

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Petra Karvánková, Dagmar Popjaková, Vlasta Kovaříková

Náměty na globální rozvojové vzdělávání děti mladšího školního věku

21. století by mělo mladé lidi připravit na to, aby byli schopni uznat svou roli a svou zodpovědnost jako členů globální společnosti. Měli by porozumět globálnímu kontextu svého života. ...

Developing the Global Dimension in the School Curriculum

Proposals for the implementation of global development education for children in primary schools

Abstract

This paper initially deals with the origins of the idea of global education. It points to the multitude of internationally existing concepts and business terms of global education which makes it difficult to implement the global dimension into real-life education. This “international” multitude is, as a result, obvious in the Czech terminology of global development education (GRV in the Czech text) where it originates as particular authors followed one or the other concept of global education. The objective of this paper is not to discuss the correctness or ambiguities in particular conceptions but to find essential contact points in relevant references and thus to offer a determinate picture regarded as GRV. Thus the paper firstly describes the interrelation of often confused concepts of global education and development education. Although it is obvious that the global education is superordinate to development education, many interested parties did not fully understand the international points of view and did not expose the meanings of particular terms. This too was the reason that in the Czech National Strategy GRV 2011–2015, the GRV was coined as a specific term. GRV is then a kind of happy medium between global education and development education. Secondly, the main topics and principles of GRV originating in the National Strategy of Development Education 2011–2015 (based on the British curriculum) are discussed along with their possible modifications and more exact definitions. The article also focuses on a “global development of an educated pupil.” The main educational objectives of GRV are listed and the importance of their differentiation by the age groups of the pupils. In the conclusion, the paper provides samples of topics for GRV of primary school children, the topic being Namibia, the African country.

Key words: Czech republic; global development education; Namibia; primary school

Klíčová slova: Česká republika; globální rozvojové vzdělávání; Namibie; první stupeň základní školy

Život v 21. století se nese v duchu slov římského filozofa Seneky: „... *celý svět je naší vlastí*“. Hranice, jak jsme je znali dříve, se pomalu vytrácejí. Technologický vývoj za poslední dekády je enormní, velmi dynamický a propojuje osudy lidí na celém světě. Umožňuje nám denně sledovat nejnovější události, přímé přenosy nebo být v kontaktu s lidmi na druhém konci světa. Na každém kroku jsme obohacováni kulturními elementy a hodnotami nejrůznějších národů a dnes více než dříve platí známé rčení „*všechno souvisí se vším*“. Žijeme totiž v době, která se nese ve znamení globalizace.

Globalizace a propojenost celosvětového dění s sebou přinášejí i problémy nabývající globálních rozměrů, které vyžadují společné řešení. Rozvojové problémy světa (chudoba, terorismus, šíření AIDS, nedostupnost vzdělávání a jiné) se zdánlivě týkají jen některých oblastí. Ve skutečnosti však stále více zasahují i do našich životů a kladou specifické nároky na každého jedince, který svým jednáním může docílit změny. Stačí jen překonat největší překážky – nevědomost, lhostejnost a pasivitu. Čím dříve si tuto skutečnost uvědomíme, tím dříve můžeme přebrat zodpovědnost za své činy.

Naše představy o současném světě jsou nám do značné míry zprostředkovány nejmodernějšími informačními technologiemi, které jsou sice zdrojem informací, ale také dezinformací. Jsou přínosem, ale zároveň i rizikovým faktorem, snadno zneužitelným. Ve velké míře působí na vytváření našich postojů a hodnot, z tohoto hlediska je proto důležité věnovat jim pozornost. Řadíme mezi ně i média. Právě ta nám mnohokrát nabízejí pouze zjednodušenou konstrukci obrazu geograficky i kulturně vzdálených míst, a to za předpokladu, že se daná země do zorného pole médií vůbec dostane. Kolik toho například víme o zemi, jako je Namibie? Někomu bude dělat problém už jen samotné zařazení k příslušnému světadílu a těm, kteří si dokáží spojit Namibii s Afrikou, vyvstanou pokulhávající asociace: černá, chudá, přelidněná, hladomor, primitivní, války, negramotnost a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat. Namibie přitom takovému obrazu zcela neodpovídá. Stereotypy podporované filmy o válkách, příběhy opuštěných dětí, obrazy o hladomorech a katastrofách, to vše může narušit naše objektivní vnímání světa.

Právě děti resp. žáci na prvním stupni ZŠ jsou náchylné nekriticky přijímat vše, co vidí kolem sebe. Jsou velmi vnímavé a se zájmem sledují veškeré dění. Mají přístup k široké škále informačních technologií, často však tyto prostředky neposkytují poznatky vhodné, přiměřené a srozumitelné této specifické věkové skupině. Pro praktický život v dnešním světě nestačí pouze teoretické znalosti. Je třeba od útlého věku apelovat na reálné porozumění globálních souvislostí, oprostit se od vnímání založeném na stereotypch, předsudcích či solidaritě, orientovat se ve světě informací, umět vybírat to podstatné, být připraven zaujmout svou roli ve světě a přispívat k jeho rozvoji.

A těmto výzvám čelí také vzdělávání 21. století. Ve výchovně-vzdělávacích strategiích se proto odrážejí snahy o vzdělání umožňující žákům porozumět těmto souvislostem. Takové vzdělání, které dbá na to, aby svět prezentovaný v souvislostech nebyl příliš schematizován a aby spletitá realita života na tomto světě byla žákům předávaná adekvátní formou. To je klíč k úspěchu, jak připravit žáky uvědomělé,

zodpovědné, se správnými hodnotami a postoji. Globální problematiku lze nalézt v osnovách vybraných předmětů (občanská výchova, zeměpis aj.), nicméně ani jeden z nich nepokrývá úplný rámec myšlenek a výzev 21. století. Z toho důvodu v posledních letech do českých školních osnov proniká koncept označovaný jako globální rozvojové vzdělávání (GRV).

Počátky globálního vzdělávání

Počínající snahy v oblasti globálního vzdělávání lze zařadit do 20. let minulého století, kdy světlo světa spatřily první vzdělávací spolky prosazující světové otázky ve školství. Tyto spolky však nedosáhly velkého úspěchu, poněvadž stále převládal pohled na rozvojový svět jako na problém, který by se měly snažit řešit pouze náboženské organizace. Přes veškeré snahy všech aktérů se po mnoho let nedařilo přesvědčit většinu pedagogů o nutnosti zahrnout globální témata do vyučování a tak tato myšlenka zůstala ve fázi teoretických polemik s minimálním praktickým využitím (Hicks, 2008, Bourn, 2008a).

Další dění významně determinovalo působení Robina Richardsona, ředitele *Projektu světových studií* (World Study Project – WSP). Tento projekt byl založen v roce 1973 organizací One World Trust, významnou vzdělávací charitou z počátku 50. let 20. století. Od vzniku WSP se především ve Velké Británii používá pojem **světová studia** (world studies) jako pojem zastřešující všechna globální témata ve vzdělávání (Bourn, 2008a). Činností WSP byla série inovativních konferencí a událostí v letech 1973 až 1980, jejichž předmětem se stalo především vzdělávání a informování lektorů, učitelů a pracovníků neziskových organizací o globálních tématech, ale i o metodách, jakými je předkládat žákům ve školách. Vznikl tak rámec, který se stal základním principem a vodítkem učitelů pro prozkoumávání globálních otázek. Tyto globální otázky byly rozděleny do 4 obsáhlejších kategorií (chudoba, útlak, konflikt, prostředí), které lze zkoumat, dle Hickse (2003), ze čtyř navzájem se ovlivňujících aspektů: hodnot, problémů, jednání a prostředí. Zatímco v dnešní době je podobných publikací a projektů celá řada, v 70. a 80. letech 20. století, podle reakcí tehdejších učitelů, byl tento projekt revoluční. Činnost WSP podnítilo vznik neformální sítě pedagogů, kteří podpořili činnost projektů ve školní praxi. Významně se tímto globální vzdělávání zapsalo do povědomí širší veřejnosti (Hicks, 2003).

Po vzoru WSP vzniklo nespočet center, nabízejících edukační semináře a konference pro pedagogy všech sektorů vzdělávání. Ve Velké Británii např. *Centre for World Development Education*, *World Studies Teacher Training Centre* nebo neziskové organizace *Oxfam* a *Christian Aid* aj. (Bourn, 2008b). Pod heslem: „jsme v tom všichni společně, každý pod jiným názvem, v trochu odlišné oblasti, ale spojení společným cílem pozitivní změny ve vzdělávání a chápání sociální společnosti“ (Hicks, 2008: 4), vzniká v 70. letech 20. století paralelně několik iniciací zmíněných center a organizací: vzdělávání k míru (peace education), multikulturní vzdělávání (multicultural education), rozvojové vzdělávání (development education), vzdělávání pro budoucnost (future education), environmentální vzdělávání (environmental

education) nebo globální výchova (global education). Nikdo velkou váhu sjednocení terminologií a obsahů nepřikládá, přestože právě roztržičnost jednotlivých koncepcí znesnadňuje implementaci globální dimenze do výuky.

Vymezení oblastí jednotlivých disciplín není vůbec jednoduché, poněvadž se vzájemně překrývají, nebo téměř splývají. Nemalým dílem k tomu přispívá i rozdílnost názorů jednotlivých aktérů. Nejbližší svým obsahem jsou si koncepty *globální výchova* (global education) a *rozvojové vzdělávání* (development education). Je však třeba zdůraznit, že nejde o identické koncepty, jak někteří autoři ve svých publikacích nesprávně uvádějí, neboť vznikaly nezávisle na sobě. Pro rozvojové vzdělávání je klíčovým principem rozvoj, zaměřuje se na témata související s lokálním a globálním rozvojem. Protagonisty na mezinárodní úrovni jsou neziskové organizace Oxfam, Christian Aid nebo DEA a působí především v neziskovém sektoru. Globální výchova je oproti tomu postavena na principu provázanosti světa a zaměřuje se na jakákoliv globální témata. Působí zejména ve vzdělávací sféře a protagonisty ve světě jsou např. WSP či autoři Graham Pike a David Selby. Tito průkopníci globální výchovy navázali, v 80. letech 20. století, na Richardsona a zvláště pak na projekt World studies. Působili v Centru pro globální výchovu na univerzitě v Yorku, kde také navrhli a zpracovali pedagogický směr globální výchova (global education). Mnoho autorů českých publikací v oblasti globálního vzdělávání mylně připisuje počátek myšlenky globálního vzdělávání právě jim, přestože pojem globální výchova byl použit mnohem dříve. Pike a Selby se pouze zasloužili o rozpracování celého konceptu a uvedení hlubších souvislostí.

Globální výchova vychází z holistického pojetí světa, z nutnosti vnímat svět jako komplexní, mnohostranný celek (Pike, Selby, 1994). Přichází proto se stylem učení, který zdůrazňuje systémový přístup. Globální výchova je přístup, který usiluje o to, aby žák nedisponoval jen nabytými vědomostmi, ale aby si osvojil i mechanismy, kterými dokáže své dosavadní vědomosti využívat. Není zaměřena jen na globální souvislosti, ale i na všestranné rozvíjení osobnosti. K tomu využívá netradičních metod a prostředků, založené na zkušenosti a prožitku. Vychovává žáky k aktivnímu postoji ke světu i k sobě samým. Zároveň globální výchova bere v úvahu problematiku stereotypů, a proto dbá na to, aby svět podávaný v souvislostech nebyl příliš zjednodušován a schematizován, aby komplikovaná realita života na tomto světě byla žákům zprostředkována adekvátní formou (Pána, Pospíšilová, 2012).

Pike a Selby (1994) se rovněž inspirovali myšlenkami dvou významných amerických pedagogů: *Andersona a Hanveyho*. Anderson analyzoval přechod ke globální společnosti a její důsledky na vzdělávání. Hanvey vytvořil model 5 dimenzí dosažitelné globální perspektivy. Obě tyto myšlenky se staly východiskem pro koncipování 4 dimenzí globální výchovy opírající se o systémovou teorii.

Vnější dimenzi představuje dimenze prostorová, která vyjadřuje potřebu vzdělávacího procesu směřující k chápání vzájemné provázanosti současného světa. Dále vnější dimenze zahrnuje dimenzi časovou, jež zdůrazňuje vzájemný vztah minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Na tomto základě by vzdělávací proces měl zahrnovat vliv minulosti na přítomnost a zároveň by měl vést k uvědomování, že

i konání nynější může ovlivnit budoucí podobu světa. Vnější dimenzi pak doplňuje ještě dimenze problémů, která seznamuje žáky s globálními problémy současného světa, jejich vzájemné propojení a důsledky. Vnější dimenze tedy vede k chápání světa, zatímco vnitřní dimenze vede k poznání sebe sama a poukazuje na závislosti poznání osobnosti jedince na vnímání světa. Pike a Selby (1994) svůj koncept globální výchovy navíc podkládají charakteristickými pojmy: *Planetární vědomí* – zájmy jednotlivých států musí být podřízeny zájmům celé planety. Vzdělávání by tudíž mělo vést k respektování lidí různých kultur a různých názorů; *Ústřední postavení dítěte* – specifikující vztah učitel-žák, přičemž žák je v popředí zájmu, jeho názory jsou respektovány, je vybízen k vlastnímu zkoumání a objevování. Ačkoliv koncepce globální výchovy v pojetí Pike a Selbyho (1994) vznikla v poměrně nepříznivém postkomunistickém období, její metody a obsah bývají pestré, zábavné, nápadité a v jistém slova smyslu i nadčasové. Proto není divu, že své východisko našlo GRV právě v této koncepci.

Současným dalo by se říci „významným hráčem“ na poli GRV je tzv. Evropské centrum pro globální souvislosti a solidaritu – North-South Centre (The European Centre for Global Interdependence and Solidarity). Bylo založeno v roce 1989 Radou Evropy, a to za účelem posílit spolupráci a solidaritu mezi státy globálního Jihu a Severu v oblasti vzdělávání a informovanosti. Jedním z programů se stalo také globální vzdělávání, ze kterého z části vychází i pojetí GRV v České republice. Současné pojetí globální výchovy, podle North-South Centre, zastřešuje 6 výchov včetně rozvojového vzdělávání. To mimo jiné podtrhuje i definice (O’Loughlin, Wegimont 2008: 8) přijatá na Maastrichtském kongresu o globálním vzdělávání z roku 2002: „Pojem globální výchova zahrnuje také rozvojové vzdělávání, výchovu k lidským právům, výchovu k udržitelnému rozvoji, výchovu k míru a prevenci konfliktů a multikulturní výchovu, která je globálním rozměrem výchovy k občanství.“

Jednotlivé dimenze se liší svým tematickým zaměřením a cíli, shodují se přitom na určitých hodnotách (tolerance, společenská odpovědnost, aktivní přístup), myšlenkách (nerovnost), potřebách (rozvíjet klíčové schopnosti a znalosti) a na aktivním, tvůrčím přístupu. Zároveň toto pojetí předpokládá komplementárnost cílů výchov, čili dosažení cílů jedné dimenze je do jisté míry podmíněno dosažením cílů jiné dimenze (Nádvorník, 2004).

Uznání potřeby globálního vzdělávání ve světě podnítilo i české státní orgány a vzdělávací organizace k jeho systematické integraci do edukačního systému českých škol. Poprvé v českém prostředí se o globální perspektivě ve vzdělávání začalo mluvit v roce 1989 na mezinárodní dílně TOUCH 89, na které zástupci z Velké Británie, David Selby a Michael Pasternak, představili koncepci globální výchovy. Je tedy zřejmé, že za vznikem tohoto konceptu v České republice stojí právě kooperace se zahraničními organizacemi a vládami. Pohled na zkušenosti a osvědčené praktiky zemí, ve kterých má globální vzdělávání dlouholetou tradici, nám přináší vzory a ukazuje cestu k efektivní implementaci. Nelze veškeré zahraniční poznatky aplikovat i v českém prostředí a stejně tak nejsou vždy tato doporučení ideálním řešením. Diverzita organizací zabývajících se globálním vzděláváním je ohromná

a zapříčiňuje mnohé nejasnosti celého konceptu myšlenky globality ve vzdělávání. Přestože je na evropské úrovni snaha o konsens, odlišné realie a historie zemí neumožňují jednoznačnou shodu. Na specifika jednotlivých členských států EU ve vztahu ke globálnímu vzdělávání upozorňuje i Marcin Wojtalik (2003). Podle něj je možno na základě odlišných společensko-politických a ekonomických prvků diferenciovat členské státy na staré, které byly mezi prvními členy EU, a relativně nové (včetně ČR), kterých se významně dotkl komunistický režim. Transformace v demokratické země pro tyto státy znamenala, že se z příjemce zahraniční pomoci náhle staly jejím právoplatným poskytovatelem. Pro mnohé koncept sociální spravedlnosti a rovnosti světového společenství může vyvolávat negativní konotace, a je tedy potřeba tato specifika reflektovat i v pojetí GRV.

Ani v české sféře neexistuje jen jedno univerzální pojetí globálního vzdělávání. V praxi se můžeme setkat s řadou termínů a definic, většinou ekvivalentních. Nejčastějšími pojmy jsou: *globální výchova*, *globální vzdělávání*, *rozvojová výchova*, *rozvojové vzdělávání*, *globální rozvojové vzdělávání*. Ona roztříštěnost české terminologie pramení především z příklonu organizací k té či oné zahraniční koncepci. Je to jeden z příkladů, kdy se negativní vzory ze zahraničí promítají i do českého prostředí. K pochopení celého konceptu GRV považujeme za nezbytné vyložit distinkce jednotlivých názvů.

Ze všeho nejdříve si povšimneme pojmů výchova a vzdělávání. V češtině, v obecném slova smyslu, shledáváme mezi těmito pojmy určité rozdíly. V užším pojetí, ve vztahu ke globálním tématům v edukačním systému, jsou ovšem totožné. Vycházíme z anglického slova „education”, který do češtiny překládáme oběma způsoby, tedy jako výchova i jako vzdělávání. Z tohoto hlediska lze konstatovat, že rozvojové vzdělávání a rozvojová výchova jsou synonymní názvy, stejně tak globální vzdělávání a globální výchova. Rozvojová výchova i rozvojové vzdělávání (RV) pochází z anglického názvu development education. Termín rozvojové vzdělávání ve svých materiálech uvádí např. společnost ADRA, Partners Czech nebo INEX-SDA. Odkazují se přitom na britskou Asociaci pro rozvojové vzdělávání (Development Education Association – DEA). S pojmem rozvojová výchova se moc často nesetkáváme. Podle dostupných zdrojů jde o nejméně používaný termín. Používá jej například Asociace pro mezinárodní otázky v projektu *Cesty rozvojové výchovy*. Ve zmíněném projektu je však pro tutéž věc využito i pojmu globální výchova. Závěr, který z tohoto můžeme učinit je, že v českém prostředí díky nesouladu zahraničních koncepcí dochází k značným mystifikacím, neboť globální výchova a rozvojová výchova, jak již bylo dříve předesláno, nenesou jednotný význam.

Ačkoliv je tedy zřejmé, že globální výchova je nadřazená rozvojovému vzdělávání, mnozí zainteresovaní aktéři nepronikli do tajů mezinárodních východisek a neodkryli význam jednotlivých pojmů. Proto se čeští odborníci rozhodli ke kroku, který považujeme za prospěšný, kdy oficiálně, i když nezávazně, stanovili používání specifického termínu globální rozvojové vzdělávání (GRV). Učinili tak kompromis mezi dvěma nejdiskutovanějšími pojmy (globální výchova a rozvojové vzdělávání), s ohledem na pedagogickou odbornou i laickou veřejnost, která termín GRV již řadu

let používala. Tento ryze český a slovenský pojem spatřil světlo světa díky autorům příručky *Náš společný svět* (2004) O. Nádvorníka a A. Volfové, kterou vytvořili pro neziskovou organizaci Člověk v Tísni (ČvT). Oficiálně byl přijat Ministerstvem zahraničních věcí v roce 2011 v *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*.

GRV se stejně jako globální výchova dotýká rozmanitých témat, které lze zahrnout do šesti výchov (rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, výchova pro udržitelný rozvoj, výchova k míru a prevence konfliktů). Vyznačuje se ovšem svým specifickým vztahem k rozvojovým zemím a problémům, kterým přímo čelí a které zasahují do životů nás všech. GRV je tedy jakousi střední cestou mezi globální výchovou a rozvojovým vzděláváním.

Definice GRV vychází z cílů, které jsou taktéž uvedeny v Národní strategii GRV 2011–2015. Hlavním atributem GRV je, „aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě“ (MZV 2011: 11). Stejnou myšlenku zahrnuje i hlavní cíl GRV podle definice North-South Centre (2008: 8), kterým je „umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa“. Ke splnění těchto cílů je nutné osvojení „kritického povědomí o místní, národní i mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům“, zdůrazňuje Nádvorník a Volfová (2004: 13).

Národní strategie GRV (2010) zobrazuje globálně rozvojově vzdělaného žáka jako takového žáka, který:

- má všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech v něm, uvědomuje si všechny historické, ekonomické a politické aspekty vztahu vyspělých a rozvojových zemí;
- je informován o hlavních rozvojových problémech (chudoba, politická nestabilita, populační růst, negramotnost, hlad, špatný přístup k pitné vodě), je aktivní v hledání příčin a způsobech řešení, zjednodušeně řečeno žák problémům nejen rozumí, ale je také ochoten pro jejich řešení něco udělat;
- uvědomuje si důsledky konzumního stylu života vyspělých zemí (nadbytečná spotřeba vody, jídla, špatné zacházení s přírodou);
- přijímá zodpovědnost za utváření světa, projevuje toleranci a solidaritu kulturně, etnicky i nábožensky různě založeným lidem;
- má přehled o činnostech aktérů rozvojové spolupráce, ať už na národní či mezinárodní úrovni (OSN a jeho agentury, nevládní neziskové organizace, atd.);
- není lhostejný a je motivován k účasti při řešení zmíněných problémů.

Princip cílů GRV by se dal shrnout: „Globálně rozvojové vzdělávání umožňuje přechod od základních vědomostí o problematice rozvoje a globalizace jako fenoménu přes porozumění jejich příčin a důsledků k formování postojů, hodnot a aktivní účasti jedince“ (Suchořípová, 2008).

V českých dokumentech a publikacích věnovaných globálnímu vzdělávání, nejsou cíle GRV rozdělené podle věkové kategorie tak, jak je tomu běžné v západních zemích. Příčiny pramení jednak z krátké historie GRV v Česku, jednak i z nízké

aktivity v kontextu vzdělávání, neboť GRV není součástí českého kurikula. Děti, mládež a dospívající se rozvíjí podle vlastní úrovně porozumění, která ovšem ne vždy odpovídá stanoveným klíčovým úrovním, ale přesto toto rozdělení, zohledňující věková specifika žáků, pro stanovení adekvátních cílů považujeme za relevantní. Australská publikace *Global Perspective* (Curriculum Corporation, 2008) uvádí, že v tomto věkovém období, období mladšího školního věku, žáci prostřednictvím GRV objevují určitá pouta s ostatními lidmi i místy. Postupně získávají povědomí o různorodosti lidí, míst, kultur, jazyků a náboženství. Poznávají práva i povinnosti, která se týkají každého jedince a postupně se tyto poznatky stávají solidním základem pro empatii k těm lidem, kterým jsou tato práva odepřena. Vede tudíž k většímu zájmu o dodržování lidských práv. Žáci tak vidí potřebu starat se o ostatní, ale i o životní prostředí. Uvědomují si, že existuje mnoho úhlů pohledu. Současně porozumívají mezikulturním souvislostem prostřednictvím účasti na občanských nebo ekologických aktivitách v rámci třídy, školy a celé společnosti.

Nádvorník a Volfová (2008) rozděluje soustavu cílů GRV podle zaměření výchovy a vzdělávání na určitou oblast rozvoje osobnosti do tří kategorií: postoje a hodnoty, dovednosti, znalosti. Postoje a hodnoty jsou podle Pichové (cit. v Švajgrová, 2011: 23) vnímány jako zásadní, neboť na jejich základě, nikoliv na znalostech či dovednostech, je jedinec motivován k jednání. „Studenti přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí, jsou motivováni k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení místních problémů a přispívali k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých jim neplynou přímé výhody, respektují odlišné názory a pohledy na svět a jsou solidární s lidmi žijícími v těžkých podmínkách“ (MZV 2011: 10). V britském kurikulu (Oxfam, 2008) jsou cíle pro věkovou skupinu 5–7 let stanoveny tak, aby globální vzdělávání směřovalo k uvědomování si svojí vlastní hodnoty i hodnoty jiných lidí. Žáci získávají potřebu spolupráce, sdílení a učení se ze zkušenosti druhých. Začínají si uvědomovat hodnotu přírodních zdrojů a důležitost chránit naše životní prostředí. Na další věkové úrovni 7–11 let jsou žáci schopni empatie ke svému okolí, ale i k lidem na vzdálených místech. Roste v nich zájem o světové dění a smysl pro spravedlnost. Respektují odlišnosti i různorodost lidí a uvědomují si svojí odpovědnost za životní prostředí i zacházení s přírodními zdroji. Věří, že se věci mohou zlepšit, a že každý k tomu může přispět.

Dovednosti žáků jsou specifikovány, dle MZV (2011: 10), takto: „Studenti využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě, dokážou vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastní zkušenosti i zkušenosti ostatních, dokážou odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů. Dokážou efektivně spolupracovat s ostatními, dokážou si na základě informací vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty, umějí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor. Dokážou využívat empatie při poznávání situace ostatních, a umějí myslet systémově a hledat souvislosti“. Globálně vzdělaní žáci ve věku 5–7 let podle britského kurikula (Oxfam, 2008) sledují dění ve světě a hledají odlišné úhly pohledu. Začínají si vytvářet vlastní názory na základě důkazů, učí se rozeznávat nespravedlnost

a hledají vhodná řešení. Využívají empatie k rozeznávání potřeb druhých a hledají souvislosti mezi svými životy a životy lidí v jiných částech světa. Ve věku 7–11 už z části dokáží detekovat předsudky, stereotypy a vnímat skutečnost z mnoha různých pohledů. Dokáží vyhledávat a třídit informace. Rozpoznávají nespravedlnost a jsou odhodláni proti ní bojovat. Uvědomují si důsledky svých činů a přijímají za ně zodpovědnost. Podílí se na vytváření skupinových rozhodnutí a dělají rozumné kompromisy.

Znalosti studentů definuje MZV (2011: 10) tak, že „studenti znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů. Vědí, co pomáhá a co brání udržitelnému lidskému rozvoji. Srovnávají různé chápání konceptů (rozvoj, lidská práva, globalizace). Rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací. Jsou si vědomi rozdílů v ekonomickém a sociální situaci lidí na větě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky toho stavu. Chápu vzájemnou závislost a propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje. Znají hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální i globální úrovni. Vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce“. Z britského kurikula (Oxfam, 2008) pro děti od 5–7 v oblasti znalostní vyplývá, že rozumí pojmům bohatý a chudý, uvědomují si některé příčiny i důsledky našeho jednání na globální úrovni. Jsou si vědomi podobností i odlišností lidí. Vytváří si představu o propojenosti různých míst, kultur a lidí. Uvědomují si důležitost historických událostí k pochopení současného i budoucího dění. Znalostními cíli pro děti od 7 do 11 let jsou rozumět nutnosti spravedlnosti mezi jednotlivými skupinami, příčiny a důsledky, které nespravedlnost způsobuje. Uvědomovat si vliv různých kultur, hodnot a postojů na naše životy a naši přirozenost vytvářet si předsudky či stereotypy. Dále pak získat povědomí o světovém trhu a zvláště o společnosti Fairtrade. Chápat vztah mezi lidmi a přírodou, získávat povědomí o obnovitelných zdrojích a být si vědomi způsobů, jak některé problémy řešit.

Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

S životem na této Zemi vyvstává celá řada témat, která přibližují souvislosti globalizovaného světa, jako i mnoho problémů, které vyžadují pozornost a úsilí při hledání řešení. Zkušenosti a osvědčené praktiky ze zahraničí přináší i do České republiky rámec témat, kterými by se měla GRV zabývat. Témata z velké části korespondují s osmi Rozvojovými cíli tisíciletí (tj. 8 cílů: odstranit extrémní chudobu a hlad, dosáhnout základního vzdělávání pro všechny, prosazovat rovnost mužů a žen a posílit roli žen ve společnosti, snížit dětskou úmrtnost, zlepšit zdraví matek, bojovat s HIV a Aids, malárií a dalšími nemocemi, zajistit udržitelný stav životního prostředí, budovat světové partnerství pro rozvoj), ale obsahují i další, zaměřené na rozvojovou a globální problematiku (Návojský, Zajac, 2006). V Národní strategii GRV 2011–2015 (2011: 11) jsou vymezena 4 hlavní témata: *Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, Lidská práva, Globální problémy, Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce*. Ty jsou dále specifikovány do celkem 22 témat (viz Tab. 1).

Tab. 1. Témata globálního rozvojového vzdělávání

Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa	Lidská práva	Globální problémy	Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce
<ul style="list-style-type: none"> • ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství • kulturní, sociální a politická globalizace • migrace ve světě • mezinárodní instituce 	<ul style="list-style-type: none"> • základní lidská práva • dětská práva a práva seniorů • diskriminace a xenofobie • demokracie a dobré vládnutí • rovnost mužů a žen 	<ul style="list-style-type: none"> • chudoba a nerovnost • nízká míra vzdělanosti • zdravotní problémy • podvýživa a hlad • nedostatek nezávadné vody • životní prostředí • populační růst • konflikty a násilí 	<ul style="list-style-type: none"> • rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost • rozvojové cíle tisíciletí • historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce • aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce • aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

Zdroj: dle Národní strategie GRV 2011–2015, upraveno autory (2013)

Při zavádění témat GRV do vzdělávacího procesu je nezbytné dodržovat základní zásady při práci s těmito tématy, aby bylo dosaženo patřičných cílů GRV. Principy GRV tyto zásady odrážejí a společně vytvářejí konceptuální rámec, na kterém fungují procesy učení. Národní strategie vychází ze vzorů britského kurikula, kde jsou principy vymezeny do 8 bodů (MZV, 2011):

- **globální zodpovědnost** – osvojit si znalosti a dovednosti, pochopit nezbytné souvislosti, které směřují k uvědomělému a aktivnímu občanství;
- **participace** – pochopit podstatu problémů a konfliktů, jejich vliv na rozvoj, také nutnost jejich řešení a prosazování harmonie;
- **partnerství** – porozumět důležitosti spolupráce a rovnocenného partnerství
- respektování rozdílů, pochopit podstatu předsudků a diskriminace;
- **solidarita** – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách;
- **vzájemná propojenost** – hledání souvislosti mezi místním i celosvětovým děním;
- **otevřenost a kritické myšlení** – vytvořit si schopnost kritického hodnocení pojetí globálních problémů a uvědomit si efekty, které mají vliv na utváření lidských postojů a hodnot;
- **sociální spravedlnost** – pochopit význam lidských práv, prosazování rovných příležitostí pro všechny a ochota aktivně se podílet v boji proti jejich porušování;
- **udržitelný rozvoj** – pochopit nutnost přizpůsobovat životní styl potřebě udržování a zlepšování kvality života pro příští generace.

Ve všech aktivitách GRV by měl být zachován princip přibližující vztah učitel-žák, který metaforicky přirovnává Carvalho da Silva (2008: 38) k „úlu, ve kterém všechny včely mají společný cíl, s jediným rozdílem v tom, že učitel není autokratický král ani královna“. Roli učitele dále přibližuje na příkladu dirigenta v orchestru, ve kterém „dirigent i jednotliví hráči demokraticky rozhodují o svém programu,

zároveň i o své individuální a kolektivní roli tak, aby bylo dosaženo konečné harmonické symfonie”.

Učitel dodržující zásady, principy a metody GRV se ve svém vzdělávacím úsilí neliší od běžného učitele, jehož záměrem je také všestranné rozvíjení osobnosti. Rozdíly plynou z odlišností ve volbě metod a forem práce. „GRV učitel“ vede žáky k samostatnému objevování souvislostí a komplexnímu poznávání. Ukazuje žákům způsoby získávání informací, učí je zapojovat do veřejného života. Podněcuje zvědavost a chuť žáka poznávat nové věci. Je spíše průvodcem než autoritou. Základním požadavkem učitele jakýchkoliv forem vzdělávání je znalost úrovně a možností jednotlivých žáků i celé třídy. Při aplikaci GRV témat ve školách je potřeba zohlednit věk, počet žáků ve třídě, ale i kulturně-sociální odlišnosti v souvislosti se zvoleným tématem, v neposlední řadě také časové možnosti a prostředí. Primární proměnou jsou přitom potřeby jednotlivých dětí (Pána, Pospíšilová, 2012).

Závěr

Příspěvek poukazuje především na nejednotnost koncepcí i samotných pojmů globálního vzdělávání v českém konceptu. Hledá kořeny základní myšlenky konceptu globálního vzdělávání na mezinárodní úrovni a poukazuje na nenalezení shody ani na této úrovni. Cílem příspěvku nebylo přit se o správnosti či nejasnosti jednotlivých koncepcí, ale najít v relevantních zdrojích významné styčné body a tím nabídnout určitý obraz, který se pod globálně rozvojovým vzděláváním (GRV) skrývá. Samotná roztržitost mezinárodních východisek GRV nemá velký dopad na její začleňování do českého vzdělávacího systému, a to především z důvodu přijetí české Národní strategie GRV 2011–2015. Prostor pro uplatnění GRV v českém primárním vzdělávání se otevírá především díky probíhající školské reformě GRV, zejména skrze tzv. průřezová témata. Nicméně potřebu zabývat se globálními tématy cítí učitelé na individuální rovině. Kvalitní GRV vyžaduje působení učitelů, kteří se sami orientují v tomto dynamickém čase a kteří dokáží výuku koncipovat tak, aby žáky prostřednictvím atraktivních metod a multimediálních zdrojů zaujala. Tyto specifické nároky způsobují odmítavý přístup učitelů k vzdělávacím novinkám, GRV nevyjímaje, přestože se v současné době již nabízí poměrně široká škála metodické opory, zejména z řad neziskových organizací. Na základě analýzy těchto činnosti neziskových organizací a nabízených metodických materiálů lze vytknout např. nedostatečné množství materiálu zabývajících se aplikací metod a témat GRV na 1. stupni ZŠ. Celková informovanost o GRV mezi stávajícími i budoucími učiteli je velmi malá. Velký potenciál pro rozvoj GRV proto spatřujeme v terciárním školství pedagogického a humanitního zaměření, kde je však GRV stále vyučováno velmi sporadicky, pouze na některých univerzitách a jen v zanedbatelné míře.

Komparace vzdělávacích systémů různých zemí a různých konceptů globálního rozvojového vzdělávání poukazuje na několik paralelních rovin. Především důležitost kvalitního vzdělávání, které ovlivňuje život každého člověka, přeneseně i celé společnosti, a je odrazovým můstkem pro širší sociální změnu. Zároveň i na význam

a logiku zabývat se globálními souvislostmi ve smyslu rozpoznávání stereotypů a předsudků nahlížením na danou problematiku několika různými pohledy, rozebírání jejich důsledků a vliv na vytváření našich postojů. V neposlední řadě i na negativní důsledky přebírání západních vzorů do kulturně zcela odlišného prostředí, které pramení z nepochopení a lhostejnosti k místním realitám.

Pro děti mladšího školního věku je obzvláště složité se ve světě informací orientovat. Ne každý dokáže získané informace vyhodnotit a vytvořit si vlastní názor. Z tohoto důvodu je důležité využívat např. metod kooperativního vyučování, díky kterým mají žáci přístup k mnoha úhlům pohledů na danou problematiku. Velmi podstatnou součástí je i možnost vyhledávání si informací z různých druhů zdrojů a jejich kritické hodnocení. Náměty či výuková témata GRV (viz Příloha 1–4) by měla apelovat především na reálné zobrazení rozvojového světa, bez přílišného důrazu na soucit. Např. Afrika, to není jenom Somálsko či Kongo, války, hladomor a AIDS. Afrika, to jsou především lidé odlišných kultur, jazyků a způsobů života, kteří ovšem mají stejné potřeby, touhy a sny, jako každý z nás. Žáci prostřednictvím námětů GRV hledají společné prvky našich životů a tím se rozvojovému světu přibližují. Soucit a solidarita v nás často vzbuzují iluze, že právě my musíme spasit svět, nebo naopak, že naše troška nemůže ničemu prospět. Každý z nás svým dílem může přispět ke zlepšení. Otázkou ovšem zůstává, jaká pomoc má smysl a efekt.

Zdroje

- Bourn, D. (2008a). *Development Education Debates and Dialogue*. London: University of London, Institute of Education, 1–14.
- Bourn, D. (2008b). *Education for sustainable development and global citizenship. Theory and Research in Education*, London: University of London, 193–206.
- Carvalho da Silva, M. (2010). *Global education guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisabon: North-South Centre of the Council of Europe, 87.
- Curriculum Corporation. (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools*, 34. URL: http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/global_perspectives_statement.pdf, dostupné: 10.10.2013
- Hicks, D. (2003). *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*, London: Educational review, Carfax publishing, 265–275.
- Hicks, D. (2008). *Ways of Seeing: The origins of global education in the UK*, Background paper for: UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship. London, 18.
- Kol. (2012). *Millenium Development Goals Report*. New York: United Nations, 72. URL: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2012/English2012.pdf>, dostupné 10.4.2013.
- Mansilla, V.B., Jackson, A. (2011). *Educating for Global competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, Council of Chief State School Officer's EdSteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning, 136. URL: <http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>, dostupné 10.9.2013.

- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2011). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. Praha: MZV ČR, 28.
- Nádvořík, O., Volfová, A. (2004). *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání, Člověk v tísní společnosti při ČT, o.p.s.* Praha, 32.5.
- Návojský, A., Zajac, L. (2006). *Panáčik proti chudobe*. Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně: Bratislava, 69.
- North-South Centre. (2005). *Programme for Strengthening Global Development Education for the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*. North-South Centre of the Council of Europe and Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands, 51, URL: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/V4_Final_report_17-10-05.pdf, dostupné 10.9.2013.
- OXFAM. (2006). *Education for global citizenship. A guide for schools*. Oxfam: Oxford, Development Education UK, 12. URL: [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx), dostupné 10.10.2013.
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. (2008). *Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice*. Amsterdam: Global Education Network Europe – GENE, 52.
- Pána, L., Pospíšilová, K. (2012). *Globální souvislosti, problémy a výchova*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 148.
- Pike, G., Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada, 322.
- Pike, G., Selby, D. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1.*, Praha: Portál, 35.
- Tožička, T. (2009). *Příliš vzdálené cíle*. Praha: Rozvojové cíle tisíciletí – manuál globálního vzdělávání, Educon, 52.
- Tožička, T. (2011). *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*, Praha: Eucon, 86.

Biographical note of the author: Petra Karvánková has been working at the Department of Geography, Faculty of Education, University of South Bohemia as an assistant professor since 2007. As part of her educational activities she focuses mainly on the teaching of geography and physical geography. Over the last 5 years, she participated in or is still involved in 8 grant projects focused on the teaching of geography or environmental studies. She is the main coordinator of the Erasmus program and the guarantor of education for the primary school at the Department of Geography. Within the Faculty of Education at the University of South Bohemia she is a member of the Council of Didactics for the first and second level of primary school and the member of the Academic Senate. Since 2012, she is a member of the Central Commission of Geographic Olympiad in the Czech Republic. She is a member of the Czech Geographical Society. Since 2012 she has been working as a visiting lecturer at the seminar of geography at the Gymnasium Jírovcova in České Budějovice.

Biographical note of the author: Dagmar Popjaková, PhD of Natural Sciences, University of South Bohemia, Czech Republic. A Slovak geographer at the Faculty of Natural Sciences of the Comenius University in Bratislava. In years 1992–2001 she was active at the Department of Geography of the Prešov University in Prešov, where she concentrated mainly on research of industry transformation processes after the fall of the socialist political and economic system in Czechoslovakia at the end of 1989. In her alma mater in Bratislava, between 2005–2007 she studied the problems of internal and external population migration. Currently, she

works in České Budějovice. Her research is centered around the study of population and industrial structures of the southern regions of the Czech Republic.

Biographical note of the author: Vlasta Kovaříková, Mgr., Dino School of Prague. Vlasta Kovaříková in 2012 completed a three-month teaching experience in Namibia, during which she taught 4th grade at Mina Sachs School, Keetmanshoop. She has worked with the organization Namibian People in Need in the management of a sheltered workshop for HIV positive women, where she founded the club leisure activities. Since 2012, she has worked as a tutor of primary education in New Zealand, where she gained teaching experience at the private school KingsView School, Kingston, NZ. In 2013 she participated in the international project “Global Dimension in Social Sciences Subjects in Formal Education” under the leadership of Education Development Center in Lithuania. In the field of global development education she is working with the Department of Geography, Faculty of Education, University of South Bohemia on a grant project (with organization People in Need) entitled “Teachers: Agents of change”. She currently works as a teacher in 1st grade in elementary school with extended language teaching – Dino Elementary School of Prague.

Karvánková Petra
University of South Bohemia
Faculty of Education, Department of Geography
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice, Czech Republic
email: karvanko@pf.jcu.cz

Dagmar Popjaková
University of South Bohemia
Faculty of Education, Department of Geography
Jeronýmova 10
CZ – 371 15 České Budějovice, Czech Republic
e-mail: dpopjakova@pf.jcu.cz

Vlasta Kovaříková
Dino School of Prague
Bellova 352, CZ Praha 10 – Petrovice
email: kovarikova_vlasta@centrum.cz