej perspektywie naszym celem jest większa obecność wysokiej jakości edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej. Zależy nam na tym, żeby nasze działania przełożyły się na zwiększenie wiedzy i zrozumienia dla współczesnych globalnych wyzwań, globalnych współzależności oraz wagi i potrzeby współpracy rozwojowej wśród młodego pokolenia Polaków. Chcemy, aby rekomendacje z niniejszej analizy trafiły do Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także do wszystkich instytucji i osób odpowiedzialnych za proces tworzenia podręczników (autorów, wydawnictw i rzeczoznawców).

Pytania badawcze

W ramach przygotowań podjętych w celu dokonania analizy sformułowano cztery pytania badawcze:

1. Jak – za pomocą jakich sformułowań – jest przedstawiony wizerunek globalnej Północy i globalnego Południa? Jakie cechy są przypisywane obszarom należącym do Północy i Południa i zjawiskom tam zachodzącym? Jak się przedstawia ich mieszkańców i społeczeństwa?
2. Jak przedstawiony wizerunek Północy i Południa funkcjonuje w szerokim wymiarze społecznym, ekonomicznym i kulturowym?
3. Jak przedstawiony w podręcznikach obraz zależności globalnych funkcjonuje w świetle wymagań nowej podstawy programowej dotyczących edukacji globalnej w podręcznikach geografii w szkole gimnazjalnej?
4. Czy – jeśli tak, to w jaki sposób – analizowane podręczniki szkolne wpływają na kształtowanie postaw i refleksji nad istnieniem zjawisk i współzależności o charakterze globalnym?

Metodologia

Metodologię prezentowanego badania opracował zespół ekspertów z obszaru edukacji globalnej skupionych wokół Grupy Zagranica. Zdecydowano, że pilotażowej analizie będą poddane trzy najpowszechniej wykorzystywane serie podręczników do geografii na trzecim etapie edukacyjnym. Wybór tego przedmiotu nauczania był podyktowany wynikami analizy obowiązującej podstawy programowej, z której wynika, że największej zagadnień powiązanych z wątkami edukacji globalnej znajduje się właśnie w wytycznych dla geografii. W kolejnej fazie badania, zrealizowanej w drugiej połowie 2015 roku, analizie poddano dwie najpopularniejsze serie podręczników do geografii na czwartym etapie edukacyjnym i cztery serie podręczników do wiedzy o społeczeństwie – po dwie na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym.

Badanie polegało na analizie treści podręczników. W pierwszym etapie pilotażu, zrealizowanym w 2014 roku, zliczano słowa klucze na podstawie przygotowanego klucza kategoryzacyjnego. Klucz ten składał się z 502 kategorii związanych z edukacją globalną. Słowa klucze uporządkowano według poszczególnych kategorii, ważnych z perspektywy edukacji globalnej: „kontynenty”, „kraje”, „mieszkańcy”, „zjawiska społeczne”. W analizie przeprowadzonej w 2015 roku wykorzystano przygotowane uprzednio klucz kategoryzacyjny i kategorie analityczne, poszerzono jednak badanie o nowy materiał.

Drugi etap badania polegał na analizie kategorii analitycznych – podstawowych wskaźników opisu, za pomocą których jest charakteryzowane dane zjawisko (jest opisywana rzeczywistość). Kategorie analityczne podzielono na cztery grupy: „cechy fizyczne” (na przykład wygląd zewnętrzny, cechy geograficzne), „cechy emocjonalne”, „relacje z innymi krajami, obszarami oraz pełnione funkcje o charakterze społecznym, kulturowym i ekonomicznym”, „inne” (niemieszczące się w powyższych grupach). Dotychczas zbliżona metodologia badania była zastosowana między innymi w analizie Doroty Pankowskiej *Obraz systemu ról płciowych w podręcznikach szkolnych – analiza porównawcza* („Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1) i w raporcie pod redakcją Marty Abramowicz *Wielka nieobecna*.

O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011).

Dobór próby

Wyboru najbardziej rozpowszechnionych podręczników do geografii i wiedzy o społeczeństwie na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym dokonano na podstawie analizy list obowiązkujących podręczników umieszczonych na stronach internetowych szkół w wybranych miastach Polski. Miasta dobrano tak, aby zapewnić reprezentację miejscowości różnej wielkości i z różnych regionów kraju. Wielkość miast określono według

podziału ze względu na liczbę ludności (miasto do 20 tysięcy mieszkańców, miasto od 20 do 50 tysięcy mieszkańców, miasto od 50 do 100 tysięcy mieszkańców, miasto od 100 do 200 tysięcy mieszkańców, miasto od 200 do 500 tysięcy mieszkańców, miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców).

Kierując się powyższymi założeniami, sprawdzono strony internetowe gimnazjów z Warszawy, Zamościa, Kielc, Zielonej Góry i Władysławowa. W pierwszej edycji analizy z 207 gimnazjów zlokalizowanych w objętych badaniem miastach Polski ostatecznie uwzględniono wyniki ze 166 szkół, na których stronach internetowych była dostępna taka informacja. Z kolei w drugiej edycji analizy wzięto pod uwagę dane ze stron internetowych 158 gimnazjów i 116 szkół ponadgimnazjalnych.

DO ANALIZY WYTYPOWANO NASTĘPUJĄCE SERIE PODRĘCZNIKÓW:

geografia, trzeci etap edukacyjny:

- ▶ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, Nowa Era, Warszawa 2010.
- ▶ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2010.
- ▶ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.

geografia, czwarty etap edukacyjny:

- ▶ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2014.
- ▶ B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2012¹⁷.

wiedza o społeczeństwie, trzeci etap edukacyjny:

- ▶ I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, Nowa Era, Warszawa 2014.
- ▶ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, Operon, Warszawa 2015.

wiedza o społeczeństwie, czwarty etap edukacyjny:

- ▶ A. Janicki, *W centrum uwagi. Podręcznik do WOS do szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2015.
- ▶ Z. Smutek, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie. Odkrywamy na nowo. Zakres podstawowy*, Operon, Warszawa 2015.



2

CZĘŚĆ

WYNIKI ANALIZY

Elżbieta Kielak



W tej części raportu przedstawiamy wyniki przeprowadzonej analizy. Zgodnie z wymaganiami podstawy programowej, w badanych podręcznikach – zarówno do wiedzy o społeczeństwie, jak i do geografii – pojawia się dużo treści opisujących globalną Północ i globalne Południe oraz mieszkańców tych regionów. Analizując materiał zawarty w podręcznikach, zauważono, że są kontynenty i kraje, którym poświęca się więcej miejsca (Europa, Stany Zjednoczone), i takie, których opisy nie są tak rozbudowane (na przykład Afryka). Mamy świadomość, że jest to spowodowane właśnie wymaganiami podstawy programowej, która jest w tym wypadku dokumentem nadrzędnym. Niemniej jednak opis tego, czego dowiadują się uczniowie i uczennice o poszczególnych kontynentach i krajach, wydaje nam się kluczowy z punktu widzenia celów i założeń edukacji globalnej.

Dalszą analizę treści badanych podręczników przeprowadzono zgodnie z postawionymi wcześniej pytaniami badawczymi, skupiając się na następujących zagadnieniach: wizerunek osób i krajów przedstawianych w książkach do geografii i wiedzy o społeczeństwie, zależności globalne i sposoby ich prezentowania, kształtowanie u uczniów i uczennic postaw i wartości.

WIZERUNEK OSÓB I KRAJÓW

Wizerunek osób i krajów to kategoria, która pojawiała się stosunkowo najczęściej w badanych podręcznikach. W pierwszej edycji analizy, obejmującej podręczniki do geografii na poziomie gimnazjalnym, zliczono łącznie 134 wystąpienia (w trzech podręcznikach, ćwiczeniach do podręczników i na zdjęciach). Zwraca uwagę sposób prezentowania tego wizerunku w podręcznikach, dotyczący wszystkich publikacji poddanych analizie. Większość wystąpień w tej kategorii miała charakter stereotypowy. Zgodnie z najczęściej obecnie używaną – w wymiarze wrażliwości międzykulturowej – definicją, uznaje się, że „stereotypy to rozpowszechnione w danej grupie opinie, przekonania, reprezentacje czy schematy poznawcze, których obiektami są inne grupy społeczne czy kulturowe”¹⁸. Stereotypy wykazują określone cechy – są proste, nieskomplikowane i upraszczają otaczającą nas rzeczywistość – ponadto mają charakter powszechny i wartościująco-emocjonalny, zawierają uogólnione sądy i są bardzo trudne do zmiany czy zniwelowania. Wracając do definicji edukacji globalnej, ściślej zaś do jej celów, które określono w ramach procesu międzysektorowego, należy podkreślić, że jednym z tych celów jest właśnie przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń.

Stereotypowe sformułowania pojawiają się przy omawianiu w zasadzie wszystkich kontynentów i krajów.

Stereotypowe sformułowania pojawiają się przy omawianiu w zasadzie wszystkich kontynentów i krajów

O Afryce czytamy więc, że „jest kontynentem szczególnym, to na nim znajduje się największa pustynia [...] rozległe sawanny i wilgotne lasy [...]”. Niestety Afryka ma również drugie oblicze. Jest najsłabiej rozwiniętą częścią świata, borykającą się z problemami

nędy, głodu, chorób oraz licznych konfliktów zbrojnych”¹⁹. O ile w założeniu autorów fragment ten ma przedstawiać różne oblicza Afryki, o tyle w wymiarze społecznym pokazuje tylko negatywne aspekty, nie zwraca bowiem uwagi na żadne pozytywne cechy tego kontynentu. Przykład z innego podręcznika: „[...] zajrzyjmy do amerykańskiego megalopolis i brazylijskich slumsów”²⁰. Zdanie to również utrwała stereotyp – uczniowie i uczennice dowiadują się, że w Stanach Zjednoczonych istnieją wielkie miasta (megalopolis), z kolei w Brazylii można spotkać tylko slumsy. Już samo użycie nazwy „slumsy” (w podręcznikach bardzo często pojawiają się także określenia „faweł” lub „dzielnice nędzy”) budzi wątpliwości, jest bowiem powielaniem stereotypów. Zamiast używać takich określeń, można mówić o osiedlach nieformalnych i w kilku zdaniach opisać przyczyny powstawania takich osiedli na obrzeżach wielkich miast.

Podobne prezentacje miast znajdujemy w podręcznikach do szkół ponadgimnazjalnych, są w nich bowiem wymienione i opisane miasta europejskie, amerykańskie, wschodnioazjatyckie i arabskie, nie pojawiają się jednak wzmianki o jakichkolwiek miastach z Afryki czy Ameryki Południowej. Wywołuje to wrażenie, że właśnie na tych kontynentach miasta nie istnieją. Wątpliwości budzą także opisy miast arabskich, jakie znajdujemy w jednym z analizowanych podręczników: „[...] układ przestrzenny miast arabskich jest chaotyczny, pełen krętych i wąskich uliczek i niewielkich placów”²¹. Tak sformułowany opis uznajemy za uproszczenie, ponieważ wiele miast niearabskich można przecież opisać w ten sam sposób. Zwracamy uwagę, że zarówno w miastach arabskich, jak i w miastach afrykańskich istnieją dzielnice biurowców, podobnie jak w Hongkongu (przedstawionym na zdjęciu w podręczniku), również łączące w sobie nowoczesność i tradycję. Warto byłoby ponadto pokazać uczniom przykład pierwszego ekologicznego miasta Masdar w Zjednoczonych Emiratach Arabskich.

W wymiarze stereotypów pojawiają się także w badanych podręcznikach pytania, szczególnie dotyczące kontynentu afrykańskiego, na przykład: „Dlaczego kraje Afryki położone na południe od Sahary są coraz biedniejsze?”²² lub „Dlaczego Afryka jest tak biedna?”²³. Oba te pytania zawierają z góry założoną tezę: pierwsze sugeruje, że kraje afrykańskie położone na południe od Sahary są coraz biedniejsze (dane pokazują jednak, że niektóre z tych państw właśnie się rozwijają), drugie wskazuje również biedę (użycie sformułowania „tak biedna” budzi nasze wątpliwości w ujęciu rozważań o stereotypach dotyczących innych kontynentów).

W tym miejscu chcemy ponadto zwrócić uwagę na dużą liczbę uogólnień, które pojawiły się w analizowanych podręcznikach. Kwestia ta wydaje się nam tym bardziej kluczowa, gdyż uogólnienie (generalizacja) jest częścią mechanizmu stereotypizacji, temu zaś chcemy zapobiegać w edukacji globalnej. Zauważamy między innymi, że często w opisach osób i zjawisk przyjmuje się ogólną zasadę, którą przenosi się następnie na całą grupę, na przykład osób wyznających konkretną religię: „Religia wywiera znaczny wpływ nie tylko na życie codzienne wierznych, lecz także na sytuację gospodarczą krajów lub regionów. Na przykład takie wartości protestantyzmu, jak pracowitość i oszczędne korzystanie z dóbr materialnych, przyczyniły się do rozwoju państw Europy Zachodniej oraz Stanów Zjednoczonych i Kanady”²⁴. W tabeli zamieszczonej w jednym z podręczników, której fragment treści został zacytowany wyżej, jest jeszcze

mowa o judaizmie (sumienność i pracowitość sprzyjają rozwojowi gospodarki), hinduizmie (hamowanie rozwoju produkcji zwierzęcej), islamie (konflikty na tle religijnym osłabiają gospodarke) oraz buddyzmie (łagodne obyczaje, poszanowanie prawa)²⁵.

W podręcznikach do geografii na poziomie gimnazjalnym – przy omawianiu krajów kontynentu afrykańskiego – pojawiają się także informacje o pomocy (współpracy) rozwojowej i o pomocy humanitarnej. Oba te rodzaje działań nie zostały ani rozróżnione, ani zdefiniowane

W podręcznikach do geografii na poziomie gimnazjalnym – przy omawianiu krajów kontynentu afrykańskiego – pojawiają się także informacje o pomocy (współpracy) rozwojowej i o pomocy humanitarnej. Oba te rodzaje działań nie zostały ani rozróżnione, ani zdefiniowane (do tej kwestii powrócimy w części poświęconej rekomendacjom), nie uniknięto również powielania stereotypów: „[...] ocalenie tej części Afryki uzależnia się od ograniczenia niedożywienia ludności, śmiertelności z powodu chorób zakaźnych oraz redukcji izolacji gospodarczej przez rozbudowę infrastruktury technicznej.

Zmiany w tym zakresie mogą być dokonane własnymi siłami społeczeństw afrykańskich tylko w niewielkim stopniu [...]. Wsparcie zewnętrzne jest niezbędne²⁶. Z kolei w innym podręczniku jeden z podrozdziałów zatytułowano *Na pomoc Afryce*²⁷. Zwracamy jednak uwagę na to, że mieszkańcy krajów afrykańskich nie chcą być przedstawiani jako osoby bezradne, które bez pomocy państw globalnej Północy nie są w stanie przetrwać. Formułując w ten sposób informacje o Afryce, utrwała się stereotypowy obraz tego kontynentu jako biorcy pomocy międzynarodowej. Oczywiście nie jest naszą intencją negowanie znaczenia wsparcia rozwojowego, chcemy jedynie szczególnie podkreślić jego wymiar kooperacyjny (współpraca), nie zaś tylko pomocowy. Wątpliwości budzi przede wszystkim określenie „ocalenie Afryki”, sugeruje bowiem, że sami Afrykańczycy nie są zdolni do poprawy własnego losu bez zewnętrznej ingerencji. Informacja ta nosi cechy stereotypu, uogólnia bowiem sytuację na cały wielomilionowy i bardzo zróżnicowany kontynent.

W opisach krajów afrykańskich niezwykle często pojawiają się jeszcze takie zjawiska, jak głód i AIDS, zwykle jednak są one prezentowane w zbyt uproszonym sposób – nie pojawia się na przykład analiza przyczynowo-skutkowa zjawiska głodu: „Skutkiem gwałtownego wzrostu liczby ludności w Afryce, przy jednoczesnym zacofaniu technologicznym oraz bardzo słabej kondycji gospodarczej jest głód i niedożywienie²⁸ „W Afryce Subsaharyjskiej niedożywionych jest 180 mln ludzi, co stanowi 33% zamieszkałej tam ludności. Najgorszy głód panuje w Angoli i Burundi²⁹.

W obu zacytowanych fragmentach autorzy skupiają się na temacie głodu, który rzeczywiście jest bardzo poważnym wyzwaniem dla całego świata (dowodem na to jest choćby temat przewodni międzynarodowego Tygodnia Edukacji Globalnej w 2014 roku – bezpieczeństwo żywnościowe), ale na tle zawartości rozdziałów poświęconych Afryce w podręcznikach można go uznać za dominujący. Kontynent afrykański jest bowiem w zasadzie przedstawiany tylko w tej perspektywie. Nie wspomina się o żadnych innych aspektach, które miałyby

wydzźwięk pozytywny, wskazując ciekawe i budujące zjawiska pojawiające się na tym obszarze.

W analizowanych podręcznikach pojawiają się również stereotypy dotyczące innych kontynentów. Mieszkańców Europy, Japonii czy Stanów Zjednoczonych określa się jako pracowitych, dbających o ekologię czy o wysoki standard życia: „Skandynawowie są powściągliwi, wyciszeni, tolerancyjni, pracowici, lubią prostotę i funkcjonalność. Dbają o swoje zdrowie, cenią czyste środowisko i potrafią się o nie troszczyć³⁰. Zacytowane zdanie to zbitek siedmiu stereotypów dotyczących mieszkańców tej części Europy. Nie wiemy nawet, o jaki konkretnie kraj skandynawski chodzi (mieszkańców pięciu różnych państw określa się mianem Skandynawów). Kolejny opis – „Wszystkie kraje skandynawskie są zainteresowane ochroną środowiska przyrodniczego³¹ – ponownie wprowadza uogólnienie dotyczące Danii, Finlandii, Islandii, Norwegii i Szwecji. Niepokojące jest również opisywanie tego regionu Europy tylko przez pryzmat miejscowej przyrody i zainteresowania tamtejszej ludności ochroną środowiska. W innym podręczniku czytamy na temat Niemiec, że „na pewno kojarzysz jego mieszkańców z niezwykłą pracowitością, oszczędnością i dbałością o porządek³². Podobnie jak Skandynawowie, także Niemcy zostali scharakteryzowani za pomocą stereotypowych określeń. Co prawda tego rodzaju stereotypy potocznie określa się mianem pozytywnych, nadal jednak pozostają one uproszczonymi, uogólniającymi opisami cech innych grup, przez co mają negatywny wydźwięk i w rezultacie mogą być krzywdzące dla osób, których dotyczą.

Analiza podręczników na poziomie licealnym pozwala sformułować bardziej ogólny wniosek – kraje europejskie i Stany Zjednoczone są przedstawiane głównie pozytywnie, na przykład jako państwa, które mają dobre rozwiązania technologiczne, integrują się czy cechują się wysokimi wskaźnikami rozwoju społeczno-gospodarczego, podczas gdy kraje pozaeuropejskie są prezentowane tylko w wymiarze problemów, chorób, konfliktów, nie zaś jako pozytywne przykłady określonych rozwiązań.

W ich wypadku stale czytamy o przeludnieniu³³, slumsach³⁴, analfabetyzmie³⁵, głodzie i niedożywieniu³⁶, konfliktach zbrojnych³⁷ czy „zapóźnieniach w rozwoju³⁸. W jednym analizowanym podręczniku zawarto ponadto tak zwane studia przypadku – półstronicowe akapity dotyczące różnych zjawisk i procesów. Szczegółowa analiza treści tych fragmentów wskazuje jednak, że kiedy jest mowa o zjawisku lub procesie zachodzącym w krajach globalnego Południa, wówczas w większości ma ono charakter negatywny (na przykład polityka demograficzna Chin, zanikanie jeziora, wycinanie lasów równikowych), z kolei w sytuacji, gdy dane zjawisko występuje w krajach globalnej Północy, wtedy jest zazwyczaj pozytywne lub neutralne (na przykład droga pod górami, rozwój usług e-commerce)³⁹.

Podobne schematy dostrzegamy w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie na poziomie ponadgimnazjalnym. Jedną z analizowanych książek⁴⁰ traktuje głównie – z wyjątkiem rozdziału dotyczącego praw człowieka – o Polsce i Unii Europejskiej, większość przykładów dotyczy zaś państw członkowskich Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych. Lektura tego podręcznika może sugerować, że na świecie ważne są tylko Polska, Europa i Stany Zjednoczone, pozostałe państwa zaś albo stanowią zagrożenie, albo są tak nieporadne, że trzeba je nieustannie monitorować (na przykład przez działalność takich organizacji, jak Amnesty International), ratować (dzięki

działaniom Czerwonego Krzyża) i instruować. Analogicznie do podręczników do geografii, także w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie kraje europejskie są prezentowane głównie pozytywnie, na przykład jako państwa mające wypracowane dobre rozwiązania, choćby instytucję ombudsmána, podczas gdy kraje afrykańskie są omawiane jedynie w wymiarze problemów, naruszeń praw człowieka, chorób i zagrożenia.

Kolejny aspekt analizy wizerunku osób i krajów w omawianych podręcznikach, który – w naszej opinii – ściśle się wiąże ze stereotypowym traktowaniem krajów i kontynentów, to dokładność, z jaką są omawiane poszczególne państwa, i ilość miejsca, jaką zarezerwowano w badanych książkach na opisy poszczególnych kontynentów. Na przykład w podręczniku do geografii na poziomie gimnazjalnym Islandii poświęcono cały podrozdział⁴¹, podczas gdy trzy różne kontynenty, w tym afrykański, omówiono w ramach jednego rozdziału. Ponadto o państwach europejskich dowiadujemy się sporo (położenie, liczba mieszkańców, atrakcje turystyczne, ciekawostki), ale z rozdziałów poświęconych kontynentowi afrykańskiemu nie wynika, ile państw wchodzi w jego skład, nie ma również opisu ani jednego miasta, nie pojawiają się także wzmianki o atrakcjach przyrodniczych (jak to było w opisach innych kontynentów) czy ciekawostki, poza informacjami dotyczącymi głodu i AIDS. Taki sposób opisu utrwała – i tak już rozpowszechnione stereotypy, jeśli bowiem nawet w podręcznikach nie poświęca się tej części świata dużo uwagi, to widocznie nie jest to ciekawe i warte poświęcenia czasu. Podobne obserwacje zespół badawczy poczynił podczas analizy podręczników do przedmiotu wiedza o społeczeństwie. W jednym z nich czytamy, że „najważniejsze konflikty zbrojne ostatnich lat wybuchły ponadto w Iraku, Afganistanie, Gruzji oraz wielu państwach afrykańskich, a także między Izraelem i Autonomią Palestyńską”⁴². Nie poddajemy w wątpliwość tych danych, zastanawia nas jednak, dlaczego niektóre kraje wymienia się tutaj z nazwy, inne zaś stanowią tylko grupę „afrykańskich”. Czy nie zasługują na to, żeby wymienić je w podręczniku dla młodzieży szkolnej?

Czytając dalej omawiany podręcznik, możemy poznać historię migranta lub uchodźcy: „Ali przyjechał do Polski trzy lata temu. Z powodu jego poglądów politycznych w ojczystym kraju groziły mu prześladowania. Po zapoznaniu się z sytuacją Alego, uznano, że powrót do ojczyzny może być dla niego niebezpieczny. W związku z tym mężczyzna otrzymał zgodę na pobyt w Polsce i został otoczony opieką prawną”⁴³. Dokładne i pozbawione wartościowania opisanie sytuacji migracji danej osoby zasługuje na uwagę i uznanie, zastanawia jednak, z jakiego powodu w podręczniku nie wymienia się nazwiska bohatera tej historii ani nie podaje się informacji, z jakiego kraju pochodzi. Czy osoba ta nie zasługuje na godne szacunku uwzględnienie w opisie zarówno jej imienia, jak i jej nazwiska, podobnie jak zapewne została opisana dorosła osoba pochodząca na przykład z Polski? Jeśli jednak nazwisko migranta zostało utajnione ze względu na jego bezpieczeństwo, to należy wspomnieć o tym w podręczniku.

Czytając kolejne rozdziały w analizowanych podręcznikach, można odnieść wrażenie, że problemy społeczne są zarezerwowane tylko dla niektórych kontynentów (Afryka i Azja). Opisując bowiem choćby Stany Zjednoczone, autorzy raczej nie wspominają o tych kwestiach, a jeśli już je poruszają, to w mocno ograniczonym zakresie. Cytowane wcześniej zdanie:

„[...] zajrzemy do amerykańskiego megalopolis i brazylijskich slumsów”⁴⁴ wskazuje, że w Stanach Zjednoczonych istnieją tylko wielkie i rozwinięte miasta, z kolei w Brazylii są raczej jedynie slumsy.

Analizowane podręczniki w bardzo uproszczony sposób prezentują islam i regiony świata, w których religia ta dominuje – Bliski Wschód i Azję Południowo-Wschodnią, odnosząc się zaś do kwestii kontrowersyjnych, dotyczących na przykład ról społecznych w społeczeństwach muzułmańskich, podtrzymują nieprawdziwe i stereotypowe przedstawianie muzułmanek jako osób biernych, niewykształconych i zależnych od mężczyzn.

Analizowane podręczniki w bardzo uproszczony sposób prezentują islam i regiony świata, w których religia ta dominuje – Bliski Wschód i Azję Południowo-Wschodnią, odnosząc się zaś do kwestii kontrowersyjnych, dotyczących na przykład ról społecznych w społeczeństwach muzułmańskich, podtrzymują nieprawdziwe i stereotypowe przedstawianie muzułmanek jako osób biernych, niewykształconych i zależnych od mężczyzn

W jednym podręczniku czytamy między innymi: „Kobiety w wielu krajach islamskich zajmują znacznie niższą pozycję społeczną niż mężczyźni, są mniej wykształcone, rzadziej podejmują pracę zarobkową, nie mogą samodzielnie decydować o podstawowych sprawach, np. potrzebna jest im zgoda męża na otrzymanie paszportu. W wielu krajach islamskich kobiety nie biorą udziału w wyborach”. W zacytowanym fragmencie występują informacje niepełne (na przykład zakaz udziału kobiet w wyborach obowiązuje obecnie jedynie w Arabii Saudyjskiej⁴⁵ i częściowo w Zjednoczonych Emiratach Arabskich) i skrajnie etnocentryczne, nieuwzględniające tła kulturowego (nie wiadomo, co dokładnie oznaczają bowiem dla autorów określenia „niższa pozycja społeczna kobiet” czy „samodzielne decydowanie o podstawowych sprawach”). Warto przytoczyć jeszcze jeden fragment, zawierający nieprawdziwe informacje: „W mieście islamskim kobiety i mężczyźni, którzy nie są ze sobą spokrewnieni, nie powinni przebywać razem w kinie, sklepie, parku i innych miejscach publicznych. Ta zasada wpływa na życie miast – np. są wydzielone środki komunikacji miejskiej dla kobiet i dla mężczyzn, nie ma szkół koedukacyjnych”⁴⁶. Po pierwsze, tak restrykcyjne zasady w zakresie odseparowania od siebie płci dotyczą skrajnej mniejszości krajów muzułmańskich (Arabii Saudyjskiej i, w nieporównywalnie mniejszym stopniu, na przykład Iranu). Po drugie, świat muzułmański dynamicznie się zmienia i warto zauważyć, że wpływa to także na relacje społeczne między płciami, zwłaszcza w młodszym pokoleniu, równie przywiązanych na przykład do mediów społecznościowych jak młodzież żyjąca w innych częściach świata. Po trzecie, szkoły koedukacyjne stanowią absolutną większość szkół w krajach muzułmańskich, również w tych bardziej konserwatywnych państwach, jak Jemen czy Iran. Po czwarte, wydzielone środki komunikacji miejskiej dla kobiet można – z europocentrycznego punktu widzenia – postrzegać jako element segregacji płci, ale przez muzułmanki jest to najczęściej

postrzegane jako bardzo komfortowe rozwiązanie, pozwalające im na swobodę i brak konieczności tłoczenia się z mężczyznami na przykład w wagonach metra w Kairze.

Z perspektywy edukacji globalnej ważne jest obiektywne opisanie różnych osób, kultur i religii – bez ich odnoszenia do niepożądanych zjawisk społecznych, na przykład fundamentalizmu. W jednym podręczniku czytamy, że „islam charakteryzuje przywiązanie do patriarchalizmu, czyli dominacji mężczyzn w rodzinie, społeczeństwie i ich pierwszeństwa w pracy, edukacji”⁴⁷. W takim opisie warto byłoby się jednak posłużyć obiektywnymi informacjami o islamie, nie zaś odwoływać się do istniejących stereotypów i ich nie wzmacniać.

Należałoby również zwrócić uwagę, aby nie prezentować regionu Bliskiego Wschodu jedynie w ujęciu zasobów ropy naftowej i konfliktów zbrojnych, ale podkreślać jego zróżnicowanie – etniczne, religijne (także wewnątrz islamu czy Kościołów wschodnich) i społeczno-gospodarcze.

Należałoby również zwrócić uwagę, aby nie prezentować regionu Bliskiego Wschodu jedynie w ujęciu zasobów ropy naftowej i konfliktów zbrojnych, ale podkreślać jego zróżnicowanie – etniczne, religijne (także wewnątrz islamu czy Kościołów wschodnich) i społeczno-gospodarcze

Szczególnie istotne wydaje się odróżnianie krajów arabskich od krajów muzułmańskich (między innymi wyjaśnienie, że Turcja, Iran, Afganistan czy Pakistan, choć są krajami muzułmańskimi, nie są jednak krajami arabskimi) – decydujące znaczenie w tej kwestii ma właśnie kwestia przynależności etnicznej ich mieszkańców. Warto również prezentować islam przez pryzmat jego kulturowego dorobku, nie zaś stereotypowego odwoływania się do chwytliwych medialnie, ale często nierozumianych kwestii społecznych. W jednym z analizowanych podręczników, w podsumowaniu działu, pojawiła się następująca informacja dotycząca państw leżących nad Zatoką Perską: „Dokonały się tam również duże przemiany społeczne, ale wpływ islamu wciąż pozostaje widoczny”. Po przeczytaniu tego fragmentu nasuwa się pytanie: „Czy to zarzut?”. Warto kształtować u uczniów i uczennic postawę otwartości na inne kultury, religie i systemy wartości, aby stali się obywatelami świata szanującymi różnorodność.

W kwestii technicznej sugerujemy, aby zamiast określenia „islamski” posługiwać się bardziej poprawną formą „muzułmański”, a także stosować zapis słowa „Allah” przez „h”, nie zaś przez „ch”, zgodnie z transkrypcją języka arabskiego na język polski opracowaną przez Bogusława R. Zagórskiego (zapis „Allah” utrwalił się za pośrednictwem twórczości Adama Mickiewicza, współcześnie jednak odchodzi się od tej formy).

Nasze wątpliwości budzi także bezpośrednie wiązanie muzułmanów z talibami i terroryzmem, widoczne na przykład w zdaniu: „Nie zmniejszyło to jednak częstotliwości agresywnych ataków dokonywanych przez radykalnych muzułmanów – talibów i terrorystów”⁴⁸. Dalej w przywoływanym podręczniku zamieszczono następujące fragmenty: „Terroryzm jako metoda walki znany jest od wieków. Zamachy na przedstawicieli władz wrogiego państwa miały zwrócić uwagę na los zniewolonych

narodów lub zmusić wrogie władze do ustępstw politycznych. Taki charakter miał zamach dokonany przez serbskiego nacjonalistę Gawriłę Principa w 1914 roku na austriackiego następcę tronu arcyksięcia Ferdynanda, co stało się pretekstem [...]”⁴⁹, „Zamachowcy ogłosili rozpoczęcie wojny z «niewiernymi», których działania rzekomo spowodowały nieszczęścia ludności arabskiej, a w szczególności Palestyńczyków”⁵⁰. Z zacytowanych fragmentów może wynikać, że jedynie muzułmanie stosują ataki na ludność cywilną, choć przecież podobne akcje przeprowadzała również IRA w Londynie (ostrzegając jednak telefonicznie o podłożonych bombach, co pozwalało ograniczyć liczbę ofiar). Terroryzm wobec ludności cywilnej stosuje również na przykład Army of God w Stanach Zjednoczonych (przeciwko pracownikom klinik aborcyjnych). W tym samym podręczniku zamieszczono ponadto ramkę opisującą wybrane współczesne konflikty w Palestynie, Iraku, Sudanie, Czadzie, Mali, Afryce Północnej, na Bliskim Wschodzie („arabska wiosna”), w Afganistanie i Tybecie⁵¹. Za pozytywne uznajemy przedstawienie źródeł tych konfliktów, na przykład pozbawienie Palestyńczyków własnego państwa, tworzenie sztucznych granic przez państwa kolonialne w Sudanie, Czadzie i Mali, dyktatura jako powód wojny domowej w Syrii. Ważne jest również pojawienie się informacji o Tybecie. Należy jednak zwrócić uwagę, że na sześć omówionych konfliktów tylko jeden nie dotyczy muzułmanów (Tybet), co może wzmacniać pogląd, że islam jest odpowiedzialny za niemal wszystkie konflikty zbrojne i za terroryzm.

Rozpatrując kwestię wizerunku osób i krajów, nie sposób pominąć tych aspektów, które, jak się wydaje, w analizowanych podręcznikach są wartościowym przekazem wiedzy z zakresu edukacji globalnej. Na przykład w publikacji *Świat bez tajemnic* dość dokładnie wyjaśniono etymologię słowa „Aborygeni”, z kolei polityka apartheidu została wyczerpująco omówiona w książce *Puls ziemi*⁵² (w rozdziale dotyczącym Japonii poruszono ponadto kwestię społecznego kosztu wysokiego poziomu życia – wprawdzie posłużono się w tym celu bardzo drastycznym przykładem śmierci z przepracowania, niemniej jednak zwrócenie uwagi na ten aspekt należy uznać za wartościowe działanie).

We wszystkich analizowanych podręcznikach zamieszczono zdjęcia ilustrujące omawiane zagadnienia. Oprawa graficzna przyciąga uwagę uczniów i uczennic, pozwala także ukazać specyfikę opisywanych regionów. Zwraca jednak uwagę, że zdjęcia bardzo rzadko są opatrzone wyczerpującym opisem, z którego użytkownicy podręcznika mogliby się dowiedzieć, kto został sfotografowany i w jakim momencie oraz jakie jest szersze tło danej sytuacji. Zastanawiające jest także, czy osoby przedstawiane na zdjęciach miały szansę wyrazić zgodę na sfotografowanie i publikowanie swojego wizerunku.

Zwraca jednak uwagę, że zdjęcia bardzo rzadko są opatrzone wyczerpującym opisem, z którego użytkownicy podręcznika mogliby się dowiedzieć, kto został sfotografowany i w jakim momencie oraz jakie jest szersze tło danej sytuacji. Zastanawiające jest także, czy osoby przedstawiane na zdjęciach miały szansę wyrazić zgodę na sfotografowanie i publikowanie swojego wizerunku

W jednym analizowanym podręczniku zespół badawczy dostrzegł jeszcze inny aspekt dotyczący prezentowanego materiału ilustracyjnego, mianowicie zdjęcia na temat niedożywienia to fotografie kobiet i dzieci (na przykład na stronach 172 i 175), z kolei zdjęcia na temat wykorzystania technologii czy zjawiska globalizacji (handel, sklepy) to fotografie mężczyzn (na przykład na stronach 176, 178 i 179)⁵³. Z perspektywy równościowej – również ważnej w edukacji globalnej – taki dobór ikonografii wymagałby radykalnych zmian.

Szczególną uwagę badaczy zwrócił materiał ilustracyjny zamieszczony w analizowanych podręcznikach do przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Na przykład w ćwiczeniu poświęconemu problematyce społeczeństw w XXI wieku pojawiło się zestawienie dwóch zdjęć – fotografii przedstawicieli społeczeństwa zachodniego siedzących nad jeziorem z wieżowcami na dalszym planie i fotografii mieszkańców Afryki (bez wskazania konkretnej narodowości) na tle chat ze słomy. Treść zadania brzmiała: „Odpowiedz, który typ społeczeństwa bardziej sprzyja rozwojowi jednostki. Sformułuj kilka argumentów uzasadniających Twoją opinię”⁵⁴. Z perspektywy edukacji globalnej fotografie zostały dobrane stereotypowo (globalna Północ to parki, zieleń i wieżowce, globalne Południe to chaty ze słomy), treść zadania niesie zaś ukryty przekaz dotyczący tego, gdzie żyje się „lepiej” i gdzie można się rozwijać jako jednostka. Autorzy podręcznika nie wzięli jednak pod uwagę tego, że kultury mogą się cechować podejściem zarówno indywidualistycznym, jak i kolektywnym⁵⁵, w związku z tym mogą być wzmacniane różne formy rozwoju. Tak czy inaczej, nie wolno wartościować jednych kultur kosztem drugich.

Na kolejnych stronach omawianego podręcznika do gimnazjum uczennice i uczniowie mogą się zapoznać z prezentacją *Północ – Południe*, w której zamieszczono fotografię przedstawiającą dzieci niosące wiadra i butelki, stąpające po ziemi spękanej z powodu braku opadów, opatrzoną poniższym opisem: „Południe. Klimat niesprzyjający człowiekowi. Nieurodzaj, susze, powodzie czy huragany występują w państwach Trzeciego Świata dużo częściej niż w krajach bogatej Północy”⁵⁶. W zasadzie wszystkie informacje z podpisu zdjęcia – podobnie jak sama fotografia – nie przekazują młodzieży żadnej wiedzy, umacniają jedynie stereotyp. Przedstawioną sytuację, nie negując rzeczywistych aspektów środowiskowych, można opisać neutralnie, nie używając na przykład takich sformułowań, jak „Trzeci Świat”. Przeglądając całą prezentację zawartą w analizowanym podręczniku, można odnieść wrażenie, że za każdym razem, gdy jest mowa o krajach Południa, używa się przymiotników typu „biedny”, „niski” czy „słaby”, z kolei w opisach krajów Północy – „bogaty”, „wysoki” i „nowoczesny”. To, czego brakuje w takiej prezentacji tematu, to element przeciwwagi, na przykład zdjęcia nowoczesnych regionów globalnego Południa czy jasne wskazanie współzależności i przyczyn tego, że większość negatywnych zjawisk pogodowych wynikających z globalnego ocieplenia (powodowanego jednak głównie przez kraje globalnej Północy) dotyka właśnie krajów Południa.

Podsumowując, poszczególne regiony są przedstawiane na zdjęciach stereotypowo, jeśli bowiem jest mowa o rdzennych mieszkańcach danego terenu, pojawiają się oni zawsze w strojach etnicznych. Uwagę zwraca na przykład fotografia Aborygenów w Australii, która sąsiaduje w podręczniku ze zdjęciami zwierząt charakterystycznych dla tego kontynentu. Zestawienie

takie jest dehumanizujące i może budować w odbiorcach wrażenie, że rdzenni mieszkańcy Australii to swoiste okazy, które trzeba zobaczyć, tak jak kangury, strusie czy misie koala. Zdarza się również, że same opisy wprowadzają w błąd i umacniają stereotypy, czego przykładem może być stwierdzenie, że „o niskim poziomie życia mieszkańców Afryki świadczą prowizoryczne szkoly pod gołym niebem”. Podobne sformułowania wskazują, że wszyscy mieszkańcy Afryki żyją na takim poziomie, co nie jest prawdą, zwłaszcza że w żadnym analizowanym podręczniku nie pojawia się zdjęcie afrykańskiego miasta.

Kontynuując wątek dotyczący przedstawiania poszczególnych regionów świata, chcielibyśmy zwrócić również uwagę na sposób, w jaki zaprezentowano kręgi kulturowe w jednym z analizowanych podręczników dla szkół ponadgimnazjalnych. W opisie dominuje perspektywa etnocentryczna, pojawiają się uproszczenia i, niestety, często także przekłamania. Dodane komentarze splecają wielopłaszczyznowość kręgów kulturowych i religijnych, wyraźnie są ponadto zauważalne nierównowaga między opisami i ich niespójność. Dobrą ilustracją takiego podejścia autorów podręcznika jest punkt w tabeli poświęcony chińskiemu kręgowi kulturowemu: „Zdyscyplinowanie i skłonność społeczeństwa do poświęceń powoduje, że chińskie fabryki słyną z wytwarzania produktów w atrakcyjnych cenach”⁵⁷. Z perspektywy edukacji globalnej brakuje w takim opisie uwzględnienia uwarunkowań gospodarczych, nierówności społecznych i kwestii braku poszanowania praw pracowniczych w Chinach. Z kolei krąg muzułmański (błędnie nazwany „islamskim”) w tej samej tabeli sprowadzono do kwestii wielożenstwa (nie we wszystkich krajach muzułmańskich wielożenstwo jest oficjalnie dozwolone, na przykład w Tunezji obowiązuje zakaz poligamii) i tego, że „kobiety pozostają w cieniu mężczyzn”⁵⁸ (co w jeszcze większym stopniu jest nieuprawnionym uogólnieniem). Omawiana tabela w takiej formie umacnia jedynie stereotypy, nie wnosząc merytorycznej wartości poznawczej. Warto albo rozważyć jej rozbudowanie i skonsultowanie ze specjalistami w zakresie poszczególnych kręgów cywilizacyjnych, albo w ogóle z niej zrezygnować.

Analiza języka omawianych podręczników wskazuje, że często pojawiają się w nich sformułowania stereotypizujące i stygmatyzujące, na przykład „słabo i wysoko rozwinięte kraje”, „odmiana człowieka”, „nielegalni emigranci”, „boat people”, „eurosieroty”, „tania siła robocza”, „slumsy, dzielnice nędzy”, „nędza”, „bogata Północ i biedne Południe”.

Analiza języka omawianych podręczników wskazuje, że często pojawiają się w nich sformułowania stereotypizujące i stygmatyzujące, na przykład „słabo i wysoko rozwinięte kraje”, „odmiana człowieka”, „nielegalni emigranci”, „boat people”, „eurosieroty”, „tania siła robocza”, „slumsy, dzielnice nędzy”, „nędza”, „bogata Północ i biedne Południe”

Wszystkie wymienione określenia umacniają stereotypy i stygmatyzują opisywane osoby, nigdy więc nie powinny trafić do szkolnych podręczników. W następującym fragmencie:

„[...] problemem biedy i zacofania krajów Afryki, Azji i Ameryki Południowej. Państwa te często są nazywane krajami biednego Południa [...]. Wiele krajów z biednego Południa dynamicznie się rozwija i dogania pod względem poziomu życia nawet niektóre kraje Północy”⁵⁹ uogólnienie o „biednych i zacofanych krajach Afryki” tworzy ich stereotypowy obraz. Kraje te są opisywane jako jednoznacznie gorsze (znajdujące się w gorszej kondycji) niż kraje Północy, z kolei sposób życia mieszkańców krajów Północy jest zakładanym celem, do którego wszyscy powinni dążyć. Ponadto – mimo potwierdzenia występowania zjawiska rozwoju w krajach Południa – użyte słownictwo („nawet”) zdradza patronizujący stosunek do tego regionu. Szczególną uwagę pragniemy zwrócić na sformułowanie „nielegalni emigranci” lub „boat people”. Musimy wyraźnie podkreślić, że nie ma ludzi nielegalnych, takie określenie osób staje zatem w sprzeczności z regułami języka równościowego oraz z zasadami godności i szacunku, tak ważnymi w edukacji globalnej. Zamiast używania takich sformułowań można napisać o emigrantach o nieudokumentowanym lub o nieuregulowanym statusie. Mówiąc zaś „boat people” o osobach uciekających z różnych względów z ojczyzny, uprzedmiotawiamy je i stygmatyzujemy oraz utrwalamy negatywne pojęcie, które *de facto* nie istnieje.

Podsumowując, we wszystkich analizowanych podręcznikach pojawia się sporo treści z obszaru edukacji globalnej, większość zagadnień jest jednak przedstawiona stereotypowo. Pamiętając, że jednym z celów edukacji globalnej – określonym w czasie wspomnianego wcześniej procesu międzysektorowego – jest przełamywanie istniejących stereotypów i uprzedzeń, sądzimy, że temat ten wymaga szczególnej uwagi. Rozważając ten aspekt w wymiarze koncepcji łańcucha dyskryminacji, w którym od stereotypu przez uprzedzenie łatwo można dojść do zachowań dyskryminujących inne osoby czy grupy, trzeba zauważyć, że kwestia ta wydaje się warta dalszego rozpatrzenia i reformułowania.

ZALEŻNOŚCI GLOBALNE

Drugim aspektem uwzględnionym w prezentowanej analizie były zależności globalne. Jest to bardzo ważny element edukacji globalnej, który w założeniu ma tłumaczyć przyczyny i konsekwencje zjawisk, wspomagać rozumienie świata jako złożonego i zmieniającego się systemu, ukazywać wpływ jednostki na procesy globalne i oddziaływanie tych procesów na jednostkę, a także przedstawiać perspektywę mieszkańców globalnego Południa. Problematyka ta jest również wymieniona w podstawie programowej przedmiotu geografia na trzecim etapie edukacyjnym jako drugi z celów kształcenia: „Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów – uczeń posługuje się podstawowym słownictwem geograficznym w toku opisywania oraz wyjaśniania zjawisk i procesów zachodzących w środowisku geograficznym; identyfikuje związki i zależności w środowisku przyrodniczym, gospodarce i życiu społecznym w różnych skalach przestrzennych (lokalnej, regionalnej, krajowej, globalnej); rozumie wzajemne relacje przyroda-człowiek; wyjaśnia różnicowanie przestrzenne warunków środowiska przyrodniczego oraz działalności człowieka na Ziemi”⁶⁰.

Podstawa programowa na czwartym etapie edukacyjnym także ujmuje powyższe kwestie – w części dotyczącej celów kształcenia czytamy, że uczeń powinien kształtować „rozumienie relacji człowiek-przyroda-społeczeństwo w skali globalnej i regionalnej”⁶¹. Z kolei nauczycielom przedmiotu wiedza o społeczeństwie, jak już wspomniano na wstępie niniejszego opracowania, zaleca się „prezentowanie poszczególnych zagadnień z uwzględnieniem wzajemnych współzależności między różnymi krajami, regionami i zjawiskami (w tym także z perspektywy zrównoważonego rozwoju)”⁶².

W analizowanych podręcznikach gimnazjalnych zagadnienia dotyczące zależności globalnych pojawiły się łącznie 59 razy, z czego dziewięć wystąpień można uznać za realizację założeń edukacji globalnej. Przy omawianiu zagospodarowywania terenów puszczy amazońskiej pojawia się na przykład informacja, że „postępujące zagospodarowywanie tego regionu powoduje ogromne straty ekologiczne. Ich skutki są odczuwalne daleko poza obszarem Puszczy Amazońskiej”⁶³. Uważamy, że jest to przykład bardzo dobrego zilustrowania kwestii współzależności. Na temat kontynentu afrykańskiego w jednym podręczniku pojawia się zadanie dla uczennic i uczniów: „Przedstaw cztery najważniejsze Twoim zdaniem przyczyny ubóstwa ludności zamieszkującej strefę Sahelu”⁶⁴, które zmusza młodych ludzi do zastanowienia się nad przyczynami i konsekwencjami różnych zjawisk (choć w zamyśle autorów uczniowie i uczennice mają wskazać jedynie przyczyny ubóstwa opisane w rozdziale, w innym wypadku wymagałoby to bowiem sięgnięcia przez nich do innych źródeł niż tylko podręcznik do geografii). W tym samym podręczniku omówieniu kontynentu europejskiego służy między innymi temat turystyki. Naszą uwagę zwróciła zwłaszcza część „Sprawdź się”, ponieważ zachęca młodzież do przemyślenia „jakie pozytywne i negatywne konsekwencje może mieć rozwój turystyki”⁶⁵. Zadanie takie sprzyja rozwijaniu krytycznego myślenia i umiejętności łączenia faktów. W innym badanym podręczniku autorzy wskazują, że „obecnie, w dobie globalizacji, każdy region wpływa w jakiś sposób na to, co się dzieje w pozostałych miejscach na ziemi”⁶⁶. W rozważaniu kwestii współzależności takie zdanie ma ogromne znaczenie, zwraca bowiem uwagę czytelników na wzajemne oddziaływanie poszczególnych regionów świata.

Podręczniki do wiedzy o społeczeństwie także wskazują różne współzależności współczesnego świata: „Coraz więcej konfliktów wybuchło z powodu niesprawiedliwego podziału światowego bogactwa. Narastają konflikty zbrojne o surowce (Bliski Wschód) czy nawet dostęp do wody pitnej”⁶⁷. Za niezwykle cenne uznajemy wskazanie uczniom problemu niesprawiedliwego podziału światowego bogactwa oraz konfliktów o surowce czy wodę. Temat ten jest również rozwijany w dalszej części omawianego podręcznika: „Różnice w rozwoju odślania porównanie dochodów. Szacuje się, że majątek 25 milionów najbogatszych Amerykanów jest taki, jak 2 miliardów najbiedniejszych mieszkańców globu”⁶⁸. W cytowanym rozdziale wyjaśniono powody tych znacznych nierówności – wyzysk państw kolonialnych, wprowadzanie monopraw i zachęcanie do pozostawania przy nich, konflikty zbrojne wynikające ze sztucznie wprowadzanych granic – zabrakło w nim jednak między innymi informacji o współczesnym wykorzystywaniu przewagi ekonomicznej państw Północy i korporacji do tworzenia niesprawiedliwych dla Południa regulacji handlowych.

Jak wspomniano w podrozdziale dotyczącym definicji edukacji globalnej, jednym z jej celów jest wyjaśnianie przyczyn i konsekwencji zjawisk, choć treści z tego zakresu jest w analizowanych podręcznikach niewiele. Omawiając produkcję przemysłową w Chinach, autorzy podkreślają, że „niskie koszty wytwarzania decydują o konkurencyjności cen tych produktów na rynkach światowych”⁶⁹. Informacja ta nie jest jednak opatrzona żadnym komentarzem o przyczynach niskich kosztów produkcji (nieprzestrzeganie praw człowieka, nieprzestrzeganie praw pracowniczych, koszty ekologiczne). W innym badanym podręczniku autorzy także poruszają temat produkcji przemysłowej w Chinach: „Na całym świecie znane są chińskie wyroby, np. odzież bawełniana, obuwie, rowery, zabawki, wyroby elektroniczne, wyroby gospodarstwa domowego”⁷⁰. Niestety, podobnie jak w poprzednio przywoływanej publikacji, nie pojawiają się żadne informacje o kosztach, jakie ponoszą osoby pracujące w zakładach produkcyjnych, czy o nieprzestrzeganiu praw pracowniczych, brakuje ponadto wyjaśnienia, że wszystko to wynika z tego, żeby mieszkańcy globalnej Północy mogli kupować tanie produkty.

Na temat kontynentu afrykańskiego uczennice i uczniowie mogą przeczytać, że „w ostatnich latach równowaga w środowisku przyrodniczym Sahelu została zachwiana. Złożyło się na to wiele przyczyn: wzrost liczby ludności [...], wzrost liczebności stad [...], zwiększenie powierzchni upraw”⁷¹. Wymienia się zatem różne przyczyny zachwiania równowagi przyrodniczej, główny nacisk kładzie się jednak na te, które zostały spowodowane działalnością miejscowej ludności, w pewien sposób obarczając ją wyłączną winą za ten stan rzeczy.

Czytając o Europie, młodzież się dowiadyuje, że „niestety likwidacja części uciążliwej produkcji przemysłowej w Europie wiązała się z przeniesieniem jej do krajów rozwijających się, w których przepisy chroniące środowisko nie są tak surowe”⁷². Jest to bardzo ważna informacja, niewskazująca jednak żadnych konsekwencji tego zjawiska ani dla Europy, ani dla regionów, do których produkcja została przeniesiona. Pojawia się także pytanie o to, co z taką informacją mają zrobić młodzi ludzie. W trakcie analizy podręczników nie znaleziono żadnych informacji o tym, że również polskie firmy przenoszą produkcję do innych regionów świata, w tym do Chin, i jakie ma to konsekwencje zarówno w Polsce, jak i w Chinach. Takie działanie firm oznacza obniżenie kosztów produkcji, w rezultacie zaś obniżenie cen produkowanych towarów. Bardzo często są jednak pomijane kwestie przestrzegania praw człowieka i praw pracowniczych, godnej płacy za wykonywaną pracę czy sprzedaż półproduktów.

Bardzo często są jednak pomijane kwestie przestrzegania praw człowieka i praw pracowniczych, godnej płacy za wykonywaną pracę czy sprzedaż półproduktów

Dodatkowo przenoszenie produkcji zaburza równowagę na rodzimym rynku pracy.

W tekstach dotyczących Afryki jednym z głównych poruszanych zagadnień jest kwestia głodu: „[...] w wielu państwach afrykańskich maleje produkcja żywności, duże obszary są przeznaczane pod uprawy plantacyjne, np. kawy czy kakao i nie służą

produkcji żywności dla mieszkańców”⁷³. Bardzo wartościowe jest podjęcie tego wątku w podręczniku szkolnym, szczególnie że z sytuacją tą mamy rzeczywiście do czynienia w wielu regionach Afryki. Warto byłoby jednak wyjaśnić, dlaczego obszary te nie służą produkcji żywności dla mieszkańców i kto czerpie zyski z upraw kawy czy kakao.

Innym ważnym aspektem związanym z omawianiem globalnych zależności są różne uproszczenia w opisach niektórych zjawisk. Na przykład rozważając przyczyny wojny domowej w Sudanie, wskazuje się w jednym podręczniku, że „susza i klęska głodu w Sudanie doprowadziły do wojny domowej w zachodniej części kraju – Darfurze. Do zamieszek doszło pomiędzy nomadami a ludnością uprawiającą pola. Główną przyczyną był dostęp do wody”⁷⁴. W naszej opinii, jest to daleko idące uproszczenie przyczyn konfliktu w Darfurze. Warto byłoby tutaj wspomnieć o konflikcie między mużułmańską północą a chrześcijańskim południem, a także o niebagatelnej roli dostępu do złóż ropy naftowej na południu kraju.

Identyfikując kolejne fragmenty analizowanych podręczników poświęcone zależnościom globalnym, zwrócono uwagę na europocentryczną perspektywę przedstawiania wielu zjawisk. Europocentryzm rozumiemy tutaj zgodnie z definicją zjawiska etnocentryzmu⁷⁵ jako postrzeganie otaczającej nas rzeczywistości i tego, co dzieje się na świecie, w odniesieniu do własnej (europejskiej) perspektywy i własnego (europejskiego) doświadczenia, gdy własny światopogląd jest uznawany za kluczowy element rzeczywistości⁷⁶. O ile sam europocentryzm nie jest zjawiskiem dziwnym – Polska leży przecież w Europie i europejski punkt widzenia jest nam bliski – o tyle w podręcznikach do geografii warto byłoby wskazać, że Europa nie jest centralnym punktem odniesienia dla całego świata, osoby mieszkające na innych kontynentach mają zaś inne doświadczenia i inny światopogląd, wcale nie gorszy od tego, który cechuje Europejczyków. Czytając o kolonializmie, uczniowie i uczennice dowiadują się na przykład, że „posiadanie kolonii przynosiło duże zyski. Sprowadzano z nich surowce mineralne i płody rolne, które przetwarzano w zakładach przemysłowych znajdujących się na terenie Wielkiej Brytanii. W koloniach nie rozwijano żadnego przemysłu, poza górnictwem, ponieważ były one rynkiem zbytu dla towarów produkowanych w Anglii”⁷⁷. Takie przedstawienie kolonializmu, w naszej opinii, wprowadza wyłącznie perspektywę metropolii i zysków dla kraju kolonizatora.

W innym rozdziale cytowanego podręcznika, poświęconym problemom Afryki Subsaharyjskiej, autorzy nie wspominają już o długofalowych skutkach kolonializmu i wyzysku tej części świata. Z kolei zadanie: „Podaj przykłady świadczące o słuszności zdania: *Paryż jest kulturalną stolicą świata*” nie pozwala uczniom wyrazić własnego zdania, tym samym rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, ponieważ w zadaniu tym jest założona z góry teza, że Paryż jest kulturalną stolicą świata. Taki sposób myślenia jest etnocentryczny – Paryż może być kulturalną stolicą Europy czy świata euro-amerykańskiego, ale nie całego świata, w Azji bowiem takim punktem odniesienia będą Szanghaj, Pekin lub New Delhi, w Ameryce Południowej będzie to zaś Rio de Janeiro.

W tym miejscu chcemy ponownie wrócić do kwestii współpracy (pomocy) rozwojowej, podjętej przy omawianiu wizerunku krajów i osób. W wymiarze zależności globalnych zagadnienie to, jak się wydaje, wymaga dokładnego wyjaśnienia. W jednym

analizowanym podręczniku czytamy: „Najbogatsze kraje na świecie zastanawiają się, jak pomóc Afryce, ponieważ bezpośrednia pomoc nie przynosi rezultatów”⁷⁸. Przedstawiając Afrykę w taki sposób, pokazujemy ją wyłącznie jako biernego biorcę pomocy międzynarodowej, która w dodatku jest bezskuteczna.

W jednym analizowanym podręczniku czytamy: „Najbogatsze kraje na świecie zastanawiają się, jak pomóc Afryce, ponieważ bezpośrednia pomoc nie przynosi rezultatów”. Przedstawiając Afrykę w taki sposób, pokazujemy ją wyłącznie jako biernego biorcę pomocy międzynarodowej, która w dodatku jest bezskuteczna.

Takie ujęcie tej kwestii może wskazywać uczniom, że nie warto się angażować w działania z zakresu współpracy rozwojowej na rzecz krajów uboższych. W cytowanym podręczniku możemy także przeczytać, że „pomoc międzynarodowa udzielana krajom Afryki nie przynosi oczekiwanych rezultatów, w regionie utrzymuje się niski poziom życia ludności, wartość kaloryczna posiłków jest niska, szerzy się AIDS, skraca się przeciętna długość życia”⁷⁹. Takie postawienie sprawy neguje właściwie ogólny sens współpracy rozwojowej, podkreśla się tutaj bowiem negatywne zjawiska, pojawiają się także stereotypowe i uogólniające sądy. W tym miejscu warto byłoby zachęcić młodzież do samodzielnej refleksji nad tym, z czego wynika ta sytuacja, autorzy nie przedstawiają jednak pełnego obrazu opisywanych zjawisk (przyczyny, osadzone niekiedy głęboko w historii, które prowadzą do określonych konsekwencji, wpływ danej sytuacji na ludzi w różnych miejscach świata), nie zachęcają również do poszukiwania przyczyn i skutków takiej sytuacji w regionie, nie zachęcają ponadto do angażowania się – a takie jest właśnie przesłanie edukacji globalnej.

Tematyka współpracy rozwojowej jest także poruszana w podręcznikach do wiedzy o społeczeństwie. „Bardzo często niedemokratyczne reżimy rozkradają tę pomoc [pomoc finansową dla państw rozwijających się] lub przeznaczają na zbrojenia. Dlatego bardzo ważna jest pomoc humanitarna”⁸⁰. W cytowanym zdaniu brakuje konkretnej informacji o tym, jaka część środków jest marnowana i przez jakie reżimy. Sformułowanie „bardzo często” może być łatwo skojarzone ze słowem „zawsze”, tym samym tworząc nieuzasadnioną opinię, że pomoc finansowa jest zawsze rozkradana, jej odbiorcy zaś nie zasługują na pomoc. Warto także zaznaczyć, że jeśli międzynarodowe korporacje wywiązywałyby się ze swoich zobowiązań podatkowych, państwa Północy obniżyłyby zaś cła na produkty przetworzone, to pomoc mogłaby nie być w ogóle potrzebna. Takich informacji zabrakło jednak w analizowanym podręczniku.

Podręczniki do geografii na poziomie licealnym są uboższe w opisy i wyjaśnienia dotyczące zależności globalnych. W jednej analizowanej książce podział na pozytywne i negatywne skutki konkretnych zjawisk przyjęto dla całości treści, budzi to jednak nasze wątpliwości, ponieważ w takim układzie trudno jest oddzielić skutki pozytywne od negatywnych, szczególnie że w publikacji jest przecież mowa o wzajemnych oddziaływaniach i współzależnościach (to samo zjawisko może być zarówno

pozytywne, jak i negatywne – w zależności od perspektywy osób, których dotyczy). W wielu wypadkach brakuje również analogii między przedstawianymi przykładami i ukazania wielopłaszczyznowości każdego omawianego zjawiska czy każdej opisywanej sytuacji. Wymienia się na przykład pozytywne skutki migracji, wskazując „rozwój firm zajmujących się transportem zagranicznym (przewoźników autobusowych i lotniczych)”, nie wspomina się jednak o negatywnym wpływie transportu na środowisko naturalne⁸¹.

W podręcznikach dla szkół licealnych powraca się do tematu rozmieszczenia przemysłu na świecie, ale ponownie bez zwrócenia uwagi na przyczyny i negatywne konsekwencje przenoszenia produkcji z Europy czy ze Stanów Zjednoczonych na przykład do Azji. „Rozmieszczenie przemysłu high-tech na świecie jest bardzo zróżnicowane. Ze względu na wysokie koszty badań i produkcji zakłady tego typu powstają najczęściej w państwach wysoko rozwiniętych. Coraz częściej jednak fabryki, które zajmują się masową produkcją danego wyrobu, lokalizuje się w krajach, gdzie koszty wytwarzania są niższe, np. w Chinach, Malezji, Tajlandii czy Korei Południowej”⁸². Warto w tym miejscu powtórzyć zadane wcześniej pytanie o powody, dla których koszty produkcji w części krajów są niższe, w dalszej perspektywie zaś – dlaczego nie zapewnia się młodym ludziom okazji do poznania tych przyczyn.

Uwagę badaczy zwróciła również, przywoływana już wcześniej, kwestia współpracy rozwojowej. Jak czytamy w jednym z analizowanych podręczników do geografii: „[...] w celu zniwelowania różnic pomiędzy najbogatszymi i najbiedniejszymi krajami podejmowanych jest wiele różnego rodzaju działań. Najczęściej realizuje się je na trzech płaszczyznach:

- ▶ finansowej: poprzez przyznawanie darowizn oraz udzielanie pożyczek;
- ▶ rzeczowej polegającej na dostarczaniu różnego rodzaju dóbr materialnych;
- ▶ technicznej, obejmującej przeprowadzenie różnego rodzaju szkoleń”⁸³.

W naszej opinii, przedstawienie tego procesu nie jako współpracy, ale jako relacji „dawca – biorca”, a także brak odniesienia się w opisie do wzajemnych powiązań i współzależności, stoi w sprzeczności z założeniami edukacji globalnej. Podejście jest również nieaktualne z punktu widzenia współczesnego dyskursu rozwojowego.

W innym analizowanym podręczniku do geografii zagadnieniu współpracy międzynarodowej poświęcono cały podrozdział, wskazując głównych uczestników takiej kooperacji⁸⁴. Uważamy to za bardzo ważne i pozytywne, szczególnie w wymiarze równoważenia negatywnych obrazów dotyczących krajów globalnego Południa. Należy jednak zaznaczyć, że współpraca międzynarodowa to nie to samo co współpraca rozwojowa, temu ostatniemu tematowi warto byłoby zatem poświęcić więcej miejsca.

W podręcznikach na czwartym etapie edukacyjnym pojawia się temat wielokulturowości, który uważamy za kluczowy aspekt współczesności w edukacji młodych ludzi⁸⁵. Zastanawia jednak, dlaczego wiele treści dotyczących tego właśnie tematu skupia się na wyzwaniach i negatywnych konsekwencjach spotkania kultur: „[...] sytuacja taka może tworzyć zaciekawienie, fascynację innością, współistnienie oparte na poszanowaniu różnych wartości, jednak wywołuje również

sytuacje konfliktowe, jeśli u źródeł sporu tkwią np. różnice majątkowe. Na przykład w Paryżu, zwłaszcza w dzielnicach arabskich imigrantów, często dochodzi do zamieszek, które mają źródło w poczuciu dyskryminacji społecznej i gospodarczej⁸⁶. Nie zależy nam na pomijaniu wyzwań związanych z integracją kulturową, ale sądzimy, że warto opisywać to zjawisko z bardziej neutralnego punktu widzenia, szczególnie że kwestie międzykulturowości będą się stawały coraz bliższe także polskiej rzeczywistości. Warto zatem kształtować w młodych ludziach postawy otwartości i szacunku dla wszelkiej różnorodności.

Nie zależy nam na pomijaniu wyzwań związanych z integracją kulturową, ale sądzimy, że warto opisywać to zjawisko z bardziej neutralnego punktu widzenia, szczególnie że kwestie międzykulturowości będą się stawały coraz bliższe także polskiej rzeczywistości. Warto zatem kształtować w młodych ludziach postawy otwartości i szacunku dla wszelkiej różnorodności

W tym wymiarze zastanawia jeszcze użycie słowa „multikulturalizm”. Po pierwsze, istnieje polski odpowiednik na określenie różnorodności kulturowej – międzykulturowość. Po drugie, brzmiący obco termin, dodatkowo z końcówką „-izm”, nabiera negatywnego wydźwięku, kojarząc się z pejoratywnie nacechowanymi słowami „rasizm”, „nazizm” czy „alkoholizm”.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na opisy zjawiska klęski ekologicznej. W jednym analizowanym podręczniku znajdujemy pozytywny przykład takiego opisu: „Do pogarszania się stanu środowiska geograficznego [w krajach słabo rozwiniętych] przyczyniają się również państwa wysoko rozwinięte. Importują one większość surowców mineralnych i drewna pozyskiwanych w słabo rozwiniętych krajach, których terytoria wykorzystują na składowanie odpadów (transfer zanieczyszczeń)”⁸⁷. Z tak opisanego sytuacji młodzi ludzie mają szansę wywnioskować, jaki wpływ na kraje globalnego Południa mają kraje globalnej Północy i czym jest okupiony wzrost gospodarczy krajów zamożniejszych.

Podręczniki do wiedzy o społeczeństwie w niewielkim stopniu poruszają zagadnienie zależności globalnych, ponadto – o czym była już mowa przy analizie podręczników do geografii – zawierają kilka dodatkowych wątków. Niestety, treści te pozostawiają wiele do życzenia z perspektywy edukacji globalnej. Na przykład na temat przyczyn przewagi ekonomicznej krajów Północy czytamy: „Kraje rozwinięte swoją wysoką pozycję na arenie międzynarodowej zawdzięczają m.in. wykształceniu i pracy obywateli, zgromadzonemu kapitałowi oraz umiejętności radzenia sobie z problemami współczesnego świata”⁸⁸. Trudno nam się zgodzić z takim ujęciem tego problemu, sugeruje ono bowiem niezrozumienie tego, czym są globalne współzależności i jakie są prawdziwe przyczyny nierówności rozwojowych na świecie. Co prawda w cytowanym podręczniku trafnie oceniono globalne współzależności, podając przykład wpływu konfliktów na ceny ropy⁸⁹, zabrakło jednak ukazania współzależności między indywidualnymi decyzjami i wyborami konsumenckimi a sytuacją

w krajach globalnego Południa. Wskazane byłoby wyjaśnienie, że wiele produktów, które konsumujemy i z których korzystamy na co dzień (banany, czekolada, ubrania, telefony komórkowe), powstaje w krajach globalnego Południa i często jest okupione trudnymi warunkami pracy oraz bardzo niskimi wynagrodzeniami dla pracowników. Brakuje także informacji o tym, w jaki sposób naszymi działaniami możemy się przyczynić do zmiany tego stanu. W omawianym podręczniku zabrakło ponadto – w omówieniu zależności globalnych – odniesienia do zagadnienia kolonializmu. Uważamy, że nie jest możliwa rzetelna dyskusja na temat zależności „Północ – Południe” bez wyjaśnienia znaczenia kolonializmu i jego konsekwencji dla krajów zarówno Północy, jak i Południa.

W analizowanych podręcznikach pozostawiono niewiele miejsca na wyciąganie samodzielnych wniosków i krytyczną analizę prezentowanego materiału, szczególnie że często nie pozwala na to sam materiał, ponieważ nie prezentuje rzeczywistej mozaiki przyczyn i konsekwencji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Na zakończenie tej części rozważań chcielibyśmy się odnieść do kwestii aktualizacji danych w analizowanych podręcznikach. Zdajemy sobie sprawę, że nie zawsze jest to możliwe, uważamy jednak, że podręcznik wydany w 2014 roku powinien zawierać aktualne informacje o poziomie osiągnięcia Milenijnych Celów Rozwoju i przygotowywanej przez Organizację Narodów Zjednoczonych agendzie tak zwanych Celów „Post 2015”⁹⁰. W naszej opinii, kluczowe jest przekazywanie młodym ludziom najbardziej aktualnych danych dotyczących wyzwań rozwojowych na świecie.

KSZTAŁTOWANIE POSTAW I WARTOŚCI

Kształtowanie postaw i wartości to trzeci – i ostatni – aspekt podjęty w ramach omawianej analizy. Jest to także jeden z czterech ogólnych celów kształcenia, który został zapisany w podstawie programowej do przedmiotu geografia.

W dokumencie tym zapisano: „Uczeń rozwija w sobie: ciekawość świata poprzez zainteresowanie własnym regionem, Polską, Europą i światem; świadomość wartości i poczucie odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze i kulturowe własnego regionu i Polski; patriotyzm i poczucie tożsamości (lokalnej, regionalnej, narodowej) przy jednoczesnym poszanowaniu innych narodów i społeczności – ich systemów wartości i sposobów życia”⁹¹.

W analizowanych podręcznikach dla szkół gimnazjalnych elementy dotyczące kształtowania postaw i wartości wystąpiły 28 razy, w podręcznikach dla szkół ponadgimnazjalnych było ich jednak znacznie mniej. Może to także wynikać z mniej restrykcyjnych zapisów podstawy programowej w tym aspekcie lub niewystępowania w niej tej kwestii bezpośrednio.

Najpierw chcielibyśmy przywołać wystąpienia w tej kategorii, które spełniają kryteria edukacji globalnej. W jednym analizowanym podręczniku – w części *Geografia w praktyce*⁹² – sporo uwagi poświęcono kształtowaniu postaw proekologicznych. Młodzież ma możliwość przyjrzenia się swoim zachowaniom sprzyjającym lub niesprzyjającym ochronie środowiska i zastanowić się nad możliwymi rozwiązaniami.

W naszej opinii, warto byłoby jeszcze doprecyzować, że odpowiedzialne zachowania proekologiczne mogą się przyczynić do poprawy sytuacji środowiska naturalnego nie tylko w Europie, ale także w innych miejscach na świecie. W dalszej części przywoływanego podręcznika autorzy piszą, że „lepszą formą pomocy [humanitarnej] w rozwiązywaniu problemów żywnościowych jest udostępnianie krajom rozwijającym się nowoczesnych technologii rolniczych i podnoszenie kwalifikacji rolników”⁹³. Powyższy opis oddaje sens tego, czym rzeczywiście jest współpraca rozwojowa, i pokazuje, że działania w tym zakresie przynoszą rezultaty. Co równie ważne – może nawet ważniejsze – autorzy wskazują dalej, że przy takich działaniach należy „pamiętać o tradycjach kulturowych i żywieniowych tych terenów”⁹⁴. Podejście to sprzyja kształtowaniu postawy odpowiedzialności i jest dobrym przykładem nieetnocentrycznej oceny rzeczywistości – akceptującej różnorodność i inną perspektywę kulturową.

W jednym analizowanym podręczniku do wiedzy o społeczeństwie dla szkół gimnazjalnych pojawia się wzmianka na temat wody jako bogactwa naturalnego: „Naukowcy szacują, że 1/3 ludności świata żyje na obszarach dotkniętych umiarkowanym lub ostrym niedoborem wody. Brak wody staje się obecnie, tak jak na Bliskim Wschodzie, jedną z przyczyn wojen. Woda staje się jednym z najbardziej poszukiwanych bogactw naturalnych”⁹⁵. Informacja na ten temat jest niezwykle ważna z punktu widzenia edukacji globalnej. Warto byłoby jeszcze zaznaczyć, w jaki sposób uczniowie i uczennice mogą wpływać na tę sytuację z perspektywy indywidualnej i lokalnej.

Podobnie jak było to w wypadku wizerunku osób i krajów, także w zakresie kształtowania postaw i wartości w analizowanych podręcznikach pojawia się sporo uproszczeń, które mogą prowadzić do wzmacniania stereotypów, przez to zaś – do kształtowania postaw dyskryminujących. Czytając o Europie, uczennice i uczniowie dowiadują się na przykład, że „w krajach wielonarodowościowych i wielokulturowych dochodzi do konfliktów o podłożu etnicznym i religijnym”⁹⁶. Nie podważając przytoczonych faktów, proponujemy jednak inny sposób formułowania takich informacji, aby nie wzmacniać postaw nacechowanych stereotypami. Warto więc napisać: „W krajach wielonarodowościowych i wielokulturowych dochodzi niekiedy do konfliktów”. Takie sformułowanie tej informacji pozwala młodzieży zrozumieć, że życie w wieloetnicznym społeczeństwie jest wyzwaniem i wymaga wspólnej pracy na rzecz wzajemnego zrozumienia, ale rezultaty tego wysiłku mogą być pozytywne, budujące i wzbogacające. Cennym uzupełnieniem mogą być również przykłady takiej wspólnej egzystencji, na przykład w Malezji, choć trzeba jednocześnie podkreślać, że konflikty się zdarzają i mogą być bardzo bolesne w skutkach, jak wojna na Bałkanach. Kluczowe w tym zakresie jest zwracanie uwagi na wieloaspektowość zjawisk i przedstawianie ich z możliwie najszerszej perspektywy.

Omawiając – tym razem w wymiarze kształtowania postaw i wartości – temat przenoszenia produkcji przemysłowej do innych krajów, na przykład do Chin, należałoby się odwoływać do kwestii świadomej (odpowiedzialnej) konsumpcji. Warto wskazywać młodym ludziom, że dokonując zakupów, mogą mieć wpływ na poprawę warunków pracy w tych krajach, angażując się w kampanie na rzecz etycznego handlu. Takie ujmowanie tematu zapewnia w zasadzie realizację wszystkich

założeń edukacji globalnej: omawianie zjawisk na tle szerokich uwarunkowań ich występowania, niestereotypowe prezentowanie obrazu innych osób czy krajów, wskazywanie młodzieży konkretnych działań, które może ona podejmować, aby uzyskać wpływ na daną sytuację. Pomaga to między innymi w kształtowaniu u uczniów i uczennic postaw empatii i solidarności, motywuje ich także do dalszego samodzielnego angażowania się w kwestie zarówno lokalne, jak i globalne.

Takie ujmowanie tematu zapewnia w zasadzie realizację wszystkich założeń edukacji globalnej: omawianie zjawisk na tle szerokich uwarunkowań ich występowania, niestereotypowe prezentowanie obrazu innych osób czy krajów, wskazywanie młodzieży konkretnych działań, które może ona podejmować, aby uzyskać wpływ na daną sytuację. Pomaga to między innymi w kształtowaniu u uczniów i uczennic postaw empatii i solidarności, motywuje ich także do dalszego samodzielnego angażowania się w kwestie zarówno lokalne, jak i globalne

W tym ujęciu chcielibyśmy jeszcze wspomnieć o podręcznikach dla szkół licealnych. Istotne z perspektywy edukacji globalnej jest nieukazywanie w nich wpływu jednostki na procesy globalne, konkretnie zaś tłumaczenie, dlaczego codzienne indywidualne wybory konsumenckie wpływają na sytuację świata. W tym miejscu warto wskazywać odpowiedzialność każdej osoby za środowisko lokalne w aspekcie zarówno lokalnym, jak i globalnym⁹⁷.

Uwagę badaczy zwrócił także język opisu innych kontynentów i krajów oraz ich mieszkańców. We wszystkich badanych podręcznikach pojawiają się takie określenia, jak „rasa”, „odmiana”, „mieszkańcy ras”. W 1998 roku Amerykańskie Towarzystwo Antropologiczne wydało oświadczenie, w którym stwierdziło, że termin „rasa” został wprowadzony do powszechnego użycia w celu przyporządkowania określonych osób do grup o niższym statusie, podczas gdy inne grupy otrzymały dostęp do przywilejów, władzy i bogactwa. Dodatkowo w Stanach Zjednoczonych zasady i sposoby działania wynikające z takiego światopoglądu skutkowały powstaniem nierówności między obywatelami (Europejczykami, rdzennymi Amerykanami czy osobami o korzeniach afrykańskich). Wiedząc o tym, co mogą osiągnąć ludzie niezależnie od kultury, w której się wychowują, uznajemy, że dzisiejsze nierówności między tak zwanymi grupami rasowymi nie są konsekwencją różnic biologicznych, ale wynikiem historycznych, społecznych, ekonomicznych, edukacyjnych i politycznych okoliczności⁹⁸. W podobnym tonie wypowiada się Amerykańskie Towarzystwo Antropologii Fizycznej, w oświadczeniu dotyczącym biologicznych aspektów rasy stwierdzając między innymi, że nie istnieją narodowe, religijne, językowe, kulturowe czy ekonomiczne kategorie, które stanowiłyby pojęcie rasy⁹⁹. Sugerujemy zatem unikanie używania terminu „rasa” czy „odmiana człowieka”, takie przedstawianie innych ludzi jest bowiem niezwykle piętnujące, łatwo również może sprowokować zachowania o charakterze dyskryminacyjnym.

Sugerujemy zatem unikanie używania terminu „rasa” czy „odmiana człowieka”, takie przedstawianie innych ludzi jest bowiem niezwykle piętnujące, łatwo również może sprowokować zachowania o charakterze dyskryminacyjnym

Również określenia „mieszkańcy ras” czy „mieszkańki odmian człowieka” wydają nam się szczególnie stereotypizujące, kształtujące postawy dyskryminacyjne i niezgodne ze współczesnym stanem wiedzy. Taki sposób ujmowania tematu sprawia wrażenie, jakby chciano pokazać dominację jednej grupy ludzi nad innymi kulturami, ponadto nasuwa skojarzenia z dziewiętnastowieczną antropologią, w której kolonizatorskie praktyki próbowano tłumaczyć wyższością jednych grup nad innymi. Konsekwencją podobnego podejścia był na przykład Holocaust. W naszej opinii, pisanie o różnicach biologicznych między ludźmi nie jest konieczne, wymaganie takie nie pojawia się także w podstawie programowej.

Kolejnym aspektem związanym z językiem opisu rzeczywistości w analizowanych podręcznikach jest użycie innych określeń dotyczących ludzi, na przykład słowa „Murzyn”. W jednej badanej książce można przeczytać, że „obywatele należący do rasy czarnej nazywani są Afroamerykanami; oficjalnie nie używa się określenia Murzyn, gdyż ma ono znaczenie obraźliwe”¹⁰⁰. To ważne, że autorzy wyjaśnili, że określenie „Murzyn” jest uznawane za obraźliwe, niemniej jednak nie przeszkodziło im to użyć tego słowa jeszcze dwukrotnie w dalszej części podręcznika. Ponadto w cytowanym wyjaśnieniu pojawia się słowo „oficjalnie”, sugerujące, że użycie pojęcia „Murzyn” jest z jakiegoś powodu zabronione. Nie wyjaśniono jednak, z jakiego. W naszej opinii, warto byłoby wytłumaczyć uczniom etymologię słowa „Murzyn” w języku polskim i zaznaczyć, że jest ono uznawane przez społeczność afrykańską za niezwykle obraźliwe. Istnieją źródła dokładnie wyjaśniające, dlaczego jest to słowo niepożądane. Mówi o tym na przykład Margaret Ohia w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” z 18 października 2013 roku¹⁰¹. Aby kształtować postawy ciekawości świata, odpowiedzialności i poszanowania różnorodności, nie można zapominać o opisywaniu zastanej rzeczywistości w sposób nieobrażający innych, różniących się od nas ludzi.

Podobne uwagi zgłaszamy również do takich określeń, jak „czarna Afryka” czy „pierwotny” w odniesieniu do opisu ludzi i kultur. „Czarna Afryka choć nie należy do najpopularniejszych kierunków wyjazdów turystycznych, konkuruje na rynku usług turystycznych walorami dzikiej przyrody oraz możliwością obserwacji pierwotnych kultur”¹⁰². Taki sposób opisu nie tylko umacnia stereotypy dotyczące całego kontynentu, ale także wskazuje wyższościową i etnocentryczną postawę wyrażoną w tekście.

W analizowanych podręcznikach pojawiają się również inne treści dotyczące atrakcji turystycznych poszczególnych krajów czy planowania wypraw. Uważamy zatem, że warto byłoby pokazać uczniom, czym jest odpowiedzialna turystyka, i w jaki sposób powinni się przygotować do podróży – pod kątem nie tylko samego planowania trasy, ale także dowiadzywania się o specyfice kulturowej odwiedzanych miejsc czy o sposobie

zachowywania się na miejscu. Byłaby to dobra okazja do wyjaśnienia, czym są nieetyczne pamiątki i dlaczego nie powinno się ich przywozić z wypraw¹⁰³.

W jednym podręczniku do wiedzy o społeczeństwie znalazł się specjalny podrozdział dotyczący stereotypów. Uważamy to za ważne i dobre rozwiązanie, szczególnie w wymiarze kształtowania otwartych i tolerancyjnych postaw młodych ludzi. W tekście użyto jednak kilku przykładów stereotypów: „[...] przykładem stereotypu pozytywnego jest stwierdzenie, że wszyscy Niemcy odznaczają się pracowitością i cenią porządek. Natomiast negatywny stereotyp to np. postrzeganie Szkotów jako skąpców”¹⁰⁴. Co prawda może to być uzasadnione chęcią wyjaśnienia uczniom, czym jest mechanizm stereotypizacji, ale pozostawienie tych określeń bez żadnego komentarza sprzyja umacnianiu stereotypów. Jednocześnie – uwzględniając punkt widzenia edukacji antydyskryminacyjnej – przestrzegamy przed używaniem sformułowania „pozytywny stereotyp”. Mimo że wykorzystuje się tutaj tak zwane cechy pozytywne, to jednak stereotyp jako taki nadal pozostaje negatywny, opiera się bowiem na przenoszeniu cechy jednostkowej na całą społeczność.

Podstawa programowa do przedmiotu wiedza o społeczeństwie również nakazuje omawianie tematów z zakresu praw człowieka. W punkcie szóstym wymagań ogólnych czytamy, że „uczeń wyjaśnia podstawowe prawa człowieka, rozpoznaje przypadki ich naruszania i wie, jak można je chronić”¹⁰⁵. W tym wymiarze zwracają uwagę kategorie przyczyn dotyczących łamania praw człowieka (ekonomiczne, kulturowe, prawne, polityczne), choć informacje podane w kilku opisach szczegółowych są – naszym zdaniem – tendencyjne. „W krajach Ameryki Łacińskiej i Afryki dzieciom odbiera się dzieciństwo poprzez zmuszanie ich do pracy zawodowej. Nielegalni imigranci latynoscy w USA godzą się na niewolnicze traktowanie, ponieważ liczą na poprawę swojej sytuacji ekonomicznej”¹⁰⁶, „W przeludnionych metropoliach krajów rozwijających się ludzie żyją w prymitywnych chatkach w warunkach urągających wymogom higieny. Tym, którzy od urodzenia cierpią głód i nędzę, często nie przychodzi do głowy myśl, że mogą chcieć czegoś więcej niż jednego posiłku dziennie”¹⁰⁷. Użycie takiego języka w podręczniku szkolnym jest – w naszej opinii – dyskusyjne (mimo że prezentowane treści dotyczą łamania praw człowieka, jednostki opisane w przykładach przyczyn łamania tych praw jawią się jako bezwolne, bezkrytyczne, mało refleksyjne). Taki sposób przedstawiania osób w rozdziale dotyczącym godności ludzkiej (łamania praw człowieka) budzi poważne wątpliwości przede wszystkim z perspektywy kształtowania w odbiorcach postawy szacunku. W innym analizowanym podręczniku przykłady naruszeń praw człowieka (choć powinny być przeglądem sytuacji w różnych częściach świata) skupiają się głównie na krajach odległych uczniom. Może to sprawiać wrażenie, że w Europie czy w Polsce nie dochodzi do naruszeń praw człowieka, i upowszechnia nieprawdziwy obraz rzeczywistości: „Najczęściej do przypadków łamania praw człowieka dochodzi w Afryce, krajach arabskich oraz Chinach”¹⁰⁸. Stwierdzenie to wskazuje, że wszystkie kraje afrykańskie i arabskie są obciążone problemem łamania praw człowieka. Jest to uogólnienie, które powoduje powstawanie stereotypów na temat tych państw i osób z nich pochodzących. W cytowanym podręczniku czytamy także, że „Pierwsza generacja praw człowieka to trzy najważniejsze prawa – praw do życia, wolności i własności”¹⁰⁹. Według ekspertek analizujących

ten podręcznik, jest to błędne założenie. Oczywiście można mówić o generacjach praw człowieka, ale tylko traktując to jako historyczny podział i zawsze podkreślając ich współzależność. Nie można jednak wartościować poszczególnych praw – nie ma najważniejszych i mniej ważnych, wszystkie bowiem są od siebie zależne, podstawą jest zaś realizacja wszystkich praw.

Oczywiście można mówić o generacjach praw człowieka, ale tylko traktując to jako historyczny podział i zawsze podkreślając ich współzależność. Nie można jednak wartościować poszczególnych praw – nie ma najważniejszych i mniej ważnych, wszystkie bowiem są od siebie zależne, podstawą jest zaś realizacja wszystkich praw

Na tej samej stronie pojawia się kolejna informacja o trzeciej generacji praw człowieka: „Prawa trzeciej generacji to prawa kolektywne, czyli uprawnienia przysługujące zbiorowościom społecznym, narodom”¹¹⁰. Trzeba wyraźnie podkreślić, że takie stwierdzenie to błąd merytoryczny, ponieważ prawa człowieka są indywidualne, przysługują jednostkom, choć w tym wypadku jednostkom należącym do określonych społeczności.

W tym miejscu chcielibyśmy także zwrócić uwagę na dobre praktyki zawarte w analizowanych podręcznikach, szczególnie w zakresie angażowania młodych ludzi do podejmowania działań. Warto docenić pytania kontrolne i polecenia do pracy własnej uczennic i uczniów, które pojawiają się pod każdym

rozdziałem. Zgodnie z założeniami podstawy programowej, elementy te pozwalają na przygotowanie uczniów i uczennic do życia w społeczeństwie informacyjnym, kształtują umiejętności dyskusji w grupie, stwarzają warunki nabywania kompetencji wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, umożliwiają przetestowanie procedur i możliwości, jakie stwarzają obywatelom instytucje życia publicznego, i zachęcają do współdziałania w sprawach publicznych, w tym podejmowania lokalnych działań na rzecz rozwiązania problemów społeczności. Na szczególną uwagę zasługuje zadanie: „Przygotuj i przeprowadź akcję w szkole [...], projekt antydyskryminacyjny/na rzecz tolerancji”¹¹¹.

Na koniec warto jeszcze wrócić do tematu współpracy (pomocy) rozwojowej, który ma wpływ na kształtowanie postaw odpowiedzialności i zaangażowania w sprawy globalne. Zwracamy uwagę, że z analizowanych podręczników uczniowie i uczennice nie mogą się dowiedzieć, w jaki sposób mogliby się zaangażować w jakiegokolwiek działania na rzecz innych osób. Z książki *Bliżej geografii* wynika na przykład, że jedyne, co mogą zrobić, to pomóc głodującym Afrykanom (przy założeniu, że wszyscy mieszkańcy Afryki głodują). Podejście takie nie jest jednak kształtowaniem postawy zaangażowania i odpowiedzialności obywatelskiej. Warto byłoby także wskazać młodzieży możliwości konkretnego udziału w działaniach funkcjonujących w Polsce organizacji pozarządowych, które zajmują się współpracą z organizacjami z krajów afrykańskich. W analizowanych podręcznikach brakuje ponadto informacji o tym, jak nasze wybory konsumenckie wpływają na sytuację osób mieszkających w krajach globalnego Południa.

REKOMENDACJE

Przeprowadzona analiza pokazała, że – zgodnie z wymaganiami podstawy programowej – we wszystkich badanych podręcznikach pojawiają się treści z zakresu edukacji globalnej, dotyczące trzech najważniejszych obszarów z tego zakresu: wizerunku osób i krajów, zależności globalnych, kształtowania postaw i wartości. Niestety, we wszystkich tych obszarach występują liczne treści stereotypizujące, często brakuje także opisów, które wyjaśniałyby przyczyny zjawisk i ich konsekwencje, budowałyby w uczniach postawy otwartości i akceptacji dla różnorodności otaczającego świata, wskazywałyby istnienie sieci globalnych współzależności i tłumaczyłyby, że działania jednostkowe, nawet na poziomie lokalnym, mogą się przyczynić do zmian w odległych częściach świata.

Niniejszą analizę pragniemy zakończyć przedstawieniem rekomendacji. Wprowadzenie sugerowanych tutaj zmian do treści podręczników – nie tylko tych, które były obiektem omawianych badań – może sprawić, że w książkach pojawi się więcej treści związanych z edukacją globalną. Dzięki temu młodzież będzie miała większą szansę poznać wyzwania globalnego świata i zastanowić się nad tym, jakie działania można podjąć, aby móc wpływać na pozytywne zmiany.

- ▶ Sugerujemy, aby wszystkie ilustracje pojawiające się w podręcznikach były zgodne z *Kodeksem w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa*. Dokument ten – powstały z inicjatywy międzynarodowych organizacji pozarządowych zajmujących się współpracą rozwojową i przetłumaczony na język polski – klarownie przedstawia i wyjaśnia zasady pokazywania krajów globalnego Południa (określa zasady publikowania wizerunku osób i krajów w taki sposób, aby nie utrwały one stereotypów i pozwalały zachować szacunek dla godności osób przedstawianych na ilustracjach). Dokument jest dostępny na stronie internetowej Grupy Zagranica¹².
- ▶ W analizowanych podręcznikach brakuje niekiedy informacji o źródłach, z jakich czerpano informacje, co powoduje, że czytelnicy nie mogą odnieść się do podawanych danych lub sprawdzić ich aktualności. Zachęcamy zatem do podawania źródeł i tworzenia rozbudowanych bibliografii, również po to, żeby młodzi ludzie mogli się uczyć korzystania z nich i umieszczania takich elementów w swoich pracach pisemnych.
- ▶ W treściach dotyczących krajów i kontynentów odległych od Polski obraz rzeczywistości jest często uproszczony, główny akcent kładzie się zaś na problemy. W związku z tym zalecamy pokazywanie także działań i zjawisk pozytywnych, wskazywanie realnych możliwości dokonania zmian oraz unikanie treści generalizujących czy uproszczonych.
- ▶ Nie powinno się traktować zbiorczo kontynentów czy regionów geograficznych, tym samym pozbawiać ich różnorodności, poszczególnych państw zaś – indywidualności. Dzięki temu unikniemy uproszczonego i często krzywdzącego obrazu różnych regionów.
- ▶ W analizowanych podręcznikach rzadko pojawiają się treści równoważące stereotypowy przekaz dotyczący mieszkańców krajów globalnego Południa. Zalecamy przedstawianie osób z tych regionów świata jako aktywnie działających na rzecz rozwoju swojego kraju i poprawy warunków życia. Sugerujemy także jak najczęstsze uwzględnianie perspektywy osób mieszkających w krajach Południa – pokazanie ich punktu widzenia, priorytetów i spojrzenia na rozwój jest niezwykle pouczającym i wartościowym elementem uczenia się. Jest to także jedno z założeń edukacji globalnej.
- ▶ Uważamy, że z rozdziałów poświęconych krajom globalnego Południa młodzież powinna się dowiadywać, jakie są wyzwania dla całego współczesnego świata, nie zaś tylko Afryki. Zachęcamy do poświęcenia kilku stron tematowi Celów Zrównoważonego Rozwoju (Sustainable Development Goals), które zostały przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych pod koniec 2015 roku.
- ▶ Zachęcamy do używania języka wrażliwego na różnorodność, za pośrednictwem którego łatwiej będzie kształtować w młodych osobach również postawy antydyskryminacyjne. Ważne wydaje nam się zwrócenie uwagi, że w szkołach uczą się zarówno uczniowie, jak i uczennice, kierowanie więc poleceń do obu płci oraz pisanie właśnie o uczennicach i uczniach czy nauczycielkach i nauczycielach uwidoczniłoby istnienie obu płci w przestrzeni szkolnej. Ponadto odradzamy używanie określeń jednoznacznie stereotypowych czy obraźliwych, jak choćby „Murzyn”.
- ▶ Zalecamy zastąpienie pojęć „kraje rozwijające się” i „kraje rozwinięte”, „kraje biedne” i „kraje bogate” oraz „Trzeci Świat” bardziej aktualnymi i adekwatnymi określeniami „globalna Północ” i „globalne Południe”, szczególnie że podział na część bogatą i biedną w coraz mniejszym stopniu znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości.
- ▶ Sugerujemy opracowanie podrozdziału poświęconego odpowiedzialnej (świadomej) turystyce i w większym stopniu podkreślanie wpływu jednostki na globalne procesy (należy wyjaśniać, jakie znaczenie mają codzienne wybory konsumenckie i świadomość odpowiedzialności za środowisko naturalne).
- ▶ Zachęcamy do poświęcenia w podręcznikach zarówno na poziomie gimnazjalnym, jak i na poziomie ponadgimnazjalnym więcej miejsca aspektom związanym z kształtowaniem postaw i wartości. Widzimy szkołę jako jedno z kluczowych miejsc, w których może się odbywać taki rodzaj edukacji. Ważne, żeby mogło to następować również za pośrednictwem treści przekazywanych przez podręczniki przedmiotowe.



3

CZĘŚĆ

WYBRANE POJĘCIA GEOGRAFICZNE W ROZUMIENIU EDUKACJI GLOBALNEJ

Dominika Cieślikowska
Anna Kudarewska



Niniejsza część prezentowanej publikacji jest skierowana głównie do osób przygotowujących podręczniki (autorów, wydawców, redaktorów merytorycznych i językowych), ale może być przydatna także w pracy nauczycieli i nauczycielek geografii, historii, wiedzy o społeczeństwie i przedmiotów pokrewnych oraz osób zajmujących się szeroko rozumianą edukacją obywatelską, z zakresu praw człowieka, antydyskryminacyjną i oczywiście globalną. Stanowi ona kolejny krok w naszych działaniach w obszarze edukacji globalnej. W pracach nad analizą podręczników i podczas konsultacji z wydawnictwami okazało się, że istnieje potrzeba przygotowania materiału, którego celem byłoby omówienie terminów powszechnie używanych w podręcznikach do geografii, ale przedstawianych wbrew idei edukacji globalnej.

W pracach nad analizą podręczników i podczas konsultacji z wydawnictwami okazało się, że istnieje potrzeba przygotowania materiału, którego celem byłoby omówienie terminów powszechnie używanych w podręcznikach do geografii, ale przedstawianych wbrew idei edukacji globalnej

Omówione niżej terminy wybrano w trakcie analizy podręczników jako pojęcia, które opisują aspekty ważne dla edukacji globalnej, ale przeczą ideom przyświecającym tej dziedzinie wiedzy (są przedstawiane stroniczo i jednowymiarowo, często w sposób krzywdzący i upraszczający rzeczywistość, część z nich zaś powiela i utrwała powszechne stereotypy i nie sięga do rzetelnych i równościowych czy globalnych wyjaśnień).

Wychodzimy z założenia, że odpowiedzialna edukacja w obecnych – globalnych – czasach wymaga głębszego zrozumienia czynników społecznych, kulturowych, gospodarczych i historycznych, a także współzależności, które występują między narodami, miejscami i światopoglądami, oraz trudności interweniowania w złożonych i dynamicznych systemach. Kiedy tego brakuje, rezultaty edukacji wydają się mimo woli odtwarzać nierówne relacje między dominującymi

i zmarginalizowanymi członkami społeczeństwa, powielają uproszczone wytłumaczenia, wzmagają instrumentalne i etnocentryczne wyobrażenia globalnego obywatelstwa, różnorodności i odpowiedzialności społecznej.

Poniżej prezentowane są objaśnienia będące alternatywą dla definicji powszechnie przyjętych i powielanych także w podręcznikach szkolnych. Hasła opracowano tak, aby wskazać czytelnikom i czytelniczkom, w jaki sposób powinny być rozumiane i omawiane z perspektywy założeń i celów edukacji globalnej, pojmowanej zgodnie z definicją wypracowaną w trakcie przywoływanego już procesu międzysektorowego. Przypomnijmy, że – według tej definicji – edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie się systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych.

Do obecnych wyzwań globalnych można zaliczyć między innymi zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie, poprawę jakości życia w krajach globalnego Południa, ochronę praw człowieka, zapewnienie zrównoważonego rozwoju, budowanie partnerskich relacji gospodarczych i społecznych między krajami globalnej Północy i globalnego Południa¹³.

Ponadto w edukacji globalnej szczególnie istotne jest tłumaczenie przyczyn i konsekwencji opisywanych zjawisk, przedstawianie perspektywy globalnego Południa, rozumienie świata jako złożonego i dynamicznie zmieniającego się systemu, kształtowanie krytycznego myślenia i zmiany postaw, ukazywanie wpływu jednostki na globalne procesy i wpływu globalnych procesów na jednostkę.

Opracowując prezentowany materiał, autorki w podanych wyjaśnieniach kierowały się ideami przyświecającymi edukacji globalnej opisanymi w powyższej definicji, korzystały również z dostępnych źródeł polskich i zagranicznych, własnych doświadczeń z pracy w obszarze edukacji globalnej i antydyskryminacyjnej oraz z dokumentu, który leży u podstaw edukacji globalnej – *Kodeksu w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa*.

GLOBALIZACJA

Słowo „globalizacja” dotyczy wzrastającego poczucia współzależności i wzajemnych powiązań oraz coraz szybszych i coraz mniej przewidywalnych zmian społecznych i ekonomicznych. Najistotniejsze jest to, że zmiana w jednej części świata może przynieść daleko idące konsekwencje dla bezpieczeństwa i poziomu życia osób mieszkających w bardzo odległych częściach globu.

Warto mówić o tym, że globalizacja tworzy nowe szanse i możliwości, ale w tym samym czasie generuje również ograniczenia trudne do pokonania nawet dla rządów i całych społeczności. Niektórzy mieszkańcy Ziemi są przez globalizację bardziej ograniczani, za to inni mają więcej zasobów

własnych, pozwalających wykorzystywać nadarzające się możliwości, globalizacja jest bowiem procesem bardzo nierównomiernym – skutkuje tworzeniem wyraźnych wygranych i wyraźnych przegranych nie tylko między krajami, ale także wewnątrz nich. Dla osób i społeczeństw zamożnych globalizacja rzeczywiście może się kojarzyć ze „zmniejszającym się światem dostępnym na wyciągnięcie ręki”, z szybkimi podróżami, dobrą komunikacją, Internetem, ale dla większości osób na Ziemi globalizacja kojarzy się raczej z głębokim poczuciem bezradności i niemocy, gdy o ich losach decyduje się w oddalonych o tysiące kilometrów gabinetach decydentów. Dlatego globalizacja powinna być rozumiana jako proces, który jednocześnie łączy i dzieli ludzi

i społeczeństwa. Warto więc zwracać uwagę na pozytywne i negatywne skutki procesów globalizacyjnych. Podstawowym defektem nieuniknionego procesu globalizacji stał się podział na „kraje producentów” i „kraje konsumentów”, który jest kolejną transformacją polityki neokolonialnej. Globalny kapitał zawsze powraca do krajów produkujących. Kraje produkujące rozwijają się, kraje konsumujące ubożeją, gdyż nie wytwarzają nowych dóbr, jedynie zaś konsumują dobra importowane. W tym sensie uczestniczą w sposób ograniczony w procesach globalizacji.

Warto także przywoływać perspektywę osobistą – każdy z nas codziennymi wyborami ma szansę realnie oddziaływać na życie ludzi w krajach Północy i Południa, ponieważ zależy od siebie nawzajem. Podejmując różne decyzje i działania w codziennym życiu, można pracować (działać) na rzecz środowiska naturalnego lub przeciwko środowisku naturalnemu, sprzyjać poszanowaniu praw pracowniczych innych ludzi albo pogłębianiu się ubóstwa czy trwaniu konfliktu zbrojnego.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „globalne współzależności”, „globalne zjawiska”, „globalne wyzwania”, „globalna odpowiedzialność”, „odpowiedzialne wybory”, „oddziaływanie”, „wpływ”, „zrównoważona globalizacja”.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Terminy „globalna wioska”, „zglobalizowany świat” pozwalają zapomnieć, że świat jest jednak wciąż bardzo różnorodny, że ta różnorodność jest wartością i nie każdy człowiek musi chcieć podporządkować się tym samym procesom globalizacji. Stosowane są także często przy omawianiu pozornej unifikacji bardzo powierzchownych przejawów kultury (na przykład przejawów pop kultury: słuchana muzyka, popularność spodni dżinsowych, pewnych marek, zabawek, gier czy książek).

TRZECI ŚWIAT, KRAJE SŁABO ROZWIĄTE, GLOBALNA PÓŁNOC I GLOBALNE POŁUDNIE

Od zawsze ludzie starają się grupować kraje według określonych kryteriów, kryteria te jednak ulegają zmianie wraz z przemianami społeczno-politycznymi na świecie, warto więc za nimi nadążać. Popularny w perspektywie europejskiej był podział na Stary Świat (Europę) i Nowy Świat – nowo zasiedlane przez Europejczyków inne kontynenty. W czasach kolonialnych był to podział na kraje imperium i kraje peryferyjnych kolonii. Pojawił się także w potocznym użyciu podział na kultury Zachodu i Wschodu. W czasie zimnej wojny dominował podział świata na Pierwszy Świat – kraje kapitalistyczne, Drugi Świat – kraje komunistyczne i Trzeci Świat, czyli wszystkie pozostałe kraje, o wpływie w których walczyły Pierwszy Świat z Drugim Światem. Interesujące, że najdłużej w mediach i potocznej literaturze przetrwał termin Trzeci Świat, podczas gdy dwa pierwsze zniknęły po zakończeniu zimnej wojny. Dla określenia państw mniej zamożnych – oprócz nazwy „kraje Trzeciego Świata” – stosowano również termin „kraje rozwijające się”, choć wszystkie te nazwy brzmią pejoratywnie i bardzo wartościująco. Dziś na określenie grupy krajów o wysokim PKB używa się terminu „globalna Północ”, ponieważ znajdują się przeważnie na północy od krajów uboższych, określanych mianem „globalnego Południa”. Podział ten został po raz pierwszy użyty przez Willy’ego Brandta w 1980 roku (zapis „Północ” i „Południe” wielką literą wprowadzono w celu odróżnienia tych umownych obszarów świata od pisanych małą literą nazw kierunków geograficznych).

Pojęcie „globalna Północ” i „globalne Południe” nie ogranicza się tylko do państw znajdujących się na danej półkuli, są one bowiem terminami przekrojowymi i umownymi (na przykład Australia położona na półkuli południowej jest zaliczana do globalnej Północy, choć także w ramach niemal każdego państwa mamy do czynienia z grupami społecznymi, które społecznie, ekonomicznie i gospodarczo przynależą albo do Północy, albo do Południa).

Gdy mówimy o istniejących różnicach między krajami Północy i Południa, wówczas musimy pamiętać, że nie dotyczą one tylko sfery zamożności i ekonomii, ale mają także związek z różnicami kulturowymi. Większość krajów Północy jest pod coraz większym wpływem popularnej kultury anglosaskiej i procesu globalizacji (kraje te ujednolicią się kulturowo), z kolei większość krajów globalnego Południa, leżących na różnych kontynentach, jest dużo bardziej różnorodna kulturowo. Niemniej jednak warto pamiętać, że również w krajach Południa występują grupy (warstwy) społeczne, które aspirują bardziej do modelu życia globalnej Północy, w krajach Północy spotykamy zaś ruchy regionalne, które dążą do zachowania indygenicznych cech swoich kultur.

Określenie „kraje rozwijające się” niesie jeszcze problem związany z tym, że w zasadzie wszystkie kraje się rozwijają – ostatnio częściej to właśnie kraje globalnego Południa mają wyższy ekonomiczny poziom wzrostu, choć kraje globalnej Północy również nieustannie dążą do rozwoju, przynajmniej ekonomicznego.

Warto także uświadamiać, że kraje Południa stanowią większą część świata – pod względem zarówno liczby mieszkańców, jak i powierzchni.

Określenia, których warto używać w opisie

Określenia neutralne – odwołujące się do geografii i do procesu globalizacji – który taki podział wzmacniają, to „globalna Północ” i „globalne Południe” oraz „większość świata” jako dookreślenie globalnego Południa.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Określenia, które nie oddają współczesnych podziałów na świecie i są bardzo wartościujące: „kraje Trzeciego Świa-

ta”, „kraje rozwijające się”, „kraje słabo rozwinięte”, „kraje biedne”. Nieadekwatne jest także stwierdzenie „biedne Południe” czy „bogata Północ”, ponieważ nie wszyscy mieszkańcy Północy są bogaci i nie wszyscy mieszkańcy Południa są ubodzy.

BIEDA, UBÓSTWO

We wczesnych fazach kapitalizmu istniało przeświadczenie, że biedny jest ten, kto nie pracuje, jest leniwy, w związku z tym bieda była traktowana nie tylko jako niekorzystne i niepewne ekonomicznie położenie, ale także jako wstydliva i szkodliwa relacja społeczna. Bieda była rozumiana jako zamach na godność i poczucie wartości. Do dziś jest piętnująca, bywa powodem wstydu i poniżania. Dla wielu osób ubogich to właśnie brak szacunku i utrata godności wynikające z bycia pogardzanym przez współobywateli czynią ubóstwo tak trudnym do zniesienia. Słowo „bieda” jest używane przez większość społeczeństwa do opisu mniejszości, same osoby ubogie tak siebie nie charakteryzują – głównymi czynnikami są tutaj właśnie wstyd i obawa przed upokorzeniem.

Problematyczny jest pomiar poziomu biedy i jej badanie. Dominujące teorie na temat ubóstwa odzwierciedlają raczej sposoby rozumienia biedy właściwe dla grup posiadających zasoby niż dla osób, które doświadczają biedy. Opisy biedy przez badaczy z klasy średniej (osób niebiednych) i interpretacja tego zjawiska przez pryzmat własnych wartości – podczas gdy wartości mogą być różne dla różnych ludzi i nie powinny podlegać porównaniom ani ocenie – prowadzą do odbierania biednym prawa głosu i traktowania ich jako biernego przedmiotu uwagi „bogaty”.

Warto pamiętać, że zmienia się także zakres pojęciowy ubóstwa – odchodzi się od traktowania biedy czysto ekonomicznie, jako braku środków do zaspokajania podstawowych potrzeb, w stronę szerszego ujęcia społecznego, oznaczającego brak możliwości i ograniczanie wyborów, które uniemożliwiają korzystanie w pełni ze wszystkich przywilejów społecznych. Warto pokazywać, że ubóstwo dotyczy w różnym zakresie każdego kraju – i z Północy, i z Południa, a także podkreślać, że w każdym kraju granica ubóstwa będzie inaczej definiowana w zależności od wymiaru społeczno-ekonomiczno-kulturowego.

Celem edukacji globalnej powinno być przełamywanie stereotypów o ludziach ubogich oraz zmienianie fałszywego i krzywdzącego ich obrazu, gdyż tylko tak można budować zrozumienie dla procesów, które ubóstwo ukształtowały i do niego doprowadziły.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używanie słów „bieda” i „ubóstwo” zastępczo, ale ze szczególnym uwzględnieniem okoliczności i przedstawiania tych zjawisk jako wyzwań w wymiarze globalnej współodpowiedzialności. Warto podkreślać perspektywę

opartą na prawach człowieka, zakładającą, że obowiązkiem wszystkich państw (także z punktu widzenia poczucia globalnego obywatelstwa – wszystkich ludzi) jest działać tak, aby prawa ludzi, na przykład do życia wolnego od ubóstwa, były zagwarantowane. Opisywanie osób ubogich nie powinno odbierać im godności i autonomii. Proponujemy przedstawianie osób ubogich jako aktorów we własnym życiu, realizujących działania sprawcze, w tym zajmujących się działalnością obywatelską i polityczną. Traktowanie osób ubogich z szacunkiem i odpowiednie wyrażanie tego w języku może zwiększyć ich pewność siebie i poczucie sprawstwa.

Proponowany synonim ubóstwa to niski status społeczno-ekonomiczny.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Warto wystrzegać się przedstawiania biedy jako problemu osób biednych i nadużywania pojęć, które są względne w zależności od tego, kto je wypowiada, czyli takich słów, jak „brak” („braki”), „deficyt”, „niedobór”.

Inne sformułowania, które warto stosować z rozmysłem, to „walka z biedą”, „kultura biedy” (prowadzi to do traktowania ubóstwa jako sposobu życia), „kultura uzależnienia od pomocy społecznej”, „marginalizacja”, „wykluczenie społeczne” (prowadzi to do dychotomicznej, nieprzekraczalnej polaryzacji między tymi, którzy znajdują się w głównym nurcie społecznym, i tymi, którzy są poza nim).

Sugerujemy, aby nie wiązać biedy z moralnym upadkiem (zepsuciem), nie przedstawiać osób ubogich jako obciążenia ekonomicznego czy niechcianego zagrożenia.

Sformułowanie „wyciąganie ludzi z biedy” również sugeruje, że te osoby nie mają siły sprawczej i są zależne od tych, którzy muszą działać w ich imieniu.

Inne słowa nacechowane negatywnie to: „biedota”, „nędza”, „deprywacja biedy”, „pauperyzm”, „klasa biedy”, „klasa niższa”.

GŁÓD

W wymiarze edukacji globalnej każdy człowiek ma prawo do życia, z czym wiąże się dostęp do żywności. Wszyscy ludzie potrzebują żywności, dlatego warto mówić nie tyle o głodzie, ile właśnie o dostępie do żywności, który jest kwestią globalnej dystrybucji. Warto podkreślać, że w części krajów dostęp ten jest łatwiejszy i powszechniejszy (choć również nie dla wszystkich ich mieszkańców), podczas gdy w innych krajach występują znaczne jego ograniczenia. Na świecie produkuje się wystarczająco dużo żywności, aby wyżywić wszystkich, ale jej dystrybucja jest nierównomierna i niesprawiedliwa. Znaczna część żywności jest marnowana, między innymi w krajach Północy. Warto zastanawiać się nad mechanizmami, które do tego doprowadzają, czyli barierami handlowymi, politykami rolnymi krajów Północy, wykorzystaniem ziemi w krajach Południa przez międzynarodowe koncerny. Głód jest konsekwencją (jednym z ostatnich ogniw) znacznie szerszego problemu związanego z nierównym dostępem do ziemi i środków produkcji, niekorzystną organizacją rynków rolnych i niewłaściwą polityką rolną – na poziomie zarówno międzynarodowym, jak i lokalnym.

Idąc dalej, warto wprowadzać pojęcie suwerenności żywnościowej. Jest to „prawo społeczności i krajów do samodzielnego definiowania własnej polityki rolnej i żywnościowej, która umożliwi zaspokojenie potrzeb i oczekiwań ludności oraz osiągnięcie celów zrównoważonego rozwoju, a jednocześnie nie szkodzi innym społecznościom. Daje ona priorytet lokalnej produkcji i konsumpcji żywności, ale nie wyklucza międzynarodowego handlu produktami rolnymi”¹¹⁴.

Określenia, których warto używać w opisie

Zachęcamy do takiego opisywania zjawisk związanych z żywnością, aby nie kojarzyć głodu jedynie z krajami globalnego Południa, ale pokazywać to zjawisko jako szersze pojęcie co najmniej dwojako:

- ▶ brak dostępu do żywności może być doświadczeniem osób niezależnie od tego, gdzie mieszkają,
- ▶ systemowy brak dostępu lub mniejsza dostępność pożywienia jako kwestia globalna – wynik globalnych zależności i powiązań.

Warto mówić o staraniach na rzecz zapewnienia bezpieczeństwa żywnościowego prowadzonych w krajach globalnego Południa. Należy także zwracać uwagę na różne problemy żywieniowe lub związane ze stylami odżywiania w różnych krajach na świecie (na przykład otyłość, niezdrowa żywność typu *fast food*, GMO, masowa produkcja żywności o obniżonej wartości odżywczej, etyka i praca osób zatrudnionych przy produkcji żywności).

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Sformułowania „niedosyt”, „niedobór”, „deficyt żywności” warto rozpatrywać w ujęciu globalnym, określając, gdzie jest nadmiar (nadwyżka) żywności i co się z nią dzieje.

Warto również z rozważą stosować określenie „klęska głodu”, gdyż sugeruje ono, że jest to zjawisko nadprzyrodzone, jak huragan czy powódź, podczas gdy najczęściej zależy ono od osób (rządów, instytucji) i ich działań, można mu więc zapobiegać.

SLUMSY

Stereotypowo słowo „slumsy” kojarzy się z biedą, brudem i chorobami, dlatego zachęcamy do stosowania bardziej neutralnego opisu, który nie zagraża godności osób mieszkających w slumsach i nie stawia naszych wyobrażeń na drodze do zrozumienia złożoności tego zjawiska. Można więc opisać slumsy jako osiedle znajdujące się najczęściej na obrzeżach dużego miasta, przeludnione, o gęstej nieformalnej zabudowie, gdzie mieszkają osoby stosunkowo mniej zamożne od mieszkańców innych części danego miasta. Osiedla takie są spotykane we wszystkich długościach i szerokościach geograficznych. Już sama tak szeroka definicja powinna budzić zastanowienie w wymiarze edukacji globalnej, gdyż jest uogólnieniem niebiorącym pod uwagę ani różnorodności takich osiedli w zależności od miejsca ich występowania, ani tym bardziej różnorodności osób i stylów życia nawet w ramach każdej z tych dzielnic. Warto się również zastanowić każdorazowo nad przyczynami powstawania takich osiedli w konkretnym miejscu i czasie. Należy pamiętać, że w niektórych wielkich miastach (na przykład w Luandzie w Angoli)

większość mieszkańców żyje w tak opisywany sposób i nie nazywa się całych miast (stolic) slumsami. Użycie tego sformułowania jest więc bardzo subiektywne – jest to często konstrukt budowany wyłącznie „z zewnątrz” i – co istotne – dla osób „z zewnątrz”. Perspektywa osób mieszkających w takich dzielnicach jest zupełnie inna, ich głosy są zaś niemal nieobecne w debacie publicznej.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „osiedla (dzielnice) zamieszkiwane przez ludność ubogą”, „osiedla nieformalne”.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „slumsy” i „dzielnice nędzy” (szerzej – por. hasło „fawele”).

FAWELE

Słowo „fawela” pochodzi od rośliny o tej nazwie (*Cnidocolus quercifolius*), występującej na wzgórzach we wschodniej części Brazylii, w Bahii, od której nazwano pierwszą osadę żołnierzy weteranów wojennych w Rio de Janeiro, pozostawionych w 1898 roku przez ówczesny rząd bez środków do życia. Kolejne nieformalne osady zakładane przez wyzwolonych niewolników wokół ówczesnej stolicy kraju były nazywane dzielnicami afrykańskimi – przez odwołanie się do pochodzenia ich mieszkańców. Najwięcej takich nieformalnych dzielnic powstało jednak w latach siedemdziesiątych XX wieku w wyniku szybkiego wzrostu gospodarczego i masowych migracji osób ze wsi do miast. Obecnie około 6% mieszkańców Brazylii żyje w tych osiedlach.

Warto tłumaczyć, że fawele w Brazylii są postrzegane jako skutek nierównego podziału bogactwa w kraju. Brazylija jest jednym z najbardziej ekonomicznie rozwarstwionych państw na świecie – najbogatsze 10% populacji zarabia 50% dochodu narodowego, z kolei około 8,5% wszystkich obywateli żyje poniżej granicy ubóstwa przyjętej przez Organizację Narodów Zjednoczonych. W rezultacie mieszkańcy faweli są często dyskryminowani, niejednokrotnie doświadczają nierówności i wyzysku, stygmat ten może zaś prowadzić do trudności ze znalezieniem pracy poza swoją dzielnicą.

Fawele kojarzą się z ubóstwem, to jednak, czym jest fawela, zależy od tego, kogo o to zapytamy, nie mieszkają tam bowiem tylko osoby ubogie. Obecnie fawele bardzo się zmieniły i stale podlegają zmianom. Wraz z wychodzeniem kraju z kryzysu gospodarczego i dzięki skutecznej polityce społecznej ostatnich rządów w Brazylii młode i bardzo aktywne pokolenie mieszkańców tych dzielnic zajmuje się usługami, zarabia, konsumuje, większość miejscowych dzieci chodzi do szkoły, licznie powstają ośrodki kultury, świetlice środowiskowe, boiska do piłki nożnej, kościo-

ły. Zdecydowana większość mieszkańców ma dostęp do elektryczności (99,7%) i czystej wody (88,3%), w niemal wszystkich osiedlach (95,4%) są świadczone usługi z zakresu oczyszczania miasta. Dzielnice te kipią życiem kulturalnym wyrastającym z kultury masowej, ale także wnoszą w nią swój wkład.

Bez wątplenia przemoc i narkotyki są problemem w tych dzielnicach, zjawisko to dotyczy jednak nie tylko faweli, występuje bowiem także w innych społecznościach w Brazylii i na świecie. To niesprawiedliwe, aby definiować fawele jako miejsca niebezpieczne i pełne narkotyków, ponieważ jest to tylko jeden z aspektów ich rzeczywistości. Na co dzień żyją tam ludzie nieróżniący się od innych, którzy z powodu niewielkiej grupy przestępców, kilku głośnych filmów i negatywnego wizerunku w mediach otrzymali niezastudzoną reputację.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać takich określeń, jakie są obecnie stosowane w Brazylii, czyli po prostu „osiedle”, „społeczność”, ewentualnie z konkretną nazwą własną (Morro Azul, Morro do Santo Antonia – Wzgórze Błękitne, Wzgórze Świętego Antoniego).

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

„Siedlisko nędzy”, „siedlisko biedy”, „siedlisko przestępczości” – opisy takie dehumanizują konkretne osoby, które żyją w tych osiedlach i które różnią się od siebie wieloma cechami. Tylko nieliczni mieszkańcy są przestępcami czy handlarzami narkotyków, nie wszyscy są niebezpieczni, większość to ludzie jak wszyscy inni, zajęci codziennymi sprawami.

KONFLIKTY ZBROJNE, WOJNY DOMOWE

Różnicując oba te pojęcia, warto pamiętać, że wojny najczęściej toczą między sobą co najmniej dwa państwa, angażując całość swoich zasobów militarnych i pozamilitarnych, z kolei w konflikty zbrojne jest zaangażowana tylko część dostępnych zasobów militarnych stron. Konflikty często nie dotyczą całych państw, tylko określonych rejonów, niejednokrotnie są to konflikty wewnętrzne (jest ich obecnie najwięcej)¹⁵.

W wymiarze edukacji globalnej warto się zastanowić właśnie nad zasobami militarnymi i w każdym wypadku ustalić, które kraje produkują broń i czerpią z tego zyski, w których zaś krajach broń się używa i w czym jest to interesie.

Należy ponadto zwracać uwagę na wielowymiarowość i złożoność wojen czy konfliktów. Nie można ich wyjaśnić zakończeniem zimnej wojny czy rozpadem równowagi na świecie,

tłumaczenie ich zaś jedynie narastającymi antagonizmami etnicznymi jest bardzo mylące. Warto pamiętać, że jest to niewątpliwie ważny czynnik, ale nie jedyny – inne czynniki o porównywalnym znaczeniu to ekonomiczna marginalizacja i wykluczenie niektórych obszarów świata czy ich mieszkańców, długotrwały rozkład instytucji państwa, bardzo powierzchowny – jeśli w ogóle obecny – przekaz medialny, międzynarodowy handel bronią i zmieniający się charakter sojuszy międzynarodowych, sprzeczne interesy międzynarodowe (często konkretne państwa czerpią korzyści z podtrzymywania konfliktu).

Określenia, których warto używać w opisie

Warto pokazywać, że współistnienie wielu kultur i religii na obszarze jednego państwa jest raczej regułą w krajach glo-

balnego Południa, i mówić o tym, że na przykład w dwóch trzecich państw afrykańskich nie toczy się i nigdy się nie toczyła wojna ani nie występuje i nigdy nie występował żaden konflikt wewnętrzny.

Warto pokazywać rolę mieszkańców państw Południa w dążeniach do pokoju i przywoływać sukcesy w rozwiązywaniu konfliktów.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Przy opisywaniu konfliktów warto pamiętać, że wielokrotnie nazwy zaangażowanych stron przekazywane przez media mogą być jednostronne i używane do zdyskredytowania jednej strony przez drugą, często tę o większej władzy. Z tej przyczyny nazywa się czasem terrorystami, gangami czy bojówkarzami grupy osób walczących o niezależność (na przykład mieszkańców Chiapas), walczących z korporacjami międzynarodowymi (na przykład w Delcie Nigru) czy po prostu walczących o swoje prawa.

ZMIANY KLIMATU

Zmiany klimatu, czyli, najogólniej rzecz ujmując, zmiany stanu atmosfery i oceanów zachodzące w ciągu zarówno kilku milionów lat, jak i kilku ostatnich dziesięcioleci, to temat w tradycyjnym ujęciu z pogranicza geografii, fizyki i chemii. Zagadnienie to jest często sytuowane w obszarze zainteresowań osób zajmujących się nauką o atmosferze, szczególnie meteorologów, klimatologów, hydrologów czy hydrometeorologów. Zmiany klimatyczne przedstawiane z tej perspektywy są opisane głównie w kategoriach tego, co się dzieje z atmosferą pod wpływem czynników zewnętrznych, takich jak ilość dochodzącego promieniowania słonecznego, i czynników naturalnych (erupcje wulkanów, gazy, pyły). Coraz mocniej podkreślany i doceniany zaczyna być także wpływ czynników wewnętrznych, w tym działalności człowieka (zmiany antropogeniczne, nazywane także antropopresją, do których zalicza się głównie postęp technologiczny, urbanizację, eksploatację zasobów naturalnych i zwiększenie się liczby ludności).

Zmiany klimatu powodują między innymi wzrost temperatury, topnienie lodowców, podniesienie się poziomu wód, pustynnienie, erozję gleb i zanik bioróżnorodności. Dlatego tematem tym z dużym zaangażowaniem zajmują się także ekolodzy.

Omawiając zjawisko zmian klimatu, nie sposób w świetle obecnego stanu wiedzy nie odnieść się także do perspektywy edukacji globalnej. Co prawda wśród czynników wpływających na zmiany klimatyczne coraz częściej wymienia się oddziaływanie człowieka (rolę tych czynników zaznaczyły w ostatnich latach tak prestiżowe i wpływowe gremia, jak Międzyrządowy Zespół do spraw Zmian Klimatu, Narodowa Akademia Nauk Stanów Zjednoczonych czy grupa G8), ale warto podkreślić, że nadużyciem jest mówienie o równym (takim samym) wpływie wszystkich ludzi na omawiane zmiany. Odpowiedzialne za dług ekologiczny, jaki zaciągnięto wobec natury, są w głównej mierze kraje globalnej Północy. To one zbudowały swój dobrobyt i przewagę ekonomiczną kosztem nie tylko krajów Południa, ale także środowiska naturalnego. Kraje te – ze względu między innymi na uprzemysłowienie i zurbanizowanie – eksploatują znacznie więcej zasobów naturalnych, często nie przestrzegając zasad zrównoważonego

rozwoju (jeden Amerykanin zużywa tyle energii co 525 Etiopczyków, z kolei społeczeństwo amerykańskie, czyli 5% populacji świata, konsumuje 40% światowej produkcji towarów).

Ukazanie zależności globalnych przy omawianiu przyczyn zmian klimatu jest, jak się wydaje, oczywistością, ponieważ procesy te są zagrożeniem dla całej ludzkości. Ocieplenie klimatu i anomalie pogodowe, zarówno termiczne, jak i opadowe, mają negatywny wpływ na funkcjonowanie mieszkańców i globalnego Południa, i globalnej Północy – podnoszenie się poziomu wód niesie ze sobą skutki dla rolnictwa na całym świecie (zalaniu ulegają najżyźniejsze tereny, co ogranicza produkcję rolną i powoduje zmniejszenie dostępnej żywności oraz zysków z jej sprzedaży), a ocieplenie klimatu, w tym upały, jest uciążliwe, czy nawet zabójcze dla osób i z Południa, i z Północy (pamiętny 2003 rok w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych – w samej Francji zmarło wówczas blisko 15 tysięcy osób, a wywołane gorącym pożary powodowały zniszczenia cennych lasów i spotęgowały efekt cieplarniany). Skutki zmian klimatu są jednak dotkliwsze dla globalnego Południa. Rada Praw Człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych w rezolucjach z 2008 i 2009 roku oraz późniejszych przypomina, że, z jednej strony, zmiany klimatu to pośrednie i bezpośrednie, daleko idące zagrożenie dla osób i wspólnot całego świata, z drugiej zaś strony – należy uznać niesprawiedliwość i nierówność, jaką jest to, że skutki zmian klimatu będą najbardziej uderzać (i uderzają) w tych, którzy już są w trudnej sytuacji, pogłębiając nierówności społeczne, i przeciwdziałać temu. Gospodarka krajów globalnego Południa, a co za tym idzie – sytuacja bytowa mieszkańców tych regionów, w znacznej mierze opiera się na zasobach naturalnych i jest zależna od przyrody. Zmiany klimatu wynikają między innymi z eksploatacji lasów, degradacji gleb i niewłaściwie prowadzonej gospodarki wodnej (za co są odpowiedzialni przedstawiciele społeczności zarówno lokalnych, jak i międzynarodowych czy nawet północnych potentatów, na przykład korporacyjnych), w wyniku czego ogromne obszary Ziemi pustynnienia. Najbliższe stulecie może wywołać pustynnienie nawet jednej trzeciej powierzchni globu. Spowoduje to jeszcze większe trudności w dostępie do wody pitnej, koniecznej do rozwoju społecznego na obszarach,

gdzie obecnie występują jej braki. Dziś 1,3 miliarda osób ma ograniczony dostęp lub brak dostępu do wody pitnej. Mieszkańcy najbardziej dotkniętych suszą rejonów świata (kraje globalnego Południa) muszą transportować wodę z odległych miejsc, co wiąże się z kolei z dużym ryzykiem i zagrożeniem, czasem nawet życia (często źródła wody są kontrolowane przez lokalne grupy przestępcze). Walka o dostęp do ujęć wody, nierzadko zanieczyszczonych, staje się poważną przyczyną wybuchu wojen domowych. Przy obecnym tempie przyrostu demograficznego sytuacja będzie się pogarszać.

Jak opisywać zjawisko zmian klimatu, żeby prezentować je w ujęciu edukacji globalnej

- ▶ Wychodzić poza geograficzne ujęcie tematu, rozszerzając je o perspektywę socjologiczną, ekologiczną, związaną z prawami człowieka.
- ▶ Pokazywać perspektywę socjologiczną – społeczne przyczyny i skutki związane z działalnością człowieka.

- ▶ Podkreślać zależności globalne – przyczyny zmian klimatu powinny być przedstawiane w rozbiciu na czynniki, za jakie odpowiada ogół ludności, i na czynniki specyficzne dla działań osób z Północy i z Południa, zarówno lokalnie, jak i w wymiarze międzynarodowym (globalnym).
- ▶ Wykorzystywać perspektywę antydyskryminacyjną i praw człowieka – skutki powinny być różnicowane także na takie, które są zagrożeniem globalnym i (lub) lokalnym, ponadto należałoby pokazywać dotkliwsze konsekwencje zmian dla krajów i mieszkańców globalnego Południa, a co za tym idzie – utrwalanie czy nawet powiększanie skali nierówności.
- ▶ Pokazywać działania gremiów międzynarodowych, rządów różnych krajów, organizacji pozarządowych, indywidualnych aktywistów działających na rzecz porozumienia w sprawie przeciwdziałania globalnemu ociepleniu.
- ▶ Zachęcać do podejmowania osobistej odpowiedzialności za stan Ziemi i klimat – propagować zachowania proekologiczne wpływające na sytuację klimatyczną, modelować je i edukować o nich.

KLĘSKA ŻYWIOŁOWA, KATASTROFA NATURALNA

Pod tymi dwoma pojęciami kryją się najczęściej skojarzenia ze zdarzeniami związanymi z działaniem sił natury i z ekstremalnymi zjawiskami naturalnymi. Skutki tych zjawisk to przeważnie znaczne szkody na terenie ich występowania, nie tylko pozostawiające zmieniony obraz powierzchni ziemi, ale także zagrażające życiu lub zdrowiu dużej liczby osób. Przy tradycyjnym opisie obu tych zjawisk jest jednak niedoceniany – podobnie jak w wypadku zmian klimatycznych – wpływ działalności człowieka związanej z postępowaniem technologicznym, nasiloną urbanizacją, niezrównoważoną eksploatacją zasobów naturalnych i wzrostem liczby ludności. Wpływ na te zjawiska działalności człowieka, nie zaś tylko sił natury, jest coraz częściej podkreślany i dokumentowany. Nie tylko natura, ale także człowiek ze swoim ekspansywnym i nierównoważonym rozwojem przyczyniają się do powstawania omawianych zjawisk, których skutki z różną siłą oddziałują

na globalne Południe i globalną Północ (szerzej – por. hasło „zmiany klimatu”)

Opisując zjawiska tradycyjnie uznawane za klęski żywiołowe czy katastrofy naturalne, przedstawiaj przyczyny w realistycznej, rozszerzonej perspektywie – nie odwołuj się jedynie do zjawisk i sił natury, ale także pokazuj odpowiedzialność człowieka i wpływ niezrównoważonego rozwoju za powstawanie katastrof i klęsk.

Skutki klęsk i katastrof „naturalnych” także powinny być pokazywane w podziale na regiony świata i uwzględniać różne konsekwencje dla krajów i mieszkańców globalnego Południa i globalnej Północy, a co za tym idzie – postępujących nierówności społecznych.

ROZWÓJ

Podstawowe znaczenie słowa „rozwój” to proces, w którym każdy następny etap jest bardziej złożoną formą przekształcającego się zjawiska, wartościowaną wyżej niż etap poprzedni. Jest to proces prowadzący do zmian na poziomie społeczeństwa, ale także jednostki. Zmiany te nie zawsze muszą być pozytywne lub – posługując się bardziej precyzyjnym sformułowaniem – nie dla wszystkich muszą być pozytywne.

Często wykorzystywanym wskaźnikiem stopnia rozwoju jest Produkt Krajowy Brutto (PKB) lub Produkt Narodowy Brutto (PNB) *per capita*, który może być uznany za wyznacznik określający dostępny poziom konsumpcji. Im jest on wyższy, tym teoretycznie społeczeństwo danego państwa jest za-

możniejsze i tym wyższy poziom rozwoju państwo to osiągnęło. Ograniczenie się jednak tylko do jednego rozumienia pojęcia „rozwój” rodzi wiele problemów. Czy na przykład kraj naprawdę się rozwija i poprawia się jakość życia jego mieszkańców, gdy PKB (PNB) *per capita* rośnie, ale powiększają się również nierówności społeczne, lub gdy wzrost gospodarczy jest osiągnięty kosztem zasobów nieodnawialnych przyszłych pokoleń albo zanieczyszczenia środowiska naturalnego?

Dlatego w edukacji globalnej rozwój to więcej niż wzrost gospodarczy – to także rozwój społeczny (*human development*), który został zdefiniowany przez Program Narodów Zjednoczonych do Spraw Rozwoju jako proces zwiększania liczby

możliwych wyborów dostępnych ludziom. Proklamowana w 1986 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych deklaracja prawa do rozwoju głosi, że „rozwój to nienaruszalne prawo człowieka, na mocy którego każda osoba i wszystkie ludy są uprawnione do uczestnictwa w, przyczyniania się do i korzystania z rozwoju gospodarczego, społecznego, kulturalnego i politycznego, w którym wszystkie prawa człowieka i podstawowe wolności mogą być w pełni realizowane”¹¹⁶. Zgodnie z tą definicją, podstawowym celem rozwoju jest wykształcenie środowiska, w którym ludzie mogą cieszyć się długim, zdrowym i twórczym życiem.

Osiągnięcie tego celu nie powinno zależeć od skupiania się na walce z ubóstwem, ale na odbudowie i zwiększaniu ludzkich możliwości. Wizja ta zakłada w praktyce, że ludzie powinni być przygotowani do brania odpowiedzialności za siebie i do zaspokajania swoich potrzeb, co z kolei oznacza redystrybucję władzy i transformację obecnych instytucji. To zmierza do rozumienia rozwoju jako skutecznego posiadania praw człowieka przez wszystkich, przy jednoczesnym zrozumieniu różnorodności kulturowej i tego, że różne społeczności zdolne do samorozwoju i zdobywania swoich praw mogą dążyć do tego bardzo różnymi drogami. W wymiarze edukacji globalnej warto dodatkowo pamiętać, że niektóre społeczeństwa nie postrzegają rzeczywistości w tych samych linearnych kategoriach, co mieszkańcy tak zwanego Zachodu. Istniejące inne interpretacje zmiany powodują dostrzeganie, że pojęcie rozwoju jest uwarunkowane kulturowo (dana definicja rozwoju dotyczy tylko konkretnego kręgu kulturowego, w którym została stworzona). Rozwój byłby w tym ujęciu tylko jedną z prawd obowiązującą w macierzystych uwarunkowaniach, nie zaś prawdą uniwersalną, jak zwykle się powszechnie uznawać. Pojęcie rozwoju jest

więc relatywne. Na podstawie krytycznej rewizji teorii i praktyki rozwoju dochodzi się do wniosku, że koncepcja rozwoju nie tylko określa pewien fenomen ekonomiczny i społeczny obdarzony wartością kulturową, ale także stanowi swoistą perspektywę interpretacyjną, w której reprezentanci kultury o korzeniach europejskich postrzegają uboższe regiony świata.

Warto przytaczać w tym wymiarze głosy z Południa: „Rozwój dotyczy jakości i uczciwości we współistnieniu. Dotyczy także relacji między ludźmi, relacji człowieka z sobą samym i ze światem. Mamy świadomość, że Ziemia nie kręci się wokół nas. Zachodnie pojęcie rozwoju nie ma dla nas sensu”¹¹⁷.

Określenia, których warto używać w opisie

Powinno kłaść się większy nacisk na mówienie o zrównoważonym rozwoju, który gwarantuje wzrost gospodarczy, równowagę ekologiczną i rządy prawa.

Warto używać słów „zmiana” i „proces”, pokazując jednocześnie skutki – zarówno pozytywne, jak i negatywne.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „zacofanie”, „deficyt rozwojowy”, „niedorozwój”, „nowoczesność” (przeciwstawiana przestarzałości albo tradycji), „progres”, „rozwój cywilizacyjny” (szerzej – por. hasło „cywilizacja”), „modernizacja”, „efektywność gospodarcza”, „postęp” (jako stwierdzenie skrajnie relatywne), „ekspansja” (pojęcie używane czasem w wymiarze rozwoju Europy dzięki wyzyskowi kolonialnemu).

MILENIJNE CELE ROZWOJU

Milenijne Cele Rozwoju zostały przyjęte w Deklaracji Milenijnej przez 189 państw na szczycie Organizacji Narodów Zjednoczonych w 2000 roku. Osiem Milenijnych Celów Rozwoju stanowi zobowiązanie społeczności międzynarodowej, w tym Polski, do zmniejszenia ubóstwa i głodu, zapewnienia równego statusu kobiet i mężczyzn, poprawy stanu zdrowia, poprawy stanu edukacji, walki z AIDS, ochrony środowiska naturalnego i zbudowania globalnego partnerstwa między narodami na rzecz rozwoju¹¹⁸. Zobowiązania dotyczyły osiągnięcia wyznaczonych celów do 2015 roku zarówno przez kraje Południa, jak i przez kraje Północy. Cele te określono ogólnie dla całej ludzkości jako wyzwanie globalne, ale każde państwo miało także odpowiednio dostosować te cele do swoich warunków i potrzeb. Warto pamiętać o Milenijnych Celach Rozwoju dla Polski, w których na przykład zamiast ograniczenia umieralności okołoporodowej matek znalazł się cel dotyczący zmniejszenia natężenia urodzeń wśród nastolatek, z kolei zamiast zapewnienia równego dostępu płci do edukacji znalazło się zmniejszenie nierówności szans kobiet na rynku pracy¹¹⁹.

Według ostatnich raportów Organizacji Narodów Zjednoczonych, wiele Milenijnych Celów Rozwoju udało się już osiągnąć:

znacznie ograniczono ubóstwo, zwiększono dostęp do czystej wody, osiągnięto poprawę warunków życia mieszkańców nieformalnych osiedli, zmniejszono dyskryminację ze względu na płeć na poziomie szkoły podstawowej. Mimo przeznaczania rekordowych nakładów na osiągnięcie Milenijnych Celów Rozwoju, środki te nie trafiały do państw, w których urzeczywistnienie tych celów jest najbardziej opóźnione.

Milenijne Cele Rozwoju były wielokrotnie krytykowane za pominięcie kwestii rozwoju ekonomicznego i podejścia do problemów współczesnego świata z punktu widzenia praw człowieka. Dlatego powstające na zrębach Milenijnych Celów Rozwoju Cele Zrównoważonego Rozwoju (na lata 2016–2030) dogłębniej zajmują się takimi obszarami, jak godna praca, zrównoważony wzrost sprzyjający włączeniu społecznemu, zrównoważona konsumpcja i produkcja, różnorodność biologiczna, degradacja gleby i ochrona mórz i oceanów. Przygotowywany obecnie (stan na 2015 rok) dokument kładzie zdecydowany nacisk na znaczenie dobrego sprawowania rządów, pokojowych społeczeństw i praworządności oraz proponuje „podejście oparte na prawach”, propagujące sprawiedliwość, równość, demokrację, wzmocnienie pozycji kobiet i równość płci.

POMOC, POMOC ROZWOJOWA, WSPÓŁPRACA NA RZECZ ROZWOJU

Wyjaśnianie terminów „pomoc” i „pomoc rozwojowa” z punktu widzenia edukacji globalnej warto zacząć od wskazania ich genezy. Historycznie rozwój każdego państwa oznaczał immanentny proces, samonapędzający się przez działanie różnych sił społeczno-ekonomicznych, który budował nowe struktury na starych lub zmieniał dawne porządki. Właśnie w momencie, gdy kapitalizm zaczął wywoływać nadmierne, niespotykane dotąd ubóstwo i nierówności w skali globalnej i lokalnej, pojawiła się konieczność intencjonalnego rozwoju – planów, strategii i działań zmierzających do poprawy zastanej sytuacji. Na przykładzie programu odbudowy Europy po drugiej wojnie światowej zaczęły powstawać kolejne działania pomocowe, które miały umożliwić wykorzystanie postępu technologicznego i industrializacji na rzecz rozwoju terenów „nierozwiniętych”.

Używanie pojęcia „pomoc” tworzy dychotomię – podział na tych, którzy pomagają i z pozycji władzy decydują, w jaki sposób to robią oraz w jakich celach, i na tych, którzy potrzebują pomocy, czyli w domyśle ubogich, nieporadnych, niezdolnych do podejmowania decyzji i rozsądnych działań. Często pomoc rozwojowa krajów Północy w formie eksportu ekspertyz i rozwiązań sprawdzonych w danych warunkach kulturowych była jedną z paternalistycznych praktyk potwierdzania swojej wyższości, tworząc tym samym jeszcze większą zależność krajów Południa od krajów Północy. Czasem pomoc była formą uspokojenia sumienia państw kolonialnych w stosunku do swoich byłych kolonii. Jednocześnie ten, kto coś daje, nie czyni tego bezinteresownie czy z samej hojności. Często jest nawet tak, że dawcy pomocy zyskują dużo więcej niż ci, którym pomagają. Analizując odpływ wykwalifikowanych kadr z Południa, inwazję kapitału Północy na Południu czy bariery handlowe, które bardziej faworyzują kraje bogate niż ubogie, można stwierdzić, że w kilku krajach afrykańskich wpływy z pomocy rozwojowej są mniejsze niż zasoby przekazywane do krajów Północy¹²⁰.

Z drugiej strony, większość rządów krajów Południa stara się uniezależnić od pomocy zewnętrznej, wiedząc, że każde państwo samo odpowiada za swój rozwój. W większości krajów istnieją instytucje publiczne i miejscowe organizacje pozarządowe, dla których pomoc zagraniczna jest tylko niewielkim dodatkiem. Warto także pamiętać, że znacznie większe transfery pieniężne z krajów Północy do krajów Południa pochodzą od migrujących na północ obywateli państw Południa wspierających swoje rodziny niż od rządów Północy czy organizacji międzynarodowych.

Obecnie są widoczne starania, aby przechodzić zarówno w opisach działań, jak i rzeczywistych aktywności od pomocy do współpracy na rzecz rozwoju albo nawet partnerskich relacji ekonomicznych i społecznych między krajami. Wyzwaniem dla tej idei jako praktyki międzynarodowych organizacji i rządów państw jest pytanie o alternatywę dla procesu globalizacji, aby termin współpracy rozwojowej nie był utożsamiany jedynie ze zmaganiem się z problemami

(co ma w pewnym sensie konotacje pejoratywne), ale przynosił raczej pozytywne skojarzenia z poszukiwaniem nowej drogi. Dotychczasowy dyskurs sugeruje bowiem, że można zwalczyć ubóstwo, kierując działania współpracy rozwojowej wyłącznie do krajów i ludzi ubogich, bez potrzeby szerszej, globalnej zmiany społecznej.

Każda forma współpracy zakłada, że zaangażowane w nią strony mają równe prawa i obowiązki, szczególnie w procesie podejmowania decyzji. Współpraca na rzecz rozwoju powinna się opierać nie tylko na projektach rozwojowych, ale także na procesach długotrwałych i nastawionych na długoterminowe cele i rezultaty, jakimi mogą być rozszerzanie przestrzeni obywatelskiej lub budowanie nowej przestrzeni demokratycznej, w której obywatele do tej pory niesłyszani mogą wypowiedzieć się na temat swoich potrzeb lub przekazać własne priorytety.

Określenia, których warto używać w opisie

Warto używać określeń „współpraca” i „partnerstwo na rzecz rozwoju” w wymiarze odpowiedzialności każdego kraju za swój rozwój, a także stosować terminy „partnerzy” i „kraje partnerskie” do określania stron tego procesu.

Warto przedstawiać działania mieszkańców Południa jako osób podejmujących własne inicjatywy zależne od uwarunkowań kulturowych, dobre dla nich samych, nie zaś sprawdzone w innych szerokościach geograficznych, na przykład na Północy.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Określenia, które warto zastępować: „dawcy pomocy”, „biorcy pomocy”, „pomoc rozwojowa”, „pomoc zagraniczna”, „programy pomocowe”.

Słowo „dobroczyńca” również powinno być stosowane z rozwagą, nie zawsze bowiem skutek pomocy jest dobry (są przykłady pomocy, która czasem w niezamierzony zupełnie sposób wpłynęła negatywnie na długoterminową sytuację życiową tych, do których była skierowana).

Należałoby się zastanowić nad przedstawianiem biorców pomocy jako przeszkód na drodze dobroczyńców, którzy chcą im pomóc.

Inne określenia wprowadzające nierówną perspektywę w relacjach: „misja cywilizacyjna”, „asysta”, „porada”, „doradztwo”, „podpora”, „przysługa”.

POMOC HUMANITARNA

W odróżnieniu od długoterminowych celów współpracy na rzecz rozwoju kierowanej do całych społeczeństw czy państw, pomoc humanitarna ma za zadanie zaspokajać natychmiastowe potrzeby i umożliwić powrót do normalnego życia osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej, powstałej w wyniku kataklizmów naturalnych czy konfliktów zbrojnych¹²¹.

Pomoc humanitarna to doraźne działania, jak pierwsza pomoc medyczna, dostarczanie żywności, wody i schronienia, przywracanie do użytkowania infrastruktury, umożliwianie odbudowy zniszczeń, zahamowanie rozprzestrzeniania się chorób będących następstwem kataklizmu.

Warto pamiętać, że duża część pomocy humanitarnej, która na ogół kojarzy się z działalnością wyspecjalizowanych organizacji humanitarnych, najczęściej i tak pozostaje poza zasięgiem badań i mediów, jest bowiem udzielana najszybciej i najsprawniej przez krewnych i inne bliskie osoby poszkodowanych – pomoc z zagranicy dociera często z opóźnieniem i nie zawsze odpowiada na rzeczywiste potrzeby.

W skrócie, najważniejszą różnicą między pomocą humanitarną a współpracą na rzecz rozwoju jest to, że pomoc jest doraźna

i krótkoterminowa, współpraca zaś jest zjawiskiem trwałym, budującym zaufanie i opierającym się na zaufaniu.

Określenia, których warto używać w opisie

W wymiarze pomocy humanitarnej warto mówić nie tylko o osobach (organizacjach, krajach), które udzielają pomocy, ale także o spoczywającej na wszystkich odpowiedzialności za życie ludzi na świecie, o prawie do schronienia, do życia wolnego od głodu i wojny oraz o globalnych współzależnościach, które mogły się przyczynić do zaistnienia konkretnej sytuacji, na którą odpowiada pomoc humanitarna (na przykład zmiany klimatu następujące na skutek industrializacji krajów Północy, powodujące nadmierne susze albo ulewy w krajach Południa).

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Aby podkreślić odpowiedzialność za skutki klęsk czy konfliktów, warto unikać słów „charytatywny”, „dobroczynny”, „filantropijny”, „miłosierny”, „ratunek”, „odsiecz”, gdyż tworzą one przekonanie, że kraje (osoby, organizacje), które udzielają pomocy humanitarnej, czynią to z jakichś ponadnaturalnych pobudek, podczas gdy powinny kierować się poczuciem odpowiedzialności.

CZARNY ŁĄD

Popularne słowniki, choćby te, z których korzysta większość internautów, jak słownik Wikipedii (www.wiktionary.org.pl) czy słownik języka polskiego PWN (www.sjp.pwn.pl), informują, że „Czarny Łąd” to Afryka. Określenie to w ciągu dziesięcioleci stało się synonimem nazwy kontynentu afrykańskiego, użycie go ma zaś swoją historię. W powszechnym przekonaniu określenie „Czarny Łąd” nawiązuje do koloru skóry większości mieszkańców kontynentu afrykańskiego.

Językoznawca Mirosław Bańko wyjaśnia w *Słowniku peryfraz czyli wyrażeń omownych*, że „Czarny Łąd” i „Czarny Kontynent” weszły w użycie pod koniec XIX wieku jako tytuł książki angielskiego podróżnika Henry’ego Mortona Stanleya *Through the Dark Continent*. Brytyjski autor przymiotnikiem „czarny” („ciemny”) nawiązywał nie tyle do skojarzenia z kolorem skóry rdzennych mieszkańców Afryki, ile do niezbadanych i nienaniesionych wówczas na mapy terytoriów (a więc „ciemnych”). Termin ten kilka tysięcy lat wcześniej był używany przez starożytnych Egipcjan jako nazwa kraju – „Kemet”, czyli „Czarny Łąd” (ze względu na kolor żyznej gleby nad Nilem, przeciwstawianej sąsiedniej pustyni, czyli „Czerwonemu Łądowi”)¹²².

Powyższe informacje nie są dobrze znane przeciętnemu użytkownikowi języka polskiego, niezależnie więc od historii użycia tego określenia i jego funkcji w dziejach, dziś pojęcie „Czarny Łąd” jest kojarzone z kolorem skóry Afrykańczyków, ponadto jest mało precyzyjne i konkretne, powiela także redukcjonistyczne myślenie o Afryce. Dlatego pojawia się postulat, aby nie stosować tego terminu jako synonimu właściwej nazwy kontynentu i nie powielać uproszczeń językowych przywołujących i upowszechniających stereotypowe myślenie o Afryce.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać określenia Afryka (można również konkretnie podawać nazwę regionu, na przykład Afryka Subsaharyjska, lub używać nazwy kraju).

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „Czarny Łąd”, „Czarny Kontynent”, „Czarna Afryka”.

TUBYLCY

Słowo określające przedstawicieli miejscowej populacji, rdzennej, indygenicznej ludności danego kraju, używane

przede wszystkim stroniczo wobec osób z globalnego Południa, znacznie rzadziej w odniesieniu do mieszkańców Euro-

py czy Stanów Zjednoczonych. Pozostałość po czasach kolonialnych. Określenie „tubylcy” stosuje się często w związku z turystyką, wyprawami badawczymi czy misjami religijnymi. W innym użyciu jako słowo żartobliwe lub lekceważące.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „ludność rdzenna”, „rdzenni mieszkańcy”, „ludność indygeniczna”.

MURZYN

W perspektywie językoznawczej słowo to jawi się jako neutralne, z antydyskryminacyjnego lub globalnego punktu widzenia jest jednak przykładem języka etnocentrycznego (czyli niewrażliwego na różnorodność etniczno-kulturową) i rasistowskiego (służącego aktywizowaniu uprzedzeń i wykluczaniu).

Słowo „Murzyn” jest zapożyczeniem używanym od XIV wieku, pochodzącym od łacińskiego przymiotnika *maurus* – „czarny”. Niektóre źródła podają, że rzeczownik *maurus* (od *maurus*), oznaczający człowieka o czarnej (także ciemnej) skórze, był określeniem Arabów. Współcześnie nazwa *Maurowie* dotyczy mieszkańców Mauretanii, części Algierii i Maroka. Według innych źródeł, od łacińskiego słowa *maurus* pochodzi prasłowiański czasownik *murzyć*, co oznaczało brudzić się, czernić (stąd zarówno „umorusać się”, jak i „Murin”, czyli mieszkaniec Afryki, człowiek o czarnej, ciemnej, brudnej skórze). Na skutek zmian fonetycznych w rdzeniu i po dodaniu przyrostka *-yn* powstał wyraz „Murzyn”, który ma podobną formę także w innych językach słowiańskich¹²³.

Na stronie internetowej poradni językowej Wydawnictwa Naukowego PWN wypowiadają się polscy językoznawcy, w tym profesor Jerzy Bralczyk, który stoi na straży słowa: „[...] używałbym (i zresztą używam) życzliwie i w dobrych kontekstach nazw Murzyn, Żyd, Cygan – po to, by w ten sposób ocalić ich normalne, podstawowe znaczenie w języku”¹²⁴. Na tej samej stronie inny polonista, profesor Marek Łaziński, pisze: „Zgadząm się [...], że w słownikach przydałaby się informacja, iż dla niektórych słowo *Murzyn* jest obraźliwe. Warto też tam, gdzie można, zastępować *i Murzyna*, i *Czarnego* określeniem narodowym lub motywowanym geograficznie. Ryszard Kapuściński pisał o Afrykańczykach, nie o *Murzynach*”¹²⁵.

Słowo „Murzyn” jest generalizującą kategorią używaną przez osoby z grupy większościowej, pozornie funkcjonalną dla osób niewrażliwych na wiele różnic geograficznych, kulturowych czy etnicznych. Słowo to obrosło obraźliwą frazeologią, niesie silny ładunek stereotypowych skojarzeń i uprzedzeń, ma negatywny wydźwięk. Co piąty Polak uważa, że słowo „Murzyn” jest obraźliwe i krzywdzące¹²⁶, stanowi nawet element mowy nienawiści. Badania psychologiczne pokazały, że obraźliwe etniczne etykiety działają bardziej krzywdząco niż obraźliwe etykiety neutralne etnicznie¹²⁷.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „tubylcy”, „autochtoni”, „ludy pierwotne”.

Słowo „Murzyn” na poziomie jawnym oznacza więc osobę czarnoskórą (afrykańskiego pochodzenia), ale na poziomie ukrytym są w nim zakodowane stereotypowe konotacje i uprzedzenia.

W poradniku *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach z Afryki*, przygotowanym przez osoby z różnych krajów Afryki związanych z Fundacją „Afryka Inaczej”, można przeczytać: „W polskim języku wciąż funkcjonuje nieszczęsne słowo *Murzyn*, którym określa się osobę o czarnym kolorze skóry, także tę, która pochodzi z Afryki; jednocześnie jest ono nacechowane bardzo negatywnie – zwroty «biały *Murzyn*» lub «*Murzyn* zrobił swoje, *Murzyn* może odejść» sprawiają, że mieszkańcy Afryki kojarzą się z kimś gorszym”¹²⁸. Postulują oni, aby używać określenia Afrykańczycy lub Afrykanie albo konkretnych nazw narodowych.

Określenia, których warto używać w opisie

W najlepszej wierze używa się określeń „Afrykańczyk” i „Afrykanin”, ale warto pamiętać, że Afryka to kontynent liczący 54 państwa i wiele grup etnicznych, a przecież raczej nie mówimy o ludziach o białym kolorze skóry Europejczyk, tylko Niemka, Czech czy Włoch, przy tym pomylenie Polaka z Rosjaninem lub Francuza z Belgiem jest wyrazem ignorancji, często zaś nawet obraza.

Bardziej precyzyjne będzie zatem używanie nazwy narodowości (Nigeryjczycy), grupy etnicznej lub plemienia (Jorubowie lub Joruba).

Jeśli słowo ma być użyte w celu wyróżnienia koloru skóry, to bardziej wskazane jest sięgnięcie po określenia „osoby czarnoskóre”, „osoby ciemnoskóre”, „osoby czarne” niż po słowo „Murzyn”.

Jeśli nie jest to konieczne, w ogóle nie powinno się podkreślać koloru skóry, należałoby więc unikać słów, które nawiązują do koloru skóry.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „Murzyn”, „czarnuch”, „Niger”, „mieszkaniec Czarnego Łądu”, „mieszkaniec Czarnego Afryki”.

CZARNOSKÓRY (CZARNOSKÓRA), CZARNY (CZARNA), BIAŁY (BIAŁA)

Określenia przedstawicieli różnych narodowości (etniczności) redukujące tożsamość złożoną z wielu cech do koloru skóry. Stosowane w języku polskim jako mniej krzywdząca alternatywa dla słowa „Murzyn” (szerzej – por. hasło „Murzyn”).

Odnoszenie się do człowieka jedynie przez pryzmat koloru skóry jest nie tylko upraszczające, ale także krzywdzące. Często informacja o kolorze skóry jest nieistotna i nie wnosi nic ważnego (merytorycznego) do opisu osoby, przyczynia się jednak do upowszechniania zjawiska profilowania etnicznego – wyróżniania osób ze względu na ich wygląd zewnętrzny związany z narodowością czy etnicznością, niezależnie od okoliczności. Uaktywnia również siatkę skojarzeń semantycznych, która przy osobach czarnych (czarnoskórych) jest silnie naznaczona stereotypami i krzywdzącymi etykietami.

Używanie określeń „czarnoskóry” czy „czarny”, podobnie jak słowa „Murzyn”, tak naprawdę mówi więcej o osobie je stosującej niż o podmiocie wypowiedzi. Wypowiedź redukująca tożsamość osoby, o której się mówi, niewiele wnosi informacji o niej samej, pokazuje jednak, że osoba używająca określeń „czarnoskóry” czy „czarny” potrafi zwrócić uwagę jedynie na kolor skóry, ujawnia więc tym samym, że mało wie o świecie, Afryce i jej różnorodności. Określenia te są ponadto nieprecyzyjne i nie zapewniają podstawowych informacji, nie wiemy bowiem, czy chodzi o kogoś z Afryki, Ameryki czy może z innego kontynentu. Często zresztą istotniejszą informacją jest pochodzenie etniczne lub narodowe niż kolor skóry, choć i to może być problematyczne. Dla wielu Afrykańczyków obywatelstwo czy narodowość – a zatem tożsamości narzucone

przez kolonizatorów – nie są ważne. Wnikając w tożsamość konkretnej osoby, może się okazać, że ważniejsza dla niej niż opis przez cechy związane z wyglądem czy narodowością jest przynależność plemienna, regionalna, klanowa lub członka lineażu (Afrykańczyk, Kenijczyk, Kikujus, z regionu Muranga, członek klanu X lub lineażu A).

Dla części osób (Afrykanów, Amerykanów, innych) kolor skóry stał się jednak ważną, czasem centralną cechą ich tożsamości i pomijanie tego aspektu – brak odniesienia się do koloru skóry – także może być nie stosowne.

Na koniec warto zwrócić uwagę na różnice w odbiorze słów „czarnoskórzy” i „czarni” w porównaniu ze słowem „biali” (słowa „białskórzy” – co można uznać za ciekawostkę – właściwie się nie stosuje). Silniejsze zabarwienie emocjonalne i bogatszą (także w negatywne określenia) siatkę semantyczną mają słowa dotyczące czarnego koloru skóry. Słowo „biali” jest niemal przezroczyste, nienacechowane tak silnie jak określenia „czarni” i „czarnoskórzy”.

Określenia, których warto używać w opisie

Określenia te są właściwe jedynie dla bardzo wąskiego zakresu ich występowania – powinny pojawiać się tylko w tych kontekstach, w których rzeczywiście kolor skóry osoby (osób) ma znaczenie. W pozostałych wypadkach powinno się używać opisu osób za pomocą innych cech, na przykład narodowości, etniczności czy przynależności rodzinnej (adekwatnych w danej sytuacji).

ABORYGENI

Słowo funkcjonujące w dwóch znaczeniach:

- ▶ rdzenni mieszkańcy dowolnego regionu świata (*aboriginals*),
- ▶ rdzenna ludność Australii i Tasmanii (*Aboriginals Australian*).

Przez Tasmańczyków nazwa „Aborygeni” jest krytykowana i czasem odrzucana jako nieodzwoiercedlająca ich tożsamości, przede wszystkim służąca utrzymywaniu podziałów. Część Aborygenów z Australii jest zdania, że powinno się ich nazywać po prostu Australijczykami, kładąc kres krzywdzącym kategoryzacjom i spuściźnie kolonialnej, część zaś uznaje konieczność odróżniania ich i stosowania terminu „ludność indygeniczna”. Określenie „Aborygeni” pochodzi z czasów kolonialnych, kiedy Brytyjczycy kolonizujący Australię zaczęli nazywać w ten sposób wszystkich napotkanych mieszkańców podbijanego terytorium. Rdzenni mieszkańcy Australii podkreślają, że jeśli już chce się używać tego określenia, to musi być ono pisane wielką literą – w celu odróżnienia od rdzennej (indygenicznej) ludności dowolnego regionu świata. Spór o to słowo toczy się od dawna wśród działaczy ruchów emancypacyjnych tej grupy ludności Australii, ale także badaczy akademickich. W grupie słów równie mocno krytyko-

wanych znajdują się określenia związane głównie z definiowaniem tożsamości przez kategorię krwi (czyli pochodzenie od matki i ojca Aborygentów *half-blood* – pełnej krwi, lub tylko od matki Aborygenki *half-caste* – niższej kasty). Zamiast nich wprowadzono pojęcia „ludność zurbanizowana”, „ludność tradycyjna”, „ludność o aborygeńskim pochodzeniu” czy właśnie „ludność indygeniczna” (uwzględniając również współczesne teorie tożsamości, odwołujące się nie tylko do krwi, ale także do samoidentyfikacji i subiektywnego poczucia). Nie ma pełnej zgody co do tego, jaki termin powinien być używany jako neutralny i niekrzywdzący. Najwięcej jednak szkody wyrządza nie tyle samo słowo „Aborygeni”, ile często towarzyszący jego użyciu kontekst. Aborygeni nie-Australijczykom kojarzą się bardzo stereotypowo jako ludność odziana w przepaski na biodrach, z białym plemiennym makiżem, sterczącymi włosami i bumerangiem w ręku (pozostałością po kolonizatorach). Bywają także opisywani w bardzo uogólnionych kategoriach jako ludność miast, do których się przeprowadzili i ponieśli klęskę asymilacji, popadając w nałogi i schodząc na margines życia społecznego. Te krzywdzące

wizerunki rdzennej (indygeniczej) ludności Australii i Tasmanii wzmocniają podziały społeczne, tworząc przestrzeń dla dyskryminacji i wykluczenia, ale także szerszenia szczątkowej i często zafałszowanej wiedzy o dużej i różnorodnej grupie osób. Zgodnie z danymi ze spisu powszechnego, populacja indygenicznymi mieszkańcami liczy ponad 500 tysięcy osób, co stanowi około 2,5% ludności kraju. Przedstawiciele tej grupy są bardzo zróżnicowani kulturowo (blisko 20 różnych grup regionalnych), posługują się do dziś ponad 200 językami i dialektami, mają własną kulturę malarską i muzyczną oraz literaturę, a także odrębne wierzenia.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „ludność rdzenna”, „ludność indygeniczna”.

Mówiąc o Australii i Tasmanii, można stosować termin „Aborygeni”, wystrzegając się jednak zbyt dużych uproszczeń

w opisie tej grupy oraz sposobu życia i zachowania jej przedstawicieli. Warto popularyzować wizerunek tej grupy jako różnorodnej i mocno opierającej swoją tożsamość na kulturze i języku, dziś w dużej mierze zmodernizowanej i zurbanizowanej.

Zanim się jednak użyje tych terminów – jakichkolwiek służących kategoryzowaniu osób – trzeba się zastanowić, czy informacja ta ma w ogóle znaczenie i wnosi coś istotnego do przekazu, nie jest zaś nawykowym etykietowaniem i stygmatyzowaniem ludzi.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „aborygeni”, „tubylcy”, „ludność pierwotna”, „ludność tradycyjna”, „pełnej krwi”, „wyższa kasta”, „niższa kasta”.

METYS

Określenie osoby pochodzącej od rodziców z dwóch różnych kultur (grup narodo-etnicznych), najczęściej europejskiej i indygeniczej na terytorium Kanady, Stanów Zjednoczonych i Meksyku. Słowo „Metys” wywodzi się z francuskiego *Métis* i zawiera łaciński pierwiastek *mixtus* – mieszać. Społeczność pierwotnie wywodząca się z Kanady, głównie od mężczyzn pochodzenia francuskiego, szkockiego i irlandzkiego oraz kobiet z różnych grup kulturowych, określana obecnie jako *First Nations* (Pierwsze Narody – określenie, które zastąpiło zbyt uogólniający i stereotypizujący termin „Indianie”). Społeczność Metysów z czasem wykształciła specyficzną kulturę, łącznie z własnym językiem, i jest obecnie uznawana na przykład w Kanadzie za chronioną prawem mniejszość, obok Inuitów (dawniej Eskimosów) i Pierwszych Narodów (dawniej Indian).

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „rdzenny (indygeniczny) mieszkaniec”

Mówiąc o Kanadzie czy Stanach Zjednoczonych, można stosować termin „Metysi”, starając się jednak unikać zbyt dużych uproszczeń i stereotypów w opisie tej grupy oraz sposobu życia i zachowania jej przedstawicieli.

Zanim się jednak użyje tych terminów – jakichkolwiek służących kategoryzowaniu osób – trzeba się zastanowić, czy informacja ta ma w ogóle znaczenie i wnosi coś istotnego do przekazu, nie jest zaś nawykowym etykietowaniem i stygmatyzowaniem ludzi.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „mieszaniec”, „pół-Indianin”, „osoba o indiańskim pochodzeniu”, „osoba o mieszanym pochodzeniu”.

MULAT

W języku polskim określenie używane najczęściej w stosunku do osób o śniadej (ciemniejszej) karnacji, szczególnie pochodzących od rodzica białego i czarnoskórego. W krajach doświadczonych kolonizacją słowo to ma z kolei wydźwięk bardzo mocno związany z tym procesem i odzwierciedla nie tylko pochodzenie dwukulturowe, ale także miejsce w hierarchii społecznej. Na przykład w Angoli słowa *mulato* używa się wobec osoby, której jeden z przodków był Portugalczykiem, drugi zaś – rdzennym mieszkańcem (ma ono jednak wydźwięk pejoratywny). Obecnie określenie „Mulat” jest uważane za archaiczne, niewiele bowiem osób

na przykład w Stanach Zjednoczonych utożsamia się z tym pojęciem i używa go do samookreślenia (odchodząc od rasowych kategoryzacji i nawiązujących do nich terminów). W wielu językach pojęcie „Mulat” ma pejoratywne znaczenie, zwłaszcza że jego etymologia nie jest zbyt chlubna. Najprawdopodobniej pochodzi od hiszpańskiego lub portugalskiego słowa *mulato*, wywodzącego się od rzeczownika *mula* (muł – potomek konia i osła). Niektóre słowniki łączą pochodzenie tego słowa z arabskim *muwallad*, co oznacza „osobę o mieszanym pochodzeniu”.

Określenia, których warto używać w opisie

Określenie, które nabrało pejoratywnych cech, zaczęto zastępować innymi terminami. Na przykład w Stanach Zjednoczonych używano pojęć „dwurasowe pochodzenie” lub „Afroamerykanin”. Wszystkie te określenia wydają się dziś nieadekwatne i archaiczne, coraz rzadziej ma bowiem zastosowanie odwoływanie się do – także krytykowanego – pojęcia

rasy. Każdorazowo używając określeń mających podkreślić kolor skóry, należałoby się zastanowić, czemu to służy i czy jest potrzebne. Odwoływanie się do koloru skóry, o ile nie jest czynione przez osoby doświadczające mniejszościowego statusu ze względu na swój wygląd, służy najczęściej stereotypizowaniu i dyskryminowaniu, nie zaś przekazywaniu istotnej i adekwatnej informacji.

RASA

Określenie z pogranicza nauk – związane z biologią, antropologią, geografią, polityką i socjologią – służące klasyfikowaniu ludzi na duże i odrębne populacje lub grupy.

Termin „rasa”, powstały lub spopularyzowany w XVIII wieku, jest dziś szeroko krytykowany. Tworząc klasyfikacje, posługiwano się widocznymi cechami zewnętrznymi: kolorem skóry, kształtem czaszki lub twarzy, wzrostem, budową i kolorem włosów, kolorem oczu. Pod koniec XIX wieku znaczenia nabrało wspólne pochodzenie geograficzne, czyli zamieszkiwanie na określonym terytorium. Do identyfikacji i samo-identyfikacji rasowej używano także kultury, historii, języka, etniczności i statusu społecznego.

Badania genetyczne ostatnich lat nie wykazały jednak, żeby pojęcie rasy (lub przynależności etnicznej) miało uzasadnienie genetyczne. Udowodniono, że zróżnicowanie genetyczne wewnątrz każdej z grup wyróżnionych na podstawie „rasy” jest większe niż między populacjami uznawanymi za „rasy”. Antropolodzy odchodzą zatem od pojęcia „rasa”, ale nie ma wśród nich jednomyślności. Dlatego Amerykańskie Towarzystwo Antropologiczne wydało w 1998 roku oświadczenie o nieadekwatności i niesłuszności używania pojęcia „rasa”. Dokument skierowany do opinii publicznej i ekspertów miał wyjaśnić nieporozumienia pojawiające się wokół kontrowersyjnego określenia. W oświadczeniu podkreślono, że z historycznej perspektywy słowo „rasa” miało szczególne znaczenie dla zbudowania, racjonalizacji i utrzymywania hierarchii społecznej i było silnie związane z ideologiami służącymi tylko części ludzkości, utrzymującymi bowiem wyższość i dominację społeczną Europejczyków i Amerykanów nad mieszkańcami innych kontynentów lub hierarchię społeczną, ekonomiczną, polityczną wewnątrz poszczególnych krajów i kontynentów.

Przekonania o rasie były wykorzystywane do usprawiedliwiania rasizmu – wielowiekowej i systemowej dyskryminacji, niewolnictwa, kolonializmu, apartheidu i ludobójstw, takich jak Holocaust. Słowo „rasa” ma zatem ograniczone uzasadnienie naukowe, niesie jednak silny ładunek ideologiczny i emocjonalny.

Określenia, których warto używać w opisie

W opisach osób zamieszkujących dany obszar lub podzielających jakieś wspólne cechy społeczne, kulturowe, historyczne czy językowe właściwymi terminami są: „populacja”, „ludność”, „grupa etniczna” albo „wspólnota”.

Naukowcy przy omawianiu różnic genetycznych zaczęli zastępować pojęcie „rasa” terminem „populacja”.

Osoby reprezentujące takie dziedziny, jak historia, antropologia kultury i inne nauki społeczne, zmieniają pojęcie „rasa” na kategorię kulturową albo konstrukt społeczny – szczególny sposób, w jaki ludzie mówią o sobie i innych.

Działacze społeczni, aktywiści, edukatorzy antydyskryminacyjni i specjalizujący się w prawach człowieka dzielą się na takich, którzy postulują zaprzestanie używania słowa „rasa” jako konstruktu społeczno-politycznego ważnego jedynie ze względu na funkcje polityczno-społeczne (tworzenie i utrzymywanie nierówności), i na takich, którzy twierdzą, że używanie tego słowa jest nadal uprawnione i w odpowiednich kontekstach powinno być stosowane, ponieważ pojęcie „rasa” ma odbicie w rzeczywistości i dopóki istnieje rasizm, dopóty nie powinno być ono usunięte ze słownika.

Można używać słowa „rasa” w celu wyjaśnienia mitów i ewolucji użycia terminu, wydaje się także istotne wprowadzenie go przy okazji pokazywania uczniom nieracjonalnych przyczyn rasizmu i takich jego przejawów czy konsekwencji, jak niewolnictwo, kolonializm, apartheid, ludobójstwa.

Przy określaniu różnic w wyglądzie można posłużyć się sformułowaniami „kolor skóry” lub „wygląd zewnętrzny” („cechy wyglądu”), ale należy zawsze rozważyć, czy takie rozróżnienie i podkreślanie tej cechy ma w ogóle znaczenie w danym kontekście.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „rasa”, „odmiana człowieka”, „odmienny rasowo”, „człowiek odmiennej rasy”.

CZARNA, BIAŁA, ŻÓŁTA, MIESZANA ODMIANA CZŁOWIEKA

Określenia wykorzystywane w klasyfikacjach antropologicznych na podstawie kryterium rasy (koloru skóry) i opisu cech przypisywanych danej grupie. System podziału wprowadzony przez Georges'a Cuviera w 1812 roku.

Współcześnie część badaczy uważa, że pojęcie rasy w odniesieniu do człowieka nie ma uzasadnienia naukowego, i odchodzi od jego stosowania, w tym świetle archaiczne i nienaukowe jest więc używanie pojęć „odmiana czarna”, „odmiana biała”, „odmiana żółta” czy „odmiana mieszana.

Określenia, których warto używać w opisie

(szerzej – por. hasło „rasa”)

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzeżać w opisie

(szerzej – por. hasło „rasa”)

AFRYKAŃCZYK, AFRYKANIN

Słowo „Afrkańczyk” („Afrkanin”), które określa mieszkańca Afryki, jest – w porównaniu z pojęciami „Murzyn”, „mieszkaniec Czarnego Lądu” czy „czarna odmiana człowieka” – bardziej neutralne i mniej krzywdzące, bywa jednak czasem stosowane w niewłaściwym kontekście (na przykład w sytuacji, gdy słowem tym zostaje określona osoba, która nie utożsamia się z jego znaczeniem). Chimamanda Ngozi Adichie – pisarka nigeryjska, przez wiele lat przebywająca na emigracji w Stanach Zjednoczonych – wspomina, że „Afrkańką” stała się dopiero po wyjeździe z Nigerii, w trakcie kilkuletniego pobytu w Stanach Zjednoczonych. Dopiero na emigracji odczuła narzucanie jej tożsamości afrykańskiej, przypisujące 54¹²⁹ bardzo zróżnicowane państwa i znaczną liczbę grup etnicznych do jednej kategorii. Dla niej, podobnie jak dla wielu „Afrkańczyków”, kategorią opisu własnej przynależności geograficznej jest właśnie narodowość, nie zaś kontynent (tak jak dla Polaka, Czecha czy Niemca bliższe będzie określenie odwołujące się do przynależności narodowej niż europejskiej).

Z drugiej strony, dla wielu osób mieszkających w Afryce ani przynależność kontynentalna, ani narodowość czy obywatelstwo nie są istotne, są to bowiem tożsamości narzucone przez kolonizatorów. Nazywając ludzi bardzo ogólnym pojęciem „Afrkańczycy”, zacierają zatem tak ważne kategorie używane i ważne lokalnie, jak przynależność plemienna, regionalna, klanowa lub jako członek lineażu.

Pojęcie „Afryka” mylnie pojawia się także często w mowie potocznej jako nazwa państwa (na przykład „organizujemy pomoc charytatywną dla Gruzji, Azerbejdżanu, Kolumbii i Afryki”), z kolei określenie „Afrkańczyk” niepoprawnie służy do określania narodowości.

„Bardzo łatwo jest skrzywić perspektywę, traktując Afrykę jako jedno państwo. Wtedy kraj, jakim jest Polska, geograficznie odpowiadałby «krajowi» afrykańskiemu. Cały kontynent zaczyna «być» krajem. Tak właśnie dzieje się w Polsce. Zwykle osoba mówiąca o Afryce, a często reprezentuje ona media, traktuje ten kontynent jak jedno, ogromne państwo. Możemy więc usłyszeć, że w Afryce coś się wydarzyło albo

że Afryka ma z czymś problem. Polak, spacerując po Bama-ko, Dodomie czy Luandzie, rzadko usłyszy pytanie: «Co tam w Europie?». Afrykanie zapytają takiego spacerowicza przede wszystkim o to, skąd pochodzi. Pytanie: «Co tam w Europie?» sugeruje, że każdy «biały człowiek» pochodzi z Europy, gdzie mówi się jednym językiem i gdzie obowiązuje jeden system polityczny, jedna konstytucja¹³⁰.

Ponadto kategoria Afrkańczyk może być krzywdząca, uruchamia bowiem wiele negatywnych stereotypów. Osoba określana tym słowem może być łatwiej stygmatyzowana i postrzegana w perspektywie wojen, chorób (AIDS), biedy czy zagrożeń.

Określenia, których warto używać w opisie

Zawsze warto się zastanowić, czy określenie „Afrkańczyk” będzie odpowiednie dla danego kontekstu, może się bowiem zdarzyć, że okaże się ono zbyt uogólniające, pomijające ważne kategorie tożsamościowe dla poszczególnych narodów, grup etnicznych, plemiennych, regionalnych czy innych. W konkretnych zastosowaniach może także nasuwać zbyt silnie skorelowane stereotypy i przyczyniać się do reprodukcji obszaru niewiedzy i ignorancji w stosunku do bardzo różnorodnego i bogatego kontynentu i jego mieszkańców.

Tam, gdzie znajduje to uzasadnienie, można używać określenia „Afrkańczyk”, ale warto także pamiętać o bardziej precyzyjnych określeniach, takich jak „narodowość”, „grupa etniczna”, „grupa językowa”, „przynależność plemienna”, „przynależność regionalna”, „przynależność klanowa”, „członek lineażu”. Często zamiast „Afrkańczyk” lepiej użyć konkretnej nazwy, na przykład „Kenijczyk”, „Kikujus”, „osoba z regionu Muranga”, „członek klanu X”, „członek lineażu A”.

PIGMEJ

Słowo to ma kilka znaczeń. W najbardziej ogólnym rozumieniu dotyczy członków dowolnej grupy etnicznej, w której przeciętny mężczyzna osiąga wzrost poniżej 150 centymetrów. W tym ujęciu Pigmejów można spotkać wśród grup etnicznych w Australii, Tajlandii, Malezji, Indonezji, na Filipinach, w Papui-Nowej Gwinei, Boliwii czy Brazylii. Z drugiej strony, jest to termin najsilniej kojarzony z grupami etnicznymi Afryki Środkowej, jak Aka, Efé i Mbuti, których członkowie także są uznawani za „niskich” (poniżej 150 centymetrów wzrostu). Termin „pigmej” stosuje się także metaforycznie na oznaczenie człowieka nie tylko fizycznie niskiego (lichego, karła), ale także małego i małodusznego (według *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysława Kopalińskiego). Pojęcie to jest ponadto używane w oderwaniu od kontekstu etnicznego wobec osoby o niskim wzroście – ma ono wtedy wydźwięk obraźliwy lub

zartobliwy. Samo słowo ma greckie korzenie i wywodzi się od słowa oznaczającego pięść – pojawiło się już u Homera w odniesieniu do plemienia karłów.

Określenia, których warto używać w opisie

Słowo coraz mocniej krytykowane, nie tylko za jego obraźliwy wydźwięk i dodatkowy, pozaetniczny kontekst, ale także za niemerytoryczne z antropologicznego punktu widzenia kategoryzowanie ludzi. Część antropologów sprzeciwia się bowiem kategoryzowaniu i wyodrębnianiu grup ludzi na podstawie kryterium wzrostu. Mimo to nie istnieje alternatywa dla tego słowa. Postuluje się stosowanie etnicznych nazw konkretnych grup – Aka (Mbenga), Baka, Mbuti czy Twa – bez uogólniania stygmatyzującym terminem „Pigmej”.

ISLAM, MUZUŁMANIN (ISLAMSKI, MUZUŁMAŃSKI, ISLAMIŚCI)

Słowo „islam” – wywodzące się z arabskiego czasownika *s-l-m* – oznacza „poddąć się” i „zaakceptować”. W językach europejskich pojawiło się pod koniec XVIII wieku, aby wprowadzić „naukowy” porządek w sferach religijnych. Jest słowem sztucznym. Do języka polskiego zostało zapożyczone z języka francuskiego.

Bardziej spolszczone określenie „muzułmanin” (od *Muslim*) także jest zakorzenione w czasowniku *s-l-m* i oznacza osobę angażującą się w akt poddaństwa i akceptacji. Pojęciem tym określa się zarówno osobę poddającą się woli Boga, jak i wyznawcę islamu.

Osoby specjalizujące się w wiedzy o islamie zalecają, aby stosować przymiotnik „muzułmański” (od spolszczonego słowa „muzułmanin”, nie zaś „islamski” od bezpośredniego zapożyczenia z języka obcego). *Słownik języka polskiego PWN* przytacza jednak przymiotniki zarówno przy haśle „islam”, jak i przy haśle „muzułmanin”. Użycie odpowiedniego przymiotnika powinno być związane z kontekstem – „islamski”, gdy wypowiedź dotyczy religii (sztuka islamska – sztuka religijna isla-

mu), „muzułmański”, gdy wypowiedź dotyczy wyznawców (muzułmański władca).

Kontrowersje budzi także słowo „islamista”. Mirosław Bańko w poradni językowej PWN wyjaśnia, że słowo to może być w języku polskim używane wobec osoby zarówno wyznającej islam, jak i zajmującej się badaniem tej religii (analogicznie do polonisty czy romanisty zajmującego się danym językiem). W powszechnym dyskursie od pewnego czasu słowo to pojawia się jednak głównie w odniesieniu do fundamentalizmu, ekstremizmu i terroryzmu. Słowo „islamiści” zaczęło na przykład w mediach funkcjonować jako synonim terrorystów, stąd zaś już niedaleka droga do stereotypu popularyzującego i wzmacniającego krzywdzący wizerunek wszystkich wyznawców islamu jako terrorystów i ekstremistów.

Określenia, których warto używać w opisie

Proponujemy używać następujących określeń: „islam”, „muzułmanin”, „muzułmański”, „islamiści” (w znaczeniu wyznawcy i badacz, nie zaś terroryści czy fundamentalści).

CYWILIZACJA

Słowo „cywilizacja” oznacza każde dziedzictwo kulturowe, kulturę, obyczajowość, tradycję, obrzędy, zwyczaje, normy zachowania. Jest to pojęcie neutralne, określające po prostu różne kultury oraz ich dorobek materialny i niematerialny.

Potocznie słowo to wykazuje cechy wartościujące, kiedy przekształca się w przymiotnik „cywilizowany” i nabiera europocentrycznej charakterystyki odnoszenia wszystkich innych kultur do kultury europejskiej – uważanej za najwyższą

formę cywilizacji (pozostałe kultury są w tym ujęciu mniej wartościowe, mniej cywilizowane).

Zwłaszcza w wymiarze edukacji globalnej należy cywilizację mierzyć za pomocą znacznie szerszego zestawu wartości niż tylko zdobycze techniki, dobra materialne czy gospodarka. Warto przypominać, że kraje globalnego Południa mają olbrzymi, choć często niedoceniany dorobek cywilizacyjny (kulturowy), na przykład cyfry i dziesiętny system metryczny,

którym posługuje się większość świata, a który pochodzi z Indii, papier czy porcelana, które pochodzą z Chin, kalendarz, który pochodzi z Egiptu.

Określenia, których warto używać w opisie

W związku z tak silnym europocentrycznym nacechowaniem słowa „cywilizacja” warto je zastępować po prostu określeniami „kultura” czy „dziedzictwo kulturowe”, które nie wartościują i nie porównują różnych kultur z kulturą europejską czy kulturą Zachodu.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Warto unikać słowa „cywilizowany” czy „cywilizacyjny” w znaczeniu „postępowy” i „nowoczesny”, gdyż każde państwo (każdy kraj, każde społeczeństwo) jest w jakiś sposób cywilizowane, czyli ma własną kulturę materialną i niematerialną, kultury są zaś po prostu różne – różnią się od siebie i nie powinno się ich wartościować.

PRYMITYWNY

Słowo to – stosowane na określenie osób i grup lub czynności przez nich wykonywanych – oznacza pozostawanie na niskim poziomie szeroko rozumianego rozwoju, głównie w ujęciu tradycyjnym (szerzej – por. hasło „rozwój”). Może także nasycać skojarzenia z ograniczoną inteligencją czy brakiem kultury. Ma ono pejoratywny wydźwięk, jest wartościujące i etnocentryczne (jedno rozumienie rozwoju).

Ponadto w wypadku użycia zbitki słów, na przykład „prymitywny lud danego regionu świata”, odbiorca tego komunikatu z bardzo dużym prawdopodobieństwem zaktywizuje nieadekwatny, krzywdzący i stereotypizujący (zetniczowany) wizerunek danej grupy osób jako wykonujących tradycyjne (archaiczne) zawody i żyjących w tradycyjny (niecywilizowany) sposób, wyróżniający od reszty nowoczesnego społeczeństwa.

Określenia, których warto używać w opisie

Zamiast określić „prymitywni ludzie”, „prymitywne plemiona”, „prymitywne społeczeństwa” warto stosować terminy „rdzenni mieszkańcy” lub „indygeniczne plemiona”, „indygeniczne ludy (grupy)”.

W opisie konkretnych społeczności należy używać ich nazw, najlepiej w oryginalnym brzmieniu, na przykład zamiast „pierwotni (prymitywni) mieszkańcy Laponii – Lapończycy” użyć określenia Saami (nie Samowie).

Zamiast stwierdzenia „prymitywne rolnictwo regionu X” warto wprowadzić określenia „rolnictwo niewykorzystujące zaawansowanych technologii” lub „rolnictwo stosujące tradycyjne (indygeniczne) metody upraw”.

Rozwaga w używaniu tego określenia powinna polegać na tym, aby oddając jedno ze znaczeń tego słowa, nie aktywizować etnocentrycznego myślenia o rozwoju poszczególnych krajów, regionów czy grup osób i nie przeciwstawiać sobie, czasem nieporównywalnych, rzeczywistości.

Jakich słów (wyrażeń, zwrotów) należy się wystrzegać w opisie

Sugerujemy, aby unikać następujących określeń: „prymitywny”, „pierwotny”, „zacofany”.

PRZYPISY

- ¹ K. Czaplicka, *Po co nam edukacja globalna?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 1.
- ² E. Pająk-Ważna, I. Ocetkiewicz, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013, s. 45.
- ³ Por. <http://www.zagranica.org.pl/dzialania/rozwoj-edukacji-globalnej-w-polsce/podpisano-porozumienie-na-rzecz-rozwoju-edukacji> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ⁴ Por. M. Popow, *Wizerunek męskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Odczytanie postkolonialne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 1.
- ⁵ E. Pająk-Ważna, I. Ocetkiewicz, *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, op. cit., s. 41.
- ⁶ Na potrzeby tego badania użyto uproszczonej definicji edukacji globalnej, zgodnie z którą edukacja globalna „wyjaśnia, jak funkcjonuje świat, w jaki sposób różne kraje i ich mieszkańcy wpływają na siebie nawzajem (wyjaśnia m.in., dlaczego ludzie migrują, dlaczego jedne kraje są uboższe od innych oraz dlaczego produkty, z których korzystamy na co dzień, pochodzą z różnych krajów. Edukacja globalna przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w zglobalizowanym świecie” (*ibidem*).
- ⁷ *Ibidem*, s. 103.
- ⁸ *Ibidem*, s. 86.
- ⁹ Definicja edukacji globalnej zaczerpnięta z *Raportu z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej* – http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹⁰ *Ibidem*.
- ¹¹ Wymagania ogólne (cele kształcenia) przedmiotu geografia na trzecim etapie edukacyjnym: 1. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej, 2. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów, 3. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce, 4. Kształtowanie postaw.
- ¹² M. Czerny, *Wprowadzenie*, [w:] *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011, s. 177 – <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹³ Eadem, *I klasa liceum*, [w:] *ibidem*, s. 193.
- ¹⁴ *Ibidem*, s. 194.
- ¹⁵ *Ibidem*.
- ¹⁶ A. Pacewicz, A. Waśkiewicz, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, t. 4: Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008, s. 114 – http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/komentarz_do_podstawy_programowej.pdf [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹⁷ W trakcie prowadzonej analizy okazało się, że ta część Wydawnictwa Szkolnego PWN została przejęta przez wydawnictwo Nowa Era Sp. z o.o.
- ¹⁸ D. Cieślukowska, *Postrzeganie społeczne*, [w:] *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. D. Cieślukowska, M. Branka, Villa Decius, Kraków 2010, s. 77.
- ¹⁹ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, Nowa Era, Warszawa 2010, s. 6.
- ²⁰ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014, s. 145.
- ²¹ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2014, s. 85.
- ²² J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2010, s. 145.
- ²³ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 16.
- ²⁴ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 77.
- ²⁵ *Ibidem*, s. 77-78.
- ²⁶ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 163-164.
- ²⁷ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 160.
- ²⁸ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 18.
- ²⁹ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 164.
- ³⁰ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 51.
- ³¹ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 29.
- ³² B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 183.
- ³³ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 51.
- ³⁴ *Ibidem*, s. 88.
- ³⁵ *Ibidem*, s. 168.
- ³⁶ *Ibidem*, s. 172.
- ³⁷ *Ibidem*, s. 187.
- ³⁸ B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2012, s. 12-13.
- ³⁹ *Ibidem*.
- ⁴⁰ Z. Smutek, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie. Odkrywamy na nowo. Zakres podstawowy*, Operon, Warszawa 2015.
- ⁴¹ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit.
- ⁴² I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, Nowa Era, Warszawa 2014, s. 115.
- ⁴³ *Ibidem*, s. 119.
- ⁴⁴ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 145.
- ⁴⁵ I to jednak ma się zmienić, król zapowiedział bowiem, że już w 2015 roku kobiety będą mogły ubiegać się o urząd i głosować w wyborach samorządowych.
- ⁴⁶ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 163-164.
- ⁴⁷ B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 69.
- ⁴⁸ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, Operon, Warszawa 2015, s. 16.
- ⁴⁹ *Ibidem*, s. 40-41.
- ⁵⁰ *Ibidem*.
- ⁵¹ *Ibidem*, s. 42-43.

- ⁵² B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 32.
- ⁵³ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit.
- ⁵⁴ I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, op. cit., cz. 1, s. 68.
- ⁵⁵ Por. G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
- ⁵⁶ I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, op. cit., cz. 1, s. 122-123.
- ⁵⁷ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 80.
- ⁵⁸ *Ibidem*.
- ⁵⁹ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, op. cit., s. 46.
- ⁶⁰ *Podstawa programowa przedmiotu geografia, III etap edukacyjny* – <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ⁶¹ *Podstawa programowa przedmiotu geografia, IV etap edukacyjny* – *ibidem*.
- ⁶² A. Pacewicz, A. Waśkiewicz, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie*, op. cit., s. 114.
- ⁶³ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 65.
- ⁶⁴ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 158, 163-164.
- ⁶⁶ *Ibidem*, s. 93.
- ⁶⁵ A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 71-79.
- ⁶⁷ E. Dobrzycka, K., Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, op. cit., s. 40.
- ⁶⁸ *Ibidem*, s. 46.
- ⁶⁹ B. Dobosik, A. Hibszer, J. Soja, *Puls ziemi*, op. cit., s. 108.
- ⁷⁰ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 11, 163-164.
- ⁷¹ *Ibidem*, s. 156, 163-164.
- ⁷² A. Lechowicz, M. Lechowicz, E., Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 82.
- ⁷³ *Ibidem*, s. 163.
- ⁷⁴ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 157.
- ⁷⁵ M.J. Bennet, *Towards ethno-relativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, [w:] *Education for the intercultural experience*, red. R.P. Michael, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1993.
- ⁷⁶ *Ibidem*.
- ⁷⁷ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 64.
- ⁷⁸ *Ibidem*, s. 163.
- ⁷⁹ *Ibidem*, s. 164.
- ⁸⁰ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, op. cit., s. 49.
- ⁸¹ R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 74.
- ⁸² *Ibidem*, s. 132.
- ⁸³ *Ibidem*, s. 170.
- ⁸⁴ B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 23-31.
- ⁸⁵ Szerzej o relacjach między edukacją międzykulturową a edukacją globalną – por. D. Gadzinowska, G. Lipska, M. Wojtalik, *Jak mówić o większości świata. Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2009 – http://www.pah.org.pl/m/906/jak-mowic-o-wiekszosci-swiata_2009.pdf [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ⁸⁶ B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 21.
- ⁸⁷ I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, cz. 1, s. 123.
- ⁸⁸ *Ibidem*, s. 193-194.
- ⁸⁹ *Ibidem*.
- ⁹⁰ Cele te zostały przyjęte we wrześniu 2015 roku pod nazwą Celów Zrównoważonego Rozwoju i będą one osiągnięte przez społeczność międzynarodową do 2030 roku. Więcej informacji na ten temat można znaleźć na stronie internetowej Ośrodka Informacji o Organizacji Narodów Zjednoczonych w Warszawie – <http://www.unic.un.org.pl/strony-2011-2015/agenda-na-rzecz-zrownowazonego-rozwoju-2030-i-cele-zrownowazonego-rozwoju/2850> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ⁹¹ *Podstawa programowa przedmiotu geografia, III etap edukacyjny*, op. cit.
- ⁹² A. Lechowicz, M. Lechowicz, E. Sulejczak, *Bliżej geografii*, op. cit., s. 86.
- ⁹³ *Ibidem*, s. 165.
- ⁹⁴ *Ibidem*.
- ⁹⁵ E. Dobrzycka, K. Makara, *Wiedza o społeczeństwie*, op. cit., s. 59.
- ⁹⁶ *Ibidem*, s. 21.
- ⁹⁷ Por. R. Uliszak, K. Wiedermann, *Oblicza geografii. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 199.
- ⁹⁸ Por. <http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ⁹⁹ Por. <http://www.physanth.org/about/position-statements/biological-aspects-race> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹⁰⁰ J. Kop, M. Kucharska, A. Witek-Nowakowska, *Świat bez tajemnic*, op. cit., s. 177.
- ¹⁰¹ Por. http://wyborcza.pl/magazyn/1,134696,14805929,Uwiera_mnie_Murzynek_Bambo.html [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹⁰² B. Lenartowicz, M. Wójcik, *Czas na geografę. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 182.
- ¹⁰³ Interesujący portal internetowy poświęcony odpowiedzialnej turystyce – por. post-turysta.pl.
- ¹⁰⁴ I. Janicka, A. Kucia, T. Maćkowski, *Dziś i jutro*, cz. 1, s. 61.
- ¹⁰⁵ *Podstawa programowa przedmiotu wiedza o społeczeństwie, IV etap edukacyjny* – <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/4d.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹⁰⁶ A. Janicki, *W centrum uwagi. Podręcznik do WOS do szkół ponadgimnazjalnych. Zakres podstawowy*, Nowa Era, Warszawa 2015, s. 146.
- ¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 146.
- ¹⁰⁸ Z. Smutek, J. Maleska, *Wiedza o społeczeństwie. Odkrywamy na nowo. Zakres podstawowy*, op. cit., s. 131.
- ¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 119.
- ¹¹⁰ *Ibidem*.
- ¹¹¹ *Ibidem*, s. 163.
- ¹¹² Por. <http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Kodeksy/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dot-krajow-poludnia.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹¹³ Definicja edukacji globalnej zaczerpnięta z *Raportu z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej*, op. cit.

- ¹¹⁴ M. Gerwin, *Żywność i demokracja*, Polska Zielona Sieć, 2011 rok – http://globalnepoludnie.pl/IMG/pdf/Zywnosc_i_demokracja.pdf [dostęp: 15 marca 2015 roku].
- ¹¹⁵ Na podstawie: *Konflikty współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- ¹¹⁶ Art. 1 deklaracji Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawie do rozwoju – <http://www.un.org/documents/ga/res/41/a41r128.htm> [dostęp: 21 marca 2015 roku].
- ¹¹⁷ Mereana Taki Rotorua, Aotearoa (Nowa Zelandia) w: V. Andreotti, L.M.T.M. de Souza, *Learning to read the world. Through Other Eyes*, Global Education, Derby 2008 – <http://www.maailmakool.ee/wp-content/uploads/resource-UK-through-other-eyes.pdf> [dostęp: 20 maja 2012 roku].
- ¹¹⁸ Szerzej – por. <http://www.unic.un.org.pl/milenium.php> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹¹⁹ Szerzej – por. <http://www.unic.un.org.pl/mcrp/raport.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹²⁰ Według ostatniego raportu opublikowanego przez European Network on Debt and Development (EURODAD), na każdego dolara amerykańskiego przekazywanego krajom globalnego Południa z ich budżetów wypływają dwa dolary amerykańskie, między innymi przez nielegalne przepływy finansowe, spłaty pożyczek zaciągniętych w krajach bogatych czy bezpośrednio zyski zagranicznych inwestorów. Por. <http://eurodad.org/files/pdf/551a6a907e5b9.pdf> [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹²¹ Na podstawie: http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/128/czym_jest_pomoc_humanitarna [dostęp: 21 marca 2015 roku].
- ¹²² Por.: M. Bańko, *Czarny Łąd*, [w:] *Słownik peryfraz czyli wyrażeń omownych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 48; <http://ciekawostkihistoryczne.pl/2010/11/01/czy-czarny-lad-jest-rasistowski/#ixzz3Ydf9YxDm> [dostęp: 29 lutego 2016 roku]; R. Hall, *Stanley. An Adventurer Explored*, Collins, London 1974; D. Rosalie, *Pyramide Builders of Ancient Egypt: A Modern Investigation of Pharaoh's Workforce*, Routledge, London 1997, s. 18.
- ¹²³ Poradnia językowa Uniwersytetu Śląskiego – <http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl> [dostęp: 27 maja 2010 roku].
- ¹²⁴ Por. <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?szukaj=Murzyn&kat=18> [dostęp: 13 czerwca 2010 roku].
- ¹²⁵ *Ibidem*.
- ¹²⁶ *Społeczna percepcja przemocy werbalnej i mowy nienawiści. Komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2007.
- ¹²⁷ *Ibidem*, s. 168.
- ¹²⁸ Por. <http://refugee.pl/cms/site.files/File/poradnikAfryka.pdf?PHPSESSID=a46bc8b1324d3065a718b9c0b5732448> [dostęp: 13 czerwca 2010 roku].
- ¹²⁹ Dane według Unii Afrykańskiej – http://www.au.int/en/member_states/countryprofiles [dostęp: 29 lutego 2016 roku].
- ¹³⁰ Za: *Czy Afryka jest Krajem*, Fundacja „Afryka Inaczej”, Warszawa 2011 – <http://afryka.org/edukacja/poradnik.pdf> [dostęp: 20 marca 2015 roku].

BIBLIOGRAFIA

Publikacje

- Bennet M.J., *Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, [w:] *Education for the intercultural experience*, red. R.P. Michael, Intercultural Press, Yarmouth, ME 1993.
- Czaplicka K., *Po co nam edukacja globalna?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, red. D. Cieślukowska, M. Branka, Villa Decius, Kraków 2010.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
- Gadzinowska D., Lipska G., Wojtalik M., *Jak mówić o większości świata. Jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa*, Instytut Globalnej Odpowiedzialności, Warszawa 2009 - http://www.pah.org.pl/m/906/jak-mowic-o-wiekszosci-swiata_2009.pdf.
- Komentarz do podstawy programowej przedmiotu geografia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2011 - <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf>.
- Pająk-Ważna E., Ocetkiewicz I., *Edukacja globalna w polskiej szkole. Raport z badań wśród nauczycielek i nauczycieli III etapu edukacyjnego*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2013 - <http://www.ceo.org.pl/pl/globalna/news/raport-edukacja-globalna-w-polskiej-szkole>.
- Pacewicz A., Waśkiewicz A., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum historia i społeczeństwo, historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, filozofia*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2008 - http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/news-files/komentarz_do_podstawy_programowej.pdf.
- Podstawa programowa przedmiotu geografia, III etap edukacyjny* - <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf>.
- Podstawa programowa przedmiotu geografia, IV etap edukacyjny* - <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/5e.pdf>.
- Podstawa programowa przedmiotu wiedza o społeczeństwie, IV etap edukacyjny* - <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/4d.pdf>.
- Popow M., *Wizerunek męskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Odczytanie postkolonialne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 1.
- Raport z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej* - http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Ministerialne/raport_z_procesu_miedzysektorowego_eg.pdf.

Strony internetowe

- <http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm>
- <http://www.physanth.org/about/position-statements/biological-aspects-race>
- http://wyborcza.pl/magazyn/1,134696,14805929,Uwiera_mnie_Murzynek_Bambo.html
- <http://www.zagranica.org.pl>
- <http://www.zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Dokumenty/Kodeksy/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dot-krajow-poludnia.pdf>

ZESPÓŁ BADAWCZY

Dominika Cieślukowska

Psycholożka, trenerka umiejętności międzykulturowych, genderowych i antydyskryminacyjnych. Od 2003 roku przeprowadziła ponad 4,5 tysiąca godzin szkoleniowych dla klientów biznesowych, w sektorze administracji państwowej, organizacji pozarządowych i środowisku akademickim w Polsce i za granicą. Szkoli trenerów przygotowujących się do pracy w obszarze antydyskryminacji i wielokulturowości. Współorganizuje krajowe i międzynarodowe przedsięwzięcia (szkolenia, projekty badawcze, konferencje, publikacje) propagujące politykę równościową, antydyskryminacyjną i zarządzanie różnorodnością oraz wielokulturowość i uczestniczy w takich inicjatywach.

Elżbieta Kielak

Koordynatorka projektów z zakresu edukacji międzykulturowej i edukacji globalnej w organizacjach pozarządowych. Absolwentka psychologii międzykulturowej w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie oraz Szkoły Treningu i Warsztatu Psychologicznego w Ośrodku Edukacji i Pomocy Psychologicznej INTRA. Od ponad dziesięciu lat aktywnie szkoli i tworzy materiały edukacyjne z zakresu kompetencji międzykulturowych, komunikacji międzykulturowej, adaptacji kulturowej i readaptacji oraz antydyskryminacji i edukacji globalnej.

Elżbieta Krawczyk

Koordynatorka projektów z zakresu edukacji globalnej w Centrum Edukacji Obywatelskiej. Absolwentka arabistyki na Uniwersytecie Warszawskim i międzynarodowej współpracy rozwojowej w Collegium Civitas. Stypendystka polskiego rządu w Jemenie i Egipcie. Trenerka antydyskryminacyjna i międzykulturowa. Konsultantka, redaktorka publikacji, autorka scenariuszy z zakresu edukacji globalnej i międzykulturowej.

Anna Kudarewska

Absolwentka podyplomowych studiów z zarządzania rozwojem globalnym na Open University w Wielkiej Brytanii, od wielu lat zaangażowana w pomoc rozwojową. Pracowała dla międzynarodowych organizacji rozwojowych (Handicap International, VVAF, UNDP, ICBL), absolwentka Akademii Treningu Antydyskryminacyjnego w pracowni wrażliwości kulturowej (Willa Decjusza, Kraków), od 2007 roku aktywnie rozwija koncepcje edukacji globalnej w ramach Domu Spotkań im. Angelusa Silesiusa (organizacji członkowskiej Grupy Zagranica), realizując projekty edukacyjne dla studentów, nauczycieli szkolnych i przedszkolnych.

Anna Kulikowska (Kuczak)

Menedżerka do spraw programowych i edukacji praw człowieka w Amnesty International Polska. Absolwentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Szkoły Praw Człowieka Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka. Z Amnesty International związana od 2001 roku, głównie jako trenerka praw człowieka, początkowo w małopolskim zespole edukacyjnym, koordynatorka międzynarodowych i krajowych projektów edukacji praw człowieka oraz edukacji globalnej i obywatelskiej prowadzonych przez Amnesty International w latach 2007–2013.

Martyna Markiewicz

Koordynatorka aktywizmu w Amnesty International Polska, odpowiedzialna za współpracę z aktywistami, edukatorami i szkołami oraz za projekty aktywistyczne prowadzone przez macierzystą organizację. Absolwentka europeistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dziewiętej edycji Szkoły Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP i Szkoły Dramy Stosowanej Stowarzyszenia Praktyków Dramy STOP-KLATKA.

Ewa Pająk-Ważna

Adiunkt w Instytucie Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wykłada pedagogikę porównawczą, edukację europejską, problemy wielokulturowości, *Global Education* - w języku angielskim). Współpracuje z organizacjami pozarządowymi: Grupą Zagranica, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Polską Akcją Humanitarną. Ekspertka w projekcie „Regiony na rzecz edukacji w zakresie zrównoważonego rozwoju i solidarności międzynarodowej” (REDDSO), koordynowanym przez Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego.

Ewa Wajda

Absolwentka Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Związana z edukacją globalną od 2009 roku, kiedy rozpoczęła pracę w projekcie „Szkoła Globalna działa lokalnie” Polskiej Akcji Humanitarnej. W latach 2013–2014 koordynowała projekt „Szkoła Humanitarna” Polskiej Akcji Humanitarnej, używając w programach edukacyjnych *Kodeksu w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa*. W ramach rozwoju zawodowego brała udział w wielu warsztatach opartych na kodeksie i tworzyła newsletter dla kadry nauczycielskiej, pokazujący pozytywne przykłady informowania o osobach pochodzących z krajów globalnego Południa. Obecnie koordynuje projekty edukacji globalnej w Instytucie Globalnej Odpowiedzialności oraz monitoruje polską prasę pod kątem etycznego komunikowania o osobach pochodzących z krajów Afryki, Azji (w tym Bliskiego Wschodu) i Ameryki Południowej, a także interweniuje w wypadku pojawienia się artykułów zawierających stereotypy i nieetyczny język.

Krzysztof Wiatr

Pracuje w Polskiej Akcji Humanitarnej jako koordynator projektów edukacyjnych. Był uczestnikiem Programu GLEN i tutorem w tym programie w 2014 roku. Ukończył Szkołę Trenerów Praw Człowieka Rady Europy oraz Szkołę Trenerów Polskiego Stowarzyszenia Trenerów Organizacji Pozarządowych. Członek zespołu trenerskiego Polskiej Akcji Humanitarnej i Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

Artur Wieczorek

Koordynator projektów i trener edukacji globalnej. Edukacją globalną zajmuje się od 2007 roku, najpierw jako koordynator projektów (międzynarodowe sieci partnerskie, festiwal Fairtrade, Tydzień Edukacji Globalnej), następnie jako trener (prowadził szkolenia dla Programu Narodów Zjednoczonych do spraw Rozwoju, Fundacji Partners Polska, Fundacji Dzieł Kolpinga GLEN, Fundacji PROJEKTOR, Amnesty International). Od 2011 roku współkoordynuje program edukacji globalnej stowarzyszenia Forum Młodych Dyplomatów.

O GRUPIE ZAGRANICA

Grupa Zagranica jest stowarzyszeniem polskich organizacji pozarządowych zaangażowanych w międzynarodową współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną.

Do Grupy Zagranica należy obecnie 61 organizacji. Grupa Zagranica jest członkiem sieci CONCORD – Europejskiej Konfederacji Organizacji Pozarządowych na rzecz Pomocy i Rozwoju.

Nadrzędnym celem Grupy Zagranica jest budowanie sprawnego i kompetentnego polskiego sektora pozarządowego, który efektywnie przyczynia się do rozwoju krajów uboższych, stabilnego instytucjonalnie i finansowo, rozpoznawanego i traktowanego jako ważny element polityki zagranicznej i społecznej państwa.

Cele szczegółowe:

- ▶ Rzecznictwo interesów polskich organizacji pozarządowych zaangażowanych we współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, w pomoc humanitarną i edukację globalną wobec partnerów zewnętrznych, w tym polskiej i europejskiej administracji publicznej.
- ▶ Wspieranie wymiany informacji i doświadczeń oraz nawiązywania współpracy między organizacjami członkowskimi Grupy Zagranica.
- ▶ Ułatwianie nawiązywania współpracy między polskimi organizacjami pozarządowymi a ich potencjalnymi partnerami za granicą.
- ▶ Wspomaganie technicznie, szkoleniowo i informacyjnie polskich organizacji pozarządowych, szczególnie organizacji członkowskich Grupy Zagranica.

Grupa Zagranica wypełnia swoją misję między innymi przez:

- ▶ wzmocnienie kompetencji i profesjonalizację działań organizacji,
- ▶ tworzenie możliwości wymiany doświadczeń i współpracy wewnątrz sektora,
- ▶ wyznaczanie standardów pracy,
- ▶ umożliwianie dostępu do specjalistycznych informacji i nawiązywania nowych relacji,
- ▶ uczestnictwo w tworzeniu polityki zagranicznej na poziomie krajowym i międzynarodowym,
- ▶ komunikowanie znaczenia i rezultatów pracy organizacji rozwojowych,
- ▶ popularyzację wiedzy o współpracy rozwojowej w społeczeństwie.

