

Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze

Pedagogika

Bakalářská práce

Magdalena Kabelková

Globální a rozvojová výchova v rámci školního kurikula

Global and development education within school curriculum

Praha 2009

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková CSc.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové CSc. za odborné vedení a konzultace, které mi poskytla při vypracovávání této bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto písemnou práci k bakalářské zkoušce vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, které jsem použila.

V Praze dne 22. července 2009

Anotace

Bakalářská práce pojednává o tématech globální a rozvojové výchovy a o jejím místě v Rámcovém vzdělávacím programu. Ukazuje, jakým způsobem lze zavést nebo podpořit tuto výchovu ve vyučování a popisuje organizační formy a metody, které jsou pro ni vhodné. V závěru srovnává globální a rozvojovou výchovu v Čechách a v Norsku.

Bachelor thesis deals with themes of global development education. The themes are shown as a part of Framework educational programme. It introduces some ways how to integrate this education to the teaching and describes several forms of organization and methods useful for it. Finally there is a comparison of this education in Czech Republic and in Norway.

Klíčová slova: globální a rozvojová výchova, globalizace, Rámcový vzdělávací program, průřezová témata, norské školství

Obsah

1. Úvod	7
2. Pojetí globální a rozvojové výchovy	8
3. Cíle GRV	10
4. Témata GRV	11
4.1 Globalizace	11
4.2 Globalizace a její členění	13
4.3 Rozvojové cíle tisíciletí	14
4.4 Migrace	14
4.5 Chudoba	15
4.6 Zdraví	16
4.7 Životní prostředí a udržitelný rozvoj	17
4.8 Populační vývoj	18
4.9 Globalizace a identita	19
4.10 Mír	19
4.11 Nerovnost	20
4.12 Internet	21
5. GRV v Rámcovém vzdělávacím programu	22
5.1 Informační a komunikační technologie	23
5.2 Člověk a jeho svět	23
5.3 Člověk a společnost	25
5.4 Člověk a příroda	26
5.5 Umění a kultura	27
5.6 Průřezová témata	28
5.6.1 Osobnostní a sociální výchova	28
5.6.2 Výchova demokratického občana	29
5.6.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	29
5.6.4 Multikulturní výchova	30
5.6.5 Environmentální výchova	31
5.6.6 Mediální výchova	32
6. Způsob začlenění GRV do vyučování	33
6.1 Zařazení GRV do vzdělávacích oblastí	33
6.2 Zařazení GRV do průřezových témat	33

7. Principy vyučování	35
8. Organizační formy výuky GRV	37
8.1 Diferenciovaná a individualizovaná výuka	37
8.2 Kooperativní učení	38
8.3 Projektové vyučování	38
8.4 Problémové vyučování	39
9. Metody GRV	41
9.1 Brainstorming	42
9.2 Myšlenkové mapy	42
9.3 I.N.S.E.R.T	43
9.4 Diskuse	43
10. Role učitele	45
11. Prostředí	46
12. Hodnocení v GRV	47
13. Srovnání GRV v ČR a v Norsku	48
13.1 Úvod do norského školství	48
13.2 GRV v základním kurikulu vzdělávání v Norsku	49
13.3 Rada žáků aneb školní parlament	50
13.4 Přírodní vědy	51
13.5 Společenské vědy	52
14. Závěr	54
Literatura a další zdroje	55

Seznam použitých zkratk:

GRV – Globální a rozvojová výchova

RVP – Rámcový vzdělávací program

OSN – Organizace spojených národů

1. Úvod

Koncem 20. století se začíná mluvit o jevech, které mají celosvětový globální rozměr a dotýkají se všech oblastí života každého člověka. Globalizace je často skloňovaný a rozšířený pojem obsahující v sobě mnoho témat, která lze nahlížet z mnoha stran. V posledních letech se i v České republice stále více mluví o třídění odpadu, adopci na dálku, migraci, spoluzodpovědnosti za stav ve světě a dalších věcech a myslím si, že tuto situaci je dobré reflektovat i ve škole. Před několika lety jsem strávila půl roku v Etiopii jako dobrovolník a tento pobyt mě inspiroval k tomu, že jsem se po příjezdu začala o globální a rozvojovou problematiku více zajímat. Poslední půl rok jsem studovala v Norsku, což je bohatší země než ČR a investuje více peněz do vzdělávání, proto mě zajímalo, jakým způsobem zařazují globální a rozvojovou výchovu do výuky.

Vzhledem k tomu, že se Globální a rozvojová výchova ani v České republice neobjevuje ve školních dokumentech přímo, měla by tato práce sloužit učitelům základních škol jako úvod a seznámení s touto výchovou. Nejdříve se zabývám různými přístupy k této výchově a cíli a poté předkládám stručný obsah několika základních témat, které se v této výchově objevují. Tato témata jsou rozvrstvena do jednotlivých předmětů a průřezových témat v Rámcovém vzdělávacím programu a proto na ně poukazuji a navrhuji jak je dále rozvinout a více zapojit do aktivní výuky. Uvádím užitečné organizační formy výuky, metody a druhy hodnocení vhodné pro dosažení cílů této výchovy. Nakonec provádím srovnání postavení Globální a rozvojové výchovy ve vzdělávacích obsazích v České republice a v Norsku.

2. Pojetí globální a rozvojové výchovy

Globální a rozvojová výchova (dále GRV) by měla žákovi pomoci orientovat se ve světových záležitostech, které jsou členěny na sféry politické, hospodářské, ekonomické, společenské a mnohé další. Tyto systémy jsou vzájemně provázané nejen na lokální úrovni, ale také na globální úrovni a globální rozvojová výchova by měla poodhalit fungování současného světa v souvislostech. Měla by ukazovat příčiny, procesy a důsledky globálních jevů a učit žáky se v nich základně orientovat a přemýšlet o nich. Žáci by měli své získané poznatky a dovednosti používat ve svém životě, měli by přebrat zodpovědnost za své vlastní chování a vidět různé způsoby, kterými mohou ovlivnit vývoj na lokální (případně globální) úrovni.

Jsou různé pohledy na globalizaci a také různá pojetí globální a rozvojové výchovy. Nádvorník, Volfová (2004) uvádí, že pojem globální rozvojové vzdělávání nebo globální výchova se dostal do České republiky ze zahraničních publikací z anglického termínu Development Education (Rozvojové vzdělávání) a Global Education (Globální výchova). První publikace o tomto tématu přišla do Čech v roce 1994 od autorů Pike a Selby s názvem Globální výchova.

Pike a Selby (1994) se zabývají globálním stavem současného světa a dělí globalitu na prostorovou, časovou, lidskou a globalitu propojenosti problémů. Dále rozdělují pojetí světa na mechanistické a systémové (holistické), která ovlivňují vnímání světa a nazírání jednotlivých problémů. Žáci by se měli naučit myslet systémově a porozumět systémové podstatě světa, měli by rozvíjet schopnost přijímat jiné pohledy a pochopit globální podmínky, rozvoj a trendy v současném světě. Měli by si být vědomi zodpovědnosti za svá rozhodnutí a činy a pochopit, že učení a osobní rozvoj je nepřetržitá cesta.

V Pedagogickém slovníku je globální výchova pojímána takto (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 69): „Globální výchova je přístup ve vzdělávání, podporující porozumění a spolupráci mezi lidmi. Zahrnuje učení o problémech a jevech, které přesahují hranice států, které jsou celosvětové, globální povahy, zvláště ekologické, kulturní, ekonomické, politické a technické problémy. Zdůrazňuje společné perspektivy, potřeby a vize,

vnímání a chápání problémů z různých pohledů, kooperativní učení, kritické myšlení a zodpovědné jednání, respektující rozdíly interkulturní, etnické, národní, regionální, lokální, skupinové i individuální. V zahraničí představuje nový proud ve vzdělávání, který má již povahu hnutí.“

V současné době se globální rozvojovou výchovou, globální výchovou či rozvojovým vzděláváním zabývají také neziskové organizace. Mezi tyto organizace v ČR patří především Člověk v tísni, ADRA, Charita, ARPOK, OSN a Fair Trade. Každá z těchto organizací má trochu jiné pojetí GRV, klade větší důraz na různá témata a zaměřuje se na rozdílné věkové skupiny.

Člověk v tísni definuje globální rozvojové vzdělávání takto (Nádvorník, Volfová, 2004 str.16): „Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který informuje o životech lidí žijících v rozvojových a v rozvinutých zemích a umožňuje lidem pochopit souvislosti mezi jejich vlastními životy a životy lidí na celém světě. Usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které ovlivňují životy všech lidí. Rozvíjí dovednosti, které umožňují lidem aktivně se podílet na řešení problémů. Podporuje hodnoty a postoje, které umožňují lidem aktivně se podílet na řešení problémů na místní, regionální, národní a mezinárodní úrovni. Směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ.“

Společnost pro Fair Trade má pojetí globálního rozvojového vzdělávání velmi podobné s pojetím Člověka v tísni. Uvádí, že globální rozvojové vzdělávání se zaměřuje „na pochopení souvislostí mezi vlastním životem a životem lidí na celém světě, zejména v chudších částech planety. Cílem je porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které zasahují do našich životů a přijetí spoluzodpovědnosti. Tento přístup rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů, a může být dobrým a zajímavým doplňkem učiva v zeměpise, základech společenských věd či ve volnočasových aktivitách.“ (<http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=11> Citováno 3.6.2009)

V konkrétních tématech, s kterými dále pracují se však objevuje především ekonomická a sociální oblast.

3. Cíle GRV

Současný svět je složen z mozaiky mnoha životů lidí, mnoha do sebe zapadajících situací, spousty náhodných událostí a jednotlivých rozhodnutí, že je často velmi obtížné se v něm orientovat. Globální rozvojová výchova by měla dát šanci nahlédnout do souvislostí a propojenosti dnešního dění ve světě, vybavit nás podstatnými informacemi, rozvinout dovednosti, které nám pomohou lépe rozumět světu, ovlivňovat ho a převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí. Pro systematictější uchopení problematiky je nutné si stanovit cíle, které je vhodné formulovat v oblasti znalostí, dovedností a postojů.

Cíle se formulují se zaměřením na žáka. V oblasti znalostní tedy žák rozumí pojmům, které se váží k rozvojové výchově, zná příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů, rozumí základním ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, zná různé pohledy na příčiny a důsledky současných jevů, uvědomuje si rozdíly v ekonomické a sociální situaci lidí v různých místech světa a ví, jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce.

V GRV by měl žák rozvinout také své dovednosti. Mezi cíle v oblasti dovedností patří, že žák dokáže vymezit a analyzovat problém, umí hledat různá řešení a vybrat to nejvhodnější, je schopen kriticky myslet a argumentovat, dokáže si na základě informací vytvořit vlastní názor, umí efektivně spolupracovat s ostatními, je schopen využívat empatie při poznávání situace ostatních, umí myslet systémově, hledat souvislosti globálních problémů a orientovat v současném světě a umí využívat nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě.

Mezi postojové cíle se řadí, že žák přijímá zodpovědnost za své konání ve světě, má motivaci se aktivně podílet na řešení místních nebo regionálních problémů, případně i národních či mezinárodních, uvědomuje si výhody spolupráce a respektuje odlišné názory.

Tyto obecné cíle je nutné dále rozpracovat do jednotlivých bloků či vyučovacích hodin, aby byly konkrétní pro daný časový úsek. Měly by být jasně formulované a nejlépe i měřitelné, aby bylo možné určit, zda cíle bylo či nebylo dosaženo. Měly by být krátkodobé, přijatelné pro učitele i žáky a měly by definovat, co určuje jejich splnění a za jakých okolností.

4. Témata GRV

Globalizace ovlivňuje celý svět a přináší s sebou mnohé změny, které mají své pozitivní i negativní složky. Některé důsledky pramenící z globalizace mají mnohé dopady na životní prostředí a na společnost a je důležité nahlédnout systém globálních procesů v souvislosti s regionální situací. V této kapitole jsou vyjmenovány jen některé prvky globalizace, které jsou pouze úvody do těchto rozsáhlých a spletitých témat. Tyto stručné úvody mají předložit základní přehled o tematické GRV, aby v následujících kapitolách byla ukázána konkrétnější zapojení do vyučování.

4.1 Globalizace

Globalizační procesy se začínají projevovat od sedmdesátých let 20. století v řadě států (Mezřický, 2003), které působí na ekonomiku, instituce i kulturu, ale teprve od konce osmdesátých let minulého století se o nich začíná hovořit. Nejdříve vznikají diskuze na téma globalizace ve Velké Británii, později v Německu, ve Francii, Itálii a Švýcarsku. Toto téma zneklidňuje především hospodářsky sebevědomé státy, které se začínají obávat vnějších sil globálního trhu, které ovlivňují hospodářský vývoj státu a vymykají se jeho kontrole. Státy totiž nejsou izolované a uzavřené homogenní národní společenství, ale jsou značně propojeny s okolním světem.

Pojem globalizace nemá jednoznačnou definici, právě tak jako neexistuje jednotná teoretická reflexe. V Sociologickém slovníku (Jandourek 2001, str. 92) je globalizace definována jako „Celosvětový společenský proces, vedoucí ke stále vyšší vzájemné propojenosti světa. V ekonomické oblasti dochází ke globální dělbě práce mezi státy a oblastmi světa, spojené s rozvojem nadnárodních společností. V politické oblasti se prosazuje hegemonie několika málo velmocí. Součástí g. je i rostoucí stupeň kulturní výměny mezi národy. Podle kritiků tyto procesy vedou k posilování stratifikace ve světovém měřítku, k dalšímu zbídačování chudých regionů, odkud plynou zisky do center (-> centrum a periferie), a k zániku kulturní diverzity.“

Jak dále uvádí V. Mezřický (2003), globalizace je soubor ekonomických aktivit a procesů, které jsou bez prostorového omezení a důsledkem těchto změn dochází i ke společenské proměně. Mezi hlavní rysy globalizačních procesů patří velký nárůst mezinárodně obchodovaného zboží a služeb, spojený s větší svobodou obchodu a změny v geografickém rozmístění zemí. Dále narůstá objem a rychlost finančních toků, zvláště do rozvojových zemí, a v důsledku toho následoval v některých rozvojových zemí ekonomický růst ohromnou rychlostí.

Rolný a Lacina (2001) uvádí několik jevů urychlujících proces globalizace. Mezi tyto jevy patří vývoj mikroelektroniky, který usnadňuje přenos informací a zjednodušuje mnohé operace, protože vzdálenost přestává hrát tak velikou roli jako dříve. Objevují se globální problémy planety, které nelze vyřešit v rámci jednoho státu. Dále popisují, že státy ztrácí část své schopnosti řešit své národní problémy a zvyšování gramotnosti zamezuje manipulaci národním státem. Vznikají mocné nadnárodní společnosti, které mají velký vliv obzvláště v ekonomice.

Mezi klady globalizace uvádí Mezřický (2003) například větší množství obchodovaného zboží, rychlost a komplexnost přímých investic a ekonomický růst některých původně rozvojových zemí (Jižní Korea, Tchaj-wan, Malajsie, Honkong). Vznikají nadnárodní organizace a společnost více otevřená masmédiím a celosvětovým vlivům. O negativních stránkách globalizace se hovoří stále častěji a spadají sem i tzv. globální problémy. Do globálních problémů se řadí například nekontrolovaný transfer finančního kapitálu, zvětšování nerovnosti v přístupu k celkovému společenskému růstu, klimatické změny a znečišťování. Světová spotřeba sice stále roste, ale v nejchudší části světa spotřeba dokonce i klesá. Roste nezaměstnanost, oslabuje se státní moc v ekonomice, nadnárodní společnosti těží z chudých zemí, které mají přírodní bohatství, roste migrace a vzrůstá moc médií a informačních technologií, které ovlivňují sociální prostředí. S globálními změnami jsou spojeny také ekologické problémy, které jsou důsledkem globálního procesu a do budoucna budou pravděpodobně i určujícími podmínkami jeho pokračování. K nejaktuálnějším problémům patří klimatické změny, znečištění a nedostatek vody, potravin a energetických zdrojů (především ropy).

4.2 Globalizace a její členění

Na globalizaci je nahlíženo především jako na záležitost politickou, ekonomickou a kulturní, ale globalizace zasahuje do všech úrovní společenského života, a proto se o jednotlivé prvky globalizace zajímají filozofové, sociologové, ekologové, teologové, antropologové i učitelé.

Pike a Selby (1994) se zabývají globální výchovou a globalitou, kterou rozdělují do čtyř vztahů. Patří sem globalita prostorová, časová, lidský rozměr globality a propojenost globálního světa a jeho záležitostí.

Prostorová globalita vyjadřuje propojenost světa v různých oblastech, která je dána zkracováním vzdáleností v současné společnosti. Tato prostorová globalita má vliv na dopravní spojení, obchod, ekonomiku, politiku a i na počet a druh lidských činností ovlivněný globální povahou světa. Lidé mají větší počet vztahů či kontaktů než v minulosti, ale s tím souvisí i odlišná hloubka vztahů.

Časový rozměr globality ukazuje, že změny přichází mnohem rychleji než v minulosti. Tato vysoká rychlost změn může být pro mnohé lidi těžko zvladatelná a někteří nebudou pravděpodobně schopni se neustále adaptovat na nové prostředí. Je mnoho úrovní budoucnosti a některé prvky lze předpokládat nebo ovlivnit předem. Lidské konání budoucnost ovlivňuje, a proto je důležité, aby se uplatnilo holistické, globální a dlouhodobé pojetí světa a je lépe předcházet špatnému směru vývoje, než se učit z krize.

Lidský (vnitřní) rozměr globality naznačuje, že člověk je spojen se stavem společnosti, a proto je tedy nutné, aby se nejdříve změnil jeden člověk uvnitř a pak postupně více a více lidí, aby se stala změna ve společenském systému. Pokud tedy člověk dosáhne rovnováhy uvnitř, bude následovat i rovnováha vnější, tedy dojde k vyřešení vnějších krizí. Každý člověk může tímto způsobem ovlivnit svět.

Čtvrtý rozměr globality je vzájemná propojenost problémů, které ovlivňují životy lidí negativním nebo potencionálně negativním způsobem. Dříve bylo pohlíženo na problémy odděleně a řešení se hledala k jednotlivým problémům, ale dnes je nutno nahlížet na problémy jako na vzájemně se podmiňující a ovlivňující systém. Mezi hlavní globální problémy řadí Pike a

Selby například: znečištění životního prostředí, rasismus a hrozbu jaderné války.

4.3 Rozvojové cíle tisíciletí

Rozvojové cíle tisíciletí jsou reakce na nejpálčivější problémy současného světa. Bylo vybráno osm cílů, které byly schváleny 191 zeměmi OSN na Summitu v roce 2000. Všechny tyto země se zavázaly, že splní formulované cíle do roku 2015. Ke splnění daných cílů je však potřeba, aby některé státy změnilly své dosavadní strategie a otevřely prostor k možným změnám.

Mezi rozvojové cíle patří: odstranit extrémní chudobu a hlad, zpřístupnit základní vzdělání pro všechny, prosazovat rovnost pohlaví a posílit postavení žen, omezit dětskou úmrtnost, zlepšit zdraví matek, bojovat proti HIV/AIDS, malárii a jiným nemocem, zajistit trvalou udržitelnost životního prostředí a vytvořit globální partnerství pro rozvoj.

Na první pohled se může zdát, že jsou tyto záměry nesplnitelné, ale je důležité se podívat na každý cíl jednotlivě a vidět jednotlivé dílčí cíle, které se již naplnit dají. V roce 2007, tedy v polovině času na jejich realizace, řekl generální tajemník OSN Ban Ki-moon: „Dosavadní výsledky naznačují, že jsme se posunuli vpřed, a že ve většině regionů můžeme být nakonec úspěšní.“ (OSN, www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1294). Přesto, ale mnohé sliby nedošly svého splnění, obzvláště v subsaharské Africe.

4.4 Migrace

Lidé se stěhují po celém světě už od počátku lidských dějin. A zdá se, že s vývojem výkonnějších dopravních prostředků zaznamenává pohyb lidí stále větší nárůst. Migrace může být v rámci jednoho státu nebo mezinárodní, dobrovolná nebo nedobrovolná, přechodná či trvalá, individuální nebo kolektivní a legální nebo ilegální.

Lze zde rozlišovat dva hlavní faktory migrace – push a pull faktor (Nádvorník, Volfová, 2004). Push faktor označuje stav, kdy jsou lidé donuceni vzniklou situací nebo podmínkami opustit svou zemi. Zatímco pull faktor je stav, kde lidé opouští svou zemi (většinou dobrovolně), protože hledají v jiné zemi to, co ve své zemi postrádají. Jiná země je přitahuje pro výhody, které by tam mohli získat. Mezi hlavní důvody, proč lidé ze země či do země odchází, patří politická, ekonomická, ekologická, demografická, sociální nebo náboženská situace v dané zemi. Můžeme sem zařadit i psychologické aspekty, které doprovází tyto situace.

Velkým problémem je nelegální migrace, která s sebou přináší široké sítě převaděčů, nelidské podmínky transportu za obrovské peníze a časté podvody. Lidé, kteří pracují na nějakém území nelegálně, nejsou chráněni žádnými zákony a jsou nazýváni novodobými otroky.

Migrace s sebou přináší mnohé obtížné situace pro cílové země, protože většina dostává více žádostí o azyl, než kolik jich mohou schválit. V případě, že migranti dostanou povolení pobývat v cizí zemi, mohou se setkat s různou migrační politikou v závislosti na státu. „Vylučovací přístup spočívá v tom, že imigranti jsou začleněni do určité společenské sféry (typicky na trh práce), ale je jim odepřena možnost vstoupit do dalších oblastí, jako je např. volební právo, získání občanství, atd.“ (Nádvorník, Volfová 2004 str. 212). Asimilační model má tendence plně adaptovat a asimilovat imigranty do většinové společnosti. V pluralistickém modelu mají všichni stejná práva ve všech společenských sférách, imigrantům zůstávají jejich zvyky, kultura, jazyk a stát se snaží těžit z těchto rozmanitostí.

Problémy s migranty mohou mít i země odkud lidé odchází. Jedná se zde především o „únik mozků“ (Rolný, Lacina 2001), což je odchod vysoce kvalifikovaných lidí ze země za lepšími pracovními podmínkami. Země, které své odborníky vzdělaly, si stěžují, že se jim nevrátí náklady, které vložily do vzdělání těchto odborníků.

4.5 Chudoba

Chudoba se táhne celými dějinami lidstva a je příčinou mnoha problémů, ale zároveň i jejich důsledkem. Je sporné, co je považováno za

chudobu, protože záleží na subjektivním vnímání chudoby. Chára a Nádvorník (2006) uvádí, že se chudoba dělí na absolutní a relativní. „Absolutní chudoba vyjadřuje stav, kdy výše příjmů člověka nedostačuje k tomu, aby uspokojil své základní potřeby.“ (Chára, Nádvorník 2006, str. 26) V této souvislosti se často uvádí výpočet Světové banky, která považuje za extrémní chudobu stav, kdy má člověk méně než 1 dolar na den. Relativní chudoba označuje subjektivní stav, kdy se člověk cítí chudý ve vztahu k ostatní většinové společnosti.

J. A. Scholte (2005) uvádí, že globální obchod a investice sice obecně zlepšují sociální situaci, ale současná pravidla obchodu jsou nastavena nevýhodně vůči rozvojovým zemím a také mnoho finančních krizí dopadá negativně na chudé lidi. Rozvojové země si navíc často nesou břemeno dluhů, které nejsou schopné splácet a nové ekonomické změny v rámci globalizace mnohdy ještě zvětšují propast chudoby.

Snížení chudoby je jeden z cílů Rozvojových cílů tisíciletí, protože extrémní chudoba je příčinou mnohých závažných problémů, které často ohrožují i život člověka. Chudý člověk se ocitá v začarovaném kruhu obtížných situací a záleží nejen na něm, ale i na nastavení okolních podmínek, jestli se mu podaří z tohoto kruhu vystoupit.

4.6 Zdraví

Zdraví je jeden z důležitých předpokladů pro dobrý a všestranný rozvoj člověka. Být zdravý neznamena pouze, že u člověka není přítomná nemoc, ale jde také o blaho fyzické, duševní i sociální. Zdraví je tedy spojeno s fyzickým stavem, psychickou stabilitou i životními podmínkami.

Podpora zdraví je obsažena ve třech z osmi cílů Rozvojových cílů tisíciletí. Patří sem snížení dětské úmrtnosti, zlepšení zdraví matek a boj proti HIV/AIDS, malárii a jiným nemocem. Také Světová zdravotnická organizace (WHO – World Health Organization), která spadá pod OSN, podporuje spolupráci v oblasti zdraví. Současný trh vyspělých zemí nabízí širokou a celkem dobře dostupnou nabídku různých léčiv a služeb. Různé organizace vedou kampaně na podporu informovanosti lidí, jak si chránit své zdraví a preventivními programy zabráňují zbytečnému vzniku a šíření nemocí. Často

se totiž nemoci šíří jen na základě nevědomosti nebo kvůli špatným hygienickým podmínkám. Na druhou stranu současný trh nabízí mnoho věcí, které zvyšují riziko onemocnění. Do této nabídky patří například alkohol, cigarety, nekvalitní potraviny a drogy.

Rozvojové země jsou často zatíženy mezinárodními dluhy, které omezují jejich výdaje na podporu zdravotnictví a mají nedostatek léčiv i lékařů. V této souvislosti totiž odchází mnozí lékaři a další profesionálové do zemí s lepší nabídkou pracovních podmínek, ačkoli by byla potřeba právě v chudých oblastech. Také celková migrace obyvatel šíří různé nemoci po celé planetě a způsobuje, že lidé v cizí zemi často nemají příslušné protilátky na místní běžné nemoci.

4.7 Životní prostředí a udržitelný rozvoj

Rozvoj hospodářství s sebou přináší nové technologie, vynálezy, vyšší životní úroveň a nový způsob života, ale také negativní dopad na životní prostředí, které je současným stylem života hodně zatěžováno. B. Moldan a M. Braniš (In Mezřický, 2003) uvádí, že od roku 1960 se otázka životního prostředí přikládá stále větší důležitost a vyvstávají debaty jak podporovat rozvoj, ale zároveň chránit prostředí k životu. V roce 1987 pro tuto problematiku užila Světová komise pro životní prostředí a rozvoj poprvé označení trvale udržitelný rozvoj. Tento pojem má vyjadřovat „rozvoj, který uspokojuje naše dnešní potřeby takovým způsobem, aby to neohrožovalo šance budoucích generací uspokojovat své potřeby.“ (Nádvorník, Volfová 2004. str.57) Udržitelný rozvoj má rozměr ekonomický, sociální a ekologický.

Touto myšlenkou se zabývá koncepce udržitelného rozvoje, který by měl být šetrný k přírodě a pracovat s aktuálními informacemi a výzkumy, aby mohl předvídat možná rizika. Měl by být opatrný zvláště v krocích, které se týkají neobnovitelných zdrojů a lidských činností, které jsou nevratné. Subjekty, které jsou zodpovědné za znečišťování vody, půdy nebo ovzduší, by měly přispívat na jejich obnovu a omezit znečišťování na nejnižší míru.

Celostní pojetí světa také podporuje udržitelný rozvoj, protože jak rozvoj tak i zásahy do přírody v jedné části světa vyvolají odezvu v ostatních částech. Klimatické změny jsou v dnešní době monitorovány moderními

technologemi, což umožňuje lepší předpovědi i vypořádání s jednotlivými důsledky změn. Také různé nadnárodní celky vzaly na vědomí potřebu chránit přírodu a přibývá snah chránit přírodu, která je i přes mnohé úsilí ničena.

Mezi globální problémy spojené s životním prostředím patří znečištění atmosféry, hydrosféry, pedosféry a ohrožení biosféry (Mezřický, 2003). Se znečištěním ovzduší je spojeno i narušení ozónové vrstvy a skleníkový efekt, který způsobuje, že se Země otepluje. Toto oteplení může mít velký vliv na biosféru, klima, mořské proudy a spekuluje se i o vzestupu hladiny oceánů. Současným problémem je také znečišťování vody a nešetrné ovlivňování vodních režimů, což může způsobit záplavy přívalovými dešti, ztráty vody a znehodnocení půdy. Lidé svou snahou o zvyšování úrody přispěli ke snížení kvality půdy a v některých místech dochází k erozi. Při velkém zavlažování v teplých oblastech se stává půda postupně zasolená, protože voda používaná k zavlažování je slabým roztokem solí. Dalekosáhlé následky má také kácení deštných pralesů.

4.8 Populační vývoj

„Od začátku 19. století do konce 20. století přibylo během 200 let na naší planetě 5 miliard lidí“ (Mezřický, 2003 str. 36) a v dnešní době je podle CIA na Zemi kolem 6,8 miliardy lidí. Bohaté vyspělé státy nemají v současnosti téměř žádný přírůstek obyvatel nebo dokonce vymírají. Zatímco k velkému přírůstku obyvatel dochází především v rozvojových zemích, protože děti jsou pro rodinu levnou pracovní silou, očekává se od nich, že zajistí rodiče ve stáří. Proto tyto rodiny mají mnoho potomků, aby alespoň nějací dožili do dospělosti, protože v těchto státech je vysoká úmrtnost malých dětí (Nádvorník, Volfová 2004).

V zemích tzv. třetího světa se zvyšuje hustota obyvatel a celková populace mládne, což způsobuje problémy v ekonomice. Některé státy mají více než polovinu lidí pod věkovou hranicí, která je nutná pro zaměstnání a to zatěžuje ekonomiku a klade vyšší finanční nároky na vzdělávací systém. Navíc se zde vytváří velká poptávka po pracovních místech, která tlačí mzdy dolů, takže i zaměstnaní lidé jsou chudí. Navíc se z malých mezd odvádí malé

daně, které způsobují nedostatek peněz na veřejných účtech. Jako jedno z důležitých východisek z tohoto stavu je snížení porodnosti (Mezřický, 2003).

Následkem růstu populace bývá migrace a lidé odchází ze země do země nebo z venkova do města. V mnohých případech však příliv lidí převyšuje možnosti země nebo města tyto lidi přijmout. A lidé se tedy usazují na hranicích států, v předměstí měst a tvoří se slumy, v kterých jsou velmi bídné podmínky a kriminalita.

4.9 Globalizace a identita

Propojování světa s sebou přináší i sociální změny, které ovlivňují identitu člověka. Identita jako pojetí sama sebe, v souvislostech a vývoji je určující pro člověka samotného i pro jeho vztahy s ostatními. Pojetí identity se může v průběhu života měnit v závislosti na okolním prostředí a kultuře.

Podle J. A. Scholte (2005) byl dříve sociální prostor úzce spojen se zeměpisným územím státu a stát zaujímal téměř výhradní pozici ve veškerém dění. Ale tato pozice se s příchodem globalizace mění a identita již není tak úzce propojena s národním uvědoměním a vlastenectvím. Lidé navazují vztahy po celém světě a toto kosmopolitní vnímání společnosti vede k celkové lidskosti. Tím, že člověk vnímá svůj prostor v rámci celého světa více než dřív, střetává se jeho národní identita s ostatními kulturami a vytváří se tak křížením jakási nová identita.

Zatímco národní identita je spojena s mateřskou zemí, ostatní stránky života jako věk, tělesná kondice, třída, víra, pohlaví, povolání, rasa, sexuální orientace patří lidskému druhu jako takovému bez ohledu na geografické území. Tyto společné prvky se stále častěji stávají základní identitou pro lidi v globálním světě a k těmto neúzemním identitám patří také lidskost, která je také stejná pro všechny lidi.

4.10 Mír

Udržovat mír a bezpečnost je jedním z hlavních cílů Organizace spojených národů (OSN, <http://www.osn.cz/mir-a-bezpecnost>). OSN přispívá

k prevenci konfliktů, jejich řešení, obnovování míru a jeho podpoře. Tento úkol má na starosti základní orgán OSN Rada bezpečnosti, která se zabývá konflikty a vyzývá jednotlivé země, aby své spory řešily mírovou cestu. V případě nutnosti schvaluje použití síly v zájmu udržení nebo obnovení mezinárodního míru a bezpečnosti. OSN však nemá svou výkonnou složku, a proto jsou jeho snahy do jisté míry omezené. K trvalému míru je podle OSN důležité podporovat ekonomický rozvoj, sociální spravedlnost, respektování lidských práv a demokracii.

Globalizace s sebou přináší lepší možnost kontroly zbraní a řízení konfliktů, ale zároveň napomáhá i trhu se zbraněmi, které jsou dodávány do současných válečných konfliktů. Válečné konflikty jsou mnohem ničivější v souvislosti s vývojem technologií, který přispívá k výrobě výkonnějších zbraní, a následky válek jsou mnohem rozsáhlejší. Trh se zbraněmi navíc využívají ke svým záměrům také teroristické skupiny.

4.11 Nerovnost

„V procesu globalizace vyvstává etický problém, jak žít v této situaci s čistým svědomím. Jak žít v tak rozporuplném procesu bez pocitu viny za jeho negativní dopady.“ (Roný, Lacina, 2001 str. 21). Překonání zaostalosti tzv. třetího světa se stalo globálním problémem. V současné době je společnost rozdělena do určitých skupin, z nichž některé jsou znevýhodněny oproti jiným. Tento nerovný přístup do globálního prostoru charakterizoval J. A. Scholte (2005).

Podle něj v současnosti mají celosvětové kontakty především lidé, kteří mají vyšší vzdělání a lidé z majetnějších tříd. Ze zeměpisného hlediska je koncentrace těchto kontaktů vyšší ve vyspělých zemích a účastní se jí více obyvatelé měst než vesnic. Svou povahou je toto celosvětové spojení bližší mladší generaci než starším lidem.

Globalizace s sebou přináší nárůst pracovních míst pro ženy, ale často mají horší podmínky než muži. Převaha řízení celosvětových procesů je však v rukou bílého muže ve středních letech z města ve vyspělé zemi, a proto většina investic plyne právě do měst vyspělých zemí. Bohatí lidé také často

nepoměrně profitují ze světových zisků, což ve vztahu s různými úlevami na daních vytváří velké rozdíly mezi sociálními třídami.

Tato nerovnost pramení z historie, převážně z koloniální doby a z doby ekonomické expanze evropských států do zbytku světa. Dekolonizace se často měnila v „neokolonialismus, který se vyznačuje stavem, kdy je chudá země sice formálně nezávislá, ale její vládnoucí elity se podřizují rozhodnutí bývalé mateřské země, protože to považují za výhodné pro sebe a někdy i pro svůj stát.“ (Nádvorník, Volfová, 2004 str. 125)

4.12 Internet

Internet lze také zařadit mezi jevy, které podporují globalizaci. Rolný a Lacina (2001) poukazují na pozitivní a negativní důsledky internetu. Zdá se, že internet nabízí svobodný tok dat a informací, že vytváří demokratická společenství lidí a dává prostor pro diskuse, které nejsou kontrolovány autoritativní mocí. Každý člověk si může najít, co ho zajímá a setkat se s lidmi se kterými by se za jiných okolností nikdy nesešel. Internet může být viděn i jako cesta z chudoby, protože se na trh dostanou lépe i malovýrobci, kteří mohou své zboží prezentovat na internetu.

Tato tvrzení však mají řadu odpůrců, kteří poukazují na možnou kontrolu údajů, protože veškeré údaje jsou archivované a mohou být zneužity státem nebo soukromými podnikateli. Je dobré si uvědomit, že svobodné šíření dat v sobě zahrnuje i nebezpečí šíření násilí, rasismu, pornografie atd. Dalším novým společenským jevem je krádež dat a peněz na internetu a různé instituce se tomu snaží zabránit. Internet ovlivňuje i vztahy a společenskou komunikaci, protože na internetu je jednoduché navázat kontakty a komunikovat s cizími lidmi, které člověk nikdy nemusí potkat. Důsledkem této virtuální komunikace může nastat u některých lidí omezení kontaktu tváří v tvář a žití převážně na internetu.

Chudé země nemají rozšířenou internetovou síť jako rozvinuté země, a proto mají jejich obyvatelé pouze omezenou možnost připojení. Pro rozvojové země je širokopásmový a vysokorychlostní přenos dat často drahá záležitost a tak se rozevírá digitální propast mezi bohatými a chudými.

5. GRV v Rámcovém vzdělávacím programu

Ministerstvo školství vydalo v roce 2001 Bílou knihu, která koncipuje pojetí vzdělávání se zaměřením na žáka a jeho potřeby v proměnách společnosti. Na základě tohoto dokumentu byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (dále RVP), které konkretizují jednotlivé cíle, výstupy a obsahy vyučování pro předškolní výchovu, základní vzdělávání a gymnaziální vzdělávání. Podle těchto RVP si každá škola tvoří své Školní vzdělávací programy, podle kterých vyučuje.

Současný svět se stává stále propojenější, používají se nové technologie, společnost prochází různými změnami, vznikají nové pracovní příležitosti a vzdělání by mělo připravit žáky na tento rozmanitý svět co nejlépe. Cíle vyučování jsou formulovány ve vztahu k určitému časovému úseku a jsou vyjádřeny v oblasti znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Vzdělávací obsahy by tedy měly posloužit k formování osobnosti žáka na všech úrovních.

V rámcovém vzdělávacím programu byly vytyčeny klíčové kompetence, které jsou definovány takto: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. ...K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP, 2007, str. 14)

Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní. K získání těchto kompetencí směřuje celé základní vzdělávání, které je rozděleno na vzdělávací oblasti a průřezová témata. Vzdělávací oblasti jsou celky složeny z jednotlivých oborů, které byly dříve nazývány předměty. Průřezová témata jsou tematické celky, které prochází napříč vzdělávacími obsahy, odráží aktuální témata dnešního světa a připravují žáky na specifické situace, se kterými se ve svém životě pravděpodobně setkají.

V rámcovém vzdělávacím programu jsou témata globální rozvojové výchovy obsažena ve vzdělávacích oblastech i v průřezových tématech. Nejvíce témat spadá do vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda a Informační a komunikační technologie. V průřezových tématech se objevuje ve všech, ale různou měrou a různými formami, nejvíce však zasahuje do Myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovy, Enviromentální výchovy, Výchovy demokratického občana a okrajově i do Mediální výchovy.

5.1 Informační a komunikační technologie

Informační a komunikační technologie připravují žáky na život v digitalizované společnosti. Učí je základní informační gramotnosti, aby byli schopni využívat počítač a internet. Měli by znát metody vyhledávání informací, základní formy komunikace za použití počítače, využívání informačních zdrojů a práci s nimi. Základní práce s počítačem se stává v současném světě nutností v oblasti komunikační, společenské, informační, zábavní, ekonomické, spotřební i vzdělávací. Informační a komunikační technologie nabízí nové učební pomůcky, které mohou být využity i v ostatních předmětech a vhodně doplňovat vyučování. Je možné používat různé nové výukové programy, internet a nebo dokonce E-learning.

Tato vzdělávací oblast s sebou přináší i velké téma propojenosti světa internetem, který otvírá mnohé nové možnosti, ale zároveň s sebou přináší i rizikové prvky. Je nutné, aby žáci věděli, kde najít důvěryhodné zdroje informací, uměli je rozpoznat a dokázali je správně použít. Dále by si žáci měli uvědomovat specifika anonymní internetové komunikace, riziko s ní spojené a jak chránit svá data a důležité informace.

5.2 Člověk a jeho svět

Oblast Člověk a jeho svět se objevuje pouze na prvním stupni základní školy a patří do ní společenská témata, která souvisí s člověkem, rodinou, kulturou, společností, přírodou, zdravím a dalšími. Žáci poznávají sebe, své

okolí, ve kterém žijí a učí se tak vidět vztahy a zákonitosti mezi jednotlivými ději a procesy ve společnosti. Postupně si tvoří ucelený obraz světa ve vztahu k sobě.

V tematickém okruhu Místo, kde žijeme se žáci zabývají svým okolím a organizací života v rodině, ve škole, v obci a ve společnosti. Postupně se učí do těchto systémů se aktivně zapojovat, nacházet v nich svou vlastní roli a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Je to proces objevování struktury společnosti a nacházení v ní své místo.

Na toto téma navazuje tematický okruh Lidé kolem nás, který přechází od struktury světa k lidem, společnosti a jejich vzájemných vztahů. V RVP je toto téma popsáno takto: „...žáci si postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy).“ (RVP 2007, str. 37)

V tomto tematickém okruhu je vhodná půda pro učení se kulturní citlivosti a toleranci vůči druhým. Tolerance odlišnosti a jednání s druhými lidmi je často podmíněna dobrým porozuměním vlastního stavu, a proto je vhodné znát dobře sám sebe a svoji vlastní kulturu. Sám sebe a svou kulturu může člověk poznat například při setkání s jinými kulturami. Tato setkání mohou být v podobě různých zážitků ze zahraničních cest, cestopisných filmů, knížek nebo povídaní s hosty na tato témata. Záležitosti týkající se kultury a vztahy mezi kulturami dále rozvíjí průřezové téma Multikulturní výchova.

Dále se zde objevuje téma globálních záležitostí, které jsou nosným tématem GRV. Žáci by zde měli zjistit, že mnohé problémy mají četné souvislosti, které nemusí být na první pohled zřejmé a mohou mít globální charakter. Přesto lze tyto problémy částečně řešit, alespoň na lokální úrovni s vědomím jejich příčin a důsledků.

V okruhu Rozmanitost přírody se žáci mimo jiné učí porozumět hodnotě přírody pro lidský život. Poznávají látky potřebné k životu lidí, význam vody, ovzduší, půdy, rostlin, živočichů a přírodních společenství. Sledují lidské

ničící i šetrné zásahy do přírody a hledají možnosti, jak ve svém věku mohou přispět k ochraně přírody a k trvale udržitelnému rozvoji.

5.3 Člověk a společnost

Vzdělávací oblast Člověk a společnost přímo navazuje na oblast Člověk a jeho svět a obsahuje vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. „Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“(RVP 2007, str.43)

Tato vzdělávací oblast pracuje s tématy, která se úzce vztahují k GRV. Dějepis ukazuje vztahy minulosti k přítomnosti a obzvláště dějiny 19. a 20. století jsou kořeny současných společenských jevů. Pozorování vývoje společnosti dává možnost lepšímu porozumění jejímu dnešnímu stavu, politickým i hospodářským systémům a problémům, které se zde objevují. Vyspělé i rozvojové země řeší své problémy, které pramení z chudoby, nemoci, nerovných příležitostí, měnících se přírodních podmínek, politické nestability nebo válečných konfliktů a tyto problémy mají následně dopad na celkový stav světa.

Výchova k občanství nabízí široké pole GRV. V učebním celku Člověk a společnost se objevují témata multikulturní výchovy a celek Mezinárodní vztahy a Globální svět zahrnuje některá témata globalizace. Žáci by se měli učit rozpoznat netolerantní, rasistické a extremistické chování a řešit konflikty nenásilným způsobem. Dále by měli umět rozeznat prvky globalizace, vyjmenovat pár kladů a záporů a popsat z nich plynoucí problémy.

Do kapitoly společenských záležitostí patří zejména seznámení se s Rozvojovými cíli tisíciletí. Žáci by se měli zamyslet, proč byly vybrány

právě tyto cíle, jakým způsobem lze dosáhnout jejich naplnění, nebo alespoň částečného naplnění, a jaké důsledky má jejich současné trvání. Mohou diskutovat o původu těchto problémů a navrhnout i vlastní strategie řešení těchto záležitostí.

Dalším společenským problémem je chudoba, která se objevuje v celé historii lidských dějin. Žáci by se měli setkat s rozdělením chudoby do různých kategorií, měli by se dozvědět definici absolutní chudoby, měli by nahlédnout různé vnímání chudoby podle společenských poměrů, měli by uvažovat o příčinách a důsledcích chudoby a měli by kriticky nahlédnout různé formy řešení této situace.

GRV si neklade za cíl vyřešit zcela tyto globální jevy, ale nahlédnout jejich příčiny, důsledky a souvislosti. I samotné reflektivní přemýšlení formuje postoje, které jsou důležité v pozdějším rozhodování. Na základě toho lze potom navrhnout částečná řešení nebo preventivní programy lokálního charakteru.

5.4 Člověk a příroda

Z oblasti Člověk a příroda nacházíme GRV především v oborech Přírodopis a Zeměpis. V těchto oborech žáci postupně poznávají souvislosti mezi přírodou a lidskou činností, „...závislost člověka na přírodních zdrojích a vlivy lidské činnosti na stav životního prostředí a na lidské zdraví. Učí se zkoumat změny probíhající v přírodě, odhalovat příčiny a následky ovlivňování důležitých místních i globálních ekosystémů a uvědoměle využívat své přírodovědné poznání ve prospěch ochrany životního prostředí a principů udržitelného rozvoje.“(RVP, 2007, str. 51)

Přírodopis dává žákům přehled o živé i neživé přírodě, o ekosystémech, o vztazích mezi různými organizmy, o významu přírody pro člověka a ukazuje vliv člověka na přírodu a přírody na člověka. Na základě uvědomění si těchto vztahů žáci posoudí lidské jednání s přírodou a rozpoznají pozitivní a negativní působení člověka na životní prostředí. Toto téma dále nabízí příležitost k diskusi, jak podporovat ochranu přírody a jak obnovovat zničené oblasti.

V Zeměpise podle RVP se žák seznamuje s rozdělením světa a porovnává přírodní, kulturní, politické a hospodářské poměry v jednotlivých zemích. Pozoruje podobnosti a rozdíly různých oblastí a dává je do širších souvislostí s dalšími obory. Zaměřuje se na polohu, rozlohu, demografickou i hospodářskou situaci a případně ještě na další oblasti.

Na základě pohledu do historie některých oblastí dokáže žák popsat jejich současný stav, příčiny tohoto stavu a případně odhadnout další možnosti vývoje. Nahlédne do problematiky globálních procesů a jejich vlivu na společenskou, hospodářskou a politickou situaci rozvojových a vyspělých zemí. Zhodnotí, jaké mají tyto procesy přínosy, jaké mají stinné stránky a co lze považovat za globální ekologické problémy a jakým způsobem lze tento problém lokálně řešit.

Do tohoto oboru patří úvahy o globálním oteplování a s tím související tání ledovců a stoupání či klesání hladiny moře. Dále začíná být nedostatek pitné vody v některých částech planety, vymírají rostlinné a živočišné druhy, ničí se přirozené ekosystémy, kácí se lesy a pralesy, je silné znečištění ovzduší a zvětšuje se ozónová díra apod.

5.5 Umění a kultura

Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura v RVP 2007 je kultura popsána jako „procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddelitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce).“ (RVP, 2007, str. 64)

Tento výklad kultury je velmi důležitý ve vztahu k celosvětovým záležitostem, ve kterých se často promítají kulturní rozdíly dané historií, zkušeností, tradicemi, hodnotami a společenskou situací. Je důležité nahlédnout prvky vlastní kultury a snažit se porozumět i kulturám odlišným. Snaha o pochopení odlišností vede ke komunikaci a toleranci, která je nutná pro mezinárodní spolupráci.

Umění je většinou obdivováno pro svou krásu, líbivost, zajímavost nebo pro svou provokující formu, ale umění je také silný komunikační prostředek, který vypráví příběhy, otvírá obzory, provokuje k přemýšlení nebo reflektuje společenské dění. Sděluje svým originálním způsobem, co se děje v různých oblastech světa a nahlíží na ně většinou hodně osobně, takže se může jevit až v kontrastu ke zprávám v ostatních sdělovacích prostředcích. Umění má mnoho rovin a čím více rovinám člověk rozumí, tím větší vypovídající hodnotu pro něj umění má.

Do této vzdělávací oblasti byly zařazeny Výtvarná výchova a Hudební výchova. Dala by se sem pravděpodobně zařadit i Dramatická výchova, ale ta je v RVP nazvána doplňujícím oborem. Všechny tyto umělecké směry vypovídají o kultuře, hodnotách, zvycích, touhách a lidských problémech, které kultivují člověka a pomáhají mu vyznat se i v dnešním světě.

5.6 Průřezová témata

Průřezová témata reflektují současné dění světa a jsou začleněny do RVP, aby žáky lépe připravily na aktuální situaci. Předkládají žákům nové informace, rozvíjí jejich dovednosti s nimi pracovat a působí na jejich postoje a hodnoty, které hrají důležitou roli v jejich vnímání situace a rozhodování.

Většina těchto témat je v úzkém vztahu s GRV. Převážná část látky spadá přímo do GRV a další část většinou podporuje dovednosti, které jsou užitečné pro práci s globálními jevy. Vzhledem k tomu, že GRV je velmi rozsáhlá a obsahuje široká témata, je prospěšné mít jednotlivá témata konkrétněji vyjmenovaná právě v průřezových tématech. Lze s nimi potom lépe pracovat a stanovovat si jasné splnitelné cíle. Tyto látky zasahují do více předmětů, zabývají se hlouběji danou problematikou, rozvíjí ji a poskytují o ní více informací a podnětů jak s ní pracovat.

5.6.1 Osobnostní a sociální výchova

Toto průřezové téma neobsahuje látku GRV, ale tím že napomáhá sociálnímu rozvoji žáka, umožňuje jednodušší jednání o záležitostech

globálního charakteru v rámci třídy. Osobnostní a sociální výchova tedy není tématem, ale nástrojem GRV. Větší sebepoznání žáka a poznání ostatních rozvíjí jeho schopnost tolerance a dovednosti reflektovat lidské jednání. Zdokonalování se v komunikačních dovednostech má vliv na efektivnost jednání a na formu, jakou žák sděluje své názory. V případě práce ve skupinách je také důležité umět spolupracovat, zvládat různé role a řešit problémy nejen zadaného tématu, ale i v týmu.

5.6.2 Výchova demokratického občana

Toto průřezové téma podrobněji rozvíjí látku oboru Výchova k občanství a má žákovi poskytnout základní občanskou gramotnost. Snaží se upevnit hodnoty jako například svobodu, spravedlnost, toleranci a odpovědnost, podporuje rozvoj kritického myšlení, vědomí práv a povinností a porozumění demokratické společnosti. Třída by se měla stát prostorem, kde si žáci mohou do určité míry vyzkoušet demokratické principy v organizaci třídy.

Výchova demokratického občana ukazuje význam řádu pro fungování společnosti a dává prostor se zúčastnit na rozhodování o různých záležitostech s vědomím vlastní zodpovědnosti a uvědomování si důsledků. Dále učí žáky, jak posuzovat společenské jevy, procesy a problémy z různých pohledů. Dává do souvislosti hlediska lokální, národní, evropská a globální a vede žáky k aktivnímu podílení se ve společnosti.

5.6.3 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech spadá celá do GRV a hodně zasahuje i do oboru Výchova k občanství. V RVP je toto průřezové téma uchopeno tím způsobem, že informuje o stavu současného světa, rozvíjí dovednosti orientovat se v globálních záležitostech a vede k odpovědnosti za své rozhodnutí v souvislosti s možnými celosvětovými důsledky. Dále se zabývá významem Evropské unie, podává informace o nevládních a mezinárodních organizacích a jejich působení na celosvětové

scéně v oblasti globálních problémů a učí žáky hledat v kulturách společné znaky a stavět na nich ve společném jednání a spolupráci.

V tématickém okruhu Evropa a svět nás zajímá, si žáci uvědomují, jak je Česká republika začleněna historicky, hospodářsky a kulturně do evropského prostoru a v této souvislosti žáci porovnávají jednotlivé zvyky a tradice evropských zemí. Na to navazuje další okruh Objevujeme Evropu a svět, kde se klade důraz na mezinárodní setkávání a poznávání odlišností každodenního života, který je kulturně podmíněn. Životní styl je ovlivněn hodnotami i vzděláním, a proto je zajímavé se dívat i na význam vzdělání ve společnosti.

Poslední okruh Jsme Evropané je zaměřen na klíčové události historie, které měly celoevropský dopad, na hledání co Evropu spojuje a co ji rozděluje, jakou roli má v dnešním světě Evropská unie a jaké mezinárodní organizace přispívají k řešení problémů. Na základě těchto informací se žák lépe orientuje v současném evropském i světovém dění a může hledat vlastní zapojení na mezinárodní úrovni.

5.6.4 Multikulturní výchova

Mnohá témata multikulturní výchovy jsou společná s GRV. Multikulturní výchova je odpovědí na stále větší migraci obyvatel, která s sebou přináší nutnost vycházet s jinými národy, které mají více či méně odlišnou kulturu od té naší. Vzhledem k tomu, že migrace je jedno z velkých a spletitých jevů globalizace, je také důležitým tématem GRV.

V multikulturní výchově se žáci snaží nejprve proniknout do své kultury a na základě tohoto poznání se snaží poznávat kultury ostatní. Vzhledem k tomu, že však svoji kulturu člověk pozná mnohokrát až v konfrontaci s nějakou jinou kulturou, je to úkol o to složitější. Toto vzájemné poznávání se děje, mimo jiné, stále častěji přímo ve třídním kolektivu, protože v České republice stále přibývá cizinců. S odlišnými národnostními skupinami se Češi setkávají také při nakupování, v restauracích, na ulici a samozřejmě při cestování.

Multikulturní výchova by měla rozvíjet dovednost reflektovat svoji vlastní kulturu, vnímavost k minoritním skupinám a k vzájemné toleranci

v oblasti názorů, náboženství nebo rasy. Dále by měla přispět, aby žáci užívali odlišnosti jako příležitost obohacení a rozvoje než jako zdroje konfliktu a aby jim předsudky nebránily v rozvíjení společného dialogu.

Migrace s sebou přináší nutnost komunikace mezi lidmi z různých kultur a na toto mezinárodní setkávání připravuje multikulturní výchova. Učí žáky si uvědomit, že každý člověk je jedinečná osobnost a je důležité rozvíjet spolupráci bez ohledu na kulturní, sociální nebo náboženskou příslušnost. V dialogu je nutné rozvíjení empatie, dovednost vžít se do role druhého a vstřícný postoj k odlišnostem.

5.6.5 Environmentální výchova

Environmentální výchova je rozšiřující téma ke vzdělávací oblasti Člověk a příroda, jehož hlavním cílem je podpořit křehký vztah člověka a životního prostředí. Vede žáky k porozumění kauzality lidských činností s důsledky na přírodu, propojení lokálních a globálních záležitostí a vede k odpovědnému přístupu v otázkách ochrany životního prostředí a udržitelného rozvoje.

Žáci zde prohlubují své znalosti o ekosystémech, základních podmínkách života a jejich udržování a o vyčerpatelných a nevyčerpatelných zdrojích energie. Dále se zabývají zemědělstvím, dopravou, průmyslem, který má často negativní dopady na čistotu vody, ovzduší a půdy a hospodařením a likvidováním odpadů.

Tyto problémy jsou žákům předkládány na lokální úrovni a poté vztaženy na globální prostor. Mezi globální problémy v této oblasti patří například: nerovnoměrné rozložení přírodních zdrojů a z toho pramenící problémy, konzumní způsob života, který zaplavuje zemi odpady, kácení lesů a další nešetrné zásahy do přírody, zvětšování se ozónové díry, globální oteplování a diskuse o nerovnoměrných podmínkách pro život na zemi.

5.6.6 Mediální výchova

Mediální výchova je jako Osobnostní a sociální výchova spíše nástrojem GRV než tématem. Představuje žákům rozdíly v médiích, ukazuje jejich funkce a charaktery, učí je kde a jak vyhledávat informace a jak s nimi pracovat. Učí je posuzovat hodnotu, funkci, charakter a věrohodnost údajů a učí je kritického náhledu na různá sdělení. Dále rozvíjí dovednost práce s informacemi, jejich zpracování a využití jich pro vlastní účely.

Zároveň přináší velké téma internetu, který je převážným způsobem dnešní komunikace a nástroj globalizace. Je důležité, aby si žáci uvědomili, jaká jsou specifika internetové komunikace a jak internet používat s vědomím možných důsledků.

6. Způsob začlenění GRV do vyučování

6.1 Zařazení GRV do vzdělávacích oblastí

Témata GRV jsou obsažena ve vzdělávacích oblastech podle příbuzných obsahů a také jsou součástí průřezových témat, která jsou vytvořena, aby lépe reflektovaly současné dění ve světě a společnosti. Záleží na jednotlivé škole, jakým způsobem zařadí do výuky tato témata. Pokud nějaké téma upřednostňuje, vytváří to následnou profilaci školy, která může být důležitým prvkem pro rozhodování rodičů kam dát své dítě studovat.

Hlavní roli zde také hraje učitel, který učivo propojuje s ostatními obory, ukazuje obecné informace v kontextu a v konkrétních situacích. Dále by měl napomáhat tvořit mosty, aby pomohl žákům vidět globální problémy na pozadí učiva, které je jim předkládáno ve škole. Tímto přístupem se stane pro žáky látka zajímavější a přínosnější co se týká v orientace v současném dění a následkem toho se může zvýšit motivace žáků v daném předmětu.

6.2 Zařazení GRV do průřezových témat

GRV je obsažena v různých průřezových tématech a závisí na škole, jakým způsobem vkládá tato témata do svého školního vzdělávacího programu. První možnost je shrnout většinu látky GRV například do tématu Myšlení v evropských a globálních souvislostech a vytvořit z daného průřezového tématu samostatný předmět, který bude součástí rozvrhu pro jeden ročník. Výhody samostatného předmětu jsou ohraničený a přesně určený čas, kdy se globálními rozvojovými tématy zabýváme. Dalším pozitivním aspektem je, že je toto téma vedeno systematicky, je čas probrat látku hlouběji a nedochází zde k tlaku dalšího učiva, které musí být probráno. Nevýhodou samostatného předmětu jsou větší nároky na učitele, co se týče přípravy předmětu, znalostí a dovedností a je tu riziko, že bude tento předmět odtržen od ostatních předmětů.

Průřezová témata a s nimi i témata globální rozvojové výchovy lze začleňovat do jednotlivých předmětů. Každý učitel má ve svém předmětu témata, která se k ní váží, a proto je probere v rámci svého předmětu. Tento přístup se zdá být nejjednodušší na organizaci, protože není nutné vytvářet nový předmět a každý učitel může vyložit globální témata lépe ve vztahu ke svému předmětu. Na druhou stranu se však může stát, že se v jednotlivých předmětech nenajde místo nebo čas se o globálních souvislostech zmínit, takže tato tematika zůstane nedotčena.

V případě, že na globálních tématech spolupracuje více učitelů dohromady, dostane se žákovi více pohledů na jeden problém. Pokud ne, dostane se mu pohled vztažený pouze k předmětu, ve kterém byla zmíněna. Často se také stane, že obsah informací, které se chce učitel v předmětu probrat je velký a nezbude potom čas na zamyšlení se nad globálními problémy. V návaznosti na časový tlak je pro učitele nejjednodušší předat téma monologickým výkladem, při kterém však nedochází k rozvoji dovedností GRV.

Globální rozvojovou výchovu lze zařadit také do školních projektů nebo do programu na škole v přírodě. Projekty prochází skrz předměty, mají aktuální a praktický ráz, takže vybízí žáka k aktivitě, k hledání informací, ke zkoumání jevů, k použití znalostí a dovedností z jednotlivých předmětů a k případné diskuzi či prezentaci. S výstupy se dá pracovat i v dalších hodinách, navazovat na ně nebo se na ně odkazovat. Žáci se mohou zabývat jedním tématem i delší časový, aby mohli spolupracovat s dalšími institucemi nebo centry. Projekty se mohou uskutečnit i mimo školu, jako například na škole v přírodě, kde může být vhodnější prostor pro zkoumání nebo podnětnější prostředí k danému tématu.

7. Principy vyučování

GRV obsahuje látku, která je svou povahou úzce spojena s životem žáků i když si ji nemusí uvědomovat přímo. Chodí jíst do Čínských restaurací, McDonaldů, nakupují na Vietnamských tržnicích, ve škole mají koše na tříděný odpad, učí se jak se chránit proti nemocem a co je způsobuje a brouzdají na internetu a objevují jeho bezhraničnost. Tyto a mnohé další všední situace se na první pohled zdají jako běžné záležitosti, ale v GRV se stávají předmětem zkoumání, který má vést k dovednosti nad nimi přemýšlet, reflektovat je a vytvářet si zdravé postoje. Vzhledem k tomu, že se může zdát obtížné spojit všední situace s širokým polem teorie GRV, předkládám zde základní principy, od kterých se může učitel odrazit. Dva základní

Jsou dva základní přístupy k vyučování, které popisuje například F. Tonucci (In Vališová, Kasíková, 2007) a nazývá je a nazývá je přístupem transmisivním a konstruktivním. Transmisivní přístup je založen na předpokladu, že žák neví nic o daném tématu a učitel mu jako garant pravdy sděluje informace. Naopak v konstruktivním přístupu učitel očekává, že žák má již nějaké prekoncepty, tedy nějaké předchozí poznatky či zkušenosti s daným tématem nebo s tématy souvisejícími a učitel vytváří podmínky pro žáka, aby mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje. Učitel se tedy staví do role garanta metody.

Při předávání informací bývá pro mnoho učitelů jednodušší použít transmisivní přístup, zvláště pokud je obsah jednoduchý a jasný. Od žáka pak učitel očekává reprodukci toho, co mu bylo sděleno a pracuje s předpokladem, že všichni žáci jsou na stejné vědomostní úrovni, což podmiňuje metody a postupy práce.

Konstruktivní přístup nabízí žákovi možnost projít si procesem poznávání, přemýšlení a diskutování nad problémy. Tento postup ho vede k samostatnému rozhodování a utváření si vlastních názorů na základě informací. Tento přístup není založen na sdělené pravdě, ale na cestě k ní. Pokud je žák vyzván konfrontovat se s problémem a formulovat si své názory, cítí se více vtažen do problematiky a zvyšuje se i jeho motivace a výsledky učení. V tomto přístupu je důraz kladen nejen na naučení se znalostí, ale také na jejich dovednosti je použít.

Globální rozvojová výchova využívá spíše konstruktivnímu modelu. Dává důraz na data a informace z různých zdrojů, na konfrontaci s problémy, argumentaci názorů a diskusi ve skupině. Učitel může být nositel informací, může ukazovat souvislosti jevů nebo událostí, ale neměl by zde zapomínat, že je především garant metody. Žák by měl být aktivní součást tohoto procesu a měl by si informace zasadit do svého dosavadního poznání, konfrontovat protikladné informace a vytvořit si názory a postoje, které bude schopný obhájit.

Další dělení přístupů k vyučování může být na bipolární a substanciální (Pelikán, 1995). Bipolární pedagogická interakce se vyznačuje tím, že je konfrontačně zaměřená mezi učitelem a žákem nebo také žákem a učitelem. Pokud však učitel i žák zaměří svou pozornost na obsah, získají společný cíl, který je spojuje. Tento pedagogický přístup se nazývá substanciální pedagogická interakce. Tento společný cíl (úkol, příklad, problém) a snaha je spojující a pedagog se dostává do role, že děti chtějí jeho pomoc a podporu v řešení společného úkolu, problému nebo hledání pravdy.

Tato substanciální interakce je vhodná zvláště ve složitých, aktuálních nebo nejasných tématech GRV, na které učitel není připraven nebo ve kterých není jasně, jaký postoj by bylo vhodné k dané problematice zaujmout. V případě, že žáci nějaké takové téma otevřou nebo vyplyne v hodině, je přínosem pokud učitel začne pouze řídit a pomáhat v procesu objevování a bádání než aby se stavěl do role, že je všeznalec.

8. Organizační formy výuky GRV

Organizační formy výuky v sobě zahrnují různá uspořádání vyučovacího procesu, který obsahuje organizaci učební činnosti i práci s prostředím. Při vyučování se vytváří vztahy mezi učitelem, žákem, obsahem vzdělávání, vzdělávacími prostředky a prostředím a zvolením vhodné organizace výuky lze dosáhnout lépe na cíle výuky.

V této kapitole jsem vybrala několik organizačních forem, které jsou podle mého názoru vhodné pro výuku GRV. Kladou důraz na osobnost žáka, jeho aktivitu a učitele staví do role řídící. Do této skupiny jsem zařadila individualizovanou a diferenciovanou výuku, kooperativní, projektové a problémové vyučování.

8.1 Diferenciovaná a individualizovaná výuka

Diferenciovaná výuka je založena na třídění žáků do skupin podle určitého klíče. Uvnitř školy lze rozčlenit žáky podle zájmů a nabídnout volitelný předmět, který se bude GRV zabývat. Pokud se nepřihlásí dostatečný počet žáků na otevření volitelného předmětu, lze dělit žáky i v rámci jedné třídy. Tyto skupiny mohou být odlišeny různým výběrem témat GRV, stupněm obtížnosti nebo metodami.

Individualizovaná výuka je často spojována s diferenciovanou výukou. Tato výuka je založená na individualitě každého žáka, která v krajním přístupu znemožňuje vytvořit jakoukoli skupinu, která by byla vyhovující pro všechny ve všech jejích aspektech. Proto se tedy žák učí sám. H. Parkhurstová vytvořila systém založený na této formě výuky nazvaný daltonský plán. Žáci dostanou připravené úkoly, které na sebe navazují a tvoří strukturu jejich učení. Postupují podle zadání, ale mají značnou svobodu, jakým způsobem na nich budou pracovat.

Tento způsob výuky je náročný na učitelovu přípravu, ale je vhodným nástrojem k podpoření žakovy samostatnosti, aktivity i zodpovědnosti za úlohu. A v GRV je kladen velký důraz právě na tyto kompetence, které jsou pro život člověka v dnešní společnosti velmi důležité.

8.2 Kooperativní učení

V dnešní společnosti se stále častěji pracuje v týmech, kde je spolupráce naprosto nezbytná. Je tedy dobré, když se žáci naučí tyto dovednosti již ve škole a témata GRV jsou svou povahou vhodná tento způsob výuky. Nabízí široké pole pro skupinové aktivity svou členitostí i rozmanitými tématy.

„Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost)“ (Kasíková 2007 str. 183). Kooperativní učení má své specifické znaky. První z těchto znaků je pozitivní vzájemná závislost, což znamená, že žák nemůže uspět jako jedinec bez úspěchu celku. Dále interakce tváří v tvář, která je dána prací v malých skupinách a osobní odpovědnost, kterou má každý žák za svůj výkon, který je prospěšný pro skupinu. Další podstatné rysy kooperativního učení jsou vhodná užití interpersonálních a skupinových dovedností ve spolupráci a reflexe skupinových procesů (D. W. Johnson, R. T. Johnson 1990 in Vališová, Kasíková 2007).

Učitel plní funkci koordinátora, který řídí celý běh činnosti (Vališová, Kasíková 2007). Určuje cíle, charakter skupin (případně i role ve skupině), délku dané činnosti, podmínky zpracování úkolu, zadává úkol a podporuje pozitivní vzájemnou závislost ve skupině. Už na začátku by měl učitel objasnit kritéria hodnocení, aby úspěch jedné skupiny nebyl podmíněn neúspěchem druhých. V průběhu činnosti učitel žáky pozoruje, povzbuzuje a v určitých případech může i asistovat. Na konci uzavírá lekci a hodnotí žákovo učení i fungování celé skupiny. Je také vhodné dát prostor, aby se žáci sami ohodnotili v rámci skupiny i jako jednotlivci.

8.3 Projektové vyučování

Projektové vyučování je v dnešní době vnímáno spíše jako doplněk k běžnému vyučování. V Projektové metodě ve škole a za školou (Valenta,

1993) je projektová metoda charakterizována jako cílená učební činnost, která je promyšlená a organizovaná. Zahrnuje teoretické prvky spojené s praktickou činností a odpovídá potřebám žákům i pedagogickému zájmu učitele. Projekt se týká jednoho tématu a znalosti a dovednosti s ním spojené bude možné použít v praktickém životě. Žáci se na základě vlastní zkušenosti dozvědí nové informace, rozvinou své dovednosti a dostanou příležitost převzít zodpovědnost za projekt.

Projekt by měl být založen na řešení problému, který i žáci považují za problém smysluplný a aktuální. Z projektu by měl vzniknout nějaký produkt, který by měl být jedním ze silných motivačních prvků a měl by mít i společenskou hodnotu a přínos. Na projektu se pracuje většinou ve skupinách, což s sebou přináší učení spolupráci ale i seberegulaci.

Projekt může být organizován v rámci jednoho předmětu, ale mnohem častěji mají projekty mezipředmětový charakter, čímž dochází k propojování znalostí a dovedností z jednotlivých předmětů v rámci jednoho celku. Trvají většinou několik dní nebo i týdnů a záleží na druhu projektu, jak dlouho a jak často se na projektu pracuje. Témata projektu by měla být volena s ohledem na věk žáků a mělo by se co nejvíce využívat prostředí, v kterém žáci vyrůstají. Projekty se dají dělit do různých kategorií podle témat, účelu, místa, počtu žáků, věku žáků, doby trvání, podle velikosti atd.

Projekt má několik fází (Skalková, 2007). Začíná volbou tématu (problému), následuje příprava plánu řešení, dále činnosti, které vedou k vyřešení úkolu a nakonec na závěr projektu by mělo dojít k určitému zveřejnění výsledků a zhodnocení práce. Hodnocení by se nemělo zaměřovat pouze na výsledný produkt, ale také na celý proces a měli by se ho aktivně účastnit sami žáci. Metoda projektového vyučování se velmi hodí do GRV, protože její témata jsou rozsáhlá a jsou aktuálními problémy, které zasahují více či méně do života každého člověka.

8.4 Problémové vyučování

Jedna z klíčových kompetencí, kterou by žák měl získat na základní škole, je řešení problémů. Žáci by se měli naučit dívat na věci z různých úhlů

pohledů, využívat svých znalostí a nalézat řešení. Světové problémy jsou velká sousta k řešení pro státy i nadnárodní instituce, ale je zajímavé pozorovat s žáky současná řešení těchto problémů, kriticky přemýšlet nad jejich pozitivními a negativními prvky a diskutovat o různých pohledech. Dále se nabízí k řešení i různé drobné lokální problémy, které se týkají například životního prostředí nebo multikulturních odlišností a které lze částečně či úplně vyřešit.

„Problémové vyučování vytváří předpoklady pro to, aby si žáci osvojovali určité metody řešení problémů, a tedy byli schopni si v budoucnu osvojovat i to, čemu se přímo neučili“ (Skalková, 2007, str. 161) Problémové situace lze členit podle postupu jejich řešení na algoritmické postupy, heuristické postupy a intuice jako řešení problému. U algoritmických úloh je stanoven přesný sled operací, které vedou k řešení, zatímco u řešení problémů pomocí intuice se postupuje podle bezprostředního poznání, jakéhosi vhledu do situace. U heuristického postupu popsal G. Polya (In Skalková 2007) čtyři fáze procesů. První fáze je pochopení problému, druhá fáze je sestavení plánu řešení, při třetí fázi plníme plán a prověřujeme jeho účinnost a ve čtvrté fázi hodnotíme použití metod i s výhledem pro budoucnost.

Při řešení problémů, které mají zahraniční nebo světový charakter je důležité si uvědomit, že každý člověk je přirozeně ovlivněn svou kulturou, svými zvyky a stereotypy, ale pro orientaci v některých problémech je nutná dovednost vžít se do myšlení jiných lidí a jejich kultur. Je tedy nutné použít nejen získané znalosti a dovednosti, ale překročit také hranice svého zaběhaného způsobu myšlení a snažit se hledat nové varianty a přístupy.

9. Metody GRV

Metody jsou prostředky k dosažení cílů a mohou mít rozmanitý charakter v závislosti na cíli. Metody lze dělit podle různých klíčů a jedním z nich je rozdělení metod podle aktivity žáka (Vališová, Kasíková 2007). Patří sem metody informativně-receptivní, stimulačně-reproduktivní, problémový výklad, metody heuristické (výzkumné) a badatelské. Metody informativně-receptivní kladou na žáka nejmenší nároky. Učitel vykládá a žák poslouchá, což svou nenáročností může žáka ukolébat a učební proces je velmi neefektivní. Stimulačně-reproduktivní metody dávají žákovi podněty k přemýšlení, vybízí ho, aby se do procesu učení zapojil alespoň mentálně, napomáhají mu udržet směr tématu a pozornost, žádají ho o zpětnou vazbu a reakce. Žák by měl látku porozumět a umět ji reprodukovat. Problémový výklad je učení se obsahu skrze řešení problému. Žák je zapojen do procesu učení a k vyřešení problému potřebuje nejen poznatky, ale i dovednosti je využít. Heuristické metody jsou podobné problémovým, ale jsou více zaměřeny na zkoumání samotného žáka, která plynule přechází do metod badatelských.

Podle mého názoru je vhodné používat v GRV prostředky, které žáka aktivně zapojují do procesu učení a vybízí ho ke spoluúčasti v jednotlivých tématech. Metody v GRV by měli žáka stimulovat, vybízet ho k přemýšlení, samostatné činnosti a k řešení problémů, aby se mohl do témat ponořit hlouběji. Je dobré zapojovat do GRV i mimoškolní subjekty a zvat si odborníky na danou problematiku nebo pořádat exkurze do různých institucí.

Při vybírání učebních metod pro vyučování je vhodné si uvědomit, že žáci mají různé učební styly. V současnosti se používá nejvíce výklad nebo výklad s vizuálními pomůckami. Tento způsob výuky je vyhovující pro žáky s vizuálním nebo auditivním způsobem učení, ale pro žáky s kinestetickým zaměřením schází fyzický kontakt s věcmi, který je pro ně vhodným stimulem pro učení. Je tedy účinnější metody kombinovat a střídat, aby učení bylo efektivní a zaměřeno na všechny žáky. V této kapitole jsou dále uvedeny příklady jednotlivých metod, které podporují učení s aktivním zapojením žáka a jsou užitečné v GRV.

9.1 Brainstorming

Brainstorming je základní evokační aktivita, při které žáci shromažďují vše co tuší nebo vědí o tématu. Cílem aktivity je přinést co nejvíce nápadů a myšlenek v souvislosti se zadaným slovem. Učitel napíše na tabuli základní slovo (např. chudoba) a žáci říkají nebo píší vše, co je k němu napadne. Vše co je řečeno nebo napsáno se sepisuje na tabuli bez ohledu na správnost nebo pořadí slov.

Je důležité zachovat dvě fáze brainstormingu. V první fázi se žádná slova ani myšlenky nehodnotí a vše se zaznamenává na tabuli. Při záporném hodnocení se blokuje tvořivý proud myšlenek a nastává korekce, což není v první fázi žádoucí. Teprve ve druhé fázi, kdy se ukončí zapisování na tabuli a začne se pracovat s tím co je napsáno, lze slova třídít, dávat do souvislostí, přidávat jim důležitost nebo s nimi jinak pracovat podle potřeby.

Brainstorming je vhodný na začátek hodiny nebo na začátek tematického celku jako úvod do tématu. Žáci si tím uvědomí, co už o tématu znají a od čeho se mohou odrazit. Obzvláště u širokých témat jako například chudoba, to může pomoci i ukázat, jakým různým způsobem se na ni pohlížet a poté to využít k následnému zpracování.

9.2 Myšlenkové mapy

Myšlenkové mapy jsou způsob jak znázornit jednotlivé pojmy, slova nebo myšlenky ve vztazích. Začíná se klíčovým slovem, od kterého vedou linky různými směry s pojmy, které souvisí s předchozím. I další pojmy se mohou větvit a být tak zpřesňovány, rozebírány nebo dávány do dalších souvislostí. Myšlenkové mapy svou strukturou připomínají pavouka, strom, vývojové schéma, množinové uskupení, síť atd.

V GRV se mohou myšlenkové mapy široce využít, protože se v nich dobře znázorňuje vývoj a souvislosti, což lze použít pro orientaci ve složitých situacích globálního charakteru. Zobrazí se tak přehledně příčiny a důsledky problémů, fungování systémů na národní nebo mezinárodní úrovni, hierarchie institucí a procesy změn. Tato technika lze použít na začátek tématu jako

vytváření struktury, která je žákům již známá. Lze ji tvořit i pomocí brainstormingu, ale ve vztazích. Nebo lze tuto techniku použít na závěr tématu k utřídění a k vizuálnímu zobrazení tématu ve vztazích.

9.3 I.N.S.E.R.T

Metodu I.N.S.E.R.T popisuje Barbora Čechová v Nápadníku pro rozvoj klíčových kompetencí (2006), která je používána ve směru kritického myšlení a pomáhá žákovi aktivně číst text, porozumět mu a orientovat se v daných informacích. Je vhodné ji použít při seznámení s novým tématem, aby si žák uvědomil, co už zná, co ještě ne a co je pro něj v tomto tématu zajímavé. Žák dostane text, který si má přečíst a v průběhu čtení má za úkol si označovat myšlenky znaménky podle toho, zda jsou pro něj informace známé nebo nové, zda s nějakými nesouhlasí, případně o kterých by se chtěl dozvědět více. Údaje, které zná, označí znaménkem „>“, k neznámým a novým informacím připiše „+“, to s čím nesouhlasí, označí „-“ a k věcem o kterých by se chtěl dozvědět více napíše „?“.

Tato metoda je vhodná v GRV pro práci s různým typem textů, které mohou být nové, kontroverzní, představující názor nebo vědeckou studii. Po vepsání značek do textu mohou žáci v rámci menší skupinky nebo celé třídy diskutovat o tom, s čím nesouhlasí a ptát se na další údaje, které je zajímají.

9.4 Diskuse

Globalizace s sebou přinesla mnoho témat a s nimi i mnohé diskuse o globálních problémech, rozvojových strategiích, působení a ovlivňování rozvojových zemí vyspělými zeměmi, znečišťování naší planety a dalších tématech. Tyto problémy se projednávají na národních i mezinárodních úrovních a ve sférách vědeckých, politických, ekonomických, společenských a dalších a snaží se dojít k nějakému akceptovatelnému, často dočasnému, řešení současné situace či blízké budoucnosti. GRV se zabývá těmito problémy ve školních lavicích a diskuse je vhodná forma pro proniknutí do

těchto problémů, které často vyžadují mnoho znalostí, pohledů, přemýšlení a umění vyjádřit myšlenku.

Diskuse je skupinová interakce, kdy se členové skupiny vyjadřují k otázce a formulují a vyměňují si své názory ve snaze lépe věci porozumět. Žáci by měli znát cíl diskuse, její pravidla, přibližný průběh a časové ohraničení. Do pravidel diskuse může patřit např.: mluví jeden, naslouchání, úcta k druhým (nenapadání druhých), rovnost příležitostí promluvit atd. Po diskusi je vhodné vybrat a shrnout podstatné věci, o kterých se mluvilo, což může udělat učitel nebo žáci. Případně zrekapitulovat i průběh diskuse co se týče pravidel a vztahů a reflektovat zajímavé nebo konfliktní momenty.

Učitel by si měl na začátku vybrat, jakou bude mít v diskusi roli a tu neměnit, případně říci že ke změně dochází. Může vystupovat v roli odborníka, moderátora nebo účastníka. Pokud by si nevybral roli moderátora, měl by tuto roli svěřit nějakému žákovi, aby diskuse byla řízena a probíhala podle pravidel. Při diskusi se žáci učí aktivně naslouchat, formulovat myšlenky do slov, argumentovat, mít kultivovaný projev, oddělovat fakta od interpretací, věcnou a emoční stránku, držet se tématu a obhájit vlastní názory.

Pro diskusi jsou vhodná témata, ke kterým lze přistupovat z více stran s odlišnými přístupy, a které otvírá možnost uplatnit své názory, vědomosti a zkušenosti. Nutná podmínka je tedy alespoň nějaká znalost o tématu. Proto je vhodné, aby žáci dostali čas a podmínky se na diskusi připravit. Výsledkem nemusí být řešení problému, výsledkem může být i samotný proces diskuse. Žáci nemusí objevit v diskusi jednoznačnou odpověď na otázku, ale odhalené poznání by jim mělo přinést více otázek, než měli předtím.

10. Role učitele

Role učitele v GRV je často velmi obtížná, protože na globální problémy neexistují jednoduchá řešení, často jsou velmi komplexní a pro některé žáky mohou být i velmi emočně zabarvená. Proto by měl mít učitel promyšlená globální témata, která žákům předkládá a měl by mít nad problémy nadhled, aby si žáci mohli sami udělat obraz světa a zapřemýšlet nad svými postoji.

Učitel tedy musí mít v první řadě dobrý znalostní základ o současném stavu světa a jeho problémech. Měl by rozumět procesům globalizace, příčinám a důsledkům globálních procesů a měl by znát některé teorie jak řešit (třeba i jen částečně) dané problémy. S tím souvisí dovednost systémového vidění světa a umění propojovat lokální záležitosti s globálními věcmi, které by měli napomoci otvírat žákům nové obzory a ukazovat v nich souvislosti. Je důležité, aby uměl nabízet různé pohledy na problémy, aby respektoval názory žáků a podněcoval je k dalším úvahám. Dále by měl žáky dovést k pochopení, že jejich pohled na věc a jejich interpretace světa je ovlivňována společností, ve které žijí a že si svět vykládají v rámci vlastních zkušeností a způsobech uvažování.

Cíle GRV však nesahají pouze do roviny znalostí, ale zahrnují v sobě také činnosti a učitel by měl být příkladem, který táhne. Proto by měl být zapojen do nějakých aktivit, které přispívají k řešení lokálních problémů nebo jejich prevenci. Měl by být pozitivním vzorem, který ukazuje, že předávané hodnoty nejsou pouze učivem v hodinách, ale že se shodují i s jeho postoji, které se odráží v jeho životě.

Učitel by měl svým příkladem motivovat žáky, aby se také zapojili do aktivit prospěšných společnosti nebo životnímu prostředí a ukazovat jim, že za všechno své konání je nutné přebírat zodpovědnost. Do těchto aktivit může patřit úspora energie, vody, třídění odpadu, recyklace a další.

11. Prostředí

Prostředí je utvářeno nejen místem, ale také vztahy a stylem práce. S. Kovaliková (1995) doporučuje mít ve třídě pravidla, která platí nejen pro žáky, ale také pro učitele. Na tvorbě pravidel se žáci mohou podílet nebo je může učitel odněkud převzít. V Integrované tematické výuce doporučuje pět obecných pravidel: důvěra, pravdivost, aktivně naslouchat, neshazovat a osobní maximum. Je důležité, aby žáci pravidlům rozuměli, proto je možné pravidla zkonkrétnit pro jasnější představu, co znamenají.

Dále formuluje osm mozkově kompatibilních složek, které jsou předpokladem pro úspěšné učení, protože podporují výkon a motivaci v učení. Mezi tyto složky patří nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí. V GRV je především důležitá nepřítomnost nebezpečí, smysluplný obsah, spolupráce a další. Pokud má žák strach z toho, že bude zesměšněn, shozen nebo potrestán za své názory, přestane být pravděpodobně aktivní nebo může své názory zavádět schválně více do extrémů jen, aby upoutal pozornost.

Možnost volby, čím se žák bude zabývat více do hloubky, zvyšuje motivaci a nabízí, aby si vybral podle svého zájmu oblast, které je mu blízká, protože není možné proniknout do všech členitých globálních a rozvojových problémů stejně. Některé úkoly se navíc mohou zdát pro některé žáky neuchopitelné a hodně časově náročné. V případě, že se stresují, že je na úkol málo času, mohou mít tendence jej spíše vzdát, než aby byli motivováni.

Podnětné prostředí pomáhá podle Kovalikové (1995) žákovi v přemýšlení, protože u něj dochází k příjemné stimulaci a dodává mu inspiraci a motivaci k úlohám či problémům. Různé plakáty a výzdoba může být inspirující nebo vzbuzující otázky. Dále uvádí, že při procesu učení je důležitá okamžitá zpětná vazba, kterou se zde myslí kontrola, že si žák vytváří svůj znalostní systém správně. Tuto zpětnou vazbu lze získat z reality (např. něco funguje) nebo od učitele, který zkontroluje, že proces učení se ubírá správně. Mohlo by se totiž stát, že by žáci pracovali na problému a zapomněli započítat nějaký důležitý faktor, který by způsobil, že by celá jejich práce byla zbytečná.

12. Hodnocení v GRV

GRV si klade cíle v oblasti znalostí dovedností i postojů a protože postoje lze někdy jen obtížně hodnotit, věnuji zde kapitulu hodnocení v GRV. Ukazuji zde, jaké nástroje hodnocení jsou dobré pro informování a formaci žáka a čeho se při hodnocení vyvarovat.

Prvním krokem k dobrému hodnocení je mít dobře formulované cíle, protože hodnocení je výsledek žáka ve vztahu k cíli. Hodnocení ukazuje stupeň žákových znalostí a dovedností a zároveň je stimulem pro rozvoj osobnosti (Dvořáková in Vališová, Kasíková 2007). Nejznámější prostředek hodnocení je klasifikace pomocí známek, ale tento způsob hodnocení ač je tradiční, není vůbec konkrétní.

Známky mohou v GRV klasifikovat znalosti nebo dovednosti, ale ne postoje. Změnu nebo vývoj v postojích by se měl naučit reflektovat sám žák a jeho hodnocení by mělo přispět k jeho osobnímu vývoji. Nikdo totiž nemůže posoudit postoj jiného člověka bez toho, že by se projevil chováním. Učitel však může žáka provázet jeho vlastní reflexí tak, aby zhodnotil například, zda je ve svých myšlenkách tolerantnější než před půl rokem a v jakých situacích si toho všiml.

Pokud má žák hodnotit sám sebe i v dalších oblastech, měl by znát normy a kritéria hodnocení. Postupně by se měl také naučit vytyčovat si cíle sám a hledat vhodné prostředky k jejich naplnění. Následně by měl svou činnost reflektovat a poučit se z ní.

Slovní hodnocení je podle mého názoru vhodnější prostředkem pro GRV než známky, protože umožňuje přesně pojmenovat, co se žákovi podařilo a kde by mohl ještě něco vylepšit. Toto slovní nebo písemné hodnocení může vytvářet sám žák, více žáků ve skupině nebo učitel. Kritéria hodnocení se odvíjí od předem daných cílů. Přesto je důležité, aby hodnotitel měl na paměti, že je rozdíl mezi obecnými znalostmi a osobními názory. Obecné znalosti je možné posoudit, zda jsou dobře nebo špatně, ale osobní názory jsou založeny nejen na znalostech, ale také zkušenostech. Je tedy důležité, aby žák nedostal špatnou známku jen proto, že má jiný názor než učitel. Dále by se měl učitel vyvarovat nálepkování žáka například pro jeho extrémní názory, protože toto označování neplní žádnou pozitivní funkci.

13. Srovnání GRV v ČR a v Norsku

Norsko prošlo ve 20. století velkým ekonomickým i sociálním rozvojem, který souvisí především se začátkem těžby ropy. Poskytuje značné finanční prostředky rozvojovým zemím i humanitárním organizacím a přispívá k naplňování Rozvojových cílů tisíciletí. Obzvláště se snaží snížit chudobu. Tímto svým přístupem k rozvojové spolupráci mě Norsko zaujalo a v souvislosti s velkými investicemi do školství mě zajímalo, zda a jakým způsobem se objevuje téma rozvojové spolupráce a další látka GRV ve vyučování na norské základní škole. Proto jsem se rozhodla zahrnout do své bakalářské práce i srovnání GRV v Norsku a České republice.

13.1 Úvod do norského školství

Norsko má povinnou školní docházku stanovenou na deset let a je rozdělená do dvou stupňů. Základní školu žáci navštěvují od 1. do 7. třídy, tedy ve věku 6 – 13 let, a poté jdou na nižší střední školu, kde mají 8. až 10. třídu. Když končí povinnou školní docházku a pokračují na vyšší střední školu, je jim kolem 16 let. Na základní škole mají na většinu předmětů jednoho učitele a pouze na některé specifické předměty (jako např. angličtina, tělocvik, atd.) mají učitele jiného. Na nižší střední škole jsou již učitelé specializovaní na jednotlivé předměty a střídají se ve třídě v závislosti na předmětu.

Norsko je známé svým inklusivním přístupem k vyučování a organizaci školy. Začleňování žáků se speciálními potřebami se děje na různých úrovních a různými metodami. Školy zaměstnávají asistenty učitelů a speciální pedagogy, aby všichni žáci mohli navštěvovat jednu školu a aby některá skupina žáků nebyla vyčleněna a zároveň, aby se jim dostalo dostatečné podpory k jejich rozvoji. Tyto školy mají většinou kromě běžných tříd také menší místnosti, kde mohou mít žáci osobní konzultace nebo lekce se speciálním pedagogem nebo asistentem učitele. Tyto místnosti se také často využívají při skupinové práci.

Třídy jsou přibližně po 25 žácích a jsou spíše výjimky, když má třída 30 žáků. V odlehlých oblastech jsou počty žáků ve třídě menší a někdy probíhá vyučování žáků z různých ročníků v jedné třídě. Rodiče žáků neplatí žádné školné ani další poplatky spojené se školou. Děti dostávají ve škole nejen učebnice, sešity a pastelky, ale mají také možnost používat široké spektrum dalších materiálů. Jedná se především o pomůcky, nářadí a materiály na Výtvarnou a Pracovní výchovu, ale také o technické vybavení jako jsou notebooky, počítače, internet, tiskárny a kopírky.

Jedna z důležitých hodnot v norské škole je příjemná atmosféra a pohoda, což se odráží například v tom, že se na základní škole nepoužívají známky. Děti do 13 let tedy nejsou stresovány honem za známkami a nejsou vystaveni nálepkování, které je se známkami často spojené. Když se ve škole píše testy, učitel na konec testu napíše, kolik bodů žák dosáhl z kolika možných. Tyto testy slouží k ověřování znalostí a k pochopení látky, ale není to nástroj rozdělování podle prospěchu.

Obsahy vyučování pro základní vzdělávání jsou shrnuty v Kurikulu pro základní a nižší střední školy. Toto kurikulum obsahuje náplň jednotlivých předmětů. Mezi tyto předměty patří Křesťanství a náboženská a etická výchova, Norština, Matematika, Sociologie, Umění a řemesla, Věda a životní prostředí, Angličtina, Hudba, Domácí ekonomika, Tělesná výchova a povinné doplňkové předměty. Na nižší střední škole si žáci volí mezi druhým jazykem, doplňkovým studiem jazyka, který se již učí nebo praktickou prací na projektu. Kromě těchto povinných předmětů zbývá několik hodin, které jsou vyhrazeny pro školu a žáky, aby s nimi naložili podle potřeby a určitý počet hodin je počítán pro Radu žáků. Ten je většinou záležitostí nižší a vyšší střední školy.

13.2 GRV v základním kurikulu vzdělávání v Norsku

V základním kurikulu jsou stanoveny základní cíle pro veškeré vzdělávání na základních, středních a vyšších školách i pro vzdělávání dospělých. V hlavních cílech kurikula pro základní a nižší střední vzdělávání není GRV jasně vidět, spíše se objevuje v jednotlivých předmětech. Hlavní cíl

základního vzdělávání je rozvíjet žáky podle jejich mentálních a fyzických schopností a dát jim široké základní vzdělání, aby se stali nezávislými a přínosnými osobnostmi nejen v soukromém životě, ale i ve společnosti. Škola by měla podporovat svobodu v myšlení a toleranci a měla by klást důraz na spolupráci učitelů s žáky a na spolupráci školy s rodinou.

Témata a cíle GRV se mnohem zřetelněji objevují až v obsahu vyučování pro vyšší střední školy. Je tu kladen důraz na porozumění a zodpovědnost, na humanistické hodnoty, kulturu, demokratické ideály a vědecké myšlení a metody. Střední škola by měla podporovat lidskou rovnost a rovná práva, svobodu myšlení a toleranci, porozumění ekologii a mezinárodní spoluzodpovědnost.

13.3 Rada žáků aneb školní parlament

Tento předmět může být zařazen v 8. – 10. ročníku. Rozvíjí u žáků porozumění demokracii a dovednosti aktivně se podílet vlastním způsobem na společenském životě. Tento předmět se týká všech žáků a nabízí jim prostor, ve kterém získávají příležitost ovlivňovat některé záležitosti chodu školy a za rozhodnutí nést zodpovědnost. Rada žáků by měla přispívat k nezávislosti, empatii a zapojení a měla by podporovat reflexi a kritické myšlení.

Hlavní témata tohoto předmětu jsou nezávislost a kooperace a dále zplnomocnění. Žáci by se měli naučit diskutovat, řešit konfliktní situace, znát svá práva, reprezentovat skupinu, vypracovat úkoly rady žáků a nahlédnout na většinové rozhodování a respekt k minoritám. Kromě toho by měli provést průzkum a navrhnout, co by se dalo změnit, aby se vytvořilo začleňující prostředí, které podporuje učení.

V českém RVP se setkáme s podobnou látkou v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova a Občanská výchova. Rada žáků je přímá zkušenost s fungováním instituce a s principy demokracie. Je to základní kámen při pozdějším poznávání fungování státu, Evropské unie, OSN a dalších.

Na některých českých školách také funguje školní rada nebo školní parlament, ale záleží na škole, jakým způsobem se koná. Někdy se školní parlament skládá ze zástupců všech tříd nebo jen druhého stupně a jeho

funkce mohou být různé. V některých případech se jedná pouze o předávání informací od vedení školy s malou možností věci ovlivnit, po skutečné jednání, kde lze projevit svůj názor a účastnit se na společném rozhodování. V českém rozvrhu chybí pro tyto aktivity jasné místo a konkretizace, jaké místo by měly zaujímat, kdo by se jich měl účastnit a jaké pravomoci je vhodné jim svěřit.

13.4 Přírodní vědy

Přírodní vědy zahrnují biologii, fyziku, chemii a zeměpis. Podle norského kurikula by měly být tyto jednotlivé vědy vyučovány jako jeden celistvý předmět na teoretické i praktické úrovni. Znalosti, porozumění a zkušenosti s přírodou by měly posílit ochranu přírodních zdrojů, rozmanitost přírodních druhů a přispět k udržitelnému rozvoji. Dále by měly poskytnout náhled na vzájemné ovlivňování mezi přírodou, společností, jedinci, různými technologiemi a výzkumem.

Tento předmět je rozdělen do jednotlivých témat a GRV se nejvíce objevuje v oblasti Rozmanitost v přírodě, což se velmi podobá českému přírodopisu. Žáci by měli například obhájit názor, jak se správně chovat v přírodě, dále by měli pozorovat a poté předložit ukázky dopadů lidské aktivity na přírodu. Měli by se zajímat o názory různých zájmových skupin na vybranou problematiku a navrhnout opatření, která by podpořila zachování přírody i pro budoucí generace. Norové jsou velmi hrdí na svou přírodu, ve které najdeme krásné hory, fjordy, jezera, moře, ostrovy, lesy, a proto se jí snaží chránit. Podle mého pozorování je toto cítění s přírodou podporováno školou i výchovou v rodině.

V hodinách přírodních věd, kdy se žáci zabývali tématy biologie, chemie i fyziky, které jsem mohla ve svém čtyřtýdenním praktiku na jedné norské základní škole pozorovat, prováděli četné pokusy. Tyto pokusy byly často časově náročné, ale zajímavé. V hodině fyziky například stavěli ve dvojicích z lega modely strojů, které byly poháněny vodou nebo větrem. Konstrukci provedli podle plánů, které dostali od učitele a na konci s ním provedli reflexi, na jakých principech stroje fungují a jak se jim společně

pracovalo. Dále mohli navrhovat a zkoušet různá zlepšení, která by zvýšila výkon stroje. Více se energií budoucnosti a udržitelným rozvojem žáci zabývají až na střední škole.

13.5 Společenské vědy

Společenské vědy by měly podporovat základní lidská práva, hodnoty demokracie a rovnost. Dále by měly napomáhat rozvoji znalostí o kulturních rozmanitostech v minulosti i současnosti a uvědomění si vztahu mezi přírodou a lidsky přetvořeným životním prostředím. Člověk je zasazen do určitého historického kontextu a v dnešní době je nutné se zabývat otázkami vztahů mezi výrobou a spotřebou a hodnotit, jaké důsledky má užívání různých zdrojů na udržitelný stav životního prostředí.

Na základní škole se zabývají ve společenských vědách oblastmi historie, zeměpisu a sociologie. Ve všech těchto oblastech se objevuje GRV. V historii mají žáci vést diskuzi s žáky z jiných škol na téma hodnota života a dát do souvislosti rasismus a diskriminaci v minulosti a v současné době. Tento úkol by měli provést za využití digitálních komunikačních prostředků.

V zeměpise mají žáci vysvětlit vzájemný vztah mezi přírodními zdroji, průmyslem, osídlením a životními podmínkami a jakým způsobem člověk využívá deštné pralesy, travnaté plochy, pouště a ostatní krajinné typy. Dále mají objasnit jak výroba a spotřeba mohou zničit ekosystémy, znečistit půdu, vodu a vzduch a jak lze těmto negativním jevům předcházet a napravovat je. Tyto problémy by měli hodnotit na lokální i globální úrovni.

Žáci se mají také zabývat demografickou situací, mají diskutovat nad růstem populace a z toho plynoucí migrace v současné době a také nad stále větší urbanizací. Mají poznat situaci uprchlíků a vysvětlit proč někteří lidé utíkají ze své země. Dále by měli vysvětlit, diskutovat a srovnat životní podmínky v různých regionech a zhodnotit velké rozdíly mezi bohatými a chudými a zamyslet se nad předpoklady trvale udržitelného rozvoje.

V sociologii se zabývají pravidly ve společnosti a základními lidskými právy, tolerancí mezi odlišnými kulturami a vnímání spravedlnosti a poctivosti. Žáci by měli porozumět tomu, co jsou postoje a předsudky a

rozebrat jaké příležitosti a výzvy jsou v multikulturních komunitách. Měli by vysvětlit spojení mezi domácí ekonomikou a globální ekonomikou, a jaký vliv na spotřební zvyky mohou mít informace z masmédií a reklam.

Sociologie se svým obsahem podobá české výchově k občanství a průřezovým tématům myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchově. Český RVP má však tato témata díky průřezovým tématům více rozpracovaná než norské dokumenty.

V norské škole jsem mohla pozorovat, že žáci dělali malé projekty o zemích Asie, které si vybrali. Ukazovali jejich základní údaje, specifika, zajímavosti, kulturu a snažili se vystihnout i jejich současnou situaci. Dále jsem byla přítomna při práci na projektu, který byl připravovaným divadelním představením pro rodiče. Tento projekt zahrnoval různé předměty jako například norštinu, angličtinu, němčinu a prvky francouzštiny, výtvarnou výchovu, hudební výchovu (do které se v Norsku řadí i tanec) a dále ukazoval některé stereotypy kultur. V několika scénkách byla také ukázána reflexe vlastní kultury a zvyků, která byla podána veselou formou.

14. Závěr

Témata globální a rozvojové výchovy se objevují v Rámcovém vzdělávacím programu často, ale někdy bývá těžké se v těchto aktuálních globálních jevech orientovat. Výuka těchto témat klade velké nároky na učitele, jak v oblasti znalostí jednotlivých témat, tak i v oblasti dovedností řídit hodiny. Témata GRV jsou obsažena v jednotlivých předmětech, ale ne vždy jsou jasně zřejmá, a proto je důležité, aby na ně poukázal učitel a přivedl k nim žákovu pozornost. Některé látky jsou pro svou rozsáhlost vhodnější zúžit na menší tematické celky, které se dají lépe uchopit v rámci jednotlivých předmětů, projektů, exkurzí nebo hodin. Tato práce by měla být pomocnou rukou pro učitele, který se chce blíže seznámit s GRV a začít ji vyučovat.

Globální témata v sobě někdy nesou nebezpečí aktuálnosti, protože těžko se hodnotí situace, když je člověk přímo v ní. Je jednodušší hodnotit a pohlížet na situaci s časovým i osobnostním odstupem. Domnívám se, že se v dnešním světě, který prochází rychlými proměnami, bude důležité, aby i škola více reagovala na společenské, technologické a další změny.

Při srovnávání norských a českých školských dokumentů a na základě svého pozorování jsem dospěla k závěru, že GRV je pojímáno v Norsku a Čechách různým způsobem. V České republice je kladen větší důraz na znalosti, které obsahuje GRV, a tyto znalosti jsou většinou rozděleny do jednotlivých předmětů bez většího propojení. V Norsku je podle mého názoru předkládáno ve vyučování méně informací než v ČR, ale ve větších souvislostech a dále se domnívám, že norští žáci mají častěji příležitost procvičovat své dovednosti v praktických úlohách.

Tématika GRV se postupně objevuje stále více v českých školách a nadšení učitelé, neziskové organizace i stát se snaží o začleňování těchto důležitých a aktuálních témat do výuky. Přichází inspirace ze zahraničí v podobě jednotlivých aktivit a ojediněle i v nějakých systémech. Převážně si však metodiky, příručky či učebnice vytváří učitelé či neziskové organizace sami a já doufám, že tato práce bude pro učitele v GRV přínosem a inspirací.

Literatura a další zdroje

ČECHOVÁ, B. A KOL. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio, 2006. ISBN 80-86910-53-9.

DLOUHÁ, R. A KOL. *Metodika: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Díl 1. Praha: Scio, 2006. ISBN 80-86910-52-0.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-54-0.

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha, Portál 2001. str. 92 ISBN 80-7178-535-0

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. A KOL. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, VÚP 2005.

KALHOUS, Z., OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

MEZŘICKÝ, . *Globalizace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-748-5.

NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. (ed.) *Společný svět. Globální rozvojové vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-9035100-X.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROLNÝ, I., LACINA, L. *Globalizace – Etika – Ekonomika*. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-7326-000-X.

SCHOLTE, J. A. *Globalization. A critical introduction*. London: Palgrave Macmillan, 2005. ISBN 978-1-4039-0448-5, ib., 1-4039-0448-0, ib., 978-0-333-97702-6, h., 0-333-97702-5, h.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOL. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Czech kid. Dostupné na [www](http://www.czechkid.cz). Citováno 25.4.2009

<http://www.czechkid.cz/si1050.html>

Fair trade. Dostupné na [www](http://www.fairtrade.cz). Citováno 25.4.2009

<http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=11>

Rozvojové cíle tisíciletí. Dostupné na [www](http://www.osn.cz). Citováno 25.4.2009

<http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zaber/?i=205>

Rozvojové cíle tisíciletí v poločase: Splnění cílů tisíciletí zatím nejisté.
Dostupné na www. Citováno 25.4.2009

<http://www.osn.cz/zpravodajstvi/zpravy/zprava.php?id=1294>

The World Bank. About us. Dostupné na www. Citováno 25.4.2009

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0,,pagePK:50004410~piPK:36602~theSitePK:29708,00.html>

Systém OSN. Dostupné na www. Citováno 30.4.2009

<http://www.osn.cz/system-osn/o-osn/>

Mír a bezpečnost. Dostupné na www. Citováno 30.4.2009

<http://www.osn.cz/mir-a-bezpecnost/>

Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway.
Dostupné na www. Citováno 14.5.2009

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Core-Curriculum-in-five-languages/

The Norwegian Education System. Dostupné na www. Citováno 14.5.2009

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/The-Norwegian-Education-System.html?id=445118>

Curriculum in English. Dostupné na www. Citováno 14.5.2009

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/In-English/Curriculum-in-English/>

Natural science subject curriculum. In Common core subjects in primary and secondary education. Dostupné na www. Citováno 14.5.2009

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Social studies subject curriculum. In Common core subjects in primary and secondary education. Dostupné na www. Citováno 15.5.2009

http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

CIA – The World Factbook – Population. Dostupné na www. Citováno 15.5.2009

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/XX.html>

Norská rozvojová spolupráce. Dostupné na www. Citováno 20.7.2009

<http://www.noramb.cz/policy/humanitarian/development/development.htm>

Souhlas k půjčování bakalářské práce

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum