



EDUKACJA GLOBALNA W PROCESIE EDUKACYJNYM

Edukacja globalna a spójność polityki na rzecz rozwoju

Edukacja globalna stanowi ważny element procesu uzyskiwania spójności polityki na rzecz rozwoju. Jej celem jest tłumaczenie globalnych współzależności oraz wyjaśnianie przyczyn i konsekwencji zjawisk, a także wyzwania, przed którymi stoi cała ludzkość, takich jak migracje, kryzys klimatyczny, działania na rzecz pokoju na świecie, ochrona praw człowieka i inne. Edukacja globalna stanowi więc swoisty klucz do zrozumienia i społecznej akceptacji zachowania spójności polityki na rzecz rozwoju.

Aby tak się mogło stać, niezbędne jest dbanie o jej jakość i obecność w szkolnych programach nauczania, żeby zachęcać młodych ludzi do krytycznej analizy sytuacji, w jakiej funkcjonują, do zrozumienia wagi swoich działań na poziomie jednostkowym, ale także – szerzej – w społeczeństwie, oraz wzmacniać ich w podejmowaniu działań na rzecz bardziej zrównoważonego świata.

Dlaczego edukacja globalna to ważny element procesu edukacyjnego? Podręczniki jako istotne źródło wiedzy i postaw

Celem wprowadzenia edukacji globalnej do szkół jest łączenie przekazywania wiedzy o globalnych wyzwaniach i problemach z kształtowaniem postaw wrażliwości i solidarności społecznej.

Jesienią 2020 roku zdanie to nabiera szczególnej wagi. Kryzys klimatyczny oraz pandemia COVID-19 dobitnie pokazują, że przed całą ludzkością stoją niebanalne wyzwania, a świat nigdy nie był jeszcze tak połączony, jak jest teraz. Szczególnie sytuacja pandemii uświadamia nam, jak bardzo zależyśmy od siebie nawzajem i jak bardzo coś, co dzieje się w jednej części świata, wpływa na pozostałe kraje.

Tym bardziej więc powinno nam zależeć na tym, aby treści przekazywane młodym ludziom zwracały na te kwestie szczególną uwagę. O ile zaś podstawa programowa wyznacza pewien kierunek szkolnego nauczania, o tyle podręcznik stanowi w dużej mierze o przebiegu nauczania w szkole.

Zatem jego jakość i treści w nim prezentowane mogą się w znacznym stopniu przyczynić do poszerzania wiedzy o globalnych zmianach i zależnościach, a co najważniejsze – o możliwościach wpływu indywidualnych osób na te procesy.

Cztery lata temu, w 2016 roku, Grupa Zagranica wydała publikację *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*. Działanie to było nowatorską próbą systematycznego, skoordynowanego zbadania, w jaki sposób podręczniki kształcenia ogólnego wybranych przedmiotów i etapów edukacyjnych realizują treści edukacji globalnej zapisane w podstawie programowej.

We wstępie do opracowania pisaliśmy: „Od roku szkolnego 2009/2010 edukacja globalna została wprowadzona do nowej podstawy programowej, a w konsekwencji do programów nauczania. Jak zaznacza Katarzyna Czaplicka w tekście *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.

W 2020 roku sytuacja jest diametralnie inna. Reforma systemu edukacji przeprowadzona w 2016 roku, której elementem była zmiana treści podstawy programowej wszystkich przedmiotów, spowodowała, że większość treści z obszaru edukacji globalnej wprowadzonych do podstawy w latach 2009–2010 została wyeliminowana. Nauczyciele i nauczycielki mają zatem mniej możliwości uwzględniania treści globalnych na swoich lekcjach, treści te nie pojawiają się również tak często w podręcznikach ani opracowaniach, z których korzysta kadra oświatowa.

Tymczasem w *Raporcie z procesu międzysektorowego na temat edukacji globalnej, towarzyszącemu Porozumieniu na temat rozwoju edukacji globalnej w Polsce*, podpisanemu przez podsekretarzy Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz przez Grupę Zagranica 26 maja 2011 roku, autorzy wskazują: „dostępność wysokiej jakości narzędzi do prowadzenia edukacji globalnej w szkołach” (cel ogólny nr 3) oraz „Uwzględnienie treści

edukacji globalnej w podręcznikach szkolnych" (cel szczegółowy 3.1) jako kluczowe czynniki warunkujące dalszy rozwój edukacji globalnej w Polsce.

Raport dotyczący podręczników szkolnych podkreśla, że podręcznik stanowi ważny, nierzadko kluczowy element procesu edukacji, często także jedno z głównych źródeł wiedzy o świecie przekazywanej w szkole². Z tego powodu organizacje skupione w Grupie Zagranica nie zaprzestały monitorowania sytuacji edukacji globalnej w polskim systemie edukacji. W latach 2016–2017 eksperci i ekspertki organizacji pozarządowych komentowali propozycje zmian wprowadzanych do podstawy programowej, z kolei w 2020 roku podjęli się analizy treści e-podręczników przygotowywanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Skupiono się zarówno na zawartości merytorycznej materiałów edukacyjnych, jak i na języku stosowanym do opisu dawnego i współczesnego świata. Wnioski z tego ostatniego procesu przedstawiamy poniżej.

Wnioski z analizy e-podręczników. Potrzeba zróżnicowania perspektyw i krytycznego spojrzenia

W momencie, gdy szkoły wiosną 2020 roku pracowały zdalnie, w Telewizji Polskiej wyemitowano kilkanaście lekcji dla dzieci i młodzieży, z różnych przedmiotów. Jedną z tych lekcji, dotyczącą epoki kolonializmu, zwróciła naszą szczególną uwagę. Pokazano w niej sytuację państw kolonizowanych z bardzo niepokojącej i jedynie europejskiej perspektywy. W wyniku listu interwencyjnego przekazanego na ręce ministra edukacji Grupa Zagranica została zaproszona do procesu analizy e-podręczników, które są przygotowywane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Od sierpnia do października 2020 roku zostały przeanalizowane treści lekcji geografii i historii dla szkół ponadpodstawowych, w których pojawia się tematyka związana z procesami kolonialnymi.

Recenzje były przygotowywane zgodnie z założeniami edukacji globalnej, które przyjmują między innymi, że świat i rzeczywistość nas otaczająca jest złożona, różnorodna i niejednoznaczna. Celem edukacji jest zaś między innymi, przygotowanie młodzieży do tego, aby była w stanie w takiej rzeczywistości funkcjonować.

Poniżej przedstawiamy kilka uogólnionych wniosków z analizy przedłożonych nam materiałów.

ETNOCENTRYCZNA I EUROPOCENTRYCZNA PERSPEKTYWA

Wiele uwag ekspertów i ekspertek dotyczyło stosowanego w materiale języka, w którym

przebiegała się **etnocentryczna i europocentryczna perspektywa**.

Przykłady najczęściej stosowanych zwrotów to: „Europejczycy odkrywali Amerykę”, „wielkie odkrycia geograficzne”, „Nowy Świat”, które pokazują przede wszystkim perspektywę kolonizatorów, ignorując ludność, która zamieszkiwała dane terytorium już od wieków. Zaproponowany przez kolonizatorów podział świata na „Nowy” i „Stary” nie oddaje perspektywy rdzennej ludności obu Ameryk i sugeruje, że terytoria te zostały odkryte dopiero wtedy, gdy stopę postawił na nich Europejczyk.

Innym przykładem etnocentrycznego prezentowania treści było sugerowanie, że w procesie dekolonizacji to kolonizatorzy uwolnili narody i grupy skolonizowane spod swojej władzy. Jednakże w rzeczywistości proces ten był bardziej skomplikowany i przeważnie okupiony latami powstań oraz walki wewnętrznej skolonizowanych grup o przywrócenie niepodległości. Zmiana podejścia – na przykład przez przedstawienie przykładów niepodległościowych ruchów w koloniach afrykańskich lub pokojowych procesów dekolonizacyjnych – oddałaby historyczną podmiotowość kolonizowanym grupom i pokazałaby ich sprawczość w ramach walki o niepodległość.

Obecnie odchodzi się również od pojęcia „rasy” – terminu, który bardzo często występuje w podręcznikach. Badania genetyczne ostatnich lat nie wykazały, 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”. Amerykańskie Towarzystwo Antropologiczne wydało w 1998 roku oświadczenie o nieadekwatności i niesłuszności używania pojęcia „rasa”, w którym argumentowano, 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, może być także groźne, gdyż utrwała pojęcie rasy biologicznej, która nie istnieje, a teorie o niej doprowadziły do niewolnictwa, kolonializmu i obecnie podtrzymują rasizm strukturalny.

W recenzowanych podręcznikach autorzy i autorki powołują się przede wszystkim na źródła europejskie. Zdecydowanie wzbogacające materiał nauczania byłyby źródła i świadectwa zaczerpnięte od lokalnej ludności, nawet jeśli takie świadectwa spisane były po omawianym okresie przez rdzennych historyków i historyczki.

Znamienne jest również przedstawianie niektórych map świata, na przykład przy okazji prezentowania tras wypraw odkrywczych, na których podpisane są jedynie lub przede wszystkim miejscowości europejskie. Taka mapa jest niekompletna, niekoniecznie czytelna i mocno europocentryczna, ugruntowująca przekonanie, że inne miejsca się nie liczą, nie mają znaczenia.

JĘZYK

Krytycznie oceniono częste **korzystanie przez autorów i autorki recenzowanych podręczników ze zwrotów takich jak „Murzyn”, „Indianin”, „tubylec”**. Rezygnację z nich mocno rekomendowali eksperci i ekspertki recenzujący materiał.

W perspektywie językoznawczej słowo „Murzyn” jawi się jako neutralne, z globalnego punktu widzenia jest jednak przykładem języka etnocentrycznego (czyli niewrażliwego na różnorodność etniczno-kulturową) i rasistowskiego (służącego aktywizowaniu uprzedzeń i wykluczaniu). Bardziej precyzyjne byłoby używanie nazwy narodowości (na przykład Nigeryjczycy), grupy etnicznej lub plemienia (na przykład Jorubowie lub Joruba), a w ostateczności określenia „Afrykańczyk” lub „Afrykanin”, choć warto pamiętać, że Afryka to kontynent tworzony przez pięćdziesiąt cztery państwa i wiele grup etnicznych.

Z kolei słowo „Indianin” zachowuje odwołanie do omyłkowo nadanej przez Europejczyków nazwy, pochodzącej od rzekomo odkrytych Indii, oraz obejmuje dużą różnorodność grup etnicznych (na przykład w samej Brazylii można ich obecnie wyróżnić około dwustu), które nigdy nie czuły się jedną nazwą, aby nadawać im wszystkim jedną nazwę. Prawie nigdy nie jest to sposób, w jaki ich członkowie odnoszą się do siebie samych, ale nazwa nadana przez białych, często wrogów i oprawców. Termin ten nie jest popularny na przykład w Kanadzie, gdzie zastąpiono go określeniem „Pierwsze Narody”, ani w Stanach Zjednoczonych, gdzie używa się określenia „Rdzenni Amerykanie”. W różnych krajach Ameryki Południowej termin ten zastępuje się nazwami typu „rdzenna ludność”, „ludność autochtoniczna”. Warto pamiętać, że określenie „rdzenna ludność” czy „rdzenni Amerykanie” także lepiej zastępować nazwą konkretnych grup etnicznych, kiedy tylko jest to możliwe.

Również słowo „tubylec” jest zwykle używane stroniczo wobec osób z globalnego Południa, znacznie rzadziej w odniesieniu do mieszkańców Europy czy Stanów Zjednoczonych. Jest to pewna pozostałość po czasach kolonialnych, obecna też w języku współczesnej turystyki oraz wypraw badawczych lub misyjnych. Właściwszymi określeniami byłyby: „ludność rdzenna”, „rdzenni mieszkańcy”, „ludność indygeniczna”.

KONSEKWENCJE KOLONIALIZMU I NEOKOLONIALIZMU

Częstym niedopatrzaniem w analizowanych e-podręcznikach było także **pomijanie informacji o negatywnych konsekwencjach imperialnych działań przedstawicieli kultury zachodniej dla innych społeczności i cywilizacji.**

Często brakowało w materiałach treści poświęconych niewolnictwu (które nierzadko wiązało się z ludobójstwem), handlowi niewolnikami, wyzyskowi gospodarczemu i związanymi z tym konsekwencjami odczuwanymi w wielu krajach również do dziś. Skupiano się za to na zyskach i korzyściach, które odnieśli Europejczycy, zdobywając nowe tereny, lub na „pozytywnych” wpływach kolonizacji, takich jak nauka języków europejskich, wprowadzenie nowych rozwiązań architektonicznych czy technologicznych.

Spuścizna kolonialna przedstawiana jest w większości z punktu widzenia metropolii i jako proces w większości pozytywny i ubogacający kraje skolonizowane, z pominięciem negatywnych wpływów dawnych systemów kolonialnych. Nie wspomina się o stratach w sferze kultury, języków, religii, które przepadły pod wpływem działania metropolii. Warto każdorazowo podkreślić, że był to proces bolesny, że język, religia i kultura metropolii były siłą wymuszane na ludności skolonizowanej i odbywało się to kosztem innych języków, zwyczajów i wierzeń. W rezultacie działalności misyjnej (która często wiązała się z przymusem, konkretnymi restrykcjami czy nawet ze śmiercią) wiele różnych wierzeń i obrzędów wymarło, zubożając różnorodność kulturową świata.

Brakowało również w materiałach wyjaśnienia pojęcia neokolonializmu współczesnego, który polega na niesprawiedliwych strukturach władzy wynikających z kolonizacyjnej przeszłości. Warto wspomnieć tu między innymi o uzależnieniu systemów gospodarczych byłych kolonii od gospodarek mocarstw kolonialnych, kontroli byłych mocarstw kolonialnych nad produkcją surowców naturalnych w dawnych koloniach, politycznym podziale kontynentu niezgodnym z podziałem etnicznym, skutkującym rozdziałem rodzin i konfliktami zbrojnymi, ekspansji europejskiej kultury i języków kosztem lokalnych zwyczajów i wierzeń.

Ważne jest, aby uczniowie mieli możliwość zapoznania się nie tylko z historią transatlantyckiego handlu niewolnikami, ale także z tym, jak wiele niesprawiedliwości społecznych, które widzimy dzisiaj, było bezpośrednim skutkiem tego zjawiska. Niesprawiedliwości te obejmują niesprawiedliwy system handlu, który postrzega produkty jako cenniejsze od ludzi, którzy je wytwarzają, uniemożliwia rolnikom i pracownikom uzyskanie uczciwej ceny za ich produkty, odmawia im prawa głosu w sprawie sposobu funkcjonowania systemu i ostatecznie utrzymuje ich w pułapce ubóstwa.

Rekomendacje

Polska w 2015 roku zobowiązała się do realizacji Agendy na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, na którą składają się Cele Zrównoważonego Rozwoju. Jednym z nich jest cel 4.7, który polega na wzmocnieniu obecności edukacji globalnej na wszystkich szczeblach edukacji formalnej. Jego treść jest następująca:

„Do 2030 roku zapewnić, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i naberą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym między innymi przez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia, praw człowieka, równości płci, promowania kultury pokoju i nie stosowania przemocy, globalnego obywatelstwa oraz docenienia różnorodności kulturowej i wkładu kultury w zrównoważony rozwój”.

Wprowadzenie sugerowanych poniżej zmian do treści podręczników – nie tylko tych, które były obiektem omawianych badań – jest jednym z ważnych kroków sprzyjających osiągnięciu tego celu. Zmiany te koncentrują się na weryfikacji założeń i światopoglądów, a także na porzucaniu dotychczasowych schematów poznawczych i zarazem uczeniu się nowego spojrzenia na relacje z grupami odmiennymi kulturowo oraz na zagwarantowaniu, że przedstawiciele grup, które z przyczyn systemowych są marginalizowane i których reprezentacja jest zbyt ograniczona, będą przedstawiane podmiotowo.

- ▶ 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 młodzi powinieli dowiadywać, jakie są wyzwania całego współczesnego świata, nie zaś tylko danego kraju lub kontynentu. Zachęcamy do poświęcenia kilku zdań tematowi Celów Zrównoważonego Rozwoju sformułowanych przez Organizację Narodów Zjednoczonych w 2015 roku.
- ▶ Zachęcamy do używania języka wrażliwego na różnorodność, za pośrednictwem którego łatwiej będzie kształtować w młodych osobach również postawy antydyskryminacyjne. 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.

Dlaczego to, jak mówimy, jest kluczowe w edukacji globalnej? Refleksje końcowe dla autorów i autorek materiałów edukacyjnych oraz edukatorów i edukatorek

O jakości edukacji globalnej w praktyce decyduje język, jakim posługuje się osoba prowadząca dane zajęcia. W zasadzie każdy temat z tego obszaru można przeprowadzić w taki sposób, że nie będzie służył celom edukacji globalnej. Wyobraźmy sobie chociażby lekcję o pomocy humanitarnej, której ramą jest litość lub spotkanie z wolontariuszką, która wróciła z Kenii i której opowieść koncentruje się na etnicznych ciekawostkach. Język tworzy ramy, w jakich opowiadamy o świecie. To my, jako osoby prowadzące zajęcia (lub tworzące materiały edukacyjne), jesteśmy za ten język odpowiedzialni. Wiąże się z tym zarówno zagrożenia, jak i szanse.

Przede wszystkim **przez język uwiadczenia się nasza relacja z osobami lub miejscami, o których mówimy**, a więc to, jak bardzo operujemy podziałem „my” i „oni”, z jaką kategorycznością proponujemy swoje wyjaśnienia i rozwiązania oraz jak różnorodne perspektywy dopuszczamy. Wystarczy, że podczas dyskusji o nierównościach mówimy o „ofiarach” – od razu pokazuje to naszą pozycję wobec tych osób. Tak samo posługując się na przykład stwierdzeniem „Trzeci Świat”, pokazujemy jego miejsce w szeregu. Warto zadać sobie wtedy pytanie: kto jest w centrum danej historii i czy przez to, co mówię, nie utrwalam istniejącej hierarchii i dysproporcji?

Drugie wyzwanie wiąże się z tym, że **tematy edukacji globalnej odnoszą się do aktualnych wydarzeń i wartości lub do głęboko zakorzenionych przeświadczeń o zasadach, według których urządzony jest świat**. Nieświadomie reprodukowujemy kalki językowe z mediów lub tekstów kultury i robią to także osoby, które biorą udział w zajęciach. Na przykład gdy temat uchodźstwa stał się jednym z głównych wątków debaty publicznej, od razu można było zauważyć, że argumenty, które pojawiają się w dyskusjach, są kopią wypowiedzi polityków czy dziennikarzy.

Ponadto jako neutralne uznajemy wyuczone w szkole i w domu konkretne wizje świata, alternatywa wydaje się nam więc radykalna lub utopijna i rodzi opór. A przecież jednym z głównych zadań edukacji globalnej jest dekonstrukcja narracji o świecie i skłanianie do refleksji nad poczynionymi założeniami i perspektywami, które przyjmujemy. To o tyle trudne, że szkolny program nauczania jest bardzo europocentryczny (a teraz nawet polskocentryczny). Dobitnie pokazuje to między innymi ostatnia publiczna dyskusja na temat rasizmu w *Pustyni i w puszczy* czy słowa „Murzyn”. W obu wypadkach bardzo trudno wielu osobom przyjąć do wiadomości, że coś, co dla nas „nie jest problemem” (na przykład bycie nazwanym „Murzynem”), może stanowić bardzo duży problem dla

osób, które doświadczają konsekwencji (takich jak między innymi uczestniczki dyskusji #DontCallMeMurzyn na YouTube).

Trzecie wyzwanie wynika z faktu, że **nawet nie poruszając konkretnie tematów edukacji globalnej (a tym bardziej robiąc to), przekazujemy określoną wizję świata i tworzymy ją za pomocą języka**. Na przykład używając terminów „kraje rozwijające się” i „kraje rozwinięte”, pośrednio utrwalamy wizję rozwoju jako linearnego procesu. Mówiąc, że Krzysztof Kolumb „odkrył Amerykę”, pokazujemy, jak europocentryczne jest nasze widzenie świata. Ale też wprowadzając do swojego słownika „katastrofę klimatyczną”, zamiast mówienia o zmianach klimatu, od razu inaczej określamy ramy dyskusji.

Traktowanie języka jako ważnego narzędzia oraz sprzymierzeńca jest dla nas największą szansą. Język ma również siłę zmieniania świata, na wiele sposobów. Przede wszystkim za pomocą języka możemy uwiarygodnić to, co łatwo nam zignorować lub co było dotąd niewidoczne. Na przykład samo używanie żeńskich końcówek jest często impulsem do przemyśleń dla osób słuchających lub czytających. Tak samo jak nazwanie diety wegetariańskiej „domyślną dietą” i zaliczenie mięsnej do „szczególnych potrzeb” może skłonić do refleksji nad tym, co uznajemy za normę.

Ostatnie lata zbliżyły edukację globalną do edukacji antydyskryminacyjnej. Coraz więcej dyskusji o globalnych współzależnościach dotyka kwestii wartości, co czyni je równocześnie bardzo emocjonalnymi, ale także podatnymi na dyskryminujące wypowiedzi. Język jest tu niezwykle ważnym narzędziem – to on pozwala na konfrontowanie i mówienie „stop”, gdy jest używany w sposób krzywdzący. To on pozwala zdemontować konkretną postawę (na przykład szacunku, empatii), a to zmiana postaw jest kwintesencją edukacji globalnej. Postaw nie zmienia się przez opowiadanie o tym. Szansa na zmianę postaw jest tylko wtedy, gdy używamy języka poza utartymi ścieżkami i jest on spójny z prezentowanymi przez nas wartościami i postawami.

Przypisy

¹ K. Czaplicka, *Po co nam edukacja globalna?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 1.

² Por. M. Popow, *Wizerunek męskości w podręcznikach języka polskiego w gimnazjum. Odczytanie postkolonialne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 1(65).

Autorzy opracowania:

Elżbieta Kielak (Grupa Zagranica)
Magdalena Rybi-Trojanek (Grupa Zagranica)
Łukasz Bartosik (Polska Akcja Humanitarna)

Opracowanie powstało na podstawie analiz treści e-podręczników przygotowywanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, przeprowadzonych przez zespół ekspercki w składzie:

Dobrawa Aleksiak (Stowarzyszenie „Na Styku”)
Elżbieta Kielak (Grupa Zagranica)
Magdalena Klarenbach (Polska Zielona Sieć, Fundacja Otwarty Plan)
Katarzyna Krzemińska (Fundacja Edukacja dla Demokracji)
Anna Kudarewska (Fundacja „Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego)
Magdalena Noszczyk (Fundacja WWF Polska)
Katarzyna Salejko (Amnesty International Polska)
Joanna Pankowska (Polska Akcja Humanitarna)
Artur Wieczorek (Forum Młodych Dyplomatów)



Grupa Zagranica
grupa@zagranica.org.pl
www.zagranica.org.pl

Grupa Zagranica jest federacją pięćdziesięciu siedmiu organizacji pozarządowych zaangażowanych we współpracę rozwojową i wspieranie demokracji, w pomoc humanitarną i edukację globalną.

Więcej o współpracy rozwojowej można znaleźć na stronie internetowej Grupy Zagranica:

WWW.ZAGRANICA.ORG.PL

