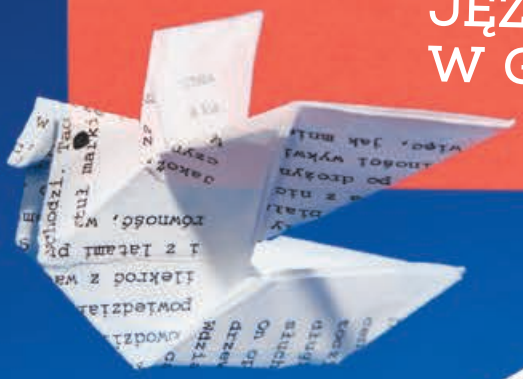
W ŚWIAT Z KLASĄ

EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM



ZAGADNIENIA
MIGRACJE
POKÓJ I KONFLIKTY NA ŚWIECIE
WŁADZA POLITYCZNA, DEMOKRACJA I PRAWA CZŁOWIEKA
ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ
KONSUMPCJA I PRODUKCJA
ŻYWNOŚĆ I ROLNICTWO
GLOBALNY RYNEK I HANDEL MIĘDZYNARODOWY
ZASOBY NATURALNE
RÓŻNORODNOŚĆ I STOSUNKI MIĘDZYKULTUROWE
UBÓSTWO
ZDROWIE
UMIEJĘTNOŚCI
UMIEJĘTNOŚCI WYRÓŻNIAJĄCE EDUKACJĘ GLOBALNĄ
• Zdobywanie i przetwarzanie informacji na temat zagadnień globalnych
• Analiza procesów i współzależności globalnych
• Podejmowanie świadomych decyzji dotyczących zagadnień globalnych
UMIEJĘTNOŚCI PRZEDMIOTOWE
• Umiejętności zapisane w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów; np. współdziałanie w sprawach publicznych (WOS)
UMIEJĘTNOŚCI KLUCZOWE
• KRYTYCZNE MYŚLENIE np. radzenie sobie ze złożonymi lub kontrowersyjnymi problemami
• KOMUNIKACJA np. dostrzeganie różnych punktów widzenia
• ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW np. formułowanie opinii na tematy globalne i wyrażanie ich z szacunkiem
• TWÓRCZE MYŚLENIE np. poszukiwanie alternatywnych rozwiązań dla problemów globalnych
KONCEPCJA EDUKACJI GLOBALNEJ
WARTOŚCI
• GODNOŚĆ
• SPRAWIEDLIWOŚĆ
• RÓWNOŚĆ
• WOLNOŚĆ
• RÓŻNORODNOŚĆ
• POKÓJ
• RÓWNOWAGA ŚRODOWISKOWA
POSTAWY
• SZACUNEK
• OTWARTOŚĆ
• EMPATIA
• UCZCIWOŚĆ
• ODPOWIEDZIALNOŚĆ
• SOLIDARNOŚĆ
ODNIESIENIE DO DZIAŁANIA
• POCZUCIE OSOBISTEGO WPŁYWU...
• PRZYGOTOWANIE DO DZIAŁANIA...
• MOTYWACJA DO ZAANGAŻOWANIA...
na rzecz zmiany w skali globalnej

W ŚWIAT Z KLASĄ

EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM

MATERIAŁY EDUKACYJNE
DLA NAUCZYCIELEK I NAUCZYCIELI

SPIS TREŚCI

Wstęp 4

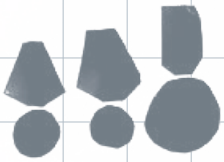
Jak realizować edukację globalną na zajęciach języka polskiego? 5

Jakość w edukacji globalnej 6

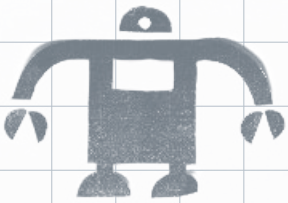
1. „Kolorowe jarmarki"?
Stereotypy, Romowie i poezja Papuszy
Jadwiga Jarosz
19

2. Jak mówić o Afryce?
O wrażliwości kulturowej i językowej
Elżbieta Krawczyk, Martyna Markiewicz
25

3. Bliska czy „dzika"?
Projekt: Afryka
Bernadetta Białek
31



4. O mechanizmach władzy
Cesarz Ryszarda Kapuścińskiego
Bernadetta Białek
36



9. Pomysły zmieniające życie
Opis przedmiotu
Inga Wojtysiak-Opas
64

10. Mikropożyczki – pomysł na ograniczenie ubóstwa
Artykuł i wywiad jako gatunki publicystyczne
Monika Komisarczyk
69

11. Chcemy być *fair*!
Sprawiedliwy handel i świadoma konsumpcja. Tworzenie użytkowych form wypowiedzi
Bernadetta Białek
77

12. Rolnictwo w Ugandzie się zmienia
Części zdania i rozbiór zdania pojedynczego
Inga Wojtysiak-Opas
84

17. Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?
Części mowy, streszczenie, notatka
Bernadetta Białek
112

18. Nowy, wspaniały świat czy początek końca?
Rozprawka na temat globalizacji
Inga Wojtysiak-Opas
119

19. Gra: Współ-zależn-ości
Globalnie o słowotwórstwie
Elżbieta Krawczyk, Martyna Markiewicz
123

Pytania do samodzielnej pracy nad scenariuszem z zakresu edukacji globalnej 8

Historie scenariuszy 10

Podstawa programowa a systematyczna realizacja edukacji globalnej na zajęciach języka polskiego w gimnazjum 14

Wybrane punkty podstawy programowej kształcenia ogólnego 16

5. Kolorowe rewolucje
O współczesnej roli symbolu
Monika Komisarczyk
43

6. Od jakiej iskry można zmienić świat?
O sile jednostki i walce z niesprawiedliwością
Monika Komisarczyk
48

7. Malala waleczna
Charakterystyka postaci rzeczywistej
Jadwiga Jarosz
55

8. Edukacja dziewcząt i kobiet = lepszy świat?
Sztuka wyszukiwania informacji
Monika Komisarczyk
59

13. Co ma klimat do czekolady?
Dyktando: nazwy własne i interpunkcja
Monika Komisarczyk
88

14. Ludzkość w obliczu zadań
List w butelce Sławomira Mrożka
Jadwiga Jarosz
91

15. Kim są współcześni sachemowie?
O turystyce we współczesnym reportażu
Jadwiga Jarosz
96

16. Mehmet znalazł w Polsce nowy dom
List oficjalny
Inga Wojtysiak-Opas
103

Kwestionariusz ewaluacji materiałów 128

WSTĘP

Szanowne Nauczycielki, Szanowni Nauczyciele, serdecznie zapraszamy do lektury niniejszej publikacji, zawierającej materiały edukacyjne z zakresu edukacji globalnej przeznaczone do prowadzenia zajęć języka polskiego w gimnazjum.

Oddajemy w Państwa ręce drugie wydanie niniejszej publikacji, wzbogacone o materiały dodatkowe dla nauczycieli i nauczycielek. Mamy nadzieję, że ułatwią one Państwu nie tylko analizę treści zawartych w publikacji, ale pozwolą także na samodzielne tworzenie autorskich materiałów z zakresu edukacji globalnej.

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

Publikacja powstała w ramach międzynarodowego projektu *W świat z klasą*, którego celem jest systematyczne włączanie zagadnień globalnych do zajęć przedmiotowych w oparciu o podstawy programowe kształcenia ogólnego. W tym kontekście systematyczność rozumiemy jako możliwie najczęstsze odwoływanie się podczas zajęć lekcyjnych do zagadnień edukacji globalnej oraz wartości stojących u jej podstaw, a także przybliżanie perspektywy globalnej, również w tych punktach podstawy programowej, które nie odwołują się do niej bezpośrednio.

Publikacja, którą oddajemy w Państwa ręce, zawiera ćwiczenia, scenariusze oraz propozycje projektów edukacyjnych dotyczących globalnych współzależności i współczesnych wyzwań stojących przed krajami globalnego Południa i globalnej Północy. Pozostałe publikacje zawierają materiały edukacyjne z zakresu edukacji globalnej do realizacji na zajęciach: wiedzy o społeczeństwie, historii, biologii, języka angielskiego oraz plastyki i zajęć artystycznych.

Do opracowania publikacji zaprosiliśmy nauczycielki i nauczycieli, a także ekspertki i ekspertów różnych dziedzin (m.in. dziennikarstwa, stosunków międzynarodowych, filologii, socjologii, kulturoznawstwa), którzy, spotykając się w przedmiotowych grupach roboczych, pracowali nad stworzeniem materiałów edukacyjnych jak najbardziej dostosowanych do szkolnej rzeczywistości.

Dobór tematów zaprezentowanych w publikacji odzwierciedla zainteresowania Autorek i staje się jednocześnie jedną ze wskazówek, jaką można z niej zaczerpnąć – przygodę z edukacją globalną warto rozpocząć, sięgając po tematy nam najbliższe. Różnorodne zagadnienia, jakie obejmuje edukacja globalna, oraz wszechstronne umiejętności i postawy, jakie pomaga kształtować, zachęcają do podejmowania dalszych samodzielnych poszukiwań i wypracowywania własnych pomysłów na jej realizację podczas zajęć w szkole.

Aby ułatwić to zadanie, na kolejnych stronach znajdą Państwo między innymi wyjaśnienie, na czym polega jakość w edukacji globalnej, oraz pytania, które pomogą Państwu ukierunkować samodzielną pracę nad własnymi scenariuszami zajęć. Zachęcamy również do przeczytania wskazówek przygotowanych przez część autorek tej publikacji – mamy nadzieję, że nie raz pojawi się okazja, aby z nich skorzystać.

Wierzymy, że niniejsza publikacja zachęci Państwa do podjęcia wyzwania, jakim jest edukacja globalna, i okaże się pomocna podczas prowadzenia zajęć przedmiotowych w gimnazjum. Mamy również nadzieję, że uczennice i uczniowie przyjmą zaproponowane aktywności z zaciekawieniem.

Autorki oraz zespół projektu
„W świat z klasą"
Centrum Edukacji Obywatelskiej

JAK REALIZOWAĆ EDUKACJĘ GLOBALNĄ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO?

Zajęcia języka polskiego dają szereg możliwości poruszania zagadnień globalnych z młodzieżą oraz kształtowania w niej postaw i wartości, które stanowią fundament edukacji globalnej. Odwoływanie się do wyzwań współczesnego świata i zależności, jakie w nim zachodzą, skłania młodych ludzi do refleksji, pomaga im lepiej rozumieć otaczającą ich rzeczywistość, formułować myśli oraz świadomie dokonywać wyborów (np. odnośnie aktywności obywatelskiej czy konsumenckiej) i rozumieć ich konsekwencje. Niniejsza publikacja proponuje nauczycielom i nauczycielkom ćwiczenia, scenariusze zajęć oraz pomysły na projekty uczniowskie, które pomogą systematycznie uczyć o współczesnym świecie na lekcjach polskiego, jednocześnie realizując podstawę programową kształcenia ogólnego.

Nauka języka polskiego w gimnazjum skupia się między innymi na rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem, a także debatowania i pisania. Każdą z tych okazji można wykorzystać do włączania treści z zakresu edukacji globalnej. Warto odwoływać się do różnych tekstów kultury, które w twórczy sposób poruszają zagadnienia takie jak: pokój i konflikty na świecie, zrównoważony rozwój czy globalny rynek i handel międzynarodowy. Punkt wyjścia do dyskusji na tematy, którymi młodzież żyje na co dzień – tożsamości, akceptacji i tolerancji, stylu życia – może stanowić twórczość zarówno autorów i autorek polskich, jak i zagranicznych, w tym pochodzących właśnie z globalnego Południa. Otwarcie się na nowe interpretacje i nieoczywiste powiązania – na przykład pomiędzy tekstami z różnych okresów literackich lub zestawianie ze sobą lektur ze współczesnymi reportażami czy felietonami, może rzucić nowe światło na omawiane zagadnienia i zaintrygować młodzież. W niniejszej publikacji proponujemy na przykład „odkurzenie" noweli Henryka Sienkiewicza pt. „Sachem", odczytując ją przez pryzmat zagadnienia odpowiedzialnej turystyki. Odkrywamy także „List w butelce" Sławomira Mrożka, zastanawiając się nad wyzwaniami stojącymi współcześnie przed ludzkością, w tym nad zmianami klimatu. Literatura globalnego Południa z kolei daje szansę na wysłuchanie głosów ludzi, którzy mogą postrzegać świat z innej perspektywy niż my – w Polsce, w Europie. Pozwala spojrzeć na świat ich oczami, dostrzec różne punkty widzenia i skonfrontować je z naszymi. Czytanie autorów i autorek pochodzących z globalnego Południa może nam także uświadomić, jak bywamy do siebie podobni i miewamy podobne marzenia czy problemy, często nie zdając sobie z tego sprawy.

Można śmiało powiedzieć, że edukacji globalnej bliska jest renesansowa maksyma Terencjusza: „nic, co ludzkie, nie jest mi obce". Odwoływanie się do wartości godności, sprawiedliwości czy równości, a także kształtowanie postaw: szacunku, otwartości i solidarności stanowią niezwykle istotne elementy budzenia świadomości młodych ludzi, uwrażliwiania ich na to, co się dzieje wokół nich i motywowania do działania na rzecz zmiany. Poruszanie kontrowersyjnych i złożonych zagadnień zachęca młodzież do twórczego analizowania rzeczywistości, selekcji informacji i ich krytycznej oceny oraz argumentowania własnego stanowiska. W tym procesie szczególnie warto zwracać uwagę na styl komunikacji oraz sposób, w jaki język kształtuje nasze postrzeganie świata. Sprawne posługiwanie się językiem polskim to między innymi rozumienie, jakie znaczenia kryją się pod słowami, którymi posługujemy się w danym kontekście, a także umiejętność wypowiadania się z szacunkiem i zrozumieniem dla innych kultur i różnorodności. Sposób, w jaki mówimy o świecie, mieszkańcach globalnego Południa i Północy – a więc o nas samych, świadczy o naszej wrażliwości i przekłada się na nasz stosunek do omawianych kwestii. W zajęciach języka polskiego tkwi więc ogromny potencjał, aby obalać stereotypowe i etnocentryczne spojrzenie na świat oraz na mozaikę ludzi, którzy go zamieszkują.

Co oznacza systematyczna realizacja edukacji globalnej na zajęciach języka polskiego? W naszym rozumieniu to możliwie częste poruszanie podczas zajęć zagadnień dotyczących współzależności na świecie – także w różnych formach. Ciekawym pomysłem może okazać się na przykład zrobienie rozbioru i wykresu zdania lub przeprowadzenie dyktanda w oparciu o tekst dotyczący sprawiedliwego handlu czy praw człowieka. Ćwiczenie pisania rozprawki lub charakterystyki postaci również może odwoływać się do globalnych zagadnień i postaci z różnych rejonów świata. Przyjęcie takiej perspektywy sprawia, że zarówno literatura, jak i sztuka, czy życie codzienne, stają się inspiracją do tworzenia kolejnych materiałów.

Życzymy Państwu przyjemnej lektury i satysfakcji z prowadzenia zajęć poruszających zagadnienia edukacji globalnej.

Autorki oraz zespół projektu
„W świat z klasą"
Centrum Edukacji Obywatelskiej

JAKOŚĆ W EDUKACJI GLOBALNEJ

Edukacja globalna to znacznie więcej niż wiedza o świecie. Kształtuje także postawy i umiejętności młodych ludzi, odwołując się do wartości, które leżą u jej podstaw. Dzięki temu możliwe jest podejmowanie przez nich aktywności i działanie na rzecz zmiany – zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Aby przybliżyć Państwu koncepcję edukacji globalnej, stworzyliśmy infografikę w postaci książki (znajduje się na drugiej stronie okładki), która ilustruje poszczególne jej komponenty: wartości, postawy, umiejętności, zagadnienia oraz odniesienie do działania.

Aby realizować edukację globalną wysokiej jakości, warto pamiętać o tych pięciu elementach, które się na nią składają. Zachęcamy do korzystania z tej infografiki, a także do zapoznania się z broszurą „Edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w gimnazjum", która wyjaśnia koncepcję edukacji globalnej oraz prezentuje przykłady realizacji edukacji globalnej na wybranych przedmiotach w ramach podstawy programowej. Broszura oraz wszystkie publikacje przedmiotowe (do języka polskiego, języka angielskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii oraz plastyki i zajęć artystycznych)są dostępne online pod adresem: globalna.ceo.org.pl.

Zapraszamy do zapoznania się z poniższymi wskazówkami, które podpowiadają, w jaki sposób pracować z uczniami i uczennicami, aby realizować edukację globalną wysokiej jakości.

EDUKACJA GLOBALNA:

1. **KŁADZIE NACISK NA WSPÓŁZALEŻNOŚCI POMIĘDZY GLOBALNĄ PÓŁNOCĄ I GLOBALNYM POŁUDNIEM; NIE OGRANICZA SIĘ DO PREZENTACJI PROBLEMÓW GLOBALNYCH.**

   Mówiąc o wyzwaniach stojących przed współczesnym światem i jego problemach – np. o kwestii dostępu do zasobów czy o zmianach klimatu, pokazuj, w jaki sposób wpływają na nie globalne powiązania między krajami – polityczne, społeczne czy handlowe – a także nasze codzienne wybory.

2. **POKAZUJE PROCESY GLOBALNE W ICH WYMIARZE LOKALNYM, PREZENTUJĄC ICH KONSEKWENCJE DLA ZWYKŁYCH LUDZI; NIE OGRANICZA SIĘ DO ABSTRAKCYJNYCH POJĘĆ.**

   Omawiając zagadnienia dotyczące globalizacji, ilustruj je przykładami z życia uczniów i uczennic i pokazuj analogiczne procesy zachodzące w krajach globalnego Południa i globalnej Północy. Stosuj metody, które pozwolą im zrozumieć te powiązania i wzmocnią umiejętność kreatywnego myślenia.

3. **STOSUJE AKTUALNY I OBIEKTYWNY OPIS LUDZI I ZJAWISK; NIE UTRWALA ISTNIEJĄCYCH STEREOTYPÓW.**

   Mówiąc o krajach globalnego Południa, zawsze korzystaj z wiarygodnych źródeł oraz przytaczaj aktualne i sprawdzone dane. Na osobach prowadzących zajęcia spoczywa duża odpowiedzialność, więc przed wykorzystaniem każdego materiału zastanów się, czy pomoże on pozbyć się stereotypów, czy raczej je wzmocni.

4. **POKAZUJE PRZYCZYNY I KONSEKWENCJE ZJAWISK GLOBALNYCH; NIE OGRANICZA SIĘ DO FAKTOGRAFII.**

   Przybliżając uczennicom i uczniom zjawiska globalne, dociekaj przyczyn, analizuj ich konsekwencje dla nas i osób, których dany problem dotyczy bezpośrednio. Rozumienie tych zależności wzmacnia poczucie osobistego wpływu i motywację do zaangażowania się na rzecz zmiany w skali globalnej.

5	TŁUMACZY POTRZEBĘ ODPOWIEDZIALNEGO ZAANGAŻOWANIA W ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW GLOBALNYCH; NIE SŁUŻY WYŁĄCZNIE ZBIERANIU FUNDUSZY NA CELE CHARYTATYWNE.	Zachęcaj uczniów i uczennice do aktywnego włączania się w życie społeczności lokalnej. Kształtuj postawy: odpowiedzialności, solidarności, empatii, zwracając uwagę na to, że naszymi codziennymi wyborami – robiąc zakupy, głosując czy wybierając środek transportu – możemy świadomie wpływać na świat.
6	SZANUJE GODNOŚĆ PREZENTOWANYCH OSÓB; NIE SIĘGA DO DRASTYCZNYCH OBRAZÓW, NIE SZOKUJE PRZEMOCĄ I LUDZKIM CIERPIENIEM.	Wyświetlając filmy bądź pokazując fotografie, zastanów się, czy sam/sama, będąc w takiej sytuacji, chciałbyś/chciałabyś być tak przedstawiony/przedstawiona. Zapoznaj się z Kodeksem w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa; wspólnie z uczniami/uczennicami analizujcie bieżące przekazy medialne, zastanawiając się nad ich znaczeniem i funkcją.
7	UCZY KRYTYCZNEGO MYŚLENIA I FORMUŁOWANIA WŁASNYCH OPINII NA TEMATY GLOBALNE; NIE PROMUJE JEDNEJ IDEOLOGII, NIE OFERUJE GOTOWYCH ODPOWIEDZI.	Stwarzaj uczennicom i uczniom okazje do dyskusji, nie unikaj trudnych tematów i pozwalaj na wyrażanie własnych opinii oraz świadome podejmowanie decyzji. Pokazuj, w jaki sposób krytycznie analizować docierające do nich informacje – kto jest ich autorem/autorką, w jakiej sytuacji i w jakim celu powstały.
8	PROMUJE ZROZUMIENIE I EMPATIĘ; NIE ODWOŁUJE SIĘ TYLKO DO WSPÓŁCZUCIA.	Zachęcaj młodzież do zadawania pytań, dzielenia się własnymi odczuciami i emocjami, a także poznawania odczuć i emocji innych osób – zarówno w klasie, jak i odnosząc się do postaci i historii, które poznajecie podczas zajęć. Stosuj metody, które rozwijają empatię i zachęcają do podejmowania aktywności.
9	ODDAJE GŁOS LUDZIOM, KTÓRYCH SYTUACJĘ PREZENTUJE; NIE OPIERA SIĘ NA DOMYSŁACH I WYOBRAŻENIACH.	Sięgaj po relacje z pierwszej ręki, bezpośrednio od bohaterów/bohaterek i świadków/świadkiń wydarzeń. Takie przekazy najlepiej zobrazują temat oraz pomogą go lepiej zrozumieć i zapamiętać.
10	WYKORZYSTUJE METODY INTERAKTYWNE; NIE OGRANICZA SIĘ DO PASYWNEGO PRZEKAZYWANIA TREŚCI.	Zachęcaj uczniów i uczennice do aktywnego uczestnictwa w zajęciach; najlepiej zapamiętujemy to, co sami/same mówimy i robimy – zapewnij więc jak najwięcej przestrzeni, by młodzież sama miała okazję zdobyć informacje, przeanalizować je i zaprezentować.
11	STAWIA SOBIE ZA CEL ROZWIJANIE ZARÓWNO WIEDZY, JAK I UMIEJĘTNOŚCI ORAZ POSTAW.	Dbaj o wszechstronny rozwój młodzieży; dawaj uczniom i uczennicom możliwość swobodnego wypowiadania się i powierzaj im odpowiedzialne zadania na miarę ich możliwości. Zachęcaj do realizacji projektów edukacyjnych oraz aktywności pozalekcyjnej.
12	POKAZUJE ZNACZENIE DZIAŁAŃ JEDNOSTEK W REAKCJI NA GLOBALNE WYZWANIA; NIE UTRWALA POCZUCIA BEZRADNOŚCI.	Zachęcaj uczennice i uczniów do działania, podając przykłady sukcesów oddolnych akcji i wskazując możliwości zaangażowania się na rzecz zmiany lokalnej i globalnej. Sam/Sama dawaj dobry przykład!

PYTANIA DO SAMODZIELNEJ PRACY NAD SCENARIUSZEM Z ZAKRESU EDUKACJI GLOBALNEJ

Poniższe pytania mają za zadanie ułatwić Państwu – nauczycielom i nauczycielkom – pracę nad tworzeniem autorskich scenariuszy, ćwiczeń i propozycji projektów edukacyjnych. Pomagają one sprawdzić, czy dany materiał mieści się w ramach edukacji globalnej (a więc nie jest np. edukacją międzykulturową) i czy jest zgodny z jej zasadami, w tym z zaleceniami *Kodeksu informowania o krajach Południa*. Aby uznać, że scenariusz spełnia te kryteria, na każde z poniższych pytań należy odpowiedzieć TAK, przy czym w punkcie trzecim, gdzie znajdują się podpunkty A, B, C – wystarczy odpowiedzieć TAK na jedno z nich (choć może zdarzyć się tak, że będą trzy twierdzące odpowiedzi). Pytaniom towarzyszą przykłady oraz komentarze wyjaśniające treść pytań.

1. **Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu dotyczy przynajmniej jednego z 11 zagadnień edukacji globalnej zawartych w infografice w postaci książki?**

   TAK/NIE KTÓREGO?_____

   Wierzymy, że 11 zagadnień zawartych w infografice w postaci książki (dostępnej na drugiej stronie okładki niniejszej publikacji) obejmuje na tyle wszechstronnie tematy podejmowane w ramach edukacji globalnej, że z łatwością odnajdziesz te, których dotyczy Twój materiał. Jeśli masz wrażenie, że nie jesteś w stanie dopasować swojej propozycji do żadnego z nich, może to oznaczać, że warto raz jeszcze zastanowić się, czy na pewno scenariusz, ćwiczenie lub propozycja projektu zawiera elementy edukacji globalnej.

2. **Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu ukazuje omawiany temat w perspektywie globalnej?**

   TAK/NIE W JAKI SPOSÓB?_____

   To jest pytanie, które zachęca do zastanowienia się, czy zagadnienie, które omawiasz, dotyczy kwestii globalnych tylko w perspektywie lokalnej w danej części świata (np. prawa dziecka i prawo do edukacji w wybranym państwie – np. w Kambodży) czy pokazuje dane zagadnienie w szerszym, globalnym ujęciu (wyjaśniając np. kontekst danej sytuacji, uwarunkowania prawne czy kulturowe na tle państw regionu czy w zestawieniu z innymi częściami świata). Perspektywa globalna pozwala młodym ludziom lepiej zrozumieć zjawiska i procesy zachodzące we współczesnym świecie, a jej ogromną wartością jest również odwoływanie się do opinii i perspektywy mieszkańców i mieszkanek globalnego Południa.

   Jeśli w scenariuszu/ćwiczeniu/propozycji projektu dotykasz zagadnienia globalnego, np. ubóstwa (w Polsce lub w Indiach), staraj się omówić je w perspektywie globalnej, np. wyjaśniając, na czym polega mechanizm tzw. „pętli ubóstwa" (sytuacja, w której z pokolenia na pokolenie „dziedziczy się" ubóstwo i z którego w związku z tym trudno jest się wydostać) – także w wymiarze politycznym czy gospodarczym (np. tłumacząc jego związek z umowami handlowymi Północ-Południe).

3.

A) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu wyjaśnia jakąś współzależność globalną?

TAK/NIE JAKĄ?_____

W edukacji globalnej szczególny nacisk kładziemy na wyjaśnianie współzależności globalnych, czyli tego, w jaki sposób różne części świata wzajemnie od siebie zależą i na siebie wpływają, np. w jaki sposób występowanie złóż naturalnych lub związki historyczne wpływają na relacje handlowe między krajami globalnej Północy a krajami globalnego Południa. Jeśli nie dostrzegasz bezpośrednio takiej współzależności globalnej w swoim materiale, sprawdź kolejne dwa pytania:

B) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu przedstawiając rzeczywistość („tak jest na świecie"), ukazuje podobieństwa i różnice między rejonami świata?

TAK/NIE JAKIE?_____

Edukacja globalna stara się ukazywać szerszy kontekst omawianych zagadnień i nie poprzestaje jedynie na prezentowaniu rzeczywistości, np. wymienieniu, jakie złoża naturalne występują w danym państwie. Warto zestawiać ze sobą dane, zachęcając młodzież do ich analizy i krytycznej oceny, np. poprzez porównanie znaczenia wymiany handlowej między Gambią a Wielką Brytanią i jej wpływem na oba państwa – ich gospodarki oraz sytuację mieszkańców i mieszkanek.

C) Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu pokazuje analogiczne procesy/zjawiska zachodzące w innych częściach świata?

TAK/NIE JAKIE?_____

Przy omawianiu współczesnych relacji handlowych Gambii z Wielką Brytanią możesz odwołać się do analogicznych przykładów relacji krajów Północy z byłymi koloniami, aby ukazać ten proces w szerszej perspektywie. Jeśli omawiasz kwestię ubóstwa, możesz przedstawić przykłady z różnych części świata – pozwoli to dostrzec młodzieży, że z podobnymi wyzwaniami globalnymi ludzie mierzą się zarówno w krajach globalnego Południa, jak i globalnej Północy oraz zrozumieć, jak różni ludzie próbują sobie z nimi radzić.

4. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu wykracza poza prezentację folkloru?

TAK/NIE

To pytanie pomocnicze, które ma nas uczulić na to, aby materiał edukacyjny rzeczywiście realizował cele edukacji globalnej, a nie np. edukacji międzykulturowej. Omawianie tradycyjnych strojów lub zwyczajów różnych grup etnicznych nie mieści się w ramach edukacji globalnej, ponieważ nie odnosi się do żadnych współzależności globalnych, ani samo w sobie nie wyjaśnia żadnych zjawisk czy procesów globalnych. Dopuszczalne jest natomiast odwoływanie się do folkloru w celu wyjaśnienia takowych, jednak warto zawsze zadać sobie pytanie o cel takiego działania i jego ewentualne konsekwencje – czy służy przekazaniu wiedzy? Czy ma stanowić jedynie ciekawostkę? Czy nie utrwala stereotypów?

5. Czy scenariusz/ćwiczenie/propozycja projektu unika stereotypowego przedstawiania osób i zjawisk?

TAK/NIE W JAKI SPOSÓB?_____

Umiejętność rzetelnego informowania i promowanie antydyskryminacyjnych postaw to klucz do sukcesu przy prowadzeniu zajęć z edukacji globalnej z młodzieżą. Warto kilkukrotnie spojrzeć na swój scenariusz pod tym kątem i upewnić się, że nie zawiera stereotypowego przekazu, nie posługuje się takimi ilustracjami, odwołuje się do faktów i rzetelnych danych statystycznych. W razie wątpliwości z pomocą może przyjść ci dwanaście zasad jakości edukacji globalnej (zawartych na poprzednich stronach niniejszej publikacji) i Kodeks informowania o krajach Południa (dostępny pod adresem: http://zagranica.org.pl/o-nas/katalog-zasad/kodeks-w-sprawie-obrazow-i-wiadomosci-dotyczacych-krajow-poludnia).

HISTORIE SCENARIUSZY

Zapraszamy Państwa do zapoznania się z praktycznymi wskazówkami dotyczącymi tworzenia autorskich materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji globalnej. Co radzą nauczycielki, które współtworzyły tę publikację i realizowały z młodzieżą poniższe ćwiczenia, scenariusze zajęć oraz projekty edukacyjne? Zajrzyjcie za kulisy powstania niniejszej publikacji.

„OD JAKIEJ ISKRY MOŻNA ZMIENIĆ ŚWIAT?"

MONIKA KOMISARCZYK

Pisanie scenariusza należy do ambitnych zadań. Gdy pojawia się pomysł, „mironczarnia" trwa krócej: w głowie istnieje już jakaś wersja, należy ją tylko wymodelować. Gorzej, jeśli brakuje weny. Nie czekałam, aż na mnie spłynie. Zastanawiałam się, jakie utwory, artykuły czy filmy poruszyły mnie, przy jakich nasuwają mi się refleksje typu: chciałbym podzielić się tą wiedzą z moimi uczniami i uczennicami.

Pierwszy scenariusz napisałam na podstawie powieści „Zabić drozda". Ostatecznie nie znalazł się w publikacji, ale bardzo mi pomógł przy konstruowaniu kolejnych. Po tym doświadczeniu zrozumiałam, że pot i łzy będą mi towarzyszyć przez następne miesiące... Dużo czasu poświęciłam na uzupełnianie wiedzy. Na stronach stowarzyszeń edukacyjnych znalazłam masę cennych wiadomości. Czytałam blogi wolontariuszek przebywających w krajach Południa – to źródło znakomitej wiedzy, i to z pierwszej ręki!

W końcu natrafiłam na artykuł: *Iskry, które spowodowały pożar. Trzy wydarzenia, które zapoczątkowały Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych.* Zainteresował mnie i chyba od tego tytułu i ja zapłonęłam twórczo. Nawiązałam kontakt z jego autorem, pracownikiem uniwersyteckim, dr. Julianem Jelińskim, i poprosiłam o zgodę na wykorzystanie artykułu.

Nieco skróciłam tekst, by był bardziej zrozumiały dla gimnazjalistów/gimnazjalistek, ponieważ po przetestowaniu materiału w dwóch klasach o różnym poziomie zauważyłam, że nie mieszczę się w czasie. Wybrałam aktywne metody pracy ze względu na ich skuteczność i atrakcyjność. Podzieliłam artykuł na fragmenty i ułożyłam do nich pytania. Chciałam dodatkowo wzbogacić zasób leksykalny młodzieży, więc dopisałam pytania językowe. W zeszłym roku scenariusz po modyfikacji czasowej wykorzystał także nauczyciel WOS-u.

„O MECHANIZMACH WŁADZY. 'CESARZ' RYSZARDA KAPUŚCIŃSKIEGO"

BERNADETTA BIAŁEK

Gdzie znalazłam inspirację do napisania tego scenariusza?
Uwielbiam Kapuścińskiego, po prostu. Jego biografię przeczytałam jednym tchem. W Polsce niedoceniony, co innego na świecie. Ciąży na nim piętno, że świat dziś patrzy na Afrykę oczami Kapuścińskiego. Ale czy to nie wina „świata", że myśli kategoriami stereotypów? Można coś z tym zrobić – zachęcić młodzież do odkrycia mistrza! Zdaję sobie sprawę, że jego język jest niezbyt zrozumiały dla młodych ludzi, którzy nie lubią czytać prozy reportażowej. Postanowiłam zrobić coś, aby przekonać jednak młodzież do reportażysty.

Gdy w grupie roboczej rozpoczęłyśmy z pozostałymi nauczycielkami pracę nad scenariuszami i zastanawiałyśmy się, jakie zagadnienia globalne są nam bliskie, wyrwałam się do odpowiedzi jak uczennica, mówiąc: „Ja lubię władzę!", co wywołało rozbawienie koleżanek. Na tym jednak stanęło – w końcu „Cesarz" Kapuścińskiego i temat władzy to duet doskonały.

Z jakich źródeł korzystałam podczas pracy?
Podstawowym źródłem był tekst „Cesarza", korzystałam też z biografii Artura Domosławskiego „Kapuściński. Non-fiction", z wywiadu z księciem Ermiasem Sahle Sellasje[1] – jedynym potomkiem najmłodszego syna cesarza Hajle Sellasje, Powszechnej deklaracji praw człowieka oraz licznych materiałów z zakresu edukacji globalnej.

Jakie zmiany zaszły w trakcie powstawania scenariusza?
Napracowałam się bardzo, gdyż ogromnie zależało mi, aby „odświeżyć" spojrzenie na lekturę i pokazać uczniom i uczennicom inny sposób jej odczytania – przez pryzmat problemów współczesnego świata. Chciałam im uświadomić, że jest to reportaż literacki, i że warto zestawić ze sobą fakty z „Cesarza" z realiami czasów, które opisywał Kapuściński oraz obrazem współczesnej Etiopii. Moim celem było sprowokowanie młodzieży do dyskusji i poszukiwań, dlatego ambitnie wymyśliłam sobie cykl lekcji pt. „Wybitnie o mechanizmach władzy, ale czy prawdziwie o Etiopii?". Miałam jednak obawy, że materiału będzie zbyt dużo i będzie zbyt trudny do udźwignięcia dla większości gimnazjalistów/gimnazjalistek. Poza tym, zgodnie z koncepcją edukacji globalnej, nie mogłam narzucić w temacie rozwiązań, bo to uczniowie i uczennice mają do nich dochodzić. Scenariusz został zatem skrócony i skupiłam się na kwestii władzy. Zmieniłam również format kart pracy, aby był on wygodny do pracy (w tym do kopiowania z publikacji). Przed ostatecznym zredagowaniem scenariusza kilkukrotnie go przetestowałam na zajęciach, dzięki czemu udało mi się wychwycić trudności i ponownie zmodyfikować ćwiczenia, aby były jak najbardziej przystępne dla młodzieży.

Co pomagało mi w tworzeniu scenariusza?
Optymizm oraz głębokie przekonanie, że scenariusz jest potrzebny – nie spotkałam się wcześniej, z taką propozycją omówienia tej lektury. Dodatkowym wsparciem były inne materiały z zakresu edukacji globalnej, do których sięgałam po inspirację, a także możliwość konsultowania moich pomysłów z innymi polonistkami oraz specjalistami z zakresu edukacji globalnej.

Czy było warto?
Pewnie, że było warto! Zaangażowanie młodzieży i zrozumienie celu lekcji – bezcenne! Do tego na koniec cyklu zajęć z „Cesarza" nagroda dla uczniów i uczennic – wspólne tworzenie plakatów – pełna współpraca, dobra zabawa i niebanalny efekt. Przyznam, że pierwszy raz uczniowie i uczennice byli tak zaangażowani w omawianie Kapuścińskiego. Nasze cele zostały osiągnięte.

---

[1] „'Cesarz' nie jest o moim dziadku": http://www.rp.pl/artykul/456305.html.

„KIM SĄ WSPÓŁCZEŚNI SACHEMOWIE? O TURYSTYCE WE WSPÓŁCZESNYM REPORTAŻU"

JADWIGA JAROSZ

Pracę nad scenariuszami zaczęłam od przejrzenia podstawy programowej z języka polskiego dla III etapu edukacyjnego. W grupie polonistek poszukiwałyśmy tekstów kultury, których omawianie byłoby zgodne w treścią podstawy programowej. Okazało się, że mamy spore pole do popisu. Przecież na lekcjach polskiego można uczyć czytania ze zrozumieniem, pisania rozprawki, sztuki dyskusji; nawet poprzez dyktando możemy przemycać pożądane treści. Miałam ochotę odświeżyć jakąś wytartą lekturę, a nowele pozytywistyczne wydawały się „wdzięcznym" materiałem. Obawiałam się jednak, że przez przypadek mogę utrwalić stereotyp, zestawiając XIX-wieczny analfabetyzm, choroby czy pracę ponad ludzkie siły i nędzę z trudnymi doświadczeniami współczesnych krajów globalnego Południa.

Początkowo scenariusz oparty na „Sachemie" Henryka Sienkiewicza miał dotykać spraw związanych z poczuciem tożsamości kulturowej i relacjami międzykulturowymi. Przypadek jednak sprawił, że w tym czasie czytałam zbiór reportaży Jennie Dielemans „Witajcie w raju. Reportaże o przemyśle turystycznym" (Wydawnictwo Czarne), które nasunęły mi pewne skojarzenie: turyści i turystki zwiedzający Tajwan czy Wietnam niczym publiczność cyrkowa, podekscytowana występem ostatniego przedstawiciela plemienia Czarnych Wężów. Zauważyłam analogię między oczekiwaniami europejskich turystów i turystek wobec mieszkańców i mieszkanek regionów, które odwiedzają, a oczekiwaniami widowni, oglądającej występ sachema w cyrku. Zarówno pierwsza, jak i druga grupa bohaterów płaci za oglądanie rzekomo autentycznej kultury. U Sienkiewicza następuje moment, gdy sachem przestaje grać, wychodzi z odgrywanej roli i podchodzi do publiczności, prosząc o pieniądze. W reportażu Jennie Dielemans turyści i turystki do końca są oszukiwani, a właściwie chcą być oszukiwani. A może się mylę? Ciekawie byłoby na ten temat porozmawiać z młodzieżą...

Nosząc w sobie pomysł na porównanie współczesnego reportażu o turystyce z XIX-wieczną nowelą, sięgnęłam po książkę Sylwii Kulczyk i Agnieszki Bajtyngier „Świadomi i pomocni. W stronę odpowiedzialnej turystyki. Przykłady z Nigru i Sierra Leone", wydaną przez Polską Akcję Humanitarną. Książka ta w bardzo przystępny sposób definiuje odpowiedzialną turystykę. Uświadomiłam sobie, że ludzie podróżują z wielu względów. Autorki wyliczają m.in. turystykę poznawczą (geologiczną i ekologiczną), kulturową (etniczną, historyczno-architektoniczną, wojenno-martyrologiczną, wolontaryjną), ekstremalną i wreszcie wypoczynkową. Każdy z tych typów podróżowania niesie ze sobą, oprócz oczekiwanych przez turystę lub turystkę pozytywnych wrażeń, również negatywne skutki. Okazuje się, że podróżujący mają wpływ na gospodarkę danego kraju, kulturę, przyrodę. Te informacje pozwoliły mi spojrzeć na turystów i turystki z reportażu Dielemans jak na współczesną widownię cyrkową opisaną w utworze Sienkiewicza.

Wybrałam fragment reportażu „Ucieczka od codzienności". Opisana w nim została wioska plemion, którą utworzono w Tajlandii. Skupia ona przedstawicieli najpopularniejszych plemion tajskich, po to, by turyści i turystki mogli w jeden dzień zobaczyć najważniejsze grupy etniczne. Organizacja wioski daje złudzenie, że zamieszkujące je rodziny żyją według tradycji. Na mojej lekcji jedna uczennica słusznie zwróciła uwagę, że możemy poudawać, że są to kultury autentyczne, ale za kilka lat już nie będzie o tym mowy, bo Ci ludzie się po prostu przemieszają, zatracą swoją odrębność. I trudno się z tym nie zgodzić. W dodatku ta sama uczennica zwróciła uwagę na to, że przyrost naturalny w takiej wiosce może być wysoki. Co robić z „nadmiarem" ludzi? Rozdzielać rodziny? Jak widać, wątki dyskusyjne, które pojawiają się po lekturze tego reportażu, są bardzo angażujące.

Żeby ukierunkować scenariusz lekcji, postanowiłam skupić się na charakterystyce turystów i turystek oraz mieszkańcach i mieszkankach, przedstawionych w „Witajcie w raju". Miałam pomysł, żeby wyświetlić młodzieży fotografię przedstawiającą stereotypowego białego turystę w otoczeniu kobiet Padaung. Mogłoby to być to zdjęcie: https://www.flickr.com/photos/rpt/217747089/in/photostream/. Myślę, że komentarz do tej fotografii byłby zbieżny z refleksjami po lekturze reportaży Dielemans. Rozmawiając o tym pomyśle z innymi polonistkami, koordynatorką projektu i ekspertką, doszłam do wniosku, że takie wizualizowanie treści reportażu utrwali negatywny obraz relacji między turystami/turystkami a rdzenną ludnością, a to jest już sprzeczne z kryteriami jakości edukacji globalnej. Zrezygnowałam więc z wyświetlenia fotografii.

W celu zaktywizowania młodzieży na drugiej lekcji postanowiłam zastosować metodę „globalnej kafejki". W czasie tego ćwiczenia uczniowie i uczennice zastanawiają się, w jaki sposób odpowiedzialnie podróżować. Miałam wątpliwości, czy na tej lekcji za bardzo nie odchodzimy od podstawy programowej, ale uznałam, że warto wspólnie poszukać rozwiązań, które młodzież będzie mogła wdrożyć w swoje życie i mieć poczucie, że jej decyzje mają realny wpływ na przemysł turystyczny.

Z tego scenariusza korzystałam nie tylko na lekcji języka polskiego, ale również w czasie lekcji wychowawczej, lekcji bibliotecznej i podczas zajęć realizowanych w ramach Tygodnia Edukacji Globalnej. Nie zawsze łączę to z nowelą „Sachem", np. na lekcji wychowawczej skupiłam się wyłącznie na fragmentach reportażu Jennie Dielemans.

Tworząc autorski scenariusz, zastanów się przede wszystkim, jaką współzależność globalną chcesz omówić z młodzieżą, aby nie poprzestać jedynie na aspekcie kulturowym, np. prezentacji odmiennej kultury. Ucz młodzież krytycznego myślenia i unikania stereotypów.

PODSTAWA PROGRAMOWA A SYSTEMATYCZNA REALIZACJA EDUKACJI

LEGENDA:

S scenariusz Ć ćwiczenie P propozycja projektu

	Nazwa materiału	Rodzaj materiału	Praca z tekstem	Punkt podstawy programowej	Gdzie znajdę materiał?
1.	**„Kolorowe jarmarki"?** Stereotypy, Romowie i poezja Papuszy	S	Papusza: „Gdzie jest moja spódnica ze wszystkich kwiatów świata", „Nie chcemy bogactw" List Juliana Tuwima do Papuszy	I: 1.2, 2.3, II: 2.2, 4.2, III: 1.5, 1.7	STR. 19
2.	**Jak mówić o Afryce?** O wrażliwości kulturowej i językowej	S	Binyavanga Wainaina: „Jak pisać o Afryce?"	I: 1.1, 1.2, 1.6, 1.7, 1.10, II: 1.1, 1.2, 2.4, 3.1, 3.2, III: 1.5	STR. 25
3.	**Bliska czy „dzika"?** Projekt: Afryka	P	Wizerunek Afryki w literaturze polskiej, zachodniej, afrykańskiej	I: 1.1, 1.2, 1.4, 1.8, 1.10, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, II: 1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.1–4.3, III: 1.1–1.8, 2.3, 2.5	STR. 31
4.	**O mechanizmach władzy** *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego	S	Ryszard Kapuściński: *Cesarz*	I: 1.2, 2.1, 2.3, II: 1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.3, III: 1.5, 1.8	STR. 36
5.	**Kolorowe rewolucje** O współczesnej roli symbolu	S		I: 1.1, 2.3, II: 4.1–4.3	STR. 43
6.	**Od jakiej iskry można zmienić świat?** O sile jednostki i walce z niesprawiedliwością	S	Juliusz Jeliński: „Iskry, które spowodowały pożar. Trzy wydarzenia, które zapoczątkowały Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych"	I: 1.2, 1.11, 2.1, 2.3, II: 3.2, 4.1–3, III: 1.2, 2.3	STR. 48
7.	**Malala waleczna** Charakterystyka postaci rzeczywistej	S	Malala Yousafzai (Gul Makai): Cytaty z bloga	I: 1.1–1.3, 2.1, II: 2.2, 4.2, 4.3, III: 1.1, 1.2	STR. 55
8.	**Edukacja dziewcząt i kobiet = lepszy świat?** Sztuka wyszukiwania informacji	Ć	Małgorzata Juchniewicz: „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie"	I: 1.2, 1.4, II: 4.3, III: 1.5, 2.3, 2.11	STR. 59
9.	**Pomysły zmieniające życie** Opis przedmiotu	S		I: 1.1, 1.2, III: 1.1, 1.2, 1.5	STR. 64
10.	**Mikropożyczki – pomysł na ograniczenie ubóstwa** Artykuł i wywiad jako gatunki publicystyczne	S	Maciej Czarnecki: „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą"	I: 1.2–1.4, 3.3, II: 2.6, 4.2, 4.3, III: 1.5, 2.3, 2.4	STR. 69

	Nazwa materiału	Rodzaj materiału	Praca z tekstem	Punkt podstawy programowej	Gdzie znajdę materiał?
11.	**Chcemy być *fair*!** Sprawiedliwy handel i świadoma konsumpcja. Tworzenie użytkowych form wypowiedzi	P	Katarzyna Szeniawska: „Świadoma konsumpcja”	I: 1.1–1.3, 2.1, 2.2, III: 1.1–1.8	STR. 77
12.	**Rolnictwo w Ugandzie się zmienia** Części zdania i rozbiór zdania pojedynczego	Ć		I: 1.1, 1.2, 3.6 III: 2.5	STR. 84
13.	**Co ma klimat do czekolady?** Dyktando: nazwy własne i interpunkcja	Ć		III: 2.6	STR. 88
14.	**Ludzkość w obliczu zadań** „List w butelce” Sławomira Mrożka	S	Sławomir Mrożek: „List w butelce”	I: 1.2, II: 1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 4.3, III: 1.2, 1.5–1.7	STR. 91
15.	**Kim są współcześni sachemowie?** O turystyce we współczesnym reportażu	S	Henryk Sienkiewicz: „Sachem” Jennie Dielemans: „Ucieczka od codzienności” z: *Witajcie w raju*	I: 1.2, 1.10, II: 3.1–3.3, 4.2, 4.3, III: 1.5	STR. 96
16.	**Mehmet znalazł w Polsce nowy dom** List oficjalny	S	Rafał Kostrzyński: „Mehmet znalazł w Polsce nowy dom”, „Syryjski konflikt zrujnował im życie, więc chcą je odbudować w Polsce”	I: 1.2, 1.3, II: 4.1, 4.2, III: 1.2	STR. 103
17.	**Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?** Części mowy, streszczenie, notatka	Ć	Madza Ednir: „Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?”	I: 1.1, 1.2, 3.8, II: 2.1, III: 1.1, 1.2, 1.4, 2.3, 2.10	STR. 112
18.	**Nowy wspaniały świat czy początek końca?** Rozprawka na temat globalizacji	S	Jędrzej Witkowski: „Globalizacja – szanse i zagrożenia”	I: 1.9, II: 4.2, III: 1.5	STR. 119
19.	**Gra: Wpół-zależn-ości** Globalnie o słowotwórstwie	Ć		I: 3.7, 3.9	STR. 123

WYBRANE PUNKTY PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO

PRZEDMIOT: JĘZYK POLSKI
III ETAP EDUKACYJNY, GIMNAZJUM

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. ODBIÓR WYPOWIEDZI I WYKORZYSTANIE ZAWARTYCH W NICH INFORMACJI.
Uczeń samodzielnie dociera do informacji; rozumie komunikaty o coraz bardziej skomplikowanej organizacji – werbalne i niewerbalne; podejmuje refleksję nad znaczeniami słów i dąży do ich dokładnego rozumienia; krytycznie ocenia zawartość komunikatów.

II. ANALIZA I INTERPRETACJA TEKSTÓW KULTURY.
Uczeń doskonali sprawność analizy i interpretacji tekstów kultury; zyskuje nowe narzędzia, dzięki którym jego lektura jest coraz dojrzalsza, bardziej świadoma i samodzielna; poznaje nowe gatunki i konwencje literackie; wykorzystuje poznane pojęcia w refleksji o literaturze i wartościach; czyta teksty kultury odpowiadające charakterystycznej dla tego wieku wrażliwości – z zakresu literatury młodzieżowej i popularnej; stopniowo zaczyna poznawać dzieła klasyczne ważne dla kultury polskiej i światowej.

III. TWORZENIE WYPOWIEDZI.
Uczeń zyskuje coraz wyraźniejszą świadomość funkcji środków językowych, które służą formułowaniu wypowiedzi; zdobywa wiedzę o różnych odmianach polszczyzny i kształci umiejętność poprawnego wykorzystywania ich w różnych sytuacjach, pogłębia znajomość etyki mowy i etykiety języka; poznaje i tworzy nowe, coraz trudniejsze formy wypowiedzi.

Treści nauczania – wymagania szczegółowe

I. ODBIÓR WYPOWIEDZI I WYKORZYSTANIE ZAWARTYCH W NICH INFORMACJI.

1. Czytanie i słuchanie. Uczeń:

1) odbiera komunikaty pisane, mówione, w tym nadawane za pomocą środków audiowizualnych – rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie;
2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje oraz cytuje odpowiednie fragmenty tekstu;
3) porządkuje informacje w zależności od ich funkcji w przekazie;
4) odróżnia informacje o faktach od opinii;
6) rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym;
7) rozpoznaje intencje wypowiedzi (aprobatę, dezaprobatę, negację, prowokację);
8) dostrzega w wypowiedzi ewentualne przejawy agresji i manipulacji;
9) rozpoznaje wypowiedź argumentacyjną, wskazuje tezę, argumenty i wnioski;
10) rozróżnia gatunki publicystyczne prasowe, radiowe i telewizyjne (artykuł, wywiad, reportaż).

2. Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń:

1) samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wypowiedziach ustnych;
2) stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych, wyszukuje w bibliotece źródła potrzebnych mu informacji;
3) korzysta ze słownika: języka polskiego, poprawnej polszczyzny, frazeologicznego, wyrazów obcych, synonimów i antonimów oraz szkolnego słownika terminów literackich – w formie książkowej i elektronicznej.

3. Świadomość językowa. Uczeń:

1) rozumie pojęcie stylu, rozpoznaje styl potoczny, urzędowy, artystyczny i naukowy;
3) dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje słownictwo ogólnonarodowe i słownictwo o ograniczonym zasięgu (wyrazy gwarowe, terminy naukowe, archaizmy i neologizmy, eufemizmy i wulgaryzmy; dostrzega negatywne konsekwencje używania wulgaryzmów); rozpoznaje wyrazy rodzime i zapożyczone (obce) – rozumie ich funkcję w tekście;
6) rozróżnia rodzaje zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie, imiesłowowe równoważniki zdań, zdania bezpodmiotowe oraz rozumie ich funkcje w wypowiedzi;
7) odróżnia temat fleksyjny od końcówki;
8) odróżnia czasowniki dokonane i niedokonane; rozpoznaje tryby i strony (czynną i bierną) czasownika oraz imiesłowy – wyjaśnia ich funkcje w tekście.
9) rozpoznaje temat słowotwórczy i formant w wyrazach pochodnych i wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym.

II. ANALIZA I INTERPRETACJA TEKSTÓW KULTURY. UCZEŃ ZNA TEKSTY LITERACKIE I INNE TEKSTY KULTURY WSKAZANE PRZEZ NAUCZYCIELA.

1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń:

1) opisuje odczucia, które budzi w nim dzieło;
2) rozpoznaje problematykę utworu.

2. Analiza. Uczeń:

1) przedstawia najistotniejsze treści wypowiedzi w takim porządku, w jakim występują one w tekście;
2) charakteryzuje postać mówiącą w utworze;
4) wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu słownictwa (neologizmów, archaizmów, zdrobnień, zgrubień, metafor), składni (powtórzeń, pytań retorycznych, różnego typu zdań i równoważników), fonetyki (rymu, rytmu, wyrazów dźwiękonaśladowczych);
6) przypisuje czytany utwór do właściwego rodzaju literackiego (epika, liryka, dramat).

3. Interpretacja. Uczeń:

1) przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją;
2) uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny;
3) interpretuje głosowo wybrane utwory literackie (recytowane w całości lub we fragmentach).

4. Wartości i wartościowanie. Uczeń:

1) ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach;
2) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne;
3) dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość.

III. TWORZENIE WYPOWIEDZI.

1. Mówienie i pisanie. Uczeń:

1) tworzy spójne wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe) oraz pisemne w następujących formach gatunkowych: urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, zróżnicowany stylistycznie i funkcjonalnie opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny, dedykacja; dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada;
2) stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat;
3) tworzy plan twórczy własnej wypowiedzi;
4) dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępy, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując autokorektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne;

5) uczestniczy w dyskusji, uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi;
6) przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, m.in. zna konsekwencje stosowania form charakterystycznych dla elektronicznych środków przekazywania informacji, takich jak: SMS, e-mail, czat, blog (ma świadomość niebezpieczeństwa oszustwa i manipulacji powodowanych anonimowością uczestników komunikacji w sieci, łatwego obrażania obcych, ośmieszania i zawstydzania innych wskutek rozpowszechniania obrazów przedstawiających ich w sytuacjach kłopotliwych, zna skutki kłamstwa, manipulacji, ironii);
7) stosuje zasady etykiety językowej – wie, w jaki sposób zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji łączącej go z osobą, do której mówi (dorosły, rówieśnik, obcy, bliski), zna formuły grzecznościowe, zna konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni), ma świadomość konsekwencji używania formuł niestosownych i obraźliwych;
8) świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu.

2. Świadomość językowa. Uczeń:

3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się; świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści;
4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie;
5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom;
6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych; stosuje średnik;
10) stosuje poprawne formy odmiany rzeczowników, czasowników (w tym imiesłowów), przymiotników, liczebników i zaimków; stosuje poprawne formy wyrazów w związkach składniowych (zgody i rządu);
11) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych (na tym etapie rozwijanym i koncentrującym się przede wszystkim wokół tematów: rozwój psychiczny, moralny i fizyczny człowieka; społeczeństwo i kultura; region i Polska).

1. „KOLOROWE JARMARKI"? STEREOTYPY, ROMOWIE I POEZJA PAPUSZY

AUTORKA: JADWIGA JAROSZ

Podczas zajęć uczennice i uczniowie poznają historię i kulturę Romów. Zajęcia te są próbą przyjrzenia się stereotypom oraz służą pracy nad nimi zarówno w kontekście kultury romskiej, jak i innych kultur. Poprzez zapoznanie się z twórczością pierwszej romskiej poetki – Papuszy (Bronisławy Wajs) – młodzież będzie miała okazję zrozumieć zawiłe losy polskich Romów. Materiał porusza kwestię stosowania słów „Rom/Romka" oraz „Cygan/Cyganka", skłaniając także do szerszej refleksji nad funkcją i znaczeniem języka, jakim się posługujemy.

S

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Migracje
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Na czym polega wartość wierszy Papuszy?

Cele zajęć:
- Zdobędziesz wiedzę na temat historii i kultury Romów.
- Wyjaśnisz, na czym polega mechanizm stereotypizacji.
- Dowiesz się, kim była Papusza, oraz poznasz wybrane wiersze jej autorstwa.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 2.3, II: 2.2, 4.2, III: 1.5, 1.7

Metody:
- Burza pomysłów
- Dyskusja
- Pogadanka
- Wykład

Formy pracy:
- Praca grupowa
- Praca z tekstem literackim
- Praca z tekstem popularnonaukowym
- Praca ze słownikiem

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- *Słownik języka polskiego*
- Wiersz Papuszy „Gdzie jest moja spódnica ze wszystkich kwiatów świata"

MIN

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Wprowadzenie

0 – 5

1. Zapytaj uczniów i uczennice, jakie skojarzenia przychodzą im na myśl, gdy słyszą słowo „Cygan/Cyganka". Wszystkie pomysły zapisz na tablicy, a następnie omów je, zadając młodzieży dodatkowe pytania:

- Czy określona cecha dotyczy całej społeczności czy tylko niektórych osób?
- Czy młodzież zna osobiście osoby pochodzenia romskiego?
- Z jakich źródeł młodzież czerpie wiedzę o kulturze romskiej/cygańskiej?

Wyjaśnij, że podczas lekcji zajmiecie się kulturą romską/cygańską, która często bywa postrzegana przez pryzmat stereotypów. Podkreśl niestereotypowe skojarzenia młodzieży, jeśli takie się pojawiły, i sam/sama odwołaj się do przykładów osób pochodzenia romskiego, które odbiegają od takiego wizerunku – np. Zlatan Ibrahimović, Charlie Chaplin, Edyta Górniak.

5 – 13

2. Kontynuując omawianie skojarzeń młodzieży ze słowem „Cygan", zadaj pytanie, co oznacza czasownik „cyganić" i jakie budzi emocje. Wspólnie z klasą zastanówcie się, jakie znaczenie ma używanie słowa „Cyganie/Cyganki" i „Romowie/Romki" oraz w jaki sposób język wpływa na postrzeganie rzeczywistości.

Zwróć uwagę, że na określenie tej społeczności stosuje się zarówno słowo „Cygan/ka", jak i „Rom/ka", a każde z nich niesie za sobą inne konotacje. Słowo „Rom/ka" jest bardziej poprawne politycznie i równościowe – jest używane w międzynarodowych dokumentach prawoczłowieczych, nie wywołuje lawiny skojarzeń obarczonych stereotypami na temat tej grupy mniejszościowej. Słowo „Cygan" ma z kolei swoje uzasadnienie pod względem historyczno-etnograficznym. Zdania jednak wciąż bywają podzielone – zarówno wśród samych przedstawicieli i przedstawicielek tej grupy (jedni wolą być nazywani Romami, inni Cyganami), jak i osób spoza niej, które zajmują się kulturą romską/cygańską. Warto przyjrzeć się argumentom obu stron, aby mieć świadomość, w jakich sytuacjach i kontekstach można używać obu tych słów, mając na względzie szacunek wobec tej grupy i jej kultury. W tym celu możesz zapoznać się z materiałami zaprezentowanymi w źródłach do niniejszego scenariusza, a jeśli zagadnienie spotka się z zainteresowaniem młodzieży, możesz zainicjować krótką dyskusję na temat tego, czy mówić „Rom/ka", czy „Cygan/ka".

Praca właściwa

18 — 5

3. Poproś, żeby jedna osoba znalazła w słowniku języka polskiego hasło „stereotyp" i je odczytała. Zapisz na tablicy cechy stereotypu: proste (upraszczają naszą rzeczywistość), nabyte (nie rodzimy się z nimi), błędne/niekompletne (stanowią tylko wycinek rzeczywistości), uwarunkowane kulturowo (w każdej kulturze mogą funkcjonować inne stereotypy odnośnie tej samej grupy), oporne na zmiany (trudno je zmieniać, ponieważ funkcjonują w zbiorowej świadomości danego społeczeństwa). Dodaj, że treść stereotypu stanowią cechy przypisywane danej grupie, zarówno te negatywne, jak i pozytywne (np. Romowie są muzykalni i lubią tańczyć), które także mogą być krzywdzące dla danej grupy. Zwróć uwagę młodzieży na to, że myślenie stereotypami może prowadzić do uprzedzeń – negatywnych ocen (np. na tle etnicznym czy religijnym), a to z kolei do dyskryminacji, czyli zachowań i działań wynikających z tych uprzedzeń.

Możesz zanotować na tablicy następujący schemat:
stereotyp + emocje = uprzedzenie
uprzedzenie + władza/siła = dyskryminacja

28 — 10

4. Uprzedź klasę, że za chwilę przeczytasz na głos tekst o historii i kulturze Romów i Romek (załącznik nr 1). Poproś, aby uczennice i uczniowie zapamiętali jak najwięcej faktów.

Zadaj pytania do przeczytanego tekstu:
- Skąd najprawdopodobniej Romki i Romowie przybyli do Europy? W którym wieku?
- Ilu Romów i Romek zginęło w czasie II wojny światowej?
- Jakie wartości są szczególnie cenione w kulturze romskiej?

Zapytaj uczennice i uczniów, dlaczego tak niewiele wiemy o kilkusetletniej historii europejskich Romów/Romek. Zwróć uwagę na niskie wykształcenie tej grupy, koczowniczy tryb życia. Porozmawiaj z klasą o tym, dlaczego Romki i Romowie są postrzegani jako grupa aspołeczna. Opowiedz młodzieży o akcjach osiedleńczych, które miały miejsce w drugiej połowie XX wieku.

33 — 5

5. Przedstaw klasie sylwetkę Papuszy (Bronisławy Wajs) – romskiej poetki. Zwróć uwagę, że Romowie i Romki w przeszłości byli grupą niepiśmienną, a wszelkie informacje przekazywane były drogą ustną. Stąd tak bardzo cenione są (zarówno przez Romów, jak i historyków literatury) teksty Papuszy – pierwszej romskiej poetki. Podkreśl, że Papusza jest nam znana dzięki zainteresowaniu dwóch polskich poetów: Jerzego Ficowskiego i Juliana Tuwima. Przeczytaj list Juliana Tuwima do Papuszy (załącznik nr 2).

43 — 10

6. Przeczytaj z młodzieżą wiersz Papuszy pt. „Gdzie jest moja spódnica ze wszystkich kwiatów świata". Zwróć uwagę na to, że w literaturze mniejszości narodowych i etnicznych szczególnie ważny jest dialog między kulturami, w tym uniwersalne wartości, do których odwołują się pisarze i pisarki. Poproś uczennice i uczniów o pisemną odpowiedź na poniższe pytania, a następnie wysłuchaj kilku odpowiedzi:

- Jak wygląda spódnica podmiotu lirycznego? Co się z nią stało?
- Czy opisana w wierszu spódnica może być symbolem? Co mogłaby symbolizować?
- Co na podstawie wiersza można powiedzieć o historii Romów?

Podsumowanie

45 — 2

7. Wspólnie z klasą zastanówcie się nad odpowiedzią na pytanie kluczowe: Na czym polega wartość poezji Papuszy?

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież zanalizowała i zinterpretowała pisemnie wiersz Papuszy pt. „Nie chcemy bogactw".

Źródła:
Dariusz Barański, „Cygan czy Rom? Oto jest pytanie", w: *Gazeta Wyborcza*, 06.07.2013, http://wyborcza.pl/1,75248,14234030.html.
Kinga Białek, „Romowie", w: *Edukacja przeciw dyskryminacji*, Warszawa 2008, s. 81-92, http://www.voxhumana.pl/files/Edukacja.pdf.

Małgorzata Krakowiak, *Romowie – tożsamość i pamięć,* http://www.pk.org.pl/artykul.php?id=20.
Kultura polskich Romów. Poznajmy się: Materiały pomocnicze i inspiracje dla nauczycieli, red. Maja Dobiasz, Katarzyna Sołtan, Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014: http://bit.ly/ceo_Romowie, http://www.ceo.org.pl/pl/szkolatolerancji/news/miedzynarodowy-dzien-romow.
Kuźniak Angelika, *Papusza,* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2013.
Papusza, *Lesie, ojcze mój*. Warszawa: Nisza, 2013.
Weronika Rokicka, „Krótka historia Romów" w: *Stop dyskryminacji w Europie/ Romowie*, Amnesty International Polska, 2013.
Tragarz Michał, „My Romowie": http://www.ceo.org.pl/pl/koss/online/6/my-romowie.

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Krótka historia Romów*
Załącznik nr 2 – *Tekst literacki: List Juliana Tuwima do Papuszy*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

KRÓTKA HISTORIA ROMÓW

Krótka historia Romów

Romowie najprawdopodobniej wyszli z Indii w IX-X wieku i przybyli do Europy w XIV wieku. Wkrótce byli obecni we wszystkich krajach kontynentu. Początkowo traktowani byli jako wędrowni pokutnicy, a tym samym cieszyli się wielkim poważaniem w średniowiecznym społeczeństwie. Wraz ze zmianami społecznymi i światopoglądowymi czasów Odrodzenia zostali uznani za włóczęgów i innowierców. Od tego momentu datuje się próby przymusowej asymilacji Romów, ale także takie praktyki jak: branie ich w niewolę i handel Romami, wywożenie ich poza Europę do kolonii jako niebezpiecznych dla społeczeństwa. Za udzielanie im pomocy lub schronienia groziły kary. Ten stan utrzymywał się do XX wieku.

Po dojściu Hitlera do władzy Romowie zostali uznani podobnie jak Żydzi za grupę wymagającą wyniszczenia. W 1940 roku do obozów trafiły pierwsze transporty Romów, większość z nich ginęła podczas masowej akcji niszczenia taborów jeszcze na terytorium Niemiec. Podczas II wojny światowej zginęło 300-500 tysięcy Romów, czyli połowa ówczesnej populacji. W związku z brakiem własnego państwa i instytucji kulturalnych wiedza o zagładzie Romów jest wciąż bardzo niska. W 1971 roku pod Londynem odbył się pierwszy Światowy Kongres Cyganów. Zaprezentowano wówczas po raz pierwszy flagę cygańską i hymn, który na motywach tradycyjnej pieśni opracował jugosłowiański kompozytor Jarko Jovanović. Wtedy też powołano Światowy Związek Cyganów – Romani Unia. W 1993 roku Unia została przyjęta do ONZ i ma status członka-obserwatora.

Kultura romska

Wieki życia w zagrożeniu, a tym samym izolacji, sprawiły, że w kulturze romskiej wartościami szczególnie cenionymi jest solidarność, lojalność wobec grupy, wierność rodzinie. Postrzegane jest to często jako zamknięcie i niechęć do integracji. Proces integracji ma jednak miejsce, ale żeby się dokonywał niezbędne jest stworzenie atmosfery otwartości oraz zagwarantowanie, że Romowie po otwarciu nie staną się obywatelami drugiej kategorii, jednocześnie tracąc swoje umocowanie w silnie zintegrowanej grupie.

Inne wartości szczególnie cenione w kulturze romskiej: szacunek dla starszych, rodzina, prawdomówność, celebrowanie romskości poprzez tradycyjne obchodzenie takich uroczystości jak chrzest, ślub, pogrzeb.

Romowie nie mają własnej religii – w większości przyjmowali religię państwa, w którym się osiedlili.

Źródło: Weronika Rokicka, „Krótka historia Romów" w: *Stop dyskryminacji w Europie/Romowie*, Amnesty International Polska, 2013.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – TEKST LITERACKI

LIST JULIANA TUWIMA DO PAPUSZY

Droga Pani!

Przepraszam, że tak późno odpowiadam na list z dnia 9 IV, ale byłem bardzo zajęty pracą i rozmaitymi kłopotami. Listy Pani sprawiają mi zawsze dużo radości – tyle w nich serca i prostej, bezpośredniej przyjaźni. Kiedy je czytam, zawsze mam wrażenie, że miła Cyganka Papusza patrzy mi w oczy i mocno ściska moją rękę. – Ciągle Pani powtarza, że nie jest Pani poetką! Mam nowy dowód – wiersz o kolczykach z liści. Ficowski ładnie go przetłumaczył, mogę więc stwierdzić, że to śliczny utwór. Niech Pani dalej pisze – i zawsze właśnie takie proste, z serca Cyganki płynące wiersze! Gdy się ich jeszcze trochę uzbiera, wydamy to w książeczce (po cygańsku z polskim przekładem). Będzie to pierwszy na ziemi polskiej druk cygański, więc swego rodzaju historyczna książka.

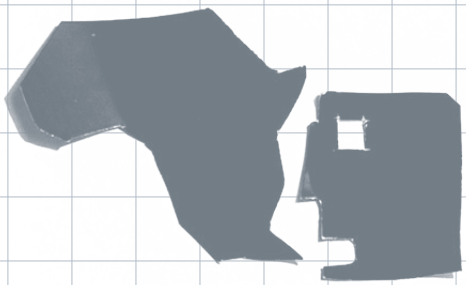
Bardzo dziękuję za miłe zaproszenie, z którego kiedyś skorzystam. Tymczasem jednak ani marzyć o tym nie mogę. Stan zdrowia nie pozwala mi na odbywanie żadnych podróży. Nawet w Warszawie mało z domu wychodzę.

Załączam serdeczne pozdrowienia i wyrazy przyjaźni dla Pani i Jej rodziny. Gdy Pani będzie czegokolwiek potrzebować, proszę zawsze śmiało napisać do mnie, a zrobię wszystko, co będzie w mojej możności.

Julian Tuwim

Źródło: Kuźniak Angelika, *Papusza*, Wołowiec 2013, s. 126-127, © Wydawnictwo Czarne.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015



2. JAK MÓWIĆ O AFRYCE? O WRAŻLIWOŚCI KULTUROWEJ I JĘZYKOWEJ

AUTORKI: ELŻBIETA KRAWCZYK, MARTYNA MARKIEWICZ

Zajęcia poruszają tematykę antydyskryminacyjną i przybliżają młodzieży kwestię wrażliwości kulturowej i językowej. Młodzież zastanawia się nad własnymi stereotypami dotyczącymi Afryki oraz konfrontuje je ze stereotypami młodzieży z kilku krajów Afryki Zachodniej na temat Europy. Następnie zapoznaje się z ironicznym felietonem kenijskiego pisarza – Binyavangi Wainainy, w którym autor bezlitośnie wyśmiewa liczne stereotypy i skojarzenia dotyczące tego kontynentu.

S

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jak mówić o innych kulturach i o odmienności?

Cele zajęć:
- Zastanowisz się nad własnym stereotypowym myśleniem i przeanalizujesz, na czym polega mechanizm stereotypizacji.
- Zapoznasz się z felietonem kenijskiego pisarza – Binyavangi Wainainy.
- Wyjaśnisz, czym jest ironia i na czym polega ironiczny charakter omawianego felietonu.
- Poznasz figury retoryczne: antyfraza, sarkazm, persyflaż.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 1.2, 1.6, 1.7, 1.10, II: 1.1, 1.2, 2.4, 3.1, 3.2, III: 1.5

Metody:
- Burza pomysłów
- Praca z tekstem literackim

Formy pracy:
- Praca indywidualna
- Praca w parach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki

MIN

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Wprowadzenie

0 – 5

1. Przeprowadź krótką burzę pomysłów, prosząc młodzież o zapisanie na kartkach lub w zeszytach trzech pierwszych skojarzeń, jakie przychodzą im na myśl, gdy słyszą słowo „Afryka". Odsłuchaj odpowiedzi na forum klasy.

5 – 11

2. Wyjaśnij, że podobne ćwiczenie przeprowadzono w grupie uczniów i uczennic z Kenii, Nigerii, Senegalu i Beninu – poproszono ich, żeby powiedzieli, z czym kojarzy im się Europa. Odczytaj stwierdzenia (załącznik nr 1; możesz je również skserować i rozdać), a następnie zapytaj młodzież:

- Czy zgadza się z tymi stwierdzeniami na temat Europejczyków i Europejek?
- Jak się czuła, słysząc te stwierdzenia na temat Europejczyków i Europejek?

> *Zwróć uwagę młodzieży na fakt, że sposób, w jaki ludzie patrzą na inne kultury czy w ogóle na inność, wynika z wielu czynników – uwarunkowań historycznych, częstotliwości wzajemnych kontaktów, znajomości specyfiki danej grupy, społeczności lub jej kultury, stereotypów funkcjonujących na jej temat itp. W przypadku części krajów Afryki wpływ na postrzeganie Europy i jej mieszkańców i mieszkanek miały m.in.: kontakty handlowe, w tym proceder handlu niewolnikami, misje chrześcijańskie oraz kolonializm. Na przykład w Beninie po dzień dzisiejszy obcokrajowcy bywają traktowani z pewną dozą nieufności – nie wiadomo bowiem, jakie są ich intencje; świadczą o tym np. różne określenia na obcokrajowców używane w Beninie: „zo djè agué" (w języku fon oznacza to dosłownie „ogień nadciąga nad wybrzeże"), „oyinbo" (w języku yoruba – „bez skóry", „biały").*
> *Informacje pochodzą od Jacoba Sovoessiego, pedagoga z Beninu*

11 – 15

3. Wróć do burzy pomysłów, od której rozpoczęła się lekcja. Poproś, żeby młodzież jeszcze raz spojrzała na swoje notatki i po zapoznaniu się ze spostrzeżeniami grupy Afrykanów/Afrykanek na temat Europy zastanowiła się:

- W jakim stopniu wydaje się jej, że wypisane wcześniej skojarzenia są prawdziwe?
- Jak mogą się czuć osoby, o których pisze się, mówi lub myśli w taki sposób?

Praca właściwa

15 – 17

4. Poproś młodzież o przypomnienie, czym jest ironia i podanie kilku przykładów, które to zilustrują. Wyjaśnij, że za chwilę przeczytacie ironiczny felieton kenijskiego pisarza Binyavangi Wainainy pt. „Jak pisać o Afryce" i będziecie wyszukiwać w nim przykładów ironii.

42 — 25

Podsumowanie

45 — 3

5. Rozdaj uczniom i uczennicom felieton Binyavangi Wainainy (załącznik nr 2). Poproś, aby każdy akapit odczytywała inna osoba i za każdym razem omawiajcie wspólnie daną część tekstu, zastanawiając się, co jest przedmiotem ironii i jaka była intencja autora. Sprawdźcie, czy autor zastosował którąś z wymienionych figur retorycznych: antyfrazę (użycie wyrazu przeciwstawnego), sarkazm (gorzka ironia godząca w adresata), persyflaż (szyderstwo pod pozorem uprzejmości).

6. Na podstawie przeczytanego tekstu i własnych refleksji odpowiedzcie na pytanie kluczowe: Jak mówić o innych kulturach i odmienności? Możecie stworzyć wspólną listę wskazówek.

PRACA DOMOWA:

1. Poleć uczniom i uczennicom, by przeczytali dziesięć wskazówek z publikacji wydanej przez Fundację „Afryka Inaczej" pt. „Jak mówić i pisać o Afryce" i zastanowili się, które z nich są zbieżne z przekazem, jaki daje w swoim felietonie Binyavanga Wainaina.

2. Zachęć, by młodzież przeczytała poradnik „Jak mówić i pisać o Afryce" – uczniowie i uczennice mogą dobrać się w pary i wówczas każda para czyta jeden felieton będący rozwinięciem danej wskazówki (każdy ma około jedną stronę długości). Na kolejnych zajęciach młodzież prezentuje podsumowanie każdego z felietonów w dowolnie wybranej przez siebie formie.

Źródła:

Binyavanga Wainaina, „Jak pisać o Afryce", *Granta* nr 92, 2005.
„Jak mówić i pisać o Afryce?", Fundacja „Afryka Inaczej", Warszawa 2011: http://afryka.org/afryka/jak-mowic-i-pisac-o-afryce-,news/
„Radzenie sobie ze stereotypami. Z mojej perspektywy" w: *Świat na wyciągnięcie ręki. Scenariusze zajęć z zakresu edukacji globalnej na godziny wychowawcze*, CEO 2011: http://bit.ly/ceo_z_mojej_perspektywy.
„Afryka w reklamie", Projekt: Jak urządzić świat?, CEO 2013: http://bit.ly/ceo_Afryka_w_reklamie.
www.afryka.org

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Jak młodzi Afrykanie widzą Europę?*
Załącznik nr 2 – *Tekst literacki: „Jak pisać o Afryce", Binyavanga Wainaina*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

JAK MŁODZI AFRYKANIE WIDZĄ EUROPĘ?

Europa jest pełna... niebezpiecznych chuliganów.
W Europie ludzie mają mnóstwo wody, której nie muszą kupować.
Ludzie w Europie nie mają moralności.
Ludzie w Europie nie szanują starszych osób.
W Europie ludzie jedzą żaby i węże.
Są trochę leniwi i delikatni... Nie mogą nosić ciężkich rzeczy. (Afrykanie mogą pracować bez przerwy... i się nie męczą).
Z Europy pochodzi broń.
W Europie wszyscy są bogaci; nie ma żebraków.
Europejczycy są rasistami... Nie lubią mieć kontaktu fizycznego z czarnymi.
Rodzice lubią psy bardziej niż własne dzieci.

Opracowanie przygotowane przez brytyjską organizację Leeds DEC wraz ze współpracownikami/współpracownicami oraz uczniami/uczennicami z Kenii, Nigerii, Senegalu i Beninu. Reprezentuje poglądy osób, które wzięły udział w badaniu; nie powinny być one traktowane jako reprezentatywne dla wszystkich Afrykanów ani jako powszechne wyobrażenia na temat Europy.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – TEKST LITERACKI

„JAK PISAĆ O AFRYCE", BINYAVANGA WAINAINA

W tytule zawsze używaj wyrazu „Afryka", „ciemność" albo „safari". W podtytułach można użyć słów „Zanzibar", „Masaj", „Zulus", „Zambezi", „Kongo", „Nil", „duży", „niebo", „cień", „bęben", „słońce" lub „miniony". Pożyteczne są też takie wyrazy, jak „rebelianci", „niezmienny", „pierwotny" oraz „plemienny". Uwaga: słowo „ludzie" oznacza Afrykańczyków, którzy nie są czarni, zaś „lud" oznacza czarnych Afrykańczyków.

Nigdy nie umieszczaj na okładce książki albo w środku zdjęcia zadowolonego Afrykańczyka – chyba że Afrykańczyk ten otrzymał Nagrodę Nobla. Karabinek AK-47, wystające żebra, odsłonięte piersi – to trzeba wykorzystać. Jeśli już koniecznie musisz zamieścić fotkę Afrykańczyka, niech będzie on przynajmniej w stroju Masaja, Zulusa lub Dogona.

W swoim tekście traktuj Afrykę, jakby była jednym krajem. Jest gorąca i pylista, porośnięta trawami i pełna potężnych stad zwierząt oraz wysokich, chudych, głodujących ludzi. Albo też jest gorąca i parna, a zamieszkują ją bardzo niscy ludzie, którzy zjadają naczelne. Nie daj się zwieść precyzyjnym opisom. Afryka jest duża: pięćdziesiąt pięć krajów, dziewięćset milionów ludzi, którzy są za bardzo zajęci głodowaniem, umieraniem, prowadzeniem wojen lub emigrowaniem, żeby czytać twoją książkę. Kontynent obfituje w pustynie, dżungle, wyżyny, sawanny i inne miejsca, ale twój czytelnik o to nie dba, więc lepiej, żeby opisy były romantyczne, sugestywne i niekonkretne.

Obowiązkowo opisz, jak to Afrykańczycy mają we krwi muzykę i rytm i jak jedzą to, czego inni ludzie nie jedzą. Nie wspominaj nawet o ryżu, wołowinie i pszenicy; ulubioną potrawą Afrykańczyka jest przecież małpi mózg, a do tego koźlina, węże, robaki, larwy i wszelkiego rodzaju dziczyzna. Koniecznie napisz, że bez wstrętu potrafisz jeść takie pożywienie, i opisz, jak je polubiłeś – bo ty nie jesteś obojętny.

Tematy tabu: sceny z życia codziennego, miłość między Afrykańczykami (chyba że w grę wchodzi śmierć), nawiązania do pisarzy albo intelektualistów afrykańskich, normalnie chodzące do szkoły dzieci, które nie są chore na framboezję, nie mają gorączki ebola i nie zostały poddane okaleczeniu genitaliów.

W całej książce mów przytłumionym głosem, nawiązując tajemny kontakt z czytelnikiem, i przyjmij smutny ton typu „tyle się spodziewałem". Zaznacz odpowiednio wcześnie, że twój liberalizm jest nieskazitelny i wspomnij gdzieś na początku, jak bardzo uwielbiasz Afrykę, jak to się w niej zakochałeś i nie możesz bez niej żyć. Afryka to jedyny kontynent, który umiesz kochać – wykorzystaj to. Jeśli jesteś mężczyzną, zagłęb się w jej ciepłe dziewicze lasy. Jeśli jesteś kobietą, potraktuj Afrykę jak mężczyznę, który ma na sobie bluzę safari i oddala się w stronę zachodzącego słońca. Afryce trzeba okazać współczucie, wielbić ją lub podbić. Którekolwiek podejście wybierzesz, obowiązkowo stwórz mocne wrażenie, że bez twojego zaangażowania i niezwykle ważnej książki, którą napisałeś, Afryka jest skazana na zagładę.

Wśród twoich afrykańskich postaci mogą się znaleźć nadzy wojownicy, lojalni słudzy, przepowiadacze przyszłości i jasnowidze, starzy mędrcy żyjący w glorii pustelników. Albo też skorumpowani politycy, nieudolni poligamiczni przewodnicy podróży oraz prostytutki, z którymi się przespałeś. Lojalny Sługa niech zawsze zachowuje się jak siedmiolatek i potrzebuje silnej ręki; boi się węży, dobrze sobie radzi z dziećmi i zawsze wciąga cię w swoje skomplikowane dramaty rodzinne. Stary Mędrzec niech zawsze pochodzi ze szlachetnego plemienia (nie z łasych na pieniądze plemion, takich jak Kikuju, Igbo czy Szona). Ma kaprawe oczy i czuje puls Ziemi. Nowoczesny Afrykańczyk to tłusty facet, który kradnie i pracuje w punkcie wydawania wiz, gdzie odmawia ich wysoko wykwalifikowanym ludziom z Zachodu, a oni przecież naprawdę troszczą się o Afrykę. Jest wrogiem postępu i zawsze wykorzystuje swoją rządową posadę, aby utrudnić pragmatycznym i dobrodusznym ekspatriantom zakładanie organizacji pozarządowych lub tworzenie obszarów prawem chronionych. Albo też jest absolwentem Oxfordu, intelektualistą, który zmienił się w polityka-seryjnego zabójcę ubranego w garnitur z SavileRow. To kanibal, gustujący w szampanie Cristal, a jego matka jest szamanką i tak naprawdę rządzi krajem.

Wśród bohaterów musisz zawsze uwzględnić Głodującą Afrykankę, która snuje się niemal nago po obozie uchodźców i czeka na pomoc z Zachodu. Jej dzieciom muchy siadają na powiekach i rosną brzuchy z głodu, a piersi ma sflaczałe i pozbawione pokarmu. Musi wyglądać całkowicie bezradnie. Nie może mieć przeszłości ani historii; tego typu dygresje niszczą dramatyzm chwili. Jęczenie jest dobre. W czasie rozmowy twoja bohaterka nigdy nie może mówić nic o sobie, z wyjątkiem rozwodzenia się o swym (niewypowiedzianym) cierpieniu. Koniecznie opisz również ciepłą i mamusiowatą kobietę, która śmieje się szeroko i troszczy o ciebie. Nazwij ją po prostu Mama. Wszystkie jej dzieci są młodocianymi przestępcami. Postaci takie powinny krążyć wokół głównego bohatera, sprawiając, że będzie się dobrze prezentował. Może je uczyć, kąpać, karmić; nosił wiele niemowląt i widział Śmierć. Tym bohaterem jesteś ty sam (w reportażu) lub przystojny, tragiczny celebryta-arystokrata o międzynarodowej sławie, który obecnie zajmuje się ochroną zwierząt (w powieści).

Złymi postaciami z Zachodu mogą być na przykład dzieci ministrów z rządu torysowskiego, afrykanerzy, pracownicy Banku Światowego. Mówiąc o wyzysku przez cudzoziemców, wspomnij o Chińczykach i hinduskich handlarzach. Winą za sytuację w Afryce obarcz Zachód. Ale nie bądź zbyt konkretny.

Wskazane są szerokie pociągnięcia pędzlem. Nie ukazuj jednak afrykańskich bohaterów, gdy się śmieją, starają się wychowywać dzieci czy też umieją sobie poradzić z tym, co mają. Za to każ im powiedzieć coś błyskotliwego o Europie czy Ameryce w Afryce. Afrykańscy bohaterowie powinni być kolorowi, egzotyczni, przerysowani – ale puści w środku, nieumiejący się wyrażać, pozbawieni wewnętrznych konfliktów i determinacji, bez głębi czy dziwactw, które mogłyby tylko zaciemnić sprawę.

Opisuj szczegółowo odsłonięte piersi (stare, młode, klasyczne, małe, duże, należące do niedawno zgwałconej) albo okaleczone genitalia, lub też większe genitalia. Albo w ogóle jakieś genitalia. I martwe ciała. Albo jeszcze lepiej – nagie martwe ciała. A już najlepiej – rozkładające się nagie martwe ciała. Pamiętaj, każde dzieło, w którym ludzie będą wyglądać na bardzo brudnych i nieszczęśliwych, będzie uznane za obraz „prawdziwej Afryki", a to właśnie chcesz mieć wydrukowane na obwolucie. Miej spokojne sumienie: przecież próbujesz im pomóc otrzymać wsparcie z Zachodu. Największe tabu w książce o Afryce to opisanie lub pokazanie martwych lub cierpiących białych ludzi.

Z kolei zwierzęta należy ukazać jako pełnokrwiste, złożone postaci. Mają mówić (lub ewentualnie postękiwać, dumnie potrząsając grzywą) oraz mieć imiona, ambicje i pragnienia. Wyznają wartości rodzinne: „popatrzcie, jak lwy uczą swoje dzieci". Słonie są troskliwe, są dobrymi feministkami albo szacownymi patriarchami. Podobnie goryle. Nigdy, przenigdy nie pisz nic złego o słoniu lub gorylu. Słonie mogą wchodzić na pola, niszczyć plony ludzi, a nawet ich zabijać. Zawsze stań po stronie słoni. Wielkie koty mówią z akcentem ludzi świetnie wykształconych. Hieny łatwo padają ofiarą i mówią z lekko wschodnioeuropejskim akcentem. Można ukazać w dobrym świetle jakichś niskich Afrykańczyków żyjących w dżungli lub na pustyni (chyba że weszli w konflikt ze słoniem, szympansem lub gorylem, wtedy są uosobieniem zła).

Oprócz aktywistów-celebrytów działających w organizacjach pomocowych, najważniejszymi ludźmi w Afryce są działacze ruchów na rzecz ochrony przyrody. Nie uraź ich. Będą ci potrzebni, aby zaprosić cię na swoją dwunastotysięcznohektarową farmę lub „obszar ochrony" dzikich zwierząt, a to będzie jedyny sposób, żeby zrobić wywiad z aktywistą-celebrytą. Sprzedaż książki z heroicznie wyglądającym działaczem ruchu na rzecz ochrony przyrody na okładce często cudownie wzrasta. Ktokolwiek o białej, opalonej skórze w ubraniu khaki, kto kiedyś trzymał w domu antylopę lub miał farmę, jest takim właśnie działaczem – tym, kto chroni bogate dziedzictwo Afryki od zagłady. Prowadząc z nim lub nią wywiad, nie pytaj, jakie ma fundusze; nie pytaj, ile pieniędzy zarabia na zwierzynie. Nade wszystko nie pytaj, ile płaci swoim pracownikom.

Czytelnikom się nie spodoba, jeśli nie wspomnisz o świetle w Afryce. I o zachodach; koniecznie opisz zachód słońca w Afryce. Musi być rozległy i czerwony. Zawsze na bezkresnym niebie. Niezmierzone puste przestrzenie i dzika zwierzyna są absolutnie niezbędne – Afryka to Kraina Niezmierzonych Pustych Przestrzeni. Pisząc o ciężkim losie fauny i flory, koniecznie napisz, że Afryka jest przeludniona. Jeśli główny bohater jest na pustyni lub mieszka w dżungli wśród tubylców (nada się ktokolwiek niski), można wspomnieć, że Afryka została poważnie zdziesiątkowana przez AIDS lub Wojnę (użyj wielkich liter).

Będzie ci potrzebny jakiś nocny klub o nazwie „Tropicana", gdzie przesiadują pospołu najemnicy, źli afrykańscy nuworysze, prostytutki, rebelianci i ekspatrianci.

Koniecznie zakończ swoją książkę sceną z Nelsonem Mandelą mówiącym coś o tęczy czy o odrodzeniu. Bo ty nie jesteś obojętny.

Tłumaczenie z angielskiego: Anna Mirosławska-Olszewska
Artykuł po raz pierwszy został opublikowany w czasopiśmie „Granta", nr 92, 2005.
Polskie tłumaczenie zostało udostępnione dzięki uprzejmości Małopolskiego Instytutu Kultury, który opublikował tekst w czasopiśmie „Autoportret", nr 4 [29], 2009.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

3. BLISKA CZY „DZIKA"? PROJEKT: AFRYKA

AUTORKA: BERNADETTA BIAŁEK

W trakcie trwania projektu młodzi ludzie będą mieli okazję bliżej przyjrzeć się różnym krajom i regionom Afryki i przeanalizować, jaki wizerunek tego kontynentu jest prezentowany w literaturze i sztuce. Celem projektu jest przełamanie stereotypowego postrzegania globalnego Południa, w tym krajów afrykańskich, oraz zdobycie przez młodzież umiejętności krytycznej analizy źródeł. Zebrane informacje mogą pomóc w stworzeniu „Kompendium wiedzy [np. literackiej] o Afryce", które może być prezentowane na bieżąco na blogu, Facebooku, na stronie internetowej szkoły czy w formie ekspozycji w budynku szkoły. Projekt można zakończyć szkolną debatą poświęconą proponowanemu problemowi lub konkursem na najlepszą pracę podsumowującą problem badawczy.

Proponowany problem:
- Afryka – bliska i inspirująca czy obca i „dzika"? Jak postrzegane są inne kultury w literaturze i sztuce?[1]

Zagadnienia:
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe
- Migracje
- Pokój i konflikty na świecie
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Zrównoważony rozwój
- Ubóstwo

[1] Zamiast Afryki grupa projektowa może zająć się innym kontynentem lub kontynentami.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 1.2, 1.4, 1.8, 1.10, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, II: 1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.1-4.3, III: 1.1-1.8, 2.3, 2.5

Proponowane cele projektu:
- Dowiemy się, jaki wizerunek Afryki przedstawiany jest w literaturze i sztuce.
- Dokonamy krytycznej analizy wizerunku Afryki proponowanego przez różne źródła.
- Poznamy „Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa" i zastanowimy się, w jaki sposób można włączyć jego elementy do działań projektowych.
- Dowiemy się, w jaki sposób tworzyć i przekazywać informacje na temat globalnego Południa, odwołując się do przykładu wybranych krajów Afryki.

Proponowany okres realizacji projektu:
- 6-8 tygodni

Proponowana liczebność grupy projektowej:
- Kilka grup liczących od 4 do 6 osób (mogą to być osoby z tej samej klasy lub z różnych klas).

PROPONOWANE ETAPY DZIAŁANIA W PROJEKCIE:

1. Przeprowadzenie zajęć wprowadzających w zagadnienie wrażliwości językowej i tematykę antydyskryminacyjną; zachęcamy do sięgnięcia po scenariusz z niniejszej publikacji pt. „Jak mówić o Afryce? O wrażliwości kulturowej i językowej". (45 min)

2. Zapoznanie młodzieży z publikacją Fundacji Afryka Inaczej pt. „Jak mówić i pisać o Afryce" oraz „Kodeksem w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa" (wydanym również pod tytułem „Jak mówić o większości świata?"); mogą to być kolejne wspólne zajęcia bądź element projektu wykonywany indywidualnie przez uczestników/uczestniczki. Dlaczego warto sięgnąć po te publikacje? Wyjaśniają one, w jaki sposób rzetelnie informować o krajach globalnego Południa, z szacunkiem traktując jego mieszkańców i mieszkanki, oraz wyrażając z nimi solidarność. Wskazówki z wymienionych źródeł pomogą młodzieży bardziej świadomie analizować poszczególne materiały badawcze.

Publikację „Jak mówić i pisać o Afryce" można pobrać stąd: http://afryka.org/batory/poradnik.pdf.

Publikację „Kodeks w sprawie obrazów i wiadomości dotyczących krajów Południa" lub „Jak mówić o większości świata?" (różne wydania tej publikacji) można pobrać stąd: http://bit.ly/PAH_kodeks1, http://bit.ly/IGO_kodeks1.

3. Wyłonienie grupy uczniów i uczennic zainteresowanych dalszą pracą w projekcie.

4. Przedstawienie młodzieży zasad pracy metodą projektu. Ustalenie przez młodzież celów projektu i jego zaplanowanie. Omówienie zasad oceny i samooceny projektu.

Zachęcamy do skorzystania z materiałów Centrum Edukacji Obywatelskiej poświęconych metodzie projektu edukacyjnego. Wszystkie materiały są dostępne na stronie internetowej pod adresem: http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/.

Szczególnie polecamy następujące materiały:
- *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne, Jacek Strzemieczny: http://bit.ly/ceo_gimnazjalne_projekty_edukacyjne*
- *Jak zrobić dobry projekt? Przewodnik dla uczniów (prezentacja multimedialna): http://bit.ly/ceo_dobry_projekt*

► *Karta projektu i karta zadania:*
http://bit.ly/ceo_karta_projektu
► *Materiały dla opiekunów projektu i wychowawców:*
http://bit.ly/ceo_materialy_opiekun_wychowawca
► *Dozwolony użytek edukacyjny. Infografika (prawo autorskie w kontekście projektów):*
http://bit.ly/ceo_dozwolony_uzytek.

5. Podział na grupy liczące od 4 do 6 osób oraz ustalenie obszaru zainteresowania i pytania badawczego każdej z grup. Warto zadbać o to, by uczniowie i uczennice samodzielnie tego dokonali – zwiększy to ich poczucie odpowiedzialności za projekt i zmotywuje do działania. Zachęć, by każdy dołączył do grupy, która zajmuje się zagadnieniem bliskim jego lub jej zainteresowaniom i predyspozycjom. Przykładowe grupy badawcze i obszary ich zainteresowań:

1) MIŁOŚNICY I MIŁOŚNICZKI LITERATURY:

Jaki wizerunek Afryki odnajdujemy w literaturze?

Warto w tej grupie wyodrębnić trzy podgrupy zajmujące się: literaturą polską, literaturą afrykańską oraz literaturą zagraniczną – nieafrykańską o Afryce. Cenne będzie zwrócenie uwagi grupom na to, jaki obraz Afryki jako kontynentu oraz poszczególnych krajów i ludzi wyłania się z tych książek. Każda z podgrup opracowuje własne podsumowanie wniosków dotyczących przeczytanych tekstów. Poniżej przykładowe lektury:

Literatura polska np.: Henryk Sienkiewicz *W pustyni i w puszczy*, *Listy z Afryki*, Marian Brandys *Śladami Stasia i Nel*, *Z Panem Biegankiem w Abisynii*, Marcin Kydryński *Chwila przed zmierzchem*, Ryszard Kapuściński *Heban*, *Cesarz*, *Gdyby cała Afryka...*, *Autoportret reportera*, *Dałem głos ubogim*, Kinga Choszcz *Moja Afryka*, Małgorzata Wach *Każdy ma swoje Kilimandżaro*, Kazimierz Nowak *Rowerem i pieszo przez Czarny Ląd*, Ewa Chylak-Wińska *Afryka Kapuścińskiego*, Remigiusz Mielcarek *Listy afrykańskie*, Krzysztof Pol *Smak afrykańskiej przygody*, Grzegorz Łubczyk, Bogdan Szczygieł *Plątanina afrykańskich dróg*, *Wśród buszu i czarowników: Antologia polskich relacji o ludach Afryki* pod red. Antoniego Kuczyńskiego, Małgorzata Szejnert *Dom żółwia. Zanzibar*, Beata Pawlikowska *Blondynka na Czarnym Lądzie*, Małgorzata Grzesiewicz-Sałacińska *Moja babcia Moatina. W poszukiwaniu afrykańskich korzeni*, Janusz Krzywicki *Wprowadzenie do imaginarium literatury afrykańskiej. Część II*, Dorota Katende *Dom na Zanzibarze*, Mirosław Żuławski *Ucieczka do Afryki*.

Literatura afrykańska np.: Mohammed Dib *Królewski taniec* (Algieria), Jusuf Idris *Grzech* (Egipt), Abraham Verghese *Powrót do Missing* (Etiopia), Camara Laye *Czarny chłopak* (Gwinea), Nadżib Mahfuz *Hamida z zaułka Midakk*, *Opowieści starego Kairu*, *Rozmowy nad Nilem* (Egipt), James Ngugi *Chmury i łzy*, *Ziarno pszeniczne* (Kenia), Binyavanga Wainaina *Kiedyś o tym miejscu napiszę. Wspomnienia* (Kenia), Alain Mabanckou *Kielonek*, *African Psycho*, *Black Bazar*, *Jutro skończę dwadzieścia lat* (Kongo), Tahar Ben Jelloun *To oślepiające, nieobecne światło*, *Dziecko z piasku*, *Święta noc*, *O mojej matce* (Maroko), Chinua Achebe *Wszystko rozpada się*, *Eposy Czarnej Afryki* (Nigeria), Chimamanda Ngozi Adichie *Fioletowy hibiskus*, *Połówka żółtego słońca*, *Amerykaana* (Nigeria), Ondjaki *Babcia 19 i sowiecki sekret* (Angola), Waris Dirie, Cathleen Miller *Kwiat pustyni. Z namiotu Nomadów do Nowego Jorku* (Somalia), Mia Couto *Taras z uroczynem*, *Ostatni lot flaminga* (Mozambik), Ben Okri *Droga bez dna* (Nigeria), Moses Isegawa *Kroniki abisyńskie* (Uganda), John Maxwell Coetzee *Hańba*, *Chłopięce lata* (RPA).

Literatura zagraniczna, nieafrykańska o Afryce, np.: Michael Ondaatje *Angielski pacjent*, Karen Blixen *Pożegnanie z Afryką*, Barbara Wood *Zielone miasto w słońcu*, Henning Mankell *Comedia infantil*, Corinne Hofmann *Biała Masajka*, Kira Salak *Najtrudniejsza podróż*, Klaus Brinkbaumer *Afrykańska odyseja*, Barbara Kingsolver *Biblia jadowitego drzewa*, Ian McDonald *Chaga*, Mike Resnick *Kirinyaga*, Tahir Shah *Dom Kalifa. Rok w Casablance*, Katherine Scholes *Królowa deszczu*, Romain Gary *Korzenie nieba*.

2) MIŁOŚNICY I MIŁOŚNICZKI FILMU:

Jaki obraz Afryki wyłania się z filmów?

Miłośnicy i miłośniczki filmu zapoznają się z filmoteką o różnych krajach afrykańskich i piszą recenzje na temat wybranych filmów lub mogą stworzyć tematyczny klub dyskusyjny i przygotowywać cotygodniowy biuletyn informacyjny, organizować wieczorki filmowe w szkole. Ta grupa również powinna uwzględnić w swojej analizie szerszy kontekst powstania filmu – kto go stworzył, z jakiej perspektywy zaprezentowana jest tematyka filmu, kto jest bohaterem/bohaterką itp. Poniżej przykładowe filmy:

ABC Afryka reż. Abbas Kiarostami, *Afrykańska królowa* reż. John Huston, *Angielski pacjent* reż. Anthony Minghella, *Bamako* reż. Abderrahmane Sissako, *Bomlambo – wodni ludzie* reż. Zwelesizwe Ntuli, *Cobra Verde* reż. Werner Herzog, *Duma. Podróż do domu* reż. Carroll Ballard, *Goryle we mgle* reż. Michael Apted, *Lucky* reż. Avie Luthra, *Hańba* reż. Steve Jacobs, *Hotel Rwanda* reż. Terry George, *Nigdzie w Afryce* reż. Caroline Link, *Invictus: Niepokonany* reż. Clint Eastwood, *Jerusalema* reż. Ralph Ziman, *Klejnot Nilu* reż. Lewis Teague, *Krwawy Diament* reż. Edward Zwick, *Krzyk wolności* reż. Richard Attenborough, *Miasto pustki* reż. Maria João Ganga, *Nigdzie w Afryce* reż. Caroline Link, *Oto moja Afryka* reż. Zina Saro-Wiwa, *O rzece, która była człowiekiem* reż. Jan Zabeil, *Pod osłoną nieba* reż. Bernardo Bertolucci, *Pożegnanie z Afryką* reż. Sydney Pollack, *Rozsądny człowiek* reż. Gavin Hood, *Sahara* reż. Zoltan Korda, *Sheena-królowa dżungli* reż. John Guillermin, *Strzelając do psów* reż. Michael Caton-Jones, *Surfując w Soweto* reż. Sara Blecher, *Wierny ogrodnik* reż. Fernando Meirelles.

3) MIŁOŚNICY I MIŁOŚNICZKI DZIENNIKARSTWA:

Jak mówić i pisać o Afryce?

To obszar badawczy przeznaczony dla osób, którym bliska była tematyka zajęć wprowadzających do projektu. Grupa dokładnie analizuje oba poradniki: „Jak mówić i pisać o Afryce" (http://afryka.org/batory/poradnik.pdf) oraz „Jak mówić o większości świata?" (http://bit.ly/PAH_IGO_kodeks). Warto, żeby przygotowała dla pozostałych osób spis najważniejszych wskazówek, jakie znajdują się w obu publikacjach. Następnie grupa ma za zadanie zająć się analizą przekazów medialnych i poszukać współczesnych tekstów: w prasie, artykułach w Internecie, blogach, które są pisane zgodnie z zaleceniami z poradnika. Poszukiwania uczniów i uczennic można zakończyć pogadanką, cenne będą m.in. refleksje, czy młodzież miała trudności w znalezieniu odpowiednich materiałów, a jeśli tak, to z czego one wynikały? Należy również zwrócić uwagę na język i formy wyrazu.

4) MIŁOŚNICY I MIŁOŚNICZKI FOTOGRAFII:

Jak fotografować Afrykę?

Ta grupa również analizuje oba poradniki: „Jak mówić i pisać o Afryce" (http://afryka.org/batory/poradnik.pdf) oraz „Jak mówić o większości świata?" (http://bit.ly/PAH_kodeks1), jednak skupia się przede wszystkim na wizualnym aspekcie prezentowanych sugestii. Wskazane jest, by omówić z młodzieżą fotografie z różnymi podpisami i bez podpisów, wspólnie zastanawiając się, jak należy fotografować, aby nikt nie czuł się tym urażony lub poniżony? Co podpis pod zdjęciem lub jego brak wnoszą do interpretacji fotografii? Można zaproponować grupie wyszukanie zdjęć zgodnych z założeniami „Kodeksu" - uczniowie i uczennice mogą podzielić się na podgrupy przyglądając się odpowiednio afrykańskim państwom (północnym, południowym, wschodnim i zachodnim) i szukać fotografii prasowych, internetowych, z literatury dokumentalnej. Warto zorganizować w szkole wystawę zdjęć, które mogą być umieszczone na dużej mapie Afryki z wyróżnionymi krajami. Należy pamiętać o podaniu źródeł i o zasadach korzystania ze zdjęć internetowych: http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/news/flickr-czyli-skad-wziac-darmowe-zdjecia-1.

6. Przystąpienie do pracy badawczej nad projektem: zbieranie i analiza materiałów, poszukiwanie odpowiedzi na pytania badawcze, bieżąca dokumentacja prac (blog, Facebook, strona internetowa szkoły, ekspozycja w budynku szkoły, prezentacje multimedialne, mapy myśli, plakaty, itp.).

7. Podsumowanie części badawczej. Młodzież prezentuje swoje wnioski w dowolnej formie w czasie spotkania ze wszystkimi uczestnikami i uczestniczkami projektu oraz opiekunem/opiekunką. Ustalenie ostatecznej formy prezentacji wniosków i podsumowania projektu – np. w postaci debaty z udziałem członków i członkiń wszystkich grup.

8. Spotkanie podsumowujące projekt i ewaluujące jego przebieg (samoocena i ocena grupowa pracy uczniów i uczennic).

Polecamy następujący materiał: http://bit.ly/ceo_scenariusz_spotkania_ewaluacyjnego.

PROPONOWANE PRODUKTY PROJEKTU:

- Prezentacja multimedialna
- Blog
- Plakaty, gazetka szkolna
- „Kompendium wiedzy [np. literackiej] o Afryce"
- Kolaż

PROPONOWANY SPOSÓB PREZENTACJI:

- Blog
- Kolaż
- Gazetka ścienna
- Facebook
- Strona internetowa szkoły
- Debata szkolna, publiczna

4. O MECHANIZMACH WŁADZY *CESARZ* RYSZARDA KAPUŚCIŃSKIEGO

AUTORKA: BERNADETTA BIAŁEK

Podczas zajęć uczniowie i uczennice opiszą różne systemy polityczne (demokratyczny, autorytarny, totalitarny) oraz scharakteryzują sposób sprawowania władzy przez Hajle Sellasje, ostatniego cesarza Etiopii (który rządził do 1974 roku). *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego staje się punktem wyjścia do rozważań nad mechanizmami władzy i znaczeniem praw człowieka. Przed zajęciami młodzież zapoznaje się z lekturą.

4. O MECHANIZMACH WŁADZY *CESARZ* RYSZARDA KAPUŚCIŃSKIEGO

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- O jakich mechanizmach władzy mówi *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego?

Cele zajęć:
- Scharakteryzujesz sposób sprawowania władzy w systemie autorytarnym i totalitarnym.
- Zastanowisz się, jakie konsekwencje niesie za sobą nieprzestrzeganie praw człowieka.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 2.1, 2.3, II: 1.1, 1.2, 3.1, 3.3, 4.3, III: 1.5, 1.8

Metody:
- Pogadanka
- Praca z tekstem literackim
- Praca ze słownikiem
- Rozsypanka

Formy pracy:
- Praca w parach
- Praca w grupach
- Praca indywidualna

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego
- *Słownik wyrazów obcych*
- 3 duże arkusze papieru
- 3 markery
- Taśma klejąca lub magnesy

	MIN	
Wprowadzenie	0	
	2	2
	4	2
	10	6
Praca właściwa	20	10
	35	15
Podsumowanie	45	10

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Poproś uczniów i uczennice o przypomnienie, co wiedzą na temat książki *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego oraz jej autora (biografia, budowa utworu, wstępna charakterystyka Hajle Sellasje, itp.).

2. Zapytaj młodzież, jaki jest główny problem poruszony w *Cesarzu* (władza). Poproś uczniów i uczennice o wymienienie innych książek o władzy, które poznali w gimnazjum (np. *Balladyna*, *Folwark zwierzęcy*, *Antygona*).

3. Wyjaśnij, że podczas zajęć będziecie zastanawiać się nad pytaniem kluczowym: O jakich mechanizmach władzy mówi *Cesarz* Ryszarda Kapuścińskiego? Zapisz pytanie na tablicy. Możesz zadać także dodatkowe pytania:
- Na czym polega uniwersalność *Cesarza*?
- Jakie mechanizmy władzy ukazane przez Kapuścińskiego zauważasz we współczesnym świecie?
- Jaki był cel sprawowania władzy przez Hajle Sellasje? Czy można zaryzykować stwierdzenie, że była to władza dla samej władzy? Uzasadnij swoją opinię.

4. Podziel klasę na trzy grupy, poproś każdą z nich o wylosowanie po jednym haśle (załącznik nr 1): demokracja, totalitaryzm, autorytaryzm. Poleć, aby w oparciu o własną wiedzę wypisała na dużych arkuszach papieru cechy charakterystyczne wskazanych systemów politycznych. Poproś, by grupy wymieniły się plakatami i ewentualnie uzupełniły opis, a następnie, by każda grupa odczytała na głos stworzoną definicję. Zasugeruj, żeby zapisane arkusze powiesić w widocznym miejscu. Następnie poproś młodzież o porównanie powstałych notatek z hasłami ze *Słownika wyrazów obcych*.

5. Zaproponuj pracę w parach. Rozłóż na ławkach losowo wybrane cytaty z *Cesarza* o mechanizmach władzy (załącznik nr 2) i poproś, żeby młodzież zdecydowała, jaki to system, oraz uzasadniła swój wybór. Następnie poleć głośne odczytanie cytatów, wysłuchaj komentarzy i na bieżąco proś o przyczepianie karteczek (magnesami lub taśmą klejącą) do tablicy w dwóch kolumnach: po jednej stronie fragmenty dotyczące autorytaryzmu, po drugiej – totalitaryzmu. Podsumujcie tę część, odpowiadając na pytanie kluczowe.

6. Zachęć młodzież do zastanowienia się, jakie przejawy naruszenia praw człowieka ukazał w *Cesarzu* Ryszard Kapuściński. W tym celu zaproś uczniów i uczennice do dyskusji. Możesz także wykorzystać rozsypankę (załącznik nr 3) – młodzież dopasowuje wówczas poszczególne artykuły z *Powszechnej deklaracji praw człowieka* do cytatów z *Cesarza*, które odnoszą się do łamania danego prawa.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś o sporządzenie krótkiej notatki w zeszytach na temat przejawów autorytaryzmu i totalitaryzmu w *Cesarzu* Ryszarda Kapuścińskiego.

2. Ogłoś klasowy lub szkolny konkurs na plakat pt. „Mam prawo do...", do którego inspiracją będą zapisy *Powszechnej deklaracji praw człowieka*. Zadbaj o to, by powstałe prace wyeksponować w jednym miejscu, aby uczniowie i uczennice mieli możliwość oddawania głosów na najciekawsze plakaty. Do wyłonienia zwycięzców i zwyciężczyń warto zaangażować innych nauczycieli i nauczycielki, a wyniki ogłosić np. na szkolnym apelu.

Źródła:

Ryszard Kapuściński, *Cesarz*, Warszawa: AGORA 2008.
Powszechna deklaracja praw człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Hasła*
Załącznik nr 2 – *Tekst literacki: Cytaty z* Cesarza *o mechanizmach władzy*
Załącznik nr 3 – *Materiał pomocniczy:* Cesarz *w perspektywie praw człowieka*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

HASŁA

DEMOKRACJA

TOTALITARYZM

AUTORYTARYZM

ZAŁĄCZNIK NR 2 – TEKST LITERACKI

CYTATY Z *CESARZA* O MECHANIZMACH WŁADZY

Totalitaryzm

„Zgłębia treść meldunków dostarczonych przez donosicieli. Mało rzeczy ważnych, oni najczęściej donoszą jeden na drugiego. Nasz pan ma wszystko zanotowane w głowie, jego umysł to komputer, który przechowuje każdy szczegół, najmniejszy drobiazg będzie zapamiętany. (...) Widzę go teraz, jak idzie, przystaje, podnosi do góry twarz, jakby pogrążał się w modlitwie. O Boże, wybaw mnie od tych, co czołgając się na kolanach skrywają nóż, który chcieliby wbić w moje plecy. Ale co Pan Bóg może pomóc? Wszyscy ludzie otaczający cesarza są właśnie tacy – na kolanach i z nożem. Na szczytach nigdy nie jest ciepło. Wieją lodowate wichry, każdy stoi skulony i musi pilnować się, żaby sąsiad nie strącił go w przepaść". (s. 18)

„A przecież dobrotliwością nie sposób rządzić cesarstwem, ktoś musi poskramiać opozycję i dbać o nadrzędny interes cesarza, pałacu i państwa. To właśnie robiły koterie ostrych, nie rozumiejąc jednak subtelnych intencji cesarza, grzęzły w błędach, ściślej – w błędzie przerysowania. Chcąc zyskać uznanie pana, gorliwie chciały wprowadzić porządek absolutny (...)". (s. 31)

„Kiedy zasiedli do stołu, przybył wysłannik Mengistu z wieścią, że cesarz w czasie podróży zaniemógł, że jest umierający i że wszyscy proszeni są o zebranie się w pałacu, aby rozważyć sytuację. Po przybyciu na miejsce zostali aresztowani. Jednocześnie oficerowie gwardii dokonywali aresztowań w rezydencjach innych dostojników. Ale jak to bywa w takiej nerwowej sytuacji, zapomniano o wielu notablach. Kilku zdołało uciec z miasta albo pochować się w domach znajomych. W dodatku zamachowcy późno odcięli telefony i ludzie cesarza zaczęli porozumiewać się i organizować". (s. 60-61)

„Na żadnym odcinku nie widać postępu. Wynika to z tego, że garstka dostojników zamknęła się w egoizmie i nepotyzmie, zamiast pracować dla dobra ogółu. Lud Etiopii wciąż oczekiwał dnia, kiedy nastąpi likwidacja nędzy i zacofania (...)". (s. 61)

„(...) tylu policjantów namnożyło się w ostatnich latach jego panowania, tyle wszędzie pojawiło się uszów, wystających z ziemi, przyklejonych do ścian, latających w powietrzu, uwieszonych do klamek, czyhających w urzędach, przyczajonych w tłumie, sterczących w bramach, tłoczących się na rynkach, że ludzie – aby bronić się przed plagą donosicieli – nie wiadomo jak, gdzie i kiedy, bez szkół, bez kursów, bez płyt i słowników nauczyli się drugiego języka, szybko, poliglotycznie opanowali nowy język, przyswoili go i doszli w tym do niebywałej wprawy, tak że my, prości i nieoświeceni, staliśmy się nagle narodem dwujęzycznym". (s. 77)

Źródło: Kapuściński Ryszard, *Cesarz*, © Spadkobierczynie Ryszarda Kapuścińskiego.

Autorytaryzm

„(...) zwyczaj nakazywał maluczkim, aby przed cesarzem klęczeli z twarzą przy ziemi, a jak podać z tej pozycji kopertę do przejeżdżającej limuzyny? Rozwiązywano to w ten sposób, że wóz cesarski zwalniał, za szybą ukazywała się pełna dobroci twarz monarchy, a jadąca w następnym samochodzie ochrona zabierała część kopert z rąk, jakie wyciągało pospólstwo, część, bo tych rąk był las". (s. 19)

„Każdy chciał się koniecznie pokazać, bo miał nadzieję, że będzie zauważony przez cesarza". (s. 20)

„(...) pana cechowała skrytość, dyskrecja i milczenie. Znał pałac, wiedział, że każda ściana ma uszy, że spoza kotar wyłaniają się uważnie obserwujące go spojrzenia. Więc musiał być przebiegły i chytry. Przede wszystkim nie wolno było przedwcześnie odsłonić się, okazać pazernej pożądliwości władzy, bo to natychmiast jednoczy konkurentów i podrywa ich do walki". (s. 21)

„(...) czcigodny pan nie tylko nagradzał, obdzielał i nominował, ale także karcił, usuwał i degradował". (s. 30)

„Pałac dzielił się na frakcje i koterie (...). Jeżeli jakaś koteria brała górę, pan wkrótce obdarzał łaską koterię przeciwną i znowu przywracał paraliżujący uzurpatorów stan równowagi. Pan nasz naciskał klawisze – raz biały, raz czarny – i wydobywał z fortepianu harmonijną i kojącą jego ucho melodie. A wszyscy poddawali się temu naciskaniu, bo jedyną racją ich istnienia była aprobata cesarska i gdyby cesarz ją cofnął, jeszcze tego samego dnia zniknęliby z pałacu bez śladu. Tak, oni nie byli kimś sami z siebie. Byli widoczni dla ludu tylko tak długo, dopóki oświetlał ich blask monarszej korony". (s. 30)

„(...) służyli cesarzowi, wiedząc, że przebywają tu i sprawują niejednokrotnie najwyższe godności w państwie tylko i wyłącznie z woli dostojnego pana. Im to właśnie cesarz powierzał stanowiska wymagające największego zaufania. Ministerstwo pióra, cesarska policja polityczna, zarząd pałacu były obsadzone tymi ludźmi. Oni wykrywali wszystkie spiski i knowania, tępili zarozumiałą i złośliwą opozycję". (s. 31-32)

„Słońce musi być jedno, taki jest porządek natury, a wszelkie inne teorie są tylko nieodpowiedzialną i Bogu przeciwną herezją. Ale możesz być pewien, że pan nasz kontrastował, jakże imponująco i dobrotliwie kontrastował i dlatego lud nie mylił się, kto jest słońcem, a kto cieniem". (s. 34)

„Szczodrobliwy pan chciał zachować wyłączność nominacji i promocji, dlatego krzywo patrzył, jeżeli jakiś dostojnik na boku i po cichu próbował nominować i promować. Taka natychmiast karcona samowolność groziła, że w wyważone przez czcigodnego pana układy wkradnie się jakaś nieregularność, jakaś kłopotliwa dysproporcja i pan nasz zamiast oddawać się sprawom najwyższym, będzie musiał zająć się prostowaniem, wyrównywaniem". (s. 48)

Źródło: Kapuściński Ryszard, *Cesarz*, © Spadkobierczynie Ryszarda Kapuścińskiego.

ZAŁĄCZNIK NR 3 – MATERIAŁ POMOCNICZY

CESARZ W PERSPEKTYWIE PRAW CZŁOWIEKA

Dopasujcie poszczególne artykuły z *Powszechnej deklaracji praw człowieka* do tych cytatów z *Cesarza*, które odnoszą się do naruszania danego prawa lub które sygnalizują, że dane prawo mogło być naruszone.

Artykuł 1 Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i w swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

„Uderzą i zniszczą tego, który wysunął się do przodu". (s. 21)

„Długo odbywały się uroczyste pogrzeby tych, którzy odeszli zachowując do końca lojalność; w tym samym czasie ciała powstańców grzebano nocami w niewiadomych, ukrytych miejscach". (s. 65)

Artykuł 3 Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swojej osoby.

„Fetasza to amharskie słowo, które oznacza rewizję. Nagle wszyscy zaczęli rewidować się nawzajem. Od świtu do nocy, nawet przez całą dobę, wszędzie, bez wytchnienia. Rewolucja podzieliła ludzi na obozy i zaczęła się walka. Nie było barykad ani okopów, ani innych wyraźnych linii podziału i dlatego każdy napotkany człowiek mógł być wrogiem. Tę atmosferę ogólnego zagrożenia wzmagała jeszcze chorobliwa podejrzliwość, jaką żywi każdy Amhara wobec drugiego człowieka (również wobec drugiego Amhary), któremu nigdy nie wolno ufać, wierzyć na słowo, liczyć na niego, bo intencje ludzi są złe i przewrotne, ludzie to spiskowcy". (s. 26)

„Życie człowieka – jaką ma wartość? Drugi człowiek istnieje o tyle, o ile stawia opór na naszej drodze. Życie niewiele znaczy, choć lepiej odebrać je wrogowi, nim on zdąży wymierzyć nam cios. Każdej nocy strzelanina (a także i w ciągu dnia), potem na ulicy leżą zabici. (...) Są wyćwiczeni w tym, żeby z byle powodu wyciągnąć pistolet i strzelić. Zabić". (s. 27)

„Zamachowcy wpadają do zielonego salonu, w którym znajdują się uwięzieni od wtorku dostojnicy ze świty cesarskiej. Otwierają do nich ogień. Ginie osiemnastu najbliższych ludzi cesarza". (s. 62)

Artykuł 5 Nikt nie może być poddany torturom lub okrutnemu, nieludzkiemu albo upokarzającemu traktowaniu lub karaniu.

„Jesteśmy nieustannie, bez przerwy rewidowani. (...) Każdy może nas zrewidować, bo nie wiemy, kto ma do tego prawo, a kto nie, i lepiej nie pytać, bo to pogarsza sprawę, lepiej poddać się. Ciągle ktoś nas rewiduje, jacyś faceci oberwani, z kijami, nic nie mówią, tylko zatrzymują nas i rozciągają ręce pokazując, że my też mamy rozciągnąć ręce – to znaczy przyjąć pozycję do rewizji, i wtedy zaczynają wyjmować wszystko z teczki, z kieszeni, oglądać, dziwić się, marszczyć czoła, kiwać głowami, naradzać się, potem obmacując nam plecy, brzuchy, nogi, buty, no i co? i nic – możemy iść dalej, do następnego rozłożenia ramion, do następnej fetaszy". (s. 27-28)

Artykuł 9 Nikt nie może być poddany arbitralnemu zatrzymaniu i aresztowaniu lub wygnaniu z kraju.

„I oto dobrotliwy pan, który gotował dla księcia wysoce zaszczytny urząd, musiał wyrzucić go z kraju i trzymał go na obczyźnie przez dwadzieścia lat". (s. 33)

Artykuł 17 1. Każdy człowiek, zarówno sam, jak i wespół z innymi, ma prawo do posiadania własności.
2. Nikt nie może być arbitralnie pozbawiony swojej własności.

„Monarcha nasz, dzięki swojej niezrównanej pamięci, a także stale napływającym donosom dokładnie wiedział, kto ile ma, ale tę buchalterię zatrzymywał dla siebie, nie robiąc z niej nigdy użytku, jeżeli podwładny zachowywał się lojalnie. Niech jednak wyczuł bodaj cień nielojalności, natychmiast wszystko konfiskował; odbierał przeniewiercy rajskiego ptaka!". (s. 43)

Artykuł 19 Każdy człowiek ma prawo do wolności poglądów i swobodnego ich wyrażania; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnych poglądów, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i idei wszelkimi środkami, bez względu na granice.

„(...) cesarz zaczął wysyłać za granicę młodych ludzi, aby tam pobierali nauki. (...) I – jakżeby inaczej! – po latach zaczęły się kłopoty. Ponieważ, niczym czarnoksiężnik, pan nasz wywołał nadprzyrodzoną i niszczącą siłę, jaką okazał się efekt konfrontacji. Ludzie ci wracali do kraju pełni nieprawomyślnych idei, nielojalnych poglądów, szkodliwych pomysłów, nierozważnych i porządek naruszających projektów (...)". (s. 47)

Artykuł 21 1. Każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w rządzeniu swym krajem bezpośrednio lub przez swobodnie wybranych przedstawicieli.
2. Każdy człowiek ma prawo równego dostępu do służby publicznej w swym kraju.
3. Wola ludu będzie podstawą władzy rządu; wola ta będzie wyrażona w okresowo przeprowadzonych i rzetelnych wyborach, które powinny być powszechne i równe oraz przeprowadzone w tajnym głosowaniu lub innej zapewniającej wolne głosowanie procedurze.

„A przecież dobrotliwością nie sposób rządzić cesarstwem, ktoś musi poskramiać opozycję i dbać o nadrzędny interes cesarza, pałacu i państwa. To właśnie robiły koterie ostrych, nie rozumiejąc jednak subtelnych intencji cesarza, grzęzły w błędach, ściślej – w błędzie przerysowania. Chcąc zyskać uznanie pana, gorliwie chciały wprowadzić porządek absolutny (...)". (s. 31)

Artykuł 22 Każdy człowiek jako członek społeczeństwa ma prawo do zabezpieczenia społecznego i jest upoważniony, dzięki wysiłkowi narodowemu i współpracy międzynarodowej oraz stosownie do organizacji i zasobów danego państwa, do korzystania z praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych, nieodzownych dla jego godności i swobodnego rozwoju swojej osobowości.

„(...) w Etiopii panował zastój. Atmosfera niezadowolenia i rozczarowania rosła coraz bardziej wśród chłopów, kupców, urzędników, w armii i w policji, wśród uczącej się młodzieży, wśród całego społeczeństwa... Na żadnym odcinku nie widać postępu. Wynika to z tego, że garstka dostojników zamknęła się w egoizmie i nepotyzmie, zamiast pracować dla dobra ogółu. Lud Etiopii wciąż oczekiwał dnia, kiedy nastąpi likwidacja nędzy i zacofania (...)". (s. 61)

„Jakże, powiadali, mówić o rozwoju, kiedy bieda aż piszczy! Jakiż to rozwój, kiedy naród ugnieciony nędzą, całe prowincje giną z głodu, mało ludzi ma choćby parę butów, zaledwie garstka poddanych umie czytać i pisać, kto poważniej zachoruje, ten umrze, bo nie ma szpitali ni lekarzy, wokół ciemnota, barbarzyństwo, poniżenie, podeptanie, despotyzm i satrapia, wyzysk i desperacja (...)". (s. 72)

Artykuł 26 1. Każdy człowiek ma prawo do oświaty. Oświata będzie bezpłatna, przynajmniej na poziomie podstawowym. Oświata w zakresie podstawowym będzie obowiązkowa. Oświatę w zakresie technicznym i zawodowym należy uczynić powszechnie dostępną, a oświata na poziomie wyższym powinna być równie dostępna dla wszystkich zależnie od zalet osobistych.

„(...) naród nasz jest niepiśmienny". (s. 19)

Źródło: Kapuściński Ryszard, *Cesarz*, © Spadkobierczynie Ryszarda Kapuścińskiego.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

5. KOLOROWE REWOLUCJE O WSPÓŁCZESNEJ ROLI SYMBOLU

AUTORKA: MONIKA KOMISARCZYK

Zajęcia służą przybliżeniu młodzieży pojęcia symbolu przez pryzmat wybranych współczesnych przemian społeczno-politycznych na świecie. Uczniowie i uczennice poznają cechy symbolu jako środka wyrazu i zastanowią się nad symboliką różnych kolorów i roślin, które weszły do powszechnego użycia jako nazwy rewolucji bądź ruchów społeczno-politycznych.

S

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jaki przekaz niesie symbolika wybranych kolorów i kwiatów w odniesieniu do rozwiązywania konfliktów na świecie?

Cele zajęć:
- Dowiesz się o współczesnych ruchach społeczno-politycznych, w tym wolnościowych, na świecie.
- Poznasz rolę i cechy symbolu oraz symbolikę wybranych kolorów i kwiatów w różnych kulturach.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 2.3, II: 4.1-4.3

Metody:
- Miniwykład
- Rozsypanka
- Praca ze słownikiem

Formy pracy:
- Praca indywidualna
- Praca w parach
- Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załącznik
- Mapa polityczna świata
- *Słownik symboli*

MIN

Wprowadzenie

0

5 — 5

Praca właściwa

20 — 15

30 — 10

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Wprowadź młodzież w tematykę zajęć, przybliżając jej termin „kolorowe rewolucje". Wyjaśnij, że celem zajęć jest przyjrzenie się współczesnym ruchom społeczno-politycznym na świecie przez pryzmat symboliki kolorów i kwiatów, od których powstały ich nazwy. Analiza wybranych wydarzeń dotyczących zagadnienia pokoju i konfliktów na świecie może stanowić punkt wyjścia zarówno do dyskusji na temat bieżącej sytuacji na arenie międzynarodowej, jak i na temat znaczenia symbolu w różnych kulturach.

> ***Kolorowe rewolucje*** *– termin odwołujący się do symboliki barw i nazw kwiatów, i opisujący zmiany społeczne, polityczne bądź gospodarcze w różnych krajach na świecie. W większości przypadków rewolucje lub ruchy, którym nadano „kolorowe" albo „kwiatowe" nazwy, miały charakter pokojowy bądź odbyły się na drodze porozumienia, stając się pozytywnym przykładem rozwiązywania konfliktów.*

2. Zapytaj uczniów i uczennice, jaka symbolika, ich zdaniem, najczęściej przypisywana jest kolorom i kwiatom. Następnie podziel klasę na 3-4-osobowe grupy. Każdej z nich rozdaj rozsypankę (najlepiej w kopertach), która składa się z części zawierającej nazwę rewolucji, kraju, krótkiego opisu wydarzeń, jakie miały tam miejsce oraz symboliki nazwy (załącznik nr 1). Poproś grupy o ułożenie informacji w odpowiedniej kolejności, zgodnie z tabelą, którą możesz narysować na tablicy. Sprawdźcie poprawność odpowiedzi.

Nazwa wydarzenia społeczno-politycznego	Gdzie i kiedy?	Co się działo?	Jakie jest pochodzenie nazwy tego wydarzenia? Jaka jest symbolika tej nazwy?

3. Poproś młodzież o znalezienie w słowniku symboli znaczeń następujących pojęć: jaśmin, róża, cedr, tulipan, kolor pomarańczowy i niebieski oraz zielony i purpurowy. Aby usprawnić szukanie, każda grupa może otrzymać po jednym wybranym symbolu, a następnie wyjaśnić znaczenie na forum klasy.

Podsumowanie

33 — 3

43 — 10

45 — 2

4. Poleć, aby uczennice i uczniowie przeczytali definicję symbolu ze słownika oraz zapisali ją w zeszytach. Bardziej zaawansowane grupy mogą spróbować same stworzyć definicję symbolu, odwołując się do poznanych podczas zajęć przykładów.

5. Zapytaj uczennice i uczniów, jakimi cechami odznacza się symbol w kulturze i jaką pełni rolę. Wspólnie odpowiedzcie na pytanie kluczowe: Jaki przekaz niesie symbolika wybranych kolorów i kwiatów w odniesieniu do rozwiązywania konfliktów na świecie?

6. Podsumuj zajęcia, odwołując się do mapy. Chętna osoba może wskazać na niej kraje, o których rozmawialiście podczas zajęć.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież zastanowiła się, samodzielnie lub w parach, z jakimi symbolami wiążą się pojęcia „pokoju" oraz „konfliktów". Uczniowie i uczennice mogą czerpać inspiracje ze słowników, a także z literatury czy sztuki filmowej. Zachęć młodzież, by utrwaliła swoje pomysły w formie graficznej.

Źródła:

Władysław Kopaliński, *Słownik symboli,* Warszawa: Wiedza Powszechna 1990.
Hasło „Kolorowe rewolucje", http://pl.wikipedia.org/wiki/Kolorowe_rewolucje, http://en.wikipedia.org/wiki/Colour_revolution.

Załącznik:

Załącznik nr 1 – *Karta pracy z rozsypanką: Kolorowe rewolucje*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – KARTA PRACY Z ROZSYPANKĄ

KOLOROWE REWOLUCJE

Nazwa wydarzenia społeczno-politycznego	Gdzie i kiedy?	Co się działo?	Jakie jest pochodzenie nazwy tego wydarzenia? Jaka jest symbolika tej nazwy?
Rewolucja goździków	Portugalia 1974	Wydarzenia z lat 70. XX wieku w Portugalii, podczas których doszło do wojskowego zamachu stanu i obalenia dyktatury Marcelo Caetano, a w następstwie do demokratyzacji systemu politycznego. Rewolucja przyczyniła się także do dekolonizacji portugalskich posiadłości w Afryce i Azji.	Osoby wspierające żołnierzy-rebeliantów wręczały im goździki, niekiedy wsuwając je w lufy karabinów, aby podkreślić tym pokojowy przebieg i charakter przewrotu.
Rewolucja róż	Gruzja 2003	Protesty o charakterze pokojowym, które w 2003 roku doprowadziły w Gruzji do zmiany na stanowisku prezydenta państwa. Miejsce Eduarda Szewardnadze zajął wówczas Michaił Saakaszwili. Protesty dały również początek reformom systemu politycznego i gospodarczego Gruzji.	Zwolennicy i zwolenniczki opozycji, wchodząc do parlamentu w celu zaprotestowania przeciwko dotychczasowemu prezydentowi, trzymali w dłoniach róże, będące m.in. symbolem odrodzenia.
Pomarańczowa rewolucja	Ukraina 2004	Nazwa fali protestów, które wybuchły w trakcie wyborów prezydenckich na Ukrainie w 2004 roku. W II turze wyborów zwyciężył Wiktor Janukowycz, jednak wyniki zostały zakwestionowane. Ostatecznie prezydentem został Wiktor Juszczenko, a premierką Julia Tymoszenko.	Nazwa rewolucji wywodzi się od pomarańczowego koloru, wykorzystanego przez sztab wyborczy Wiktora Juszczenki.
Purpurowa rewolucja	Irak 2004/2005	Określenie wydarzeń, które miały miejsce w Iraku po obaleniu dyktatury Saddama Husajna.	Dowodem na udział w pierwszych demokratycznych wyborach parlamentarnych, które odbyły się w Iraku w 2005 roku, był purpurowy kolor tuszu pozostający na kciukach wyborców i wyborczyń.
Cedrowa rewolucja	Liban 2005	W lutym 2005 roku Libanki i Libańczycy wyszli na ulice, głównie w Bejrucie, żądając wyjaśnienia okoliczności śmierci premiera Rafika al-Haririego, który zginął w zamachu. Głównym celem rewolucji było wycofanie wojsk syryjskich, które od połowy lat 70. XX wieku stacjonowały w Libanie. Cel został osiągnięty, powołano nowy rząd, a samo wydarzenie uznano za jeden z pierwszych masowych ruchów demokratycznych w świecie arabskim.	Nazwa pochodzi od drzewa cedrowego, które jest symbolem tego bliskowschodniego kraju. Cedr na Bliskim Wschodzie symbolizuje godność, wzniosłość i wytrzymałość.

Tulipanowa rewolucja	Kirgistan 2005	Wydarzenia z marca 2005 roku będące następstwem protestu kirgiskiej opozycji. W ich wyniku obalono prezydenta Askara Akajewa, a jego miejsce, do czasu kolejnej rewolucji w 2010 roku, zajął Kurmanbek Bakijew.	Nazwa pochodzi od kwitnących na wiosnę tulipanów. Demonstranci nosili również żółte i różowe szarfy.
Niebieska rewolucja	Kuwejt 2005	Określenie wydarzeń w Kuwejcie z 2005 roku, w wyniku których kobiety w tym kraju otrzymały prawa wyborcze.	Nazwa wzięła się od koloru pojawiającego się na ubraniach i dodatkach demonstrujących sufrażystek.
Dżinsowa rewolucja	Białoruś 2006	Wydarzenia, które miały miejsce na Białorusi po wyborach prezydenckich w 2006 roku; opozycja uważała, że zostały one sfałszowane i zarzucała władzom uniemożliwianie jej dostępu do mediów. Protesty społeczne nie przyniosły jednak zmian na białoruskiej scenie politycznej.	Kiedy demonstrantom i demonstrantkom, przedstawicielom i przedstawicielkom opozycji, odebrano ich biało-czerwono-białą flagę (zakazaną w państwie), jeden z liderów ówczesnego młodzieżowego ruchu oporu „Żubr", zdjął swoją dżinsową koszulę i ogłosił ją symboliczną flagą protestów przeciwko prezydentowi Białorusi, Aleksandrowi Łukaszence.
Szafranowa rewolucja	Birma 2007	W 2007 roku w Rangunie (ówczesnej stolicy Birmy/Myanmaru) sprzeciwiono się rządom junty wojskowej. Protest zorganizowali buddyjscy mnisi wraz z birmańską inteligencją. Żądano wprowadzenia rządów demokratycznych, poszanowania praw człowieka, a także wolności religijnej. Wystąpienia nie zakończyły się obaleniem rządu, zaaresztowano ok. trzech tysięcy osób.	Nazwa wydarzeń wiąże się z żółto-pomarańczowym kolorem szat, jakie noszą buddyjscy mnisi.
Zielona rewolucja	Iran 2009	Były to największe protesty społeczne w Iranie od czasów rewolucji islamskiej z 1979 roku. W 2009 roku, po wyborach prezydenckich, opozycja, zwolennicy i zwolenniczki Mir-Hosejna Musawiego, protestowała przeciwko sfałszowaniu wyników wyborów. W odpowiedzi na zamieszki władza zakazała zgromadzeń publicznych i jeszcze bardziej ograniczyła wolność mediów oraz swobodę wypowiedzi.	Nazwa pochodzi od zielonego koloru - symbolu poparcia dla kandydata opozycji – Musawiego. Kolor ten pojawił się m.in. w kampanii wyborczej Musawiego oraz został użyty podczas demonstracji organizowanych przez jego zwolenników i zwolenniczki (zarówno jako kolor transparentów, jak i strojów).
Jaśminowa rewolucja	Tunezja 2010/2011	Termin wiąże się z protestami społeczno-politycznymi Tunezyjczyków i Tunezyjek na przełomie 2010 i 2011 roku. Protesty były spowodowane trudną sytuacją gospodarczą, wysokim bezrobociem oraz brakiem swobód obywatelskich. Zapoczątkowały one serię rewolucji w kolejnych krajach arabskich, m.in. Egipcie, Libii, Syrii czy Jemenie.	Nazwa nawiązywała do narodowego kwiatu tego kraju – jaśminu, który symbolizuje serdeczność i sympatię.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

6. OD JAKIEJ ISKRY MOŻNA ZMIENIĆ ŚWIAT? O SILE JEDNOSTKI I WALCE Z NIESPRAWIEDLIWOŚCIĄ

AUTORKA: MONIKA KOMISARCZYK

Zajęcia przybliżają młodzieży zagadnienie rasizmu i pozwalają pogłębić wiedzę na temat działań antydyskryminacyjnych i prawoczłowieczych. Podczas pierwszej lekcji uczniowie i uczennice dowiedzą się o genezie największego sprzeciwu Afroamerykanek i Afroamerykanów wobec segregacji rasowej i prawnej dyskryminacji w Stanach Zjednoczonych Ameryki, którego esencję stanowił Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich. Drugą lekcję należy przeprowadzić w pracowni informatycznej. Jej celem jest zapoznanie młodzieży z sylwetkami osób, których działalność w znaczący sposób wpłynęła na losy ludzi w ich krajach i na świecie.

S

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:
- 2 x 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jakimi metodami posługują się ludzie, walcząc o prawa dla siebie i innych?

Cele zajęć:
- Dowiesz się, w jaki sposób czarni mieszkańcy i mieszkanki Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej walczyli o swoje prawa.
- Poznasz kontekst walki z rasizmem w Stanach Zjednoczonych Ameryki.
- Poznasz sylwetki osób, których działania zmieniły świat.
- Zdobędziesz umiejętność wyszukiwania informacji w Internecie, ich krytycznej analizy i selekcji.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 1.11, 2.1, 2.3, II: 3.2, 4.1-4.3, III: 1.2, 2.3

Metody:
- Praca z tekstem źródłowym
- Praca ze słownikiem
- Praca z innymi źródłami wiedzy (IT)
- Prezentacja

Formy pracy:
- Praca w grupach
- Praca w parach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- *Słownik języka polskiego*
- Dostęp do Internetu

MIN

Wprowadzenie: 0 – 3

Praca właściwa: 3 – 20

33 – 10

38 – 5

Podsumowanie: 45 – 7

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Pierwsza lekcja:

1. Rozpocznij zajęcia od przeczytania na głos cytatu z książki Harper Lee pt. *Zabić drozda*. Potraktuj go jako motto rozważań nad istotą walki o prawa człowieka.

> *„Myślę, że jest tylko jeden rodzaj ludzi. Ludzie. [...] Ale dlaczego, jeżeli jest tylko jeden rodzaj ludzi, nie ma między ludźmi zgody? Jeżeli wszyscy są tacy sami, dlaczego starają się być inni, żeby pogardzać sobą nawzajem?". (Harper Lee,* Zabić drozda*)*

2. Podziel klasę na trzy grupy. Każda otrzymuje materiał pomocniczy: tekst Juliana Jelińskiego pt. „Iskry, które spowodowały pożar [...]" (załącznik nr 1) oraz kartę pracy – pytania do grup (załącznik nr 2). Wyjaśnij, że każda grupa, choć otrzymuje cały tekst, czyta tylko te fragmenty, które są określone w karcie pracy (punkty 1-4 oraz 14-15 są wspólne dla wszystkich, natomiast pozostałe są rozdzielone pomiędzy trzy grupy i każda z grup zapoznaje się z inną „iskrą"). Po przeczytaniu tekstów uczniowie i uczennice zastanawiają się w swoich grupach nad odpowiedziami do pytań z karty pracy.

3. Na forum klasy wysłuchajcie wspólnie odpowiedzi poszczególnych grup. Poproś, żeby jedna osoba głośno odczytywała pytania, a druga udzielała odpowiedzi. We wstępnym podsumowaniu zapisz na tablicy te „iskry", które zainicjowały powstanie Ruchu na Rzecz Praw Obywatelskich (zaskarżenie zasady segregacji obowiązującej w szkolnictwie; sprawa śmierci Emetta Tilla; przypadek Rosy Parks i bojkot autobusów w Montgomery). Wspólnie zdefiniujcie pojęcie „rasizm", sprawdźcie również jego definicję w *Słowniku języka polskiego*.

4. Poproś młodzież, aby wymieniła metody, jakimi posługiwali się Czarni i Czarne (legalne i nielegalne akcje protestacyjne, akcje rejestracji czarnoskórych wyborców i wyborczyń, działania mające wywrzeć presję legislacyjną na szczeblu stanowym i federalnym, zakładanie partii politycznych oraz organizacji wspierających rozwój społeczności Afroamerykanów i Afroamerykanek, zwiększona aktywność religijna organizacji skupiających czarnych Amerykanów i czarne Amerykanki), a następnie, by odpowiedziała na pytanie kluczowe: Jakimi metodami posługują się ludzie, walcząc o prawa dla siebie i innych?

5. Zadaj klasie pytanie: Jakie „iskry" mogą zmieniać rzeczywistość na świecie i w Polsce? Zachęć młodzież do dzielenia się pomysłami. Na zakończenie możesz wspomnieć o przykładowych przedsięwzięciach i akcjach, które mogłyby być takimi „iskrami" zmieniającymi świat, np. w obszarze przeciwdziałania rasizmowi i mowie nienawiści. Te pomysły stanowią pozytywny przykład odniesienia do działania, przeciwstawiając się pesymistycznemu wydźwiękowi ostatniego zdania w omawianym podczas zajęć tekście.

- Kampania HejtStop: www.hejtstop.pl.
- Wielkie sprzątanie Facebooka, czyli stop mowie nienawiści: https://www.facebook.com/wielkie.sprzatanie.
- Kampanie przeciw przemocy wobec kobiet i dziewcząt: https://www.facebook.com/MnieToDotyczy.
- Działania stowarzyszenia Nigdy Więcej: www.nigdywiecej.org.
- Kampanie na rzecz poprawy warunków pracy i bezpieczeństwa w zakładach tekstylnych w krajach globalnego Południa: http://www.cleanclothes.pl.
- Marsze solidarności przeciw rasizmowi itp.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież sprawdziła w *Słowniku języka polskiego* następujące pojęcia: dyskryminacja, ksenofobia, antysemityzm, szowinizm, apartheid, a następnie zapisała w zeszycie własnymi słowami, jak je rozumie.

2. Zachęć młodzież do wyszukania informacji na temat trzech organizacji zajmujących się walką o prawa człowieka w Polsce lub na świecie, a następnie sporządzenie krótkich notatek na ich temat.

MIN

Wprowadzenie: 0 – 5

Praca właściwa: 5 – 30

Podsumowanie: 30 – 45

Druga lekcja: (zajęcia w pracowni informatycznej)

1. Krótko nawiąż do poprzedniej lekcji, podkreśl, że świat zmieniają nie tylko wydarzenia, ale również ludzie i ich codzienna, niekiedy żmudna, praca na rzecz innych. Wymień nazwiska osób, których działania wpłynęły na zmianę sytuacji ludzi w ich krajach. Możesz zapisać je na tablicy: MalalaYousafzai, Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Lech Wałęsa, Aung San Suu Kyi, Ellen Johnson-Sirleaf, Wangari Maathai, Nelson Mandela, Tenzin Gjaco XIV Dalajlama, Tawakkul Karman, Rigoberta Menchú Tum, Szirin Ebadi.

2. Podziel uczniów i uczennice na pary lub trójki. Poproś, by młodzież poszukała w Internecie informacji na temat przedstawionych osób oraz ich dokonań; może także wyszukać ich zdjęcia, a następnie wypełnić tabelę według poniższego wzoru.

Osoba	Kraj pochodzenia	Obszar aktywności	Czas działania	Przykład działania	Efekty – co udało się osiągnąć?
Szirin Ebadi	*Iran*	*Prawa człowieka, demokracja*			
Malala Yousafzai	*Pakistan*	*Walka o dostęp dziewcząt do edukacji*			

3. Poproś, aby każda para bądź trójka zaprezentowała jedną postać. Podsumuj zajęcia, zachęcając młodzież do zastanowienia się nad pojęciem humanitaryzmu oraz znaczeniem praw człowieka we współczesnym świecie. Możesz także nawiązać do pierwszej lekcji, przypominając o „iskrach" zmieniających świat – teraz, kiedy młodzież zapoznała się z sylwetkami wybranych osób, każdy może zapisać na kartkach pomysły, które sam chciałby zrealizować, aby zmienić świat na lepsze.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież podała przykład dwóch filmów fabularnych, które propagują idee humanitaryzmu oraz w kilku zdaniach streściła fabułę każdego z nich.

Źródła:

Julian Jeliński, *„Iskry, które spowodowały pożar. Trzy wydarzenia, które zapoczątkowały Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych"* [online], dostęp 30 lipca 2014, dostępny w Internecie: http://wroc.academia.edu/JulianJeliński/Papers.
Harper Lee, *Zabić drozda*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1999.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: „Iskry, które spowodowały pożar [...]"*
Załącznik nr 2 – *Karta pracy: Pytania dla grup*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

„ISKRY, KTÓRE SPOWODOWAŁY POŻAR [...]"

1. Stany Zjednoczone Ameryki Północnej w pierwszej połowie XX wieku były krajem skrajnie podzielonym według jednego, uniwersalnego kryterium – kryterium koloru skóry. W stanach południowych panowała pełna, prawna segregacja, usankcjonowana orzeczeniem Sądu Najwyższego w sprawie Plessy przeciw Fergusonowi z 1896 r.[1] W stanach północnych zaś, segregacja miała mniej oficjalny, ale równie skrajny i wszechogarniający charakter. Nawet udział USA w obu wojnach światowych nie zmienił tej „specyficznej sytuacji" Afroamerykanów, mimo iż Stany Zjednoczone prowadziły obie wojny w obronie wolności, równości i demokracji. Najwyraźniej nawet równość oraz wolność były wartościami, które mogły przysługiwać w tym czasie jedynie ludziom o białym kolorze skóry. Wolność, przyznana wszystkim czarnoskórym niewolnikom w 1863 r. poprzez Deklarację Niepodległości, w obliczu późniejszej dyskryminacji, segregacji i wykluczenia społecznego, wydawała się jedynie „formalną wolnością", a sama Deklaracja Niepodległości – nic nieznaczącym, symbolicznym dokumentem.

2. Sytuacji Czarnych[2] w XX wieku nie zmieniły działania odgórne Rządu Stanów Zjednoczonych. Sami Afroamerykanie musieli wywalczyć prawa, które innym obywatelom przysługiwały z racji samego urodzenia się na terytorium USA. Ich obywatelski zryw przypadł na drugą połowę lat 50. oraz lata 60. XX wieku. Okres ten publicyści, historycy, a także sami uczestnicy ówczesnych wydarzeń określają mianem „trzeciej rewolucji amerykańskiej", lub też Rewolucji Czarnych. Esencjalną część owej Rewolucji stanowił Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich, którego celem było uzyskanie (a właściwie – odzyskanie) swobód obywatelskich dla Afroamerykanów.

3. Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich, jak każdy inny ruch, musiał mieć swój początek. W tym jednak przypadku trudno jest wskazać na tylko jedno wydarzenie, które uwarunkowało jego powstanie – należy moim zdaniem przytoczyć aż trzy. Trzy „iskry", które stały się katalizatorami ogólnonarodowego ruchu społecznego, a w ciągu dwóch dziesięcioleci uczestniczyły w nich miliony Amerykanów. [...]

4. Możemy obecnie przejść do trzech wydarzeń, które zapoczątkowały ogólnonarodowy ruch społeczny mający na celu uzyskanie przez Afroamerykanów praw obywatelskich oraz zniesienie rasistowskich i dyskryminujących Czarnych praw. Wydarzenia te mają miejsce w latach 1954 – 1955 i dotyczą trzech różnych aspektów życia Afroamerykanów, w których byli oni od lat upośledzeni w stosunku do białych i dyskryminowani przez białe społeczeństwo.

5. Pierwszą z tytułowych „iskier", było zaskarżenie zasad, na których opierało się segregacyjne szkolnictwo na Południu, zorganizowane głównie przez Narodowe Stowarzyszenie na Rzecz Postępu Ludzi Kolorowych. Organizacja ta już na kilka lat przed omawianym procesem zaczęła zbierać dokumenty i akta ze spraw dotyczących nierówności segregowanych szkół, by móc uderzyć w cały system edukacji oparty na pełnej segregacji czarnoskórych dzieci od ich białych rówieśników. Sprawa ta znana jako „Brown przeciw zarządowi szkół w Topeka" została rozstrzygnięta 17. maja 1954 r., gdy swą decyzję wydał Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych.

---

[1] Decyzja Sądu Najwyższego w sprawie Plessy przeciw Fergusonowi usankcjonowała doktrynę „oddzielni, lecz równi" (*separate but equal*), uznając, że nie jest ona sprzeczna z XIV poprawką do Konstytucji Stanów Zjednoczonych.

[2] W polskiej literaturze niezmiennie ignorowany jest prawidłowy sposób określania czarnoskórych mieszkańców Ameryki Północnej. Z nieznanych mi powodów, wciąż używa się terminu „Murzyn". Najlepiej ten problem opisuje Zbigniew M. Kowalewski, gdy podkreśla, że: „(...) piszemy Czarny (Black), a nie Murzyn (Negro), gdyż ten ostatni termin, uznany przez czarną społeczność za obraźliwy i rasistowski, pod jej presją wyszedł z użycia w USA w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, czego polskie mass media uparcie nie chcą przyjąć do wiadomości. W przeciwieństwie do biały piszemy Czarny z dużej litery, gdyż oznacza to przynależność do czarnego narodu, żyjącego w USA, a nazywanego również afroamerykańskim (*Afro-American*), afrykańsko-amerykańskim (*African American*) i nowoafrykańskim (*New African*)"– por. Z. M. Kowalewski, *Rap - między Malcolmem X a subkulturą gangową*, e-book, edycja 10. 02. 2008, str. 6.

6. W wyroku tym musiano odnieść się do orzeczenia z 1896 r. w sprawie Plessy przeciw Fergusonowi, sankcjonującego segregacyjną doktrynę „oddzielni, lecz równi" (*separate but equal*), która stała się podstawą budowy całego systemu rozdzielającego rasy. Sąd Najwyższy uznał segregację w szkołach za niezgodną z konstytucją, obalając w ten sposób obowiązującą do tej pory decyzję sprzed ponad 50 lat. Sędzia przewodniczący stwierdził w uzasadnieniu m.in., że czarnoskóre dzieci, uczęszczające do segregowanych szkół są pozbawione równych szans, które gwarantuje im XIV poprawka do konstytucji. Zgodnie z wyrokiem nie tylko uznano segregację w szkołach za niezgodną z konstytucją, ale także nakazano rozpoczęcie procesu desegregacji szkolnictwa na terenie całych Stanów Zjednoczonych.

7. Wydarzenie to stało się symbolicznym początkiem legalistycznego aspektu Rewolucji Czarnych, na który złożyły się zmiany w ustawodawstwie zarówno federalnym jak i stanowym, wywalczone przez Afroamerykanów w przeciągu lat 1954–1968. Przełomowość sprawy Brown przeciw zarządowi szkół w Topeka polega przede wszystkim na tym, iż było to pierwsze zwycięstwo Afroamerykanów walczących o równe prawa na skalę całego kraju. Niezwykle istotne było również to, iż wyrok Sądu Najwyższego uruchomił prawdziwą lawinę działań prawnych na rzecz zniesienia segregacji (...)".

8. Drugą „iskrą" stała się sprawa, o – wydawałoby się – dużo mniej znaczącym charakterze, która mimo to uzyskała ogromny rozgłos w całych Stanach Zjednoczonych. W miasteczku Money w stanie Mississipi, 28. sierpnia 1955 r., zamordowany został młody chłopiec – Emmett Till. Padł ofiarą dwóch białych mężczyzn z tego jedynie powodu, iż po kupieniu słodyczy w sklepie, odezwał się do białej dziewczynki. Emmett Till nie wychował się na Południu i nie był obeznany z niepisanymi „prawami i obowiązkami" Afroamerykanów, które dotyczyły także stosunków (a właściwie ich braku) z białymi kobietami. Pochodził z Chicago, z północnego stanu Illinois i w tamtym mieście miał białych przyjaciół. W Money, a i na całym Południu, rzeczywistość kształtowała się jednak inaczej i jego zachowanie łamało podstawowe zasady interakcji między rasami, musiało więc zostać przez lokalną społeczność białych przykładnie ukarane.

9. Sprawców morderstwa złapano następnego dnia po zabójstwie i postawiono przed sądem. W tydzień po tym wydarzeniu zdjęcia martwego EmmettaTilla obiegły całą Amerykę opublikowane w magazynie „Jet". 23 września, niecały miesiąc po dokonaniu tego okrutnego zabójstwa, obaj oskarżeni zostali oczyszczeni z zarzutów przez białą ławę przysięgłych (mimo że wcześniej przyznali się do zarzucanych im czynów. Wyrok ławy przysięgłych opierał się na argumentacji, iż prokuratorowi nie udało się udowodnić, że prezentowane ciało należy do Emmetta Tilla. A skoro nie zostało to udowodnione, to nie można mówić o popełnieniu morderstwa). Wyrok ten zbulwersował Afroamerykanów w całym kraju, szczególnie jednak na Północy, jako że ofiarą rasistowskiego systemu padł mieszkaniec Chicago. W pogrzebie chłopca uczestniczyło ponad 50 tysięcy Czarnych. Sprawa Emmetta Tilla zjednoczyła Afroamerykanów w całej Ameryce, gdyż ukazała, jak bardzo niebezpieczne dla wszystkich czarnoskórych Amerykanów mogą być praktyki stosowane na Południu. Matka Emmetta – Mamie Till – w jednej z wypowiedzi podkreśliła znaczenie, jakie miała ta sprawa dla zwiększenia poczucia wspólnoty wśród Afroamerykanów: „Dwa miesiące temu miałam dobre mieszkanie w Chicago. Miałam dobrą pracę. Miałam syna. Gdy coś (złego – przyp. J.J.) działo się z Murzynami[3] na Południu mówiłam, że to ich sprawa, nie moja. Teraz wiem, jak bardzo się myliłam. Zamordowanie mego syna ukazało mi, że cokolwiek stanie się komukolwiek z nas (Afroamerykanów – przyp. J.J.), gdziekolwiek na świecie, musi to być sprawą nas wszystkich".

10. Zdanie Mamie Till zaczęły podzielać miliony czarnoskórych Amerykanów, a sprawa Emmetta Tilla mogła mieć nawet większy wpływ na Czarnych niż decyzja sądu w sprawie Brown przeciwko zarządowi szkół w Topeka. Bezsensowność brutalnego mordu oraz absurdalność wyroku uniewinniającego zabójców wpłynęły na świadomość ogromnej ilości Afroamerykanów i wielu zmotywowały do działania, by taka sytuacja już się nie powtórzyła. Jak się miało okazać, nawet bezprawie może mieć swoje granice i w tym wypadku granicę przekroczyła śmierć niewinnego, czarnoskórego chłopca.

11. Pierwszym, ale jednocześnie przełomowym dowodem na twierdzenie, iż zjednoczeni Afroamerykanie byliby w stanie skutecznie przeciwstawić się aparatowi opresji ze strony białego społeczeństwa, było wydarzenie, które stanowi trzecią i ostatnią z „iskier", które spowodowały pożar – bojkot autobusów w Montgomery.

---

[3] Zachowano pisownię oryginalną; poprawna forma: Czarnymi (przyp. red).

12. W dniu 1 grudnia 1955 r., wracając późnym wieczorem z pracy, mieszkanka Montgomery, Rosa Parks, zajęła miejsce, jak określały to rasistowskie przepisy, z tyłu autobusu. Gdy po przejechaniu przez autobus kilku przystanków zapełnione zostały wszystkie miejsca przeznaczone dla białych, kierowca nakazał Rosie Parks ustąpić miejsca białemu pasażerowi, co jednak spotkało się z odmową z jej strony. W rezultacie wezwana została policja, a kobieta została aresztowana. Obyło się bez protestów ze strony reszty czarnoskórych pasażerów. Nie doszło także do żadnych starć z policją, czy też wybuchów przemocy. Cały incydent wydawał się być nic nieznaczącym, kolejnym przejawem praw panujących na Południu USA. Jednakże jeszcze w nocy 1 grudnia podjęto decyzję o rozpoczęciu bojkotu autobusów, który miał trwać aż 381 dni i zakończyć się zniesieniem segregacji w autobusach Montgomery. Ów bojkot był też wydarzeniem, w którym po raz pierwszy czołową rolę odegrał Martin Luther King – dwudziestopięcioletni, nieznany jeszcze wtedy pastor. Pastor, który niecałe dziesięć lat później miał zostać uhonorowany pokojową Nagrodą Nobla za swoje działania w sprawie pokojowego uzyskania praw obywatelskich przez Afroamerykanów.

13. Podczas tej trwającej ponad rok akcji protestacyjnej ukształtowała się także pewna forma walki o prawa obywatelskie, określana mianem biernego oporu, która była stosowana w całych Stanach Zjednoczonych przez kolejne kilkanaście lat. Poza tym „od czasów zajść w Montgomery datuje się rozwój masowych form walki". W akcjach protestacyjnych w Montgomery udział wzięło 50 tysięcy Afroamerykanów. Liczba ta stanowiła wtedy około 99% wszystkich czarnoskórych mieszkańców miasta, co stanowiło dowód, iż Afroamerykanie potrafią się zjednoczyć w walce z dyskryminacją i wygrać tę batalię.

14. Zachowanie Rosy Parks i bojkot autobusów w Montgomery znacznie częściej uznawane są za symboliczną datę rozpoczęcia Rewolucji Czarnych, ze względu na swój bezpośredni związek z masowymi demonstracjami, które właśnie w Montgomery po raz pierwszy miały miejsce. Jednakże wszystkie przedstawione przeze mnie wydarzenia są ze sobą ściśle powiązane i ukazują wieloaspektowość samej „trzeciej rewolucji amerykańskiej". Decyzja Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych z 1954 r. ukazała, że Afroamerykanie są w stanie udowodnić bezprawność rasistowskich przepisów i uzyskać ich delegalizację. Morderstwo Emmetta Tilla ukazało brutalne zagrożenie usankcjonowanego prawnie rasizmu, oraz stało się symbolem wagi, jakie ma natychmiastowa, ogólnonarodowa walka z dyskryminacją Afroamerykanów. Walka, którą muszą przeprowadzić sami Afroamerykanie, nie tyko ci mieszkający na Południu. Zaś bojkot autobusów w Montgomery stał się żywym dowodem na możliwość uzyskania praw, o które Czarni zaczęli walczyć własnymi siłami.

15. Każde z tych trzech wydarzeń na swój sposób zapoczątkowało Rewolucję Czarnych, dlatego wszystkie trzy mogą być moim zdaniem określane mianem „iskier", które spowodowały pożar – zintensyfikowane, ogólnonarodowe działania mające na celu walkę z dyskryminacją rasową. Ten wielowymiarowy proces nie ustawał przez ponad dekadę i obejmował m.in. legalne i nielegalne akcje protestacyjne, akcje rejestracji czarnoskórych wyborców, działania mające wywrzeć presję legislacyjną na szczeblu stanowym i federalnym, zakładanie przez Czarnych partii politycznych oraz organizacji wspierających rozwój społeczności Afroamerykanów, zwiększoną aktywność religijnych organizacji skupiających czarnoskórych Amerykanów (w tym np. Nation of Islam) i wiele innych. Ów rewolucyjny „pożar" nie został ugaszony, dopóki nie zostały uchwalone tzw. ustawy o prawach obywatelskich z lat 1964 i 1968, i Afroamerykanie nie wygrali wojny z systemem prawnej segregacji i dyskryminacji rasowej. Wojny, która zakończyła erę usankcjonowanego prawnie rasizmu w Stanach Zjednoczonych, ale nie zlikwidowała rasizmu i dyskryminacji rasowej w amerykańskim społeczeństwie, co dobitnie potwierdzają niezliczone przykłady od niesławnego pobicia Rodney'a Kinga przez policjantów z Los Angeles (później uniewinnionych przez, w większości białą, ławę przysięgłych pomimo, iż całe zajście zostało zarejestrowane na wideo), poprzez stereotypowe, dwuwymiarowe obrazowanie Czarnych w amerykańskich filmach, aż po zamieszki w dzielnicy Watts w Los Angeles z 1992 r. Pytanie o metodę rozwiązania tego palącego problemu od lat pozostaje bez satysfakcjonującej odpowiedzi. [...]

Źródło: Julian Jeliński, „Iskry, które spowodowały pożar. Trzy wydarzenia, które zapoczątkowały Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich w Stanach Zjednoczonych", http://wroc.academia.edu/JulianJeliński/Papers.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – KARTA PRACY

PYTANIA DLA GRUP

Grupa A:

Przeczytajcie akapity: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14 i 15, a następnie odpowiedzcie na pytania poniżej:

1. Jaka była geneza „Rewolucji Czarnych"? Przeciwko czemu Czarni i Czarne zaczęli się buntować?
2. Jakie wydarzenie zostało scharakteryzowane jako pierwsza „iskra"?
3. Na czym polegała segregacja rasowa w obszarze edukacji? W jaki sposób została zniesiona? Kiedy to się stało?
4. Czego dotyczyła sprawa „Brown przeciw zarządowi szkół w Topeka"? Na czym polegała przełomowość decyzji sądu, która zapadła w jej sprawie?

Grupa B:

Przeczytajcie akapity: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 14 i 15, a następnie odpowiedzcie na pytania poniżej:

1. O co walczył Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich?
2. Jakie wydarzenie zostało scharakteryzowane jako druga „iskra"?
3. Co było powodem zamordowania Emmetta Tilla?
4. W jaki sposób sprawa Emmetta Tilla wpłynęła na życie Afroamerykanów i Afroamerykanek oraz ich dalsze losy?

Grupa C:

Przeczytajcie akapity: 1, 2, 3, 4, 11, 12, 13, 14 i 15, a następnie odpowiedzcie na pytania poniżej:

1. W jakim okresie rozpoczęła się Rewolucja Czarnych i Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich?
2. Jakie wydarzenie zostało scharakteryzowane jako trzecia „iskra"?
3. Czemu służył bojkot autobusów? Co dzięki niemu osiągnięto?
4. Co oznacza pojęcie „biernego oporu"? W jaki sposób został on wykorzystany w opisanej sytuacji?

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

7. MALALA WALECZNA

CHARAKTERYSTYKA POSTACI RZECZYWISTEJ

AUTORKA: JADWIGA JAROSZ

Malala waleczna to postać rzeczywista – odważna pakistańska nastolatka, blogerka, aktywistka walcząca o prawa dziewcząt do edukacji, która za swoją działalność otrzymała w 2014 roku Pokojową Nagrodę Nobla. Podczas zajęć uczennice i uczniowie nauczą się pisać charakterystykę postaci rzeczywistej na przykładzie Malali Yousafzai. Przy okazji przyjrzą się jej codziennemu życiu i dowiedzą się, z jakimi wyzwaniami dotyczącymi dostępu do edukacji mierzą się dziewczęta w Pakistanie. Przed zajęciami poproś uczniów i uczennice, żeby poszukali informacji na temat Malali Yousafzai.

S

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- W jaki sposób jednostki mogą zmieniać świat?

Cele zajęć:
- Dowiesz się, kim jest Malala Yousafzai.
- Napiszesz charakterystykę postaci rzeczywistej.
- Zapoznasz się z przykładem działalności na rzecz powszechnego dostępu do edukacji.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1-1.3, 2.1, II: 2.2, 4.2, 4.3, III: 1.1, 1.2

Metody:
- Pogadanka
- Praca z tekstem literackim

Formy pracy:
- Praca w grupach
- Praca indywidualna

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Informacje na temat Malali, przyniesione przez młodzież w ramach zadania domowego
- Opcjonalnie: rzutnik, dostęp do Internetu

MIN

Wprowadzenie: 0 – 5

Praca właściwa: 5 – 40

Podsumowanie: 40 – 45

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Poproś uczennice i uczniów, aby przypomnieli plan charakterystyki. Zapisz na tablicy elementy, z jakich powinien się składać plan pełnej charakterystyki (przedstawienie postaci; wygląd zewnętrzny; charakterystyka wewnętrzna, np. cechy charakteru; temperament/usposobienie; postawa moralna/światopogląd; przykłady zachowań lub sytuacji obrazujących cechy postaci; ocena).

2. Wytłumacz klasie, że za chwilę zajmiecie się charakterystyką postaci rzeczywistej – Malali Yousafzai. Zacznijcie od zebrania informacji na jej temat – najpierw tych, które młodzież znalazła w prasie lub w Internecie w ramach pracy domowej. Pokaż fotografię Malali (zdjęcie dostępne pod adresem: http://bit.ly/ceo_Malala). Rozdaj klasie pozostałe materiały: krótką notkę biograficzną dotyczącą Malali (załącznik nr 1; jedna osoba może odczytać tekst na głos) oraz fragmenty jej bloga (załącznik nr 2). Zaproś młodzież do zapoznania się z materiałami.

3. Podziel klasę na czteroosobowe grupy. Poproś, by każda z grup napisała charakterystykę Malali, korzystając z dostępnych materiałów. Zaznacz, że każda z grup pracuje nad wspólną wersją charakterystyki. Wyjątek stanowi ocena postaci, którą każda uczennica i uczeń muszą napisać samodzielnie.

4. Poproś przedstawicieli lub przedstawicielki grup o odczytanie charakterystyk.

5. Poproś klasę, aby wymieniła problemy, jakimi zajmuje się Malala (prawo dziewcząt do edukacji, prawa kobiet, prawa człowieka).

6. Powiedz klasie, że w ostatnich latach młodzi ludzie dzięki Internetowi coraz częściej stają się aktywni społecznie, zakładając blogi. Zapytaj, czy ktoś zna przykład takiego bloga. Odpowiedzcie na pytanie kluczowe.

> *Przykładem może być 14-letnia Brazylijka Isadora Faber. Na swoim blogu „Diario de Classe" zwraca uwagę na fatalne zaniedbania państwowych szkół. Robi zdjęcia zniszczonym sprzętom szkolnym, wytyka bezradność nauczycieli. Z czasem uczennice i uczniowie innych państwowych brazylijskich szkół zaczęli przysyłać jej podobne zdjęcia, na których widać zdewastowane budynki szkolne. W 2015 roku jej blog na Facebooku polubiło ok. 640 tysięcy osób. Isadora Faber walczy o prawo do edukacji w godnych warunkach, o zrównanie poziomu nauczania w szkołach państwowych i prywatnych. Magazyn Forbes uznał Isadorę za jedną z najbardziej wpływowych osób w Brazylii*[1].
>
> *Informacja pochodzi od Madzy Ednir, pedagożki z Brazylii*

[1] Zuzanna O'Brien, „Dziewczyńska rewolucja" w: Wprost, nr 30/2013 (1587): http://www.wprost.pl/ar/409377/Dziewczyska-rewolucja/?pg=1.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, żeby młodzież zinterpretowała pisemnie słowa Malali Yousafzai, które wypowiedziała podczas wystąpienia w ONZ: „Jedno dziecko, jeden nauczyciel, jeden długopis i jedna książka mogą zmienić świat".

2. Zachęć klasę do poszukania innych przykładów blogów prowadzonych przez młodych ludzi, którzy są zaangażowani społecznie.

3. Zaproś młodzież do wysłuchania 10-minutowej audycji radiowej na temat projektów edukacyjnych w Afganistanie i Pakistanie, realizowanych przez polską organizację pozarządową.

Link do audycji: https://www.polskapomoc.gov.pl/files/Audio/Afganistan%202008.mp3.

Źródła:

Yousafzai Malala, Lam Christina, *To ja, Malala*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2014.
O'Brien Zuzanna, „Dziewczyńska rewolucja" we: *Wprost*, nr 30/2013 (1587): http://www.wprost.pl/ar/409377/Dziewczyska-rewolucja/?pg=1.
Krawczyk Elżbieta, „Kobiety globalnego południa. Sytuacja społeczno-zawodowa kobiet w Pakistanie" w: *Pomoc rozwojowa* nr 4/2013: http://bit.ly/PCPM_PR_04.
„Swat: Diary of a Pakistani Schoolgirl (Malala Yousafzai)": http://lubpak.com/archives/771
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7834402.stm
http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/14-latka-sprzeciwila-sie-talibom-w-odwecie-probowali-ja-zabic,281612.html
http://dziewczynkazksiazka.natemat.pl/68307,10-cytatow-z-przemowienia-malali-na-forum-onz
https://pt-br.facebook.com/DiariodeClasseSC

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Notka biograficzna Malali Yousafzai*
Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy: Cytaty z bloga Gul Makai (Malali)*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

NOTKA BIOGRAFICZNA MALALI YOUSAFZAI

Malala Yousafzai – urodzona 12 lipca 1997 roku w dolinie Swat (Pakistan). Pakistańska działaczka na rzecz dostępu do edukacji oraz praw dziewcząt i kobiet. W 2009 roku (jako 12-latka) pod pseudonimem Gul Makai zaczęła pisać blog, w którym opisywała pakistańską rzeczywistość pod rządami talibów. Zwracała uwagę na zakaz edukacji kobiet. W 2012 roku, gdy miała 15 lat, nastąpił zamach na jej życie. Została postrzelona w głowę. Cudem przeżyła.

Za swoją działalność została w 2014 roku uhonorowana Pokojową Nagrodą Nobla. Wcześniej przyznano jej m.in.: Pakistańską Nagrodę Pokojową, Międzynarodową Dziecięcą Nagrodę Pokoju, Nagrodę Anny Politkowskiej oraz Nagrodę Sacharowa.

Malala obecnie przebywa w Wielkiej Brytanii i prowadzi Fundację Malala na rzecz powszechnego dostępu do edukacji.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

CYTATY Z BLOGA GUL MAKAI (MALALI)

3 stycznia 2009

Mama zrobiła mi śniadanie i poszłam do szkoły. Bałam się, bo talibowie zakazali dziewczynkom uczęszczania do szkoły.

4 stycznia 2009

Zwykle chodziliśmy na spacer po obiedzie, ale teraz wracamy do domu przed zachodem słońca. Dzisiaj pomogłam trochę w domu, odrobiłam lekcje i pobawiłam się z bratem. Ale serce biło mi szybko, ponieważ jutro idę do szkoły.

5 stycznia 2009

Wieczorem włączyłam telewizor i usłyszałam, że w Shakardrze po 15 dniach zniesiono godzinę policyjną. Ucieszyłam się, ponieważ nasza nauczycielka języka angielskiego mieszka w tej okolicy. Teraz będzie mogła przyjeżdżać do szkoły.

14 stycznia 2009

Poszłam do szkoły w złym nastroju, ponieważ jutro zaczynają się ferie zimowe. Dyrektor ogłosił ferie, ale nic nie wspomniał o dacie, kiedy szkoła miałaby być ponownie otwarta. Zdarzyło się to pierwszy raz.

Dotychczas data powrotu do szkoły była jasno określona. Dyrektor nie powiedział nic o przyczynie braku ogłoszenia ponownego otwarcia szkoły, ale domyślam się, że talibowie wydali zakaz edukacji dziewcząt od 15 stycznia.

15 stycznia 2009

W nocy słychać było odgłosy ognia artyleryjskiego i obudziłam się trzykrotnie. Wstałam jednak później, o 10 rano, ponieważ nie było szkoły. Potem przyszła do mnie przyjaciółka i odrabiałyśmy pracę domową.

Dziś jest 15 stycznia, ostatni dzień przed wejściem w życie rozporządzenia talibów, a moja przyjaciółka mówiła o pracy domowej, jak gdyby nic niezwykłego się nie wydarzyło.

19 stycznia 2009

Zniszczono pięć kolejnych szkół. Jedna z nich znajdowała się w pobliżu mojego domu. Jestem zaskoczona, ponieważ były zamknięte, czemu więc je zniszczono? Nikt nie poszedł do szkoły po terminie określonym przez talibów.

24 stycznia 2009

Nasze coroczne egzaminy przełożono na termin po wakacjach, ale odbędą się tylko wtedy, gdy talibowie pozwolą dziewczynkom pójść do szkoły. Powiedziano nam, abyśmy przygotowały się do egzaminu z określonych rozdziałów, ale nie mam dziś ochoty na naukę.

28 stycznia 2009

Zostajemy z przyjacielem naszego ojca w Islamabadzie. To moja pierwsza wizyta w tym mieście. Jest piękne, w mieście są ładne domki i szerokie ulice. Ale, porównując z moim miastem Swat, brakuje tu piękna przyrody. Ojciec zabrał nas do muzeum Lok Virsa i wiele się nauczyłam. My też mamy takie muzeum w Swat, ale nie wiem, czy nie zostanie zniszczone podczas walk.

24 stycznia 2009

Udaliśmy się na bazar, a potem do parku. Tutaj kobiety noszą zasłonę (...), kiedy wychodzą z domu. Moja matka też taką nosiła, ale ja się na to nie zgodziłam, bo uważam, że ciężko się w tym chodzi.

2 lutego 2009

Jest mi smutno, bo szkoły w Swat są wciąż zamknięte.

Nasza szkoła miała zostać otwarta dzisiaj. Po przebudzeniu zdałam sobie sprawę z tego, że szkoła była wciąż zamknięta i to było bardzo przykre. W przeszłości zwykle cieszyliśmy się, gdy szkoła była zamknięta. Ale nie tym razem. Obawiam się, że na polecenie talibów szkoła w ogóle może nie zostać otwarta.

12 lutego 2009

W nocy miał miejsce poważny ostrzał. Obaj moi bracia spali, ale ja nie mogłam. (...)

To dlatego późno dziś wstałam. Po południu miałam lekcje, później przyszedł mój nauczyciel religii. Wieczorem bawiłam się z braćmi, walcząc i przekomarzając się z nimi. Chwilę pograliśmy też na komputerze.

Zanim talibowie nałożyli ograniczenia na sieci kablowe, lubiłam oglądać kanał Star Plus TV i mój ulubiony serial „Raja Kee Tak Gee Barat" („Mój wymarzony chłopak przybędzie, żeby się ze mną ożenić").

Źródło: „Swat: Diary of a Pakistani Schoolgirl (Malala Yousafzai)", http://lubpak.com/archives/771.

8. EDUKACJA DZIEWCZĄT I KOBIET = LEPSZY ŚWIAT?

SZTUKA WYSZUKIWANIA INFORMACJI

AUTORKA: MONIKA KOMISARCZYK

Ćwiczenie zwraca uwagę młodzieży na problematykę równości płci oraz znaczenie edukacji dziewcząt i kobiet w perspektywie globalnej. Uczniowie i uczennice dowiadują się, w jaki sposób wykształcenie kobiet przekłada się nie tylko na kwestie społeczne, związane np. z funkcjonowaniem rodziny, ale także na życie gospodarcze czy polityczne.

Zagadnienia:
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Ubóstwo
- Zdrowie

Czas trwania:
- 30 minut

Cele ćwiczenia:
- Dowiesz się, jaka jest sytuacja edukacyjna dziewcząt i kobiet na świecie.
- Rozwiniesz umiejętność myślenia przyczynowo-skutkowego, zastanawiając się nad znaczeniem edukacji w perspektywie globalnej.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 1.4, II: 4.3, III: 1.5, 2.3, 2.11

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Szary papier
- Flamastry

MIN

0

2 — 2

4 — 2

6 — 2

21 — 15

29 — 8

30 — 1

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Zapytaj uczennice i uczniów, czy... wolno im chodzić do szkoły? Następnie wprowadź klasę w tematykę ćwiczenia, wyjaśniając, że zajmiecie się zagadnieniem edukacji dziewcząt i kobiet. W tym celu młodzież przeczyta za chwilę fragmenty artykułu Małgorzaty Juchniewicz pt. „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie".

2. Wyłoń grupę ekspercką. Wyjaśnij, że potrzebujesz trzech osób, które będą pełniły rolę ekspertów/ekspertek dla grup. Z racji omawianego zagadnienia możesz zaproponować, żeby tę rolę pełniły dziewczęta (to działanie wzmacniające, mające również na celu przełamanie stereotypu mężczyzny-kierownika, tu: chłopca jako lidera zarządzającego zespołem dziewczynek).

3. Rozdaj każdej osobie z grupy eksperckiej po dwa materiały pomocnicze: materiał pomocniczy dla grup uczniowskich (załącznik nr 1) oraz po jednym fragmencie materiału pomocniczego dla grup eksperckich (załącznik nr 2), tak aby każdy ekspert/ekspertka miał inny obszar ekspertyzy (gospodarka, partycypacja polityczna, zdrowie). Zadaniem ekspertów/ekspertek jest szybkie zapoznanie się z obydwoma materiałami, a następnie wspieranie pracy koleżanek i kolegów poprzez chodzenie między grupami i uzupełnianie ich odpowiedzi o dodatkowe informacje. Uwaga! Nie wolno jednak podawać gotowych rozwiązań. Ekspertki/Eksperci odpowiadają również za podsumowanie pracy grup oraz uzupełnienie ich wypowiedzi.

4. Podziel klasę na trzy zespoły. Każdy zespół otrzymuje materiał pomocniczy dla grup uczniowskich (załącznik nr 1) oraz szary papier i flamastry. Zadaniem grup jest przeprowadzenie burzy pomysłów i spisanie na arkuszach papieru odpowiedzi na pytanie: jakie korzyści płyną z edukacji dziewcząt i kobiet na świecie? W celu usprawnienia pracy młodzieży napisz na tablicy trzy obszary wyeksponowane w artykule: gospodarkę, zdrowie oraz partycypację polityczną. Gdy wszyscy przeczytają otrzymane materiały, rozpoczyna się praca grup uczniowskich oraz wsparcie ze strony grupy eksperckiej.

5. Poproś, aby przedstawiciele/przedstawicielki poszczególnych grup zaprezentowali efekty burzy pomysłów. W tym czasie ekspertki/eksperci sprawdzają, czy informacje są kompletne i ewentualnie dodają swoje komentarze. Mogą je także dopisać na arkuszach poszczególnych grup.

6. Podsumuj ćwiczenie i podziękuj wszystkim za zaangażowanie.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby młodzież poszukała w Internecie informacji na temat kampanii „Dziewczynka z książką" i zanotowała najciekawsze z nich w zeszycie. Zachęć do zastanowienia się, w jaki sposób każdy/każda z nas może włączyć się w działania.

Źródła:

Małgorzata Juchniewicz, „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie", http://dziewczynkazksiazka.natemat.pl/70691,stan-edukacji-dziewczat-i-kobiet-na-swiecie.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy dla grup uczniowskich: „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie"*
Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy dla grupy eksperckiej: Jakie są korzyści z edukacji dziewcząt?*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY DLA GRUP UCZNIOWSKICH

„STAN EDUKACJI DZIEWCZĄT I KOBIET NA ŚWIECIE"

Niektórzy ludzie lubią liczby, procenty, ułamki itp. Osobiście nie jestem wielką fanką matematyki i statystyki, ale muszę przyznać, że to właśnie liczby mogą lepiej przedstawić problem. Postanowiłam więc opracować dane dotyczące stanu edukacji dziewcząt i kobiet na świecie dla wszystkich tych, którzy chcieliby zapoznać się z kilkoma faktami.

Zacznijmy od podstawowych danych na temat stanu edukacji dziewcząt i kobiet na całym świecie, a następnie przejdźmy do pewnych wyraźnych korzyści płynących z ich edukacji.

Stan edukacji dziewcząt

Każdego roku 57 milionów dzieci w wieku 6-11 lat nie chodzi do szkoły – ponad 30 milionów z nich to dziewczynki.

Badania wykazują, że 150 milionów dzieci uczęszczających do szkół zrezygnuje z nauki przed ukończeniem szkoły podstawowej – co najmniej 100 milionów z nich to dziewczynki.

Tylko w 36 z 155 krajów rozwijających się wskaźnik kończenia szkoły podstawowej wynosi 100 procent.

W krajach rozwijających się różnica między liczbą chłopców a liczbą dziewczynek kończących szkołę podstawową jest większa niż 10 procent. UNICEF podkreśla, że „ta duża różnica pomiędzy płciami oznacza, że każdego roku miliony dziewcząt więcej porzuca szkołę".

W Afryce Subsaharyjskiej, ponad połowa dziewcząt – 54 procent – nie ukończy nauki w szkole podstawowej.

W Czadzie, 90 procent wszystkich dziewcząt w wieku 15-19 lat nie ukończyło szkoły podstawowej. W Burkina Faso nie zrobiło tego 80 procent.

W Azji Południowej, ponad 40 procent dziewcząt w wieku 15-19 lat, które pochodzą z ubogich gospodarstw domowych, nigdy nie zakończyło pierwszej klasy, a tylko jedna na cztery zakończyła klasę piątą.

Po szkole podstawowej, udział dziewcząt w szkolnictwie spada dalej – tylko 17 procent dziewcząt w Afryce kontynuuje naukę w szkole średniej.

W Kambodży tylko 12 procent dziewcząt zapisało się do szkoły średniej. W Laosie, mniej niż jedna dziewczynka na cztery.

Różnice między obszarami miejskimi a wiejskimi jest uderzająca, szczególnie w zakresie uczęszczania do szkół przez dziewczęta. W Nigrze, w stolicy Niamey, w szkole podstawowej uczy się 83 procent dziewcząt, w porównaniu do jedynie 12 procent na obszarach wiejskich.

W Pakistanie wskaźnik kończenia szkoły podstawowej przez chłopców na obszarach wiejskich jest trzy razy wyższy niż dla dziewcząt, na obszarach miejskich jest dwukrotnie wyższy.

Co najmniej jedna z trzech dziewcząt kończących szkołę podstawową w Afryce i Azji Południowej nie może dobrze czytać, pisać, czy też wykonywać prostych działań arytmetycznych. W Egipcie wyniki z czytania i pisania na krajowych egzaminach wykazują, że umiejętności te są tylko w połowie opanowane. W Pakistanie, by pozytywnie zdać egzamin kończący szkołę podstawową należy uzyskać przynajmniej 30 procent, ponieważ zbyt mało dzieci może zdać go lepiej.

Źródło: Fragment artykułu Małgorzaty Juchniewicz pt. „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie" (cz. I).

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY DLA GRUPY EKSPERCKIEJ

JAKIE SĄ KORZYŚCI Z EDUKACJI DZIEWCZĄT?

Jakie są korzyści z edukacji dziewcząt?

Gospodarka:

Edukacja i większe dochody
Kształcenie dziewcząt prowadzi do zwiększenia dochodów, zarówno osób indywidualnych, jak i narodów jako całości. W procesie kształcenia chłopców i dziewcząt, zwiększa się ich produktywność, co wspiera rozwój gospodarek narodowych. Edukacja dziewcząt może więc prowadzić do zwiększenia dochodów.

Wyższe płace
Zapewnienie dziewczętom jednego dodatkowego roku kształcenia (ponad średnią dla danego regionu), zwiększa ich zarobki o 10-20 procent. Badania wykazują, że do szkół podstawowych powraca od 5 do 15 procent chłopców i nieco więcej dziewcząt. Wykazano, że „ogólnie rzecz biorąc, kobiety otrzymują wyższe zyski z inwestycji w szkolnictwo".

Wykazano też, że do szkoły średniej powraca od 15 do 25 procent kobiet. Ekonomista Yale, Paul Schultz, stwierdza, że zysk – wyrażający się poprzez wyższe wynagrodzenie – z dodatkowego kształcenia jest podobny, jeśli nie nieco wyższy, dla kobiet niż dla mężczyzn. Powroty – w szczególności do szkół średnich – są na ogół znacznie częstsze wśród kobiet.

Szybszy wzrost gospodarczy
Z badań Banku Światowego nad 100 państwami wynika, że zwiększenie udziału kobiet z wykształceniem średnim o 1 procent zwiększa roczny wzrost dochodów per capita o 0,3 punktu procentowego. Jest to znaczna kwota biorąc pod uwagę, że wzrost dochodów na mieszkańca w krajach rozwijających się rzadko przekracza 3 procent w skali rocznej.

Równy poziom wykształcenia kobiet i mężczyzn mógłby przełożyć się na prawie 1 procent wyższy roczny wzrost per capita produktu krajowego brutto (PKB) w Azji Południowej i Afryce subsaharyjskiej w latach 1960-1992.

Źródło: Fragmenty artykułu Małgorzaty Juchniewicz pt. „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie" (cz. II).

Jakie są korzyści z edukacji dziewcząt?

Partycypacja polityczna:

Zwiększona edukacja wśród kobiet jest jednym z najpotężniejszych narzędzi, by wzmocnić pozycję kobiety w rodzinie i społeczeństwie. Kiedy tak się dzieje, kobiety nie tylko polepszają swój własny byt, ale działają też na rzecz poprawy bytu ich dzieci oraz pomagają przekształcać całe społeczeństwo.

Edukacja może sprzyjać demokracji i partycypacji politycznej kobiet: Badania nad 100 państwami wykazują, że kształcenie dziewcząt i zmniejszenie nierówności pomiędzy płciami sprzyja promowaniu demokracji. Badania te potwierdzają hipotezę, że „rozszerzone szanse edukacyjne dla kobiet idą w parze ze strukturą społeczną, która jest na ogół bardziej uczestnicząca, a co za tym idzie, bardziej otwarta na demokrację".

Wykształcone kobiety w Bangladeszu trzy razy częściej niż kobiety niepiśmienne biorą udział w spotkaniach politycznych.

Źródło: Fragmenty artykułu Małgorzaty Juchniewicz pt. „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie" (cz. II).

Jakie są korzyści z edukacji dziewcząt?

Zdrowie:

Edukacja oraz mniejsze, zdrowsze, lepiej wykształcone rodziny
Badania zarówno ogólne jak i poszczególnych krajów z Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej wykazują: kobiety z lepszym wykształceniem mają mniejsze, ale za to zdrowsze i lepiej wyedukowane rodziny. Ponieważ edukacja rozszerza horyzonty kobiet, otwiera większe możliwości zarobkowania i poprawia pozycję kobiet w rodzinie i społeczeństwie, pary mają zwykle mniej dzieci, za to więcej inwestują w zdrowie i edukację każdego dziecka.

Edukacja dziewcząt prowadzi do mniejszych, bardziej trwałych rodzin
Z każdymi czterema latami edukacji więcej, kobieta rodzi o jednego potomka mniej, wynika z badań Banku Światowego nad 100 krajami.

Analiza 65 państw stwierdza, że podwojenie liczby kobiet z wykształceniem średnim zmniejszy przeciętne wskaźniki dzietności – z 5,3 do 3,9 dziecka na kobietę. Autorzy wnioskują, że „ekspansja wykształcenia średniego wśród kobiet może być najlepszą polityką w obniżaniu ich dzietności.".

Badania w Brazylii stwierdzają, że niepiśmienne kobiety mają średnio 6 dzieci każda, podczas gdy wykształcona kobieta ma ich średnio 2,5.

Edukacja kobiet ratuje życie dzieci
Dodatkowy rok edukacji dziewcząt może zmniejszyć śmiertelność niemowląt o 5-10 procent. To połączenie „jest szczególnie duże w krajach o niskim dochodzie. Wzór ten jest powszechnie powielany w porównawczych bazach danych... i poprzez powtarzające się spisy".

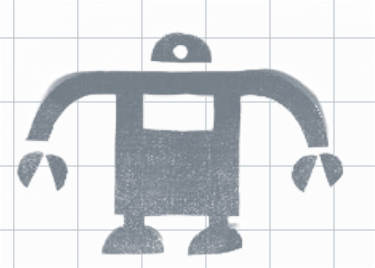
W Afryce, dzieci matek, które przez min. pięć lat kształciły się w szkole podstawowej, mają 40 procent więcej szans na przeżycie więcej niż pięciu lat.

Wielonarodowe dane pokazują, że wykształcone matki o 50 procent częściej szczepią swoje dzieci, niż bywa to w przypadku matek niewykształconych. [...]

Edukacja może zmniejszyć przemoc w rodzinie
Badania w Indiach potwierdzają, że w domach, w których kobiety są bardziej wykształcone, jest mniej przemocy. Kobiety bez formalnego wykształcenia są mniej odporne na przemoc niż kobiety z jakąś edukacją.

Źródło: Fragmenty artykułu Małgorzaty Juchniewicz pt. „Stan edukacji dziewcząt i kobiet na świecie" (cz. II).

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015



9. POMYSŁY ZMIENIAJĄCE ŻYCIE

OPIS PRZEDMIOTU

AUTORKA: INGA WOJTYSIAK-OPAS

Czasami proste pomysły i rozwiązania potrafią znacznie ułatwić nam życie – zarówno w krajach globalnej Północy, jak i globalnego Południa. Zajęcia pozwalają młodzieży przyjrzeć się kilku przedmiotom, które w prosty sposób poprawiają jakość życia mieszkańców i mieszkanek krajów Południa. W jaki sposób okulary lub lampka solarna mogą przyczynić się do ograniczania ubóstwa na świecie? To uczniowie i uczennice znajdą odpowiedź na to nurtujące pytanie, a przy okazji będą doskonalić umiejętność opisywania przedmiotów.

Zagadnienia:
- Ubóstwo
- Zrównoważony rozwój
- Konsumpcja i produkcja
- Globalny rynek i handel międzynarodowy

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- W jaki sposób zwykłe przedmioty mogą przyczynić się do ograniczania ubóstwa na świecie?

Cele zajęć:
- Zastanowisz się, czym jest ubóstwo i jakimi metodami można je ograniczać.
- Poznasz przykłady prostych rozwiązań poprawiających jakość życia mieszkańców i mieszkanek globalnego Południa.
- Opiszesz wybrany przedmiot, zwracając uwagę na jego wygląd i zastosowanie.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 1.2, III: 1.1, 1.2, 1.5

Metody:
- Burza pomysłów
- „Partnerzy do rozmowy"
- Kaskada
- Prezentacja

Formy pracy:
- Praca indywidualna
- Praca w parach
- Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Duże kartki papieru
- Markery
- Opcjonalnie: rzutnik multimedialny, dostęp do Internetu

MIN

Wprowadzenie

0

4 — 4

Praca właściwa

6 — 2

11 — 5

16 — 5

19 — 3

22 — 3

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Zapytaj uczniów i uczennice, co w ich rozumieniu oznacza pojęcie „ubóstwo" i jakie mogą być jego przyczyny. Wyjaśnij, że podczas zajęć będziecie przyglądać się przedmiotom codziennego użytku, które w dużym stopniu ułatwiają życie, a także przyczyniają się do ograniczania ubóstwa. Możesz zapytać również, czy młodzież ma pomysły, jakie to mogą być przedmioty.

> *Nie istnieje jedna definicja ubóstwa. Człowieka ubogiego z różnych przyczyn nie stać na korzystanie z ogólnodostępnych dóbr lub zaspokajanie pewnych potrzeb (żywność, woda pitna, urządzenia sanitarne, mieszkanie, informacja), co przyczynia się do jego wykluczenia ze społeczeństwa.*

2. Zanim przejdziecie do pierwszego ćwiczenia, poproś młodzież o wymienienie cech gatunkowych opisu.

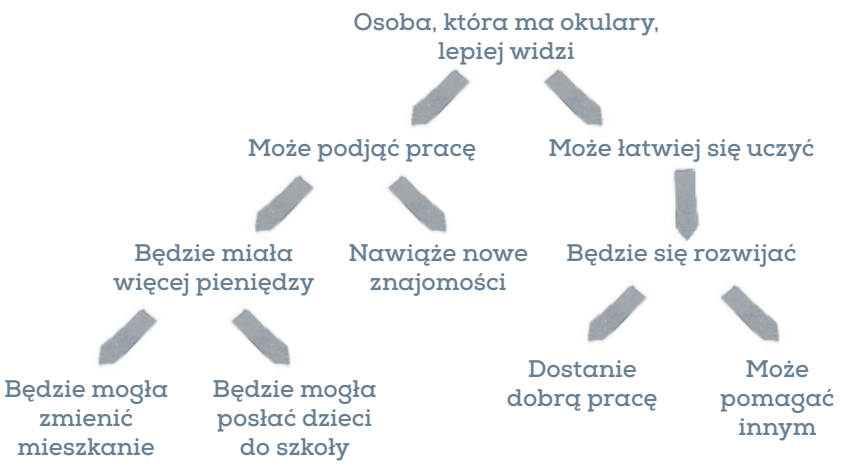
3. Rozdaj młodzieży ilustrację przedstawiającą okulary (załącznik nr 1) lub wyświetl ją na slajdzie ze strony internetowej. Poproś, aby uczniowie i uczennice w parach opisali wygląd tych okularów, stosując metodę „partnerzy do rozmowy" (najpierw opisuje jedna osoba, druga słucha, a po upływie jednej minuty następuje zmiana). Zbierz propozycje opisów na forum, a następnie wyjaśnij na podstawie opisu z załącznika, na czym polega innowacyjność prezentowanych okularów.

4. Podziel uczniów i uczennice na pary. Każdej z nich przydziel jedno ze zdjęć (załącznik nr 1); możesz je też wyświetlić na slajdach. Poproś, aby każda para przygotowała opis wyglądu danego przedmiotu oraz zastanowiła się, do czego może on służyć.

5. Po upływie pięciu minut rozdaj parom opisy przedmiotów, którymi się zajmują, i poproś, aby młodzież sprawdziła i ewentualnie uzupełniła swoje notatki oraz ostatecznie je zredagowała.

6. Teraz wróć do pierwszego przedmiotu – okularów. Zadaj pytanie, w jaki sposób ten przedmiot może przyczynić się do zmniejszenia ubóstwa. Zapisz jedną z odpowiedzi na tablicy i poproś uczennice i uczniów, aby podali możliwe korzyści (konsekwencje) z posiadania takich okularów. Zbieraj pomysły i zapisuj je, tworząc kaskadę. Zwróć uwagę młodzieży, że ważne jest zachowanie ciągu przyczynowo-skutkowego.

Przykład kaskady stworzonej przez uczennicę:



32 — 10

40 — 8

Podsumowanie

45 — 5

7. Połącz młodzież w większe grupy (np. czwórki lub szóstki) na podstawie tego, jaki przedmiot opisywała, i poproś, aby pary wzajemnie odczytały sobie zredagowane wcześniej opisy, a następnie wspólnie przygotowały podobną kaskadę w odniesieniu do swojego przedmiotu (mogą zrobić to w formie plakatu).

8. Zaproś grupy do prezentacji swoich przedmiotów oraz stworzonych kaskad. Wyjaśnij, że każda grupa ma do dyspozycji dwie minuty na prezentację.

9. Zadaj na forum pytanie kluczowe: W jaki sposób zwykłe przedmioty mogą przyczynić się do ograniczania ubóstwa na świecie? W ramach podsumowania możesz opowiedzieć krótko, czym zajmuje się Fundacja Kopernik (załącznik nr 2), i/lub wyświetlić krótki (niespełna trzyminutowy) filmik, wyjaśniający, jak proste technologie mogą zmieniać życie.

> *Link do filmiku Fundacji Kopernik, wyjaśniającego, jak proste technologie mogą zmieniać życie: http://globalna.ceo.org.pl/jezyk-polski/scenariusze-i-gry/przedmioty-zmieniajace-zycie (czas trwania: 2:51)*

PRACA DOMOWA:

1. Wyjaśnij młodzieży, na czym będzie polegało zadanie: Pomyśl o jednym przedmiocie, z którego korzystasz na co dzień (wybór należy do Ciebie – może to być np. lodówka, buty, komórka), i zastanów się, jak wyglądałoby Twoje życie, gdybyś go nie miał/miała. Opisz ten przedmiot i wyjaśnij, w jaki sposób ułatwia Ci życie oraz czym ewentualnie mógłbyś/mogłabyś go zastąpić.

2. Poproś, aby uczniowie i uczennice zaprojektowali lub opisali wynalazek, który ich zdaniem pomógłby w ograniczaniu ubóstwa na świecie.

Źródła:
Fundacja Kopernik, http://www.kopernik.ngo.
http://next.gazeta.pl/next/1,114699,9690432,Wynalazcy_walcza_z_bieda.html.

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Przedmioty zmieniające życie*
Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy: Fundacja Kopernik*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

PRZEDMIOTY ZMIENIAJĄCE ŻYCIE

AdSpecs – Okulary dla osób, które mieszkają w miejscach, w których trudno o wizytę u okulisty czy optyka

Okulary, w których szkła to dwie elastyczne membrany, chronione warstwą twardego plastiku. Aby zmienić moc soczewki wystarczy wpompować odpowiednią ilość silikonu, który znajduje się w strzykawkach dołączonych do oprawek. Po wyregulowaniu można odciąć strzykawki i rurki. Czynność ta zajmuje tylko kilka minut.

Źródło: www.kopernik.ngo/technology/adspecs-self-adjustable-glasses

Hippo Water Roller – Pojemnik do transportu wody

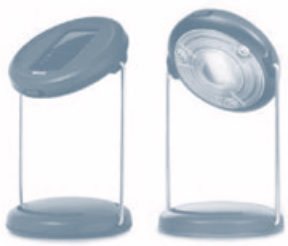
Zbiornik przeznaczony do łatwiejszego transportu 90 litrów wody. Wykonany z plastiku, ze stalowym uchwytem. Wykorzystywany w społeczeństwach, w których dostęp do wody pitnej jest utrudniony. Pozwala przenieść 5 razy więcej wody niż tradycyjnymi sposobami, w krótszym czasie i z mniejszym wysiłkiem, co jest szczególnie ważne, bo zajmują się tym przede wszystkim kobiety i dzieci.

Źródło: www.kopernik.ngo/technology/hippo-water-roller

Nazava Bening Small – Filtr do wody

Urządzenie do uzyskiwania wody pitnej (z prędkością 3 litrów na godzinę), ma dwa sześciolitrowe pojemniki, jeden na wodę zanieczyszczoną, drugi na czystą. Działa wykorzystując ciężar właściwy wody. Pojemniki wykonane są z plastiku przeznaczonego do kontaktu z żywnością. Pomiędzy nimi znajduje się filtr ceramiczny. Filtr jest wyposażony w kranik.

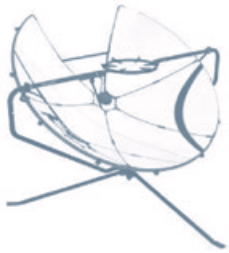
Źródło: www.kopernik.ngo/technology/nazava-bening-small-water-filter



Uno 50 – Lampka solarna

Wykorzystywana zamiast lamp naftowych, po naładowaniu działa do 4 godzin, dając wystarczającą ilość światła do czytania, gotowania i oświetlenia pokoju. Jej wydajność to 50 lumenów przez dwie godziny lub 25 lumenów przez 4 godziny. Może stać lub wisieć na ścianie czy suficie.

Źródło: www.kopernik.ngo/technology/uno-50-solar-lantern



SolSource – Kuchenka solarna

Kuchenka, która wykorzystuje energię słoneczną, służąca do gotowania na świeżym powietrzu. Czas zagotowania 1 litra wody to 10 minut. Gotowanie jest bezpieczne, kuchenka zbudowana z bezpiecznych i wytrzymałych materiałów, odporna na działanie silnych wiatrów.

Źródło: www.kopernik.ngo/technology/solsource-solar-cooker

Zdjęcia wraz z opisami, a także krótki filmik można również znaleźć na stronie CEO:
http://globalna.ceo.org.pl/jezyk-polski/scenariusze-i-gry/przedmioty-zmieniajace-zycie.

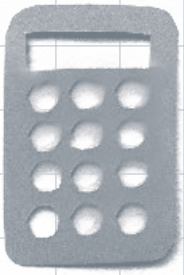
ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

FUNDACJA KOPERNIK

Fundacja Kopernik jest organizacją, która stara się walczyć z problemami cywilizacyjnymi przy pomocy pomysłowych technologii, które mogą zmieniać codzienne życie ludzi. Jej założycielami są Ewa Wojkowska oraz Toshihiro Nakamura. Działalność fundacji opiera się na trzech filarach. Pierwszy to producenci urządzeń lub nowych rozwiązań (np. lampki solarnej czy filtra do wody). Drugi to lokalne organizacje pozarządowe, które zgłaszają swoje potrzeby, a potem odpowiadają za dystrybucję oraz wdrożenie danej technologii. Trzeci filar natomiast to darczyńcy – potencjalnie każdy z nas – którzy, odwiedzając stronę Fundacji Kopernik, mogą zapoznać się z prowadzonymi w danej chwili kampaniami oraz przekazać środki finansowe na zakup danego rozwiązania dla konkretnej społeczności. Ceny wahają się zwykle od kilkunastu do kilkudziesięciu dolarów za sztukę. W ten sposób udaje się połączyć ze sobą te osoby, które potrzebują pomocy, z tymi, które chcą jej udzielić.

Źródło: Fundacja Kopernik, http://kopernik.info.http://next.gazeta.pl/next/1,114699,9690432,Wynalazcy_walcza_z_bieda.html.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015



10. MIKROPOŻYCZKI – POMYSŁ NA OGRANICZENIE UBÓSTWA

ARTYKUŁ I WYWIAD JAKO GATUNKI PUBLICYSTYCZNE

AUTORKA: MONIKA KOMISARCZYK

Zajęcia służą analizie dwóch wybranych form publicystycznych: artykułu (pierwsza lekcja) i wywiadu (druga lekcja). Na podstawie zaprezentowanych materiałów młodzież zapozna się z wybranymi gatunkami prasowymi, a także z zagadnieniem mikropożyczek, służących ograniczaniu ubóstwa i rozwijaniu przedsiębiorczości.

10. MIKROPOŻYCZKI – POMYSŁ NA OGRANICZENIE UBÓSTWA
ARTYKUŁ I WYWIAD JAKO GATUNKI PUBLICYSTYCZNE

Zagadnienia:
- Ubóstwo
- Migracje
- Globalny rynek i handel międzynarodowy

Czas trwania:
- 2 x 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jaką funkcję pełnią mikropożyczki?

Cele zajęć:
- Przypomnisz sobie podział gatunków prasowych.
- Poznasz cechy i budowę artykułu oraz wywiadu.
- Zapoznasz się z ideą mikropożyczek i wyjaśnisz ich znaczenie w ograniczaniu ubóstwa i rozwijaniu przedsiębiorczości.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2-1.4, 3.3, II: 2.6, 4.2, 4.3, III: 1.5, 2.3, 2.4

Metody:
- Miniwykład/pogadanka
- Dyskusja
- Burza pomysłów
- Praca z tekstem publicystycznym

Formy pracy:
- Praca w parach
- Praca indywidualna

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Pierwsza lekcja:

MIN

Wprowadzenie: 0 – 10

1. Poproś młodzież, aby wymieniła gatunki publicystyczne i informacyjne, które zna. Następnie przedstaw genezę gatunków dziennikarskich oraz ich najnowszy podział, uwzględniający dynamicznie zmieniający się świat współczesnej komunikacji. Wyjaśnij, że na pierwszej lekcji zajmiecie się omawianiem artykułu, a na drugiej – wywiadu.

> *Gatunki informacyjne: wiadomość, flash, depesza, notatka, wzmianka, zapowiedź (zajawka), korespondencja, komunikat, kronika wydarzeń, kalendarium, sprawozdanie, sylwetka (biografia), wywiad, reportaż.*
> *Gatunki publicystyczne: komentarz, artykuł, recenzja, felieton, esej.*
> *Gatunki „nastawione na dawanie rozrywki": talk-show, teleturniej, kwiz, krzyżówka, show.*
> *UWAGA: Podział cały czas ewoluuje, we współczesnych mediach – w dobie infotainment – coraz więcej gatunków zawiera w sobie domieszkę rozrywki.*
> *Źródło: „Trener. Jak czytać gazety", Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN 2008.*

Praca właściwa: 10 – 35

2. Rozdaj uczniom i uczennicom kopie artykułu Macieja Czarneckiego pt. „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą" (załącznik nr 1) i poproś wybraną osobę o przeczytanie tekstu na głos. (15, 5)

3. Rozdaj każdej osobie kartę pracy do artykułu (załącznik nr 3) i poproś o jej wypełnienie. (27, 12)

4. Następnie wspólnie sprawdźcie odpowiedzi; wyjaśnij ewentualne wątpliwości. (35, 8)

Podsumowanie: 45 – 10

5. Zachęć młodzież do zastanowienia się nad znaczeniem powiedzenia: ludziom należy dawać wędkę, a nie rybę. Jaki jest związek pomiędzy tym powiedzeniem a ideą mikropożyczek?

Druga lekcja:

Wprowadzenie: 0 – 10

1. Jeśli zajęcia są przeprowadzane tego samego dnia, przejdź do punktu drugiego. Jeśli między zajęciami była przerwa, poproś uczniów i uczennice o przypomnienie, jakiego zagadnienia dotyczył artykuł Macieja Czarneckiego pt. „Bankier londyńskiej biedoty [...]". Poproś również o przypomnienie nazwiska przywołanego tam noblisty i dziedziny, z jakiej otrzymał Nagrodę Nobla. (2, 2)

2. Wyjaśnij, że podczas zajęć młodzież przeczyta wywiad z Faiselem Rahmanem, założycielem Fair Finance, specjalizującym się w udzielaniu mikropożyczek. Krótko zaprezentuj młodzieży genezę oraz najważniejsze informacje dotyczące wywiadu (w tym podział na wywiady: prasowe, radiowe, telewizyjne, internetowe) oraz poproś młodzież o podanie przykładów najlepszych dziennikarek i dziennikarzy tego gatunku (np.: Oriana Fallaci, Thomas Morgan, (10, 8)

Hanna Krall, Mariusz Szczygieł, Barbara Łopieńska, Jacek Żakowski, Teresa Torańska, Marcin Pawłowski, Monika Olejnik, Artur Domosławski).

> *Wywiad to „tekst będący wynikiem spotkania przedstawiciela prasy z inną osobą, opublikowany w dzienniku lub czasopiśmie w formie pytań i odpowiedzi wyrażonych dosłownie w mowie niezależnej". (Źródło: Julian Maślanka,* Encyklopedia wiedzy o prasie, *Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976.)*

Praca właściwa

20 — 10

3. Rozdaj uczniom i uczennicom kopię drugiej części tekstu Macieja Czarneckiego pt. „Bankier londyńskiej biedoty [...]" – wywiad z Faiselem Rahmanem (załącznik nr 2) i poproś dwie osoby o odczytanie tekstu na głos.

30 — 10

4. Poproś uczniów i uczennice, by zastanowili się nad strukturą (budową) wywiadu oraz pytaniami, jakie padają w tej rozmowie. Jakie funkcje pełni ten wywiad? Jakimi cechami charakteryzuje się ten wywiad? Odpowiedzi omówcie wspólnie na forum.

> *Wywiad ma konstrukcję pytań i odpowiedzi, dominują w nim dwie funkcje: perswazyjna i informacyjna. Już pierwsze pytanie świadczy o tym, że dziennikarz przygotował się do wywiadu: zna cel rozmowy; prosi Rahmana o przykłady; odwołuje się do jego przeszłości, by lepiej naświetlić ideę; pozwala rozmówcy na rozwinięcie myśli; nie zadaje zbyt długich pytań; stara się, by były precyzyjne; jest żywo zainteresowany odpowiedziami, na co wskazują kolejne pytania, w których dopytuje rozmówcę o szczegóły.*

37 — 7

5. Rozdaj młodzieży materiał pomocniczy dotyczący wywiadów (załącznik nr 4). Poproś o jego przeczytanie, a następnie zastanowienie się nad tym, jakie role może przyjmować dziennikarz/dziennikarka podczas przeprowadzania rozmów. Zachęć młodzież do tego, aby w parach przedyskutowała, którą rolę wybrał w swojej rozmowie Maciej Czarnecki, i podała przykłady, które uzasadnią wybór.

> *Dziennikarz czuje się najbardziej „partnerem-uczniem", ponieważ dopytuje o szczegóły jak ciekawe świata dziecko; prowadzi wywiad tak, aby jak najwięcej dowiedzieć się od eksperta na temat mikropożyczek oraz jego działalności w Wielkiej Brytanii.*

Podsumowanie

40 — 3

6. Zapytaj młodzież, co zadecydowało o wyborze rozmówcy i jakimi cechami odznacza się Faisel Rahman (osoba kompetentna, imigrant znający „problem od podszewki", cieszy się dużym autorytetem z racji wykształcenia oraz praktycznej znajomości zagadnienia mikropożyczek, człowiek o interesującej osobowości itp.).

45 — 5

7. Na zakończenie poproś, aby uczniowie i uczennice zastanowili się, co oznacza pojęcie „społeczny biznes", które pojawia się w wywiadzie, a następnie odpowiedzieli na pytanie kluczowe: Jaką funkcję pełnią mikropożyczki?

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby każdy uczeń i uczennica wybrał jedno z poniższych pytań dotyczących wywiadu z Faiselem Rahmanem i pisemnie udzielił na nie odpowiedzi:

a) Z jakimi wyzwaniami mierzą się imigranci i jakie doświadczenia w tym zakresie miała rodzina Faisela Rahmana?

b) Czy, Twoim zdaniem, mikropożyczki pomagają w walce z nierównościami społecznymi? Uzasadnij swoją odpowiedź.

c) Dlaczego nie każdy może otrzymać wsparcie w postaci mikropożyczki? Czy zgadzasz się z argumentami przedstawionymi przez Faisela Rahmana? Uzasadnij swoją odpowiedź.

2. Poproś o pisemne wyjaśnienie pojęć: „autoryzacja wywiadu", „wywiad rzeka".

Źródła:

Maciej Czarnecki, „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą", w: *Gazeta Wyborcza,* http://wyborcza.pl/1,76842,15334450,Bankier_londynskiej_biedoty__Polacy_tez_do_mnie_przychodza.html

Janina Fras, *Dziennikarski warsztat językowy*, wyd. II poprawione i uzupełnione, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2005.

Marta Tomczyk-Maryon, *Trener. Jak czytać gazety*, Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN 2008.

Jan Maślanka, *Encyklopedia wiedzy o prasie*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1976.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Artykuł: „Bankier londyńskiej biedoty"*

Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy: Wywiad: „Bankier londyńskiej biedoty"*

Załącznik nr 3 – *Karta pracy: Pytania do artykułu*

Załącznik nr 4 – *Materiał pomocniczy: Wywiad*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

ARTYKUŁ: „BANKIER LONDYŃSKIEJ BIEDOTY"

To, co sprawdziło się w ubogim Bangladeszu, działa też w bogatej europejskiej metropolii. Faisel Rahman przeniósł do Londynu system mikropożyczek, który pomógł milionom Banglijczyków wyjść z biedy.

Mikropożyczka to kredyt dla ubogich, którego nie udzieliłby żaden bank. Dla niepiśmiennych szwaczek, które potrzebują kilkunastu dolarów na materiał, ale w życiu nie wypełniały żadnego wniosku. Dla ulicznego sprzedawcy, który wziąłby pożyczkę na nowy wózek, ale jej nie dostanie, bo śpi pod gołym niebem. Dla nędzarza, który nie ma nic poza parą wytartych portek, ale chce zacząć nowe życie.

W latach 70. zeszłego wieku ekonomista z Bangladeszu Muhammad Yunus postanowił dać takim ludziom szansę. Kto wie, może spłacą długi? Trzeba tylko pożyczać mądrze: małe sumy, głównie kobietom, na konkretne, lokalne przedsięwzięcia.

Pomysł wypalił, więc Yunus założył organizację, która daje takie kredyty – Grameen Bank. W 2006 r. dostał pokojową Nagrodę Nobla, bo światowi ekonomiści uznali, że to jeden ze sposobów na walkę ze światowym ubóstwem. I nic dziwnego, skoro do 2009 r. Grameen Bank obsłużył, bagatela, 74 mln osób. Pomysł skopiowały inne kraje. Najpierw te rozwijające się w Azji czy Afryce. Potem także bogate, np. USA. W takich państwach też są biedni.

Pionierem mikropożyczek na Wyspach Brytyjskich był Faisel Rahman. Nieprzeciętnie zdolny syn biednych imigrantów z Dhaki zaraz po ukończeniu Cambridge, w wieku zaledwie 21 lat, pojechał do ojczyzny rodziców, by przez dwa lata pracować z Muhammadem Yunusem. Gdy wrócił, wypłacił z karty kredytowej 20 tys. funtów i zaczął pożyczać je ubogim we wschodnim Londynie, choć wtedy jeszcze mało kto wierzył, że ma to sens. Był 2001 r.

Dziś jego firma Fair Finance ma już sześć oddziałów i zatrudnia 30 osób. Pomogła stworzyć ok. 200 małych biznesów. Ale jeszcze częściej pozwala po prostu dotrwać tysiącom ludzi do pierwszego.

Umówiłem się z Faiselem Rahmanem – od niedawna także felietonistą „Guardiana", piszącym na tematy ekonomiczno-społeczne – w siedzibie Fair Finance w londyńskim Dalston. Wpadł nieco spóźniony, odpisując w biegu na SMS-a na zdezelowanej komórce. 37 lat. Sztruksowa marynarka i trochę za długie spodnie. Okulary i pociągła twarz inteligenta. Jest w niej coś sympatycznego, zwłaszcza że Faisel często się uśmiecha.

– Wybacz, że się trochę spóźniłem. Po co siedzieć w biurze, może pójdziemy do kawiarni obok? Zwiedziłeś okolicę?

Dalston to inny Londyn niż ten, który znamy z pocztówek. Kolorowi mieszkańcy nie kupują wymyślnych dań w Marks&Spencer's, tylko tanie mrożonki w Iceland. Britney Spears nakręciła tu klip do piosenki „Criminal", a brytyjska grupa Razorlight śpiewała – może lepiej wziąć sobie tę radę do serca – „Don't Go Back to Dalston" [„Nie wracaj do Dalston"]. Na głównej ulicy roi się od firm chwilówkowych, które naliczają nawet kilka tysięcy procent odsetek. Dla wielu spłukanych i zadłużonych to jedyna alternatywa dla Fair Finance. Choć właściwie jest na odwrót. To Fair Finance ma być alternatywą dla chwilówek.

Źródło: Maciej Czarnecki (Londyn), „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą", 25.01.2014, http://wyborcza.pl/1,76842,15334450, Bankier_londynskiej_biedoty__Polacy_tez_do_mnie_przychodza.html.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

WYWIAD: „BANKIER LONDYŃSKIEJ BIEDOTY"

Rozmowa z Faiselem Rahmanem, założycielem Fair Finance:

Maciej Czarnecki: **Dlaczego młody absolwent Cambridge, zamiast znaleźć sobie pracę w londyńskim City, wyjeżdża do Bangladeszu, żeby pracować z biedakami?**

Faisel Rahman: Grameen Bankiem zajmowałem się już podczas studiów i chciałem dowiedzieć się o nim więcej. Dlatego skorzystałem z zaproszenia Muhammada Yunusa i wyjechałem. Potem pracowałem jeszcze przez rok dla Banku Światowego w Bangladeszu, ale nie dawało mi spokoju, że ten sam problem występuje przecież w Wielkiej Brytanii. Tyle że wtedy nikt o nim nie mówił.

W tym kraju 7-8 mln ludzi nie ma szans na pożyczkę w banku, bo mają złą historię kredytową, toną w długach. Albo w ogóle nie ma ich w rejestrach, bo są świeżymi imigrantami. Co im zostaje, gdy potrzebują pieniędzy? Firmy chwilówkowe, które żądają od 500 do 5 tys. proc. w skali roku.

Imigrantami byli pana rodzice.

– Przyjechali do Anglii w latach 70. Mój ojciec był fizykiem po Uniwersytecie w Dhace, ale tu nie honorowano jego dyplomu. Dostał prostą pracę w małej firmie finansowej, a nocami dokształcał się w księgowości, by mieć jakieś uprawnienia. Mama też ukończyła uniwersytet, ale było jej tu bardzo ciężko. To historia stara jak świat. Historia wszystkich imigrantów, którzy przybywają do nowego kraju i muszą ciężko pracować, by poprawić swój los.

Gdy byłem mały, żyliśmy w malutkim mieszkanku w Lambeth w południowym Londynie. Na ulicach było wówczas dużo przemocy na tle rasowym. Potem przenieśliśmy się do wschodniego Londynu. Jest tam duża społeczność z Azji Południowo-Wschodniej. Moi rodzice radzili sobie coraz lepiej i po jakimś czasie wyprowadzili się do naprawdę dobrej dzielnicy w zachodniej części miasta, a ja dostałem miejsce na Cambridge i stypendium za wysokie wyniki w nauce. Dopiero to dało mi trochę wolności.

Tak czy inaczej przekonałem się na własnej skórze, co to znaczy być dzieckiem imigrantów w trudnych czasach. Pamiętałem boje, jakie rodzice toczyli z bankami w latach 70. i 80., gdy chcieli zaciągnąć kredyt na nowe mieszkanie.

20 lat później przeczuwałem, że ten problem istnieje nadal. Nie wiedziałem tylko, jaka jest jego skala. Miałem wizję projektu rozwojowego, stworzenia jakiejś organizacji pozarządowej.

Podobno pierwszych pożyczek udzielał pan ze swojej karty kredytowej.

– Rozmawiałem najpierw z różnymi ludźmi w sektorze finansowym. Mówili, że angażują się w mikropożyczki, ale w Bangladeszu. Albo w Indiach. Albo w Afryce. Ale we wschodnim Londynie?! Uważali, że to głupie. Że ludzie nie będą tu spłacać długów.

Ale był 2001 r., czasy boomu. Bez problemów dostałem więc kartę kredytową bez oprocentowania z limitem 20 tys. funtów. Poszedłem do bankomatu i po prostu wyjąłem tę sumę. Tym sposobem w Stepney we wschodnim Londynie wystartował pierwszy program mikropożyczek w Wielkiej Brytanii.

Na początku działałem na własną rękę z małą pomocą lokalnej fundacji Environment Trust. Po roku projekt zrobił się znany. Po dwóch latach kilka fundacji trochę go dofinansowało. Po trzech – zainteresowały się nim banki. Po czterech – w 2004 r. – miałem już trzech pracowników. Tak powstało Fair Finance. Zdałem sobie sprawę z tego, że to już nie jest doraźna i chwilowa inicjatywa...

Tylko biznes?

– Społeczny biznes. Nasza misja nie polega na udzielaniu pożyczek, tylko na walce z nierównościami społecznymi i świadczeniu usług finansowych ludziom, którzy byli z nich wykluczeni. W tym celu współpracujemy z samorządami, stowarzyszeniami wynajmującymi mieszkania, fundacjami, kościołami, bankami, by wspólnie rozwiązywać problemy finansowe klientów. Bez formalnych umów, porozumień o współpracy.

Nie tylko dajemy ludziom pieniądze. Pomagamy im otworzyć konta w banku – to ważne, bo ok. 2,3 mln Brytyjczyków ich nie ma. Doradzamy, jak zarządzać domowym budżetem. Jak spłacić długi. Ale jednocześnie działamy na rynkowych zasadach. Bardzo niewielu ludzi nie spłaca pożyczek, ale to się zdarza. Wtedy nie odpuszczamy, idziemy nawet do sądu. Od 2009 r. banki pożyczyły

nam na rozwój 8 mln funtów, bo zobaczyły, że potrafimy przetrwać. Dzięki temu w ostatnich trzech latach obsłużyliśmy 10-12 tys. londyńczyków. Przewidujemy, że tylko w tym roku obsłużymy podobną liczbę, a w 2015 r. – 17 tys.

Odmawiacie czasem kredytu?

– Często. Mówiąc z grubsza, z każdych pięciu osób, które do nas przychodzą, jedna chce ukraść pieniądze, dwie naprawdę ich potrzebują, a kolejne dwie tak sądzą, ale w rzeczywistości potrzebują tylko rad, jak zarządzać swoim budżetem. I my im udzielamy takiej pomocy.

Na przykład?

– Ktoś przychodzi pożyczyć pieniądze na spłacenie wcześniejszych długów. Dzwonimy wtedy do wierzycieli, pomagamy renegocjować zobowiązania.

Pobieracie wyższe odsetki niż banki.

– Ale znacznie niższe niż firmy chwilówkowe i na jasnych zasadach. W przypadku pożyczek osobistych pierwsza ma oprocentowanie 59 proc. w skali roku. Jeśli spłacisz ją w terminie, oprocentowanie spada do 39 proc. Po spłacie tego twoja wiarygodność kredytowa wzrasta na tyle, że możesz już pójść do zwykłego banku. [...] Od pięciu lat udzielamy też kredytów biznesowych dla istniejących małych firm lub na rozkręcenie interesu od podstaw. W tym wypadku pożyczamy taniej – do 20 tys. funtów na 19 proc. Dzięki temu powstało już 200 biznesów.

Jakich?

– Niektórzy założyli knajpkę, taką jak ta za rogiem. Inni kafejkę internetową. Są projektanci, złote rączki, budowlańcy. Pożyczyliśmy pieniądze Somalijce, która importuje i eksportuje produkty dla społeczności somalijskiej w Londynie. Zbiera zamówienia od 100 osób, zamawia paczkę i dystrybuuje jej zawartość. Ktoś chciał czyścić okna, ale potrzebował funduszy na furgon i sprzęt. 20 pań ze wschodniego Londynu założyło szkołę jazdy dla kobiet.

Działamy w różnych częściach miasta. Każda jest jak inny kraj. Tu, w Dalston, jest wielu Kongijczyków, Turków, Wietnamczyków, Somalijczyków, Banglijczyków, Hindusów, imigrantów z zachodniej Afryki. W East Ham przychodzą do nas Litwini czy Polacy. [...]

Jakie są główne różnice między udzielaniem mikropożyczek w Wielkiej Brytanii i Bangladeszu?

– W Bangladeszu zwykle pożycza się pieniądze ludziom, którzy już prowadzą jakiś biznes. Tam każdy, czy tego chce, czy nie, jest przedsiębiorcą. Ktoś ma swoje poletko. Inny budkę z jedzeniem na ulicy. Są biznesmenami, bo nie mają innej możliwości.

Tu trzeba najpierw wyczuć daną osobę. Czy to taki typ, który wstanie o piątej rano, żeby rozstawić w deszczu swój kramik? Czy skompletuje wszystkie niezbędne pozwolenia, by otworzyć kafejkę? Za każdym razem oceniamy predyspozycje i determinację klienta. I albo pożyczamy, albo mówimy: przestań oszukiwać siebie i nas, poszukaj normalnej pracy. [...]

Rosną wam konkurenci?

– Mikropożyczki stają się w Wielkiej Brytanii coraz bardziej popularne. Wielu inicjatywom brak jednak stabilności. Są małe, nierzadko współfinansowane przez samorządy. Niektóre jednak radzą sobie coraz lepiej – i bardzo mnie to cieszy. Podobnie jak to, że upowszechnienie mikropożyczek w Europie zaczęła finansować Unia Europejska.

Źródło: Maciej Czarnecki (Londyn), „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą", 25.01.2014, http://wyborcza.pl/1,76842,15334450,Bankier_londynskiej_biedoty__Polacy_tez_do_mnie_przychodza.html.

ZAŁĄCZNIK NR 3 – KARTA PRACY

PYTANIA DO ARTYKUŁU

Przeczytaj artykuł Macieja Czarneckiego pt. „Bankier londyńskiej biedoty: Polacy też do mnie przychodzą" i uzupełnij kartę pracy:

1. Wyjaśnij, jak rozumiesz pojęcia, które pojawiły się w artykule:
Banglijczycy: _____
Imigranci: _____
Mikropożyczka: _____
Światowe ubóstwo: _____
Alternatywa: _____

2. Jaki jest temat artykułu?

_____

3. Co jest głównym celem tekstu?

_____

4. Zaznacz te cechy artykułu, które spełnia przeczytany tekst i zilustruj je przykładami. Cytując, pamiętaj o właściwej interpunkcji.
Cechy artykułu to:

- ☐ wyrażanie stanowiska autora lub redakcji wobec ważnych, aktualnych problemów i zjawisk (społecznych, politycznych, gospodarczych)

  _____

- ☐ kształtowanie opinii czytelników (przekonywanie ich do wyrażonych racji)

  _____

- ☐ uogólniająca i problemowa metoda prezentacji faktów

  _____

- ☐ logiczno-dyskursywny wywód, oparty na ścisłych faktach poddanych analizie, wnioskowaniu i uogólnianiu, zmierzający do udowodnienia słuszności postawionej tezy

  _____

5. Spośród poniższych cech językowych i kompozycyjnych artykułu zaznacz te, które znajdujesz w tekście i uzasadnij swój wybór.
Pod względem językowym i kompozycyjnym artykuł wyróżnia:

- ☐ jasność
- ☐ przystępność
- ☐ jednoznaczność
- ☐ zwięzłość
- ☐ poglądowość
- ☐ tendencja do ilustrowania poszczególnych członów wywodu konkretnymi, jednostkowymi przykładami, posiadającymi charakter obrazowy
- ☐ stosowanie środków emocjonalnego oddziaływania na czytelników
- ☐ wykorzystywanie analogii, porównań i metafor
- ☐ włączanie w obręb tekstu wypowiedzi różnych osób, cytatów, przytoczeń innych tekstów

6. Podsumowanie. Staraj się udzielać krótkich, treściwych odpowiedzi:
Kto był pomysłodawcą organizacji udzielającej mikropożyczek?

_____

Na czym polega mechanizm udzielania mikropożyczek?

_____

Komu udzielane jest wsparcie w formie mikropożyczek?

_____

Jakie kraje korzystają z pomysłu Muhammada Yunusa?

_____

Kim jest Faisel Rahman?

_____

Dlaczego idea mikropożyczek, zainicjowana na rzecz krajów globalnego Południa, została przejęta także w krajach globalnej Północy?

_____

Wytłumacz stwierdzenie: „To Fair Finance ma być alternatywą dla chwilówek".

_____

ZAŁĄCZNIK NR 4 – MATERIAŁ POMOCNICZY

WYWIAD

Klasyfikacji wywiadów można dokonać ze względu na role, jakie przyjmują dziennikarze, np.:

- pośrednika (dziennikarz ogranicza się do rejestracji odpowiedzi na pytania)
- pośrednika-pomocnika (dziennikarz poprzez pytania dodatkowe pomaga rozmówcy w precyzowaniu opinii, podsumowuje także jego wypowiedzi)
- partnera-ucznia (dziennikarz przyjmuje postawę osoby nieznającej tematu i zainteresowanej jego poznaniem; „dziennikarz jako pilny i zdolny uczeń")
- partnera-eksperta (dziennikarz przyjmuje postawę osoby dobrze znającej temat, podejmuje polemikę, może także przedstawić odmienny niż rozmówca pogląd)
- partnera-reprezentanta opinii publicznej (dziennikarz daje rozmówcy do zrozumienia, że jego przekonania są kształtowane pod wpływem potocznych opinii i stereotypów).

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

11. CHCEMY BYĆ *FAIR*! SPRAWIEDLIWY HANDEL I ŚWIADOMA KONSUMPCJA

TWORZENIE UŻYTKOWYCH FORM WYPOWIEDZI

AUTORKA: BERNADETTA BIAŁEK

W trakcie realizacji projektu edukacyjnego młodzież dowie się, czym jest sprawiedliwy handel *(fair trade)* oraz świadoma konsumpcja. Celem projektu jest przygotowanie lokalnej kampanii edukacyjno-informacyjnej związanej z zagadnieniami świadomych wyborów konsumenckich i handlu międzynarodowego. Działania mogą polegać m.in. na przeprowadzeniu ankiety i zbadaniu wiedzy lokalnej społeczności (np. szkolnej) na ten temat oraz na zorganizowaniu debaty publicznej bądź kampanii, która będzie promowała odpowiedzialną konsumpcję i/lub ideę sprawiedliwego handlu, dostosowanej do ujawnionego za pomocą ankiety poziomu znajomości zagadnienia. To uczniowie i uczennice – przy Twoim wsparciu – zdecydują, w jaki sposób zrealizować projekt; poniższe wskazówki mogą służyć im za inspirację do działań, a Tobie – do wyeksponowania w nich umiejętności polonistycznych, w tym tworzenia użytkowych form wypowiedzi.

Proponowany problem:
- Jak być *fair* wobec otaczającego nas świata?

Zagadnienia:
- Konsumpcja i produkcja
- Globalny rynek i handel międzynarodowy
- Żywność i rolnictwo

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1-1.3, 2.1, 2.2, III: 1.1-1.8

Proponowane cele projektu:
- Dowiemy się, czym jest sprawiedliwy handel *(fair trade)* oraz świadoma konsumpcja.
- Zdiagnozujemy, jaki jest stan wiedzy lokalnej społeczności na temat sprawiedliwego handlu i świadomej konsumpcji.
- Zorganizujemy kampanię edukacyjno-informacyjną promującą odpowiedzialną konsumpcję i/lub ideę sprawiedliwego handlu w naszej społeczności.
- Będziemy doskonalić umiejętność świadomego i poprawnego posługiwania się językiem polskim.

Proponowany okres realizacji projektu:
- 8-12 tygodni

Proponowana liczebność grupy projektowej:
- Około 5-6 osób; klasę można podzielić na zespoły, które będą odpowiedzialne za poszczególne zadania.

PROPONOWANE ETAPY DZIAŁANIA W PROJEKCIE:

1. Przeprowadzenie zajęć lub spotkania wprowadzającego do zagadnienia sprawiedliwego handlu i świadomej konsumpcji. Spotkanie ma na celu zainteresowanie młodzieży tym zagadnieniem, zachęcenie jej do podjęcia aktywności oraz wskazanie potencjalnych źródeł, z których może czerpać wiarygodne informacje. Do udziału w spotkaniu można również zaprosić nauczycieli i nauczycielki innych przedmiotów, którzy są zainteresowani poruszaniem tej tematyki na swoich zajęciach i chcą włączyć się w działania projektowe.

Podczas spotkania warto przeczytać wspólnie tekst Katarzyny Szeniawskiej pt. „Świadoma konsumpcja" (załącznik nr 1; dostępny pod adresem: http://bit.ly/ceo_swiadoma_konsumpcja); warto również zachęcić młodzież do zapoznania się z dwoma tekstami, które ukazują pozytywne i negatywne kwestie związane ze sprawiedliwym handlem:
- Stefan Kielan, *Sprawiedliwy handel, czyli najpierw człowiek, potem zysk*, 2008: http://fairtrade.org.pl/materialy-show-6.php.
- Robert Leszczyński, „PA PA PAA handel nie bardzo fair" w: *Dziękujemy za palenie*, Warszawa 2012: http://bit.ly/pah_Dziekujemy_za_palenie.

Na spotkanie wprowadzające uczestnicy i uczestniczki mogą także przynieść różne produkty spożywcze, które będą stanowiły punkt wyjścia do dyskusji. Uczniowie i uczennice zastanowią się, skąd pochodzą produkty, które spożywamy, czym kierujemy się, dokonując wyborów konsumenckich, a także na czym polega świadoma konsumpcja. Nauczyciel/Nauczycielka może przynieść kilka produktów opatrzonych certyfikatem *fair trade* i zaproponować młodzieży degustację np. herbaty lub czekolady (zależnie od dostępności produktów i własnej inwencji).

Przygotowując się do przeprowadzenia spotkania wprowadzającego, możesz również sięgnąć po następujące scenariusze zajęć oraz publikacje:
- *„Sprawiedliwy handel" w: Współzależności globalne, Polska Zielona Sieć 2012 (s. 120-139): http://zielonasiec.pl/2012/12/19/zaleznosci-globalne-scenariusze-zajec-lekcyjnych-dla-szkol-gimnazjalnych-i-ponadgimnazjalnych/*
- *„Świadoma konsumpcja" w: Szkoła ekorozwoju, CEO 2008 (s. 77-100): http://bit.ly/ceo_szkola_ekorozwoju*
- *„Zanim skończysz śniadanie, już zależysz od większości świata" w: Edukacja globalna na zajęciach wiedzy o społeczeństwie, CEO 2015: globalna.ceo.org.pl.*

2. Uzgodnienie kwestii organizacyjnych związanych z projektem oraz zasad współpracy podczas jego realizacji. Ustalenie wraz z młodzieżą celów projektu i działań oraz zaplanowanie ich realizacji w czasie, omówienie zasad oceny oraz samooceny.

Zachęcamy do skorzystania z materiałów Centrum Edukacji Obywatelskiej poświęconych metodzie projektu edukacyjnego. Wszystkie materiały są dostępne na stronie internetowej pod adresem: http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/.

Szczególnie polecamy następujące materiały:
- *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne, Jacek Strzemieczny: http://bit.ly/ceo_gimnazjalne_projekty_edukacyjne*
- *Jak zrobić dobry projekt? Przewodnik dla uczniów (prezentacja multimedialna): http://bit.ly/ceo_dobry_projekt*
- *Karta projektu i karta zadania: http://bit.ly/ceo_karta_projektu*
- *Materiały dla opiekunów projektu i wychowawców: http://bit.ly/ceo_materialy_opiekun_wychowawca*
- *Dozwolony użytek edukacyjny. Infografika (prawo autorskie w kontekście projektów): http://bit.ly/ceo_dozwolony_uzytek.*

3. Wyłonienie grupy projektowej i podział młodzieży na zespoły składające się z 5-6 osób. Określenie ról i podział obowiązków pomiędzy osobami realizującymi projekt; ustalenie, jakie produkty powstaną w ramach projektu oraz jakie użytkowe formy wypowiedzi zostaną wykorzystane. Proponowane działania młodzieży:

- Przeprowadzenie badania dotyczącego znajomości tematyki sprawiedliwego handlu i świadomej konsumpcji (proponowana liczba respondentów/respondentek to 100 osób; przykładowe pytania: załącznik nr 1): opracowanie kwestionariusza ankiety; przeprowadzenie badania wśród lokalnej społeczności; analiza ankiet, wyciągnięcie wniosków i podsumowanie wyników badania.

  Warto zapoznać młodzież z podstawami metodologii przeprowadzania badań, wyjaśniając m.in.: czym różnią się badania ilościowe od jakościowych (pytania zamknięte/otwarte) oraz jakie znaczenie ma dobór próby (ilość respondentów/respondentek oraz reprezentatywność badanej grupy).

- Zorganizowanie kampanii edukacyjno-informacyjnej: ustalenie grupy docelowej (np.: społeczność szkolna, mieszkańcy miejscowości, dzielnicy); wybór typu działań i formy ekspresji dostosowanej do wybranej grupy docelowej i efektów, jakie mają zostać osiągnięte; ustalenie, jakie będą produkty projektu oraz sposób ich prezentacji (np. happening w okolicy szkoły, w centrum miasta lub na okolicznym targu; prowadzenie fotobloga dotyczącego sprawiedliwego handlu i/lub świadomej konsumpcji; przygotowywanie plakatów i ulotek oraz ich dystrybucja (np. podczas zebrań z rodzicami).

  Już na etapie planowania projektu warto zastanowić się, kto może pomóc we wsparciu kampanii; część działań można np. zorganizować poza szkołą w porozumieniu z samorządem lokalnym lub mediami, co pozwoli przyciągnąć zainteresowanie szerszej publiczności, a młodzieży da jeszcze większą satysfakcję.

- Przeprowadzenie debaty publicznej (np. wokół pytania „Jak być *fair* wobec otaczającego nas świata?"), podczas której mogą zostać zaprezentowane wyniki przeprowadzonych badań oraz działania podjęte w ramach kampanii.

  Strony zawierające wskazówki dotyczące sztuki debatowania:
  - *http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad/materialy-o-debatach*
  - *http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad/news/jak-debatowac*
  - *http://www.ceo.org.pl/pl/mda/news/debata-debacie-nierowna*
  - *http://www.ceo.org.pl/pl/sejmmlodziezy/news/debata-oksfordzka-0*
  - *http://e-lekcje.org/pomoce-naukowe/sztuka-debaty.html*
  - *http://civilia.pl/art,29,debata-oksfordzka*

4. Etap realizacji projektu. Uczniowie i uczennice zapoznają się z materiałami dostępnymi w zasobach internetowych (można polecić im strony wymienione pod koniec niniejszego materiału) lub w innych źródłach, do których dotrą (ze wskazaniem i opisaniem tychże), na temat sprawiedliwego handlu i/lub odpowiedzialnej konsumpcji. Każdy z zespołów poszukuje informacji istotnych ze względu na wybrany przez siebie problem/obszar badawczy (na przykład: Jak być *fair* wobec otaczającego nas świata?). Młodzież realizuje zaplanowane działania (np. kampanię na temat *Fair Trade*) oraz przygotowuje się do prezentacji wyników w wybranej przez siebie formie.

Warto dać młodzieży jak najwięcej przestrzeni do samodzielnego podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, aby wzmocnić w niej poczucie odpowiedzialności za projekt oraz zmotywować do działania. Także udostępnienie uczniom i uczennicom przestrzeni w wy-

miarze fizycznym może wesprzeć ich w realizacji projektu; w holu szkoły można na przykład stworzyć „mówiącą ścianę", na której młodzież będzie udostępniać bądź wymieniać się informacjami (w postaci: zdjęć, kolaży, plakatów, map myśli itp.).

Zadbaj o to, by młodzież świadomie korzystała z zasobów Internetu, selekcjonując źródła informacji pod kątem ich wiarygodności, a także by materiały, które powstaną w ramach projektu, były spójne pod względem logicznym i składniowym oraz starannie zredagowane. Zwróć także uwagę na zasady etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, w jakich znajdzie się młodzież podczas realizacji projektu.

5. Zorganizowanie spotkania podsumowującego projekt i ewaluującego jego przebieg (samoocena i ocena grupowa pracy uczniów i uczennic).

Polecamy następujący materiał: http://bit.ly/ceo_scenariusz_spotkania_ewaluacyjnego.

6. Po zakończeniu realizacji projektu warto wyciągnąć wnioski i zastanowić się nad trwałością zrealizowanych działań i ich znaczeniem z punktu widzenia młodzieży, szkoły czy lokalnej społeczności.

Przykładowe pytania, które mogą postawić sobie realizatorzy i realizatorki projektu:
- *Czego dowiedzieliśmy się o naszych nawykach konsumpcyjnych?*
- *W jaki sposób możemy wprowadzić w życie postanowienia związane ze świadomą i odpowiedzialną konsumpcją (w życiu prywatnym, w naszej szkole, w naszej społeczności)?*
- *W jaki sposób możemy mieć wpływ na to, czy handel jest sprawiedliwy?*

PROPONOWANE PRODUKTY PROJEKTU:

- Kwestionariusz ankiety oraz jej wyniki opracowane np. w formie plakatu lub miniraportu.
- Kampania edukacyjno-informacyjna: happening, flashmob, przedstawienie teatralne, plakaty, ulotki (może w nietypowej formie, bardziej przyjaznej dla środowiska niż tradycyjne drukowane na papierze?)
- Fotoblog dotyczący sprawiedliwego handlu i/lub świadomej konsumpcji.

PROPONOWANY SPOSÓB PREZENTACJI:

- Fotoblog, „mówiąca ściana", prezentacja multimedialna.
- Debata publiczna, wydarzenia w sferze publicznej (w tym w szkole).

Źródła:

Strony dotyczące sprawiedliwego handlu i świadomej konsumpcji:
www.efte.org.pl
http://zielonasiec.pl/
http://www.sprawiedliwyhandel.pl/
http://www.fairtrade.net/
http://fairtrade.org.pl/
http://www.fairtrade.org.uk/

Skąd wziąć darmowe zdjęcia (np. do prowadzenia fotobloga):
http://www.ceo.org.pl/pl/projekt/news/flickr-czyli-skad-wziac-darmowe-zdjecia-1
Blogi CEO (tu m.in. zakładka: „Darmowe zdjęcia na blogu"): http://blogiceo.nq.pl/

Publikacje dotyczące sprawiedliwego handlu i świadomej konsumpcji:
Jak zostać szkołą przyjazną Fair Trade?, Polska Zielona Sieć 2008: http://zielonasiec.pl/publikacje/szkola-przyjazna-fair-trade/
Szkoła ekorozwoju, CEO 2008: http://bit.ly/ceo_szkola_ekorozwoju
„Zanim skończysz śniadanie, już zależysz od większości świata" w: *Edukacja globalna na zajęciach wiedzy o społeczeństwie*, CEO 2015: globalna.ceo.org.pl.
Stefan Kielan, „Sprawiedliwy handel, czyli najpierw człowiek, potem zysk", 2008: http://fairtrade.org.pl/materialy-show-6.php.
Robert Leszczyński, „PA PA PAA handel nie bardzo fair" w: *Dziękujemy za palenie*, Warszawa 2012: http://bit.ly/pah_Dziekujemy_za_palenie, s.33-58.
Katarzyna Szeniawska, „Świadoma konsumpcja", CEO 2011: http://bit.ly/ceo_swiadoma_konsumpcja.

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Świadoma konsumpcja*
Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy: Propozycja pytań do ankiety*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

ŚWIADOMA KONSUMPCJA

Czym jest świadoma konsumpcja?

Świadoma konsumpcja to podejmowanie wyborów konsumenckich w oparciu o wiedzę na temat ich społecznych, ekologicznych i politycznych konsekwencji. Ruch świadomej konsumpcji (nazywanej też, szczególnie w krajach anglojęzycznych, „etyczną konsumpcją" lub „odpowiedzialną konsumpcją") wiąże się z zauważeniem istotnej roli, jaką konsumenci i konsumentki wywierają nie tylko na środowisko (poprzez używanie i utylizację różnych produktów), ale też na kształtowanie procesów produkcji i dystrybucji dóbr i usług w wymiarze globalnym. Na wybory chodzimy raz na parę lat. Do sklepu – codziennie. To, jakie produkty wybieramy, ma bezpośrednie przełożenie na sukces lub porażkę danych firm i linii produktów, a co za tym idzie – decyduje o ich praktykach i polityce. Sposób używania przez nas produktów i usług decyduje też o naszym tzw. śladzie ekologicznym, czyli tym, jak bardzo obciążamy środowisko przez konsumpcję zasobów naturalnych i energii[1].

W praktyce świadoma konsumpcja oznacza zdobywanie informacji na temat produktów i usług – praktyk stojących za nimi firm, procesu produkcji, możliwości utylizacji etc. – i dokonywanie możliwie społecznie i ekologicznie odpowiedzialnych wyborów. Co ważne, świadoma konsumpcja nie ogranicza się do preferowania produktów jednej firmy nad innymi, ale wymaga przemyślenia całej kwestii zakupu – zaczynając od naszych motywacji i potrzeb. Często najbardziej odpowiedzialnym wyborem konsumenckim jest powstrzymanie się od zakupu. Świadoma konsumpcja eksploruje takie rozwiązania jak redukcja użycia, współdzielenie i używanie ponowne. Ważne w świadomej konsumpcji jest też branie pod uwagę całego życia produktu – nie tylko tego, jak powstał, ale też tego, co się z nim stanie, kiedy przestanie być potrzebny. Wybieranie produktów nadających się do powtórnego użycia albo przetworzenia (recyclingu) to podstawa. [...]

Świadoma konsumpcja [...] to też po prostu wzięcie odpowiedzialności za swoją decyzję. Nie ma wyborów idealnych. Żeby w żaden sposób nie wywierać negatywnego wpływu na środowisko, musielibyśmy przestać oddychać. Ważne jest to, żeby świadomie i odpowiedzialnie zarządzać naszym oddziaływaniem i robić tyle, ile jest aktualnie w naszej mocy. Świadoma konsumpcja może być świetnym narzędziem nie tylko do minimalizacji negatywnego wpływu, ale też do wspierania pozytywnych przemian – np. poprzez projekty ekonomii społecznej, sprawiedliwy handel i (rzetelną) społeczną odpowiedzialność biznesu.

Świadoma konsumpcja dziś

W ciągu ostatnich 20 lat wydatki na konsumpcję w Unii Europejskiej wzrosły średnio o 35%, a w 12 nowych krajach członkowskich – aż o 75%[2] i tendencja się utrzymuje. Zamieniliśmy się w społeczeństwo konsumpcyjne, gdzie „mieć" coraz częściej staje przed „być"[3]. Nasz ślad ekologiczny ponad dwukrotnie przekracza ten, który jest w stanie udźwignąć nasza planeta. Średni ślad ekologiczny Polaka wynosi 4.3 globalnego ha, podczas gdy wydolność środowiska – koło 2 globalnych ha[4]. Co więcej, szybko dążymy w kierunku wyznaczanym przez kraje Europy Zachodniej i USA, gdzie ślad ekologiczny sięga 6–8 ha na osobę. Ta tendencja nie może utrzymywać się długo – nasza planeta tego po prostu nie wytrzyma.

Na szczęście, ruch świadomej konsumpcji rozwija się równie dynamicznie. W Polsce jest stosunkowo młody, ale już wywarł znaczący wpływ na media i biznes, szczególnie w większych miastach. Dostępność produktów sprawiedliwego handlu i oznaczonych certyfikatami ekologicznymi nie stanowi już żadnego problemu. W krajach takich jak Wielka Brytania, Francja czy Niemcy, świadoma konsumpcja przyjęła się już na dobre. Na Wyspach, wydatki na produkty społecznie i ekologicznie odpowiedzialne stale rosną, nawet w czasach kryzysu ekonomicznego. Co więcej, już ponad połowa Brytyjczyków deklaruje, że dokonała wyboru konsumenckiego w oparciu o społeczną reputację firmy, a połowa – że zrezygnowała z jakiegoś zakupu ze względu na aspekty społeczne czy ekologiczne. Ok. 78% regularnie kupuje w lokalnych sklepach i od lokalnych dostawców[5].

Co ciekawe, doświadczenie kryzysu ekonomicznego zdaje się wzmacniać postawy świadomej konsumpcji. Motywacja ekonomiczna, bardziej niż społeczna, w tym wypadku sprawiła, że wiele osób zaczęło racjonalniej patrzeć na kwestie konsumpcji i szukać alternatyw dla zakupu nowych rzeczy. Wymienialnie ubrań, upcycling (przetwarzanie odpadów w coś o jeszcze większej wartości – np. kanapa ze starej wanny), zakupy na lokalnych targach – wszystko to wróciło do mody. [...]

Twoje pieniądze kształtują świat

Wybory konsumenckie w Europie mają bezpośrednie przełożenie na sytuację społeczną, polityczną i ekologiczną w krajach globalnego Południa na wiele sposobów. Konsumpcja w krajach globalnej Północy jest ważnym motorem gospodarki wielu krajów Południa, ale też źródłem wielu wyzwań społecznych i ekologicznych.

---

1 http://www.sladekologiczny.org/

2 The European Environment. State and Outlook 2010. European Environmental Agency, 2010, s. 9.

3 Nawiązanie do eseju Ericha Fromma *Mieć czy być* z 1976 r.

4 http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/trends/poland/

5 Ethical Consumerism Report 2010. ECRA, 2011.

Przede wszystkim, bardzo niewiele konsumowanych przez nas produktów i ich składników pochodzi z Polski. Od bananów przez cięte róże po zaawansowaną elektronikę – wszystko to przyjeżdża do nas spoza Europy, często z krajów o niższym poziomie rozwoju gospodarczego. Kupując te czy inne produkty, decydujemy o warunkach wymiany handlowej. Dobrymi przykładami są kawa czy herbata – kupując je w ramach konwencjonalnych produktów zgadzamy się często na złe traktowanie rolników w krajach Afryki, Azji czy Ameryki Środkowej związane z bardzo niskimi cenami skupu, brakiem możliwości negocjacji czy dostępu do informacji. Jeśli sięgniemy po produkt z certyfikatem *Fairtrade*[6], wspieramy partnerską wymianę i rozwój lokalnych społeczności. Podobnie jest w przypadku ubrań – większość z nich powstaje w fabrykach w Azji Południowo–Wschodniej. Niezwykle tanie koszulki i jeansy na półkach naszych supermarketów oznaczają zazwyczaj niezwykle niskie płace i nadużycia w pracy dla osób, które je szyły – często młodych kobiet, które nie mając wielu alternatyw na zatrudnienie, muszą zgadzać się na warunki graniczące z wyzyskiem. Wspieranie firm społecznie odpowiedzialnych (w przypadku ubrań, np. tych zrzeszonych w Fairwear Foundation[7]) pozwala poprawić standardy w fabrykach, a tym samym bezpośrednio poprawić sytuację pracowników i pracownic. [...]

W obliczu tak silnych współzależności, kluczowy jest dialog między mieszkańcami globalnego Południa i Północy, też w kwestiach produkcji i konsumpcji. Coraz więcej inicjatyw na to pozwala. W zarządzie organizacji Fairtrade International (odpowiedzialnej za wspomniany już certyfikat Sprawiedliwego Handlu) zasiadają przedstawiciele rolników z Afryki, Azji oraz Ameryki Południowej i Środkowej. Clean Clothes Campaign[8], międzynarodowa kampania na rzecz poprawy warunków pracy w przemyśle odzieżowym, opiera się o współpracę między przedstawicielami związków zawodowych na całym świecie a europejskimi konsumentami i konsumentkami oraz przedstawicielami firm. Inicjatywy ONZ, takie jak raport UNEP (Program Środowiskowy Narodów Zjednoczonych) *Visions for Change*[9] nt. zrównoważonej konsumpcji i stylów życia zaangażował ekspertów m.in. z Brazylii, Filipin czy Kenii.

Wspólna sprawa

Kto więc ma wpływ na kształtowanie odpowiedzialnej konsumpcji i produkcji? Konsumenci? Rządy? Biznes? Jak zwykle w takich przypadkach, odpowiedź leży gdzieś po środku. W „Trójkącie Zmiany[10]" European Environmental Agency wymienia zarówno władze publiczne, biznes i społeczności. Świadoma konsumpcja to przede wszystkim indywidualne, codzienne wybory. Ale każdy kto bezskutecznie szukał kiedyś ekologicznego proszku do prania w swoim sklepie osiedlowym zauważy, że zaangażowanie firm, a także władz na poziomie lokalnym i narodowym – jest kluczowe. Żeby móc prowadzić społecznie i ekologicznie odpowiedzialny tryb życia, potrzebujemy dostępu do odpowiedniej infrastruktury (np. dobrej sieci komunikacji miejskiej albo ścieżek rowerowych, żeby móc zrezygnować z marzeń o samochodzie) i wyboru produktów (np. tych z certyfikatami ekologicznymi i sprawiedliwego handlu). Potrzebne jest więc zaangażowanie firm, które muszą zmienić swoje praktyki na rzecz tych społecznie i ekologicznie odpowiedzialnych, dostarczając nam potrzebnych produktów i usług. Dopełniając trójkąt, lokalne i narodowe władze muszą stworzyć struktury, które promują i ułatwiają świadomą konsumpcję obywateli oraz odpowiedzialne zachowania biznesu.

Weź głowę na zakupy i nie tylko

Nasze codzienne wybory konsumenckie są podstawą – to już wiemy. Ale żeby skutecznie kształtować taki świat, jaki chcemy, potrzeba nieco więcej. Jak już było wspomniane, kluczowe jest też zaangażowanie biznesu i władz. Warto jednak pamiętać, kto je tworzy i decyduje o ich zachowaniu – również my. Dlatego istotne jest nie tylko bierne wybieranie tych czy innych produktów, ale aktywny dialog zarówno z przedstawicielami biznesu, jak i władz. Warto jasno komunikować, jakie są powody naszego zaniepokojenia (np. praktyki firm odzieżowych) i jakie są nasze potrzeby (np. dobra sieć ścieżek rowerowych). Możemy to robić na wiele sposobów – po prostu pisząc maile czy rozmawiając z przedstawicielami firm i władz, ale też biorąc udział w kampaniach organizacji pozarządowych i odpowiedzialnie głosując w wyborach lokalnych i narodowych. Ważne jest też znalezienie innych osób, które podzielają nasze zainteresowanie tematem – świadoma konsumpcja jest znacznie łatwiejsza w grupie, gdzie można wymieniać się informacjami, dyskutować i wspierać się w poszukiwaniu bardziej społecznie i ekologicznie odpowiedzialnych sposobów na życie.

Rozważając zaangażowanie w ruch świadomej konsumpcji, warto pamiętać o jednym – my już w nim jesteśmy. Codziennie wpływamy na świat na tysiąc sposobów, czy tego chcemy czy nie. Możemy tylko zdecydować, czy chcemy zacząć to robić świadomie i odpowiedzialnie.

Źródło: Pełna wersja tekstu: „Świadoma konsumpcja", Katarzyna Szeniawska, CEO 2011: http://bit.ly/ceo_swiadoma_konsumpcja.

---

6 Sprawiedliwy Handel www.fairtrade.net, www.fairtrade.org.pl

7 http://fairwear.org/

8 www.cleanclothes.org, www.cleanclothes.pl

9 *Visions for Change. Recommendations for Effective Policies on Sustainable Lifestyles*, UNEP DTIE 2011

10 *Triangle of Change,The European Environment. State and Outlook 2010,* EuropeanEnvironmentalAgency, 2010, s. 49

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

PROPOZYCJA PYTAŃ DO ANKIETY

Poniżej znajdują się propozycje pytań do ankiety, które należy dostosować do grupy docelowej wybranej przez zespół projektowy.

1. Dane respondenta/respondentki: płeć (K/M); wiek (określenie przedziałów wiekowych); miejsce zamieszkania (miasto/wieś); wykształcenie (podstawowe/gimnazjalne/średnie/wyższe), itp.

2. Które z poniższych wartości najbardziej cenisz? Spośród podanych odpowiedzi wybierz trzy: rozwój kariery, edukacja, wygląd, rodzina, miłość, wiara, godność, sprawiedliwość, równość, wolność, różnorodność, pokój, równowaga środowiskowa.

3. Czy uważasz, że jako konsument/konsumentka masz wpływ na globalny rynek? Jeśli nie, to dlaczego tak sądzisz? Jeśli tak, to opisz, w jaki sposób?

4. Czy słyszałaś/słyszałeś o inicjatywie wspierania Sprawiedliwego Handlu przez uczniów i uczennice naszego gimnazjum? (Tak/Nie)

5. Czy wiesz, czym jest Fair Trade (Sprawiedliwy Handel)? Jeśli tak, opisz w kilku zdaniach, czym się charakteryzuje?

6. Czy spotkałeś/spotkałaś się kiedykolwiek z produktami opatrzonymi znakiem *Fair Trade* lub z certyfikatem oznaczającym produkty Sprawiedliwego Handlu? (Tak/Nie)
Jeśli Twoja odpowiedź jest przecząca, nie musisz odpowiadać na pytania nr 7-9.

7. Wymień produkty, na których jest umieszczane logo *Fair Trade*.

8. Jakie są korzyści dla producentów produktów sprawiedliwego handlu?

9. Czy Twoim zadaniem warto wspierać ideę Sprawiedliwego Handlu? Uzasadnij swoją odpowiedź.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

12. ROLNICTWO W UGANDZIE SIĘ ZMIENIA

CZĘŚCI ZDANIA I ROZBIÓR ZDANIA POJEDYNCZEGO

AUTORKA: INGA WOJTYSIAK-OPAS

Dzięki ćwiczeniu uczennice i uczniowie powtórzą wiadomości na temat części zdania oraz będą doskonalić umiejętność rozbioru zdań pojedynczych. Odkryją przy okazji ciekawostki na temat współczesnej Ugandy oraz na przykładzie tego kraju dowiedzą się, w jaki sposób i dlaczego zmienia się rolnictwo w krajach globalnego Południa.

Zagadnienia:
- Żywność i rolnictwo
- Konsumpcja i produkcja

Czas trwania:
- 35 minut

Cele ćwiczenia:
- Na przykładzie Ugandy dowiesz się, w jaki sposób i dlaczego zmienia się rolnictwo w krajach globalnego Południa.
- Rozróżnisz rodzaje wypowiedzeń i przeanalizujesz wybrane zdania.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 1.2, 3.6, III: 2.5

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Mapa świata

MIN

0

15 — 15

20 — 5

30 — 10

35 — 5

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Podziel młodzież na pięć grup – każda z nich będzie zajmowała się inną częścią zdania. W tym celu możesz wykorzystać infografikę w kształcie konturu Ugandy zawierającą informacje na temat tego państwa (załącznik nr 1): skseruj materiał w odpowiedniej ilości kopii (np. gdy masz 20 osób w klasie – 4 razy, ponieważ każda infografika podzielona jest na 5 części i każdy będzie losował jedną jej część) i potnij zgodnie z przerywanymi liniami. Uczniowie i uczennice muszą dobrać się w grupy według wylosowanych przez siebie części infografiki – aby to ułatwić, na każdym elemencie napisana jest nazwa jednej z części zdania: podmiot, orzeczenie, okolicznik, dopełnienie, przydawka. Każda z grup ma za zadanie przypomnieć sobie najważniejsze informacje na temat danej części zdania i zaprezentować je następnie na forum klasy. Na zakończenie grupy dzielą się także informacjami, które znajdowały się w ich części infografiki o Ugandzie.

2. Zapisz na tablicy zdanie „Mieszkańcy krajów globalnego Południa bardzo często utrzymują się z rolnictwa". Poproś uczennice i uczniów o znalezienie podmiotu i orzeczenia. Wspólnie dokonajcie rozbioru logicznego tego zdania, obrazując go wykresem. Jeżeli wszystko będzie zrozumiałe, przejdź do punktu 3. Jeżeli nie, przeanalizujcie kolejne zdanie, np.: „Wielu rolników uprawia lokalne rośliny sezonowe".

3. Podziel uczennice i uczniów na pary. Każdej z par rozdaj kartę pracy (załącznik nr 2) i poproś o wykonanie zadań.

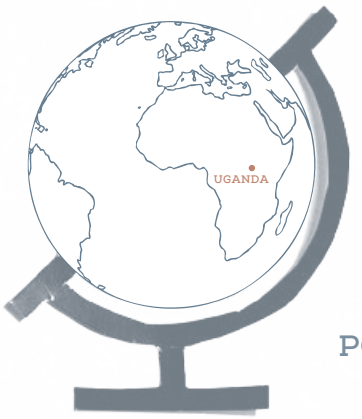
4. Po upływie wyznaczonego czasu poproś wybrane pary o odczytanie odpowiedzi na ostatnie pytanie, a karty pracy zbierz do sprawdzenia.

Źródła:
„Oblicza Ugandy", Zuza Naruszewicz (red.), Warszawa 2012: http://plyn-z-pradem.blogspot.com/ (pierwsza ikona po lewej; plansza nr 16).
Uganda, *BBC*: http://www.bbc.com/news/world-africa-14107906.
Uganda, *CIA World Factbook*: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ug.html.
Uganda, UNDP: http://www.ug.undp.org/content/uganda/en/home/countryinfo/.
http://www.latinorebels.com/2012/03/12/infographic-the-other-side-of-uganda-kony2012/
http://social-media-for-development.org/social-media-in-uganda/
http://afrographique.tumblr.com/.

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Infografika: Uganda*
Załącznik nr 2 – *Karta pracy: Rolnictwo w Ugandzie się zmienia*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – INFOGRAFIKA

UGANDA



SUDAN POŁUDNIOWY

DEMOKRATYCZNA REPUBLIKA KONGA

UGANDA *podmiot*

15% wszystkich wydatków rządowych przeznacza się na edukację (2009)
44% wszystkich studentów uczelni wyższych stanowią kobiety (2010)
97% dzieci uczęszcza do szkoły podstawowej

UGANDA *orzeczenie*

Na początku XXI wieku liczba turystów odwiedzających Ugandę wzrosła czterokrotnie, ze 193 000 w 2000 roku do 817 000 w 2009 roku.

UGANDA *przydawka*

Między 2006 a 2011 rokiem o 5% wzrosła ilość szczepień przeznaczonych dla dzieci. Wirus HIV/AIDS: ponad 50-procentowy spadek.

UGANDA *okolicznik*

Abonenci telefonów komórkowych:
2005: 1 525 125
2009: 9 383 734
2014: > 16 000 000
50% użytkowników telefonów komórkowych dokonuje płatności przez telefon (na świecie 11%)
Media społecznościowe (w tym m.in. Facebook i Twitter) są bardzo popularne w Ugandzie. Chcesz poznać Ruth Aine, ugandyjską niezależną dziennikarkę i blogerkę? Zajrzyj: https://twitter.com/Ruthaine.

UGANDA *dopełnienie*

KAMPALA

Stolica: Kampala
Populacja: 35,9 mln (2014)
Języki urzędowe: angielski, swahili (poza tym języki bantu i nilotyckie)

Jezioro Wiktorii

KENIA

RWANDA

TANZANIA

ZAŁĄCZNIK NR 2 – KARTA PRACY

ROLNICTWO W UGANDZIE SIĘ ZMIENIA

Przeczytajcie uważnie tekst i wykonajcie polecenia:

Obecnie około 3 mld ludzi na świecie mieszka na obszarach wiejskich. Większość z nich zamieszkuje kraje globalnego Południa. W Ugandzie mieszkańcy wsi stanowią około 86% ludności. Żyją z uprawy małych, zajmujących przeciętnie 1,3 ha, poletek. Uganda od zawsze cieszyła się warunkami idealnymi dla rolnictwa, zarówno pod względem klimatu, jak i żyzności ziemi. Od czasów odzyskania niepodległości w 1962 roku, rolnictwo stanowiło trzon gospodarki tego kraju.

Paradoksalnie, dziś drobni rolnicy w Ugandzie stanowią grupę najbardziej narażoną na głód i niedostatek. Dzieje się tak na skutek decyzji polityczno-ekonomicznych, podejmowanych w przeszłości przez rząd Ugandy pod presją międzynarodowych instytucji finansowych, coraz silniejszej dominacji globalnych koncernów spożywczych, jak również z powodu zmian klimatu.

Sytuacja staje się coraz trudniejsza. Ma na to wpływ wiele czynników, m.in.: rozwój rolnictwa przemysłowego, wykup ziemi przez zagraniczne korporacje pod wielohektarowe plantacje, których plony przeznaczone są na eksport, czy wycinanie lasów i osuszanie terenów podmokłych pod uprawy, w celu sprostania wymogom globalnej gospodarki.

Rozwiązaniem tej sytuacji, oprócz międzynarodowych działań na rzecz klimatu, jest również wspieranie drobnych rolników. To właśnie ich gospodarstwa są bardziej efektywne, jeśli chodzi o zapewnienie stałego dostępu do zdrowej, zróżnicowanej żywności, zachowanie bioróżnorodności oraz ochronę gleb i wody.

Rolnictwo w Ugandzie się zmienia, podobnie jak wszędzie na świecie. Warto o tym pamiętać, szczególnie, gdy udajemy się na codzienne zakupy – możemy bowiem dopytywać się, skąd pochodzą poszczególne produkty; możemy wspierać drobnych lokalnych rolników; możemy dokonywać świadomych wyborów.

Źródło: Na podstawie tekstu Zuzy Naruszewicz „Rolnictwo też się zmienia" w: *Oblicza Ugandy*, Warszawa 2012.
Do pobrania ze strony: http://plyn-z-pradem.blogspot.com/.

1. Podkreślcie w tekście zdania pojedyncze. Spośród podkreślonych zdań wybierzcie dwa, wypiszcie z nich związki wyrazowe i nazwijcie części mowy, a w zeszycie narysujcie wykresy tych zdań.

2. Wymieńcie trzy przyczyny problemów, z jakimi mierzą się rolnicy i rolniczki w Ugandzie. Zapiszcie je w formie zdań pojedynczych.

3. Czy Waszym zdaniem drobni rolnicy i rolniczki w Polsce oraz w Ugandzie stoją przed podobnymi wyzwaniami? Czy kupując produkty pochodzące od lokalnych rolników, macie wpływ na ich sytuację? Uzasadnijcie odpowiedź.

13. CO MA KLIMAT DO CZEKOLADY? DYKTANDO: NAZWY WŁASNE I INTERPUNKCJA

AUTORKA: MONIKA KOMISARCZYK

Dzięki ćwiczeniu młodzież doskonali znajomość pisowni nazw własnych oraz umiejętność stosowania reguł interpunkcyjnych w zdaniach wielokrotnie złożonych. Dyktando stanowi jednocześnie zachętę do zastanowienia się nad kwestią wpływu zmian klimatu na uprawy kakaowca – jaka przyszłość stoi przed czekoladą?

13. CO MA KLIMAT DO CZEKOLADY?
DYKTANDO: NAZWY WŁASNE I INTERPUNKCJA

Zagadnienia:
- Żywność i rolnictwo
- Konsumpcja i produkcja
- Zrównoważony rozwój
- Globalny rynek i handel międzynarodowy.

Czas trwania:
- 30 minut

Cele ćwiczenia:
- Utrwalisz pisownię nazw własnych, w tym nazw geograficznych.
- Udoskonalisz umiejętność stosowania reguł interpunkcyjnych w zdaniach wielokrotnie złożonych.
- Dowiesz się, jaki wpływ na uprawy kakaowca mają zmiany klimatu.

Związek z podstawą programową:
- III: 2.6

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załącznik

MIN

0

15 — 15

25 — 10

30 — 5

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Przeprowadź dyktando (załącznik nr 1).
2. Przypomnij reguły dotyczące pisowni nazw własnych, a następnie zaproponuj, żeby koledzy i koleżanki w ławkach wzajemnie sprawdzili swoje dyktanda – w tym celu rozdaj kserokopie tekstu.
3. Poproś młodzież o podzielenie się swoimi refleksjami na temat poruszonego zagadnienia. Zachęć uczniów i uczennice do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Co ma klimat do czekolady?".

Źródła:
Piotr Siergiej, „Co ma klimat do czekolady", 30.09.2011, http://wyborcza.pl/eko/1,113774,10384254,Co_ma_klimat_do_czekolady_.html.
Agata Tkaczyk, „Gorzki smak czekolady", http://www.ekonsument.pl/a66738_gorzki_smak_czekolady.html.

Załącznik:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Dyktando*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

DYKTANDO

Co ma klimat do czekolady?

Kakao, podstawowy składnik, z którego produkowana jest czekolada, powstaje z ziaren kakaowca. Kakaowiec właściwy jest gatunkiem drzewa pochodzącym z Ameryki Południowej, a dokładnie z górnej Amazonii. Obecnie uprawia się tę roślinę w pasie tropikalnym Ameryki, Azji i Afryki. Według prekolumbijskich wierzeń indiańskich, drzewo ma boskie pochodzenie, co znajduje odzwierciedlenie w jego łacińskiej nazwie, która w tłumaczeniu oznacza „napój bogów". Czy to możliwe, że zmiany klimatyczne mogą wkrótce doprowadzić do zmniejszenia produkcji czekolady? Czy możemy sobie wyobrazić życie bez tego „napoju bogów"?

Działalność człowieka nie pozostaje bez wpływu na zmiany klimatyczne na świecie. Globalne zmiany klimatu w różnym jednak stopniu dotkną mieszkańców i mieszkanki poszczególnych rejonów świata. Wzrost temperatury będzie najbardziej odczuwalny dla osób zamieszkujących najgorętsze strefy globu: centralną część Ameryki Południowej, Afrykę i Półwysep Arabski. Już dziś rolnictwo w Somalii jest zagrożone z powodu wysokich temperatur, a sytuacja będzie się pogarszać. Kraje afrykańskie nie emitują tak dużo gazów cieplarnianych jak na przykład kraje europejskie, leżące w strefie umiarkowanej, ale w dużo większym stopniu doświadczają skutków tych emisji, a więc zmian klimatu. Zanieczyszczenie środowiska i zmiany klimatu mogą sprawić, że w przyszłości zabraknie czekolady – zarówno w krajach globalnego Południa, jak i globalnej Północy.

Gdzie znajduje się Zatoka Gwinejska? Gdzie leży Ghana i Wybrzeże Kości Słoniowej? Jeśli nie wiecie, to koniecznie sprawdźcie na mapie! To właśnie tam zbiera się ziarna, dzięki którym możemy cieszyć się takimi produktami jak kakao i czekolada. Według raportu opracowanego przez Międzynarodowe Centrum Rolnictwa Tropikalnego wzrost temperatury o 2 stopnie w tamtym rejonie Afryki negatywnie wpłynie na uprawy kakaowca, ponieważ jest to bardzo delikatny krzew. Zmiany odczujemy już w 2030 roku, kiedy nastąpi spadek produkcji ziaren kakaowca.

Wydaje się bardzo prawdopodobne, że Indonezję, Kamerun czy Nigerię, państwa mające podobne uwarunkowania klimatyczne i również będące producentami ziaren kakaowca, spotkają te same problemy.

Pozostaje pytanie: co możemy zrobić, żeby nadal cieszyć się słodkim smakiem czekolady? Po pierwsze, warto poszerzać swoją wiedzę na temat zmian klimatu oraz sposobów przeciwdziałania ich negatywnym skutkom. Po drugie, warto angażować się w akcje obywatelskie, których celem jest na przykład zachęcanie władz do redukowania emisji dwutlenku węgla. Po trzecie, warto zainteresować się zagadnieniem sprawiedliwego handlu, na przykład wyszukując w Internecie informacji na temat kampanii *Make Chocolate Fair*! Lubisz czekoladę? Zatem do dzieła!

Źródło: Tekst powstał na podstawie następujących materiałów: http://wyborcza.pl/eko/1,113774,10384254,Co_ma_klimat_do_czekolady_.html, http://www.ekonsument.pl/a66738_gorzki_smak_czekolady.html.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

14. LUDZKOŚĆ W OBLICZU ZADAŃ „LIST W BUTELCE" SŁAWOMIRA MROŻKA

AUTORKA: JADWIGA JAROSZ

Zajęcia pozwalają na utrwalenie umiejętności pisania listu prywatnego oraz e-maila. Utwór Sławomira Mrożka porusza kwestię poczucia wspólnoty i solidarności, stanowiąc ciekawy punkt wyjścia do rozmowy o odpowiedzialności za środowisko naturalne, w tym za zmiany klimatyczne, obserwowane na całym świecie. Młodzież ma możliwość napisania e-maila do Jacoba Sovoessiego z Beninu, z którym może podzielić się swoimi przemyśleniami i pomysłami na działania, które chce podejmować, aby ograniczać negatywne skutki zmian klimatu.

S

Zagadnienia:
- Zrównoważony rozwój

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jakie wyzwania stoją obecnie przed ludzkością?

Cele zajęć:
- Przeanalizujesz „List w butelce" Sławomira Mrożka.
- Przypomnisz sobie zasady pisania listu prywatnego oraz e-maila.
- Zastanowisz się nad kwestią zmian klimatu na świecie oraz sposobami przeciwdziałania ich negatywnym skutkom.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, II: 1.1, 1.2, 2.2, 4.2, 4.3, III: 1.2, 1.5-1.7

Metody:
- Pogadanka
- Dyskusja
- Praca z tekstem literackim
- Metaplan

Formy pracy:
- Praca w grupie

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Duży arkusz papieru
- Kolorowe flamastry/markery

MIN

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Wprowadzenie

0 – 5

1. Zapytaj uczniów i uczennice, co może utrudniać ludziom porozumiewanie się ze sobą. Młodzież może zwrócić uwagę na kwestie wieku, płci, koloru skóry, kultury, z jakiej wywodzą się ludzie, statusu społecznego, doświadczeń, poglądów, języków. Może to być także negatywny stosunek do rozmówcy lub rozmówczyni. Następnie zapytaj, co może ludziom pomagać w porozumiewaniu się ze sobą. Młodzież może wymienić np. wspólne doświadczenia, otwartość, pozytywne nastawienie do rozmówcy, wspólny cel.

Praca właściwa

5 – 8 – 3

2. Poproś jedną osobę o odczytanie na głos „Listu w butelce" Sławomira Mrożka (załącznik nr 1).

8 – 13 – 5

3. Zadawaj po kolei pytania do tekstu:
- Dlaczego nadawca nie chce dociekać, kim jest adresat? Czy słusznie?
- Dlaczego nadawca nie chce pisać o szczegółach tej misji?
- Dlaczego sympatia istniejąca między nadawcą a odbiorcą jest tak istotna?
- Na czym mogłaby polegać misja ludzkości? Jakie wyzwania stoją obecnie przed ludzkością?

Pomysły młodzieży zapisz na tablicy. Na tym etapie lekcji pada odpowiedź na pytanie kluczowe.

13 – 18 – 5

4. Poproś młodzież o przypomnienie zasad pisania listu prywatnego. Zadaj pytania: Czy Mrożek uznaje te zasady w swoim tekście? Dlaczego pisarz niektóre zasady ignoruje? Młodzież powinna zauważyć, że jest to tekst literacki, a nie użytkowy.

18 – 28 – 10

5. Nadawca listu w tekście Mrożka pisze o wspólnej misji ludzkości. Wyjaśnij, że w dalszej części zajęć zajmiecie się jednym ze współczesnych wyzwań – kwestią ochrony środowiska i zmianami klimatu. Poproś młodzież, aby wyjaśniła, czym się objawiają zmiany klimatu. Propozycje zapisz na tablicy w formie metaplanu. Zwróć uwagę, że zmiany klimatu dotyczą całej planety.

> *Pod pojęciem zmian klimatu kryje się przede wszystkim powolny i niebezpieczny wzrost temperatury na Ziemi, który obserwujemy od momentu gwałtownego uprzemysłowienia się świata. Powoduje go głównie emisja gazów cieplarnianych do atmosfery, w tym CO_2. Zmiany klimatu wywołują wiele, często trudnych do przewidzenia, anomalii atmosferycznych, grożących setkom milionów ludzi na całym świecie. Wśród nich można wymienić m.in. zalewanie obszarów nadbrzeżnych, ekstremalne i częste upały, susze czy zwiększoną liczbę cyklonów tropikalnych. Odczuwalne zmiany temperaturowe w poszczególnych porach roku, powodzie, trąby powietrzne, powodują nie tylko większą podatność ludzi i zwierząt na choroby, zniszczenia, ale także przekładają się na skutki ekonomiczne i społeczne oraz sektorowe, jak np. rolnictwo.*
> *Źródło: Ministerstwo Środowiska: http://bit.ly/MOS_zmiany_klimatu.*

33 — 5

Podsumowanie

45 — 12

6. Rozdaj klasie kserokopię e-maila od Benińczyka Jacoba Sovoessiego (załącznik nr 2). Poproś o przeczytanie tekstu, a następnie o wskazanie obecnych w nim nawiązań do „Listu w butelce" Sławomira Mrożka.

7. Poproś młodzież, aby zastanowiła się nad przykładami działań, które mogą być podejmowane przez wszystkich ludzi na całym świecie, aby zahamować zmiany klimatyczne. Zaproponuj klasie spisanie na dużym arkuszu papieru listy działań, które młodzież gotowa jest wprowadzić w życie. Gotową deklarację można powiesić w sali lekcyjnej. Po umówionym czasie (np. po miesiącu) uczennice i uczniowie mogą sprawdzić realizację postanowień, np. stawiając inicjały lub plusy przy punktach, które udało im się wprowadzić w życie.

> *Przykładowe pomysły: stosowanie toreb wielokrotnego użytku, kupowanie produktów w przyjaznych dla środowiska opakowaniach, kupowanie polskich, lokalnych produktów, używanie w czasie gotowania przykrywek do garnków, gaszenie światła przy wychodzeniu z pomieszczenia, wyłączanie ładowarki po jej użyciu, segregowanie śmieci, drukowanie dwustronne, wybieranie najmniej szkodliwych środków transportu, tj. rower, transport publiczny itp.*
>
> *Źródło: „Zmiany nawyków. Jak nasze nawyki wpływają na klimat?", w:* Lekcja z klimatem, *Warszawa: CEO 2010, s. 57-62, http://bit.ly/Lekcja_z_klimatem.*

PRACA DOMOWA:

1. Zachęć młodzież, aby poszukała więcej informacji na temat kraju, z którego pochodzi Jacob Sovoessi (Benin).

2. Wyjaśnij młodzieży, na czym będzie polegało zadanie: Napisz e-mail do Jacoba Sovoessiego. Tematem wiadomości uczyń zmiany klimatyczne. Możesz napisać, że dowiedziałeś/dowiedziałaś się o zmianach klimatu w Beninie i że z kolegami i koleżankami z klasy złożyliście pewną deklarację. Wyjaśnij, do jakich działań się zobowiązaliście. Wyraź swoje zdanie na temat wspólnej odpowiedzialności za przyszłość planety.

Jeśli chcesz, żeby Jacob przeczytał wiadomość od Ciebie (tak, tak, Jacob Sovoessi naprawdę istnieje!), przetłumacz ją na język angielski lub francuski (całą klasą możecie zaproponować taką aktywność nauczycielowi lub nauczycielce danego języka w waszej szkole) i wyślij na podany adres: jacob.sovoessi@ceo.org.pl. Jacob z pewnością się ucieszy!

Źródła:

Sławomir Mrożek, „List w butelce" w: *Opowiadania*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie 1982.
Lekcja z klimatem. Pakiet edukacyjny: scenariusze lekcji i materiały pomocnicze, CEO 2010, http://bit.ly/Lekcja_z_klimatem.
Ministerstwo Środowiska, „Klimat: pytania i odpowiedzi", http://bit.ly/MOS_zmiany_klimatu.
www.chronmyklimat.pl/
www.eea.europa.eu/pl/pressroom/newsreleases/zmiany-klimatu-widoczne-w-europie

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Tekst literacki: „List w butelce" Sławomira Mrożka*
Załącznik nr 2 – *Materiał pomocniczy: E-mail od Jacoba z Beninu*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – TEKST LITERACKI

„LIST W BUTELCE" SŁAWOMIRA MROŻKA

Kochany, choć nie znany adresacie. Lub raczej – kochany, bo nie znany. Nie znając się, nie znam twoich przywar, odstręczających właściwości twojego ciała i twojego charakteru, co mi pozwala zwracać się do ciebie z nieskrępowaną sympatią. Lecz dlaczego właściwie (jeżeli cię nie znam) miałbym odczuwać dla ciebie sympatię? Odpowiedź: sympatia jest uczuciem krzepiącym, zdrowym, pozytywnym, miłość bliźniego jest zalecana przez wszystkie systemy kościelne i świeckie. To cnota zarówno duchowa jak i socjalna. Funduję ją sobie, abym z kolei ja tobie wydał się sympatyczny.

Nie wiem, czy jesteś mężczyzną czy kobietą, stary czy młody, biały czy kolorowy. To niezmiernie ułatwia korespondencję i w ogóle nasze stosunki. Jakże zwulgaryzowałyby się one i skomplikowały, gdybym znał atrybuty twojego poszczególnego istnienia. Chwała Bogu, nic o nich nie wiem i dzięki temu możemy odnaleźć swobodnie, ty i ja, ja z tobą, my razem – w szeroko zakreślonym, ale jakże miłym dla humanistycznego ucha pojęciu: ludzkość. Czy muszę dodawać, że z tego samego względu, aby nie psuć symetrii i tobie z kolei nie utrudniać sympatii do mnie – powstrzymam się od wyjawienia mojej płci, wieku, rasy oraz jakiejkolwiek innej cechy osobniczej? Niech twoja sympatia do mnie kwitnie równie bez przeszkód jak moja do ciebie.

Po tym wstępie przystąpmy do rzeczy. Otóż pragnę gorąco ci zakomunikować, że mamy do spełnienia, to znaczy ty i ja, to znaczy ludzkość wielką i szlachetną misję. Nie pytaj mnie o szczegóły. Wszelkie szczegóły ograniczyłyby nas niepotrzebnie i odebrałyby naszej misji niewątpliwy nadrzędny i ogólny charakter. Szczegóły zawsze prowadzą do nieporozumień, podczas gdy ogólność i nadrzędność nie podlega dyskusji. Poza tym, pytając mnie o szczegóły, przyznałbyś się do niewiedzy w tej wielkiej i wszystkim nam leżącej na sercu sprawie, a to bardzo brzydko by świadczyło o tobie. Zaś chyba dostatecznie jest jasne, że ja komunikuję bynajmniej nie po to, żeby zakomunikować coś, co ja wiem, a czego inni by mogli nie wiedzieć, lecz pragnę jedynie zakomunikować, że wiem to samo co wszyscy.

Mam nadzieję, mało, wyrażam głębokie przekonanie, że nasza korespondencja, tak owocnie zaczęta, będzie trwała dalej. Wymiana myśli w stosunkach opartych na wzajemnej sympatii jest nie tylko przyjemna i pożyteczna, lecz również jest naszym obowiązkiem wobec społeczności. Ona to bowiem, ta wymiana, stanowi więź i sprawia, że my, mieszkańcy planety, tworzymy – bez względu na nieistotne, ponieważ pomijane różnice – ogólną, myślącą i sympatyczną społeczność, czyli ludzkość w obliczu zadań. Czekam więc na odpowiedź z pewnością, że wkrótce nadejdzie i będzie tak samo sympatyczna jak mój niniejszy list do ciebie.

Adresu nie podaję, żeby nie obniżać poziomu naszych relacji i nie kazić wymiany naszych myśli niesmaczną drobiazgowością. Wystarczy włożyć odpowiedź do butelki, zakorkować i wrzucić do najbliższej wody. Tak jak ja to właśnie robię.

Źródło: Sławomir Mrożek: „List w butelce", © *Oficyna Literacka Noir sur Blanc.*

ZAŁĄCZNIK NR 2 – MATERIAŁ POMOCNICZY

E-MAIL OD JACOBA Z BENINU

Od: Jacob Sovoessi <jacob.sovoessi@ceo.org.pl>

Temat: Klimatyczna współpraca benińsko-polska

Kochani, choć nie znani adresaci!

Nazywam się Jacob Sovoessi, pochodzę z Beninu (państwa znajdującego się w Afryce Zachodniej) i mieszkam w stolicy, w mieście Porto-Novo nad Zatoką Gwinejską. Jestem nauczycielem i pedagogiem, pracuję na uniwersytecie, a także współpracuję z organizacją pozarządową NEGO-COM, która zajmuje się między innymi programami edukacyjnymi i obywatelskimi.

Zwracam się do Was z nieskrępowaną sympatią. Możecie się zastanawiać, skąd ta otwartość. Już wyjaśniam: jeśli czytacie list ode mnie, to oznacza to, że również wierzycie, że przed nami jest pewna misja do spełnienia. Czy Waszym zdaniem wśród wyzwań stojących obecnie przed ludzkością, znajduje się ochrona środowiska? Czy zastanawiacie się czasem nad kwestią zmian klimatu? To sprawa bliska mojemu sercu. Domyślacie się dlaczego? W ostatnich latach zmiany klimatu stają się coraz bardziej odczuwalne w Beninie; czy w Waszym kraju także? Bardzo jestem tego ciekaw, bo słyszałem, że zmiany klimatu dotykają nie tylko krajów globalnego Południa, ale także globalnej Północy, a więc i Europy.

W Beninie są dwie pory suche i dwie pory deszczowe w ciągu roku; w porach suchych coraz częściej występuje susza, a ilość dni w roku, kiedy pada deszcz, spadła ze 128 (w 1960 roku) do 80 (w 2008 roku). Przy tym należy zaznaczyć, że opady stały się bardziej obfite, co skutkuje częstszymi powodziami. Ma to bardzo duży wpływ między innymi na rolnictwo (np. niszczone są plony), które wciąż stanowi główną gałąź gospodarki w Beninie. To z kolei przekłada się na brak wystarczającego bezpieczeństwa żywieniowego i zwiększone ubóstwo w zagrożonych regionach kraju. Poza tym pory sucha i deszczowa występują coraz mniej regularnie – raz wcześniej, raz później. Rośnie też średnia temperatura powietrza: w 1960 roku wynosiła 27 stopni Celsjusza, a obecnie 30,5. Coraz bardziej dotkliwa staje się erozja wybrzeża – zwłaszcza w największym mieście Beninu – Cotonou. Część hoteli, które 20 lat temu stały w odległości kilometra od wybrzeża, teraz znajduje się tuż nad brzegiem.

Ograniczenie negatywnych skutków zmian klimatu w Beninie to dla nas – jego mieszkańców – bardzo istotna sprawa. Ważne jest, żeby podejmować wysiłki zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym. My, mieszkańcy planety, w obliczu zadań, które przed nami stoją, musimy się wspierać i działać wspólnie. Może macie jakieś pomysły na to, w jaki sposób możecie włączyć się we wspólne próby ograniczania zmian klimatu? Czy nasza korespondencja będzie trwała dalej? To pytanie do Was – ja czekam na odpowiedź. Tylko nie wkładajcie odpowiedzi do butelki! :)

Pozdrawiam
Jacob Sovoessi

List został napisany na podstawie prezentacji opracowanej przez Jacoba Sovoessiego – partnera CEO w projekcie „W świat z klasą" oraz materiałów wymienionych w źródłach.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

15. KIM SĄ WSPÓŁCZEŚNI SACHEMOWIE? O TURYSTYCE WE WSPÓŁCZESNYM REPORTAŻU

AUTORKA: JADWIGA JAROSZ

Podczas zajęć młodzież dowiaduje się, czym jest odpowiedzialna turystyka. Scenariusz można wykorzystać przy omawianiu noweli Henryka Sienkiewicza pt. „Sachem", zestawiając ją z fragmentami reportażu Jennie Dielemans „Ucieczka od codzienności" ze zbioru *Witajcie w raju*. Tekst ten przedstawia nadzieję turystów na kontakt z kulturą „autentycznie pierwotną" oraz starania mieszkańców wioski, by spełnić oczekiwania Europejczyków. Scenariusz stanowi propozycję uaktualnienia problemu przedstawionego w utworze Henryka Sienkiewicza, z którym młodzież zapoznaje się przed zajęciami.

S

Zagadnienia:
- Produkcja i konsumpcja
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:
- 2 x 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jak być odpowiedzialną turystką/odpowiedzialnym turystą?

Cele zajęć:
- Porównasz sytuację opisaną we fragmencie reportażu „Ucieczka od codzienności" z historią przedstawioną w „Sachemie".
- Ocenisz wpływ turystyki na odwiedzane kraje.
- Zrozumiesz, na czym polega turystyka odpowiedzialna i wymienisz przykłady odpowiedzialnych zachowań.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 1.10, II: 3.1-3.3, 4.2, 4.3, III: 1.5

Metody:
- Burza pomysłów
- Pogadanka
- Dyskusja
- Globalna kafejka
- Praca z tekstem literackim

Formy pracy:
- Praca w parach
- Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- „Sachem" Henryka Sienkiewicza

MIN

Wprowadzenie: 0 – 10 – 12

Praca właściwa: 17 – 22 – 25 – 40

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Pierwsza lekcja:

1. Zapytaj młodzież, w jakim celu ludzie odwiedzają inne kraje? Odpowiedzi zapisz na tablicy. Zadaj pytanie: jakie korzyści z turystyki czerpią lokalne społeczności?

2. Zapytaj uczennice i uczniów, czy ich zdaniem wioska sachema (przed powstaniem Antylopy) byłaby atrakcyjna turystycznie. Dlaczego? Wyjaśnij, że na najbliższych dwóch lekcjach ocenicie zachowanie widowni w cyrku i porównacie je z zachowaniami współczesnych turystów, którzy przyjeżdżają zobaczyć inną kulturę.

3. Rozdaj młodzieży fragmenty reportażu Jennie Dielemans pt. „Ucieczka od codzienności" (załącznik nr 1). Poproś jedną osobę o odczytanie tekstu.

4. Zapytaj, co łączy sytuację opisaną w przeczytanym reportażu z historią przedstawioną w „Sachemie". Uczennice i uczniowie powinni dostrzec podobieństwo polegające na podziale bohaterów i bohaterek na tych, którzy płacą za to, żeby oglądać ludzi żyjących w stanie „pierwotnym" oraz na tych, którzy za pieniądze spełniają oczekiwania tych pierwszych. Poproś klasę, by krótko oceniła postawę widowni cyrkowej oraz turystów i turystek z reportażu.

5. Zapytaj, skąd się wziął pomysł na stworzenie wioski plemion górskich. Jak uczennice i uczniowie oceniają ten pomysł?

6. Podziel klasę na dwie grupy. Jedna grupa zajmie się charakterystyką turystów i turystek, druga – mieszkanek i mieszkańców wioski plemion. Poproś uczennice i uczniów, aby przedyskutowali poniższe kwestie. Po ok. 10 minutach poproś młodzież o prezentację swoich spostrzeżeń.

Grupa 1 (charakterystyka turystek i turystów):
Co robią? Jak się zachowują? Jaka może być przyczyna lub cel działania?

Klasa powinna zauważyć, że turyści i turystki są zmęczeni podróżą, chcą mieć pamiątkę z wakacji (robią zdjęcia), zwiedzają wnętrza domów, oglądają przygotowane dla nich przedstawienia, wspomagają finansowo „biedną" społeczność.

Grupa 2 (charakterystyka przedstawicieli i przedstawicielek plemion):
Jak wygląda ich życie w wiosce plemion górskich? Jak to może wpływać na przedstawicieli i przedstawicielki plemion?

Klasa powinna zauważyć, że przedstawiciele i przedstawicielki plemion kultywują tradycję na potrzeby turystyki (budują tradycyjne domy, przygotowują przedstawienia dla turystów), pozują do zdjęć, przywykli do faktu, że są atrakcją turystyczną.

Podsumowanie 45 — 5

7. Zapytaj uczniów i uczennice, jak oceniają wpływ turystyki na odwiedzane kraje. Jako komentarz odczytaj drugi fragment reportażu Jennie Dielemans pt. „Ucieczka od codzienności" (załącznik nr 2).

Druga lekcja:

Przed lekcją poproś klasę o ustawienie stolików do pracy w czterech grupach. Potrzebne będzie też stanowisko dla eksperta/ekspertki.

Wprowadzenie 0 — 3

1. Jeśli zajęcia są przeprowadzane pod rząd, przejdź do punktu drugiego. Jeśli między zajęciami była przerwa, poproś uczniów i uczennice o przypomnienie, czego dotyczyły fragmenty reportażu Jennie Dielemans pt. „Ucieczka od codzienności".

Praca właściwa 3 — 30

2. Zaproponuj ćwiczenie metodą „globalnej kafejki". Przygotuj cztery stoły; na każdym z nich połóż jedną kartkę z poradą dla odpowiedzialnych turystów/turystek:

- Szanuj lokalne tradycje i zwyczaje.
- Wspieraj lokalnych przedsiębiorców.
- Szanuj środowisko przyrodnicze.
- Zdobądź jak najwięcej informacji na temat odwiedzanego miejsca.

Na każdy stół przypada jedna kartka i jeden gospodarz/gospodyni stołu. Powołaj w klasie eksperta/ekspertkę, który zasiądzie przy osobnym stoliku, na którym będą leżały pocięte w paski kartki z przykładami zachowania odpowiedzialnego turysty (załącznik nr 3). Resztę klasy podziel na cztery grupy. Uczennice i uczniowie powinni w grupach podawać przykłady realizacji jednej z rad. Jeżeli w grupie kończą się pomysły, można skorzystać z pomocy eksperta/ekspertki, wybierając przy jego wsparciu przykład dobrej postawy. Po ok. 7 minutach dyskusji grupy przesiadają się do kolejnego stołu. Każda grupa musi odwiedzić wszystkie stoliki. Gospodynie i gospodarze nie zmieniają miejsca i za każdym razem przedstawiają nowym osobom wnioski poprzedniej grupy, a na zakończenie podsumowują wyniki dyskusji.

33 — 30

3. Poproś klasę, żeby zastanowiła się, czy turystki i turyści z reportażu „Ucieczka od codzienności" (załącznik nr 1) przestrzegają zasad odpowiedzialnej turystyki. Poproś młodzież o uzasadnienie odpowiedzi.

43 — 10

Podsumowanie 45 — 2

4. Poproś uczennice i uczniów, by zapisali swoje inicjały przy tej radzie, którą stosują, i zastanowili się, które rady chcieliby wcielić w życie.

PRACA DOMOWA:

1. Zachęć młodzież, aby obejrzała w domu filmik dotyczący świadomej turystyki: „Post-turystyka, koniec turystyki, jaką znamy", TEDx Poznań: https://www.youtube.com/watch?v=YnDY4LpF8as.

Źródła:

Jennie Dielemans, „Ucieczka od codzienności" w: *Witajcie w raju. Reportaże o przemyśle turystycznym*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne 2011.
Henryk Sienkiewicz, „Sachem" w: *Wybór nowel*, Warszawa: PIW 1977.
Kerry Lorimer, „Zielony azymut. Przewodnik świadomego podróżnika" w: *National Geographic* 2007.
Portal poświęcony świadomej turystyce: http://post-turysta.pl/.

Załączniki:

Załącznik nr 1 - *Fragment reportażu: „Ucieczka od codzienności" (cz. I)*
Załącznik nr 2 - *Fragment reportażu: „Ucieczka od codzienności" (cz. II)*
Załącznik nr 3 - *Materiał pomocniczy (podpowiedzi eksperta/ekspertki): Przykłady postaw odpowiedzialnych turystów i turystek*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – FRAGMENT REPORTAŻU

„UCIECZKA OD CODZIENNOŚCI" (CZ. I)

Anan zerka w stronę autobusu, z którego wysiadają już turyści w szortach i Tshirtach, przeciągają się i idą powoli w stronę kasy. Przechodzą przez bramę, którą Anan kazał zrobić z bambusa, i podchodzą do jego żony Pan. Oprócz biletów w sprzedaży są jeszcze widokówki, pamiątki i rękodzieło. Na ścianach – to był pomysł Pan – wiszą zdjęcia różnych grup etnicznych. Anan jest pomysłodawcą broszury, w której turyści mogą przeczytać, do jakiej grupy językowej należy dane plemię, skąd się wywodzi, a także kilka ciekawostek, jak chociażby to, że obręcze wokół długich szyj Karenów mają chronić je przed ugryzieniem tygrysa. Tak w każdym razie mówi legenda.

– Dostrzegłem zapotrzebowanie. Rozumiesz, przyjeżdżacie do Chiang Rai albo Chiang Mai i chcecie zobaczyć Akha i Hmong, i wszystkie inne grupy etniczne. Ale plemiona żyją daleko od siebie, a wy nie chcecie spędzić tu kilku dni. Ci, których spotkałem, skarżyli się, że wioski leżą zbyt daleko od siebie. Pomyślałem, że dobrze byłoby zebrać wszystkich w jednym miejscu. Chodźcie, to wam pokażę – mówi, podnosząc się z miejsca. Podchodzi do podestu między drzewami, z którego można zobaczyć położone niżej domy i niewielkie pola uprawne. – Ciężko na to pracowałem. Długo odkładałem pieniądze. Pierwsze rodziny przywiozłem tu osiem lat temu, pozostałe dołączyły kilka miesięcy przed otwarciem.

Anan zatacza ręką nad schodami prowadzącymi w dół doliny.
– Już sama budowa... materiały, które musiałem kupić... Kiedy tu przyjechali, powiedziałem im, żeby budowali tak, jakby byli u siebie. Zbudujcie dom Akha. Albo dom Palong. To dlatego te domy są wyjątkowe. Zresztą sami zobaczycie.

Gdzieś w dole słychać pianie koguta, a z wielkiego drzewa nad głową Anana dochodzi nas śpiew ptaków. Robią sporo hałasu. Anan żartuje, że nie tylko ludzie się tu dobrze czują.

– Wszystkim tu dobrze. Bo kim byli do tej pory? Biednymi chłopami. Daję im ryż raz w tygodniu, u mnie nikt nie musi chodzić głodny, a gdy zachorują, dbam o ich leczenie. Przedstawiciele plemion Palong i Padaung, których przywieźliśmy tu aż z Birmy, dostają również symboliczną pensję. Może to niesprawiedliwe względem innych, ale inaczej nie zgodziliby się tu przyjechać. Mogą też zachowywać podarunki od turystów. Poza tym moja żona uczy dzieci angielskiego i tajskiego. Zresztą sama wam o tym opowie – dodaje już w drodze do kasy, gdzie Pan właśnie przyjęła pieniądze za bilety i przydzieliła grupie turystów dziewczynkę z plemienia Hmongów w charakterze przewodnika. Dziewczynka wskazuje palcem schody i rusza przed siebie. W ślad za nią idą turyści.

Pan zatrzaskuje szufladę w kasie i uśmiechnięta wychodzi zza lady.
– Witajcie w wiosce plemion górskich.
– Zdążyłem już im opowiedzieć, że uczysz dzieci języków – mówi Anan i pozwala Pan przejąć pałeczkę.
– To prawda. Mamy tu wiele dzieci, uczę je angielskiego i tajskiego. Dzięki temu mogą potem oprowadzać turystów, wtedy uczą się najwięcej. Jestem ich nauczycielką i trochę mamą. Pomagam im w wielu sprawach.

Pan pokazuje widokówkę i wyjaśnia, że przedstawia ona rodzinę z Birmy. Padaung i Palong.
– Wielu przyjeżdża tu tylko dla nich. To przez te szyje – tłumaczy, wskazując na złote obręcze na szyi jednej z kobiet. – Ludzi to fascynuje, chcą wiedzieć więcej na ten temat.
(...)
Ako biegnie przodem, a potem czeka na nich na skrzyżowaniu pod drogowskazem. Rysuje kamieniem w piasku. Podnosi głowę dokładnie w chwili, gdy turyści zatrzymują się, żeby przeczytać napisy na drogowskazie.
– Padaung i Palong są tam. Akha, Hmong i Lisu prosto.
– To od czego zaczynamy? Padaung? Czy wolicie zostawić to na deser?
Ako podnosi się, otrzepuje dłonie o spodnie i pokazuje na bramę kawałek dalej.
– Najpierw wioska Akha – mówi po angielsku.

Gdy podchodzi do bramy, która podobnie jak brama wejściowa została zrobiona z pni drzew i bambusa, tłumaczy, że chroni ona przed złymi duchami i że jest typowa dla Akha. Wszystkie wioski takie mają. Pyta, czy chcą zrobić zdjęcie. Chcą. Stają po kolei przy Ako i śmieją się do aparatu albo robią zdjęcia motywów dekoracyjnych.
– Jest na automacie? – pyta jedna z kobiet mężczyznę z kosturem.
– Tak, nie musisz nic robić. Wystarczy nacisnąć.

Kiedy skończą, Ako mówi, że czeka ich przedstawienie, które przygotowali dla nich Akha.
– Chodźcie za mną – dodaje.

Skręcają w stronę domu, z którego dochodzi dźwięk krowiego dzwonka. Ako zaprasza turystów do środka, gdzie stoi jakieś dziesięć kobiet Akha ustawionych w rzędzie, ubranych w odświętne stroje i zdobione nakrycia głowy. Słońce wpada do środka przez szpary w cienkiej ścianie budynku. W powietrzu i na strojach kobiet tworzą się pręgi połyskujących cząstek kurzu. Turyści rozsiadają się na swoich miejscach.

Zaczyna się występ. Rozlega się monotonna muzyka, do której kobiety Akha robią krok raz w jedną, raz w drugą stronę. Duńczycy rozmawiają szeptem:
– Ciekawe, co to za rura, ta, na której grają, to jakiś rodzaj bębna?
– Możliwe. To znaczy, nie mam zielonego pojęcia.
– A co to za melodia? Myślisz, że powinniśmy już bić brawo?
– Nie, nie wydaje mi się, jeszcze nie.

Pod ich stopami raczkuje dziecko jednej z kobiet, filmują je i fotografują, pokazują sobie nawzajem palcem, przecież dzieciak jest taki słodki. Patrzą na mamę i uśmiechają się, kiwając z uznaniem głowami.

Gdy cichnie muzyka, turyści biją brawo, a kobiety Akha dziękują i kłaniają się, wskazując palcem zawieszoną na paliku puszkę z przytwierdzoną kartką z napisem „Datki".

Ako prowadzi ich dalej. Każdy idzie w swoim tempie. Czasem spotykają innych turystów, po wiosce rozlega się dźwięk krowiego dzwonka – znak, że kolejna grupa ogląda pokaz kobiet Akha, ale przez większość czasu Duńczycy są sam na sam z odwiedzanymi rodzinami.
(...)
Turyści zaliczają kolejne plemiona. U Lisu słuchają muzyki, ze zbocza, gdzie Hmongowie pobudowali swoje domy, jeden z mężczyzn prowadzi ich na niewielką scenę plenerową.
– Tradycja. Śluby – mówi po angielsku, a potem zaczyna tańczyć w towarzystwie dzieci, kobiet i reszty mężczyzn. Jytte i jej towarzysze podróży przekazują dalej informację tym z grupy, którzy nie znają zbyt dobrze angielskiego.
– Zobaczymy teraz taniec weselny.

Po przedstawieniu turyści biją brawo, wrzucają monetę do kolejnej puszki i idą dalej.
Po chwili docierają do skrzyżowania, gdzie rozpoczęła się wycieczka, tym razem jednak kierują się w stronę domów plemion Palong i Padaung. Na tarasie rodziny Palong jest jednak tłok. Kilkoro turystów z Holandii zdjęło buty i weszło do środka, żeby zobaczyć, jak mieszkają przedstawiciele tego plemienia. Na zewnątrz ustawiła się kolejka. Holendrzy, korzystając z okazji, robią zdjęcia werandy i bawiących się na niej dzieci. Chcą potrzymać niemowlę, z którym jedna z kobiet siedzi na werandzie.
– Tylko chwila. Na zdjęcie.

Kobieta podaje im dziecko, Holendrzy ustawiają się kolejno, trzymając je w ramionach.
– On czy ona?
– Ona.
– Bardzo, bardzo ładna.

Duńczycy czekają na swoją kolej. Jytte odpoczywa w cieniu. Wyprostowała nogi i ostrożnie masuje chore kolano. Jej przyjaciółka dotyka materiałów wywieszonych na sprzedaż przed domem, pozostali podają sobie butelkę wody. Ako pyta, czy wolą najpierw zobaczyć Padaung; po krótkiej dyskusji dochodzą do wniosku, że to dobry pomysł, skoro Holendrzy potrzebują aż tyle czasu.

Gdy już są na miejscu, Jytte nie potrafi ukryć zachwytu. Patrzy zauroczona na dwie młode dziewczyny zajęte składaniem materiałów, przygląda się ich ramionom, kostkom i szyjom. Rozpromieniona wita się z nieco starszą kobietą, która siedzi przy krosnach. Nie może oderwać wzroku od jej szyi. Mówi przyjaciółce, że gdy kobiety Padaung chcą się czegoś napić, muszą użyć słomki. Z wiadomych względów nie mogą przechylić głowy do tyłu.
– Tak jest w każdym razie napisane w broszurze. Słyszałam też, że gdyby któraś zdjęła tę obręcz, złamałby jej się kark.
– Okropne.
– Kiedy to prawda. Chodzi o coś z mięśniami, o to, że ich nie używają. Chyba im zanikają.
– Swoją drogą ciekawe, jak śpią. Musi być im bardzo niewygodnie.

Źródło: Jennie Dielemans, „Ucieczka od codzienności" w: *Witajcie w raju* (...), s. 85-92, © Wydawnictwo Czarne.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – FRAGMENT REPORTAŻU

„UCIECZKA OD CODZIENNOŚCI" (CZ. II)

Zapotrzebowanie turystów na kulturę i tradycję innych (nieważne, czy będą to Masajowie w Kenii, Majowie w Meksyku, lud Akha w Tajlandii czy Hmongowie w Wietnamie) stawia wysokie wymagania ludziom, których odwiedzamy. To, czy im zapłacimy, uzależnione jest od tego, czy uznamy ich za malowniczych, autentycznych i nieskażonych cywilizacją. W dniu, w którym Mao oprowadzająca turystów po wietnamskim Sa Pa kupi sobie antenę satelitarną, samochód, lodówkę z zamrażarką lub po prostu inne ubrania, turyści zaczną mieć problem. Przestanie być autentyczna, a jako obiekt zdjęć – atrakcyjna. Konsumujemy nie tylko jej kulturę i tradycje, konsumujemy również jej biedę. Ona musi być biedna dla nas.

(...)

- Życie na Zachodzie jest coraz bardziej skomercjalizowane, a my coraz bardziej wyobcowani. Mam wrażenie, że przyglądając się innym sposobom życia, chcemy dotknąć czegoś pierwotnego. Problem w tym, że nie widzimy w tubylcach prawdziwych ludzi. Są tylko elementem scenerii naszych wakacji. Oglądamy ich, robimy im zdjęcia, patrzymy, jak wykonują tradycyjne tańce. Zupełnie jakbyśmy byli w zoo.

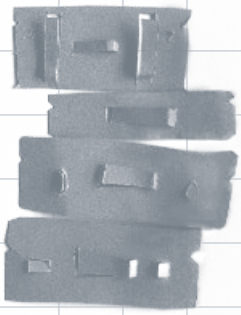
Źródło: Jennie Dielemans, „Ucieczka od codzienności" w: *Witajcie w raju* (...), s. 92-94, © Wydawnictwo Czarne.

ZAŁĄCZNIK NR 3 – MATERIAŁ POMOCNICZY (PODPOWIEDZI EKSPERTA/EKSPERTKI)

PRZYKŁADY POSTAW ODPOWIEDZIALNYCH TURYSTÓW I TURYSTEK

Szanuj postawy i przekonania lokalnych mieszkańców i mieszkanek.
Miej oczy i uszy szeroko otwarte - ucz się przed wyjazdem i w jego trakcie.
Naucz się kilku słów i zwrotów w lokalnym języku.
Dowiedz się, jaki strój jest stosowny.
Szanuj różnice.
Korzystaj z lokalnych usług.
Szanuj kupców i zachowuj się uczciwie.
Oszczędzaj wodę.
Chroń zwierzęta i ich siedliska.
Kupuj etyczne pamiątki; takie, które powstały bez wykorzystania zagrożonych gatunków.
Dbaj o porządek wokół siebie, nie śmieć.
Przestrzegaj prawa.
Szanuj prawa człowieka.
Chroń dzieci przed wykorzystywaniem, zgłaszaj nadużycia.
Chroń swoje zdrowie oraz zdrowie osób wokół siebie.
Przygotuj się na różne scenariusze, dowiedz się, gdzie szukać pomocy.
Kupuj lokalne produkty i wyroby.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015



16. MEHMET ZNALAZŁ W POLSCE NOWY DOM LIST OFICJALNY

AUTORKA: INGA WOJTYSIAK-OPAS

Scenariusz, którego założeniem jest kształtowanie u młodzieży poczucia empatii i solidarności z uchodźcami i uchodźczyniami. Podczas pierwszej lekcji uczennice i uczniowie zapoznają się z zagadnieniem migracji i uchodźstwa, poznając autentyczne historie. Druga lekcja poświęcona jest formie listu oficjalnego – młodzież zapoznaje się z działalnością organizacji Amnesty International i pisze list oficjalny na temat praw człowieka w kontekście uchodźstwa.

S

Zagadnienia:
- Migracje
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka

Czas trwania:
- 2 x 45 minut

Pytanie kluczowe:
- W jaki sposób pisanie listów może zmieniać świat?

Cele zajęć:
- Poznasz podstawowe pojęcia związane z migracjami (emigracja, imigracja, uchodźstwo).
- Przypomnisz sobie cechy i formę listu oficjalnego.
- Napiszesz list oficjalny (list otwarty) na wybrany temat związany z zagadnieniem uchodźstwa.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.2, 1.3, II: 4.1, 4.2, III: 1.2

Metody:
- Burza pomysłów
- Praca z tekstem

Formy pracy:
- Praca w parach
- Praca w grupach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Kartki A4
- Opcjonalnie: rzutnik, dostęp do Internetu

MIN

0

Wprowadzenie

6 — 6

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Pierwsza lekcja:

1. Zrób krótkie wprowadzenie do tematyki uchodźstwa, proponując ćwiczenie, podczas którego młodzież będzie mogła wczuć się w sytuację osób, które z dnia na dzień znajdują się w nowej dla nich rzeczywistości. Jednym z jej elementów jest poznawanie nowego języka. Rozdaj uczniom i uczennicom karty pracy (załącznik nr 1; wystarczy po jednej na ławkę), dzięki którym dowiedzą się, jak to jest uczyć się czytania w nowym języku. Zadaniem młodzieży jest przeanalizowanie, co zabrali ze sobą Samira i Mahmud, uciekając z Syrii, w której toczy się konflikt zbrojny, a następnie odczytanie tego, co zabrała ze sobą Rima (zapis jest w języku arabskim). Zapytaj, jak młodzież czuła się, wykonując to zadanie; czy sprawiło im trudności, a jeśli tak, to z czego one wynikały.

Prawidłowa odpowiedź: 3 książki, chleb, 2 długopisy, 4 zdjęcia.

2. Powiedz, że podczas dwóch najbliższych lekcji będziecie zajmować się zagadnieniem migracji i uchodźstwa. Wyjaśnij, na czym polega różnica między tymi pojęciami oraz między imigracją a emigracją. Możesz rozdać karty pracy zawierające pojęcia z zakresu migracji (załącznik nr 2; także po jednej na ławkę), prosząc młodzież o dopasowanie pojęć do ich znaczeń.

10 — 4

__Migracje__ to przemieszczenia różnych grup społecznych pomiędzy różnymi skupiskami ludności, np. pomiędzy krajami lub miastami, pomiędzy różnymi rejonami geograficznymi i państwowymi. Dzielimy je na przymusowe (gdy ktoś musi uciekać, np. z powodu prześladowań na tle politycznym lub religijnym) lub dobrowolne (gdy ktoś chce, ale nie musi wyjechać, np. w celach zarobkowych), legalne (gdy ktoś przemieszcza się legalnie i posiada dokumenty na legalny pobyt) i nielegalne (bez odpowiednich dokumentów) oraz na stałe (czyli bezpowrotne) i czasowe (powrotne).

__Uchodźstwo__ to specyficzna forma migracji; proces przemieszczania się i zmiany stałego miejsca zamieszkania osób, które są prześladowane lub zagrożone prześladowaniem z powodu „rasy, religii, narodowości, poglądów politycznych, przynależności do określonej grupy społecznej" (według konwencji genewskiej z 1951 roku, stanowiącej międzynarodowy dokument ONZ).

__Imigracja__ to przybycie do kraju w celu osiedlenia się lub długotrwałego pobytu. Imigrantkami i imigrantami są osoby, które przyjeżdżają do Polski.

__Emigracja__ to opuszczenie swojego kraju w celu osiedlenia się lub długotrwałego pobytu w innym kraju.

Więcej informacji w tekście Kingi Białek „Migracje na świecie", http://bit.ly/ceo_migracje.

Praca właściwa 22 — 12
34 — 12
40 — 6
Podsumowanie 45 — 5

3. Rozdaj uczennicom i uczniom historie uchodźców (załącznik 3 i 4) tak, aby osoby siedzące obok siebie czytały różne teksty. Poproś, aby po przeczytaniu tekstów każdy ułożył i zapisał pytania do swojego tekstu zgodnie z instrukcją.

4. Po upływie wyznaczonego czasu poproś o to, aby uczennice i uczniowie wymienili się w ławce tekstami, przeczytali je i odpowiedzieli na pytania zadane przez koleżankę lub kolegę.

5. Poproś młodzież o przedyskutowanie w parach przeczytanych tekstów.

6. Zapytaj na forum, z jakimi wyzwaniami/problemami mierzą się uchodźcy i uchodźczynie i w jaki sposób można ich wspierać – doceń wszystkie pomysły i zapisz je na tablicy. Podkreśl, że każdy z nas może podejmować działania wspierające uchodźców i uchodźczynie i wyjaśnij, że na kolejnej lekcji podejmiecie jedno z takich działań – napiszecie list oficjalny dotyczący problematyki uchodźczej i zastanowicie się, w jaki sposób pisanie takich listów może zmieniać świat.

Druga lekcja:

Wprowadzenie 0
5 — 5
15 — 10

1. Poproś uczennice i uczniów, aby w parach przypomnieli sobie cechy i formę listu oficjalnego. Zbierz odpowiedzi na forum, zapisz je na tablicy i poproś o przepisanie do zeszytu.

2. Zaprezentuj młodzieży wzór listu oficjalnego – otwartego (załącznik nr 5), który dotyczy tematyki uchodźczej (jest skierowany do ministra greckiego rządu). Możesz poprosić jedną osobę o jego odczytanie lub rozdać po jednym egzemplarzu na ławkę. Zapytaj młodzież, czy słyszała o organizacji Amnesty International; wyjaśnij, czym się zajmuje, i że jednym z obszarów jej działania jest pisanie listów. Możesz także przybliżyć inicjatywę Pilnych Akcji tej organizacji.

> *Amnesty International – międzynarodowa organizacja pozarządowa podejmująca działania na rzecz zapobiegania poważnym naruszeniom praw człowieka na świecie. Promuje pokojowe akcje obywatelskie – m.in. pisanie listów do szefów i szefowych rządów, niestosujących się do praw zapisanych w Powszechnej deklaracji praw człowieka. Jej działalność w dużej mierze opiera się na pracy wolontariuszy i wolontariuszek, a swoją niezależność polityczną zachowuje m.in. dzięki utrzymywaniu się ze składek członkowskich i darowizn.*
>
> *Więcej informacji na temat działalności Amnesty International: http://amnesty.org.pl/;*
> *Informacje na temat Pilnych Akcji: http://bit.ly/AI_pilne_akcje;*
> *Podręcznik Pilnych Akcji Amnesty International: http://www.amnesty.org.pl/uploads/media/pa-podreczniik.pdf.*

Praca właściwa 18 — 3
33 — 15
40 — 7
Podsumowanie 45 — 5

3. Poproś młodzież o wybranie tematu listu oficjalnego zainspirowanego wcześniejszymi lekturami i dyskusjami – na stronie Amnesty International możesz znaleźć trwające Pilne Akcje i poprosić, żeby uczniowie i uczennice dobrali się w 4-5-osobowe grupy i sami wybrali, jakim zagadnieniem chcą się zająć – jeśli aktualne Pilne Akcje nie dotyczą akurat tematyki uchodźczej, zachęć młodzież do wyboru innego tematu, który będzie dla niej ważny.

4. Zaproś młodzież do napisania listu oficjalnego. Przypomnij, żeby odwoływała się do cech listu oficjalnego zapisanych w zeszycie. Poproś również o czytelne pismo – listy będą następnie poddane ocenie koleżeńskiej.

5. Poproś młodzież o przekazanie listów koleżankom i kolegom z innej grupy i wzajemną ocenę. Możesz zaproponować metodę oceny zwaną „dwie gwiazdy, jedno życzenie", czyli dwie mocne strony pracy oraz to, co wymaga poprawy lub zmiany.

6. Wywieś napisane listy w widocznym miejscu. Jeżeli listy dotyczą trwającej Pilnej Akcji – zachęć do ich ostatecznego zredagowania, przepisania i wysłania. Podsumuj pracę, zadając młodzieży pytanie kluczowe: W jaki sposób pisanie listów może zmieniać świat?

PRACA DOMOWA:

1. Zachęć młodzież, żeby ostatecznie zredagowała napisane przez siebie listy i jeśli dotyczą one bieżących Pilnych Akcji Amnesty International, wysłała je do adresatów.

2. Poproś młodzież o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytanie kluczowe: W jaki sposób pisanie listów może zmieniać świat?

Źródła:

Amnesty International, www.amnesty.org.pl, http://bit.ly/AI_pilne_akcje.
Amnesty International, „Podręcznik Pilnych Akcji Amnesty International", http://www.amnesty.org.pl/uploads/media/pa-podrecznik.pdf.
Kinga Białek, „Migracje na świecie": http://bit.ly/ceo_migracje.
Rafał Kostrzyński, „Mehmet znalazł w Polsce nowy dom": http://bit.ly/UNHCR_Mehmet.
Rafał Kostrzyński, „Syryjski konflikt zrujnował im życie, więc chcą je odbudować w Polsce": http://bit.ly/UNHCR_Zawi.
Materiały edukacyjne dotyczące migracji i uchodźstwa (po angielsku): http://www.migrationeducation.org/.
Materiały edukacyjne, UNHCR (po angielsku): http://bit.ly/UNHCR_for_teachers.
Amnesty Poland, „Życie w zawieszeniu – historia nastoletniego uchodźcy": www.youtube.com/watch?v=zB6HASfLnj0.

Załączniki:

Załącznik nr 1 – *Karta pracy: Czytam po arabsku*
Załącznik nr 2 – *Karta pracy: Migracje: pojęcia*
Załącznik nr 3 – *Materiał pomocniczy: Historia Mehmeta*
Załącznik nr 4 – *Materiał pomocniczy: Historia Żawiego*
Załącznik nr 5 – *Materiał pomocniczy: Wzór listu oficjalnego*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – KARTA PRACY

CZYTAM PO ARABSKU

Dzięki temu krótkiemu ćwiczeniu dowiecie się, jak to jest uczyć się czytania w nowym języku – w tym przypadku arabskim. Przeczytaj, co Samira i Mahmud wzięli ze sobą, opuszczając Syrię, a następnie sprawdźcie, co zabrała ze sobą Rima.

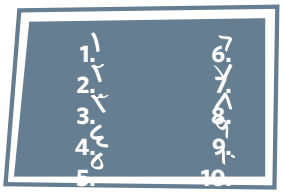
Samira, matka Mahmuda, zabrała ze sobą:

chleb
8 zdjęć
2 książki

Mahmud zabrał ze sobą:

3 koce
1 długopis
5 zdjęć

Korzystając z podpowiedzi w ramce (liczebniki) i słów, które pojawiły się na poprzednich ilustracjach, wypisz, co zabrała ze sobą Rima, siostra Mahmuda:*



* Dla ułatwienia zadania rzeczowniki arabskie zapisano w liczbie pojedynczej.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – KARTA PRACY

MIGRACJE: POJĘCIA

Połącz pojęcia z definicjami:

MIGRACJA	Opuszczenie swojego kraju w celu osiedlenia się lub długotrwałego pobytu w innym kraju.
EMIGRACJA	Opuszczenie swojego kraju pochodzenia z powodu uzasadnionej obawy przed prześladowaniem.
IMIGRACJA	Przemieszczenia różnych grup społecznych pomiędzy różnymi skupiskami ludności, np. pomiędzy krajami lub miastami, pomiędzy różnymi rejonami geograficznymi i państwowymi.
UCHODŹSTWO	Przybycie do kraju w celu osiedlenia się lub długotrwałego pobytu.

ZAŁĄCZNIK NR 3 – MATERIAŁ POMOCNICZY

HISTORIA MEHMETA

Przeczytaj tekst i ułóż do niego pytania zaczynające się od następujących słów:
Co...? Kto...? Dlaczego...? Kiedy...? Gdzie...? Jak...?

„Mehmet znalazł w Polsce nowy dom", Rafał Kostrzyński

Mehmet cierpliwie obsługuje klientów, którzy odwiedzili jego stoisko w jednym z największych centrów handlowych w Warszawie. Wokół niego na przeszklonych witrynach stoją elementy wyposażenia kuchni: naczynia, sztućce, czajniki – bogaty asortyment samych markowych produktów. Młody ekspedient za ladą z uśmiechem zachwala towar, cierpliwie udziela informacji na jego temat. Klienci słuchają i kupują albo odchodzą. Nie wiedzą, że rozmawiają z kimś, kto przyjechał tu, żeby ratować swoje życie.

Dla Mehmeta, który przyjechał do Polski sześć lat temu, stanowisko sprzedawcy na stoisku ze sprzętem kuchennym jest najlepszą pracą, jaką do tej pory udało mu się znaleźć. – Pierwszy raz w życiu pracuję na umowę, mam więc dostęp do bezpłatnej opieki lekarskiej. Jestem wreszcie niezależny, dostaję wynagrodzenie, za które mogę przeżyć – cieszy się Mehmet.

Jego szefowa ma o nim znakomitą opinię. – Mehmet jest uprzejmy, sumienny, zawsze można na nim polegać. Bardzo się cieszę, że go zatrudniłam – mówi.

Ale praca na stoisku – nawet samodzielna, nawet na umowę – nie jest szczytem jego marzeń. Mehmet mierzy znacznie wyżej. Chciałby zostać aktorem i mocno pracuje nad tym, żeby mu się to udało. Regularnie chodzi na castingi, zaczął nawet uczęszczać na lekcje aktorstwa. – To dopiero jest wyzwanie – przyznaje. – Muszę pogodzić te zajęcia z pracą i nauką w liceum dla dorosłych. Ale mam już za sobą pierwsze występy.

Mehmetowi udało się wygrać nabór na jedną z drugoplanowych ról w serialu „Misja Afganistan", wystąpić w kilku reklamach i programach telewizyjnych. Każdy taki epizod to dodatkowy zastrzyk nie tylko gotówki (500 złotych, czasem 700), ale także wiary w siebie. – Jestem z siebie dumny, że udało mi się przełamać pewne tabu. Na castingach pojawia się niewielu obcokrajowców, a wymagania wobec mnie są takie same, jak wobec Polaków. Dlatego nawet skromna rola to dla mnie podwójny sukces.

Integracja ze społeczeństwem jest trudnym procesem, dlatego Ernest Zienkiewicz, Dyrektor Biura Krajowego UNHCR w Polsce, mówi, że sukces Mehmeta to także zasługa ludzi, którzy tak życzliwie go przyjęli. – Ta historia to godny naśladowania przykład siły i odwagi z jednej strony oraz dobrej woli z drugiej. Cieszę się, widząc, że determinacja i życzliwość spotkały się w pół drogi – dodaje Zienkiewicz.

Osiągnięcie tego stanu względnej równowagi rzeczywiście nie było łatwe. Ucieczka z Czeczenii w 2007 roku, pobyt w warszawskim domu dziecka, w końcu żmudne poszukiwania pracy i mieszkania – to wszystko wymagało ogromnego wysiłku. – Wioska, w której mieszkał mój kuzyn, została zaatakowana przez bojowników – opowiada Mehmet. – Któryś z nich zginął w czasie strzelaniny i reszta przysięgła zemstę. Kuzynowi grożono śmiercią, więc zdecydował się na ucieczkę. A że w Czeczenii zemsta dotyczy całych rodzin, musiałem uciekać razem z nim. To była ostatnia rzecz, której wtedy chciałem. Chodziłem do gimnazjum, dobrze się uczyłem i wcale nie podobała mi się perspektywa podróży w nieznane. Ojciec mi jednak wytłumaczył, że to jedyne wyjście.

Mehmet, który wtedy miał zaledwie 15 lat, skorzystał z utartego szlaku. Pociąg do Moskwy, pociąg do Brześcia, pociąg do Terespola. Chciał po przekroczeniu granicy pojechać dalej na zachód. – Moim celem była Francja, ale gdy polscy pogranicznicy zobaczyli, że mają do czynienia z nieletnim bez opieki, od razu skierowali mnie do domu dziecka – wspomina Mehmet.

Każdego roku polska Straż Graniczna przyjmuje kilka tysięcy wniosków o nadanie statusu uchodźcy (2012 był pod tym względem rekordowy: liczba wniosków przekroczyła 10750). Część wnioskodawców zostaje, część jedzie dalej na Zachód, naruszając – czasem nieświadomie – unijne przepisy, które nakazują oczekiwanie na rozpatrzenie wniosku w kraju, w którym przekroczyło się granicę Unii Europejskiej.

Wkrótce po umieszczeniu w domu dziecka Mehmet postanowił spróbować szczęścia na Zachodzie. Jego kuzyn, któremu udało się dostać do Francji, przysłał po niego kolegę. Zostali jednak zatrzymani w Niemczech za nielegalne przekroczenie granicy. Po miesiącu spędzonym w areszcie Mehmet został zawrócony do Polski.

- Zrozumiałem, że to tu będę musiał ułożyć sobie życie – wspomina Mehmet. – Na początku byłem przerażony, że trafiłem do domu dziecka. Trudno mi było się odnaleźć w gronie polskich dzieci, ale wkrótce zaprzyjaźniłem się z chłopakiem z Uzbekistanu, z którym mogłem porozmawiać po rosyjsku. Dzięki temu, że w domu dziecka była cała grupa dzieci uchodźczych, wkrótce poczułem się tam jak w rodzinie. Połączyły nas wspólne troski, wcale nie przeszkadzało nam to, że mówiliśmy w różnych językach.

Jolanta Chmielewska, wychowawczyni grupy dzieci uchodźczych w warszawskim Domu Dziecka, do którego trafił Mehmet po przyjeździe z Niemiec, dobrze pamięta swojego byłego podopiecznego: – Był strasznie smutny, szukał w nas rodzinnego ciepła. Widać było, że coś go gryzło, ale dzielnie sobie z tym radził. Wniósł mnóstwo pozytywnej energii do naszej gromadki. Pamiętam, jak nauczył czytać sześcioletnią dziewczynkę z Czeczenii. Nam się nie udawało, a jemu tak. Miał ogromną cierpliwość do dzieci – wspomina Chmielewska.

Mehmet mówi płynną polszczyzną, zupełnie bez obcego akcentu. – Lubiłem się uczyć polskiego, szybko okazało się, że nauka idzie mi lepiej, niż wielu polskim dzieciom. Pomogło mi to, że w warszawskim gimnazjum kolegowałem się z polskimi rówieśnikami, oglądałem polską telewizję, a wychowawczyni zadawała mi codziennie zestaw polskich słówek do nauki. Dzięki temu po wyjściu z domu dziecka łatwiej mi było rozpocząć samodzielne życie.

Najpierw pracował na budowach i w budkach z kebabem, potem w sklepach odzieżowych w największych centrach handlowych w Warszawie. Ale to była praca dorywcza. Zawsze po kilku miesiącach Mehmet musiał się rozglądać za czymś nowym. – Wszędzie każdy pracownik był moim szefem i mówił mi, co mam robić. Tego nie da się długo wytrzymać – przyznaje.

Mehmet wynajmuje niewielki pokój w bloku. 10 kilometrów od centrum miasta, ale z dobrym dojazdem. Piętrowe łóżko, szafka na książki, biurko, na nim kosmetyki. Skromnie i czysto. – Płacę 200 złotych miesięcznie, to niewielka suma nawet dla mnie. Mógłbym mieszkać za darmo, ale nie chcę. Zużywam przecież wodę i prąd – przynajmniej za to właścicielce coś się należy.

Mehmet nie ma wątpliwości, że chce zostać w Polsce. – Po opuszczeniu domu dziecka udało mi się dotrzeć do kuzyna w Paryżu. Spędziłem u niego pół roku i wróciłem. W Warszawie jest mi lepiej. Tu mam więcej możliwości rozwoju. Nigdzie się stąd nie ruszam.

Źródło: UNHCR, http://bit.ly/UNHCR_Mehmet.

ZAŁĄCZNIK NR 4 – MATERIAŁ POMOCNICZY

HISTORIA ŻAWIEGO

Przeczytaj tekst i ułóż do niego pytania zaczynające się od następujących słów:
Co...? Kto...? Dlaczego...? Kiedy...? Gdzie...? Jak...?

„Syryjski konflikt zrujnował im życie, więc chcą je odbudować w Polsce", Rafał Kostrzyński

– Chciałbym wierzyć, że wojna nie pozbawiła mnie prawa do normalnego życia – mówi Żawi*, który uciekł do Polski z Syrii i dostał wraz z rodziną status uchodźcy. Bezpieczeństwo to jednak nie wszystko; przed całą piątką długa droga do względnej stabilizacji.

Żawi mówi, że lubi Polskę. Czy czuje się tu odrzucany? Raz jakiś nietrzeźwy kibic zaczął mu wygrażać w autobusie, ale zaraz został zakrzyczany przez grupę młodych dziewczyn. Jedna z nich podeszła potem do Żawiego i powiedziała mu, że Polacy wcale nie są tacy jak ten kibic, raczej jak ona. Więc nie, nie czuje się odrzucany. Ale potrzebny też się nie czuje. Trudno czuć się potrzebnym tam, gdzie nie można znaleźć pracy i gdzie wegetuje się od pierwszego do pierwszego.

Żawiego, jego 13-letnią siostrę Farah, 9-letniego brata Fadiego oraz rodziców Nidala i Bajsan wygnało z Syrii przerażenie. Mieszkali niedaleko Babbili, niewielkiego miasta położonego zaledwie 15 kilometrów na południe od Damaszku. Ich wioska, kiedyś spokojna, w czasie wojny stała się regularnym polem bitwy między armią rządową a rebeliantami. Wymiany ognia, ostrzały artyleryjskie stały się tam codziennością. Codziennością, do której nie można się przyzwyczaić.

Przedstawicielka UNHCR w Polsce Anna-Carin Öst, która spędziła dwa lata w ogarniętym wojną Damaszku, przyznaje, że południowe przedmieścia syryjskiej stolicy ucierpiały szczególnie dotkliwie. – Tereny zajęte przez opozycję bombardowano na oślep, powodując ogromne zniszczenia i straty w ludziach. Eksplozje były tak głośne, że słyszałam je i z biura, i z domu – mówi Öst.

– Nie mieliśmy wody i prądu, coraz trudniej było zdobyć coś do jedzenia – wspomina Żawi. – Z dwóch tysięcy osób, które mieszkały tam przed wojną, zrobiło się mniej niż tysiąc. Reszta uciekła. Chcieliśmy zostać, ale po kolejnym bombardowaniu, podczas którego eksplozja pocisku artyleryjskiego zniszczyła punkt, w którym naprawiałem komputery, uznaliśmy, że ryzyko jest zbyt duże.

Wybrali Polskę, bo jeszcze przed wybuchem wojny wyjechał tam brat Żawiego Hasan. Dzięki temu, że wysłał im zaproszenie, mogli dotrzeć do Warszawy samolotem, mając w ręku wizy. Ich celem była jednak Szwecja. – Nawet nie wiedzieliśmy, czy w Polsce jest jakikolwiek system ochrony uchodźców. Słyszeliśmy, że trudno tu o pracę i mieszkanie. Nie chcieliśmy zamieniać jednej wegetacji na drugą – tłumaczy Żawi, który w Syrii studiował informatykę i prowadził nieźle prosperujący biznes.

W Szwecji cała rodzina dostała dach nad głową, dzieci poszły do szkoły, a Żawi znalazł pracę. Władze nie zgodziły się jednak na przyjęcie wniosku o nadanie statusu uchodźcy, bo byłoby to wbrew unijnym przepisom. Żawi i jego najbliżsi usłyszeli, że o status ubiegać się mogą tylko w kraju, w którym przekroczyli granicę Unii Europejskiej. To oznaczało powrót do Polski.

Wniosek o nadanie statusu uchodźcy rodzina Żawiego złożyła na lotnisku w Katowicach, gdzie trafiła ze Szwecji. Wywiad z funkcjonariuszem Straży Granicznej zakończył się w środku nocy skierowaniem do ośrodka dla cudzoziemców w Dębaku pod Warszawą. Trzeba było czekać kolejne długie godziny na pociąg.

– W Dębaku spędziliśmy trzy miesiące. Trudno było tam wytrzymać, bo ośrodek jest położony w głębokim lesie, więc możliwości kontaktu z Polakami mieliśmy ograniczone praktycznie do zera. Znalezienie pracy w takich warunkach jest w zasadzie niemożliwe – mówi Żawi. – No i warunki mieszkaniowe... Trudno jest mieszkać w pięć osób na 15 metrach kwadratowych.

Rodzina Żawiego wyprowadziła się z ośrodka i za nieco ponad 2000 złotych pomocy socjalnej była w stanie wynająć dwupokojowe mieszkanie pod Warszawą. Brat i siostra Żawiego poszli do szkoły, ale on sam do dziś nie może znaleźć pracy. Miał kilka ofert, ale brak znajomości polskiego zawsze go dyskwalifikował.

– Trudno nauczyć się polskiego w kilka miesięcy. Tym bardziej że zajęć jest mało, często są odwoływane, a poza tym odbywają się w ciągu dnia, a więc w czasie gdy powinienem albo pracować, albo szukać pracy – wyjaśnia Żawi. W jego przypadku praca to absolutna konieczność. Ojciec jest schorowany i w podeszłym wieku, a matka musi opiekować się młodszymi dziećmi. Żawi jest jedyną osobą w rodzinie, która mogłaby ich utrzymywać. Czasem naprawi komuś komputer, ale robi to za symboliczną stawkę – zarabia tyle, że stać go codziennie na kanapkę.

Nidal, ojciec Żawiego, mówi, że nie rozumie, dlaczego Europa zamyka się na uchodźców. – Nie przyjechaliśmy tu kraść czy żebrać, ale godnie żyć. Zostawiliśmy tam dom, a to znaczy, że ja z żoną zostawiliśmy tam dorobek naszego życia, Farah i Fadi zostawili tam dzieciństwo, a Żawi zostawił studia. Ci wszyscy, którzy każą nam wracać, niech nam wierzą, że wrócilibyśmy tam natychmiast, gdybyśmy tylko mogli.

W niewielkim, czystym i schludnym mieszkaniu unosi się zapach kawy i ryżu z jaśminem. Widać, że Bajsan robi wszystko, żeby cztery ściany w bloku na osiedlu w dalekim kraju jak najbardziej przypominały jej bliskim dawny dom. Bo dom – jak mówi Nidal – jest najważniejszy. Na jedzeniu zawsze można zaoszczędzić. Kupić jeszcze mniej i jeszcze taniej. Ale bez domu to już nie jest życie. – W Polsce integracja jest nadal problemem i uchodźcy mają utrudniony dostęp do rynku pracy czy mieszkań. To jeszcze bardziej utrudnia im rozpoczęcie nowego życia – mówi Anna-Carin Öst. – Agencje rządowe, organizacje pozarządowe, pracodawcy czy właściciele mieszkań mogą zrobić jeszcze więcej, by uchodźcy w Polsce nie czuli się niechciani.

Z opublikowanego w zeszłym roku przez UNHCR raportu wynika, że prawie połowa uchodźców w Polsce albo nie ma dachu nad głową, albo może zaraz go stracić. Żawi i jego rodzina są o krok od znalezienia się w tej sytuacji.

– Prawie całe pieniądze z pomocy społecznej przeznaczamy na czynsz za wynajem. Jedzenie kupujemy tylko dzięki temu, że udało się nam coś odłożyć w Szwecji – wyjaśnia Żawi. I dodaje, że te oszczędności skończą się najdalej w kwietniu. Gdy przyjdzie maj, Żawi albo będzie miał pracę, albo cała piątka nie będzie miała nic.

– Gdybym umiał sprawić, aby na całym świecie zapanował pokój, zrobiłbym to natychmiast. Ale nie umiem – mówi Żawi. – Mógłbym również uznać, że wojna pozbawiła mnie prawa do normalnego życia – ale tego też nie umiem. Mam nadzieję, że nigdy nie będę musiał się tego uczyć.

*Imiona wszystkich syryjskich uchodźców występujących w tym tekście zostały zmienione ze względów bezpieczeństwa.
Źródło: UNHCR, http://bit.ly/UNHCR_Zawi.

ZAŁĄCZNIK NR 5 – MATERIAŁ POMOCNICZY

WZÓR LISTU OFICJALNEGO

Warszawa, 15 maja 2014 r.

Minister Porządku Publicznego
i Ochrony Obywateli
Nikos Dendias
4 P. Kanellopoulou St.,
GR-10177 Ateny, Grecja

Szanowny Panie Ministrze,

To wstrząsające, że kobiety, mężczyźni i dzieci, którzy szukają schronienia w Europie, są zawracani do Turcji na granicy z Grecją. Wielu z tych, których się odsyła, uciekło przed konfliktami zbrojnymi w ich krajach, np. z Syrii czy Afganistanu. Takie operacje zawracania są bezprawne i często niebezpieczne. Martwią mnie także informacje o przemocy i złym traktowaniu, których dopuszczają się greccy funkcjonariusze podczas tych operacji.

Zdaję sobie sprawę z ogromnego napływu migrantów i osób starających się o uzyskanie statusu uchodźcy w Grecji, co stanowi poważne wyzwanie dla Pana kraju. Popieram tym samym wezwanie Amnesty International o pomoc dla Grecji ze strony innych państw członkowskich i większy podział odpowiedzialności między wszystkie kraje Unii Europejskiej. Jednocześnie jednak sytuacja ta nie może być usprawiedliwieniem dla naruszeń praw człowieka popełnianych przez grecką straż graniczną i straż przybrzeżną.

Tym samym wzywam Pana do:
– natychmiastowego wstrzymania niezgodnych z prawem praktyk zawracania migrantów i uchodźców na granicy grecko-tureckiej; przeprowadzenia rzetelnych śledztw w sprawie dotychczasowych domniemanych operacji tego typu oraz ukarania winnych;
– zapewnienia, że wszyscy, którzy docierają na granicę grecko-turecką są traktowani w sposób zgodny z międzynarodowymi standardami praw człowieka, w tym są poinformowani o możliwości ubiegania się o status uchodźcy lub inną formę ochrony oraz procedurach z tym związanych,
– poszanowania prawa do wolności osobistej przez skończenie z praktyką detencji migrantów o nieuregulowanym statusie i osób ubiegających się o status uchodźcy oraz wprowadzenie alternatywnych dla detencji rozwiązań.

Z poważaniem

(imię i nazwisko)

Źródło: Amnesty International

17. CO STRACIŁBY ŚWIAT, GDYBY BRAZYLIA ZNIKNĘŁA Z MAPY? CZĘŚCI MOWY, STRESZCZENIE, NOTATKA

AUTORKA: BERNADETTA BIAŁEK

Uczniowie i uczennice zapoznają się z fragmentem opowiadania science-fiction o Brazylii i na jego podstawie ćwiczą nazywanie części mowy oraz określają kategorie gramatyczne poszczególnych wyrazów, a także piszą streszczenie i redagują notatkę w formie mapy myśli. Ćwiczenie można wykorzystać na lekcji powtórzeniowej przed egzaminem lub zadać w ramach pracy domowej.

17. CO STRACIŁBY ŚWIAT, GDYBY BRAZYLIA ZNIKNĘŁA Z MAPY?
CZĘŚCI MOWY, STRESZCZENIE, NOTATKA

Zagadnienia:
- Zrównoważony rozwój
- Zasoby naturalne
- Różnorodność i stosunki międzykulturowe

Czas trwania:
- 35 minut

Cele ćwiczenia:
- Nazwiesz części mowy i określisz kategorie gramatyczne wyrazów.
- Napiszesz streszczenie opowiadania science-fiction o Brazylii.
- Skonstruujesz notatkę w formie mapy myśli.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.1, 1.2, 3.8, II: 2.1, III: 1.1, 1.2, 1.4, 2.3, 2.10

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki

MIN

0

8 — 8

15 — 7

35 — 20

PRZEBIEG ĆWICZENIA:

1. Rozdaj uczniom i uczennicom kserokopie materiału pomocniczego pt. „Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?" (załącznik nr 1). Poleć, aby młodzież uważnie przeczytała fragment opowiadania.

2. Poproś, aby każdy w zeszycie napisał streszczenie tekstu w 3-5 zdaniach lub (w zależności od grupy i możliwości czasowych) poleć uczniom i uczennicom, by sporządzili notatki w formie mapy myśli na temat cech charakterystycznych Brazylii oraz Brazylijczyków i Brazylijek.

3. Rozdaj każdej osobie w klasie kartę pracy z tabelą (załącznik nr 2) i poproś o jej uzupełnienie. Odpowiedzi możecie sprawdzić wspólnie na forum lub młodzież może sprawdzić sobie wzajemnie w parach.

Źródła:
Madza Ednir, Centro de Criacão de Imagem Popular (CECIP), Brazylia (www.cecip.org.br), *Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?*, CEO 2013: http://globalna.ceo.org.pl/jezyk-polski/artykuly/co-stracilby-swiat-gdyby-brazylia-zniknela-z-mapy.

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?*
Załącznik nr 2 – *Karta pracy: Tabela: Części mowy, kategorie gramatyczne*
Załącznik nr 3 – *Karta pracy: Prawidłowe odpowiedzi*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

CO STRACIŁBY ŚWIAT, GDYBY BRAZYLIA ZNIKNĘŁA Z MAPY?

(...) **Obrazy** przesyłane przez sondy kosmiczne **przedstawiały zatrważający widok** – obszar, na **którym do wczoraj** położona była **Brazylia**, był teraz **pusty**. Znikł las amazoński **położony** na terenie Brazylii, Amazonka (rzeka o największych zasobach wodnych na świecie), rozległe brazylijskie wybrzeże (7 000 kilometrów plaż), znaczące i zróżnicowane pokłady rud, żyzna ziemia rolna i 5 600 kipiących życiem miast. **Żegnaj** Rio De Janeiro zwane Cudownym Miastem! **Wszystko to zostało zastąpione** przez głuchą **czeluść** o wielkości 8 515 767 kilometrów kwadratowych, która **wydawała się** nie mieć **dna** i była wystarczająco duża, aby **pomieścić** wszystkie europejskie kraje **wraz** ze znacznym **fragmentem** Rosji. Naukowcy z pozostałych 194 **krajów** na planecie Ziemia zaczęli **gorączkowo** poszukiwać racjonalnego wyjaśnienia zjawiska, które **zmiotło** z powierzchni ziemi 198 milionów Brazylijczyków i inne żywe organizmy o największej na świecie bioróżnorodności, w tym 55 000 gatunków roślin, 1832 gatunków ptaków i **1300** gatunków motyli. Ponadto katastrofa ta unicestwiła wszelką brazylijską faunę i **florę** znajdującą się **w ogrodach botanicznych** na **całym świecie**. Papierowe, internetowe i filmowe zapisy dzieł pochodzenia brazylijskiego w dziedzinie sztuki, nauki, kultury, sportu i religii rozpuściły się **jak** sól w wodzie. Książki (a nawet komiksy) i dokumenty dotyczące brazylijskiej historii i kultury, gazety i magazyny na temat Brazylii przestały istnieć. Nawet brazylijskie telenowele (pewnego rodzaju opery mydlane), tak popularne w Portugalii, Czechach, Angoli, Mozambiku, Rosji i Chinach, nie zostały oszczędzone. Jakby niewidzialna siła postanowiła zlikwidować **nie** tylko kraj, ale także wszelkie ślady jego istnienia pozostające na świecie. Jakby Brazylia była przestępstwem, którego ślady należy zatrzeć.

Ekolodzy, matematycy, biolodzy i inni naukowcy **bezzwłocznie** przystąpili do obliczania, jaki wpływ na globalne środowisko będzie miała strata 60% amazońskiego lasu deszczowego – uważanego za płuca Ziemi – oraz **największego** na świecie zasobu wody – około 13% całej wody pitnej na Ziemi – które wcześniej znajdowały się na terytorium Brazylii[1]. Ekonomiści i biznesmeni próbowali wymyślić, jak zastąpią brazylijskie surowce wykorzystywane do produkcji zaawansowanych technologicznie towarów. Chińscy biznesmeni oszaleli na **myśl** o tym, że nie będą już mogli liczyć na brazylijską soję ani na miliony brazylijskich konsumentów kupujących ich tanie produkty.

Tymczasem prawie siedem miliardów ludzi na całym świecie poczuło ucisk w klatce piersiowej, nie tylko ze względu na niespodziewane zmniejszenie ilości tlenu w atmosferze spowodowane zniknięciem większej części zielonych płuc Ziemi, ale także z uwagi na stratę 198 milionów członków naszej ludzkiej rodziny.

Świat będzie tęsknił za **Brazylijczykami** prawie tak samo jak za brazylijskimi zasobami naturalnymi. [...] Brazylijczycy mają w swoich genach cechy charakterystyczne dla tak zwanych „Indian", rdzennej ludności („nieustępliwych, zdrowych i niewinnych", głównie myśliwych i zbieraczy, posługujących się 200 różnymi językami); Europejczyków (portugalskich, holenderskich i francuskich kolonizatorów), Afrykanów (siłą zabranych ze swojej ojczyzny i zmuszonych do niewolniczej pracy [...]). Wpływy tych trzech kręgów kulturowych ukształtowały brazylijską kulturę – sposób, w jaki Brazylijczycy mówili, pracowali, jedli, cieszyli się życiem, tworzyli literaturę, muzykę, tańczyli i grali w piłkę, pojmowali świat i budowali wzajemne relacje. Teraz to wszystko przepadło.

Tak jak to się często dzieje, gdy ktoś umiera, wady Brazylijczyków zapomniano lub uznano za zalety, a pozytywne strony brazylijskiej natury zostały wyolbrzymione. „Och, jakże nam ich brakuje" – takie stwierdzenia można było usłyszeć w ponad pięciuset językach. „Byli wolnymi duchami i mieli do siebie dystans. Byli spontaniczni, kreatywni i odznaczali się szczerą pewnością charakterystyczną dla tych, którzy żyją w przekonaniu, że szczęście jest blisko". „Wierzyli, że ludzie mają dobre serca". „Gdzie teraz znajdziemy ich niewymuszony uśmiech i serdeczność?". „Brakuje mi niezrównanej kobiecości brazylijskich kobiet, ich niespotykanej namiętności". „Byli życzliwi i hojni". „Brakuje mi ich radości życia, kolorowych karnawałów i nadziei, z jaką patrzyli w przyszłość". „Bez Brazylijczyków na świecie nie ma już tyle czułości. Czasami byli nieodpowiedzialni, ale byli uroczy". „Będzie mi brakować ich pomysłowości, sprytu i niesamowitej zdolności do improwizacji, muzyki i wyczucia rytmu".

Co nastąpiło potem? (...) Ciąg dalszy opowiadania znajdziecie na stronie internetowej pod poniższym linkiem!

Autorka opowiadania: Madza Ednir, Centro de Criacão de Imagem Popular (CECIP), Brazylia (www.cecip.org.br)
Pełny tekst opowiadania pt. „Co straciłby świat, gdyby Brazylia zniknęła z mapy?" znajduje się pod adresem:
http://globalna.ceo.org.pl/jezyk-polski/artykuly/co-stracilby-swiat-gdyby-brazylia-zniknela-z-mapy.

[1] Amazoński las deszczowy jest położony na terytorium dziewięciu państw: Brazylii (60%), Peru (13%), Kolumbii, Wenezueli, Ekwadoru, Boliwii, Gujany, Surinamu i Gujany Francuskiej.

ZAŁĄCZNIK NR 2 – KARTA PRACY: TABELA

CZĘŚCI MOWY, KATEGORIE GRAMATYCZNE

Uzupełnij tabelę, w której znajdują się wyrazy z opowiadania (wyróżniono je w tekście poprzez pogrubienie). Nazwij części mowy i określ kategorie gramatyczne. Jeśli nie da się określić danej kategorii gramatycznej, wpisz znak „- ".

Możesz zastosować następujące skróty: odm. – odmienna, nieodm. – nieodmienna, mn. – mnoga, poj. – pojedyncza, m. – męski, ż. – żeński, n. – nijaki, mos. – męskoosobowy, nmos. – niemęskoosobowy, ozn. – oznajmujący, rozk. – rozkazujący, dk. – dokonana, ndk. – niedokonana, czyn. – czynna, bier. – bierna, zwr. – zwrotna, najw. – najwyższy, przesz. – przeszły.

wyrazy z tekstu	część mowy	odm./ nieodm.	przy-padek	liczba	rodzaj	osoba	tryb	aspekt	strona	stopień	czas
obrazy											
przedstawiały											
zatrważający											
widok											
którym											
do											
wczoraj											
Brazylia											
pusty											
położony											
żegnaj											
wszystko											
to											
zostało zastąpione											
czeluść											

wyrazy z tekstu	część mowy	odm./ nieodm.	przy-padek	liczba	rodzaj	osoba	tryb	aspekt	strona	stopień	czas
wydawała się											
dna											
pomieścić											
wraz											
fragmentem											
krajów											
gorączkowo											
zmiotło											
1300											
florę											
w											
ogrodach											
botanicznych											
całym											
świecie											
jak											
nie											
bezzwłocznie											
największego											
myśl											
Brazylijczykami											

ZAŁĄCZNIK NR 3 – KARTA PRACY

PRAWIDŁOWE ODPOWIEDZI

Zastosowane skróty: (nie)odm. – (nie)odmienna, mn. – mnoga, poj. – pojedyncza, m. – męski, ż. – żeński, n. – nijaki, (n)mos. – (nie)męskoosobowy, ozn. – oznajmujący, rozk. – rozkazujący, (n)dk. – (nie)dokonana, czyn. – czynna, bier. – bierna, zwr. – zwrotna, najw. – najwyższy, przesz. – przeszły.

wyrazy z tekstu	część mowy	odm./ nieodm.	przy-padek	liczba	rodzaj	osoba	tryb	aspekt	strona	stopień	czas
obrazy	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	M.	mn.	m.	-	-	-	-	-	-
przedstawiały	czasownik przechodni	odm.	-	mn.	nmos.	3.	ozn.	ndk.	czyn.	-	przesz.
zatrważający	nieosobowa forma czasownika - imiesłów przymiotnikowy czynny	odm.	B.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
widok	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	B.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
którym	zaimek przymiotny względny	odm.	Ms.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
do	przyimek	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
wczoraj	przysłówek	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brazylia	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, własny, konkretny)	odm.	M.	poj.	ż.	-	-	-	-	-	-
pusty	przymiotnik	odm.	M.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
położony	nieosobowa forma czasownika - imiesłów przymiotnikowy bierny	odm.	M.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
żegnaj	czasownik przechodni	odm.	-	poj.	-	2.	rozk.	ndk.	czyn.	-	-
wszystko	zaimek rzeczowny upowszechniający	odm.	M.	poj.	n.	-	-	-	-	-	-
to	zaimek rzeczowny wskazujący	odm.	M.	poj.	n.	-	-	-	-	-	-
zostało zastąpione	czasownik przechodni	odm.	-	poj.	n.	3.	ozn.	dk.	bier.	-	przesz.
czeluść	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	B.	poj.	ż.	-	-	-	-	-	-

wyrazy z tekstu	część mowy	odm./ nieodm.	przy-padek	liczba	rodzaj	osoba	tryb	aspekt	strona	stopień	czas
wydawała się	czasownik nieprzechodni	odm.	-	poj.	ż.	3.	ozn.	ndk.	zwr.	-	przesz.
dna	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	D.	poj.	n.	-	-	-	-	-	-
pomieścić	nieosobowa forma czasownika - bezokolicznik	nieodm.	-	-	-	-	-	dk.	-	-	-
wraz	spójnik	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
fragmentem	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	N.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
krajów	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	D.	mn.	mos.	-	-	-	-	-	-
gorączkowo	przysłówek	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	równy	-
zmiotło	czasownik przechodni	odm.	-	poj.	n.	3.	ozn.	dk.	czyn.	-	przesz.
1300	liczebnik główny złożony	odm.	B.	mn.	mos.	-	-	-	-	-	-
florę	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	B.	poj.	ż.	-	-	-	-	-	-
w	przyimek	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ogrodach	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	Ms.	mn.	mos.	-	-	-	-	-	-
botanicznych	przymiotnik	odm.	Ms.	mn.	mos.	-	-	-	-	-	-
całym	przymiotnik	odm.	Ms.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
świecie	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, konkretny)	odm.	Ms.	poj.	m.	-	-	-	-	-	-
jak	zaimek przysłowny	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
nie	partykuła	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
bezzwłocznie	przysłówek	nieodm.	-	-	-	-	-	-	-	równy	-
największego	przymiotnik	odm.	D.	poj.	m.	-	-	-	-	najw.	-
myśl	rzeczownik (nieżywotny, nieosobowy, pospolity, abstrakcyjny)	odm.	B.	poj.	ż.	-	-	-	-	-	-
Brazylijczykami	rzeczownik (żywotny, osobowy, własny, konkretny)	odm.	N.	mn.	mos.	-	-	-	-	-	-

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

18. NOWY WSPANIAŁY ŚWIAT CZY POCZĄTEK KOŃCA?

ROZPRAWKA NA TEMAT GLOBALIZACJI

AUTORKA: INGA WOJTASIAK-OPAS

Często mówi się, że współczesny świat stał się globalną wioską, a za sprawą globalizacji różne jego regiony coraz bardziej się do siebie upodabniają i coraz więcej je ze sobą łączy. Jakie są więc pozytywne i negatywne skutki globalizacji? Podczas zajęć młodzież będzie ćwiczyć tworzenie kontrargumentów oraz utrwali sobie formę rozprawki.

S

Zagadnienia:
- Globalny rynek i handel międzynarodowy
- Konsumpcja i produkcja
- Władza polityczna, demokracja i prawa człowieka
- Zrównoważony rozwój

Czas trwania:
- 45 minut

Pytanie kluczowe:
- Jakie są pozytywne i negatywne skutki globalizacji?

Cele zajęć:
- Przypomnisz sobie formę i budowę rozprawki.
- Wskażesz poszczególne części kompozycyjne rozprawki w przykładowym tekście.
- Sformułujesz kontrargumenty.
- Wymienisz pozytywne i negatywne skutki globalizacji.

Związek z podstawą programową:
- I: 1.9, II: 4.2, III: 1.5

Metody:
- Praca z tekstem
- Metoda świateł

Formy pracy:
- Praca indywidualna
- Praca w grupach
- Praca w parach

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załącznik
- Opcjonalnie: większe arkusze papieru i markery

MIN

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

Wprowadzenie

0 – 5

1. Podziel klasę na dwie części. Poproś, aby uczniowie i uczennice z jednej z grup dokończyli zdanie: „Warto ściągać, ponieważ...", a ci z drugiej: „Nie warto ściągać, ponieważ...". Poproś kilka osób o odczytanie swoich zdań. Doceń różnorodność argumentów i podkreśl fakt, że na każde zjawisko można patrzeć z różnych perspektyw i można bronić własnego zdania, odpowiednio je argumentując.

Praca właściwa

5 – 15

2. Połącz młodzież w pary. Każdej z nich rozdaj tekst przykładowej rozprawki (załącznik nr 1). Poproś o uważne przeczytanie tekstu i wskazanie w nim wstępu, tezy, argumentów i wniosku. Wspólnie na forum omówcie budowę rozprawki.

15 – 22

3. Poproś uczennice i uczniów, by podkreślili lub wypisali z tekstu wyrazy i wyrażenia służące wprowadzaniu kolejnych argumentów. Zapytaj o inne propozycje – zapisane w zeszycie będą stanowiły pomoc przy pisaniu kolejnych rozprawek.

22 – 37

4. Połącz pary w grupy czteroosobowe i poproś, aby w oparciu o przeczytany tekst stworzyły listę argumentów dotyczących negatywnych aspektów globalizacji, a następnie wypracowały w grupie własne kontrargumenty dotyczące pozytywnych stron globalizacji. Upewnij się, czy pojęcie kontrargumentu jest dla wszystkich zrozumiałe. Na tablicy możesz zapisać przykładową tabelę, którą młodzież może przepisać na większy arkusz papieru.

Negatywne strony globalizacji	Pozytywne strony globalizacji
Tu wypiszcie argumenty z rozprawki	*Tu wypiszcie kontrargumenty zaproponowane przez grupę*

37 – 42

5. Podsumuj pracę uczennic i uczniów, zadając im pytanie kluczowe: Jakie są pozytywne i negatywne skutki globalizacji? Poproś, aby każda grupa zaprezentowała na forum przynajmniej po jednym argumencie i kontrargumencie. Możesz także przeprowadzić krótkie głosowanie poprzez podnoszenie rąk, które pokaże, jaki jest stosunek młodzieży do globalizacji – w tym celu zapytaj, kto dostrzega więcej pozytywnych stron globalizacji, a następnie – kto dostrzega więcej jej negatywnych stron.

Podsumowanie

45 — 3

6. Na zakończenie, korzystając z metody świateł (zielone – umiem/rozumiem, żółte – mam wątpliwości, czerwone – nie umiem/nie rozumiem), zbierz od młodzieży informację zwrotną na temat tego, w jakim stopniu opanowała materiał dotyczący struktury rozprawki oraz formułowania kontrargumentów. Pozwoli Ci to efektywnie zaplanować kolejne zajęcia oraz ewentualną pracę domową.

PRACA DOMOWA:

1. Poproś, aby uczniowie i uczennice przeanalizowali argumenty i kontrargumenty, które pojawiły się podczas zajęć, i napisali rozprawkę, w której zajmą i uzasadnią własne stanowisko wobec globalizacji.

2. Poproś młodzież o napsianie planu rozprawki na jeden z następujących tematów:
- Czy handel międzynarodowy może być etyczny?
- Czy emigracja to wyjazd do ziemi obiecanej?
- Zależymy od siebie nawzajem... – udowodnij tę tezę, odwołując się do przykładów z globalnej Północy i globalnego Południa.

Źródła:
Jędrzej Witkowski, „Globalizacja – szanse i zagrożenia"
w: *KOSS – Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej, cz. 2*,
http://globalna.ceo.org.pl/sites/globalna.ceo.org.pl/files/wos_12.12.pdf.

Załącznik:
Załącznik nr 1 – *Materiał pomocniczy: Rozprawka: Nowy wspaniały świat czy początek końca?*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – MATERIAŁ POMOCNICZY

ROZPRAWKA: NOWY WSPANIAŁY ŚWIAT CZY POCZĄTEK KOŃCA?

Świat bardzo skurczył się w ostatnich latach. Ludzie, procesy czy zjawiska na całym świecie stają się współzależne, wpływają na siebie nawzajem, nie mogą bez siebie istnieć. Co prawda już w 1967 roku Martin Luter King powiedział: „Jesteśmy złapani w sieć wzajemności, z której nie można uciec, włożeni w jeden worek przeznaczenia. Cokolwiek dotyka kogoś bezpośrednio, wpływa na nas pośrednio", ale jeszcze nigdy te słowa nie były tak aktualne, jak dzisiaj. Jak każdy z nas wpływa na świat? Jak świat wpływa na nas? Czy jest to dla nas szansą czy zagrożeniem? W swojej pracy spróbuję udowodnić, że nie do końca jest się z czego cieszyć.

Przede wszystkim – rozwój technologii sprawił, że zwykli ludzie wiedzą o świecie coraz więcej, mogą się komunikować pomiędzy krajami czy kontynentami, mogą też wspólnie działać. Ogrom informacji dostępnych w Internecie wprowadza jednak komunikacyjny chaos, coraz trudniej znaleźć rzetelne czy użyteczne informacje. Młody człowiek jest zagubiony, łatwiej nim manipulować. Świat stał się globalną wioską, tylko nikt nie wyposażył ludzi w mapy pokazujące, jak się po niej poruszać.

Kolejna sprawa to uniformizacja kultury i społeczeństwa. Dzięki Internetowi, nowym technologiom i telewizji ludzie na całym świecie stają się niemal tacy sami – żyją na odległych kontynentach, ale noszą podobne ubrania, słuchają tej samej muzyki i oglądają te same filmy. Poszczególne narody zatracają swoją odrębność i tożsamość. Jeżeli interesujemy się kulturą ludową, to najczęściej egzotyczną. Nosimy arafatki i szarawary, zapominając o zakopiańskich chustach czy kierpcach. Jeszcze moi rodzice znali wyrażenia gwarowe, ja już natomiast nie.

Niezwykle istotną kwestią jest to, że za sprawą globalizacji z roku na rok wymieniamy między sobą coraz więcej towarów, informacji, więcej podróżujemy i współpracujemy. Nie wolno jednak nie dostrzegać negatywnych skutków tego zjawiska – łatwość przemieszczania się to także rosnąca skala zjawiska migracji, z którą bogatsze państwa sobie nie radzą. To łatwiejszy dostęp do broni palnej i narkotyków, a także łatwiejsze przemieszczanie się chorób zakaźnych.

Pragnę też zwrócić uwagę na to, że rozwój transportu, w tym transportu samolotowego, negatywnie wpływa na zmiany klimatu. Wzrost emisji dwutlenku węgla przyczynia się do efektu cieplarnianego, którego skutki w pierwszej kolejności odczuwają mieszkańcy i mieszkanki krajów globalnego Południa.

Argumentem, który bywa postrzegany jako pozytywny, jest fakt, że bogatsze kraje coraz więcej inwestują w krajach globalnego Południa, tworząc miejsca pracy i ograniczając bezrobocie. To prawda, jednak należy pamiętać, że nie robią tego bezinteresownie. Międzynarodowe korporacje w pogoni za zyskiem często nie przestrzegają praw pracowniczych, wykorzystują zatrudnionych ludzi (często są to dzieci), którzy pracują w nieludzkich warunkach, często za mniej niż dolara dziennie.

Podsumowując, problemy globalne dotyczą całej ludzkości, jej trwania i rozwoju. Znajdujemy się w sieci współzależności, z której nie uda się już nam wyplątać. Nowy wspaniały świat czy początek końca? – każdy z nas powinien sam znaleźć odpowiedź na to pytanie, bo nasza przyszłość zależy od mądrości każdego z nas.

Źródło: W rozprawce wykorzystano fragmenty tekstu Jędrzeja Witkowskiego pt. „Globalizacja – szanse i zagrożenia", *KOSS – Kształcenie Obywatelskie w Szkole Samorządowej*, cz. 2, http://globalna.ceo.org.pl/sites/globalna.ceo.org.pl/files/wos_12.12.pdf.

„EDUKACJA GLOBALNA NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO W GIMNAZJUM", CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ 2015

19. GRA: WSPÓŁ-ZALEŻN-OŚCI GLOBALNIE O SŁOWOTWÓRSTWIE

AUTORKI: ELŻBIETA KRAWCZYK, MARTYNA MARKIEWICZ

Gra, podczas której młodzież nie tylko przypomni sobie najważniejsze zagadnienia związane ze słowotwórstwem, ale pokona także trasę z Europy przez Afrykę i Azję do Ameryki Południowej, dowiadując się, z jakimi współzależnościami współczesnego świata mamy do czynienia w naszym codziennym życiu. Grę można w łatwy sposób zmodyfikować, aby zajęła mniej czasu niż godzina lekcyjna.

Zagadnienia:
- Gra podsumowuje wszystkie zagadnienia edukacji globalnej omawiane w publikacji: migracje, pokój i konflikty na świecie, władza polityczna, demokracja i prawa człowieka, konsumpcja i produkcja, żywność i rolnictwo, globalny rynek i handel międzynarodowy, zasoby naturalne, różnorodność i stosunki międzykulturowe, ubóstwo, zdrowie.

Czas trwania:
- 45 minut (z możliwością skrócenia)

Cele gry:
- Przypomnisz sobie najważniejsze zagadnienia z zakresu słowotwórstwa.
- Przemierzysz świat, żeby sprawdzić, w jaki sposób każdy z nas jest powiązany z różnymi jego regionami.

Związek z podstawą programową:
- I: 3.7, 3.9

Środki dydaktyczne i materiały:
- Załączniki
- Pionki do gry (po jednym na osobę)
- Kostka do gry (po jednej na parę)

MIN

0

5 — 5

40 — 35

45 — 5

PRZEBIEG GRY:

1. W grę najwygodniej grać w parach; maksymalnie mogą w niej brać udział 4 osoby. Skseruj zatem planszę do gry (załącznik nr 1) odpowiednią ilość razy, aby przy każdym stole w klasie znajdowała się jedna plansza. Wyjaśnij młodzieży zasady gry:

> *Punktem startowym gry jest Polska – stąd rozpoczyna się rzucanie kostką i przechodzenie na dalsze pola. Zanim młodzież rozpocznie grę, wszyscy muszą przeczytać pierwszy tekst (Polska; o współzależnościach; załącznik nr 2) i rozwiązać pierwsze polecenie. Grę rozpoczyna ta osoba, która pierwsza udzieli poprawnej odpowiedzi. W zależności od ilości wyrzuconych oczek gracz/graczka przesuwa się na planszy zgodnie z poleceniami (załącznik nr 2).*
> *Wygrywa ta osoba, która jako pierwsza dotrze z powrotem do Polski, przemierzywszy świat współzależności i poprawnie rozwiązawszy napotkane zagadki słowotwórcze. Ostatnie zadanie – narysowanie drzewka derywacyjnego – zróbcie wspólnie na tablicy.*

2. Grajcie!

3. Na zakończenie wspólnie wymieńcie, jakich współzależności globalnych dotyczyły zadania w grze.

> *Uwaga: Warto skserować dla młodzieży karty z prawidłowymi odpowiedziami, żeby sama mogła na bieżąco weryfikować odpowiedzi swoich kolegów i koleżanek oraz przy okazji samodzielnie się uczyć.*

Źródła:
http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_foreign_Premier_League_players
http://www.ekonsument.pl/a66781_etyczna_czekolada_walentynkowa_alternatywa.html
http://www.komputerswiat.pl/jak-to-dziala/2011/02/krew-w-komorce.aspx
https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bc.html
http://www.sinoafrica.org/en/node/2599
http://www.hfhr.pl/swiatowy-dzien-uchodzcy-2/
http://www.cleanclothes.pl/a1179_clean_clothes_campaign_potepia_przemoc_wobec_pracownikow_branzy_odziezowej_w_kambodzy__.html
http://www.ekonsument.pl/a66722_apple_samsung_lg_sony_%E2%80%93_skad_bierzecie_cyne.html
http://www.geopolityka.org/analizy/2214-boliwijska-walka-o-dostep-do-oceanu
http://www.ekonsument.pl/a66717_amazonia_znow_traci_cenne_lasy_deszczowe.html

Załączniki:
Załącznik nr 1 – *Plansza do gry*
Załącznik nr 2 – *Polecenia do gry*

ZAŁĄCZNIK NR 1 – PLANSZA DO GRY

ZAŁĄCZNIK NR 2 – POLECENIA DO GRY

Kraj	Tekst	Zadanie do tekstu	Odpowiedź	Co dalej?
Polska	Współzależności globalne to system powiązań i wzajemnych wpływów między państwami. Mogą one mieć charakter gospodarczy, polityczny, ekologiczny bądź kulturowy.	W wyrazie „współzależności" określ podstawę słowotwórczą oraz formanty. Nazwij rodzaje formantów.	współ – przedrostek, zależność – podstawa słowotwórcza, ności – przedrostek	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Wielka Brytania	Od początku istnienia angielskiej Premier League w 1992 roku, grało w niej ponad 1600 piłkarzy narodowości innej niż brytyjska. Na przestrzeni tych lat zdecydowanie najwięcej graczy pochodziło z Francji (ponad 50), a Polskę reprezentowało 13 osób. Grały tam też osoby z krajów takich jak Białoruś, Egipt czy Hiszpania. W sezonie 2013-2014 zawodnicy reprezentowali 97 różnych krajów. Najwięcej w tym sezonie osób pochodziło z Kenii. Za: Wikipedia: List of foreign Premier League players	Utwórz nazwę mieszkańca danego kraju (w rodzaju męskim) poprzez dodanie odpowiedniego przyrostka (podkreśl przyrostek): - Kenia - Polska - Wielka Brytania - Francja - Białoruś - Egipt - Hiszpania.	Kenijczyk, Polak, Brytyjczyk, Francuz, Białorusin, Egipcjanin, Hiszpan	Dobra odp.: IDŹ NA POLE PAŃSTWA W AFRYCE ZACHODNIEJ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Wybrzeże Kości Słoniowej	W ciągu roku mieszkaniec Europy zjada przeciętnie 5,2 kilograma czekolady. Do jej produkcji niezbędne jest kakao, którego zdecydowaną większość dostarczają kraje Afryki Zachodniej. Samo Wybrzeże Kości Słoniowej produkuje 37% ziaren kakaowca na świecie. Pierwotnie kakaowce rosły na terenie krajów Ameryki Środkowej i Południowej. Za: ekonsument.pl: Etyczna czekolada - walentynkowa alternatywa	Znajdź wyrazy podstawowe i zaznacz oboczności, jeżeli występują: wybrzeże, środkowa, mieszkaniec.	brzeg (oboczność g-ż), środek (oboczność e–Ø), mieszkać	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Benin	Zmiany klimatu są ogromnym zagrożeniem ekologicznym, humanitarnym i gospodarczym. Mogą mieć katastrofalne skutki, w szczególności dla krajów globalnego Południa. W Beninie wskutek ulewnych deszczy doszło do powodzi, które dotknęły 2/3 ludności zamieszkującej kraj. Innym niekorzystnym zjawiskiem jest erozja wybrzeża i cofanie się linii brzegowej.	W tekście znajdź 5 przymiotników odrzeczownikowych oraz wymień rzeczowniki, od których pochodzą.	ekologiczny (ekologia), gospodarczy (gospodarka), katastrofalny (katastrofa), ulewne (ulewa), brzegowa (brzeg)	Dobra odp.: IDŹ NA POLE MADAGASKARU Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Demokratyczna Republika Konga	Do produkcji telefonów komórkowych wykorzystuje się rzadkie metale takie jak koltan. Duże jego złoża znajdują się w Demokratycznej Republice Konga, w której od prawie 20 lat toczy sie krwawy konflikt. Rebelianci czerpią zyski z wydobycia surowca, który stoi w centrum zainteresowania handlarzy surowców. Praca w kopalniach jest bardzo niebezpieczna, korytarze są małe i panują tam wysokie temperatury. Bardzo często w kopalniach pracują dzieci, które mieszczą się w wąskich korytarzach. Za: komputerswiat.pl: Krwawe komórki. Fakty, których wolisz nie znać	Znajdź wyraz podstawowy do wyrazów: - komórkowy - wykorzystywać - demokratyczna - krwawy - rebelianci - handlarz - kopalnia - mieścić.	komórka, wykorzystać, demokracja, krew, rebelia, handlować, kopać, miejsce	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Botswana	Botswana to największy producent diamentów na świecie. Ten surowiec stanowi około 70-80% zysków z eksportu. Dzięki temu przez ponad 30 lat kraj ten miał najszybszy na świecie wzrost gospodarczy. Uzależnienie od tego jednego luksusowego dobra miało zły wpływ na całość gospodarki kraju podczas kryzysu ekonomicznego w 2009 roku. Za: CIA World Factbook: Botswana	Do podanych wyrazów podstawowych utwórz przez dodanie przedrostka wyrazy pochodne: produkować, stanowić, zyskać.	np. wyprodukować, postanowić, uzyskać	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: WRÓĆ NA POLE PAŃSTWA W EUROPIE

Kraj	Tekst	Zadanie do tekstu	Odpowiedź	Co dalej?
Madagaskar	Według oficjalnych źródeł pomoc _____(rozwój) Chin dla Afryki wynosi ponad 30 mld dolarów rocznie. Chiny są obecnie największym partnerem _____ (handel) Afryki; obroty handlowe szacuje się na 200 mld dolarów w roku 2013 i prognozuje się, że mogą _____ (kroczyć) 380 miliardów dolarów w 2015 roku. Do tej pory ponad 2000 chińskich firm _____ (inwestować) w 45 krajach afrykańskich. Ponad 1 mln _____ (Chiny) przeprowadziło się do Afryki w ostatnich latach. Za: sinoafrica.org	Uzupełnij tekst odpowiednimi wyrazami pochodnymi od wyrazów podstawowych podanych w nawiasach.	rozwojowa, handlowym, przekroczyć, zainwestowało, Chińczyków	Dobra odp.: IDŹ NA POLE PAŃSTWA W AZJI Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Syria	Od początku wybuchu konfliktu w Syrii, około 2,5 miliona osób musiało opuścić swoje domy. Szacuje się, że w krajach ościennych m. in w Turcji, Libanie, Jordanii przebywa obecnie około 2,5 miliona uchodźców z tego kraju. 30 tysięcy osób znajduje się w szczególnie ciężkiej sytuacji i wymaga natychmiastowej pomocy. Państwa Unii Europejskiej nie podejmują wystarczających działań, by rozwiązać tę sytuację. Za: hfhr.pl	Do podanych wyrazów znajdź wyrazy podstawowe: opuścić, ościenny, uchodźca.	puścić, ścienny, uchodzić	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Kambodża	Odzież stanowi 95% całości eksportu Kambodży. Jednak pracownicy fabryk odzieżowych nie otrzymują wystarczającego wynagrodzenia za swoją pracę. Za: cleanclothes.pl	W zdaniach wskaż 2 pary wyrazów podstawowych oraz pochodnych.	praca – pracownicy; odzież – odzieżowych	Dobra od.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Indonezja	Cyna stanowi ważny element składowy sprzętu elektronicznego – używana jest jako spoiwo lutownicze. Szacuje się, że każdy telefon komórkowy zawiera około 7 gramów tego surowca. Drugim na świecie producentem cyny jest Indonezja. Cynę wydobywa się przede wszystkim na wyspie Bangka, gdzie rozwój tego przemysłu skutkuje poważną degradacją środowiska. Kopalnie zniekształcają krajobraz, powodują wylesienie, niszczą rafę koralową. Za: ekonsument.pl	Od czasownika „wydobywać" utwórz pokrewny: rzeczownik, przymiotnik, imiesłów przymiotnikowy bierny, imiesłów przysłówkowy współczesny.	wydobycie, wydobywczy, wydobywany, wydobywając	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Boliwia	Boliwia to jeden z nielicznych krajów na świecie, który choć posiada własną marynarkę wojenną, nie ma jednocześnie dostępu do morza. Ok. 130 lat temu kraj ten stracił dostęp do Oceanu Spokojnego, w czasie przegranego konfliktu z Chile, znanego jako Wojna o Pacyfik (1879–1883). Za: geopolityka.org	Wymień minimum 3 wyrazy pokrewne od rzeczownika „świat".	światowy, światowo, światowiec, światopogląd, światopoglądowy, światowość, światoburca, światoburczy, światek	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: WRÓĆ NA POLE PAŃSTWA NA BLISKIM WSCHODZIE
Brazylia	Szacuje się, że blisko 60% lasów deszczowych Amazonii znajduje się w Brazylii. W 2013 roku władze kraju podały, iż tempo wylesienia wzrasta. Głównym powodem tego procesu jest hodowla bydła, którego znaczna część trafia do Europy. Lasy Amazonii gromadzą też duże ilości dwutlenku węgla. Jego wypuszczenie do atmosfery znacznie przyśpieszy proces globalnego ocieplenia. Za: ekonsument.pl	Wspólnie na tablicy narysujcie drzewko derywacyjne następującej rodziny wyrazów pokrewnych oraz podkreślcie rdzeń: las, leśniczy, wylesienie, leśny, zalesiać, leśniczówka, zalesianie, leśnik, wylesić.	NAUCZYCIEL/KA RYSUJE NA TABLICY	Dobra odp.: RZUT KOSTKĄ Zła odp.: CZEKASZ JEDNĄ KOLEJKĘ
Polska	Witaj w Polsce! Chociaż dotarłeś/dotarłaś właśnie na metę, to Twoja podróż po globalnych współzależnościach wcale się nie kończy! Rozglądaj się bacznie wokół siebie i samodzielnie sprawdzaj, w jaki sposób różne zakątki świata od siebie zależą. Też jesteś częścią tej globalnej sieci powiązań!			

KWESTIONARIUSZ EWALUACJI MATERIAŁÓW

Zachęcamy do skorzystania z krótkiego kwestionariusza, który pomoże Państwu dokonać ewaluacji zajęć przeprowadzonych na podstawie materiałów zawartych w niniejszej publikacji. Wypełniony kwestionariusz mogą Państwo przesłać do nas mailem (ankieta.globalna@ceo.org.pl) lub pocztą; mogą go Państwo także wypełnić bezpośrednio na stronie internetowej: http://bit.ly/ewaluacja_materialow. Będziemy wdzięczni za wszelkie uwagi i komentarze.

Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej,
ul. Noakowskiego 10/1, 00-666 Warszawa, z dopiskiem „W świat z klasą"

Informacje o osobie testującej oraz grupie:
Imię i nazwisko:

E-mail:

Adres szkoły/instytucji:

Tytuł publikacji oraz scenariusza/ćwiczenia/projektu:

Liczebność grupy:

Rodzaj zajęć, na których przetestowano materiał: lekcja przedmiotowa/koło zainteresowań/inne (jakie?):

Przygotowanie do prowadzenia zajęć:
Ile czasu wymagało przygotowanie się do zajęć na podstawie wykorzystanego materiału?

Czy przygotowując się do prowadzenia zajęć sięgał Pan/Pani do innych materiałów niż zawarte w niniejszej publikacji? Jeśli tak – po jakie?

Prowadzenie:
W jakim stopniu udało się Panu/Pani zrealizować cele i poszczególne elementy wykorzystanego materiału? Jeśli jakiś cel lub element nie został zrealizowany, prosimy o wskazanie go i uzasadnienie.

Jakie elementy materiału szczególnie się sprawdziły, a jakie okazały się trudne do realizacji bądź niezrozumiałe? Dlaczego?

Reakcje uczniów i uczennic:
W jakim stopniu uczniowie/uczennice zaangażowali się w zajęcia przeprowadzone na podstawie zaproponowanego materiału?

Czy treści zawarte w materiale wymagały dodatkowego wyjaśnienia? Jeśli tak, to które?

Dodatkowe uwagi:

W świat z klasą (ang. *World-Class Teaching*) to międzynarodowy projekt, który ma na celu wspieranie nauczycieli i nauczycielek szkół gimnazjalnych w systematycznym włączaniu perspektywy globalnej do zajęć przedmiotowych w odniesieniu do treści podstawy programowej. W ramach polskiej części projektu nauczyciele i nauczycielki tworzą materiały edukacyjne i rozwijają kompetencje z zakresu edukacji globalnej w ramach sześciu przedmiotów: WOS-u, historii, języka polskiego, języka angielskiego, biologii, plastyki. Projekt jest realizowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (Polska), Leeds Development Education Centre (Wielka Brytania), People in PerilAssociation (Słowacja), Südwind Agentur (Austria), NEGO-COM (Benin) oraz Centro de Criação de Imagem Popular (Brazylia).

Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w gimnazjum

Autorki:
Bernadetta Białek, Gimnazjum nr 25 w Zabrzu
Jadwiga Jarosz, Zespół Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej
Monika Komisarczyk, Powiatowy Zespół Szkół nr 1 w Trzebnicy
Elżbieta Krawczyk, Centrum Edukacji Obywatelskiej
Inga Wojtysiak-Opas, Zespół Szkół Gminy Kościan w Racocie
Martyna Markiewicz, Amnesty International

Koordynatorka projektu: Elżbieta Krawczyk
Redakcja: Elżbieta Krawczyk, Jędrzej Witkowski
Redakcja językowa: Maria Kowalska, Elżbieta Krawczyk
Konsultacja merytoryczna: Martyna Markiewicz
Konsultacja metodyczna: Weronika Skrzekowska, Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Katowicach

Projekt graficzny, ilustracje i skład:
RZECZYOBRAZKOWE.PL

Wydawca: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
Wydanie II, Warszawa 2015
Druk: Drukarnia Siedem
ISBN: 978-83-64602-75-7

Wydrukowano na papierze ekologicznym.

polska pomoc

Publikacja jest współfinansowana w ramach programu polskiej współpracy rozwojowej Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP w 2015 r. oraz ze środków Unii Europejskiej.

Publikacja wyraża wyłącznie poglądy autorów i autorek i nie może być utożsamiana z oficjalnym stanowiskiem Ministerstwa Spraw Zagranicznych RP ani Unii Europejskiej.

Publikacja „Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w gimnazjum" jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska, z wyłączeniem materiałów opatrzonych informacją o prawach autorskich. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej. Zezwala się na dowolne wykorzystanie utworu, pod warunkiem zachowania ww. informacji, w tym informacji o stosownej licencji, o posiadaczach i posiadaczkach praw oraz o programie polskiej współpracy rozwojowej.

Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na stronie: globalna.ceo.org.pl.

CEO
CENTRUM EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Centrum Edukacji Obywatelskiej to niezależna instytucja edukacyjna, działająca od 1994 roku. Upowszechniamy wiedzę, umiejętności i postawy kluczowe dla społeczeństwa obywatelskiego. Wprowadzamy do szkół programy, które nauczycielkom i nauczycielom pozwalają lepiej i skuteczniej uczyć, a młodym ludziom pomagają zrozumieć świat, rozwijają krytyczne myślenie, wiarę we własne możliwości, zachęcają do angażowania się w życie publiczne i działania na rzecz innych. Obecnie realizujemy blisko 30 programów adresowanych do szkół, kadry pedagogicznej oraz uczniów i uczennic.

Publikacje przedmiotowe do: WOS-u, historii, języka polskiego, języka angielskiego, biologii i plastyki znajdą Państwo na stronie: **www.globalna.ceo.org.pl**.

W ŚWIAT Z KLASĄ