

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA**

---

**Globální rozvojové vzdělávání**

**Development Education**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce:  
Mgr. Marek Fajfr, Ph.D.

Autor práce:  
Bc. Tereza Melikantová

Praha 2019

**Poděkování:**

Touto cestou děkuji vedoucímu mé práce Mgr. Marku Fajfrovi, Ph.D. za vstřícný přístup, trpělivost, cenné informace a podporu v průběhu tvorby mé diplomové práce. Zároveň bych ráda vyjádřila vděk celému akademickému sboru husitské teologické fakulty a zaměstnancům školy nejen za kvalitní vzdělání, ale také prostor pro osobní růst během studia a vytvoření přátelské atmosféry ve škole, která mi pomohla dozrát do člověka, jímž nyní jsem. Neopomenu připsat díky mé rodině za léta trpělivosti.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Globální rozvojové vzdělávání*“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. 04. 2019

.....

Podpis autorky

**Anotace:**

Cílem teoretické části práce je prozkoumat oblast Globálního rozvojového vzdělávání (GRV), jeho začlenění a formy realizace v českém preprimárním až vyšším sekundárním vzděláváním. Součástí prvního oddílu práce je vymezení dané formy vzdělávání, a cíle, k jejichž naplňování GRV směřuje. Významná část práce je věnována metodám aktivního učení, jakožto specifické formě práce s žáky a studenty v rámci GRV. Pro efektivnost výuky je nutné upozornit na věková specifika žáků/studentů v jednotlivých výukových stupních, čemuž se práce taktéž věnuje. Pro kompletní náhled na oblast je vyhrazen prostor tématu limitujících faktorů a významu nestátních neziskových organizací – obě z těchto oblastí mají při realizaci GRV značný význam. Praktická část navazuje vlastním návrhem dlouhodobých vzdělávacích programů v rámci GRV, uplatnitelných ve formálním vzděláváním. Pro představu samotné realizace programů ve školách, slouží čtyři metodické listy, jež jsou určeny pro čtyři vzdělávací stupně. Metodické listy jsou pojaty jakožto materiál přímo použitelný ve výuce, proto jsou součástí práce také přílohy, které jsou potřebné pro práci s technikami uvedenými v metodických listech.

**Klíčová slova: globální rozvojové vzdělávání, formální vzdělávání, vzdělávací programy, metodické listy, aktivizační metody učení.**

**Annotation:**

The aim of the theoretical part of this thesis is to explore the section of education – development education (DE), its inclusion and forms of realization in Czech preprimary to higher secondary education. The components of the first part of the thesis are theoretical explanation of selected form of an education and of the aim, to which the fulfilling of DE is heading. Significant part of the thesis is devoted to methods of active teaching specified as special form of work with students in the context of DE. For the effectiveness of teaching is necessary to point out on the age specifics of the students in each of degrees of education, on which is the thesis exactly aimed. For the complete picture of this area there are sections pursuing topics of limiting factors of DE and the importance of nonprofit organizations – both of those topics are highly significant in realization of DE. The practical part of this thesis is presenting unique proposal of long-term education program

in the sense of DE, applicable in formal learning. The idea of the realization of this in schools is shown by four lists of methodic, which are intended for four degrees of education. Those lists of methodic are written as materials, which could be used directly at schooling. For this purpose, there are in the appendix also included attachments, necessary for the work with the techniques mentioned in lists of methodic.

**Keywords: development education, formal learning, educational programs, list of methodic, active learning techniques.**

## Obsah:

Seznam zkratk	11
Předmluva	12
Úvod	14
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Definice GRV	17
2. Východiska GRV	20
3. Směr GRV	24
3.1. Dimenze globálního občanství	25
4. Cíle GRV	28
5. Témata GRV	30
6. Aktivizační metody výuky v rámci GRV	34
6.1. Význam aktivizačních metod pro výuku GRV	34
6.2. Východiska pro výuku témat GRV za použití aktivizačních metod učení	36
6.3. Kritické myšlení a metoda E-U-R – průřezová dovednost a metoda	37
6.4. Výčet doporučených aktivizačních metod užitých při výuce témat GRV	40
6.4.1. Problémové vyučování	40
6.4.2. (Didaktické) hry	41
6.4.3. Diskuzní metody	42
6.4.4. Situační metody	43
6.4.5. Inscenační metody	44
6.4.6. Skupinová a kooperativní výuka	44
6.4.7. Metody kritického myšlení	45
6.4.8. Speciální metody	46
7. GRV s ohledem na věkovou skupinu	48
7.1. Předškolní věk	49
7.2. Mladší školní věk	52
7.3. Dospívání	55
7.4. Adolescence	58
8. Rozvoj konkrétních znalostí, dovedností, hodnot a postojů dle věku	60

<b>9. Stávající začlenění GRV do formálního vzdělávání v ČR.....</b>	<b>62</b>
<b>10. Limitující faktory ve výuce GRV .....</b>	<b>65</b>
<b>11. Role nestátních neziskových organizací a formy realizace GRV .....</b>	<b>67</b>

## **II. PRAKICKÁ ČÁST**

<b>1. Úvod do praktické části.....</b>	<b>71</b>
<b>2. Význam vzdělávacích programů .....</b>	<b>73</b>
<b>3. Téma – třída – struktura.....</b>	<b>75</b>
<b>4. Výběr tématu Textilní průmysl .....</b>	<b>80</b>
<b>5. Metodické listy .....</b>	<b>83</b>
5.1. Mateřská škola .....	84
5.2. Základní škola - 1. stupeň.....	87
5.3. Základní škola - 2. stupeň.....	92
5.4. Střední škola .....	98
<b>Závěr .....</b>	<b>103</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>105</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>110</b>
<b>Přílohy k praktické části .....</b>	<b>113</b>
<b>Abstrakt .....</b>	<b>141</b>

## Seznam zkratek

ČŠI	Česká školní inspekce
GRV	Globální rozvojové vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NNO	nestátní neziskové organizace
PT	průřezové téma
RVP	rámcový vzdělávací program
SOU	střední odborné učiliště
ŠVP	školní vzdělávací program

Pozn.: V seznamu nejsou uvedeny symboly a zkratky všeobecně známé nebo používané jen ojediněle s vysvětlením v textu.



## Předmluva

Globální rozvojové vzdělávání jsem jako téma své diplomové práce zvolila na základě kombinace osobního a profesního zaměření. Prvotní impuls, který měl vliv na můj zájem o oblast ekologie a udržitelného životního stylu spatřuji v opakovaném pobytu na území USA, kde jsem byla konfrontována s konzumním životním stylem v celé své šíři - plýtváním a nadměrnou spotřebou (v mnoha oblastech života), nadbytkem materiálních statků, rozdílem v sociálně ekonomickém postavení obyvatelstva apod. V neposlední řadě pak s lhostejným přístupem obyvatel ke změně životního stylu západní společnosti<sup>1</sup>. Tzv. západní země v současné době znázorňují model společnosti, ke kterým ostatní státy častokrát vzhlížejí a cílí na dosahování podobné životní úrovně. Tento jev je sice pochopitelný, bohužel je ale tento model dlouhodobě neudržitelný a pro planetu devastující.

Na základě několika let práce ve školství se žáky a studenty základních a středních škol buduji koncept vzdělávání, který kombinuje vzdělávací postupy, na které mám ze strany žáků/studentů pozitivní zpětnou vazbu a témata, která vnímám jako důležitá pro společnost. V práci s dětmi a mladými lidmi vidím smysl, potenciál a inspiraci. Věřím, že v rámci vzdělávání je stále možné přicházet s novými metodami práce, které se dají ve formálním vzdělávání aplikovat.

Osobně vnímám jako nutnost se aktivně přičinit o to, aby společnost začala ve větší míře a aktivněji žít takovým životním stylem, který bere ohled na planetu Zemi a její limity, na její obyvatele a další živé tvory i nerostné bohatství. Tento přístup a „zapálení pro věc“ je pravděpodobně patrný v celé diplomové práci. Ráda bych objasnila, že se jedná o osobní angažovanost a jakýsi apel, nikoliv o indoktrinaci či propagandu. Přestože téma subjektivně vnímám jako velmi důležité a nutnost učinit kroky ke zlepšení situace bezodkladné, respektuji taktéž všechny jedince, kteří si vyberou jiný směr nebo vnímají situaci odlišně.

Na tomto základě stavím práci, která má v rámci vzdělávání sloužit jako určitá „nabídka“ či ukázka, jak o podobných tématech informovat a jak debatovat o možných krocích vedoucích ke změně. Děti od předškolního vzdělávání až po vyšší stupeň

---

<sup>1</sup> Ráda bych předešla paušalizaci-pochopitelně se nejedná o všechny obyvatele USA.

sekundárního vzdělávání mají možnost se seznamovat s novými tématy a dále se rozhodnout, zda se jim chtějí nadále věnovat či nikoliv.

## Úvod

Tato diplomová práce se věnuje globálnímu rozvojovému vzdělávání, především pak jejímu praktickému začlenění do výuky. GRV osobně vnímám jako zcela zásadní, a to v rozsahu celospolečenském. Témata, jimž je v GRV věnována pozornost, se často překrývají s tématy, která v současnosti „hýbou“ společností a která se řeší i na mezinárodní úrovni (např. tlak na řešení problému globálního oteplování, jakožto reálné hrozby pro celou planetu). Avšak nejenom ochraně životního prostředí se GRV věnuje, oblastí je daleko více. Podle Národní strategie GRV (2016, str. 12) tato oblast vzdělávání zohledňuje také vzájemnou závislost jednotlivých částí světa a s tím spojených důsledků pro jednotlivé země. Věnuje se lidským právům a snaží se informovat o sociálně-ekonomických nerovnostech mezi obyvateli. Otevřeně hovoří o globálních výzvách jako je zdraví, chudoba, mírové řešení konfliktů, přístup k pitné vodě a potravinám apod. V neposlední řadě se věnuje možnostem ovlivnění stávající situace ze strany samotných účastníků vzdělávání (humanitární pomoc a rozvojová spolupráce). Je patrné, že GRV obsahuje široké spektrum oblastí, které jsou vzájemně propojené, na sobě závislé, a především aktuální. Proto je nutné se jim věnovat.

GRV, jako specifická forma vzdělávání, poskytuje možnost, jak se s tématy seznámit již v průběhu školní docházky. Podle organizace FoRS, která si v roce 2014 nechala zpracovat průzkum veřejného mínění, 85 % respondentů sdělovalo pozitivní stanovisko k možnostem žáků a studentů věnovat se ve školách tématům globální odpovědnosti. I přes masivní podporu ze strany české veřejnosti není stále ve školách zavedena plošná změna a prostor pro výuku globálních témat jako celku. S tématy globální odpovědnosti se můžeme setkat v některých předmětech pouze okrajově a s malou hodinovou dotací; více rozpracované jsou potom v průřezových tématech, a to především v tématu „Výchova a myšlení v evropských a globálních souvislostech“. Pokud má škola zájem o vzdělávání žáků/studentů v globálních tématech, je nutná aktivita ze strany školy v rámci zapojení se do projektů a dále potom v aktivitě samotných učitelů, kteří vnímají důležitost GRV.

Aktuální začlenění témat GRV do výuky tak vnímám jako nedostatečnou. Proto je cílem této práce poukázat na skutečnost, že s tématy GRV je možné seznamovat žáky již

od předškolního vzdělávání a rozvíjet je i ve všech dalších stupních školského systému. Je však nutné vědět, jaké znalosti, vědomosti a schopnosti je vhodné v dané životní fázi rozvíjet a na co brát zřetel při výběru výukové metody. Tyto parametry zohledňuji a rozpracovávám v teoretické části práce.

Také forma výuky GRV není z mého pohledu v současné době dost dobře zpracovaná a uplatňovaná. Proto v praktické části navrhuji vlastní programy, jež interaktivní formou, a také na základě metod aktivního vyučování, pracují s tématy GRV. Prostřednictvím externího subjektu je možné programy začlenit přímo do formálního vzdělávání. S tímto způsobem práce (realizace externích programů) mám osobní mnohaleté zkušenosti a jeví se mi jako vysoce funkční a kladně přijímané jak žáky/studenty, tak i školami.

Ideou celé práce je tudíž vytvořit strukturu programů pro předškolní instituce, základní a střední školy tak, aby se témata GRV vyučovala efektivně a s logickou posloupností na všech stupních vzdělávacího systému (mimo VŠ). Zároveň tato idea neodporuje možnosti učit vesměs jakékoliv téma GRV ve všech vzdělávacích stupních, právě naopak. Dílčí cíle této práce jsou fakticky dvojí, a to:

- poukázat na fakt, **že jakoukoliv oblast GRV je možné vhodnou formou vyučovat na všech stupních vzdělávacího systému.** S přihlédnutím na věková specifika a k výběru vhodných metod učení, je možné jakékoliv téma zprostředkovat žákům a studentům od mateřské školy až po školy střední a učiliště. Tento cíl dokazuji v kapitole 4. *Výběr tématu Textilní průmysl* a 5. *Metodické listy*, praktické části práce, kde jedno z témat strukturuji do čtyř metodických listů jako pomůcku pro lektory (či jiné vyučující GRV) a to pro MŠ, ZŠ – 1. stupeň, ZŠ – 2. stupeň a SŠ.
- vytvořit **systém dlouhodobé a systematické výuky GRV formou realizace externích programů** v mateřských, základních i středních školách a tím dát tématům GRV strukturu a předejít tak roztříštěnosti během začleňování témat do výuky. Pracuji se seznamem témat, které jsem roztřídila chronologicky pro určitou věkovou skupinu. Vycházím z teoretických informací uvedených v první polovině této práce, ve kterých zohledňuji specifika dané věkové skupiny a zároveň vycházím z osobních mnohaletých zkušeností v práci s podobnými programy na ZŠ a SŠ.

Práce je rozdělena na dvě základní části. V první části – teoretické – se věnuji vymezení GRV, východiskům a cílům. Odkazuji na aktuální trendy a možnosti uchopení této formy vzdělávání. Rozpracovávám konkrétní témata GRV a na základě subjektů věnujících se GRV navrhuji vlastní seznam témat, se kterým dále pracuji v praktické části práce. Nejobsáhlejší kapitoly teoretické části jsou věnovány metodám aktivního učení, jelikož tento styl výuky uplatňuji při samotném návrhu jednotlivých programů. V souvislosti s výběrem efektivní formy výuky věnuji prostor pro vymezení specifik k danému věkovému stupni. Navazuji konkrétními znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které GRV rozvíjí. Pro celkový přehled zmiňuji aktuální začlenění GRV do českého formálního vzdělávání a limitující faktory, které mají vliv na výuku GRV. Prostor mají také nestátní neziskové organizace, jež mají značný význam v samotné aplikaci GRV do vzdělávání.

V části praktické už se konkrétně věnuji významu a výhodám externích výukových programů. Dále navrhuji systém na sebe navazujících témat v rámci dlouhodobé spolupráce externí organizace a školy či předškolního zařízení. Ke každému tématu přiřazuji doporučený ročník, čímž vytvářím již určitý systém. V rámci tohoto systému předkládám i čtyři metodické listy pro jednotlivé výukové stupně. Příklad demonstruji na jednom konkrétním tématu. Metodické listy nastiňují, jak by reálně mohl vypadat výukový materiál pro lektory GRV. Pro kompletnost a praktičnost je v příloze praktické části uveden materiál potřebný k některým technikám při samotné realizaci programů.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Definice GRV

Myšlenka vzdělávat v globálních a rozvojových tématech se začala formovat v zahraničí již v 60. letech 20. století, jak uvádějí Hicks a Holden (2007, str. 7-13), do praxe se reálně dostává až v 80. letech 20. století. V průběhu let se můžeme setkat s širokým spektrem definic, jejichž počet a kvalita jsou reakcí na neustálý vývoj této nové formy vzdělávání. Znění definice se váže k subjektu, který jej vymezuje; což v praxi znamená, že například nevládní nezisková organizace, která má za úkol vzdělávat širokou veřejnost, definuje Globální rozvojové vzdělávání (dále jen GRV) jinak než základní škola, která pracuje s tématy GRV v rámci svého ŠVP a realizuje ho formou formálního vzdělávání. V této práci vycházím z oficiálních dokumentů schválených MŠMT ČR. Dále uvádím definice, které vycházejí z prostředí Velké Británie a Irska. Nejen, že tyto země působí na poli GRV historicky nejdéle, ale jsou v současnosti vnímány jako země, které jsou v dané oblasti průkopnické a inovativní.

Ministerstvo školství v roce 2011 spolu s Ministerstvem zahraničních věcí v dokumentu Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání (v plánu aktualizovaném pro rok 2016–2017<sup>2</sup>) vymezuje GRV jako *„celoživotní vzdělávací proces, který vede k porozumění ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních procesů, které čím dál více ovlivňují životy lidí v globalizovaném světě. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“*

Bourn (2008, str. 4) pracuje s definicí, která se více zaměřuje na oblast formálního vzdělávání. Vytvořila ji anglická DEA (Development Education Association) a v překladu zní: *„Rozvojové vzdělávání je přístup k učení, který vede k většímu porozumění (globálním) nerovnostem, proč existují a co se s nimi dá dělat. Podporuje studenty všech*

---

<sup>2</sup> V době psaní této DP se již pracuje na novém konceptu Národní strategie globálního a rozvojového vzdělávání pro rok 2018 a dále.

*věkových kategorií, aby zkoumali, jak globální problémy-jako například chudoba-souvisejí s jejich každodenním životem. Skrze práce se stereotypy a podporou nezávislého myšlení je rozvojové vzdělávání zaměřené na to, aby pomohlo lidem rozvíjet praktické dovednosti a důvěru k pozitivním změnám na lokální i globální úrovni.“<sup>3</sup>*

Horká (2000, str. 28) také zmiňuje fakt, že současná globální výchova je podmíněna společensky a ekologicky. Její podstatou je především pochopení souvislostí tohoto celku a schopnost komplexní odpovědnosti za svět na úrovni lokální i globální a aktivní angažovanost. Současně autorka považuje za zcela zásadní změnu společnosti prostřednictvím vzdělávání, aby došlo k zachování lidstva a planety alespoň v takové formě, jakou ji známe dnes.

Tyto definice odkazují na potřebu vzdělávat člověka, který by měl být schopný přemýšlet v globálním přesahu, zajímat se o příčiny a důsledky dopadu globálních problémů a v ideálním případě se aktivně podílet na změnách směřujících k řešení těchto problémů. Ve zmíněných, i jim podobných definicích, často chybí zmínka o způsobu realizace pro dosahování vytyčených cílů. Je možné se setkat s odkazem na kritické myšlení, na demokratické principy a na schopnost řešit konflikty, nicméně jednotný „postup“ či „návod“, jakým způsobem nejefektivněji dosahovat daných vzdělávacích cílů, obecně vymezen zatím není. Tento jev ovlivňuje do jisté míry fakt, že GRV není omezeno pouze na výuku v institucích formálního vzdělávání. V současné době existují mnohé koncepty a způsoby práce, které si tvoří dané vzdělávací subjekty dle svého zaměření.

Jak je z výše uvedeného patrné, prozatím není pro GRV pevně stanoven obsah ani forma vzdělávání. Tyto „nedostatky“ paradoxně poskytují značnou flexibilitu v pojetí výuky. Toho využívá také tato práce, která předkládá návrh, jakým tématům se věnovat a jakým způsobem GRV vyučovat v rámci formálního vzdělávání. Konkrétně jde o specifikum v oblastech:

- **obsahu** – to plyne ze specifických témat, se kterými GRV pracuje.

---

<sup>3</sup> Bourn D., 2008, str. 3, citace v originálním znění: „*Development education is an approach to learning that leads to a greater understanding of (global) inequalities, of why they exist and what can be done about them. It encourages learners of all ages to explore how global issues, such as poverty, link in with their everyday lives. By challenging stereotypes and encouraging independent thinking, development education aims to help people develop practical skills and confidence to make positive changes locally and globally.*”

- **metodě** – pro efektivní vyučování GRV se nabízí užití metod aktivního učení.

Oběma oblastmi se tato práce zabývá v následujících kapitolách.



## 2. Východiska GRV

Potřeba začít informovat o problémech lidstva a planety vychází z několika krizových jevů, které mají globální charakter. Na přelomu tisíciletí stojí lidstvo před výzvou se vypořádat s fenomény, které přímo ovlivňují kvalitu života a schopnost planety pokrýt potřeby obyvatel. Horká (2000, str. 9) v první řadě zmiňuje krizi euroamerické společnosti jakožto jev, který se podílí na vyvyšování významu materiálního blahobytu, výkonu a soupeřivosti před duchovními hodnotami jako je spolupráce, tolerance, přirozenost aj. Také tento rozkol má vliv na vznik globálních problémů lidstva, jimiž jsou přímo zasaženi všichni obyvatelé planety ve větší či menší míře. Současný životní styl západní společnosti ohrožuje hodnotové systémy, které umožňují koexistenci mezi živými bytostmi. Jedním z mnoha příkladů může být zvyšování teploty Země, jež je v přímé souvislosti se spalováním fosilních paliv na základě lidské činnosti.

Cesta pro řešení současné situace spočívá ve změně člověka, jeho přístupu k sobě i ke světu. Proces této změny je přímo spojován s výchovou, přičemž v tomto kontextu je výchova vnímána nejen jako prostředek k získávání informací a formování člověka pro určitou profesi, ale i jako prostředek pro kultivaci v oblasti osobní, vedoucí k přijetí podílu na společenských problémech a snahy o zajištění důstojného života nejen pro sebe, ale i pro ostatní. *„Jde o novou kvalitu výchovy v rychle se měnícím světě, o novou výchovnou soustavu, překračující tradiční lokální a teritoriální omezení. Svou podstatou představuje koncepcce globální výchovy reakci na civilizační výzvu nabádající k překonávání rozporů mezi člověkem a přírodou, k harmonizaci vztahů člověka k sobě a druhým lidem, k harmonizaci života a výchovy.“* (Horká, *Výchova pro 21. století*, 2000, str. 17).

Myšlenka „vzdělávat globálně“ vychází z některých filozofických, ideologických a politických konceptů posledních dvou století. Celým GRV prochází myšlenka **environmentální etiky**<sup>4</sup>, na jejímž základě jsou mnohá z témat přímo vystavěna. Při

---

<sup>4</sup> Environmentální etika = „Disciplína etiky, která se zabývá vztahem jedince k životnímu prostředí. Zabývá se zejména dvěma základními otázkami: Proč došlo ve vztahu „člověk-životní prostředí“ k selhání? Jak by se měl tento vztah změnit?“.

objektivním zkoumání zde můžeme také rozpoznat prvky **New Age**<sup>5</sup> ideologie, která akcentuje celistvý přístup a náboženský rozměr ve výchově. Patrný je také **liberalismus**<sup>6</sup>, který oceňuje rozmanitost ve všech oblastech GRV. Jedním z výrazných myšlenkových proudů v GRV je **holistický**<sup>7</sup> přístup v chápání světa, potažmo celistvý přístup ve vzdělávání. Toto pojetí vnímá svět a všechny jeho jednotlivé prvky jako vzájemně provázané, ovlivňující se a dynamicky se vyvíjející. Další myšlenkový systém, který se promítl mimo jiné i do vzdělávání, je obor známý jako **teorie systémů**. Teorie systémů pracuje se skutečností, že ač vypadají jednotlivé části systémů rozdílně, organizačně podléhají stejným zákonitostem. V reálu to znamená, že na základě této teorie se dají nahlédnout roztržité obory vědění tak, že je možno v nich nalézat souvztažnosti.

Souhrnně vyjádřeno- v rámci výuky se na jednotlivé oblasti vzdělávání (výukové předměty) není třeba dívat separovaně, právě naopak je potřebné je vnímat jako propojené a uvědomovat si souvislosti. Akce v určité oblasti může způsobit reakci, která bude mít následky v jiné oblasti, ať už časové, prostorové nebo sociální (lidské). Tuto formu výuky označujeme jako globální. Globální ve smyslu přesahu v dimenzi jak časoprostorové, tak hodnotové. Ve své publikaci Horká (2000, str. 20–30) zmiňuje zaměření globálního vzdělávání směrem do budoucnosti s ohledem na možnosti planety. Středem pozornosti pro tuto formu vzdělávání je žák/student, který je v roli aktivního účastníka vzdělávacího procesu a svou energií, tvořivostí a intelektem přispívá k osvojování si určitých dovedností, znalostí a postojů.

V konceptu globální výchovy můžeme nalézt několik základních charakteristik, se kterými pracuje Sirous Mahmoudi (2012, str. 183-184) v rámci holistického přístupu ve vzdělávání. V jedné ze svých prací tak nastiňuje některé z cílů GRV. Holistický přístup staví na těchto základech:

- Primárním účelem vzdělávání je **rozvoj člověka** s apelem na prohloubení vztahu k sobě i k lidem v jeho okolí, planetě a vesmíru. Horká (2000, str. 20) mluví o vzdělávání na základě hodnot demokratických a humanistických.

---

<sup>5</sup> New Age = je označení pro hnutí, jež se skládá z filozofických a náboženských myšlenkových proudů. Pokouší se o syntézu náboženských a vědeckých názorů. Název zahrnuje celou řadu praktik, myšlenek, organizací a lidí.

<sup>6</sup> Liberalismus = filozofický a politický směr, jehož prioritní hodnota je svoboda.

<sup>7</sup> Holistický = celkový, z řeckého slova *holon* – celek

- Nutný je **respekt individuality** každého žáka/studenta a podpora schopnosti tolerance, respektu a uznání.
- **Samostatná činnost** je základní zkušeností ve vzdělávání. (Více o významu zkušenosti a angažovanosti žáků a studentů v rámci vzdělávání v kapitole 6. *Aktivizační metody výuky v rámci GRV*)
- Z **holistického konceptu** by mělo vycházet veškeré vzdělávání. Na určitý jev je potřebné nahlížet komplexně a s vědomím, že v sobě může mít fyzický, sociální, morální a duchovní aspekt.
- Novou roli dostává také **učitel-facilitátor**, který by měl spíše působit jako průvodce výukou. Učitel ale i žáci/studenti by měli mít **svobodu volby**, jelikož pouze v atmosféře svobody má učitel prostor pro zvolení vhodného způsobu výuky s ohledem na specifické potřeby a požadavky žáků/studentů. Naopak žáci/studenti mají prostor pro vyjádření, i pokud jde o názor negativní.
- Výchova by měla být vedena k naplňování **demokratických principů**. Stěžejní je vědomí, že na udržení demokratických hodnot je potřebné aktivně pracovat. Zapojení znamená aktivní participaci a přímé podílení se na změnách s vědomím, že hlas jednotlivce má váhu.
- U každého jedince je vhodné podpořit **vědomí globálního občanství**, které oceňuje rozmanitost, jež přesahuje jednotlivé kultury. Podrobněji o pojmu „Globální občanství“ pojednává kapitola 3. *Směr GRV*.
- Vzdělávání musí nutně směřovat k uvědomělé **péči o Zemi**, jakožto o místo, kde je veškerý život provázaný a z důvodu lidské činnosti v současné době ohrožený. Seznámení se s rolí jedince a mírou odpovědnosti v rámci zachování zdraví planety odkazuje na úzkou provázanost globální a ekologické perspektivy ve vzdělávání. Cílem je vést žáky/studenty k úctě k životu ve všech jeho formách, a udržovat tak vztah mezi lidmi a přírodním světem.
- Stejně tak, jak se jedinec vyvíjí fyzicky a intelektuálně, prostřednictvím vzdělávání by měl být akcentován také **duchovní rozměr ve výchově**. Jedná se o podporu vědomí celku a vzájemné provázanosti v životě, o význam vyšších morálních

hodnot nad materiálními statky a o transcendentální nahlížení na význam života. Vědomí propojenosti světa má pozitivní vliv na přebírání odpovědnosti nejen za sebe, ale i odpovědnost globální.

Výše uvedené charakteristiky a samotné pojetí výchovy osobně vnímám jako zcela stěžejní pro výchovu v rámci GRV. Holistický přístup ve vzdělávání zohledňuje celkovou bytost jedince účastnícího se vzdělávacího procesu a rozvíjí více prvků osobnosti než jen strohé zaměření se na předání maximálního množství informací, jak tomu v tradičním pojetí formálního vzdělávání bývá.

### 3. Směr GRV

Aktuálním trendem v oblasti je užívání pojmu „vzdělávání pro **globální občanství**“ (Global Citizenship Education), který pohlíží na vzdělávání jako na cestu, která „*umožňuje lidem rozvinout znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty potřebné pro zajištění spravedlivého a udržitelného světa, ve kterém může každý naplnit svůj potenciál. Vzdělávání pro globální občanství je transformativním vzděláváním pro žádoucí a aktivní zapojení jedince do globalizované společnosti.*“ (FoRS, Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj, 2015, str. 12). Globální občanství je vnímáno jako přístup ke vzdělávání, a ne jako oddělené téma, látka či předmět. Snahou je vytvořit prostřednictvím vzdělávání v občanech evropské společnosti odpovědný přístup ke světu, který bude respektovat 17 vytyčených cílů udržitelného rozvoje (OSN, 2015) a bude na jejich základech vědomě jednat.

Vzdělávání pro globální občanství vychází z různých konceptů, které se v posledních padesáti letech v evropských zemích vyvinuly. Agentura FoRS uvádí několik společných rysů, které všechny tyto koncepty mají. Jedná se o:

- Vnímání světa a problémů z **globální perspektivy**
- Výuka pomocí **moderních pedagogických trendů**, které využívají aktivní a participativní metody výuky (více v kapitole 6. *Aktivizační metody výuky v rámci GRV*)
- Snaha o podporu **transformativního rozměru** u každého člověka, tzn. snaha o změny jak na úrovni osobní, tak na společenské úrovni
- Pohled na svět a na lidstvo na základě tzv. **holistického přístupu**, který vnímá různé oblasti GRV jako propojené a navzájem se ovlivňující (více v kapitole 2. *Východiska GRV*)

Pro efektivní dosažení cíle vychovat globálního občana se v praxi nabízí využití tzv. **Dimenzí globálního občanství**, kterým se věnuji v následující podkapitole.

### 3.1. Dimenze globálního občanství

Pro oblast formálního vzdělávání neexistuje jednotný koncept nebo vymezení, ze kterého by plynulo, jak a kdy jednotlivá témata GRV včleňovat do výuky. Určitým vodítkem mohou být průřezová témata RVP, jejichž cíle se často s cíli GRV překrývají. Nicméně některá témata GRV jsou více obsáhlá a komplexní- například téma „chudoba“ lze zařadit do předmětů společenských pro svůj politický a sociologický charakter, ale také do předmětů přírodovědných vzhledem k důsledku chudoby jakožto špatných přírodních podmínek v dané zemi. Taková témata nelze „vměstnat“ do jednotlivých předmětů a nelze zohlednit také veškeré aspekty tématu.

Mnohé prameny pracují se strohým vymezením témat a oblastí (více v kapitole 5. *Témata GRV*), které spadají pod GRV, nicméně spíše, než se strohým výčtem témat je možné pracovat s tzv. Dimenzemi globálního občanství. Tyto dimenze udávají širší rámec, do kterého mohou být zařazena konkrétní témata GRV a zároveň mohou sloužit jako východiska pro plánování činnosti učitelů. Hlavní důraz na zmíněné dimenze přenesla do českého prostředí organizace NaZemi, která se dlouhodobě věnuje GRV a která ve spolupráci se skauty aplikovala ideu globálního občanství do českého neformálního vzdělávání<sup>8</sup>. S původní ideou přišla britská organizace Oxfam education<sup>9</sup>, která se mimo jiné zasazuje o výuku pro tzv. Globální občanství (Global Citizenship), jejímž cílem je výchova takového člověka, který si je vědom svého místa v globálním světě a aktivně se podílí na spravedlivějším, rovnoměrnějším a udržitelnějším rozvoji planety.

Toto pojetí se mi jeví jako praktičtější pro aplikaci GRV v prostředí škol, jelikož směřuje pozornost od jednotlivých témat spíše k cílům (změnám a rozvoji patřičných znalostí, dovedností, postojů a hodnot), kterých se má prostřednictvím GRV dosáhnout.

K pěti konkrétním dimenzím přináležejí také dvě průřezové; ty procházejí všemi tématy a jejich hodnota by se měla odrážet během celého průběhu osvojování si zmíněných kompetencí směřujících k odpovědnému globálnímu občanství. Konkrétně se jedná o:

---

<sup>8</sup> Dimenze (kompetence) globálního občanství, ke shlédnutí zde: [https://www.skautinazemi.cz/sites/default/files/2016-11/Global\\_Citizenship\\_Competences\\_CZ\\_WEB.pdf](https://www.skautinazemi.cz/sites/default/files/2016-11/Global_Citizenship_Competences_CZ_WEB.pdf)

<sup>9</sup> Oxfam education <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are>

- Porozumění vzájemné propojenosti světa
- Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti
- Udržitelný život
- Zacházení s rozmanitostí, respekt k odlišnosti
- Nakládání s konflikty
- **Kritické myšlení a otevřenou mysl** – průřezové téma



- **Etickou odpovědnost a angažovanost** – průřezové téma

Idea konceptu globálního občanství je, že s každým z témat GRV je možné pracovat v rámci té dimenze/dimenzí, kterou/které chceme rozvíjet. V praxi to například může znamenat, že k tématu Migrace můžeme přistupovat jak z pohledu „Zacházení s rozmanitostí, respekt k odlišnostem“ a rozvíjet tím úctu, toleranci, vzájemný dialog apod., tak z pohledu „Porozumění vzájemné provázanosti světa“ ve snaze pochopit historické, politické a ekonomické souvislosti, důvody a důsledky migrace atp., nebo můžeme užít jakoukoliv další dimenzi a aplikovat ji na dané téma. Vždy je pouze potřebné pracovat s tím, jakým směrem (k jaké dimenzi) bude téma směřovat a dále vybrat vhodný styl výuky vzhledem k věku a schopnostem dětí, možnostem atd.

Tento výukový koncept (původně vypracovaný jako metodická pomůcka pro volnočasové pracovníky) je dle mých zkušeností aplikovatelný také v prostředí školy, a to od mateřských škol až po školy střední či učiliště. Po přizpůsobení vhodných metod výuky výběr výše zmíněných dimenzí udává jakési mantinely, které určují obsah a zaměření v daném globálním problému. Jelikož jsou globální problémy velmi rozsáhlé a komplexní, je vhodné využít rámec, který se použitím dimenzí nabízí. Pro pedagogy se tím otevírá možnost zorientovat se v problému a vybrat vhodné zaměření s vědomím, že globální

problém má také další aspekty, ke kterým je vhodné se vrátit později či na ně navázat v jiném vyučovacím předmětu.



## 4. Cíle GRV

Aby bylo jasné, k jakým cílům by měla výuka GRV směřovat, je vhodné si jej zasadit do širšího kontextu. Reakcí na situaci posledních několika desítek let a fenoménu navyšování ekonomických a sociálních rozdílů mezi bohatými státy (globálního Severu) a chudými státy (globálního Jihu) a z toho plynoucích důsledků bylo na přelomu nového tisíciletí zavázáno 191 členských států OSN k plnění tzv. Rozvojových cílů tisíciletí (MDSs)<sup>10</sup>. Po relativně úspěšném plnění, jak dokazuje výroční zpráva OSN (2015, online), navázala organizace v roce 2015 se 17 Cíly udržitelného rozvoje (SDGs)<sup>11</sup>. Plán SDGs je vytyčený na následujících 15 let „*do kdy je potřeba, aby všichni studující získali znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje. Toho by mělo být docíleno, mezi jinými, prostřednictvím vzdělávání se zaměřením na udržitelný rozvoj a udržitelný způsob života.*“ (Národní strategie Globálního rozvojového vzdělávání, 2017, str. 6).

Podle oficiálních internetových stránek OSN se oblasti zájmu týkají: řešení chudoby; ukončení hladovění; zkvalitnění zdraví a života; zvyšování kvality vzdělání; úplného zrovnoprávnění mužů a žen; zajištění pitné vody a kanalizace v místech, kde to prozatím není standardem; dostupnosti čisté energie; zajištění kvalitní práce a ekonomického růstu; vybudování infrastruktury a podpory udržitelné industrializace; snížení nerovností uvnitř zemí i mezi nimi; budování udržitelných měst a obcí; motivace lidí k odpovědné výrobě a spotřebě; bezodkladného jednání podle doporučení pro boj se změnou klimatu a zvládnání jejího dopadu; udržitelného jednání při využívání mořského i zemského potenciálu; podpory tvorby mírové společnosti a přístupu ke spravedlnosti pro všechny; a na základě globálního partnerství vytvoření společnosti pro udržitelný rozvoj.

Přestože se zdají být výše uvedené cíle obecné a z pozice jednotlivce jejich dosahování nereálné, je zapotřebí připomenout, že se jedná o výsledek v dlouhodobějším časovém horizontu. Pro přiblížení se těmto cílům je potřebné přizpůsobit chování takovým způsobem, které k jejich naplnění vede. Na tvorbu (popřípadě změnu) postojů a následného jednání má významný vliv právě vzdělávání, které je v kontextu dosahování SDGs nahlíženo jako zcela zásadní.

---

<sup>10</sup> V originálním znění *Millennium Development Goals* (zkratka MDGs).

<sup>11</sup> V originálním znění *Sustainable Development Goals* (zkratka SDGs).

Vesměs všechny zúčastněné subjekty věnující se GRV pracují s pojmy- *dovednosti, znalosti, postoje a hodnoty*. Na těchto pojmech se dá nejlépe zaznamenat progres a změny u daných jedinců, kteří mají s GRV zkušenosti. Smyslem GRV je, aby si jedinci byli vědomi dopadu svého chování a byli schopni přijmout svůj díl odpovědnosti za současnou situaci ve světě. GRV klade důraz na specifické aspekty v jednotlivých oblastech. Podle Národní strategie GRV (2016, str. 11) se jedná konkrétně o:

- **Znalost** příčin a důsledků globálních problémů. Povědomí o způsobů práce na udržitelném rozvoji. Schopnost porozumět situacím v jiných částech světa s ohledem na historické, politické a další souvislosti. Pochopení propojenosti různých oblastí světa a způsobu realizace různých forem rozvojové spolupráce. Znalosti forem aktivního podílení se na rozvoji v úrovni lokální i globální.
- **Postoje a hodnoty**, které jedinec zastává. Akceptují zodpovědnost za svůj díl v dané situaci a motivují k participaci na řešení dané situace či problému. Jedinci vyjadřují respekt k bytostem živým i neživým, toleranci a solidaritu.
- **Dovednost** spolupráce, prezentace vlastního názoru a respekt k názorům ostatních. Schopnost empatie, systémového myšlení a myšlení v souvislostech. Dovednost efektivní práce na problémech s ohledem k demokratickým a humanistickým principům.

Vzdělávací instituce mají značný vliv na rozvoj výše zmíněných dovedností, znalostí a postojů. Je doporučeno, aby škola volila takový styl výuky, jež podněcuje žáky v nácviu a upevňování těchto osobnostních aspektů. Osvojení si zmíněných schopností je v rámci GRV vnímáno jako zcela zásadní nejen pro život každého jedince, ale i pro jeho okolí.

Je zde patrné, že širší definice přesahuje hranice formálního vzdělávání především proto, že se jedná o vzdělávání celoživotní. GRV je do velké míry realizováno v prostředí neformální výuky, a to především díky mimoškolním organizacím jako jsou Skaut, přírodovědné kroužky, spolky ochránců přírody a další podobně zaměřená společenství a také prostřednictvím vzdělávání společnosti skrze hromadné sdělovací prostředky, kampaně nevládních neziskových organizací apod.

## 5. Témata GRV

Pro ucelený úvod je potřebné vymezit taktéž témata, se kterými GRV pracuje. Výčet se na první pohled jeví jako velmi obecný a může být obtížně představitelné, jak témata začlenit do samotné výuky. Po hlubším zkoumání, popřípadě po selekci určité části tématu a prostřednictvím vhodného způsobu práce, je ale možné s tématem pracovat s jakoukoliv věkovou skupinou. Za zmínku stojí dva výčty témat z různých zdrojů, které se do určité míry doplňují. První z nich je vytyčen v oficiálním dokumentu Národní strategie GRV (2016, str. 12–13), který vymezuje témata šířeji.

Pro potřeby této práce se jeví jako praktičtější výčet témat, který organizace NaZemi prezentovala v materiálu *Objevuj svět globálního vzdělávání* (2017, str. 2). S tímto vymezením se dá lépe pracovat na poli vzdělávání vzhledem k jeho konkrétnosti i pojetí dokumentu. Kromě reálných příkladů ke každé oblasti jsou k seznamu přiřazené i praktické tipy, jak s tématy pracovat na půdě školy.

Pro přehlednost jsem témata, jež uvádějí oba dokumenty shrnula v níže uvedené tabulce.

Národní strategie GRV	Podrobněji v Národní strategii GRV	Globální témata dle NaZemi
<b>Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitele</li> <li>- kulturní, sociální a politická globalizace</li> <li>- migrace ve světě</li> <li>- mezinárodní instituce</li> </ul>	<b>Nespravedlivý globalizovaný obchod</b> <hr/> <b>Migrace</b>
<b>Lidská práva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- základní lidská práva</li> <li>- dětská práva a práva seniorů</li> <li>- rovné příležitosti a tolerance k jinakosti</li> <li>- demokracie, dobré vládnutí</li> <li>- rovnost mužů a žen</li> </ul>	<b>Pracovní podmínky</b> <hr/> <b>Dětská práce</b>
<b>Globální výzvy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- odstranění chudoby a nerovnosti</li> <li>- vyšší míra vzdělanosti</li> <li>- zdraví obyvatel</li> <li>- potravinové zabezpečení</li> <li>- přístup k nezávadné pitné vodě</li> <li>- životní prostředí a klimatické změny</li> <li>- populační růst</li> <li>- mírové řešení konfliktů</li> <li>- odstranění digitální nerovnosti</li> </ul>	<b>Chudoba</b> <hr/> <b>Klimatické změny</b>
<b>Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost</li> <li>- cíle udržitelného rozvoje</li> <li>- historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce</li> <li>- aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce</li> <li>- aktivity ČR a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce</li> </ul>	<b>Odpovědná spotřeba</b>

Dále jsem také připojila mnou vytvořená témata, která se mi zdají vhodnější pro přímé použití ve školní praxi. Považuji je za lépe uchopitelná pro učitele a lépe pochopitelná pro žáky a studenty vzhledem k větší konkrétnosti a přímému vztahu k žákům/studentům. V reálné praxi se jedná o výběr z nabízeného tématu a následnou práci na základě specifik cílové skupiny žáků či studentů. Samotnou aplikaci jednoho z témat v praxi budu demonstrovat v praktické části této práce.

Průřezové hodnoty	Oblasti GRV	Téma GRV	Podtémata
<p style="text-align: center;">Odpovědná spotřeba Vědomé a informované rozhodování Respekt</p>	Životní prostředí	<b>Klimatické změny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obnovitelné a neobnovitelné zdroje</li> <li>- globální oteplování -&gt; sucha, méně podzemní vody</li> <li>- úbytek deštých pralesů a nezávadné pitné vody</li> <li>- ztráta biodiverzity</li> <li>- znečištění ovzduší, oceánů, krajiny atd.</li> <li>- „Zelená revoluce“ a GMO</li> <li>- vliv těžby na reliéf krajiny</li> </ul>
		<b>Krajina a vlast</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pozitivní vztah ke svému okolí, vlasti</li> <li>- angažovanost, aktivní zapojení, dobrovolnictví</li> <li>- podpora lokální výroby, obchodu, tvůrců apod</li> </ul>
		<b>Potraviny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plýtvání</li> <li>- živočišná vs. rostlinná strava</li> <li>- chemie v potravinách, BIO, GMO, ekologické zemědělství, Fair Trade</li> </ul>
		<b>Voda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- znečištění sladkých vod a oceánů</li> <li>- úbytek nezávadné a podzemní vody</li> </ul>
		<b>Odpad-znečištění</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdroje odpadu a ekologická stopa</li> <li>- možnosti nakládání s odpadem – recyklace, ekologická likvidace</li> <li>- omezení odpadu -&gt; odpovědná spotřeba</li> </ul>
	Globální Sever vs. globální Jih	<b>Vzdělání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- muži vs. ženy</li> <li>- oblasti s nedostatečnou možností přístupu ke vzdělání -&gt; vzdělání dětí v zemích Globálního jihu</li> <li>- vzdělání jako základní podmínky pro zlepšení podmínek</li> </ul>
		<b>Chudoba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- příčiny a důsledky, konflikty, migrace</li> <li>- příjmová chudoba</li> <li>- oblasti ohrožené chudobou, vliv G. Severu. na chudou G. Jihu</li> </ul>
		<b>Migrace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- příčiny a důsledky</li> <li>- multikulturní přístup, tolerance, respekt, prevence násilí a konfliktu</li> </ul>
		<b>Globalizace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- důvody a důsledky, pozitiva a negativa</li> <li>- vliv a provázanost G. Severu na G. Jih</li> <li>- nerovnost, konflikty</li> </ul>
		<b>Textilní průmysl</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fast fashion, slow fashion</li> <li>- pracovní podmínky, chemikálie, zdravotní rizika</li> <li>- znečištění, odpad</li> </ul>
	Životní styl / Společnost	<b>Konzumní společnost</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- odpovědná spotřeba, udržitelný rozvoj</li> <li>- hodnoty – duchovní vs. materiální</li> <li>- změna životního stylu směrem k udržitelnosti vzhledem k ostatním lidem a možnostem planety</li> </ul>
		<b>Zdraví</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fyzické a duševní zdraví</li> <li>- prevence před onemocněním a psychohygienu</li> <li>- faktory ovlivňující zdraví</li> <li>- civilizační choroby, epidemie</li> <li>- prevence užívání návykových látek</li> </ul>
		<b>Média a informace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kritické myšlení v přístupu k informacím</li> <li>- fake news, poplašné zprávy a hoax</li> <li>- konflikty a média – význam médií ve fenoménu terorismu</li> </ul>
		<b>Bezpráví</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- politické režimy, lidská a dětská práva, svoboda slova</li> <li>- genderové nerovnosti</li> <li>- ideologie, náboženství, konflikty</li> </ul>
		<b>Konflikty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- příčiny, důsledky</li> <li>- válečné konflikty, terorismus, ideologie, náboženství</li> <li>- možnosti řešení konfliktů</li> </ul>

Trojí barevné rozlišení naznačuje celky, ve kterých se konkrétní témata nalézají. Zároveň odkazují na dělení ve struktuře, se kterou pracují v praktické části práce. Jedné se konkrétně o celky:

- **Životní prostředí**, kde se vyskytují témata, jež se přímo týkají oblasti planety Země. Oblast je ohraničena zelenou barvou, což má naznačovat vhodnější využití pro žáky nižších ročníků, a to z důvodu osobní zkušenosti žáků a relativně jednoduché práce s danou oblastí pro svou konkrétnost a „uchopitelnost“ (např. téma *Potraviny* je pro žáky lehce představitelné, jelikož všichni každý den potravu konzumují. Kdežto téma *Bezprávi* je poměrně abstraktní a žáci mladších ročníků zatím nemají morální uvažování na úrovni, jež by umožňovala objektivní pochopení a konstruktivní diskuzi k tématu).
- **Globální Sever vs. globální Jih** jakožto oblast, kde témata pracují s propojeností zemí globálního Severu a Jihu nejen pro stránce ekonomické, ale také politické a sociální. Oblast je značena tyrkysovou barvou pro vhodnost začlenění témat vesměs pro všechny ročníky, především pak v průběhu základní školní docházky.
- **Životní styl / Společnost** obsahuje témata již více abstraktní, kde je vhodná morální vyspělost žáků a studentů na takové úrovni, aby byli schopni témata nahlédnout z více možných úhlů a dokázali o nich diskutovat. Oblast je značena barvou modrou a doporučení pro zařazení je směřováno od 2. stupně ZŠ až po SŠ a SOU.

Označením *Průřezové hodnoty* označují takové motivy, které by měly být nosné ve všech probíraných oblastech GRV. Jedná se o výčet motivů, na jejichž základech v ideálním případě jedinci jednají. Vycházím zde z předpokladu, že i malá změna v chování jedince, která je postavená na informovaném a vědomém rozhodování, odpovědné spotřebě a respektu k okolí, je nedílnou součástí pozitivní změny, a to v první řadě na úrovni osobní. Pokud je každodenní činnost jedinců ovlivněna výše uvedenými podmínkami, budou jedinci odolnější vůči tlaku na konzumní styl života, prosazování vlastního blaha na úkor jiných a veškeré jejich rozhodování bude nahlíženo s ohledem na udržitelný rozvoj planety.

## **6. Aktivizační metody výuky v rámci GRV**

Aktivizační metody výuky mají, dle mých pedagogických zkušeností, ve vyučování zcela zásadní význam. Podle Laciny a Kotrby (2015, str. 50) jsou při aktivizačních metodách použity postupy, které vedou výchovně vzdělávací proces tak, aby byla využita především vlastní učební práce studentů, s důrazem na myšlení a řešení problémů. Pro práci s tématy GRV se přímo nabízí tato forma výuky, jelikož témata vyžadují značnou míru propojování informací z různých oblastí života a často je tématem hodin řešení problémů, které mají globální přesah. Aktivizační metody mohou výborně posloužit pro nácvik schopnosti řešit problémy, pro vyhledávání informací, dávání je do souvislostí a pro spolupráci všech jedinců ve skupině. Jak zmiňuje Zormanová (2012, str. 16), při využití inovativních metod učení dochází skrze aktivní problémově orientovanou činnost jedince k přípravě na řešení reálných problémů. Žák má možnost tvořit vlastní hypotézy, rozvíjet představivost a intelektové schopnosti.

Aktivizační metody nabízejí širokou škálu technik, aktivit a metod učení, na kterou veškerá témata GRV „nasedají“ a dají se podle potřeby přizpůsobit. Aktivizační metody jsou často realizovány v páru či ve skupině, což kromě rozvoje kognitivních funkcí nabízí možnost sociálního učení. V dnešní informační době je schopnost kritického myšlení zcela zásadní dovednost, proto je tento požadavek aplikován průřezově ve všech aktivitách tohoto typu.

Pod pojem „aktivizační metody“ jsou v této práci zahrnuty metody v literaturách pojmenované jako: inovativní, moderní, alternativní či komplexní – vymezení těchto metod učení se často překrývá, často jsou tyto pojmy chápány jako synonyma. Pro mou práci volím jednotné označení „aktivizační“ s výčtem a popisem metod vhodných pro práci s tématy GRV v následující podkapitole.

### **6.1. Význam aktivizačních metod pro výuku GRV**

Témata GRV jsou ze své podstaty globální a mají přesah do mnoha sfér života. Při výuce se tak prolínají informace z oblasti socio-ekonomické, geografické, politické, environmentální a mnoha dalších, které je potřeba žákům/studentům zprostředkovat co

možná nejkompaktněji. Je potřebné s tématy pracovat flexibilně a upozorňovat na provázanost napříč sférami. Podle Miléřové (2015, str. 4) má GRV vést k porozumění globálních souvislostí a pochopení vzájemného propojení jedince a zbytku světa. Dále k dovednosti pracovat s informacemi z různých zdrojů a dávat je do souvislostí, na základě informací rozvíjet dialog napříč různými politickými, kulturními a náboženskými koncepty. Podpořit tvorbu takových hodnot a postojů, které vedou ke společenské spravedlnosti, toleranci a solidaritě. To vše na základě aktivního přístupu jedinců s cílem udržitelného fungování světa s ohledem na limity naší planety a mírového řešení konfliktů.

V uvedené definici jsem vyznačila ty oblasti, na jejichž osvojení přímo pracují metody aktivního učení v celé své šíři. Výuka témat GRV za použití aktivizačních metod učení se jeví jako vhodně zvolená vzhledem k rozvoji takových dovedností, znalostí a postojů, které jsou dosahovány také prostřednictvím GRV.

Podle Sitné (2013, str. 9) je aktivní učení takové, jehož prostřednictvím žák/student na základě vlastní aktivity získává informace, které následně začleňuje do již vytvořeného systému dovedností, znalostí a postojů. Díky vlastní aktivitě při přijímání nových informací se žák efektivně učí pracovat s informacemi, a rozvíjí tak tzv. kritické myšlení. Při aplikaci aktivizačních metod se žák/student dostává do středu vyučovacího procesu. Již není pouze pasivním příjemcem informací, jak tomu často bývá během tradičního (frontálního) pojetí výuky, ale aktivně vstupuje do procesu a předpokládá se jeho plné zapojení během celé výuky. Tím se může maximálně využít jak žákův/studentův potenciál, tak omezená časová dotace vyučovací hodiny.

Tradiční (frontální) vyučování má ve výuce své významné místo. Žák/student dostává informace systematicky uspořádané, což je smysluplné především tehdy, pokud je potřeba předat velké množství informací. Nicméně bych ráda vyzdvihla význam metod aktivního učení právě pro potřeby GRV. Tyto metody, třebaže jsou časově náročné na přípravu a také realizace bývá pro učitele obtížnější, velmi efektivně vedou k dosažení tzv. klíčových kompetencí ve vzdělávání. Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů, který je zásadní pro každého člena společnosti v rámci jeho osobního rozvoje a uplatnění ve společnosti.

Navíc je také díky nim možné pracovat na tzv. měkkých dovednostech (soft skills). Měkké dovednosti mají vztah k sociální/emoční inteligenci a rozvíjejí kompetence



v oblasti chování. Jsou to veskrze schopnosti interpersonální, při jejichž osvojení mohou jedinci snadněji dosahovat tvrdé dovednosti (hard skills), které jsou potřebné při zvyšování pracovní kvalifikace. Mezi měkké dovednosti patří například komunikační dovednosti, kooperace, asertivita, řešení konfliktů, kreativní a týmové řešení problémů, strukturované myšlení, aktivní přístup, objevování a orientace v informacích, ochota učit se novým věcem a další. Všechny tyto schopnosti jsou během výuky intenzivně podporovány formou aktivizačních metod, kdy žáci/studenti často pracují ve skupině, a mají tak možnost si je osvojit již v nízkém věku.

Staré čínské přísloví praví „*Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to udělat a já to pochopím.*“. Žáci si přirozeně osvojí to, co sami dělají nebo zažijí a také to, co se snaží naučit své spolužáky. Proto by mělo být smyslem výuky podněcování vlastní aktivity, rozvoj kreativity, prostor pro vlastní tvorbu a rozhodování. Právě toto pojetí se nabízí za podmínky začlenění aktivizačních metod učení do výuky. V případě výuky GRV je možné metody aktivního učení aplikovat v celé šíři, jak demonstrují v praktické části této práce.

## **6.2. Východiska pro výuku témat GRV za použití aktivizačních metod učení**

Pedagogika v současné době staví na **konstruktivistickém pojetí výuky** (oproti tradičnímu transmisivnímu pojetí, které zprostředkovává žákům hotové dovednosti a vědomosti a žáci jsou tak pasivními posluchači). Konstruktivistické teorie podle Grecmanové a Urbanovské (2007, str. 23) „*vycházejí z předpokladu, že své poznání si každý jedinec konstruuje sám na základě vlastní aktivní myšlenkové činnosti. Tyto teorie zdůrazňují nutnost aktivní role zkoumání, objevování a logických úvah. Jedině taková znalost, která je výsledkem vlastního zkoumání podpořeného aktivním propojením s dřívějšími poznatky, má šanci stát se trvalou součástí myšlenkové struktury člověka.*“ Toto tvrzení přímo podporuje smysl a význam aktivizačních metod. Jedinec musí během vlastní konstrukce aktivně přemýšlet, což vhodně zvolenými metodami vede k podpoře kritického myšlení.

Další myšlenkou konstruktivismu je **teorie prekonceptů**. Žák či student jakéhokoliv věku má již vytvořenou představu o světě a skrze tuto optiku svět také interpretuje. Jedinci mají tendenci podle svých představ přizpůsobovat skutečnosti tak, aby „zapadly“ do jejich již vytvořených konceptů prezentace světa. Stará (2015, str. 13) zdůrazňuje, že během výuky by měli učitelé (vhodně zvolenými technikami) zjišťovat prekoncepty u žáků, dokázat je analyzovat a na základě analýzy zvolit vhodné postupy výuky, které u žáků vyvolají pocit konfliktu mezi jejich původní představou a nově nabytými vědomostmi. Na základě tohoto konfliktu žáci/studenti vyhodnotí, zda nový poznatek přijmou a zařadí ho do své struktury kognitivních schémat či nikoliv. Výuka by měla tuto skutečnost přijmout a dokázat efektivně pracovat na změně prekonceptů jedince tak, aby směřovaly k dosahování vzdělávacích cílů. Metody aktivního vyučování nabízí celé spektrum možných technik, jak prekoncepty zjišťovat (brainstorming, volné psaní, pojmové mapování, nedokončené věty apod.), ale především jak s nimi aktivně pracovat. Zde se nabízí například práce s textem za použití dělání si poznámek či značek do textu, skupinová diskuze či dialog, formulování otázek aj.

### **6.3. Kritické myšlení a metoda E-U-R – průřezová dovednost a metoda**

Naučit se kriticky myslet je zcela zásadní. Jsme zahlceni informacemi z mnoha zdrojů, které se svou kvalitou mohou zásadně lišit. V prvním kroku by měl každý jedinec být schopný z této záplavy informací vybírat ty, které jsou pro oblast jeho zájmu relevantní, a to i ty, které mohou být v opozici k jeho současnému názoru. V následujících krocích by měl člověk podle Grecmanové (2007, str. 13) prozkoumat dostupné informace z různých úhlů pohledu, porovnat je s názory a tvrzeními jinými a podrobit je kritice za použití všech úrovní myšlenkových postupů. Až po těchto operacích může člověk odpovědně zaujmout stanoviska a převzít za ně zodpovědnost a tzv. přijmout je za své. V případných konfliktech mezi stanovisky (například při zjištění opačného názoru, či v diskuzích), by člověk měl být schopný své stanovisko obhájit prostřednictvím racionálních argumentů, nicméně by měl být otevřený možné změně svého názoru po opětovném kritickém zhodnocení argumentů opoziční strany.

Definice pojmu „kritické myšlení“ je celá škála. V prostředí školy můžeme metody kritického myšlení vymezit jako „*nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů.*“ (Zormanová, 2012, str. 113–114) Zde můžeme vidět, že kriticky myslet je poměrně náročný proces, který je potřeba se naučit tak, aby byl aplikovatelný nejen ve škole či pracovním procesu, ale také v běžném občanském životě. Škola je místem, kde by se schopnost kritického myšlení měla učit a trénovat. Významným prvkem je v tomto případě pedagog, který musí přizpůsobit výuku tak, aby umožňovala žákům/studentům nácvik dovedností, které vedou ke kritickému myšlení. Vhodnou volbou výukových metod, podpořenou dobře zvolenými otázkami, může pedagog rozvinout schopnost kriticky myslet u žáků/studentů napříč všemi sférami života.

Pro podporu nácviku kritického myšlení bylo vytvořeno mnoho metod, které k tomuto cíli vedou. Praktickou a dobře uplatnitelnou metodiku poskytuje mezinárodní program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking = Čtením a psaním ke kritickému myšlení), kterou osobně v praxi používám. Tento program pracuje na základě tzv. Třífázového modelu učení a myšlení E-U-R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe). Tento model se dá aplikovat vesměs na všechny techniky aktivního učení. Metoda E-U-R se snaží zachovat ve své struktuře co nejvíce rysů přirozeného učení, které je pro žáky nejefektivnější. Model pomáhá při plánování i při samotné realizaci výuky. Respektování této struktury pomáhá dosahovat stanoveného cíle, rozvoje poznání a podporuje schopnost kriticky myslet. Umožňuje rozvoj kognitivních a sociálních dovedností. Model se dá aplikovat v podstatě na libovolný obsah napříč všemi věkovými skupinami žáků a studentů.

Ve zkratce bych ráda uvedla, k čemu každý krok ve struktuře modelu slouží, přičemž vycházím z textu Hausenblasta a Košťálové (Příručka III – Další strategie k rozvíjení kritického myšlení, 2007, str. 7-15).

- **Evokace** – slouží k vybavení si a utřídění informací a představ již známých. Žáci a studenti rekonstruují předchozí znalosti. Během činnosti může dojít k odhalení dřívějších nesrovnalostí a nepochopení. Žáci a studenti jsou během evokace zaktivizováni a pozitivně motivováni pro následnou práci. Učitelům slouží tato část k odhalení prekonceptů žáků/studentů. Minimálně hrubá znalost prekonceptů je

zásadní pro efektivní zaměření výuky a ovlivňuje tak volbu výukové metody v následujících krocích (například diskuze je zaměřena na téma, na kterém je vhodné, vzhledem ke zjištěným prekonceptům, pracovat).

- **Uvědomění si významu** – v této fázi žáci/studenti dostávají k dispozici nové zdroje informací, které mohou považovat za věrohodné. Skrze vlastní činnost a práci s novými informacemi si odpovídají na otázky, které vzešly ve fázi evokace. Žáci/studenti si uvědomují význam získané informace a přemýšlejí, jakou hodnotu pro ně má a ve kterých tématech se dá nová informace uplatnit – přemýšlejí o ní komplexně. Tato fáze budí v žácích chuť se učit a poznávat. Úspěch při učení působí v mozku zvýšenou tvorbu endorfinů, které pozitivně ovlivňují naši motivaci skrze pocit uspokojení. Úspěch je dosahován samostatnou činností žáka/studenta, tím se pocit uspokojení úměrně zvyšuje. Během „Evokace“ vznikají otázky, na které má „Uvědomění“ odpovědi. Zdroje informací by měly být takového typu, kdy musejí z více informací žáci/studenti vybírat ty, jež jsou pro ně relevantní.
- **Reflexe** – shrnuje učivo a dělá „nový pořádek“ v hlavách žáků a studentů v tom, co se naučili. Žáci/studenti svými slovy shrnují co se v předchozích fázích dozvěděli, naučili a co si z nich odnášejí. V reflexi je prostor pro sestavení nové struktury z kombinace původních a nových poznatků, pro doplnění podrobností a ujasnění si souvislostí. Žáci/studenti si uvědomují postupy učení a myšlení a vybírají, které postupy pro ně byly efektivní a které je možné aplikovat v budoucnu. Ohlédnutí se za výsledkem vlastní práce má pozitivní vliv na sebehodnocení a motivaci k dalšímu učení. Reflexe je nutná taktéž pro učitele, kterému dává představu o tom, co žák/student doopravdy pochopil.

Užití tohoto modelu v praxi může ulehčit plánování a dávat strukturu vyučovací hodině. Není potřeba ho dogmaticky užívat v celé šíři výuky, nicméně osobně se mi osvědčil při plánování a realizaci výukových hodin za použití aktivizačních metod učení. Vzhledem k odlišnostem od tradičního vyučování se setkávám s kladnou zpětnou vazbou od žáků a studentů, kteří sdílejí pozitivní zážitky z vlastní činnosti a schopnosti dopracovat se samostatně k výsledku.

Pro potřeby GRV je možné aplikovat metody kritického myšlení i metodu E-U-R prakticky ve všech tématech. Vzhledem k významu ve vyučovacím procesu budu tyto dvě

vzdělávací metody aplikovat také ve své praktické části práce, kde bude struktura vzdělávacích hodin založena na modelu E-U-R.

## **6.4. Výčet doporučených aktivizačních metod užitých při výuce témat GRV**

Důvody pro výběr aktivizačních metod učení jako vhodné formy výuky jsou již v této kapitole uvedeny. Nyní bych ráda metody roztřídila do skupin se stručnou definicí každé z nich. Samotné metody je možné členit na základě různých hledisek (dle časové náročnosti, účelu, cíle apod.), pro potřeby této práce volím rozřazení dle charakteru metody.

### **6.4.1. Problémové vyučování**

Tento typ vyučování – jak již název napovídá – vychází z řešení problému, před který jsou žáci/studenti postaveni. „*Oproti tradičním formám se u problémového vyučování od studentů vyžaduje aktivita, produktivní myšlení a samostatnost. ... Problémová metoda také tvoří základ vědeckého zkoumání skutečností.*“ (Lacina a Kotrba, Aktivizační metody ve výuce 2015, str. 99). Žáci/studenti jsou podle zmíněných autorů nuceni analyzovat problémovou situaci a formulovat problém. Žáci/studenti jednotlivě nebo skupinově (dle zadání) problém nejprve řeší a poté ověřují správnost výsledku. Učitel se dostává do role zadavatele úlohy, rádce během tvorby a hodnotitele při závěrečné fázi řešení problému.

Jako příklad skupinového řešení problémů je možné uvést techniku „Analýza případové studie“, ve které jde o didakticky upravenou reálnou událost, která má více než jedno řešení (například řešení migrační krize). Každá případová studie by měla vést k podpoře vytváření samostatných řešení, nezávislého myšlení, jednání a rozhodování. Taktéž by měla směřovat k naplňování dílčích cílů, například: k rozvoji komunikačních dovedností, k týmové spolupráci, k analytickým dovednostem a strategickému myšlení.

Pro příklad metody samostatného řešení problémů může sloužit „metoda heuristická“, která využívá dosavadních znalostí a vědomostí žáků/studentů, kteří během řešení objevují nové poznatky. Skrze hledání poznatků a nových souvislostí žáci/studenti rozvíjejí myšlení, poznávací procesy a intelektové dovednosti.

#### **6.4.2. (Didaktické) hry**

Podle Laciny a Kotrby (2015, str. 116) se hra vyznačuje souborem seberealizačních aktivit zúčastněných jedinců, které jsou vedle práce a učení jednou ze základních forem činnosti člověka. Cíl a hodnota hry je sama v sobě, nemusí nutně sledovat žádný zvláštní účel, nicméně v prostředí školy má hra častěji cíl vytyčený, a to od pobavení přes aktivizaci žáků/studentů až k samotným výukovým účelům. Pedagog má pro bezproblémovou realizaci hry velký význam – hru metodicky připravuje (aby splnila očekávaný účel), koordinuje a stanovuje pravidla. Výběr hry by měl respektovat věková specifika žáků a obtížnost hry by se tak s věkem měla úměrně zvyšovat.

Ve školním prostředí jsou nejčastěji využívány tzv. didaktické hry nebo soutěže, které opět vycházejí z řešení problémových situací. V rámci GRV je možnost využití her značná, a to především v mladším školním věku (více o využití konkrétních metod dle věkových specifik v kapitole 7. *GRV s ohledem na věkovou skupinu*). Do jakéhokoliv tématu je možné včlenit hru, která buď konkrétní jev uvádí, nebo s ním pracuje (např. hra na „aktivistu“, kdy má skupina žáků/studentů vytvořit kampaň pro zlepšení podmínek v určité oblasti). V závěru každé hry by mělo proběhnout vyhodnocení nestranným pozorovatelem, v tomto případě pedagogem.

### 6.4.3. Diskuzní metody

Diskuzní metody se vyskytují během výuky témat GRV často. Vše plyne z charakteru témat, jelikož na ně většinou neexistuje jedno správné řešení, ke kterému je třeba se dobrat. Právě naopak - při řešení globálních témat je možné zaznamenat třicet názorů ve třídě třiceti žáků/studentů. Každý z těchto žáků/studentů by měl dostat prostor pro vyjádření svého stanoviska a ostatní by měli mít prostor na reakci. Nejčastější formou prezentace názorů jsou právě diskuze. Během nich se žáci/studenti učí formulovat a obhajovat své názory, pochopit stanoviska a myšlenky spolužáků, argumentovat, komunikovat a na základě získaných informací své názory měnit, pokud k tomu v závěru po zvážení dojdou.

Maňák (in Lacina a Kotrba, 2015, str. 122) zdůrazňuje, že diskuze je založena na existenci problému (např. „globální oteplování“ nebo „životní podmínky v rozvojových zemích“). Rozpor, který problém vyvolává, podněcuje zúčastněné k výměně názorů. Aktivizujícím prvkem může být také pedagog, který diskusi podněcuje vhodně zvolenými otázkami a dále působí jako facilitátor. I přes fakt, že aktivní jsou během diskuze především žáci/studenti, je vhodné ze strany pedagoga mít diskusi předem připravenou – formu zadání, vytyčení diskuzních bodů s předpokládanými výstupy z diskuze. V případě GRV témat se jedná o výstupy, které vedou k motivaci žáků/studentů, jak je možné daný jev řešit a co pro zlepšení podniknout. V závěru pedagog diskusi shrne a zdůrazní možnosti, které mohou samotní jednotlivci aplikovat. Pozitivní ukončení diskuze je důležité pro předcházení pocitu marnosti z globálních problémů lidstva.

GRV nemá v tomto případě ambice žákům/studentům předložit konkrétní kroky coby zdánlivě nejefektivnější metodu vedoucí ke změně. Cílem GRV je v tomto případě naučit žáky/studenty o tématech komunikovat, naslouchat si, tvořit kompromisy, vyjednávat atd. a tyto schopnosti poté dále uplatnit při plánování kroků vedoucích ke změně, ať už na lokální nebo globální úrovni.

Nejužívanější metody dialogické jsou: brainstorming a brainwriting, řetězová diskuze, diskuze v kolečku (rounds), kolotoč (carousel), sněhová koule (snowballing), diskuze v malých skupinách (více v podkapitole o skupinovém a kooperativním vyučování), Phillips 66, debata a další. Podrobněji o těchto metodách a realizaci pojednává celá řada

odborné literatury, například: Výukové metody v pedagogice (Zormanová, 2012) nebo Aktivizační metody ve výuce (Lacina a Kotrba, 2015).

#### 6.4.4. Situační metody

Tento druh metod úzce souvisí s reálnými situacemi. K řešení nemají žáci/studenti dostatek informací, jak uvádí Lacina a Kotrba (2015, str 142). Díky tomu pak situační metody mohou poukázat na nejednoznačnost řešení situace (konfrontace s černobílým vnímáním světa u mladších žáků). Jelikož mají situační metody více možných řešení, je vyžadován komplexní přístup a zapojení vědomostí z různých předmětů. Po prozkoumání nashromážděných dat je úkolem žáků/studentů stanovit *„příčiny vzniku problému a navrhnout opatření, která řeší současný stav. Cílem je vypracování alternativních řešení a stanovení preventivních opatření, aby se situace v budoucnu neopakovala. Na závěr by měla být vybrána optimální varianta, jež by se v praxi měla realizovat.“* (Lacina a Kotrba, Aktivizační metody ve výuce, 2015, str. 144).

Autoři ve výše uvedené citaci odkázali na možnost řešení modelových situací, které mohou být aplikovány v řešení skutečných problémů, se kterými pracuje GRV. Nejznámější z metod konfliktních situací je pedagogicky oblíbený příběh o Abigail, ve kterém se objevuje pět postav, které ve složité situaci jednají na základě svých morálních úsudků. Při zachování stejného konceptu a, při pouhé změně situace a postav můžeme například demonstrovat nevyhovující pracovní podmínky na pracovištích v zemích globálního jihu. Víník této situace také není jednoznačný, zároveň je ale poukázáno na všechny, kteří zde figurují a na to, jaký podíl viny na situaci jejich chování má a jaké jsou jejich motivy. Na základě zjištěných faktů, prozkoumání problémů z různých stran a po zohlednění všech zainteresovaných účastníků, je možné přijít s možným nástinem řešení problému.



### 6.4.5. Inscenační metody

Inscenační metody vycházejí z předpokladu, že žák/student se naučí mnohem víc, když prožije přímou zkušenost a roli si zahraje (je jim tak zprostředkován emotivní zážitek a zkušenost), než když je pouhým pasivním příjemcem informací. Účastníci do inscenace vnášejí vlastní pojetí a ztvárnění, které je závislé na předešlých zkušenostech a postojích. Podstatou je tak sociální učení, v němž jsou sami žáci/studenti aktéry hrané situace.

*„Hraní rolí se výborně hodí k formování názorů a postojů studentů v případě výuky průřezových témat jako Občan v demokratické společnosti, Člověk a svět práce, Člověk a životní prostředí a v případě výuky praktických dovedností.“* (Lacina a Kotrba, Aktivizační metody ve výuce, 2015, str. 148). Autoři tímto přímo potvrdili praktické využití inscenačních metod pro potřeby GRV, které nabízejí celé spektrum situací, ve kterých mohou žáci/studenti využít svůj potenciál. Pro témata GRV je vhodné, aby žáci/studenti měli možnost na emoční úrovni zažít situaci v „kůži někoho jiného“, kdo jim je na první pohled velmi vzdálený, ale současně blízký. Například co zažívá jejich vrstevník ve velkovárně na výrobu jejich oblíbené sportovní značky pod nátlakem majitele továrny na zvyšování kvantity vyprodukovaných věcí a současně s pocitem odpovědnosti za finanční zabezpečení své rodiny.

### 6.4.6. Skupinová a kooperativní výuka

Pokud hovoříme o skupinovém vyučování, rozumíme tím aktivní spolupráci žáků/studentů podílejících se společně na řešení určitého úkolu. Pod vedením pedagoga se učí nejčastěji skrze metodu, která je vystavěna na řešení určitého problému. Tento typ metody lze dle Maňáka (2003 in Zormanová 2012, str. 90) kombinovat i s jinými typy výuky, ať už tradičními nebo dalšími aktivizačními – brainstormingem, diskuzí, projekty aj. Podporují tak tvořivost, spolupráci, plánování činnosti, komunikaci v týmu, umění kompromisu a významně směřují k dosahování klíčových kompetencí, jak již bylo uvedeno v začátku kapitoly.

O ideální velikosti pracovních skupin se vedou diskuze, nicméně Sitná (Metody aktivního učení, 2013, str. 53) uvádí jako vhodný počet mezi 18–26 žáky/studenty, kteří se poté mohou dále dělit do menších skupin po 3–5 žácích/studentech. Skupiny mohou být rozděleny podle výkonnosti na homogenní (žáci/studenti na stejné nebo velmi podobné úrovni) nebo heterogenní (žáci/studenti s různým prospěchem). Obě z uvedených dělení mají své výhody, avšak u heterogenních skupin je patrná větší míra pomoci a žáci/studenti, pro které je učivo složitější, vše rychleji pochopí, když jsou jim informace předány vrstevníky, kteří hovoří stejným „jazykovým kódem“. Současně velmi významným prvkem pro úspěch skupinové výuky je *„dostatečná zkušenost a dobrý odhad učitele. Tyto dovednosti získá učitel jedině vyučovací praxí.“* (Sitná, Metody aktivního vyučování, 2013, str. 54).

Kooperativní výuka je často vnímána jako synonymum k výuce skupinové. Rozdíl v kooperativní výuce oproti skupinové je ten, že *„výsledky jedince jsou podporovány činností celé třídy a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce, neboť úspěch každého člena skupiny závisí na úspěchu všech členů dané skupiny. Kooperativní výuka je založena nejen na spolupráci žáků mezi sebou, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“* (Zormanová, Výukové metody v pedagogice, 2012). Z uvedeného plyne, že ne všechna skupinová práce odpovídá kooperativní výuce. Žáci/studenti, kteří pracují na základě kooperativní výuky, vykazují lepší výsledky především v oblasti sociálního učení.

Užití skupinové i kooperativní výuky se při GRV nabízí velmi často. Tyto metody aktivního učení podporují rozvoj schopností a dovedností, na které je v rámci témat GRV mířeno – spolupráce, sdílení, kreativní a funkční řešení problémů, týmovost, schopnost kompromisu, tolerance apod. Studenti získají vlastní zkušenost s tím, že při společném zapojení sil, je možné dosáhnout výsledku snadněji. Pochopení tohoto principu je jeden z cílů GRV.

#### **6.4.7. Metody kritického myšlení**

Skupina metod, které směřují k nácvičku kritického myšlení, se svým charakterem vymyká předešlým metodám aktivního učení, a to především z toho důvodu, že jde výhradně o práci s textem. I přes toto specifikum vnímám jejich zařazení do výuky jako

obohacující. Tyto metody je možné užít v různých fázích modelu E-U-R a jsou vhodné také pro využití během GRV. Jak již bylo výše uvedeno, metody kritického myšlení a výuka GRV jsou navzájem úzce spjaty a navzájem se ovlivňují – výuka všech témat GRV by měla být založena na kritickém myšlení. Konkrétně se jedná například o metodu **Brainstorming**, která využívá řešení problému k rozvoji tvůrčího myšlení, o **myšlenkovou mapu**, kdy si žák/student shrnuje poznatky, které o tématu má, o **metodu I.N.S.E.R.T.**, kde jde o individuální práci s textem, o metodu **Pětílístek**, při které se vytvoří grafické schéma informací, jež jsou sloučeny do stručných výrazů a popisují dané téma, o metodu **Předvídání** využívající asociací a představ o daném tématu, které žáci/studenti dávají do souvislostí. Obdobnou metodou jako předvídání je **řízené čtení**, které vede žáky/studenty k tomu, aby o čteném textu aktivně přemýšleli. **Volné psaní** funguje podobně jako brainstorming pouze na individuálním základě. Metodou **Vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se** se učí žáci/studenti efektivní práci s textem a výběru důležitých informací, jež z textu plynou. **Podvojný deník** „*je užíván se záměrem spojení materiálu z textu se svými vlastními prožitky, prekoncepty. Napomáhá žákům najít osobní vztah k tomu, co se učí.*“ (Zormanová, Výukové metody v pedagogice, 2012, str. 141).

#### 6.4.8. Speciální metody

Mezi speciální metody výuky by bylo možné zařadit ty, které se svým charakterem vymykají zařazení do již uvedených skupin aktivizačních metod. Pro účely této práce je vhodné zmínit dva typy metod, které je možné při výuce témat GRV využít. Jedná se o:

- **Icebreakers**<sup>12</sup> - tyto metody uvolňují napětí a odstraňují psychické bloky, aktivizují účastníky a vytvářejí atmosféru vhodnou k práci. Nejčastěji jsou icebreakery zařazované na začátku výuky nebo jiného kurzu, avšak je možné je též použít v průběhu výuky, kdy pozornost zúčastněných klesá. Je vhodné icebreakery vhodně tematicky zaměřit (např. při užití pojmů vybrat ty, které se budou užívat v další části výuky) a vzít v potaz věk účastníků.

---

<sup>12</sup> V lektorské praxi se toto označení nepřekládá. V překladu pojem znamená „prolomit ledy“. České navrhované označování je tedy „Ledolamy“.

- **Projektová výuka** – projektová metoda je „*taková výuková metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů, což jsou komplexní úkoly či problémy spjaté s životní realitou. Charakteristickým znakem je cíl, který je představován určitým konkrétním výstupem, tj. praktickým řešením problému apod. Projekty často mají podobu integrovaných témat, využívají mezipředmětových vztahů.*“ (Zormanová, Výukové metody v pedagogice 2012, str. 96). Dále také zařazujeme projektovou metodu jako efektivní především při začleňování průřezových témat do výuky. Tato forma výuky pomáhá naplňovat klíčové kompetence, jež jsou vymezené v RVP, jelikož dochází k „*osvojení a upevnění nových vědomostí i dovedností a rozvoji formativních stránek osobnosti (odpovědnost, vytrvalost, tolerance, spolupráce, komunikační schopnosti apod.)*“ (Zormanová, Výukové metody v pedagogice 2012, str. 96). Tato metoda je sama o sobě velmi rozsáhlá a poměrně komplikovaná na přípravu i realizaci. V této podkapitole jde především o vymezení metody, v kapitole 9. (*Stávající začlenění GRV do formálního vzdělávání v ČR*) je naopak zaměřena pozornost na možnost uplatnění projektové metody v současném školství. Projektová metoda se v souvislosti s GRV nemusí nutně týkat pouze samotné činnosti žáků, ale sama škola se může stát součástí projektu či nějaký sama realizovat.

## 7. GRV s ohledem na věkovou skupinu

Aby byla výuka témat GRV efektivní, je potřeba brát na zřetel věková specifika žáků/studentů a k tomu se vážící jejich způsob myšlení a nahlížení na svět, schopnosti a limity. Tato kapitola poukazuje na provázanost věkových specifik žáků/studentů a výběru vhodné formy práce. Dále také uvádí, na jakých konkrétních tématech by se v rámci GRV mělo u daných věkových skupin pracovat. Pro efektivitu výuky GRV je nutné zohlednit věková specifika a volit podle nich vhodné výukové metody.

Pro objektivní zhodnocení musíme přihlížet k několika důležitým bodům týkajícím se vývoje jedince. Ty jsou:

- **Vývojové stádium**, ve kterém se jedinci nacházejí a z toho plynoucí biologické, psychologické a sociální aspekty typické pro dané období a, v případě této práce, relevantní k tématu GRV.
- **Úroveň kognitivních schopností**, která se zásadně liší během vývoje člověka a vyznačuje se určitým typem myšlení specifickým pro daný věk.
- K intelektu se úzce pojí **vývoj morálního hodnocení**, jež prochází taktéž určitými stádii. V rámci GRV je potřeba zohlednit fakt, že některé oblasti vyžadují značně rozvinutou schopnost morálního uvažování pro porozumění všech aspektů tématu.
- **Objektivní limity**, jako jsou materiální a prostorové podmínky, informovanost vyučujících aj., je potřeba brát v potaz také, nicméně v této práci je jim pozornost věnována pouze okrajově.

Předškolnímu vzdělávání je zde věnován prostor větší, vzhledem ke specifikám doporučených výukových metod pro děti mezi 3 a 6 lety. Pro žáky základních škol a starší vybírám z metod aktivního učení uvedených v podkapitole 6.4. *Výčet doporučených aktivizačních metod užitých při výuce témat GRV.*

## 7.1. Předškolní věk

Předškolní věk trvá od 3–6/7 let, dle nástupu do školy. Během této doby prochází dítě zásadní změnou, mimo jiné v oblasti psychiky, myšlení a nahlížení na svět. Čáp (2007, str. 215) odkazuje ve své knize na Eriksona, který jako nejvýznačnější charakteristiku pro dané období uvádí iniciativu. Dítě je velmi aktivní a svoji aktivitu může rozvíjet v rámci sociálního učení během her a jiných činností jak s dospělými, tak se svými vrstevníky. Skrze svou aktivitu je dítě konfrontováno s určitými normami, jejichž dodržování je potřebné pro bezproblémové soužití. Aktivity a chuti dítěte - být „v činnosti“ a tvořit - je vhodné hojně využívat, což pobyt v mateřské škole umožňuje. Činnost směřuje k všestrannému rozvoji jedince.

Kognitivní vývoj je, podle Piageta, v tomto období charakterizován názorným myšlením. Pozornost a schopnost vnímat jsou vázány na to, co dítě vidí. Zatím ještě není schopno respektovat zákony logiky. Šmelová a Prášilová (2018, str. 58-59) doplňují, že dítě je schopné se zaměřit pouze na jednu oblast činnosti a spoléhá pouze na to, co má bezprostředně před sebou. Pro tuto fázi je tudíž vhodné pracovat s objekty, jež dítě dobře zná, může si na ně sáhnout, popřípadě s nimi má opakovanou osobní zkušenost. To také potvrzuje výzkum Newmana (1990, in Vágnerová 2012, str. 204), ze kterého plyne, že pro děti je jednodušší zapamatovat si cokoliv, s čím měly možnost si hrát. Tento druh myšlení je označován jako předoperační – dítě zatím není schopné tvořit logické myšlenkové operace.

Jak zmiňuje Vágnerová (2012, str. 177-186), dítě tohoto věku vnímá svět egocentricky. Tento rys vede k ulpívání na vlastním postoji a neschopnost vnímat možnou pluralitu názorů, což může být příčinou neschopnosti hledat objektivní pravdu. Dítě prezentuje svět tak, jak ho v danou chvíli vidí a má pro něj absolutní platnost. Zatím je omezena schopnost vnímat skutečnosti v čase a respektovat možnou změnu. Specifický je také způsob zpracování informací, který je typický magičností a antropomorfismy. V případě výuky GRV v předškolním vzdělávání je nutné tuto skutečnost brát v potaz a přizpůsobit tomuto výběr vhodné metody výuky (např. diskuzní metody založené na posuzování vzájemných názorů nejsou pro dané věkové období vhodné).

Vstupem do předškolního zařízení dostává dítě možnost přesahu rodiny tím, že se zapojí do kolektivu svých vrstevníků. V interakci s jinými lidmi se dítě učí novým sociálním dovednostem, rozvoji komunikace, spolupráci, projevům solidarity, zvládání konfliktů atp. Děti, přibližně od 4 let, jsou již schopny vnímat, že ostatní lidé mají svá přání, potřeby a názory, na jejichž základech jednají. I přes výše uvedené limity dochází v předškolním věku k rozvoji vztahové emoce, schopnosti opravdového vcítění (empatie) a pocitu sounáležitosti. Předškolní věk je zcela zásadní pro rozvoj prosociálních vlastností a způsobů chování. Jak uvádí Vágnerová (2012, str. 237-238), děti ve starším předškolním věku se již dovedou chovat altruisticky. Umějí projevovat své pocity a umějí pomoci, pokud mají pocit, že je to potřeba. „*Dětský altruismus se v tomto věku rozvíjí především v rámci symetrických vztahů s vrstevníky.*“ (Vágnerová, Vývojová psychologie – dětství a dospívání, 2012, str. 238), proto je vhodné posilovat altruismus a rozvíjet empatii na příkladu vrstevníků. V tomto kontextu je tudíž možné (a vhodné) předávat některé poznatky a myšlenky GRV. Stará (2015, str. 7) nabízí myšlenky jako například: děti napříč celým světem mají stejná přání; každý by měl rád kamaráda, který mu pomůže; tříděním odpadu pomáhám naší planetě; oblečení, které mám na sobě, vyrobil někdo velmi daleko atp. V pozdějších letech se tyto izolované skutečnosti propojí v komplexnější poznatky zahrnující další souvislosti.

Je vhodné, aby si děti již v předškolním věku, taktéž prostřednictvím učení, osvojily základy morálního jednání. „*Morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života, do značné míry již v dětství a mládí, interakcí jedince se společenským prostředím, především s nejbližším.*“ (Čáp, Psychologie pro učitele, 2012, str. 345). Tvorba morálních postojů je ovlivněna také fází morálního vývoje, ve kterém se dítě nachází. V předškolním věku Piaget hovoří o úrovni předkonvenční morálky, kdy dítě dodržuje normu téměř výhradně pod tlakem odměn a trestů. V předškolním věku má sociální učení ve skupině vrstevníku na tvorbu morálky zásadní význam, jelikož se v interakci s vrstevníky jedinec učí respektovat rozdíly, komunikovat, dodržovat pravidla a také dbát na jejich dodržování u druhých. Uvedené dovednosti jsou důležité pro další morální vývoj jedince. Výchova v mateřské škole nabízí možnost motivovat dítě k přebírání takových názorů a postojů, které jsou obecně považovány za morálně správné. Jedná se především o vztahování se k lidem, skupinám, společnosti, zvířatům a přírodě pozitivně, odpovědně a s respektem. Tyto postoje se do značné míry překrývají s cíli GRV.

Jak je vhodné se chovat – normy chování – se děti učí jednak prostřednictvím sociálního učení ve skupině, ale neméně významným činitelem je v tomto období také vzor v podobě autorit. Pochopitelně nejvýraznějším vzorem je v dané době rodič, nicméně také učitel/ka v mateřské škole či jiná autorita může být vhodným vzorem k předávání norem. Průcha a Kořátková (2013, str. 52) označují učitele/učitelku za přirozený vzor chování a jakýsi model pro děti. Vágnerová (2012, str. 239-240) doplňuje, že děti jsou v předškolním věku konformní k názorům autorit a neuvažují o správnosti či nesprávnosti názorů. Dítě se taktéž identifikuje s autoritou, což napomáhá osvojovat si normy. Pokud vycházíme z faktu, že ne všechny rodiny zastávají hodnoty s ohledem k tématům GRV, je možné, že dítě bude v mateřské škole poprvé konfrontováno s podobnými stanovisky, a tudíž i s jinými normami, než má jeho současná rodina.

*„Metody, které se vztahují k vzdělávacím procesům, mají společné a zastřešující znaky – prožitkovost, aktivnost. Vzájemná souvislost je zřejmá – aktivita evokuje prožitky (i opačně – prožitky jsou aktivizující) a ty jsou úzce spjaté s emocemi, které podporují vnitřní motivaci, zájem a efektivnější zapamatování obsahu.“* (Průcha, Kořátková, Předškolní pedagogika, 2013, str. 54). Autoři dále uvádějí, že pro realizaci vzdělávání je v předškolním věku důležitý motivační stimul a podpora tvořivosti. Během činností se děti učí, jak soupeřit ale především jak spolupracovat, což je pro dítě v těchto letech poměrně obtížné. Jak píše Vágnerová (2012, str. 234), dítě se musí vzdát egocentrického přístupu a potlačit touhu po sebeprosazení. Předškolní děti zvládnou kooperovat v rámci přesně vymezených pravidel a jednoduché činnosti a jsou schopny sdílet své pocity.

Všechny tyto uvedené prvky se sloučí ve hře, která je základní činností dětí předškolního věku. Šmelová a Prášilová (2018, str. 11 a 19) uvádí, že prostřednictvím hry dítě získává nové poznatky a zkušenosti, je mu umožněno více poznat samo sebe a posílit schopnost řešit problémové situace. Hra může být spontánní, ale také řízená a s určitým cílem. Hry je možné využít k nácviku dovedností a schopností. Mezi dětmi je oblíbená tematická hra „na něco“, která může sloužit k nácviku jednání v určitých rolích. Takovýto styl hry je možné tematicky zaměřit (např. hra na zvířátka) a dále navázat rozborem („Chtěli byste být jako některá zvířátka zavření celý život v kleci? Je to správné nebo špatné?“) a vést děti k zamyšlení, jaké jednání je z pohledu morálky dobré a špatné.

Pohádky jsou pro předškoláky podstatnou součástí jejich života. Mají taktéž výchovný charakter, a to především v oblasti morálky. Děj pohádek je zjednodušený a řídí se



jednoznačnými pravidly – dobro vítězí nad zlem. I přes svou abstrakci mají pohádky řád, což dává dítěti pocit jistoty. V pohádkách se nalézá ujištění, že život není zlý a že mu lze důvěřovat a že štěstí je vázáno na podporu a solidaritu k druhým. Často dochází ke ztotožnění se s hrdinou, což může být postava, která bojuje za dobro, pomáhá druhým nebo chce zachránit svět. Pohádky tak mohou vést k podpoře takových kompetencí, kterým se vyznačuje tzv. kompetentní světoobčan; jedná se o odvahu k aktivnímu činu, pevnou víru ve změnu, tvořivé myšlení aj.

## 7.2. Mladší školní věk

Věkové rozpětí dětí v této podkapitole je mezi 6-11 lety. Pobyť na prvním stupni základní školy označujeme jako raný či mladší školní věk. Dítě je většinu času pozitivně laděné a je motivováno poznávat nové věci, především pak chce poznávat skutečný svět. Erikson tuto fázi označil za fázi píce a snaživosti. Dítě se postupně učí číst, psát, počítat a také zdokonaluje úroveň jazykových schopností a jejich využívání v komunikaci. Předávané informace mohou již mít náročnější charakter vzhledem k vývojovým předpokladům. Toto vede k možnosti uplatnit širší spektrum metod aktivního učení pro osvojování témat GRV.

Vágnerová (2012, str. 266) odkazuje na Piageta, který myšlení v tomto období označil fází konkrétních logických operací. Žáci již používají základní zákony logiky a respektují očividné skutečnosti, buď konkrétně viděné, nebo ty, jež jsou pevně zafixované v jejich paměti na základě jejich předchozí zkušenosti. „*Dětské poznávání se stává flexibilnější, objektivnější a přesnější.*“ (Vágnerová, Vývojová psychologie: Dětství a dospívání, 2012, str. 266). Myšlení školáků je konkrétní, což znamená, že je vázáno na pozorování skutečnosti, popřípadě na myšlení nad věcmi, se kterými má dobrou osobní zkušenost. V rámci výuky je vhodné zprostředkovat školákům takovou zkušenost, ve které mohou manipulovat s konkrétními předměty, prožívat určité situace nebo jim zkušenost poskytnout alespoň vhodný obrazový materiál pro lepší představu. Pro žáka je důležité poznávání a učení skrze vlastní zkušenost. Stará (2015, str. 8) přímo uvádí, že by mělo být GRV realizováno prostřednictvím příběhů, konkrétních lidských osudů, manipulací s různými

artefakty apod. K tomu se nabízí užití metody situační (hraní rolí) či práce ve skupinách s obrazovým materiálem.

Piaget (in Vágnerová, 2012, str. 267-269) v rámci konkrétního logického myšlení vymezil několik významných charakteristik typických pro toto období. Je to schopnost decentrace, kdy dítě dokáže posuzovat skutečnost z více hledisek, a tím překlene omezenost při posuzování reality. Školák začíná jinak vnímat svět a lidi okolo sebe. Již dovede akceptovat různorodost názorů a lépe rozumí důvodům, proč se lidé chovají určitým způsobem. Dítě začíná uvažovat v rámci konzervace (pochopení trvalosti podstaty objektu) a s vědomím reverzibility (vratnost). To znamená, že akceptuje proměnlivost světa jako základní vlastnost reality. Školák si je vědom, že jeho konání může něco změnit. Zároveň ale ví, že je také možné, že se situace vrátí zpět do původního stavu. Tato uvědomění, společně s potřebou získat úspěch a uznání za výkon, pozitivně motivují žáka k činu. Nabízí se proto nabídnout žákovi možnost participace na různých projektech nebo jiné činnosti vedoucí k osvětě, např. dlouhodobé projekty jako je adopce na dálku, ekoškola, organizace různých kampaní aj.

V předškolním věku již žáci začínají používat jak induktivního, tak deduktivního myšlení. To má za následek zpřesnění chápání souvislostí a vztahů, schopnost efektivněji řešit úkoly (pokud se postup ukázal jako nesprávný, je dítě schopno se vrátit na začátek a začít znovu) a uvědomění si vztahů mezi obecnějšími kategoriemi – jeden objekt lze posuzovat z různých hledisek, např. tričko, které máme na sobě je pro nás samozřejmost, je pro nás finančně dostupné, pro naše vrstevníky z jiného konce světa má ale úplně jinou hodnotu, i když se jedná o stejný předmět. Žáci již nepotřebují veškeré informace k řešení problémové situace. Pomocí kombinací svých úvah a rozlišení potřebných a nepotřebných informací jsou schopni dojít k řešení problému. Vedení ze strany učitele je nicméně stále potřebné. Tento fakt nabízí prostor pro zařazování jednoduchých problémových metod, které stojí na vlastní žákově aktivitě a vyřešení úkolu má nejenom edukační význam, ale také naplňuje žákovu potřebu úspěchu. Při užití problémového vyučování se pro předškolní věk doporučuje vycházet z každodenních činností nebo témat školákům blízkých, jelikož školáci věnují pozornost hlavně těm informacím, které jsou pro ně zajímavé nebo důležité.

Stará (2015, str. 8) však upozorňuje na fakt, že myšlení mladých školáků stále dozrává, a proto mají tendenci určité jevy zjednodušovat a paušalizovat. Učivo by mělo být prezentováno tak, aby ho žáci pochopili, nicméně je potřebné pracovat se stereotypy, které

žáci mohou v té době k tématům zastávat (např. všichni v Africe trpí hladem). Výuka by měla vést ke komplexnějšímu nahlížení na svět s akceptací mnoha možných výjimek. Autorka odkazuje na výzkumy Brophyho a Allemana (2005, in Globální a rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů, 2015), které ukázaly, že *„pokud jsou děti mladšího školního věku vedeny k promýšlení spojitostí společenských jevů, mají pak méně naivní, komplexnější představy o jejich příčinách, následcích a souvisejících skutečnostech.“* (Stará, Globální a rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů, 2015, str. 24).

Morální vývoj je ve fázi konvenční morálky, což znamená, že dítě jedná na základě příkazů a zákazů autorit (v této době rodičů nebo učitelů). Čáp (2007, str. 227) však dodává, že již takto staré děti začínají jednat na základě svědomí (zvnitřněnými zásadami, jejichž dodržování předchází pocitům viny). Mladí školáci dokáží rozeznávat, co je dobré a co je špatné, ale jejich vnímání je řekněme černobílé. Prozatím neberou v potaz okolnosti vedoucí k určitému jednání. V průběhu mladšího školního věku se mění vnímání morálního jednání. Jak uvádí Vágnerová (2012, str. 252), začíná se propojovat rozumové a emoční hodnocení, které se vyvíjí později. Školák tak na vhodném příkladě porozumí například tomu, že pokud se nějaký člověk podvodem obohatí, nepřinese mu to nutně štěstí. Tento fakt poskytuje žákům nové perspektivy v tématech GRV. Pro příklad je možné uvést, že si žák v těchto letech již uvědomuje, že oblečení, které nosí, vyrobil někdo daleko a při výrobě musel vynaložit energii. Nově ale začíná rozumět tomu, jaká je reálná cena za jedno tričko – lidská práce v nevyhovujících podmínkách, finanční ohodnocení, které nepokrývá náklady na život, existenciální závislost více členů rodiny na této konkrétní práci atd. Další rozvoj emoční složky umožňuje žákovi vcítit se a vnímat případnou újmu, kterou oběť utrpěla i takto zprostředkovaně na dálku. Děti postupně porozumí smyslu pravidel a ztotožní se s nimi. Tento soulad zajistí schopnost uvědomění a přijetí zodpovědnosti za případné přestupky. Současně je také posílena morální motivace žáků, která poskytuje vědomí, že každý je zodpovědný za své činy.

Škola se stává významným prvkem ve formování dětské osobnosti. Škola stanovuje určité normy a vzory, kterým se žák musí přizpůsobit. Proto se nabízí, aby škola předávala takové normy, které jsou v souladu s hodnotami uvedenými v rámci GRV. Klima školy může významně ovlivnit formování dítěte ve vztahu k lidem a jeho okolí. Na počátku školní docházky se významným vzorem stává učitel, na kterého dítě nahlíží až nekriticky.

Učitel v tuto dobu může významně přispět k tvorbě zájmů a postojů mladého člověka, jak uvádí Stará (2015, str. 9).

Tatáž autorka (2015, str. 8) upozorňuje na význam výuky reálií v mladším školním věku. Vzhledem k dostupnosti médií, které jsou přítomny v každodenním životě takto starých dětí, jsou děti již od útlého mládí zprostředkovaně seznamovány i s nejbližšími kouty světa. Tím pádem již mají povědomí o rozmanitostech v různých kulturách, ale také o aspektech, které spojují lidi napříč zeměmi. Výuka by tedy měla být postavená na poznávání tzv. univerzálií, tj. například, jak se liší způsoby bydlení nebo stravování v rámci jiných kultur. V protikladu k pouhému poznávání reálií (seznámení dětí s nejbližším okolím), jak tomu bylo často na nižších stupních základních škol zvykem. Zprostředkování témat GRV pro danou věkovou skupinu by mělo být dobře promyšlené. Je nutné, aby výuka nevzbuzovala v žácích beznaděj a úzkost, ale naopak pracovala s pozitivními příklady, a motivovala tak žáky k vlastní činnosti pro zlepšení určité situace v rámci svých možností.

*„Dítě na 1. stupni základních škol tak může přirozeně získat povědomí o mnoha oblastech, které jsou v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 označovány jako klíčové.“* (Stará, Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů, 2015, str. 8). Je tedy reálné očekávat, že je dítě schopno si osvojit základní informace o tématech GRV. Nabízí se téma globalizace a propojenosti světa, její pozitiva a negativa. Nabízí se také přiblížení rozdílných životních podmínek lidí ve světě, jejich příčiny a důsledky. Tyto dílčí informace budou moci žáci zařadit později do širších kontextů.

### **7.3. Dospívání**

Věkové rozpětí žáků druhého stupně základních škol je přibližně 11-15 let. Toto období se označuje jako raná adolescence, popřípadě se dále dělí na prepubertu (11-13 let) a pubertu (13-15 let). Dospívající mají velký potenciál, vzhledem k vývojové fázi celého organismu, v níž se nacházejí, nicméně často zůstává tento potenciál nevyužitý pro nedostatečnou motivaci k učení především u žáků v průběhu puberty. Je úlohou pedagoga,

aby využil možností, které se nabízejí, a poskytl dospívajícímu vhodný směr, kam by mohl svou energii investovat.

V rámci kognitivního vývoje dochází k přechodu od formálních operací (které byly zaměřeny výhradně na realitu) k abstraktnímu myšlení, k tzv. stádiu formálních logických operací. Dospívající je schopen efektivněji zvládat náročnější studium a přemýšlet o realitě z různých hledisek (hypotetické úvahy o současném stavu i budoucnosti). Žák si umí lépe představit, jak by mohl vypadat svět, pokud by se některý z globálních problémů měl tendenci vyvíjet nežádoucím způsobem. Jak píše Vágnerová (2012, str. 379-381) - to, že je dospívající schopen uvažovat o světě na hypotetické úrovni, může ovlivnit jeho postoj ke světu i k sobě samému. Podobné úvahy tak mohou vést k aktivnímu úsilí o změnu současného stavu. Z uvedeného plyne, že žák je v této době otevřen možným změnám, ať už na úrovni osobní, tak v rámci svého bližšího nebo vzdáleného okolí. Úroveň myšlení zároveň poskytuje žákovi možnost řešit problémy komplexněji, jelikož dokáže přijmout více informací a dále je kombinovat. Se žáky 2. stupně je možno pracovat s tématy GRV plastičtěji, komplexněji a zabývat se určitým problémem více do hloubky. Na jaké konkrétní znalosti, dovednosti a postoje se v této vývojové fázi zaměřit, je možné vyhledat v tabulce vytvořené společností Oxfam, na niž odkazují v kapitole 8. *Rozvoj konkrétních znalostí, dovedností, hodnot a postojů dle věku*, a která je k nalezení v příloze této práce.

V ideálním případě vývoje morálního uvažování přechází dospívající z úrovně konvenční do postkonvenční (princiální či autonomní) morálky. Tato změna nastává – jak uvádí Vágnerová (2012, str. 446) – ve chvíli, kdy jedinci začnou myslet abstraktně. To vede k zamýšlení se nad podstatou mravních norem. Autorka taktéž odkazuje na Eriksona, který užil pojmu autoidentifikace k označení procesu, kdy si dospívající začínají sami vybírat hodnoty a normy, které budou zastávat. Díky schopnosti emočního prožití dopadu svého chování se rozvíjí tzv. morálka ohledů, která je vnímána jako jedno z obecně platných pravidel. Pro žáky je v tomto období značně důležité prožívání druhých lidí, především pokud je ovlivněné jejich jednáním. Prostřednictvím užití situačních her je možné zprostředkovat prožitek někoho jiného, což může mít v dané době velký vliv na přehodnocení svého jednání směrem navenek.

Charakteristická tendence je jednat čestně, svědomitě a prosociálně. *„Důsledné uplatňování obecných principů v reálných situacích se může projevovat různě, antirasistickými, antiglobalizačními, ekologickými tendencemi. Takový způsob uvažování*

*může přivést některé teenagery až k odmítání obvyklého životního stylu a k potřebě návratu k jednoduchosti a k přírodě. Adolescenti se dají snadno přesvědčit o ideálu „čisté a spravedlivé společnosti“. Tomuto ideálu skutečně věří a jsou schopni pro něj i leccos obětovat.“* (Vágnerová, Vývojová psychologie: dětství a dospívání, 2012, str. 450). Uvedená citace jasně odkazuje na chuť dospívajících jednat dle svých možností a schopností pro zlepšení různých sfér života. Jsou motivováni pro čin, dovedou se nadchnout a reálně pomáhat. Je možné otevřít téma konzumní společnosti a odpovědné spotřeby, environmentálního dopadu našeho jednání atp.

Pro daný věk se nabízí využití sociálních forem učení, které se realizuje na základě spolupráce ve skupině (viz kapitola 6.4.6. *Skupinová a kooperativní výuka*). Stará (2015, str. 9) uvádí, že tyto formy práce umožňují rozvoj sociálních a komunikačních dovedností, žáci díky nim uspokojují sociální potřeby a získávají nové sociální dovednosti potřebné pro další osobní i profesní život. Dále autorka odkazuje na Eliase (2004), který vyzdvihuje význam socioemočního učení pro žáky daného věku. Prostřednictvím této formy učení se mohou žáci naučit, jak nakládat s pocity svými i pocity vyjádřených druhými. Jak pocity vyjadřovat vhodně vzhledem k situaci, jak emočně zvládat konflikty a jakým způsobem reagovat na demagogii a propagandu. V GRV je mnoho příležitostí pro nácvik těchto forem jednání.

Žáci druhého stupně základních škol dosahují takové úrovně kognitivního a morálního vývoje, která umožňuje práci se všemi tématy GRV, a to do značné hloubky. Vzhledem ke schopnosti žáků uvažovat s přesahem k dané realitě, je možné prozkoumávat téma nebo řešit určitý problém s ohledem na mnoho dílčích aspektů a vnímat ho komplexněji. Je možné aplikovat veškeré metody aktivního učení, které jsou uvedené v předchozí kapitole, a to v plném rozsahu. Jak píše Vágnerová (2012, str. 414), dospívající usilují ve škole o rovnoprávnou diskuzi a možnost projevit svůj názor. Během metod aktivního učení a aplikace modelu E-U-R ve výuce je vždy vymezen prostor pro diskuzi mezi žáky, s učitelem či například s odborníkem na dané téma. Jelikož daná témata vzbuzují emoce, je vhodné vyčlenit studentům prostor pro sdělování svých názorů. Vodná je práce skupinová a kooperativní, která umožňuje žákům prostřednictvím sociální komunikace dále se rozvíjet. Učitel by měl v ideálním případě vystupovat jako přirozeně respektovaná autorita, čehož je možné dosáhnout v případě, osobnostních předpokladů, vyhovujícímu stylu učení nebo přes „přinášení“ (pro žáky) zajímavých témat do výuky.

V praktické části práce se věnuji doporučení konkrétních témat pro určitý věkový stupeň.

## 7.4. Adolescence

S překročením hranice 15 let se z žáka stává student na některém z druhu střední školy nebo učiliště. Mladiství z puberty přechází do klidnějšího vývojového období, do tzv. adolescence (přibližně 15-20 let). Podle Vágnerové (2012, str. 430) student zůstává ve stejné vývojové i kognitivní fázi (tzn. ve fázi hledání identity a dokáže myslet na úrovni formálních operací). Podle Staré (2015, str. 10) adolescenti neustále formují svoji identitu. Jejich intelektové a senzomotorické schopnosti umožňují dosahovat vyšších výsledků, kterým ale často brání nedostatečná motivace na poli školy. Nicméně i přes tento zdánlivý limit se adolescenti dokáží nadchnout pro činnost, která je pro ně subjektivně významná. Pokud jsou adolescenti vhodně vedeni, je možné, že svůj zájem směřují k tématům, jež přesahují jejich každodenní život. Jako jsou například forma ochrany životního prostředí, participace na projektu zasazujícím se o rovnost mezi lidmi, dobrovolnictví apod.

*„Starší adolescenti akceptují morální normy jako nezbytný prostředek regulace lidského chování, usnadňující soužití i fungování celé společnosti. Jde jim ale i o obsah, a proto se ptají zda „je to právě tak správně“. Už vědí, že zde musí platit nějaká pravidla, ale chtějí jednat v souladu s vlastními morálními principy, které mohou být dost radikální a nekompromisní.“* (Vágnerová, Vývojová psychologie: Dětství a dospívání, 2012, str. 449). Adolescenti jsou již schopni, za určitých okolností, použít tzv. postkonvenční úroveň morálky (kdy hodnoty a principy platí nezávisle na autoritě, důraz je kladen na osobní zodpovědnost), i když ne ve všech případech, spíše ve vypjatých situacích, v ostatních případech se vrací zpět ke konvenční morálce. Autorka také dále zmiňuje, že problém v adolescenci není v nedostatku hodnot, ale spíše v nejasnosti priorit. Proto je potřebné, aby si studenti měli možnost ujasnit hodnotový žebříček. Pro tuto potřebu se nabízí užití diskuzních technik, kde mají studenti mezi sebou možnost sdílet své názory a postoje. Mohou tak být také inspirováni učitelem, nebo jinou uznávanou autoritou, neboť ona má často více zkušeností a může tak žákům zprostředkovat nové perspektivy ve vztahu k diskutovanému tématu.

I v tomto období je důležitá role učitele nebo jiné dospělé autority i přes neustále přetrvávající význam vrstevnické skupiny. Současná společnost prostřednictvím sdělovacích prostředků předkládá lidem takový model chování, který je často v rozporu s hodnotami vytyčenými v cílech udržitelného rozvoje. Podle Staré (2015, str. 10) jde především o prezentaci konzumního stylu života, ekonomických hodnot a pokrytectví jako v zásadě správných životních hodnot. Je potřeba, aby se určitá autorita zasadila o otevření dialogu o tom, zda skutečně hodnoty současné společnosti vedou k odpovědnému přístupu k planetě a šťastnému životu.

Mladí lidé zůstávají neustále ve spojení s virtuálním světem, který jim velmi rychle a jednoduše zprostředkovává nejnovější informace z celého světa. Jak uvádí Stará (2015, str. 10), mnozí aktivně sledují aktuální dění, jak na poli lokálním, tak globálním. Studenti tak mají povědomí o aktuální kulturní a politické situaci ve světě. Díky možnosti cestovat již měli někteří možnost navštívit cizí země, a tím si vytvořit – na zkušenosti založenou – představu o dané zemi. Tyto aspekty mohou být využity při výuce.

S přihlédnutím k intelektu studentů se dá ve výuce hovořit o jakémkoliv tématu GRV. Konkrétní doporučená témata pro SŠ a SOU navrhuji v podkapitole 5.4 *Střední škola* praktické části práce. V ideálním případě by měl výběr tématu reagovat na aktuální zaměření třídy, popřípadě k tématu, o které se daná věková skupina minimálně částečně zajímá nebo s ním přišla alespoň zprostředkovaně (například přes média) do kontaktu. Jen tak může studentům výuka připadat aktuální a neodtržená od reality. Je vhodné zaměřit se na hlubší a filozofická témata, kde se studenti mají možnost zamyslet nad svým životním stylem (téma konzumní společnosti a udržitelného životního stylu); nerovnostmi ve světě, jejich příčinách a následcích; nad pokrytectvím při prosazování vlastního blaha na úkor blaha někoho jiného apod. V tomto věkovém období jsou dospívající kritičtí a rádi polemizují, jejich přirozené potřeby se nabízí využít během diskuzních metod výuky.



## **8. Rozvoj konkrétních znalostí, dovedností, hodnot a postojů dle věku**

Níže uvedená tabulka vyčleňuje konkrétní znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty pro jednotlivé vzdělávací stupně, na jejichž rozvoji je v rámci GRV doporučené pracovat. Doporučení vytvořila britská organizace Oxfam<sup>13</sup> v jedné ze svých publikací (2015, str.16-21). Vymezená doporučení vycházejí z věkových specifík žáků a studentů a respektují jejich schopnosti a limity. Toto vymezení má za cíl poukázat na odlišnosti v procesu osvojování klíčových znalostí, dovedností, postojů a hodnot během dospívání. Osvojení si zmíněných kompetencí je stěžejní pro budování tzv. globálního občanství (termín je vymezen v kapitole 3. *Směr GRV*). Tabulka je pouze doporučením a je možné ji flexibilně upravit, podle potřeb a zájmů žáků/studentů.

---

<sup>13</sup> Oxfam je britská nezisková organizace, která se mimo jiné zabývá výukou ke globálnímu občanství. Online poskytují doporučení pro práci i konkrétní návrhy technik směřující k rozvoji klíčových kompetencí v dané oblasti (online: <https://www.oxfam.org.uk/education>).

	<b>ZNALOSTI</b>	<b>DOVEDNOSTI</b>	<b>POSTOJE A HODNOTY</b>
<b>Mateřská škola</b> <b>3–6 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rozlišení dobré vs. zlé, fér vs. nefér</li> <li>- Povědomí o podobnostech a rozdílnostech mezi lidmi</li> <li>- Povědomí o blízkém a vzdáleném okolí</li> <li>- Potřeby žijících bytostí</li> <li>- Vědomí budoucnosti</li> <li>- Důsledky vlastního jednání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naslouchání a tázání</li> <li>- Vyjádření názoru, nesouhlasu a zaujetí postoje</li> <li>- Vnímání potřeb ostatních, přemýšlení o ostatních</li> <li>- Počátky kooperace, sdílení, argumentace, aktivní zapojení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vědomí sebe sama</li> <li>- Vnímání lidí v blízkém okolí a jejich potřeb</li> <li>- Smysl pro férovost</li> <li>- Pozitivní přístup k odlišnostem</li> <li>- Ocenění životního prostředí a místa pro život</li> <li>- Ochota učit se z omylů</li> </ul>
<b>1. stupeň ZŠ</b> <b>6–10 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pojmy bohatství a chudoba, rozdíly mezi skupinami a dopady této nerovnosti</li> <li>- Přínos odlišností ve všech sférách života</li> <li>- Uvědomování si předsudků a schopnost s nimi pracovat</li> <li>- Vědomí šíře a propojenosti světa-globální obchod, Fair trade</li> <li>- Lidský dopad na životní prostředí, omezenost zdrojů, potenciál ke změně</li> <li>- Důsledky, způsoby řešení a prevence konfliktů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vědomí existence různých postojů, názorů, stereotypů a otevřenost jejich zkoumání</li> <li>- Počátek myšlení na základě důkazů</li> <li>- Postoj k nespravedlnosti a vymezení se proti ní</li> <li>- Empatie a vnímání potřeb ostatních v blízkém i vzdáleném okolí</li> <li>- Odpovědnost za důsledky vlastních rozhodnutí</li> <li>- Schopnost práce ve skupině, kompromis, takt a diplomacie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Význam individuální hodnoty a hrdosti</li> <li>- Zájem a empatie s ostatními na místní i globální úrovni</li> <li>- Zájem o dění, osobní začlenění, schopnost zastat se a smysl pro spravedlnost</li> <li>- Vnímání ostatních jako sobě rovných, respekt k odlišnostem.</li> <li>- Cítit odpovědnost a starat se o okolí v rámci udržitelných zdrojů</li> <li>- Víra v schopnost věci měnit k lepšímu díky vlastní činnosti</li> </ul>
<b>2. stupeň</b> <b>10–15 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vědomí nerovnosti v rámci země a globálně, důvody a důsledky chudoby</li> <li>- Znalost základních práv a povinností</li> <li>- Pojem „globální občan“</li> <li>- Hlubší pochopení rozdílných kultur a společností</li> <li>- Základy politických a ekonomických systémů, vztah globální Sever/Jih</li> <li>- Etická potřeba</li> <li>- Pojem „udržitelný rozvoj“ a odpovídající životní styl</li> <li>- Vědomí možné vs. preferované budoucnosti</li> <li>- Vztah mezi konfliktem a podmínkami vedoucími k míru</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediální gramotnost, kritická analýza, etické rozhodování</li> <li>- Racionální argumentace na základě podložených informací</li> <li>- Aktivní jednání proti nerovnosti</li> <li>- Zvyšování schopnosti starat se o živé i neživé předměty</li> <li>- Následovat životní styl plynoucí z udržitelného rozvoje</li> <li>- Vyjednávání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nepředpojatost, soucit, vnímání jednotných potřeby napříč společnostmi</li> <li>- Vymezení se proti nespravedlnosti a činit aktivní kroky</li> <li>- Vnímat stejnou hodnotu všech lidí a respektovat jejich práva</li> <li>- Vědomí dopadu našeho životního stylu na životní prostředí a další lidi.</li> <li>- Odpovědně přistupovat k budoucnosti planety a dalším generacím.</li> <li>- Přijmout stanoviska v globálních otázkách</li> </ul>
<b>Střední škola</b> <b>15–18/19 let</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komplexní porozumění globálním problémům</li> <li>- Jak žít s ohledem na udržitelnou spotřebu</li> <li>- Porozumění složitosti řešení konfliktů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Řešení složitých a sporných otázek a konfliktů</li> <li>- Politická gramotnost a motivace k participaci</li> <li>- Tvorba kampaní pro spravedlivější svět</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pocit individuální a kolektivní odpovědnosti</li> <li>- Závazek k vymýcení chudoby a udržitelnému rozvoji</li> <li>- Směřovat své jednání ke spravedlivé budoucnosti</li> </ul>

Tabulka v originální verzi se nachází v příloze této práce.

## 9. Stávající začlenění GRV do formálního vzdělávání v ČR

V posledních letech můžeme zaznamenat pozvolný narůstající zájem o aplikaci globálních témat do výuky, jak plyne z výzkumu České školní inspekce. Ta v roce 2016 vydala tematickou zprávu *Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech*, ze které vyplynulo, že přibližně 1/5 základních a středních škol profiluje globální a rozvojovou problematiku ve svém školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP). ŠVP si tvoří školy na základě Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), ve kterých jsou stanovena průřezová témata (dále jen PT) a vzdělávací oblasti, ve kterých se témata GRV taktéž nacházejí.

Největší překrývání cílů mezi GRV a PT nalezneme v oblasti *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, která usiluje o dosahování obdobných cílů jako GRV. Podle Národní strategie GRV (2016, str. 10) se jedná konkrétně o tyto společné cíle: výchovu k hodnotám stojících na respektu, vzdělávání k udržitelnému rozvoji a aktivnímu občanství, rozvoj znalostí a klíčových kompetencí, které korespondují s představou globálního občanství (definice globálního občana v kapitole 3. *Směr GRV*) a zajištění tvůrčích příležitostí a aktivit v průběhu vzdělávacího procesu. Témata, cíle a principy GRV se překrývají i s dalšími PT. Konkrétně pak s těmito: Environmentální výchova, Výchova v demokratického občana, Multikulturní výchova; ale taktéž v menším rozsahu ve zbývajících dvou průřezových tématech.

Co se týče vzdělávacích oblastí na základních školách, jsou „na 1. stupni ZŠ zahrnuta např. ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět (oblast Lidé kolem nás)*, na 2. stupni pak ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost (výchova k občanství – oblast Mezinárodní vztahy, globální svět)*, *Člověk a příroda (přírodopis – oblast Základy ekologie a zeměpis – oblast Životní prostředí)*. Globální a rozvojová témata se objevují také v českém jazyce, cizích jazycích a dalších vzdělávacích oborech.“ (ČŠI, 2016, str. 5). Reálné formy zařazení témat GRV do výuky vypadají následovně:

Forma zařazení	1. stupeň	2. stupeň
jako samostatný předmět	0,6	5,7
jako součást jednoho jiného předmětu	8,5	4,1
jako součást několika jiných předmětů	88,3	95,7
jako jmenovitá součást integrovaného vyučovacího předmětu	0,8	0,6
formou projektové výuky, kurzů	37,7	36,7

Tabulka č. 1 – Forma zařazení GRV do ŠVP (podíl v %). Zdroj ČŠI (2016).

Z tabulky je patrné, že nejčastěji jsou témata GRV vyučována jako součást několika předmětů. Do značné míry záleží na pedagogovi, jak téma implementuje do svého předmětu a případně naváže na dané téma z předmětu jiného. Druhá nejčastější forma výuky jsou projekty a kurzy, do čehož spadá taktéž působení externích organizací.

S obdobným jevem se můžeme setkat taktéž na SOŠ a gymnáziích, kde jsou témata GRV propojena se všemi průřezovými tématy (především s Myšlením v evropských a globálních souvislostech a Environmentální výchovou) a s většinou vzdělávacích oblastí, kterými jsou: „vzdělávací oblasti Člověk a společnost (vzdělávací obsah Mezinárodní vztahy, globální svět) a vzdělávací oblasti Člověk a příroda (Sociální prostředí), případně vzdělávací oblasti Cizí jazyk a Člověk a svět práce. V RVP pro obory odborného vzdělávání jsou součástí např. Přírodovědného vzdělávání (Biologické a ekologické vzdělávání) nebo Společenskovedního vzdělávání (vzdělávací obsah Soudobý svět).“ (ČŠI, 2016, str. 15). Reálné formy zařazení témat GRV do výuky na SOŠ a gymnáziích jsou následující:

Forma zařazení	Podíl
jako samostatný předmět	10,8
jako součást jednoho jiného předmětu	8,9
jako součást několika jiných předmětů	87,5
jako jmenovitá součást integrovaného vyučovacího předmětu	2,0
formou projektové výuky, kurzů	24,9
škola nemá oblast VUR – GRV a EVVO začleněnou do ŠVP	1,3

Tabulka č. 2 – Formy zařazení GRV do ŠVP (podíl v %). Zdroj ČŠI (2016).

Taktéž zde jsou, obdobně jako u ZŠ, implementována témata GRV nejčastěji do několika jiných předmětů a dále jako projektová výuka, kurzy apod.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nabízí pět vzdělávacích oblastí - jsou to: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Všechny uvedené oblasti mají očekávané výstupy, jež se taktéž mohou

překrývat s očekávanými výstupy z GRV. Pro dosahování těchto výstupů se jako efektivní jeví výchova v tzv. ekologických školkách (ekoškolka) nebo lesních školkách. „*Hlavním cílem ekoškolky je rozvoj základních kompetencí dětí, významných pro zachování zdravého a kvalitního životního prostředí, v širším slova smyslu pro udržitelný rozvoj.*“ (Vošahlíková, Ekoškolky a lesní mateřské školy, 2010, str. 44). Děti mají možnost si již v brzkém věku osvojit schopnosti, dovednosti a postoje, které se odrážejí především v pozitivním přístupu k přírodě (toto plyne z ekologického zaměření vzdělávacích institucí). Tatáž autorka uvádí, že pobyt v podobně zaměřené instituci posiluje ekonomickou, sociální, ekologickou a kulturní oblast rozvoje dítěte.

Vymezení průřezových témat a stanovení oblastí vzdělávání byl významný krok pro možnost uplatnění témat GRV ve výuce. Je zde dán značný prostor pro realizaci GRV v mnoha předmětech a za použití různorodých forem vzdělávání. Belhová (2009, str. 6) ale upozorňuje na fakt, že i přes překrývání témat a cílů vymezených v PT a GRV, je zde patrný rozdíl v obsahu a šíři vzdělávání. GRV aplikuje vzdělávání na širší spektrum společnosti a užívá i další formy vzdělávání. PT jsou naopak uplatňována pouze v rámci formálního vzdělávání. Konstantním cílem by mělo být navyšování prostoru pro uplatňování témat GRV ve výuce a propojenost s reálným světem jedinců.

## 10. Limitující faktory ve výuce GRV

Výsledky ČŠI poskytují určitý přehled začlenění GRV v systému českého školství, nicméně na základě rozhovorů se členy NNO, které se zabývají GRV, i na základě mé vlastní zkušenosti vím, že realita není tak pozitivní, jak ukazují výsledky. Hlavní problém spatřuji v samotné realizaci GRV. Především pak v roztržitosti a nestrukturovanosti při začleňování témat do výuky. Vzhledem k rozsáhlosti a komplexnosti témat GRV je potřebná značná časová dotace pro nahlédnutí daného jevu a také dostatečná informovanost vyučujících, což nejsou školy schopny vždy poskytnout.

Tento fakt dokládá jeden z mála výzkumů provedený na území ČR týkající se GRV. V roce 2014 provedlo Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity ve spolupráci s obecně prospěšnou společností APROK studii, která mapuje postoje a potřeby učitelů 2. stupně základních škol a středních škol, kteří mají s výukou GRV osobní zkušenost. Ze studie plyne, že na to, aby učitelé ve výuce pracovali s tématy GRV, má největší vliv osobní motivace učitele. Učitelé, kteří prošli určitým vzděláváním na poli GRV nebo mají osobní zkušenost s tématy GRV, zařazují témata (dle možností) do svých výukových předmětů. Nejčastěji se ve své výuce věnují oblasti globalizace, lidským právům a globálním problémům (dělení dle Národní strategie GRV). Oblasti humanitární a rozvojové pomoci se věnují minimálně, jelikož ji často vnímají jako dostatečně saturovanou ze strany školy, která bývá zapojena v různých dlouhodobých projektech, jako například Adopce na dálku (Centrum občanského vzdělávání, 2014, str. 8).

Učitelé dále ve studii uvádějí několik jevů, které vnímají jako limitní pro svou práci v rámci GRV. *„Jelikož témata globálního rozvojového vzdělávání jsou součástí průřezových témat, učitelé je do jisté míry chápou jako „cosi navíc“ a jako něco, čemu je třeba věnovat mnoho úsilí a času. Rovněž se nejedná o látku, která by byla jednoduchá na výuku, a ke které by učitelé měli dostatek informací a zdrojů již z vlastních studií na vysoké škole.“* (Centrum občanského vzdělávání, Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, 2014, str. 11). Nedostatek informací a věrohodných zdrojů, ze kterých lze čerpat informace, se jeví jako nejvýraznější překážka pro výuku.

Podle studie mají učitelé ale také problém s výběrem a samotnou realizací vhodné výukové metody. Chceme-li dosáhnout co nejefektivnějšího osvojení si příslušných znalostí, dovedností a postojů, je nejlepší volit z výběru metod aktivního učení takové, které zprostředkovávají vlastní začlenění a osobní prožitek žáků a studentů při práci (více o smyslu a výhodách metod aktivního vyučování v kapitole 6. *Aktivizační metody výuky v rámci GRV*). Samotní učitelé zmiňují, že „*aby byla hodina efektivní, zaujala žáky a zároveň se při ní něco nového naučili, měla by být založena na osobním prožitku. To znamená, že žák by si měl daná témata reálně zažít.*“ (Centrum občanského vzdělávání, Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, 2014, str. 9). Tyto metody mohou být ale poněkud náročné jak na přípravu, tak na realizaci. Častá je skupinová práce, vedení diskuze, práce s dalšími materiály atp. Jak sami učitelé uvádějí, ne vždy mají tyto techniky zvládnuté tak, aby je bez obav začleňovali do svých hodin. Z charakteru témat GRV plyne, že není dost dobře možné je vyučovat bez otevřených dialogů, diskuzí a možnosti sdílení názorů. V kombinaci s nutností osvojit si komplexní informace k daným tématům působí soubor těchto limitů tak, že učitelé – i přes vědomí důležitosti GRV – nemají dostatek motivace pro jejich výuku.

## 11. Role nestátních neziskových organizací a formy realizace GRV

Limitující faktory ze strany učitelů, uvedené v předchozí kapitole, jsou do jisté míry pochopitelné. Z těchto důvodů se mi jeví výuka globálních témat prostřednictvím programů realizovaných externími subjekty jako ideální. Organizace, respektive jejich lektoři, jsou dostatečně informováni o globálních problémech, vzhledem k vědomostem jsou schopni nahlížet témata komplexně a taktéž jsou zkušení v práci s metodami aktivního učení, jelikož s nimi aktivně pracují při výuce. Na základě vlastních zkušeností se domnívám, že pro žáky a studenty je zajímavá jak forma práce vycházející z vlastní aktivity jedinců, tak témata zprostředkovaná lidmi, se kterými se nesetkávají každý den. Lektoři mají obsáhlé znalosti globálních problémů, poskytují nový pohled na věc a vytvářejí ve třídě atmosféru vhodnou pro otevřenou prezentaci vlastního názoru. Mohou tím na žáky a studenty působit imponujícím dojmem tak, že se dostanou do pozice neformální uznávané autority, která má, speciálně ve věku dospívání, značný význam.

Neoddiskutovatelný vliv na realizaci GRV v českém školství mají nestátní neziskové organizace (NNO). Ty prostřednictvím svých aktivit přinášejí do českého vzdělávání nové postupy a metody, inovativní projekty a nabízejí možnosti vzdělávání učitelů v tématech GRV, a to nejen po stránce obsahové, ale také formální. Působení NNO v rámci GRV se dá rozdělit do tří hlavních oblastí. Jedná se o:

- **vzdělávání pedagogických pracovníků** prostřednictvím různých seminářů, kurzů a metodické podpory
- možnosti zapojení třídy nebo celé školy do **dlouhodobých projektů** (adopce na dálku, ekoškola, Globe<sup>14</sup>, Global storylines<sup>15</sup> apod.)
- nabídku **výukových programů pro žáky a studenty**

---

<sup>14</sup> Programy Ekoškola, Globa a další vytváří vzdělávací centrum TEREZA, z. ú. Celá nabídka programů ke zhlédnutí zde: <http://terezanet.cz/cz/programy>

<sup>15</sup> Global storyline – *Výuka příběhem* je dlouhodobý projekt pro žáky 1. stupně, který zaštiťuje organizace NaZemi, více informací zde: <https://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>



Nabídka vzdělávání učitelů v tématech GRV je poměrně rozsáhlá, a to především zásluhou organizací, které pokrývají velká města v ČR – v Praze (Člověk v tísní, o.p.s.), v Brně (NaZemi) a v Olomouci (APROK, o.p.s.)<sup>16</sup>. Stejně tak se nabízí možnost zapojit třídu nebo celou školu do dlouhodobých projektů (Tereza, z.ú., NaZemi), které se ovšem často omezují na problematiku ekologie, což je pouze jedna z oblastí, které GRV rozvíjí.

První dvě z výše zmíněných oblastí jsou v rámci uplatňování GRV samozřejmě důležité, nicméně pro potřeby této práce vedlejší. Stěžejní pro tuto práci je nabídka vzdělávacích (v některých případech označených jako „výukových“) programů pro žáky a studenty, kterou přináší hned několik organizací v různých modelech. Pro lepší představu uvádím organizace, jež nabízejí vzdělávací programy, a podílí se tak na začleňování témat GRV do formálního vzdělávání. K základnímu popisu nabídky daných organizací připojuji vlastní komentář, který také odkazuje na případné rezervy, jež v nabídce daných organizací subjektivně vnímám. Jedná se o organizace:

- **APROK, o.p.s.** - olomoucká organizace, která nabízí pestrou škálu vzdělávacích programů realizovatelných od preprimárního až do vyššího sekundárního stupně vzdělávání. Rozsah a témata jsou přizpůsobena věku účastníků. Výčet témat však nepokrývá všechny oblasti GRV, což vnímám jako zásadní nedostatek pro zachování ucelenosti. Dále realizují tzv. Tematické dny. Ty se skládají ze čtyř výukových hodin pro každou třídu ZŠ nebo SŠ. Hodinová dotace poskytuje možnost uchopit globální téma komplexně a nahlédnout jej z různých úhlů pohledu. Tento koncept naopak vnímám jako velmi povedený pro svou dostatečnou časovou dotaci a z toho plynoucích možností. APROK je na české vzdělávací scéně už více jak 14 let a velmi aktivně se podílí na šíření povědomí o GRV a jeho začleňování do formálního vzdělávání. Jejich přínos spatřuji také v bohaté publikační činnosti v rámci GRV, kterou se šíří povědomí o této formě vzdělávání mezi odborníky i mezi laickou veřejností.
- Brněnská organizace **NaZemi** - poskytuje širší nabídku programů pro školy, a to zejména pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Po absolvování stáže v organizaci mohu říci, že programy jsou připravené opravdu kvalitně po obsahové i formální stránce a lektori

---

<sup>16</sup> Seznam organizací zabývajících se vzděláváním v rámci GRV společně s plánovanými akcemi, ke zhlédnutí zde: <https://www.globalnirozvojovzdelavani.cz/>.

jsou skutečně odborníci na danou problematiku. Avšak výběr témat je poměrně omezený, a tudíž využití návaznosti či propojení s dalšími programy či tématy je minimální. Ze strany škol se tím pádem většinou jedná o nárazovou zakázku k určitému (poměrně úzkému) tématu. V programech postrádám chronologickou návaznost, kterou osobně vnímám jako vhodnou pro efektivní výuku GRV. Organizace je nicméně velmi plodná i v dalších oblastech šíření informací o GRV. Frekventovaně školí učitele, výchovné pracovníky i širokou veřejnost v oblasti výuky GRV a kritického myšlení. Dále četnými akcemi šíří povědomí o Fair Trade a dalších tématech mezi širokou veřejnost. Přínos organizace v dané oblasti na českém území je neoddiskutovatelný.

- Organizace **ADRA** - působí v Praze a má v nabídce mnoho zajímavých programů pro MŠ, 1. a 2. stupeň ZŠ i SŠ, nicméně z popisu na internetových stránkách se očividně jedná o programy jednorázové, což neodpovídá požadavku učit témata GRV strukturovaně a komplexně. Nabídka obsahuje v průměru 7 témat pro každý ze vzdělávacích stupňů, což bohužel nemůže pokrýt ani polovinu z témat, kterým se GRV věnuje. Výhodu však spatřuji v dostatečné časové dotaci (průměrně 4 x 45 minut / program), což umožňuje probíranou oblast nahlédnout z různých úhlů a porozumět často složitému kontextu daného jevu. ADRA, jakožto dlouhodobě působící organizace, má svůj zásadní význam především v oblasti humanitární pomoci, což je jedna z oblastí GRV, kterou je vhodné neustále vyzdvihovat.
- Jihočeská **Cassiopeia** - má četnou nabídku programů pro mateřské a základní školy. Její zaměření je ale téměř výhradně na environmentální tematiku, okrajově potom na multikulturní výchovu a osobnostně sociální tematiku. Programy se zdají zajímavě pojaté s častým začleněním metod aktivního učení. Zároveň nabízí možnost realizace programů ve venkovním prostředí. Bohužel v tomto případě není, pro poměrně omezené zaměření organizace, možné hovořit o systematickém GRV. Avšak v daném oboru (ochrana životního prostředí) má organizace významné místo v šíření osvěty v prostředí formálního i neformálního vzdělávání.

Mimo výše uvedené formy výuky a jejich vzdělávací programy, uvádím pro kompletnost dvě specifické formy práce s GRV. Přestože druhá z uvedených forem je řazena do skupiny neformálního vzdělávání, vnímám na základě vlastní zkušenosti obě formy jako velmi atraktivní pro žáky a studenty. Jedná se o metody práce v organizacích:

- **Člověk v tísni, o.p.s.** - je největší nezisková organizace ve střední Evropě, taktéž působí na poli GRV, ale spíše v rámci vzdělávání učitelů a svou metodickou podporou. Odnož Člověka v tísni – Jeden **svět na školách** – poskytuje možnost jak prostřednictvím **dokumentárních filmů** a návaznou práci s materiály (vypracované aktivity, otázky do diskuze atd.) zprostředkovat témata GRV přímo ve školách. Veškerá iniciativa i v tomto případě ale opět leží na učitelích.
- **InexSDA, z.s.** - nemá vzdělávací programy realizované ve školách, ale nabízí možnost zapojení se do **dobrovolnických projektů** v rámci mnoha oblastí, jež se často překrývají s oblastmi zájmu GRV. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že dobrovolnická činnost poskytuje silnou zkušenost založenou na osobním prožitku (o významu osobního prožitku v rámci GRV se věnuje podkapitola *6.1. Význam aktivizačních metod pro výuku GRV*). Tato forma činnosti může ovlivnit další profesní směřování člověka. Do lokálních dobrovolnických projektů se mohou zapojit již žáci druhého stupně základních škol. Projekty z cyklu globálního dobrovolnictví, které probíhají po celém světě, jsou určeny studentům středních škol a studentům starším.

Daný výčet organizací je pouze základním přehledem. Jistě bychom našli více organizací, které nabízejí tuto formu aplikace GRV do formálního vzdělávání, každopádně ani po hlubší analýze jsem nenalezla organizaci, která by nabízela dostatečně širokou nabídku, jež by pokrývala všechny oblasti GRV. Co ale především postrádám, je strukturovanost a provázanost témat tak, aby se dala vyučovat v hlubších souvislostech. Častěji se spíše jedná o nárazový program na určité poměrně úzké téma, na kterém je sice možné demonstrovat určitý jev, ale není jisté, zda pouze tato forma prezentace přinese žákům a studentům vědomí propojení s dalšími oblastmi GRV. Systematičnost a dlouhodobý koncept je dle mého názoru zcela zásadní pro efektivitu realizovaných externích programů na školách.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 1. Úvod do praktické části

Praktická část navazuje na teoretické poznatky z úvodní části a zasazuje je do modelu programů realizovatelných ve školách a předškolních zařízeních. Jak plyne z teoretické části práce, GRV je v různých formách ve školách již vyučováno. Mé pojetí se však od současné realizace liší tím, že témata zapadají do struktury a vyučují se ideálně v rámci dlouhodobé spolupráce se vzdělávacími institucemi. Řeší se tak problém roztržitosti témat a efektivnosti výuky. Několik organizací působících v rámci GRV na českém území již různé formy externích programů realizují, zaměřují se však pouze na některé oblasti GRV, a ostatní tak zůstávají v pozadí. Tím se narušuje vnímání témat GRV jako propojených a navzájem se ovlivňujících jevů.

Část práce věnuji samotnému významu vzdělávacích programů a jejich přínosu pro školy, a především pak pro žáky a studenty. Důraz je kladem na význam dlouhodobé spolupráce školy a externí organizace. Dále navrhuji konkrétní téma pro konkrétní vzdělávací stupeň. Z důvodu logické provázanosti a konceptu to nutně neznamená, že témata není možné vyučovat i v jiných stupních. Pro přehlednost slouží grafické znázornění a tabulka, která páruje téma a třídu v případě dlouhodobé spolupráce, ale i v případě jednorázové výuky na základě zakázky školy. Je zde uvedena časová dotace programu a rámcové odlišnosti v pojetí výuky na daném vzdělávacím stupni.

Obsáhlou kapitolou je pak rozpracování jednoho z témat GRV; jedná se konkrétně o **Textilní průmysl**. Na konkrétním tématu demonstruji, jak se dá zpracovat a efektivně předat jedno z témat každé věkové skupině. Cela kapitola je pojata jako čtyři metodické listy k jednomu z témat GRV. Předpokládám aktivní práci s touto částí diplomové práce. Její konkrétní užití je přímo samotným lektorem (popřípadě učitelem) v prostředí školy. Z tohoto faktu také vyplývá, že se některé pasáže v metodických listech mohou opakovat, avšak pro potřeby samotných lektorů/učitelů jsou všechny pasáže potřebné. Obdobné

pojetí metodických listů plánují použít při zpracování všech témat GRV v kompletní metodice GRV pro konkrétní externí organizaci.

Metodické listy jsou navrženy dle myšlenky RWCT – Čtením a psáním ke kritickému myšlení, kde se pracuje ve třech blocích na sebe navazujících; jedná se o: Evokaci – Uvědomění (si) – Reflexi<sup>17</sup>. Návrhy programů respektují standardní výukové hodiny žáků a studentů, tzn. 45 minut / 1 vyučovací hodina, s výjimkou MŠ. Každý z metodických listů začíná stanovením dimenzí globálního občanství, cílů, témat a výčtem metod aktivního učení, které jsou v programu použity. Listy pokračují samotným popisem technik a aktivit, s případným návodem na vedení diskuze. V případě technik a aktivit, kde je nutná práce s dalším materiálem, je tento materiál uveden v příloze této práce.

---

<sup>17</sup> Více o metodě RWCT k nalezení v podkapitole 6.3. *Kritické myšlení a metoda E-U-R* v teoretické části práce.

## 2. Význam vzdělávacích programů

Způsobů realizace GRV v rámci formálního vzdělávání v různých stupních vzdělávacího systému je více. Jedna z užívaných možností je výuka skrze průřezová témata samotnými učiteli, nebo projektovou výukou, kde je možnost setřít hranice mezi předměty a věnovat se tématu GRV komplexněji s ohledem na různé aspekty daného jevu. Další možností je participace na dlouhodobých projektech pro třídní kolektiv nebo pro celou školu. V poslední řadě jsem uvedla realizaci výukových programů prostřednictvím externích subjektů na půdě školy (výjimečně v prostorách samotné organizace). Právě této formě realizace GRV bych se ráda pečlivěji věnovala.

Subjektivně vnímám včlenění GRV do formálního vzdělávání tímto způsobem jako nejpřínosnější pro všechny zaangażované strany. Jak jsem již zmiňovala v kapitole 10. *limitující faktory ve výuce GRV*, učitelé vnímají přípravu a zpracování témat GRV jako komplikované, mimo jiné z toho důvodu, že si nejsou jisti kvalitou pramenů a pociťují absenci odborných znalostí v daných tématech. Často si také nevědí rady, které formy jsou vhodné pro efektivní výuku GRV. V některých případech si nejsou jisti svou schopností práce s formami aktivního učení, se kterými se často v rámci GRV pracuje. Všechny tyto potíže řeší externí programy, jejichž lektori jsou dobře informováni v tématech GRV a dokáží kvalitně předat maximum informací za použití metod aktivního učení, které jsou nejen účinné, ale také atraktivní pro žáky a studenty.

**Pro žáky/studenty** externí programy nabízejí „vytrhnutí“ z běžné rutiny vzdělávacího procesu. Témata jsou pro ně zajímavá, jelikož jsou pro ně více či méně aktuální a přemýšlejí o nich. Pokud to tak prozatím není, je výběrem vhodného tématu a způsobu předání uvědomění, že se jich určitý jev nebo problém také týká. Lektori předstupují před skupinu jako nová persona na půdě školy, což opět působí zvědavost ze strany žáků/studentů. Lektori se nestaví do pozice učitelů a jsou věkově blíže účastníkům programu, mluví podobným jazykovým kódem a znají současné trendy. Tyto faktory mohou mít vliv na snadnější navázání kontaktu. Žáci/studenti vnímají lektory, v ideálním případě, jako neformální autority, které přinášejí do prostředí škol zajímavá témata a netradiční formy práce. V počátcích jsou lektori a témata zajímavá pro svou novost. Při

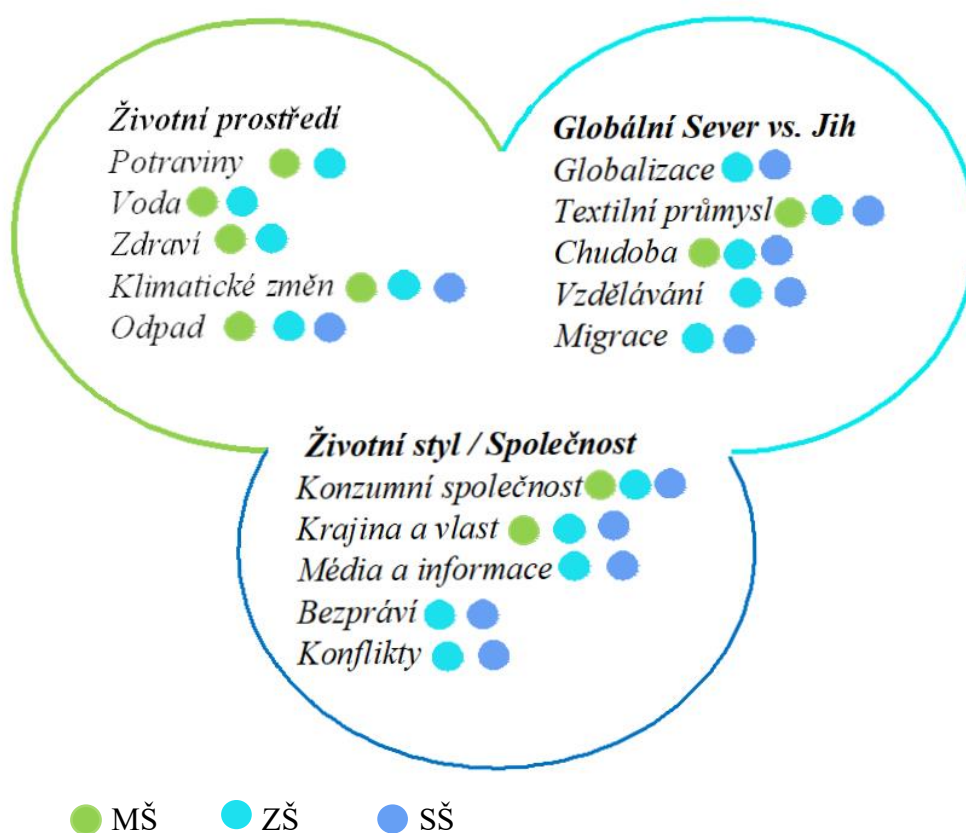
systematické a dlouhodobé práci jsou žáci/studenti pozitivně motivováni na následující činnosti, jelikož už vědí, jak bude program probíhat.

**Škola** jako instituce z programů také těží, jelikož mnoho z témat je vytyčených v RVP potažmo ve ŠVP – externí programy pokrývají mnoho z těchto témat. Škole „odpadá“ potřeba nechávat učitele speciálně školit pro efektivní výuku GRV. Koncept vzdělávacích programů nabízí jakýsi kompletní balíček, který zahrnuje kvalitně zpracovaná témata po obsahové i formální stránce, efektivní a atraktivní způsob práce a chronologickou návaznost při dlouhodobém zařazení programů ve škole.

Pokud se škola rozhodne začlenit vzdělávací programy s dlouhodobou perspektivou do svého vzdělávání, dává tak prostor k vytvoření vztahu mezi lektory a žáky/studenty. Z vlastní praxe vím, že i přes primární zaměření programů na výuku GRV se během dlouhodobé spolupráce a díky častému začleňování skupinové práce, otevírá možnost rozpoznat sociální vztahy ve třídě. To dává možnost odhalení ostrakizace, šikany či jiných sociálně patologických jevů, jež se mohou v třídním kolektivu vyskytnout. Pokud se tento jev ve třídě ukáže, lektori sice nejsou schopni problém řešit (ani to není žádoucí), ale jsou schopni ho rozpoznat a informovat o tomto jevu učitele. Tento fakt vnímám jako přidanou hodnotu dlouhodobých programů.

### 3. Téma – třída – struktura

Jak již bylo uvedeno výše, témat GRV je poměrně mnoho. V mnou vytvořené tabulce v kapitole 5. *Témata GRV* jich uvádím konkrétně patnáct. Témata rozčleňuji nejprve do tří celků a dále pak pracuji s doporučením jednotlivých témat pro vzdělávací stupeň. V grafickém provedení je možné témata rozčlenit takto:



Jak je z tabulky patrné, témata rozdělují do tří celků s pěti konkrétními tématy pro každý z nich. Celek *Životní prostředí* doporučuji vyučovat jako úvodní, dále navázat celkem *Globální Sever vs. Jih* a na závěr se věnovat tématům z celku *Životní styl / Společnost*.

Barevná doporučení pro začlenění jednotlivých témat (MŠ, ZŠ či SŠ) jsou mnou doporučená a orientační. Vycházím z nich při strukturování dlouhodobých programů.



Neznamená to nutně, že je toto dělení striktní. V případě potřeby (nebo pro potřeby jednorázových vzdělávacích programů) je možné téma přizpůsobit pro jiný vzdělávací stupeň (věk žáků/studentů). Tuto možnost demonstruji v praktické části, kapitola 5. *Metodické listy*.

Následující tabulka odkazuje na možné rozřazení konkrétních témat pro danou věkovou skupinu žáků/studentů.

<i>Téma GRV</i>	<i>Možnosti uplatnění</i>		
<i>Potraviny</i>	●	● 1.	○
<i>Voda</i>	●	● 2.	○
<i>Zdraví</i>	●	● 3.	○
<i>Klimatické změny</i>	●	● 4.a)	● 2.b)
<i>Odpad – znečištění</i>	●	● 4.b)	● 2.a)
<i>Globalizace</i>		● 5.a)	○
<i>Textilní průmysl</i>	●	● 5.b)	● 1.b)
<i>Chudoba</i>	●	● 6.a)	○
<i>Vzdělávání</i>		● 6.b)	○
<i>Migrace</i>		● 7.a)	● 3.a)
<i>Konzumní společnost</i>	●	● 7.b)	● 1.a)
<i>Krajina a vlast</i>	●	● 8.a)	○
<i>Média a informace</i>		● 8.b)	● 3.b)
<i>Bezpráví</i>		● 9.a)	● 4.a)
<i>Konflikty</i>		● 9.b)	● 4.b)

● MŠ    ● ZŠ    ● SŠ – ve struktuře    ○ SŠ

a) první pololetí, b) druhé pololetí.

Příklad: 1.b) = první ročník, druhé pololetí

Jak je z tabulky patrné, devět z patnácti uvedených témat doporučuji pro výuku ve **školách mateřských**. Neznamená to nutně, že by ostatní témata nebylo možné vhodně zprostředkovat dětem mezi 3-6 lety, nicméně uvedená témata jsou specifická tím, že

s oblastí mají děti již osobní zkušenost a dokáží si tak jevy s tématem spojené představit. Tato témata pracují mimo jiné s empatií dětí, se kterou mohou děti operovat již v rané fázi vývoje. Témata seznamují děti s rozličnými kulturami, zvyklostmi a odlišnostmi typickými pro danou oblast. Zároveň ale také pracují s aspekty, které jsou společné pro všechny lidské bytosti napříč celým světem. Vedou tak děti k respektu a mezilidské toleranci, k uvědomování si hodnot věcí a pozitivnímu vztahu k přírodě.

Programy pro mateřské školy nemají jasně vymezenou chronologii, téma je vhodné zařadit kdykoliv během tří let pobytu ve vzdělávacím zařízení. Forma výuky se vesměs během předškolních let nemění, jedná se především o práci s příběhy a pohádkami, o ukázky a práci s obrazovým materiálem a konkrétními předměty. Časová dotace programu by neměla přesáhnout dvě hodiny (120 minut), vzhledem ke schopnosti dětí udržet pozornost. Délka programu se může prodlužovat s přibývajícím věkem dětí. Zařazení her a jiných aktivizačních metod založených na fyzické aktivitě poskytne dítěti možnost dočasného osvobození se od soustředění na konkrétní jev, poté je možné se k tématu opět vrátit. Tím se také prodlouží čas věnovaný jednomu tématu. Mnou navržená časová dotace lehce přesahuje standard programů ostatních organizací, které se povětšinou pohybují v rozmezí od 60 do 90 minut. Hlavním důvodem navýšení časové dotace je propojení fyzické a kreativní části programu s fází statickou, vyžadující pozornost předškoláků.

Na **základních školách** je možné realizovat všechna témata GRV, a to v zásadě v jakémkoliv ročníku. Pro potřeby chronologie a návaznosti programů během celých 9 let povinné školní docházky jsem programy rozřadila pro 1. stupeň a 2. stupeň ZŠ v té návaznosti, v jaké naznačuji v tabulce. Konkrétně jde o:

- 1. – 3. ročník – 1 program / školní rok / 2–3 vyučovací hodiny (dle možností žáků)
- 4. – 9. ročník – 2 programy / školní rok (1 x za pololetí) / 3 vyučovací hodiny
  - a) = 1. pololetí
  - b) = 2. pololetí

Témata jsou logicky uspořádána, nevylučuje se však i možnost jiného uspořádání. Začíná se tématy, která jsou pro žáky lehce uchopitelná z důvodu vlastních zkušeností s určitou oblastí již v jejich nízkém věku (*potraviny, voda, zdraví aj.*), žáci si tak mohou jevy představit a pracovat s ním. Postupně s přibývajícím věkem, a k tomu se vztahujícím

vývojovým změnám, se přechází k obtížnějším, abstraktním tématům (*globalizace, chudoba aj.*), která vyžadují komplexnější znalosti, schopnosti vnímat jevy v kontextu a postupně se míří také k tématům, která vyžadují vyšší formu morálního uvažování (*bezprávi, konflikty aj.*). Chronologie témat staví na provázanosti jednotlivých oblastí. Pokud žáci začínají tématem *potraviny*, dále na něj logicky navazuje téma *voda a její možné znečištění* a také další témata týkající se problematiky kvality životního prostředí na lidské *zdraví*. Na zdraví planety pak mají vliv *klimatické změny*, jež jsou do značné míry ovlivněné *odpadem (znečištěním)*, který lidé produkují. Další celek začíná tématem *globalizace*, který se příkladně demonstruje na tématu *textilního průmyslu*, jež je úzce spjat s *chudobou* lidí v zemích globálního Jihu. Možným opatřením proti chudobě je *vzdělávání*, které má dopad na sociálně-ekonomické postavení lidí, a tím pádem tak může dopomoci předcházet *migraci* z důvodu špatných ekonomických podmínek. Jedním z „hnacích motorů“ pro migraci může také být vidina *konzumní společnosti*, jež se může na první pohled jevit jako atraktivní, avšak má také mnoho negativních vlivů, a to i na *krajinu a vlast*, ve které žijeme. V současné době je také nutné kriticky nahlížet na *média* a umět pracovat s *informacemi*, aby se tak předešlo *konfliktům a bezprávi*, které jsou v některých zemích propojeným jevem.

Chronologie témat je doporučená, a to především v případě plánované dlouhodobé výuky GRV, je ji však možné přizpůsobit podle aktuálních potřeb konkrétní třídy. Ke změnám ve výběru témat dochází z pravidla po domluvě s třídním učitelem nebo osobou k tomu kompetentní, např. zástupcem ředitele, metodikem prevence atp., kteří mají přehled o dalších aktivitách tříd (exkurze, návštěva muzeí aj). Předejde se tak zdvojení tématu anebo naopak téma GRV může navázat na již získané informace z jiné školní akce.

Výběr technik uplatňovaných během programu opět vychází z teoretických informací, které jsem uvedla v předchozí části práce. Na prvním stupni je vhodná práce s různým podpůrným materiálem (audiovizuálním, fotografie apod.) v kombinaci s demonstrací reálných příběhů. Žáci si takto dokážou představit životy jiných lidí, často svých vrstevníků, čímž je opět podpořena schopnost empatie.

Na druhém stupni se přechází k aktivitám, jež vedou k pečlivějšímu zkoumání jevu a hlubší diskuzi. Žáci mají prostor se nad tématem zamýšlet, sdělovat svá stanoviska, promýšlet názory ostatních a v rámci diskuzí případně měnit svá předešlá přesvědčení na základě kritického přístupu ke zjištěným informacím. Žáci často vstupují aktivně do

diskuzí a mají tendenci prosazovat své názory. Je nutné, aby lektor v těchto případech facilitoval diskuzi a hlídal prostor a hranice při vystupování žáků. Diskuze by měly být konstruktivní s jasným výstupem, který lektor pro ujasnění na konci diskuze shrne.

Studenti na **středních školách** mají díky svým schopnostem možnost každé téma GRV zkoumat optikou všech dimenzí globálního občanství během dostatečně dlouhé časové dotace. Jak je z tabulky patrné, na školách středních je možnost uplatnit jakékoliv z témat GRV. Pro zachování myšlenky systematických vzdělávacích programů jsem však vyzdvihla osm z nabízených patnácti témat, která se mi jeví jako významná pro společnost a zároveň přitažlivá pro studenty. Začlenění by bylo obdobné jako na základních školách, to znamená 2 programy ve školním roce (1 program / pololetí) v hodinové dotaci 3–4 vyučovací hodiny. Ve zmíněné tabulce je naznačené pořadí témat (1.a) – 1.b) – 2.a) atd.), které jsem tvořila na základě jejich provázanosti. Tato provázanost tvoří jakési „oslí můstky“ napříč tématy, což opět poskytuje možnost studentům vnímat globální problémy jako propojené jevy, jež se navzájem ovlivňují.

U studentů středních škol je možné využít všechny metody aktivního učení. Vzhledem k jejich vývojovému stádiu jsou opět doporučené metody, které podněcují diskuzi, a to ze stejného důvodu jako u žáků druhého stupně základních škol. Studenti jsou schopni bez problémů pracovat ve skupinách a řešit i náročnější úkoly a problémy. Toho je možné využít při práci na návrzích řešení určitého globálního problému. Vhodným vedením programů je možné motivovat studenty k osobní angažovanosti v organizacích či projektech na lokální úrovni, popřípadě podnítit zájem o zapojení se do organizací, jež řeší určité jevy v širším rozsahu (např. stáž v OSN, globální dobrovolnictví apod.).

## 4. Výběr tématu Textilní průmysl

Pro ukázkou modelového programu pro všechny stupně vzdělávání jsem vybrala globální téma Textilního průmyslu. Je to téma, ve kterém lze poukázat na celou řadu jevů. Mezi ně patří:

- **provázanost zemí globálního Severu**, který udává módní trendy a **globálního Jihu**, kde ekonomika některých zemí stojí na textilním průmyslu,
- příklad **globalizovaného obchodu** v oblasti, s níž mají všechny věkové skupiny osobní zkušenosti,
- nevyhovující **pracovní podmínky v rozvojových zemích**,
- **vliv na životní prostředí** v podobě odpadu a užívání toxických látek při výrobě oděvů,
- téma **konzumního stylu života**, který je na příkladu textilního průmyslu a módy dobře viditelný.
- V návaznosti na konzumní styl života je možné hovořit o výběru z možných **alternativ vedoucích ke změně**, což může být změna v přístupu k módě (slow fashion), podpora lokálních výrobců, využívání nabídky second handů apod.

Téma je možné nahlédnout všemi výše zmíněnými dimenzemi globálního občanství<sup>18</sup>:

- **Porozumění vzájemné provázanosti světa** – vzájemná závislost zemí globálního Jihu a Severu – spotřebitelské chování a jeho dopad v zemích globálního Jihu, globalizovaný obchod, hodnota práce.
- **Zacházení s rozmanitostí, respekt k odlišnostem** – možnost seznámit se s životy vrstevníků v jiných zemích a možnost zprostředkovaně se vžít do jejich situace.
- **Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti** – pracovní podmínky v rozvojových zemích, dětská práce, extrémní chudoba, sociální dopady výroby

---

<sup>18</sup> Více o Dimenzích globálního občanství v kapitole 3. *Směr GRV*

oblečení, ocenění lidské práce, podpora kampaní pro zlepšení podmínek v textilním průmyslu.

- **Udržitelný život** – negativní dopady na životní prostředí při výrobě a distribuci, chemikálie v oděvech, hodnota materiálních věcí (oblečení), konzumní styl života, výběr z alternativních metod odívání.
- **Nakládání s konflikty** – ekonomická situace v zemích globálního Jihu, extrémní chudoba z toho plynoucí životní úroveň a řešení této situace, migrace a prevence konfliktů.

Z důvodu obsáhlosti tématu je vhodné vybrat takový počet dimenzí, kterým je možné s ohledem na skupinu a na časovou dotaci věnovat dostatečnou pozornost. Dále je pro strukturu každého programu vhodné stanovit konkrétní cíle a témata, kterým bude během programu věnován prostor. Obecně lze vymezit tyto cíle a témata:

<i><b>Cíle</b></i>	<i><b>Témata</b></i>
Žáci/studenti lokalizují země původu oblečení a popíší průběh výroby zboží.	Globalizace a globalizovaný oděvní průmysl
Žáci/studenti vědí, jak funguje globalizovaný obchod.	Pracovní podmínky v textilním průmyslu
Žáci/studenti si uvědomí možný negativní dopad na pracovníky a životní prostředí při zpracování bavlny, výrobě oblečení a distribuci.	Konvenční pěstování bavlny
Žáci/studenti mají představu o pracovních podmínkách v zemích globálního Jihu a dokáží pojmenovat důvody a důsledky špatných pracovních podmínek.	Lidské a environmentální negativní dopady výroby, zpracování a distribuce oděvů
Žáci/studenti vědí, jaké alternativy oblečení mohou zvolit s ohledem na výrobce i životní prostředí.	Móda a konzumní styl života
Žáci/studenti si jsou vědomi své odpovědnosti a kriticky zhodnotí možnosti dalšího výběru oblečení.	Možnosti odpovědného odívání a slow fashion
Žáci/studenti se empaticky večí do pozice socio-ekonomicky nevýhodně situovaného člověka ze země globálního Jihu.	Hodnota práce a hodnota věcí
Žáci/studenti spolupracují ve skupinách, prezentují svůj názor a respektují názory ostatních.	Spolupráce a vzájemný respekt
Žáci/studenti mají možnost řešit konfliktní situace ve skupině. Mají možnost si vyzkoušet, jak prosazovat svůj názor, vyjednávat a tvořit kompromis.	Komunikace a kompromis

S oběma z uvedených skupin (cíle a témata) lze dále pracovat a podle potřeby je rozvíjet a rozšiřovat. Tyto výše uvedené skupiny jsou obecné a uplatnitelné na všech stupních vzdělávání. Vymezení cílů a témat programu slouží k lepší strukturovanosti programu, výběru vhodných metod výuky, zaměření otázek v diskuzi apod.

Téma textilního průmyslu vnímám jako dostatečně konkrétní, a tudíž lehce uchopitelné pro všechny věkové kategorie, se kterými se v rámci této formy výuky pracuje. Již děti v mateřské škole mají osobní a každodenní zkušenost s oblečením, tudíž porozumění globalizovaného obchodu a propojenosti světa bude na tomto konkrétním případu možno demonstrovat snadněji. Pro žáky základní školy bude jednodušší vcítit se do role svých vrstevníků, kteří v některých zemích musejí pracovat, aby vyrobili například právě jejich tričko, namísto chození do školy a zvyšování vzdělání k získání lepších možností budoucího uplatnění se na trhu práce. Starší žáci základních škol a studenti škol středních vnímají v daném věku svou prezentaci na veřejnosti jako velmi důležitou. Subjektivně významné je pro ně pochopitelně také to, jak vypadají v tom, co nosí, a jaké oblečení nosí. Vytvořený skupinový tlak na dodržování norem ohledně vhodnosti odívání bývá v dané vrstevnické skupině značný. Tento tlak se může projevovat různě. Jde například o preferenci nakupovat výhradně určité značky oblečení, akcentování nevhodnosti nosit oblečení opakovaně apod. Z praxe je patrné, že mají žáci a studenti tendenci se vzájemně podporovat v tzv. fast fashion přístupu k oblékání a konzumnímu životnímu stylu. Programy vedou k zamýšlení se nad subjektivním významem módy, podporují odolávání skupinového tlaku, otevírají téma sebeprezentace ve skupině prostřednictvím materiálních statků a hovoří o dalších možných přístupech k módě. Je zde patrné, že téma se osobně týká všech věkových skupin; věkem se pouze mění důraz na různé aspekty textilního průmyslu.

## 5. Metodické listy

Tato kapitola popisuje metodický materiál, se kterým přicházejí lektori organizace realizující externí programy do škol. Každé z témat GRV má pro daný vzdělávací stupeň vytyčené **dimenze globálního občanství**, ze kterých vychází struktura programu; **cíle**, ke kterým má program směřovat; **témata**, se kterými se během programu pracuje a **metody aktivního učení**, které byly v programu použity. Dále metodika stanovuje **základní atributy programu**, tedy časové rozmezí, cílovou skupinu, pro kterou je program navržen a samotný popis technik a aktivit s přidaným materiálem, pokud je k realizaci aktivit potřebný.



## 5.1. Mateřská škola

<i>Dimenze globálního občanství</i>	<i>Cíle</i>	<i>Témata</i>	<i>Metody aktivního učení</i>
Zacházení s rozmanitostí, respekt k odlišnostem	Účastníci vědí o různých stylech oblékání napříč kontinenty.	Styly a význam odívání na různých místech světa	Hra s inscenačními prvky
Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti	Účastníci vnímají rozmanitost jako pozitivní a přínosnou.	Seznámení se a ocenění rozmanitostí	Didaktická hra
Porozumění vzájemné provázanosti světa	Účastníci si naslouchají a pracují ve vzájemné spolupráci.	Vzájemná propojenost světa	Skupinová výuka
		Hodnota oděvů	

Program je navržen *pro žáky mateřských škol* (vhodné pro děti starší 3 let) v časovém rozmezí *90-120 minut*, dle pozornosti žáků.

- **Zahájení programu**

Lektoři během prvních **10-15 minut** zahájí program, představí sebe, organizaci a strukturu programu. Pokud tomu tak již není, lektoři vyzvou předškoláky k vytvoření komunitního kruhu (slouží k vytvoření většího prostoru pro realizaci aktivit a technik, současně mizí fyzické bariéry mezi účastníky navzájem a všichni jedinci si vidí do tváří). Již v kruhu proběhne bližší představení tématu, kterému se bude program věnovat.

Pro potřeby programu lektoři zmíní „**pravidla**“. Ty je možné představit takto: „Abychom si společně mohli zahrát hry a popovídali si o různých věcech, je důležité, abychom se k sobě chovali slušně a navzájem si naslouchali, protože to, co říká váš kamarád/ka ze školky, je často hodně zajímavé.“

- **Úvodní technika (EVOKACE)**

Úvodní technika slouží k otevření daného tématu a pozitivnímu naladění předškoláků na program. Technika poskytuje lektorům hrubou představu o tom, jak daná věková skupina nahlíží na téma. Technika podporuje aktivitu předškoláků a zprostředkovává společný zážitek. Technika by také měla podpořit spontánnost a otevřenost, umožňuje lektorům lépe poznat účastníky programu.

Časová dotace techniky je 10-15 minut, dle délky následné diskuze.

### **Přesedávání na téma ...**

**Pomůcky:** židle (není nezbytně nutné)

**Doporučení:** Připravené otázky, které lektorům poskytnou představa o vztahování se předškoláků k danému tématu

### **Postup:**

Do kruhu se postaví židle tak, aby měl každý svou židli (pokud nejsou židle k dispozici, účastníci mohou sedět v kruhu na zemi). Lektoři mají připravené otázky na dané téma. Předškoláci si přesedávají na základě výroku lektora, který začíná otázku formulí: „*Místa si vymění všichni ti, kteří...*“

Možné otázky k tématu:

- ... mají na sobě modré/bílé/červené ... tričko
- ... mají teď na sobě tepláky
- ... dnes nosí kus oblečení, na kterém je nějaké zvířátko
- ... mají na sobě bačkory
- ... mají nějaký oblíbený kus oblečení, něco, co nosí raději než ostatní kusy oblečení
- ... si někdy vybírají oblečení, které si ten den vezmou na sebe
- ... rádi nosí punčocháče
- ... oblibují šaty

**Výstup:** Po aktivitě může následovat diskuze, jež vychází z reakcí účastníků během aktivity. Předškoláci by měli pochopit, že odívání je součástí našeho každodenního života a že se týká každého. Nastíněno je, že oblečení „neroste na stromě“, ale každý kus oblečení musel někdo vyrobit, a má tudíž svou hodnotu.

- **Hlavní technika (UVĚDOMĚNÍ)**

Hlavní technika je stěžejní prvek celého programu. Je potřebná dostatečná časová dotace, tedy **přibližně 30 minut**. Aktivita spěje k seznámení předškoláků s různými formami odívání v jiných koutech světa, které plynou z přírodních podmínek v určitém místě. Dále pak aktivita seznamuje předškoláky s významem jednotlivých tradičních oděvů pro tamní obyvatele. V dalším kroku je poukázáno na možnost mísení různých kultur a vzájemnou toleranci.

### ***Příběh poskakujícího Pepy (2 části)***

**Pomůcky:** Příběh Pepy – příloha č. 1, mapa světa, ukázky tradičního oblečení (pro přilepení na mapu), vystříhané postavičky – příloha č. 2, Flip Chart, kreslicí potřeby

#### **Postup:**

##### **Část 1:**

1. Lektori čtou připravený příběh. Postava Pepy navštívuje různá místa na světě (celkem 7 zemí + ČR; je možné počet zemí snížit podle časových potřeb). Po přečtení definice ke každé zemi lektoři ukážou místo, o kterém se v příběhu pojednává a ukážou účastníkům vytištěnou ukázkou tradičního oděvu, kterou pak připevní na mapu do místa, odkud oděv pochází. Takto postupují u každého místa v příběhu.

- V případě potřeby je možné zkrátit aktivitu menším počtem vybraných zemích.

##### **Část 2:**

3. Lektori pokračují v poslední části příběhu, která odkazuje na rozmanitost jak v oblékání, tak u lidí obecně. Předškoláci poté dostanou na výběr jednu z postaviček, kterou je možné vybarvit, dokreslit jim doplňky atp.

4. Účastníci postupně přilepí na flip chart svou vybarvenou postavičku, a vznikne tak společný velký obraz, jenž znázorňuje lidskou rozmanitost.

5. Toto obrazové schéma mohou předškoláci společně dozdobit a domalovat tak, „*aby se všechny postavičky cítili na obrázku dobře a v bezpečí*“. Např. situovat postavičky do prostoru na rozkvetlé louce, tzn. dokreslit na flip chart kytky, trávu, zvířata atp.

**Výstup:** „*I přes rozdíly, které na společném obrázku vidíme, je zřejmé, že všechny postavičky na papír patří. Je pochopitelné, že každý nosí něco jiného, že se každému líbí jiné věci, že má každý jinou barvu pleti nebo vypadá jinak než ostatní; i přes všechny rozdíly všichni mohou patřit na společný papír / do jedné třídy / do stejné skupiny.*“  
Rozmanitost přináší obohacení a respekt k odlišnostem.

- ***Závěr programu (REFLEXE)***

V závěru programu lektoři shrnou, co v průběhu programu zaznělo a zdůrazní ty informace, které byly z pohledu GRV důležité (v návaznosti na vymezené cíle programu). Doporučená délka závěru by měla mít 5-10 minut.

## 5.2. Základní škola - 1. stupeň

<i>Dimenze globálního občanství</i>	<i>Cíle</i>	<i>Témata</i>	<i>Metody aktivního učení</i>
Porozumění vzájemné provázanosti světa	Žáci rámcově vědí, jak funguje globalizovaný obchod.	Globalizace a globalizovaný oděvní průmysl	Situační metoda + Problémové vyučování
Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti	Žáci mají představu o pracovních podmínkách v zemích globálního Jihu a dokáží pojmenovat důvody a důsledky špatných pracovních podmínek.	Pracovní podmínky v textilním průmyslu	Diskuzní metody
Udržitelný život	Žáci kriticky zhodnotí existenci nerovných příležitostí v různých částech světa.	Lidské a environmentální negativní dopady výroby, zpracování a distribuce oděvů	Didaktické hry
	Žáci spolupracují ve skupinách, prezentují svůj názor a respektují názor ostatních.	Možnosti odpovědného odívání	Skupinová výuka

Program je navržen *pro žáky 1. stupně základní školy*. Pokud je program vyučován v rámci dlouhodobé spolupráce se školou, realizuje se ve 2. pololetí 5. ročníku *v rozsahu 3 vyučovacích hodin*.

- **Zahájení programu**

Lektoři během prvních **10-15 minut**<sup>19</sup> zahájí program, představí sebe a organizaci, která jejich práci zajišťuje a vyzvou žáky k vytvoření komunitního kruhu (slouží k vytvoření většího prostoru pro realizaci aktivit a technik, přičemž mizí fyzické bariéry mezi žáky navzájem a všichni jedinci si vidí do tváří). Již v kruhu proběhne bližší představení tématu, kterému se bude program věnovat. Lektoři zmapují očekávání žáků od programu a nastíní, jak se bude následujících několik hodin vyvíjet.

Lektoři se taktéž zmíní o nutnosti dodržovat určitá **pravidla**, která jsou nad rámec školního řádu, a to především pravidlo respektu k názorům ostatních a prostoru pro vyjádření.

<sup>19</sup> Časová dotace úvodu programu se liší dle zkušeností jedinců s programem. Pokud škola spolupracuje s organizací dlouhodobě, budou již žáci lektorky, organizaci i strukturu programu znát. Co bude jiné, je pouze téma programu.

Pokud je potřeba, pravidla se mohou sepsat, popřípadě doplnit dle situace v třídním kolektivu.

Vzhledem k potřebě oslovovat žáky křestními jmény, je možné využít **lepící štítky**, kam si každý napíše své křestní jméno.

- **Úvodní technika (EVOKACE)**

Úvodní technika slouží k uvedení do daného tématu, k zmapování situace v kolektivu (jaké mají žáci povědomí o tématu, kolik již mají informací, s jakými prekoncepty do programu vstupují apod.) a k pozitivnímu naladění žáků na program. Technika podporuje aktivitu žáků a zprostředkovává společný zážitek. Technika by také měla podpořit spontánnost a otevřenost, umožňuje lektorům lépe poznat žáky a žákům lépe se poznat mezi sebou.

Časová dotace technik je **15-25 minut**, dle délky následné diskuze.

### **Přesedávaná na téma ...**

**Pomůcky:** židle

**Doporučení:** Připravené otázky, které lektorům poskytnou představa o vědomostech, zkušenostech, názorech a postojích žáků k danému tématu.

### **Postup:**

Do kruhu se postaví židle tak, aby měl každý svou židli. Lektori mají připravené otázky na dané téma. Žáci si přesedávají na základě výroku lektora, který začíná otázku formulí: „*Místa si vymění všichni ti kteří...*“

Možné otázky k tématu:

- ... nejraději nosí své staré oblečení
- ... si už vybírají sami, co si ten den vezmou na sebe
- ... si už koupili nějaké oblečení za své peníze
- ... by si nekoupili nic v second handu
- ... vědí, v jaké zemi bylo vyrobeno jejich tričko
- ... se již setkali s pojmem fair trade / bio bavlna / udržitelná móda / Rana Plaza atp.

**Diskuze:** Po aktivitě následuje diskuze, jež vychází z reakcí žáků během aktivity. Lektori pracují s „výsledky“ aktivity a navazují doplňujícími otázkami v případě nejasností. Během diskuze je vhodné definovat pojmy, se kterými se budou žáci během programu dále setkávat (např. co je to Fair Trade, Rana Plaza, slow/fast fashion atd.).

- **Hlavní technika (UVĚDOMĚNÍ)**

Hlavní technika je stěžejní prvek celého programu. Je potřebná dostatečná časová dotace (minimálně 1 vyučovací hodina, ideálně pak také rezerva z následující vyučovací hodiny) vzhledem k předpokládané diskuzi. Aktivita směřuje k zamyšlení se nad výhodami práce, jak ji známe my, oproti práci v rozvojových zemích. Upozorňuje na špatné pracovní podmínky, negativní dopad užívání chemikálií v textilním průmyslu na lidské zdraví a přírodu a na případné změny postoje k práci v konfrontaci s realitou v jiných částech světa.

### **Brainstorming + Příběhy k obrázkům**

**Pomůcky:** Balicí papír/flip chart, fixy, vytištěné obrázky – příloha č.4, papíry A4 do každé skupiny.

**Doporučení:** připravit se na diskuzi, během které mohou vyvstat mnohé otázky, a je třeba pohotově a informovaně argumentovat.

### **Postup:**

1. Žáci se zamyslí nad otázkou „Čím bys chtěl být až vyrosteš a jak by tvoje práce měla vypadat?“ (pracovní doba, plat, místo výkonu práce, bonusy, dovolená apod.). Všechny nápady se píše na balicí papír, který je uprostřed třídy, aby na něj všichni viděli. Po skončení se papír připevní na tabuli.

2. Žákům jsou ještě v komunitním kruhu představeny obrázky lidí z rozvojových zemí během výkonu práce. Žáci jsou rozděleni do skupin po 4–5 jedincích a každá skupina si vybere jeden obrázek (nebo 2 obrázky, které příběhem propojí). Každá skupinka má za úkol vymyslet ke svému obrázku životní příběh osoby, jež je na obrázku vyobrazena v určité fázi práce. Žáci mohou osobu pojmenovat, určit její věk, popsat co dělá, jak se dostala do situace, která je na obrázku vyobrazena a jaká bude její budoucnost.

3. Každá skupina svůj příběh přednese a následuje společná diskuze k otázkám a informacím, které z příběhu vyvstanou. Lektori reagují na aktuální situaci, dotazy žáků, doptávají se ostatních žáků ve třídě, doplňují chybějící informace a sdělují žákům reálné příběhy lidí na obrázcích – konfrontují tak žáky s realitou v jiné části světa.

4. Lektori se vrátí ke společnému brainstormingu a vyzvou žáky, aby pojmenovali rozdíly mezi tím, jaká je jejich ideální představa práce (práce v zemích globálního Severu) a jak může vypadat práce v zemích globálního Jihu.

**Diskuze:** Myslíte si, že příběhy, které jste zde vytvořili, mohou být reálné? Jak je možné, že se někdo může dostat do takovéto životní situace? Čím to může být zapříčiněno? Jaká

rizika může mít práce na obrázcích pro lidi, kteří na podobných místech pracují? Proč lidé setrvávají v takových místech práce? Jak se to týká nás?

- **Doplňující technika**

Aktivitu je možné zařadit, pokud vznikne během programu časová rezerva **minimálně 20 minut**, a to pro 4. ročník ZŠ a starší. Tato aktivita nenahrazuje techniku hlavní. Na základě této aktivity dostanou žáci konkrétní příklad ekonomického aspektu textilního průmyslu. Žáci poznají, jaké subjekty se objevují během výroby, během distribuce a prodeje oblečení a jak probíhá dělení financí.

### **Cena jedněch džínů<sup>20</sup>**

**Pomůcky:** Sada kartiček s rolmi (možno vypracovat ručně), papíry, tužky. Džíny (není nezbytně nutné)

#### **Postup:**

1. Žákům jsou představeny jedny džíny s informací, že cena, za kterou je lze pořídit, je 699,- Kč. Zamyslete se společně nad tím, kdo v celém procesu vystupuje. 1. pěstitel bavlny, 2. nákupčí bavlny, 3. člověk, který z bavlny tká, 4. majitel továrny, která šije džíny, 5. majitel obchodu, kde se džíny prodávají. Skupina se rozdělí do 5 skupin a každá si vylosuje kartičku s jednou rolí. Každá skupina si připraví zdůvodnění, jak velká částka (a proč) má připadnout právě jim. Každá skupina má 2 minuty na argumentaci.

2. Všechny požadované ceny se sečtou. Je výsledek 699,- Kč? Opravdová částka, která připadne aktérům: 1. pěstitel bavlny – 17,50 Kč, 2. nákupčí bavlny – 29,- Kč, 3. člověk, který z bavlny tká – 58 Kč, 4. majitel továrny, která šije džíny – 245,- Kč (ten dál přerozděluje peníze zaměstnancům – zaměstnanci pracují někdy i v přepočtu za 3,15,- Kč za hodinu<sup>21</sup>), 5. majitel obchodu 349,50 Kč

**Diskuze:** Co si o tom myslíte? Je to fér? Jak je možné, že se dají koupit džíny i za menší částku? Kdo z toho profituje a kdo je naopak v nevýhodné pozici? Co se s tím dá dělat z naší pozice?

---

<sup>20</sup> Aktivita „Cena jedněch džínů“ je inspirována aktivitou Cíl 8 z příručky Globální cíle udržitelného rozvoje Junák – český skaut ve spolupráci s NaZemi (2016).

<sup>21</sup> Lidovky, 2013.

- ***Ukončovací aktivita (REFLEXE)***

Pro program je tato aktivita zcela zásadní. Je důležité, aby žáci program končili s pocitem, že situace není nevyřešitelná! Aktivita nabízí ujasnění si postojů k tématu a nalezení vhodných východisek. Slouží k utřídění nabytých informací, souhrnu možností, jak nahlížet k odívání udržitelným stylem a jak je možné jednat z pozice konečného zákazníka. Na aktivitu je vhodné si vyčlenit **minimálně 25 minut**.

### ***Tržiště alternativ***

**Pomůcky:** Připravené papíry s alternativami.

#### **Postup:**

Lektoři rozmístí ve třídě připravené papíry s alternativami oblékání a dají tak vzniknout několika stanovištím. Žáci mají několik minut na to, aby si jednotlivá stanoviště prošli a stoupli si k takovému, které jim přijde nejzajímavější (a to i v případě, že si nejsou úplně jistí, co přesně to vlastně znamená). Lektoři zmapují situaci a vyzvou žáky, aby si sedli zpět do kruhu. Následně lektoři společně se žáky „projdou“ všechny stanoviště a společně si řeknou, co přesně která alternativa znamená. Žáci tak dostanou celou škálu alternativních přístupů k oblékání nežli konzumní přístup.

Alternativy: Bio bavlna, šetrnější přírodní materiály, Fair Trade, spotřebitelské kampaně, omezení spotřeby – dědění, vlastní výroba, opravy, inovace. Slow Fashion atd.

- ***Závěr programu a reflexe***

V závěru programu je nejprve vyhrazen prostor pro žáky, kteří mají dotazy a komentáře. Lektoři poté shrnou, co v průběhu programu zaznělo a zdůrazní ty informace, které byly z pohledu GRV důležité (v návaznosti na vymezené cíle programu). Doporučená délka závěru by měla mít **10-15 minut**.



### 5.3. Základní škola - 2. stupeň

<i>Dimenze globálního občanství</i>	<i>Cíle</i>	<i>Témata</i>	<i>Metody aktivního učení</i>
Porozumění vzájemné provázanosti světa Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti	Žáci popíší proces zpracování bavlny až po výsledné oblečení.	Globalizace a globalizovaný oděvní průmysl	Problémové vyučování
	Žáci lokalizují jednotlivé fáze globalizovaného textilního průmyslu.	Pracovní podmínky v textilním průmyslu	Diskuzní metody
Udržitelný život	Žáci vysvětlí ekologické dopady pěstování bavlny.	Lidské a environmentální negativní dopady výroby, zpracování a distribuce oděvů	Didaktické hry
	Žáci spolupracují ve skupině s mapou světa. Srozumitelně prezentují výsledky své práce.	Možnosti odpovědného odívání	Skupinová výuka
	Studenti zváží možnost snížení ekologických a sociálních dopadů výroby oblečení.	Lokace textilního průmyslu	Metoda kritického myšlení

Program je navržen pro žáky 2. stupně základní školy v rozsahu 3 vyučovacích hodin.

- **Zahájení programu**

Lektoři během prvních 15-25 minut<sup>22</sup> (delší časová dotace je pro variantu s úvodním kolečkem) zahájí program, představí sebe a organizaci, která jejich práci zajišťuje a vyzvou žáky k vytvoření komunitního kruhu (slouží k vytvoření většího prostoru pro realizaci aktivit a technik, současně mizí fyzické bariéry mezi žáky navzájem a všichni jedinci si vidí do tváří). Již v kruhu proběhne bližší představení tématu, kterému se bude program věnovat. Lektoři zmapují očekávání žáků od programu a nastíní, jak se bude následujících několik hodin vyvíjet.

Lektoři se taktéž zmíní o nutnosti dodržovat určitá **pravidla**, která jsou nad rámec školního řádu, a to především pravidlo respektu k názorům ostatních a prostoru pro vyjádření.

<sup>22</sup> Časová dotace úvodu programu se liší dle zkušeností jedinců s programem. Pokud škola spolupracuje s organizací dlouhodobě, budou již žáci lektorky, organizaci i strukturu programu znát. Co bude jiné, je pouze téma programu.

Pokud je potřeba, pravidla se mohou sepsat, popřípadě doplnit dle situace v třídním kolektivu.

Vzhledem k potřebě oslovovat žáky křestními jmény, je možné využít **lepící štítky**, kam si každý napíše své křestní jméno. V případě potřeby lepšího seznámení nebo prolomení ledů, je možné na úvod programu zařadit tzv. **úvodní kolečko**, během kterého žáci sdělí křestní jméno a odpoví na otázku, kterou lektori v zadání položili. Otázka nenásilnou formou představuje téma třídnímu kolektivu. Poskytuje lektorům prvotní zmapování povědomí žáků o dané oblasti a žákům dává možnost zamyšlení se nad tématem.

V případě, že je **škola v dlouhodobé spolupráci** a lektori již s třídním kolektivem v minulosti pracovali, je možné úvod zkrátit na připomenutí základních informací a pravidel, tvorbu jména na lepící štítky, popř. k představení v kruhu, pokud to situace vyžaduje. Časová kapacita by v tomto případě nezabrala více jak **10–15 minut**.

- **Úvodní technika (EVOKACE)**

Úvodní technika slouží k uvedení do daného tématu, ke zmapování situace v kolektivu (jaké mají žáci povědomí o tématu, kolik již mají informací, s jakými prekoncepty do programu vstupují apod.) a pozitivnímu naladění žáků na program. Technika podporuje aktivitu žáků a zprostředkovává společný zážitek. Technika by také měla podpořit spontánnost a otevřenost, umožnit lektorům lépe poznat žáky a žákům lépe se poznat mezi sebou.

Časová dotace techniky je **15-25 minut**, dle délky následné diskuze.

### **Made in ...**<sup>23</sup>

**Pomůcky:** Nástěnná mapa, barevné lepící štítky (Post-it)

#### **Postup:**

1. Žáci zjistí, jaké údaje jsou uvedeny na visačkách oblečení, které mají právě na sobě. V případě potřeby si navzájem pomohou se zjištěním informace. Důležité údaje jsou především: materiál a země původu.
2. Žáci na barevný papírek napíší údaje, které zjistili a papírek nalepí do uvedeného místa výroby. Čím více papírků každý na mapu umístí, tím bude výsledek reprezentativnější. Na

---

<sup>23</sup> Aktivita „Made in“ převzata z metodiky Šaty dělají člověka. A kdo dělá šaty? NaZemi, 2014, str. 8.

základě umístění zhodnoťte společný výsledek. Není nutné komentovat každý umístěný papírek, spíše se pokusit vystihnout převládající trendy.

3. Na základě reflexe se žáci zamyslí nad důvody, proč je textilní průmysl po světě umístěn zrovna tak, jak ukazuje mapa.

**Diskuze:** Co mají společného země, z nichž pochází většina oblečení? Pokud byste si chtěli stavět továrnu, podle čeho byste si vybírali zemi, ve které ji postavíte? Proč pouze tak málo (popř. žádný) kusů oblečení nepochází z ČR, i když má u nás textilní průmysl dlouhou tradici?

- **Hlavní technika (UVĚDOMĚNÍ)**

Hlavní technika je stěžejní prvek celého programu a v tomto případě navazuje přímo na úvodní techniku. Je potřebná dostatečná časová dotace (**minimálně 1 vyučovací hodina**, ideálně pak také rezerva z následující vyučovací hodiny) vzhledem k předpokládané diskuzi. Aktivita spěje k vyvození obecných závěrů o propojenosti dnešního světa a uvědomění si kladů a záporů globalizace. Žáci pracují s příkladem ekonomické globalizace v rámci skupinové výuky, během které posilují mimo jiné schopnost spolupráce a kooperace.

### **Džíny na cestě<sup>24</sup>**

**Pomůcky:** Kopie textu pro žáky (1x do dvojice) – příloha č. 6, slepá mapa (1 x do dvojice), atlasy / popř. černobílá mapa s názvy zemí, fixy. Alternativa: vytištěný graf – příloha č. 7.

### **Postup:**

1. Lektori se zeptají žáků, zda někdy nosí nebo nosili džíny. Pokračují dotazem, zda přemýšleli o tom, z čeho se džíny skládají a z čeho se vyrábějí jednotlivé součásti. Je možná iniciace brainstormingu na toto téma. Návrhy se pro přehlednost shrnou a sdělí žákům. Nyní se žáci budou zabývat jedním konkrétním "příběhem" kalhot.
2. Žáci se jakoukoliv vhodnou metodou rozdělí do dvojic, ve které dostanou kopii textu + zadání úkolů s mapou (příloha č. 4) a atlasy.
3. Po zadání úkolu dostanou žáci čas 10-15 minut na vypracování.
4. Jsou vyzváni dobrovolníci, aby své mapy představili. Navazuje diskuze.

---

<sup>24</sup> Aktivita „Džíny na cestě“ jsou inspirovány aktivitou Bohoušovi džíny. Autor Petr Chára pro Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni o.p.s.

**Diskuze:** Co jsme si na příkladu džínů dokumentovali? Proč je do jejich výroby zahrnuto tolik zemí? Jaké to může mít důvody a výhody? Napadají vás nějaké negativní jevy, které výroba a distribuce džínů (a jakéhokoliv jiného oblečení) může mít?

**Alternativa:** je možné ji zařadit pouze v případě, že žáci v předešlých programech nepracovali na aktivitě Cena jedné džínů z důvodu dublování aktivity! (Doplňková aktivita pro 1. stupeň ZŠ, viz str. 86.

5. Žákům je představen graf (vytištěný ideálně na A3). Možný úkol: Pokud víte, že cena džínů je 1600 Kč, vypočítejte, kolik peněz z celkové ceny putuje jednotlivým zapojeným lidem či společností.

**Shrnující diskuse:** Vyplývají z vašich zjištění nějaké obecnější závěry? Znáte nějaký jiný výrobek, na kterém by se dala propojenost dokumentovat? Napadají vás výhody a nevýhody (klady a zápory) takového propojení světa? Způsobuje tento fakt naopak někomu (někde) problémy? Kde a jaké?

- **Doplňující technika**

Aktivitu je možné zařadit, pokud vznikne během programu časová rezerva **minimálně 20 minut**. Tato aktivita nenahrazuje techniku hlavní. Na základě této aktivity dostanou žáci konkrétní příklad negativního sociálního a environmentálního dopadu vázícího se k výrobě textilu.

### **Výroky**

**Pomůcky:** vytištěné výroky – příloha č. 3.

### **Postup:**

Žáci se rozdělí do menších skupin a každá skupina dostane určitý počet výroků. Žáci se ve skupině domluví, zda je výrok pravdivý či nikoliv a proč zastávají toto stanovisko. V následné diskusi prezentují výrok a svůj postoj celé třídě. Je zde prostor pro reakce ostatních žáků a doplňujících informací od lektorů.

**Poznámka:** Všechny výroky uvedené v příloze jsou pravdivé. Je možné je doplnit o nepravdivé výroky či jejich počet regulovat podle potřeb lektorů a zaměření programu.

- **Ukončovací aktivita (REFLEXE)**

Pro program je tato aktivita zcela zásadní. Je důležité, aby žáci program končili s pocitem, že situace není nevyřešitelná! Aktivita nabízí ujasnění si postojů k tématu a nalezení vhodných východisek. Slouží k utřídění nabytých informací, souhrnu možností, jak nahlížet k odívání udržitelným stylem a jak je možné jednat z pozice konečného zákazníka. Na aktivitu je vhodné si vyčlenit **minimálně 25 minut**.

### **Stanoviska<sup>25</sup>**

**Pomůcky:** velké papíry/kartony s nadepsanými stanovisky – příloha č. 8.

Poznámka: Stanoviska jsou pouze návrhem, je možné upravit dle zaměření programu a věku žáků.

#### **Postup:**

Jednotlivá stanoviska jsou rozmístěna v prostoru. Studenti jsou vyzváni, aby na základě předchozí práce zaujali některé z nabízených stanovisek. Měli by si všechna stanoviska přečíst a pak se postavit k tomu, které je jim názorově nejbližší, případně mezi dvě, pokud jejich názor kolísá mezi dvěma sousedními.

#### **Diskuze:**

- **Všem:** Většina tvrzení je v první osobě množného čísla „my“. Jak jste pochopili to „my“? My jako Evropané? My jako my zde ve třídě?
- Těm, kteří se postaví blízko pólu pasivní lhostejnosti: Jaké jsou podle vás příčiny této závislosti? Můžou si za to sami? Co si myslíte, že obyvatelé dnešních chudých zemí dělali, než se jejich území stalo kolonií? Myslíte si, že samotné uspořádání světa (kde jedněm nezbyvá než živořit na začátku obchodních řetězců, na jejichž koncích jsou pro ně nepředstavitelné zisky, a druzí jsou zase závislí na dovozu zboží přes půl planety) je správné a dlouhodobě udržitelné?
- Žákům stojícím na tvrzení o dražším oblečení: Jaké by to pro vás mělo důsledky, kdyby oblečení bylo dražší? Je nějaká míra navýšení cen (třeba v procentech), která by pro vás byla ještě přijatelná, pokud by garantovala lepší zacházení s lidmi v chudých zemích?
- Studentům poblíž opačného pólu (tj. „musíme něco dělat“): V jaké byste museli být pozici, aby bylo ve vaší moci něco změnit?

**Výstup:** Ujasnění si postojů, argumentace pro vyvrácení lhostejného postoje, otevření otázky „co se s tím dá dělat?“, možnost ihned reagovat s alternativami.

---

<sup>25</sup> Aktivita „Stanoviska“ je převzatá z manuálu *Šaty dělají člověka. Kdo dělá šaty?* NaZemi, 2014, str. 12–13.

- ***Závěr programu a reflexe***

V závěru programu je nejprve vyhrazen prostor pro žáky, kteří mají dotazy a komentáře. Lektori poté shrnou, co v průběhu programu zaznělo a zdůrazní ty informace, které byly z pohledu GRV důležité (v návaznosti na vymezené cíle programu). Lektori rozdají žákům **letáky, *Co s tím***<sup>26</sup> (příloha č. 9), ve kterém jsou shrnuty možnosti jednání ze strany samotných žáků. Doporučená délka závěru by měla být **10-15 minut**.

---

<sup>26</sup> Leták „Co s tím“ je převzat z manuálu *Šaty dělají člověka. Kdo dělá šaty?* NaZemi, 2014, str. 25–26.

## 5.4. Střední škola

<i>Dimenze globálního občanství</i>	<i>Cíle</i>	<i>Témata</i>	<i>Metody aktivního učení</i>
Porozumění vzájemné provázanosti světa	Studenti porozumí souvislosti spotřeby obyvatel rozvinutých zemí a životními podmínkami zaměstnanců textilního průmyslu v rozvojových zemích.	Význam módy a spotřeba vs. odpovědná spotřeba	Problémové vyučování
Jednání ve prospěch spravedlnosti a rovnosti	Studenti se zamyslí nad významem módy v jejich životě a nad samotnou spotřebou.	Konzumní životním styl	Diskuzní metody
Udržitelný život	Studenti zaujmou na základě dostupných informací vlastní stanovisko a vhodně jej formulují.	Vrstevnický tlak	Skupinová výuka
Zacházení s rozmanitostí, respekt k odlišnostem	Studenti zváží vlastní „moc“ a odpovědnost, kterou mají jako spotřebitelé a lidé žijící v globalizovaném světě.	Lidské a environmentální negativní dopady výroby, zpracování a distribuce oděvů	Samostatná práce
Nakládání s konflikty	Studenti vědí, jak se osobně angažovat v řešení problémů v textilním průmyslu ze své pozice.	Možnosti odpovědného odívání	Metoda kritického myšlení

Program je navržen pro studenty střední školy v rozsahu 3-4 vyučovacích hodin. Ve struktuře během dlouhodobé spolupráce se školou pevně zařazen není. Je možné jej realizovat kdykoliv během celého studia podle potřeb studentů či školy.

Každá z aktivit vede k **otevření diskuze** mezi studenty a lektory a studenty navzájem. Předpokládá se, že zásadní část programu bude věnována právě sdílení názorů, postojů a nápadů; na školách středních více než v ročnících předchozích.

- **Zahájení programu**

Lektoři během prvních 15-25 minut (delší časová dotace je pro variantu s úvodním kolečkem) zahájí program, představí sebe a organizaci, která jejich práci zajišťuje a vyzvou studenty k vytvoření komunitního kruhu (slouží k vytvoření většího prostoru pro realizaci aktivit a technik, současně mizí fyzické bariéry mezi studenty navzájem a všichni

jedinci si vidí do tváří). Již v kruhu proběhne bližší představení tématu, kterému se bude program věnovat. Lektori zmapují očekávání studentů od programu a nastíní, jak se bude následujících několik hodin vyvíjet.

Lektori se taktéž zmíní o nutnosti dodržovat určitá **pravidla**, která jsou nad rámec školního řádu, a to především pravidlo respektu k názorům ostatních a prostoru pro vyjádření.

Vzhledem k potřebě oslovovat studenty křestními jmény, je možné využít **lepící štítky**, kam si každý napíše své křestní jméno. V případě potřeby lepšího seznámení nebo prolomení ledů, je možné na úvod programu zařadit tzv. **úvodní kolečko**, během kterého studenti sdělí křestní jméno a odpoví na otázku, kterou lektori v zadání položili. Otázka nenásilnou formou představuje téma třídnímu kolektivu, poskytuje lektorům prvotní zmapování povědomí studentů o dané oblasti a studentům dává možnost zamyšlení se nad tématem.

V případě, že je **škola v dlouhodobé spolupráci** s externí organizací a lektori již s třídním kolektivem v minulosti pracovali, je možné úvod zkrátit na připomenutí základních informací a pravidel, tvorbě jmen na lepící štítky. Časová kapacita by v tomto případě nezabrala více jak **10 minut**.

- **Úvodní technika (EVOKACE)**

Úvodní technika slouží k uvedení do daného tématu, zmapování situace v kolektivu (jaké mají studenti povědomí o tématu, kolik již mají informací, s jakými prekoncepty do programu vstupují apod.) a pozitivnímu naladění studentů na program. Studenti mají možnost diskutovat o různých aspektech módy a jejich vlastních postojích k módě. Technika podporuje aktivitu studentů a zprostředkovává společný zážitek. Technika by také měla podpořit spontánnost a otevřenost a umožnit lektorům lépe poznat studenty a studentům lépe se poznat mezi sebou.

Časová dotace techniky je **15-25 minut**, dle délky následné diskuze.

### **Móda se mě (ne)týká<sup>27</sup>**

**Pomůcky:** Vytisknutý test pro každého žáka – viz příloha 3, fixy

#### **Postup:**

---

<sup>27</sup> Aktivita „Móda se mě (ne)týká“ je převzatá z metodických listů k programu *Svět v nákupním košíku*. Vytvořila Společnost pro Fair Trade, 2008.



Studenti mají přibližně 10 minut na vyplnění testu. Lektori sdělí studentům, jak test obodují (která odpověď je za kolik bodů) a následně přečtou definici ke každé skupině dle součtu bodů. Studenti mají prostor pro vzájemné sdílení jejich skupiny.

**Diskuze:** Jste spokojeni s výsledkem? Vnímáte se jako člen dané skupiny? Překvapilo vás něco ve finálním výsledku? Byly zde některé otázky, které jste si do této chvíle nepoložili? Je pro Vás oblečení a móda důležitá? Proč je pro některé lidi tak důležité, co nosí na sobě? Může výběr oblečení zvyšovat hodnocení člověka ve společnosti?

### **Vyhodnocení:**

Otázka č. **1** a)2 b)1 c)0; Otázka č. **2** a)0 b)1 c)2; Otázka č. **3** a)1 b)2 c)0; Otázka č. **4** a)2 b)1 c)0; Otázka č. **5** a)1 b)2 c)0; Otázka č. **6** a)2 b)0 c)1; Otázka č. **7** a)0 b)1 c)2; Otázka č. **8** a)2 b)1 c)0. U otázky č. **9** si za každé tvrzení, s nímž souhlasíte, přičtete **2 body**, pokud souhlasíte s výhradami **1 bod**, pokud nesouhlasíte **0 bodů**.

### **Typy:**

Podle celkového součtu zjistíte, jakému typu odpovídáte:

0–9 bodů: Buď si z módy neděláte vůbec nic a je Vám jedno, co si o Vašem oblečení povídají ostatní, nebo na oblečení dbáte, ale máte svůj vyhraněný vkus a styl, do kterého střídání módních vln takřka nezasahuje. Na lidi, kteří se neustále oblékají podle poslední módy, máte sklon dívat se trochu spatra.

10–17 bodů: Procházíte po zlaté střední cestě. Nesklouzáváte ani k jednomu extrému. Pochvala za pěkné oblečení Vás potěší, naopak kritické poznámky nesete těžce a dlouho se jimi zabýváte. Je přeci tak těžké se svým oblečením vždycky všem zavděčit...

18–22 bodů: Móda je pro vás rozhodně důležitá. Nejraději jste mezi podobně naladěnými lidmi, kteří vypadají pohodově a bezstarostně než mezi těmi, kteří hodiny diskutují o vzdálených problémech. Ale upřímně – není to občas taky pěkně vyčerpávající, být pořád „v pohodě“?

23–26 bodů: Zdá se, že móda je pro vás pomalu tím nejdůležitějším vůbec. Nikdy byste nešli na ulici, aniž byste se před tím překontrolovali v zrcadle. Bylo by trapné, kdyby se boty nehodily ke kalhotám. Ale můžete být klidní – většina ostatních na ulici je právě tak zaměstnána sama sebou, že si toho pravděpodobně nevšimnou.

- **Hlavní technika (UVĚDOMĚNÍ)**

Hlavní technika je stěžejní prvek celého programu a v tomto případě navazuje přímo na úvodní techniku. Je potřebná dostatečná časová dotace (**minimálně 1 vyučovací hodina**,

ideálně pak také rezerva z následující vyučovací hodiny) vzhledem k předpokládané diskuzi. Aktivita vede k pojmenování negativních dopadů zpracování bavlny a výroby textilu na lidi a přírodu. Studenti se dozvědí o působení chemikálií, pracovních podmínkách dělníků (od sběru bavlny po práci v textilních firmách), znečišťování přírody a nadměrné produkci odpadu z textilního průmyslu. Studenti jsou motivováni k aktivní účasti na změně. Studenti pracují v rámci skupinové výuky, během které posilují mimo jiné schopnost spolupráce a kooperace.

### *Aktivisti<sup>28</sup>*

**Pomůcky:** Flip charty / balicí papíry, fixy, výroky – příloha č. 3 (rozstříhané a k dispozici pro studenty)

#### **Postup:**

Studenti jsou rozděleni do 4–5členných skupin. Lektoři rozloží vytištěné a rozstříhané výroky do středu kruhu, aby měli všichni prostor shlédnout, čeho se výroky týkají. Zástupce každé skupiny bude mít za úkol vybrat 3–4 výroky (dle počtu skupin), se kterými bude skupina dál pracovat. Každá skupina bude skupina aktivistů, kteří na základě daných informací vytvoří svou „kampaň“ = plakát s použitím daných výroků, chytlavé slogany, grafiku, emotivní projev při prezentaci pro zdůraznění daných negativních jevů. Každá skupina bude mít cca 3–5 minut na prezentaci své kampaně, k přesvědčení „veřejnosti“ (= ostatních studentů), aby se tématem zabývali. Následuje bodování kampaní (každý student má jeden hlas, který může dát jakékoliv skupině kromě své) a vyhodnocení. Dále diskuze.

**Diskuze:** Jak se vám kampaň tvořila? Přišla vám témata natolik důležitá, abyste informovali veřejnost? Věděli jste, že takhle opravdu funguje textilní průmysl? Setkali jste se již s nějakou podobnou kampaní? Třeba i na jiné téma? Byli byste ochotni bojovat za nějakou změnu stejně aktivně jako teď tady? Myslíte si, že činy aktivistů mají svůj význam? Jak jinak se dají „nastartovat“ změny?

- ***Ukončovací aktivita (REFLEXE)***

Aktivita nabízí ujasnění si postojů k tématu a nalezení vhodných východisek. Slouží k utřídění nabytých informací, k souhrnu možností, jak se vztahovat k odívání udržitelným stylem a jak je možné jednat z pozice konečného zákazníka. Otevření diskuze na téma nadměrné spotřeby (nejen v oblasti odívání). Studenti odcházejí s vědomím, že situace není

---

<sup>28</sup> Aktivita „Aktivisti“ je převzata z Manuálu *Šaty dělají člověka. Kdo dělá šaty?* NaZemi, 2014, str. 15–17.

nevyřešitelná, ba naopak - je mnoho věcí, které i sami mohou udělat pro změnu. Na aktivitu je vhodné si vyčlenit **minimálně 25 minut**.

### ***Tržiště alternativ – Brainstorming (různé formy)***

**Pomůcky:** Flip chart papír, papíry, kreslicí potřeby, post-it.

#### **Postup:**

1. Vyzveme studenty (v celé skupině, nebo jednotlivě), zda je napadá nějaké možnost, jak oni – jakožto zákazníci – mohou působit na případnou změnu v textilním průmyslu / jak mohou být odpovědní coby spotřebitelé.
2. Studenti píšou nápady samostatně, či skupinově na papír nebo post-it a následně jej přilepí na flip chart pro prezentaci celému třídnímu kolektivu. Nápady se dají také malovat, pokud je třídní kolektiv více umělecky založený.
3. V následné reflexi lektori se všemi studenty projdou nápady, které případně doplní o další možné alternativy udržitelného odívání.

Alternativy: Bio bavlna, šetrnější přírodní materiály, Fair Trade, spotřebitelské kampaně, omezení spotřeby – dědění, vlastní výroba, opravy, inovace. Slow Fashion atd.

**Diskuze:** Dokážete si představit, že využijete jednu z alternativ odívání, o kterých jsme se nyní bavili? Kterou a proč? Existuje možnost, že po informacích, které jste se dnes dozvěděli, změníte svůj postoj k módě a oblečení? Pokud ano, bylo by to v rámci omezení spotřeby?

- ***Závěr programu a reflexe***

V závěru programu je nejprve vyhrazen prostor pro studenty, kteří mají dotazy a komentáře. Lektori poté shrnou, co v průběhu programu zaznělo a zdůrazní ty informace, které byly z pohledu GRV důležité (v návaznosti na vymezené cíle programu). Lektori rozdají studentům letáky *Co s tím* (příloha č. 7), ve kterém jsou shrnuty možnosti jednání ze strany samotných studentů. Doporučená délka závěru by měla mít **10-15 minut**.

## Závěr

Tato diplomová práce na téma *Globální rozvojové vzdělávání* pracuje se specifickou formou vzdělávání, která se věnuje současným globálním problémům lidstva. Pro svou specifickou je (jak pro školy, tak pro učitele) poměrně obtížné uchopit téma tak, aby bylo možno ho žákům a studentům kvalitně předat. Tato forma vzdělávání prozatím není na území České republiky vnímána jako prioritní, proto není jasně stanoveno, jakým způsobem by mělo být GRV zařazeno do vzdělávacího systému. Na základě těchto jevů navrhuji realizaci programů uskutečňovanou externí organizací přímo na území samotných škol, tudíž jako součást formálního vzdělávání.

Samotné navržení témat, struktury programů a ukázky reálného průběhu programu (na základě metodických listů) jsou stěžejní částí této práce. Navrhovaná struktura dlouhodobých programů realizovaných od předškolního až po vyšší sekundární vzdělávání je jeden z dílčích cílů práce. Druhý cíl práce byla podpora idey, že kterékoli z témat GRV je možné vyučovat vesměs na jakémkoliv stupni vzdělávání; důležitý je pouze vhodný výběr metody výuky.

V teoretické části nalezneme mimo vymezení a východisek GRV také komentář k současnému stavu GRV v ČR a formám její realizace. Dílčí cíl, který se věnoval realizaci GRV ve všech stupních vzdělávacího systému, je podložen v kapitolách opisujících metody aktivního učení a věková specifika v závislosti na efektivitě výuky.

Inspirací mi do jisté míry byly mnohé nestátní neziskové organizace, kterým je v práci také věnován prostor. Ty nejenom že akcentují význam GRV, ale také přinášejí inovativní formy práce, které se nabízí v prostředí škol užít. Na základě osobních zkušeností s realizací externích programů na školách, stáže v NNO NaZemi, a teoretických informací poskytuji v práci nové možné pojetí, jak GRV začlenit do formálního vzdělávání. Představa rozpracovaná v této práci předchází roztržitému výuky témat a poskytuje logickou systematickou výuku GRV. Určitou systematickostí jsem postrádala u všech subjektů, jež podobné programy nabízejí, což byla jedna z motivací pro vytvoření celého konceptu. Mnou navržené programy zohledňují věková specifika žáků/studentů a umožňují tak efektivní možnost předání informací ke každému tématu.

Poznatky z mé diplomové práce mohou sloužit nejen jako další teoretický materiál v oblasti GRV, ale především jako použitelný koncept v praxi. Návrh jak systematických programů, tak jejich strukturu bych ráda rozpracovala pro všechny z uvedených témat GRV a nabídku programů realizovala v předškolních a školních zařízeních pod hlavičkou organizace.

## Seznam použité literatury

BELHOVÁ, M. et al. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísní, 2009. ISBN 978-80-86961-87-3.

BOURN, D. *Development Education, Debates and dialogues*. London: Institute of Education, 2008. ISBN 978-0-85473-803-8.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 656 s., ISBN 978-80-7367-273-7.

GADSBY, H and BULLIVANT, A. *Global Learning and sustainable development*. New York: Routledge, 2010, ISBN13: 978-0-415-58409-8.

GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8.

HICKS, D. and HOLDEN, C. *Teaching the global dimension*. New York: Routledge, 2007. ISBN10: 0-415-40448-7.

LACINA, L. a KOTRBA, T. *Aktivizační metody ve výuce – příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, o. p. s., 2015, ISBN 978-80-7485-043-1.

MIMRA, R. a HRUŠKA, J. *Jak globálně vzdělávat*. Ekumenická akademie Praha, 2012, 9 s., ISBN 978-80-904405-7-9.

PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, 184 s., ISBN 978-80-262-0495-4

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování – spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, 152 s., ISBN 978-80-262-0404-6.

ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. et al. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 232 s., ISBN 978-80-262-1302-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, 160 s., ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Příručky a metodické listy:**

APROK a Centrum občanského vzdělávání [HRUBEŠ, M., PROTIVÍNSKÝ, T., ČÁP, P]. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc\\_uploaded\\_cov2014-postoje\\_a\\_potreby\\_ucitelu\\_grv.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf)

FoRS [Jana Miléřová]. *Globální a rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. [online]. Praha, 2015. Dostupné z: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

GENE. *Evropský proces vzájemného hodnocení globálního vzdělávání: Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice*. [online]. Amsterdam, 2008. Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/narodni\\_zprava.pdf](http://fors.cz/user_files/narodni_zprava.pdf)

KARVÁNKOVÁ, P., MARŠÍKOVÁ, A., MATĚJČEK, T., MILÉŘOVÁ, J., STARÁ, J. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2015, ISBN: 978-80-87456-74-3.

NaZemi. *Šaty dělají člověka, a kdo dělá šaty?* [online]. [Brno], 2014. Dostupné z: [https://www.nazemi.cz/sites/default/files/bavlna\\_cela.pdf](https://www.nazemi.cz/sites/default/files/bavlna_cela.pdf)

STEELOVÁ, J., MEREDITH, K., TEMPLE, K., WALTER, S., *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: z. s. Kritické myšlení, 2007.

### **Elektronické zdroje:**

ELIAS, M.J. *The Connection Between Academic and Social Emotional Learning*. [online]. Thousand Oaks, California [USA]: Corwin Press, 2006. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/238658899\\_The\\_Connection\\_Between\\_Academic\\_and\\_Social\\_Emotional\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/238658899_The_Connection_Between_Academic_and_Social_Emotional_Learning)

FORS. *Průzkum: občané Česka jsou výrazně nakloněni rozvojové spolupráci a humanitární pomoci*: Tisková zpráva. [online]. Praha: FORS, 2014. Dostupné z: <http://www.fors.cz/pruzkum-verejneho-mineni/#.WrNxUOSG82w>

CHÁRA, P. *Bohoušovi džíny*. [online]. Praha: Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni o.p.s. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/metodicke-listy/163-bohousovy-dziny>

MAHMOUDI, S. *Holistic Education: An Approach for 21 Century*. [online]. [Kanada]: Canadian Center of Science and Education, 2012. Dostupné z: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjZ356StrLhAhVMnOAKHdQjAhsQFjACegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fccsenet.org%2Fjournal%2Findex.php%2Fies%2Farticle%2Fdownload%2F17024%2F11514&usg=AOvVaw24wrwwY-gTezz7Rc3KhqDI>

MILENKOVIČOVÁ, I. 19 hodin v práci za šedesát korun. Tak se šije v Bangladéši i pro Lidl. [online]. *LIDOVKY*. Praha: 2013. Dostupné z: [https://www.lidovky.cz/byznys/firmy-a-trhy/devatenact-hodin-v-praci-za-60-korun-tak-se-sije-v-bangladesi-i-pro-lidl.A130925\\_180200\\_firmy-trhy\\_pef](https://www.lidovky.cz/byznys/firmy-a-trhy/devatenact-hodin-v-praci-za-60-korun-tak-se-sije-v-bangladesi-i-pro-lidl.A130925_180200_firmy-trhy_pef)

*Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání – aktualizovaná pro období 2016–2017*. [online]. [Praha]: MZV a MŠMT, 2016. Dostupné z: [http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/Narodni\\_strategie\\_GRV\\_2016\\_2017.pdf](http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/Narodni_strategie_GRV_2016_2017.pdf)



NAZEMI. *Global storylines* [online]. [Brno]: NaZemi, ©2019. Dostupné z:

<https://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>

NAZEMI. *Kompetence globálního občanství* [online]. [Brno]: NaZemi, 2017, ISBN 978-

80-88150-36-7. Dostupné z: [https://www.nazemi.cz/sites/default/files/kompetence-globalniho-obcanstvi\\_2018.pdf](https://www.nazemi.cz/sites/default/files/kompetence-globalniho-obcanstvi_2018.pdf)

NAZEMI. *Objevuj svět globálního vzdělávání* [online]. [Brno]: NaZemi, 2017, ISBN 978-

80-88150-32-9. Dostupné z: [https://www.nazemi.cz/sites/default/files/objevitele\\_sveta.pdf](https://www.nazemi.cz/sites/default/files/objevitele_sveta.pdf)

OXFAM GB. *Education for Global Citizenship: A Guide for school* [online]. 2015: Oxford [UK]: Oxfam Education and Youth. Dostupné z:

[https://www.oxfam.org.uk/~/\\_media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global\\_Citizenship\\_Schools\\_WEB.ashx](https://www.oxfam.org.uk/~/_media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx).

OSN. *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs)*. [online]. New York: 2015. Dostupné z:

<https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>

OSN. *MDGs 2015: Fakta*. [online]. Oslo: 2015. Dostupné z: [https://www.osn.cz/mdgs-](https://www.osn.cz/mdgs-2015-fakta/)

[2015-fakta/](https://www.osn.cz/mdgs-2015-fakta/)

OSN. *Rozvojové cíle tisíciletí (MDGs)* [online]. [svět]: 2000. Dostupné z:

<http://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/rozvojove-cile-tisicileti-mdgs/>

SKAUTI NAZEMI. *Cíl 8 Důstojná práce a ekonomický růst*. [online]. [Brno]: NaZemi, 2016. Dostupné z:

[https://www.nazemi.cz/sites/default/files/cil8\\_dustojnaprace\\_aktivita\\_0.pdf](https://www.nazemi.cz/sites/default/files/cil8_dustojnaprace_aktivita_0.pdf)

SPOLEČNOST PRO FAIR TRADE. *Móda se mě netýká* [online-metodický list]. [Brno]:

NaZemi, 2008. Dostupné z: [https://www.nazemi.cz/sites/default/files/bav-moda\\_0.pdf](https://www.nazemi.cz/sites/default/files/bav-moda_0.pdf)

TEREZA. *Ekoškola* [online]. [Praha]: Tereza, vzdělávací centrum, z.ú. ©2019. Dostupné

z: <http://terezanet.cz/cz/ekoskola>

TEREZA. *Globe* [online]. [Praha]: Tereza, vzdělávací centrum, z.ú. ©2019. Dostupné z: <https://globe-czech.cz/cz>

VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN: 978-80-7212-537-1. Dostupné z: [http://www.opzp2007-2013.cz/soubor-ke.../14089-ekoskolky\\_a\\_lesni\\_materske\\_skolky.pdf](http://www.opzp2007-2013.cz/soubor-ke.../14089-ekoskolky_a_lesni_materske_skolky.pdf)

*Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. [online tematická zpráva]. Praha: Česká školní inspekce, 2016. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_globalni\\_rozvoj\\_temata/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerexpress.html)

*Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Environmentální etika* [online]. ©2018 [citováno 3. 04. 2019]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Environment%C3%A1ln%C3%AD\\_etika&oldid=15925880](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Environment%C3%A1ln%C3%AD_etika&oldid=15925880)>

*Wikipedie: Otevřená encyklopedie: Liberalismus* [online]. ©2017 [citováno 3. 04. 2019]. Dostupné z: <<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Liberalismus&oldid=15668056>>

*Wikipedie: Otevřená encyklopedie: New Age* [online]. ©2018 [citováno 3. 04. 2019]. Dostupné z: <[https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=New\\_Age&oldid=16266286](https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=New_Age&oldid=16266286)>

# Přílohy

## Tabulka Oxfam's curriculum for global citizenship

OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING						
	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Social justice and equity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>what is fair and unfair</li> <li>importance of caring and sharing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>what fairness means</li> <li>examples of what it can mean to be rich or poor in local and other contexts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>how fairness may not always mean equal treatment</li> <li>some causes and effects of poverty and inequality (including gender inequalities) at local, national and global levels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ways of defining and measuring poverty (relative and absolute) and inequality</li> <li>inequalities within and between societies and how these change</li> <li>wider causes and effects of poverty, inequality and exclusion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>underlying causes of poverty and inequality and relationship to policies, power and systems</li> <li>differing views on how poverty, inequality and inequality can be reduced</li> <li>national and international initiatives to tackle poverty and inequality</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>challenges and dilemmas associated with social justice and equity</li> <li>differing perspectives on social justice and ways of achieving it</li> </ul>
<b>Identity and diversity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uniqueness and value of every person</li> <li>similarities and differences between self and others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>similarities and differences between peoples in local setting and also in wider contexts</li> <li>what contributes to self-identity and belonging</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>diversity of cultures and societies within and beyond own experience</li> <li>contributions of different cultures to our lives</li> <li>nature of prejudice, racism and sexism and ways to combat these</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>benefits and challenges of diversity</li> <li>impacts of stereotyping, prejudice and discrimination and how to challenge these</li> <li>importance of language, beliefs and values in cultural identities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>role of language in prejudice, discrimination and exclusion</li> <li>impacts of historical processes (e.g. slavery and colonisation) on people's identities, cultures, and power today</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>the multi-faceted and flexible nature of identity</li> <li>tendencies of dominant cultures to promote certain ways of seeing and understanding the world and to subordinate others</li> </ul>
<b>Globalisation and inter-dependence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>immediate and local environment</li> <li>simple links with other places (e.g. through food)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>similarities and differences between places in various parts of the world, including own setting</li> <li>links between local community and wider world</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>global connections between peoples and countries (e.g. through trade and communications)</li> <li>how local actions affect the wider world</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>connections and interdependencies between global and local issues</li> <li>changing global forces and effects on people's lives</li> <li>impacts of decisions made at local, national or global levels on people and the environment across national boundaries</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>complexity of globalisation and global issues</li> <li>imbalances in power relations between rich and poor countries and the impacts of these</li> <li>global economic and political systems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>impacts of globalisation on wealth and inequality at different scales</li> <li>critiques of different approaches to trade, financial flows, movement of people and global governance</li> <li>challenges and opportunities of globalisation for governments and communities</li> </ul>
<b>Sustainable development</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>living things and their needs</li> <li>how to take care of immediate environment</li> <li>possibility of change in the future</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>positive and negative impacts of people's actions (including own personal choices) on others and the environment</li> <li>how people can damage or improve the environment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>people's dependencies on the environment</li> <li>basics of climate change (causes and effects)</li> <li>environmentally-responsible living and global inequalities in ecological footprints</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>differing views about development and quality of life and their measurement</li> <li>UN Sustainable Development Goals and progress against them</li> <li>importance of biodiversity</li> <li>wider causes and implications of climate change</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dilemmas in development and sustainability</li> <li>moral, ethical, social, economic and environmental implications of scientific discoveries and technological developments</li> <li>role of governments, businesses, NGOs and citizens in sustainable development</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>development theories and their critiques</li> <li>contested nature of the concept of sustainable development</li> <li>role of participation and empowerment of individuals and communities in development</li> </ul>

	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Peace and conflict</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>how own actions have consequences</li> <li>some basic ways to avoid, manage and resolve conflict</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>causes of disagreement and conflict at personal, classroom and household levels</li> <li>some ways of avoiding, managing and resolving conflict</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>some causes and effects of conflict at all levels from personal to global</li> <li>strategies for managing, resolving and preventing conflict, including 'win-win' solutions</li> <li>examples of conflicts past and present in own society and others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wider causes and effects of conflict at all levels</li> <li>importance of resolving conflict fairly</li> <li>role of non-violent protest in social and political change</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>links between justice and peace, and conditions for lasting peace</li> <li>creative and positive outcomes of conflict</li> <li>just war theory and its critiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>complexity of conflicts and why some are more difficult to resolve than others</li> <li>role of conflict in creating conditions for change at national and global levels</li> </ul>
<b>Human rights</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>basic needs for human life</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rights in class and school</li> <li>the need to respect the rights of others</li> <li>basic human rights and how some people have these denied</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>UN Convention on the Rights of the Child</li> <li>reasons why some people have their rights denied</li> <li>those responsible for rights being met (e.g. teachers, local and national government)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Universal Declaration of Human Rights</li> <li>importance of citizens, societies and governments respecting and defending people's human rights</li> <li>current and historical human rights issues and movements in own country and elsewhere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>underlying causes of human rights violations and the political, legal, socio-cultural, religious and economic factors that support or undermine human rights in particular contexts</li> <li>state obligations on human rights</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>history and philosophy of human rights</li> <li>contested nature of human rights and ideas relating to their universality, indivisibility and interdependence</li> <li>challenges to human rights and dilemmas facing governments</li> </ul>
<b>Power and governance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rules in class and school</li> <li>how rules can help us</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>how to take part in making and changing rules in own class / school</li> <li>uneven sharing of power and how some people are excluded from decision-making</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>the need for rules in own school and wider society and how people can take part in making and changing them</li> <li>basics of how own country and region is governed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>basic national, regional (e.g. EU) and global governance structures and systems, and differences between countries</li> <li>how a lack of power and representation can result in discrimination and exclusion</li> <li>the power of collective action and role of social movements and governments in tackling injustice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>global governance structures and processes</li> <li>international collaboration on global challenges</li> <li>how the expansion of power and influence of countries or organisations may impact on the cultures, attitudes and experiences of those involved</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>how individuals and groups, and public and private sectors, engage in global governance</li> <li>how unequal power relations between nation states affect global issues</li> <li>factors hindering citizenship and civic engagement at global, national and local levels</li> </ul>

## OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP SKILLS

	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Critical and creative thinking</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ask questions</li> <li>suggest a way to solve a problem</li> <li>wonder about ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ask relevant questions</li> <li>consider merits of different viewpoints</li> <li>use different approaches to solve problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>begin to identify bias and opinion</li> <li>give evidence for an argument, assess different viewpoints and present counter-arguments</li> <li>imagine alternative possibilities and suggest new ideas to solve problems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate media and other sources for bias, stereotypes and range of voices and a perspectives</li> <li>analyse own and others' assumptions about people and issues</li> <li>keep mind open to new ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate and synthesise a range of perspectives, arguments and evidence about issues and begin to analyse use of statistics</li> <li>identify implicit values and assumptions</li> <li>make connections between ideas and information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>evaluate different approaches to tackling global challenges</li> <li>assess how power affects views, voice, decision-making, governance and construction of knowledge</li> <li>synthesise ideas and engage in development of new solutions to local and global issues</li> </ul>
<b>Empathy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show sensitivity to people's feelings and needs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show awareness of, and concern for, people's feelings</li> <li>show interest in, and concern for, others outside immediate circle and in contexts different to own</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adapt behaviour to take into account feelings of others</li> <li>empathise with people in local and more distant contexts</li> <li>understand impacts of prejudice and discrimination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>discern how people are feeling through their words, body language, gestures and tone</li> <li>recognise how different backgrounds, beliefs and personalities affect behaviour and world views</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen empathically to others</li> <li>view the world and local-global issues from a wide range of perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>understand how people's social and economic circumstances can shape the way they view situations and make choices</li> <li>understand complexity of motivations of a wide range of actors in given situations</li> </ul>
<b>Self-awareness and reflection</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise, name and deal with feelings in a positive way</li> <li>notice some effects of own actions on others</li> <li>identify how people are feeling (e.g. happy, sad, worried)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise effects of own behaviour on others and use this to help make choices</li> <li>identify matters that are important to self and others</li> <li>learn from mistakes and use feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identify connections between personal decisions and issues affecting people locally and globally</li> <li>explore reasons for negative feelings towards others and in new or difficult situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>recognise personal strengths and weaknesses</li> <li>evaluate ways in which own emotions, words and behaviour can affect people both locally and globally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>show awareness of cultural lenses through which one views the world and recognise the limitations of own perspective</li> <li>evaluate experiences, learning and feedback and use it to inform future learning, thinking and action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyse, clarify and challenge own values and how they influence choices and lifestyle</li> <li>analyse how our minds are conditioned by social, cultural and historical contexts and how this affects our thinking about issues</li> <li>articulate a personal understanding of what it means to be a global citizen</li> </ul>
<b>Communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen to others</li> <li>take turns to express a view</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>participate in discussions about issues that affect self, others and the wider world</li> <li>state opinions and start to give reasons for these</li> <li>listen carefully to others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen attentively, question and respond to others</li> <li>express own views and ideas on issues clearly, using a range of appropriate methods</li> <li>give reasons, evidence and examples in support of an opinion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>communicate effectively through a range of media about issues to suit subject, audience and purpose</li> <li>use active listening skills</li> <li>adapt behaviour to new cultural environments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>argue rationally and persuasively about global issues</li> <li>analyse impact of manner, medium and content of communications on different groups</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>listen to, reflect on and evaluate another person's point of view and respond appropriately</li> <li>identify and address challenges of intercultural communication</li> </ul>

	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Cooperation and conflict resolution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>participate in group activities</li> <li>take turns and share</li> <li>manage disputes peacefully</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>play and work cooperatively</li> <li>help to ensure that everyone in own group is included</li> <li>begin to show tact and diplomacy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>work cooperatively to solve problems or achieve goals</li> <li>use strategies to manage anger, frustration and aggressive feelings</li> <li>use knowledge of others' viewpoints to resolve problems and compromise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>take on different roles in group work</li> <li>employ effective strategies for repairing damaged relationships</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>reflect on the roles played in group situations, including leadership</li> <li>identify win/win solutions for resolving some conflict situations</li> <li>show sensitivity to diverse perspectives and cultural norms when managing conflict</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>negotiate effectively in relationships with peers and adults</li> <li>mediate disputes</li> <li>use a range of strategies to resolve or manage conflict</li> </ul>
<b>Ability to manage complexity and uncertainty</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ask for help if unsure what to do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>describe feelings about changes in own life and locality</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>describe feelings about changes and events in own setting and the wider world</li> <li>use strategies to cope with challenging times</li> <li>recognise when there may be no single right or wrong answer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>adapt to new situations and explore new ways of seeing local and global issues</li> <li>explore multiple perspectives and alternative visions of the future</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>integrate new or revised perspectives into own learning, thinking and acting on global issues</li> <li>break goals into achievable steps and anticipate and overcome obstacles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>take responsibility for own life and make wise choices</li> <li>deal with changing demands and relationships in a positive way</li> </ul>
<b>Informed and reflective action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>support others in group or class</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>contribute actively and constructively to the life of own class and school</li> <li>take action when something is unfair</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>participate in decision-making in school</li> <li>contribute to the well-being of the wider community</li> <li>share opinions and evidence on issues with others including decision-makers and elected representatives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identify and plan appropriate action(s) and opportunities to make own voice heard</li> <li>challenge viewpoints which perpetuate inequality and injustice</li> <li>reflect on learning from taking action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>understand need to critically examine own attitudes, assumptions and behaviours</li> <li>understand roles of elected decision-makers and how to influence them</li> <li>select appropriate goals and plan a course of action to achieve them</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyse impacts of various actors on global issues and how they can be influenced</li> <li>participate in relevant political processes</li> <li>lead others in exploring global issues and taking reflective action</li> </ul>

**OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP VALUES AND ATTITUDES**

	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Sense of identity and self-esteem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• awareness of self and own uniqueness</li> <li>• sense of self-worth and worth of others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sense of belonging and valuing of relationships with others</li> <li>• awareness of, and pride in, own individuality</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• positivity about the ways in which one is both similar to others and uniquely different</li> <li>• value what contributes to own identity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valuing of own and others' individuality</li> <li>• openness to new ideas and perspectives which challenge own</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appreciation of human interconnectedness and interdependency at local and global levels</li> <li>• sense of belonging to local and global communities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appreciation of multi-faceted and flexible nature of personal identity</li> </ul>
<b>Commitment to social justice and equity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sense of fair play</li> <li>• willingness to take turns and share</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to stand up and speak up for others</li> <li>• fairness in dealings with others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• offence at unfair treatment of others locally and globally</li> <li>• sense of justice</li> <li>• growing interest in world events and global issues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• active concern at injustice, exploitation and denial of human rights</li> <li>• willingness to take action against injustice and inequity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sense of personal and collective responsibility towards local and global issues</li> <li>• willingness to get involved in activities promoting social justice and equity locally, nationally and globally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commitment to principles of democracy, social justice, equity, and the eradication of poverty</li> </ul>
<b>Respect for people and human rights</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• starting to think of others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respect for other people's feelings and ideas</li> <li>• respect for the rights of others</li> <li>• belief that everyone has equal rights</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• readiness to think through consequences of words, actions and choices on others</li> <li>• belief that it is everyone's responsibility to challenge prejudice and discrimination</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sense of solidarity with those suffering human rights violations, injustice and discrimination</li> <li>• commitment to hold duty-bearers to account for upholding equal rights for all</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• recognition of the needs and rights of future as well as current generations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commitment to safeguarding human rights</li> </ul>
<b>Value diversity</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• positive attitude towards difference and diversity</li> <li>• willingness to listen to the ideas of others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valuing others as equal and different</li> <li>• willingness to listen respectfully to the ideas and views of others even when one disagrees</li> <li>• willingness to learn from the experiences of others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valuing difference</li> <li>• recognising the benefits of listening to a range of different perspectives and viewpoints</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respect for the rights of all to have a point of view</li> <li>• willingness to challenge prejudiced and discriminatory views</li> <li>• recognition of diverse perspectives on any issue, and that the majority view is not always right</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appreciation that people can learn much from others' diverse backgrounds and perspectives</li> <li>• desire to deepen understanding and interaction with different cultures both locally and globally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• awareness of own prejudices and biases, and commitment to overcoming these</li> <li>• appreciation of the value of working with people with different backgrounds</li> </ul>

	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
<b>Concern for the environment and commitment to sustainable development</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appreciation of, and care for, living things and own environment</li> <li>• sense of wonder and curiosity about the world</li> <li>• starting to value resources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concern about the local environment and willingness to care for it</li> <li>• taking care of resources and not wasting them</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sense of responsibility for the environment and the use of resources</li> <li>• commitment to taking action to protect and improve the environment and quality of life for people locally and globally</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• appreciation of interdependence between people and planet</li> <li>• concern about the effects of lifestyles and consumer choices on people and the planet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concern for the future of the planet and future generations</li> <li>• willingness to take personal responsibility for changing lifestyle</li> <li>• willingness to engage decision-makers and campaign</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to both lead and support others in promoting sustainable development</li> </ul>
<b>Commitment to participation and inclusion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to play fairly and inclusively with others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to participate in activities both inside and outside of the classroom</li> <li>• belief that that everyone should be included and able to participate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• active participation in school-based decision-making</li> <li>• proactive inclusion of other people, especially those who may face barriers to participating fully</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• supporting and encouraging others to participate</li> <li>• willingness to reach agreement through compromise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commitment to supporting democratic processes and learning more about own role in these</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• commitment to principles of inclusion and active support for involvement of others in decision-making</li> </ul>
<b>Belief that people can bring about change</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belief that everyone can do things to improve surroundings and support others</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belief that people can make a difference, both on their own and when they work together</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belief that individuals and groups can improve situations</li> <li>• willingness to cooperate with others to change things for the better</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to take an informed stand on global issues</li> <li>• belief that people can often make a greater difference when they take action collectively</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to continually examine own attitudes, assumptions and behaviours</li> <li>• readiness to work towards a more equitable and sustainable global future</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• willingness to work with others to bring about change locally, nationally and globally</li> </ul>

## Přílohy k praktické části

1. Příběh Pepy
2. Postavy (obrysy)
3. Móda se mě (ne)týká – test pro žáky/studenty
4. Obrázky k technice „Příběhy k obrázkům“
5. Výroky k technice Aktivisti
6. Text + zadání úkoly k aktivitě Džíny na cestě
7. Graf k aktivitě Džíny na cestě
8. Stanoviska
9. Leták – Co já s tím?

### Příloha č. 1 – Příběh Pepy

\* fialovou barvou jsou značeny stěžejní části textu týkající se GRV.

Žil byl jednou jeden chlapec. Jmenoval se Pepa. Pepa byl asi tak starý jako vy, bylo mu asi tak 5 let. Pepa byl hodně zvědavý kluk. Zajímal se o všechno možné, chtěl všemu přijít na kloub. Co ho ale nejvíce zajímalo, bylo to, jak vypadá svět. Už věděl, že svět je daleko větší než to, co vidá každý den. Svět je větší než město, ve kterém bydlí. Dokonce větší i než země, ve které se narodil. Pepa věděl, že svět je obrovský. A že na něm žije spousta lidí. Dokonce i lidé, kteří vypadají docela odlišně než on a jeho kamarádi, se kterými chodil do školky. Velkým přáním Pepy bylo, mít možnost prozkoumat různá místa na světě a seznámit se s tamními lidmi. Vidět, jak vypadají, jak žijí, a dokonce chtěl znát i tak obvyčejné věci jako je to, co lidé v jiných koutech světa nosí na sobě.

Pepa přemýšlel o světě často předtím, než šel spát. Jednou večer, když už světla zhasla a Pepa ležel v posteli, představoval si, jak by bylo fajn, kdyby mohl jen tak přeskakovat z místa na místo a všude pobýt. Třeba jenom chvíli. Oči se mu přivíraly až se úplně zavřely a on usnul. Jeho přání se mu ve snu stalo skutečností...

*„Ahoj Pepo. Slyšela jsem, že tvým velkým přáním je, poznat svět. Myslím, že bych ti s tím mohla pomoci.“* Ozval se za Pepovými zády dívčí hlas. Když se Pepa otočil, uviděl dívku. Byla o trochu starší, než byl on sám. Měla dlouhé kudrnaté vlasy svázané do dvou copů. Tmavě hnědé oči a milý úsměv. Úsměvu se Pepa všiml rychle. Pepovi se zdálo, že má dívka o moc bělejší zuby, než měl on sám. Ale to bylo jenom zdání. Dívka byla totiž

černoška – měla tmavě hnědou pleť, a proto její zuby vypadali bělejší, než ve skutečnosti byly.

*„Ahoj. Kdo jsi? Ano, slyšela jsi správně. To bych moc rád. Mohla by si mi v tom pomoci?“*

Zeptal se Pepa

*„Já jsem Sofie. Jsem z Afriky.“* Dodala dívka na vysvětlení své hnědé pleti. *„Naučila jsem se takovou fajnovou věc. Ve snu je totiž Pepo možné všechno. Klidně si zaskočit tam, kam tě to zrovna táhne. Pojd', ukážu ti to.“* A jen co Sofie dokončila větu, popadla Pepu za ruku a začala poskakovat. Pepa po vzoru Sofie udělal to samé.

*„Až napočítám do 3, pořádně se odraz a pevně se mě drž. 1 ... 2 ... a 3!“* Ve chvíli, kdy Sofie vykřikla 3, odrazil se Pepa vši silou do vzduchu a najednou ŽUCH! Pepa přistál na všech čtyřech na zemi!

### **1. Američtí indiáni (Severní Amerika)**

Když se Pepa postavil zpátky na nohy a rozhlédl se kolem sebe, viděl okolo sebe prašnou krajinu zbarvenou do oranžova. Okolo bylo jenom pár stromů a v dálce viděl skalnaté hory.

*„Jsi v pořádku? Podívej, támhle máme kamarády.“* Řekla Sofie a ukázala na skupinu stanů, okolo kterých běhali děti jejich věku.

Když přišli blíž, viděl Pepa skupinu asi 15ti lidí a několika dětí, kteří seděli okolo ohně, povídali si a každý něco dělal. Opodál byli také koně a jiná zvířata.

*„Tihle lidí, to jsou Indiáni. Nacházíme se na kontinentu Severní Amerika a tito lidé jsou domorodí obyvatelé tohoto území. To znamená, že tady žil už jejich dědeček, i dědeček jeho dědečka a tak dále. Můžeš vidět, že tito lidé se živí lovem zvěře, to dělají většinou muži. Ženy se starají o místo, kde žijí a vykonávají drobnější ruční práce, jako třeba výrobu těchto šperků. Podívej.“* Ukázala Sofie na barevný náramek z korálků, který právě jedna žena vytvářela. Několik jich už dokonce měla na ruce a některá i na krku. Pepa si také všiml, že hodně z lidí okolo nich má oblečení vytvořené ze zvířecí kůže. Na některých kusech byly dokonce vidět i chlupy zvířat. Často bylo oblečení velmi pěkně ozdobené peřím. Některé bundy na sobě měly střapce, které se hýbaly s každým pohybem, který člověk udělal.

Pepa si všiml, že přichází skupina mužů, kteří měli na hlavách veliké čelenky s obrovskými ptačími péry.

*„Sofie, kdo jsou ti muži? A co to mají na hlavách?“* Zeptal se Pepa.

*„Aha, to se asi muži chystají na nějakou oslavu. Vidiš ty velká péra, ty někdy bývají z orla, někdy z jiných ptáků. Čím větší čelenka, tím víc bývá významný její nositel. To znamená, že náčelník kmene mívá tu největší, nejhezčí a nejbarevnější čelenku. Jsou pěkné že?“* Pepovi se čelenky moc líbily. Slíbil si, že až bude mít doma volnou chvíli, taky si jednu takovou společně s rodiči vyrobí.

*„Ale už je čas jít“* řekla Sofie a popadla Pepu za ruku. *„Přece jenom máme před sebou ještě dlouhou cestu. Tak až napočítám do 3, poskočíme si zase dál. 1 ... 2 ... 3!“*

## **2. Amazonští indiáni (Jižní Amerika)**

Pepa se ani nenadál a už se společně přenesli velkým skokem někam doprostřed pralesa, přímo do džungle. Okolo nich vydávala spousta zvířat zvuky: slyšeli opice, papoušky a v dálce šuměla řeka. V džungli bylo velké horko a dusno. Pepa si vzpomněl, že podobné to někdy bývá, když se koupe ve vaně plné horké vody a není otevřené okno.

*„Pepo, pozor! Něco letí.“* Jen co to Sofie dořekla proletěl Pepovi okolo ucha malý předmět, který pocházel od skupiny lidí, stojících opodál. *„Uf, to bylo o fous. Byl to jedový šíp, který byl vyfouknutý z foukačky. To je tradiční nástroj, který používají místní Indiáni zde v Amazonském deštném pralesi na kontinentu Jižní Amerika k lovu.“* Vysvětlila Sofie Pepovi.

Pepa si se zájmem prohlížel domorodce, kteří byli tmavší pleti, měli tmavé vlasy a byli velmi málo oblečení. Oblečení nebylo třeba, v pralesi bylo stejně velké horko. Domorodci na sobě měli nejčastěji jenom pruh látky okolo pasu tak, aby jim zakryl pouze oblast mezi pasem a stehny a neměli žádné boty.

*„Sofie, podívej, támhle ti lidé jsou pomalovaní!“* Pepa ukázal prstem na skupinu chlapců stojících opodál. Okolo očí měli červený pruh, který vypadal jako páska. Zbytek obličeje a někteří o tělo, měli pomalované červenými a černými čarami a ornamenty. Vypadali opravdu neobyčejně.

*„Ano, máš pravdu. Každá malůvka na jejich těle něco znamená. Stává se, že každý ze členů má malůvku jinou a velké rozdíly jsou i mezi samotnými kmeny. Bylo jich tady v pralesi spousta. Čím víc ale pralesa ubývá, tím víc ubývá také domorodých kmentů.“* Vysvětlila Sofie.

*„Ale proč pralesa ubývá Sofie? Kdo by chtěl ničit něco tak pěkného?“* zeptal se Pepa.

*„Nejen že je prales pěkný Pepo, ale on je i hodně důležitý. Pro celou planetu i pro všechny lidi na ní. Pralesy a lesy se starají také o to, abychom měli dostatek čerstvého vzduchu, který dýcháme. Jejich kácením lidé nejenom ničí místo obydlí domorodých lidí, ale také*



ničí celou planetu. Je hodně důležité se *o pralesy a celou přírodu okolo nás starat*. Bez ní, bychom nemohli být tady na světě. Ale teď už pojďme, musíme si poskočit na jiný kontinent.“ Zvolala Sofie a chytla Pepu za nataženou ruku.

### 3. Japonci

Když nepočítala do tří, ocitli se skokem v zahradě. Překrásné zahradě. Okolo nich byl zelený trávník, na němž rostly barevné květiny. Byly zde i části s kamínky, mezi kterými protékal potůček. Pepovi se zdálo, že zahrada na něj působí takovým zvláštním klidným dojmem.

„Pepo, podívej, támhle přicházejí čtyři gejši. Podívej jak krásně a barevně jsou oblečené. To, co mají na sobě se jmenuje kimono. Je to tradiční japonský oděv. Muži ho nosí také, jenom o trochu více jednodušší a jednobarevný.“ Pustila se do vysvětlování Sofie. A opravdu. Gejši byly symbolem Japonsko. Na tváři měly nanesenou bílou barvu a černé vlasy vyčesané do takového velkého drdolu, který Pepa ještě nikdy neviděl. Před japonským sluncem se schovávali pod barevnými deštníky s květinovým vzorem.

„Všichni lidé tady vypadají stejně i se stejné oblékají? Kde to vlastně přesně jsme?“ Zeptal se Pepa Sofie.

„Nyní se nacházíme v Japonsku. To je země na kontinentu, který se jmenuje Asie. Asie, jako každý z kontinentů, má svou kulturu. Jak můžeš vidět, lidé tady mají také trochu jinou pleť než ty a já, připomíná spíše žlutou barvu. Stejně tak si všimni jejich očí – jsou přivřené a šikmé. I přes to, že se nám může zdát, že všichni lidé v Asii vypadají stejně, není tomu tak. Jsou rozdílní. Jenom je pro nás trochu složitější si těchto rozdílů na první pohled všimnout.“ Když Sofie domluvila, uvědomil si Pepa, že *rozdílnost lidí, je vlastně velmi zajímavá*. Stáli tam spolu ještě chvíli, než nadešel čas poposkočit zase dál.

„Takže na 3!“ Zvolala Sofie ...

### 4. Indové

Jeden dlouhý skok jim stačil na to, aby se přenesli o velký kus dál. Až do daleké Indie. V Indii bylo teplo. Dokonce až horko.

„V celé Indii je takové horko?“ Zeptal se Pepa.

„Indie je obrovitánská země. Záleží, v jaké části země jsi. Ne všude je taková horko. Ale v některých místech je dokonce horko i větší. I z toho důvodu nosí Indové často svůj tradiční oděv, který se jmenuje sári. Sári je dlouhý kus látky, často pěkně zdobený a barevný, který se lidé omotají okolo sebe. Jako takovou hodně dlouhou šálu. Ženy mají

*většinou šaty a muži volné kalhoty a triko, vše v podobném stylu.*“ A opravdu. Co popsala Sofie, byla pravda. Pepa se o tom přesvědčil při pohledu okolo sebe. Kromě pestré záplavy oblečení, byly také především dívky ozdobené šperky.

Najednou si Pepa všiml velkého zástupu lidí, kteří ulicí města a rozhazovali okolo sebe lístky kytek. Všichni byli svátečně oblečení v barevném sáří a někteří muži měli na hlavách barevná turbany.

*„Co se to děje Sofie? A kdo jsou ti lidé?“* zeptal se Pepa.

*„Mnoho Indů vyznává náboženství, které se jmenuje Hinduismus. V tomto náboženství, je během roku celá řada různých svátků a oslav. Tohle bude jedna z nich. I takto se někteří lidé radují a užívají si významných dní.“* Dodala na vysvětlenou Sofie. Teď už ale začínalo být Pepovi opravdu horko.

*„Pojď Sofie, poskočíme si někam, kde bude zima.“* Vyzval Pepa Sofii a ta ho vzala za ruku.

*„1... 2... a 3!“*

## 5. Inuité

Pepovi dalo docela práci, aby se okolo sebe rozkoukal. Najednou ho začali bolet oči. To bylo kvůli tomu sněhu a ledu který byl všude okolo něj. Kam až dohlédl bylo bílo. Jenom v dálce se rýsovaly kopečky. Další věc, které se Pepa všiml, byla ta obrovská zima, která zde panovala.

*„Jeee, tady to vypadá jako v pohádce Doba ledová, všude je jenom sníh a led.“* Prohlásil Pepa a Sofie přitakala.

*„Právě jsem se ocitly v Grónsku. To je docela velký ostrov hodně na severu, proto je tady velká zima. Sníh a led tady většinou neroztaje. I když i tady bývá rok od roku tepleji. To kvůli **oteplování planety**, ale to je na delší povídání. ... Hele, támhle jsou Inuité, domorodí obyvatelé.“* Ukázala Sofie na nedaleký hlouček lidí, kteří byli od hlavy až k patě zachumlaní v chlupatých kožešinách. Dokonce i na nohou a místo bot měli kůži ze zvířat.

*„Jak je možné, že když je venku zima u nás doma, rodiče mi dají bundu nebo kombinézu a tady se lidé převlékají za zvířata? A vlastně co je to vůbec za zvíře, ze kterého je jejich oblečení vyrobené?“* Zeptal se Pepa se zájmem.

*„Oni se nepřevlékají za zvířata Pepo, oni jenom nosí jejich kůži a srst. Aby mohli žít v tak studené zemi, musí nosit něco, co je ochrání od chladu. A to poskytuje jenom kůže ze zvířat. Nejčastěji je oblečení ušité ze sobů nebo jiných zvířat, které v oblasti žijí.“* Vysvětlila Sofie.

*„Aha, ale to není hezké, že zabíjejí zvířata kvůli jejich srsti.“* Zapřemýšlel se Pepa.

*„Oni to nedělají jenom kvůli jejich srsti. Tito lidé, když zabijí zvíře, tak zužitkují všechno. Maso sní, z kůže vyrobí oblečení, z jejich parohů a kopyt dělají nástroje a tak dále. Ani kousek nezůstane nazbyt. V těchto místech je to často jejich jediná možnost obživy. Nemají obchody na každém kroku tak jako my.“*

*„No jo, já tady taky žádné nevidím.“* Sděлил Pepa, když se rozhlédl okolo *„Co by se mi ale hodilo, je jedna z těch jejich bund. Začíná mi být pěkná zima.“*

*„Tak pojď, ať nenastydne!“* Rozhodla Sofie a chvíli na to říkala *„1... 2... a 3!“*

## **6. Tradiční africké kmeny**

Jen co Pepa se Sofií ucítli pevnou půdu pod nohama, Pepa ihned ucítil teplo, které rozehřálo jeho promrzlé tělo po výletu do Grónska. Sofie Pepovi vysvětlila, že se nacházejí v Africe, zemi jejího původu. Přesněji přibližně ve středu tohoto obrovského kontinentu, kde je převážně poušť a panuje zde značné sucho po většinu roku. Nemají zde klasické období – jaro, léto, podzim a zimu – tak, jak je známy my. Podle toho se také oblékají. A taky že ano.

*„Pro původní obyvatelé není potřebné, aby nosili mnoho vrstev oblečení, většinou si vystačí s jedním kusem látky omotaným okolo svého těla. Látka je nejčastěji červená nebo hnědá. Místo ozdobného oblečení nosí často doplňky z korálek nebo barevné náramky a náhrdelníky.“* Pustila se Sofie do vysvětlování. A měla pravdu. Když se Pepa okolo sebe rozhlédl, viděl to, co Sofie popsala, ale všiml si i něčeho dalšího.

*„Sofie, támhle ti lidé ve skupině mají vlastě stejné oblečení, jako nosíme my doma během léta. Dokonce mají i značková trika, na kterých je nápis Adidas. Toto oblečení je tak rozdílné od ostatních. Proč je tomu tak?“* zeptal se Pepa a Sofie mu na to odpověděla.

*„To je tím, že působením tzv. **globalizace**, se oblečení, móda a to, co lidé nosí na sobě dostává do všech koutů světa. I tady v Africe můžeme vidět domorodé lidi, kteří se oblékají tak, jako jejich předci. Zároveň ale můžeme vidět mladé Afričany, kteří se oblékají podle toho, jak to vidí u turistů z Evropy nebo v amerických filmech. Globalizace způsobuje mimo jiné i to, že zboží, které je vyrobené na jedné straně světa se rychle dostane úplně na opačný konec, kde si ho lidé koupí a nosí ho. A tak můžeme v dnešní době vidět to, že ne vždy se lidé oblékají tradičně, ale rozdíly v oděvech v dnešní době už nejsou tak moc rozdílné od těch, které známe z domova. O globalizaci ještě jistě uslyšíš ve škole.“* Pepovi přišlo zajímavé, jak je možné, že tak velikánský svět, na kterém žijeme, je tak moc propojený. Všechny části světa, i ty na pohled nevdálenější, jsou pořád součástí velkého celku.

Společně se ještě chvíli dívali na domorodé děti, jak si hrají a potom už byl čas, poskočit zas dál. 1 ... 2 ... 3!

## 7. Obyvatele Blízkého východu

Žuch! Pepa se Sofií se ocitli v oblasti, kde bylo hodně kamenitých míst, sem tam nějaký ten strom a docela velké teplo.

„Kam jsme to skočili tentokrát Sofie?“ zeptal se Pepa

„Této oblasti se říká Blízký východ. Patří sem hned několik zemí, o kterých se říká, že jsou orientální. Možná si už v některé z nich byl na dovolené s rodiči, třeba v Egyptě.“ Řekla Sofie.

„Byl sem v Turecku, myslím, že ten také patří do této oblasti.“ Vzpomněl si Pepa na letní dovolenou s rodiči u moře.

„Ano, i tato země tam patří. A všiml sis také, jaké oblečení tamní lidé nosí?“ zeptala se Sofie.

„Ale ano, vzpomínám si, že měli takový dlouhý hábit, většinou jedné barvy a šátek na hlavě. Dlouhé oblečení měli i ženy i muži.“ Snažil se Pepa rozpomenout na oblečení místních lidí.

„Je to často tak, jak říkáš, i když to neplatí vždy a všude. Oblečení je dlouhé z toho důvodu, aby je chránilo před horkem a sluncem. V různých tamních státech můžeme ale vidět odlišnosti, a to především v oblečení žen. Některé ženy mají zahalené celé tělo i obličej, některé (a jejich většina), mají zahalené tělo a vlasy, často barevným, zdobeným šátkem. Tomuto kusu oblečení se říká nikáb a je nejrozšířenějším druhem oblečení mezi muslimskými ženami. Víš vlastně Pepo, kdo je to muslim?“

„Nejsem si úplně jistý.“ Přiznal Pepa.

„Muslim je člověk, který vyznává islám. To je druh náboženství. Společně vedle křesťanství, židovství atd. Možná sis všiml, že někteří lidé mluví o islámu se strachem. Někdy je dokonce spojován s tzv. terorismem a s různými útoky, během kterých umírají lidé. Islám (ani jiné náboženství) ale samo o sobě neznámá nebezpečí, nebezpeční jsou jenom lidé, kteří zneužívají náboženství pro svou moc. Státy blízkého východu mohou být příklad zemí, kde bok po boku žijí lidé, kteří mají různá náboženství, ale žijí společně v klidu a míru.“ rozpovídala se Sofie.

„To tedy znamená, že když někdo vypadá jinak, nosí něco jiného, nebo má jiné náboženství neznámá to, že je špatný, jenom je prostě jiný. Není potřeba se ho bát.“ rozumoval Pepa.

*„Přesně tak. Vždy je dobré člověka nejprve poznat a **přistupovat k lidem s respektem a tolerancí**. Stejně tak, jak by si chtěl, aby se oni chovali k tobě.“* Ukončila debatu Sofie a pokračovala. *„A teď už pojďme, jsem na cestě už dlouho, je čas vrátit se pomalu domů, už bude svítat.“*

## **8. Tradiční Češi/Moravané/Slezané**

Poslední pořádným skokem se přenesly do země, která byla Pepovi nejbližší. Přenesli se sem, zpět do České republiky, domů.

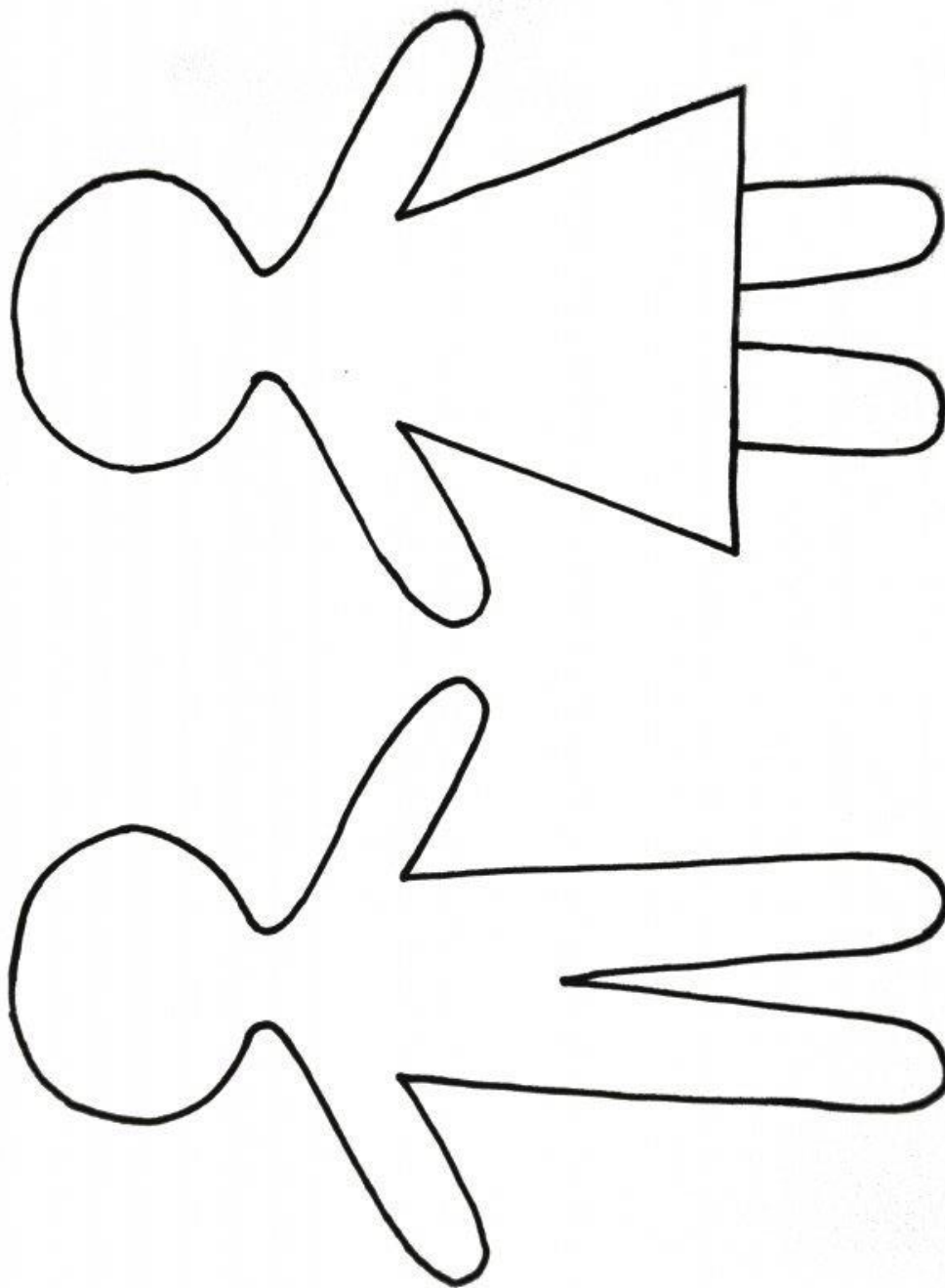
*„Jestlipak víš Pepo, jak vypadá tradiční oblečení v ČR?“* zeptala se Sofie.

*„Jistě že vím!“* zvolal Pepa. *„Jmenuje se to kroj. Muži mají kalhoty a zdobené haleny a ženy mívají šaty s velkou sukni, bohatě zdobení a někdy mívají i čepce.“* Popsal Pepa hrdě kroj, který viděl během prázdnin u babičky na vesnici, kde se pořádali víkendové slavnosti, kde se sjeli lidé z celého okolí a mnoho z nich nosilo právě takový typický český kroj.

*„Máš úplnou pravdu. I tady u nás máme tradiční oblečení, stejně jako každá krajina na světě. I když se pomalu rozdílují začínají vytrácet, pořád jsou po celém světě lidé, kteří dbají na tradice a nezapomínají na to, co je původní a co nosili jejich prarodiče.“* Zmínila na závěr Sofie.

*„Doufám, že si se během našeho výletu dozvěděl něco nového, ale teď už je na čase vrátit se zpět do postole. Za chvíli bude ráno a ty budeš vstávat do školky.“* Pepa ani nevěděl jak, ale náhle se ocitl zpět ve své posteli, plný vzpomínek a dojmů z výletu se Sofií, jeho průvodkyní a kamarádkou.

**Příloha č. 2 – Postavy (obrysy)**



**Test pro studenty****1. Jak dlouho obvykle nosíte určitý kousek oděvu?**

- a) Několik měsíců
- b) Jeden až dva roky
- c) Víc než dva roky

**2. Jdete s přáteli za zábavou (do kina, na koncert, na diskotéku). Jak pojmete oblečení?**

- a) Nijak extra, jako obvykle
- b) Při takové příležitosti dbám na oblečení, ale nijak to nepřeháním
- c) Celkově se upravím, nejen oblečení, ale i boty, účes musí odpovídat příležitosti

**3. Někdě, koho máte jinak velmi rádi, se obléká naprosto nemoderně. Co uděláte?**

- a) Pokusím se od toho odhlédnout
- b) Upozorním ho/ji, že mi to vadí.
- c) Nic, líbí se mi nezávislost na módních trendech

**4. Na čem byste v případě nouze nejdřív začali šetřit?**

- a) Na jídle
- b) Na zábavě
- c) Na oblečení

**5. Co si myslíte o lidech, kteří se oblékají pouze do nejnovějšího značkového oblečení?**

- a) Připadá mi to v pořádku, já na to ovšem nemám.
- b) Připadá mi to obdivuhodné.
- c) Nic, jsou mi lhostejní.

**6. Máte k dispozici 1200 Kč a potřebujete tričko. Co uděláte?**

- a) Využiju možnosti a koupím si jedno opravdu exkluzivní značkové tričko
- b) Koupím si jedno levné tričko a zbytek peněz použiju na něco jiného.
- c) Využiju příležitosti a koupím si hned 2 až 3 módní trička.

**7. Když Vám někdo řekne, že barva Vašeho svetrů už je letos z módy, jak budete reagovat?**

- a) Je mi to jedno
- b) Nějak se z toho vyžiju
- c) Už si ten svetr víckrát neobleču

**8. Jaky podíl peněz, které máte k dispozici, zhruba utrácíte za oblečení?**

- a) Víc než polovinu
- b) Asi čtvrtinu
- c) Méně než čtvrtinu

**9. Souhlasíte s následujícími tvrzeními?**

- Mám radost, že ženy v České republice o sebe dnes více dbají a utrácení víc peněz za oblečení a kosmetiku.

- Souhlasím  Souhlasím, ale mám výhrady  Nesouhlasím
- Při nákupu oblečení by člověk měl hledět předně na design a střih a posléze na kvalitu provedení.
- Souhlasím  Souhlasím, ale mám výhrady  Nesouhlasím



- Lidé, kteří zcela ignorují módní vývoj a nedbají o svůj zevnějšek tak dávají nájevo bezohlednost ke svému okolí.

- Souhlasím  Souhlasím, ale mám výhrady  Nesouhlasím
- Je v pořádku, pokud rodiče plní svým dětem většímu nebo všemchny jejich přání týkající se módního zboží (oděvů, bot, kosmetiky).
- Souhlasím  Souhlasím, ale mám výhrady  Nesouhlasím
- Pokud se módně obleču, lidé mě lépe akceptují.
- Souhlasím  Souhlasím, ale mám výhrady  Nesouhlasím

**Příloha č. 4. – Obrázky k technice „Příběhy k obrázkům“**





















© Zakir Hossain Chowdhury / Barcroft Media







## Příloha č. 5 – Výroky k technice „Aktivisti“

- Při pěstování bavlny se často využívá umělého zavlažování. Důsledkem je zasolování půdy, rozšiřování pouště a také dramatické zmenšení Aralského jezera.
- Rostliny se ošetřují proti škůdcům. Podle odhadů padne v Uzbekistánu na 1 hektar bavlníkového pole 20 až 90 kg pesticidů ročně.
- Moderní stroje na sklizení tobolek bavlny jsou velmi nákladné. Ve střední Asii je nahrazují děti. Pod pohružkou bití plní na bavlníkových plantážích státem přidělené kvóty.
- Nasbíranou bavlnu vykupují státní podniky. Stroje oddělí vlákna od semen a odzrněná bavlna se prodává k dalšímu zpracování. Největšími spotřebiteli bavlny jsou státy EU a USA.
- Aby nitě vyhovovaly nárokům moderních tkacích přístrojů, upravuje se jejich povrch látkami na bázi škrobu, polyakrylátů apod. Při vypírání těchto látek je spotřebováno a znečištěno velké množství vody.
- K bělení látky jsou využívány organické sloučeniny chlóru, které poškozují dýchací cesty pracovníků.
- Až 20 % barviv k látce nepřilne a je s odpadní vodou vypouštěno přímo do vodních toků.
- V pololegálních robotárnách = sweatshopech, známých např. z Bulharska, Turecka i San Franciska, šijí oblečení ti, co jinou práci nacházejí jen obtížně – imigranti, příslušníci etnických menšin a sociálně slabé ženy. Jejich mzda bývá pod zákonným minimem a pracovní doba výrazně přesahuje nejvyšší povolenou.
- Bavlník se pěstuje ve velkých monokulturách, což vytváří ideální podmínky pro rozmnožování škůdců. Proti nim se až 40krát ročně používá postřik pesticidy. Škůdci se ale postupně stávají odolnými, což vede k nutnosti zvyšovat dávky pesticidů.
- Většina pěstitelů v rozvojových zemích nedodrží při práci s pesticidy bezpečnostní předpisy – buď neumějí číst, nebo varováním na etiketě nerozumějí, nebo si potřebné ochranné pomůcky nemohou dovolit. Proto ročně dochází k tisícům otrav pesticidy.
- Ručním vytrháváním chomáčků z tobolek se získává bavlna vyšší kvality. Ruční sklizeň je však náročná na pracovní sílu a pro dospělé i dětské sběrače pracující na přímém slunci vyčerpávající.
- Člověk ručně odzrní (= oddělí vlákna bavlny od semen) přibližně 0,5 až 1kg bavlny za den. Předání i tkaní jsou v Indii tradičními řemesly. Ani zkušený člověk

pracující na kolovratu či ručním stavu však co do kvantity nemůže konkurovat moderním zařízením.

- Součástí bělicích lázní jsou žíravé kyseliny, přesto v nich pracovníci stojí ponořeni téměř po pás, bez gumových bot či rukavic. Výsledkem jsou nepříjemné vyrážky a závažná plísňová onemocnění.
- Barvení se provádí ve velkých kádích. Velké množství barviv k vláknům nepřilne. Ve formě vysušeného kalu je po odpaření vody lidé z usazovacích nádrží vybírají, často holýma rukama.
- Oděvní továrny zadávají některé úkoly domácím pracovníkům. Ti nemají žádnou pracovní smlouvu, čímž se továrna zbavuje odpovědnosti za jejich pracovní podmínky. Pouze po nich požaduje odevzdat hotové zboží v co nejkratším čase za co nejmenší mzdu.
- V rozvojových zemích se používají pesticidy, které jsou pro svou vysokou toxicitu v Evropě a USA zcela zakázány. Obrovské množství při jejich rozprašování dopadne do okolní krajiny, což kromě ohrožení biodiverzity vede např. k významnému nárůstu výskytu rakoviny mezi pěstiteli.
- Zastínění a déšť v době dozrávání zanechávají na bílých chomáčích bavlny skvrny a celkově snižují kvalitu vlákna. Pěstitelé stříkají rostliny dalšími jedovatými látkami – defolianty, které způsobují opad listů, a desikanty, které vysušují pletiva, a urychlují tak otevírání tobolek a dozrávání.
- Moderní odzrňovací stroj (= stroj na oddělování vláken bavlny od semen) dokáže nahradit až 500 ručně pracujících dělníků.
- Vysokorychlostní spřádání bavlněných vláken do nití usnadňují chemikálie vyráběné z ropy.
- Při barvení k látce nepřilne až 20 % barviv. Stejně jako pomocné látky usnadňující předení a tkaní odcházejí tato nevyužitá barviva do odpadních vod.
- V Jižní Americe je výroba oděvů soustředěna do tzv. volných obchodních zón. Tyto zóny vlády zřizují ve snaze přilákat zahraniční investory, např. úlevami z daní nebo výjimkami z některých zákonů. Důsledky pro zaměstnance sahají od 12hodinové pracovní doby a mezd hluboko pod životním minimem až po fyzické ubližování.

## **Příloha č. 6 - Text + zadání úkoly k aktivitě „Džíny na cestě“**

Bohouš dostal k narozeninám od rodičů vysněné džíny. Podívejme se nyní na to, co se všechno muselo odehrát, než se džíny dostaly k Bohoušovi.

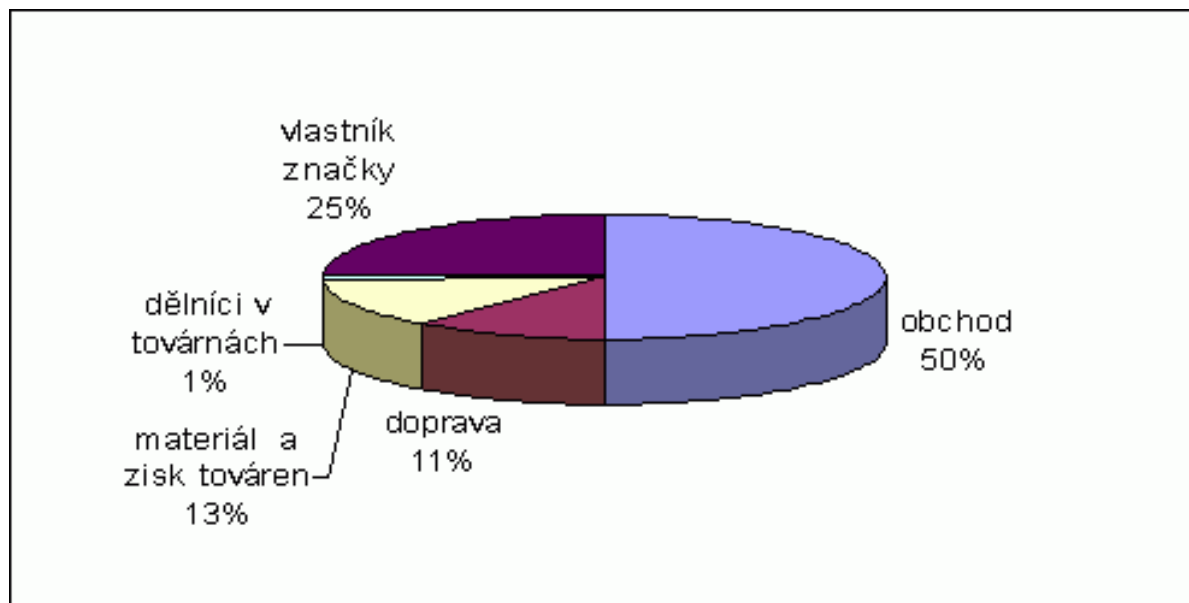
- Džíny byly navrženy v USA (střih, design) americkou firmou.
- Džínovina byla vyrobena z bavlny vypěstované v Beninu, tkané a barvené v Itálii barvou, která byla vyrobena v Německu.
- Džínovina byla poslána lodí do Tunisu, kde se džíny ušily.
- K drhnutí džínoviny se použily kousky pemzy z vyhaslého vulkánu v Turecku.
- Zip byl vyroben japonskou společností ve Francii.
- Na výrobu zipu byl použit mosazný drát vyrobený v Japonsku.
- Knoflíky byly vyrobeny z mosazi ( slitina mědi a zinku), která byla vyrobena v Německu.
- Měď byla ze Namibie a zinek byl z Austrálie.
- Měkčí bavlna do kapes byla vypěstována a utkána v Pákistánu.
- Byly použity různé druhy nití na zapošíť džínsů, které byly vyrobeny v Anglii, Maďarsku a tkány ve Španělsku.
- Polyesterová vlákna pro nitě byla vyrobena v Japonsku, z ropy dovezené z Kuvajtu.
- Džíny byly usušeny a poslány přes moře do Francie a poté kamióny do ČR do Prahy, kde je Bohoušovi rodiče koupili.

Přečtete si pozorně následující údaje a vypracujte:

- a) Vypište si suroviny použité na výrobu džínů.
- b) Vypište si procesy použité při výrobě džínů.
- c) Vybarvěte v přiložené mapě různou barvou země, které dodaly suroviny, a země, v kterých probíhal nějaký proces přímo související s výrobou džínů.
- d) Vyznačte v mapě šipkami cestu jednotlivých surovin či součástí.



**Příloha č. 7 – Graf k aktivitě „Džíny na cestě“**



## **Příloha č. 8 – Stanoviska**

Texty, které jsou potřebné napsat na velké kartony:

- **To je naprosto nelidské a nepřijatelné. Nelze se s tím smířit, musíme udělat něco pro nápravu.**
- **I když to situaci asi výrazně nezmění, můžeme se alespoň snažit se na tom nepodílet.**
- **Jasně, že se mi to nelíbí, ale nemohli bychom si dovolit kupovat dražší oblečení.**
- **Je to fakt špatné, ale my na tom těžko něco změníme. Proto nemá moc smysl se tím zabývat.**
- **Jasně, že takové podmínky nejsou uspokojivé, ale časem, když budeme obchod s těmito zeměmi podporovat, příjmy zemí stoupnou, chudoba vymizí a životní úroveň se zvedne.**
- **Volný trh už je prostě takový. My potřebujeme oblečení, lidé v chudých zemích potřebují práci. Co by bez ní dělali?**

## Co já s tím?

*Trih alternativnínebo Co všechno lze dělat ke zmírnění negativních dopadů textilního průmyslu*

### BIObavlna

Pěstování biobavlny je náročné, ale šetrnější k prostředí, přírodě i zákazníkům. Při produkci se nepoužívají syntetická hnojiva, insekticidy, defolianty (látky působící náhly opad listů), nedochází tudíž k otravám pěstitelů. Nepěstuje se v monokultuřích. Biobavlna se většinou sklízí ručně, což je síce velmi náročné na práci, získané vlákno je však kvalitnější. Biobavlna se dnes pěstuje v 22 zemích světa. Populárka po ní síce pomalu roste, stále však netvoří ani 1 % celkového obchodu bavlnou.

#### Další informace:

[www.sustainablecotton.org](http://www.sustainablecotton.org)  
[www.pangemany.net/baumwolle/en/hintergrund.htm](http://www.pangemany.net/baumwolle/en/hintergrund.htm)  
[www.fairfoundation.org/cotton](http://www.fairfoundation.org/cotton)

### Ostatní přírodní materiály – konopi, vlna a len

Dříve hojně používané materiály poskytují plnohodnotnou náhradu za bavlnu a jejich produkce není tolik škodlivá pro životní prostředí. Jednak proto, že ani konopí ani len nejsou náročné na zavlažování a pesticidy, navíc je lze pěstovat i v našich podmínkách, což zmírňuje dopady spojené s dopravou. Produkce vlny je zase spojena s pozitivním vlivem pasavy na kulturní krajinu.

#### Další informace:

[jochha.webpark.cz](http://jochha.webpark.cz)  
[www.awganique.com](http://www.awganique.com)  
[www.wth.cz](http://www.wth.cz)

### Spotřebitelské kampaně

Fungují od poloviny 90. let v oblastech největší spotřeby – v Evropě i v Severní Americe. Jsou založeny na předpokladu, že zákazník má možnost dát svým výběrem najevo, že mu nejsou pracovní podmínky v textilním průmyslu lhostejné, a vytvářet tlak na oděvní firmy, aby za tyto podmínky převzaly odpovědnost. Proto se

spotřebitelské kampaně snaží především informovat veřejnost a nabídnout možnost vyjádření (formou petičí, bojkotů, happeningů apod.). Monitorují situaci v rozvojových zemích, dodržování etických kodexů apod. a informace o tom zveřejňují.

#### Další informace:

[www.cleanclothes.org](http://www.cleanclothes.org)  
[www.maquilasolidarity.org](http://www.maquilasolidarity.org)  
<http://www.sweatshopwatch.org>

### FAIR TRADE

Neboli spravedlivý obchod se snaží nabídnout celkově jiný obchodní koncept založený na solidaritě, spravedlivém dělení zisku mezi producenty a obchodníky. Pochází-li zboží ze spravedlivého obchodu, je zaručeno, že při jeho výrobě nebyla zneužita dětská ani nucená práce, dělníci dostávají mzdu, za kterou užíví sebe a své rodiny, použité zemědělské a výrobní postupy jsou pokud možno šetrné k životnímu prostředí. Fair Trade se týká tzv. koloniálního zboží (káva, kakao, koření...), v případě textilu přispívá k uchování tradičních dovedností, ruční práce a ke stabilizaci místních komunit.

#### Další informace: [www.fairtrade.cz](http://www.fairtrade.cz)

[www.peopletree.co.uk](http://www.peopletree.co.uk)  
[www.bishopstontrading.co.uk](http://www.bishopstontrading.co.uk)

### Oblečení z druhé a další ruky

Kdo by neznal second handy, místa, kde lze porfidit zcela originální garderóbu. Oděvy pocházejí většinou ze západní Evropy, cenově jsou rozhodně dostupnější než nové oblečení. Nákupem v second handech se vlastně oblečení recykluje, neroste tudíž jeho celková potřeba.

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

*Vzdělávací program o bavlně a pracovních podmínkách v textilním průmyslu v rozvojových zemích*  
*V rámci projektu Svět v nákupním košíku sestavily:*  
*Tereza Kulháňková a Zuzana Růfenová*  
**Více informací:** Společnost pro Fair Trade a rozvojové vzdělávání ([www.fairtrade.cz](http://www.fairtrade.cz), [info@fairtrade.cz](mailto:info@fairtrade.cz))

## Šaty dělají člověka...



*...nikdy dřív jsme nepotřebovali tolik textilu jako nyní. Naše šaty nikdy dřív tolik necestovaly. Umíte zaštopovat ponožku? Proč taky, že? Dřív mělo smysl oblečení opravovat, dneska se to už vůbec nevyplatí.*  
*...nikdy dřív nebylo oblečení tak nesmírně levné. Skvělé, ne? Jak pro koho. Pojďm e si společně odpovědět na otázku:*

## A kdo dělá šaty?



Z čeho, kde, jakými postupy a cíl prací vzniká naše oblečení?

Jaký dopad to má na životní prostředí a životy lidí?

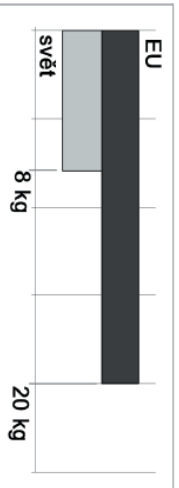
Jak se žije těm, kdo šijí naše trička?





## Kolik vlastně spotřebujeme textilu?

Čísla v grafu ukazují průměrnou spotřebu jednoho člověka za rok (údaj z roku 2001)



## Z čeho se vyrábí naše oblečení?

Na druhém místě hned za umělými vlákny (50%), je bavlna (42%), což znamená bezmála 8,5 kg bavlněných látek na osobu a rok.

## No a co? aneb fakta o bavlně

### Bavlník (Gossypium)

- se pěstuje v tropickém a subtropickém pásmu všech kontinentů.
- Na 1 kg surové bavlny se spotřebuje 7 až 30 tisíc litrů vody.
- Na bavlníkové pole se vypše 16 % světové spotřeby pesticidů, např. aldicarb, deltamethrin atd.
- Pouhá jedna kapka aldicarbu vstřebaná kůží může způsobit smrt dospělého člověka.
- Ročně se při pěstování bavlny otráví až 0,5 milionu lidí, 70 % takových případů se vyskytne v rozvojových zemích.

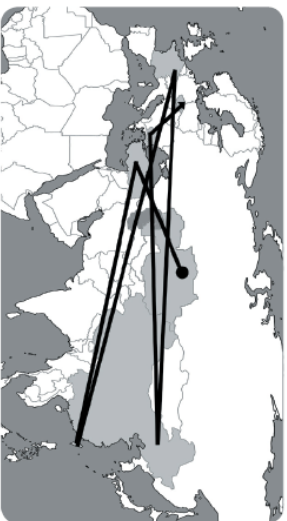


### Protože spotřebujeme tolik bavlny...

- ...je potřeba zvyšovat hektarové výnosy – i k tomu slouží ono ohromné množství pesticidů.
- ...restatci pěstovat v oblastech přirozeně k tomu vhodných – zavlažování v suchších oblastech neuvratně narušuje vodní režim krajiny.

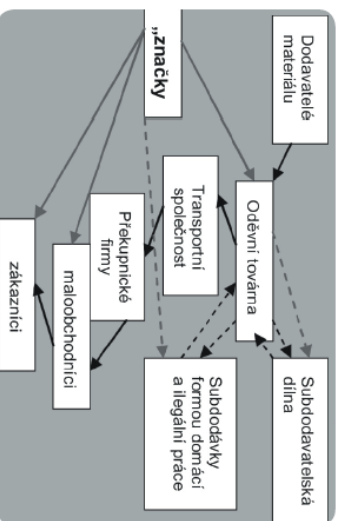


## Džimný cestopis



Ve světě globalizované ekonomiky všechno hodně cestuje. Pokud se bavlna sklídí v Kazachstánu, přede v Turecku, látkka je utkána na Tchaj-wanu, obarvena ve Francii, potiskne se v Číně, nastříhá a ušije v Bulharsku a prodává v Brně, naše džimny celkem urazily minimálně 35 000 km.

## Jak to chodí v textilním průmyslu?



Subdodávky = postup, při němž firma sama oděv nevyrábí, ale zadává výrobu nebo část výroby jiné firmě, která daný úkol splní, případně sama zadá jeho splnění ještě jinému subjektu, např. malé nelegální dílně nebo domácí pracovníkům. Cílem tohoto postupu je snížit výrobní náklady na minimum. Mnohé firmy na poli oděvního trhu tak vůbec nevlastní dílny, jen zadávají úkoly dodavatelům operujícím obvykle v rozvojových zemích. Firmy se tak zbavují rizik a odpovědnosti za pracovní podmínky dělníků, protože formálně nejsou jejich zaměstnavateli a neatraktivní výroba se odehrává mimo zraky zákazníků a médií.

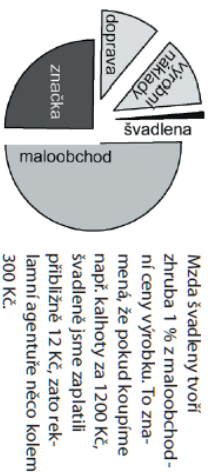
## Dost propocené tričko

Vyrobní podmínky v textilním průmyslu se v různých částech světa síce liší: v jihovýchodní Asii převládá **domácí práce**, ve východní Evropě a Americe tzv. **sweatshopy** (nevětrané, špatně osvětlené pololegální dílny), v Latinské Americe a v Číně jsou běžné tzv. **volné obchodní zóny** (oblasti, do nichž vlády lákají zahraniční investory na ústupky z pracovní i environmentální legislativy), což je ale společné, jsou často rozporu s pracovním právem:
 

- Běžná pracovní doba se pohybuje kolem 13 hodin denně, nucené přestávky jsou na denním pořádku.
- Vypáčená mzda ne vždy dosahuje minimální mzdy dané zemí a sorva kdy pokrývá životní náklady pracovníků.
- Hygienické a bezpečnostní podmínky v dílnách jsou naprosto nedostatečné.
- Činnost odborů bývá omezena, někdy úplně zakázána.

## Tomu málo, tomu víc...

### ...rozdělení zisků a nákladů v oděvním průmyslu



**Abychom měli dostatek levných oděvů a obuví,**

- přesunula se většina výroby do tzv. rozvojových zemí,
- šijí ho lidé, které bída přinutila přistoupit na zcela nedůstojné pracovní podmínky,
- šetří se, kde se dá: na opatřeních k ochraně životního prostředí i zdravotí lidí.

**Náklady na práci jsou stlačené na minimum** – dělníkům se nevypáčí dostatečná mzda, jsou nuceni k přestávám, neplatí se za ně zdravotní ani sociální zabezpečení, ženy nedostávají mateřské dávky nebo jsou v případě těhotenství rovnou vyhozeny, děti pracují už ve věku, kdy se u nás chodí na základní školu.

## Není to tak trochu neřet?

## **Abstrakt**

Práce se věnuje Globálnímu rozvojovému vzdělávání. Zaměřuje se na především na možnosti začlenění GRV do formálního vzdělávání za použití metod aktivního učení. Práce je dělena na dva hlavní oddíly. Teoretická část je vytvořena na základě odborné literatury související s tematikou GRV. Praktická část popisuje vzdělávací koncept, jež témata GRV včleňuje do formálního vzdělávání.

## **Summary**

The thesis is devoted to Development education. It focuses mainly on the possibility of inclusion of DE into the formal education with use of active learning techniques. The thesis is divided into two main parts. The theoretical part is made on the basis of the literature covering topic of DE. The practical part describes the schooling concept, which is including the DE into formal education.