

# PRZEWODNIK

DLA NAUCZYCIELI AKADEMICKICH  
I NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW  
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH DOTYCZĄCY  
NAUCZANIA TEMATÓW WRAŻLIWYCH  
W KLASIE SZKOLNEJ



Autorzy: Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Górak-Sosnowska i inni  
2022



# **Guidance material**



Przewodnik dla nauczycieli akademickich i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dotyczący nauczania tematów wrażliwych w klasie szkolnej.

Autorzy (pogrubiona czcionka) oraz osoby współpracujące:

- Polska: **Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Górak-Sosnowska**
- Czechy: Michal Rigel, Radek Vorlíček
- Estonia: Heidi Maiberg, Elo Süld, Alar Kilp, Olga Schihalejev
- Węgry: Jekatyerina Dunajeva

Informacje o prawach autorskich: Każdy ma prawo do kopiowania i rozpowszechniania pełnych kopii tego dokumentu, ale jakiegokolwiek zmienianie go jest zabronione.

Możesz swobodnie udostępniać, kopiować i redystrybuować ten dokument na dowolnym nośniku lub w dowolnym formacie zgodnie z warunkami poniższej licencji:



Ten utwór jest udostępniany na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa -Użycie niekomercyjne Aby zobaczyć kopię tej licencji, odwiedź stronę <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Prosimy o następujący sposób cytowania źródła: Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K., et al. (2022), Przewodnik dla nauczycieli akademickich i nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dotyczący nauczania tematów wrażliwych w klasie szkolnej, <https://sisu.ut.ee/sensiclass>.

## Finansowanie



Projekt został zrealizowany przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Niniejszy materiał (PDF) odzwierciedla jedynie stanowiska autorów, a Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za sposób wykorzystania zawartych w nim informacji.

Numer grantu: 2019-KA203-05

Koordynatorka projektu: **Heidi Maiberg**

Partnerzy w projekcie: University of Tartu (leading partner), Central European University, University of Hradec Králové, SGH Warsaw School of Economics (SGH).



# Spis treści

Informacja o projekcie	9
Od Auterek	13
Słowniczek: definicje kluczowych pojęć	17
Uzasadnienie potrzeby przygotowania przewodnika	25
Podejście: nauczanie refleksyjne	33
Czym są tematy wrażliwe?	39
Dlaczego ważny jest kontekst regionalny?	47
Paradygmaty, podejścia i strategie nauczania	63
Jak etycznie nauczać o wrażliwych tematach - kilka kluczowych kroków	69
Refleksje końcowe	87
Inne poradniki dotyczące nauczania wrażliwych tematów	91
Literatura dodatkowa	95





# **Informacja o projekcie**



Niniejszy materiał jest częścią projektu „SensiClass: radzenie sobie z wrażliwymi tematami w klasie”, realizowanego przez Uniwersytet w Tartu przy wsparciu trzech instytucji partnerskich: Uniwersytetu Środkowoeuropejskiego, Uniwersytetu w Hradec Karlove i Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. Projekt ma na celu wspieranie i zachęcanie nauczycieli i edukatorów w szkołach i na uczelniach w Europie Środkowej i Wschodniej do nauczania wrażliwych tematów. Może on być również pomocnym narzędziem dla nauczycieli i edukatorów spoza Europy Środkowej i Wschodniej i służyć jako wprowadzenie do kontekstu związanego z nauczaniem o tematach wrażliwych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Co więcej, jest on szczególnie istotny w kontekście pracy nauczycieli z uczniami i studentami z doświadczeniem migracyjnym pochodzącymi z Europy Środkowej i Wschodniej, uczącymi się i studiującymi w krajach poza tą częścią Europy.

Materiały te wspierają dyskusję na temat kwestii związanych z pochodzeniem etnicznym, płcią, religią czy zachowaniami politycznymi, a co najważniejsze, wprowadzają w strategię i metody dydaktyczne służące uczeniu świadomości, rozwijaniu empatii i reagowaniu na kontrowersje; wspierają w radzeniu sobie z trudnymi komentarzami, tworzeniu bezpiecznego środowiska jako warunku wstępnego dla inkluzji a więc procesów włączania i integracji w edukacji i poprzez edukację. To narzędzia dydaktyczne zostało wypracowane wspólnie w zespole projektowym, w języku angielskim, a następnie zaadaptowane do lokalnych potrzeb, przy czym niektóre z materiałów w projekcie zostały przetłumaczone na języki lokalne, aby dotrzeć do szerszego grona odbiorców. W ramach międzynarodowej współpracy opracowywane zostały materiały dla nauczycieli, zarówno z uniwersytetów jak i szkół średnich, które mogą zostać zaadaptowane również dla potrzeb osób pracujących z młodzieżą w innych kontekstach, pracowników socjalnych i organizacji pozarządowych.

Materiał ten, jako narzędzie dla nauczycieli szkół wyższych i średnich, pozwala zrozumieć wrażliwe kwestie w tematach edukacyjnych i poznać różnorodne metody radzenia sobie z nimi w przestrzeni klasy szkolnej bądź sali wykładowej. Zagadnienia poruszane w edukacji mogą być wrażliwe ze względu na swoją naturę (inna religia, ludobójstwa, sytuacja kobiet), ale mogą też stać się wrażliwe ze względu na odbiorców danego tematu. Dlatego przewodnik ten służy jako wsparcie dla zrozumienia i wykorzystania w edukacji innych materiałów opracowanych w ramach projektu Sensiclass: MOOC: e-moduły, e-kursy i Toolbox, dostępnych na stronie projektu: <https://sisu.ut.ee/sensiclass>.

Pogłębiona znajomość tych zagadnień oraz dostęp do zasobów umożliwiających refleksję i analizę, a także wskazówki metodologiczne mogą dać nauczycielom pewność siebie, która pozwoli im uniknąć bezproduktywnych konfliktów w klasie szkolnej i umożliwi prowadzenie dyskusji w sposób wyważony i spokojny.



**Od**

**Autorek**



Jesteśmy badaczkami i praktyczkami zajmującymi się akademicko, dydaktycznie i badawczo tematami wrażliwymi. Od prawie dwóch dekad każda z nas jest zaangażowana zarówno w edukację akademicką, jak i edukację nieformalną, realizowaną w ramach międzynarodowych i krajowych projektów dotyczących dialogu międzykulturowego, mniejszości narodowych i etnicznych, partycypacji dzieci i młodzieży, edukacji we wrażliwych kontekstach, praw człowieka, migracji i uchodźstwa.

Praca z uczniami i studentami to nie tylko nasz zawód, ale przede wszystkim pasja i wyzwanie oparte na „nauce przez doświadczenie” oraz strategiach zmieniania bliższego i dalszego świata metodą „małych kroków”. Kilka dekad temu świat był dla nas dość odległy geograficznie. Urodziłyśmy się w czasach, gdy Polska - podobnie jak inne kraje Europy Środkowej i Wschodniej - znajdowała się za żelazną kurtyną, w ścisłej zależności politycznej od ZSRR. Kiedy byłyśmy nastolatkami, po rozpadzie ZSRR i transformacji ustrojowej, sytuacja polityczna zaczęła się zmieniać. Kiedy byłyśmy dorosłe, Polska została zaproszona do członkostwa w Unii Europejskiej. Stopniowo cały świat stawał się dla nas „na wyciągnięcie ręki”.

Lata pracy w wielokulturowych i międzynarodowych zespołach, porozumiewanie się w kilku językach, badania, praktyka i kwerendy, a także staże i wystąpienia konferencyjne w kilkudziesięciu krajach świata, pomogły nam zrewidować nasz determinizm kulturowy i dostrzec potrzebę zmiany paradygmatu w edukacji na tematy wrażliwe, tak aby była ona narracyjna, niedyskryminująca i wrażliwa na etyczne aspekty słów i obrazów - narzędzi używanych do jej przekazywania. Pamiętamy jedną narrację edukacyjną, zamknięte granice i ideę, że istnieje świat na zewnątrz, ale nie jest on dla nas dostępny ze względu na sferę polityczną. Podczas gdy inne kultury, narody i przekonania stały się bardziej dostępne dla młodych pokoleń, Polska wciąż jest krajem monokulturowym pod względem etnicznym i religijnym, a osoby z kontekstem migracyjnym to w większości przypadków obywatele krajów sąsiednich. To jeszcze bardziej wzmacnia naszą tezę. Poprzez opracowanie edukacyjnych materiałów pomocniczych w SensiClass, chcemy wesprzeć nauczycieli we wprowadzaniu i podejmowaniu przez nich wrażliwych tematów w ich klasach i na salach wykładowych. Wierzymy, że właściwym sposobem na to jest przyjęcie i zrozumienie specyfiki kontekstu kulturowego Europy Środkowej i Wschodniej i wykorzystanie go jako atutu na tej edukacyjnej drodze.

***Urszula i Katarzyna***





**Słowniczek:  
definicje kluczowych  
pojęć**



Poniżej znajdują się terminy, które są kluczowe dla zrozumienia kontekstu, jaki wyłonił się podczas przygotowywania tych materiałów. Nie jest to zamknięta lista definicji. Na dalszych stronach znajdują się pola do wpisania własnych pojęć, które mogą okazać się przydatne podczas korzystania z naszych materiałów w celach dydaktycznych.

**Europa Środkowej i Wschodnia (EŚW)** - to nie tylko geograficzny podział terytoriów państw tworzących EŚW na mapie świata, ale także specyficzny kontekst społeczny, polityczny, historyczny i kulturowy, związany z ich przeszłością w ramach ZSRR. Konteksty te, stanowiące o specyfice życia w EŚW, odgrywają znaczącą rolę w sposobie przedstawiania i narracji wrażliwych tematów w tej części Europy nie tylko na poziomie szkolnym i uniwersyteckim, ale także w dyskursie publicznym. Każdy kraj Europy Środkowej i Wschodniej ma swoją specyfikę, istnieją też pewne cechy, które czynią cały region wyjątkowym w porównaniu z zachodnią częścią kontynentu europejskiego (która również nie jest jednorodna). Kontekst obrazuje nie tylko świat (jego fragment), który odzwierciedla, ale także perspektywę i sposób myślenia ludzi, którzy ten świat tworzą i są częścią społeczeństwa. Dlatego też, definiując EŚW, podpisujemy się pod istniejącym geograficznym, historycznym i politycznym podziałem kontynentu europejskiego na część zachodnią i wschodnią. Pojęcia te mają elastyczne granice i są definiowane na podstawie dziedzictwa historycznego (ci, którzy byli za żelazną kurtyną i ci, którzy byli wolni), członkostwa w UE (tzw. stare i nowe państwa członkowskie + te, które jeszcze nie są częścią UE) lub kryteriów wartości, takich jak rządy prawa czy otwartość na innowacje. Nasze podejście skupi się na namacalnych różnicach, które czynią Europę Środkowej i Wschodnią wyjątkową - tj. na dziedzictwie historycznym i jego konsekwencjach.

**Różnorodność** - to termin oznaczający różne wymiary różnic między ludźmi, które są związane z perspektywami kulturowymi, wartościami, religią lub przekonaniem duchowymi, pochodzeniem etnicznym, pochodzeniem rasowym, narodowością,

orientacją seksualną, tożsamością płciową, zdolnościami, wiedzą, wiekiem lub statusem społeczno-ekonomicznym<sup>1</sup>.

**Edukacja** - zajmuje się nauczaniem i uczeniem się w środowisku szkolnym i podobnym do szkolnego. Może być również rozumiana jako przekazywanie wiedzy i wartości danego społeczeństwa<sup>2</sup>.

**Zagadnienia etyczne** - to zagadnienia związane z etyką, a więc filozofią i/lub systemami zajmującymi się wartościami moralnymi, innymi słowy - tym, co jest uważane za moralnie dobre i złe<sup>3</sup>. Kwestie etyczne są szczególnie ważne przy omawianiu tematów wrażliwych. Zwrócenie uwagi na etykę materiałów dydaktycznych (zdjęcia, filmy, teksty), etyczne zachowanie w grupie oraz wprowadzenie zasad etycznych w dyskusji na tematy wrażliwe wydają się być kluczowe w realizacji takich zajęć z młodzieżą szkolną i studentami. Warto również pamiętać o Kodeksie Etyki Nauczyciela oraz Kodeksie Etyki Nauczyciela Akademickiego.

**Inkluzja** - zagadnienie z obszaru kultury organizacyjnej szkoły, istotne z punktu widzenia kształtowania polityki i praktyki edukacji włączającej. Założenia leżące u podstaw kultury organizacyjnej szkoły jako instytucji są podstawą działań inkluzyjnych w szkole. Koncepcja kultury szkoły włączającej dotyczy procesów włączania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego i wskazuje na potrzebę wielostronnego otwarcia na różne grupy i ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Koncepcja ta odnosi się również do włączania nowych, wcześniej nieporuszanych w procesie edukacji treści i zagadnień, np. tematów wrażliwych.

<sup>1</sup> Opracowano na podstawie [diversity | European Institute for Gender Equality \(europa.eu\)](#) and [Diversity-Definitions.pdf \(ucf.edu\)](#).

<sup>2</sup> Opracowano na podstawie [education | Definition, Development, History, Types, & Facts | Britannica](#).

<sup>3</sup> Opracowano na podstawie [ethics | Definition, History, Examples, Types, Philosophy, & Facts | Britannica](#).

**Kultura szkoły włączającej** - jest długotrwałym procesem zachodzącym w szkole (związanym ze zmianą społeczno-kulturową i polityczną). Jest to proces, który angażuje wszystkich członków społeczności szkolnej i wykorzystuje materialne i symboliczne elementy tworzące szkołę. Wyraża się w realizacji takich wartości, jak: równość, solidarność społeczna czy poszanowanie prawa do inności. Kultura szkoły inkluzyjnej osadzona w dyskursie inkluzji jest ważnym bodźcem do kształtowania inkluzyjnej kultury społecznej i obejmuje m.in. kwestie nierówności szans edukacyjnych, płci, ubóstwa, pochodzenia etnicznego, narodowości, religii, specjalnych potrzeb edukacyjnych, zdrowia psychicznego i niepełnosprawności.

**Klimat szkoły/uczelni i poczucie przynależności do grupy** - rozbudzanie poczucia przynależności zaczyna się od uznania, że uczniowie wchodzi do klasy z różnymi doświadczeniami i zróżnicowanym podejściem do nauki. Włączenie tych zmiennych do sposobu, w jaki przekazujemy treści nauczania, oceniamy pracę uczniów w szkole i promujemy dialog, nie tylko tworzy integracyjne środowisko uczenia się uczniów, ale umożliwia wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego stawianie nowych wyzwań i zwiększanie własnej świadomości kulturowej.

**Tematy wrażliwe** - to tematy, które są obciążone emocjami i/lub mogą wywoływać strach<sup>4</sup>, niepewność, dezorientację i pojawiają się jako wyzwanie dydaktyczne dla nauczycieli i wychowawców. Dotyczą one m.in. tematów intymnych, prywatnych, stresujących lub świętych; mogą stygmatyzować, być źródłem kontrowersji lub konfliktów<sup>5</sup>. Należą do nich tematy, które są obecne w społeczeństwach Europy Środkowej i Wschodniej od dziesięcioleci,

te, które pojawiły się w ostatnich latach oraz te, które były wrażliwe już dawno temu, ale w ostatnim czasie zostały zinterpretowane w nowych kontekstach. Wrażliwe tematy należy omawiać i wyjaśniać w bezpiecznym i dobrze przygotowanym środowisku edukacyjnym. Ważne jest, by zdawać sobie sprawę, że wrażliwe tematy mogą być związane z życiem uczniów, studentów i ich wcześniejszymi bądź aktualnymi doświadczeniami. Zarówno nastawienie jednostek i grup do tematów wrażliwych, jak i ich postawy wobec tych zagadnień mogą się zmieniać w czasie.

**Nauczanie w zróżnicowanej klasie/grupie** - to proces przekazywania zróżnicowanej wiedzy, budowania umiejętności i kompetencji miękkich niezbędnych do zrozumienia wartości różnorodności. Ten rodzaj nauczania zorientowany jest na potrzeby zarówno konkretnej mniejszościowej, jak i większościowej grupy docelowej i pozwala na dostosowanie treści i zasobów do ich potrzeb edukacyjnych.

**Nauczanie wrażliwych tematów** - nauczanie wrażliwych tematów staje się istotne w odniesieniu do przygotowania młodych ludzi do świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie złożonym z różnorodnych społeczności, grup i jednostek o różnych światopoglądach. Jest to nauczanie, które sprzyja analitycznemu i krytycznemu myśleniu i jest częścią nauczania na rzecz praw człowieka i demokracji. Jest to również nauczanie, które wypełnia lukę dotyczącą pogłębiania świadomości młodych ludzi (uczniów, studentów) o otaczającym ich świecie w sytuacjach, gdy nie są oni w stanie uczestniczyć w dyskusjach na wrażliwe tematy w swoich środowiskach rówieśniczych i rodzinnych.

<sup>4</sup> Opracowano na podstawie: [Studying sensitive issues: the contributions of a mixed approach | Cairn.info](https://www.cairn.info/).

<sup>5</sup> Opracowano na podstawie: [View of Undertaking Sensitive Research: Issues and Strategies for Meeting the Safety Needs of All Participants | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research \(qualitative-research.net\)](https://www.qualitative-research.net/).

## Zadanie

Zachęcamy do stworzenia własnej mapy pojęciowej do nauczania wrażliwego tematu z wykorzystaniem pojęć z naszego słownika oraz terminów z zestawu narzędzi w naszym projekcie jako pojęć wspierających przygotowanie do omawiania danego wrażliwego tematu.

Zgodnie z definicją: „Mapy pojęć są graficznymi narzędziami do organizowania i reprezentowania wiedzy. Zawierają pojęcia, zwykle zamknięte w okręgach lub innego typu figurach, oraz wskazują na relacje między poszczególnymi pojęciami poprzez łączące je linie. Słowa znajdujące się na danej linii nazywane słowami łączącymi lub frazami łączącymi, określają związek pomiędzy dwoma pojęciami.”<sup>6</sup>

„Mapy pojęciowe” są więc narzędziami metodycznymi, które mają za zadanie pomóc w organizacji i reprezentacji wiedzy, a dotyczą danego zagadnienia, problemu, sytuacji.

W linku [How-to-Cmap.pdf \(msu.edu\)](https://www.msudenvironmentalstudies.org/wp-content/uploads/2015/02/How-to-Cmap.pdf) znajdą Państwo więcej informacji i przykładów na temat tego, jak stworzyć własną mapę pojęciową.

---

<sup>6</sup>J.D. Novak, [The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them](#), s. 1.







# **Uzasadnienie potrzeby przygotowania przewodnika**



*Czy klasa ma być neutralna, obiektywna i pozbawiona uczuć? Czy też jest to przestrzeń,  
w której uczniowie i nauczyciel spotykają się w celu poprawy relacji, zrozumienia i krytycznego myślenia?  
(Martinez-Cola i in., 2018)*

Materiał ten został zaprojektowany jako narzędzie do „refleksji” dla nauczycieli i edukatorów uczących wrażliwych tematów w ramach swoich programów nauczania oraz dla wszystkich tych, którzy szukają informacji o tym, jak dyskutować o wrażliwych tematach ze studentami w szkołach i na uniwersytetach w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Wrażliwe kwestie mogą pojawić się na wszystkich etapach edukacji, podczas studiowania w instytucjach szkolnictwa wyższego oraz podczas nauczania przedmiotów szkolnych i uniwersyteckich. Dlatego nasz materiał może być przydatny dla wszystkich nauczycieli: zarówno tych uczących w szkołach, jak i tych prowadzących zajęcia na uczelniach.

W naszym materiale poradnikowym nie podajemy gotowych rozwiązań na tzw. „srebrnej tacy”. Nie odsyłamy czytelników do scenariuszy lekcji czy programów nauczania wypracowanych w poszczególnych krajach partnerskich naszego projektu, ale zapraszamy do lektury i korzystania z narzędzi wypracowanych w ramach projektu SensiClass. Zachęcamy do krytycznej analizy literatury i poszukiwania własnych, bezpiecznych strategii nauczania, które słowo „problematiczny” („inny”, „obcy”, „odrębny” i często kojarzony z wysiłkiem i dodatkową pracą) zastąpią słowem „wyzwanie”. W ten sposób nasze wskazówki pozwalają nauczycielom i pedagogom dostrzec potencjał tematów wrażliwych i „potencjał” pracy dydaktycznej z ich pomocą w różnych obszarach edukacji zarówno w nauczaniu przedmiotowym i wychowawczym, jak też w ramach zajęć obowiązkowych i fakultatywnych na uczelniach wyższych.

Jednocześnie zachęcamy nauczycieli do zmierzenia się z pytaniami, które wynikają ze specyfiki nauczania treści problemowych, takimi jak: „Jak chronić uczniów pochodzących z różnych środowisk i kultur przed tematami, które mogą mieć dla nich wydźwięk emocjonalny? W jaki sposób zapobiegać podziałom w klasie? Jak nauczać

spornych zagadnień bez posądzenia o brak obiektywizmu?”<sup>7</sup>. Pojawiają się również pytania o wolność akademicką oraz rolę własnych przekonań i wartości nauczyciela<sup>8</sup>.

Zachęcamy do konfrontacji z tymi pytaniami w kontekście własnej klasy, grupy, szkoły, uczelni, społeczeństwa, do refleksji nad własnymi zasobami (wiedzą, doświadczeniami, umiejętnościami, stylem nauczania), do refleksji nad zasobami innych osób, które mogą wesprzeć Ciebie (nauczyciela) i Twoich uczniów w trudnych sytuacjach, do refleksji nad tym, jakie masz możliwości jako nauczyciel w dostępie do obiektywnych źródeł wiedzy oraz nad tym, w jakiej polityce i kulturze edukacyjnej i akademickiej (wspierającej, demokratycznej, ekskluzywnej, zamkniętej, ...) funkcjonujesz na co dzień. Refleksja nad powyższymi pytaniami i próba znalezienia na nie adekwatnych do sytuacji klasy czy grupy odpowiedzi, dostarczy nam wiedzę o kontekście i klimacie szkoły czy uczelni, w której pracujemy. Na przedstawiony i przekazywany w procesie edukacji świat patrzemy przez pryzmat własnych krajów i specyfiki kontynentów na których znajdują się te kraje, co nie czyni nas w pełni obiektywnymi. Ale czy zdajemy sobie z tego sprawę?

Dociekliwy czytelnik wie, że w obszarze tematów wrażliwych nie ma uniwersalnych rozwiązań, ponieważ żaden temat poruszany w kontekście uwarunkowań politycznych, społecznych, kulturowych i językowych z daną grupą uczniów czy studentów nie jest możliwy do powielenia czy odtworzenia w innej grupie. Tym samym, żadna lekcja nie może być odtworzona w identyczny sposób, ponieważ wszystkie zajęcia są wyjątkowe, wyróżniają się niepowtarzalnym aspektem komunikacji. Poprzez poszczególne aspekty, na których skupiamy się w projekcie SensiClass, chcielibyśmy po pierwsze uświadomić, jak ważne jest, aby zdać sobie sprawę z celu i rezultatów (wyników) wrażliwych tema-

<sup>7</sup> [Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights](#) (EDC/HRE), Training Pack for Teachers, Council of Europe, 2015, s. 8.

<sup>8</sup> <https://rm.coe.int/teaching-controversial-issues-polish-final-web/1680944703>, s. 8.

tów, a tym samym lepiej zrozumieć odpowiedzialność spoczywającą na nauczycielu, który omawia tego typu tematy z uczniami, młodzieżą szkolną oraz studentami. Każdy szczegół i element, czasem zademonstrowany obrazek lub zdanie wypowiedziane podczas lekcji, może mieć ogromny wpływ i przyczynić się do przełamania lub powielenia stereotypów i uprzedzeń.

Po drugie, zwracamy uwagę na to, jak ważne jest omawianie tych tematów w kontekście, w odniesieniu do konkretnych przykładów związanych z konkretnym miejscem, czasem, sytuacją i ludźmi, którzy zawsze mają imiona, twarze i prawo do godności (także, a może przede wszystkim, w słowach i obrazach, których używamy, by opowiedzieć ICH historie, pokazać ICH sytuacje).

Poprzez ten materiał chcemy również zdekolonizować często mechaniczne powielanie schematów i „narracji o...” w edukacji oraz opieranie się na nieustannej opozycji: my - oni, swoi - obcy, rodacy - cudzoziemcy w przekazach narodo-centrycznych, które często kolonizują i etykietują migrantów, uchodźców, Żydów, muzułmanów itp.

Pytamy też o wybór źródeł, z których korzystamy jako nauczyciele, i o ich zasadność oraz aktualność. **Bo każde źródło - mapa, zdjęcie, artykuł, fragment literatury pięknej - w wrażliwych tematach niesie ze sobą jakieś konkretne znaczenie. Każde źródło ma znaczenie w procesie zdobywania wiedzy i rozumienia świata.** Jest elementem układanki – wiedzy o świecie.

W związku z tym ważne jest znalezienie równowagi w treściach edukacyjnych, poprzez które zapewnimy przestrzeń dla głosów dominujących (z naszego własnego kontekstu) i głosów mniejszości, które wcześniej były (lub nadal są) często niesłyszane lub ignorowane.

Dlatego też zwracamy szczególną uwagę na polityczny, społeczny, kulturowy i językowy kontekst Europy

Środkowej i Wschodniej, w którym nauczanie wrażliwych tematów odbywa się „na sucho”, bez obecności „Innych”, a często w mało inkluzyjnej i mało zróżnicowanej klasie szkolnej/uniuersyteckiej. Podkreślamy, jak ważne jest, by nauczyciele podchodzili do tematu refleksyjnie, a obie strony uczestniczące w tego typu doświadczeniu edukacyjnym miały poczucie bezpieczeństwa. Jest to szczególnie ważne w przypadku omawiania wrażliwych tematów z grupą uczniów, wśród których są osoby, których poruszane tematy mogą dotyczyć bezpośrednio (uczniowie o pochodzeniu uchodźczym, odmiennej orientacji seksualnej, o wielorakich potrzebach edukacyjnych). Jest to również ważne w klasie homogenicznej narodo- i kulturowo, w której omawiamy temat migracji czy uchodźstwa teoretycznie, bez możliwości oparcia naszej debaty np. na doświadczeniach międzykulturowych i weryfikacji prezentowanych treści. Stawiamy więc pytania o strategię pracy dydaktycznej, w której żaden uczeń nie będzie orientalizowany z powodu np. „bycia dzieckiem somalijskiego uchodźcy”, a więc „ekspertem od kraju pochodzenia swojego ojca” (kraju, w którym dziecko nigdy nie było, ale zakłada się, że jest ekspertem od tego, że jest jedynym ciemnoskórym uczniem w klasie).

Pytamy o etyczne granice słów, przysłów, powiedzeń i obrazów, przez które przeciętny Węgier, Polak, Estończyk czy Czech patrzy na „Innego”, a jednocześnie na siebie, ponieważ wszyscy jesteśmy bardzo różni i doświadczamy różnych sytuacji w różnych fazach naszego życia. Zastanawiamy się nad czynnikami, które powodują automatyczne, stereotypowe reakcje uczniów na „wrażliwe tematy”.

Warto w tym miejscu podkreślić, że młodzi ludzie wciąż rzadko mają okazję do konstruktywnej dyskusji na wrażliwe tematy, zwłaszcza w szkole. Dzieje się tak dlatego, że problematyczne, kontrowersyjne, wrażliwe społecznie, politycznie i kulturowo zagadnienia z obszaru tzw. „trudnej wiedzy” wydają się często

zbyt trudne do wdrożenia w proces dydaktyczny. Po drugie, ze względu na sytuację polityczną i zagrożenie ostracyzmem, nauczyciele czują się skrępowani lub boją się je poruszać w kontekście programów nauczania. Brak odpowiednich materiałów dydaktycznych czy szkoleń może również wzmocnić tego typu odczucia. Zdarza się, że nie mając wsparcia w miejscu pracy i nie czując się bezpiecznie, nauczyciele rezygnują z takich pomysłów i nie poruszają tych kwestii lub starają się ich unikać, aby nie budzić przysłowiowych „demonów”. Taka sytuacja prowadzi może w tak zwany „ślepy zaułek”. W czasach, gdy społeczeństwa stają się coraz bardziej spolaryzowane w odniesieniu do przekonań i idei opartych na wartościach (np. prawo do aborcji, LGBT+ czy szczepienia), wnoszenie tych napięć na salę lekcyjną lub ich mimowolne prowokowanie może stanowić problem dla samego nauczyciela. Z drugiej strony młodzież pozbawiona przestrzeni do dyskusji na tematy wrażliwe w edukacji szkolnej nie ma szansy na wyrażenie swoich opinii, dylematów i obaw, co więcej, nie ma też świadomości, co na dany temat sądzą inni i jak takie treści są analizowane np. w źródłach naukowych. Może się zdarzyć, że dla wielu uczniów jedynym źródłem informacji związanych z wrażliwymi tematami jest dom rodzinny, rówieśnicy, media i fora społecznościowe. Czasami jednostronny obraz Innego, oparty na stereotypach i kliszach, lub uproszczone spojrzenie na wrażliwe kwestie może prowadzić do frustracji, rozczarowania, radykalizacji postaw, a także negatywnie wpływać na rozumienie ważnych wyzwań stojących przed zróżnicowaną społecznością szkolną, środowiskiem lokalnym i społeczeństwem obywatelskim. Bez wsparcia przygotowanych i gotowych do dyskusji na wrażliwe tematy nauczycieli, młodzież może zostać pozbawiona możliwości krytycznej analizy codziennych nieoczywistych sytuacji i zdarzeń oraz szansy na poznanie niezbędnych sposobów konstruktywnego radzenia sobie z trudną wiedzą i spornymi kwestiami we współczesnym świecie.

Rozważając wrażliwe tematy (czy są i czym mogą się stać podczas realizacji naszych lekcji czy zajęć akade-

mickich), odnosimy się do potrzeby włączenia do zestawu umiejętności i narzędzi nauczycieli treści etycznych, niedyskryminujących, uwzględniających wiele aspektów przekazywanej przez nas opowieści edukacyjnej. Wrażliwe tematy nie są jedynie strategią edukacyjną czy zagadnieniami będącymi częścią procesu dydaktycznego. Tematy te dotyczyć mogą naszych przyjaciół, członków rodziny, znajomych i nas samych. Stąd wymagają one od nauczycieli krytycznej autorefleksji i zmierzenia się z własnymi uprzedzeniami, a także uświadomienia sobie luk w wiedzy na dany temat i korzystania z różnych źródeł aktualnej wiedzy (podejście dekolonialne). Stosując podejście dekolonialne, koncentrujemy się na ważnym w edukacji procesie dekonstrukcji, poprzez który dokonujemy refleksji, redefinicji i rekonstrukcji tematów, treści z programów nauczania jak też różnorodnych sposobów myślenia, postrzegania i działania uczniów. Zastanawiamy się nad szkołą/społecznością i społeczeństwem jako całością, a więc nad prawem do posiadania różnorodnych poglądów.

Każdy system edukacyjny i każda szkoła funkcjonująca w tym systemie są historycznie głęboko zakorzenione w kolonialnej epistemologii, w dyskursie, który często unika trudnych i niewygodnych faktów, ignoruje głosy ucisnionych i wybiela oblicze politycznego imperializmu. Każda formalna edukacja zawiera złożoną sieć ukrytych i jawnych praktyk, poprzez które pewne formy wiedzy są „legitymizowane”. Oznacza to, że tematy wrażliwe powinny nie tylko poszerzać wiedzę nauczycieli i uczniów, ale przede wszystkim „otwierać oczy” na zróżnicowaną interpretację rzeczywistości i uczyć wrażliwości na różnorodność kulturową i społeczną w obrębie bliższej i dalszej społeczności (lokalnego i globalnego świata).

Tematyka przedstawiona w materiałach Sensiclass [e-kursy, MOOC i e-moduły] z trudem wyczerpuje wszystkie problemy i dylematy związane z wrażliwymi tematami jakie mogą pojawić się w przeciętnej szkolnej klasie czy sali wykładowej. Pozwalają one jednak na przedstawienie całościowego obrazu wyzwań, przed którymi stoją kraje Europy Środkowej i Wschodniej i ich mieszkańcy.







# **Podęjście: nauczanie refleksyjne**



Refleksyjność nauczyciela, obok kompetencji, umiejętności i sprawności kształtowanych na podstawie ogólnej wiedzy teoretycznej i metodycznej, jest dziś kluczową strategią odkrywania własnej praktyki pedagogicznej w szkole. Jest strategią pozwalającą na unikanie bądź powtarzanie tych samych błędów. Refleksyjność pozwala na przemyślaną realizację tematów wrażliwych we współczesnym, zróżnicowanym społecznie i kulturowo środowisku szkolnym.

Refleksyjność nauczyciela, obok kompetencji, umiejętności i sprawności kształtowanych na podstawie ogólnej wiedzy teoretycznej i metodycznej, jest dziś kluczową strategią odkrywania własnej praktyki pedagogicznej w szkole. Jest strategią pozwalającą na unikanie bądź powtarzanie tych samych błędów. Refleksyjność pozwala na przemyślaną realizację tematów wrażliwych we współczesnym, zróżnicowanym społecznie i kulturowo środowisku szkolnym.

Refleksyjność pozwala też nauczycielowi stać się bardziej otwartym i wrażliwym na podejścia, strategie i metody poznawania rzeczywistości uczniów, przyczynia się do unikania nieadekwatnych do sytuacji praktyk pedagogicznych, chroni przed pochopnymi decyzjami metodycznymi, dydaktycznymi i wychowawczymi.

Refleksyjne nauczanie opiera się na nieustannej refleksji i odkrywaniu własnej praktyki pedagogicznej<sup>9</sup>. Dotyczy zatem pogłębionej refleksji, wnikliwego rozważania i analizy danego zjawiska, tematu w określonym kontekście, z uwzględnieniem zarówno pozytywnych aspektów, jak i trudności, które mogą wystąpić w jego realizacji w pracy z młodzieżą w procesie edukacyjnym.

Oznacza to przyjrzenie się temu, co ja, jako nauczyciel, robię dydaktycznie w klasie i na ile jestem reflek-

syjny na etapie poszukiwania źródeł (przygotowania do lekcji), podejmowania decyzji o wyborze materiałów, dydaktycznych, metod, narzędzi do pracy. Refleksyjne nauczanie jest więc procesem samoobserwacji (autorefleksji) i samooceny własnych działań dydaktycznych oraz środowiska uczenia się (szkoła, uczelnia i otoczenie społeczne) na etapie przygotowania, realizacji, podsumowania, ewaluacji procesu dydaktycznego. Umiejętność przyjęcia krytycznej postawy wobec własnego myślenia i działania jako procesu autorefleksji wydaje się być kluczowa w realizacji tematów wrażliwych w klasie szkolnej.

Wychodząc z założenia, że refleksyjne nauczanie jest również ważnym narzędziem osobistym, które nauczyciele mogą wykorzystać w poznawaniu siebie jako pedagogów (którzy również są obciążeni stereotypami i związani różnymi relacjami), w poniższym materiale wykorzystujemy tzw. podejście refleksyjne w postaci: Pytania i Wskazówki). W tych sekcjach nie podajemy gotowych odpowiedzi, **ale dajemy nauczycielom przestrzeń do autorefleksji, refleksji nad kontekstem, zastanowienia się nad możliwościami, zasobami, strategiami, metodami, szansami, a czasem przyjrzenia się konstruktom i procesom, które mają wpływ na ich codzienną pracę w kraju, w którym żyją, w systemie, w którym pracują i w środowisku, do którego należą.**

*Zadaniem refleksyjnego praktyka jest uczynienie (...) milczącej lub ukrytej wiedzy jawną poprzez refleksję nad działaniem, poprzez ciągłe generowanie pytań i sprawdzanie naszych wyłaniających się teorii zarówno z osobistymi doświadczeniami z przeszłości, jak i z refleksją innych.*

(Williams & Burden, 1997, s. 54).

<sup>9</sup> Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass.

Zasoby SensiClass przeznaczone są dla nauczycieli różnych typów szkół i uczelni z krajów Europy Środkowej i Wschodniej, a także dla wszystkich zainteresowanych nauczycieli i edukatorów z innych krajów, regionów i kontynentów (zwłaszcza w ich pracy z uczniami z krajów Europy Środkowej i Wschodniej). W Deklaracji z Salamanki<sup>10</sup> zwraca się uwagę, że szkoły wydają się być ważnymi miejscami ograniczania postaw dyskryminacyjnych, przestrzeniami budowania społeczeństwa inkluzywnego i zapewniania edukacji dla wszystkich. Szkoła ma być zatem instytucją, która promuje i realizuje niedyskryminacyjne działania społeczne, a przede wszystkim uwrażliwia i upodmiotawia poszczególnych członków społeczności szkolnej, respektując ich potrzeby edukacyjne, ale także potrzeby i właściwości wynikające z płci, kultury, pochodzenia, religii, przynależności do mniejszości, statusu czy struktury społecznej. W związku z tym szkoła wydaje się być kluczowym miejscem edukacji uczniów w zakresie dyskusowania współczesnych tematów wrażliwych, a nauczyciel wydaje się być kluczowym inicjatorem i kreatorem tego procesu.

Wśród istotnych przyczyn wskazujących na potrzebę edukacji w obszarze tematów wrażliwych należy wymienić wielokontekstowość Europy Środkowej i Wschodniej, historyczne uwarunkowania nauczania o „Innych” (rzadziej z Innymi lub przez Innych) oraz długotrwałe tabuizowanie wrażliwych tematów w edukacji szkolnej. Wiąże się to również z przygotowaniem i kształceniem zawodowym nauczycieli, w ramach którego w wielu instytucjach przyszli nauczyciele nie byli przygotowywani do omawiania wrażliwych tematów z uczniami. Odnosi się to również do braku mentoringu i ogólnego wsparcia, które powinno być zapewnione zarówno nowym

nauczycielom, jak i nauczycielom z dużym doświadczeniem zdobytym w ciągu 20, 30 lub 40 lat wykonywanej pracy. Kolejna kwestia dotyczy szkoły jako metaforycznej „twierdzy”, która coraz bardziej oddala się od możliwości i wiedzy uczniów w XXI wieku.

Stąd odwołujemy się do inkluzywnego i otwartego podejścia do nauczania i uczenia się, opartego na włączaniu, uczestnictwie i wzajemnej współpracy. Zwracamy uwagę na znaczenie refleksyjności nauczyciela, potrzebę autorefleksji i racjonalnego działania w szkole oraz na bezpieczeństwo jako filar konstytuujący poczucie bycia częścią wspólnoty.

---

<sup>10</sup> Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, 1994. Deklaracja z Salamanki i wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję w sprawie specjalnych potrzeb edukacyjnych: Dostęp i jakość, Salamanka, UNESCO, ss. 7-9.

## Zadanie

Zastanów się, jakie szkolenia z obszaru wrażliwych tematów są dostępne dla nauczycieli w twoim kraju.

Czy znasz instytucje, organizacje, które szkolą nauczycieli w zakresie realizacji trudnych, wrażliwych tematów w sposób niedyskryminujący, etyczny, oparty na prawach człowieka?

- Kto może być nauczycielem, nauczycielką w moim kraju?
- Kto może być wykładowcą, wykładowczynią w moim kraju?

Podjęcie się zadania prowadzenia zajęć edukacyjnych opartych na tematach wrażliwych nie jest łatwe i wymaga odpowiednich kompetencji - zarówno merytorycznych (wiedza, znajomość tematu, gdyż jej brak może prowadzić do egzotyzyacji i/lub stereotypizacji), jak i metodycznych (dobór treści, środków dydaktycznych, zakresu treści, wiarygodnych źródeł, etycznych i niedyskryminujących sposobów przekazywania informacji oraz prezentacji obrazów).

**Czym są tematy  
wrażliwe?**





Zanim przyjrzymy się przykładom strategii i podejść, które wspierają etyczne i refleksyjne nauczanie wrażliwych tematów, spróbujmy zastanowić się nad kluczowymi pytaniami, które należy zadać i na które należy próbować odpowiedzieć w tym temacie. Odpowiedzi te będą różne, w zależności od kraju, kontekstu politycznego, społecznego, kulturowego, edukacyjnego i historycznego. Warto zorientować się we własnej wiedzy i przyjrzeć się zasobom i potrzebom niezbędnym do realizacji wrażliwych tematów w swojej klasie/grupie.

Poniżej znajdziecie przykłady „wrażliwych tematów” z życia codziennego, z którymi Wasi uczniowie spotykają się na co dzień w mediach.

rasa, pochodzenie etniczne, narodowość, aborcja, wygląd fizyczny, klasa społeczna, orientacja seksualna, zdrowie, niepełnosprawność, religia, migracja, nacjonalizm, tożsamość płciowa, zmiany klimatyczne...

Inne wrażliwe tematy, które stają się kluczowe dla zrozumienia sytuacji wielu grup społecznych w kontekście globalnych przemian, to m.in:

- zachowania seksualne lub praktyki seksualne
- zachowania wątpliwe etycznie
- ageizm (dyskryminacja ze względu na wiek)
- seksizm
- doświadczenia żałoby i straty, traumy
- doświadczenia związane z przynależnością do którejś z potencjalnie wrażliwych grup społecznych.

Wrażliwe tematy (termin ten jest wyjaśniony w naszym słowniczku) mogą być zarówno lokalne, jak i globalne. Niektóre z nich towarzyszą danej społeczności lub grupie od lat. Inne pojawiły się dopiero niedawno. Intensywność wrażliwych tematów zależy m.in. od miejsca, czasu, warunków społecznych i percepcji społecznej. Trudne zagadnienia, tematy i sytuacje mogą pojawiać się niemal codziennie, dzieląc opinię publiczną i stanowiąc wyzwanie edukacyjne dla nauczycieli, uczniów i szkół. Ze względu na niestałość (zmiennosć) wrażliwych tematów w stosunku do czasu, miejsca i kontekstu, ich lista nie jest zamknięta.

Tematy wrażliwe mogą być wrażliwe w wielu zróżnicowanych wymiarach, ponieważ same w sobie zawierają spektrum wrażliwych kwestii tzn. mogą być związane z bolesnymi, przykrymi, a czasem tragicznymi wydarzeniami historycznymi lub sytuacjami społecznymi. Ponadto niepokoją, prowokują pytania, podważają jedną narrację na dany temat i pokazują wielorakie interpretacje; konfrontują jednostki z ich własnymi przekonaniem i stereotypami, prowokują uprzedzenia.

To, co w klasie szkolnej jawi się jako wrażliwe lub kontrowersyjne, może być tylko częściowo przewidywalne i „zaaranżowane” przez nauczyciela prowadzącego zajęcia, ponieważ wiele zależy od czynników zewnętrznych i interpretacji samych uczniów.<sup>11</sup>

#### Pytanie

Skupiając się na swoim kontekście (kraju pochodzenia, miejscu realizacji zajęć edukacyjnych), jakie inne tematy wrażliwe dodał(a)byś do tych wymienionych powyżej?

<sup>11</sup> K. Kello (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1, 35-53, DOI:10.1080/13540602.2015.1023027, s. 37.

Następnie odpowiedz na pytanie w tabeli:

- Które z tych tematów okazałyby się bardziej „wrażliwe” w grupie Twoich studentów/ klasie szkolnej?
- Dlaczego?

Twoje odpowiedzi:

### Dlaczego wrażliwe tematy są ważne?

W obliczu coraz częściej wyrażanej w Europie porażki polityki wielokulturowości<sup>12</sup>, i pojawiających się w społeczeństwach różnego rodzaju fobii dot. Innych, Obcych, pilna wydaje się potrzeba edukacji refleksyjnie nastawionej na omawianie tematów wrażliwych. **Jak inaczej funkcjonować w coraz bardziej zglobalizowanym świecie obok ludzi różnych narodowości, przynależących do różnych grup etnicznych, religii, różniących się pochodzeniem czy światopoglądami, jeśli - z tych właśnie powodów - nie „mieszczą się” oni w naszej subiektywnej kategorii „Swoich”?**

Pytanie to wydaje się zasadne właśnie w takich krajach jak państwa Europy Środkowej i Wschodniej, które - w porównaniu z krajami Europy Zachodniej - wciąż mają stosunkowo jednorodną strukturę etniczną, autochtoniczne zróżnicowane i niewielki odsetek migrantów w populacji. W porównaniu z mieszkańcami Europy

Zachodniej, poglądy mieszkańców Europy Środkowej i Wschodniej jawią się jako bardziej konserwatywne, różnią się znaczeniem, jakie przywiązują oni do religii, postrzeganiem mniejszości i ich praw oraz zapatrywaniem na kluczowe kwestie społeczne. Sondaże pokazują, że mieszkańcy Europy Środkowej i Wschodniej mają niższy poziom akceptacji dla muzułmanów, Żydów, małżeństw homoseksualnych i legalnej aborcji<sup>13</sup>.

Pozorna nieobecność Innych, niewielki udział cudzoziemców w populacjach stanowią dodatkowe wyzwanie w kontekście edukacji szkolnej i uniwersyteckiej w Europie Środkowej i Wschodniej. Pojawia się więc pytanie: **Dlaczego i jak uczyć o Innych, o cudzoziemcach, skoro zasadniczo nie są oni obecni na tle dominującej większości?** Charakter edukacji, realizowanej w tych warunkach w dużej mierze w sposób bezkontekstowy, teoretyczny, odzwierciedla te wyzwania.

<sup>12</sup> Guo, D., & Hu, S. (2019). Identity politics and democratic crisis in Western Europe. *Chinese Political Science Review*, 4(2), 255-275.

<sup>13</sup> Por.: Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe, 2017 <https://www.pewforum.org/2017/05/10/religious-belief-and-national-belonging-in-central-and-eastern-europe/>; Being Christian in Western Europe 2018, <https://www.pewforum.org/2018/05/29/being-christian-in-western-europe/>

## Dlaczego takie materiały są niezbędne do etycznego nauczania o wrażliwych tematach?

Etyczne podejście do tematów wrażliwych w edukacji uświadamia i ujawnia istotne złożoności, z jakimi mogą się zetknąć nauczyciele, edukatorzy, gdy sięgają po trudną wiedzę i poruszają wrażliwe tematy podczas swoich zajęć.

Etyczne nauczanie tematów wrażliwych we współczesnym świecie to ważna umiejętność w realizacji edukacji, która pozwala łączyć teorię z refleksyjną praktyką. Jest to również niezbędna wiedza o tym, jak edukować o tematach wrażliwych w sposób odpowiedzialny i etyczny.

Aby lepiej zrozumieć ten ważny aspekt, zastanówcie się nad jednym z przykładów dotyczącym etycznego podejścia do tematu wrażliwego, jakim mogą być nasze wizerunki i wypowiedzi:

- jak chcielibyście być przedstawieni - zarówno pod względem sposobu cytowania waszych wypowiedzi, jak i prezentacji wizerunku - gdybyście znaleźli się w gazecie codziennej lub na stronie internetowej a wasz wizerunek i wypowiedź wiązałyby się z wrażliwym tematem?

### WSKAZÓWKA

**Zastanówcie się, jakie czynniki mogą mieć wpływ na realizację wrażliwych tematów w waszej klasie szkolnej/grupie zajęciowej.**

**Pomocne mogą okazać się poniższe pytania:**

**Pytanie:** Czy zajęcia na konkretny, wrażliwy temat mogą przyczynić się do eliminacji uprzedzeń w obszarze związanym z tym tematem?

Czy mogą przyczynić się do zrozumienia na temat mechanizmów działania sensacyjnych wiadomości, fake newsów, manipulacji czy mowy nienawiści w mediach?

**Odpowiedź:**

**Pytanie:** Zastanów się i odpowiedz: Jakie Twoim zdaniem korzyści wiążą się z nauczaniem uczniów/studentów wrażliwych tematów w klasie/grupie?

**Odpowiedź:**

Etyczna realizacja wrażliwych tematów w edukacji pozwala zarówno nauczycielom, pedagogom, jak i uczniom/studentom na refleksyjne zgłębienie danego tematu i spojrzenie z różnych perspektyw na proces przekazywania informacji o danym zjawisku czy danej grupie.

Z tego powodu cenne wydają się wszelkie inicjatywy realizowane w tym zakresie, zwłaszcza jeśli są one zorientowane na potrzeby konkretnej grupy docelowej, w tym przypadku uczniów, studentów i ich społeczności lokalnych oraz uczestników sieci globalnych. Szczególnie ważne wydaje się tu zrozumienie kontekstu polskiej, węgierskiej, czeskiej czy estońskiej rzeczywistości kulturowej, społecznej, historycznej i edukacyjnej, a więc tego, jak wygląda edukacja w tych krajach, jakie są jej podwaliny i jakie treści są realizowane, a jakie wykluczane z programów nauczania. Musimy być również świadomi, jak problematyczne jest (nie) używanie odpowiedniego języka w kontekście nauczania o Innych, Obcych (perspektywa dystansowania). Żyjąc w krajach o niewielkim zróżnicowaniu kulturowym, często nie zdajemy sobie sprawy z tego problemu.

Refleksja nad powyższymi kwestiami poszerza perspektywę, ukazuje wrażliwość wrażliwych tematów w świetle różnorodności czterech krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Dzięki temu jesteśmy w stanie dokładniej przyjrzeć się ich kontekstom i porównać ich sytuacje.

Tematy wrażliwe są istotne we współczesnej edukacji. Uświadomione w swej złożoności, zmieniają podejście do danego zagadnienia. Sam proces przygotowania do rozmowy na temat wrażliwy zmusza nauczycieli do zwrócenia uwagi na to, w jaki sposób dany temat jest związany z uczniami, studentami i ich środowiskiem (szkoła, uczelnia), jak na nich oddziałuje i jaki ma oddźwięk w dyskursie społecznym. Skłania również do przyjrzenia się warstwie językowej przekazu, treści, źródeł, narracji oraz językowi obecnemu w otaczającym dyskursie. To z kolei zwraca uwagę na to, jak język kształtuje rzeczywistość, jak wpływa na to, co myślimy i co wiemy o świecie, jak język wpływa na nasz odbiór danego wrażliwego tematu i jakich środków wyrazu dostarcza uczestnikom tego procesu.



**Dlaczego ważny jest  
kontekst regionalny?**





Temat, który jest wrażliwy, jest też bardzo często tematem osobistym, indywidualnym. Oznacza to, że dany temat odnosi się do czyjejś osobistej sytuacji, do indywidualnych doświadczeń - czasami tylko powierzchownie dotknie bądź podważy czyjąś opinię, czasami sięga znacznie głębiej i dotyka czyichś uczuć i wpływa na samopoczucie. Osobisty wymiar tego, co stanowi i kryje w sobie wrażliwy temat, zależy od indywidualnych doświadczeń, kontekstu i dyskursu np. śmierć może być takim wrażliwym tematem dla kogoś, kto właśnie stracił bliskiego członka rodziny. Jednocześnie może na to wpływać kontekst lokalny - społeczny, kulturowy czy polityczny, co zwiększa prawdopodobieństwo, że niektóre tematy staną się bardziej a inne mniej wrażliwe lokalnie czy regionalnie.

W przypadku Europy Środkowej i Wschodniej kontekst społeczny i polityczny odgrywa znaczącą rolę w tym, jak wrażliwe tematy są przedstawiane i opowiadane nie tylko na poziomie szkolnym, ale także w dyskursie publicznym. Choć zdajemy sobie sprawę, że każdy kraj Europy Środkowej i Wschodniej ma swoją specyfikę, istnieją również pewne cechy, które czynią cały region wyjątkowym w porównaniu z zachodnią częścią kontynentu europejskiego. Kontekst obrazuje nie tylko świat (jego fragment, wycinek), który odzwierciedla, ale także perspektywę i sposób myślenia ludzi, którzy ten świat tworzą i którzy są częścią danego społeczeństwa.

W związku z tym zwracamy uwagę na istniejący na kontynencie europejskim podział na część zachodnią i wschodnią. Pojęcia te (część zachodnia i część wschodnia) mają elastyczne granice i są definiowane w oparciu o dziedzictwo historyczne (ci, którzy byli za żelazną kurtyną i ci, którzy byli wolni od zależności), członkostwo w UE (tzw. stare i nowe państwa członkowskie + te, które jeszcze nie są częścią Unii Europejskiej) lub kryteria wartościujące, takie jak rządy prawa czy otwartość na innowacje. W naszym podejściu skupimy się na wymiernych różnicach, które czynią EŚW wyjątkową - tj. na dziedzictwie historycznym i jego konsekwencjach.

## ZADANIE

- Zastanów się, jak nazywamy różne części świata: dlaczego Ameryka Północna jest „na Zachodzie”, Chiny „na Dalekim Wschodzie”, a Irak „na Bliskim Wschodzie”? Gdzie zatem znajduje się centrum świata i dlaczego?
- Zastanów się, do której części świata należy Twój kraj - czy jest to Europa Zachodnia, Wschodnia, a może Środkowa i Wschodnia, czy jeszcze jakaś inna część Starego kontynentu?
- Wskaż, jakie kryteria wybrałeś, aby określić tę przynależność - geograficzne, kulturowe, polityczne, czy inne?

Najnowsza historia była szczególnie burzliwa dla regionu Europy Środkowej i Wschodniej. Terytoria większości krajów EŚW były wcielone do Austro-Węgier lub Rosji. Niektóre z nich odzyskały niepodległość w 1918 roku, po I wojnie światowej, niektóre jeszcze później - wraz z rozpadem ZSRR, a niektóre - jak kraje bałtyckie - miały jeszcze bardziej skomplikowaną drogę do wolności. Rok 1945 i konferencja jałtańska przypieczętowały nowy porządek świata, który podzielił Europę żelazną kurtyną. W ten sposób powstał pierwszy (zachodni) i drugi (radziecki) świat. Istniał również trzeci świat - luźne określenie dotyczące wszystkich innych krajów, które nie należały do żadnego z dwóch porządków, a geograficznie obejmował Afrykę, Amerykę Południową i część Azji. Region Europy Środkowej i Wschodniej i część Niemiec Wschodnich dostały się pod wpływ radzieckie lub stały się częścią ZSRR, a więc geograficznym i mentalnym miejscem i przestrzenią „pomiędzy”.

Lata spędzone za żelazną kurtyną wpłynęły na skład etniczny i narodowościowy krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Stąd kraje wyszehradzkie są najbardziej homogeniczne, z większością grupą etniczną stanowiącą od 86% (Słowacja) do 98% (Polska) ludności kraju. Pozostałe państwa Europy Środkowej i Wschodniej można zakwalifikować jako wielokulturowe. Jednak ich wielokulturowość jest wielokulturowością typu pogranicznego. W republikach byłego ZSRR istnieją dominujące grupy etniczne, ale także znacząca mniejszość rosyjska (od 5% na Litwie do 28% na Łotwie), jak również inne mniejszości z całego obszaru byłego ZSRR. Większość pozostałych grup etnicznych lub narodowych stanowią obywatele państw sąsiednich, którzy często posiadają status mniejszości narodowej. Istnieją grupy autochtoniczne, regionalne i etniczne, które żyją na danym terytorium EŚW od wieków i stały się znane głównemu nurtowi społeczeństwa, a nawet połączyły się z większością, wtopiły w nią, stając się częścią lokalnych kultur. Liczba obywateli państw trzecich w EŚW jest marginalna, co ilustruje poniższa tabela.

**Tabela 1: Ludność niebędąca obywatelami w krajach Europy Środkowej i Wschodniej (2019)**

Kraj	Liczba całkowita ('000)	% populacji	Obywatele państw ('000)
Republika Czeska	557,5	5,2	Ukraina – 129,3; Słowacja – 116,9; Wietnam – 60,9; Rosja – 36,1; Polska – 21,3
Estonia	199,2	15,0	Rosja – 84,6; uznani nieobywatele (recognised non-citizen) – 73,6; Ukraina – 9,8; Finlandia – 4,7; Łotwa – 4,4
Łotwa	266,6	13,9	Uznani nieobywatele – 205,6; Rosja – 41,5; Ukraina – 4,8; Litwa – 3,1; Białoruś – 2,1
Litwa	47,2	1,7	Ukraina – 13,9; Rosja – 10,9; Białoruś – 8,9; Polska – 1,5; Łotwa – 1,2
Węgry	180,5	1,8	Ukraina – 24,2; Rumunia – 21,0; Chiny – 18,9; Niemcy – 16,5%; Słowacja – 9,6
Polska	289,8	0,8	Ukraina – 214,7; Białoruś – 25,5; Niemcy – 21,3; Rosja – 12,5; Wietnam – 12,0*
Słowacja	76,1	1,4	Czechy – 14,0; Węgry – 10,7; Rumunia – 6,9%; Polska – 5,9; Niemcy – 4,2

Źródło: Migration and population statistics, Eurostat 2020, dla \* Rocznik demograficzny, GUS, Warszawa 2020, s. 457.

Liczba i proporcje obcokrajowców w krajach Europy Środkowej i Wschodniej różnią się znacząco w całym regionie. Co ważne, większość ludności niebędącej obywatelami danego kraju stanowią obywatele krajów sąsiednich lub tak zwani uznani nieobywatele (w przypadku Łotwy i Estonii, osoby, które w większości przypadków są technicznie obywatelami byłego ZSRR). Chociaż formalnie są oni nieobywatelami, większość z nich dzieli bliskość kulturową w zakresie języka, historii i pochodzenia etnicznego z obywatelami tych państw. Jedynie w trzech krajach występują obywatele państw trzecich, którzy pochodzą spoza Europy i są na tyle liczni, że można ich zaliczyć do 5 najliczniejszych narodów na podstawie kraju pochodzenia. W przypadku Czech, Węgier i Polski są to Chińczycy i Wietnamczycy. Ich obecność związana jest z historią najnowszą - kiedy to imigranci z Chin i Wietnamu przyjechali do Europy Środkowej i Wschodniej w celach edukacyjnych (programy uniwersyteckie: magisterskie i doktoranckie) w ramach przyjaźni i współpracy krajów drugiego świata.

Skład etniczny i narodowościowy wpływa na sposób, w jaki pewne wrażliwe tematy związane z etnicznością, rasą lub religią są traktowane w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej. Rasizm jest postrzegany jako zjawisko obce dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Po pierwsze, w czasach socjalistycznej rzeczywistości były preferowane tożsamości narodowe kosztem tożsamości etnicznych, rasowych czy religijnych. Po drugie, pojęcie to było często zawężane do rozróżnienia między białymi i czarnymi - i tym samym były one traktowane jako nieistniejące w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej<sup>14</sup>. Nawet obecnie antysemityzm czy nietolerancja wobec Romów/Sinti w kontekście Europy Środkowej i Wschodniej nie są postrzegane w kategoriach rasizmu.

Wnosi to jeszcze jeden istotny aspekt, kluczowy do określenia kontekstu Europy Środkowej i Wschodniej, a mianowicie braku kolonialnej przeszłości czy kolonialnych powiązań (nawet jeśli państwa EŚW chciały być częścią takich procesów). W przeciwieństwie do wielu krajów zachodnich, kraje EŚW nigdy nie miały kolonii zamorskich. W rzeczywistości, wiele z nich zostało podzielonych i zaanektowanych przez sąsiednie kraje i musiało walczyć o swoją niepodległość. Procesy te mają dwie kluczowe konsekwencje dla współczesnej specyfiki EŚW.

Po pierwsze, społeczeństwa Europy Środkowej i Wschodniej koncentrowały się raczej na tym, co dzieje się w ich krajach, ustalając własną historię i własną narrację historyczną. W przeciwieństwie do narodów zachodnioeuropejskich, nigdy nie najechały na nikogo spoza Europy; wszystkie swoje zdobycze terytorialne uzyskały poprzez rozszerzenie granic i utrzymanie integralności terytorialnej kraju. O ile więc teorie postkolonialne pojawiły się w sposób naturalny zarówno w byłych mocarstwach kolonialnych, jak i w krajach, które zostały skolonizowane, o tyle w krajach Europy Środkowej i Wschodniej przez długi czas były one nieobecne w dyskursie naukowym. Do początku lat 90. XX w., wiele krajów Europy Środkowej i Wschodniej było zdominowanych przez supermocarstwo - ZSRR z dominującą koncepcją tzw. homosovieticus. Aczkolwiek ten rodzaj dominacji nigdy wcześniej nie był postrzegany i analizowany przez pryzmat kolonialny. Był to raczej bezpośredni rezultat politycznego podziału Europy po II wojnie światowej na pierwszy i drugi świat.

Po drugie, lata utraconej niepodległości, dwie wojny światowe z ich dotkliwymi konsekwencjami oraz zależność od ZSRR w niektórych przypadkach stwo-

---

<sup>14</sup> I. Law, N. Zakharov, Race and Racism in Eastern Europe: Becoming White, Becoming Western. In: *Relating Worlds of Racism. Dehumanisation, Belonging, and the Normativity of European Whiteness*, P. Essed, K. Farquharson, L. Pillay, El. White (eds.), Palgrave Macmillan 2019, p. 118.

rzyły narrację wiktyimizacji, która podsyciała poczucie narodowej jedności i solidarności. Po upadku ZSRR i otwarciu granic pojawiło się wiele innych palących kwestii do rozwiązania, takich jak transformacja gospodarcza i polityczna czy negocjowanie tożsamości narodowych (z kilkoma wyjątkami, takimi jak Estonia, która była rządzona przez różne hegemonie, a gdy w końcu stała się niepodległa, przebudzenie narodowe stało się jednym z najważniejszych priorytetów).

Trzeci czynnik stanowią silne nastroje „anty” (związane z płcią, islamem, rasą itp.). Według badania Pew Research Center z 2018 roku, pomimo wspólnego zamieszkiwania w Unii Europejskiej, wschodni i zachodni Europejczycy znacząco różnią się w kwestii akceptacji Innych, w tym muzułmanów, Żydów i osób LGBT+, przy czym ci ostatni są zdecydowanie bardziej niechętni posiadaniu np. muzułmańskiego lub żydowskiego sąsiada. Co więcej, mieszkańcy Europy Wschodniej są bardziej skłonni postrzegać swoją kulturę jako lepszą od innych. Podobna rozbieżność między Europą Środkową i Wschodnią a Zachodnią widoczna jest w przypadku innych mniejszości uwzględnionych w European Values Study, nie tylko mniejszości etnicznych czy religijnych, ale także np. osób homoseksualnych. W tym miejscu powraca kwestia homogeniczności (oraz wielokulturowości pogranicza). Wieloletni brak kontaktu z Innymi może być jednym z czynników wzmacniających wzrastający lęk przed różnorodnością.

Wszystkie te czynniki sprawiają, że kontekst Europy Środkowej i Wschodniej jest wyjątkowy, a jednocześnie czynniki te generują wyzwania związane z nauczaniem o wrażliwych tematach „na sucho”, tj. bez obecności „Innych”, a często w homogenicznej narodowo, religijnie i kulturowo klasie szkolnej/

grupie uniwersyteckiej. Z jednej strony mamy do czynienia ze względną homogenicznością społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej (względną - tzn. uwzględniającą pograniczny typ mniejszości z krajów sąsiednich). Koncepcja narodu jest więc tu zbudowana na starych pojęciach, których rdzeniem jest etniczność, narodowość i/lub religia. Stąd przynależność do narodu może być kwestionowana w odniesieniu do jednostek i grup, które wyglądają inaczej, wyróżniają się z dominującej populacji. Z drugiej strony, burzliwe historyczne trajektorie sprawiają, że wiele z tych krajów jest zorientowanych na relacje do wewnątrz. Najnowsza historia i jej interpretacja są wciąż negocjowane, nie ma w niej zbyt wiele miejsca na poruszanie wrażliwych tematów, ponieważ jako „trudna wiedza” nie zostały one jeszcze stosownie „przepracowane”.

Lista wrażliwych tematów może być znacznie dłuższa niż ta, którą przygotowaliśmy - ponieważ to, co jest wrażliwe, zależy od indywidualnego podejścia i kontekstu w którym dany temat staje się wrażliwy. Poniżej znajdują się przykłady wrażliwych tematów, które można znaleźć w całym regionie EŚW. Zostały one zidentyfikowane przez naszych partnerów w projekcie SensiClass. Niektóre z tematów można odnaleźć również w Europie Zachodniej (choć mogą być omawiane w inny sposób, na innych poziomach analizy i z inną intensywnością).

Niektóre z nich wydają się być specyficzne dla regionu Europy Środkowej i Wschodniej, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 2: Przegląd tematów wrażliwych w kontekście EŚW

**Prawa kobiet**

Tradycyjny podział ról w rodzinie i prawa kobiet są nadal ważnym zagadnieniem w całej Europie Środkowej i Wschodniej. Z jednej strony tradycyjnie ugruntowany model rodziny jest nadal powszechny w wielu krajach. Według 52% Węgrów i ponad 86% Litwinów, to czego kobiety pragną najbardziej to „dom i dzieci”. Z drugiej strony, w niektórych krajach regionu uaktywniły się ruchy na rzecz praw kobiet.

W Polsce trwa walka o prawo aborcyjne, które stało się jednym z najbardziej restrykcyjnych w Europie. Tysiące kobiet protestuje przeciwko wprowadzonej ustawie; protesty trwają od 2016 roku, kiedy to w ponad 140 polskich miastach zorganizowano Czarny Protest. Społeczeństwo jest podzielone na zwolenników praw kobiet (sami określają się jako pro-choice, ale przez swoich przeciwników nazywani są mordercami) a obrońcami życia poczętego (określający siebie jako pro-life, ale przez swoich przeciwników nazywani są „ciemiężycielami” kobiet).

Na Węgrzech, przy polityce mającej na celu zwiększenie przyrostu naturalnego i skupieniu się rządu Orbána na „tradycyjnych rodzinach”, rola kobiet jest coraz częściej postrzegana jako rodzących dzieci i pozostających w domu matek. Ze względu na konserwatyzm społeczny, który dominuje w węgierskim dyskursie politycznym, powszechne są ataki na równość płci, „z twierdzeniami, że tak zwana ‚ideologia gender’ podważa ‚tradycyjne wartości rodzinne’, promuje nielegalną migrację i zachęca do homoseksualizmu”(Human Rights Watch). Ponadto, w maju 2020 r. węgierski rząd nie ratyfikował tzw. „Konwencji Stambulskiej”, czyli Konwencji o zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej.

Mimo, że Republika Czeska przeszła długą drogę transformacji, to tzw. „szklany sufit” jest nadal trudną rzeczywistością dla kobiet pracujących w wielu branżach. Kobiety są niedostatecznie reprezentowane w polityce (Izba Poselska, Senat, rząd itp.) oraz niedoreprezentowane na najwyższych stanowiskach zarówno w sferze publicznej jak i prywatnej. Kobiety stoją także przed wyzwaniem związanym z następującymi kwestiami: dyskryminacją w zatrudnieniu, różnicami w wynagrodzeniach oraz molestowaniem seksualnym.

**Gender i LGBT+**

Ruch LGBT+ i gender są stosunkowo nowymi pojęciami w całej Europie Środkowej i Wschodniej. W większości regionów, z wyjątkiem Czech, terminy te nadal nie są w pełni akceptowane. Znaczące mniejszości a nawet większość poszczególnych społeczeństw (jak w przypadku Litwy) nie chciałyby mieć osoby homoseksualnej za sąsiada. Jedynie w Czechach ponad połowa społeczeństwa deklaruje, że akceptuje homoseksualizm.

W Polsce kwestie LGBT+ i gender zostały wprowadzone do dyskursu publicznego przez rządzącą prawicowo-konserwatywną partię Prawo i Sprawiedliwość. Znaczna część kraju (niektórzy twierdzą, że nawet jedna trzecia) została ogłoszona strefami wolnymi od LGBT+, lub strefami wolnymi od ideologii LGBT+. Toczy się również dyskusja na temat pojęcia gender (określanego przez niektórych „ideologią gender”) i edukacji seksualnej. Dla zwolenników oznacza to przestrzeganie standardów unijnych, dla przeciwników - seksualizację i dezorientację seksualną dzieci i młodzieży.

W Estonii istnieje polaryzacja w społeczeństwie w kwestii akceptacji społeczności LGBT+. W 2014 roku estoński parlament przyjął neutralną płciowo ustawę o partnerstwie cywilnym, dającą parom jednopłciowym takie same prawa jak parom dwupłciowym, (ustawa weszła w życie w 2016 r.). Według statystyk, opinia publiczna z każdym rokiem staje się bardziej tolerancyjna wobec mniejszości, w tym społeczności LGBT+. Jednocześnie, od czasu uchwalenia ustawy o związkach partnerskich, rośnie zauważalna opozycja skupiająca się na pomniejszaniu praw społeczności LGBT+ i równości płci oraz normalizacji stygmatyzacji członków tych społeczności, która jest prowadzona przez Estońską Konserwatywną Partię Ludową i do której przyłącza się część Estońskiego Kościoła Luterańskiego.

Na Węgrzech nacisk na tradycyjne wartości doprowadził również do silnego stanowiska anty-LGBT+ z perspektywy rządu. W 2021 roku weszło w życie nowe prawo, które zakazuje rozpowszechniania wśród nieletnich treści uznanych za promujące homoseksualizm i równość płci. W rezultacie na Węgrzech doszło do protestów organizowanych przez grupy obrony praw człowieka i zwolenników społeczności LGBT+; na poziomie międzynarodowym ustawa ta została skrytykowana przez urzędników UE i organizacje międzynarodowe. W kraju nasiliła się stygmatyzacja i ataki na społeczność LGBT+, motywowane homofobią i wspierane przez tę ustawę.

Mimo, że związki cywilne (lub partnerstwa cywilne) zostały prawnie przyjęte w 2006 r., kwestia ta jest nadal przedmiotem politycznej dyskusji, ponieważ prawo nie zapewnia partnerom takiego samego statusu jaki przysługuje małżeństwom (przede wszystkim nie zezwala na adopcję dzieci). Propozycja ustawodawcza dotycząca małżeństw osób tej samej płci pozostaje kontrowersyjna, ale cieszy się znacznym poparciem w organach ustawodawczych.

### **Islamofobia i uchodźcy**

W krajach Europy Środkowej i Wschodniej jest niewiele Muzułmanów, a niektóre z państw mają długą historyczną obecność autochtonicznej ludności muzułmańskiej (Tatarzy) na swoich ziemiach. Mimo to, w wielu krajach Europy Środkowej i Wschodniej panują silne nastroje antymuzułmańskie, a niektóre z nich aktywnie sprzeciwiały się przyjmowaniu uchodźców, którzy przybyli do Europy podczas kryzysu uchodźczego w latach 2014/2015. W rzeczywistości od 30% (w Estonii) do 65% (na Litwie) społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej nie chciałoby mieć muzułmanina za sąsiada.

W Polsce kryzys antyuchodźczy i islamofobia ujawniły się podczas wyborów prezydenckich i parlamentarnych, wynosząc do władzy Prawo i Sprawiedliwość. Dyskurs antymuzułmański podsycał obawy społeczne, ponieważ Polska nie była bezpośrednio dotknięta kryzysem uchodźczym, ani negatywnie doświadczona przez działania lokalnej społeczności muzułmańskiej. Nastroje antymuzułmańskie są silne i powszechne, a marginalna liczba „miejscowych” Muzułmanów nie jest w stanie im przeciwdziałać.

W Estonii zauważalne tendencje islamofobiczne i antyuchodźcze rozpoczęły się wraz z początkiem kryzysu migracyjnego w 2014 i 2015 r. od udziału w programach przesiedleń i relokacji Komisji Europejskiej. Mimo że w społeczeństwie pojawiały się przyjazne głosy, poziom islamofobii i tendencji antyimigracyjnych wzrósł. Głównymi czynnikami stojącymi za negatywnymi postawami i nienawiścią był brak wiedzy na temat religii wynikający z sowieckiej przeszłości kraju oraz silne antyislamskie i antyuchodźcze narracje wyznawane przez Estońską Konserwatywną Partię Ludową. Pomimo faktu, że Estonia ma małą, historyczną i dobrze zintegrowaną, bardzo heterogeniczną społeczność muzułmańską, niektóre grupy społeczne przejęły islamofobiczne narracje i postawy. Wydaje się, że utrzymują się one pomimo faktu, że tylko połowa uchodźców, którzy zostali relokowani do Estonii, dotarła do tego kraju, a mniej niż połowa ostatecznie pozostała w Estonii na stałe.

Na Węgrzech tak zwany „kryzys uchodźczy” z 2015 roku i napływ muzułmańskich uchodźców przyniósł ze sobą falę islamofobii i kampanii antyimigracyjnej, która wcześniej nie była istotną kwestią na Węgrzech. Kryzys był przedstawiany w dyskursie rządowym i (prorządowych) mediach jako zagrożenie dla wartości chrześcijańskich, węgierskiej tożsamości i całej cywilizacji europejskiej. Gdy migracja stała się tematem kampanii politycznej, wzrosła popularność ruchów skrajnie prawicowych, a rząd zaostrzył przepisy azylowe. Obecnie nastroje ksenofobiczne i antyimigranckie wśród Węgrów są jednymi z najwyższych w Europie.

W czasie kryzysu uchodźczego w Czechach doszło do bezprecedensowego wzrostu wrogości wobec uchodźców i Muzułmanów, co pomogło niektórym partiom zdobyć znaczące poparcie (paradoksalnie imigracja do tego kraju jest bardzo ograniczona). Wydawało się, że zjawisko to zanikło wraz z zakończeniem kryzysu migracyjnego 2014/15, ale ukryta wrogość jest wciąż zauważalna i obecna w społeczeństwie.

#### Lokalne mniejszości etniczne i narodowe

**Żydzi:** Żydzi są jedną z mniejszości w Europie Środkowej i Wschodniej, która zamieszkiwała tu od wieków. Jednak od ok. 10% (w Polsce) do 36% (na Litwie) społeczeństwa nie chciałoby mieć Żyda za sąsiada. W przypadku regionu Europy Środkowej i Wschodniej zauważalne są dwa powiązane ze sobą problemy - jeden to antysemityzm, a drugi odnosi się do okrucieństw dokonanych wobec ludności żydowskiej, popełnionych podczas II wojny światowej.

W Polsce antysemityzm jest wykorzystywany sporadycznie, głównie w odniesieniu do II wojny światowej i sposobu narracji o polskiej historii w tym kontekście. Dużo uwagi poświęca się narracji wiktyimizacyjnej. W 2021 dwójka czołowych historyków Holokaustu została oskarżona o podawanie nieprawdziwych informacji na temat polskiego zaangażowania w prześladowania Żydów w czasie II wojny światowej, i to pomimo szerokiej krytyki ze strony społeczności żydowskiej. Sąd nakazał badaczom przeprosić za przedstawienie jednej z opisanych w swojej książce postaci jako współwinnej śmierci Żydów podczas okupacji).

W Estonii przed II wojną światową istniały duże liczebnie społeczności żydowskie. Obecnie ich liczebność jest niewielka. Ze względu na niewielką liczbę członków społeczności, w społeczeństwie nie występują silne tendencje antyżydowskie. Istnieją jednak ruchy, które kontynuują antysemityzm, takie jak gangi skinheadów w latach 90. i na początku XXI wieku. Wraz ze wzrostem skrajnie prawicowej ideologii na świecie, w ostatnich latach zdarzały się przypadki wyrażania antysemickich nastrojów przez osoby związane z międzynarodowymi organizacjami prawicowymi w przestrzeni internetowej i/lub ataki słowne na członków społeczności żydowskiej. Na przykład, główny rabin został słownie zaatakowany w 2019.

Na Węgrzech antysemityzm był historycznie rozpowszechniony, a jego kulminacją była masowa deportacja węgierskich Żydów w czasie II wojny światowej. Dziś antysemityzm jest nadal powszechny, co pokazują liczne badania i raporty. Antysemityzm jest rzadko, jeśli w ogóle, potępiany na szczeblu oficjalnym. W szkolnictwie nowy obowiązkowy program nauczania obejmuje autorów antysemickich, podczas gdy bliski sojusz Węgier z nazistowskimi Niemcami jest bagatelizowany. Wraz z rosnącym nacjonalizmem i ksenofobią, wzrosła również słowna i fizyczna agresja wobec Żydów.

Antysemityzm nie wydaje się być problemem w Republice Czeskiej, choć zdarzają się pojedyncze incydenty w tym obszarze, np. wśród kiboli piłkarskich śpiewających antysemickie przyśpiewki, by obrazić swoich przeciwników (jest to raczej teatralne i rytualne zachowanie niż prawdziwy antysemityzm). Partie skrajnie prawicowe (neonazistowskie) organizują też od czasu do czasu prowokacyjne wydarzenia, takie jak marsze przez żydowską dzielnicę Pragi, ale nie spotykają się one z pozytywnym odbiorem ze strony większości społeczeństwa.

**Romowie:** Społeczności romskie żyją w Europie Środkowej i Wschodniej od stuleci, jednak wciąż wzbudzają negatywne emocje miejscowej ludności. W rzeczywistości od 31% (w Polsce) do 76% (na Litwie) społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej nie chciałoby mieć Romów za sąsiadów.

W Estonii społeczność romska jest niewielka - liczy około 500-1500 członków. Badania wykazały, że społeczność ta doświadcza nierówności i wykluczenia w codziennych sytuacjach z kilku powodów. Na przykład, w porównaniu z innymi narodowościami, Romowie mają niższy poziom wykształcenia i wyższy poziom bezrobocia. Rozpowszechnienie negatywnych postaw wobec Romów (Cyganów) opartych na stereotypach może być jednym z czynników wpływających na takie tendencje.



W Polsce Romowie są zamiennie z Arabami najmniej lubianą grupą mniejszościową. Wielu z nich nadal zajmuje najniższe pozycje społeczne. Zdarzają się praktyki w ramach których część dzieci romskich, mimo, że są zdrowe, kierowana jest do szkół specjalnych.

Na Węgrzech antycyganizm był również silnym historycznie procesem i według różnych sondaży i badań proces ten trwa do dziś. Romowie pozostają jednym z głównych celów wzrastającej nietolerancji w tym kraju. Dyskryminacja Romów jest widoczna w takich praktykach jak segregacja w szkołach, przemoc, eksmisje, odmowa dostępu do różnych usług oraz doświadczanie różnego rodzaju przejawów rasizmu instytucjonalnego i codziennego. W obszarze edukacji badacze wskazują, że Romowie są albo ignorowani, albo przedstawiani w podręcznikach jako „inni” i niestanowiący części narodu węgierskiego, których stereotypowe przedstawienie skupia się na marginalizacji, ubożalym i zacofanym życiu oraz przestarzałych tradycjach.

W społeczeństwie Republiki Czeskiej można zaobserwować dość silne postawy antyromskie, które czasami eskalują do otwartej nienawiści i przemocy fizycznej (w ostatnich dziesięcioleciach zgromadzono dowody kilku brutalnych ataków na tle rasowym, a nawet morderstw). Pewną popularnością cieszą się oszustwa i teorie spiskowe dotyczące nadużywania systemu ubezpieczeń społecznych i innych przywilejów przez osoby z mniejszości romskiej. Romowie są obiektem kpin i są postrzegani jako z natury „problematiczni”. Pomimo długotrwałych wysiłków organizacji pozarządowych oraz różnych inicjatyw państwowych i prywatnych, w wielu sektorach (zatrudnienie, mieszkalnictwo, edukacja itp.) występuje powszechna dyskryminacja Romów. Znaczna część Romów mieszka w miejscowościach wykluczonych społecznie (peryferie). W 2018 r. w Republice Czeskiej wyznaczono około 830 miejscowości wykluczonych społecznie, w których mieszka łącznie ponad 127 000 osób. W porównaniu z rokiem 2006 całkowita liczba tych miejscowości wzrosła prawie trzykrotnie, a liczba mieszkańców zwiększyła się o prawie połowę. Kwestia miejscowości wykluczonych społecznie jest ściśle związana z możliwościami edukacyjnymi, ponieważ znajduje się w nich coraz więcej szkół o rosnącej koncentracji i dominującym udziale uczniów romskich. Duża część uczniów romskich z tych miejscowości nie kończy edukacji na poziomie podstawowym i gimnazjalnym. W 2007 roku Europejski Trybunał Praw Człowieka uznał, że dzieci romskie są dyskryminowane w edukacji. Organizacje praw człowieka zwracają uwagę, że od tego czasu sytuacja dzieci romskich nie uległa poprawie.

## Nacjonalizm

Biorąc pod uwagę burzliwe karty historii najnowszej i monokulturowy charakter wielu społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej, definicja własnego narodu staje się tematem wrażliwym. Dyskusje toczą się pomiędzy dwoma wykluczającymi się koncepcjami - narodu otwartego, inkluzyjnego i zamkniętego, zbudowanego na zasadach etnicznych. Co więcej, niektóre kraje Europy Środkowej i Wschodniej niechętnie przyjmują imigrantów. W Czechach, na Węgrzech i Słowacji około połowa mieszkańców nie chciałaby mieszkać obok imigranta. Bycie prawdziwym obywatelem kraju jest rozumiane jako posiadanie przodków z tego kraju –tak sądzi od 52% Estończyków do 86% Litwinów.

W Estonii istnieją dwa trendy, które ścierają się w odniesieniu do własnego narodu i tożsamości Estończyka. Z jednej strony, jest to dążenie do jak najlepszego pełnienia roli członka/członkini społeczności międzynarodowej i członka/członkini Unii Europejskiej i NATO. Z drugiej strony zauważalny jest ciągły strach przed utratą wolności, języka, kultury i państwa z powodu okresów okupacji w najnowszej historii tego kraju. Jako społeczeństwo, w którym tożsamość jest związana z językiem ojczystym, pytania dotyczące tożsamości są często omawiane w edukacji, kulturze, migracji, a także we współpracy międzynarodowej.

W Polsce istnieje znacząca różnica pomiędzy koncepcjami tożsamości narodowej. Niektórzy uważają, że Polska powinna „nadrobić zaległości” i stać się krajem europejskim, a polska historia powinna zostać przepracowana na nowo, aby móc pójść naprzód. Inni uważają, że Polska jest silna dzięki swojej etniczności, tradycji i religii (katolickiej), a polska historia jest „święta” i nie powinna

być negocjowana. Obecnie nowym polem walki o określenie tożsamości narodowej są programy nauczania i podręczniki szkolne, które są weryfikowane pod kątem właściwych wartości patriotycznych i religijnych.

Na Węgrzech poczucie przynależności narodowej jest najczęściej definiowane wzdłuż linii wykluczających, zwykle opartych na historycznych żalach i irredentyzmie. W dyskursie politycznym nacjonalizm i ochrona węgierskiej tożsamości, kultury i tradycji zostały zmobilizowane do uzasadnienia różnych ksenofobicznych i nieliberalnych polityk. Co więcej, ochrona węgierskich wartości została wykorzystana do uzasadnienia stanowisk antyunijnych, generując rosnące poczucie eurosceptycyzmu. Niektórzy komentatorzy nazywają to autorytarnym nacjonalizmem, podkreślając jednocześnie cofanie się demokracji i wzrost nacjonalizmu na Węgrzech.

Upraszczając można stwierdzić, że w Republice Czeskiej dominują dwa sprzeczne poglądy na temat tożsamości narodowej. Pierwszy z nich opiera się na mocno zakorzenionej opinii, że najlepszym rozwiązaniem jest pokojowe odizolowanie się od świata zewnętrznego w Kotlinie Czeskiej i robienie wszystkiego po swojemu, za pomocą „złotych rączek” itp. Drugi pogląd wiąże się z traumą bycia małym, nieistotnym i uciskanym narodem pomiędzy potężniejszymi państwami. Szczególne poczucie niższości można zaobserwować w stosunku do silnych i rozwiniętych gospodarczo Niemiec.

#### **Relacje z Zachodem i Unią Europejską**

Od czasu rozszerzenia Unii Europejskiej społeczeństwa regionu Europy Środkowej i Wschodniej były jednymi z głównych rzeczników idei unijnych, podczas gdy ich kraje - głównymi odbiorcami funduszy unijnych. Wiele z tych funduszy przeznaczono na konwergencję gospodarczą, tak aby nowe państwa członkowskie mogły „dogonić” zachodnich sąsiadów. Podczas gdy społeczeństwa Europy Środkowej i Wschodniej są nadal dość optymistycznie nastawione do pozostania w UE, niektóre rządy w regionie zaczęły sprzeciwiać się polityce UE i kwestionować podstawy tej wspólnoty.

W Estonii postawy wobec UE również zostały określone w dwóch głównych kierunkach: 1. pamięć historyczna oraz dążenie do większego samostanowienia i wolności. W tym sensie nakazy interpretowane są jako zakusy na wolność. Takie poglądy charakteryzują populistów. Konflikty i kwestie sporne dotyczą zaś głównie procesów migracyjnych. 2. Bardziej racjonalny kierunek dostrzega zarówno ekonomiczną jak i obronną siłę strategiczną we wspólnych organizacjach. „Kamieniem węgielnym” estońskiej polityki zagranicznej i obronnej jest „Nigdy sama!”, co w skrócie oznacza, że kraj potrzebuje silnych sojuszników.

W Polsce widoczny jest zwrot polityczny - Prawo i Sprawiedliwość sprzeciwia się niektórym regulacjom unijnym (np. w sprawie osiedlania uchodźców), które czasem określane były jako dyktat UE. Dominuje w tym względzie narracja, że Polska ma prawo otrzymywać fundusze unijne, ale nie może tracić swojej tożsamości narodowej i religijnej, by przypodobać się Zachodowi.

Na Węgrzech, przywództwo polityczne prawicowego Fideszu przyniosło nową ideologię, która połączyła nieliberalizm i nacjonalizm z populistyczną, antyzachodnią i antyglobalizacyjną retoryką. Podczas gdy instytucje UE są często przedstawiane jako wrogowie w przemówieniach Viktora Orbana, węgierskiego premiera, nastąpiło wyraźne wzmocnienie politycznych i gospodarczych więzi z krajami niezachodnimi, takimi jak Rosja i Chiny - te sojusze były szeroko krytykowane przez społeczność międzynarodową. Co ciekawe, podczas gdy Węgry są często przedstawiane jako jeden z najbardziej eurosceptycznych krajów w UE, jedno z badań wykazało, że w rzeczywistości węgierskie społeczeństwo ma ogólnie pozytywny obraz UE. Ważne jest zatem rozróżnienie między stanowiskiem rządu a opinią publiczną na temat Zachodu i Unii Europejskiej.

Siły polityczne dążące do „wyjścia z Unii” („Czexit”) istnieją w najwyższych organach ustawodawczych Republiki Czeskiej, ale stanowią mniejszość. Inne, bardziej znaczące partie są przeciwnie federalizacji z UE („coraz ściślejsza Unia”) i przyjęciu euro, jednak nie wyrażają ambicji opuszczenia UE. Prezentacja UE w mediach głównego nurtu jest ukierunkowana na dotacje pochodzące z funduszy strukturalnych (ERDF i ESF) oraz na „nadmierne regulacje”, które biurokracja europejska rzekomo narzuca poszczególnym państwom.

### **Rola Kościoła**

Kraje Europy Środkowej i Wschodniej różnią się pod względem postrzegania religii. Podczas gdy 78% Polaków twierdzi, że religia jest ważna, ich zdanie podziela mniej, niż co piąty Czech czy Estończyk. To sprawia, że rola Kościoła w niektórych krajach Europy Środkowej i Wschodniej jest istotną, wrażliwą kwestią.

W Estonii Przed II wojną światową Estoński Kościół Luterski odgrywał decydującą rolę w edukacji społeczeństwa, kulturze, a także w historii tożsamości. Tymczasem sowiecka propaganda ateistyczna odcisnęła swoje piętno. W latach 90-tych Kościół był nadal symbolem ruchu oporu i myślenia inaczej, wzrosła też liczba członków Kościoła. Dziś Estonia jest jednym z najbardziej świeckich regionów, według spisu powszechnego z 2011 r. tylko 19% etnicznych Estończyków wyznaje jakąkolwiek formę religii (14% luteran), a mniej niż 3% chodzi co tydzień do kościoła. Ponadto, od 2011 roku, kościołem o największej liczbie członków jest Rosyjski Kościół Prawosławny, zamiast historycznie ważnego Kościoła Luterskiego. W Estonii pojawiają się także różne nowe grupy pogańskie oparte na tożsamości etnicznej i narodowej (łączą one praktyki religii naturalnej). Jako instytucja, kościół zachował pewną pozycję w społeczeństwie, i również ma wpływ na organizację społeczną, ale stopień tego słowa zależy od polityki wspierającej (konserwatywni populiści).

W Polsce rola Kościoła katolickiego została zadeklarowana w konkordacie podpisanym w 1993 r. Znacząca rola Kościoła sprawiła, że Polska stała się państwem quasi-wyznaniowym. Część społeczeństwa sprzeciwia się tej dominującej roli, domagając się wprowadzenia podatku kościelnego, usunięcia lekcji religii ze szkół, oddzielenia państwa od Kościoła, ograniczenia ingerencji władz kościelnych w politykę. Problemem stały się również nadużycia seksualne polskich księży w kościele.

Na Węgrzech dominującą religią jest katolicyzm, a ponad 60% Węgrów identyfikuje się jako katolicy. Niedawno premier Viktor Orban przedstawiał się jako obrońca chrześcijaństwa i był powszechnie krytykowany za wykorzystywanie religii do umocnienia swojej władzy. Często powołuje się na znaczenie chrześcijańskich korzeni, aby promować antyimigracyjną, antyislamską retorykę i nietolerancję. W ostatnich latach Orban coraz częściej określa Węgry mianem „chrześcijańskiej demokracji”, a nie „demokracji neoliberalnej”. Ponadto promowanie tradycyjnych wartości jest również często ukryte pod językiem ochrony wartości chrześcijańskich.

Źródło: Statistical data from Evalue. European values in education, <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/>. Informacje o poszczególnych krajach od partnerów projektu: Katarzyna Górak-Sosnowska (SGH, Polska), Jekatyerina Dunajewa (CEU, Węgry), Heidi Maiberg (University of Tartu, Estonia), Michal Rigel and Radek Vorlice (Republika Czeska).

Co ważne, wiele z takich drażliwych kwestii jest ze sobą ściśle powiązanych i można je ująć w ramy pewnych podstawowych, przeciwstawnych sobie pojęć, takich jak: tradycja/religia vs. liberalizm, otwartość/integracja vs. zamknięcie, Zachód/globalizm vs. naród. Jednocześnie (jak mogłoby się wydawać) tematy te nie wykluczają się wzajemnie, co czyni edukację na tematy wrażliwe jeszcze bardziej skomplikowaną i wielopłaszczyznową.

## Jak to wygląda w Twoim kraju?

Zastanów się i spróbuj wyszukać (w znanych ci źródłach, np. w bibliotece lub w zasobach internetowych), jak wygląda nauczanie wrażliwych tematów w Twoim kraju. Poniżej przygotowaliśmy kilka przydatnych pytań, które pozwolą spojrzeć na kontekst i mogą być pomocne w poszukiwaniu dalszych inspiracji do przygotowania się do nauczania wrażliwych tematów wśród uczniów i studentów.

Oto przykładowe **pytania do indywidualnej analizy** (refleksyjne podejście do nauczania):

- Jakie wrażliwe tematy występują w Twoim kraju i jak są one definiowane?
- Jakie wrażliwe tematy charakterystyczne dla kontekstu Twojego kraju warto byłoby uwzględnić w edukacji?
- Kto w Twoim kraju opracowuje i publikuje materiały dotyczące tematów wrażliwych?
- Czy wrażliwe tematy (te, które znalazłeś/ znalazłaś) są omawiane w programach nauczania szkół średnich i uczelni wyższych?
- Gdzie możesz znaleźć wiedzę, która pozwoli Ci przygotować się do omawiania poszczególnych wrażliwych tematów w Twoim języku ojczystym?
- Co może być pomocne w przygotowaniu się do omawiania konkretnych wrażliwych tematów (tych, które znalazłeś /znalazałaś)?
- Jakie dostrzegasz wyzwania, problemy, ograniczenia związane z podejmowaniem poszczególnych tematów wrażliwych (tych, które znalazłeś) w edukacji?
- Jakie masz oczekiwania jako nauczyciel/wykładowca w związku z dostępnością zasobów i metod w obszarze tematów wrażliwych w pracy z uczniami/studentami?

Postępuj zgodnie z sześcioma krokami procesu tworzenia mapy myśli:

- Zdefiniuj główny temat mapy myśli (np. wybrany przeze mnie wrażliwy temat to ...)
- Dodaj główne gałęzie (ramiona) wynikające z głównego tematu Twojej mapy myśli.
- Następnie dodaj słowa kluczowe, skojarzenia zwią-

zane z Twoim tematem głównym.

- Upewnij się, że zachowujesz hierarchię słów kluczowych w swojej mapie myśli.
- Zastanów się, jak możesz „udoskonalić” i „ożywić” swoją mapę myśli, aby była czytelna (możesz dodać kolory, posługiwać się różną wielkością i grubością czcionek w poszczególnych słowach kluczowych).
- Zastanów się, jakie symbole, obrazy, grafiki, rysunki itp. możesz dodać do swojej mapy myśli.

Źródło:

[The Ultimate Book of Mind Maps – Tony Buzan.](#)

Innym pomocnym narzędziem, które może wspomóc nauczycieli w procesie rozeznania własnych zasobów, potrzeb, wyzwań i obszarów wsparcia jest Analiza SWOT. Poniżej, w tabeli podzielonej na 4 części, wypisz hasła, słowa klucze (mocne strony, słabe strony, szanse dla grupy/klasy szkolnej, zagrożenia dla grupy/klasy szkolnej), które będą istotne w analizie Twojej sytuacji związanej z realizacją tematów wrażliwych (jako projektów zajęć) ze studentami lub z uczniami.

Zastanów się, jakie są mocne strony projektu zajęć dot. tematu wrażliwego, który chcesz realizować, czyli: jaki jest Twój potencjał (wiedza, umiejętności, kompetencje), jakie materiały są w tym temacie dla Ciebie dostępne i jaki masz dostęp do zróżnicowanych źródeł wiedzy, metod i strategii pracy. Zastanów się również nad tym, w czym Ty jako nauczyciel jesteś najlepszy (co uważasz, że realizujesz dobrze i bardzo dobrze w swojej pracy z uczniami, ze studentami).

Zastanów się nad słabymi stronami projektu zajęć dot. tematów wrażliwych, tzn. co może być dla Ciebie trudne, niekorzystne, problematyczne w jego realizacji. Zastanówcie się, czego powinniście unikać, czego brakuje lub co może być ryzykowne (np. metody pracy, strategie komunikacji). Zastanów się, jakie są szanse powodzenia Twojego projektu w szkole, na uczelni w której pracujesz. Jakie pozytywne rezultaty swoich działań dostrzegasz? W jaki sposób Twoje działania mogą wspierać

szkołę w realizacji edukacji niedyskryminacyjnej opartej na wartościach humanistycznych? Zastanów się, jakie zagrożenia, trudności i przeszkody możesz napotkać w realizacji wrażliwego tematu w środowisku swojej pracy, tj. w szkole lub na uczelni. Zastanów się, czy oprócz korzyści, uczniowie i uczennice mogą doświadczyć niekorzystnych, trudnych sytuacji wynikających z realizacji danego tematu wrażliwego w procesie edukacji.

Zapisz swoje przemyślenia w odpowiednich miejscach w karcie Analizy SWOT i przyjrzyj się wynikom. Analizę SWOT można stosować wtedy, gdy chcemy całościowo spojrzeć na sytuację, w której jako nauczyciele będziemy realizować z uczniami tematy wrażliwe. Jest to również metoda wspierająca nauczycieli w procesie planowania własnych wyborów dydaktycznych oraz własnej motywacji do działania.

### SUGESTIE

Powyższe zadanie można wykonać za pomocą mapy myśli, która pomoże Ci uchwycić sens tego, czym są wrażliwe tematy i zobaczyć ich pełny obraz w kontekście nauczania w Twoim kraju.

### ZADANIE

Zapisz swoje przemyślenia w odpowiednich miejscach w poniższych polach. Kiedy skończysz, spójrz na wyniki i zaplanuj swoje kroki w projektowaniu zajęć dot. wrażliwych tematów w edukacji.

**Mocne strony**

**Słabe strony**

**Szanse dla grupy, uczniów**

**Zagrożenia dla grupy, uczniów**

Źródło: [Mind Tools: SWOT Analysis](#)



# **Paradygmaty, podejścia i strategie nauczania**





Niektórzy nauczyciele (z różnych powodów) mogą stosować strategię unikania podczas nauczania o wrażliwych kwestiach lub tematach. Warto jednak podjąć to wyzwanie i uczestniczyć w procesie uwrażliwiania młodych ludzi na współczesne trudne tematy w edukacji, biorąc pod uwagę m.in. społeczne i kulturowe zróżnicowane oraz różnorodne potrzeby uczniów.

Pamiętajmy, że przy odpowiednim przygotowaniu (w tym własnym poszukiwaniu zróżnicowanej wiedzy i stawianiu się nauczycielem refleksyjnym, stosującym pedagogikę skoncentrowaną na uczniu<sup>15</sup> i pedagogikę praw człowieka (ang. Human Rights Pedagogy)<sup>16</sup>) możesz stworzyć na swoich zajęciach bezpieczną przestrzeń, w której uczniowie będą mogli z szacunkiem komunikować się i angażować w dialog i dyskusję na tematy wrażliwe. Nie ma innego sposobu na przygotowanie młodych ludzi do krytycznego myślenia i świadomego, odpowiedzialnego życia w świecie, niż ćwiczenie z nimi - poprzez refleksyjną dyskusję - tematów trudnych. Słuchanie i poznawanie różnych punktów widzenia również stanowi okazję do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia uczniów. Warto więc zintegrować to, czego się naucza, ze sposobami i metodami nauczania.

Każda strategia nauczania wspierająca produktywną dyskusję w klasie/grupie odgrywa ważną rolę w budowaniu atmosfery integracyjnej w środowisku młodych ludzi. Kluczowe jest, by wszyscy uczniowie czuli się bezpieczni, włączeni, by byli widziani i słyszalni, zachęceni do współpracy w zespole (praca w grupie z nauczycielem, jak również praca oparta na uczeniu się od i wśród rówieśników). W tym kontekście ważne jest podtrzymywanie zainteresowania tematem, jasny przekaz dotyczący celu zajęć oraz informacje o tym, że wszyscy uczestnicy procesu są równi w zdobywaniu wiedzy (np. „wszyscy się tutaj wspólnie uczymy”).

---

<sup>15</sup> K.M. Klipfel, D.Brecher Cook, *Learner-centred Pedagogy*, Facet Publishig 2017; Schweisfurth, M. (2013). *Learner-Centered Education in International Perspective*. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1), ss. 1-7.

<sup>16</sup> “The way and methodology of ‘how’ to teach, train and learn in, through and for human rights” A. Mihr, [Towards a Human Rights Pedagogy](#), s. 2.

## **Przykłady paradygmatów, które nauczyciele mogą wykorzystać do omawiania wrażliwych tematów w klasie/grupie**

### **Dystans naukowy (Academic Detachment)**

- paradygmat, którego kluczowym celem jest uczy-nienie wrażliwych tematów przedmiotem badań i analiz akademickich. Chodzi o to, by czerpiąc z wie-dzy akademickiej, analizować informacje i konstru-ować solidną argumentację w obszarze wrażliwych tematów oraz starać się wyeliminować fragmen-taryczne (niekompletne) i subiektywne elementy w dyskusji na ich temat.

**Humanizm obywatelski** - odnosi się do poczucia odpowiedzialności społecznej uczniów i do naucza-nia, które będzie wspierać uczniów w przygotowaniu do obowiązków związanych z uczestnictwem w życiu obywatelskim i aktywnym obywatelstwem.

**Pedagogika praw człowieka** - to paradygmat, który odnosi się do sposobów i metod nauczania o pra-wach człowieka i poprzez prawa człowieka. Znajo-mość prawodawstwa dotyczącego praw człowieka i jego zastosowanie w pedagogice i w procesie nauczania są kluczowe dla kształtowania świadomości równych praw w społeczeństwach demokratycznych, a tym samym niedyskryminacyjnego spojrzenia na sytuację osób, których dotyczą tematy wrażliwe.

**Pedagogika wyzwolenia i emancypacji** - w tym paradygmacie klasa szkolna jest postrzegana jako grupa, która swoją wiedzą przyczynia się do analizy problemów świata społecznego i politycznego. Cho-dzi o to, by rozwinąć wśród uczniów „świadomość krytyczną” w obszarze palących problemów społecz-nych. Na podstawie własnych doświadczeń i zdoby-

tej wiedzy uczniowie wnoszą swój wkład w tematy i problemy omawiane na zajęciach.

**Przykłady strategii nauczania, które nauczyciele mogą wykorzystać do omawiania wrażliwych te-matów w klasie, można znaleźć w [Narzędziowniku](#).**

**Inne strategie, które mogą być pomocne to:**

**Strategia empatii**<sup>17</sup> - wykorzystywana w sytuacjach edukacyjnych, w których pracujemy nad problemem np. stygmatyzacji, stereotypizacji dotyczącej określonej grupy, narodu czy społeczności, która jest negatywnie postrzegana w dyskursie społecznym, historycznym, medialnym; bądź dotyczy ukrytej dyskryminacji, mar-ginalizacji, infantylizacji wobec jakiejś grupy, która jest od nas odległa i z którą nie mamy okazji spotkać się na co dzień. Strategia ta obejmuje następujące metody: odgrywanie ról i odgrywanie odwróconych ról, listy „za i przeciw”, symulacje, historie mówione (świadcstwa, narracje, kontr-narracje) dostępnych dzięki filmom, dokumentom, archiwaliom, świadectwom prezentowa-nym na stronach organizacji pozarządowych w wersji online.

**Strategia eksploracyjna**<sup>18</sup> może być stosowana w edukacji, gdy problem związany z wrażliwym tema-tem nie jest jasno zdefiniowany, ponieważ jest kontek-stowo odległy od codziennych doświadczeń uczniów i znanych im źródeł wiedzy (np. przymusowa praca dzieci, zmiany klimatyczne, kastowość). Strategia ta może być wykorzystana przez nauczyciela do rozwija-nia umiejętności dociekania opartego na analizie różnorodnych źródeł wiedzy związanych z wieloma dyscyplinami i różnymi rodzajami materiałów infor-macyjnych (źródła naukowe, dydaktyczne i medialne, raporty międzynarodowe, akty prawne, analizy).

<sup>17</sup> [How to Build Empathy and Strengthen Your School Community](#).

<sup>18</sup> Więcej: Rieman, J. (1996). A field study of exploratory learning strategies. ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI), 3(3), 189-218.

**Strategia dystansowania**<sup>19</sup> może być stosowana podczas zajęć, gdy omawiany temat jest bardzo wrażliwy, gdyż dotyczy grupy, szkoły, społeczności lokalnej, w której nauczyciel uczy lub gdy klasa jest spolaryzowana pod względem światopoglądu i dostępu do informacji. Strategia dystansowania się polega na poszukiwaniu i omawianiu analogii i paraleli. W przypadku pracy z osobami dorosłymi (studentami) może ona obejmować podejście retrospektywne, czyli cofnięcie się w czasie do sytuacji lub doświadczenia z przeszłości, co pozwala spojrzeć na historię i zróżnicowany kontekst danego tematu, zagadnienia lub problemu.

**Strategia kompensacyjna**<sup>20</sup> stosowana jest w sytuacjach, gdy postawy uczniów są jednostronne, oparte na stereotypowej wiedzy, etykietują i generalizują daną grupę, społeczność, naród, a nie odnoszą się do różnorodnych doświadczeń i faktów, które umożliwiają poznanie różnych aspektów związanych z daną grupą, społecznością czy narodem. Strategia ta stawia nauczyciela w roli osoby, która wyłapuje i wyjaśnia sprzeczności w argumentacji uczniów. Nauczyciel próbuje tu zdemitologizować popularne, powszechne, schematyczne poglądy i przekonania, odwołując się do faktów i wiarygodnych źródeł wiedzy, i w ten sposób stara się zrekompensować braki (niekompletność) w wiedzy uczniów.

---

<sup>19</sup>Więcej: Case, K. A., & Hemmings, A. (2005). Distancing strategies: White women preservice teachers and antiracist curriculum. *Urban education*, 40(6), 606-626.

Więcej: Kurtz M.M. (2011) Compensatory Strategies. W: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (red.) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_1086](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1086)



**Jak etycznie nauczać  
o wrażliwych tematach  
- kilka kluczowych  
kroków**



Tematy wrażliwe pojawiają się w edukacji zarówno w sposób intencjonalny (założenia programowe, zamysł nauczyciela), jak i niezamierzony (sytuacja, wynik niespodziewanych okoliczności, obecność nowych osób w szkole, itp.) Prawie wszyscy nauczyciele na jakimś etapie swojej pracy dydaktycznej poruszają tematy wrażliwe, ponieważ taki temat może pojawić się niespodziewanie, wymaga tego sytuacja lub wynika to z kontekstu omawianych zagadnień. Każdy temat o charakterze wrażliwym może sprawić, że nawet najlepsi nauczyciele poczują się nieswojo, niepewnie, gdy będą go zgłębiać ze swoimi uczniami (w nieprzygotowanej klasie może pojawić się sarkazm, ironia, milczenie, inne strategie oporu uczniów wobec nauczycieli i rówieśników).

Naturalną reakcją obronną (także w nauczaniu) jest unikanie tematów wrażliwych czy kontrowersyjnych lub traktowanie ich globalnie, powierzchownie, bez narażania się na trudne dyskusje i nieoczekiwane sytuacje w klasie/ grupie. Jednak w dzisiejszym zglobalizowanym świecie tematy wrażliwe są **kluczowe dla rozwijania świadomości i empatii uczniów względem różnorodności świata, ludzi, ich poglądów i postaw**. Są one również niezwykle ważne ze względu na potrzebę rozwijania odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej oraz kształtowania postaw obywatelskich uczniów i studentów w środowiskach ich codziennego życia (bezpośrednio i pośrednio kwestie te odnoszą się do problematyki ochrony praw człowieka).

# Przygotowanie

*„Jeśli nowoczesne społeczeństwa demokratyczne zależą od zdolności obywateli do uczestniczenia w uzasadnionych dyskusjach, to naszym zadaniem jako nauczycieli jest rozwijanie tej umiejętności u naszych uczniów”*

*(Barton & McCully, 2007, s. 13)*

Edukacja humanistyczna, demokratyczna, obywatelska w wielu krajach europejskich nie polega dziś na zdobywaniu wiedzy teoretycznej czy wykonywaniu ćwiczeń z podręcznika. Jest to edukacja oparta na aktywnym uczeniu się, uczestnictwie i zaangażowaniu w różnorodne działania (projekty) odnoszące się do rzeczywistych problemów, sytuacji, działań. Coraz częściej uważa się, że to właśnie działanie, a nie zdobywanie teoretycznej wiedzy rozumianej w kategoriach przyswajania jak największej ilości informacji, jest skutecznym sposobem kształtowania wrażliwości uczniów, uczenia ich poszanowania praw człowieka, kształtowania w nich postaw obywatelskich, rozumienia zasad współżycia społecznego w zglobalizowanym świecie.



Młodzi ludzie zasługują na to, by uczyć się o wrażliwych tematach w autentyczny, angażujący i świadomie ustrukturyzowany sposób. Dla niektórych z nich możesz (jako nauczyciel, wykładowca) być pierwszym dorosłym, który wykorzysta naukowe fakty i zróżnicowane źródła informacji, by przedyskutować w grupie dany wrażliwy temat, dać uczniom/ studentom przestrzeń do wyartykułowania swoich argumentów, a także słuchać, moderować dyskusję, zadawać pytania i zwracać uwagę na wieloaspektowość tematu. Nie-

którzy uczniowie mogą nie mieć doświadczenia w tym zakresie z powodu braku miejsca i możliwości uczestniczenia w konstruktywnych dyskusjach na wrażliwe tematy w domu rodzinnym lub w środowisku grupy rówieśniczej. Niektórzy z nich mogą znać jedynie powierzchowne lub fragmentaryczne argumenty, wyrwane z kontekstu, nieodzwierciedlające sytuacji, której dotyczy wrażliwy temat (np. rasizm, tortury, choroby psychiczne, praca dzieci, szczepienia, eksperymenty na ludziach, ludobójstwo, uchodźcy, religia).

Niezależnie od tego, czy planowane zajęcia będą miały charakter bezpośredni (w sali) czy wirtualny, każda tego typu sytuacja edukacyjna wymaga dobrego przygotowania i świadomości odpowiedzialności oraz etyki prowadzenia takich zajęć. Warta pamiętać, aby nie infantylizować grupy ani nie traktować uczniów jako biernych, niedoświadczonych w danym temacie odbiorców. Uczniowie ostatnich klas szkół średnich i studenci uczelni wyższych jako osoby dorosłe nie powinni tkwić w szklanej bańce „tabu”, a tym samym być nadmiernie chronieni przed rozmową na trudne tematy społeczne dotyczące np. praw człowieka. Niemniej jednak, czy to w szkole, czy na uczelni, nauczyciel powinien starać się przestrzegać pewnych kluczowych zasad wpisanych w podejście refleksyjne w nauczaniu:

*“Bądź współodpowiedzialny za uwzględnienie wszystkich głosów...  
Słuchaj z szacunkiem...  
Bądź otwarty na zmianę swojej perspektywy...”<sup>21</sup>*

Powyższy cytat odzwierciedla tak zwane „podstawowe zasady”, czyli innymi słowy kluczowe zasady współpracy w procesie uczenia się, umożliwiające stworzenie bezpiecznej przestrzeni do wymiany idei oraz kreowanie atmosfery wzajemnego szacunku i wspólnych poszukiwań opartych na wiedzy w klasie szkolnej, w grupie studentów. Te zasady, wytyczne, normy uczestnictwa mogą pomóc w:

- wyjaśnieniu i zrozumieniu oczekiwań nauczyciela i uczniów, studentów;
- wzmocnieniu u uczniów, studentów poczucia przynależności do grupy;
- ułatwieniu uczniom, studentom produktywnego angażowania się w działania oparte na współpracy w grupie, niezależnie od dzielących ich różnic.

<sup>22</sup> [Guidelines For Classroom Interactions](#), Center for Research on Learning & Teaching, University of Michigan.

# Pytania, na które warto odpowiedzieć

Już na wstępnym etapie przygotowania się do realizacji danego tematu wrażliwego warto odpowiedzieć sobie na kilka wstępnych pytań:

- Czy w szkole, w której uczę, mam przestrzeń do tego aby uczyć tematów wrażliwych? (uwarunkowania, kontekst)
- Czy mam odpowiednią wiedzę i znam różnorodne zasoby, źródła z których mogę skorzystać, aby przygotować się do realizacji tematu wrażliwego w klasie szkolnej? (zasoby)
- Jakimi sposobami, jakimi metodami mogę realizować wrażliwy temat w klasie szkolnej? (metody)
- Jak poradzę sobie z wrażliwymi tematami na lekcji, którą chcę przeprowadzić? (pomysły, rozwiązania)
- Jakie dostrzegam wyzwania, jakie mam obawy, dylematy związane z realizacją tego tematu w klasie szkolnej? (uwarunkowania i poszukiwanie rozwiązań oraz tworzenie sieci wsparcia)
- W jaki sposób uwrażliwiam uczniów na zróżnicowane perspektywy analizy podczas realizacji zajęć dot. danego wrażliwego tematu? (realizacja celów)
- Jakie rezultaty chcę osiągnąć pracując z uczniami nad analizą tematu wrażliwego w klasie szkolnej? (realizacja celów, oczekiwane rezultaty)

Kroki te można modyfikować w zależności od czasu przeznaczanego na realizację tematu, wielkości i wieku grupy, miejsca realizacji zajęć - sala lekcyjna lub miejsce poza szkołą (np. muzeum, galeria, instytucja edukacyjna, cmentarz, biblioteka, przestrzeń miejska itp.).

Poniżej znajduje się omówienie najważniejszych kroków ułatwiających realizację wrażliwych tematów w edukacji; zastanów się, które z nich możesz zaadaptować do swoich zajęć, a które powinny zostać zmodyfikowane (np. dostosowane do kontekstu klasy, grupy).

# Krok 1

Kompasem wspierającym przygotowanie zajęć dot. wrażliwego tematu będzie świadomość różnorodności wyzwań związanych z wielorakością tożsamości uczniów (i ich poglądów), a także wielokontekstowością nauczania w klasie szkolnej, grupie studentów.

Ustal jasne cele zajęć i zasady współpracy. Wyraźnie zaznacz, że celem dyskusji jest np. rozwijanie wrażliwości i szacunku dla różnorodności, sprawiedliwości społecznej i poszanowania dla przeciwstawnych punktów widzenia, które nie naruszają praw i wolności człowieka, w tym prawa do godności.

Możesz rozpocząć przygotowania do zajęć od sprawdzenia założeń wpisanych w sylabus kursu lub założeń w programie nauczania. Warto odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie są cele? W jaki sposób temat może być przedstawiony? Jaką literaturą dotyczącą danego tematu dysponuję? Następnie możesz sprawdzić źródła, do których masz dostęp. Możesz spróbować uzyskać wiarygodne informacje wybierając odpowiednie źródła i analizując dostępne informacje.

## Wybieranie odpowiednich źródeł:

- Możesz skorzystać z [Google Scholar](#), aby zwiększyć prawdopodobieństwo wyszukania źródeł akademickich (artykuły, raporty, rozdziały z książek),
- Możesz również wybrać wiarygodne źródła z baz danych instytucji i organizacji pozarządowych i sprawdzić, w jaki sposób dany temat został przedstawiony,
- Możesz także poszukać źródeł edukacyjnych (często opracowanych przez organizacje pozarządowe). Być może istnieje już gotowy scenariusz, który możesz zaadoptować dla potrzeb realizacji danego tematu w twojej klasie.

Jeśli starannie wybrałeś i zróżnicowałeś swoje źródła, możesz być pewien, że Twoje dane są wiarygodne. Jeśli nie, możesz również przeprowadzić szybką analizę zebranych informacji:

- Kim jest autor? Czym się zajmuje? Co jeszcze napisał? Jakie są recenzje dot. jego publikacji?
- Czy informacje w pozyskanych źródłach są napisane w sposób neutralny, czy też zawierają stwierdzenia, które mają na celu wywołanie reakcji emocjonalnej?
- Czy są to jedyne dostępne informacje i narracje na dany temat? Czy jesteś w stanie wyszukać inne narracje?
- Czy źródła, filmy, wywiady, studia przypadków itp., z których zamierzasz skorzystać zostały przygotowane etycznie i są przejrzyste (ochrona wizerunku i danych wrażliwych)?

Po udzieleniu odpowiedzi na powyższe pytania, wybierz materiały, z którymi Twoim zdaniem uczniowie powinni zapoznać się przed zajęciami. Pomyśl o wcześniejszym przygotowaniu uczniów do zaplanowanej dyskusji. Możesz to zrobić na wiele sposobów, na przykład: przydzielić im materiały do analizy i pracy w zespołach, przygotować projekty pytań, nad którymi będą pracować na zajęciach, przygotować różne zadania dla różnych grup uczniów, przygotować pytania i poprosić uczniów o udzielenie na nie pisemnych odpowiedzi.

# Czy mam omawiać dany wrażliwy temat w sposób neutralny?

Podstawową kwestią w sytuacji omawiania danego wrażliwego tematu w klasie szkolnej jest to, czy powinieneś przedstawić swoją własną opinię na dany temat, czy też nie. Zależy to w dużej mierze od Ciebie i od rodzaju tematu, który poruszasz. Jeśli np. jesteś nauczycielką noszącą hidżab i dyskutujesz ze swoją klasą na temat islamofobii, najprawdopodobniej nie będziesz postrzegana jako osoba neutralna, nawet jeśli będziesz się bardzo starała. Jeśli usłyszysz opinię, która jest „zbyt ekstremalna” powinieneś zareagować.

Bycie obiektywnym jest niezwykle trudnym zadaniem, szczególnie jeśli dany temat jest kontrowersyjny społecznie, a Ty masz swój wyraźny punkt widzenia.

Na bazie poniższych wytycznych możesz sprawdzić czy sposób, w jaki podchodzisz do drażliwego tematu jest sposobem neutralnym:

- Czy przedstawiłbym temat w ten sam sposób, gdybym wiedział, że w klasie jest uczeń, który ma inne zdanie niż ja, lub należy do grupy, której dotyczy ten wrażliwy temat? (np. omawiamy temat dot. dawców organów jako coś dobrego, właściwego społecznie, a jest wśród nas uczeń, który właśnie stracił w wypadku członka swojej najbliższej rodziny; organy oznaczają uratowanie komuś życia, ale często oznaczają też, że ktoś inny - dawca - musiał umrzeć).
- Jak bym się czuł, gdybym miał odmienne zdanie na dany temat i uczestniczył w zajęciach? To ćwiczenie w którym możemy wyobrazić sobie daną sytuację weryfikuje nasze opinie na wiele wrażliwych tematów. Na przykład, jeśli osobiście jestem przeciwnikiem aborcji, a dyskutuję na ten temat z moimi uczniami, jak czułbym się w tej dyskusji, gdybym w rzeczywistości był za aborcją?
- Czy podczas omawiania tematu wrażliwego z klasą używam emocjonalnych lub normatywnych stwierdzeń. Jeśli nie masz w tej kwestii pewności, lub temat jest szczególnie skomplikowany i trudny, możesz dodać dodatkową warstwę do analizy i użyć następującej formuły: „są tacy ludzie, którzy twierdzą, że...”. W ten sposób zamienisz dyskusję w analizę tego punktu widzenia.

Ustal **jasne cele lekcji, powiąż je z celami programu nauczania i zastanów się, w jaki sposób uczniowie mogą współpracować** przy omawianiu wrażliwych tematów w klasie szkolnej. Na początku należy wyja-

śnić uczniom, że rozmowa i dyskusja są bardzo ważne, ponieważ pozwalają im zastanowić się nad tematem i odnieść go do otaczającej rzeczywistości. Ponadto dyskusja uwrażliwia na przeciwstawne punkty widzenia i umożliwia wysłuchanie argumentów innych. W słuchaniu i dyskutowaniu istotne jest poczucie bezpieczeństwa. Już na tym etapie zachowanie i zaangażowanie uczniów będzie w dużej mierze zależało od atmosfery stworzonej w klasie szkolnej. Zazwyczaj, gdy środowisko uczenia się (klimat sprzyjający uczeniu się) jest pozytywne i bezpieczne, uczniowie chętniej uczestniczą w dyskusjach i dzielą się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami i opiniami.

Pamiętaj, że Twoje poczucie bezpieczeństwa jest tak samo ważne jak poczucie bezpieczeństwa uczniów w Twojej klasie. Zastanów się, jak możesz dobrze zarządzić klasą, aby stworzyć (starać się stworzyć) atmosferę wsparcia i jak utrzymać ją przez całą lekcję. Zastanów się, jak sprawić, by wszyscy czuli się odpowiedzialni za bezpieczeństwo w klasie. Jedną z możliwości jest rozłożenie odpowiedzialności poprzez zaangażowanie uczniów w proces podejmowania decyzji. Może to być proces integracyjny, w którym uczniowie proponują stworzenie wspólnych zasad obowiązujących na lekcjach o wrażliwej tematyce. Podejście integracyjne w tym początkowym działaniu sprawi, że uczniowie zdadzą sobie sprawę z odpowiedzialności (za własne zasady) i zaakceptują to, co współtworzą jako społeczność klasowa.

Warto ustalić i przedyskutować z uczniami zasady oraz w miarę możliwości podpisać z nimi tzw. „kontrakt” (można go przygotować na tablicy, flipcharcie, uczniowie mogą zrobić zdjęcia kontraktu telefonami komórkowymi i mieć ustalone zasady przy sobie). Wskazane jest podpisanie kontraktu imionami wszystkich osób, które go stworzyły i zaakceptowały, oraz dodanie daty jego sfinalizowania.

Podstawowe zasady takiego kontraktu obejmują zazwyczaj:

- słuchanie z szacunkiem, bez przerywania osobie mówiącej,
- nie przerywanie i nie zakłócanie pracy innym,
- szanowanie poglądów innych osób (także tych, które nie są obecne w klasie, a są autorami wypowiedzi, narracji, argumentów używanych w dyskusji),
- unikanie dyskryminujących i nietaktownych wypowiedzi oraz podniesionego tonu głosu,
- krytykowanie nie osób, ale idei, działań.<sup>22</sup>

### Zadanie

**Zastanów się, jakie inne zasady mogą być kluczowe dla prowadzenia dyskusji z uczniami w Twojej klasie.**

Zapisz je poniżej:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Zastanów się, które (jeśli w ogóle), z proponowanych, ustalonych zasad mogą mieć negatywny wpływ na prowadzenie dyskusji z uczniami w Twojej klasie. Jeśli uważasz, że mogą istnieć takie zasady, zapisz je poniżej:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

<sup>22</sup> Na podstawie: [The University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching](#) Teaching six rules in this important step.

## Krok 2

Przygotuj siebie i swoich uczniów do dyskusji. Uczniowie powinni być gotowi do udziału w dyskusji np. o problemach i dylematach związanych z wrażliwym tematem. Powinni być przygotowani zarówno w zakresie wiedzy, jak i emocjonalnie (bezpieczeństwo wszystkich uczniów w klasie). Przygotowanie to obejmuje przedstawienie podstawowych informacji, koncepcji i źródeł do analizy, które są odpowiednie dla rozwoju i wieku uczniów. Należy również poinformować uczniów, czy zajęcia będą się odbywać w klasie, czy w innym miejscu, oraz czy będą w nich uczestniczyć inne osoby (np. goście). Te kwestie pozwolą im przygotować się do udziału w dyskusji i zakotwiczyć (poczuć się bezpiecznie) w przewidywalnych (znanych) okolicznościach (miejsce, czas, przestrzeń i społeczność klasowa).

Warto wcześniej przygotować i rozdać uczniom materiały do przeczytania i dostęp do filmów, dokumentów audio do analizy. Ważne jest, by uczniowie mieli dostęp do różnych źródeł informacji na dany wrażliwy temat i aby przygotowali własne materiały ze starannym podaniem źródła (skąd pochodzą dane/fakty i dlaczego wybrali właśnie to źródło a nie inne). Wstępne zadania związane z indywidualnym lub grupowym przygotowaniem każdego ucznia mogą być pomocne w tym, by poczuli się oni częścią grupy zajmującej się danym tematem i by zaangażowali się w zaplanowane działania na lekcji, w tym w dyskusję.

### **Czy wiem, jak w sposób etyczny, niedyskryminujący prowadzić zajęcia na dany wrażliwy temat?**

W różnych momentach dyskusji (w zależności od tego, jak przebiega komunikacja w grupie, jaka jest jej dynamika i atmosfera) można przypominać uczniom o prawach i wolnościach człowieka oraz o tym, że należy szanować prawa innych do wyrażania własnych opinii. Oczywiście nie oznacza to przerywania pracy uczniów, ale reagowanie na sytuacje, w których może dochodzić

do nieporozumień, trudności w słuchaniu z szacunkiem cudzych punktów widzenia lub ironizowania argumentów, czy też niedopuszczania do głosu kogoś, kto ma inny punkt widzenia niż większość klasy czy grupy.

### **Jakie widzę wyzwania, ograniczenia i trudności związane z omawianiem danego tematu?**

Uświadomienie sobie możliwych wyzwań i trudności jest już pierwszym krokiem do poradzenia sobie z nimi. W przypadku omawiania wrażliwych tematów wyzwania na jakie może napotkać nauczyciel dotyczyć mogą następujących kwestii:

- Możesz nie być świadoma/ym uwarunkowań, doświadczeń uczniów (np. ktoś jest Żydem i rozmawiamy o antysemityzmie) i ich poglądów (np. ktoś jest konserwatywny w swoich poglądach i rozmawiamy o eutanazji).
- Możesz mieć świadomość uwarunkowań uczniów i stworzyć sobie wizualizację niektórych ich reakcji, co niekoniecznie musi być zgodne z rzeczywistością (np. nie każdy uczeń - Muzułmanin musi być religijny).
- Niektórzy uczniowie mogą milczeć podczas zajęć, a pewne napięcia i trudności zaakcentowane podczas dyskusji mogą pozostać nierozwiązane. Niektóre części dyskusji - po tym, jak uczniowie publicznie wyrażą swoje opinie - mogą „wydostać się” poza klasę (np. w klasie, w której większość uczniów jest religijna, jeden z uczniów ujawnia się jako ateista).
- Mogą pojawić się sytuacje w których uczniowie zajmą skrajne stanowiska w omawianym temacie. Takie sytuacje mogą utrudniać dyskusję (np. podczas dyskusji o tożsamości narodowej ktoś powie, że prawdziwego Czecha można zdefiniować tylko w kategoriach etnicznych i językowych – a zatem Czechem jest Słowianin mówiący po czesku).

## Krok 3

Trzymaj się metodycznej triady: **PYTAJ, SŁUCHAJ, TRAKTUJ Z SZACUNKIEM**<sup>23</sup>. Ta triada może być przydatna w edukacji jako narzędzie dydaktyczne do tworzenia sposobu myślenia o tym, w jaki sposób zadawać pytania, jak słuchać odpowiedzi na pytania oraz w jaki sposób szanować wybory własne i innych pozostając w dialogu. Warto wymagać tego samego od uczniów, uwrażliwiając ich na wartość zadawania pytań, słuchania autorów tych pytań (także tych nieobecnych, gdy posługują się wypowiedziami innych) i szanowania wypowiedzi innych.

Postaraj się tak zaplanować dyskusję, aby zachować równowagę pomiędzy Twoją dominacją w dyskusji (jako nauczyciela) a obserwowaniem procesu dyskusji uczniów bez Twojej ingerencji. Twoja rola polega na wspieraniu i przypominaniu uczniom o ustalonych zasadach prowadzenia dyskusji z szacunkiem, o prawach uczniów i prawach innych do posiadania własnego zdania. Może się zdarzyć, że w trakcie lekcji pojawią się nieprzewidywalne kwestie, które mogą wywołać emocje i podzielić uczniów z uwagi na przeciwstawne opinie na różne obozy.

Planując dyskusję na wrażliwy temat, warto również wziąć pod uwagę następujące kwestie:

- „Określenie jasnego celu
- Ustalenie podstawowych zasad
- Zapewnienie wspólnej podstawy do zrozumienia [danej kwestii]
- Stworzenie ram dla dyskusji, które pozwolą zachować koncentrację na temacie i płynność argumentacji
- Włączenie wszystkich uczestników zajęć
- Bycie aktywnym facylitatorem
- Podsumowywanie dyskusji i zbieranie informacji zwrotnych od uczniów
- Radzenie sobie z kwestiami, które dotyczą tożsamości prowadzącego”.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Są to również kluczowe zasady skutecznej komunikacji.

<sup>24</sup> [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics](#), Center for research on Learning & Teaching, University of Michigan.

<sup>25</sup> [Dealing with difficult people & difficult situations. Setting the stage for success](#), Counseling and Psychological Services, The University of Kansas.

## Krok 4

Kolejny krok dotyczy radzenia sobie z trudnymi sytuacjami podczas dyskusji/debaty na wrażliwe tematy. Nie jesteśmy w stanie przygotować się na wszystkie sytuacje, które mogą wydarzyć się w klasie, ale możemy przeanalizować pewne strategie dydaktyczne, które mogą nas wesprzeć w trudnych momentach dyskusji. Zaczniemy od zastanowienia się nad następującym pytaniem:

### **Czy wiem, jak rozwiązać trudną sytuację (np. konflikt), która może się pojawić podczas dyskusji na dany wrażliwy temat w klasie szkolnej?**

Zastanów się, jakimi strategiami, metodami i narzędziami dysponujesz, aby rozwiązać trudną sytuację w klasie/grupie. Zapisz swoje odpowiedzi na kartce papieru (możesz zapisać je za pomocą słów kluczowych, haseł), abyś mógł je później zweryfikować lub uzupełnić o następujące przykładowe wskazówki:

- „W sytuacji emocjonalnej postaraj się przekształcić sytuację w doświadczenie edukacyjne.
- Zidentyfikuj problem, wyzwanie.
- Wyjaśnij oczekiwania dotyczące interakcji.
- Zachęć daną osobę do mówienia - dzięki temu lepiej zrozumiesz i odkryjesz. „prawdziwe” problemy i znajdziesz wskazówki dotyczące zastosowania możliwych i adekwatnych rozwiązań.
- Przeformułuj problem tak, aby nie był on osobisty, indywidualny lecz ujęty jako przykład dotyczący kogoś spoza klasy, grupy.
- Pokieruj działaniami tak, aby problem który powstał, stał się czymś, nad rozwiązaniem czego pracujecie wspólnie.”<sup>25</sup>
- Jeśli powyższe wskazówki nie są możliwe do zastosowania, opracuj plan kontynuowania dyskusji, informując uczniów o wprowadzeniu modyfikacji.



## Krok 5

Bardzo ważnym etapem realizacji tematu wrażliwego jest zakończenie zajęć, na które składa się: podsumowanie dyskusji, zebranie opinii uczniów/studentów, zamknięcie w bezpieczny sposób poruszanych wrażliwych tematów. Należy pamiętać, że ta część nie może być ograniczona do 2-3 minut końcowego czasu wspólnego procesu edukacyjnego. Już na etapie planowania warto podzielić lekcję, zajęcia w taki sposób, aby na każdy z pięciu etapów przeznaczyć wystarczającą ilość czasu. Podsumowanie dyskusji powinno skupić się na podsumowaniu głównych, przeanalizowanych punktów i aspektów tematu.

Nauczyciel lub uczeń/uczniowie (w zależności od wybranej strategii) identyfikuje/identyfikują kluczowe kwestie, które zostały przeanalizowane, syntetyzuje/syntetyzują różne elementy dyskusji, podkreślając rezultaty lub zwracając uwagę na pytania/wątpliwości, które pozostały bez odpowiedzi. Ważne jest również zidentyfikowanie tych aspektów/zagadnień, które z różnych powodów (zaabsorbowanie innymi sprawami, brak czasu, brak wiedzy, stereotypy) nie zostały omówione i wspólne podjęcie decyzji, czy grupa chce nad nimi dalej pracować, a jeśli tak, to w jaki sposób (dalsza dyskusja w grupie, materiały filmowe i tekstowe do analizy dostarczone przez nauczyciela, indywidualne poszukiwanie i analiza materiałów jako przygotowanie do kontynuacji dyskusji w grupie).

W pracy ze studentami i uczniami dysponujemy szeregiem metod, które pozwalają nam na podsumowanie zajęć i przeprowadzenie krótkiej ewaluacji, czyli zebranie informacji zwrotnej od uczestników (dyskusja podsumowująca na forum, anonimowe ankiety, termometr uczuć, zapisywanie pytań na tablicy, na które nie uzyskaliśmy odpowiedzi, indywidualne anonimowe podsumowanie zajęć w kilku zdaniach skierowane np. na kartkach tylko do prowadzącego itp.). W przypadku informacji zwrotnej dotyczącej lekcji, zajęć na wrażliwy temat warto zdecydować się (np. na podstawie obserwacji, jak przebiegała komunikacja, jaka była dynamika pracy w grupach i jaka atmosfera panowała podczas realizacji określonych zadań) albo na wspólną informację zwrotną (zapisywanie na flipcharcie informacji zwrotnych i pytań od uczniów, studentów), albo na indywidualne anonimowe podsumowania poszczególnych uczestników zapisane na kartkach, które następnie wrzucają oni do pudełka znajdującego się przy wyjściu z klasy, z sali.

Jeśli zdecydujesz się na indywidualne podsumowywanie lekcji, warto zastosować strategię zwaną minutnikiem „Minute Paper”. Więcej na temat tej strategii ewaluacyjnej można dowiedzieć się z filmów: [\[film 1\]](#) and [\[film 2\]](#). Przykłady „Minute paper” znajdziesz [tutaj](#) lub [tutaj](#), a informacje o tym jak dostosować tę technikę do pracy z uczniami online znajdują się [tutaj](#).

Poniżej znajduje się przykład „Minute Paper” do indywidualnej adaptacji po zakończonych zajęciach:

#### Zadanie podsumowujące - „Minutnik”

Jakie są dla Ciebie najważniejsze rzeczy/kwestie, których nauczyłeś się podczas dzisiejszych zajęć?  
Proszę wskazać 3 do 5.

Jakie pytania po dzisiejszych zajęciach wciąż pozostają bez odpowiedzi?  
Zanotuj je poniżej

Czy jest coś, co było/jest dla Ciebie niejasne, niezrozumiałe w temacie dzisiejszych zajęć?  
Zapisz poniżej te kwestie, pytania, itp.

Pamiętaj, że uczniowie mają ograniczony czas (1 minuty) na udzielenie odpowiedzi na powyższe przykładowe 3 pytania na kartkach papieru. Nie zapomnij o miejscu (np. pudełku), w którym (bezpiecznie, komfortowo) uczniowie będą mogli umieścić swoje odpowiedzi.

Po zapoznaniu się z opiniami uczniów będziesz mógł zastanowić się, jak odnieść się do ich uwag, pytań,

sugestii i przygotować kolejne zajęcia dotyczące tematów wrażliwych. Oczywiście, są to informacje, do których możesz się odnieść w swoich dalszych działaniach dydaktycznych z uczniami jako całą grupą lub podczas pracy z nimi w mniejszych zespołach. Pamiętaj, że nie tylko sama informacja zwrotna od uczniów jest ważna, istotne jest również to, co zrobisz z tą wiedzą i jak ją wykorzystasz w praktyce.

## Czy dyskusja online na dany wrażliwy temat będzie przebiegała inaczej niż w sali uniwersyteckiej lub w klasie szkolnej?

Nauczanie online daje klasie/grupie inne możliwości niż nauczanie w sali lekcyjnej, wykładowej. Podczas zajęć online, uczniowie/studenti mogą być dla prowadzącego i siebie nawzajem widoczni lub niewidoczni (w zależności od tego, czy mają włączone kamery). W nauczaniu online ich reakcje mogą być mniej widoczne dla nauczyciela. Jednocześnie środowisko online stwarza bezpieczniejszą przestrzeń do dyskusji na wrażliwe tematy, ponieważ może ustrukturyzować dyskusję (tylko jedna osoba może mówić w tym samym czasie). Może zapewnić różne kanały dyskusji - audio i czat. Oferuje również narzędzia pozwalające na anonimowość niektórych części dyskusji (np. dyskutując o temacie wrażliwym można zamieścić krótką anonimową ankietę, na którą należy odpowiedzieć podczas zajęć). Warto jednak i tu dobrze przemyśleć wybór tematu. Temat nie może naruszać prywatności uczniów i nauczycieli, ale możesz np. zapytać uczniów, studentów o ich zdanie. W sytuacjach trudnych, można poinformować uczniów, studentów o możliwości indywidualnej rozmowy po omówieniu na zajęciach wrażliwego tematu. Uczniom, studentom których dotyczy wrażliwy temat i którzy nie chcą wypowiadać się na forum, można udzielić głosu anonimowo (np. poprzez wspólną przestrzeń do dyskusji na Padlecie, na tablicy wirtualnej).

Na początku semestru należy zasygnalizować wszystkie tematy, w tym tematy wrażliwe, które będą poruszane w ramach danego przedmiotu, a także poinformować uczniów, studentów o dostępnych formach wyrażania opinii (pisemnie/ustnie) oraz zapytać o ich gotowość do dyskusji na poszczególne wrażliwe tematy, a także o potencjalne wyzwania, problemy jakie dostrzegają przy dyskusji na zaproponowane przez nauczyciela obszary tematyczne.

Przy omawianiu wrażliwych tematów online warto upewnić się, że będą one omawiane:

- w warunkach/przestrzeni komfortowej zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów/studentów,
- w sposób autentyczny (dotyczący rzeczywistych sytuacji, dający uczniom/studentom możliwość

zmierzenia się z zadaniami, z którymi mogą się zetknąć poza salą lekcyjną lub wykładową), w sposób angażujący i niedyskryminujący.

Uczniowie, studenci powinni czuć się na zajęciach bezpiecznie i chcieć zabierać głos w dyskusji (w formie ustnej lub pisemnej). Warto przygotować propozycje zasad wspólnej pracy i zapisać je oraz umieścić we wspólnej przestrzeni przewidzianej do pracy online a następnie przedyskutować.

Warto w tym względzie omówić zasady etyczne dyskusji dotyczące:

- klarownych, z góry ustalonych celów i zasad wspólnej pracy,
- teorii i studiów przypadków (jeśli to możliwe do zaadaptowania),
- prawa do prywatności,
- szacunku dla mówiącego i dla uczestników dyskusji (słuchanie z szacunkiem, nieprzerywanie, szanowanie opinii innych),
- języka niedyskryminującego i nieinwazyjnego (są to szczególnie ważne aspekty etycznej dyskusji, na które należy zwracać uwagę na różnych etapach pracy z grupą, klasą szkolną),
- szacunku dla opinii innych (są to szczególnie ważne aspekty etycznej dyskusji, na które należy zwrócić uwagę na różnych etapach pracy z grupą, klasą szkolną),
- krytyki idei i działań, a nie osób (są to szczególnie ważne aspekty dyskusji etycznej, na które należy zwrócić uwagę na różnych etapach pracy z grupą, klasą szkolną),
- ugruntowania dyskusji w tematycznej literaturze np. naukowej, rzetelnych badaniach, faktach w danym obszarze wiedzy,
- odwołania się do refleksji w podsumowaniu danego tematu.

## Ćwiczenie - autoewaluacja

W nauczaniu refleksyjnym ważna jest również ewaluacja przeprowadzonych zajęć, lekcji. Poniżej znajduje się propozycja pytań związanych z Twoim doświadczeniem w nauczaniu wrażliwego tematu w klasie szkolnej. Możesz wykorzystać poniższy materiał do autorefleksji lub zmodyfikować go według własnego uznania i własnych potrzeb.

*“Nie uczymy się z doświadczenia...  
uczymy się z refleksji nad doświadczeniem.”*

– John Dewey

### Pytania związane z nauczaniem wrażliwych tematów w Twojej klasie (szkole)

Napisz 3-4 pytania, które pojawiają się w związku z Twoimi doświadczeniami omawiania wrażliwych tematów w Twoim kontekście pracy edukacyjnej (klasy, szkoły).

#### Moje pytania:

1. ....  
.....  
.....
2. ....  
.....  
.....
3. ....  
.....  
.....
4. ....  
.....  
.....

### Następnie, w ramach ewaluacji, zanotuj swoje spostrzeżenia

Zastanów się nad dylematami związanymi z nauczaniem wrażliwego tematu w kontekście Twojego kraju i szkoły, uczelni.

Pomyśl o „palących” tematach, problemach, trudnościach związanych z takim nauczaniem w Twojej klasie, szkole, w Twojej grupie, na uczelni.

Zastanów się nad wyzwaniem i pozytywnymi aspektami realizacji tematów wrażliwych w edukacji. Jakie widzisz pozytywne strony takich lekcji/zajęć? Jakich rezultatów związanych z omawianiem tematów wrażliwych oczekiwałbyś w przyszłości?





# **Refleksje końcowe**





Jako ludzie, jesteśmy „istotami praktykującymi”, uczącymi się poprzez doświadczenie. Sama wiedza teoretyczna nie wystarczy, aby zmieniać otaczający świat, do tego potrzebne jest działanie i doświadczenie świata. W przypadku tematów wrażliwych, które ewoluują wraz ze zmianami społecznymi, warto w warsztacie nauczyciela i nauczyciela akademickiego z Europy Środkowej i Wschodniej zwrócić uwagę na edukację dla przyszłości, czyli adaptację do nowych wyzwań, warunków społecznych i kulturowych i kształtowanie umiejętności rezygnowania z tego, co w dzisiejszym świecie już nie jest użyteczne, przydatne i przekazane jedynie w teorii, może być niezrozumiałe bądź abstrakcyjne dla uczniów i studentów.

Nie ma jednej recepty na to, jak realizować wrażliwe tematy z uczniami/ studentami w obszarze edukacji. Nie da się przewidzieć wszystkich sytuacji, które mogą wystąpić w grupie lub klasie szkolnej podczas omawiania tego typu tematów. Nawet jeśli nauczyciel zna różnorodne strategie i metody angażującego grupę nauczania, to nie ma gwarancji, że metody i strategie, które sprawdziły się w pracy z grupą A, będzie można równie dobrze zaadaptować do efektywnej pracy z grupą B czy C. W takich przypadkach ogromne znaczenie ma doświadczenie nauczyciela, wycucie kontekstu i elastyczność w dostosowywaniu metod i strategii do dynamiki pracy z grupą oraz dobry klimat panujący w klasie czy grupie. Ponadto omawianie wrażliwych tematów powinno uświadomić uczniom wielość sposobów, w jakie różni ludzie mogą postrzegać, myśleć i interpretować te same fakty, a także pokazać mechanizmy powstawania uprzedzeń i stereotypów. Omawianie wrażliwych tematów może też „pomóc uczniom osiągnąć umiejętność krytycznej refleksji i argumentacji, nie zajmować pochopnie danego stanowiska, kwestionować przyjmowanie neutralnej pozycji, rozwijać potrzebę weryfikacji i uzyskania większej ilości informacji i bycia tolerancyjnym wobec niepewności.”<sup>26</sup>

### Trzy priorytety

Przygotowując niniejszą publikację, kierowaliśmy się trzema priorytetami:

- Po pierwsze, chcieliśmy stworzyć kompendium wiedzy na temat współczesnych realiów nauczania tematów wrażliwych w kontekście krajów Europy Środkowej i Wschodniej.
- Po drugie, staraliśmy się zawrzeć w tej publikacji zagadnienia, które mają kluczowe znaczenie dla nauczycieli pracujących z różnymi grupami młodzieży w różnych warunkach, a więc przygotowujących się do swoich zajęć i poszukujących inspiracji do zmiany narracji i schematycznych przekazów oraz uchwycenia różnorodnych perspektyw w swoim nauczaniu.
- Trzecim priorytetem było opracowanie rekomendacji dotyczących przykładowych źródeł zorientowanych na poszczególne tematy wrażliwe, etykę i podejście niedyskryminacyjne w edukacji, które mogłyby być wykorzystane przez nauczycieli podczas zajęć w kontekście Europy Środkowo-Wschodniej.

Jeśli nasz materiał okaże się przydatny w poszerzaniu Państwa wiedzy, będziemy mogli uznać, że te priorytety zostały spełnione.

---

<sup>26</sup> K. Kello (2016) Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1, 35-53, DOI: 10.1080/13540602.2015.1023027 s. 37.



**Inne poradniki  
dotyczące nauczania  
wrażliwych tematów**



## Przykładowe materiały poradnikowe

- [Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education](#)
- [Choices Program | Teaching About Controversial Issues: A Resource Guide - Choices Program](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics | CRLT \(umich.edu\)](#)
- [Sensitive Topics in the Classroom | Center for Teaching & Learning \(berkeley.edu\)](#)
- [Managing Difficult Classroom Discussions: Diversity and Inclusion: Teaching Resources: Center for Innovative Teaching and Learning: Indiana University Bloomington](#)
- Clarke P. (2001). [Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy](#)
- [Reflecting on Sensitive Topics - Colorado College](#)
- [About Howard County Public School System – HCPSS](#)
- [TipsControversialIssues.pdf \(unc.edu\)](#)
- [Managing Difficult or Uncomfortable Topics | Center for Teaching and Learning | Georgia Institute of Technology | Atlanta, GA \(gatech.edu\)](#)
- [Strategies for Teaching Sensitive Issues in the Secondary Social Studies Classroom \(pgcps.org\)](#)
- [Teaching Controversial Issues – Guide \(2013\), Association for Citizenship Teaching](#)

## Przykłady programów i materiałów edukacyjnych bez kontekstu regionalnego

- Oxfam, [Teaching Controversial Issues: A guide for teachers \(openrepository.com\)](#)  
[Teaching Controversial Issues \(openrepository.com\)](#)
- [TT Difficult Conversations web.pdf \(learningforjustice.org\)](#)
- Strategies for Engaging with Difficult Topics, Strong Emotions, and Challenging Moments in the Classroom: [strategies.pdf \(fullerton.edu\)](#)
- How to: [Work with sensitive issues | Encounter Edu](#)
- [Helpful Tips for Covering Sensitive Issues in the Social Studies Classroom \(populationeducation.org\)](#)
- Citizenship classroom: [controversial-issues.pdf \(ubuntu.ie\)](#)
- [Managing controversy developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools](#)
- [The Right to Human Rights Education – A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education](#)
- [Education Pack: All Different, All Equal](#)



# **Literatura dodatkowa**





## In English

- Adichie, Ch.N. (2009), [The danger of a single story](#), TED.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. Wiley.
- Cabello B., Burstein N.D. (2012) Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classroom, *Journal of Teacher Education*, 46(4), pp. 285–1294.
- Clarke P., (1992). Teaching controversial issues, w: Education for Planet Earth. Green Teacher 31, Nowy Jork: Niagara Falls, pp. 9–12.
- Cless, J. D., & Goff, B. S. N. (2017). Teaching trauma: A model for introducing traumatic materials in the classroom. *Advances in social work*, 18(1), 25–138.
- Collins, A. (2013). Teaching Sensitive Topics: Transformative Pedagogy in a Violent Society. *Alternation Special Edition*, 9, 128–149.
- Coulby D. (2006) Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education* 17.3: 245–257.
- Crosby, D. B. (2012). Meeting the Challenge: Teaching Sensitive Subject Matter. *Journal of Effective Teaching*, 12(2), 91–104.
- Daane, A. R., Decker, S. R., & Sawtelle, V. (2017). Teaching about racial equity in introductory physics courses. *The Physics Teacher*, 55(6), 328–333.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350.
- Duggan, J. (2022). Using TikTok to teach about abortion: combatting stigma and miseducation in the United States and beyond. *Sex Education*, 1–15.
- Ellison, E. R., & Langhout, R. D. (2017). Sensitive topics, missing data, and refusal in social network studies: An ethical examination. *American journal of community psychology*, 60(3–4), 327–335.

- Fiesler, C., Garrett, N., & Beard, N. (2020). What do we teach when we teach tech ethics? A syllabi analysis. In: Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 289–295.
- Garcia, B., Crifasi, E., & Dessel, A. B. (2019). Oppression pedagogy: Intergroup dialogue and theatre of the oppressed in creating a safe enough classroom. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 669–683.
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), 58–66.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 503–526.
- Górak-Sosnowska, K. (2007). Perception and misperception of Islam in Polish textbooks. *Rocznik Orientalistyczny*, 60(1), 75–84.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 1 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1927>.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista (2022), *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, London, Bloomsbury.
- Hardy, C. (2020, November). Reimagining teaching: Considering how to teach sensitive or controversial topics online. In 35th (2020) Annual Conference of SIETAR Japan.
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. *The Wiley handbook of social studies research*, 319–335.
- Jennings, P. A. (2018). *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. WW Norton & Company.
- Johnson, H. A. (1990). Humor as an Innovative Method for Teaching Sensitive Topics. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 16(6), 547–559.
- Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. SUNY Press.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 12–20.
- Klein, S. (2017). Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 75–109.
- Lewis Chiu, C., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47–52.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119–129.
- Markowska-Manista U. (2021). Non-contextual teaching of sensitive topics focusing on cultural diversity in polish schools, *Rocznik Lubuski*, 47(1), 143–158.
- Markowska-Manista, U. & K. Górak-Sosnowska, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 2 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1928>.
- McIntosh, K., Todd, J., & Das, N. (2019). [Teaching Migration, Belonging, and Empire in Secondary Schools](#). TIDE-Runnymede report.
- Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124–138.

- Multhaup, K. S. (2005). A Multicomponent Approach to Teaching Sensitive Topics: Elder Abuse as an Example. *Teaching of Psychology*, 32(4), 261–263.
- Mummert, S. J., Policastro, C., & Payne, B. K. (2014). [Revictimization Through Education: Does Learning About Victimization Lead to Anxiety and Identification as a Victim Among College Students?](#) *Journal Of Criminal Justice Education*, 25(4), 435–451.
- National Council for the Social Studies, (2008). [A Vision of Powerful Teaching 4 and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy](#).
- Neumann, S. L. (2005). Creating a „safe zone” for sexual minority students in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 32(2), 121–123.
- OECD 2018. [The Future of Education and Skills](#). Education 2030. Position Paper.
- Oleson, K. C. (2020). *Promoting Inclusive Classroom Dynamics in Higher Education: A Research-based Pedagogical Guide for Faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers’ professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher education*, 95, 103–129.
- Pitimson, N. (2021). Teaching death to undergraduates: exploring the student experience of discussing emotive topics in the university classroom. *Educational Review*, 73(4), 470-486.
- Pitten C., I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers’ Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Plikuhn, M. (2018). *Courting Controversy and Allowing for Awkward: Strategies for Teaching Difficult Topics*. In *Learning from Each Other*, University of California Press.
- Richardson R., (2011), [Five Principles on Teaching about Controversial Issues](#).
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, A. (2014). [Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education](#). *Democracy and Education*, 22(2).
- Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers’ perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 193-203.
- Shokouhi, H., & Mohammadi, E. (2020). ‘Can we talk about this?’ Power, ideology and sensitive topics in an Iranian EAL setting. In *Rethinking Languages Education*. Routledge.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 183–192.
- Sipes, J. B., Roberts, L. D., & Mullan, B. (2019). Voice-only Skype for use in researching sensitive topics: a research note. *Qualitative Research in Psychology*, 1–17.
- Sorcar, P., Strauber, B., Loyalka, P., Kumar, N., & Goldman, S. (2017, May). Sidestepping the elephant in the classroom: Using culturally localized technology to teach around taboos. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2792–2804).
- Tepe, F.F. (2020). Researching Sensitive Topics: The Case of Sexism and Gender Discrimination at Turkish Universities. In *Macro and Micro-Level Issues Surrounding Women in the Workforce: Emerging Research and Opportunities* (pp. 236–261). IGI Global.
- The Center for Teaching and Faculty Development, San Francisco State University (n.d.). [Top ten tips for addressing sensitive topics and maintaining civility in the classroom](#).
- Uygun, K., & Arslan, I. E. (2020). Students’ Opinions about Teaching of the Controversial Topics in the Social Studies Classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 335–344.

- Walters, A. S., & Hayes, D. M. (2007). Teaching about Sexuality: Balancing Contradictory Social Messages with Professional Standards. *American Journal of Sexuality Education*, 2(2), 27–49.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of curriculum studies*, 49(5), 640–662.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.
- Warren, L., & Bok Center, D. (2000). [Managing hot moments in the classroom](#).
- Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Stenhouse Publishers.

## W języku czeskim

- Agentura pro sociální začleňování (2019). [Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení](#).
- Amnesty International (2015). [Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách](#). Amnesty International Publications.
- Amnesty International (2022). [LGBT+ v České republice](#).
- Balvín, J. (2005). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- Balon, J. (2014). Jak se privatizují ideje? Neoliberalní režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa, *Sociologický časopis* 50, 5, 713–733.
- Barša, P. (2003). *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beňová, K. (2007). [Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Beránek, O. & Ostřanský, B., (ed.) (2016). *Stíny minaretů: islám a muslimové jako předmět českých veřejných polemik*. Praha: Academia.
- Brtnová Čepičková, I. (ed.) (2006). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Černý, K., (ed.) (2015) *Nad Evropou půlměsíc*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [České školy pod lupou: výzkum homofobie a transfobie na školách](#), 2016.
- Dvořáková, M., Pajpachová, V. (2019). Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů,” *Gramotnost, pragmatnost a vzdělávání*, 3, 1, 87–107.
- Gracová, B. (2019). Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu, *Studia Historica Gedanensia*, 10, 100–119.
- Gracová, B. Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22, 4, 516–543.
- Havlíček, J. (2018). Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství, *Orbis Scholae*, 12(1), 51–67.
- Hejnal, O. (2012). Nacionalismus, multikulturalismus, sociální vyloučení a „sociálně nepřizpůsobiví“: Analýza dominantního politického diskursu v České republice (2006–2011), *Antropowebzin*, 2, 47–66.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, *Pedagogická orientace*, 20, 4: 27–47.
- Holý, L. (2001). *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace*

společnosti. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Horváthová, J. 2002, Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty, Praha: Člověk v tísni – Lidové noviny.
- Kaleja, M., 2013, Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě .
- Klíma, B. (1999). Tři malá zamyšlení nad otázkou výchovy k národnímu vědomí, In: Výchova k národnímu vědomí a národním hodnotám: sborník příspěvků z konference k 80. výročí vzniku samostatného státu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 122–127.
- Kolářová, J., Babanová, A. (eds.) (2014). Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy. V Praze: Gender Studies.
- Kopeček, M. (2008). Historická paměť a liberální nacionalismus v Česku a střední Evropě po roce 1989, In A. Gjuríčová, M. Kopeček (eds.): Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989, Paseka, Praha – Litomyšl, 232–264.
- Květina, J., 2016, Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP, Pedagogika 66, 3, 312-329.
- Máčalová, J., 2014, Multikulturalismus ve školní praxi: náhled pedagogů, in: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia človeka III, Prešov, 256–262.
- Mareš, M. (2015) Ne! Islámu: Protiislámská politika v České republice. Nakladatel: CDK.
- Moravcová, B., Roubínková, M. (2016). Hodnoty a postoje českých žáků ve vztahu k jinakosti. In J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Moree, D. (2004). Identita a kultura ve vzdělávání, in: Nehyba, Jan a kol. Reflexe mezi lavicemi a katedrou. Brno: Masarykova univerzita, 57–64.
- Moree, D. (2019). [Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy.](#) Nadace OSF.
- MŠMT (2016). [Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce.](#)
- Najbert, J. (2014). Dějepisné narativy normalizace v učebnicích, in: P. Kopal (ed.): Film a dějiny 4: Normalizace, ÚSTR – Casablanca, Praha, 539–555.
- NÚV. (2019). [Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole statistické ukazatele, efektivní podpurná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání.](#)
- Ostřanský, B., (ed.) (2017). Islamofobie po česku: český odpor vůči islámu, jeho východiska, projevy, souvislosti, přesahy i paradoxy. Praha: Vyšehrad.
- PAQ Research. (2020). [Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů.](#)
- Preissová, A., Cichá, M., Gulová, L. (2012). Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Šotola, J. (eds.) (2012). Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Švachová, I. (eds.) (2013). Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová Krejčí, A. (2016). Tolerantní nebo xenofobní společnost? Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání. In: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.). Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Preissová Krejčí, A., Máčalová, J. (2014). Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Sociální pedagogika, 2, 2, 62–72.

- Petrusek, M., (2007). Vychováváme člověka vzdělaného nebo informovaného? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity. Sdělení přednesené na konferenci Jan Amos Komenský – 350 let od vydání Opera Didactica Omnia, Praha.
- [Prosazování genderové rovnosti](#), 2022.
- Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.
- [Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021–2030](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Skálová, H. (ed.). (2008). [Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém](#). Gender Studies.
- Smetáčková, I., Braun, R. (2009). [Homofobie v žákovských kolektivech](#). Praha, Úřad vlády ČR.
- Smetáčková, I. (ed.) (2006). [Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele](#). Praha: Open Society Fund.
- Smetáčková, I. (2006). Škola posiluje nerovnost pohlaví, ale nemusí tak být. In Rodina a škola, 4/2006, Praha: Portál.
- Šabatová, A. (2019). [Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti](#). Brno: Veřejný ochránce práv.
- Šišková, T. (2008). Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi. Praha: Portál.
- Štech, S. (2011). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. Pedagogika 57, 4, 326–337.
- Štěrba, R. (2017). K regionální identitě a jejímu zastoupení v kurikulu ZŠ. In B. Malík (ed.). Formovanie identity v čase a priestore. Bratislava: Univerzita Komenského, 384–395.
- Tichá, M. (2007). [Multikulturní výchova a výchova k evropanství](#). Praha: Metodický portál RVP.
- Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková, A. (2013). Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu. Praha: Portál.
- Tomášek, M. (2012). Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: K. Jirková, A. Čermák (ed.), Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států, Praha: Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, 32–43.
- Tomášek, M., Šubrt, J. (2014.) Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups), Sociológia, 46, č. 1, 88–115.
- Valdřová, J. – Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. 2004. Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic. [www.eamos.cz/gender](http://www.eamos.cz/gender)
- Vláda ČR. (2019). [Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020](#).
- Zormanová, L. (2011). [Gender ve vzdělávání dětí a mládeže](#). Národní pedagogický institut.
- Zormanová, L. (2013). [Aktivity na téma gender a genderové stereotypy](#).

## W jazyku estońskim

- Altnurme, L. (2018). "Religiooni individualiseerumine 21. sajandil". I: Eesti kiriku ja religiooni lugu. Riho Altnurme (eds.). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Ehala, M. (2018). Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia, Kallavere: Künnimees.
- Ehala, M. (2003). [Identiteedikasvatus ja keelehoid ehk Miks peaks eesti kool arendama eesti identiteeti](#). Oma Keel, (2).
- Ehala, M. (2019). [Mitmikidentiteedi ja ühtekuuluvuse võimalused ja väljakutsed Festis](#). RITA-RÄNNE teema kokkuvõte nr 7.

- Kaldur, K. (2017) Uussisserändajate kohanemine Eestis integratsiooni monitooringu andmete põhjal. Riigikogu toimetised 36, 117–136.
- Nahkur, O., Ainsaar, M., Maasing, H., Roots, A. (2020). Etnilise konflikti riski indeks. Rände-RITA projekti toimetis.
- Nummert, M., Mihkelsoo, I., Jürimäe, M. (2018). Avatud algus: valik retsepte mitmekultuurilise lasteaia kujundamiseks. Tartu: Eesti Pagulasabi.
- Remmel, A. (2019). Religiooni uurimisest ilmalikus ühiskonnas. Usuteaduslik Ajakiri, 3, 95–126
- Schihalejev Olga (2020). [Usualasest haridusest Eesti koolides aastal 2020](#). 19th April,
- Schihalejev, Olga (2017). Koostöö ja head suhted. Margit Sutrop, Helen Toming, Tiia Kõnnussaar, Tiia Kõnnussaar, Liisi Veski, Helen Toming, Mari-Liisa Parder (Toim.). Hea kooli käsiraamat (55–81). Tartu: Taru Ülikooli eetikakeskus.
- Tagasivaade minevikku (2000). Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad: otsingud, versioonid, ideed: ajalooõpetaja käsiraamat. Riia: Zvaigzne ABC.
- Tamm, M., Raud, R., Ehala, M., & Vetik, R. (2018, juuni). [Mitmekultuurilise Eesti ühiskonna ja lõimumise kontseptuaalsed alused](#). Teema kokkuvõtte nr 2. University of Tallinn, University of Tartu, RITA-RÄNNE.
- Tammaru, T., Kallas, K., & Eamets, R. (2017). [Põhisõnumid. Eesti rändeajastul](#). Tiit Tammaru (Toim), Eesti inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Vetik, R. (2018). Riigirahva identiteet eestlaste ja eestivenelaste seas. Acta Politica Estica, (8), 85–104.

## W języku węgierskim

- Baracsi, Á. (2016.) „Konfliktusmegoldó stratégiák a pedagógus munkájában”. Perspectives of Teacher Training in the 21st Century, pp. 163–169.
- Benoit, F. (2011). [A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai](#). Történelemtanítás 2(2).
- [Európa a történelemtanulásban és -tanításban](#) (2009). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Forrás-Biró, A. (ed.) (2016). [A holokausttéma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés 2016](#).
- [Nemek közötti egyenlőség pedagógiája a gyakorlatban](#), 2020.
- [Oktatás és polarizációkezelés](#) (2017). In RAN Polarizációkezelési Kézikönyv (Ran Polarization Handbook).
- [Oktatással az antiszemitizmus ellen](#) (2019). UNESCO.
- [Radikalizmusprevenációs oktatási csomag](#) (2016). Political Capital.
- [Tanuljunk meg egyet nem érteni. Tanári kézikönyv](#) (2021).
- [Vitatott témák tanítása](#) (2018). Oktatási Hivatal.

## W języku polskim

- Abramowicz M. (ed.) (2011). [Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Branka M., Cieślukowska D., (red.) (2010). [Edukacja antydyskryminacyjna, Podręcznik trenerski](#), Kraków.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (ed.) (2016), [Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport](#). Tom 1-3, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M. (ed.) (2016). [Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Chmura-Rutkowska, I., & Kowalska-Andrzejewska, J. (2020). [Akademia Równości i Różnorodności](#).
- [Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe](#) (2011). Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Górak-Sosnowska, K. & U. Markowska-Manista (2010). *Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce*. In: D. Pietrzyk-Reeves & M. Kułakowska (eds.). *Studia nad wielokulturowością*. Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 457–471.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Akademia i „reszta świata”. O wyzwaniach dla środowiska pedagogów wobec kryzysu edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej w Polsce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [Kompas – Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą](#) (2015). Rada Europy.
- Muszyńska J., Danielewicz W., Bajkowski T. (ed.) (2013). *Kompetencje międzykulturowej jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- [Równe traktowanie w szkole. Checklista dla szkół wielokulturowych](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- [Szkolny Kodeks Równego Traktowania](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Świerszcz J. (red.) (2012). [Lekcja Równości . Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole](#), Kampania Przeciwko Homofobii, Warszawa.
- Teutsch A. (ed.) (2010). [Kalendarium Praw Człowieka – edukacja i działanie](#), Fundacja Autonomia, Kraków.
- Wołosik A. (2010). [Edukacja do równości, czy trening uległości?](#), Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa.





