

**Edukacja globalna
w wybranych
podręcznikach
i ogólnodostępnych
materiałach
edukacyjnych.
Geografia, historia,
edukacja obywatelska**

RAPORTY Z BADAŃ

**Edukacja globalna
w podręcznikach**

**Marta Gontarska
Elżbieta Olczak**

Wrzesień 2025 - Grudzień 2025



**Global
Education
Time**

**From school curricula
to youth actions
for sustainable development**

globaleducationtime.eu



Wstęp

Projekt *GET – Czas na edukację globalną! Od programów nauczania po działania młodzieży na rzecz zrównoważonego rozwoju* jest inicjatywą współfinansowaną przez Komisję Europejską w ramach programu DEAR (Edukacja na rzecz rozwoju i podnoszenie świadomości). Realizacja projektu w Polsce jest współfinansowana z budżetu państwa w ramach polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej. Projekt ma na celu wzmocnienie potencjału systemów edukacji formalnej w ośmiu krajach europejskich – Bułgarii, Czechach, Grecji, Irlandii, Włoszech, Polsce, Portugalii i Hiszpanii – aby wspierać uczniów i uczennice oraz nauczycielki i nauczycieli w rozwijaniu poczucia współodpowiedzialności za lokalny i globalny zrównoważony rozwój oraz cztery globalne wyzwania – zmiany klimatyczne, nierówności ze względu na płeć, globalne nierówności społeczno-ekonomiczne i migracje – poprzez wdrażanie w szkołach edukacji globalnej.

Jednym z głównych problemów wskazanych w badaniach przeprowadzonych przez partnerów podczas realizacji poprzedniego projektu europejskiego „*Get Up and Goals!*” jest brak koordynacji między organami oświatowymi a innymi kluczowymi podmiotami, które mogą wdrożyć strategię edukacji globalnej w praktyce. Z tego powodu w projekcie GET uznano za kluczowe zapewnienie organom oświatowym i organizacjom społeczeństwa obywatelskiego w ośmiu krajach uspołnionej wiedzy i rekomendacji dotyczących włączania edukacji globalnej (dalej również: GCE – ang. *global citizenship education*) do edukacji formalnej.

W tym kontekście jedno z działań w ramach projektu GET poświęcono badaniu *wyzwań i możliwości związanych z wdrażaniem krajowych strategii i polityk edukacji globalnej* w ośmiu krajach. Badanie to składa się z trzech głównych części:

- I. Analiza aktualnego stanu polityk powiązanych z edukacją globalną w każdym z ośmiu krajów oraz identyfikacja wyzwań i możliwości wdrożenia tych polityk;
- II. Mapowanie programów nauczania i podstaw programowych w celu identyfikacji wyzwań i możliwości związanych z wdrażaniem GCE, w szczególności w odniesieniu do czterech głównych wyzwań globalnych – zmian klimatycznych, nierówności ze względu na płeć, nierówności globalnych i migracji;
- III. Analiza tematyki a czterech ww. globalnych wyzwań w wybranych podręcznikach szkolnych i rekomendowanych materiałach edukacyjnych.

Badania były koordynowane przez zespół dwóch międzynarodowych badaczek¹ we współpracy z międzynarodowymi koordynatorami projektu² i zostały przeprowadzone przez dziewięć zespołów krajowych/regionalnych³.

¹ La Salete Coelho i Mella Cusack.

² Giordana Francia i Massimiliano Lepratti z CISP – Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli.

³ Bułgaria, Iva Boneva; Czechy, Lenka Pánková, Jana Poláková Vašátková i Dita Palaščíková; Grecja, zespół Diamorfosis; Irlandia, Valerie Lewis; Włochy, Bianca Minotti wraz z Giordaną Francią i Massimiliano Leprattim; Polska, Marta Gontarska i Elżbieta Olczak; Portugalia, Hugo Cruz Marques, Jorge Cardoso i Sandra Fernandes; Hiszpania – Andaluzja, Luisa López; północno-środkowa Hiszpania, Rafael Moreno Catalán i Martha Liliana Ruiz Contreras.



Niemniejsza publikacja stanowi podsumowanie III części badawczej: analizy treści dotyczących edukacji globalnej w wybranych podręcznikach i materiałach edukacyjnych w Polsce. Została ona przygotowana z myślą o polskim czytelniku i czytelniczce, ale także stanowić będzie wkład do analizy porównawczej, której wyniki zostaną opublikowane w 2026 roku przez międzynarodowy zespół badawczy.

Wszystkie raporty z badań – krajowe/regionalne (w językach narodowych), jak i porównawcze międzynarodowe (w języku angielskim) dostępne są na stronie projektu *GET – Czas na edukację globalną*: <https://www.globaleducationtime.eu/>.

Mamy nadzieję, że zgromadzone dane badawcze oraz analizy stanowiąc będą solidną podstawę do pogłębionej refleksji nad rolą edukacji globalnej w systemie edukacji formalnej, pokazując konkretne bariery, dobre praktyki i obszary wymagające wzmocnienia.

Marta Gontarska i Elżbieta Olczak



Spis treści

Wstęp	1
Część 1.	
Wprowadzenie	4
1.1. Podręczniki w polskim systemie edukacji	4
1.2. Zintegrowana Platforma Edukacyjna	5
1.3. Materiały wspierające nauczycieli i nauczycielki opracowywane przez edukacyjne organizacje pozarządowe	6
Część 2.	
Metodologia	8
2.1. Podręcznik do geografii	9
2.2. Materiały dydaktyczne do historii dostępne na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej	15
2.3. Materiały dydaktyczne do edukacji obywatelskiej opracowane przez Amnesty International Polska	20
Część 3.	
3.1 Główne wnioski z analizy	24
3.2 Rekomendacje	25
Bibliografia	27



Część 1

Wprowadzenie

Na przestrzeni niemal ostatnich 15 lat obecność treści z zakresu edukacji globalnej w podstawach programowych kształcenia ogólnego, a tym samym w podręcznikach szkolnych, nie miała charakteru stałego. Po podpisaniu Porozumienia Międzysektorowego dotyczącego Edukacji Globalnej w 2011 r. perspektywa ta została uwzględniona w podstawach programowych. Jednak w latach 2016–2017, w trakcie strukturalnej reformy edukacji zapoczątkowanej przez ówczesny rząd, wątki globalne w zasadzie całkowicie zniknęły z podstaw programowych, a co za tym idzie — również z podręczników szkolnych. Grupa Zagranica wielokrotnie informowała o tym fakcie w swoich opracowaniach oraz corocznych Raportach Monitoringowych⁴.

Obecnie w polskim systemie edukacji trwa kolejna, zaplanowana na wiele lat reforma, określana jako „Kompas Jutra”. W jej ramach wprowadzono do szkół nowy przedmiot — edukację obywatelską — który uwzględnia zagadnienia kluczowe z perspektywy edukacji globalnej. Przedmiot ten jest nauczany od 1 września 2025 r. zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Zgodnie z obowiązującą siatką godzin tematyka globalna została jednak przewidziana dopiero na drugi rok kształcenia, co oznacza, że na przełomie lat 2025 i 2026, a więc w okresie powstawania niniejszego opracowania, druga część podręcznika nie była jeszcze dostępna.

Zagadnienia związane z edukacją globalną zostały również uwzględnione w nowych podstawach programowych innych przedmiotów, przede wszystkim geografii, a w mniejszym stopniu historii. Przepisy te nie weszły jednak jeszcze w życie, w związku z czym odpowiednie podręczniki nie są obecnie dostępne.

1.1. Podręczniki w polskim systemie edukacji

Podręczniki nie są obowiązkowe w polskim systemie edukacji. Nauczyciele i nauczycielki mają obowiązek realizowania zapisów podstawy programowej i z tego zakresu są rozliczani przez władze oświatowe. Mogą oni korzystać na swoich lekcjach z podręczników, które samodzielnie wybierają spośród pozycji pozytywnie zaopiniowanych przez rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji Narodowej, mogą również wykorzystywać samodzielnie opracowane karty pracy bądź inne materiały dydaktyczne, w tym materiały internetowe oraz materiały przygotowywane przez organizacje pozarządowe. Kluczowe jest jednak to, aby stosowane pomoce naukowe umożliwiały realizację zapisów podstawy programowej. Sytuacja ta dotyczy wszystkich przedmiotów nauczanych w polskim systemie edukacji, w tym także tych poddawanych analizie w niniejszym opracowaniu, tj. edukacji obywatelskiej, geografii, historii oraz wiedzy o społeczeństwie.

⁴ Raporty i publikacje Grupy Zagranica dostępne są tutaj: <https://zagranica.org.pl/zasoby/>



W tej części badania (III) nie uwzględniamy jednak analizy podręczników i/lub materiałów dydaktycznych do wiedzy o społeczeństwie, ponieważ przedmiot ten na etapie szkoły ponadpodstawowej, w roku szkolnym 2025/2026, został zastąpiony przez edukację obywatelską w zakresie podstawowym. Uczennice i uczniowie mogą nadal uczyć się wiedzy o społeczeństwie, lecz wyłącznie na poziomie rozszerzonym; nie jest to jednak przedmiot obowiązkowy dla wszystkich oraz nie wpisuje się w założenia badawcze niniejszego opracowania.

Podręczniki szkolne w Polsce są przygotowywane przez wydawnictwa i opracowywane do każdego przedmiotu nauczanego w szkołach. Oznacza to, że do każdego z przedmiotów analizowanych w drugiej części badania (II. Mapowanie programów nauczania i podstaw programowych) dostępny jest co najmniej jeden podręcznik.

Każde wydawnictwo samodzielnie zatrudnia autorki i autorów oraz konsultantki i konsultantów; w procesie tym nie występuje bezpośrednia ingerencja centralnych władz oświatowych. Wydawnictwa funkcjonują jako podmioty komercyjne i czerpią zysk ze sprzedaży podręczników. W procesie wydawniczym są jednak zobowiązane do uwzględniania wszystkich wymagań określonych w podstawach programowych, które stanowią nadrzędny dokument regulujący cele i treści nauczania w szkołach.

Aby podręcznik mógł zostać dopuszczony do użytku w procesie edukacyjnym, musi uzyskać pozytywną opinię Ministerstwa Edukacji Narodowej. W tym celu MEN powołuje rzeczoznawców, rekrutujących się głównie ze środowiska szkolnictwa wyższego, którzy oceniają publikacje pod kątem zgodności z podstawą programową (jako kryterium kluczowego), poprawności merytorycznej i językowej, wartości dydaktycznej i metodycznej, dostosowania treści do wieku uczennic i uczniów oraz braku treści dyskryminujących lub sprzecznych z obowiązującym prawem. Opinia ma formę pisemną i zawiera ocenę pozytywną lub negatywną. W niektórych przypadkach rzeczoznawcy formułują zalecenia dotyczące uzupełnień i/lub poprawek. Każdy podręcznik opiniowany jest przez co najmniej dwie osoby, a czasem przez trzy, co ma na celu zapewnienie rzetelnej oceny pod względem merytorycznym, dydaktycznym, metodycznym oraz językowym.

Jeśli chodzi o dostępność podręczników dla uczennic i uczniów szkół podstawowych (klasy I–VIII), są one finansowane z budżetu państwa w formie dotacji celowej przekazywanej jednostkom samorządu terytorialnego, pełniącym funkcję organów prowadzących szkoły podstawowe. Odbyna się to na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty. Ze środków budżetu państwa mogą być finansowane wyłącznie podręczniki dopuszczone do użytku na podstawie pozytywnej opinii Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Odmienne system finansowania obowiązuje na poziomie szkół ponadpodstawowych — w tym przypadku odpowiedzialność finansową za zakup podręczników szkolnych (o ile nauczyciel lub nauczycielka zdecydują się na ich wykorzystywanie w procesie dydaktycznym) ponoszą rodzice lub opiekunowie prawni.

1.2. Zintegrowana Platforma Edukacyjna

Nauczycielki i nauczyciele, zamiast tradycyjnych podręczników lub w celu urozmaicenia własnego warsztatu dydaktycznego, mogą korzystać z serwisu Zintegrowana Platforma Edukacyjna (ZPE), prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. ZPE jest ogólnopolską, bezpłatną platformą internetową, która



udostępnia cyfrowe materiały edukacyjne uczennicom i uczniom, nauczycielkom i nauczycielom oraz rodzicom. Platforma zawiera m.in. e-podręczniki, scenariusze lekcji, ćwiczenia interaktywne, materiały multimedialne oraz zasoby do pracy zdalnej, zgodne z obowiązującą podstawą programową. ZPE wspiera nauczanie stacjonarne, zdalne i hybrydowe oraz umożliwia nauczycielkom i nauczycielom tworzenie, modyfikowanie i udostępnianie własnych zasobów edukacyjnych.

Na ZPE materiały mogą publikować różne podmioty, pod warunkiem spełnienia określonych wymagań, w tym wymagań dotyczących dostępności. Znajdują się tam przede wszystkim opracowania i scenariusze lekcji przygotowane przez instytucje nadzorowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, takie jak Ośrodek Rozwoju Edukacji. Ponadto swoje materiały publikują również instytucje kultury, uczelnie wyższe, organizacje edukacyjne oraz wydawnictwa. Wszystkie materiały podlegają weryfikacji i muszą być zgodne z podstawą programową.

Platforma jest bezpłatna dla użytkowników i użytkowniczek. Istnieje możliwość założenia indywidualnego konta, co umożliwia zapisywanie najczęściej wykorzystywanych materiałów oraz scenariuszy lekcji. Z zasobów ZPE mogą korzystać nauczycielki i nauczyciele, uczennice i uczniowie, a także rodzice. Projekt, w ramach którego rozwijany jest serwis, jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej.

W dalszej części raportu przedstawiona zostanie analiza treści materiałów dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej z zakresu historii dla szkół ponadpodstawowych, odnoszących się do tematyki epoki postkolonialnej.

1.3. Materiały wspierające nauczycieli i nauczycielki opracowywane przez edukacyjne organizacje pozarządowe

Edukacyjne organizacje pozarządowe zajmujące się tematyką edukacji globalnej stanowią w Polsce istotne wsparcie dla nauczycielek i nauczycieli, przede wszystkim poprzez organizowanie szkoleń oraz systematyczne opracowywanie nowych scenariuszy lekcji poświęconych globalnym wyzwaniom. Większość z nich jest zrzeszona w Grupie Zagranica, a ich przedstawiciele i przedstawicielki aktywnie angażują się w prace grupy roboczej ds. edukacji globalnej, funkcjonującej w ramach tej federacji. Organizacje te uczestniczą również w spotkaniach międzysektorowych dotyczących edukacji globalnej, które zostały omówione we wcześniejszych częściach raportu.

Biorąc pod uwagę dynamikę zmian w systemie edukacji, a także zmienność sytuacji geopolitycznej oraz pojawianie się nowych wyzwań w skali globalnej, działalność tych organizacji musi mieć charakter ciągły. Jest ona finansowana z różnych źródeł, w tym z krajowych grantów publicznych, w dużej mierze ze środków Unii Europejskiej, a także z darowizn przekazywanych przez prywatnych darczyńców. Opracowywane materiały są najczęściej publikowane na wolnych licencjach, tak aby nauczycielki i nauczyciele oraz edukatorki i edukatorzy mogli swobodnie wykorzystywać je w prowadzonych przez siebie działaniach edukacyjnych. Materiały te są udostępniane na stronach internetowych organizacji, rozpowszechniane za pośrednictwem newsletterów oraz gromadzone w bazach materiałów, najczęściej prowadzonych przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego.



Jednym z takich zbiorczych opracowań przeznaczonych dla szkół ponadpodstawowych jest publikacja *Edukacja obywatelska w praktyce. Inicjatywy i zasoby organizacji społecznych dla szkół i nauczycieli*, przygotowana przez SOS – Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. Materiał został sfinansowany ze środków Narodowego Instytutu Wolności – Centrum Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego, a jego celem jest zachęcanie szkół oraz nauczycielek i nauczycieli do podejmowania współpracy z organizacjami pozarządowymi w ramach realizacji zajęć z edukacji obywatelskiej. Publikacja zawiera wprowadzenie poświęcone sposobom inicjowania takiej współpracy, a także wskazuje konkretne organizacje oraz odnośniki do tworzonych przez nie materiałów edukacyjnych, które mogą być wykorzystywane podczas lekcji. Materiał został podzielony na rozdziały zgodnie z układem działów w podstawie programowej do edukacji obywatelskiej. W rozdziale VII, odpowiadającym działowi VII podstawy programowej, zamieszczono materiały z zakresu edukacji globalnej, w tym m.in. opracowania przygotowane przez Amnesty International Polska.

Amnesty International Polska jest jedną z organizacji zrzeszonych w Grupie Zagranica, działającą na styku edukacji praw człowieka i edukacji globalnej. W ramach realizowanego w 2025 r. projektu „*Szkoła moich praw – wsparcie społeczności szkolnych w edukacji praw człowieka i samorządności uczniowskiej*” opracowano materiały wspierające nauczycielki i nauczycieli we wprowadzaniu zagadnień związanych z prawami człowieka, również w perspektywie globalnej, do zajęć prowadzonych w szkołach ponadpodstawowych. W dalszej części raportu zostaną omówione wybrane scenariusze z tego zbioru pod kątem realizacji założeń edukacji globalnej.



Cześć 2

Metodologia

Przeprowadzone badanie obejmowało analizę wybranych podręczników szkolnych do geografii, materiałów dydaktycznych z zakresu historii dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej oraz materiałów do edukacji obywatelskiej, historii i geografii opracowanych przez organizacje społeczeństwa obywatelskiego, w szczególności przez Amnesty International Polska. Analizowane materiały dotyczyły treści nauczanych w szkołach ponadpodstawowych (liceach ogólnokształcących oraz technikach), zgodnie z obowiązującymi zapisami podstawy programowej.

Analiza została przeprowadzona w świetle celów edukacji globalnej, zdefiniowanych w obowiązującej w Polsce definicji tej perspektywy edukacyjnej, do których należą:

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

W szerszej perspektywie celem działań badawczych było przyczynienie się do zwiększenia wiedzy i zrozumienia czterech kluczowych globalnych wyzwań zdefiniowanych w ramach projektu „It’s Global Education Time”, a także globalnych współzależności, wśród młodego pokolenia osób mieszkających w Polsce.

Metodologia niniejszego badania została oparta na opracowaniu metodologicznym przygotowanym w poprzednich latach na potrzeby dwóch edycji analizy podręczników szkolnych realizowanych przez Grupę Zagranica. Została ona szczegółowo opisana w publikacji *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej*.

Badanie polegało na analizie treści podręczników oraz materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem zbioru słów kluczowych opracowanego w 2014 r., obejmującego łącznie 502 kategorie związane z edukacją globalną. Słowa kluczowe zostały uporządkowane według kategorii istotnych z perspektywy edukacji globalnej, takich jak: „kontynenty”, „kraje”, „mieszkańcy” oraz „zjawiska społeczne”. Dodatkowo wyodrębniono cztery kategorie analityczne: cechy fizyczne (rozumiane m.in. jako wygląd zewnętrzny lub cechy geograficzne), cechy emocjonalne, relacje z innymi krajami i obszarami oraz pełnione funkcje o charakterze społecznym, kulturowym i ekonomicznym. Analizie podlegały zidentyfikowane słowa kluczowe oraz ich kontekst (akapit, paragraf, strona, ilustracja, materiał filmowy) w odniesieniu do wyznaczonych kategorii. Poszukiwano informacji dotyczących cech fizycznych, emocjonalności oraz innych elementów składających się na sposób opisu danego kraju, kontynentu, zdarzenia historycznego bądź zjawiska.



Do analizy wybrano najczęściej wykorzystywany przez nauczycielki i nauczycieli podręcznik do geografii dla szkół ponadpodstawowych *Nowe oblicza geografii 2* wydawnictwa Nowa Era, sześć lekcji historii na etapie ponadpodstawowym dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej oraz trzy scenariusze lekcji opracowane przez Amnesty International Polska — po jednym z zakresu historii, geografii oraz edukacji obywatelskiej. Zespołowi badawczemu zależało przede wszystkim na zróżnicowaniu analizowanych materiałów, co odzwierciedla praktykę dydaktyczną, w której nauczycielki i nauczyciele korzystają z wielu różnych źródeł podczas przygotowywania zajęć.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że formalny system edukacji w Polsce znajduje się obecnie w trakcie kolejnej reformy. Nie do wszystkich nowo wprowadzanych przedmiotów opracowano jeszcze pełne wersje podręczników, natomiast część obowiązujących obecnie publikacji zostanie w niedługim czasie zastąpiona nowymi, w związku z wdrażaniem kolejnych etapów reformy „Kompas Jutra”.

2.1. PODRĘCZNIK DO GEOGRAFII

2.1.1 Opis ogólny

Charakterystyka podręcznika

- **Grupa docelowa:** geografia, klasa II szkoły ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcące i technikum), wiek uczennic i uczniów: 16–17 lat, poziom podstawowy
- **Zespół autorski:** Tomasz Rachwał, Radosław Ułiszak, Krzysztof Wiedermann, Paweł Kroh
- **Tytuł (polski i angielski):** *Nowe Oblicza geografii 2 / New Perspectives on Geography 2*
- **Wydawnictwo:** Nowa Era / New Era Publishing House
- **Krótki opis zawartości:** liczne zdjęcia, wykresy, diagramy, ilustracje, mapy oraz rozbudowane infografiki; łącznie 239 stron
- **Rekomendowana cena:** ok. 55 PLN (12–13 EUR)

Informacje od wydawnictwa dotyczące formatu i narzędzi dydaktycznych

Podręcznik zawiera rozwiązania mające na celu ułatwienie nauki uczennicom i uczniom tzw. pokolenia wizualnego. Szczególny nacisk położono na dostępność treści oraz ich wizualizację.

- Tekst został podzielony na krótsze sekcje — ograniczono tekst ciągły na rzecz punktów i wyróżnień, co ma ułatwiać szybkie odnajdywanie i zapamiętywanie kluczowych informacji.
- Zastosowano bardziej przejrzyste formy wizualizacji, w tym infografiki, wspierające zrozumienie omawianych zagadnień.
- Element „Ważne w tej lekcji!”, powiązany z wyróżnieniem kolorystycznym treści, wskazuje informacje wymagające zapamiętania.
- Praktyczne ćwiczenia realizowane „krok po kroku”, wraz z dodatkowymi zadaniami do samodzielnego wykonania, umożliwiają rozwijanie kluczowych umiejętności geograficznych.

- Podręcznik zawiera poręczną wkładkę z dwiema dużymi mapami świata, przydatną w sytuacjach braku dostępu do atlasu.
- Treści usunięte z podstawy programowej zostały wyraźnie oznaczone, co ułatwia dostosowanie nauczania geografii w klasie I do aktualnych wytycznych Ministerstwa Edukacji.
- Pełne dostosowanie podręcznika dla klasy II do zrewidowanej podstawy programowej zostało potwierdzone numerem dopuszczenia.

Dodatkowe materiały dydaktyczne

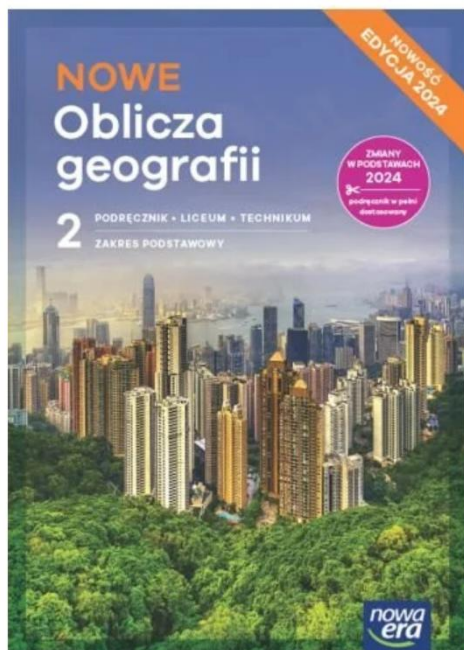
Wydawnictwo oferuje zestaw materiałów uzupełniających, obejmujący:

- karty pracy dla uczennic i uczniów,
- multibook (interaktywną wersję podręcznika wzbogaconą o materiały multimedialne, w tym filmy, wspierającą pracę nauczycielki lub nauczyciela podczas lekcji),
- obudowę dydaktyczną, umożliwiającą tworzenie testów i sprawdzianów z zakresu treści zawartych w podręczniku.

Materiały te są dostępne dla nauczycielek i nauczycieli, którzy zadeklarowali pracę z podręcznikiem oraz potwierdzili zatrudnienie odpowiednim zaświadczeniem w systemie wydawnictwa.

Z rozpoznania dokonanego przez badaczki wynika, że choć podręcznik ten należy do najczęściej wybieranych, to materiały dodatkowe są wykorzystywane podczas zajęć znacznie rzadziej.

Hyperlink: <https://www.nowaera.pl/szkola-ponadpodstawowa/podreczniki-szkolne/geografia>



Grafika: Okładka podręcznika „Nowe Oblicza geografii 2, wydawnictwo: Nowa Era.

2.1.2 Uzasadnienie włączenia podręcznika do analizy

Podręcznik do przedmiotu geografia dla szkół ponadpodstawowych wydawnictwa Nowa Era — lidera rynku podręczników szkolnych w Polsce — został dostosowany do zmian w podstawach programowych wprowadzonych w 2024 r. i uzyskał akredytację rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji na poziomie centralnym. Choć brak jest oficjalnych danych dotyczących skali sprzedaży tego podręcznika w Polsce, z doniesień prasowych wynika, że od kilku lat wydawnictwo Nowa Era utrzymuje pozycję lidera, wyprzedzając konkurencję, w tym Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), które również oferuje pełny zestaw podręczników dla szkół ponadpodstawowych.

W ramach niniejszego badania przeprowadzono analizę podręcznika *Nowe oblicza geografii 2* na poziomie podstawowym. Wybór ten wynikał z faktu, że zgodnie z podstawą programową to właśnie w drugiej klasie szkoły ponadpodstawowej realizowana jest największa liczba treści odnoszących się do perspektywy globalnej, a także zagadnień związanych ze zrównoważonym rozwojem oraz problematyką ekologii i zmian klimatu. Poziom podstawowy realizowany jest przez około 80% uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych w Polsce, podczas gdy poziom rozszerzony wybiera około 20% osób uczących się (dane szacunkowe, opracowane na podstawie informacji dotyczących egzaminu maturalnego z geografii na poziomie rozszerzonym).

2.1.3. Dostosowania – podstawa programowa, metody edukacji globalnej i główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie "Czas na edukację globalną"

Zgodność z podstawą programową

Podręcznik *Nowe oblicza geografii 2* jest zgodny z obowiązującą podstawą programową przedmiotu geografia, co potwierdzają jego akredytacja przez ministerialnych rzeczoznawców oraz wpis do wykazu podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego prowadzonego przez Ministerstwo Edukacji, pod numerem ewidencyjnym 1212/2/2025.

Zawartość podręcznika, w tym tytuły rozdziałów oraz prezentowane treści nauczania, została bezpośrednio odniesiona do zapisów podstawy programowej, w szczególności do punktów VII–XIII poziomu podstawowego.

Metody edukacji globalnej

Podręcznik *Nowe oblicza geografii 2*, podobnie jak obowiązująca podstawa programowa, nie odnosi się wprost do edukacji globalnej ani do jej celów, wartości, standardów czy metod dydaktycznych. Zawiera jednak istotne treści odnoszące się do konkretnych wyzwań globalnych. Przedstawia wybrane zjawiska — takie jak rozwój przemysłu, rozwój społeczno-ekonomiczny, różnorodność kulturowa i religijna oraz kwestie związane z zasobami (m.in. wodą, ziemią i surowcami) — w perspektywie globalnej, zestawiając je z sytuacją Polski. Podręcznik zawiera również definicję zrównoważonego rozwoju oraz omawia wybrane pojęcia, takie jak



sprawiedliwy handel czy gospodarka rabunkowa. Wielokrotnie akcentowany jest także podział na kraje słabo, średnio i wysoko rozwinięte, oparty na dwóch wskaźnikach: PKB oraz HDI.

Krytyczna perspektywa dotycząca globalizacji — w tym wpływu działalności człowieka na rozwój świata oraz środowisko naturalne, charakterystyczna dla edukacji globalnej — pojawia się dopiero w rozdziale VII podręcznika. Autorzy odnoszą się tam do zagadnień omawianych we wcześniejszych rozdziałach i wskazują na nadużycia oraz szkodliwe praktyki prowadzące do degradacji środowiska i nieodwracalnych zmian klimatu, takie jak rabunkowa gospodarka leśna, masowa turystyka, wylesianie Amazonii czy ingerencja w naturalne stosunki wodne poprzez budowę zapór i tam. We wcześniejszych rozdziałach, które odnoszą się do zagadnień globalnych lub definiują rozwój głównie przez pryzmat PKB, brakuje elementów dydaktycznych kształtujących kompetencję krytycznego myślenia. W podręczniku nie stworzono przestrzeni do refleksji nad ideą nieustannego wzrostu gospodarczego ani nad modelami gospodarki nadmiernie eksploatującymi zasoby naturalne. Wprowadzenie pojęcia zrównoważonego rozwoju ma raczej charakter marginalny i nie znajduje odzwierciedlenia w przekrojowym ujęciu treści; warto również zauważyć, że w definicji nie odwołano się do Agendy 2030.

Na uwagę zasługuje także sposób prezentowania perspektywy krajów globalnego Południa, która pojawia się w podręczniku w sposób wybiórczy i najczęściej służy ilustrowaniu zacofania, niegospodarności, braku skutecznego zarządzania, łamania prawa, degradacji zasobów oraz wieloletnich zaniedbań. Dane dotyczące państw takich jak Nigeria, Somalia czy Czad są zazwyczaj wykorzystywane do zobrazowania skrajnego ubóstwa i braku perspektyw rozwojowych, często poprzez umieszczanie ich na końcu rankingów i zestawień statystycznych. Podobnie sytuacja w krajach takich jak Etiopia, Bangladesz, Malezja czy Tanzania przedstawiana jest w sposób jednostronny, bez odwoływania się do danych ukazujących złożoność procesów rozwojowych, takich jak znaczenie przemysłu odzieżowego w Bangladeszu czy rozwój sektora naftowego i wysoki wzrost gospodarczy Etiopii.

Jednocześnie w podręczniku brakuje wyjaśnień przyczyn opisywanych zjawisk, w tym odniesień do skutków kolonializmu, współczesnych praktyk neokolonialnych czy wpływu działalności międzynarodowych korporacji. Powielane są uproszczone i stereotypowe uogólnienia, takie jak stwierdzenia o niezmechanizowanym rolnictwie w Tanzanii czy o warunkach mieszkaniowych w Etiopii (domy z gliny i trawy), bez uwzględnienia dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych zachodzących w tych krajach. Proces globalizacji przez większą część podręcznika nie podlega krytycznej analizie ani pogłębionej refleksji; ogranicza się ona głównie do pojedynczych zadań sprawdzających wiedzę uczennic i uczniów, np. polecenia wskazania pozytywnych i negatywnych skutków globalizacji na przykładzie dzieci z plemienia Masajów korzystających z Internetu (zilustrowanego fotografią).

Podobne uproszczenia obecne są w warstwie wizualnej podręcznika. Fotografie ilustrujące kraje globalnego Południa są często zestawiane z obrazami z globalnej Północy, np. mężczyzna z Tanzanii pracujący na polu przy użyciu pługą ciągniętego przez woły kontra nowoczesne maszyny rolnicze i silosy zbożowe na Węgrzech. Poza nielicznymi wyjątkami — takimi jak prezentacja bogactwa kulturowego lub walorów turystycznych — kraje globalnego Południa przedstawiane są jako słabo rozwinięte, przeludnione i zdominowane przez dzielnice ubóstwa. Taki sposób prezentacji utrwała stereotypy i nie sprzyja budowaniu zniuansowanych narracji. Autorzy nie odwołują się przy tym do zasad Kodeksu obrazów i wiadomości dotyczących krajów globalnego Południa.



Język stosowany w podręczniku odbiega od równościowego i solidarnościowego podejścia charakterystycznego dla edukacji globalnej. Autorzy konsekwentnie posługują się wyłącznie podziałem na kraje słabo, średnio i wysoko rozwinięte, nie wskazując alternatywnych ram interpretacyjnych, takich jak podział na globalną Północ i globalne Południe. W opisach dużych miast pojawiają się określenia typu „dzielnice nędzy” w odniesieniu do osiedli nieformalnych, przy jednoczesnym silnym akcentowaniu niskiego poziomu rozwoju, koncentracji na rolnictwie oraz życia wiejskiego. W rozdziałach poświęconych technologii i dostępowi do informacji perspektywa krajów globalnego Południa jest natomiast w dużej mierze nieobecna.

Główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie „Czas na edukację globalną”

ZMIANY KLIMATU

Zagadnienia związane ze zmianami klimatu, ekologią oraz ochroną środowiska stanowią globalne wyzwanie, które w analizowanym podręczniku zostało opisane najszerzej i najpełniej, w odniesieniu do wielu obszarów działalności człowieka, takich jak rolnictwo, przemysł, turystyka, górnictwo oraz inne sektory gospodarki.

Kluczowe znaczenie ma w tym zakresie rozdział VII pt. „Wpływ człowieka na środowisko”. Podręcznik przedstawia w nim przykłady działań proekologicznych zarówno z perspektywy indywidualnej i konsumenckiej, jak i systemowej oraz politycznej, takich jak ograniczanie monokultur w rolnictwie, sprawiedliwy handel czy wprowadzanie opłat recyklingowych za plastikowe opakowania.

Rozdział VII obejmuje jednak jedynie ostatnie 35 z 239 stron podręcznika. Przy założeniu jego linearnej realizacji oznacza to, że kluczowy z punktu widzenia tematyki zmian klimatu blok tematyczny realizowany jest w końcowej części roku szkolnego. W praktyce może to skutkować jego mniejszym wpływem na całoroczną ocenę z przedmiotu, a także ryzykiem skrócenia, spłylenia lub nawet pominięcia treści, co stawia pod znakiem zapytania skuteczność realizacji tego zagadnienia.

W pozostałych częściach podręcznika problematyka zmian klimatu pojawia się jedynie kontekstowo i nie jest pogłębiona. W niewielkim stopniu odnosi się również do antropogenicznych przyczyn kryzysu klimatycznego — pojęcie antropopresji zostaje wprowadzone dopiero na stronie 188.

MIGRACJE

Problematyka migracji pojawia się kontekstowo w rozdziale II pt. „Ludność i osadnictwo”, a w szczególności w podrozdziale 4 „Migracje”. Omawiane są tam m.in. zasięg migracji, saldo migracji, miary migracji, migracje zagraniczne, przyczyny i skutki migracji, zagadnienie uchodźstwa oraz rozróżnienie pojęć „uchodźca” i „migrant ekonomiczny”.

Rozdział został opracowany stosunkowo kompleksowo i umieszczony w początkowej części podręcznika, co sugeruje jego realizację w pierwszym semestrze drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej. Jednocześnie przyczyny i skutki migracji zostały przedstawione w sposób dość ogólny i nie oddają złożoności tego globalnego wyzwania. Stosowanie określeń takich jak „napływ” i „odpływ” sprzyja dehumanizacji zjawiska migracji oraz wskazuje na instrumentalne podejście, skoncentrowane głównie na danych statystycznych.



W opisie przyczyn migracji pojawia się pojęcie „bezpieczeństwo żywnościowe”, jednak nie zostało ono wyjaśnione ani powiązane z takimi zjawiskami jak głód czy ubóstwo. Wśród negatywnych skutków migracji wymieniane są napięcia społeczne, jednak autorzy nie odnoszą się do możliwych działań ograniczających tego typu zjawiska.

Wśród materiałów ilustracyjnych znajduje się zdjęcie przedstawiające namioty migrantów w Paryżu, zestawione z informacją o zamieszkach z 2016 r., bez wyjaśnienia ich kontekstu i przyczyn. Taki przekaz może wzmacniać stereotypy i być niezrozumiały dla uczennic i uczniów korzystających z podręcznika wiele lat po opisywanych wydarzeniach.

NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNO-EKONOMICZNE

Podręcznik wielokrotnie podkreśla istnienie nierówności społeczno-ekonomicznych w skali globalnej, odwołując się do wskaźników takich jak PKB i HDI oraz konsekwentnie stosując podział na kraje słabo, średnio i wysoko rozwinięte.

Jak wskazano we wcześniejszych częściach analizy, w odniesieniu do standardów edukacji globalnej podręcznik wzmacnia jednak uproszczony obraz nierówności, koncentrując się na ich skutkach, bez przedstawienia przyczyn. Narracja opiera się głównie na paradygmacie rozwoju gospodarczego właściwym dla krajów globalnej Północy, bez krytycznej refleksji nad jego ograniczeniami.

Brak wieloaspektowego i krytycznego ujęcia nierówności globalnych stanowi jeden z najsłabszych elementów podręcznika, zwłaszcza w kontekście zapisów podstawy programowej, które zakładają m.in. charakteryzowanie przejawów globalizacji w aspektach gospodarczym, społecznym i politycznym oraz dyskusję nad skutkami tego procesu dla Polski (podstawa programowa, punkt IX.2).

RÓWNOŚĆ PŁCI

Podobnie jak obowiązująca podstawa programowa z geografii, analizowany podręcznik w zasadzie nie odnosi się do zagadnień równości płci.

Tematyka ta pojawia się jedynie incydentalnie w dwóch kontekstach: po pierwsze - podczas omawiania zagadnień demograficznych (liczby urodzeń, modeli rodziny, podziału na kobiety i mężczyzn), po drugie - w odniesieniu do dostępu do edukacji, gdzie autorzy przywołują przykład ograniczeń edukacyjnych wobec dziewcząt i kobiet w Afganistanie, wynikających z uwarunkowań kulturowych i formalnych zakazów.

Fragmenty te nie stanowią jednak świadomego odniesienia do równości szans z perspektywy płci ani do społecznej roli kobiet i dziewcząt, a zagadnienie równości płci nie jest traktowane jako istotny element analizy procesów społecznych i rozwojowych.



2.2. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE DO HISTORII DOSTĘPNE NA ZINTEGROWANEJ PLATFORMIE EDUKACYJNEJ

2.2.1. Opis ogólny

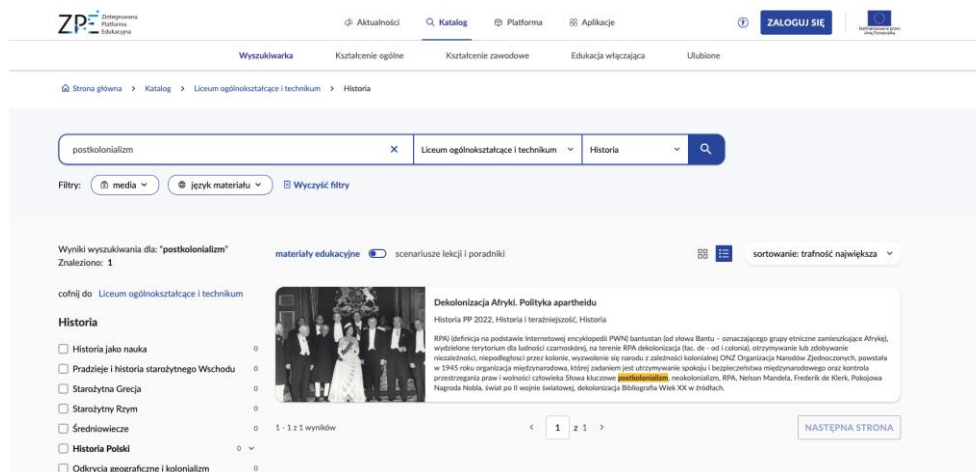
Charakterystyka materiałów dydaktycznych

- **Grupa docelowa:** Historia, 2, 3 i 4 klasa szkoły ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcące i technikum), 16-19 lat, poziom podstawowy i rozszerzony.
- **Zespoły autorskie:**
 - Świat na nowo odkryty. Przyczyny odkryć geograficznych - Michał Kopczyński;
 - Współczesne konflikty zbrojne w Afryce i w Azji - zespół autorski [Contentplus.pl](https://contentplus.pl);
 - Dekolonizacja Azji - Maciej Przybyliński, Lech Moryksiewicz;
 - Trzeci Świat w świecie dwubiegunowym - Maciej Przybyliński, Lech Moryksiewicz;
 - Dekolonizacja Afryki. Polityka apartheidu - Maciej Przybyliński, Lech Moryksiewicz;
 - Ameryka Południowa po epoce kolonializmu - Aneta Murawiecka.
- **Tytuły (po polsku i po angielsku):**
 - Świat na nowo odkryty. Przyczyny odkryć geograficznych - The World Rediscovered. The Origins of the Age of Discovery;
 - Współczesne konflikty zbrojne w Afryce i w Azji - Contemporary Armed Conflicts in Africa and Asia;
 - Dekolonizacja Azji - The Decolonization of Asia;
 - Trzeci Świat w świecie dwubiegunowym - The Third World in the Bipolar System;
 - Dekolonizacja Afryki. Polityka apartheidu - The Decolonization of Africa. The Policy of Apartheid;
 - Ameryka Południowa po epoce kolonializmu - South America After the Colonial Era.
- **Wydawca/wydawnictwo:** Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- **Krótki opis zawartości:** wszystkie analizowane materiały zawierają zdjęcia, ilustracje, mapy, duże infografiki i klipy filmowe; każdy temat jest zaplanowany na 45-minutową lekcję.
- **Rekomendowana cena:** korzystanie ze Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej jest w całości bezpłatne.

Linki:

- Świat na nowo odkryty. Przyczyny odkryć geograficznych - The World Rediscovered. The Origins of the Age of Discovery - <https://zpe.gov.pl/b/swiat-na-nowo-odkryty-przyczyny-odkryc-geograficznych/PAEZvsuU8>
- Współczesne konflikty zbrojne w Afryce i w Azji - Contemporary Armed Conflicts in Africa and Asia - <https://zpe.gov.pl/b/wspolczesne-konflikty-zbrojne-w-afryce-i-w-azji/P1Dq4uLaT>
- Dekolonizacja Azji - The Decolonization of Asia - <https://zpe.gov.pl/b/dekolonizacja-azji/PGmUPv65e>

- Trzeci Świat w świecie dwubiegunowym - The Third World in the Bipolar System - <https://zpe.gov.pl/b/trzeci-swiat-w-swiecie-dwubiegunowym/PhGbBcxKt>
- Dekolonizacja Afryki. Polityka apartheidu - The Decolonization of Africa. The Policy of Apartheid - <https://zpe.gov.pl/b/dekolonizacja-afryki-polityka-apartheidu/PidzRUyTr>
- Ameryka Południowa po epoce kolonializmu - South America After the Colonial Era - <https://zpe.gov.pl/b/ameryka-poludniowa-po-epoce-kolonializmu/PfFoX94FK>



Grafika: Widok poglądowy na stronę Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

2.2.2. Uzasadnienie włączenia materiałów do analizy

Zespół badawczy podjął decyzję o analizie materiałów do historii dostępnych na oficjalnej platformie zarządzanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, ponieważ jest to źródło, z którego bardzo często korzystają zarówno nauczycielki i nauczyciele, jak i uczennice i uczniowie. Dorośli wykorzystują je do przygotowywania lekcji, młodzież – do nauki i przygotowania się do sprawdzianów oraz egzaminów. Platforma jest promowana w środowisku nauczycielskim, a nauczyciele rekomendują ją uczniom jako źródło dodatkowych informacji na tematy omawiane podczas lekcji.

Dodatkowo, w latach 2020–2022 Grupa Zagranica, w ramach swojej działalności rzeczniczej, prowadziła działania polegające na analizie materiałów z ZPE dotyczących kolonializmu i postkolonializmu w kontekście założeń, celów i idei edukacji globalnej. Niniejsze badanie było doskonałą okazją, aby sprawdzić, w jakim stopniu uwagi opracowane przez zespół ekspercki Grupy Zagranica zostały uwzględnione. Nie będziemy jednak w tym opracowaniu koncentrować się na tym aspekcie.

Celem wyboru materiałów z ZPE było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu uwzględniają one kwestie związane z edukacją globalną, a także ocena, czy zostały zaktualizowane zgodnie z wymogami obowiązującej obecnie podstawy programowej oraz czy zawierają nowe scenariusze do edukacji obywatelskiej, jako nowego przedmiotu. Już na tym etapie badania można stwierdzić, że materiały nie są aktualizowane na bieżąco, a w czasie realizacji badania nie pojawiły się na platformie żadne materiały ani scenariusze opracowane na



potrzeby nowo wprowadzonego w 2025 r. przedmiotu. Przedmiot ten nie został również uwzględniony w kafeterii wyboru przedmiotów na stronie.

Jeśli chodzi o przedmiot historia – tematyka związana z kolonializmem i postkolonializmem pojawia się zgodnie z zapisami podstawy programowej i obowiązującą siatką godzin w 2., 3. i 4. klasie szkoły ponadpodstawowej. Do analizy wybrano 6 materiałów z tej tematyki, wszystkie opracowane na lekcje historii: jeden dotyczący genezy odkryć geograficznych oraz pięć dotyczących czasów postkolonialnych.

2.2.3. Dostosowania – podstawa programowa, metody edukacji globalnej i główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie "Czas na edukację globalną"

Zgodność z podstawą programową

Wszystkie analizowane materiały mają bezpośrednie odniesienia do podstawy programowej przedmiotu historia. Konkretnie punkty podstawy są zawsze wymienione w części materiału przeznaczonej dla nauczyciela, czyli w ostatniej części scenariusza.

Jeden z analizowanych materiałów, „Trzeci Świat w świecie dwubiegunowym”, dotyczy tematu pominiętego w obowiązującej obecnie podstawie programowej. Jednak, ze względu na to, że nadal znajduje się na ZPE, uznaliśmy, że warto go poddać analizie, choćby ze względu na sam tytuł, który jest niezgodny z wartościami edukacji globalnej.

Z kolei dwa materiały („Współczesne konflikty zbrojne w Afryce i w Azji” oraz „Ameryka Południowa po epoce kolonializmu”) skupiają się na punktach podstawy programowej w zakresie rozszerzonym, jednak stanowią dopełnienie pozostałych wybranych do analizy materiałów.

Metody edukacji globalnej

Wybrane do analizy materiały, podobnie jak podstawa programowa, nie odnoszą się wprost do edukacji globalnej, jej wartości, standardów ani metod dydaktycznych. Zawierają jednak niektóre ważne kwestie na poziomie treści, które dotyczą konkretnych wyzwań globalnych, szczególnie globalnych nierówności społeczno-ekonomicznych. Kluczowym wyzwaniem jest zatem sposób realizacji celów edukacji globalnej. Choć materiał historyczny daje idealną przestrzeń do wyjaśniania genezy dzisiejszych nierówności (globalne Południe vs. Północ), platforma ZPE wykorzystuje ten potencjał tylko częściowo, często zatrzymując się na europocentrycznym opisie wydarzeń.

Jeśli chodzi o język, w materiałach widać wyraźny dysonans. Z jednej strony zauważalne są próby wprowadzania poprawnej terminologii – definicje grup społecznych (Kreole, Metysi) są neutralne i zgodne z faktami (jest to także efekt uwag przygotowanych do tych materiałów przez zespół ekspercki Grupy Zagranica). Z drugiej strony uporczywie stosowane jest określenie „Indianie”, które w świetle współczesnej terminologii edukacji globalnej i antropologii jest uznawane za kolonialnie nacechowane i pod względem emocjonalnym



negatywne (sugeruje błąd Kolumba i narzuca tożsamość z zewnątrz). Brakuje terminów takich jak „rdzenna ludność” lub nazwy własne grup etnicznych. Co gorsza, pojawia się wartościujące określenie „prymitywne cywilizacje”, co stoi w rażącej sprzeczności z celem przełamывania stereotypów i budowania szacunku dla różnorodności kulturowej.

Materiał „Dekolonizacja Afryki. Polityka Apartheidu” zawiera liczne naruszenia językowe w obszarze stereotypizacji i rasizmu – pojawiają się sformułowania takie jak „ludność murzyńska” oraz „rasa” w znaczeniu biologiczno-hierarchicznym. Mimo wcześniejszych uwag zgłaszanych przez Grupę Zagranica treści te nie zostały skorygowane. Taki sposób opisu grup społecznych narusza godność osób opisywanych i stoi w sprzeczności z zasadami edukacji antydyskryminacyjnej i globalnej. W materiałach (szczególnie opisujących wydarzenia historyczne na kontynencie afrykańskim) występuje egzotyzacja przedstawianych miejsc, grup i społeczności. Stosowanie terminów „plemień” i „walki plemienne” zamiast „grupy etniczne” sugeruje prymitywizm struktur społecznych w Afryce, co bezpośrednio umacnia stereotypy dotyczące tego kontynentu.

Narracja w materiałach jest zdominowana przez perspektywę europejską. Powszechne użycie terminu „Odkrycia geograficzne” sugeruje, że lądy te „zaistniały” dopiero z przybyciem Europejczyków, ignorując tysiącletnią historię i perspektywę mieszkańców tych terenów. Opis skutków odkryć, a w istocie inwazji Europejczyków, skupia się na korzyściach dla Europy (nowe rośliny, kruszce, rozwój), traktując zniszczenie kultur lokalnych jako „koszt uboczny”. Brakuje głębszej refleksji nad tym, jak „odkrycia” trwale zdestabilizowały podbite regiony, co mogłoby wyjaśnić genezę dzisiejszych wyzwań krajów globalnego Południa.

Afryka, jako kontynent składający się obecnie z 54 państw, jest przedstawiana jako monolit nękany głodem, wojnami i epidemiami. Brakuje kontr-narracji pokazujących różnorodność regionów, a także faktu, że wojny, głód czy ubóstwo nie wynikają z winy państw afrykańskich, lecz są konsekwencją procesów kolonialnych i współczesnego neokolonializmu.

Tylko w jednym z analizowanych materiałów – „Świat na nowo odkryty. Przyczyny odkryć geograficznych” – pojawia się subtelna zmiana narracji w kontekście dekolonizacji. Opisywanie dekolonizacji jako „odzyskiwania niepodległości i suwerenności” przywraca podmiotowość państwom globalnego Południa. Wcześniejsze okresy są jednak przedstawiane w sposób uprzedmiotawiający (Ameryka jako „teren wyzysku” – co jest historycznie prawdą, lecz brak jest ukazania oporu czy kultury podbijanych społeczności).

W kontekście konfliktów zbrojnych ich przyczyny upatrywane są głównie wewnątrz Afryki („walki o władzę”, „radikalizm islamski”, „spory etniczne”), a brakuje wskazania czynników zewnętrznych: handlu bronią zasilanego przez Północ, drapieżnej eksploatacji surowców przez korporacje transnarodowe czy skutków zmian klimatycznych wywołanych przez kraje globalnej Północy. Widoczne są również narracje islamofobiczne, wiążące islam bezpośrednio z terroryzmem i radykalizmem, bez wyjaśnienia różnorodności tej religii i społeczności muzułmańskich.

We wszystkich analizowanych materiałach brakuje zarówno krytycznej analizy opisywanych zdarzeń, jak i zachęt do samodzielnego jej dokonania. W zadaniach „do sprawdzenia się” tylko raz pojawia się pytanie poddające w wątpliwość zasadność europocentrycznego opisu procesów kolonialnych: „Zastanów się, czy rdzenni mieszkańcy Ameryki powiedzieliby, że Kolumb odkrył Amerykę? Odpowiedź uzasadnij”. Model



materiałów jest na tyle „podawczy”, że nie ma miejsca na krytyczną refleksję nad opisywanymi wydarzeniami historycznymi, a autorzy nie modelują tego typu działań w przygotowanych lekcjach.

Na przykład w lekcji nt. dekolonizacji Afryki przywołano postać Patrice’a Lumumby oraz króla Baldwina (Belgia). To doskonały moment na pokazanie zderzenia dwóch perspektyw (kolonizatora i dążącego do wolności Afrykanina). Jednak ćwiczenie nie jest obudowane wystarczającym kontekstem krytycznym, aby uczennica/uczeń mogła zrozumieć hipokryzję „cywilizacyjnej misji” Belgii.

Szczególną uwagę należy zwrócić na ilustracje, zwłaszcza w lekcji „Współczesne konflikty zbrojne w Afryce i w Azji”. Materiał epatuje drastycznymi obrazami (padłe zwierzęta, głodujące dzieci), które mają wywołać litość, a nie zrozumienie przyczyn zaistniałej sytuacji. Takie przedstawienie pozbawia osoby godności i sprowadza je do roli biernych odbiorców pomocy.

Podsumowując, w kontekście realizacji celów edukacji globalnej, analizowane materiały w niskim lub średnim stopniu pokazują przyczyny opisywanych zjawisk. Przyczyny ubóstwa i konfliktów w regionach świata są spływane do czynników wewnętrznych (nieudolność rządów, korupcja), z pominięciem historycznego długu kolonialnego (wyjątkiem jest moduł o Azji). Perspektywa krajów globalnego Południa jest w bardzo niskim stopniu ukazywana, głos mieszkańców tych regionów praktycznie nie jest słyszalny. O ich problemach opowiada „europejski narrator”. Brakuje cytatów, odwołań do literatury czy przykładów sztuki z omawianych regionów. Materiały często wzmacniają stereotypy (biedna Afryka, fanatyczni islamiści, cywilizowany Zachód niosący pomoc). Używany język jest często stygmatyzujący (np. słowo „murzyn” czy określenie „Trzeci Świat” w tytule materiału). Analizowane materiały w niskim lub co najwyżej średnim stopniu pokazują, czym są współzależności globalne.

Główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie „Czas na edukację globalną”

Cztery kluczowe wyzwania globalne, stanowiące tło dla realizowanego przez nas projektu GET, są w analizowanych lekcjach obecne w szczątkowej formie. W zasadzie pojawia się jedynie temat nierówności społeczno-ekonomicznych jako konsekwencji procesów kolonialnych i postkolonialnych. W jednym z analizowanych materiałów poprawnie zdefiniowano pojęcie neokolonializmu. Wyjaśniono, że formalna niepodległość nie oznaczała końca zależności ekonomicznej i politycznej, co jest kluczowe dla zrozumienia tego wyzwania. Ponadto wskazano rolę kadr wojskowych i urzędniczych oraz inwestycji zagranicznych w utrzymywaniu zależności. Pokazuje to świat jako system naczyń połączonych, pełen współzależności na różnych poziomach.

Autor lekcji o genezie odkryć geograficznych wprost nazywa kolonializm wyzyskiem, co jest istotne dla zrozumienia genezy różnic ekonomicznych między krajami globalnej Północy i Południa. Mechanizmy tego wyzysku są jednak opisane zbyt powierzchownie, a akapit zatytułowano „Ciekawostka”. Młodzi ludzie dowiadują się więc, że wyzysk istniał, ale rzadziej mają okazję zrozumieć, w jaki sposób ukształtował on obecne struktury handlowe.

Pozostałe wyzwania – zmiany klimatu, migracje oraz równość płci – nie zostały w ogóle uwzględnione w analizowanych materiałach.

2.3. MATERIAŁY DYDAKTYCZNE DO EDUKACJI OBYWATELSKIEJ OPRACOWANE PRZEZ AMNESTY INTERNATIONAL POLSKA

2.3.1. Opis ogólny

Charakterystyka materiałów dydaktycznych

- **Grupa docelowa:** Edukacja obywatelska, historia i geografia, 2 klasa szkoły ponadpodstawowej (liceum ogólnokształcące i technikum), poziom podstawowy, w przypadku edukacji obywatelskiej: wymaganie fakultatywne.
- **Zespoły autorskie:**
 - “Giganci cyfrowi i nowe technologie a prawa człowieka” - Dominika Sokołowska;
 - “Odkrycia geograficzne – z czyjej perspektywy” - Alicja Kosińska;
 - “Zmiany klimatu a prawa człowieka” - Kalina Kabat.
- **Tytuły (po polsku i po angielsku):**
 - “Giganci cyfrowi i nowe technologie a prawa człowieka” - “Digital giants and new technologies versus human rights”;
 - “Odkrycia geograficzne – z czyjej perspektywy” - “Geographical discoveries – from whose perspective”;
 - “Zmiany klimatu a prawa człowieka” - “Climate change and human rights”.
- **Wydawca/wydawnictwo:** Amnesty International Polska.
- **Krótki opis zawartości:** krótkie, 15-minutowe ćwiczenia do realizacji w czasie lekcji, ilustracje, interaktywne ćwiczenia.
- **Rekomendowana cena:** korzystanie z materiałów jest bezpłatne.
- **Linki:**
 - “Giganci cyfrowi i nowe technologie a prawa człowieka” - <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2025/11/Giganci-cyfrowi-i-nowe-technologie-a-prawa-czlowieka.pdf>
 - “Odkrycia geograficzne – z czyjej perspektywy” - <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2025/11/Odkrycia-geograficzne-%E2%80%93-z-czyjej-perspektywy.pdf>
 - “Zmiany klimatu a prawa człowieka” - <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2025/11/Zmiany-klimatu-a-prawa-czlowieka.pdf>



„Szkoła moich praw – wsparcie społeczności szkolnych w edukacji praw człowieka i samorządności uczniowskiej” to ogólnopolski projekt wspierający szkoły ponadpodstawowe w nowoczesnej edukacji o prawach człowieka. Projekt pomaga nauczycielom, nauczycielkom włączyć tematykę praw człowieka do swoich przedmiotów oraz angażować młodzież w życie szkoły i działania na rzecz równości, szacunku i obywatelskiego zaangażowania.

Grafika: Widok poglądowy na stronę Amnesty International z dostępem do materiałów.



2.3.2. Uzasadnienie włączenia materiałów do analizy

Jednym z celów podjętego badania była analiza materiałów i podręczników do nowego przedmiotu – edukacji obywatelskiej – pod kątem treści z obszaru edukacji globalnej. W toku przygotowań do procesu badawczego okazało się, że na rynku dostępne są dwa podręczniki do tego przedmiotu, jednak tylko ich pierwsza część obejmuje materiał do działu VII podstawy programowej, czyli nie obejmuje zagadnień dotyczących globalnych współzależności. Wydawnictwa pracują obecnie nad drugą częścią książki. Mimo nawiązanego kontaktu i wysłanych oficjalnych próśb o udostępnienie wstępnej wersji tekstu, lider na rynku wydawnictw podręcznikowych w Polsce, czyli Nowa Era, nie zgodził się na współpracę z Grupą Zagranica.

W związku z powyższym zespół badawczy podjął decyzję o analizie materiałów dostępnych na stronach internetowych. W pierwszym etapie poszukiwań sprawdzono zasoby Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej. Okazało się jednak, że na przełomie listopada i grudnia nie znalazły się tam żadne materiały do edukacji obywatelskiej, a nazwa tego przedmiotu nie została również uwzględniona w kafeterii przedmiotów w mechanizmie wyszukiwania materiałów.

Biorąc pod uwagę powyższe okoliczności, zdecydowano o sprawdzeniu dostępnych materiałów opracowanych w ostatnich miesiącach przez organizacje pozarządowe zrzeszone w Grupie Zagranica. Zależało nam także, aby materiały prezentowały nowe podejścia do realizacji założeń edukacji globalnej w szkołach. Tym samym wybór padł na Amnesty International Polska. Organizacja ta od kilku lat testuje różne podejścia w kontekście metod edukacji globalnej, które najlepiej sprawdzą się w szkolnej praktyce.

Z analiz Amnesty wynika, że pełne scenariusze lekcji trwające 45 lub 90 minut nie zawsze są wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli, głównie ze względu na ograniczenia wynikające z siatki godzin. Kluczowe jest bowiem czasowe zrealizowanie wszystkich obowiązkowych punktów zapisanych w podstawie programowej. W związku z tym Amnesty proponuje inne podejście do wprowadzania edukacji globalnej na lekcje różnych przedmiotów, w tym edukacji obywatelskiej – spójne tematycznie zestawienia maksymalnie 15-minutowych ćwiczeń. Pozwalają one wprowadzić dany temat, nie zajmując całej lekcji, i mogą stanowić aktywny, a jednocześnie merytoryczny przerywnik.

W ramach realizowanego przez Amnesty International Polska projektu „Szkoła moich praw – wsparcie społeczności szkolnych w edukacji praw człowieka i samorządności uczniowskiej”, finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej, opracowano w sumie 10 scenariuszy zajęć o prawach człowieka, w tym w ujęciu globalnym.

2.3.3. Dostosowania – podstawa programowa, metody edukacji globalnej i główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie „Czas na edukację globalną”



Zgodność z podstawą programową

Wszystkie analizowane materiały mają bezpośrednie odniesienia do zapisów obecnie obowiązującej podstawy programowej odpowiednich przedmiotów. Konkretnie punkty są zawsze wyszczególnione na początku każdego materiału.

Metody edukacji globalnej

Analizowane scenariusze nie są tradycyjnymi podręcznikami. Są to scenariusze lekcji lub zajęć, możliwych do wykorzystania także w systemie edukacji pozaformalnej, składające się z kilku, maksymalnie 15-minutowych ćwiczeń. Osoba prowadząca może wykorzystać pojedyncze ćwiczenia lub poprowadzić całą lekcję, korzystając z zaproponowanych aktywności.

Wybrane do analizy materiały realizują wszystkie podstawowe cele edukacji globalnej. Przenoszą środek ciężkości z transferu wiedzy faktograficznej na kształtowanie kompetencji i postaw. Przedstawiają sytuacje i zdarzenia z perspektywy krajów globalnego Południa, tłumacząc przyczyny i konsekwencje zjawisk oraz wyzwań globalnych oraz pokazują, że świat jest systemem współzależnym, a my, jako jednostki, jesteśmy jego częścią. Przełamują stereotypy, np. walcząc z mitem „bohaterskiego odkrywcy Nowego Świata”, a jednocześnie ukazując różnorodność z szacunkiem.

Wszystkie trzy badane materiały rozwijają kompetencje w obszarze krytycznego myślenia, głównie poprzez zachęcanie uczennic i uczniów do samodzielnej refleksji nad tematami poruszonymi w ćwiczeniach. Proponują też konkretne aktywności wspierające krytyczne myślenie, np. debaty, dyskusje i dzielenie się refleksjami. Scenariusz dotyczący różnorodnych perspektyw na „odkrycia geograficzne” zmusza młodych ludzi do zrozumienia, że historia nie jest zbiorem obiektywnych prawd, lecz narracją najczęściej pisaną przez zwycięzców.

Ćwiczenia zostały napisane językiem wrażliwym na różnorodność oraz zgodnym z zapisami *Kodeksu w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów globalnego Południa*. W lekcji opisanej powyżej kluczowe jest to, że rdzenni mieszkańcy Ameryki nie są przedstawieni jako „bierne tło” dla Krzysztofa Kolumba, lecz jako strona sporu o pamięć historyczną, posiadająca własne racje, emocje i prawa, w szczególności do ziemi.

Lekcja dotycząca zmian klimatu szczególnie uwypukla kwestie współzależności globalnych i, co ważne, łączy zjawisko zmian klimatu, które może być abstrakcyjne dla młodzieży, z konkretnymi naruszeniami praw człowieka (prawo do życia, wody i żywności). Pokazuje też, że skutki działań krajów globalnej Północy są bardzo wyraźne w krajach globalnego Południa, na przykładzie Madagaskaru i Pakistanu. Materiał uczy młodych ludzi, że mogą mieć realny wpływ na sytuację, nie poprzez zbiórki pieniężne czy inne, nierzadko budzące wątpliwości etyczne, działania charytatywne, lecz poprzez mechanizmy nacisku politycznego. To istotna lekcja obywatelska dla osób w wieku licealnym.

Scenariusz dotyczący cyfrowych gigantów, czyli znanych firm technologicznych (tzw. BigTechów), pokazuje młodym ludziom, jak globalne korporacje wpływają na prywatność oraz indywidualne wybory. Uświadamia, że każda i każdy z nas jest częścią globalnego systemu przepływu danych, a korzystanie z produktów wytwarzanych przez te korporacje wiąże się również z kosztami ekologicznymi.



Kluczowe jest to, że materiały opracowane przez Amnesty International, podobnie jak inne tworzone przez eksperckie organizacje zajmujące się edukacją globalną, nie traktują edukacji globalnej jako zajęć o ciekawostkach o świecie. Służą one zrozumieniu mechanizmów władzy, niesprawiedliwości i współzależności. Uczą, jak myśleć o świecie i jak działać, aby wprowadzać zmiany, a nie tylko co o nim wiedzieć.

Z perspektywy zapisów podstawy programowej do edukacji obywatelskiej niezwykle istotne jest to, że analizowane scenariusze dają młodym ludziom konkretne narzędzia do działania (aktywizm, petycje, świadoma konsumpcja mediów), zamiast pozostawiać ich z poczuciem bezradności wobec wyzwań współczesnego świata.

Główne wyzwania globalne oznaczone w projekcie „Czas na edukację globalną”

W analizowanych materiałach obecne są tematy związane ze wszystkimi czterema głównymi globalnymi wyzwaniami, które są osią merytoryczną projektu „Czas na edukację globalną”.

ZMIANY KLIMATU

Scenariusz „Zmiany klimatu a prawa człowieka” w ciekawy sposób przesuwając narrację z aspektu czysto przyrodniczego na kwestie sprawiedliwości klimatycznej. Pokazuje, że zmiany klimatu to nie tylko bezśnieżne zimy w Polsce czy topnienie lodowców, na których Europejki i Europejczycy zimą jeżdżą na nartach, ale przede wszystkim poważne zagrożenie dla praw człowieka w krajach globalnego Południa.

MIGRACJE

Na pograniczu tematyki migracji w skali globalnej i zmian klimatu znajdują się ćwiczenia opisane w scenariuszu o zmianach klimatu – wprowadzają pojęcie uchodźstwa klimatycznego i wyjaśniają, na czym ono polega. Z kolei materiał o „Odkryciach” można, nieco prowokacyjnie, interpretować jako analizę inwazyjnej migracji Europejczyków, która doprowadziła do wysiedleń ludności rdzennej. Jest to istotne w edukacji globalnej, ponieważ stanowi absolutne odwrócenie perspektywy w analizie zdarzeń historycznych.

NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNO-EKONOMICZNE

Scenariusz dotyczący odkryć geograficznych bezpośrednio tłumaczy korzenie dzisiejszych nierówności i pokazuje moment zdominowania Południa przez kraje Północy, co jest kluczową perspektywą w narracjach dotyczących kolonializmu. Z kolei scenariusz o technologii cyfrowej przedstawia nowoczesny wymiar nierówności społeczno-ekonomicznych, czyli dominację i zyski wielkich korporacji nad prywatnością, bezpieczeństwem i danymi ludzi na całym świecie.

RÓWNOŚĆ PŁCI

Wybrane do badania materiały w sposób pośredni odnoszą się do tematyki równości płci, zwłaszcza poprzez intersekcyjne podejście, np. uwzględniając, że kobiety i dziewczęta są bardziej narażone na skutki zmian klimatu. W pozostałych publikacjach opracowanych w ramach projektu Amnesty International Polska temat ten występuje wprost. Nie wszystkie z tych publikacji zostały jednak uwzględnione w niniejszej analizie.



Część 3

3.1 Główne wnioski z analizy

Opisane w tym opracowaniu badanie treści podręczników szkolnych i materiałów edukacyjnych to kolejne działania realizowane przez Grupę Zagranica. Wnioski, szczególnie w odniesieniu do materiałów tzw. głównego nurtu, pozostają niestety nadal podobne.

Przeprowadzone badanie wyraźnie pokazuje rozdźwięk między materiałami opracowanymi lub zatwierdzonymi przez polskie władze oświatowe (podręcznik szkolny i materiały dostępne na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej), a tymi przygotowywanymi przez eksperckie organizacje pozarządowe (w tym przypadku Amnesty International Polska). Rozdźwięk widoczny jest zarówno na poziomie merytorycznym (uwzględnienie lub pominięcie perspektywy edukacji globalnej), jak i w zakresie szybkości reakcji systemu edukacji na pojawienie się nowego, obowiązkowego przedmiotu. Do tej pory powstała tylko pierwsza część podręcznika, a platforma, której celem jest merytoryczne wsparcie nauczycielek i nauczycieli, nie opublikowała jeszcze aktualnych materiałów do edukacji obywatelskiej. W tej sytuacji instytucje centralne zostały wyprzedzone przez sektor pozarządowy, który szybko zareagował i wsparł szkoły w przygotowaniu się do prowadzenia lekcji z nowego przedmiotu.

Na poziomie merytorycznym można wyróżnić trzy różne wizje świata. W podręczniku „Nowe oblicza geografii” świat przedstawiony jest jako rynek opisany wskaźnikami ekonomicznymi, gdzie rozwój utożsamiany jest z westernizacją całego globu. W materiałach do historii na ZPE świat jest areną historycznych wydarzeń, opisaną wyłącznie z perspektywy europejskich zwycięzców, a język opisu pozostaje kolonialny. Natomiast materiały Amnesty International skupiają się na wizji prawocławowej – zgodnej z profilem organizacji – podkreślając, że świat jest systemem naczyń połączonych, opartym na współzależnościach, etyce i sprawiedliwości dla wszystkich.

W podręczniku i materiałach ZPE kraje globalnego Południa definiowane są głównie poprzez braki: brak rozwoju, brak technologii, brak stabilności. Jest to szczególnie widoczne na ilustracjach oraz w uprzedmiotawiającym języku („Indianie”, „Murzyn”, „Trzeci Świat”). Mieszkańcy krajów globalnego Południa przedstawiani są jako bierne ofiary procesów lub tło dla działań Europy.

W zakresie tłumaczenia przyczyn i konsekwencji zjawisk podręczniki i materiały ZPE koncentrują się przede wszystkim na skutkach (migracje, głód, ubóstwo), rzadko analizując ich systemowe przyczyny. ZPE wskazuje przyczyny historyczne, ale najczęściej w oderwaniu od współczesności. W obu źródłach brakuje wskazania neokolonialnych mechanizmów ekonomicznych kształtujących dzisiejszy świat.

Metody wykorzystane w materiałach głównego nurtu odbiegają od aktywnych metod uczenia, które stanowią fundament edukacji globalnej. Zespoły autorskie wciąż stawiają na zapamiętywanie faktów i analizę wykresów, zamiast na krytyczną refleksję i rewizję własnych wizji świata.



Materiały opracowane przez Amnesty International realizują główne cele edukacji globalnej: tłumaczą współzależności, rozwijają umiejętność krytycznej refleksji i zachęcają do zmiany postaw. Są napisane językiem zgodnym z Kodeksem i pełnym szacunku dla opisywanych społeczności. Niestety młodzież w polskich szkołach może spotkać się z taką wizją świata tylko tam, gdzie nauczycielka lub nauczyciel zdecyduje się sięgnąć po materiały zewnętrzne. Wymaga to od nich samodzielnego poszukiwania materiałów, przygotowania lekcji oraz często pracy nad własnymi postawami, np. poprzez udział w szkoleniu prowadzonym przez organizację pozarządową. Wszystko to odbywa się zazwyczaj w czasie wolnym i najczęściej nieopłacanym przez pracodawcę.

3.2 Rekomendacje

Rekomendacje dotyczące podręcznika i materiałów ZPE

Zmiana terminologii:

- Systemowe zastąpienie słowa „Indianie” terminem „rdzenna ludność”.
- Usunięcie określeń „Murzyn”, „ludność murzyńska”. Eliminacja przymiotników wartościujących kultury, takich jak „prymitywne” czy „egzotyczne”.

Rezygnacja z tzw. „pornografii biedy”:

- Usunięcie zdjęć epatujących cierpieniem. Zastąpienie ich infografikami tłumaczącymi mechanizmy konfliktów lub fotografiami pokazującymi sprawczość mieszkanek i mieszkańców krajów globalnego Południa (np. lokalne inicjatywy pokojowe).

Zmiana narracji o „Trzecim Świecie”:

- Zastąpienie tego terminu pojęciem „globalne Południe” wraz z komentarzem krytycznym. Lekcje powinny tłumaczyć, dlaczego podział na 1., 2. i 3. świat jest dziś błędny i kwestionować ogólne dokonywanie sztywnych podziałów.

Wielogłos:

- Wprowadzenie do lekcji dotyczących konfliktów i dekolonizacji tekstów źródłowych autorstwa liderów, liderek oraz autorytetów z krajów Afryki i Azji. Warto uwzględnić nie tylko polityków, lecz także aktywistki i aktywistów lokalnych społeczności.

Reorientacja map i narracji historycznej:

- Wprowadzenie map przedstawiających szlaki handlowe i cywilizacje przed przybyciem Kolumba.
- Pokazanie świata jako złożonego systemu funkcjonującego niezależnie od Europy.

Perspektywa globalnego Południa:

- W temacie „Wielkich Odkryć Geograficznych” zestawienie korzyści dla Europy z katastrofą demograficzną i kulturową w Amerykach.
- Uwzględnienie perspektywy globalnego Południa w ocenie historycznych wydarzeń.



Rekomendacje dla nauczycielek i nauczycieli

Wykorzystanie materiałów organizacji pozarządowych

Nauczycielki i nauczyciele powinni traktować materiały opracowane przez sprawdzone organizacje pozarządowe, takie jak Amnesty International czy inne zrzeszone w Grupie Zagranica, jako niezbędne uzupełnienie lub – w niektórych tematach – alternatywę dla treści zawartych w podręcznikach czy na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Szczególnie w tematach związanych z edukacją globalną materiały te oferują perspektywę krajów globalnego Południa oraz aktywne metody uczenia, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji krytycznych u uczniów i uczennic.

Prawa Człowieka jako kluczowa soczewka

Poruszanie tematów geograficznych, historycznych i globalnych przez pryzmat Praw Człowieka pozwala unikać pułapki paternalizmu i podejścia charytatywnego. Takie podejście pokazuje młodym ludziom mechanizmy współzależności globalnej, nierówności i sprawiedliwości, zamiast ograniczać naukę do przedstawiania „biednych ofiar” i „dobrego Zachodu”.

Aktywne metody pracy i uczenie przez doświadczenie

Wprowadzenie debat, dyskusji, krótkich symulacji, gier edukacyjnych czy ćwiczeń refleksyjnych angażuje uczniów i uczennice oraz pozwala głębiej zrozumieć trudne tematy, takie jak kolonializm, ubóstwo czy zmiany klimatyczne. Materiały Amnesty International pokazują, że takie metody umożliwiają uczenie się bez nudy, patosu czy epatowania cierpieniem.

Rekomendacje dla projektu „Czas na edukację globalną”

Materiały zgodne z definicją i celami edukacji globalnej

Opracowywanie nowych materiałów dydaktycznych, które wprost realizują cele edukacji globalnej (współzależności, zrozumienie mechanizmów władzy, krytyczne myślenie, działanie na rzecz zmian). Promowanie tych materiałów w środowiskach nauczycielskich, aby stały się standardem w pracy z edukacją obywatelską i globalną.

Współpraca z wydawcami podręczników

Przygotowanie i przedstawienie zespołom autorskim podręczników dokumentu w formie „Checklisty Edukacji Globalnej”, który pomoże weryfikować treści pod kątem wartości, języka i celów edukacji globalnej. Wsparcie wydawców w integracji perspektywy krajów globalnego Południa, wielogłosu oraz poprawnej terminologii do kolejnych edycji podręczników.

Nowe obszary szkoleń dla nauczycieli i nauczycielek

Przygotowanie szkoleń pokazujących, jak krytycznie pracować z podręcznikami i materiałami głównego nurtu. Szkolenia powinny umożliwiać wprowadzanie perspektywy krajów globalnego Południa, analizę historycznych i współczesnych mechanizmów globalnych nierówności oraz kształtowanie kompetencji krytycznego myślenia wśród młodzieży.



Bibliografia

Scenariusz do lekcji historii pochodzą ze Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej: <https://zpe.gov.pl/>.

Rachwał, T., Uliszak, R., Wiedermann, K., Kroh, P. "Nowe Oblicza Geografii 2". Warszawa 2025, Nowa Era.

"Edukacja obywatelska w praktyce. Inicjatywy i zasoby organizacji społecznych dla szkół i nauczycieli". SOS Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji. Warszawa, 2025. Link: https://sosdlaedukacji.pl/wp-content/uploads/2025/11/SOS_Sklad_Mapy_Organizacji_poprawki_05.11.pdf.

Olczak (Kielak), E., Cieślukowska, D., Kudarewska, A. "Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej". Grupa Zagranica. Warszawa, 2016. Link: <https://zagranica.org.pl/zasoby/>.

Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów południa: <https://zagranica.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dot-krajow-poludnia.pdf>.



Dofinansowane przez
Unię Europejską

Niniejsza publikacja jest współfinansowana przez Unię Europejską. Odpowiedzialność za jej treść ponosi wyłącznie Grupa Zagranica. Treść ta niekoniecznie odzwierciedla stanowisko Unii Europejskiej.



polska pomoc

Niniejsza publikacja jest współfinansowana w ramach polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP. Publikacja wyraża wyłącznie poglądy Grupy Zagranica i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rzeczypospolitej Polskiej.



From school curricula
to youth actions
for sustainable development

globaleducationtime.eu

Lead Partner



Project Partners



Associated Partner



**Co-funded by
the European Union**

Niniejszy dokument powstał przy
wspieraniu finansowym Unii Europejskiej.
Za jego treść odpowiadają wyłącznie
partnerzy projektu i niekoniecznie
odzwierciedla ona stanowisko Unii
Europejskiej.