

Dorota Duda

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych

Recenzja książki Agnieszki Nowak-Łojewskiej: Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011), ss. 348

Kontakt:	Dorota Duda e-mail: dorota_eulalja_duda@wp.pl
Jak cytować:	Duda, D. (2016). Recenzja książki Agnieszki Nowak-Łojewskiej: Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011), ss. 348. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/435
How to cite:	Duda, D. (2016). Recenzja książki Agnieszki Nowak-Łojewskiej: Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011), ss. 348. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/435

Po książkę Agnieszki Nowak-Łojewskiej sięgnęłam z uwagi na zainteresowania zagadnieniem wiedzy społecznej, zwłaszcza jej wymiarem, odnoszącym się do edukacji globalnej i międzykulturowej (edukacja międzykulturowa obejmuje dla mnie szerokie rozumienie relacji międzykulturowych, nie tylko w aspekcie etnicznym, religijnym, ale i społecznym). Do przyjęcia takiej perspektywy zainspirował mnie tekst Szkudlarka (2011), którą rozpatruję pod kątem edukacji przedszkolnej.

Publikacja Nowak-Łojewskiej (2011) składa się z dwóch części. Pierwsza porusza ogólne rozumienie wiedzy, osadzone w różnych paradygmatach, przedstawia również kulturowe, polityczne oraz społeczne uwikłania wiedzy i edukacji. Druga część koncentruje się na badaniach i właściwym przedmiocie zainteresowań autorki (oraz moich), wiedzy społecznej. Wiedza społeczna jest pojmowana w książce jako element wiedzy szkolnej, który, na drodze interakcji z innymi, „stwarza warunki do budowania [przez jednostkę] obrazu siebie, innych i otaczającego świata w realnym kontekście społeczno-kulturowym” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 6). Rozpatrywana jest w dwóch, nieodłącznych od siebie (według autorki i mnie) paradygmatach konstrukcjonizmu poznawczego i społecznego. Badaczkę interesują zatem treści wiedzy społecznej, jakie są omawiane z dziećmi, czyli co nauczycielki rozumieją? Jaką tematykę mają na myśli? Kiedy mowa jest o wiedzy społecznej oraz to, w jaki sposób tę wiedzę konstruują? Wyniki badań nie są zaskakujące. Wyłania się z nich obraz szkoły i nauczycielskich działań, którego jesteśmy świadomi i który dobrze znamy, o którym już wiele napisano. Zdajemy sobie zatem sprawę ze sposobu konstruowania wiedzy w szkole, w której dominuje „edukacja bankowa”, podający model nauczania, nieadekwatność kulturowa, brak miejsca na interpretację i krytyczne myślenie; z tego, że dziecko postrzega się jako „System z Deficytami”, okazjonalnie jako „Słodkiego Elfa” (Klus-Stańska, 2005). Tym, co najbardziej interesuje mnie w recenzowanej pozycji, są treści wiedzy społecznej i pojmowanie ich przez badane nauczycielki i autorkę. Wypowiedzi nauczycielek wobec tematyki, jaką poruszają na zajęciach z dziećmi również, z jednej strony, nie budzą zaskoczenia (wystarczy przejrzeć szkolne podręczniki); zagadnienia te prezentują treści „legalne”, „bezpieczne”, „nieproblematyczne”, a wręcz nierealne. Z drugiej strony, sposób argumentowania nauczycielek tego,

że pewne treści nie są w szkole, polskim dzieciom, potrzebne, okazały się wstrząsające. Nowak-Łojewska stara się zwrócić naszą uwagę na problem zaniedbywania i pomijania wielu treści, uznawanych jako, m.in. nieodpowiednie dla dzieci w tym wieku czy też niewystępujące w oficjalnych materiałach, a więc uważane za niepotrzebne. Nauczycielki tym samym prowokują do wypowiedzenia opinii o ich bezrefleksyjności, znieczulicy, o braniu udziału w systematycznym usuwaniu człowieka (i jego różnorodnych doświadczeń i historii) ze szkoły. Z tego też względu materiał, który udostępnia nam Nowak-Łojewska, jest cenny i prowokujący do pytań o edukację krytyczną dzieci, edukację krytyczną (przyszłych i podnoszących swoje kwalifikacje) nauczycieli, o miejsce człowieka w szkole, o miejsce człowieka w świecie.

Książkę tę rozpatrzę jednak na dwóch poziomach. Pierwszy poziom odnosi się do badań autorki, do rozpoznania przez nią obszaru, który wymaga sproblematyzowania, i do prezentowanych wypowiedzi nauczycielek, które burzą spokój. Drugi poziom odnosi się do warstwy językowej tekstu, który może wskazywać na małą krytyczność autorki wobec niektórych poruszanych przez nią zagadnień, a przez to może prowadzić do uproszczeń i powielania uprzedzeń. Interesuje mnie także (niepogłębione) zwrócenie uwagi na system kształcenia nauczycieli oraz na nagłe, dla mnie, zakończenie badań.

STEREOTYPY W JĘZYKU I NIEKONSEKWENCJA W STAWIANYCH WNIOSKACH

Kiedy zapoznałam się z częścią badawczą książki, w pierwszym odruchu uznałam ją za taką, którą powinien przeczytać każdy, kto jest odpowiedzialny za edukację dzieci lub się do tego przymierza (z powodów, o których pisałam powyżej). W dalszych rozważaniach zrodziły się we mnie pewne zastrzeżenia. Autorka w swoich badaniach wyróżnia dwie grupy tematyczne, odnoszące się możliwie bezpośrednio do codziennego życia dziecka, sfery rodzinnej, sfery intymnej, bliskiej terytorialnie, oraz zwracające uwagę na dziecko i jego relacje ze światem, postrzeganiem innych kultur, świadomością bieżących problemów i sytuacji na świecie. Do pierwszego obszaru nie mam wielu zastrzeżeń, choć w podejmowanych przez autorkę wątkach nie pojawia się zagadnienie „rodzin układanek”, czyli rodzin odbudowanych (Sikorska, 2009), rodzin nieheteroseksualnych. Powstaje także pytanie o to, czy rodziny są przez nauczycielki postrzegane przez pryzmat więzi małżeńskich, czy nauczyciele dopuszczają możliwość w doświadczeniach dzieci, że ich rodzice żyją w związkach kohabitacyjnych? Co może nie być do końca jasne, zważywszy, że nauczyciele odwołują się w swoich rozważaniach do katolicyzmu, polskich tradycji, szczęśliwej rodziny o modelu 2+2, a sama autorka o to nie pyta. Więcej zastrzeżeń mam natomiast do obszaru, który odnosi się do kwestii edukacji globalnej. Poczynię uwagi do dwóch aspektów języka autorki i (braku) reakcji autorki na język wypowiadających się nauczycielek, braku opatrzenia ich wypowiedzi stosownym komentarzem. Moją uwagę przykuwa często powtarzany zwrot „Trzeci Świat”, który nie jest poddawany żadnej refleksji. Jak zauważa Jasikowska (2015), stosowanie określeń, jak Pierwszy, Drugi, Trzeci Świat, kraje rozwinięte i zacofane, bogata Północ, biedne Południe, uznaje się

za stygmatyzujące. Solarz (2009) zaznacza, że „termin ten był o tyle nieszczęśliwy, że sama jego forma językowa mogła hipotetycznie, i z czasem faktycznie prowokowała negatywne skojarzenia – trzeci, czyli gorszy, upośledzony, zapóźniony, mający mniej praw” (s. 112), co, wydaje mi się, odczuwamy intuicyjnie. Przyjmuje się zatem używanie sformułowań „globalna Północ” i „globalne Południe” (Jasikowska, 2015), choć również nie jest to rozwiązanie idealne. Ponieważ „język nigdy nie jest neutralny w opisywaniu relacji pomiędzy społecznościami w skali świata” (Jasikowska, 2015, s. 30), może być „narzędziem podtrzymywania asymetrii pomiędzy różnymi grupami społecznymi” (Cieślukowska, 2010, s. 93). Nie wiadomo, co autorka miała na myśli, używając sformułowania „Trzeci Świat”, i jakie kraje miała na myśli. Powołując się ponownie na Solarza (2009), termin ten doczekał się wielu ujęć definicyjnych i licznych ujęć/przesunięć na mapie świata. Zatem, do kogo odnosi swoje pytanie: „Czego o krajach Trzeciego Świata uczą się dzieci w szkole?” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 229). Rodzą się też kolejne pytania: dlaczego pyta o świat w sposób wartościujący i skupia się na Trzecim Świecie (a wyniki dotyczące tematu głodu i Trzeciego Świata są analizowane razem)? Dlaczego nie pyta o to, czego nauczycielki uczą o Drugim Świecie lub, po prostu, o świecie, innych kontynentach, krajach, kulturach? Dlaczego proponuje temat: „rodziny na świecie, np. w Trzecim Świecie”, a nie rodziny spoza Polski lub spoza Europy? Dahrendorf zauważa, że „kiedy ludzie mówią obecnie o Trzecim Świecie, mają na myśli przeważnie Afrykę [...]” (Dahrendorf, 2003, za: Solarz, 2009, s. 25), a Smith, wśród różnych idei na ujęcie definicyjne, wymienia: „ubóstwo, które, mimo że pewna liczba państw umownie uważanych za część Trzeciego Świata jest względnie bogata, wciąż pozostaje rzeczywistą i ważną cechą krajów rozwijających się” (Solarz, 2009, s. 30). Brakuje zatem wyjaśnienia przez autorkę, co się dla niej kryje pod tym pojęciem. Odnoszę wrażenie, że zauważane przez Nowak-Łojewską stereotypowe postrzeganie Afryki (jako w zasadzie kraju; jednorodnej kulturowo, prymitywnej, poprzez „głód” i „niedostatek”, „regres” i „zacofanie”) może być pokłosiem utożsamiania Afryki z „Trzecim Światem” (czy raczej „Trzeciego Świata” z Afryką), jak o tym mówi jedna z nauczycielek: „Trzeci Świat – chyba tylko tyle, że Murzynek Bambo w Afryce mieszka” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 287). Sama Autorka wspomina o obecności „romantycznego europejskiego imperializmu” (s. 328) w kontekście tematów o Afryce (sama pisze, że powinno się poruszać *problem*, m.in. „dzieci Afryki” [s. 188]). Jednak przyjęty przez autorkę podział na Pierwszy i Trzeci świat, zatem lepszych i gorszych, narzuca taki sposób myślenia, ugruntowuje w przekonaniu, że znajdujemy się na wyższym poziomie rozwoju i naszym obowiązkiem jest niesienie pomocy światu (bez zrozumienia potrzeb i kontekstów) (Jasikowska, 2015). Zastanawiający jest również punkt, w którym widzi stereotypowe rozumienie inności przez nauczycielki, głównie jako osoby z niepełnosprawnościami i chore albo o innym wyglądzie (np. rude i piegowe). Autorka podkreśla, że „trudno było (...) doszukać się przykładów, które odwoływałyby się do inności religijnej, etnicznej, narodowościowej, kulturowej” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 289). Jednocześnie, jedno z jej pytań, które dotyczyło Innego, brzmiało: „Czy z uczniami klas I–III realizowana jest tematyka „Innego” [pokrzywdzonego, chorego, biednego, głodnego]?” (s. 227).

Dostrzegam pewne nieścisłości w myśleniu autorki, stereotypowy sposób prezentowania świata i pytania o niego, o czym należy powiedzieć z powodu takiego zarzutu wobec nauczycielek; brakuje mi również komentarza na temat tego, czego zabrakło autorce w wypowiedziach nauczycielek, na czym polegało upraszczanie, infantylnizowanie, przekłamywanie przekazywanej wiedzy, odwołania się do konkretów (aby tekst miał walor edukacyjny dla osób, które sięgają po tę publikację).

Zastrzeżenia mam również do używania słowa „rasa”. Kategoria ta jawi się jako problematyczna, gdyż, z jednej strony, wyeliminowanie jej ze słownika pojęć, może spowodować, że „stracimy z oczu cały problem rasizmu” (Zielińska, 2010, s. 163). Z drugiej jednak, podkreśla się współcześnie, że nie da się podzielić ludzkości na trzy rasy z uwagi na zbyt duże zróżnicowanie w obrębie populacji, dlatego też postuluje się odejście od stosowania tego terminu jako sugerującego, „że ma on jakiegokolwiek ugruntowanie naukowe” (s. 163). Autorka często używa tego zwrotu w kontekście „problemów rasowych”, chodzi zatem o rasizm czy o mówienie o „inności”? Drugim aspektem używanego w tekście języka, jest język nauczycielek i brak na niego reakcji Autorki. Nauczycielki powielają termin „Trzeci Świat”, pojawia się też, kilkakrotnie, określenie „Murzyn”, „Murzynek”, „Murzynek Bambo w Afryce mieszka”, przy czym brak jakiegokolwiek komentarza negatywnego. Pojawił się natomiast komentarz pozytywny, pokazujący brak refleksji autorki w tej materii. Analizując wypowiedzi kilku nauczycielek jako ciekawe, krytyczne propozycje realizacji, nieobecnych, zagadnień z obszaru edukacji międzykulturowej, za taką uznała również następującą: „W naszej szkole mamy to zadanie nieco ułatwione, bo jeden z nauczycieli uczący angielskiego jest Murzynem. Nasze dzieci w sposób naturalny przebywają z osobą innej rasy, poznają ją, kraj [...]” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 278). W porównaniu z innymi wypowiedziami nauczycielek, jest to perspektywa pomysłowa (korzystanie z doświadczeń osoby z innej kultury). Brakuje mi jednak nazywania przez autorkę pewnych zjawisk. Samo określenie ma swoich zwolenników i przeciwników, jedni opowiadają się za tym, że jest to określenie neutralne, a trudność w rozpoznawaniu, z jakiego kraju pochodzi osoba czarnoskóra, poprzez zwrot „Murzyn”, sprawę rozwiązuje, przeciwnicy uznają je za określenie obraźliwe i krzywdzące, jako mowę nienawiści (Cieślukowska, 2010). Średziński (2011) podkreśla, że słowo „Murzyn” występuje obecnie prawie wyłącznie w negatywnym kontekście. „Afrykanie mieszkający w Polsce nie chcą być w ten sposób nazywani. Tym bardziej, że słowo »Murzyn« nie określa pochodzenia, ale odnosi się do koloru skóry” (s. 28). Osoby pochodzące z Afryki, chcą być zatem określani Afrykanami i Afrykankami (Średziński, 2011). Pojawia się pytanie o to, w jaki sposób miałyby być realizowana tematyka dotycząca rasizmu („problemów rasowych?”), jeżeli w użyciu pozostaje język dyskryminacji, a autorka go nie identyfikuje? Wymaga zaznaczenia, że wiedza, o której pisałam, nie jest wiedzą nową. Poza Jasikowską odwołuję się do źródeł z 2009, 2010 i 2011 roku (Cieślukowska, 2010; Sikorska, 2009; Solarz, 2009; Średziński, 2011; Zielińska, 2010).

Chciałabym odnieść się także do dwóch wypowiedzi badanych nauczycielek:

[...] zmiana w programie tematu, gdzie my mamy temat „Jesień w ogrodzie” na temat „Głód na świecie” jest bez sensu. Przecież nie będę mówiła cały tydzień o głodzie na świecie. Wydaje mi się, że to nie są do końca tematy, które trzeba byłoby analizować, poświęcać albo uczyć, np. pisanie zdań na podstawie tego, że w Afryce jest głód (Nowak-Łojewska, 2011, s. 270).

[...] Nie poruszam na siłę tych tematów [agresja i patologie] w młodszych klasach, ale wtedy niczego się nie dowiem, a dzieci przecież są bite, maltretowane. Wydaje mi się, że gdybym pracowała z dziećmi ze środowiska patologicznego, to tego tematu bym z nimi nie poruszała [...] (Nowak-Łojewska, 2011, s. 269).

Autorka pozostawia tego typu wypowiedzi bez komentarza. O ile, w przypadku mówienia o dzieciach przez nauczycielki, jako o „skrzyneczkach”, do których coś się wkłada, i potem te „skrzyneczki” zamieniają się w kolorowe, zabiera głos, że są szokujące, a nawet obraźliwe, o tyle w przypadku rażącej wprost znieczulicy, nie mówi nic. A szkoda. Ponieważ było to miejsce na wyrażenie niezgody na tak wyraźne odwrócenie się od człowieka, od dziecka, które w sytuacji doświadczania przemocy, nie może liczyć na „wspierającego świadka”, o którym pisała Miller (2006). O braku takiej możliwości może nas utwierdzić wypowiedź nauczycielek, które uznają sprawy przemocy i patologii (np. alkoholizmu) za „tajemnicę rodziny” (Nowak-Łojewska, 2011). Wypowiedzi te analizuje jedynie pod kątem tego, że nauczycielki dostrzegają pewną tematykę, ale niekoniecznie chcą ją wprowadzać. Zaprezentowany materiał wyraźnie pokazuje uprzedmiotowienie człowieka, wymazywanie go gumką, trochę jak zapisu poza linię w zeszyte szkolnym, niechęć przyjęcia odpowiedzialności wobec (Kuleta-Hulboj, 2015) Innego (w ujęciu globalnym i jednostkowym), lęk przed różnorodnością. Sądzę, że w komentarzu należałoby powiedzieć o tym wprost. Choć zdają sobie sprawę, że kategorię wypowiedzi wobec drugiego człowieka (jego poglądów, zachowania), z którym przeprowadzało się badania, może stanowić problem i nieść wiele etycznych dylematów.

(NIE)REFLEKSJA NAD KSZTAŁCENIEM NAUCZYCIELI

Czytanie wypowiedzi nauczycielek i próba uogólnienia autorki nasuwają mi ogromną potrzebę refleksji nad kształceniem nauczycieli. W książce czytamy o tym, jak nauczyciele coś rozumieją, jak funkcjonują, do jakich konsekwencji dla uczniów się przyczyniają. Mowa jest też o dwoistości myślenia nauczycieli, postawach konformistycznych i zniewoleniu mentalnym. Autorka zauważa także sposób kształcenia nauczycielek, ale głównie tych ze starszego pokolenia. Brakuje mi jednocześnie, po zwróceniu uwagi na możliwe, destrukcyjne skutki strategii nauczycieli, głosu opowiadającego się za zmianą tego kształcenia. Na podstawie tekstu Nowak-Łojew-

skiej, można wyodrębnić co najmniej cztery powody: behawiorystyczne kształcenie nauczycieli przekłada się na behawiorystyczne kształcenie uczniów (Klus-Stańska, 2006), warto uzmysłowić sobie, czego są uczeni na studiach oraz na praktykach, od *bardziej doświadczonych* osób; nauczyciele nie potrafią stawiać oporu; nie mają kompetencji (albo niewielkie) do poruszania części zagadnień, zwłaszcza dotyczących problemów globalnych, np. niewolnictwa, praw człowieka i ich łamanie; wreszcie czwarty powód, o którym autorka nie wspomniała, jest nierozpoznawanie mechanizmów, które prowadzą do dyskryminacji i wykluczenia jednostki. Przykładem niech będą: „Murzyn”, „Murzynek”, „Murzynek Bambo w Afryce mieszka”, rasy¹, „głód w Afryce”, „niedostatek w Afryce” (jako jedyny obraz Afryki), „Trzeci Świat”, „nasza wiara chrześcijańska wyznania katolickiego”, „kolorowe dzieci”, „uczymy się o naszej religii, bo jesteśmy przeważnie katolikami”, „są takie dzieciuchy, co nic nie rozumieją” i wręcz stygmatyzowanie dzieci doświadczających, np. alkoholizmu w rodzinie: „dzieci [...] potrafią powiedzieć »mój ojciec wczoraj znów się napił i porzygał się...«. Uczulam dzieci, żeby tak nie mówiły, bo potem dzieci będą się z nich śmiały” (Nowak-Łojewska, 2011, s. 283). Zatem, czy jakość edukacji nauczycieli jest krytyczna, rozumiejąca czy odtwórcza i podporządkowująca?

Publikacja ta, jeśli tylko podejdzie się do niej krytycznie, jest swego rodzaju lustrem, w którym powinni przyjrzeć się wszyscy za edukację odpowiedzialni lub się do tego przymierzający, zważywszy na nadmierne utożsamianie wiedzy społecznej z nauką grzecznościowych zwrotów, *dobrego* zachowania, *poprawnej* wiedzy, wykluczania Innego. Jest prowokacją do przemyśleń na temat kształcenia nauczycieli. Mam jednak poczucie niedosytu, prezentowane treści są dla mnie dopiero zaczynem. Być może dlatego, że moje pierwsze badania miały charakter *action research*, pozostają z wrażeniem, że rozpoznany przez autorkę problem powinien mieć swoją kontynuację.

BIBLIOGRAFIA

- Cieślukowska, D. (2010). Postrzeganie społeczne. W: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna: podręcznik trenerski* (s. 75–107). Kraków: Villa Decius. Pobrane z: http://www.bezuprzedzen.org/doc/EdukacjaAntydyskryminacyjna_ebook.pdf
- Jasikowska, K. (2015). Po co nam edukacja globalna? W: M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna: polskie konteksty i inspiracje* (s. 16–38). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska, D. (2005). Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(2), 92–106.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 15–28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Kuleta-Hulboj, M. (2015). Postkolonialna edukacja globalna w działaniu: inicjatywy Open Spaces for Dialogue and Enquiry i Through Other Eyes. W: M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna: polskie konteksty i inspiracje* (s. 91–114). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Miller, A. (2006). *Gdy runą mury milczenia: prawda faktów* (J. Hockuba, tłum.). Poznań: Media Rodzina.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Sikorska, M. (2009). *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Solarz, M. W. (2009). *Trzeci Świat: zarys biografii pojęcia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szkudlarek, T. (2011). Pedagogika krytyczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (T. 1, s. 363–377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Średziński, P. (2011). Jak i kiedy mówić o Afryce na lekcjach historii? W: P. Średziński (red.), *Czy Afryka jest krajem?* (s. 25–36). Warszawa: Fundacja „Afryka Inaczej”. Pobrań z: <http://afryka.org/edukacja/poradnik.pdf>
- Zielińska, H. (2010). Rasizm. W: M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna: podręcznik trenerski* (s. 162–167). Kraków: Villa Decius. Pobrań z: http://www.bezuprzedzen.org/doc/EdukacjaAntydyskryminacyjna_ebook.pdf

**BOOK REVIEW: OD SZKOLNEGO PRZEKAZU DO KONSTRUOWANIA ZNACZEŃ:
WIEDZA SPOŁECZNA MŁODSZYCH UCZNIÓW Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELA
BY AGNIESZKA NOWAK-ŁOJEWSKA (ZIELONA GÓRA: OFICyna WYDAWNICZA
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO, 2011), PP. 348**

1. „Problemy rasowe omawiamy tak sporadycznie. Najczęściej przy okazji Dnia Dziecka”, s. 287.