

MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ
FAKULTA REGIONÁLNÍHO ROZVOJE A MEZINÁRODNÍCH STUDIÍ
Ústav teritoriálních studií



Globální rozvojové vzdělávání v ČR:
případová studie nevládní organizace NaZemi

Bakalářská práce

Vedoucí:
Mgr. Daniela Ettaleb

Vypracovala:
Jana Dalerová

Brno 2014

tento list bude při vazbě nahrazen zadáním

Prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Globální rozvojové vzdělávání v ČR: případová studie nevládní organizace NaZemi* zpracovala sama s využitím zdrojů v práci uvedených.

Jana Dalerová

V Brně dne 21. 12. 2014

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí Mgr. Daniele Ettaleb za její pomoc s utvářením této bakalářské práce a za její odborné vedení. Dále bych zde chtěla poděkovat nevládní organizaci NaZemi, která mi byla modelem pro případovou studii. Bez výše uvedených by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

DALEROVÁ, J. *Globální rozvojové vzdělávání v ČR: případová studie nevládní organizace NaZemi*. Bakalářská práce. Brno: Mendelova univerzita. Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, 2014. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Daniela Ettaleb.

Bakalářská práce zkoumá, jak je globální rozvojové vzdělávání praktikováno nevládní organizací NaZemi. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se zaměřuje na vysvětlení pojmů globalizace, krize výchovy, občanská odpovědnost, globální výchova, globální rozvojové vzdělávání a reformace školství. V případové studii je popsáno, jakými způsoby je globální rozvojové vzdělávání poskytováno nevládní organizací NaZemi.

Klíčová slova

globalizace, občanská odpovědnost, krize výchovy, globální výchova, globální rozvojové vzdělávání, školská reforma, neziskové organizace

Abstract

DALEROVÁ, J. *Global Development Education in the Czech Republic: A Case Study of a Non-governmental Organization NaZemi*. Bachelor thesis. Brno: Mendel University. Faculty of Regional Development and International Studies, 2014. Supervisor Mgr. Daniela Ettaleb.

In this bachelor thesis, I deal with the way global development education is carried out by non-governmental organization, NaZemi. In the first theoretical part of the thesis, I focus on explaining terms such as globalization, crisis of upbringing, civic responsibility, global upbringing, global developmental education, and educational reform. In the case study, I describe the ways global development education is provided by NaZemi.

Key words

globalization, civic responsibility, crisis of upbringing, global upbringing, global development education, educational reform, non-profit organizations

Obsah

ÚVOD.....	8
CÍL A METODIKA PRÁCE.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Život v globalizovaném světě – propojenost a odpovědnost.....	12
1.1 Globalizace a globální rozvojové vzdělávání	12
1.2 Krize výchovy	14
1.3 Občanská odpovědnost.....	16
2 Globální výchova a globální rozvojové vzdělávání	17
2.1 Definice a principy globálního rozvojového vzdělávání	19
2.2 Témata globálního rozvojového vzdělávání	20
2.3 Cíl a cílové skupiny globálního rozvojového vzdělávání	22
2.4 Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice	23
2.4.1 Nevládní organizace jako aktéři globálního rozvojového vzdělávání	25
3 Změny ve vzdělávání v Evropské unii a České republice.....	26
3.1 Reforma školství v celoevropském kontextu	27
3.2 Vývoj globálního rozvojového vzdělávání v Evropské unii	28
3.3 Realizace globálního rozvojového vzdělávání v České republice.....	30
3.4 Školská reforma v České republice	31
3.4.1 Průřezová témata a klíčové kompetence	33
3.4.2 Školy vyučující globální rozvojové vzdělávání	34
PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	37
4. Případová studie nevládní organizace NaZemi.....	37
4.1 Kdo je NaZemi	37
4.2 Vývoj globálního rozvojového vzdělávání v NaZemi	38
4.3 Centrum globálního rozvojového vzdělávání	41
4.2.1 Výukové materiály	42
4.2.2 Vzdělávací programy pro žáky a studenty	44
4.2.3 Semináře pro pedagogy	44
4.2.4 Výstavy	45
5 Realizace vzdělávacího programu Svět v nákupním košíku	47
5.1 Průběh vybraných vzdělávacích programů	48
5.1.1 Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty?	48

5.1.2 Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje	58
ZÁVĚR	70
ZDROJE.....	73
Seznam tabulek	76
Seznam obrázků	77

Seznam použitých zkratk

FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
GRV	Globální rozvojové vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
VOŠ	Vyšší odborná škola
ZŠ	Základní škola

ÚVOD

V dnešní době se stala spotřeba každodenní součástí života lidí. V současnosti, kdy je vše dostupné odkudkoliv, musí zboží urazit dlouhou cestu až ke koncovému spotřebiteli. Měli by se spotřebitelé při nákupu zboží zamýšlet nad jeho příběhem? Většinou už jeho zrod probíhá za okolností, které by byly v naší rozvinuté společnosti nepřijatelné – dětská práce, nerovná práva mužů a žen, sexuální obtěžování, nedostatečná bezpečnost práce apod. Každý den tak mají rozhodnutí koncových zákazníků dopad, který se projeví v jiné části planety. Odpovědných spotřebitelů přibývá a velkou zásluhu na tom měly neziskové organizace, které na tyto i jiné problémy začaly upozorňovat. Jak ale zajistit, aby se v lidech odpovědnost zakořenila a brali ji jako svoji přirozenost? Pro život v soudobém světě je důležité, aby nová generace porozuměla změnám a možným problémům a nová témata ji byla vštípena už v útlém věku. Jedině tak je mohou vnímat jakou součást svého života a podle toho uvažovat a jednat. Díky změně vzdělávacího systému spojeného s reformou školství se ve školách může mluvit o aktuálních tématech, které by mělo lidstvo řešit.

Práce pojednává o globálním rozvojovém vzdělávání, které je důležitou reakcí na měnící se svět. Reflektuje celospolečenské změny stále větší propojenosti světa a přináší zapojení globálních témat do výuky. Globální rozvojové vzdělávání klade důraz na komunikační schopnosti, kritické myšlení a využívání informací v praxi. Jde o vzdělávání vychovávajícímu k takovému občanství, kdy bude jedinec schopen obhájit svůj názor a zároveň bude mít respekt k postojům druhých. K tomuto způsobu výuky přistoupila i Česká republika poté, co se stala členem Evropské unie v roce 2004, kdy přijala nový školský zákon.

Hlavním tématem práce je realizace globálního rozvojového vzdělávání v České republice, jeho vývoj a návaznost na reformaci školství v Evropské unii. Práce se dále zabývá studiem konkrétní neziskové organizace jménem NaZemi, která poskytuje tento způsob vzdělávání a ve které autorka působí jako dobrovolník od roku 2011.

Práce je rozdělena na teoretickou část a případovou studii. V první části jsou obsaženy tři kapitoly. Úvodní kapitola s názvem Život v globalizovaném světě – propojenost a odpovědnost pojednává o procesu globalizace a její návaznosti na globální rozvojové vzdělávání, které je odpovědí na krizi výuky. V globalizovaném světě je kladen důraz na jednotlivce a jeho aktivní připívání ke změně.

Druhá kapitola objasňuje pojmy z oblasti globální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Tyto způsoby vzdělávání s sebou přinášejí možnosti, jak vyučovat globalizaci na

školách. V podkapitolách věnovaných globálnímu rozvojovému vzdělávání jsou uvedeny definice, popsány principy a témata a určen cíl a cílové skupiny. V neposlední řadě jsou zde vymezení hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice, mezi kterými se nachází i nevládní neziskové organizace.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá změnami na poli vzdělávání v Evropské unii a České republice. Změny ve školství vyvolala potřeba zareagovat na globální situaci. Po Evropě tak začala probíhat reformace nevyhovujícího školského systému, která dorazila i do České republiky. Globální rozvojové vzdělávání se nejdříve vyvíjelo v rámci Evropské unie a po přistoupení jej přijal i náš stát. V podkapitolách je popsáno, jak k reformaci docházelo a které důležité dokumenty byly v souvislosti s tímto procesem přijímány, jak v rámci Evropské unie, tak v České republice. Poslední podkapitola se podrobněji zabývá přijetím školské reformy v České republice.

Na teoretickou část navazují kapitoly v rámci případové studie, která se zaměřuje na nevládní neziskovou organizaci NaZemi, která poskytuje globální rozvojové vzdělávání. Případová studie je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola obsahuje podkapitoly o globálním rozvojovém vzdělávání v NaZemi a druhá se zabývá realizací vzdělávacího programu Svět v nákupním košíku. V podkapitole Kdo je NaZemi je tato organizace stručně představena spolu s posláním v oblasti globálního rozvojového vzdělávání. Podkapitola Vývoj globálního rozvojového vzdělávání v NaZemi mapuje mezníky tohoto vzdělávání poskytovaného NaZemi od roku 2004 po současnost. Následuje podkapitola o Centru globálního rozvojového vzdělávání, která je podrobněji zaměřena na výukové materiály, vzdělávací programy pro žáky a studenty, pedagogické semináře a výstavy. Další kapitola se zabývá realizací konkrétních vzdělávacích programů, na nichž můžeme názorně vidět jednu z možností, jakým způsobem je žákům a studentům předkládána rozvojová problematika. Následuje závěr, který shrnuje nejdůležitější poznatky práce a rozebírá, jaký měly vzdělávací programy dopad na žáky a studenty.

CÍL A METODIKA PRÁCE

Bakalářská práce je zpracovaná na téma Globální rozvojové vzdělávání v České republice: případová studie nevládní organizace NaZemi. Cílem práce je provést kvalitativní analýzu realizace globálního rozvojového vzdělávání v České republice, související s implementací globálního rozvojového vzdělávání v rámci Evropské unie. Dále identifikovat procesy, které reformaci vzdělávacího systému spustily a určit aktéry, kteří globální rozvojové vzdělávání v České republice poskytují. Dalším cílem je poté zjistit, jak je globální rozvojové vzdělávání poskytováno ze strany konkrétní neziskové organizace, která se jmenuje NaZemi.

Jako metodika byla zvolena literární rešerše a případová studie. Při zpracování tématu globálního rozvojového vzdělávání bude využito několika druhů zdrojů. Jedná se o literární zdroje, odborné články, elektronické zdroje a oficiální dokumenty globálního rozvojového vzdělávání pro Evropskou unii a Českou republiku. Důležitými literárními zdroji jsou publikace s názvem *Společný svět, příručka globálního rozvojového vzdělávání*, *Výchova pro 21. století, koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*, *Jak globálně vzdělávat a Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby* nebo odborný článek s názvem *Globální výchova a globální rozvojové vzdělávání jako reakce na měnící se svět* z Media4u Magazine - čtvrtletního časopisu pro podporu vzdělávání. Z oficiálních dokumentů globálního rozvojového vzdělávání se bude jednat především o *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015*, *Hamburskou deklaraci o vzdělávání dospělých a Maastrichtskou deklaraci globálního vzdělávání*. Jako elektronické zdroje budou využity internetové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, neziskové organizace NaZemi a oficiální stránky globálního rozvojového vzdělávání v České republice. Teoretická část bude doplněna o emailové komunikace s vybranými neziskovými organizacemi poskytujícími globální rozvojové vzdělávání.

Případová studie je součástí kvalitativního výzkumu. Tento typ výzkumu spočívá v intenzivním kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace odrážejí každodennost jedinců, skupin nebo organizací. Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie a vytvořit popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Daty jsou pak jeho poznámky z terénu, z pozorování a rozhovorů, ale také fotografie a osobní komentáře. V případové studii se kombinují různé techniky sběru informací. Jedná se o analýzu dokumentů, přímé pozorování předmětu studie a interview. Případová studie je studie jednoho případu. Jedná se o sbírání dat od jednoho subjektu a popis vztahů v jejich celistvosti. Typy

případových studií se liší podle sledovaného případu, jedním z nich je právě studium organizací nebo institucí. Mohou se zkoumat firmy, školy, odborové organizace apod. Cílem může být evaluace, zkoumání procesů změn a adaptace (Hendl, 2008).

Jak je globální rozvojové vzdělávání poskytováno ze strany neziskové organizace NaZemi bude zjišťováno pomocí výročních zpráv organizace, jejich webových stránek, emailových komunikací, strukturovaných rozhovorů a pozorování vybraných vzdělávacích programů. Zúčastněné pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu a používá se v případových studiích. Výzkumník může popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Jedním typem pozorování je pozorování popisné, které má podobu vyprávění. Cílem popisného pozorování je podrobně popsat prostředí, lidi a události. Výzkumník tak vytváří podrobný portrét (Hendl, 2008).

Na základě dělení pozorování bude provedené pozorování bez intervence (výzkumník nijak nezasahuje do pozorované situace), zúčastněné (výzkumník je součástí pozorované situace), zjevné (pozorování vědí, že jsou pozorováni) a osobní (výzkumník zaznamenává skutečnosti osobně) (Surynek, Komárková, Kašparová, 2001).

TEORETICKÁ ČÁST

1 Život v globalizovaném světě – propojenost a odpovědnost

Investice do vědění nesou nejvyšší úrok.

Benjamin Franklin

Česká, evropská i světová společnost čelí změnám založeným na rozvoji vědy a techniky a na růstu ekonomiky. Tyto změny působí na celou společnost a znamenají zvyšující se nároky na všechny jedince v ní (Národní program vzdělávání, 2001).

Lidská společnost se mění ve všech svých odvětvích. Vzniká společnost, která je založena na znalostech, tzv. nová společnost znalostí, kterou můžeme svoji důležitostí přirovnat k industrializaci. Tato společnost má za cíl dosáhnout co nejvyššího stupně vzdělání. Je reakcí na stále rychlejší, univerzálnější, vzájemně propojenější a závislejší svět. Projevuje se rozvojem informačních a komunikačních technologií, které umožňují přenos velkého množství informací, které jsou dostupné ihned a všem. Tento objem informací zvyšuje nároky na kritické myšlení a vlastní úsudek jedince. Ukazuje se, že lidský kapitál je nejvýznamnějším bohatstvím společnosti a mělo by se do něj investovat (Národní program vzdělávání, 2001).

1.1 Globalizace a globální rozvojové vzdělávání

Vystupovat proti globalizaci je jako popírat zákony gravitace.

Kofi Annan

Každý jednotlivec se pohybuje ve věku globalizace, který jedni vidí jako prostředek urychlování civilizačního vývoje a vyrovnávání rozdílů v různých zemích světa a druzí ji vnímají jako novou formu kolonialismu a zrychlené šíření civilizačních rizik. Vzájemná závislost a provázanost světa roste a s ním i rozdíly mezi chudými a bohatými, degradace životního prostředí, nadměrné využívání přírodních zdrojů etc. Globalizace je nezvratným procesem, který s sebou nese jak pozitiva, tak negativa, a proto by měla jít globalizace světa ruku v ruce s globalizací člověka. Takovou globalizací, kdy má jedinec právo na život dle

vlastních hodnot, ale zároveň hluboce respektuje jiné jedince a jiné hodnoty. V globálním světě 21. stol. obstojí takový člověk, který se bude umět adaptovat na měnící se prostředí, bude odolný vůči rizikům, bude mít kritický přístup, neustále se vzdělávat, zvládat nové informační technologie a porozumí současné společnosti a jejím problémům. Životu v multikulturní společnosti se lidé musí naučit (Horká, 2000).

Změny ve společnosti s sebou nesou i negativní jevy. Nerovnosti mezi lidmi se zvětšují, což má za následek nárůst extremismu. Objevuje se vysoká nezaměstnanost, lidé se tak musí potýkat s vyloučením ze společnosti. Narůstající počet imigrantů vyvolává kulturní a etnickou rozdílnost. Nejen tyto důvody jsou spouštěčem pro výchovu k toleranci, respektu a pochopení odlišných národů, jiných ras a ostatních kultur. V propojeném světě je nutné akceptovat rozdíly a odlišnosti mezi lidmi. Respekt, o němž mluvíme, by se neměl týkat pouze respektu ke společnosti, ale i k přírodě. Člověk by měl nést odpovědnost i za změny životního prostředí (Národní program vzdělávání, 2001).

Se změnou globální ekonomiky přichází i změny na trhu práce. Mění se požadavky na flexibilitu práce a na umění přizpůsobit se nastalým změnám. Člověk musí umět jednat v měnící se společnosti, umět zareagovat na změny, obsáhnout větší prostor. Stále častějším příkladem je možnost ztráty zaměstnání. Během života může být jedinec v dnešní společnosti donucen několikrát změnit zaměstnání, obor či profesi. Proto je důležitá právě odborná příprava, především všeobecné vzdělávání (Národní program vzdělávání, 2001).

Nabízí se tedy otázky - jak o globalizaci vyučovat na školách a jak žákům přiblížit její hlavní témata. Více vzdělávání potřeba není. To, co společnost potřebuje je jiné vzdělávání. Takové, které změní obsah, postupy a používané metody (Vernerová, 2009).

Jedinec musí své vzdělání rozšiřovat, prohlubovat a aktualizovat, aby byl schopen podílet se na životě společnosti. Proces vzdělávání nesouvisí jen s počáteční fází života, jak by se někteří mohli chybně domnívat, ale probíhá po celý život. Rozdíly ve vzdělávání způsobují prohlubující rozdíly ve společnosti. Musí být proto zajištěn spravedlivý přístup ke vzdělání (Národní program vzdělávání, 2001).

1.2 Krize výchovy

Co platno člověku, kdyby celý svět získal a na duši škodu utrpěl.

J. A. Komenský

V dnešní společnosti už po dobu desítek let přetrvává odlišný systém hodnot, ve kterém je pokrok zajištěn díky exploataci přírody, konkurenci a všeobecné netoleranci. Toto pojetí pokroku vede k degradaci lidských hodnot a ke ztrátě kulturní rozmanitosti. V takové společnosti jsou ohroženy hodnotové systémy, které fungují na principech tolerance, spolupráce a úctě k přírodě. Stav soudobé společnosti bez hodnot má vliv na životní orientaci mládeže. Mladým lidem chybí skutečné hodnoty, které jsou kompenzovány vstupem do různých sekt, drogovou závislostí či výskytem psychických poruch (Horká, 2000).

Postmoderní doba tak způsobila změny v oblasti školství a vzdělávání. Užívaný způsob vzdělávání nebyl dostačující v přípravě mládeže k životu v měnící se společnosti. Studující často neviděli, v čem spočívá smysl jejich studia, neúčastnili se veřejného života ani společenských problémů a neuměli naložit s informacemi. Převládalo přesvědčení, že jako jednotlivci nemohou ovlivnit globální ani lokální dění (Dvořáková, 2012).

Před reformací školství byla společnost vystavena celosvětové krizi školy a výchovy. Koncem 60. let 20. století použil P. H. Coombs, americký ekonom, termín vzdělávací krize. Termín vyjadřuje celkovou, jak kvantitativní, tak kvalitativní nedostatečnost vzdělávacího systému. Vzdělávací systémy byly nevhodné ať už z pohledu rozsahu znalostí, nebo v jejich zastaralosti. Vzdělání nebylo doceněno jako nástroj na oživení ekonomiky a rozvoje lidských zdrojů. Výukové programy škol byly zaměřeny na pamětní osvojování (Horká, 2000).

Předměty se učily nezávisle na jiných, se kterými tvořily hierarchii, a tím došlo k devalvací způsobů učení. V globalizovaném světě ale nebyl tento způsob výuky možný, protože bránil porozumění druhých (Carvalho da Silva a kol., 2012).

Začaly se objevovat názory, že lidstvo musí změnit sebe samo, změnit svoji aktivitu, snažení i cíle. To je hlavním předpokladem společenských změn. Stále existuje přesvědčení, že výchova je klíč ke změně, protože pomůže změnit kvalitu jednotlivce. Výchova je rovněž nutná pro přijetí odpovědnosti, podílení se na společenských problémech a zabezpečení důstojného života pro sebe a jiné (Horká, 2000).

Proto začalo mít vzdělávání člověka nové cíle, které by vedly k udržitelnosti. Svět bylo potřeba pojmout globálně jako soubor, který je třeba zachovat pro budoucí generace.

Aby bylo dosaženo pozitivní budoucí změny, je potřeba motivovat lidský kapitál, který záleží na kvalitě. Tohoto se dosáhne novým přístupem ve vzdělávání (viz tab. 1) (Dvořáková, 2012).

Celý proces vzdělávání a výchovy měl směřovat ke zvýšení přizpůsobivosti jedince, jeho práci s informacemi, porozumění světu i změnám, ke kterým v něm dochází, schopnosti učit se, spolupracovat a komunikovat. Vzdělávání po celém světě mělo odpovídat požadavkům globální společnosti příštího tisíciletí. Společnost tak stála před úkolem najít směr, kudy se výchova a vzdělání budou ubírat, aby se společnost vyvíjela správným způsobem (Horká, 2000).

Transformace směrem ke globálnímu vzdělávání znamenala radikální posun k vzájemné provázanosti a vytvořila půdu pro dosažení větší rovnosti, sociální spravedlnosti, porozumění a spolupráci mezi národy (Carvalho da Silva a kol., 2012).

Tabulka 1 Srovnání klasické výuky a globální výchovy (zdroj autor dle Pike, Selby in Dvořáková, 2012)

Klasická výuka	Globální výchova
Znalosti přicházejí ústy učitele nebo ze stránek knih a publikací. Nejdůležitější dovedností je si učivo zapamatovat.	Porozumět procesu vzájemné závislosti a provázanosti. Umět správně pracovat s informacemi. Ověřovat si a kriticky přistupovat k informačním zdrojům.
Názor jednotlivce ztrácí hodnotu, pokud ho neumíme prosadit a nedostatečně ho zdůrazňujeme.	Rozvíjet smysl pro vlastní sebehodnocení a podporovat úctu k druhým. Chápat, jak vznikají předsudky, a rozvíjet způsoby, jak proti nim bojovat.
City jsou nepatřičné, je třeba je ovládat.	Být solidární s lidmi žijícími v nelehkých podmínkách.
Hlavním cílem vzdělávání je být schopen dělat věci lépe a rychleji než ostatní.	Rozvíjet schopnost kooperace a týmové práce. Posilovat kritické myšlení.

Vědomosti přicházejí v oddělených, nesouvislých blocích.	Rozvíjet holistický a komplexní přístup.
Úspěch je odměněn, neúspěch potrestán, učební plán každého jednotlivce musí být řízen a kontrolován nějakou autoritou.	Kooperovat s ostatními, porozumět pojmu mír na všech úrovních, od osobní až mezinárodní, snažit se předcházet konfliktům a naučit se konflikty řešit. Porozumět pojmu lidská práva a podporovat jejich dodržování.

1.3 Občanská odpovědnost

Odpovědnost všech za všechno je odpovědností nikoho za nic. Je potřeba nastolit osobní odpovědnost.

Tomáš Baťa

Důležitou roli v rozhodování o rozvojových otázkách hraje veřejnost, občanská hnutí a nejrůznější lokální aktivity. A to především ve vyspělých zemích. V zemích rozvojových existuje mnoho autoritativních režimů, a proto veřejné mínění nemá takový vliv (Nádvorník a Volfová, 2004).

Georg Hegel ve svém díle *Základy filosofie práva* (1992, s. 182) definuje občanskou společnost slovy: „*Občanská společnost zahrnuje organizace, které se nacházejí mezi dvěma extrémními póly – rodinou a státem.*“

V České republice se občanská společnost znovu rozvinula po pádu komunismu v roce 1989. Občané v demokratické společnosti se mohou účastnit veřejného života ve třech základních rovinách: přímá účast v politice; účast v různých formách občanské společnosti; profesní zařazení a výkon zaměstnání (Pehe, 2000).

V Hamburské deklaraci o vzdělávání dospělých (1992, s. 2) se uvádí, že: „*Úkoly 21. století nemohou plnit pouze vlády, nejrůznější organizace či instituce. Je k tomu také zapotřebí energie, představivosti a tvůrčího potenciálu lidí a jejich plného, svobodného a aktivního zapojení do každé sféry života.*“ Deklarace popisuje občanskou odpovědnost jako předpoklad k vyřešení globálních témat současnosti. Občané mají podporovat aktivní

občanství a vybudovat partnerský vztah mezi občanskou společností a státem (Hamburská deklarace o vzdělávání dospělých, 1997).

V Maastrichtské deklaraci (2002, s. 15), kterou Česká republika přijala před svým vstupem do Evropské unie, je uvedeno: „*Existují aktuální výzvy a možnosti, jak zapojit Evropany do různých forem vzdělávání směřujícím k aktivnímu místnímu, národnímu a globálnímu občanství a k udržitelnému životnímu stylu s cílem čelit ztrátě důvěry veřejnosti v národní a mezinárodní instituce.*“ V deklaraci je dále obsaženo, že všichni občané se musí naučit jednat v globální společnosti a být plnoprávními globálními občany (Maastrichtská deklarace globálního vzdělávání, 2002).

Některé občanské iniciativy se snaží veřejnost seznámit s globálními souvislostmi každodenního života a zapojit občany do účasti ve veřejném dění. Lidé mají k dispozici dostatek financí, technologií i potravin, ale neumí tyto prostředky správně využívat. Početně menší část bohatých parazituje na větší části chudých, ale tento stav není udržitelný. Pokud lidé chtějí dosáhnout důstojnějšího života pro sebe i další generace, musejí být solidárními (Tožička a kol., 2011).

Globální rozvojové vzdělávání (GRV) může být jedním z nástrojů, který rozvoji občanské společnosti napomůže, protože podporuje odpovědný postoj každého jednotlivce za sebe samého i za svět, ve kterém žije. Snaží se, aby si člověk osvojil přístup k aktivnímu občanství a byl solidární k lidem, kteří jsou v tíživé situaci. GRV vede jednotlivce k tomu, aby se aktivně podílel na dění ve společnosti tzn., že nejde pouze o to, aby člověk dnešní problémy znal, ale aby se je snažil vyřešit (Nádvorník a Volfová, 2004).

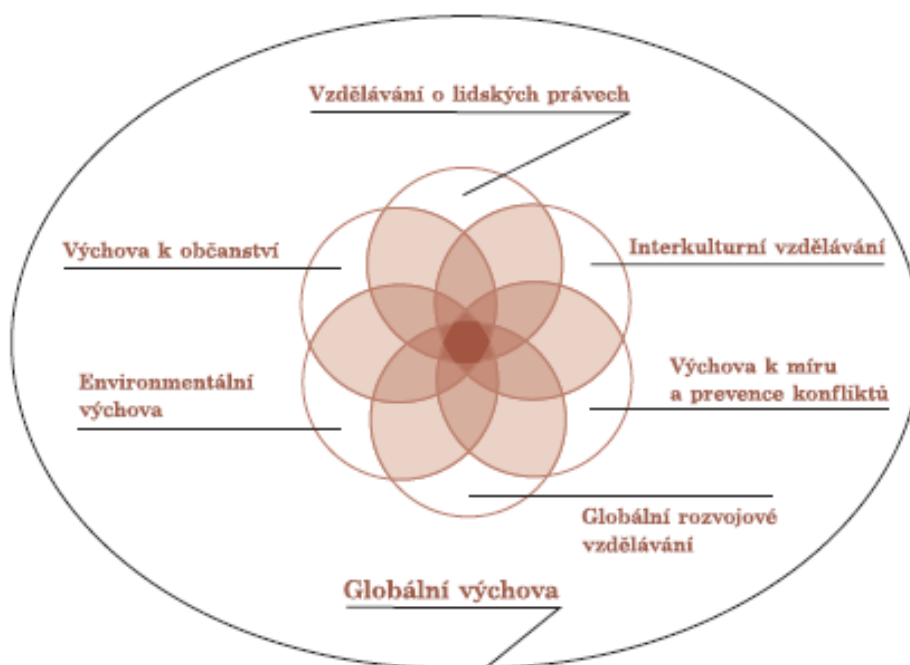
2 Globální výchova a globální rozvojové vzdělávání

Jednu z odpovědí, jak vyučovat globalizaci na školách s sebou přinesl poměrně nový pedagogický směr nazvaný Globální výchova. Globální výchova klade důraz na odpovědnost za svět lokální i globální. Člověk by měl v průběhu svého života jednat na základě jiných životních hodnot, než jsou ty, které známe z dnešní spotřební společnosti. Měl by rozvíjet nejen tradiční hodnoty, ale i takové, které souvisí se současnou globální situací, jakou je potřeba zachování zdravého životního prostředí, kulturní rozmanitosti, vědomí globálnosti centrálních problémů, odpovědnost, tolerance, kritické myšlení aj. Globální výchova se

zabývá tématy z denního života, jako jsou globální problémy lidstva, v rámci kterých řeší otázky ekologické, rasové, etnické, bídy, hladu apod. Za cíl má vypěstovat uvědomělé a aktivní vztahy k druhým jedincům, celé společnosti, přírodě a světu, kde člověk žije (Horká, 2000).

Globální vzdělávání je v Maastrichtské deklaraci (2002, s. 11) definované jako: „Vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl pro realitu světa, a probouzí je k tomu, aby usilovali o větší spravedlnost ve světě, o rovnost všech lidí a lidská práva pro všechny. Pojem globální vzdělávání 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.“

Nejblíže má globální rozvojové vzdělávání ke Globální výchově, až někdy bývají označovány jako synonyma. Ovšem podle evropského institutu North – South Centre stojí Globální výchova nad GRV, protože GRV do ní spadá, stejně jako vzdělávání o lidských právech, výchova k občanství, environmentální výchova apod. (viz obr.1) (Nádvorník a Volfová, 2004).



Obrázek 1 Postavení globální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání podle North – South Centre (zdroj Nádvorník a Volfová, 2004)

Globální rozvojové vzdělávání má mladou historii, první teorie pochází z 80. let 20. stol. z Velké Británie. Pojem GRV nebo jen globální vzdělávání či rozvojové vzdělávání vychází z anglického termínu Global Education. Jedním ze zakladatelů je David Selby (rovněž jeden z předních představitelů globální výchovy), který byl spoluorganizátorem konference Touch, která se konala v České republice v Seči v roce 1989. Na této konferenci se sešli pedagogové ze západu i východu zabývající se globální a ekologickou výchovou (Mimra, Hruška, 2012).

Termín GRV byl poprvé použit v příručce Společný svět z roku 2004 organizace Člověk v tísni, což byla první publikace s tématy globální výchovy. Dá se říci, že tento termín vznikl integrací globální výchovy (především její environmentální části) a rozvojovým vzděláváním (Vernerová, 2009).

V Evropě se používají různé termíny, které označují v podstatě totéž – Development Education ve Velké Británii, Irsku či Nizozemí, Global Learning ve Švýcarsku nebo Education For Development v Portugalsku. V České republice se můžeme setkat s názvy rozvojové vzdělávání, rozvojová výchova, globální vzdělávání, globální výchova apod. Termín globální rozvojové vzdělávání je ale v současnosti tím nejpoužívanějším (Antošová, 2008).

2.1 Definice a principy globálního rozvojového vzdělávání

Definice GRV podle Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky pro období 2011 až 2015 (2011, s. 5) zní: „*Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.*”

Principy globálního rozvojového vzdělávání znamenají způsob, jakým se bude s jednotlivými tématy GRV nakládat, aby se naplnily cíle GRV. Jinými slovy na základě jakých zásad dojde k integraci témat GRV do vzdělávacího procesu, aby došlo k naplnění cílů GRV. Mezi základní principy patří globální odpovědnost, participace, partnerství, solidarita, vzájemná propojenost, otevřenost a kritické myšlení, sociální spravedlnost a udržitelný

rozvoj. Znamená to, že každý jedinec musí nést zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije. Na současný svět musí nahlížet jako na celek. Musí pomáhat řešit problémy a konflikty, které v něm vznikají. Musí být kritický k informacím, být morálně soudný a rozhodovat se dle informovaného postoje. Jedinec musí být schopen spolupráce, být solidární k lidem, kteří žijí ve složitých podmínkách a být ochotný jim pomoci. Musí dodržovat lidská práva a zastávat rovné příležitosti pro všechny. Taky musí dodržovat takový životní styl, který povede k zachování a zlepšení životního prostředí pro budoucí generace (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

2.2 Témata globálního rozvojového vzdělávání

Vynaložíme maximální úsilí na to, abychom osvobodili všechny muže, ženy i děti z drtivých a ponižujících podmínek extrémní chudoby, kterým je v současnosti vystavena více než miliarda lidí. Jsme odhodláni každému poskytnout právo na rozvoj a osvobodit celý lidský rod od nedostatku.

Deklarace tisíciletí OSN

Témata GRV úzce souvisí s osmi rozvojovými cíli tisíciletí představenými na summitu OSN v roce 2000 v New Yorku. Byla zde podepsána Miléniová deklarace obsahující konkrétní rozvojové cíle. Těchto osm cílů zosobňuje největší problémy současnosti, se kterými se potýkají hlavně rozvojové země. Česká republika proto spolu s ostatními rozvinutými zeměmi přijala řadu mezinárodních závazků v oblasti rozvoje (Nádvorník a Volfová, 2004).

Oficiální seznam indikátorů rozvojových cílů tisíciletí definoval tyto cíle takto:

- Cíl 1: odstranit extrémní chudobu a hlad
- Cíl 2: zajistit základní vzdělání pro všechny
- Cíl 3: prosazovat rovnost pohlaví a posilovat postavení žen
- Cíl 4: snížit dětskou úmrtnost
- Cíl 5: zlepšit zdraví matek
- Cíl 6: bojovat proti HIV/ AIDS, malárií a dalším chorobám
- Cíl 7: zajistit udržitelnost životního prostředí

Cíl 8: rozvíjet globální partnerství pro rozvoj

V České republice se od roku 2005 snaží tyto cíle naplňovat kampaň s názvem Česko proti chudobě. Inspirací pro založení se staly obdobné kampaně v Evropské unii. V České republice kampaň vznikla spojením neziskových organizací, které se zabývají tématy GRV a pořádají semináře, přednášky, školení apod. Hlavním cílem je oslovit tu část veřejnosti, která o problémech současného světa moc neví a to prostřednictvím médií, pomocí letáků, publikací, výstav apod. (O’loughlin a Wegimont, 2008).

Globální témata mají za úkol informovat o souvislostech mezi naším životem a životem lidí, kteří žijí v jiných částech světa. Výsledkem má být nejen zvýšení informovanosti, ale taky utváření postojů a dovedností, díky kterým budou lidé lépe chápat dnešní svět (Antošová, 2008).

Témata GRV se podle Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 až 2015 dělí do čtyř skupin: globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, lidská práva, globální problémy a humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. První skupinou je globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, pod kterou spadá ekonomická globalizace, světový obchod, etická spotřeba, kulturní, sociální a politická globalizace, dále světová migrace a mezinárodní instituce. Druhou skupinou jsou lidská práva, pod která se řadí základní lidská práva, dětská práva a práva seniorů, rovnost pohlaví, diskriminace, xenofobie, demokracie, dobré vládnutí. Další skupinou jsou globální problémy, kam patří chudoba, podvýživa, hlad, nerovnost, populační růst, nízká míra vzdělanosti, zdravotní problémy, nedostatek nezávadné vody, životní prostředí a konflikty a násilí. Poslední skupina se týká humanitární pomoci a rozvojové spolupráce a spadají pod ní podtémata jako rozvoj, rozvojové cíle tisíciletí, historie, motivy a principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce a aktivity České republiky a Evropské unie v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

2.3 Cíl a cílové skupiny globálního rozvojového vzdělávání

Když chcete mluvit o jihu, nemůžete mlčet o severu.

Nelson Mandela

Cílem GRV dle Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání na toto období je, aby si člověk uvědomil svoji odpovědnost za situaci, která se ve světě děje a přijal ji. Aby se tak mohlo stát, každý jedinec musí znát propojenost světa a provázanost globálních problémů, musí rozumět vztahům mezi vyspělými zeměmi a zeměmi rozvojovými a to ve všech souvislostech. Lidé musí mít základní informace o rozvojových zemích a problémech, které se v nich vyskytují, jako jsou politická situace, populační růst, chudoba, hlad, negramotnost apod. (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

Nádvorník a Volfová (2004, s. 13) uvádí definici OSN, podle které je cílem GRV: *„Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa i celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům.“*

Pro obyvatelé zemí střední a východní Evropy, kteří zažili komunistický režim, je složitější pochopit, z jakého důvodu by jejich státy měly pomáhat rozvojovým zemím v rámci globální solidarity, když oni sami zažívají nezaměstnanost, sociální problémy a chudobu. Tyto státy nemají koloniální minulost, takže problémy spjaté s rozvojovými zeměmi vnímají jako něco vzdáleného, co se jich nedotýká (Antošová, 2008).

Lidé si musí být vědomi souvislostmi mezi životním stylem obyvatel ve vyspělých zemích a výše zmíněnými problémy lidí v zemích rozvojových. Jednotlivec musí být globálně zodpovědný, každý by měl být tolerantní a to po kulturní, etické i náboženské stránce. Měl by být solidární k problémům jiných lidí, i když jsou od něj vzdáleni tisíce kilometrů (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

Každý člověk musí porozumět skutečnosti, že současné problémy od sebe nejsou odděleny, ale jsou spolu propojeny. Jedinec musí pochopit základní témata – globalizace, lidský rozvoj, chudoba nebo životní prostředí – a souvislosti mezi nimi, aby pochopil komplexnost. Cílem GRV je proto rozvoj celistvého přístupu ke světu a jeho dílčím problémům a příprava na život v dnešním světě. Jde o rozvoj takových schopností a dovedností, které budou formovat aktivní informované občany nesoucí odpovědnost za sebe samé i své okolí (Nádvorník a Volfová, 2004).

Lidé by měli znát činnost institucí, které se podílí na rozvojové spolupráci a měli by se účastnit řešení výše sepsaných problémů, aby pomohli lidem z rozvojových zemí. Tyto postoje a hodnoty by měli vzít za své žáci, studenti, pedagogové i všichni ostatní lidé a podle těchto postojů hodnot i jednat (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

Cílové skupiny se dělí podle formálního a neformálního vzdělávání. Jedná-li se o formální vzdělávání, globální rozvojové vzdělání se zaměřuje na děti, žáky, studenty a pedagogy z předškolního, základního, středního, vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání. U vysokoškolského vzdělávání se jedná zejména o obory pedagogické, mediální, ekonomické, přírodovědné, humanitní a společenskovední a rozvojová studia. V neformálním vzdělávání se globální rozvojové vzdělávání soustředí na děti, mládež, pedagogy, vychovatele a pracovníky ve sdruženích a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Také se zaměřuje na zaměstnance pracující pro nestátní neziskové organizace, podnikové sféry, veřejné správy a sdělovací prostředky (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

Cílové skupiny by si měli osvojit takové kompetence (sociální, občanské, komunikační), díky nimž dokážou vyřešit lokální i globální problematické situace. Metodologie GRV podporuje aktivní učení, do kterého se zapojují studenti i učitelé. Studenti jsou vedeni k tomu, aby pochopili své priority v globálním kontextu, aby měli respekt k druhým a akceptovali různost. Každý jedinec by proto měl mít přístup ke GRV (Nádvorník a Volfová, 2004).

2.4 Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice

Setkání je začátek, soudržnost je pokrok a spolupráce je úspěch.

Henry Ford

Aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice se dělí na dvě skupiny, první skupinou jsou státní instituce a druhou pak nestátní organizace. Do státních institucí patří Ministerstvo zahraničních věcí, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo životního prostředí, Rada pro zahraniční rozvojovou spolupráci, Rada vlády pro udržitelný rozvoj, Česká rozvojová agentura, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Národní ústav odborného vzdělávání, Národní institut pro další vzdělávání, Národní institut dětí a mládeže a Česká školní inspekce.

- **Ministerstvo zahraničních věcí** koordinuje zahraniční rozvojovou spolupráci a rozděluje finance na projekty globálního rozvojového vzdělávání.
- **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy** spolupracuje s ministerstvem zahraničních věcí a společně realizují koncepci globálního rozvojového vzdělávání v oblasti formálního vzdělávání.
- **Ministerstvo životního prostředí** promítá cíle a principy globálního rozvojového vzdělávání do environmentálního vzdělávání a výchově k udržitelnému rozvoji.
- **Rada pro zahraniční rozvojovou spolupráci** se vyjadřuje ke koncepčním a strategickým dokumentům globálního rozvojového vzdělávání.
- **Rada vlády pro udržitelný rozvoj** je poradní orgán pro oblast udržitelnému rozvoje, kam patří i vzdělávání pro udržitelný rozvoj.
- **Česká rozvojová agentura** realizuje projekty bilaterální zahraniční rozvojové spolupráce a připravuje odborníky na rozvojovou spolupráci.
- **Výzkumný ústav pedagogický v Praze** má za úkol promítání cílů globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávacích programů pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání.
- **Národní ústav odborného vzdělávání** se zabývá tímto též v rámci středního odborného vzdělávání.
- **Národní institut pro další vzdělávání** realizuje vzdělávací programy o globálním rozvojovém vzdělávání.
- **Národní institut dětí a mládeže** promítá cíle globálního rozvojového vzdělávání do mimoškolních aktivit pro děti a mládež.
- **Česká školní inspekce** hodnotí začlenění cílů, témat a principů globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávání.

Pod nestátní organizace spadá České fórum pro rozvojovou spolupráci, nevládní neziskové organizace, Platforma podnikatelů pro zahraniční rozvojovou spolupráci, Česká rada dětí a mládeže a vysoké školy.

- **České fórum pro rozvojovou spolupráci** sdružuje nevládní neziskové organizace, které působí v oblasti rozvojové spolupráce a koordinuje aktivity globálního rozvojového vzdělávání.

- **Nevládní neziskové organizace** zabývající se globálním rozvojovým vzděláváním se soustředí na práci s dětmi v mateřských školách, s žáky základních a středních škol a studenty vysokých škol. Také školí pedagogy a zabývají se osvětou pro dospělé.
- **Platforma podnikatelů pro zahraniční rozvojovou spolupráci** umožňuje zapojení českých firem do projektů rozvojové spolupráce a investování v rozvojových zemích.
- **Česká rada dětí a mládeže** začleňuje témata, cíle, principy globálního rozvojového vzdělávání do akcí pro děti a mládež.
- V případě **vysokých škol** závisí práce s globálním rozvojovým vzděláváním na typu fakulty. Pedagogické, filosofické a přírodovědné integrují cíle, témata a principy globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávání učitelů a provádí výzkum globálního rozvojového vzdělávání. Výzkumu v této oblasti se věnují i fakulty rozvojových studií. Ostatní fakulty rovněž integrují cíle, témata a principy globálního rozvojového vzdělávání do svých studijních programů (Národní strategie GRV 2011 – 2015, 2011).

2.4.1 Nevládní organizace jako aktéři globálního rozvojového vzdělávání

Mezi organizace zabývající se GRV patří ADRA (Adventistická agentura pro rozvoj a humanitární pomoc), ARPOK (Agentura pro rozvojovou a humanitární spolupráci Olomouckého kraje), Charita ČR, Cassiopeia, Diakonie Českobratrské církve evangelické, EDUCON, INEX (Sdružení dobrovolných aktivit), Multikulturní centrum Praha, M.O.S.T., NaZemi (Globální rozvojové vzdělávání).

Podle Českého fóra pro rozvojovou spolupráci zde dále patří Burma Center Prague, CARE Česká republika, Centrum Narovinu, Člověk v tísni, Glopolis, Development Worldwide, Salesiánská asociace Dona Boska, Siriri, Společnost Podané ruce, SVĚTLO PRO SVĚT - Light for the World, Wontanara (FoRS).

Předseda občanského sdružení Development Worldwide - zakládajícího člena platformy nevládních rozvojových organizací FoRS - Daniel Svoboda odpovídá na otázku, co jejich organizaci odlišuje od ostatních organizací zabývajících se GRV v České republice: „*Development Worldwide se soustředí spíše na profesní vzdělávání – tedy vzdělávací semináře a workshopy pro vysoké školy (v minulosti Vysoká škola ekonomická v Praze, Zemědělská univerzita v Praze a Metropolitní univerzita v Praze, dříve i další VŠ) a pro manažery a evaluátory rozvojových projektů (pro členy FoRS, Českou rozvojovou agenturu,*

Českou evaluační společnost a pro mezinárodní partnery – například v rámci evropské konfederace CONCORD nebo mezinárodní evaluační asociace IDEAS)."

Největší úspěch obecně prospěšné společnosti SIRIRI angažující se ve Středoafričské republice popsal koordinátor GRV Vojtěch Smolík: „*Největším úspěchem je projekt Afrikány pro Afriku (sázení afrikánů s dětmi na základních školách na principu "i malý krůček tady může mít pozitivní vliv na někoho na opačné straně světa"); děti afrikány poté prodávají a peníze věnují jako dar naší organizaci), protože tam jednak s dětmi pracujeme konstantně a jednak to má impakt i na rodiče, učitelky a vlastně tak o tom GRV a o Středoafričské republice a o SIRIRI říkáme spoustě lidí. Vedle tohoto projektu pak určitě přednášky/besedy, založené na specifické zkušenosti těch, kteří byli se SIRIRI ve Středoafričské republice, na které chodí velké množství lidí a kteří poté naši organizaci sledují, podporují ji apod.*"

Co do budoucna plánuje nestátní nezisková organizace Charita České republiky, zodpověděl manažer projektů globálního rozvojového vzdělávání Ondřej Suchánek: „*V oblasti GRV bychom chtěli i nadále zůstat aktivní na úrovni základních či středních škol, protože ze současných zkušeností víme a vidíme, že tato témata nejsou školami zdaleka podchycena a samotní učitelé ve většině případů nemají ani základní informace, jaké témata a jak je žákům či studentům podat. V koncovém výsledku se to může projevit jako například nedávné ukončení školní docházky muslimských žákyň v České republice kvůli nošení šátků, šikanou apod. Chtěli bychom také tato témata rozšířit i na další subjekty mimo školy, např. v sektorech spolupráce s místní administrativou, soukromým sektorem apod.*"

3 Změny ve vzdělávání v Evropské unii a České republice

Tato kapitola je zaměřena na změny, které s sebou přinesl nový vzdělávací systém. V následujících podkapitolách jsou popsány potřeby začlenění globálních témat do vzdělávacího systému, vývoj této implementace v Evropské unii a následné přijetí ze strany České republiky jakožto nově přistupujícího členského státu. Postup zavádění GRV je jak v Evropské unii, tak v České republice spojen s řadou dokumentů. Pro Českou republiku je tím finálním dokumentem zákon č. 561/2004 Sb. neboli nový školský zákon, jehož součástí jsou tzv. průřezová témata a klíčové kompetence, které mění dosavadní způsob výuky.

3.1 Reforma školství v celoevropském kontextu

I když člověk usíná v zoufalství, probouzí se do naděje, že svět bude jiný.

Karel IV.

Vzdělání je jedním ze základních lidských práv a má být poskytováno všem lidem bez rozdílu. Vzdelání je vícerozměrné, což znamená, že se zabývá jak rozvojem osobnosti jedince, tak jeho přípravou pro profesionální život i život ve společnosti. Vzdelávací systém – jeho úroveň a kvalita – a hlavně jak společnost využívá svých členů a jejich možností, jsou nejdůležitějšími prvky budoucího vývoje ekonomiky i samotné společnosti. Jde o podmínku hospodářského růstu a demokracie. Je zapotřebí nezávislé myslících občanů, kteří respektují práva a svobody druhých (Národní program vzdělávání, 2001).

Potřeba reformovat školský systém přišel jako důsledek současného dění ve světě. Lidstvo stále více pocítuje dopady procesu globalizace, problémy spojené s rozvojovými zeměmi jsou stále více viditelné a téma společné odpovědnosti je stále naléhavější. Proto došlo ke změnám ve školství – globální témata si musela vydobýt své místo ve výuce (Antošová, 2008).

Evropská unie a nevládní neziskové organizace zabývající se GRV vnímaly potřebu zareagovat na globální situaci, kdy jsou státy stále více provázané s rozvojovými zeměmi a jejich problémy. Proto prosazovaly začlenění globálně rozvojových témat do formálních i neformálních vzdělávacích systémů. V Evropě, kde není vytvořen jednotný systém vzdělávání kvůli rozdílným historicko-kulturním tradicím jednotlivých států, muselo dojít ke změně. Globalizovaný svět donutil evropské státy reagovat, přizpůsobit se trendům současnosti a začít řešit problémy dnešní doby (Vernerová, 2009).

Nevládní neziskové organizace, které se zabývají GRV, tak mohly navázat spolupráci se školami, protože jsou experty na daná témata. Školy a nevládní neziskové organizace se staly partnery v novém vzdělávacím procesu. Tyto organizace mohou školám pomoci integrovat témata GRV do jejich výukových osnov, poskytnout jim učební materiály nebo školit kantory (Antošová, 2008).

3.2 Vývoj globálního rozvojového vzdělávání v Evropské unii

Vůle k sounáležitosti musí vzejít z pocitu odpovědnosti každého člověka.

Jacques Delors

Počátky globálního rozvojového vzdělávání v Evropě můžeme spatřit už ve Všeobecné deklaraci lidských práv z roku 1948, kde je uvedeno, že vzdělávání musí směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posilování úcty k lidským právům a základním svobodám. Toto směřování bude podporovat porozumění, toleranci a přátelské vztahy mezi všemi národy, rasovými nebo náboženskými skupinami a rozvíjet činnosti spojených národů pro zachování míru. V roce 1974 pak UNESCO vyzdvihovalo kombinaci učení s praxí, které by mělo za následek rozvoj občanské odpovědnosti a solidarity s méně privilegovanými skupinami (Carvalho da Silva a kol., 2012).

Důležitým mezníkem ve změně pohledu na vzdělávání byla tzv. Delorsova zpráva s názvem *Učení: Dosažitelný podklad*. Vydalo ji v roce 1996 UNESCO a ve čtvrté kapitole se představují čtyři pilíře vzdělávání, které poskytují nový náhled na vzdělávání. Prvním pilířem je *učit se poznávat* a to tak, abychom měli dostatečné obecné znalosti, kterých bychom využili při vzdělávacích příležitostech, které se nám v průběhu života naskytnou, a mohli pracovat do hloubky v malém počtu vzdělávacích oblastí. Druhý pilíř nese název *učit se jednat*. V praxi to znamená, že člověk má získat nejen profesní dovednosti, ale také umět je využít v praxi, pracovat v týmech a v různých situacích. Člověk má umět jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, při čemž zkušenosti z nich může získávat buď formálním (ze studia a práce) nebo neformálním způsobem (účast na občanském životě). Třetím pilířem je *učit se žít*, jinými slovy mít pochopení pro ostatní lidi v duchu porozumění a míru, pochopit vzájemnou závislost mezi lidmi, umět s druhými komunikovat, spolupracovat, účastnit se společných projektů a zvládat konflikty. *Učit se být* je posledním pilířem a vede jedince k rozvoji samostatné osobnosti, aby byl schopen jednat samostatně a odpovědně (Delorsova zpráva, 1996).

V roce 2000 se na Summitu tisíciletí OSN došlo k závěru, že odstranit nerovnost ve světě lze za předpokladu angažovanosti občanů a jejich informovanosti s tím, že globální výchova jako taková tomuto procesu může hodně pomoci, protože posílí aktivní občanství. Osmi rozvojových cílů tisíciletí nemůže být dosaženo bez informovanosti veřejnosti. V roce 2002 se v Holandsku konal Maastrichtský kongres o globální výchově, který navazoval na

Summit tisíciletí OSN. Maastrichtská deklarace má za cíl zlepšit globální výchovu v Evropě do roku 2015 a to hlavně tak, že zapojí veřejnost do témat globální výchovy a udržitelného rozvoje. Tato deklarace uvádí, že každý člověk by měl mít přístup ke globální výchově. Evropské instituce by proto měly integrovat globální vzdělávání do oficiálního vzdělávacího systému (Antošová, 2008).

V Maastrichtské deklaraci o globální výchově (2002, s. 12) je uvedeno: „*Metodika globálního vzdělávání se zaměřuje na podporu aktivního učení a povzbuzování reflexe za aktivní účasti studentů a pedagogů. Globální vzdělávání oceňuje a podporuje různorodost a úctu k druhým a podporuje studenty, aby se rozhodovali ve svém vlastním kontextu ve vztahu ke kontextu globálnímu.*”

Po vzoru Maastrichtské konference se poté konaly v Evropě obdobné konference – v roce 2005 to byla Bruselská na téma rozvojového vzdělávání pro solidaritu mezi Severem a Jihem a v roce 2006 konference v Helsinkách, kde byl rozpracován Evropský strategický rámec o rozvojovém vzdělávání, kde jedním z hlavních témat bylo začlenění rozvojového vzdělávání do národních vzdělávacích systémů. V roce 2007 byl vytvořen příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti jako dodatek k Evropskému konsenzu. Tento dokument uvádí, že každý jedinec se někdy v životě bude podílet na formálním či neformálním vzdělávání a rozvojové vzdělávání tak může mít pozitivní vliv na veřejnost. Rozvojové vzdělávání napomůže k porozumění a člověk bude moci vést plnohodnotný život, jak po stránce společenské, hospodářské i politické. Cílem bude takový stav společnosti, kdy vzdělávací instituce, školitelé, studenti, rodiče a jiné zainteresované skupiny budou rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti považovat za hodnotu. I Česká republika byla hostitelem konferencí. V roce 2009 se za svého předsednictví v Evropské unii zhostila tématu účinnosti rozvojového vzdělávání a zvyšování povědomí (Vernerová, 2009).

V roce 2011 se v Praze konal Visegradský regionální seminář o GRV, kde se sešli aktéři GRV ze zemí Visegradské skupiny a diskutovali s experty z ostatních zemí mimo jiné o konceptech a strategiích GRV (FoRS).

V roce 2012 Evropský parlament přijal prohlášení ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, zvyšování povědomí veřejnosti a aktivnímu celosvětovému občanství. Prohlášení se týká poskytování informací o rozvojové problematice a o aktivním celosvětovém občanství (MZV).

V letošním roce se konal již patnáctý ročník Týdne globálního vzdělávání pořádaného North – South Centre při Radě Evropy. Letos poprvé se zapojila i Česká republika, jejíž

veřejnost se mohla v listopadu účastnit diskuzí, promítání a výstav na téma potravinové bezpečnosti a zodpovědné spotřeby jídla. Tato celoevropská akce cílí na podporu globálních témat ve výuce (Globální rozvojové vzdělávání).

3.3 Realizace globálního rozvojového vzdělávání v České republice

Změna politického režimu v roce 1989 umožnila vznik globálního rozvojového vzdělávání v České republice. Ministerstvo zahraničních věcí podporovalo GRV v zájmu zvyšování informovanosti a do vzdělávacího systému České republiky se tak začala dostávat nová témata (Tillová, 2012).

V roce 2002 vznikla platforma FoRS, která se zabývá rozvojovou spoluprací a rozvojovým vzděláváním. Do aktivit GRV se zapojují dvě třetiny jeho členů. Jde o zájmové sdružení právnických osob, které zastupuje společné zájmy svých členů a posiluje spolupráci s institucemi v České republice i v Evropské unii. Patří mezi zakladatele evropské platformy CONCORD (O’loughlin a Wegimont, 2008).

Globální rozvojové vzdělávání je poprvé zmíněno v Koncepci zahraniční rozvojové pomoci 2002 – 2007, která si klade za cíl snižovat chudobu v rozvojových zemích. Koncepce navazuje na rozvojové cíle tisíciletí a objevila se zde i pasáž o partnerství mezi Českou republikou a nevládními organizacemi a právě z tohoto důvodu vznikla platforma FoRS (Nádvorník a Volfová, 2004).

Česká republika podepsala před vstupem do Evropské unie Maastrichtskou deklaraci globálního vzdělávání, která se zabývá zkvalitněním globálního vzdělávání v Evropě. V deklaraci z roku 2002 se hovoří o tom, že svět, ve kterém žijeme, je stále více globalizovaný, problémy přesahují hranice, a proto musí být řešeny společnými politickými opatřeními (Maastrichtská deklarace globálního vzdělávání, 2002).

Rozvojové organizace měly velký podíl na tom, že se po vstupu do Evropské unie v roce 2004 začala rozvojová témata objevovat na školách, které zásobovaly svými výukovými materiály a pracovními listy (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

Od roku 2005 zavedlo Ministerstvo zahraničních věcí rozpočet pro GRV. V roce 2008 byla založena Česká rozvojová agentura, která poskytuje dotace na projekty zahraniční rozvojové spolupráce na území České republiky. Do této kategorie patří i GRV (Tillová, 2012).

Ministerstvo zahraničních věcí tak spolu s Českou rozvojovou agenturou financují oblast GRV, přičemž dotace na projekty GRV konzultují s FoRS. Zkušenosti jiných zemí Evropské unie ukázaly, že GRV může být silným hráčem jen za předpokladu, je-li podporováno právě ze strany Ministerstva zahraničních věcí nebo rozvojových agentur (O’loughlin a Wegimont, 2008).

Rok 2008 byl rokem hodnocení GRV ze strany organizace GENE (Global Education Network Europe). Výstupem tohoto hodnocení je Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice (Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015, 2011).

GRV je pro toto období obsaženo v Koncepci zahraniční rozvojové spolupráce České republiky 2010 – 2017. Tato koncepce je jedním ze základních dokumentů v oblasti rozvojové politiky. Jasně se zde již hovoří o definici a cílech GRV dle Národní strategie GRV. V koncepci na období 2002 – 2007 koncept a cíle GRV ještě vymezeny nebyly (Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce ČR 2010 – 2017, 2010).

V roce 2011 Ministerstvo zahraničních věcí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijaly Národní strategie GRV pro období 2011 – 2015. V Národní strategii GRV dochází k jednotné definici konceptu, cílů a principů GRV. Na přípravě se podílela i pracovní skupina pro rozvojové vzdělávání a osvětu spadající pod platformu FoRS (Nádvořík, 2010).

3.4 Školská reforma v České republice

Neučíme se pro školu, ale pro život.

Seneca

V české republice je reformní proces spojený s převratem v roce 1989, kdy došlo k transformaci školství. Už v roce 1994 vznikl dokument Kvalita a odpovědnost, který zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Další významné dokumenty souvisely se snahou o vstup České republiky do Evropské unie. V roce 1999 vyšla tzv. Zelená kniha, která analyzovala problémy vzdělávacího systému v České republice. V roce 2001 MŠMT vydalo tzv. Bílou knihu, což je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, který formuluje vládní strategie v oblasti vzdělávání v České republice. Bílá kniha se stala základním dokumentem školské reformy. V roce 2004 byl schválen nový školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), který platí od roku 2005. GRV se tak po vstupu do Evropské unie mohlo začít rozvíjet i na samotných školách (Tillová, 2012).

České školství potřebovalo modernizovat a přizpůsobit se životu lidí v současném století. Každá škola měla za úkol vytvořit si svůj školní vzdělávací program (ŠVP), což je konkrétní učební dokument pro danou školu. Na vytváření se podíleli sami učitelé, kteří tak dostali příležitost zasáhnout do toho, co se budou žáci učit. Do tohoto procesu mohli intervenovat i rodiče. Školy při sestavování ŠVP vycházely z rámcových vzdělávacích programů (RVP), které jsou vytvořené pro každý vzdělávací stupeň zvlášť a představují hlavní dokumenty, které vymezují obsah, rozsah a jednotlivé podmínky vzdělávání (Zeman a kol., 2006).

Školská reforma umožňuje, aby se obsahy předmětů, které se vyučovaly odděleně, prolínaly, což žákům umožní pochopit kontext, vzájemné souvislosti a propojenost. Předměty mají také obsahovat témata globální výchovy. Zde se otvírá prostor pro spolupráci s neziskovými organizacemi. Ty mohou škole pomoci s průřezovými tématy nebo jim poskytnout metodické příručky (Antošová, 2008).

Školská reforma zavádí změny, které přináší nové možnosti pro GRV. Studenti díky tomu lépe pochopí propojenost mezi svými životy a globální ekonomikou, politikou a kulturními trendy současnosti. Jedinec si tak bude moci individuálně zvolit svůj vlastní přístup, jak přispět k vytvoření spravedlivějšího systému (Nádvorník a Volfová, 2004).

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy přinesla reforma školství změny ve vzdělávání a to především v obsahu a cílech. Hlavní myšlenkou je, aby se žáci naučili pracovat s informacemi, nejde pouze o předávání znalostí. Podle Desatera školské reformy by se dítě mělo do školy těšit. GRV se proto učí interaktivní formou, kdy žáci musí ve třídě vzájemně kooperovat, a tak získají nejen dobré znalosti, ale i chuť a dovednost učit se po celý život (MŠMT).

„Školskou reformu vnímám jako první krok ke změnám ve školství, které začnou brát v úvahu měnící se okolní svět. Školy se budou učit hledat cestu, jak naplnit literu zákona, jak změnit práci a prostředí uvnitř. Je to významný signál pro školy, že se musíme zamýšlet nad tím, jestli škola bere na vědomí změny, kterými prochází společnost“. popisuje školskou reformu ředitelka ZŠ Planá nad Lužicí Hana Vellánová (MŠMT).

„Hlavní přínos školní reformy spočívá podle mého názoru především ve vzdělání, které by bylo využitelné pro praktický život. Žák by měl mít možnost vidět za sebou výsledky své práce a být oceňován za to, co umí. Při dnešním obrovsky rychlém rozvoji všech oblastí vědy není možné a ani účelné naučit všemu. Nová školská reforma klade vyšší nároky nejenom na učitele, ale i na žáka. Ten by se měl ze své poněkud pasivní role posluchače a „papouška“

naučených pojmů stávat myslící bytostí, která se učí v mnohem větší míře komunikovat, vyhledávat souvislosti, aktivně využívat poznatků z jednoho předmětu v jiném, učit se vyhledávat doplňující informace, pracovat s nimi, využívat klíčové pojmy a na jejich základě samostatně prezentovat a obhajovat výsledky své práce. Bohužel, moje dosavadní praxe ukazuje, že i mnohým žákům se tento způsob výuky příliš nelíbí, protože nestačí se pouze něco „nabířovat“ a odříkat, ale musí začít o problému přemýšlet, hledat a obhajovat svá řešení.“ doplňuje Ludmila Michálková, učitelka ŽS Příbram (MŠMT).

3.4.1 Průřezová témata a klíčové kompetence

Důležitou součástí reformy školství jsou tzv. průřezová témata a klíčové kompetence, které jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech. Uvedená průřezová témata a klíčové kompetence budou demonstrována na příkladu základního vzdělávání (MŠMT).

Průřezová témata zapojují do vyučování globální témata. Zahrnují multikulturní výchovu, environmentální výchovu, mediální výchovu apod. Žáci se tak seznámí s aktuálními problémy současnosti a pochopí, že jsou tyto problémy propojené i s dalšími vzdělávacími oblastmi, čímž vzdělání nabývá na komplexnosti. Pro lepší porozumění aktuálních témat je vhodné propojit výuku se semináři, kurzy, besedami apod. na tato témata zaměřenými (Rámcový vzdělávací program pro ZŠ, 2007).

Průřezová témata doplňují osnovy o nové okruhy aktuálních problémů současnosti, které jsou důležité pro život v dnešním světě (Zeman a kol., 2006).

Zeman a kol. (2006, s. 14) uvádí definici klíčových kompetencí podle Evropské komise, která zní: *„Přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“* V praxi jde např. o týmovou práci nebo komunikační schopnosti, které mohou žáci využít jak pro zapojení do občanské společnosti, tak v budoucím zaměstnání (Zeman a kol., 2006).

Podle Příručky klíčových kompetencí v základním vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jde o vědomosti, dovednosti, postoje, díky kterým člověk dokáže zvládnout situace ať už za doby studia, nebo později v práci. Znamená to, že se člověk v situaci vyzná a ví, jak se v ní má zachovat (Příručka klíčové kompetence v ZV, 2007).

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání uvádí tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence

sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro ZŠ, 2007).

Člověk by měl být po odchodu ze školy těmito kompetencemi vybaven a měl by být díky těmto kompetencím připravený na praktický život. Měl by umět problém porozumět, umět přijmout zodpovědnost, respektovat odlišné názory na svět, měl by být solidární apod. To je hlavní cíl vzdělání, na který se orientuje celá Evropská unie (Antošová, 2008).

Jak už bylo řečeno, rámcové vzdělávací programy posloužily jako předlohy pro vytvoření školních vzdělávacích programů. Své názory na utváření ŠVP vyjádřili ředitelé základních škol v Chrudimi a Plzni: *„Na možnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy čekaly některé školy mnoho let. Zavedení dvoustupňového kurikula poskytuje velkou příležitost realizovat ve školách vlastní představy o podobě základního vzdělávání tak, aby co nejvíce odpovídalo měnícím se potřebám společnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání dostaly školy dokument, ve kterém se říká, že to, o co se již řadu let, někdy i téměř ilegálně, pokoušeli jednotlivci i celé školy, je žádoucí a správné. Ke skutečné reformě však může dojít, až všichni učitelé pochopí, že tvorba školních vzdělávacích programů není nic jiného než naprosto legitimní požadavek, aby učitelé o své práci přemýšleli, aby o ní společně v pedagogickém sboru diskutovali, aby si společně naplánovali, co, kdy a v jakých souvislostech do výuky zařadí, aby výuka žáků byla efektivní a smysluplná.“* odpovídá Zdeněk Brož, ředitel ZŠ v Chrudimi. Ředitel ZŠ v Plzni Radek Dolenský dodává: *„Každá škola si může ušít svůj ŠVP na míru. Je to příležitost, aby školy mohly v rámci RVP přizpůsobit obsah a formy výuky svým žákům, učitelům a rodičům. Důležitá je možnost rychle reagovat na měnící se okolní svět. Je to o hledání míry užitečnosti informací, se kterými se žáci učí pracovat, o tom, jak s nimi pracují a jak je dokážou využívat ve prospěch svůj a ostatních.“* (MŠMT).

3.4.2 Školy vyučují globální rozvojové vzdělávání

Rok přijetí rámcových vzdělávacích programů závisel na stupni vzdělávání (viz tab. 2). Reformu školství začaly nejdříve uplatňovat mateřské a základní školy, které RVP přijaly v roce 2005 a podle svých vytvořených školních vzdělávacích programů začaly učit od roku 2007. Následovaly je gymnázia, sportovní gymnázia a ostatní střední školy – střední odborné školy, střední odborná učiliště a vyšší odborné školy, u kterých k přijetí došlo v roce 2007. O dva roky později podle ŠVP začaly učit. Pro ostatní střední školy probíhalo přijetí ve čtyřech

etapách, a sice v již zmíněném roce 2007, a dále v letech 2008, 2009, 2010. Vyučování podle vytvořených ŠVP začínalo vždy o dva roky později vzhledem k uvedeným letům přijetí RVP. Dvojjazyčná gymnázia přijaly RVP v roce 2009 a ve stejném roce zahájily i nové vyučování dle svých ŠVP. V roce 2010 došlo k přijetí u základních uměleckých škol, které v roce 2012 započaly výuku. RVP a ŠVP pro vysoké školy neplatí, týkají se pouze mateřských, základních a středních škol (MŠMT).

Tabulka 2 Školská reforma v letech (zdroj autor dle MŠMT)

Přijetí RVP	Typ školy	Začátek výuky dle ŠVP
2005	Mateřské školy, základní školy	2007
2007	Gymnázia, sportovní gymnázia, ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ)	2009
2007	Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ)	2009
2008	Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ)	2010
2009	Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ), dvojjazyčná gymnázia	2011
2010	Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ), základní umělecké školy	2012

Jak konkrétně školy pracují s globálními a rozvojovými tématy? Odpovědi na tuto otázku nalezneme ve zpravodaji vzdělávacího programu s názvem Varianty. Tento vzdělávací program poskytuje nezisková organizace Člověk v tísni.

Mateřská škola v Opavě pracuje s globálními a rozvojovými tématy následovně: *„Jedním z předmětů, ve kterém zcela netradičně pracujeme s tematikou globálních problémů lidstva či udržitelného rozvoje, je výtvarná výchova. Do výuky výtvarné výchovy jsou začleňovány hodiny s názvem ekotvorba, kde se např. snažíme pracovat s odpady jako s výtvarnými materiály nebo výtvarně zpracováváme nějaké výtvarné téma.“* (Zpravodaj Světová škola ve světě i doma).

„Od loňského roku jsme se zapojili do multikulturního projektu La Ngonpo, který nám otevírá možnost poznávání nejen částí světa, ale i nás. Dále se zapojujeme do akcí jako adopce na dálku, sbíráme papír, elektroměr, byliny. Globální a rozvojová témata probíráme v rámci několika předmětů.“ odpovídá ZŠ Sedlčany (Zpravodaj Světová škola ve světě i doma).

„Škola podporuje multikulturní výchovu, interkulturní přístup ve vzdělávání. Proto jsou žáci v rámci vyučovacích předmětů, jako český jazyk a literatura, občanská nauka, dějiny kultury, dějepis a dle potřeby v dalších vyučovacích předmětech, seznamováni s kulturami jiných etnik žijících na našem území, jsou vedeni k toleranci a odbourávání zažitých předsudků a stereotypů ve vnímání kultury, např. Romů, Vietnamců, Ukrajinců, a zároveň k chápání hlavních znaků také muslimské a židovské kultury, která má na našem území nejen svou bohatou tradici, ale rovněž se nově v rámci celosvětové migrace obyvatelstva formuje.“ komentuje realizaci globálních a rozvojových témat SOŠ a SOU Horky nad Jizerou (Zpravodaj Světová škola ve světě i doma).

PŘÍPADOVÁ STUDIE

4. Případová studie nevládní organizace NaZemi

Praktická část se bude zabývat studií organizace NaZemi, která bude zaměřena na globální rozvojové vzdělávání, které tato organizace poskytuje. Po úvodním představení NaZemi, bude pojednáno o globálním rozvojovém vzdělávání a jeho vývoji v rámci zmíněné organizace. Vývoj činností GRV bude zmapován od počátků NaZemi (rok 2004) až po současnost (rok 2014). Pro tuto část budou výchozím podkladem především příslušné výroční zprávy, které nejlépe mapují rozvoj GRV v této organizaci. Následující kapitola přiblíží práci Centra globálního rozvojového vzdělávání v NaZemi, mezi jehož hlavní činnosti patří příprava výukových materiálů, organizace vzdělávacích programů pro žáky a studenty, seminářů pro pedagogy a pořádání výstav. Pro tuto část budou podkladem webové stránky organizace a rozhovory se členy NaZemi. Nakonec se autorka zaměří na konkrétní vzdělávací programy, kterých se zúčastnila a na jejichž průběhu bude demonstrovat přínosy pro zapojené žáky nebo studenty.

4.1 Kdo je NaZemi

NaZemi je nevládní nezisková organizace, která už jedenáctým rokem hájí důstojné pracovní podmínky ve světě. Organizaci založili v roce 2003 dobrovolníci a na této bázi funguje dodnes. Momentálně působí v NaZemi kolem osmdesáti dobrovolníků. Do roku 2010 byla NaZemi známá pod jménem Společnost pro Fair Trade a rozvojové vzdělávání (od roku 2008 pak pouze jako Společnost pro Fair Trade). Od roku 2010 zní oficiální název NaZemi – společnost pro fair trade. Hlavními činnostmi NaZemi jsou podpora a propagace fair trade, odpovědnosti firem za jejich dodavatelský řetězec, centrum globálního rozvojového vzdělávání a obchody NaZemi. Fair trade je spravedlivý obchod mezi rozvinutým světem a drobnými pěstiteli a řemeslníky z rozvojových zemí, kterým je vyplácena spravedlivá odměna za práci a mohou tak žít v důstojných životních podmínkách. Od roku 2012 má NaZemi vlastní fairtradovou kávu s názvem Fair Café a od letošního roku i férový čaj nazvaný Fair Tea. A proč právě pojmenování NaZemi? Protože všichni lidé na planetě Zemi mají právo na důstojné životní a pracovní podmínky a na zdravé životní prostředí. (Výroční zprávy NaZemi).

Posláním NaZemi v oblasti GRV je informovat českou veřejnost o rozvojové problematice a vést ji ke globální odpovědnosti a solidaritě. NaZemi objasňuje občanům České republiky, jak svým spotřebním chováním ovlivňují sociální a environmentální podmínky v rozvojových zemích. Prosazuje GRV do škol i mimo školy, aby pomocí rozvojového vzdělávání přispělo k účinnému řešení rozvojových problémů zemí globálního Jihu (Výroční zpráva NaZemi).

4.2 Vývoj globálního rozvojového vzdělávání v NaZemi

Rok po založení NaZemi se projekty soustředily zejména na osvětu Fair Trade. Probíhala Informační kampaň o Fair Trade (2004 - 2005), která informovala brněnskou veřejnost o tématech odpovědného spotřebitelství, ekologického zemědělství v rozvojových zemích, ničení tropických lesů, fairtradových potravin a dalších. Přednášky, besedy a workshopy v různých městech České republiky na stejné téma byly pořádány v rámci projektu Fair Trade - Férově do Evropy (2004 - 2005). Z hlediska GRV byl tento rok významný především projektem Rychlík rozvoje. Šlo o vzdělávací tábor na téma rozvojové spolupráce, interkulturního vzdělávání a udržitelného rozvoje, kde se sešla mládež z České republiky, Malty a Portugalska a společně diskutovali na uvedená témata. V srpnu se konala Letní rozvojová škola v Olomouci, kde organizace NaZemi pořádala besedu o Fair Trade a hudební workshop na nástroje od Fair Trade výrobců (Výroční zpráva NaZemi 2004, 2004).

Od roku 2005, kdy začal platit nový školský zákon, pomáhá NaZemi učitelům začleňovat do výuky globální souvislosti. V roce 2005 spustila NaZemi pilotní projekt Watoto (2005 – 2007) pro zařízení předškolního vzdělávání, která v tomto roce přijala rámcové vzdělávací programy. Výstupem bylo vytvoření a překlad výukového materiálu podle originálu z Irska a jeho aplikace v českých podmínkách. V témže roce se uskutečnil česko-francouzský projekt EPICE (2005 - 2007) na téma Fair Trade a solidární ekonomika. Součástí tohoto projektu byla spolupráce NaZemi s brněnským gymnáziem Matyáše Lercha (Výroční zpráva NaZemi 2005, 2005).

Rok 2006 byl již pod záštitou Centra globálního rozvojového vzdělávání, které vzniklo při NaZemi v předchozím roce. Byl spuštěn projekt Hrejme si fér (2006 – 2008), v průběhu kterého byla vytvořena stolní desková hra na téma globálního obchodu s bavlnou. Projektu se účastnila NaZemi za Českou republiku spolu s organizacemi GRV z Itálie, Řecka, Malty a Portugalska. V rámci tohoto mezinárodního projektu byl vytvořen i manuál pro učitele (tzv.

Féropédie) a divadelní hra. Dalším projektem bylo Budování informačních kapacit o Fair Trade, v rámci kterého byla vytvořena brožura se základními informacemi o Fair Trade. Součástí brožury byly i tipy na aktivity v oblasti vzdělávání o Fair Trade. Díky tomuto projektu došlo k vybudování knihovny s rozvojovou tematikou v Brně. Do dnešní doby běží projekt Svět v nákupním košíku. Jedná se o vzdělávací program pro školy, který napomáhá začlenění globálních témat a problematiky rozvojových zemí do výuky. Studenti si tak mohou utřídit informace o chudobě, dětské práci nebo ničení životního prostředí a zjistit, jak tyto problémy souvisí s jejich každodenní spotřebou. V praxi jde o dvouhodinové vzdělávací programy – tzv. dílny, během kterých studenti pochopí souvislosti a vzájemné propojení rozvojového a rozvinutého světa. Škola si může vybrat z několika témat. Jedná se o jedinečnou kombinaci environmentálního a globálního vzdělávání, takže se dílny mohou začlenit do mnoha předmětů. Díky připraveným metodickým příručkám vytvořeným pro každé téma si vyučující mohou připravit dílnu sami bez lektorů z NaZemi. Třetí projekt byl zacílen na pedagogii anglického jazyka a rozvojové vzdělávání v angličtině. Cílem bylo zvýšit povědomí o Rozvojových cílech tisíciletí. Projekt se jmenuje Global Issues a jeho výstupem jsou materiály zaměřené na globální problémy, na jejichž tvorbě se podílelo dvanáct učitelů anglického jazyka. Na základě Global Issues mají pedagogové možnost připravit interaktivní vyučovací hodinu (Výroční zpráva NaZemi 2006, 2006).

V roce 2007 pokračuje realizace projektů Svět v nákupním košíku, Global Issues, Hrejme si fér a Watoto. V rámci úspěšného projektu Svět v nákupním košíku bylo provedeno 43 dílen pro 1042 studentů. (Výroční zpráva NaZemi 2007, 2007).

Rok 2008 byl opět rokem projektů Svět v nákupním košíku, Global Issues a Hrejme si fér. V rámci projektu Svět v nákupním košíku bylo provedeno 81 dílen pro 1120 studentů. Byla vytvořena nová dílna s názvem Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje., která má za úkol informovat o nedostatku pitné vody na planetě. Publikace Global Issues měla velký úspěch i v Rakousku. Nestává se často, že by organizace z nové členské země Evropské unie, která se zabývá GRV, vzdělávala v rozvojovém vzdělávání pedagogů ze staré členské země Evropské unie (Výroční zpráva NaZemi 2008, 2008).

V roce 2009 bylo zrealizováno 57 dílen v rámci projektu Svět v nákupním košíku. Novinkou tohoto roku byla Světová hra na obchod, kterou gymnázium Slovanské náměstí zařadilo do svého školního vzdělávacího programu (autorka práce ji měla možnost absolvovat při svém studiu na tamní škole). Materiál Global Issues byl nominován na britské ocenění rady ELTons (English Language Teaching Innovation Awards) v kategorii inovace. V tomto

roce byla vydána nová příručka pro učitele – Svět do všech předmětů a byly vytvořeny dva semináře pro pedagogy (Výroční zpráva NaZemi 2009, 2009).

V roce 2010 se v rámci činnosti centra GRV NaZemi organizovaly dílny pro 3196 žáků, což znamenalo 100 % nárůst oproti roku 2009. Vznikly tři nová témata, dvě z nich v rámci cyklu Jinýma očima, který je zaměřen na žáky pátých a šestých tříd. Pracovalo se na překladu manuálu Světa v nákupním košíku, aby mohl být tento projekt využíván i v zahraničních organizacích, které o něj projevíly zájem. Seminářů pro pedagogy se v tomto roce zúčastnilo 277 učitelů. Novinkou je práce na vytvoření okruhu tzv. Globálních učitelů, kteří pomáhají např. s testováním nových témat a příručka La Ngonpo. (Výroční zpráva NaZemi 2010, 2010).

V roce 2011 byla v Turistickém informačním centru umístěna interaktivní výstava Supermarket svět, která od té doby putuje po školách v České republice. Vzdělávací programy v tomto roce absolvovalo 2091 žáků a studentů. Semináře pro učitele byly poskytnuty 350 pedagogům. Tento rok vznikly tři nové semináře, které pojednávají o tom, jak se učit pro život v globalizovaném světě. Dále vzniklo pět metodických publikací jako podpora pro zavádění globálních témat do výuky. V místní specializované knihovně se pořádaly tematické večery, kde se diskutovalo na téma ekologického zemědělství v rozvojových zemích, konfliktů o zdroje a environmentální migrace. Knihovna se v roce 2011 rozšířila 50 nových čtenářů a o 317 knih, takže celkový počet publikací dosáhl počtu 1442 (Výroční zpráva NaZemi 2011, 2011).

Během roku 2012 putovala výstava Supermarket svět po českých školách a veřejných místech. 8251 žáků se aktivně zúčastnilo některého ze vzdělávacích programů pořádaných NaZemi. Do seminářů pro kantory se zapojilo 2138 učitelů. Byla vytvořena webová stránka www.globalnivzdelavani.cz (dnes www.globalnirozvojovevzdelavani.cz), kde jsou k dispozici veškeré aktivity a materiály o GRV v České republice. Do tematické knihovny přibilo v tomto roce 200 nových knih (celkem 1642 publikací). V roce 2012 vzniklo dobrovolnické centrum s názvem Syřiště, kde se pro veřejnost konají vernisáže a promítání filmů s rozvojovou tematikou (Výroční zpráva NaZemi 2012, 2012).

Rok 2013 znamenal pro NaZemi vstup do akademického prostředí. Pro studenty Filosofické fakulty Masarykovy univerzity byl zrealizován kurz globálního vzdělávání a pro pedagogy na Katedře sociologie stejnojmenné fakulty byl uspořádán metodický kurz kritického myšlení. *„Kurz nabízí výbornou příležitost k reflexi vlastních způsobů práce se studujícími a k získání inspirace pro zkvalitnění vlastních kurzů, včetně možnosti zažít si*

jednotlivé metody osobně. Navíc kurz vede k promýšlení celého procesu učení a kritickému náhledu na nastavení vzdělávacího systému” hodnotila kurz jedna z účastnic. S pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity spolupracovala NaZemi na výzkumu k projektu nazvaném Rozšiřování participativní výuky globálních témat na 1. stupni základních škol metodou storylines. Jedná se o přístup k výuce, který využívá příběh. Storylines pochází ze Skotska a NaZemi se zasadilo o jeho využívání v České republice. Přístup je koncipován pro žáky prvního stupně základních škol, kteří jsou po dobu dvou až tří měsíců vtaženi do příběhu, na základě kterého výuka probíhá. NaZemi spolupracovalo se třemi základními školami (Ostopovice, Drásov a Řeznovice), ve kterých pilotovali globální příběh Obr od Bodláčí hory. V rámci tohoto příběhu se žáci setkávají s odlišností, kterou reprezentuje obr. Žáci si v průběhu příběhu představují obrovskou situaci a snaží se podívat na svět očima toho, kdo je vnímán jako odlišný. Cílem je nalézt soužití, které bude přijatelné pro všechny účastníky (Výroční zpráva NaZemi 2013, 2013).

„Tento rok jsme se věnovali novému metodickému kurzu kritického myšlení určenému pro pedagogy. V rámci kritického myšlení jsme také pořádali kurz pro sborovny na školách. Sedm nových škol nám přibylo do projektu Global storylines, který letos nově představil téma záboru půdy. Rok 2014 je rokem, který odstartuje evropský projekt s názvem Svět po skautech, kterého se účastní sedm zemí. NaZemi v rámci tohoto projektu spolupracuje s Olomouckou univerzitou a zabývá se aplikací globálního rozvojového vzdělávání do skautských oddílů v České republice.” uvedla Eva Malířová, vedoucí Centra globálního rozvojového vzdělávání NaZemi.

4.3 Centrum globálního rozvojového vzdělávání

V roce 2005 vzniklo v NaZemi Centrum GRV, na které se organizace po vstupu do Evropské unie stále více orientuje. Centrum GRV má na starosti metodiku globálního rozvojového vzdělávání, kterou se snaží začlenit do systému vzdělávání v České republice. Hlavní činností Centra GRV je poskytování podpory pro mateřské, základní a střední školy. Tuto pomoc realizuje Centru GRV pomocí čtyř nástrojů:

- Centrum GRV vydává výukové materiály.
- Centrum GRV realizuje vzdělávací programy na školách.
- Centrum GRV vede metodicko-tematické semináře pro pedagogy.

- Centrum GRV pořádá výstavy (NaZemi).

Na otázku, jaký je největší úspěch NaZemi v oblasti globálního rozvojového vzdělávání odpovídala pracovnice Centra GRV Kristýna Hrubanová: *„Jako své úspěchy vidíme v první řadě kurz Kritického myšlení, který se nám daří už pátým rokem naplnit a je o něj projevován zájem ze strany pedagogů. S projektem Global Storylines se nám podařilo oslovit nové školy, které s námi intenzivně spolupracují. Kvalitně zpracované dílny od nás převzaly jiné neziskové organizace, které je zařadily do svých programů, a my jsme vyškolili jejich tým, aby věděli, jak je mají používat. Dále se NaZemi zasloužila o vytvoření webu globálního rozvojového vzdělávání pro Českou republiku, kde nyní spolupracují neziskové organizace v oblasti tohoto vzdělávání.“*

Eva Malířová, manažerka Centra GRV, dodává, kam by chtěla NaZemi v rámci globálního rozvojového vzdělávání směřovat do budoucna: *„Do budoucna bychom rádi rozvíjeli dlouhodobou spolupráci s konkrétními školami a učiteli. Chceme se zaměřit na principy globálního rozvojového vzdělávání, to znamená, jakým způsobem by měli učitelé zapojovat do výuky globální souvislosti. Dalším budoucím cílem je vtáhnout Fairtradové školy do globálního rozvojového vzdělávání, protože v podmínkách získání titulu Fairtradové školy toto kritérium sice je, ale mnohdy není naplněno. Budoucnost obecně vidíme v neformálním vzdělávání, zejména ve skautských oddílech.“*

4.2.1 Výukové materiály

Nezisková organizace NaZemi vytváří materiály pro výuku v globálních souvislostech. Od svého založení vydala osmnáct publikací. Na otázku, o jaké materiály se konkrétně jedná, odpověděla Eva Malířová: *„NaZemi nabízí publikace, které jsou metodickými vzdělávacími materiály. Jedna řada se týká projektu Svět v nákupním košíku, do kterého spadají manuály k dílnám. Druhá řada je vytvořena pro projekt Jinýma očima, k němuž můžeme nabídnout dvě publikace, a sice Očima hraček a Jinými dveřmi. Pak máme dvě sbírky lekcí s názvem Svět do všech předmětů pro druhý stupeň základních škol a PodObal pro souvislosti obchodování a spotřeby. V publikaci Buzola jsou zpracovaná globální témata pro neformální vzdělávání. Naši nejstarší publikací je WATOTO, která ale není vlastní prací NaZemi, jde o převzatý projekt od britské neziskové organizace s názvem Trocaire. Další publikace, co není naší vlastní prací je IgelitART, která učí globální témata*

přes konkrétní zajímavé umělce. Tato publikace vychází z originálu neziskové organizace Partcipate , který NaZemi rozšířila. "

Příručka WATOTO – multikulturní výchova pro nejmenší je určena mateřským školám a nižším ročníkům základních škol. Příručka se skládá z fotografií dětí ze zemí globálního Jihu a ve spojení s hrami si žáci uvědomí globální souvislosti. Buzola – příručka globálního rozvojového vzdělávání nejen pro volný čas je určena pro žáky starší deseti let a pojednává např. o problematice nadnárodních korporací a televizních reklam, které mohou žáci lépe pochopit pomocí příslušných her a aktivit. Tato příručka je vhodná pro volnočasová centra nebo tábory. Manuál Cyklus jinýma očima: Očima hraček odpovídá na otázky, kde a kdo vyrábí hračky a s čím si hrají děti v jiných zemích. Manuál Cyklus jinýma očima: Jinými dveřmi se zaměřuje na to, jak bydlí lidé v různých částech světa. Pomocí fotografií obydlí a práce s nimi se žákům otevírají nové pohledy na svět. Oba manuály jsou vhodné pro věkovou skupinu jedenáct až třináct let a jde o manuály ke stejnojmenně nazvaným dílnám. Materiál La ngonpo – místo setkávání poskytuje vypracované plány hodin do různých předmětů. Žáci mohou poznávat jiné názory a porovnávat je se svými a s názory spolužáků a tím pochopit sami sebe, ostatní žáky ve třídě a společnost, kde žijí. Tato metodika je připravena pro žáky od dvanácti do šestnácti let (NaZemi).

Pro druhý stupeň základní školy a gymnázia je určena publikace Svět do všech předmětů, kde jsou aktivity na téma kulturní rozmanitosti, přírodních zdrojů, migrace, dětských práv apod. Manuál k dílně Jak být out a zůstat in, pro žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol, je zaměřen na původ outdoorového oblečení, na lidi, kteří ho vyrábí a na cenu image koncového zákazníka. PodObal – příručka o globálních souvislostech našeho obchodování je vhodná pro studenty vyšších ročníků a ukazuje vzájemnou provázanost lidí přes světovou ekonomiku, za jakých podmínek jsou spotřební předměty obchodovány a jak cestují od výrobce ke spotřebiteli. Se spotřebou také souvisí publikace Svět v nákupním košíku, která se týká vlivu spotřeby na rozvojové země. Tato publikace je určena jak pro žáky, tak studenty. Publikace z cyklu Svět v nákupním košíku, vznikly jako manuály ke stejnojmenně nazvaným dílnám. Jedná se o tyto manuály Komu chutná prales - příčiny a dopady deštných pralesů, Coca-colonizace, Hořká chuť čokolády - kakao a dětská práce, Silný kafe - káva a (ne)spravedlivý obchod, Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty, Skvrny na banánech a Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje. (NaZemi).

Zajímavostí je příručka pro pedagogy výtvarné výchovy s názvem IgelitART, která propojuje současné světové umění a globální témata. Žáci a studenti si mohou vyzkoušet různé výtvarné techniky a zároveň získat informace o aktuálních globálních tématech, např. o plastovém odpadu a možnostech jeho snižování. Příručka je určena pro žáky a studenty jakéhokoliv věku. Materiál Global Issues in the ELT Classroom poskytuje plány do hodin anglického jazyka. Ve vyučovacích hodinách tak mohou žáci a studenti diskutovat např. o hladu nebo o manželství v útlém věku (NaZemi).

4.2.2 Vzdělávací programy pro žáky a studenty

Tyto vzdělávací programy jsou vedeny lektory NaZemi jako interaktivní dílny, ve kterých se žáci (studenti) aktivně zapojují a formou zážitku si osvojují jednotlivá globální témata. Programy jsou založeny na vzájemné spolupráci žáků (studentů), rozvíjejí jejich schopnost formulovat své názory a přemýšlet v globálních souvislostech. Žáci (studenti) se naučí tříbit postoje, schopnost empatie a solidarity s druhými. NaZemi poskytuje dvanáct vzdělávacích programů (viz kap. 5) (NaZemi).

4.2.3 Semináře pro pedagogy

Centrum globálního rozvojového vzdělávání podporuje pedagogy formálního i neformálního vzdělávání, kterým nabízí účast na akreditovaných metodicko-tematických seminářích nebo dlouhodobých kurzech. NaZemi rozvíjí takové pedagogické metody, které u studentů podpoří kritické myšlení a myšlení v souvislostech. Pedagogové mohou čerpat z výukových materiálů (viz kap. 4.2.1) nebo z nabídky místní knihovny, kde najdou publikace na téma fair trade, odpovědné spotřeby a globálního rozvojového vzdělávání. Každý měsíc NaZemi vydává také svůj zpravodaj určený právě učitelům, který mohou pedagogové elektronicky odebírat a dozvědět se novinky v oblasti GRV. Školy mohou pro své žáky nebo studenty zajistit některý ze vzdělávacích programů (viz kap. 4.2.2 a kap. 5) nebo výstavy (viz kap. 4.2.4).

Semináře pro pedagogy jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a NaZemi jich poskytuje celkem devět. Cílem je naučit pedagoga pracovat

s globálními tématy tak, aby je uměl využívat ve výuce. Výstupem semináře je praktický návod, jak propojit globální témata s životy žáků či studentů (NaZemi).

Pro pedagogy mateřských škol a první stupeň základních škol je připraven seminář WATOTO, kde se učitelé naučí pracovat s výukovým materiálem pro nejmenší žáky. Tento stejnojmenný materiál seznamuje žáky s dětmi, které žijí v jiných částech světa a pomocí her poznají odlišnosti ve světě. Nejvíce seminářů NaZemi nabízí pro pedagogy druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií. V kurzu Kritického myšlení si pedagogové mohou vyzkoušet, jaké je to být studentem ve vyučování, které je vedeno metodami kritického myšlení. *„Kurz kritického myšlení absolvovala celá naše sborovna. Oceňujeme erudovaný a vstřícný přístup lektorek, které vždy připravily poutavé a inspirativní lekce. V rámci kurzu jsme si mohli vyzkoušet různé metody a přístupy kritického myšlení a následně je i ověřit ve výuce. Kurz kritického myšlení nejen obohatil jednotlivé pedagogy, přinesl jim mnoho podnětů a konkrétních námětů do výuky, ale byl i vhodným prostředkem provázání celého pedagogického sboru.“* zhodnotila tento kurz Monika Mandelíčková, zástupkyně ředitele ZŠ Deblín (NaZemi).

Další seminář nazvaný PodObal pracuje se stejnou technikou, kdy se pedagog stává žákem a sám si vyzkouší aktivity z publikace PodObal. Víkendový seminář Jak (se) dnes učít pro život v globalizovaném světě? je na téma ekonomické závislosti jednotlivých částí světa. Seminář Svět do všech předmětů pomáhá pedagogům s implementací globálních témat do výuky. Svět v nákupním košíku je seminář určený k jednotlivým dílnám (viz kap. 5), které si pedagogové mohou sami vést. Jeden ze seminářů se zaměřuje i na výtvarnou výchovu a je pojmenovaný Výtvarná výchova v globálních souvislostech. Pedagogové se seznámí s výtvarnými postupy současného čínského umělce Chuang Sü a vyzkoušejí si, jak mohou využívat jeho tvorbu k porozumění globálním souvislostem. Poslední seminář je pro pedagogy anglického jazyka a jeho výstupem je aplikace globálních témat v hodinách angličtiny (NaZemi).

4.2.4 Výstavy

Organizace NaZemi poskytuje výstavy na téma pracovních podmínek a spravedlivého obchodu. V současnosti se jedná o těchto šest výstav: Musím být trpělivá..., Výstava o fair trade, Férová Uganda 2012, Pod slupkou tma, Vyrobeno za každou cenu a Supermarket Svět.

Výstava o fair trade pojednává o tomto způsobu obchodování přeloženém jako férový obchod. Účastník výstavy pozná problémy mezinárodního obchodu v kontrastu s tímto spravedlivým způsobem obchodování. Reakce jednoho ze studentů gymnázia v Olomouci na tuto výstavu byla následující: „*Výstavu hodnotíme velice kladně. Dokáže zaujmout náhodného procházejícího a rozšíří si obzory i člověk fair trade znalý. Zároveň se nám velmi líbilo i rychlé a vstřícné jednání ze strany NaZemi. Kdo by čekal, že už dva dny po odeslání e-mailu s žádostí o zapůjčení bude výstava na naší škole?*“. Výstava Vyrobeno za každou cenu ukazuje skutečné příběhy ze života pracovníků, kteří jsou zaměstnání u známých značek různých produktů, jako jsou čaje Lipton, banány Chiquita, oblečení H&M, cigarety Malboro, čokolády Nestlé nebo počítače Acer či Dell. Na výstavě nazvané Musím být trpělivá... jsou demonstrovány dva protipóly, a sice kolekce značky Adidas pro Olympijské hry v Londýně v roce 2012 a továrna na výrobu těchto sportovních oděvů v Kambodži, která byla dodavatelem pro Adidas a jeho olympijskou kolekci. Výstava popisuje jeden den pracovníci této továrny. Účastník výstavy má tak možnost nahlédnout do jejich pracovního života a zjistit, jak sportovní zboží vzniká. Výstava Pod slupkou tma je z prostředí Střední Ameriky a zachycuje příběh banánů a ananasu pěstovaných v Guatemale, Hondurasu a Kostarice. Fotografie a příběhy byly pořízeny v roce 2011 při cestě po výše jmenovaných latinskoamerických zemích. Účastník výstavy, který je zároveň spotřebitelem tohoto tropického ovoce, pozná negativa a pozitiva spojená s jejich pěstováním. Výstava nazvaná Férová Uganda 2012 je kolekcí kreseb malíře a ilustrátora Dalibora Krcha, který absolvoval cestu do této země právě v roce 2012. Obrázky vznikaly při návštěvách fairtradových družstev a pojednávají o místních pěstitelích a životě lidí v Ugandě (NaZemi).

Nejpopulárnější z nich je interaktivní výstava vytvořená umělcem Petrem Niklem v roce 2011 a nazvaná Supermarket Svět. Výstava je určena žákům druhého stupně základních škol a studentům středních škol. Výstava má pět stanišť a na každém z nich se nachází některý z předmětů každodenní potřeby (oblečení, mobil apod.). Žáci či studenti si mohou sami rozebrat mobilní telefon nebo sledovat, co se děje s penězi, které zaplatí za čokoládu a kolik z nich dojde k samotnému pěstiteli kakaa.

„Supermarket Svět je výstava, která na příběhu předmětu běžné denní spotřeby ukazuje naše propojení se zbytkem světa. Upozorňuje na některé méně zjevné negativní aspekty mezinárodního obchodu a je zaměřená především na spotřebitelství. Učitelé jsou z této výstavy nadšení. Přece jen jsou lidé spíše zvyklí, že výstava znamená obrázky na stěně. Supermarket Svět si návštěvníci můžou pořádně osahat. Ohlasy jsou tak vesměs kladné. U

žáků a studentů je nejvíce oblíbený mobil v nadživotní velikosti." hodnotí výstavu lektor NaZemi Martin Jestřábek.

Eva Malířová posuzuje tuto výstavu následovně: „*Supermarket Svět je výstava s unikátním konceptem, kolem které je vytvořen celý výukový program. Při vytváření této výstavy jsme spolupracovali s jinými neziskovými organizacemi ze zahraničí. Nešlo pouze o formální spolupráci a výsledek je tak mnohem pestřejší. Důkazem toho je i fakt, že výstava běží dodnes a musel se vyrobit i její duplikát, abychom pokryly vysokou poptávku na školách.*”

5 Realizace vzdělávacího programu Svět v nákupním košíku

Realizace tohoto vzdělávacího programu začíná poté, co si škola vybere téma hodiny, které ji oslovilo. Výběr tématu se doporučuje nechat na žácích (studentech). Ti si ho sami zvolí, protože se shodnou na jeho nutnosti a zajímavosti. Je možné vybírat z následujících dílen, které NaZemi nabízí:

- Jak být out a zůstat in
- Coca - colonizace
- Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty?
- Očima hraček
- Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje.
- Kuře a rýže. O původu potravin v globálním kontextu.
- Komu chutná prales
- Silný kafe. Káva a (ne)spravedlivý obchod.
- Projektový den Světová hra na obchod
- Hořká chuť čokolády. Kakao a dětská práce.
- Skvrny na banánech
- Jinými dveřmi

Lektor by měl u žáků (studentů) v průběhu vzdělávacího programu vyvolat zájem na dané téma, tzn. propojit jejich život s daným tématem. V průběhu všech aktivit by si měli žáci (studenti) uvědomovat význam daného tématu, vidět, v čem se nachází daný problém, co ho způsobuje, jak se to dotýká jich samotných. Žáci (studenti) by měli přemýšlet, jaký na to mají

názor, jaké jsou názory ostatních spolužáků, v čem se liší, v čem se shodují, co s tím mohou udělat, jak se snažit pomoci.

5.1 Průběh vybraných vzdělávacích programů

V následujících podkapitolách je popsán průběh dvou vzdělávacích programů, kterých se autorka práce účastnila v podzimních měsících roku 2013. První vybraný vzdělávací program se konal na téma Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty?, které má poukázat na výrobu oblečení a problémy s ní spojené. Tato dílna byla pro žáky sedmé třídy gymnázia z Blanska. Druhá dílna byla připravená pro střední průmyslovou školu z Brna, která si zvolila téma Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje. Místem konání byla Lipka - jedna z nejstarších organizací v České republice, která se zabývá environmentálním vzděláváním. V místnosti, kde se dílny konaly, byly připravené židle rozestavěné dokola, které uvnitř vytvářely prostor pro týmové aktivity. Vepředu u tabule stáli dva lektoři NaZemi, kteří program vedly, a v průběhu aktivit chodili mezi žáky, aby s nimi byli v přímém kontaktu.

5.1.1 Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty?

Na úvod dílny proběhlo neformální seznamování, při kterém si žáci vyráběli cedulky se jmény. Poté zahájil lektor první aktivitu z celkových devíti připravených. Jedná se o úvodní hru ve stylu škatule, škatule, hýbejte se, kterou lektor začne větou Rád nosím černé oblečení a každý, pro koho tento výrok taky platí, se musí přemístit na jinou volnou židli. Na koho nezbylo místo, vymýšlí další výrok. Cílem je pouze uvést dané téma. Tato hra trvá několik minut, poté ji lektor ukončí a přejde k další aktivitě.

Žáci mají za úkol vymyslet kritéria, podle kterých si vybírají oblečení. Žáci přichází s nápady, které lektor zaznamenává na tabuli vepředu. Na tabuli tak vzniká sloupec slov:

- Barva
- Cena
- Účel
- Střih
- Sezónnost

- Styl
- Líbí se mi
- Výstřih
- Podle mamky
- Podle kvality
- Materiál
- Velikost

Na této aktivitě je vidět, že se žáci nerozhodují na základě kritérií, které souvisí s rozvojovou problematikou, jako např. kde se vyrábí daný kus oblečení, kdo ho vyrobil a za jakých podmínek.

Třetí aktivita je nazvaná Made in a spočívá ve zjišťování původu a materiálu oblečení, které mají žáci na sobě. Žáci musí najít cedulku s těmito údaji na svém oblečení a na papírek napsat, z jakého materiálu a v jaké zemi je vyrobeno. Tento papírek pak musí nalepit na velkou mapu světa umístěnou uprostřed místnosti (viz obr. 2). Žáci spolu vzájemně spolupracují, komunikují a komentují mezi sebou zjištěné skutečnosti o svém oblečení. Výsledkem této aktivity je názorné zjištění, že nejvíce oblečení vzniká v Asii. Lektor pokračuje otázkou, proč si myslí, že tomu tak je a žáci odpovídají, že je tam hodně lidí a tudíž je tam levná pracovní síla. Dále se lektor zeptá, jestli je elastin přírodní materiál. Žáci odpovídají, že není, že je vyroben z ropy. Tato aktivita končí kolováním bavlny, aby se na ní mohl každý podívat.



Obrázek 2 Aktivita Made in (zdroj autor)

Pro čtvrtou aktivitu (Od semínka k džínům) se žáci musí rozdělit do sedmi skupinek po čtyřech. Každá skupinka dostane text na několika papírcích, které dohromady tvoří příběh. Jejich úkolem je ho poskládat popořadě. Jedná se o tři rozdílné texty – o pesticidech, o barvení bavlny, o zpracování bavlny. Každý text popisuje výrobu bavlněného oblečení. Žáci musí vzájemně spolupracovat, aby příběh správně poskládaly (viz obr. 3). Po seskládání čeká na skupinky další úkol, a sice vybrat si nějakou část textu, která je zaujala, která se jim nelíbí apod. a na tu vytvořit plakát (viz obr. 4). Po seřazení příběhu studenti debatují o tom, co bude tématem jejich plakátu. Po dokončení plakátů a tím i této aktivity, která trvala třicet minut, mají žáci pauzu.



Obrázek 3 Skládání textu (zdroj autor)



Obrázek 4 Vytváření plakátů (zdroj autor)

Pátou aktivitou je prezentace plakátů. Každý tým má za úkol odprezentovat, jaké si vybral téma a jak ho znázornil. První skupina poukazuje na problematiku pesticidů a fyzických trestů. Druhý zmíněný problém srovnávají s podmínkami ve starověkém Egyptě (viz obr. 5). Žáci poukazují především na to, že pesticidy ničí vše kolem, což má neblahý vliv i na pracovníky, kterým pesticidy způsobují zdravotní problémy.



Obrázek 5 Srovnání s podmínkami ve starověkém Egyptě (zdroj autor)

Druhý tým si pro svoji prezentaci vybral negativa umělého zavlažování a s ním spojené vysychání jezer. V souvislosti s pesticidy poukazovala skupina na znečišťování řek, ke kterému dochází po odtoku barviv. Dále vysvětlují ostatním spolužákům špatné pracovní podmínky žen pracujících v továrně, které mají nízkou mzdu a pracují přesčasy. Plakát třetí skupiny popisuje celou výrobu oblečení (viz obr. 6). Jejich prezentace spočívá ve vykreslení negativ a pozitiv výroby, přičemž negativa na plakát znázornily červenou a pozitiva hnědou barvou. Mluví o Indii, kde je tkaní bavlny tradiční obživa, ale po mechanizaci přišlo hodně lidí o práci. Ti, co ji mají, nepodepsali pracovní smlouvu, takže za ně zaměstnavatel nenese

žádnou odpovědnost, i když jim žiravina při barvení ničí zdraví. Presentaci pokračují na téma dětské práce a neexistence únikových východů v továrně v případě nebezpečí.



Obrázek 6 Výroba oblečení (zdroj autor)

Čtvrtému týmu nejvíce vadilo bělení látky v kádích s žiravinou, ke kterému dochází manuálně ze strany pracovníků, kteří nemají ochranné pomůcky. Pátá skupina taky reagovala na znečištění ekosystému pesticidy a šestá na špatné pracovní podmínky. Sedmá skupina na plakát vykreslila vysychání Aralského jezera, negativní dopady pesticidů, dětskou práci a dýchací problémy kvůli chlóru. Na závěr této aktivity si žáci spolu s lektorem shrnuli všechny negativní dopady, na které jednotlivé týmy poukazovaly. Cílem této aktivity bylo, aby žáci sami přišli na problémy, které se skrývají za výrobou oblečení, které nosí na sobě.

Pátá aktivita je pojmenovaná Cesta jedněch džínů. Aktivita spočívá v tom, že lektor čte země, kudy musí kalhoty cestovat (bavlna se vypěstuje v Kazachstánu, k upředění vlákna dochází v Turecku, tkání probíhá ve Vietnamu, k obarvení dochází ve Francii, v Číně se vše pojistí, v Bulharsku se džíny ušijí, a pak putují do České republiky, kde si je koncový spotřebitel může koupit) a žáci tyto státy mají vyznačit provázkem na mapě. Žáci si navzájem

pomáhají upevnit provázek a pozorují, jakými zeměmi prochází. Pak si spolu s lektorem zopakují celou cestu džínů, při které se lektor ptá, jaká následuje další země, a žáci odpovídají. Na konci probíhá diskuze, při které se žáci dozvědí, že celá cesta měří 35 000 km a to bez našití zipů, knoflíků a kapes. Žáci si tak v průběhu diskuze mohou představit, že kalhoty cestovaly na větší vzdálenosti, než kdy cestovali na dovolené oni sami a že by se takto dal obletět celý svět. Lektor se jich ptá, co si o tom myslí a oni odpovídají, že je to zbytečně dlouhé a debatují o tom, kolikrát se musí kalhoty naložit. Lektor na to reaguje a ptá se, proč si tedy myslí, že se to tak dělá. Žáci se poté snaží vymyslet, proč k celé výrobě nedochází pouze na území České republiky. Sami přicházejí na odpovědi – v České republice nejsou podmínky pro pěstování bavlny apod. Lektor jim dále vysvětluje, že daná fáze výroby probíhá vždy v tom státě, kde je pro ni nejlevnější pracovní síla. Doprava sama o sobě je levná. Země mezi sebou soutěží o to, kdo nabídne službu za co nejnižší finance. Pak se ubírá na právech zaměstnanců. Cílem této aktivity je, aby žáci pochopili rozpory v mezinárodní dělbě práce.

Šestá aktivita pomáhá žákům představit si práci v továrně pomocí osobní zkušenosti. Lavice umístěny do kruhu jsou posunuty co nejbližší k sobě a každý žák dostane list papíru, který má představovat jeden kus oblečení. Lektor, který v této aktivitě hraje roli zaměstnavatele, přidělí každému jeho práci – např. přišívání loga a značky. Tuto práci žák poté napíše do dané kolonky na papíře, které symbolizuje oblečení. Na tlesknutí lektora musí žák poslat papír dalšímu v řadě, který na příslušné místo napíše svoji práci a na tlesknutí opět pošle spolužákovi po pravici (viz obr. 7). Tlesknutí zaměstnavatele schválně probíhá ve stále menších intervalech. Žáci si tak mají představit, že zaměstnanci mají na výrobu málo času. Práce je doprovázena také hlasitými výzvami ze strany lektora, při kterých je nabádá, aby práce pokračovala v rychlejším tempu. Žáci nestíhají a jsou nuceni posílat dále nedodělanou práci. Z jejich strany se ozývá nespokojení. Pak se aktivita zastaví a na řadu přichází diskuze. Lektor se ptá žáků, jak se v takové práci cítili, ti odpovídají, že by chtěli stávkovat, protože vůbec nestíhali, cítili se hrozně a nadávali. Lektor se ptá, jestli si myslí, že by jim stávka pomohla. Žáci si myslí, že ne a stejně odpovídají i na dotaz lektora, zda stíhali vnímat, co jim říká jejich zaměstnavatel. Pak si společně snažili vybavit, co to bylo. Cílem této aktivity byla simulace pracovních podmínek v zemích globálního Jihu, které se každý žák osobně účastnil. Přes vyprávění o havárii v bangladéšské továrně se lektor dostane k další aktivitě o tlaku veřejnosti.



Obrázek 7 Aktivita simulující práci v továrně (zdroj autor)

Další aktivita se zabývá kodexem firem, který přijaly po spadnutí továrny v Bangladéši a ukázkou toho, co změna ve skutečnosti znamená. Aktivita má upozornit na to, že ani po přijetí kodexu se podmínky v továrnách nezlepšily. Žáci dostanou článek, který si mají přečíst a podtrhat v něm, co je zaujme, překvapí, s čím nesouhlasí apod. Potom probíhá diskuze vedená lektorem, který začíná otázkou, co v článku objevili. Žáci odpovídají, že se v článku např. objevuje znečištění jezer, špatné pracovní podmínky pracovníků, sexuální obtěžování žen, problematika slumů. Lektor se zajímal, zda ví, co je to slum, žáci byli schopni tento pojem vysvětlit. Dále se diskutovalo na téma platového ohodnocení, kdy žáci poukazovaly na nízkou mzdu – v přepočtu jen 782 Kč za měsíc. To porovnávali v souvislosti s 10 000 Kč v České republice, které už vnímají jako nízký plat. Lektor pak převedl téma na odpracované hodiny, které v článku činily 80 hodin za týden. Lektor se ptá, kolik hodin týdně se smí pracovat v České republice a žáci nevědí, zda třicet nebo čtyřicet. Lektor říká, že je to čtyřicet hodin za týden a upozorňuje na to, že v zemích globálního Jihu je to dvojnásobek. Na to navazuje problematikou konkurenceschopnosti – jak může Česká republika konkurovat pracovníkům, kteří odvádí práci po dobu osmdesáti hodin týdně za plat 782 Kč. Ptá se žáků,

jestli by po tu dobu chtěli pracovat za tento plat, ti odpovídají, že ne, protože jim vadí, že se nedodrží bezpečnost a dochází k úmrtím. Dále lektor pokračuje v diskuzi na téma kodexu. Žáci odpovídají, co je v něm obsaženo – žádná diskriminace nebo dětská či otrocká práce, je tam uvedena minimální mzda a maximum pracovních hodin za týden, bez přesčasů, garance podepsání pracovní smlouvy. Lektor se ptá, jak se to promítá do příběhu pracovníka v textu a žáci na to odpovídají, že nijak, že se to stále nedodrží. Lektor se ptá, proč se to nedodrží, a žáci si myslí, že to pro firmy není výhodné. Dále se lektor ptá, proč to zmíněný pracovník nedá k soudu. Žáci odpovídají, že nemá uzavřenou smlouvu, nemá peníze na soud a že tu práci potřebuje. Lektor navazuje otázkou, proč si myslí, že je kodex napsaný v anglickém jazyce. Žáci odpovídají, že z důvodu, aby tomu nikdo nerozuměl. Lektor říká, že pracovník tedy neví, co je v tom kodexu skutečně napsané, protože neumí anglicky a ptá se, jaká je tedy skutečná funkce kodexu. Žáci si myslí, že žádná. Lektor se jich ptá, pro koho je tedy kodex určen a oni odpovídají, že pro nás, pro veřejnost. Lektor jim objasňuje, že spotřebitelé v rozvinutých zemích si pak pomyslí, že když má firma kodex, je odpovědná, dělá svou činnost dobře a budou u ní nakupovat. V realitě je to ale jinak. Díky této aktivitě si žáci měli uvědomit, že přijetí nějakého standartu ještě neznamená skutečné dodržení a změnu, a že si musí informace předkládané firmou ještě ověřit.

Předposlední aktivita byla formou hry, kdy se na zemi rozestavěly papíry s tvrzeními (např. My potřebujeme oblečení, chudí lidé v rozvojových zemích práci, co by bez ní dělali?) a žáci se měli postavit na ten, se kterým souhlasí (viz obr. 8). Pokud nesouhlasí s žádným, měli se postavit jinam. Nejpočetnější skupinka stála u výroku: To je naprosto nelidské a nepřijatelné, nemůžeme se s tím smířit, musíme s tím něco udělat.



Obrázek 8 Aktivita na vyjádření tvrzení (zdroj autor)

Lektor se poté ptá, kdo je to my a žáci odpovídají, že jsou to všichni, kdo s tím chtějí něco udělat. Dodávají, že lidi by spolu měli spolupracovat, protože podmínky nejsou všude stejné. Žáci spolu debatují o tom, jaká jsou možná řešení. Lektor se jich ptá, jak by mohl být problém konkrétně řešen. Žáci odpovídají, že by pracovníkům měl být přeložen kodex. Druzí tvrdí, že by si to i potom firmy dělali podle sebe, že by pouze řekli, že to zlepší. Jiní navrhuji, že by se měla podepsat petice. Navazuje diskuze na téma obchodu s rozvojovými zeměmi, který probíhá už velmi dlouho, a tyto země stále nejsou bohaté, protože rozvinuté země od nich za drahou cenu odebírají nebudou. Žáci argumentují, že je lepší, když s těmito zeměmi budeme obchodovat takovýmto způsobem než vůbec. Lektor opět otevírá možnosti řešení a ptá se, co

můžeme my jakožto jednotlivci kromě petice udělat. Žáci říkají, že je možné poslat peníze nebo adoptovat na dálku, jiní navrhuje, aby se neposílali jen peníze, ale spíše se podporovaly projekty. Lektor se ptá, co by se dalo dělat, aby se snížil prodej bavlny. Odpověď od žáků je, že by se bavlna neměla nakupovat. Lektor navazuje otázkou, co by si kupovali místo bavlny. Žáci říkají, že by podporovali vědce, aby vyráběli jiné materiály. Lektor jim ukáže značku Fair Trade a ptá se, jestli se s ní již setkali. Žáci ji neznají. Lektor žákům vysvětlí, co znamená pojem Fair trade a tento způsob obchodu. Pokračuje v tázání, jaká jsou další možná řešení. Žáci odpovídají, že lidi mohou nakupovat v second handu. Lektor se ptá, jaké existují jiné přírodní materiály kromě bavlny, ze kterých se vyrábí oblečení a žáci odpovídají, že jde o konopí, vlnu nebo len. Touto debatou osmá aktivita končí a pro žáky je připravena poslední. Cílem této aktivity bylo, aby si každý žák utřídil postoje po získání nových informací.

Aktivitou na konec je návrat ke druhé činnosti (kritéria výběru oblečení), přičemž se lektor žáků zeptá, zda je napadá ještě něco, co by chtěli mezi kritéria doplnit. Ozývají se odpovědi jako:

- Země původu
- Pracovní podmínky zaměstnanců
- Fairtrade certifikace
- Nenakupovat v akci 2+1 (tzn., že jeden kus je vyroben zdarma)

Lektor navrhuje žákům, aby se zamysleli nad tím, zda nové oblečení skutečně potřebují, protože když nebude poptávka, tak nebude ani taková nabídka. Žáci argumentují tím, že když si v obchodě nekoupí to tričko oni, koupí si ho někdo další. Lektor jim na to odpovídá, že zde je právě důležitý tlak veřejnosti jako celku, že když si to tričko nekoupí více lidí, bude to už znát a firma bude muset zareagovat snížením výroby. Na závěr tohoto vzdělávacího programu se žákům rozdaly letáky s tím, co může každý jedinec udělat pro to, aby se zajistilo spravedlivější obchodování mezi rozvinutými a rozvojovými zeměmi a aby se snížila produkce oblečení, které je vyráběno při neodpovídajících pracovních podmínkách.

5.1.2 Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje.

Po vyrobení jmenovek začíná úvodní hra o významu vody, při které se papíry znázorňující vodu rozmístí na zem. Studenti mají za úkol postavit se na vodu, protože na té

stojí život na planetě. Na začátku je vody dost pro všechny, studenti tak pohodlně stojí na papírech. Postupně ale vody ubývá např. v důsledku přírůstku obyvatel na Zemi a více studentů se musí dělit o papír symbolizující vodu. Studenti si vzájemně pomáhají udržet se na papíru, protože kdo nemá vodu, nemůže přežít (viz obr. 9).



Obrázek 9 Úvodní hra na téma voda (zdroj autor)

Potom lektorka hru ukončí a ptá se studentů, k čemu si myslí, že tato aktivita sloužila. Studenti odpovídají, že si měli uvědomit, že se museli o vodu dělit. Lektorka se ptá, co dále mohla hra ukázat, a studenti přemýšlí. Lektorka jim napomůže a odpovídá, že vody je na Zemi omezené množství a ptá se, kolik z celého množství mohou lidé využívat. Studenti hádají, nikdo ale neuhádne, proto lektorka odpoví, že lidé využívají 1 % vody na planetě a dodává, že vodní zdroje jsou umístěny na různých místech, a proto je vhodná spolupráce, protože jinak k ní někteří lidé nemusí mít přístup. Cílem aktivity bylo uvědomění si této skutečnosti.

Druhá aktivita navazuje na využívání vodních zdrojů, a sice na spotřebu vody za den. Každý student dostane tabulku - do levého sloupce má napsat všechny činnosti, při kterých

používá vodu a do pravého se má pokusit odhadnout, kolik litrů na tuto činnost spotřebuje (viz obr. 10). Po vyplnění si společně s lektorkou překontrolují, zda byly jejich odhady správné – např. lektorka se zeptá, kolik si myslí, že je spotřeba pračky a studenti odpovědí, že je to deset litrů, jiní tvrdí, že to musí být více. Lektorka jim dává za pravdu a říká, že je to dvacet až padesát litrů.

Spotřeba vody	
Na co používám vodu	Kolik litrů denně
Pití	2L
splachování	80L
hygiena	180L
voda do chladice	5L
pračka	35L
podlaha	5L
vaření	5L
zvířátka	0,5L
nádoby	5L
	282,5

Obrázek 10 Spotřeba vody za den (zdroj student)

Potom mají studenti sečíst spotřebu a poté jsou rozděleni do skupin, ve kterých mají spočítat, jaká je jejich průměrná spotřeba vody. Lektorka píše výpočty na tabuli:

- 1. skupina – 180 litrů/den
- 2. skupina – 154 litrů/ den
- 3. skupina – 108 litrů/ den
- 4. skupina – 168 litrů/ den
- 5. skupina – 47 litrů/ den
- 6. skupina – 120 litrů/ den

Lektorka se opět ptá na průměrnou denní spotřebu a studenti vypočítají, že je to cca 130 litrů vody za den. Lektorka chce vědět, zda si myslí, že je to hodně nebo málo a jestli je to reálné číslo. Studenti odpovídají, že ve skutečnosti je to více, tudíž se nejedná o reálné číslo. Lektorku dále zajímají činnosti, které si studenti do tabulek napsali. Studenti vyjmenovávají:

- Pití
- Umývání nádobí
- Splachování WC
- Hygiena (sprchování, čištění zubů apod.)
- Vaření
- Umývání podlahy
- Zalévání květin
- Praní
- Zvířata
- Umývání auta nebo motorky
- Bazén

Lektorka říká, že ne všechny činnosti se provádí denně a ptá se, kolik poznačili, že spotřebují vody na pití. Studenti odpovídají, že spotřebují čtyři litry. Lektorka říká, že to bude dva až pět litrů na pití a ptá se, co splachování na WC, kolik má záchodová nádržka. Studenti si myslí, že deset litrů. Lektorka jim to potvrzuje a ptá se dále na hygienu. Studenti si myslí, že je to sto padesát litrů, jiní říkají osmdesát litrů. Lektorka se zajímá, v čem se to může lišit. Studenti odpovídají, že to závisí na tom, zda provádíme hygienu ve sprše nebo ve vaně. Další dodávají, že taky záleží na tom, jak dlouho ve sprše nebo vaně jsme. Lektorka jim říká, že sprcha je samozřejmě úspornější a vana činí sto až sto padesát litrů vody. Pokračuje otázkou na vaření, na kterou dodává i odpověď, že průměrná spotřeba je šest až sedm litrů za den. Lektorka studentům prozradí, že průměrná denní spotřeba vody na hlavu je v České republice devadesát litrů. Ptá se, kolik si myslí, že je tato spotřeba v USA. Studenti hádají – sto třicet litrů, sto osmdesát litrů, dvě stě čtyřicet litrů, sto litrů, pět set litrů. Lektorka odpovídá, že je to přes pět set litrů za den. Dále uvádí, že v České republice se průměrná denní spotřeba vody snižuje a to proto, že lidi pijí více balené vody než v minulosti, ale i ta pochází z toho 1 % lidmi využívané vody na Zemi. Lektorka se dále ptá, kde na světě je spotřeba vody ještě nižší a studenti odpovídají, že v Africe, že si myslí, že to bude dva litry na osobu. Lektorka na to navazuje otázkou, kolik litrů vody by člověk potřeboval na důstojné přežití, tzn. nejen na pití,

ale i na hygienu a vaření. Studenti si myslí, že je to deset litrů, jiní tvrdí, že je to dvacet litrů, druzí si myslí, že třicet a někteří říkají, že to musí být padesát litrů vody. Lektorka jim řekne, že minimum je dvacet až padesát litrů a dodává, že si musíme uvědomit, že v některých zemích je vody k dispozici méně. Cílem této aktivity bylo, aby si studenti uvědomili svoji vlastní spotřebu vody a porovnali ji se spotřebou jinde ve světě.

V rámci třetí aktivity jsou studenti rozděleni do skupin, které mají představovat rodiny. Do každé rodiny dostanou kartičky, kde jsou napsány činnosti, při kterých se spotřebovává voda. K tomu dostanou další kartičky se spotřebou litrů. Jejich úkolem je v rodině rozdělit, kolik litrů budou na jakou činnost využívat (viz obr. 11). Každá skupinka obdržela jiný počet litrů. Po rozdělení příslušných litrů k daným činnostem, mají svůj výběr prezentovat ostatním týmům. Při prezentaci se ukázalo, že některé týmy neměli s rozdělením litrů problém, protože jich měli dostatečně, jiné týmy museli litry šetřit, takže na některé činnosti jim zbylo málo vody. Každá skupinka se musela rozhodovat, které činnosti pro ni mají větší váhu a na co dát více a na co méně vody. Po prezentacích nastává diskuze. Lektorka se ptá, jaký může mít ve skutečnosti dopad, kdyby např. na hygienu dali pouze litr vody, a studenti odpovídají, že by člověk zapáchal, čímž by se distancoval od ostatních lidí. Lektorka se zajímá, co dále to člověku způsobí. Studenti tvrdí, že by byl nemocný. Lektorka se ptá na další činnost z kartiček, a sice na to, proč pro ně bylo důležité přidělit vodu na zalévání plodin. Studenti odpovídají, že z důvodů budoucího jídla. Lektorka se dále ptá, zda dávali vodu i na umývání jídla. Studenti odpovídají různě. Lektorka se ptá, co by neomyté jídlo lidem přineslo, a studenti říkají, že to s sebou nese zase další nemoci. Lektorka své otázky doplňuje informací, že hodně lidí v zemích globálního Jihu se živí zemědělstvím, a tudíž když nemají vodu, tak nemají obživu. Diskuze dále pokračuje na téma, kolik litrů vody měli jednotlivé týmy. První skupina měla třicet pět litrů a lektorka jim prozradí, že reprezentovali Nigérii, kde je to zhruba čtyřicet litrů na osobu. Druhá skupinka říká, že měli devadesát litrů a lektorka odpoví, že se jedná o Českou republiku. Třetí skupinka měla dvacet litrů a myslela si, že jsou Indie, ale lektorka jim řekla, že v Indii je to více, že se jedná o Etiopii. Čtvrtý tým měl padesát litrů a tipoval se na Čínu. Lektorka říká, že padesát litrů představuje Bangladéš. Pátá skupinka měla nejméně, a sice deset litrů a hádala, že budou Kolumbie nebo Jamajka. Lektorka jim prozradila, že se jedná o Mozambik. Cílem třetí aktivity bylo, aby si studenti uvědomili, že různé domácnosti na světě musí umět hospodařit s odlišným množstvím vody a po této aktivitě následovala pauza.



Obrázek 11 Dělení vody v rodině (zdroje autor)

Další aktivitou bylo video s názvem *Voda: společné bohatství lidstva*, které sloužilo jako ukázka toho, jak může vypadat skutečná situace hospodaření vodou. Po zhlédnutí nastala další debata vedená lektorkou NaZemi, která se ptala, jestli poznali, z jakého kontinentu ukázka byla. Studenti poznali, že se jedná o Afriku. Lektorka se ptá, jaký hlavní problém zpozorovali a studenti odpovídají, že lidem fungovala pouze jedna studna. Lektorka se dále ptá, zda si museli vodu obstarávat blízko nebo daleko. Odpovědí studentů je daleko. Debata trvá několik minut a plynule přechází do další aktivity. Cílem videa bylo, aby si studenti uvědomili, že nedostatek vody a její šetrné využívání je reálný problém některých lidí na planetě.

Pátá aktivita navazuje na předchozí činnosti, na kterých bylo studentům demonstrováno, kde na Zemi je vody málo a kde naopak lidé vodu bez přemýšlení využívají a mají jí dostatek. Lektorka zadává studentům úkol, aby na mapu světa umístěnou doprostřed místnosti označili lepícími papírkami místa, kde mají lidé s vodou problém, neboli kde mají méně než minimum vody na den. Studenti spolu spolupracují a lepí papírky na příslušné státy

(viz obr. 12). Cílem páté aktivity je názorné zobrazení zemí potýkajících se s nedostatkem vodních zdrojů.



Obrázek 12 Nedostatek vody ve světě (*zdroj autor*)

V rámci šesté aktivity se mají studenti rozdělit do skupin, do kterých jim bude přidělen příběh z nějaké části světa, kde mají problém s vodou (např. těžba mědi a nedostatek vody v severním Chile). Úkolem týmů je najít zásadní problém daného příběhu v konkrétní zemi a namalovat na vybrané téma plakát (viz obr. 13 a 14). Poté dostanou papír s otázkami týkající se jejich příběhu a na ty mají společně odpovědět. Cílem této aktivity je umět rozpoznat problém, se kterým se rozvojové země potýkají.

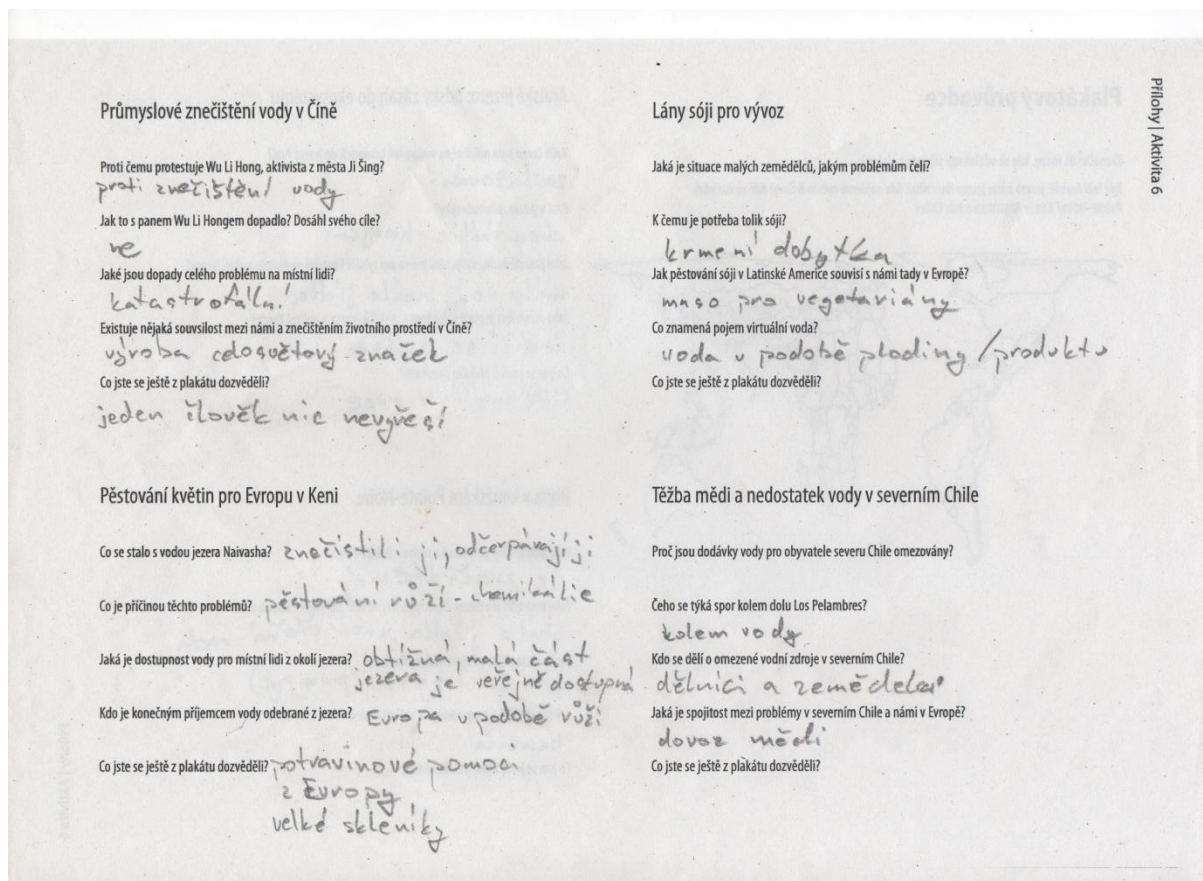


Obrázek 13 Příběh o vodě (zdroj autor)



Obrázek 14 Příprava plakátů (zdroj autor)

Sedmá aktivita doplňuje aktivitu šestou, a sice úkolem studentů je obejít plakáty ostatních týmů a zjistit odpovědi na otázky týkající se problému s vodou v jejich zemích. Otázky k jednotlivým zemím dostanou rozdané na papíře (viz obr. 15). Odpověď na dané otázky se musí snažit zjistit z plakátů pouze za pomoci představivosti. Až jsou studenti hotovi, odpovídají si společně s lektorkou na otázky.



Obrázek 15 Dotazníkový arch (zdroj student)

Začínají plakátem o Aralském jezeře, přičemž skupina, co vypracovávala příslušný plakát, neodpovídá. Lektorka se ptá ostatních, jestli podle plakátu poznali, co je tam za problémy. Studenti si myslí, že problém souvisí se zavlažováním bavlny. Lektorka se ptá, co se s jezerem stalo, studenti odpovídají, že Aralské jezero vysychá, a další dodávají, že vymírají ryby. Tým, který maloval plakát, poupravuje jejich tvrzení – k vysychání dochází, protože se pole hnojí pesticidy, které se poté dostávají do jezera. Lektorka se ptá, jak souvisí vysychání Aralského jezera s námi. Studenti odpovídají, že se k nám dováží oblečení z bavlny vyrobené. Lektorka se ptá, zda předtím už slyšeli o problematice Aralského jezera a studenti odpovídají, že neslyšeli. Lektorka doplňuje, že na tomto příkladu jde dobře vidět, jak se

odvedená voda používaná na zavlažování podílí na místním problému, kdy k ní pak lidé nemají přístup. Tímto je debata k prvnímu plakátu dokončena a lektorka se začíná ptát na ropu v Pont-Noir v Kongu. Studenti, kteří nekreslili daný plakát, odpovídají na otázku, co je tam za problém. Studenti říkají, že se tam těží ropa a lektorka navazuje otázkou, jak tato těžba souvisí s vodou. Studenti odvěti, že tam docházím k občasným haváriím. Lektorku zajímá, jestli mají havárie nějaký dopad na místní lidi a studenti říkají, že při nich dochází k úmrtím. Autoři plakátu to potvrzují a dodávají, že hlavním problémem je, že těžbařské společnosti nehledí na životní prostředí a vypouštějí odpad z ropy do moře, což má za následek snížení turistického ruchu a místní rybáři jsou nuceni jezdit lovit dále do moře. Lektorka opět pokládá otázku, jak problém souvisí s námi. Studenti si myslí, že jsme to my, kdo tu ropu potřebuje. Lektorka to potvrzuje a říká, že Evropa spolu s USA jsou největšími odběrateli ropy. Pak se přesouvá k dalšímu plakátu a s ním související problematice znečišťování vody v Číně. Studentů, kteří plakát nekreslili, se ptá, v čem je problém, proti čemu se v Číně protestuje. Studenti si nejsou jistí, ale zkusí odpovědět, že jde o továrny, které způsobují znečištění řek. Jiní dodávají, že továrny znečišťují i místní ovzduší. Lektorka se ptá, o co v článku usiloval aktivista a zda dosáhl svého cíle. Studenti odpovídají, že je aktivista na plakátu namalován za mřížemi, takže asi svého cíle nedosáhl. Skupinka, která plakát malovala, dodává, že dochází ke znečištění jezer, protože továrny vypouští veškerý odpad do řek, protože je to pro ně levnější než postavit čističku odpadních vod. Lektorka chce vědět, jak problém v Číně souvisí s námi a studenti odpovídají, že Čína umí levně vyrábět a my to poté můžeme spotřebovávat taky levně. Studenti chvíli debatují na téma levné pracovní síle v Číně a ochraně životního prostředí, a potom se lektorka přesune k dalšímu problému a zajímá se, co se děje v Keni. Studenti, kteří nejsou autory plakátu o Keni, odpovídají, že místní jezero je zničeno hnojivem. Tým, který plakát maloval, jim dává za pravdu. Lektorka pokračuje otázkou, jak to ovlivní místní obyvatelé, a studenti říkají, že nemají přístup k vodnímu zdroji. Lektorka se ptá, jak se nás situace v Keni dotýká. Studenti podotýkají, že z Keni pochází květiny, které si u nás můžeme koupit. Lektorka to doplní informací, že firma odkoupila půdu kolem jezera a místní mají jen omezený přístup k vodě. Pokračuje problémem sóji, o kterém chce slyšet od studentů, kteří nekreslili příslušný plakát. Ti jí odpovídají, že problém vidí ve velké konkurenci a nedostatečné technice. Autoři doplňují, že malí zemědělci nemají finance na stroje, a proto pronajímají půdu velkým společnostem. Lektorka se ptá, na co je sója potřeba a studenti odpovídají, že je nutná ke krmení dobytka a dobytek je potřeba na maso. Lektorka se ptá, proč se od nich sója vyváží k nám do Evropy, a studenti odpovídají, že je to levnější.

Lektorka poté propojí problém sóji s námi a řekne studentům, že sója je plodina náročná na vodu, takže oni při vývozu sóji vyváží i svoje zásoby vody. Na jeden kilogram masa se spotřebuje patnáct tisíc litrů vody. Objasní takto studentům pojem virtuální voda, což je voda potřebná k výrobě daného produktu – např. voda potřebná k výrobě bavlněného trička, jelikož i bavlna je náročná na vodu. Poté přechází lektorka na problém v Chile a chce vědět, jak souvisí těžba mědi s vodou. Studenti odpovídají, že voda je potřeba k výrobě elektronických součástí a že kvůli těžbě museli postavit přehradu a místní lidé tak nemají dostatek vody. Lektorka se ptá autorů, zda je to pravda a ti to potvrzují. Dále se ptá, kdo se v Chile musí dělit o omezené vodní zásoby a studenti odpovídají, že se o vodu dělí zemědělci a horníci. Autoři dodávají, že k nim patří i místní těžební společnost. Lektorka chce od studentů opět vědět, jak problém souvisí s námi a ti říkají, že jsme to my, kdo potřebuje mobilní telefony a notebooky. Tímto se dokončil poslední plakát a lektorka závěrem poví studentům, že si ukázali příklady ze světa, kde voda sice je, ale místní lidé se k ní nemohou dostat. Ptá se, co měli všechny příběhy společné a studenti odpovídají, že pojítkem byl nedostatek vody. Lektorka se ptá, jaký myslí nedostatek a studenti to rozvedou, že někteří lidé jsou utlačováni a nemají přístup k vodě. Lektorka jim vysvětluje, že v daných zemích původně voda byla, ale potom začal být preferován jiný zájem, např. těžba a v zemi začaly působit nadnárodní korporace, které z vody učinily nepřístupnou surovinu. Někteří studenti navrhnou, že firmy daly lidem i práce, takže jejich příchod do země má i pozitiva. Lektorka potvrdí klady a snaží se studentům vysvětlit, že klady tam existují s negativy, vysvětluje, že nedostatek vody má na planetě Zemi dvě podoby. Jsou místa, kde voda není, protože se jedná o suché oblasti a to jsou ty, které oni sami měli pomocí papírku zobrazit na mapě v rámci předchozí aktivity. Druhou podobou je socioekonomické sucho, což je takové, kdy voda v místě je, ale obyvatelstvo se k ní nemůže dostat. Tyto dvě podoby vody ukazuje lektorka na mapách světa, takže studenti mohou vidět, kterých zemí se to týká. Někteří studenti zkusí prosadit názor, že by se firma se zemědělci domluvila. Lektorka se jim snaží ukázat, že v praxi to tak ale nefunguje, protože firmy nejsou místní, tudíž nemají takový zájem o místní lidi. Firma se s místními nedomlouvá, firma potřebuje vodu pro své podnikání a místní zase potřebují práci ve firmě, aby se užívali. Lektorka se ptá, jestli studenty napadá nějaké řešení těchto problémů s vodou. Ty akorát napadá, že by se mohla využívat voda z ledovců. Lektorka na to reaguje tak, že všichni tázaní vždycky přemýšlí nad tím, jak do těch míst vodu dopravit, jenomže ona tam fyzicky už je. Lektorka je odkazuje na mapy, které jim ukazovala a dodává, že je spíše potřeba nějak regulovat chování nadnárodních společností, které v daných zemích působí a spotřebovávají

nebo znečišťují místní vodní zdroje. Lektorka připomíná, co se v těchto zemích produkuje – mobilní telefony, květiny, bavlna a nadhodí myšlenku, že je možná potřeba začít u nás spotřebitelů. Možná bychom měli my přehodnotit naši spotřebu. Na závěr má každý student za úkol říct, co si z této dílny odnese.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním v České republice a poskytováním tohoto vzdělávání ze strany nevládní neziskové organizace NaZemi.

Teoretická část čerpá informace z příslušné literatury, oficiálních dokumentů a elektronických zdrojů zabývajících se problematikou globálního rozvojového vzdělávání a školské reformy v České republice, jakožto i souvislostmi vzniku tohoto konceptu díky změnám ve vzdělávacím systému Evropské unie reagujícím na krizi dosavadní výuky, která neodrážela aktuální globální témata.

Případová studie popisuje, jakými způsoby nevládní nezisková organizace NaZemi poskytuje globální rozvojové vzdělávání. NaZemi prosazuje globální rozvojové vzdělávání do škol i mimo ně a jejím posláním je dovést českou veřejnost ke globální odpovědnosti a solidaritě. Centrum globálního rozvojového vzdělávání NaZemi vzniklo v roce 2005 po vstupu České republiky do Evropské unie, po kterém přijala Česká republika školskou reformu. Od této doby, kdy začal platit nový školský zákon, pomáhá NaZemi pedagogům začleňovat do výuky globální souvislosti. Podle manažerky tohoto centra Evy Malířové spočívá změna výuky spojená s reformou školství v tom, že žáci a studenti se do ní aktivně zapojují. NaZemi poskytuje globální rozvojové vzdělávání pomocí čtyř základních nástrojů, kterými jsou metodické výukové materiály, vzdělávací programy na školách, metodicko-tematické semináře pro pedagogy a výstavy. Používané nástroje je možné vzájemně kombinovat.

Pedagogové mohou čerpat z výukových materiálů, můžou pro své žáky (studenty) zajistit vzdělávací program nebo výstavu a mohou využít některý z metodicko-tematických seminářů nebo dlouhodobých kurzů. Semináře pro pedagogy jsou akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a NaZemi jich poskytuje celkem devět. Semináře a kurzy slouží k osvojení práce s globálními tématy tak, aby došlo k jejich propojení s životy žáků (studentů) a mohly být poté využity ve výuce. Nejvíce seminářů NaZemi nabízí pro pedagogy druhého stupně základních škol, středních škol a gymnázií. Některé z nich pracují s rolemi, kdy si pedagog vyzkouší, jaké je to být žákem (např. kurz Kritického myšlení), a některé jsou zaměřeny na aktivity spojené s konkrétními výukovými materiály vydanými NaZemi. Podle pracovnice centra globálního rozvojového vzdělávání Kristýny Hrubanové je kurz Kritického myšlení jedním z úspěchů NaZemi v oblasti globálního rozvojového vzdělávání.

Dalším realizačním nástrojem je poskytování výstav. V současné době organizace nabízí šest výstav na téma pracovních podmínek a spravedlivého obchodu. Nejúspěšnější z nich je Supermarket Svět pro žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol. Jde o unikátní koncept výstavy, kolem které je vytvořen celý výukový program. Žáci (studenti) si mohou sami rozebrat mobilní telefon nebo sledovat, co se děje s penězi, které zaplatí za čokoládu a kolik z nich dojde k samotnému pěstiteli kaka. Podle vedoucí centra globálního rozvojového vzdělávání Evy Malířové je důkazem úspěšnosti i fakt, že výstava běží dodnes a musel se vyrobit její duplikát, aby se pokryla vysoká poptávka na školách.

Od svého založení vydala NaZemi osmnáct publikací sloužících k realizaci globálního rozvojového vzdělávání. Tyto materiály jsou určeny pro žáky mateřských a základních škol, pro studenty gymnázií a středních škol, pro hodiny výtvarné výchovy či anglického jazyka nebo pro volnočasová centra a tábory. Deset ze zmíněných publikací vzniklo jako manuál pro vzdělávací programy na školách, které jsou poskytovány jako interaktivní dílny, kde žáci a studenti přemýšlí formou zážitku o globálních souvislostech.

Momentálně NaZemi poskytuje dvanáct vzdělávacích programů, jakožto jeden z nástrojů, pomocí kterých realizuje globální rozvojové vzdělávání. Od roku 2006 je aktivní projekt Svět v nákupním košíku, pod který spadá většina těchto vzdělávacích programů, které NaZemi považuje za jeden ze svých úspěchů v oblasti globálního rozvojového vzdělávání. Autorka práce se v roce 2013 účastnila dvou vzdělávacích programů s názvem Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty? a Kdo je za vodou. Voda jako podmínka rozvoje. Tyto programy mají za úkol seznámit žáky (studenty) s vybranými rozvojovými tématy. Žáci (studenti) se po celou dobu aktivně zapojovali a reagovali na dotazy lektora (lektorky). Plnili jednotlivé aktivity, při kterých se vžili do rolí lidí, kteří se s daným problémem potýkají v běžném životě. Návaznost aktivit pomohla žákům (studentům) pochopit provázanost daného problému s jejich životy. Autorka pozorovala, že po dobu trvání programu spolu žáci (studenti) efektivně pracovali a čerpali výhody ze společné spolupráce s ostatními spolužáky. Po celou dobu mohli pracovat jak s vlastními názory, tak názory ostatních. Mohli slyšet odlišné názory a pohledy na situaci, snažit se je pochopit a respektovat je. V návaznosti na předchozí bod prezentovali a obhajovali svoje vlastní myšlenky. Díky jednotlivým aktivitám dokázali žáci (studenti) vidět problém, rozebrat ho, snažit se hledat možná řešení a společně vybírat to nejlepší. Hledali souvislosti mezi svým stylem života a životy lidí v rozvojových zemích. Snažili se vžít do jejich těžké situace a porozumět, proč tomu tak je a co to pak způsobuje. Zjistili, že lidé žijí v odlišných sociálních i ekonomických situacích a dozvěděli se proč i co to

má za následek. Díky tomu pochopili vzájemnou propojenost světa. Poznali, že existuje různý rozvoj. Poznali příčiny i důsledky daného globálního problému. Dozvěděli se, jak docílit udržitelného lidského rozvoji i jak tomuto rozvoji bránit. A v neposlední řadě poznali, jak se mohou oni sami aktivně zapojit a pomáhat.

Do budoucna by NaZemi v oblasti globálního rozvojového vzdělávání chtěla rozvinout dlouhodobou spolupráci s konkrétními školami a učiteli. Centrum globálního rozvojového vzdělávání se chce zaměřit na principy globálního rozvojového vzdělávání, tzn., jakým způsobem by měli učitelé zapojovat globální souvislosti do výuky. Dalším budoucím cílem je zapojení Fairtradových škol do globálního rozvojového vzdělávání. Toto kritérium je v podmínkách získání titulu Fairtradové školy mnohdy pouze formálně splněno. Obecně vidí NaZemi budoucnost globálního rozvojového vzdělávání v neformálním vzdělávání, zejména pak ve skautských oddílech.

ZDROJE

Zdroje použité literatury

- ANTOŠOVÁ, P. *Globální rozvojové vzdělávání v České republice z pohledu neziskového sektoru*. Praha: Univerzita Karlova, 2008.
- CARVALHO DA SILVA a kol. *Global Education Guidelines, A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. Lisabon: the North-South Centre of the Council of Europe, 2012.
- HEGEL, G. W. F. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0296-0.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století, koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
- MIMRA, R., HRUŠKA, J. *Jak globálně vzdělávat*. Praha: Ekumenická akademie Praha o.s., 2012. ISBN 978-80-904405-7-9.
- NÁDVORNÍK, O. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělání v České republice v letech 2008 – 2010*. Praha: FoRS, 2010. ISBN 978-80-904395-3-5.
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. *Společný svět, příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni o. p. s., 2004. ISBN 80-903510-0-X.
- O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. *Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice*. Amsterdam: GENE, 2008.
- PÍCHOVÁ, K. a kolektiv. *Rozvojové vzdělávání, manuál pro učitele 2. stupně ZŠ*. Praha: Multikulturní centrum Praha, 2008. ISBN 978-80-904161-2-3.
- SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
- TILLOVÁ, K. „*Global Curriculum Project*“ jako nástroj globálního rozvojového vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.
- TOŽIČKA, T. a kolektiv. *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*. Praha: Educon, 2011. ISBN 978-80-260-0352-6.
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- VERNEROVÁ, E. *Ověřování přínosů globálního rozvojového vzdělávání u dospívající mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009.

ZEMAN, V. A kol. *Reforma školství v České republice*, Praha: Člověk v tísni, 2006.

Odborné články

DVOŘÁKOVÁ D. Globální výchova a globální rozvojové vzdělávání jako reakce na měnící se svět. *Media4u Magazine, čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání*. [online]. 2012. ISSN 1214-9187. [cit. 2014-09-10].

Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm042012.pdf>>

PEHE, J. Participace občanů na věcech veřejných. *Soubor esejí - Filantropie v České republice a účast občanů na věcech veřejných*. [online]. Jihlava: Community Partnership support initiative, 2000. [cit. 2014-09-25].

Dostupné z: <<http://www.pehe.cz/clanky/2000/participace-obcanu-na-vecech-verejnych>>

Co se děje ve vaší škole. *Zpravodaj Světová škola ve světě i doma*. [online]. Varianty. 2013. [cit. 2014-11-12]. Dostupné z: <<http://www.la-ngonpo.org/downloads/121>>,<http://varianty.cz/download/pdf/pdfs_184.pdf>

Kurz kritického myšlení a globální témata. *Zpravodaj pro učitele*. [online]. NaZemi. 2013. [cit. 2014-11-13]. Dostupné z:

<http://www.nazemi.cz/sites/default/files/zpravodaj_pro_ucitele_05_2013.pdf>

Oficiální dokumenty globálního rozvojového vzdělávání pro Evropskou unii a Českou republiku

Delorsova zpráva. 1996. [online]. [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>

Hamburská deklarace o vzdělávání dospělých. 1997. [online]. [cit. 2014-09-14]. Dostupné z: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf>>

Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce České republiky na období 2010 – 2017. 2010. [online]. [cit. 2014-09-05]. Dostupné z: <http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/konceptce_zrs_cr_2010_2017.html>

Maastrichtská deklarace globálního vzdělávání. 2002. [online]. [cit. 2014-09-20]. Dostupné z: <<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. [online]. [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf>

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky pro období 2011 – 2015, Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2011

Oficiální seznam indikátorů MDGs. 2000. [online]. [cit. 2014-09-01]. Dostupné z: <<http://www.osn.cz/soubory/officiallist2008-cze.pdf>>

Prohlášení Evropského parlamentu o poskytování informací o rozvojové problematice. 2012. [online]. [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0302+0+DOC+XML+V0//CS>>

Příručka klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [online]. [cit. 2014-09-21]. Dostupné z: <www.msmt.cz/file/10434_1_1/download/>

Elektronické zdroje

<http://www.fors.cz/>

<http://globalnirozvojovevzdelavani.cz/>

<http://www.msmt.cz/>

<http://www.mzv.cz>

<http://www.nazemi.cz>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Srovnání klasické výuky a globální výchovy (<i>zdroj autor dle Pike, Selby in Dvořáková , 2012</i>)	15
Tabulka 2 Školská reforma v letech (<i>zdroj autor dle MŠMT</i>).....	35

Seznam obrázků

Obrázek 1 Postavení globální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání podle North – South Centre (<i>zdroj Nádvorník a Volfová, 2004</i>).....	18
Obrázek 2 Aktivita Made in (<i>zdroj autor</i>).....	50
Obrázek 3 Skládání textu (<i>zdroj autor</i>).....	51
Obrázek 4 Vytváření plakátů (<i>zdroj autor</i>).....	51
Obrázek 5 Srovnání s podmínkami ve starověkém Egyptě (<i>zdroj autor</i>).....	52
Obrázek 6 Výroba oblečení (<i>zdroj autor</i>).....	53
Obrázek 7 Aktivita simulující práci v továrně (<i>zdroj autor</i>).....	55
Obrázek 8 Aktivita na vyjádření tvrzení (<i>zdroj autor</i>).....	57
Obrázek 9 Úvodní hra na téma voda (<i>zdroj autor</i>).....	59
Obrázek 10 Spotřeba vody za den (<i>zdroj student</i>).....	60
Obrázek 11 Dělení vody v rodině (<i>zdroje autor</i>).....	63
Obrázek 12 Nedostatek vody ve světě (<i>zdroj autor</i>).....	64
Obrázek 13 Příběh o vodě (<i>zdroj autor</i>).....	65
Obrázek 14 Příprava plakátů (<i>zdroj autor</i>).....	65
Obrázek 15 Dotazníkový arch (<i>zdroj student</i>).....	66