

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filosofie

Studijní program: učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Kombinace: občanská výchova – francouzský jazyk

Název diplomové práce:

PROCES GLOBALIZACE A JEHO VLIV NA ŽIVOT SPOLEČNOSTI

GLOBALIZATION AND ITS INFLUENCE AT LIFE OF THE SOCIETY

Diplomová práce: 02-FP-KFL-051

Autor:

Marie HACKOVÁ

Podpis:



Adresa:

Císařský 354

407 77 Šluknov

Vedoucí práce: PhDr. Lud'ka Hrabáková

Počet

stran	slov	obrázků	grafů	tabulek	pramenů	příloh
113	32 060	3	7	3	61	19

V Liberci dne: 25. 04. 2002

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6

Tel.: 048/535 2515

Fax: 048/535 2332

Katedra: filosofie.....

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Marie Hácková
adresa: Císařský 354, 407 77 Šluknov
obor (kombinace): občanská výchova – francouzský jazyk
Název DP: Proces globalizace a jeho vliv na život společnosti
Název DP v angličtině: Globalization and its influence at life of the society
Vedoucí práce: PhDr. Lud'ka Hrabáková
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2002.....

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 25. 6. 2001.....

V. Karda

moděkan

v zast. Hrabáková

vedoucí katedry

Převzal (diplomant): *HACKOVA' MARIE*

Datum: *30. 6. 2001*

Podpis: *Marie Hácková*

KFL/ovv

113 s., 24 s. příl.

V 173/02 P

Cíl práce:

Cílem diplomové práce je zaměřit se na globalizaci jako proces, který má své důsledky nejen v ekonomice a ekologii, ale zásadně proměňuje kulturní a společenský život v jeho každodenních projevech. Právě na tuto stránku vlivu globalizace se diplomantka soustředí ve své práci.

Především práce ve své teoretické části vymezí, jak lze globalizaci charakterizovat z různých hledisek: sociologického, psychologického, antropologického, ekologického i ekonomického a jak bude tento jev pojímat sama autorka. Zhodnotí, jaká pozitiva a negativa globalizace nevyhnutelně přináší, či jaké sporné otázky nastoluje. Dále diplomantka provede analýzu postojů, které společnost k procesu globalizace může zaujímat.

Součástí práce bude též návrh, jak koncipovat výuku problematiky globalizace v hodinách občanské výchovy.

Literatura:

GIDDENS, Anthony: Unikající svět. Praha, SLON 2000. ISBN 80-85850-91-5.
Střední Evropa. Revue pro středoevropskou kulturu a politiku. Č. 10/1997.
Sborník statí o kultuře v České republice po roce 1989. Praha MK ČR 1999.
ISBN 80-86310-02-7.

PROHLÁŠENÍ O PŮVODNOSTI PRÁCE:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Liberci dne: 25. 04. 2002

Marie Hacková

Marie Hacková

PROHLÁŠENÍ K VYUŽÍVÁNÍ VÝSLEDKŮ DP:

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 o právu autorském zejména § 60 (školní dílo).

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé diplomové práce a prohlašuji, že **souhlasím** s případným užitím mé diplomové práce (prodej, zapůjčení, kopírování, apod.).

Jsem si vědoma toho, že: užít své diplomové práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TUL, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše).

Diplomová práce je majetkem školy, s diplomovou prací nelze bez svolení školy disponovat.

Beru na vědomí, že po pěti letech si mohu diplomovou práci vyžádat v Univerzitní knihovně Technické univerzity v Liberci, kde bude uložena.

Autor:

Marie HACKOVÁ

Adresa:

Císařský 345

407 77 Šluknov

Podpis:

Marie Hacková

Datum:

25. 04. 2002

PODĚKOVÁNÍ:

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mě podporovali a pomáhali v průběhu psaní diplomové práce i po celou dobu studia. Velký dík patří PhDr. Ludce Hrabákové za trpělivý a odborný dohled při tvorbě práce a za podnětné a cenné rady.

RESUMÉ:

Diplomová práce se zabývá otázkou procesu globalizace a jeho vlivu na život společnosti.

V úvodní kapitole jsou definovány a stručně charakterizovány výchozí pojmy. V druhé části je práce založena na zkoumání vlivu globalizace na jednotlivé oblasti života společnosti – jak se tento vliv projevuje, jaké přináší výhody či nevýhody a zároveň poukazuje na vzájemnou propojenost všech zkoumaných tématik. Třetí kapitola je zaměřena na pedagogickou koncepci globální výchovy, kterou vymezuje a na základě analýz informuje o reálných podmínkách českého školství pro její uplatnění. Závěrečná kapitola je věnována didaktickým hrám a námětům pro globální výchovu.

SUMMARY:

The thesis deals with globalization and its influence at life of the society.

In the preliminary chapter are defined and concisely qualified initial notions. Second part of the study is based on influence of the globalization to component area social life research – how does this influence display, which advantages or disadvantages it yields and simultaneously highlights connections of all themes researched. Specialization of third chapter is pedagogical concept of global education, which delimits, and based on analyses informs about real conditions of the Czech school system, to be enforced. Concluding chapter is dedicated to the didactical games and global education matters.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Diplomarbeit erörtert die Frage des Globalisierungsprozesses und seines Einflusses auf das Leben der Gesellschaft.

In dem Einführungskapitel werden die Ausgangsbegriffe kurz definiert und charakterisiert. Im zweiten Teil wird der Einfluß der Globalisierung auf die einzelnen Lebensbereiche der Gesellschaft erforscht – wie sich dieser Einfluß auswirkt, welche Vor- und Nachteile er bringt und gleichzeitig verweist er auf die wechselseitige Verbundenheit aller erforschten Themen. Das dritte Kapitel orientiert sich auf pädagogische Konzeption der globalen Erziehung, die hier definiert wird, und auf Grund der Analysen informiert es von den realen Bedingungen des tschechischen Schulwesens für ihr Zur-Geltung-Kommen. Das letzte Kapitel erörtert didaktische Spiele und Themen für die globale Erziehung.

OBSAH

ÚVOD	8
1. VŠEOBECNĚ O GLOBALIZACI A ŽIVOTĚ SPOLEČNOSTI	9
1. 1 Život společnosti	9
1. 2 Globalizace	10
1. 3 Výhody a úskalí globalizace	12
2. GLOBALIZACE A SPOLEČNOST	14
2. 1 Globalizace vs. psychologie	14
2. 2 Globalizace vs. sociologie	17
2. 3 Globalizace vs. etika	21
2. 4 Globalizace vs. politika	22
2. 5 Globalizace vs. náboženství	25
2. 6 Globalizace vs. antropologie	26
2. 7 Globalizace vs. ekologie	29
2. 8 Globalizace vs. ekonomie	32
2. 9 Globalizace vs. kultura	40
2. 10 Globalizace vs. Česká republika	44
3. GLOBALIZACE V PODMÍNKÁCH ČESKÉ ŠKOLY	52
3. 1 Globální výchova	52
3. 2 Analýza vzdělávacích programů	59
3. 3 Analýza učebnic občanské výchovy	65
3. 4 Globální výchova pohledem učitelů občanské výchovy	80
4. NÁMĚTY PRO GLOBÁLNÍ VÝCHOVU	86
4. 1 Globální výchova v občanské výchově	86
4. 2 Výuka občanské výchovy	98
ZÁVĚR	108

SEZNAM LITERATURY	110
--------------------------------	------------

PŘÍLOHY	114
----------------------	------------

ÚVOD

Život člověka je proces odborníky zkoumaný do posledního detailu, a přesto je pro nás tak neznámý – stále nacházíme něco nového: překvapuje nás svou složitostí, záhadami, rozmanitostí krás i krutostí. Abychom pochopili svět a smysl lidského života, musíme poznat důvod naší existence, naší roli a tím pádem sami sebe. Toto „poznávání“ představuje dlouhou cestu, která je ovlivněná mnoha faktory. V posledních letech se často hovoří o procesu tzv. „globalizace“. I tento fenomén patří mezi faktory zasahující do života člověka a společností, je mu tak blízký, že se mu nelze vyhnout, a protože je to jev skutečně aktuální, je tématem této diplomové práce.

Prvním úkolem diplomové práce je vystihnout podstatu procesu globalizace: jaké jsou jeho příčiny, projevy a důsledky. Abychom si uvědomili rozličnost a šíři jeho působení na život společnosti v jeho různých oblastech, posoudíme jej z několika hledisek – psychologického, sociologického, politického, kulturního, ekonomického, ale např. i z hlediska ekologického, etického, náboženského, antropologického, ad.

Druhým úkolem diplomové práce je zjistit, zda se globalizace ve svém působení dotkla i školství. V oblasti vzdělávání hovoříme o koncepci tzv. „globální výchovy“, jejímž cílem je výchova žáka – člověka tak, aby pochopil podstatu globalizace, přijal ji a uměl žít v globálním světě. Po definování a vymezení základních principů globální výchovy budeme zkoumat, jaké jsou pro ni podmínky v českém školství a jak ji vnímají samotní učitelé. V závěru popíšeme výuku občanské výchovy – co a jak vyučovat, abychom globální výchovu a její principy efektivně promítli do výuky a umožnili tak žákovi poznat sebe sama, pochopit smysl života a naučit se a umět žít v tomto světě.

1. VŠEOBECNĚ O GLOBALIZACIA ŽIVOTĚ SPOLEČNOSTI

Než začneme mluvit o jakékoliv problematice, musíme si nejprve tuto problematiku nějak specifikovat, definovat, případně vymezit, z jakého úhlu pohledu na ni budeme nazírat. Určitě se shodneme na tom, že pokud tak neučiníme, může každý z diskutujících nahlížet na daný problém z naprosto jiného úhlu pohledu, což může vést k vzájemnému neporozumění. To je samozřejmě nepříjemné a pro vzájemnou mezilidskou komunikaci dost nebezpečné.

Dříve, než se tedy začneme zabývat procesem globalizace a jeho vlivem na život společnosti, musíme si nejprve tento proces (a pochopitelně i onen „život společnosti“) z lingvistického hlediska rozebrat, definovat jednotlivé termíny a tím stanovit pevná východiska k dalším úvahám.

1.1 ŽIVOT SPOLEČNOSTI

Začali bychom spíše obratem „život společnosti“, protože jeho vymezení není až tak složité jako vymezení globalizace. Co si představit pod životem společnosti? Vyjděme z charakteristik jeho základních sfér.

Samozřejmě je to sféra politická, která je bezprostřední podmínkou toho, jak lidé té které společnosti žijí; komunistický režim determinuje jiný způsob života společnosti než režim demokratický, to je zcela zjevné a zkušenostmi potvrzené. Pak už záleží na individuálním angažování se do politiky.

Další sférou je sféra kulturní, která má řadu rovin: divadelní, literární, umělecky tvůrčí – malířství, atd., mohli bychom přiřadit i aktivity volného času (sport), apod. Je velmi těžké a nemožné na něco nezapomenout (a všeobecně vzato utvořit nějaký komplexní výčet takovýchto činností), neboť jde o individuální činnosti každého člověka a opět záleží i na tom, kolik času a zájmu takovýmto činnostem jedinec zasvětil.

Další výraznou sférou oblasti života společnosti je sféra sociální. Obecně uznávaný princip lidské existence, že člověk je tvor společenský, vypovídá o všem. Život společnosti je bezpochyby ovlivněn i mezilidskými vztahy, ať už v základní podobě, jakou představují vztahy v rámci základní jednotky každé společnosti – rodiny, nebo i v širším smyslu – partnerské nebo přátelské vztahy či jakýkoliv kontakt jednoho člověka s druhým, i když třeba neznámým.

Za důležité považuji zmínit i biologickou podmíněnost každé společnosti. Jiný byl život společnosti v době novověku, kdy se Evropou šířily různé epidemie a průměrný věk mužů i žen byl mnohem nižší, než na počátku 21. století.

V následujících řádcích se budeme zabývat termínem globalizace. Pokusím se tento výraz nějak postihnout, vysvětlit a podat několik definic globalizace.

1.2 GLOBALIZACE

V první řadě považuji za důležité pokusit se o etymologické vymezení pojmu globalizace.

Je to relativně nový tvar. V 80. letech – a to především jejich koncem – ho vnímali spíše jen odborníci, jako např. sociologové či politici, užívání tohoto termínu nebylo vůbec běžné a teprve až v průběhu 90. let pronikl i do povědomí řadových občanů států s tím, že ke konci tohoto období mluví kdokoliv jakkoliv o globalizaci, probíhají žhavé debaty ať už za vládními stoly nebo na ulicích, nicméně ne všichni tomuto slovu rozumějí.

Jako většina novotvarů i termín „globalizace“ proniknul do českého jazyka z angličtiny. Do angličtiny proniklo z latiny slovo „globus“, což původně znamenalo koule nebo nějaký uzavřený celek.

Amerika si i v první polovině 20. století udržela svou relativní stabilitu, na rozdíl od Evropy, která byla silně zdevastovaná po obou světových válkách, ať už především ekonomicky, ale i společensky – víme jak klesl počet obyvatel, atd. Celá tato situace znamenala počátek procesu amerikanizace - Amerika se začala jevit jako silný ekonomický činitel a k tomuto vlivu na celou Evropu se neoddělitelně pojil i vliv kulturní. To samozřejmě podnítilo jakousi řetězovou reakci, jejíž součástí je i ovlivňování samotných jazyků jednotlivých národů; francouzština byla angličtinou natolik pohlcována, že francouzští vládní činitelé pod tlakem jazykovědců vydali zákon na zákaz užívání slov z angličtiny.

A jak tedy vymezit tento termín; co je to globalizace?

Pokud bychom se s touto otázkou obrátili na odborníky, zjistili bychom, že existuje jakási skepse při definování globalizace, nebo nám naopak bude nabídnuto hned několik možných definic, které se ale ve své podstatě shodují:

- I. globalizace je proces nezvratný, který je chápán jako „důsledek rozvoje výrobních sil, komunikační a informační techniky a s tím souvisejících civilizačních trendů.“¹
- II. Podle sociologa Jana Kellera je globalizace postupné mocenské vyvlastňování států a přenos rozhodujících pravomocí na jiné instituce (nadnárodní, byrokratické).²
- III. Petr Lebeda nám nabízí definici, která postihuje důležitý rozměr globalizace, a to její ambivalenci: „Globalizace je proces nezvratný a nesnadno ovlivnitelný. Představuje jakýsi výměnný obchod něčeho za něco (trade-off), který každému státu, kultuře a člověku přináší něco dobrého a něco špatného.“³
- IV. Oskar Krejčí zmiňuje: „Obecně se dá říci, že v rámci globalizace vzniká (a) nový ekonomický řád a nová dělba práce; (b) nový politický řád s novou strukturou i režimem světového politického systému; (c) kosmopolitní kultura.“⁴

Většina těchto předložených definicí uvádí, že globalizace je proces nezvratný. K tomu bych ráda citovala právníka a politologa Jiřího Pehe, který uvádí důvod nezvratnosti tohoto procesu:

- V. „Proces globalizace je vskutku nezastavitelný, protože je zakódován v podstatě moderních technologií a vědy. Tedy v samé podstatě současné západní civilizace.“⁵

Mnoho dalších zastává následující, velmi podobný, postoj a k nim bych se přiklonila i já sama:

- VI. Je patrné, že jde o proces rozporný. V současné době je oslavována integrující se a rozvíjející se společnost, založena na vysokém stupni technického rozvoje, výkonné ekonomice a dokonalé informační propojenosti, zároveň se ale také opomíjí druhá stránka tohoto procesu, která

¹ STOKLASA, F.: „Globalizace a kultura“. In: Haló noviny, č. 213/1999, s. 8.

² viz ŠVAGERA, J.: „Ideologické aspekty globalizace a národní kultura“. In: Haló noviny, č. 68/1999, s. 7.

³ LEBEDA, P.: „Obchází strašidlo globalizace?“. In: Nová přítomnost, č. 5/1998, s. 13.

⁴ KREJČÍ, O.: „Globalizace a paradigma“. In: Mezinárodní politika, č. 10/1998, s. 22 – 23.

⁵ PEHE, J.: „Politika v éře globalizace“. In: Lidové noviny, č. 121/1998, s. 10.

je spatřována v určité míře ohrožení národních států, národní kultury, její identity a svébytnosti.

VII. V této souvislosti bych zmínila poznámku Weiminga Tu, amerického profesora čínských dějin: „Myslím, že bez ohledu na to, že jsme tento jev dříve nazývali westernizace, potom modernizace a nyní užíváme výrazu globalizace, jedno je jisté: tento pojem v sobě obsahuje akceptování mnoha rozličných kulturních forem.“⁶

Tomuto fenoménu, jakým je právě střetávání se globalizace a kultury, vliv globalizace a její možná nebezpečí pro kulturu, se budu podrobněji věnovat v samostatné podkapitole této práce.

Co se týče skepse při definování globalizace, citujme sociologa Ivana Gabala, který zmínil, že:

VIII. „Globalizace je fenomén, který naprosto není definován, ale přesto ovládá řadu procesů, které se už odehrávají.“⁷

Nejsou to ale pouze odborníci, kteří nám nejsou schopni či ochotni podat jasnou a výstižnou definici globalizace, ani v nových vydáních našich nejznámějších encyklopedií, jako je např. Všeobecná encyklopedie Diderot nebo Encyklopedie Universum, nenajdeme heslo „globalizace“, spíše pouze „globální“ ve spojení s nějakým podstatným jménem, např. globální problémy, globální výchova, apod.

1.3 VÝHODY A ÚSKALÍ GLOBALIZACE

Jak jsem již zmiňovala, globalizace není žádný jednorozměrný proces, ale dotýká se mnoha oblastí společenského života, navíc, jak můžeme vyčíst z jednotlivých definic: globalizace je proces rozporný, tudíž je samozřejmé, že někdo její vliv nemusí považovat za dobrý a naopak jiná osoba vliv globalizace vítá.

A jaké jsou ty nejzmiňovanější výhody a zároveň nejkritizovanější úskali globalizace? Jaké sporné otázky tento proces nastoluje? Na tyto otázky není vůbec jednoduchá odpověď. Museli bychom se vždy soustředit na jednu konkrétní oblast působení globalizace (např. politiku nebo ekologii a další), a teprve pak

⁶ „Nebezpečí a naděje globalizace – anketa mezi účastníky konference Forum 2000“.
In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 19.

⁷ viz Tamtéž, s. 18.

bychom mohli popsat jednotlivé výhody či úskalí nebo panující rozpory. V následující kapitole se těmito jednotlivými oblastmi působení globalizace budeme zabývat, což je důvodem k tomu, abychom si výhod a nevýhod nevšímalí nyní, v této podkapitole, jak jsem původně zamýšlela, nýbrž postupně v průběhu následujících tématických podkapitol. Považuji to rozhodně za praktičtější z hlediska pozornosti čtenáře a jeho orientace v textu a také celkově systémovější a přehlednější.

2. GLOBALIZACE A SPOLEČNOST

V této kapitole se zaměřím na globalizaci z hlediska různých věd. Pokusím se o spojení těchto hledisek a praxe, tzn. jak se tato hlediska konkrétně projevují v životě společnosti. Jedná se o hledisko sociologické, psychologické, antropologické, ekologické i ekonomické. Chtěla bych se také soustředit na to, jak globalizace zasáhla do morálky společnosti, jaké změny můžeme nalézt v politické sféře a ve sféře náboženství.

Začala bych psychologickým úhlem pohledu, protože je těsně spjat s hlediskem sociologickým a v podstatě ho také do určité míry determinuje (pokud se promění vnímání jedince, pak je zřejmé, že se promění i vnímání společnosti).

2.1 GLOBALIZACE VS. PSYCHOLOGIE

Ve většině z pramenů můžeme najít slovo „unifikace“*, ke kterému je termín globalizace přirovnáván. Z toho faktu můžeme snadno vyjít, abychom dospěli k tomu, jak globalizace působí na psychiku lidí, co se v psychice lidí vlivem globalizace mění a pokud toto zjištění zobecníme a zahrneme do širšího, sociálního, kontextu, pak dojdeme k tomu, jak se změnila psychika společnosti celkově; ale to již patří ke zmiňovanému sociálnímu pohledu na globalizaci, kterým se budeme zabývat později.

Je zřejmé, že pokud se mluví o globalizaci, mluví se především o globalizaci ekonomiky (všeobecně vzato: mluvit o globalizaci je téměř nemožné, vždy je nutné mluvit o globalizaci nějaké konkrétní sféry, ať už právě ekonomiky, kultury, životního prostředí a mnoha dalších). Myslím si, že omezování se především na ekonomiku je příliš úzké a chabé. Díky globalizaci dochází totiž ke změnám v pohledu člověka na svět. Globalizace nás přinutí k naprosté změně našeho vnímání, potvrzuje psycholog Karel Rieger, který se problematikou globalizace dlouhodobě zabývá.⁸

Pokud se zaměříme na ontogenezi lidské psychiky, pak můžeme konstatovat, že už v prenatálním období se vyvíjí psychika jedince. Obrovský vliv má na ni pochopitelně stránka biologická (celkové biologické dispozice ženy), ale

* sjednocování, jednotnost.

⁸ viz HUČÍN, J.: „*Hledání ztracené identity*“. In: Psychologie dnes, č. 9/2000 [online]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz>>.

i stránka psychická: psychický stav matky, prostředí, ve kterém se pohybuje a jeho vliv na ni, jak je známo: pokud sama matka trpí např. depresemi nebo se pohybuje v nepříznivém rodinném klimatu, rodí se dítě více citlivé, častěji pláče, atd. Rozhodujícím obdobím pro vývoj psychiky je však období raného dětství, tzn. období od narození po 3. rok života. V tomto období dochází k procesu socializace, kdy se dítě začne vztahovat nějakým způsobem ke společnosti, nejprve je to vytvoření vztahu k, především, mateřské osobě a nejbližším příbuzným, ke konci tohoto období jsou to ale také první vztahy k poněkud širšímu okolí, např. k ostatním dětem, se kterými si hraje – první vztahy s vrstevníky, apod. Kvalitu těchto vztahů zde nehodlám rozebírat, neboť je to silně individuální problematika.

Začíná získávat nějaké povědomí o společenských normách a pravidlech. Tento proces postupné internalizace* norem pokračuje v dalších vývojových stádiích ontogeneze lidské psychiky. Můžeme říci, že člověk v období dospělosti, a možná i dříve, v podstatné míře internalizuje všechny morální či právní normy jeho společnosti. Díky těmto pravidlům, hodnotám a normám se orientuje v systému, kde žije, což je velice důležité. Jakákoliv radikálnější změna vede k problémům, neumíme si poradit s nově nastolenou situací, případně se bojíme chyb, které bychom mohli v případě špatných reakcí udělat. Pomocí vlastních zkušeností si tento model fungujícího systému dotváříme a vzniká tak pro nás nějaký stabilní systém. „Tímto systémem je kulturní zázemí, hodnotový žebříček společnosti, její způsob myšlení a řešení problémů.“⁹

A jak tedy globalizace zasahuje do psychiky jedince? Vyjdeme z úvodu této práce, kde je uvedeno několik definic či rysů globalizace: masivní vývoj naší společnosti (pokud se zaměříme na společnost ČR) spustil proces řady kvalitativních změn právě v dosud stabilním systému, na který jsme všichni byli zvyklí. Především, každý jedinec má přirozenou touhu objevovat něco nového, ať už jsou to nové vědomosti, nové kontakty, nové technologie, poznatky o nových nepoznaných kulturách, apod. Toto vše globalizace velmi dobře dovoluje tím, že padají komunikační, informační, územní, kulturní, myšlenkové a další bariéry.

* zvnitřnění, osvojení, přijetí.

⁹ HUČÍN, J.: „Hledání ztracené identity“. In: Psychologie dnes, č. 9/2000 [online]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz>>.

Nicméně se domnívám, že (ačkoliv se nám to nemusí zdát tak zjevné) změny a události se dějí tak rychle, až začínají být spíše komplikací. V základní rovině se právě bourá náš model společnosti, na který jsme byli dosud zvyklí, laicky řečeno: ztrácíme pevnou půdu pod nohama. Místo jednoho stabilního systému se před námi objevuje více relativních modelů, neplatí jenom jedna možnost, platí jich několik zároveň, což může být problematické. Položme si otázku, který ze všech těchto modelů je správný, který si máme vybrat a podle jakých kritérií? Jednou variantou možné odpovědi by mohlo být, že si máme vybrat podle našeho hodnotového žebříčku, ale i to může být složité, protože tím, že se mění náš pohled na svět, není vyloučena změna našich hodnotových orientací, našich hodnot. Je to naopak velmi pravděpodobné a obávám se, že jen málokterého člověka nechala globalizace ekonomiky klidným a jeho hodnoty zůstaly neposkvřeny komerčností dnešního trhu. Co ale považuji za důležité, je zmínit, že my když se setkáme s takovými změnami, s novým systémem, musí v podstatě v určité míře znovu proběhnout proces socializace. Resocializujeme sebe, své hodnoty a postoje, abychom do takovéto – změněné společnosti „zapadli“, znovu musíme internalizovat nové principy, musíme se znovu přizpůsobit. Tudíž, globalizace ve svém působení na psychiku jedince vyžaduje ve větší či menší míře jeho resocializaci! Je samozřejmé, že jakákoliv změna v rámci zásahu globalizace (např. setkání s jinými kulturami, např. orientálními apod.) nemusí mít pouze negativní charakter, ale může nás v mnoha směrech obohatit!

A jaké jsou názory psychologů na globalizaci? Obávají se jí nebo naopak tento proces vítají? Na internetové adrese www.portal.cz, kde je zveřejněno 9. číslo časopisu *Psychologie dnes* za rok 2000, můžeme nalézt anketu mezi psychology. Jednou z otázek je také dotaz, zda vnímají globalizaci nebezpečně. Zdeněk Vybíral na tuto otázku odpověděl: „Ano, je nebezpečná. Mění psychický základ člověka: na zpohodlnělý, znormovaný, obsluhovaný, arogantní. Jak ji teda nepovažovat za nebezpečnou?“¹⁰ Většina dotazovaných psychologů však v procesu globalizace spatřovala (všeobecně vzato) spíše pozitivum a nijak se jí neobávala.

¹⁰ „Co si o globalizaci myslí psychologové“. In: *Psychologie dnes*, č. 9/2000 [online]. Dostupné z: <http://www.portal.cz>.

2.2 GLOBALIZACE VS. SOCIOLOGIE

Sociologie, jakožto věda o společnosti, zahrnuje mnoho oblastí, které lze zkoumat z hlediska jejich ovlivnění procesem globalizace. V této práci se však omezíme pouze na několik z nich. Je to především problematika dnešního modelu rodiny a problematika gender, která právě v několika posledních letech nabyla na svém rozměru.

Svůj zájem nyní zaměříme na globalizaci z hlediska jejích vlivů na model dnešní rodiny. Otázka tedy zní: jak globalizace změnila tento model? Jak se globalizace promítla do procesu výchovy? Jak globalizace zapůsobila na tradici? Co se týče poslední otázky, možná by mohl někdo namítnout, že nemá s rodinou prakticky žádnou souvislost, v této práci však vyjdeme z výroku britského sociologa Anthony Giddense, který se své knize uvedl, že: „Rodina je místem bojů mezi tradicí a modernitou.“¹¹ Rodinu a manželství označil také za tzv. „skořápkové instituce“, „... navenek vypadají stejně jako dříve a nesou stejná jména, ale uvnitř se už stávají čímsi jiným.“¹²

Rodina je považována za základní jednotku každé společnosti. Model rodiny je v dané společnosti do značné míry determinován kulturou a náboženstvím. Na Západě je model rodiny naprosto odlišný od modelu rodiny na Východě, kde se, jak známo, mnohé podřizuje náboženským principům (např. v dnes tak diskutovaných islámských zemích). My se zaměříme na profil společnosti západní, neboť nám bude pravděpodobně bližší.

V dnešní době klesá důležitost příbuzenstva, rodina je stále menší početní jednotkou a je omezena opravdu pouze na ty nejbližší příbuzné. Je zakládána mužem a ženou na základě jejich vzájemného intimního vztahu. V posledních letech se sféra sexuality dost uvolnila nikoli z hlediska sexuálních orientací, ale z hlediska ne – věrnosti, která už nepředstavuje ani společenské tabu ani natolik obrovský prohřešek, aby se manželství kvůli ní rozpadlo. Vždyť přeci samotná podstata člověka je polygamní!

Nezměnil se pouze model rodiny, změnil se již samotný důvod jeho zakládání. Dříve, pokud tak můžeme usuzovat, byly rodiny zakládány, aby

¹¹ GIDDENS, A.: „Unikající svět“. Praha, SLON 2000, s. 71, ISBN 80-85850-91-5.

¹² viz Tamtéž, s. 30.

byla zajištěna existence rodu, jeho přežití díky dalším generacím. Navíc děti znamenaly ekonomický přínos do rodiny. V dnešní době především globalizace ekonomiky způsobila, že rodina ztrácí tuto svou tzv. biologickou funkci. Mít děti je spíše velkým - ekonomickým - břemenem a rozhodnutí o rodičovství je tím více komplikované. Změnil se i celkový přístup mladých lidí k manželství. Místo v manželském soužití žijí spíše v tzv. kohabitacích, tj. soužití dvou osob, které nejsou oddány. Podle statistik je tento typ soužití nejvíce rozšířen ve Francii, kde 4 kohabitace připadají na 1 manželství. Tento způsob soužití je velmi preferovaný, mladí lidé žijí spolu stejně jako v manželství, nicméně v případě partnerských problémů nemají starosti s rozvodovým řízením, které bývá často velmi nepříjemné a navíc i nákladné. Je to tzv. „manželství na zkoušku“. Mladí lidé pak většinou vstupují do manželství, až když chtějí mít potomka. Vedle kohabitace se také, i když v menší míře, objevuje soužití tzv. „singles“ - partnerský vztah dvou osob, ale každý z nich má své vlastní zázemí, žijí vlastně sami. S tím, že lidé vstupují do manželství později, je samozřejmě spojena i problematika nižší natality, kterou již několik posledních let převyšuje mortalita. V dnešní době v naší republice mladé páry opravdu přemýšlejí a plánují rodičovství, což také dříve nebylo zvykem. Bylo zcela normální, pokud se mladý člověk po maturitě oženil a založil rodinu a okolo 20. roku již měl potomka. Je zjevné, že tímto přelomovým bodem byl pád komunistického režimu v 1989, kdy nastalo silné uvolnění ve společnosti, a to i v této sféře. Začal k nám proudit zahraniční kapitál, vlivem globalizace trhu došlo ke zvýšení cen, což způsobilo takové trendy jako je upřednostňování kohabitace před sňatkem (neboť i to je relativně nákladné) nebo nižší míra porodnosti, protože mít v dnešní době děti je přeci jen ekonomicky náročné. Důvod upřednostňování kohabitace spatřuji i ve vyšší míře vzdělanosti národa. Lidé déle studují a proměnilo se i povědomí o manželství, co s sebou přináší, apod., prohloubil se i pocit zodpovědného rozhodování v tomto směru. Co se také hodně změnilo vůči minulosti, je míra rozvodovosti, která během posledního desetiletí vzrostla. Model rodiny se proměnil i tímto směrem – vzrostl počet rodin neúplných. Se vším, co je zde dosud zmíněno, souvisí i otázky, které jsme si na začátku položili: jak se globalizace promítla do výchovy a tradice. Jak již bylo řečeno, pád komunismu způsobil celospolečenské uvolnění, které je podmíněno prouděním zahraničního

kapitálu a také vlivem amerikanizmu. Především právě americká kultura způsobila rozmach jakéhosi „stylu svobody“, všechno musí být svobodné, každá bytost (což je nepopíratelné) a vše musí být demokratické, i výchova. Dnešní generace mladých lidí, pokud bereme pubescenty nebo i adolescenty, je mnohem více uvolněnější, než generace předchozí. Tradice podléhá moderně, je často komercializována. Stává se kýčem. Na druhou stranu pevně věřím v to, co napsal Anthony Giddens ve své knize: „Tradice jsou potřebné a budou vždy existovat, protože zaručují kontinuitu života a dávají mu formu.“¹³

Vraťme se k problematice manželství. Shodneme se na tom, že je založeno na nějakém vztahu mezi mužem a ženou. To, čím se budeme zabývat nyní, s tímto faktem velice souvisí. V následujících řádcích se budeme soustředit na tzv. „gender“ problematiku.

Co znamená výraz „gender“?

„Gender je termín používaný pro skupiny vlastností a chování formované kulturou a spojené s obrazem muže a ženy. Nejblíže českým ekvivalentem pojmu gender je termín „rod“. Toto označení však není zcela adekvátní a navozuje nepřesné souvislosti, proto se většinou pojem gender přejímá v původním tvaru. Koncepce gender zdůrazňuje kategorie kontrastujících charakteristik s označením „femininní“ či „maskulinní“, které odrážejí očekávání spjatá s rolími muže a ženy. Současná sociologická teorie zkoumá v různých podobách a paradigmatech status žen na trhu práce, jejich status v politice, rovnost, rozdílnost pohlaví, gender a konflikty, gender a stratifikaci, gender roli a podobné kategorie a témata.“¹⁴ Pokusím se svými slovy shrnout, co to je „gender“. Společnost se dělí na muže a ženy, je to dané biologickými dispozicemi a s tím spojenými rolími (žena se stane matkou, má se starat o výchovu dětí a chod domácnosti, z toho důvodu bývají tzv. „kariéristky“ vnímány negativně, protože kariéra přeci patří mužům, jsou to oni, kdo mají finančně zajišťovat rodinu). Z tohoto pojetí, v podstatě předsudku, dochází k tomu, že je ženám přidělováno jakési podřadné postavení ve společnosti. Gender se snaží odpoutat od tohoto biologického hlediska s tím, že rozdělení na muže a ženy je dáno především ze sociologických

¹³ GIDDENS, A.: „Unikající svět“. Praha, SLON 2000, s. 60, ISBN 80-85850-91-5.

¹⁴ heslo „gender“. In: Velký sociologický slovník, 1. svazek, Praha, Karolinum 1996, s. 339, ISBN 80-7184-164-1.

pravidel. To, jak se na status ženy a muže a pohlíží, je dáno tradicemi a kulturou dané společnosti. Pohlaví, jakožto univerzální kategorie, bylo vždy vnímáno stejně, ale vnímání postavení muže a ženy je dost variabilní v závislosti na čase (tamtáž společnost v různém historickém období nahlíží na jejich postavení jinak) a společnosti (ve stejném období mohou různé společnosti různě nahlížet na postavení žen a mužů). A jak to vše souvisí s globalizací? Opět se vztáhneme na Českou republiku po roce 1989. Již jsme si řekli, že došlo k celospolečenskému uvolnění, což bylo důsledkem vlivu (především) americké kultury. Jsem toho názoru, že před tímto rokem byla naše společnost stále ještě natolik tradicionalistická, že ženy přijímaly svou roli a muži zase tu svou a společnost byla relativně spokojená. Když k nám ovšem začalo vlivem rozvoje globálního informačního systému proudit mnohem více informací všeho zaměření, začala si naše společnost uvědomovat nerovnosti v postavení některých skupin, např. postavení homosexuálů, žen na trhu práce, ad. Začalo se debatovat o jakési diskriminaci. Co se týče postavení žen, týkalo se to především jejich postavení na trhu práce a v oblasti platových podmínek. Do společnosti se celý tento trend promítnul natolik, že bylo ve velké míře odstraněno tradiční pohlížení na ženu a jejich šance na lepší postavení v oblasti trhu se staly skutečností. Samozřejmě, že i nyní můžeme ve společnosti mužů slyšet poznámky, že žena patří do domácnosti a vydělávání peněz má být přenecháno jim. Osobně pochopitelně s tímto tvrzením nesouhlasím, už z principu, já sama jsem žena a myslím si, že to jsou opravdu směšné přežitky. Chtěla bych vyjádřit jakousi svou naději, aby se postavení žen stále jen zlepšovalo a klasické předsudky byly odbourány; vždyť přeci proč by nemohl muž být na otcovské – mateřské dovolené? Někteří to již zkouší. Jde jen o to zvyknout si. Co se týče oněch předsudků společnosti, zmínila bych Einsteina, který řekl, že rozbít atom je mnohem snadnější než porazit předsudky lidí.

2.3 GLOBALIZACE VS. ETIKA

Začneme tím, že si upřesníme základní pojmy jako „etika“, „morálka“ a další, které v této podkapitole budou nějak figurovat. Cílem této podkapitoly bude pokus o definování, jakým směrem a způsobem se pod vlivem globalizace změnila morálka naší společnosti, případně zda-li jsou tyto proměny pozitivní nebo negativní.

Etiku bychom mohli označit jako vědu, která se zabývá tímto světem z hlediska dobra a zla, jejím předmětem je mravní jednání, vědomí, cíle člověka a jeho ideály, všímá si jejich specifčnosti a vývojových tendencí. Morálka je jedna z kategorií etiky, souvisí s tím, co je – se skutečností a praktickým aplikováním nějakých zásad. Je historicky a společensky podmíněná, tj., že se mravní praxe (= soudy, podle kterých hodnotíme, zvyky, ideály, normy, ..) proměňují podle historického období a společenského kontextu. Morálka může mít několik rovin, záleží na každém z nás, v jaké se budeme pohybovat – jakým způsobem budeme uplatňovat morální principy a jaké budeme mít hodnoty. Morálka by měla být základem práva a vše by mělo vycházet z mravních norem. Za dost nešťastné považuji některé nerovnosti mezi mravními a právními hodnotami.

Jak se proměnila morálka? Jak se proměnily morální hodnoty lidí? Staly se silně komerčními, už nejde ani tak o dobro či zlo, ale o blahobyt. Už ani tak nechceme slyšet: budete šťastní, budete mít krásné, inteligentní děti, jako spíš: budete se mít dobře a vaše životní úroveň poroste. To je přesně to, na co nás lákají vládní představitelé; a my je pro to volíme. Jak píše Karel Kosík ve svém článku: „Růst, to je to magické slovo globalizace, to chtějí lidé (konzumenti) slyšet. Poroste vaše životní úroveň, vzroste síť dálnic, porostou informace, investice a potřeby.“¹⁵ Plně souhlasím s jeho názorem na to, co děje s morálkou v dnešní době: „V této době existuje „morálka“ jako soubor technických pravidel, jimiž se řídí fungování systému, a jako moralistní krasořečnění, které zakrývá, že fungující systém ze svého chodu morálku vylučuje. Ekonomie fungujícího systému se zbavuje všech zbytečných nákladů i překážek brzdících zrychlování pokroku: morálka patří k rušivým faktorům fungování.“¹⁶ Pro koho nejsou v dnešní době důležité peníze? Frázi typu: „nezáleží na tom, jestli budeme chudí, hlavně že budeme šťastní a budeme se milovat“, říkají naivní a idealističtí mladí lidé, kteří věří, že láska jim pomůže ve všem překonat tvrdost života a jeho všemožné nástrahy. Dnes už to tak skutečně nefunguje. Prioritami se stává výkon, úspěch, obohacení a rentabilita. Místo morálky se stává základním principem efektivita a hlavně užitečnost, neptáme se, jestli je to či ono dobré nebo zlé, ale jestli je to užitečné! Ale pokud zůstaneme u výroku, že: „Morálka se rodí z **vědění**, co je

¹⁵ KOSÍK, K.: „Morálka za časů globalizace“. In: Právo, č. 71/1999, s. (1).

¹⁶ viz Tamtéž, s. (1).

dobré a co zlé.¹⁷, pak se musím ptát, zda-li neexistuje nebezpečí, že se toto vědění začne minimalizovat, nebo ještě hůř, nemůže toto vědění vymizet? Je tím nebezpečím právě naše zkomercializovaná společnost? Myslím, že ano!

Domnívám se, že ochranou proti absolutnímu zbagatelizování hodnot by mohlo být svědomí každého z nás. Jako forma určité kontroly by nám mohlo pomoci usměrňovat naše reakce, zájmy, ideály a tím také i hodnoty, a celkově pojato, chování. Pomínu existenci takových lidí, které ani výčitky svědomí nijak netrápí, doufám, že přeci jen existuje více těch, kteří své chování berou alespoň v základních sférách vážně. Každý se musí v tomto ohledu rozhodnout. „Člověk je schopen jak dobra, tak zla: v tom je jeho svoboda. Není nikdy jednou provždy připoután ani k dobru, ani ke zlu, vždy znovu mezi nimi rozhoduje.“¹⁸ Lze vymezit 2 typy lidí (a to se značnou dávkou zjednodušení): 1. typ vědomě své svědomí ignoruje a 2. typ ho naopak vnímá a snaží se podle něj řídit, ale co když nastane 3. možná situace? „Uslyší lidé hlas rozumu a svědomí, nebo jej v hlučnosti reklamy a masmédií přeslechnou?“¹⁹

2.4 GLOBALIZACE VS. POLITIKA

V první části se zaměříme na sféru politiky – co se s ní děje v rámci globalizace a ve druhé části se budeme soustředit na vztah globalizace a demokracie.

Co je to „politika“? Politika je: „veřejná činnost, správa; řízení státu; vztahy mezi státy.“²⁰ Každý jedinec má soukromou sféru života, ale on sám je také nedílnou součástí života veřejnosti – veřejné sféry. Musí dodržovat zákony, apod., což je kontrolováno veřejnými institucemi (např. policií). Tyto instituce musí být nějak organizovány a spravovány, musí se o ně pečovat a i to je úkolem politiky. Tudiž, politika je lidská činnost spočívající v péči (starosti) o věci veřejné. Cílem politiky by mělo být obecné blaho.

Nyní se zaměříme na politiku z hlediska vztahů mezi státy a poté se zaměříme na vztah globalizace a demokracie.

¹⁷ KOSÍK, K.: „Morálka za časů globalizace“. In: Právo, č. 71/1999, s. (2).

¹⁸ viz Tamtéž, s. (2).

¹⁹ viz Tamtéž, s. (2).

²⁰ heslo „politika“. In: Slovník cizích slov, Praha, Encyklopedický dům 1998, s. 226, ISBN 80-90-1647-8-1.

Státy uzavírají různé spolky za různými záměry. Vyjmenujme si některé. Zřejmě nejdůležitější celosvětovou organizací je Organizace spojených národů (OSN), která byla založena roku 1945. Sídli v New Yorku, na počátku roku 1994 bylo jejím členem 184 zemí světa. Tato organizace nahradila Společnost národů (SN), která vznikla po 1. světové válce roku 1919 se sídlem v Ženevě. Jejím cílem byla garance míru a bezpečnosti míru na světě a rozvoj spolupráce mezi státy. Po druhé světové válce se tato organizace rozpadla a byla nahrazena již zmíněnou Organizací spojených národů. OSN pokračuje v plnění úkolů, které si stanovila SN: garance míru na světě a podporování ekonomického, společenského a kulturního styku. O plnění takto specifikovaných cílů se starají orgány přidružené k OSN, např. Mezinárodní organizace práce (MOP), Světová zdravotnická organizace (WHO), Mezinárodní fond pro pomoc dětem (UNICEF), Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) a další.

Důsledkem globalizace nebylo založení těchto organizací, původní příčinou byly politické důvody, nicméně v současnosti do těchto organizací vstupují nové a nové státy, což už důsledkem globalizace je. Státy – vlády a občané - si uvědomují, že izolacionistické tendence by mohly být pro ně nebezpečné a že členství v těchto organizacích je velkou výhodou. Takto vzniká nový – globalizovaný svět.

V evropském měřítku je pochopitelně nejvýznamnější Evropská unie (EU), o jejíž členství se pokouší i Česká republika. Je to organizace politické povahy, ale především povahy ekonomické a měnové, proto se o ní ještě budu zmiňovat v podkapitole týkající se ekonomiky. Pro úplnost – tato organizace vznikla na základě Maastrichtské dohody 7. února 1992. Nyní je jejím členem 15 států Evropy a o začlenění žádá 6 dalších zemí (Česká republika, Polsko, Maďarsko, Slovinsko, Estonsko a Kypr).

Jaký je vztah globalizace a demokracie - je demokracie nějakým způsobem ohrožena globalizací nebo naopak globalizace představuje pozitivum pro demokracii? Jaké jsou názory na tento vztah? To jsou základní otázky, ze kterých vyjdeme.

Co je to demokracie? „Demokracie je systém vyžadující opravdovou soutěž politických stran o mocenské pozice. V demokracii probíhají pravidelné a spravedlivé volby, kterých se mohou účastnit všichni členové společnosti. Tato

práva na demokratickou účast jdou ruku v ruce s občanskými svobodami – svobodou projevu a diskuse a svobodou vytvářet politické skupiny a sdružení a připojovat se k nim.“²¹

Co se týče vztahu demokracie a globalizace, můžeme ho s mírnou nadsázkou nazvat vztahem „nutným“. Je to vztah probíhající na základě oboustranné potřeby. Demokracie je politický systém, který otevřeně podporuje volnost, svobodu. V současnosti, kdy je rozšířeno globální – celosvětové obchodování, je tato volnost, svoboda podmínkou pro funkčnost celého trhu. Socialistické systémy (např.) jsou natolik izolacionistické, že v jejich rámci by nebylo světové obchodování téměř možné, ovšem, každá vláda a občané státu velmi dobře vědí, že trh v celosvětovém měřítku je mnohem výhodnější než obchod omezený v rámci jednoho jediného státu, tudíž dobrovolně udržují a podporují demokratické principy. Možná i to je důvod k tomu, proč se ve 20. století stala hlavní myšlenkou právě demokracie, a to především ke konci tohoto století, když už byly znatelné základy obchodování ve větším měřítku. Jaká jsou ale možná nebezpečí? Státy, jak jsme již zmiňovali, uzavírají různé spolky za různými účely, my se nyní zaměříme na organizace ekonomického rázu. Pokud nějaký stát vstoupí do určitého spolku, přináší mu to mnohé výhody, ale zároveň musí něco „obětovat“. „Omezená role státu znamená přesun jistých pravomocí legitimně zvolených zástupců na úzce zaměřené manažery nadnárodních společností. Korporativním zájmům pak ustupují lidská práva.“²² Také autor knihy *„Unikající svět“* Anthony Giddens se zabývá otázkou demokracie a globalizace a v podstatě vyjadřuje podobné stanovisko. Ptá se, jak by dalo pečovat o demokracii nad rovinou národního státu (s. 101). Odpovědí jsou právě (i námi zmiňované) nadnárodní společnosti, jako např. OSN. „Organizace spojených národů, jak už samotné jméno naznačuje, je sdružením národních států. Alespoň doposud se zřídka kdy stalo, že by zpochybnila národní svrchovanost svých členů, a vlastně to ani její zakládající listina neumožňuje.“²³

Panují i takové názory, že proces globalizace ohrožuje demokracii ve svém základě. „... globalizace ničí jeden ze základních pilířů demokracie, a tím je volba

²¹ GIDDENS, A.: *„Unikající svět“*. Praha, SLON 2000, s. 88 – 89, ISBN 80-85850-91-5.

²² LEBEDA, P.: *„Obchází nás strašidlo globalizace?“*. In: *Nová přítomnost*, č. 5/1998, s. 15.

²³ GIDDENS, A.: *„Unikající svět“*. Praha, SLON 2000, s. 101, ISBN 80-85850-91-5.

vládní politiky občany státu. Vládní politika bude vždy ovlivněna zájmem nějaké skupiny nebo skupin, jimž bude vláda nakloněna. Pokud tato zájmově vychýlená politika začne většině občanů přinášet pokles blahobytu, mohou lidé v demokratické zemi provést změnu a vládní politika se vychýlí jiným směrem. ... občanům, kterým tato politika nepřináší blahobyt, nezbyvá nic jiného než hledat řešení na okrajích politického spektra, tedy u tzv. extremistických stran. Globalizace tedy přináší nebezpečí značné politické nestability a zániku demokratické formy vlády. Pokud chtějí tzv. demokratické politické strany toto nebezpečí omezit, nesmějí se stát slepými vzývači globalizace.“²⁴

2.5 GLOBALIZACE VS. NÁBOŽENSTVÍ

Náboženství, ať už hovoříme o jakékoliv jeho podobě, provází lidskou existenci od samého počátku. Naší základní otázkou je: „... jaký vztah má tedy vlastně postupující ekonomické, informační i politické propojování světa k duchovní sféře lidského života a ke společenskému rozměru náboženství?“²⁵ Na jednu stranu je náboženství, neboli duchovní sféra lidské existence, ohrožena již několikrát zmiňovanou komerční povahou současné společnosti, kdy lidé své hodnoty zaměřují k materialismu a skutečné, morální hodnoty ztrácí na svém významu. Na druhé straně je náboženství medializováno, je na něj poukazováno, ale spíše v negativním slova smyslu – kde panují jaké náboženské nesváry, atd., což samotné duchovní sféře moc neprospívá. Lidé dnešní doby ztrácejí na své spiritualitě a naopak nabírají na realističnosti. Náboženství je vytěšňováno do individuálního soukromí. Každý jedinec se pohybuje v soukromé a ve veřejné sféře lidského bytí, náboženství už není výrazným prvkem sféry veřejné, jak to bývalo v minulosti, ale je právě prvkem sféry soukromé. To se týká současných – „klasických“ náboženství. Objevují se ale i zcela odlišné tendence: „... nastolení zcela nové, jednotné duchovnosti, jež by odpovídala právě potřebám postupující globalizace. ... existují i etablované církve s takto deklarovaným cílem, např. moonovská Církev sjednocení ... Nová, globální náboženství pro nový, globální svět chtějí propojit to nejlepší, co vyprodukovaly dosavadní náboženské soustavy,

²⁴ MALÝ, J.: „Od globalizace k totalitarismu“. In: Ekonom, č. 48/1999, s. 3.

²⁵ FREIOVÁ, M.: „Globalizace a náboženství“. Praha, Občanský institut 1997, Bulletin OI, č. 74, s. 5.

a současně chtějí potlačit vše zlé, co tyto soustavy reálně, historicky přinesly.²⁶ Takové tendence ale nesou svá nebezpečí: záměrně bychom se tak chtěli vyhnout plnění smyslu dějin: poučit se z minulosti; její část bychom se snažili popřít!

Pokud jsme v předcházející podkapitole hovořili o politice, pak bychom měli dodat, že náboženství do značné míry politiku ovlivňuje, náboženství ovlivňuje i tradice, kterými jsme se také zabývali. Celkově vzato vliv náboženství je silný a především dlouhodobý.

2.6 GLOBALIZACE VS. ANTROPOLOGIE

V této podkapitole se pokusíme zmapovat vliv globalizace na antropologii, resp. na problematiku, na které se antropologie soustředí. O některých z těchto problematik, které bychom zde mohli zmínit, jsme mluvili už v předchozích podkapitolách, např. postavení ženy ve společnosti, proměna lidských hodnot, ad.

Antropologie vznikla jako samostatný vědní obor v 18. století, termín „antropologie“ vzniknul z řeckého „anthropos“ – člověk a „logos“ – věda. Je to „věda o člověku; o původu, vývoji a zákonitostech jeho fyzických změn.“²⁷ Antropologie má několik oborů – odvětví, např. antropologie fyzická, kulturní a sociální, apod. Sociální a kulturní antropologie zkoumá člověka jako kulturní a sociální bytost zvažující také jeho biologickou povahu. Můžeme říci, že se původně soustředila na tzv. primitivní společnosti, „v současnosti, v souvislosti s úbytkem tzv. primitivních společností (zanikají nebo se modernizují), se sociokulturní antropologové obracejí stále více k vlastním společnostem...“²⁸ V této souvislosti sociální a kulturní antropologové úzce spolupracují s odborníky dalších vědních disciplín, např. archeologie, sociologie, psychologie, folkloristiky, ad.

Přejdeme k hlavní otázce této podkapitoly, tj. jaký je současný antropologický přístup k člověku jako takovému.

Je vlastně nutné zkoumat stále člověka? Víme, jaký je; známe, jak se z historického hlediska vyvíjel, biologie nám dokonale vypovídá o stavbě jeho

²⁶ FREIOVÁ, M.: „Globalizace a náboženství“. Praha, Občanský institut 1997, Bulletin OI, č. 74, s. 6.

²⁷ heslo „antropologie“. In: Slovník cizích slov, Praha, Encyklopedický dům 1998, s. 25, ISBN 80-90-1647-8-1.

²⁸ heslo „antropologie kulturní a sociální“. In: Velká všeobecná encyklopedie Diderot, 1. díl, Praha, Diderot 2000, s. 380, ISBN 80-902723-3-9.

těla, psychologie nám objasňuje tajuplnosti lidského nitra, sociologie nám prozrazuje, jak člověk přistupuje ke svému okolí, etické teorie nám napovídají, jakým směrem člověk směřuje, orientuje svůj život a jednání, apod. Toto jsou ale stále jen oddělené, samostatné sféry hovořící o lidské bytosti a její existenci. Antropologie se však pokouší zrealizovat snahy o pochopení člověka v globálu, což je stále důležité, tudíž i současný antropologický přístup má pro nás své opodstatnění pro porozumění lidské osobnosti. „Bylo zajisté možno chápat např. medicínu jako studium nemoci, podmínek jejího vzniku, průběhu a potlačení v organizmu. Ale antropocentrický přístup, jehož nespornou předností je širší hledisko a hlubší pohled, požaduje studovat především člověka, tj. člověka, který má svůj osud, který za určitých okolností onemocněl, který se tak či onak uzdravuje, který více nebo méně pečuje o své zdraví.“²⁹ „Konstatuje se, že žádná doba ve srovnání s naší nevěděla toho tolik a tak rozmanitého o člověku, ale žádná doba nevěděla zároveň méně, kdo je člověk. Žádné době nebyl člověk tak záhadný jako dnešní, konstatují filosofové. A právě radikální nejistota a radikální dotazování po podstatě člověka charakterizují antropologii nové doby.“³⁰ Možná právě kvůli různým znepokojivým momentům a krizi současného lidstva se současné moderní myšlení obrátilo i na problematiku lidského jedince.

Člověk se vždy vztahuje k něčemu mimo sebe – ke svému okolí – ke světu. „Ve světě trýznivých rozporů, všeobecné nejistoty, pohrom a neštěstí hledá člověk pokaždé „pevný bod“, „smysl života“, chce vědět, proč a jak má žít, hledá ideje, které by mu dovolily integrovat se s rozporným světem, překonat nesnáze, dosáhnout vnitřní harmonie a vyrovnaní. Současné diskuse o povaze světa, o šancích a ohrožení člověka nově potřebu této syntézy a integrace člověka a jeho životního prostředí i osudu akcentují, ...“³¹ Není nijak vzácné, a je to dost možné, že člověk přijme svět jako daný, hotový, najde si v něm své místo, přijme vzory a hodnoty a žije podle nich, jednoduše v něm trvá a přežívá a přestává hledat svou autenticitu. Je to mnohem jednodušší – v současném – globalizovaném – světě je mu nabízeno mnoho možností, které mají hlavní účel uspokojit, především, jeho

²⁹ KUČEROVÁ, S.: „*Antropologický přístup – moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý?*“. Brno, Konvoj 1993, s. 4, ISBN 80-85615-23-1.

³⁰ viz Tamtéž, s. 4.

³¹ KUČEROVÁ, S.: „*Antropologický přístup – moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý?*“. Brno, Konvoj 1993, s. 3, ISBN 80-85615-23-1.

materiální potřeby. Duchovní sféra je potlačována touto sférou materiální. Člověk tak bezduše přijímá a uzavírá se do každodennosti, čímž ale ztrácí svou svobodu. „Ale člověk se nemůže vzdát svobody, má-li zůstat člověkem v pravém slova smyslu.“³² Dochází zde v podstatě k rozporu mezi světem – civilizací a jedinečností – člověkem; mezi tím, co je a tím, co by měl skutečně být: svobodná, (ve vztahu k odlišnosti) jedinečná osobnost vztahující se ke světu, nicméně, zachovávající si své nitro – sám sebe.

Vědci, především tedy sociologové, zabývající se problematikou současného člověka ve vztahu ke světu, vytvořili různé koncepce lidí, různé typy, vzory lidí. Uveďme si pro příklad koncepci Zygmunta Baumana, kterou editoval ve své knize „*Úvahy o postmoderní době*“. Bauman zde poukázal na mnohost typů současného člověka a vytyčil 4 základní vzory: „zevloun“, „tulák“, „turista“ a „hráč“, přičemž každý člověk je v postmoderní době směsicí všech těchto typů. Zevloun je klasický člověk jako každý z nás: všechny vidící, ale sám neviděn, skrytý v davu, ale k davu nenáležící, herec ve velkém divadle. Tulák je pro Baumana tím, jak ho skutečně nazval – člověkem jen tak putujícím, bez cíle, bez smyslu, bez plánování, „... neví, kam jej neustálé putování dovede, ale toto nevědění ho příliš netrápí. Pohyb je pro něho důležitější než cíl...“³³ A turista? „Od tuláka, jehož v mnoha ohledech připomíná, se liší tím, že cestovat nemusí. Nic ho z domu nepudí...“³⁴ On má přesně vymezený cíl a záměr, jediné, na čemž mu záleží jsou dojmy a povídání o nich. O hráči Bauman říká, že to je každý z nás a život sám je hrou.

2.7 GLOBALIZACE VS. EKOLOGIE

Ekologie a ochrana životního prostředí jsou v současnosti témata velice diskutovaná a zároveň jsou předmětem mnoha demonstrací a mítinků. Vliv globalizace na ekologii je natolik markantní, že jej ani v této práci nesmíme opomenout. Navíc, ekologie je asi jedna z klíčových oblastí důležitých pro budoucí existenci lidstva.

³² KUČEROVÁ, S.: „*Antropologický přístup – moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý?*“. Brno, Konvoj 1993, s. 6, ISBN 80-85615-23-1.

³³ BAUMAN, Z.: „*Úvahy o postmoderní době*“. Praha, SLON 1995, s. 47 - 48, ISBN 80-85850-12-5.

³⁴ viz Tamtéž, s. 50.

Co se vlastně změnilo? Jak je vnímána dnešní ekologická situace? Pro ilustraci citujme Anthony Giddense: „Červenec roku 1998 byl pravděpodobně nejteplejším měsícem a celý rok 1998 byl možná nejteplejším rokem ve světové historii. Vlny vedra způsobily v mnoha oblastech severní polokoule pohromu. Například v izraelském Ejlatu se teploty vyšplhaly bezmála na 46 stupňů Celsia a spotřeba vody stoupla v zemi o 40 procent. V americkém Texasu nebyly teploty o mnoho nižší. Prvních osm měsíců toho roku dosáhlo teplotních rekordů pro daný měsíc. Zakrátko nato však v některých oblastech zasažených vlnami horka začal padat sníh, který tam lidé do té doby neviděli. Jsou podobné teplotní změny důsledkem lidských zásahů do světového klimatu? Tím si nemůžeme být jisti, zároveň ale musíme připustit možnost, že by tomu tak mohlo být, a to i v případě častějšího výskytu hurikánů, tajfunů a vichřic v posledních letech. V důsledku globálního průmyslového rozvoje jsme možná změnili světové klima a navíc poškodili mnoho dalších součástí našeho přirozeného prostředí na Zemi. Nevíme ani, jaké další změny budou následovat a jaká nebezpečí s sebou ponesou.“³⁵ Mimo světového klimatu bychom mohli rozebírat stav ozónové vrstvy a mnoho dalších globálních ekologických problémů. Zřejmě se shodneme na tom, dopady lidské činnosti na životní prostředí vždy byly, jsou a budou patrné, ale domnívám se, že se v současnosti o těchto dopadech více diskutuje a že se také zvětšila snaha tyto dopady zmírnit. Na druhé straně páchá lidská společnost na životním prostředí křivdy enormního řádu. Vyjděme z těchto tvrzení.

Zmíněné horlivé diskuse jsou založeny na jedné, a to té nejzákladnější, otázce: jaké bude prostředí, ve kterém budou žít naše děti? Již delší dobu si lidstvo uvědomuje, že jeho činy mají ve svém důsledku (i když ne třeba okamžitě) obrovské dopady na kvalitu životního prostředí. Než však došlo k takovému poznání, konalo tak či tak a důsledky se nezabývalo. O to horší je jejich momentální rozkrytí a poznávání. Už v 80. letech 20. století bylo zřejmé, že naše chování k přírodě, do té doby silně panovačné, se musí velmi brzy změnit ve směru mnohem větší úcty a tolerance k celé naší planetě. Bylo jasné, že pokud se tak nestane, postihnou naši planetu, a tak i nás samotné, nemalé problémy, které by mohly vyústit v zánik. Celé toto uvědomění a zjištění bylo důvodem k vytvoření koncepce tzv. trvale udržitelného způsobu života. V roce 1983

³⁵ GIDDENS, A.: „Unikající svět“. Praha, SLON 2000, s. 33 – 34, ISBN 80-85850-91-5.

organizace OSN ustavila komisi (Světová komise pro životní prostředí a rozvoj při OSN) pod vedením norské ministerské předsedkyně Gro Harlem Brundtlandové, jejímž úkolem bylo zvážit stav světa (z ekologického pohledu), najít nejohroženější oblast a zjistit možná řešení, jaká by měla být opatření, aby samotná existence civilizace nebyla ohrožena. Po dlouhých a podrobných studiích byla roku 1987 vydána zpráva nazvaná Naše společná budoucnost, kde byla poprvé použita ona koncepce trvale udržitelného způsobu života. Podstatou této koncepce je udržení dosavadní úrovně a uspokojení našich potřeb, ale takovým způsobem, aby to nebylo na úkor budoucnosti, abychom do ní nezasahovali. Nejde pouze o to, abychom nevedli konzumní způsob života, čehož jsme se již dotkli v minulých podkapitolách, mnohem důležitější je uvědomit si, jaký je vůbec náš vztah k tomuto světu, jaký má pro nás smysl, jaké jsou naše nároky, co chceme získat a jaké jsou naše skutečné potřeby a postavení člověka na tomto světě. Náš tradiční – evropský postoj je hluboce panský, máme pocit nadřazenosti, ke všemu zaujímáme silně antropocentrický postoj. Za střed všeho hodnocení považujeme právě člověka, on je základní hodnotou a vše mu musí ustoupit. Je to dané už z povahy křesťanství, což je nejrozšířenější náboženství v Evropě – člověk je sice stvořen jako vše ostatní, ale má to pro své užívání. I samotná podstata různých ekologických spolků je silně antropocentrická - chceme zachránit přírodu, ale proč? My sami ji potřebujeme ke svému životu, konkrétně bychom mohli uvést příklad pralesů, které jsou považovány za plíce planety, tudíž i „naše plíce“.

Dosud jsme mluvili o dopadu lidských činností na přírodu. Lidská činnost ale ve svém důsledku působí i na samotnou populaci. Konkrétních příkladů bychom našli mnoho, pro ilustraci si jeden z nich zmíníme.

V roce 1984 se v indickém Bhópálu stala ekologická havárie s katastrofickými důsledky. „Smrtící plyn, jenž unikl z chemické továrny na pesticidy..., okamžitě zabil přibližně 3500 až 7500 a zranil dalších 500 000 lidí. Společnost Union Carbide, ..., opustila po havárii výrobní závod a nechala zde velké množství nebezpečných jedů... Od noci, kdy unikl plyn, zemřelo odhadem dalších 16 000 lidí a další onemocněli.“³⁶ Kolem místa havárie jsou dodnes spodní

³⁶ „Svět si připomíná...“. In: Tiskové zprávy, č. 40/2001[online]. Dostupné z: <<http://www.greenpeace.cz>>.

vody, které užívá přes 5000 bhópálských rodin k pití a běžné spotřebě, silně zamořené. „Greenpeace analyzovalo podzemní vodu v Bhópálu a zjistilo, že obsahuje doslova koktejl nebezpečných chemikálií ... v koncentracích, jež vysoce překračují limity platné v USA.“³⁷ Pro příklad - koncentrace tetrachlórmethanu je uváděna jako 682krát vyšší, než je povolený limit. Co je ale pro nás důležité: při troše spekulace bychom mohli říci, že pokud by se katastrofa takového rozsahu stala ve Virginii (USA), kde sídlí společnost Union Carbide, byl by tento den vyhlášen státním dnem smutku, apod., ale především by to mělo obrovské následky pro samotnou společnost, byl by to nepřekonatelný skandál a takovéto následky havárie by byly zcela nepřipustitelné. Zde se projevuje rozdíl mezi bohatou a chudou částí světa; na havárii v Indii se prakticky zapomnělo, neohrozila samotný Západ, a tak je v podstatě nedůležitá. Černobylská havárie už má v tomto směru zcela jiný charakter: stala se v jedné z mocností světa a navíc mnohem bezprostředněji ohrozila Západ. „Katastrofa v Bhópálu v roce 1984 vyvolala na celém světě šok a vedla ke zpřísnění zákonů a norem týkajících se bezpečnosti a ochrany životního prostředí alespoň v západní části světa ... Na začátku nového tisíciletí je čas aplikovat stejné ekologické standardy na celém světě.“³⁸

Jaká jsou možná řešení současné globální ekologické situace a trendů? Co se týká zmíněného antropocentrického postoje, důležité je začít u sebe samého: měli bychom změnit své hodnoty (především své materiální hodnoty, měli bychom preferovat to, co je „čisté“, ekologické), svůj přístup k přírodě a jejím bohatstvím. Tyto změny by měly být ale systematické. Důležitá je systémová spolupráce mezi státy týkající se tržního hospodářství a mohli bychom znovu uvést to, o čem jsme již hovořili v podkapitole týkající se etiky: ideálem by neměl být úspěch, ale dobro, ohleduplnost a také dobrovolná skromnost.

³⁷ „Svět si připomíná...“. In: Tiskové zprávy, č. 40/2001[online]. Dostupné z: <http://www.greenpeace.cz>.

³⁸ viz Tamtéž.

2.8 GLOBALIZACE VS. EKONOMIE

První otázku, kterou si položíme je: jaký je rozdíl mezi ekonomikou a ekonomikou? „Ekonomie je věda o možnostech vytvoření bohatství, tj. jak nejlépe využívat omezené zdroje, o způsobech rozdělování, zachování a užití bohatství.“³⁹ Jiná definice ekonomie nám říká, že je to: „interdisciplinární* věda zkoumající zejména chování ekonomických subjektů; hospodárnost, úspornost, dobré hospodaření.“⁴⁰ Ekonomika je definovaná jako: „hospodářství určitého státu jako celek; obor zkoumající jednotlivé úseky národního hospodářství.“⁴¹ Ekonomie je tedy věda a ekonomika je obor, který spadá pod její rámec.

Trh je procesem globalizace ovlivněný asi nejvíce. Jak se tento vliv projevuje ve svých důsledcích? Trh není omezen hranicemi jednoho státu, není omezen ani na území dvou či tří států, ale stává se světovým, tzn. že se propojují trhy všech států zároveň a jsou na sobě závislé, tento jeden velký světový trh je bez hranic. Původcem těchto proměn jsou především kvalitativní změny v informačních a komunikačních technologiích. Konkrétních příkladů těchto změn bychom mohli uvést velmi mnoho, díky nim ale nevzniká pouze volný – světový trh, ale také „vzniká úžasná globální kosmopolitní společnost, která se dále rozvíjí.“⁴² „Globální kapitálové trhy dávají přednost digitálním penězům, to znamená penězům, které existují vlastně jenom v počítačích. Pomocí těchto elektronických peněz finanční instituce i jednotliví investoři mohou převádět neuvěřitelně vysoké částky kapitálu. To jsou obrovské částky. Hodnota peněz, kterou máme v kapse nebo v bance, se mění podle fluktuací* na finančních trzích.“⁴³ Každým dnem se na světových finančních trzích obrátí více než bilión dolarů, což představuje masivní nárůst i oproti konci 80. let, natož oproti vzdálenější minulosti.

³⁹ KRAFT, J., BEDNÁŘOVÁ, P.: „*Teorie ekonomie a její kvantifikovaná realita v české ekonomice*“. Liberec, TUL 1999, s. 7, ISBN 80-7083-331-9.

* mezioborový.

⁴⁰ heslo „*ekonomie*“. In: Slovník cizích slov, Praha, Encyklopedický dům 1998, s. 83, ISBN 80-90-1647-8-1.

⁴¹ heslo „*ekonomika*“. viz Tamtéž, s. 83.

⁴² viz „*Arcibiskup Joseph Ganda...*“ z projevů Fórum 2000 [online]. Dostupné z: <<http://www.forum2000.cz>>.

* stálá změna, pohyb, kolísání.

⁴³ viz „*Arcibiskup Joseph Ganda...*“ z projevů Fórum 2000 [online]. Dostupné z: <<http://www.forum2000.cz>>.

Jedním z mnoha důsledků 2. světové války bylo opětovné rozrušení mezinárodních peněžních vztahů. Asi nejpriznivější ekonomické postavení zastávaly Spojené státy americké, což se také promítlo do postavení jejich měny – USD. USA podporovaly finanční spolupráci mezi státy a také iniciovaly založení finančních institucí nadnárodního charakteru. Bylo všeobecně uznávané, že vzniklá hospodářská a ekonomická krize států může být překonána například odstraněním celních a zahraničně obchodních omezení mezi státy, apod. Z tohoto důvodu „již během druhé světové války byly vypracovány mezi jinými dvě závažné koncepce řešení měnové izolace v mezinárodním systému ... Po předběžných jednáních v dubnu a červnu 1944 došlo v Bretton-Woods (USA, stát New Hampshire) ve dnech 1. až 22. července 1944 k uzavření dohody mezi 44 zeměmi o založení Mezinárodního měnového fondu (MMF) a Mezinárodní banky pro obnovu a rozvoj (IBRD), dnes nazývané Světovou bankou (SB).“⁴⁴ Zahájení jejich činnosti se datuje až od roku 1946. Československá republika byla zakládajícím členem MMF i SB, protože jsme však neratifikovali potřebné dohody, byl náš stát uznán právoplatným členem SB až v září roku 1990. MMF funguje jako samostatný orgán OSN. Pro potřeby MMF byla vytvořena měna SDR (Special Drawing Rights), tzn. zvláštní práva čerpání. Tato měna je vedena a převáděna bezhotovostně na zvláštních účtech členských zemích, nemá podobu papírových peněz ani cenných papírů, je to tudíž neviditelná, tzv. umělá, měna. Směnná hodnota SDR byla do konce roku 2001 určována podle procentuálního zastoupení pěti volně směnitelných měn: amerického dolaru, německé marky, britské libry, japonského yenu a francouzského franku. Základním kapitálem SB bylo 30 miliard SDR.

Jaký je hlavní cíl MMF a SB? Na počátku to byla především podpora mezinárodní měnové spolupráce a obnova válkou zdevastované Evropy. Dnes je to však především poskytování finanční pomoci těm zemím, které mají dlouhodobé problémy se svou platební bilancí, jsou to převážně země 3. světa, tzn. (všeobecně vzato) země rozvojové – zaostalé. V této souvislosti je nastoleno mnoho problémů, tím nejzávažnějším je neschopnost většiny takových zemí splácet svůj dluh, což vede k častým diskusím zvláště mezi politiky, ekonomy a

⁴⁴ LANDOROVÁ, A., KOŠTĚKOVÁ, V.: „*Peníze a banky*“. Praha, Karolinum 1997, s. 146, ISBN 80-7184-355-5.

odborníky na sociální oblast, důsledkem těchto problematik jsou i mnohé demonstrace. Vzniklo také několik organizací zaměřených na boj proti (především) ekonomické globalizaci, např. v ČR Hlas Země, NESEHNUTÍ, nejznámější je INPEG, čili Iniciativa proti ekonomické globalizaci. Tato organizace vydává v elektronické podobě časopis Kontrast, kde se můžeme dočíst, jaká jsou její základní stanoviska, jaké akce pořádá ona či jiné organizace podobně zaměřené a mnoho dalších informací. A jaké je její základní stanovisko? Proč se tak ohrazuje vůči politice MMF, SB i EU? „Ekonomickou globalizaci i politiku SB a MMF považujeme za jednu z hlavních příčin vážných problémů současného světa, nikoli jako naději pro trpící většinu lidstva či jako šanci na zastavení destrukce životního prostředí... Zhruba 40 tisíc příslušníků finanční oligarchie dnes kontroluje 80% světového obchodu. Majetek dvou stovek nejbohatších je vyšší než 41% světové populace... V rámci programů strukturálních úprav (Structural Adjustment Program – SAP's) MMF a SB tvrdě určují pravidla hra při poskytování půjček rozvojovým zemím: podmiňují je deregulací, liberalizací a privatizací. Tyto úpravy posilují pozici nadnárodního kapitálu, postavení většiny obyvatel rozvojových zemí ale ještě dále zhoršují.“⁴⁵ Mezinárodní měnový fond i Světová banka, stejně jako Evropská unie, o které budeme hovořit později, jsou také označovány za nedemokratické: „... podíl na rozhodování v nich se řídí množstvím vložených peněz podle zásady kolik dolarů, tolik hlasů.“⁴⁶ A jaká je jejich představa alternativy? „Domníváme se, že alternativou je společnost založená ne na zisku několika, ale na skutečných potřebách společnosti, na hodnotách solidarity, vzájemné pomoci a trvale udržitelného způsobu života.“⁴⁷

Jaká je vlastně současná, v podstatě celosvětová, situace? „Na prahu 21. století žije 1,3 až 2 miliardy lidí v absolutní bídě a jejich počet dál roste. Přibližně 1/4 obyvatel světa se musí spokojit s 1,1% světových příjmů (v roce 1960 to bylo 2,3%, v roce 1991 1,4%). Více než 800 milionů trpí hladem a podvýživou, více než miliarda nemá přístup k lékařským službám, základnímu vzdělání ani pitné vodě, 1/3 lidstva nemá elektrinu, 80% světové populace nemá možnost ani

⁴⁵ „Základní stanovisko INPEG, Praha 2000 u příležitosti pražského zasedání MMF a SB“ [online]. Dostupné z: <<http://www.inpeg.ecn.cz>>.

⁴⁶ viz Tamtéž.

⁴⁷ viz Tamtéž.

základní komunikace...“⁴⁸ Za absolutní bídu je považováno, když jedinec nemá téměř žádné jídlo a je bez přístřešku.

Zaměříme-li se na celosvětovou rovinu, můžeme konstatovat, že globalizace ekonomiky byla rozpoutána právě se vznikem MMF a SB. Ekonomiky států se začaly postupně propojovat a ovlivňovat a tím vzniknul globalizovaný ekonomický trh. Kromě těchto dvou nejvýznamnějších celosvětových organizací existuje ještě mnoho dalších, z nichž nejvýznamnější je zřejmě Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a Světová organizace obchodu (WTO).

Nyní se omezíme na čistě evropské měřítko: naším tématem bude Evropská unie, jejíž význam pro nás je neoddiskutovatelný.

Po druhé světové válce se snažila západní Evropa znovu posílit svou ekonomiku, a tak měla být některá ekonomická opatření přenesena na nadstátní úroveň. Evropa se především snažila zkrátit ekonomický náskok Spojených států amerických. „Země západní Evropy dospěly k závěru, že pouze vytvořením většího trhu umožňujícího zvýšit odbyt a snížit náklady hromadně vyráběné produkce lze dostižení USA dosáhnout, zlevnit výrobu pomocí společného investování do vybraných odvětví.“⁴⁹ Byly vytvořeny organizace evropského formátu: Evropská společenství (ES) a Evropské sdružení volného obchodu, z nichž ES byla důležitější a významnější. Evropská společenství vznikla v roce 1967 spojením Evropského hospodářského společenství (EHS) a Euroatomu (tyto organizace byly založeny roku 1952). Z Evropských společenství nakonec vznikla k 1. lednu 1993 Evropská unie (EU). Její zakládající listinou je Maastrichtská smlouva. Evropskou unii tvořilo 12 zakládajících členských zemí, nyní má Evropská unie 15 členských států a dalších 6 kandiduje na členství, mezi nimi i ČR. EU je tvořena na základě federální struktury.

Jaké jsou hlavní činnosti a cíle Evropské unie? Unie se utvářela postupně a od tohoto postupného procesu integrace* jsou její činnosti a cíle odvozené. Integrace má několik kvalitativních úrovní. Nejprve byla vytvořena dohoda o

⁴⁸ VĚRTELÁŘ, V.: „Sociálně ekonomická situace ČR a proces globalizace“. In: Haló noviny, č. 102/1999, s. 8.

⁴⁹ KRAFT, J., BEDNÁŘOVÁ, P.: „Teorie ekonomie a její kvantifikovaná realita v české ekonomice“. Liberec, TUL 1999, s. 82, ISBN 80-7083-331-9.

* sjednocení, proces spojování ve vyšší celek.

vytvoření integračního seskupení (tedy EHS). Další fází bylo vytvoření pásma volného obchodu, což znamená volný pohyb produkce mezi členskými státy, byla zavedena celní unie: byla odstraněna cla mezi integrujícími se státy, a poté byla sjednocena cla vůči ostatním zemím. Po celní unii byl také zaveden možný volný pohyb kapitálu a práce, tzv. společný trh. „Tento společný trh byl propojen s tvorbou Evropského měnového systému (EMS)...., který vznikl ve snaze vymanit západní Evropu z vlivu amerického dolaru... a má za cíl zajistit měnovou stabilitu integrujících se ekonomik.“⁵⁰ Obměnou SDR u MMF byla měnová jednotka ECU pro EU, byla to také pouze přepočítací měnová jednotka pro vnitřní potřeby Unie. Každá národní měna jednotlivých členských států měla vůči ní vymezen svůj vlastní kurz. ECU byla od 1. ledna 1999 nahrazena měnou Euro, která byla původně přepočítací jednotkou, ale od 1. ledna 2002 je klasickou měnou – vešla do oběhu, čímž byl naplněn cíl měnové unie. Je možné konstatovat, že v současnosti se integrace nachází ve fázi hospodářské unie, což znamená harmonizaci národních hospodářských politik států, tj. daní, účetnictví a všeho s tím spojeného, v podstatě by se dalo říci, že se sjednocuje celá legislativa států. Poslední fází, nebo spíše závěrečnou částí této hospodářské unie, je úplná ekonomická integrace. „Hospodářská unie je perspektivním stupněm integrace, která znamená takový stupeň koordinace* hospodářských politik, že v něm ekonomická samostatnost jednotlivých integrujících se států ztrácí opodstatnění.“⁵¹ Úplná ekonomická integrace znamená sjednocení i sociálních politik států a i měnové a rozpočtové politiky by spadaly pod kontrolu EU. Tato integrace byla odstartována i tím, že ve členských státech začala obíhat společná měna Euro, která postupně nahrazuje národní měny. Zavedení Eura se týká 12ti členských zemí, prozatím není v oběhu ve Velké Británii, Švédsku a Dánsku. Zavedení společné měny znamená obrovský krok kupředu ve smyslu vytvoření jedné velké globální ekonomiky v západní Evropě. Cílem zavedení této společné měny je posílení zúčastněných ekonomik.

⁵⁰ KRAFT, J., BEDNÁŘOVÁ, P.: „*Teorie ekonomie a její kvantifikovaná realita v české ekonomice*“. Liberec, TUL 1999, s. 82, ISBN 80-7083-331-9.

* uvedení do vzájemného souladu, přiřazení sobě na roveň

⁵¹ KRAFT, J., BEDNÁŘOVÁ, P.: „*Teorie ekonomie a její kvantifikovaná realita v české ekonomice*“. Liberec, TUL 1999, s. 82, ISBN 80-7083-331-9.

Právě jsme si popsali postup integrace západní Evropy v jeden velký (v evropském měřítku) globální celek. Co to ale pro nás znamená v praktickém důsledku? To ještě přesně nemůžeme říci. Na toto téma – budoucnost Evropy - probíhají mnohé diskuse a to už ne pouze mezi filosofy, politology, ale také mezi samotnými politiky. V tomto směru bych se chtěla zmínit o projevu předsedy Poslanecké sněmovny Václava Klause, který má v tomto ohledu významný charakter. Václav Klaus se zúčastnil zasedání Evropské parlamentu, kde ve svém projevu 6. 12. 2001 prohlásil: „A zdá se mi, že je načase zhodnotit ten radikální krok, radikální posun, který byl tehdy v Evropě podniknut, a založit naše uvažování o budoucnosti na analýze minulosti. A otázka je, zda bychom měli pokračovat podle linií iniciovaných v Maastrichtu, nebo říci, že to stačí, a zastavit se ve vývoji evropské integrace.... Myslím, že musíme zastavit pohyb od mezivládního přístupu k nadnárodnímu... Jestli se nemýlím, je v tomto ohledu v Evropě rostoucí tendence... Zdá se mi, že je třeba respektovat parlamentní demokracii ve všech našich zemích a suverenitu členských zemí. Zdá se mi, že je nezbytné zachovat úlohu národních parlamentů, a ne automaticky přenášet rozhodovací moc a posilovat úlohu Evropského parlamentu. Zdá se mi nezbytné, aby příští mezivládní konference zastavila plíživé, plíživé, tiché sjednocování kontinentu...“⁵² Tyto věty pak rozpoutaly žhavé diskuse na půdě sněmovny, poslanci kritizovali Klausův projev, neboť podle nich znamená zpochybnění smyslu vstupu ČR do EU. Předseda Poslanecké sněmovny však „zdůrazňoval, že nezpochybnil nezbytnost přijetí ČR do EU, potvrdil ale své výroky o hlubší integraci unie. Řekl, že se vyslovil jak proti posilování role Evropského parlamentu, tak proti prosazování nadnárodního přístupu na úkor mezivládního. Evropská unie je podle něj institucí s dvojí tváří. Jednou podobou EU je společný trh, který vyjadřuje celoevropskou liberalizaci. Na druhou stranu je EU hospodářskou, sociální, legislativní, měnovou a politickou unií, která prosazuje principy celoevropské regulace a etatismu. Sněmovna se nakonec těsnou většinou usnesla na tom, že bere na vědomí zprávu Václava Klause, v níž své vystoupení v

⁵² „Co řekl Václav Klaus v Evropském parlamentu“. In: Lidové noviny, 7. 12. 2001 [online]. Dostupné z: <<http://www.lidovky.cz>>.

EP vysvětloval. Poslanci rovněž konstatovali, že vstup do EU je zahraničněpolitickou prioritou České republiky.⁵³ Velvyslanec Evropského parlamentu v České republice Ramiro Cibrian uvedl, že: „Bruselský projev předsedy sněmovny a ODS Václava Klause jde proti duchu smluv, které země EU podepsaly. Smlouvy velmi jasně říkají, že členské státy jsou rozhodnuty položit základy stále užšího spojení mezi evropskými národy. Opačný trend by si vyžádal změnu smluv.“⁵⁴

Jaké jsou tedy ty dvě možnosti týkající se možné budoucnosti Evropy? **Bud'** se s ní stane to, co se stalo již v době helénismu, kdy Alexandr Makedonský vytvořil velkou nadnárodní říši: vytvoří se z ní jeden velký federálně uspořádaný **nadstát**, kdy každý stát by měl sice svou vládu, apod., ale její suverenita by byla podřízena této vládě nadstátní - evropské, byla by společná ekonomika, politika i kultura (klesnul by význam národa, tato společnost by byla **nad**národní, tudíž by došlo i k tomu, že by kultura již nebyla tak těsně s národem spjatá, také by byla nadnárodní); Evropa by se stala opravdu jednou obrovskou občanskou nadnárodní společností. To je právě to, na co poukazoval Václav Klaus a vyjadřoval svou obavu.

Nebo by Evropa zůstala zachována pouze jako ekonomický celek, popř. obranný, a jednotlivé státy by si zachovaly své postavení jako dosud.

Pokud to můžeme tvrdit, pak Václav Klaus není jedinou osobou, která má z EU relativní obavy. Již jsem se zmiňovala o Iniciativě INPEG, ta stejně jako MMF a SB vytýká Evropské unii její nedemokratičnost: „Evropská unie zkrátka nebyla a není demokratickou institucí. To je ostatně patrné i ze skutečnosti, že dle unijního práva členský stát nesmí z Evropské unie vystoupit, takže se jedná o spojení na věčné časy...“⁵⁵

Za důležité považuji zmínit rozdíl mezi mezinárodní organizací a organizací nadnárodní, příkladem nadnárodní organizace je např. právě EU a asi typickou mezinárodní organizací je OSN. Navíc, tyto pojmy by mohly být zaměňovány nebo ztotožňovány. „Mezinárodní organizace vznikají na základě

⁵³ „Sněmovna vášnivě diskutovala o Klausově projevu“. In: Lidové noviny, 7. 12. 2001 [online]. Dostupné z: <<http://www.lidovky.cz>>.

⁵⁴ „Cibrian: Klausův projev jde proti smlouvám EU“. In: Lidové noviny, 10. 12. 2001 [online]. Dostupné z: <<http://www.lidovky.cz>>.

⁵⁵ „Evropská unie byznysmenů a byrokratů“ [online]. Dostupné z: <<http://www.inpeg.ecn.cz>>.

práva členský stát nesmí z Evropské unie vystoupit, takže se jedná o spojení na věčné časy...“⁵⁵

Za důležité považují zmínit rozdíl mezi mezinárodní organizací a organizací nadnárodní, příkladem nadnárodní organizace je např. právě EU a asi typickou mezinárodní organizací je OSN. Navíc, tyto pojmy by mohly být zaměňovány nebo ztotožňovány. „Mezinárodní organizace vznikají na základě mezinárodních smluv, které se řídí principy mezinárodního práva... Orgány mezinárodních organizací mohou působit v rámci svých pravomocí určených zakladatelskými smlouvami a nemají zpravidla pravomoc činit rozhodnutí závazná pro členské země bez jejich výslovného souhlasu (např. rezoluce* Valného shromáždění OSN nejsou závazné, atp.)... Nadnárodní organizace vznikají také na základě mezinárodních smluv v souladu s principy mezinárodního práva. Na rozdíl od mezinárodních organizací však členské země nadnárodních organizací přenášejí těmito smlouvami část své suverenity na tyto organizace... Nadnárodní charakter ES se projevuje především v činnosti některých institucí (...), ale i v legislativním procesu při rozhodování kvalifikovanou většinou (rozhodnutí zavazuje všechny členské země, nejen ty, které s ním vysloví souhlas)...“⁵⁶

Do jaké míry tedy zapůsobí globalizace na evropskou společnost? Na tuto otázku zatím neexistují žádné konkrétní odpovědi, pouze možné hypotézy. Vlivem globalizace na kulturu se budeme zabývat v další podkapitole, pokusíme se také nalézt odpověď na otázku, je-li možné, aby národní kultury zemí byly natolik ohrožené, či zglobalizovatelné, aby z nich mohla vzniknout jedna globální nadstátní univerzální kultura pro všechny.

Nyní se ještě krátce zmíníme o vztahu Evropské unie a České republiky. Od konce padesátých let se v těsném sousedství České republiky začínalo rozvíjet hospodářsko – politické integrační uskupení globálního významu – Evropská unie, které žádná země regionu nemůže ignorovat. „EU se během posledních deseti let stala pro ČR nejvýznamnějším obchodním partnerem, největším investorem a ČR sdílí s členskými zeměmi EU nejdelší část své státní hranice.

⁵⁵ „Evropská unie byznysmenů a byrokratů“ [online]. Dostupné z: <<http://www.inpeg.ecn.cz>>.

* shrnutí závěrů, usnesení, požadavků z jednání.

⁵⁶ „Vybrané základní pojmy – Evropská unie a Evropská společnost“ [online]. Dostupné z: <<http://www.euroskop.cz>>.

hlediska. Vstup do Unie bude pro ČR znamenat nové možnosti, především příliv zahraničního kapitálu, také celní unie je velkou výhodou, členství v Unii by nám ročně do státního rozpočtu přinášelo přibližně 70 miliard korun. „ČR po vstupu do EU dostane zhruba třikrát více peněz než do společného rozpočtu odvede.“⁵⁸ Už samotný zájem naší země o vstup nás nutí přibližovat se evropským standardům, např. co se týče legislativy, různých ekologických a energetických limitů, apod. Některé nutné změny jsou občany posuzovány spíše negativně, např. sjednocování daní. Z různých průzkumů, které jsou uveřejňovány v médiích je zřejmé, že stále téměř polovina populace hodnotí vstup do EU negativně. Domnívám se, že je tento jev způsobem především informační nedostatečnosti a relativním nezájmem občanů, ačkoliv vláda podporuje projekty mající za cíl zvýšit přehled obyvatel, sama např. zřídila bezplatnou telefonní linku, kde jsou dostupné mnohé informace: co bude znamenat vstup ČR do EU – jaká pozitiva a negativa tento krok přinese. Pochopitelně, že vstup do EU přinese některé nevýhody, či obtíže (např. možné vykupování nemovitostí cizinci, ad.), se kterými se budeme muset vypořádat. Na doplnění: „...v září 1988 byly navázány diplomatické vztahy mezi ČSSR a EU..., oficiální žádost o členství v EU předložila Česká republika 23. 1. 1996..., v létě 1997 byla ČR zařazena mezi 6 kandidátských států na vstup do EU..., 31. 3. 1998 byly zahájeny mezi Evropskou komisí a vlnou uchazečů o členství v EU první vstupní rozhovory... a v říjnu 1998 byla zahájena vlastní jednání s Českou republikou.“⁵⁹

Na závěr je nutné podotknout, že ze strany EU k nám již nyní proudí mnohé šance, především pro mladé lidi, studenty, např. v rámci programu Sokrates je studentům nabízen zdarma pobyt v zahraničí, kde by se věnovali vyučování cizích jazyků.

2.9 GLOBALIZACE VS. KULTURA

Cílem této podkapitoly bude posoudit vztah globalizace a kultury: zda je tento vztah v současnosti vnímán pozitivně či negativně a jaké hypotézy jsou zmiňovány v souvislosti s budoucností kultury. Položme si otázku, která bude pro nás v této souvislosti základní: je možné, aby národní kultury zemí byly natolik

⁵⁸ „Vztahy ČR a EU v datech“ [online]. Dostupné z: <<http://www.euroskop.cz>>.

⁵⁹ viz Tamtéž.

ohrožené, či zglobalizovatelné, aby z nich mohla vzniknout jedna globální nadstátní univerzální kultura pro všechny?

Termín „kultura“ je chápán v našem slova smyslu od 18. století a bývá většinou definován jako složitý celek, který zahrnuje právo, morálku, zvyky, vědění a všechny ostatní obyčeje, které si člověk osvojil v dané společnosti. Z této definice vyplývá, že kultura je výrazně kolektivní: od celku – společnosti ji nemůžeme odtrhnout. Norský spisovatel Jostein Gaarder ve svém projevu na Fóru 2000 definoval kulturu takto: „Kultura, to je vlastně aktivita. Kultura je aktivita tak, jak ji chápou lidé sami..., je to něco, co tvoříme, něco co děláme. Není to především nějaká záchrana něčeho co je velice staré, ...“⁶⁰

Na problematiku globalizace a kultury nahlížíme ze dvou hledisek:

1. „Globalizace vytváří předpoklady pro syntézu veškerého lidského vědění... Otevírá nové cesty komunikace mezi lidmi, národy a kulturami, jakož i nebyvalé možnosti vzájemného poznávání a obohacování kulturními statky.“⁶¹

Tento přístup můžeme chápat pozitivně, je zdůrazňována mezikulturní a mezinárodní komunikace na neekonomické úrovni.

2. „... vliv kapitalistické globalizace na kulturu je především záporný, spojený s devastací kulturních hodnot a životního prostředí, s ohrožováním kultury a identity národů... Expanze cizího kapitálu, ..., je doprovázena expanzí konzumní kultury (macdonaldizace), amerikanizací, šířením kapitalistického hodnotového systému a nevkusy, ...“⁶²

V tomto druhém přístupu je globalizace chápána negativně, její vliv na kulturu je posuzován z ekonomického – komerčního hlediska.

Můžeme tedy říci, že proces globalizace ve svém důsledku působí na kulturu jak pozitivně, tak negativně. Vlivem globalizace možná zanikají některé staré tradice či zvyky, morální hodnoty i právní normy, čili to, co naši kulturu utváří, ale zároveň nám globalizace přináší nové, které posléze akceptujeme či přímo internalizujeme a zařadíme do svého kulturního rámce. To je ovšem proces, který ve svém vývoji prodělává každá lokální kultura již od pravěku.

⁶⁰ viz „Jostein Gaarder, norský spisovatel...“. Z projevů Fórum 2000 [online]. Dostupné z: <http://www.forum2000.cz>.

⁶¹ STOKLASA, F.: „Globalizace a kultura“. In: Haló noviny, č. 213/1999, s. 8.

⁶² viz Tamtéž.

Přejděme k tomu, jak je vliv globalizace pojmán ve vztahu k budoucnosti kultury. Je nutné si uvědomit, že kultura nějakého národa nikdy nevznikala pouze v rámci tohoto národa, ale od svého počátku, byla vždy ovlivňována a také utvářena kulturami jiných národů, „je ovládána principem vzájemného ovlivňování a výměny.“⁶³ „... kultury nepotřebují být uvězněny za ocelové mříže nebo izolovány ostrahou pohraniční stráže, aby zůstaly živé a kypící; všechny takové snahy naopak kulturu dusí, nebo dokonce umrtvují. Kultury musejí žít svobodně a stále se střetávat s různými vlivy. To je oživuje a obnovuje, umožňuje to jejich vývoj a přizpůsobení se neustávajícímu toku života.“⁶⁴

My se však ptáme, zda-li je možné, aby jedna kultura pohltila druhou. Názory na tuto problematiku se opět ubírá dvojím směrem:

bud' je to skutečně možné: proces globalizace (globální proces zábavy) skutečně ohrožuje důstojnost mnohých národů a jejich kultur – jejich tradiční kulturní život a kulturní dědictví v širším slova smyslu, ohrožuje jejich kulturní identitu a *nebo* naopak: globalizace povede k jakési renesanci místní kultury, k návratu k vlastní identitě, k posílení lokálního – národního- kulturního vědomí.

Je možné říci, že se můžeme setkat spíše s názory, že globalizace kulturu skutečně ohrožuje. Pro příklad uveďme názor filosofa Karla Kosíka, který říká, že: „...globální transformace tuneluje svět, rozkládá, neponechá ničemu svébytnost, nestrpí vedle sebe a nad sebou nic odlišného. Její tunelování je univerzální a globální, zasahuje všechny oblasti, od ekonomiky po politiku a kulturu, ...“⁶⁵; a mohli bychom citovat mnoho dalších podobných názorů. Jaká je možná obrana proti tomuto trendu – proti pohlcování národní kultury dalšími? Formou takové obrany je naše vlastní kulturní aktivita: samozřejmě, můžeme přijímat nové zvyklosti, ..., které jsou nám nabízeny, ale zároveň bychom se měli stále obracet k těm „vlastním“, dosavadním. Ministr kultury Pavel Dostál řekl, že ztráty národní kultury se musíme bát pouze tehdy, budeme-li pasivní. Doc. Věra Beranová zdůrazňuje podněcování a pěstování smyslu pro jedinečnost, které by

⁶³ PYTLÍK, R.: „Kultura a současná civilizace“. In: Konec dějin či zánik kultury? Praha, Prago Media 1994, s. 20, ISBN 80-901533-1-3.

⁶⁴ LLOSA, M. V.: „Globalizace, to je kultura svobody“ [online]. Dostupné z: <<http://www.linov.cz>>.

⁶⁵ viz ŠVAGERA, J.: „Ideologické aspekty globalizace a národní kultura“. In: Haló noviny, č. 68/1999, s. 7.

mělo být zohledněno již v učebně výchovných osnovách.⁶⁶ „Existující síť kulturních zařízení..., mnohvrstevná existence lidové kultury, stále živá a obepínající celý život člověka, síť festivalů lidového umění, ..., péče o historické dědictví, ochrana přírody – to vše je základní potenciální silou k aktivnímu vstupu do procesu sebezáchovy národní kultury.“⁶⁷ Když usilujeme o zachování národní kultury, usilujeme o zachování samotného národního státu. Z historie víme, že často lidé skutečně bojovali za svou vlastní národní kulturu, za svůj jazyk, za výuku v mateřském jazyce, vzpomeňme na období Národního obrození. Státem pokládaná za ideální, byla dominantní kultura prosazována na úkor lokálních, které byly násilně potlačovány a zakazovány. Avšak, z historie také víme, že úplně vyhladit nějakou kulturu, jakkoliv malou, kulturu menšiny, není vůbec snadné, je to téměř nemožné – pokud jsou za ní bohaté tradice a lidé, kteří v nich žijí, třeba i tajně, taková kultura pak jistě „přežije“. Nabízí se nám zde otázka: neplatí zde tedy pravý opak toho, před čím jsme v souvislosti s globalizací z kulturního hlediska varováni?

Dnešní společnost můžeme nazvat společností multikulturní, tzn. „že lidská společenství na planetě jsou stále silněji integrována v oblasti civilizační složky kultury a stále silně diferencována v oblasti duchovní složky kultury. Tato kulturní jednota a současně rozmanitost dnešního světa vyžaduje rozvinutí specifických schopností komunikace mezi odlišnými a současně dnes již do vysoké míry na sobě závislými kulturami.“⁶⁸ Tato mezikulturní komunikace hraje velmi důležitou roli při interakci v mezinárodních vztazích, kdy spolu komunikují lidé různých kultur. Pro správnou komunikaci je nezbytné pochopení určitého kulturního systému a jeho základních hodnot. V současnosti je možné konstatovat, že ani jeden stát není skutečným státem národním, vždy zde existuje jiný (popř. jiné) menšinový národ. Mezikulturní komunikace tedy neprobíhá pouze mezi jednotlivými státy, ale zároveň se odehrává i v jejich rámci. Je také možné konstatovat, že mladší generace jsou mnohem flexibilnější pro pochopení a akceptování jiných kultur, a tak jim komunikace se zástupcem jiné kultury více

⁶⁶ viz STOKLASA, F.: „Globalizace a kultura“. In: Haló noviny, č. 213/1999, s. 8.

⁶⁷ ŠVAGERA, J.: „Ideologické aspekty globalizace a národní kultura“. In: Haló noviny, č. 68/1999, s. 7.

⁶⁸ LEHMANNOVÁ, Z.: „Mezikulturní komunikace v kontextu globálních a evropských integračních procesů“. In: Sborník příspěvků ze 4. mezinárodního kolokvia „Koncipování budoucnosti v Evropě '97“. Praha, OFS 1997, s.43.

méně nežiní větší obtíže. Je to způsobené tím, že sami už, na určitém stupni vývoje, vyrůstali v multikulturní společnosti. „Obdivuji na generaci dvaceti- a třicetiletých, jak samozřejmě se pohybují mezi zeměmi a umějí komunikovat s lidmi jiného původu.“⁶⁹

Krátce se ještě vrátím k tomu, co bylo řečeno na začátku této podkapitoly: kultura je fenoménem kolektivním, je celospolečenská, přesto bych ji v tuto chvíli trochu zindividualizovala. Jakkoliv se naše kultura v globalizačním procesu střetává s jinými kulturami, je na každém z nás, na každém lidském jedinci, co si z těchto kultur vybere, kterou hodnotu, konvenci, zvyklost, ... a do jaké míry se s ní ztotožní. Nemůžeme nikomu vnutit cokoli z jiné kultury, pokud to jedinec nebude chtít sám, čili, pro příklad, pokud někdo nemá rád restaurace McDonald's, tak tam nechodí a nikdo ho k tomu nemůže donutit. Pokud bychom se snažili někomu vnutit jiné kulturní prvky, vzorce nebo přímo kulturní identitu, pak bychom ho v podstatě připravovali o jeho vlastní svobodu výběru a rozhodování. Je na každém z nás, jaké hodnoty si vybere a jak bude podle nich orientovat své chování, protože zároveň každý z nás za něj nese svou vlastní zodpovědnost.

2. 10 GLOBALIZACE VS. ČESKÁ REPUBLIKA

V této, poslední, podkapitole 2. části se zaměříme na vliv globalizace na náš stát. Jako hraniční bod počátku jejího působení si určíme, ze zřejmých důvodů, rok 1989. Musíme si uvědomit, že po roce 1989 u nás došlo z politického hlediska ke specifické situaci. Na vývoj naší společnosti působil především politický – demokratický – vliv ze Západu, celý proces této „evoluce“ jím byl podmíněn, alespoň na svém počátku! Globalizace (ať ekonomická, kulturní, ad.) je jedním z mnoha dalších faktorů, které byly součástí celého tohoto vlivu. Deset let je dost dlouhá doba na to, abychom se ptali, jaké podstatné změny toto období přineslo. „Tím spíš to platí, jde-li o to zhodnotit, jak se národní společenství vyrovnává s dědictvím čtyřicet let trvajícího rdoušení národní kultury a (de)formování národní mentality a charakteru.“⁷⁰

Předjeme k tomu, jak budeme v této podkapitole postupovat: nejprve se

⁶⁹ WELSCH, W.: „*Transkulturní společnost*“. In: Pongs, A.: „V jaké společnosti vlastně žijeme?“. Praha, ISV 2000, s. 241, ISBN 80-85866-59-5.

⁷⁰ „*Neúplná situační zpráva po deseti letech*“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 19.

zaměříme na oblast vývoje politiky, poté se budeme krátce věnovat legislativní problematice, zmíníme se o české ekonomice, dotkneme se otázky životního prostředí, dále zhodnotíme vývoj ze sociologického hlediska, zaměříme se na oblast vzdělání a v poslední řadě se budeme soustředit na oblast kultury.

Vývoj z **politického hlediska** je pravděpodobně tou nejdůležitější oblastí, protože mnohé z dalších na ní závisejí. Proměna od totalitní k demokratické ústavnosti má nesporně nejzásadnější význam. Až do přijetí nové Ústavy zůstala v platnosti „socialistická ústava“ z roku 1960, i když byly vypuštěny články o vedoucí úloze KSČ a o marxismu - leninismu jako jediném pro celou společnost závazném světovém názoru. Podle nové ústavy je Česká republika demokratickým právním státem založeným na dělbě moci na zákonodárnou, výkonnou a soudní. Ústavní změny si také vyžádal pozdější rozpad československé federace. Díky opětovnému přechodu na pluralitní demokracii vzniklo široké spektrum politických stran i různých nevládních organizací, které se v řadě záležitostí účastní různými způsoby na tvorbě politiky. V současnosti se diskutuje o změně postavení prezidenta republiky a možnosti jeho přímé volby. Zásadní význam pro další vývoj mělo také přijetí Listiny základních práv a svobod počátkem roku 1991. Česká republika začala spolupracovat s dalšími státy, tato spolupráce, do té doby orientovaná na země komunistického bloku, vyvrcholila i v některé změny v mezinárodním postavení ČR - byla přijata do NATO, snažíme se o přijetí do Evropské unie, ad. „Ve svém celku je politický systém postižen projevy krize, jež jsou obdobné jako v zemích tradičně liberálních: nízká či zmenšující se členská základna, nedostatek významných a tedy politicky vyvrážděných osobností, ..., absence skutečně velkorysé vize, která by byla odpovědí na stále naléhavější úkoly, jako je přelidnění, nezaměstnanost, environmentální problémy, ale i organizace zdravotní péče, ...“⁷¹

Se změnami politického uspořádání bezprostředně souvisí i **změny legislativní**. „Rozsah změn právního systému nedovoluje zhodnotit všechny právní oblasti (právo občanské, trestní). Na druhé straně z hlediska proměny autoritativního politického systému předlistopadové éry má rozhodující význam vývoj práva správního, v jehož rámci stát jednostranně rozhoduje o právech a

⁷¹ „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 20.

povinnostech občanů.⁷² I při změně politického systému lze převzít zákony z uspořádání předchozího. „Tak i zákon o době nesvobody z roku 1991 vyslovil, že právní akty přijaté v letech 1948 až 1989 se zruší pouze tehdy, stanoví-li tak zvláštní zákony. Právě touto stále se obnovující kontinuitou právního řádu lze vysvětlit jeho poměrnou složitost, nepřehlednost... Také kontrola nad rozhodováním správních orgánů je nedostatečná..., neexistuje nejvyšší správní soud, ač jeho zařízení zaručuje Ústava jako instituci, která byla vysoce funkční již za předválečné republiky (soud dovolací). Také procesní pravidla jsou značně nedokonalá.“⁷³ Došlo i k proměnám v legislativě z mezinárodního hlediska. Ratifikovali jsme řadu smluv, na základě kterých jsme byli jako stát přijati např. mezi státy Světové banky. Snaha o přijetí do EU nás nutí přibližovat naši legislativu evropským (a vůbec světovým) standardům. Přesto zde dochází k mnohým konfliktům z hlediska morálního. Často právní normy neodpovídají těm morálním, příkladem by nám mohla být problematika adopcí.

Nyní přejdeme k tomu, jak se vyvíjela česká *ekonomika*. Po listopadu 1989 bylo hlavním úkolem převést naši ekonomiku ze systému centrálního plánování na moderní tržní hospodářství. „Naše mocenské elity zvolily postup transformace, který stavěl na vysoce liberálním prostředí a rychlé privatizaci - přičemž opomíjely vytvářet i odpovídající právní a institucionální prostředí.“⁷⁴ Předpokládalo se, že po těchto různých reformách sice bude náš HDP klesat, nicméně se po tomto krátkém poklesu obnoví ekonomický růst. Česká ekonomika však zůstala neefektivní a „ještě v roce 1997 byla úroveň HDP o 4,2% nižší než v roce 1990.“⁷⁵ Deficit platební bilance roste (státní rozpočet je i pro letošní rok deficitní, jakkoliv za několik měsíců v průměru HDP vzrůstá), roste i vnitřní a vnější zadlužení, stejně jako skryté zadlužení budoucích generací, protože se neřeší řada problémů infrastruktury, životního prostředí, atd. „Příčinou tohoto vývoje jsou koncepční chyby transformační politiky, pomalé tempo privatizace, nadměrná liberalizace různých operací (bankovních, privatizačních)... Nepodařilo se získat zahraniční kapitál, který by přispíval k restrukturalizaci podniků a tím ke

⁷² „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s.20.

⁷³ viz Tamtéž, s. 20.

⁷⁴ viz Tamtéž, s. 21.

⁷⁵ viz Tamtéž, s. 21.

zvyšování efektivnosti ekonomiky.“⁷⁶ Můžeme slyšet názory mnoha odborníků na ekonomii, kteří se často shodují v tom, že historicky jedinečná příležitost k transformaci české ekonomiky, která se nám naskytla na počátku 90. let byla do značné míry promarněna. V současnosti, ve spojení se vstupem ČR do Evropské unie, stát reguluje ceny mnoha produktů a služeb, aby i ty vyhovovaly cenovým relacím ve státech EU. Cílem naší ekonomické politiky je zvýšit nabídku i poptávku, míry různých ekonomických ukazatelů a tím samozřejmě zvýšit HDP státu a zároveň snižovat zahraniční zadluženost.

Jednou z velmi problematických oblastí současnosti (a to celosvětově) je **životní prostředí**. Rok 1989 v ochraně životního prostředí představoval nepochybně významný zlom. „Bylo založeno nové ministerstvo životního prostředí nadané poměrně širokými kompetencemi. Byla provedena „inventarizace“ stavu životního prostředí - vznikla Modrá kniha.“⁷⁷ Byly vypracovány mnohé programy na obnovu a ochranu životního prostředí v čele s novým zákonem o životním prostředí, z některých oblastí se staly chráněné krajinné oblasti a národní parky. Na ochranu životního prostředí jsou uvolňovány značné finanční prostředky, při výstavbě různých objektů či komunikací jsou přísně posuzována všechna pro a proti vůči životnímu prostředí, limity jsou stále zpřísňovány. V souvislosti s velkým rozvojem automobilového průmyslu však v posledních letech dochází k zvyšování emisí škodlivých látek v ovzduší, což podmiňuje i vyšší hladinu hluku v mnoha oblastech. Také znečištění vod podstatně kleslo, podniky i obce povinně zřídily čističky odpadních vod. „... zhruba 1/3 celkové délky sledovaných vodních toků je dosud v kategorii „silně“ a „velmi silně“ znečištěných. Voda v individuálních studních, ..., v naprosté většině případů (...) nevyhovuje normě pro pitnou vodu.“⁷⁸ Velký problém nastává také s neustále se zvyšujícím množstvím odpadů. Některé problémy mají dlouhodobý charakter, tudíž i jejich řešení bude velmi dlouhodobé, především to je znečištění vod, obnova různorodosti druhů živočichů, atp. Některé kompetence byly převedeny z Ministerstva životního prostředí na Ministerstva zemědělství a pro místní rozvoj, což zapříčinilo některé nedůslednosti a další

⁷⁶ „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 21.

⁷⁷ viz Tamtéž.

⁷⁸ viz Tamtéž.

problémy při řešení celkové situace.

Zaměřme se nyní na to, jakým způsobem se proměnila *česká společnost*. Co se týká demografických statistik, pak: „dochází ke změnám sňatkového chování (pokles počtu sňatků, jejich odkládání) a reprodukčního chování (pokles porodnosti a celkové plodnosti žen). Na druhé straně klesá počet potratů a snižuje se úmrtnost. Celkově klesá počet obyvatel země. Pozitivním jevem je nesporně až překvapující vývoj střední délky života, jež dosáhla u mužů 70,5 roků a u žen 77,49 roků... Celkově se prosazuje názor, že jde o vliv významného zlepšení zdravotnické intervence, zejména díky možnosti aplikace nových léčiv a zdravotnické techniky. Důsledkem demografických procesů je jejich další aspekt - stárnutí obyvatelstva. Předpokládá se další pokračování tohoto vývoje.“⁷⁹ Co se týká jiných činností společnosti, pak můžeme říci, že jim liberalizace otevřela dveře. Pokud budeme hovořit o pozitivních tendencích, např. možnost nových interakcí díky otevření hranic, atp., pak můžeme konstatovat, že to je pozitivní rys vývoje společnosti. Objevily se ale i nové (nebo dosud tabuizované) faktory, jako např. neustále narůstající obchod s drogami a toxikomanie. Neustále se prohlubuje krize rodiny. „Právě ta je způsobena širšími civilizačními souvislostmi, i když v současnosti má své nové příčiny např. v podnikatelských aktivitách, nejednou obou rodičů, kteří ztrácejí kontakt s dětmi a vystavují je psychické deprivaci.“⁸⁰ Mezi další velmi negativní faktory bychom mohli zařadit i vzrůstající agresivitu, kriminalitu a objevují se i rasistické tendence, a to také především v řadách mladé generace. Mimo modelu rodiny se proměnilo i společenské postavení ženy. Celkově se proměnil i morální stav obyvatelstva. Skutečné mravní hodnoty jsou bezmyšlenkovitě nahrazovány hodnotami materiálními. „Názor, že transformace hospodářství je klíčem k přechodu od komunistické společnosti ke společnosti svobodné a demokratické, že je tedy potřeba transformovat nejprve systém, je jistě správný. Ale chyba se objeví teprve tehdy, jestliže po nějaké době, například po sedmi letech, není nikde vidět, že by se transformovali také lidé... Česká transformace byla prováděna způsobem, který nepřinesl vůbec nic pro transformaci způsobů chování lidí, naopak, jejich morální stav se oproti

⁷⁹ „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 22.

⁸⁰ viz Tamtéž, s. 22.

komunismu ještě zhoršil.“⁸¹ Typickým pro naši společnost je konzumní styl života. Společnost se stává multikulturní a nadnárodní vlivem přílivu lidí rozdílných národností a kulturních návyků.

Se sférou společenského vývoje také souvisí i přeměna *vzdělá(vá)ní* společnosti. Technologický pokrok, ekonomický rozvoj i sociální proměny moderních společností byly spjaty s výrazným růstem vzdělanostní úrovně obyvatelstva. Zrychlení technických inovací klade stále větší nároky na pracovní sílu, která musí být nejen stále vzdělanější, ale zároveň ve své kvalifikaci mnohem flexibilnější než kdykoliv v minulosti. Nejde však jen o kvalifikaci nutnou pro zaměstnání, ale i o „kvalifikaci“ potřebnou pro život v informační společnosti. Množství informací, kterým jsme vystaveni, a způsob, jakým bychom s nimi měli nakládat, vede totiž nakonec k tomu, že vyšší vzdělání se stává nezbytnou podmínkou nejen pro práci, ale i pro život v rychle měnící se společnosti. „Zvyšující se význam vzdělání pro životní úspěch si vynutil otevírání vyšších pater školských systémů pro stále větší počet mladých lidí, což ve většině vyspělých zemí přispívalo k demokratizaci vzdělání a školských systémů... V souladu s tím, jak rostl význam vzdělání nejen jako cesty k úspěchu v zaměstnání, ale i pro zlepšení kvality života, se těžiště motivací k vyššímu vzdělání pozvolna přesouvalo od čistě utilitárních k obecnějším hlediskům - vzdělání se postupně stávalo hodnotou samo o sobě.“⁸² Vyšší vzdělání u žen bylo navíc považováno za symbol prosazení skutečné rovnoprávnosti. Vzhledem k faktu, že po dlouhá desetiletí bylo naše vzdělávání silně bržděno a naplněno ideologickými aspekty, je reforma českého školství a vzdělávání společnosti nadále nutná. Opět se zde objevuje snaha o přiblížení se evropským standardům, i když s touto tendencí se můžeme setkat spíše u samotných učitelů, kteří se i přes nedostačující finanční zázemí pokouší o zkvalitnění vyučovacího procesu.

Přejděme k otázce vývoje české *kultury*. „Byla-li autentická kultura za totality ve své podstatě neustálou obranou lidské svobody proti všemu, co člověka determinuje a deformuje, lze říci, že se u nás v uplynulém desetiletí úplně změnilo kulturní klima i sám projev kultury. Polistopadová svoboda zcela proměnila

⁸¹ KUČERA, R.: „Globalizace doma a ve světě“. In: Střední Evropa - Revue pro středoevropskou kulturu a politiku, č. 10/1997, s. 6.

⁸² VEČERNÍK, J., MATĚJŮ, P.: „Zpráva o vývoji české společnosti 1989 - 1998“. Praha, Academia 1998, s.44, ISBN 80-200-0703-2.

kulturní paradigma, zmizela ideologická závislost... a před kulturou se po bezmála padesátileté cenzuře objevil prostor skutečné svobody.⁸³ Tato svoboda však zůstala prakticky nevyužita, můžeme hovořit o jakési krizi české kultury, konkrétně bychom mohli hovořit o krizi např. současné literatury, ale mohli bychom hovořit i o stavu kulturních památek a péči o ně, atp. „Jako by ztráta předem daného ideologického schématu („my“ kontra „oni“) zbavila existenciální hledání opravdovosti a ponořila lidskou autentičnost v nejlepším případě do mlhy sebestředného ohledávání.“⁸⁴ Tato krize je ještě posílena vpádem komerční a masové kultury, která je determinována trhem. Komerční kultura potlačuje i to, co tu bylo již před jejím průnikem, mladí lidé ji považují za skutečnou hodnotnou kulturu, která má svůj smysl a i estetické hodnoty. Existuje svoboda tvorby - v praxi ovšem limitovaná finančními prostředky, které svobodu tvůrce vlastně nepřímou znova omezují. Po roce 1989 došlo i k institucionálním proměnám: „... ve jménu depolitizace kultury a jejího odideologizování se rozbila kulturní infrastruktura obcí a místo její transformace došlo v mnoha případech k její likvidaci. Privatizace kulturních institucí a organizací přispěla ke komercializaci české kultury... Zrušeny byly některé centrální instituce - např. Ústav pro výzkum kultury, Ústav pro informační systémy v kultuře... Odstátněna byla velká část kulturních institucí... Negativní důsledky má léta odkládaná reforma zákonů o knihovnách, o památkové péči, o muzeích a galeriích,... Řada předpisů není dodnes úplně sladěna s předpisy Evropské unie.“⁸⁵ S kulturou úzce souvisí i církevní otázka. Stejně jako ve všech předešlých oblastech našeho zájmu, i zde je rok 1989 skutečně zlomovým bodem. Do té doby velice odmítaná a potlačovaná nabyla církev skutečné svobody. Počet věřících však nestoupl, dalo by se mluvit o, v určité míře, sekularizaci - „Snad všechny církve dnes procházejí fází poznání, že veřejnost o nich málo ví a nic velkého od nich neočekává... Většině lidí se jeví nepřijatelnější, ne-li jediné přijatelnou, charitativní činnost církve. Méně se uznává působení církve ve školách i mimo ně, kde probouzí a orientuje svědomí. Nejméně sympatií u široké veřejnosti vzbuzuje vlastní úkol církve, získávat Ježíši

⁸³ „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 22.

⁸⁴ viz Tamtéž, s. 23.

⁸⁵ „Sborník statí o kultuře v České republice po roce 1989“. Praha, MK ČR 1999, s. 5 - 6, ISBN 80-86310-02-7.

Kristu učedníky a pečovat o ně.“⁸⁶ Církve jsou většinou placeny ze státního rozpočtu. V současnosti se velice diskutuje o úpravě vztahu církve a státu.

Co říci závěrem? Jaký je tedy vliv globalizace na Českou republiku po roce 1989? Hovořili jsme zde o nejdůležitějších sférách života české společnosti a jejich vývoji po pádu komunismu. Na každou z nich globalizační proces ve svém důsledku dříve či později zapůsobil a pokaždé to bylo na každou z nich různým specifickým způsobem: politická globalizace zapůsobila a stále působí na českou politiku, to samé platí o ekologii, ekonomice, ad. a toto působení probíhalo politickým, ekologickým, ekonomickým, ... způsobem. O tom, jak globalizace působí obecně na tyto sféry jsme hovořili v předchozích podkapitolách.

⁸⁶ „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: Nová přítomnost, č. 11/1998, s. 23.

3. GLOBALIZACE V PODMÍNKÁCH ČESKÉ ŠKOLY

Globalizace a globální výchova jsou dva termíny, které vycházejí ze stejného pojmu, ale týkají se jiných oblastí. Globální výchova je jakési učení se globalizaci v různých aspektech jejího působení.

Na počátku nového tisíciletí se zamýšlíme nad významem výchovy, její orientací a směřováním. Je zřejmé, že by výchova měla pohotově reagovat na řadu nových skutečností – na volání po změně hodnotové orientace v dnešním světě výkonu a prosperity, na stále zřetelnější potřebu i duchovního rozměru lidského života, na existenci globálních problémů lidstva a jejich znepokojivých negativních vlivů, na společnost již multikulturní a nadnárodní. Škola představuje instituci, kde probíhá nejen vzdělávací ale i výchovný proces; dokonce již ve vyšší míře, než v minulosti – rodiče jsou častěji nahrazováni osobou učitele, který tak ve větší míře působí na osobnost dítěte. Proto se v této kapitole zaměřím právě na výchovu ve škole v té souvislosti, jak jsem ji nastínila v úvodních řádcích: na tzv. globální výchovu.

Jaký bude postup? Na začátku se zaměřím na globální výchovu jako takovou, pokusím se o její vymezení a určení jejích základní principů, poté se budu ptát i po důvodech nutnosti globální výchovy. V další části vyjdeme z reality: provedu analýzu vzdělávacích programů a jejich učebních osnov – zda předpokládají a dávají možnost pro globální výchovu, poté budu analyzovat nabízené učebnice občanské výchovy – zda nabízejí konkrétní témata pro globální výchovu, pak se zaměřím na samotné učitele – pokud se ve svých hodinách zmiňují o globalizaci a jejím vlivu na společnost, pak jakým způsobem a v jakém časovém rozmezí, atp. a na závěr bych se pokusila navrhnout vlastní koncepci globální výchovy.

3.1 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Jak jsem již řekla na úvod kapitoly, současná výchova a pedagogika se snaží reflektovat aktuální otázky, aspekty a problematiky zasahující do života společnosti a podle toho se také přizpůsobit a modifikovat. Výchova je považována za klíč k řešení současné situace. „Na výchovu se pohlíží jako na výrazný fenomén, jenž má a může svou funkcí sociální a biologickou napomoci

k překonání krize lidstva a realizaci nových potřebných kvalit života.⁸⁷ V tomto ohledu však nesmíme omezovat výchovu pouze na získávání vzdělání, kvalifikace pro určité zaměstnání, ale i kvantitativní a především v kladném významu kvalitativní vývoj charakterových vlastností člověka i vývoj v oblasti kulturní.

Současná pedagogika je charakteristická širokým názorovým pluralismem. Existuje celá řada pedagogických koncepcí a teorií a nové stále vznikají; od sebe se často liší, ale můžeme říci, že jsou spojovány humanistickými tendencemi v procesu výchovy a vzdělávání. Mezi takové koncepce patří v současnosti velmi zmiňovaná globální výchova. Jaký význam má toto spojení? „Koncepce globální výchovy představuje moderní přístup k člověku v procesu výchovy v dnešní složité a rozporuplné době. Ve svých filozofických a obecně pedagogických východiscích integruje řadu nadčasových prvků a charakteristik klasických, tradičních i alternativních pedagogických přístupů, jež rozvádí v souvislostech globálního pojetí světa a dnešního stavu společenského poznání, a to při respektování historické kontinuity pedagogického myšlení. Globální výchova se opírá o ucelený systém principů, poznatků a podnětů současné pedagogické teorie (např. respektování osobnosti žáka, posílení výchovné složky vyučování, využití aktivizujících prostředků výuky, ..., svoboda a demokratičnost ve výchově).“⁸⁸ Její podstatou je chápání světa jako celku a zároveň chápání souvislostí a vztahů v tomto celku. „Filozofickým východiskem globální výchovy je tzv. globální, systémové chápání světa, a to z hlediska přírodního prostoru a času i z hlediska lidského. Toto pojetí světa vidí věci, jevy, skutečnosti, všechny jednotlivé prvky reality jako vzájemně propojené, ovlivňující se, dynamicky se vyvíjející. V podstatě vše, co člověka obklopuje, i on sám, existuje v řadě nekonečných vazeb, souvislostí a vztahů.“⁸⁹

Globální výchova se pokouší směřovat k tomu, aby se ustupovalo od kvantity ke kvalitě, snaží se brát člověka jako individuum, ale poukazuje na vzájemné propojení a spolupráci všech, ne jejich nezávislost, snaží se o soužití ve shodě s přírodou, potlačuje tendence člověka k jeho nadvládě nad ní, zdůrazňuje nutnost pomoci a odmítá autoritářství a uniformismus ve prospěch diverzity a

⁸⁷ HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „*Výchova pro 21. století*“. Brno, Paido 1998, s. 10, ISBN 80-85931-54-0.

⁸⁸ viz Tamtéž, s. 7.

⁸⁹ viz Tamtéž, s. 15.

plurality. Jaké jsou pedagogické principy globální výchovy? Bylo by mylné se domnívat, že se snaží nahradit stávající systém, je jeho novou opozicí nebo alternativou. Koncepce globální výchovy ponechává tento systém, nicméně se snaží o jeho jakousi „novelizaci“: jde o odstranění různých přežitků, které dosavadní systém zatěžují a díky nimž je do značné míry neefektivní. Globální výchova obohacuje novými poznatky a snaží se o větší přiblížení se potřebám člověka. Současná společnost je ve všech svých aktivitách, a to i výchovných, zaměřena technologicky a není schopná efektivně řešit stávající vážné celosvětové problémy „a v tomto smyslu je zaměřena globální výchova nejen na potřeby a požadavky současného člověka, ale především do budoucnosti s ohledem na možné existující perspektivy vývoje člověka, společnosti, celého světa.“⁹⁰ Globální výchova je celkově zaměřená pedocentricky, tzn. že svou pozornost soustředí na osobnost dítěte – člověka, jako součást světa. Člověka vidí jako individuum s jedinečnými fyzickými, duševními, intelektuálními a emočními schopnostmi a potřebami. Koncepce globální výchovy považuje proces výchovy za celoživotní, všestranně aktivní a zdůrazňuje úlohu lidské zkušenosti. Hana Horká a Alena Hrdličková uvádějí ve své knize 10 základních principů globální výchovy (s. 18):

1. Vzdělání pro rozvoj člověka s důrazem na všelidské hodnoty demokracie a humanity: kdy učební plán i rozvrh jsou přizpůsobeny potřebám a celkovému rozvoji žáka, cílem je jeho osobnostní vývoj a seberozvíjení a prohlubování vztahu k sobě samému, společnosti a Zemi. Místo technologické prosperity a ekonomického růstu je důležitější aktualizace morálních hodnot jako tolerance, mír, pochopení, ad.
2. Respektování žáka, studenta jako člověka a jeho individuality, úcta k němu, princip vzájemného učení a ovlivňování: koncepce globální výchovy vychází z poznatků psychologie, pedagogiky i sociologie. Každý žák se učí jinak a je nutné respektovat tuto diverzitu, poté i rozdílnosti v intelektových schopnostech a dovednostech a v případě neúspěchu v jednom předmětu nabídnout dostatečnou možnost kompenzace v jiných. V současnosti je třída vyučována jako skupina, čili hromadně a

⁹⁰ HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „*Výchova pro 21. století*“. Brno, Paido 1998, s. 17, ISBN 80-85931-54-0.

s individuálním přístupem se můžeme setkat zřídka. Globální výchova úlohu individuálního přístupu považuje za velmi rozhodující, stejně tak i možnost časté spolupráce, např. i při autodidakci, kdy se děti vzájemně ovlivňují, obohacují a vyměňují si vlastní zkušenosti. Požaduje i aktivní spolupráci s rodiči a při hodnocení bere v potaz i individuální vědomostní a duchovní kvality jedince, nejde zde tedy o klasické hodnocení. Co se týká kritérií pro vědomosti: „osnovy jsou chápány jako prostředek k dosahování cílů, nikoli jako cíl sám o sobě.“⁹¹

3. Centrální úloha zkušenosti: proces učení je neustálé získávání nových zkušeností a obohacování dosud nabytých. Koncepce globální výchovy klade důraz na učení právě prostřednictvím vlastní – přímé zkušenosti, nikoli jako bezduché přijímání hotových pouček a závěrů. Proto, aby dítě získávalo tolik ceněné zkušenosti je nutná ekvivalentní metoda: aktivní přístup k procesu učení, kontakt s okolím, učení se vlastní činností, což již zdůrazňoval Jan Ámos Komenský, dostatek učebních materiálů, exkurze, autodidakce i kooperace, celkově se tedy klade důraz na empirickou stránku kognitivního procesu.
4. Systémové pojetí výchovy a vzdělání: „nová koncepce výchovy požaduje ucelenost ve výchovném procesu, transformaci výchovně-vzdělávacích institucí a vnitřní organizaci, jež by odpovídala cílům této koncepce.“⁹² Učitel, žáci i rodiče tvoří tým, jsou partneři. Poznatky z jednotlivých oborů je nutné integrovat do jednoho celku – systému; vše souvisí se vším; dnes však převládá fragmentizace poznatků, mezipředmětové vztahy jsou opomíjeny.
5. Nová role učitele a vzdělávacích institucí: vzhledem k tomu, jaké priority má tato koncepce, je zřejmé, že bude požadovat kromě vědomostní odbornosti učitele i jeho větší „odbornost“ osobnostní. V této koncepci je učitelem ten, kdo má volnost při výběru prostředků, komu je poskytnuta volnost a samostatnost pro optimální edukativní činnost. Znovu musím poukázat na to, že současná situace tomuto „ideálu“ zdaleka neodpovídá:

⁹¹ HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „Výchova pro 21. století“. Brno, Paido 1998, s. 21, ISBN 80-85931-54-0.

⁹² viz Tamtéž, s. 22.

učitel je zatížen téměř byrokratickou administrativou, k jeho činnosti jsou často přidružovány další a další, které s vlastní profesí učitele nemají mnoho společného, mohli bychom mluvit také o nedostatečnosti učebních materiálů a finančních prostředků, ..., všechny tyto faktory negativně ovlivňují učitelovu činnost.

6. Svoboda výběru: již Jan Ámos Komenský poukázal na myšlenku pansofie. Koncepce globální výchovy ji automaticky předpokládá, ale poukazuje na svobodu volby, která s sebou přináší i nutnost větší zodpovědnosti. Při zachování stejného všeobecného vzdělání pro všechny by měly být nabízeny další možnosti navíc, ze kterých by si mohl každý jedinec vybrat.
7. Vzdělání jako participace na demokracii: nutnou podmínkou pro globální výchovu je demokratický styl vzdělání a výchovy. Každý žák má možnost se aktivně podílet svým vlastním způsobem na profilu školy, všeobecněji – společnosti, neexistuje zde žádná většina nebo menšina, všichni jsou na stejné pozici, panuje zde princip otevřenosti (zde nalézáme požadavek partnerství, o kterém jsme již hovořili), která funguje i jako prevence vůči negativním jevům, jako je agresivita, šikana, ... Tím, že se všichni v podstatě vzájemně znají – učitelé, žáci, pak jde zde i o eliminaci negativních pedagogických jevů (ne pouze jevů ze strany dětí), jako je např. haló efekt, ad.
8. Vzdělání pro globální občanství (světoobčanství): „Každý člověk, každý z nás, ať si to uvědomuje či nikoli, je světoobčanem. Zkušenost lidstva je mnohem širší, je víc než zkušenost jakékoli jednotlivé kultury, myšlenkového proudu apod.“⁹³ Dnes, v dokonale informačně a komunikačně propojené společnosti, se stále častěji střetáváme s jinými společenstvími, národy a kulturami, kterým je nutno porozumět z hlediska soužití s nimi. Není místo pro izolacionistické tendence, jednostrannost či omezenost systému. Celosvětové problémy jsou opravdu celosvětovými – týkají se každého z nás, proto má své podstatné místo ve výchově i vzdělávání multikulturní výchova a komunikace, seznamování se

⁹³ HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „Výchova pro 21. století“. Brno, Paido 1998, s. 25, ISBN 80-85931-54-0.

s ostatními kulturami a jejich hodnotami, abychom byli skutečnými světoobčany.

9. Vzdělání pro uvědomělou péči o Zemi: ekologická dimenze hraje vzhledem k akutnímu stavu ohrožení zdravé existence naší planety v koncepci globální výchovy významnou roli, proto se jí věnuje značná pozornost ať už na teoreticko-kognitivní úrovni, tak i na úrovni hodnotově orientační a praktické. Je důležité si uvědomit křehkost života, míru bezohledné exploatace přírody člověkem a narůstající technologický a ekonomický rozměr veškeré existence a vzhledem k těmto a dalším faktorům nutnost ekologické citlivosti vůči naší planetě. Proto je nutné tyto tendence promítnout i do výchovy a vzdělávání – seznamovat žáky s aktuálním stavem a nutnou podmínkou jej změnit, aby byla zajištěna zdravá existence budoucích generací. Globální výchova podmiňuje tyto tendence aktivním přístupem – vlastní zkušeností s přírodou, péčí o ni, ... v rámci různých ekologických akcí, exkurzí, výletů, apod. Základní je myšlenka, že Země je naším jediným domovem a my všichni jeho obyvateli!

10. Duchovní rozměr ve výchově a vzdělání: aby bylo individuum rozvíjeno po všech stránkách tak, jak to koncepce globální výchovy nastiňuje, je nutné celý proces vzdělávání promítnout i do osobnostní stránky člověka, tzn. vytvářet dostatek příhodných situací, aby se v nich mohly vyvíjet morální hodnoty jedince jako je empatie, úcta k sobě i ostatním i celé planetě, odpovědnost, sounáležitost, mír, láska, ad., přičemž se i zde zdůrazňuje úloha každodenní zkušenosti, nejenom těchto „uměle“ vytvářených okamžiků při vyučovací hodině.

Nyní se krátce zaměříme na roli učitele v koncepci globální výchovy.

Učitel hraje rozhodující roli v procesu pedagogické komunikace a působení na osobnost žáka, a proto se i na něj globální výchova ve svých teoretických úvahách soustředí. Ze všeho, co jsme již zmínili, si můžeme vyvodit, jaký by měl učitel (podle koncepce globální výchovy) být. Samozřejmě to jsou nezbytné profesní znalosti ve všech aspektech, jak jsme je nastínili, a poté osobnostní kvality, o kterých jsme již také hovořili. Pokud chce učitel vychovávat své žáky ve shodě s koncepcí globální výchovy, pak i jeho osobnost musí být v souladu se zásadami,

ke kterým své žáky vede a podle toho k tomu přistupovat ve svém jednání: respektuje diverzitu, názorovou pluralitu, rozumí souvislostem a podle toho se i sám hodnotově orientuje, např. jeho jednání vůči přírodě je citlivé, ekologické, zodpovědné apod. V koncepci globální výchovy neplní učitel funkci pouhého informátora, ale zároveň je organizátorem, koriguje výsledky žáků, usměrňuje je, pomáhá jim pochopit celý systém, rozmanitost světa, společně se žáky analyzuje jednotlivé problematiky, čímž jim pomáhá utvářet si vlastní názory, objasňuje jim i jednotlivé vztahy a souvislosti, atd. Podle toho všeho samozřejmě vybírá adekvátní témata, metody a organizace výuky, aby docházelo k žádanému celkovému rozvoji osobnosti dítěte, dále klade důraz na vlastní aktivitu žáků, rozmanitost operací v procesu učení (smyslové, analýza, generalizace, abstrakce, konkretizace, ...), podle toho musí také žáky správně motivovat. Neméně důležitá je kvalitní zpětná vazba, čímž je determinován konstruktivní postup při výuce. V této zpětné vazbě opět hraje velkou roli osobnost učitele. Koncepce globální výchovy vítá otevřenost vztahu mezi učitelem a žáky, jejich neformálnost. „Učitel je ve výše uvedeném pojetí chápán jako činitel globální změny světa, kdy výsledkem výchovy je „vzdělání pro Zemi“.“⁹⁴

V poslední části této podkapitoly se zaměříme na důvody globální výchovy: proč bychom se měli snažit o její uplatňování? Důvod globální výchovy jsme již v podstatě zmínili – je jím světoobčanství každého z nás. Neexistuje společnost, která by opomíjela či dokonce odmítala soužití s ostatními. Propojenost světa je na takové úrovni, že ji není možné obejít, proto se musíme učit v této propojenosti žít, využívat jejich pozitiv a zvažovat negativa a zaujímat vůči nim konstruktivní postoj k jejich odstranění a vyřešení. V tomto ohledu není možné jednat v duchu soutěživosti, která stále převažuje, ale rozhodující roli má a bude mít naopak spolupráce. Na našich příštích činech bude velice záležet, budou rozhodující ve smyslu budoucnosti světa a my jako učitelé budeme svým přístupem k žákům rozhodovat i o jejich budoucích činech, neboť jsme to my, kdo utváří ze značné části jejich osobnost. Naším úkolem bude připravit žáky tak, aby se stali světoobčany, aby se naučili respektovat rozdíly jako přínos pro celý svět, aby vedli správným směrem neustále se rozvíjející civilizaci, aby se také dokázali

⁹⁴ HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „*Výchova pro 21. století*“. Brno, Paido 1998, s. 31, ISBN 80-85931-54-0.

uplatnit, uměli se vypořádat i s neúspěchem, aby uměli spolupracovat, měli vizi budoucnosti bez nebezpečí, všechny své záměry převedli do činů a celkově jednali podle svého nejlepšího svědomí a vědomí.

3.2 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

V této podkapitole bude naším cílem analyzovat vzdělávací programy Občanská škola a Základní škola a na základě této analýzy konstatovat, zda-li uvedené programy nabízejí ve svých osnovách občanské výchovy témata pro globální výchovu. V závěru se také krátce zaměříme na vývojové tendence našeho školství.

Vzdělávací program Občanská škola navazuje na program Obecná škola, který se soustředí na výuku na 1. stupni povinné školní docházky. Občanská škola pak v návaznosti prohlubuje dosavadní obraz dětí o světě a sobě samých s tím, že klade důraz na převahu výchovného rozměru vzdělávání nad jeho rozměrem edukativním. Z toho vyplývá, že svou pozornost zaměřuje více na osobnost žáka, čili je pedocentrická, což vyhovuje předpokladům pro globální výchovu. Jejím prvním cílem je, aby veškeré školní působení mělo na žáka osobnostně rozvíjející účinek. Centrálním předmětem tohoto programu je občanská výchova (výchova k občanství), která plní několik cílů: neslouží pouze jako předmět, který přináší nové poznatky, ale především integruje poznatky předmětů ostatních a navíc se jim pokouší dát podtext v souvislosti s každodenními situacemi života. Zaměříme se nyní na to, jak konkrétně pojímá program občanskou výchovu ve svých osnovách. Předně: občanská výchova má v každém ročníku (6. – 9.) časovou dotaci 2 hodiny týdně, čili celkem 8 vyučovacích hodin v průběhu 4 let, ale za optimum je považováno 10 hodin. Ve srovnání se vzdělávacím programem Základní škola, kterým se budeme zabývat později, je to více; program Základní školy počítá s pouhými 4 hodinami za 4 roky, čili 1 hodinou týdně v každém ročníku, což je velice málo. Občanská výchova vychází ve své náplni ze šesti základních složek: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické, které ve svých hodnotách odpovídají náplni globální výchovy. Např. vlastivědná složka má za cíl poukázat na hodnotu národa a jeho dějin, na význam národní kultury, apod., ale i na provázanost s ostatními národy a společenstvími, ... Ve všech těchto složkách

bychom našli takové hodnoty, které tvoří předpoklad ke koncepci globální výchovy, zaměříme se však na konkrétní tématické celky uváděné v osnovách pro jednotlivé ročníky – zda i ty dávají prostor pro globální výchovu.

6. ročník: tématické celky pro tento ročník jsou: rok v jeho proměnách a slavnostech; domov a rodina; naše vlast; obec, region, země. V předchozí podkapitole o globální výchově jsem napsala, že filosofickým východiskem globální výchovy je systémové chápání světa a to z hlediska přírodního prostoru a času i z hlediska lidského. Právě v těchto tématech můžeme nalézt propojenost lidského života s přírodním rytmem, dále pak hodnoty jako je láska k rodině a k bližnímu, ke svému rodišti, ad. Na tato témata a hodnoty v nich obsažených navazují témata dalších ročníků.

7. ročník: zde jsou uváděny tyto tématické celky: rodina, národ, vlast; majetek a bohatství; přírodní bohatství a jeho ochrana; kultura a její rozvíjení; stát a právo. Pohled např. na rodinu a hodnoty s tím související získané v 6. ročníku jsou v těchto tématech dále rozšiřovány zařazením do většího rámce. Prohlubuje se etický vztah k vlasti, mateřskému jazyku, kultuře a dějinám, v tématickém celku o majetku a bohatství se hovoří o důležitém, ale ne prvotním, postavení práce i majetku, ale zároveň se zde zdůrazňuje významnost dalších – nemateriálních - hodnot, na což se koncepce globální výchovy také zaměřuje. V tomto ročníku se také do značné míry uplatňuje ekologická výchova, která je tak podstatná pro globální výchovu. V souvislosti s tématem „kultura a její rozvíjení“ můžeme rozvíjet tvořivost, fantazii, ale i díky možným exkurzím, a tím získáváním přímých zkušeností, řadit kulturu do každodenního života žáků a probudit v nich touhu po ní. Všechna tato témata nám dávají značný prostor pro utváření osobnosti žáka tak, jak jej globální výchova pojímá. I v dalších ročnících jsou témata, která nám tyto možnosti poskytují.

8. ročník: v osnovách jsou uváděna tato témata: člověk a dospívání; člověk hledající společnost; člověk hledající svůj svět; člověk hledající sám sebe; člověk a předpoklady spoluzití; člověk a předpoklady zapojení do lidské spolupráce; člověk a předpoklady harmonického soužití se světem. Už z jednotlivých názvů témat je zřejmé, jaké hodnoty nám přinášejí. Pokud je podstatou koncepce globální výchovy vytvoření vztahu plného úcty jak k sobě samému, tak k ostatním lidem i celému světu; a to ve vzájemné propojenosti, a

osvojení si základních morálních hodnot jak z individuálního tak ze společenského hlediska, pak jsou to tato témata, která nám k tomu dávají dostatečný prostor.

9. ročník: pro tento ročník nám jsou předkládána následující témata: smysl společenství; občanská společnost; sdružování občanů, obec, stát; občan v právních a ekonomických vztazích; život člověka na planetě Zemi; svět a Evropa; sociální vztahy; výchova k demokracii. „Učební látka 9. ročníku shrnuje a rozvíjí dosud probíraný obsah předmětu výchova k občanství...“⁹⁵ Tato témata shrnují a generalizují dosavadní témata, čímž je prohlubují. Dávají žákům možnost osvojit si další hodnoty, především ve vztahu k celé společnosti i planetě, jako jsou např. tolerance, mír, spolupráce, lidství, ... opět se zde ve velké míře uplatňuje ekologická výchova. Nejedná se zde však pouze o morální hodnoty vůči člověku nebo společnosti, ale zároveň např. v tématu svět a Evropa o uvědomění propojenosti mezi státy a jejich nutné spolupráce v různých sférách, atd.

Jak jsme zjistili, všechna zmiňovaná témata nám dávají dostatek možností pro uplatnění principů globální výchovy. Je důležité si uvědomit, že obsah témat není jediným kritériem pro možnost uplatnění globální výchovy, ale z větší míry to záleží na osobě učitele, neboť právě na něm záleží, jaké metody a organizační formy pro dané téma použije. Pokud bychom si měli krátce říci, podle toho, co už o globální výchově víme, které metody jsou pro ni nejefektivnější, pak můžeme říci, že to jsou v podstatě všechny, ovšem záleží na konkrétním tématu. Globální výchova dává přednost spolupráci, scénickým situacím, autodidakci, situacím, ve kterých je možnost získat přímou zkušenost (např. výlet, exkurze, ...), apod.

Přejdeme nyní ke **vzdělávacímu programu Základní škola**. Formulujme si výchozí otázky: jak tento program pojímá vzdělávací proces? Jak jsou koncipovány jeho osnovy ve směru možnosti uplatnění principů globální výchovy? Vzdělávací program Základní škola klade důraz na činnostní pojetí vyučování. Na stejnou pozici klade jak poznávací tak hodnotově orientační složku vzdělávacího procesu, přičemž zohledňuje nutnost orientace na osobnost žáka, která je spojená s individualizací a diferenciací podle schopností, dovedností a vědomostí jednotlivců. Za důležité také považuje přihlížení k psychologickým

⁹⁵ „Návrh učebních osnov Občanské školy“. Praha, Portál 1994, s. 214, ISBN 80-85282-99-2.

aspektům. „Významné je zvláště postižení předělu v psychickém vývoji žáka na rozmezí 11 – 12 let, kdy se výrazně mění jeho poznávací, zájmová, motivační, aspirační i prožitková sféra na prahu dospívání.“⁹⁶

Věnujme se nyní učebním osnovám občanské výchovy. Již jsem zmínila, že časová dotace pro předmět občanské výchovy je nižší než u vzdělávacího programu Občanská škola, a to 1 hodina týdně v každém ročníku. Osnovy jsou koncipovány jinak než u předchozího programu: nejsou specifikovány pro každý ročník zvlášť, nýbrž jsou členěny na témata pro 6. – 7. ročník a 8. – 9. ročník. Zaměříme se tedy na tato konkrétní témata.

6. – 7. ročník: témata určená pro tyto ročníky jsou: naše škola, naše obec; náš region, naše vlast; kulturní dědictví; majetek, vlastnictví a hospodaření; život ve společnosti; člověk a morálka; člověk a lidská práva; globální problémy lidstva; člověk a dospívání. V každém z těchto témat bychom mohli najít místo pro uplatnění tendencí globální výchovy, např. při tématu „naše škola“ může učitel různými postupy vyvolat kladný vztah žáka ke škole, může se zde uplatnit partnerský vztah, který koncepce globální výchovy zdůrazňuje, ...V dalších tématech si žák osvojuje i další morální hodnoty ve vztahu k sobě samému i ke společnosti, národu, kulturnímu dědictví, jako je např. tolerance, spolupráce, sounáležitost, respekt, úcta a mnoho dalších. Hodnotově se tak orientuje a samozřejmě nesmíme opomenout utváření si a fixování různých modelů chování. Téma „globální problémy lidstva“ již ve svém názvu skrývá velké možnosti pro globální výchovu, ať už se jedná o její ekologickou či sociální dimenzi. V tomto tématu může učitel postihnout mnoho z problematik, na které se právě globální výchova ve svém hlavním záměru soustředí.

8. – 9. ročník: pro toto časové rozmezí jsou uváděny tyto tématické celky: člověk a citový život; člověk a rodinný život; člověk a pracovní život; člověk a občanský život; člověk a právo; stát a právo; stát a hospodářství; nadnárodní společenství; životní perspektivy. Celkově můžeme opět vyhodnotit tato témata jako témata, která dávají učitelům dostatek prostoru pro uplatňování principů koncepce globální výchovy. V jejich působení v těch kterých sférách si žák osvojuje a prohlubuje další hodnoty, vlastnosti, dovednosti, apod.

⁹⁶ „Vzdělávací program Základní škola“. Praha, Fortuna 2001, s. 9, ISBN 80-7168-595-X.

V souhrnu tedy můžeme říci, že i vzdělávací program ve svých osnovách umožňuje praktikování globální výchovy. Platí zde však i to, že z velké části záleží na osobě učitele, který má ve své kompetenci výběr vyučovacích metod a vhodných organizačních forem výuky, které tvoří základ pro celý vzdělávací proces, jeho průběh a také důsledky.

Na závěr je nutné podotknout, že kromě povinných předmětů, mezi které patří v obou programech i občanská výchova, nabízejí tyto programy i předmětovou nadstavbu – volitelné předměty, ve kterých lze uplatnit systém globální výchovy. Samozřejmě, že koncepce globální výchovy se dá promítnout i do ostatních předmětů a bez problémů lze její principy využít např. i v zájmových kroužcích a ostatních oblastech mimoškolního života.

Stručně se ještě vyjádřeme k tomu, jaké jsou vývojové tendence českého školství tak, jak je nastoluje „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha (2001)**“. Tento dokument se má stát „... závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. Zároveň je však Bílá kniha otevřeným dokumentem, který by měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.“⁹⁷ Při koncipování této strategie rozvoje vzdělávání se vychází z dlouhodobých trendů našeho školství ve spojení s aktuálním stavem české společnosti – které faktory ovlivňují její život (je zde zmíněn i globalizační proces, s. 13) a také se samozřejmě velkou měrou přihlíží k tomu, jaké jsou očekávané trendy a co je pokládáno za cíl. Z těchto východisek a předpokladů se dochází k několika závěrům, např. proces vzdělávání by neměl být omezen pouze na určité věkové období života lidského jedince, ale měl by to být proces celoživotní a to pro všechny, tudíž dojde k užšímu „... propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou...“⁹⁸, atd. Pro nás je však důležité, jaké případné změny můžeme očekávat na druhém stupni základního vzdělávání. Prioritním cílem 2. stupně

⁹⁷ „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha“. Praha, Tauris 2001, s. 7, ISBN 80-211-0372-8.

⁹⁸ viz Tamtéž, s. 17.

základního vzdělávání je poskytnutí co nejvyššího základu všeobecného vzdělání. „Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevovat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností.“⁹⁹ Další prioritou pro vzdělávání na 2. stupni je stále větší míra individuálního přístupu, který by pomohl podchytit a tak rozvíjet individuální schopnosti žáků. Za velmi důležitou je považována vnitřní diferenciací vyučovacího programu žáků. Důraz je kladen i na vzájemný vztah učitele a žáka (příp. žáků), který má být založený na neformálnosti a důvěře, přirozené autoritě učitele, vzájemném respektu, předpokladem je demokratický styl vedení. Hodnocení by mělo být jasně vymezené, s předem známými kritérii a mělo by být zaměřené na to, co žák zná, ne na chybu a neznalost. „Změny v pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání znamenají především důsledný posun od předávání „hotových“ poznatků – systémů, přehledů a hodnot ke způsobům jejich hledání a nalézání, od převažující dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva k využití přirozené aktivity žáků daného věku a jejich mimoškolních zájmů a znalostí k vypracovávání vlastních rozsáhlejších projektů a prací na základě vyhledávání a třídění informací.“¹⁰⁰ Pro učitele je důležité překonání dosavadních stereotypních postupů a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod a organizací práce. Za velmi významné se považuje překonání komunikačních bariér mezi rodiči a školou a vytvoření partnerského vztahu založeného na spolupráci, efektivnost vzdělávacího procesu je navíc podmíněna prolínáním života školy s životem mimo školu. Mohli bychom uvést ještě další a další tendence rozvoje základního vzdělávání. Pokud pohlédneme alespoň na ty, které jsem zde zmínila, zjistíme, že ve svém obecném charakteru odpovídají principům globální výchovy. Je tedy možné konstatovat, že koncepce globální výchovy vyhovuje vývojovým trendům českého školství a tudíž není ani z toho

⁹⁹ „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha“. Praha, Tauris 2001, s. 48 - 49, ISBN 80-211-0372-8.

¹⁰⁰ viz Tamtéž, s. 49.

hlediska jakákoliv překážka pro snahu o její uplatňování, naopak je vhodnou koncepcí pro takto koncipovanou transformaci procesu vzdělávání.

3.3 ANALÝZA UČEBNIC OBČANSKÉ VÝCHOVY

V této části kapitoly se budeme zabývat učebnicemi občanské výchovy, budeme provádět jejich analýzu: jak jsou koncipovány a zda jsou obsažená témata vhodně zpracovaná v duchu globální výchovy, případně zdali je toto zpracování dostatečné. Pro tuto analýzu jsem vybrala ediční řadu učebnice OV pro 6. – 9. ročník ZŠ od Milana Valenty, neboť jsem se s ní v průběhu celé pedagogické praxe setkávala nejčastěji. V průběhu analýzy těchto učebnic se budeme také věnovat porovnávání – jedno téma z analyzovaných učebnic od Milana Valenty porovnáme v jeho zpracování s tím samým tématem z jiných dostupných učebnic občanské výchovy. Je důležité poznamenat, že s danou učebnicí se pracuje, ovšem to jak s ní učitel naloží (zda v duchu globální výchovy či nikoli) závisí na něm, samotná učebnice nemusí principům zdaleka vyhovovat. K tomuto hledisku nelze v analýze přihlížet, zaměříme se tudíž pouze na to, co nám učebnice jako taková nabízí a nikoli i na to, jak by se to dalo využít, obohatit či transformovat.

Než přikročíme k samému jádru této podkapitoly, je nutné analyzované učebnice krátce představit a komplexně zhodnotit.

Tato ediční řada učebnic OV pro 6. – 9. ročník ZŠ je zpracována podle učebních osnov jak vzdělávacího programu Základní škola tak i vzdělávacího programu Občanská škola, které jsme si definovali v předcházející podkapitole. Hlavní koncept těchto učebnic tvoří didaktizované příběhy, které jsou propojené v seriál; průvodcem těchto příběhů je chlapec Roman se svými kamarády, kteří jsou ve stejném věku jako žáci, což už samo o sobě je motivující. Autor vychází z předpokladu, že příběh má vyšší výchovnou hodnotu než pouhý učební text. Každá kapitola je uvedena určitým příběhem, po kterém následují v několika základních bodech shrnuté hlavní poznatky dané kapitoly, kontrolní otázky, náměty k samostatné činnosti či spolupráci žáků v hodině (autor v metodických pokynech doporučuje upřednostnění skupinové práce pro její výrazný sociální efekt, což vyhovuje tendencím globální výchovy), dále jsou zde obsaženy drobné hry (např. křížovky, doplňovačky, ...), náměty k dramatickému zpracování a tzv. detektivní úkol, což je úkol zaměřený na samostatnou mimoškolní činnost žáka

(např. zjistit některé údaje či informace v knihovně apod.). Tyto úkoly plní mnoho funkcí; je to samozřejmě funkce kognitivní, ale zároveň rozvíjí osobnost žáka v mnoha sférách, např. dovednost kreativity a fantazie, schopnost využívat již nabyté vědomosti, vytváření vlastních postojů, dovednost argumentovat, ad. Toto by však měla být náležitost každé učebnice občanské výchovy. Pokud bychom měli přibližně vyjádřit podíl textu a těchto dalších náležitostí každé kapitoly, pak text zaujímá zhruba 2/3 kapitoly a náměty a hry 1/3 kapitoly. Několik kapitol tvoří vždy jeden velký tématický okruh. Za tímto okruhem je zařazeno větší opakování ve formě hry. Kapitoly jsou často doplňovány vtipnými ilustracemi, které mají většinou demonstrační funkci nebo jsou součástí jednotlivých úkolů. Také jsou používány různé články z novin nebo úryvky z knih, nicméně nikdy ve formě přímých autentických materiálů: tyto materiály jsou přepisovány a zkracovány, uměle tvořeny atd. Chybí také fotografie. Příběhy v dostatečné míře pokrývají hlavní téma kapitoly, navíc jsou vtipně zpracovány, nejsou informacemi přeplněny a samotné informace jsou také vzhledem k celkové vývojové úrovni žáků dobře zpracovány. Také můžeme říci, že pozitivum je snaha o využití poznatků z jiných předmětů, především z dějepisu a zeměpisu, neboť i toto: aktivní mezipředmětové vztahy je záměrem globální výchovy.

Přistupme k samotné analýze učebnic. Začneme učebnicí pro **6. ročník**. Tato učebnice nevyhovuje principům globální výchovy. Většina kapitol nám nenabízí nic, co bychom mohli považovat za podnět vycházející z podstaty globální výchovy. Samotné příběhy nejsou tímto směrem zaměřené vůbec nebo jen velmi zřídka, až teprve některé otázky a úkoly je možné zhodnotit ve prospěch námi sledovaného tématu. Teprve ve 4. kapitole „**Moje rodina**“ se v příběhu nachází krátká poznámka zaměřená na nutnost soucítění s ostatními a na vzájemnou pomoc, což by odpovídalo duchovnímu rozměru ve výchově a vzdělání, tak jsme si ho nastínili v podkapitole týkající se globální výchovy. V dalších kapitolách jen stručně nalezneme zmínky o tom, jak důležitá je vzájemná pomoc, soucit, osobní skromnost, ... a to vše jen v části týkající se otázek a úkolů. Například na straně 37 je zadán úkol, aby děti zjistily, zda v jejich okolí není nějaký dětský domov nebo SOS vesnička, jejímž obyvatelům by mohly nějak pomoci. V dalším úkolu se poukazuje i na to, že je nutno pomáhat starším spoluobčanům. Jak již víme, za velmi podstatnou se považuje ekologická dimenze

globální výchovy. V tomto duchu bychom mohli kladně zhodnotit 11. kapitolu **„Domov a jeho přírodní okolí“**, kde se v příběhu hovoří o nešetrnosti zásahů lidí do přírody (s. 51) a ochraně životního prostředí ekology. Jako v podstatě dobře zpracovanou bych ohodnotila následující kapitolu, která se nazývá **„Lidská setkání“** (s. 54 – 58) a autor v ní vhodným způsobem hovoří o hodnotě, jakou má skutečné přátelství, pochopení, láska, zdraví, empatie, včetně toho, co je nutné přinést a obětovat pro přátelství, jaké vlastnosti by měli mít skuteční přátelé, apod. Za dost nešťastně zpracovanou bych považovala 14. kapitolu **„Rovnost a nerovnost“**, kde se autor zmiňuje o tom, že všichni lidé jsou si rovni před zákonem, ..., ale už zde nenajdeme informace o tom, že existuje fenomén jako je rasismus, xenofobie, ... Tyto informace (vysvětlení termínu „rasismus“) najdeme až o 10 kapitol dál, podle čehož lze usoudit na fragmentárnost poznatků, chybějící propojenost. V kapitole 24 **„Národnostní menšiny“** se hovoří o menšinách na území ČR, především o Rómech a poukazuje se zde na aktuálnost tohoto tématu. Rasismus je zde odsouzen a upozorňuje se na jeho nebezpečnost a hloupost a naopak je zde vyzdvížena a zdůrazněna myšlenka demokracie a rovnosti všech lidí, i když jsou odlišné rasy nebo odlišně nábožensky či politicky smýšlející. Tato kapitola je dobře zpracovaná. Zároveň je to i závěrečná kapitola této učebnice.

Než se začneme zabývat učebnicí pro 7. ročník, porovnejme si zpracování nějakého tématu v této a jiné učebnici OV. Pro srovnání jsem náhodným výběrem zvolila téma **„Naše vlast“** a jako druhou učebnici jsem vybrala relativně novou knihu od kolektivu autorů, která byla vydána v nakladatelství Olomouc. V „naší“ analyzované učebnici je toto téma zpracováno do několika etap. Nejprve se vypráví o počátcích českého národa, o pověstech s tímto vznikem spojených, poté se v příběhu vypráví o našich slavných předcích, o tom, kdo náš národ a jak proslavil a v závěru se mluví o našem mateřském jazyce: jak ho dělíme, jaké jsou hlavní jazykové skupiny, atd. V celé kapitole jsem nenalezla nic, žádnou zmínku, námět nebo úkol či otázku, který by mohl být zařazen do globální výchovy. V druhé učebnici je toto téma koncipováno přibližně do stejných obsahových částí, ale jeho zpracování je plným rozsahem výborné pro globální výchovu. Nejprve je náš stát komplexně zmapován: jak z geografického tak společenského hlediska, hovoří se zde o národnostních menšinách. V části věnující se vlastenectví se výrazně poukazuje na to, že vlast pro své obyvatele znamená

zázemí, jistotu, bezpečí, hovoří se o lásce ke své vlasti, o národních tradicích - že je nutno je chránit, rozvíjet a uchovat pro budoucí generace (zde nalézáme tak důležitý aspekt globální výchovy). V části zaměřené na český jazyk se hovoří i o dalších jazycích a významu jejich studia pro celosvětovou komunikaci a dorozumění se, je zdůrazněna jazyková diverzita. V závěru je věnován dostatek prostoru i pojmu „evropanství“. Větší část kapitoly tvoří různé autentické materiály: úryvky z knih, články z tisku, ilustrační fotografie, citáty, dále pak velké množství námětů k vlastním činnostem. Je důležité dodat, že mnoho těchto úryvků, námětů a her je zaměřeno na uvědomění si toho, jak je podle daných morálních principů důležité orientovat i své vlastní chování, čili teoretická východiska mají za cíl dovést žáka k tomu, aby je on sám aplikoval do praktického – každodenního života, toto je také velmi důležitá myšlenka globální výchovy!

Zaměříme se nyní na učebnici občanské výchovy pro **7. ročník**. Témata obsažená v učebnici pro tento ročník jsou opět nedostatečně zpracovaná a využitá, ačkoliv by byla pro zpracování v duchu globální výchovy velmi vhodná. Hned na začátku knihy ve 2. kapitole **„Národ“** nalezneme zmínku o národnostních menšinách, ale jen v rámci opakování z minulého roku. Až do 9. kapitoly **„Chraň svoji krajinu“** není v učebnici téměř nic, co bychom mohli dát do souvislosti s globální výchovou, pouze v některých kapitolách se úkoly a náměty dotýkají takových problematik, kde může být osobnost žáka rozvíjena v duchu globální výchovy, jedná se především o rozvoj morálních hodnot jako je soucit, láska k bližnímu, sounáležitost, soucítění, vzájemná pomoc, apod. Zmíněná kapitola **„Chraň svoji planetu“** není zpracována tak, jak by mohla být. Příběh vypráví o celosvětových ekologických problémech a jejich aktuálnosti a stručně se zmiňuje o ekologické organizaci Greenpeace. Není však zdůrazněna propojenost všech těchto problémů v závislosti na lidské činnosti, dalo by se zde také hovořit o tom, jak důsledky těchto problémů působí i na člověka samotného včetně tak důležitého aspektu budoucnosti existence celé Země. Náměty a úkoly této kapitoly jsou zaměřené na vlastní činnost žáka, popř. skupinovou práci, s cílem uvědomit si odpovědnost každého jedince za své chování a existenční závislost lidstva na přírodě a jejím bohatství. Z velké části zůstal také nevyužit tematický celek věnující se kultuře. Pouze v kapitole **„Kulturní instituce“** se hovoří o

vhodně a nevhodně tráveném volném čase, jsou uváděny příklady (nebezpečí drog, kriminalita, ...) a náměty jsou orientovány především na zamyšlení a předkládání vlastních návrhů na vhodným způsobem trávený volný čas. Autor zvolil cestu výkladu různých uměleckých slohů a celkově je toto téma přeplněno informacemi, někdy až příliš akademickými. Takové zpracování problematiky kultury je velmi nedostačující a pro globální výchovu téměř nevyužitelné. Další tématický celek se zabývá státem a právem. Zde se často vyzdvihuje důležitost demokracie v souvislosti se zkušenostmi lidí z minulosti (poukazuje se na velké nebezpečí totalitního režimu, ...). Dobře je vysvětlen termín demokracie a je poukazováno na všechny s ním související myšlenky, jako rovnost všech lidí, práva a svobody člověka – zde je definována svoboda, nezcizitelnost a nezrušitelnost lidských práv. Důraz se dává i na aktuálnost všech těchto myšlenek a principů. V poslední 22. kapitole **„Právo a morálka“** je dobře obsažena celá tato problematika: co to jsou právní a mravní normy, jakou mají formu sankcí, jaký je mezi nimi rozdíl a také rozpory. Náměty jsou koncipovány tak, aby se vyvíjela hodnotová orientace žáka ve směru ohleduplnosti, soucitu, respektu, úcty, tolerance, míru, apod.

Vzhledem k tomu, že velmi důležitou oblastí globální výchovy je oblast ekologická, vybrala jsem na porovnání téma **„Vztah člověka k přírodě“**. Srovnávat budeme opět s tou samou knihou, ale určenou samozřejmě pro 7. ročník. To, jak je toto téma zpracované v knize od Milana Valenty, jsem už částečně popsala: příběh je formou výkladu, který obsahuje mnoho poznatků o současných globálních ekologických problémech lidstva, ale textu chybí aktuálnost: jaké nebezpečí pro nás představují tyto problémy do budoucna, není dostatečně zdůrazněno, že vše souvisí se vším: nemůžeme řešit jeden ekologický problém bez druhého, ale zároveň je tato potřeba řešení stále alarmující, atd. I samotná závislost člověka na přírodě je zde velmi málo popsána (pouze v detektivním úkolu, kdy má žák sám zjistit, jak dlouho by člověk přežil bez potravy, vody nebo vzduchu). Ani činnost ekologických organizací není příliš popsána (pouze že existuje mezinárodní organizace Greenpeace, která se soustředí na ochranu životního prostředí; ale autor už nevybral nějakou její kampaň pro ilustraci ani nezmiňoval české organizace, ...). Navíc je popsán pouze ekologický stav světa týkající se tří základních složek životního prostředí: vzduchu, vody,

půdy, ale není zde uveden jediný případ problémů spojených s ohrožením fauny a flóry. Toto je jeden z mnoha rozdílů oproti druhé učebnici: tam je podrobně popsán současný celosvětový stav ve všech sférách životního prostředí, ale i stav fauny a flóry (vymírání mnoha živočišných druhů z mnoha příčin, pytláčení; v kapitole **„Člověk a svět rostlin“** je podrobně popsán stav flóry, atd.). Hned několikrát a velkou měrou je zde zdůrazněno to, jak tento stav závisí na lidské činnosti a že právě lidská činnost – nešetrné zásahy člověka do přírody jsou příčinou mnoha těchto problémů. Mnohé příspěvky, úkoly, náměty a hry jsou zaměřeny tak, aby si žáci uvědomili význam role jedince, jeho uvědomělou péči o Zemi a odpovědnost za své chování vůči i příštím generacím, čímž je zde obsažena tato důležitá podstata globální výchovy. Další náměty jsou zaměřeny tak, aby si žák uvědomil, čeho se člověk může vzdát a jak (to koresponduje s myšlenkou trvale udržitelného způsobu života). Autoři zde zařadili otázku, jak může svět vypadat za 50 let. Kapitola **„Odpovědnost jedince a důležitost spolupráce“** už svým názvem vyhovuje principům globální výchovy, hovoří se zde o termínu „ekologická odpovědnost jedince“ a je zde velkou měrou obsaženo to, jak ekologické problémy ve svém důsledku velmi ovlivňují život samotného člověka. Celý tematický celek je doplněn mnoha autentickými materiály (fotografiemi, úryvky z novin, ...), je zde použito mnoho citátů, jejichž nosnou myšlenkou je vztah člověka k přírodě a její křehkost, také zde najdeme hry, ekologickou křížovku a mimo jiné je zde podrobněji popsána činnost různých ekologických (světových i pouze českých) organizací. Téma je celkově mnohem lépe zpracováno než v knize od Milana Valenty a opět je takové zpracování plně v souladu s globální výchovou.

Přejdeme k dalšímu – **8. ročníku**. Znovu je nutné konstatovat, že učebnice není využitelná podle principů globální výchovy. Její zpracování v tomto směru je nedostačující. Lze hovořit o fragmentárnosti a chudosti poznatků, které bychom mohli označit za vhodné pro globální výchovu. Téměř v každé kapitole najdeme (ani ne tak v textu jako spíše v námětech a otázkách) činnosti, poznámky, ..., které by rozvíjely osobnost žáka, např. hodnotovou orientaci, morální hodnoty, ekologické chování, ...; např. v kapitole **„Komunikace“** autor zmiňuje formální a neformální vztahy, co je opravdu důležité pro skutečné přátelství, hovoří o toleranci, důstojnosti člověka, píše i o šikaně a rasismu, ale nikdy tyto informace

nejsou zahrnuty do globálního kontextu, nikdy zde nenajdeme zmínku o aktuálnosti těchto fenoménů – pouze že existují a co to je, což je velmi omezené pojetí. V kapitole **„Jaký to má všechno smysl“** si můžeme díky námětům povídat o solidaritě a jevech s ní spojenými, ale opět chybí zařazení do širšího kontextu – jaké jsou vlastně současné vztahy mezi lidmi, to bychom mohli doložit různými autentickými materiály, atp. Jako dobře zpracovanou, nicméně ne zcela využitelnou, můžeme označit kapitolu č. 15 **„Lidská práva v zrcadle dějin“**, jakož i další následující kapitoly, které souhrnně pojednávají o lidských právech a svobodách. Tyto kapitoly prolíná myšlenka rovnosti všech lidí na Zemi, myšlenka demokracie, nalezneme zde termín „přirozená autorita“. Za vhodné považuji zmínění několika článků Deklarace práv člověka a občana (s. 71 – 73). Podrobně jsou vysvětleny termíny jako rasismus, antisemitismus, xenofobie, anarchie, terorismus, egoismus, intolerance, lhostejnost, nesnášenlivost, ... a často se s nimi pracuje, tak aby žák došel k poznání toho, že pro dobré soužití s ostatními jsou hodnoty jako tolerance, láska, altruismus, ohleduplnost... nezbytné. Na straně 81 – 83 také najdeme zkrácenou verzi Všeobecné deklarace lidských práv. V tomto tématickém celku ještě najdeme stručné zmínky o světové organizaci OSN. Závěrečné dvě kapitoly jsou pojmenovány **„Člověk poznává svět“** a **„Člověk jako tvůrce“**. První z nich neobsahuje nic, co by mohlo být dáno do souvislosti s globální výchovou. Prostor, který nám toto téma dává, zůstal zcela nevyužitý: není zde žádná zmínka nebo informace o vztahu člověka a světa – společnosti, o tom, jaká je role člověka na světě, atd. V závěru této kapitoly jsou jen vyjmenována a stručně definována jednotlivá světová náboženství. Kapitola **„Člověk jako tvůrce“** je ekologicky orientovaná. Na začátku se zabývá vztahem člověka k přírodě a jeho závislosti na ní, pak vypráví o zásazích člověka do přírody (s. 106 – jak člověk přetváří krajinu přírodní na krajinu turistickou), o tom, že tyto zásahy jsou často nešetrné, zbytečné, postupem času nevyužitelné a ničící jednotlivé ekosystémy. Autor se zde vrací k celosvětovým ekologickým problémům, krátce zde najdeme poznámky o kvalitě mezilidských vztahů (nenávist, boje mezi lidmi) a o zodpovědnosti všech za svět. Na straně 105 a 106 je popsáno sedm divů světa, což je vhodné: žák si může uvědomit hodnotu celosvětového kulturního dědictví, význam kultury pro lidstvo. Také v těchto

kapitolách jsou součástí náměty pro samostatnou činnost, témata vhodná k diskusím, jedno závěrečné opakování je věnováno pouze náboženství.

Pro porovnání jsem pro tento ročník vybrala tématický celek **„Stát a právo“**. V knize od Milana Valenty je toto rozsáhlé téma rozpracováno do pěti podkapitol, zatímco ve druhé knize, se kterou srovnáváme (nakl. Olomouc), je rozpracováno do sedmi. V této druhé knize se její autoři tomuto tématu věnují také mnohem více a obsírněji. Milan Valenta ve své knize téma zpracoval relativně dobře, ale stále toto zpracování shledávám nedostatečným v souvislosti s globální výchovou. Za přínosné považuji, že ve zkrácené podobě uvedl několik článků z Deklarace práv člověka a občana, Všeobecné deklarace lidských práv a Listiny základních práv a svobod. Na základě těchto článků mohou žáci o mnohém diskutovat. Je však škoda, že cvičení a náměty k práci navrhuje pouze u Všeobecné deklarace lidských práv, nikoliv však u dalších dvou dokumentů, což žáky přímo nevybízí k nějakým činnostem s nimi spojenými. V rámci celého tématu můžeme najít poznámky o porušování lidských práv, o tom, že jsou si všichni lidé rovni ve svých právech a svobodách, jak to vypadalo s lidskými právy a svobodami v různých etapách dějin, ... Hodně se zde pracuje s termíny antisemitismus, rasismus, xenofobie, anarchie, terorismus, egoismus, intolerance, ad. Najdeme zde i cvičení zaměřené na organizaci OSN. Několik cvičení se zaměřuje na práci s denním tiskem (žáci mají např. vyhledat články demonstrující porušování lidských práv, informující o projevech terorismu, rasismu, ...). Autor zařadil i cvičení na opakování a vysvětlování základních termínů a cvičení na přiřazování těchto pojmů k obecnějším problematikám. Nenalezneme však žádné křížovky, doplňovačky, hry, autentické materiály (velice by se zde uplatnily články z tisku), fotografie. Také by zde mohlo být více námětů na vlastní činnost žáků (práce s různými materiály), na diskuse, apod. V tomto směru je druhá kniha OV, se kterou porovnáváme, výborně zpracovaná. Autentické materiály, fotografie, hry, křížovky, doplňovačky, osmisměrky, ... převažují svou početností nad rozsáhlostí textů, což je pro žáky více motivující a v hodinách OV i využitelnější, živější. Vzhledem k tomu, že tématu je věnováno více podkapitol, je mnohem podrobněji zpracováno, přesto však toto zpracování nehraničí s akademičností, naopak vše je promítnuto do praktické využitelnosti. Žákům jsou předkládány takové situace, se kterými se mohou kdykoliv sami setkat. Důležitost

orientace v této problematice je i tímto způsobem zdůvodněná: „...Vědět pro život, ne pro známku ve škole.“¹⁰¹ Při práci se zmíněnými křížovkami, osmisměrkami a doplňovačkami žáci neustále pracují s výchozími a nejdůležitějšími pojmy dané podkapitoly, což považují za velmi efektivní způsob osvojování si těchto pojmů. Mnohé problematiky jsou jednoduše vysvětlovány na příkladech. V podkapitole **„O soudech, státních zástupcích, armádě, policii, advokátech, notářích, okresních úřadech a obcích“** je zdůrazněno, že odpovědnost za své chování nesou již i děti a mladiství, ne pouze dospělí. Také se zde obsáhle mluví o vlivu drog a alkoholu na kriminalitu mladých lidí, v této souvislosti se hovoří i o šikaně a navíc, což je podle mého názoru opravdu výborné a co postrádám v učebnici od Valenty, je zde sepsáno několik praktických „rad“, jak se chovat, když se žák setká s šikanou, ať už jako oběť nebo pozorovatel. Mnohokrát je zde vyzvednuta nutnost vzájemné pomoci, solidarity, spolupráce a dalších hodnot. Často nacházíme cvičení, která se soustředí na práci žáka s různými zdroji informací, ať už s knihami, encyklopediemi, slovníky, ale i s médii – tiskem, televizí, a to především při vyhledávání aktualit ze světového společenského i politického dění a následnou práci s nimi. Stejně jako v učebnici od Milana Valenty najdeme v průběhu celého tématu poznámky o porušování lidských práv, o tom, že jsou si všichni lidé rovni ve svých právech a svobodách, jak to vypadalo s lidskými právy a svobodami v různých etapách dějin (např. je zde uveden krátký příspěvek o Norimberském procesu). Autoři také vyzdvihují význam Mezinárodního soudního dvoru v Haagu. Celkově bych ohodnotila téma v této knize jako lépe zpracované a pro výuku v rámci koncepce globální výchovy z mnoha hledisek vhodnější.

Zbývá nám ohodnotit učebnici OV pro **9. ročník**. Ani tato, v sérii poslední, učebnice nám nemůže sloužit jako pomůcka při výuce v koncepci globální výchovy, její zpracování je v tomto směru skutečně **nedostatečné**. Kniha je zpracovaná stejným způsobem jako ty předešlé: témata jsou žákům prezentována formou příběhů, které na sebe navazují, konec kapitoly tvoří cvičení a náměty na práci a vzácně nějaká křížovka. Tématický celek je ukončen větším opakováním. Prvním tématem tohoto ročníku je **„Spolupráce lidí a její**

¹⁰¹ kol. autorů: „*Občanská výchova pro 8. ročník*“. Olomouc, nakl. Olomouc 1999, s. 116, ISBN 80-7182-062-8.

podmínky, mýtus a náboženství, citový život člověka“. V příběhu najdeme termíny jako sounáležitost, láska a spolupráce, jejíž význam a podstata jsou skutečně zdůrazňovány. Autor vyzdvihuje spolupráci jako předpoklad pro správné fungování společnosti a zároveň ji determinuje nutností vzájemné důvěry. Na spolupráci je pak zaměřené cvičení: žáci mají o jejím významu a podmínkách diskutovat. V této kapitole jsou také stručně definovány jednotlivá světová náboženství, ale autor nezahrnul jakoukoliv poznámku o jejich vlivu na společenské celosvětové dění ani o jejich aktuálnosti. K této problematice zde nenajdeme žádné cvičení. Mohly by zde být zmíněny možné důsledky toho, když spolu lidé nespolupracují, jaká je vůbec kvalita mezilidských vztahů a proč, jaký podíl má na kvalitě vztahů i náboženství. Při probírání tohoto tématu bychom mohli hodně pracovat se zprávami z tisku nebo médií, dalo by se hodně využít spolupráce (u tohoto tématu by byla o to více vhodnější) i samostatné práce a jistě by se dala uskutečnit i nějaká exkurze nebo beseda např. s někým, kdo vyznává judaismus, atp. Nic takového nám autor nenabízí! Dalším tématem je **„Rodina, její nezastupitelnost v životě člověka a péče státu o ní“**. Tady se žáci dozvědí, jaké jsou podmínky pro možnost uzavření manželství, jak stát pečuje o rodinu – že existují manželské poradny, odbor sociální péče, jaké jsou funkce rodiny a že v případě nesnázi je jim k dispozici Linka bezpečí, atd. Jedno cvičení je zaměřeno na diskusi o důvodech rozvodů a v závěru je jedno cvičení zaměřeno dramaticky, kdy mají žáci ztvárnit způsob reakce na nějakou stresovou situaci. Téma je celkem dobře zpracováno, nicméně některé aktuální problematiky zde chybí. Mohli bychom se žáky diskutovat o tom, proč v současnosti mladí lidé spolu žijí, aniž by uzavírali manželství, zda-li je manželství vůbec nutné pro soužití dvou lidí, jaké jsou nejčastější důvody pro uzavírání sňatku, zda to je či není pouhý přežitek, jaká byla role manželství v minulosti a jaká bude situace např. za 30 let. Jako podklad pro diskusi by mohli žáci uspořádat průzkum veřejného mínění u generace mladých a starších lidí: jak se liší názory na manželství těchto dvou generací, případně v čem se shodují a jaké jsou možné příčiny. Druhý tematický celek je zaměřen na stát. Jeho první kapitola se jmenuje **„Sdružování občanů, stát a ústava“**. V kapitole jsou vysvětleny hlavní termíny: sdružování občanů, jaké jsou jeho druhy, ..., stručně jsou popsány všechny hlavy Ústavy ČR včetně Preambule, autor vysvětluje i význam politických stran, uvádí některé přidružené termíny a

také zdůrazňuje, že právo založit si politickou stranu nebo se volně sdružovat je zaručeno Listinou základních práv a svobod. Cvičení jsou věnována klasickému opakování. Téma je svým zpracováním vhodné pro klasickou frontální výuku. Žádné cvičení není zaměřeno na diskusi (např. v souvislosti se sdružováním občanů na hnutí Skinheads) a žádné cvičení ani nerozvíjí kreativitu žáka... V tomto případě by nebylo tak obtížné s žáky uspořádat nějakou didaktickou hru, která by se týkala tématu a ještě by posílila jejich vlastní soudržnost; pro ilustraci: ať si žáci představí, že jejich třída je jeden malý stát. Mohou si vymyslet název, při probírání tématu voleb si mohou zvolit své zastupitelstvo, prezidenta, apod. Pro to, aby stát dobře fungoval, je třeba stanovit základní pravidla soužití: ať si tedy sami vytvoří vlastní Ústavu, ve které by tato pravidla nějak formulovali. Samozřejmě by si mohli sestavit i Listinu základních práv a svobod jejich státu. Při práci by mohli využívat skutečnou Ústavu ČR a Listinu základních práv a svobod, případně i ústavy jiných států nebo dokumenty podobného charakteru. S Ústavou a především s Listinou základních práv a svobod se hodně pracuje v další kapitole **„Svoboda, sdružování, občanství, samospráva a protispolečenské jevy“** a to v souvislosti s problematikou uprchlíků a azylantů. Také se zde hovoří o právech minorit a společensky nežádoucích jevech jako je např. gamblerství a prostituce. Jedno cvičení je zde zaměřeno na práci s Listinou základních práv a svobod: jaká práva jsou porušována v zemích, odkud lidé emigrují. Vzhledem k tomu, že tato problematika (především tedy problematika uprchlíků a azylantů) je skutečně (a už po několik let) velmi výrazně aktuální i pro naši zemi, je její zpracování v této učebnici nedůsledné a nedostačující. Neposkytuje žákům dostatečný přehled ani informovanost. Další kapitola je zaměřená na formování české státnosti. Autor zde uvádí v časovém sledu ty nejvýznamnější panovníky českých zemí, kteří se o upevnění české státnosti zasloužili. Pro koncepci globální výchovy je takové zpracování v podstatě neefektivní. I další podkapitola je zaměřená na popis historických událostí spojených s naší vlastí, konkrétně na historické události v letech 1918 – 1989. Cvičení jsou zaměřená na práci s literaturou: hledání podrobností týkajících se významných historických událostí (Mnichov 1938, ...). Chybí však poznámky např. o problematice Sudet, která je i v tuto dobu aktuální, neboť může ovlivňovat kvalitu vztahů mezi naším státem a státy sousedními, může mít vliv i na náš vstup

do Evropské unie, apod. Přejdeme k tématickému celku **„Život člověka na planetě Zemi“**. Je rozpracován jen do jedné kapitoly, která je ekologicky zaměřená. My víme, že ekologická dimenze hraje v koncepci globální výchovy velmi důležitou roli, proto by zpracování takového tématu mělo být obzvláště precizní. Jak ho tedy zpracoval autor? Stručně charakterizuje ekologické problémy týkající se jednotlivých složek životního prostředí. Krátce se zmiňuje i o nebezpečí jaderné katastrofy, přelidnění a v souvislosti s ním i o hladomoru a civilizačních chorobách. Autor se zabývá i termínem „obnovitelné zdroje energie“, popisuje druhy těchto alternativních zdrojů energie a jejich výhody. Cvičení je zpracováno formou testu, který zahrnuje opakování i z minulých ročníků a také je zde dán prostor pro skupinovou práci – žáci se mají vžít do role obecního zastupitelstva a najít možné zdroje energie ve své obci. Zpracování svou obsažností nepokrývá celou problematiku (např. se zde nehovoří o vztahu lidí ke zvířatům ani o důsledcích lidské činnosti na samotné lidstvo). Uvedené ekologické a populační problémy jsou popisovány velmi stroze a není příliš zdůrazněna jejich aktuálnost. I možné důsledky na budoucnost celé planety jsou opomenuty. Shrnutě řečeno: tato forma zpracování je pro koncepci globální výchovy nedůsledná a neefektivní. I další tématický celek **„Svět a Evropa“** je svou podstatou pro globální výchovu velmi podstatný. Je rozpracován do dvou kapitol. První **„Mezinárodní spolupráce a mezinárodní společenství“** se soustředí na mezinárodní organizace, např. OSN, NATO, UNESCO, UNICEF, EU a další, které jsou stručně charakterizovány. Milan Valenta uvádí Preambuli Charty OSN, krátce se zmiňuje o tendencích České republiky a v jediné větě hovoří o globálním propojování světa, ale už opomíjí příčiny, důvody a způsoby tohoto propojování včetně jeho dopadů. Celkem tři cvičení jsou z našeho hlediska uplatnitelné: první se soustředí na zkratky mezinárodních organizací – co která znamená a jaké jsou činnosti těchto organizací, druhé se soustředí na práci s tiskem – jakým směrem jsou orientovány v současnosti činnosti těchto organizací a třetí cvičení se vrací k uvedené Preambuli Charty OSN – jaké jsou její hlavní myšlenky; žáci o nich mají diskutovat. Druhá kapitola tohoto tématu **„Evropské procesy – jednotící prvky evropské civilizace, společná zkušenost katastrofických válek a režimů, cizina a zaniklé kultury“** je zpracována formou scén z divadelní hry, což je sice nápadité, ale jinak nevyužitelné. Celé

téma je zaměřeno na antickou kulturu a kultury zaniklé (např. Mayskou, ...), ale současnosti se zde nevěnuje žádná pozornost. Pokud bych to měla srovnat se zpracováním stejného tématu v knize od kolektivu autorů z nakladatelství Olomouc, pak musím konstatovat, že zde najdeme dokonalé zpracování. Celá jedna kapitola je věnována globalizaci, jejím výhodám, nevýhodám, příčinám, důsledkům..., evropská integrace je popsána z také mnohem širšího hlediska, atp. V knize od Milana Valenty jsou v této kapitole dvě cvičení zaměřená na světová náboženství, ale chybí hlubší podtext. Celkově vzato je zpracování takového tématu dost nešťastné a absolutně nevyhovující potřebám současnosti! Předposlední tématický celek **„Sociální vztahy“** je rozpracován jen do jedné kapitoly **„Sociální vztahy – životní úroveň, sociální péče a sociální politika státu, druhy sociálních příspěvků“**, ačkoliv by se dal rozpracovat z mnoha dalších hledisek, kupříkladu vzájemná pomoc lidí – humanitární a charitativní pomoc. Žáci se zde seznámí s termíny životní úroveň a její ukazatelé, inflace, relativní mzda, sociální politika státu, sociální síť, životní minimum, ad. I cvičení je na tyto termíny zaměřené. Dále mají žáci za úkol zjistit informace o současné inflaci, o tom, kdo má nárok na sociální dávky a za jakých podmínek. Na základě těchto cvičení mohou žáci získat dobrou orientaci v této problematice, ale jak jsem již uvedla, prezentovaná forma zpracování tohoto tématu není celistvá a nepokrývá jeho šíři. Poslední tématický celek je nazván **„Výchova k demokracii“**. První kapitola tohoto tématu **„Péče o demokracii, nezávislý tisk a veřejné mínění“** je založena na několika článcích z dob komunistického režimu, na kterých je demonstrována cenzura – co tento pojem znamená a co obnáší. Dále se hovoří o roli tisku a nutnosti svobody slova jako prostředku pro udržení demokracie. V závěru se také zdůrazňuje role tisku jako nezávislého zdroje informací o nebezpečných jevech jako např. projevech rasismu, ad. V této souvislosti autor vybízí žáky k diskusi o těchto negativních fenoménech. Tím je tato kapitola uzavřena a náměty jako např. demokracie jako garance míru, míra nezávislosti České televize jako veřejného média, existence bulvárního tisku a jeho význam na kvalitu informovanosti veřejnosti, ... chybí. Závěrečná kapitola **„Náboženské sekty a šťastný domov“** neobsahuje žádná cvičení, žádné náměty na samostatnou, popř. skupinovou, práci, žádné náměty k diskusi, ... a přitom je tematika náboženských sekt tak komplikovaná, závažná a aktuální! Autor definuje

pojem „náboženská sekta“ a jen velmi stroze uvádí ty nejznámější sekty, jejich charakteristiky a případná nebezpečí, např. možnou manipulaci s člověkem.

V závěru se ještě tradičně věnujme krátkému porovnání nějakého konkrétního tématu. Pro 9. ročník to bude téma **„Občan v právních a ekonomických vztazích“**. V učebnici od kolektivu autorů z nakladatelství Olomouc je stanovené téma rozpracováno do pěti kapitol, Milan Valenta je rozpracoval do kapitol tří. Začneme jeho zpracováním: první kapitola **„Dělbá práce, lidské potřeby a druhy statků, tržní hospodářství, peníze a hodnota, podnikání, výroba, odvětví a sektory národního hospodářství“** je zaměřena na vysvětlování pojmů jako ekonomie a ekonomika, peníze a jejich funkce, konkurence, monopol, odvětví národního hospodářství, apod. Výklad, opět formou příběhu, je doprovázen demonstračními ilustracemi a křížovkou. Cvičení jsou zaměřena na procvičování těchto pojmů, jejich přiřazování... Druhá kapitola **„Zisk, investice a výrobní náklady, státní rozpočet a daně, národní hospodářství, podnikání z hlediska jeho formy a vlastnictví“** je zpracována stejnou formou – opět jsou vysvětlovány základní termíny a i cvičení jsou na jejich procvičování zaměřena. Třetí kapitola **„Pracovní právo, právo a povinnosti zaměstnance i zaměstnavatele, bezpečnost práce, mzda, pracovní podmínky a nárok na dovolenou, činnost úřadu práce“** se zaměřuje na pojmy uváděnými v názvu a skutečnostmi s nimi spojenými, např. jaké jsou podmínky pro obdržení podpory v nezaměstnanosti, jaké náležitosti mám obsahovat pracovní smlouva, ... Na sepsání pracovní smlouvy v rámci skupinové práce je zaměřeno i jedno cvičení. U této kapitoly je velkou chybou její nepraktičnost pro žáky: je zde sice popsáno celé pracovní právo, ale, což by bylo pro žáky mnohem přínosnější, autor neuvádí žádné informace o brigádách – od kdy může mladistvý pracovat, jaká jsou jeho práva, atd. Tím, že autor témata zpracovává formou příběhů, je možná způsobeno i to, že žádná fakta nejsou skutečně zasazena do reality a tím je schopnost žáků využít je v jejich každodenním životě výrazně snížena. Jak je téma zpracované v druhé knize? Autoři se zabývají stejnými pojmy. Rozpracovávají je však do větší hloubky, což se mi v některých případech (např. při členění národního hospodářství) zdálo až přehnané, ale sami autoři předem upozorňují, že jsou to informace navíc a záleží na každém zvlášť, zda s nimi bude či nebude pracovat. Některé relativně složité tematiky, např.

hospodářská politika, jsou zpracovány do přehledných schémat, ve kterých se žáci mohou snadno orientovat. Snazší pochopení umožňují i přehledné grafy, autoři také často používají různé statistiky, úryvky článků z novin a časopisů (v tomto případě především Ekonom, Reflex a Lidové noviny), složité pojmy vysvětlují pomocí definic ze Slovníku cizích slov nebo Encyklopedického slovníku a mnoho úkolů je směřováno na zjišťování významů jiných pojmů, takže se žáci učí pracovat s naučnou literaturou a slovníky. Autoři zařadili tzv. „problémové úkoly“, které jsou orientovány na zamyšlení nad nějakou problematikou, hledání různých hypotéz a řešení, argumentování, Tyto úkoly rozvíjejí schopnost žáka logicky uvažovat, orientovat se v různých problematikách z různých hledisek, samozřejmě je to i komunikace a pokud se jedná o diskuse, tak je to pochopitelně i tolerování jiných postojů a názorů. Na rozdíl v knize od Milana Valenty jsou všechna témata zasazována do reality – jaká je skutečná situace co se týče nezaměstnanosti, jaké je reálné postavení českého hospodářství v evropské a světové ekonomice, jaké jsou podmínky exportu, importu, výroby (že je důležité dodržovat některé mezinárodní úmluvy a že v současnosti hraje velkou roli ekologické hledisko výroby, apod.), atp. Při probírání ekologické politiky státu se relativně do hloubky hovoří o koncepci trvale udržitelného způsobu života – co to znamená, jaký je její význam, ... hodně se zdůrazňuje vliv současných aktivit člověka na budoucnost celé planety a několikrát je položena otázka, zda je možné tímto způsobem pokračovat tak, aby nebyla existence na Zemi ohrožena. U tématu státního rozpočtu se věnuje velká pozornost tomu, že stát vynakládá finanční částky na humanitární pomoc jiným státům, na ochranu kulturního dědictví. Celkově vzato je téma mnohem lépe zpracované v této knize, pro globální výchovu zcela postačující: hovoří se o aktuálních problematikách, tendencích vývoje dění na světě, zda je to tímto stylem udržitelné či nikoliv, zároveň jsou veškerá fakta podložena vhodnými autentickými materiály, hodně prostoru je poskytnuto pro aktivity samotných žáků (ať už jako skupinovou či samostatnou práci), kteří mohou v leččem nalézt inspiraci pro vlastní činnost a především mnoho námětů k zapřemýšlení a nechybí ani zpestření ve formě her, křížovek, vtipných ilustrací, atd.

Tímto je tato podkapitola u konce. Po podrobné analýze všech učebnic OV, lze jednoznačně konstatovat, že učebnice občanské výchovy od Milana

Valenty jsou pro potřeby koncepce globální výchovy naprosto nevyhovující a učitelům, kteří se o tuto koncepci zajímají a svou výuku by chtěli realizovat podle jejích principů, nelze tyto učebnice jako didaktickou pomůcku doporučit! Za výbornou učebnici po všech stránkách, a vhodnou nejen z hlediska globální výchovy, můžeme označit knihu od kolektivu autorů z nakladatelství Olomouc.

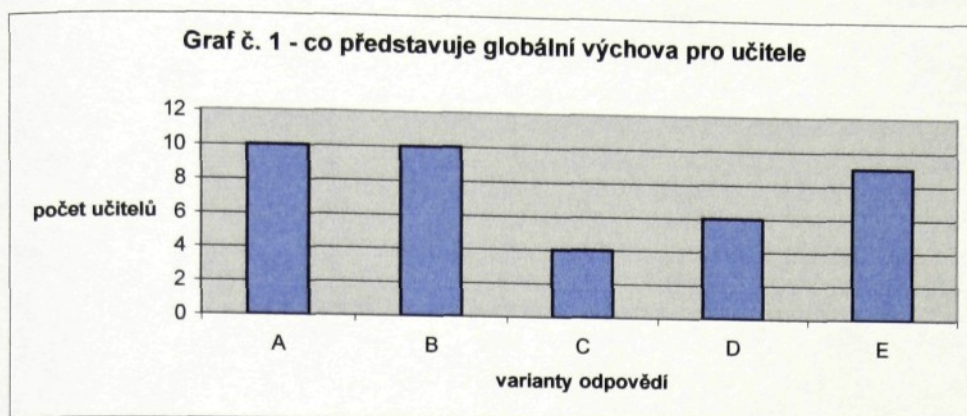
3.4 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA POHLEDEM UČITELŮ OV

Podkapitola je zaměřena na zjišťování postojů učitelů občanské výchovy ke koncepci globální výchovy. Tyto postoje a názory jsem zjišťovala na základě dotazníku, který jsem rozdala mezi 15 učitelů občanské výchovy. Návratnost byla 14 vyplněných dotazníků, které jsem statisticky zpracovala. Dotazník je přiložen v části příloh (viz příloha č. 1), kde jsou pro dokumentaci přiloženy 2 vyplněné dotazníky (viz přílohy č. 2 – 3). Nyní se budeme zabývat každou otázkou zvlášť. Ke každé je přiložen graf, který přehledně zobrazuje zjištěné údaje, a vysvětlující komentář.

Zadání 1. otázky zní: v současnosti se často hovoří o termínu „globalizace“, v oblasti procesu vzdělávání se pak setkáváme s koncepcí tzv. globální výchovy. Co pro Vás tato koncepce z hlediska výuky OV znamená:

- A** žáci se učí porozumět světu jako celku
- B** objevování vztahů a souvislostí v dění na světě
- C** výchova k úctě, respektu a zodpovědnému chování ke všem formám života na Zemi
- D** orientace v aktuálním celosvětovém dění s ohledem na tendence vývoje lidské společnosti a budoucnosti celé planety
- E** rozvíjení a sebezvíjení osobnosti žáka, vyvíjení takových hodnot jako je empatie, úcta, tolerance, odpovědnost, ..., ale např. i umění asertivního chování, ad.

Odpovědi znázorňuje graf č. 1:

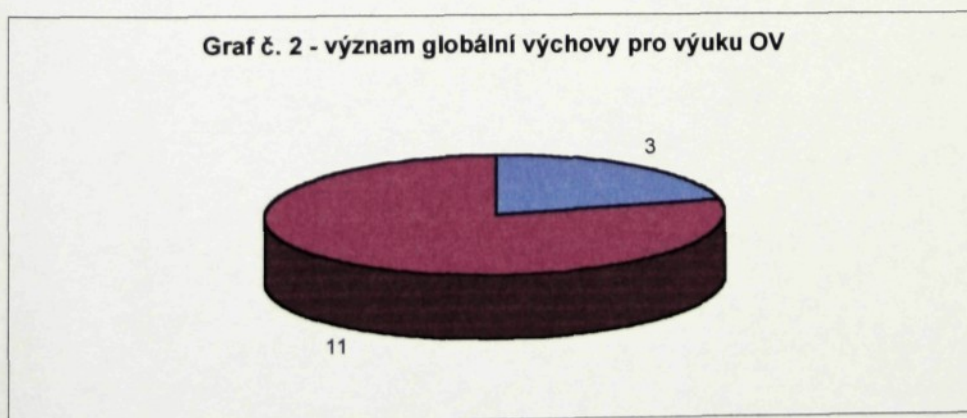


V této otázce bylo možné zakřížkovat více odpovědí. Z grafu vidíme, že učitelé nejvíce volili variantu „A“, „B“ a „E“. Nejčastěji učitelé zatrhlávali 2 (maximálně 3) varianty. Někteří zatrhlili pouze jednu, z čehož lze usoudit, že koncepce globální výchovy pro ně není až tak významná nebo s ní nejsou dostatečně obeznámeni, neboť všechny nabízené odpovědi jsou pro tuto koncepci klíčové.

Zadání 2. otázky je: *globální výchovu považujete v hodinách OV za:*

- A velice podstatnou, až nutnou
- B aktuální
- C okrajovou
- D nepodstatnou

Varianty „C“ ani „D“ nezakřížkoval žádný učitel. Graf č. 2 nám tedy zobrazí poměr mezi dvěma prvními variantami:

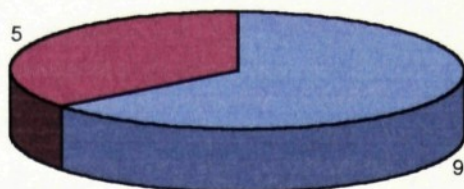


Pouze 3 učitelé označili globální výchovu za velice podstatnou až nutnou. Zbývajících 11 učitelů považuje tuto koncepci za aktuální.

Znění 3. otázky je: *domníváte se, že témat pro globální výchovu je obsaženo v osnovách a učebnicích dostatek?* Učitelé měli volit mezi odpovědi

„ano“ nebo „ne“ a toto početní zastoupení vyjádřit v přibližném % podílu. Někteří tento číselný údaj nevyplňovali, nicméně většina z nich uvádí, že témat vhodných pro globální výchovu je v osnovách a učebnicích přibližně 30 %. Podívejme se, jak učitelé volili mezi odpověďmi „ano“ a „ne“:

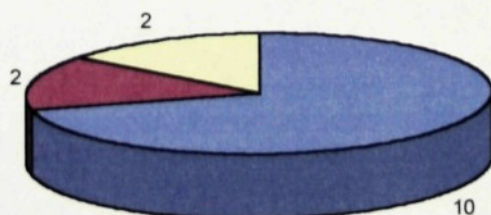
Graf č. 3 - názor učitelů na množství témat pro globální výchovu



Devět učitelů se domnívá, že témat pro globální výchovu je v osnovách a učebnicích obsaženo dostatek, pouze pět učitelů je opačného názoru, tzn. že takových témat je nedostatek.

4. otázka zní: *pokud není toto zastoupení dostatečné, zařazujete sami ve svých hodinách OV některá témata vhodná pro globální výchovu?* Opět se mělo volit mezi odpověďmi „ano“, k níž měli doplnit, jaká témata doplňují, nebo „ne“, k níž měli dodat, proč žádná témata nezařazují. Poměr odpovědí nám ukazuje graf č. 4:

Graf č. 4 - doplňování témat pro globální výchovu



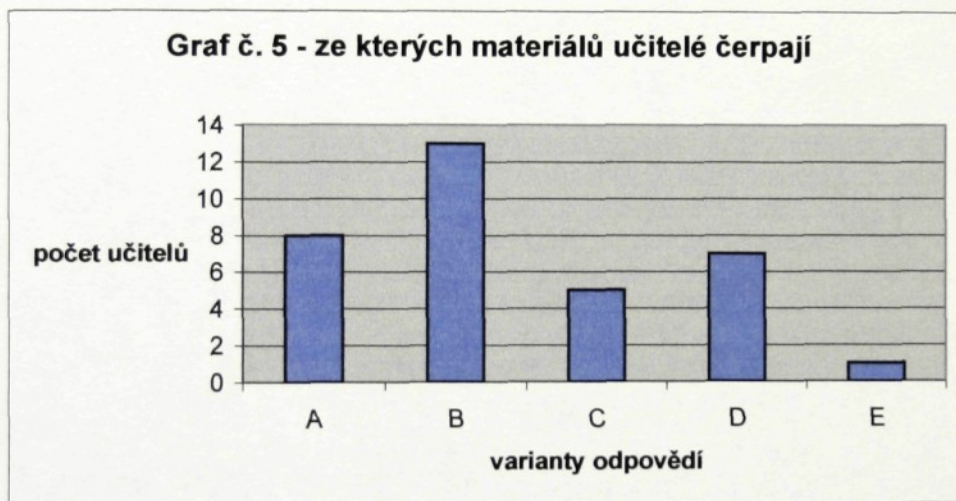
Celkem 10 učitelů zvolilo odpověď „ano“, s tím že nejčastějšími doplňujícími tématy je Evropská unie, náboženská a rasová odlišnost, chudoba, předsudky, ... v souvislosti s aktuálním celosvětovým děním. Dva učitelé zvolili odpověď „ne“,

důvodem nezařazování vhodných témat je časová a materiální nedostatečnost a 2 učitelé tuto otázku nezodpověděli.

Přejděme k **5. otázce**, která má toto znění: *z jakých materiálů čerpáte pro svou výuku?*

- A využívám pouze učebnice OV
- B využívám tisk, zprávy, internet, ...
- C používám jiné didaktické pomůcky: film, dokument, ...
- D snažím se, aby žáci sami získávali nové vědomosti prostřednictvím přímé zkušenosti a vlastních činností
- E jiná varianta

Opět bylo možné zakřížkovat více možností. Pro koncepci globální výchovy je podstatná varianta „D“, podívejme se tedy, kolik učitelů ji zvolilo:

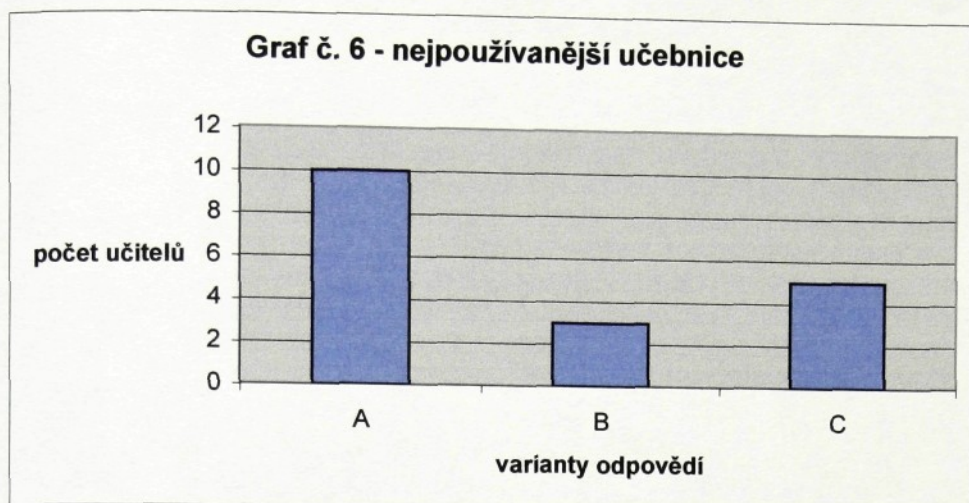


Pro svou výuku učitelé nejvíce čerpají z tisku, médií nebo internetu, poté hodně čerpají z učebnic, pouhá polovina učitelů pak zaškrtnula možnost „D“, která pro nás hraje tak významnou roli a jeden učitel v možnosti „E“ uvedl, že využívá vlastních materiálů.

Předposlední – **6. otázka** zní: *kteřou učebnici OV ve své výuce používáte?*

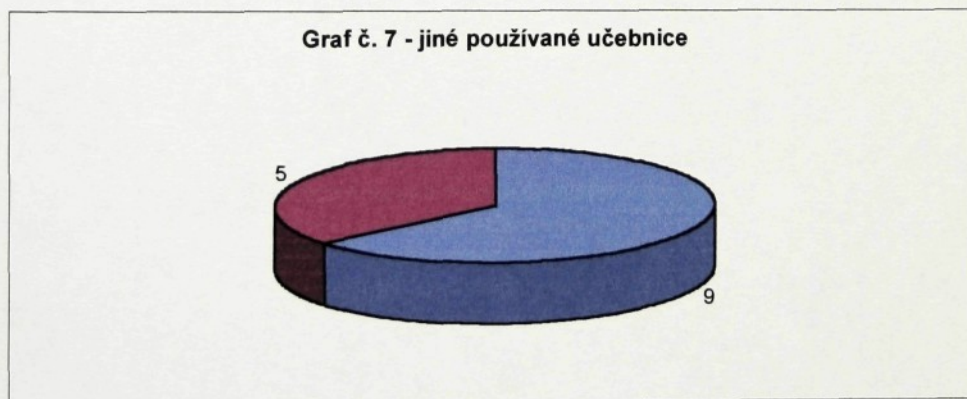
- A učebnice: Milan Valenta, nakl. SPL Práce
- B učebnice: kol. autorů, SPN
- C učebnice: kol. autorů, nakl. Olomouc

Někteří učitelé zatrhlí i dvě odpovědi. Která je tedy nejpoužívanější?



Z grafu je jasné, že nejvíce používanou učebnicí je učebnice OV od Milana Valenty, 5 učitelů používá i knihu od kolektivu autorů z nakladatelství Olomouc a 3 učitelé používají učebnici OV vydanou nakladatelstvím SPN. Z předcházející podkapitoly víme, že učebnice OV od Milana Valenty jsou pro globální výchovu zcela nevhodné, přesto je učitelé nejvíce používají.

Závěrečná 7. otázka dotazníku zní: *ze kterých dalších učebnic OV případně čerpáte?* Zde mohli učitelé napsat jakékoliv jiné knihy, ze kterých čerpají pro svou výuku, i když podle nich přímo neučí. Jaké jsou výsledky?



Devět učitelů z jiných knih již nečerpá! Zbytek učitelů napsal buď některou z učebnic, které jsou uvedeny v 6. otázce (ve dvou případech to byla kniha od Milana Valenty) a nebo zde uvedli např. „Pracovní texty pro hodiny občanské výchovy“ nebo „Právo pro každého“.

Co lze říci na závěr? Podle uvedených výsledků nemůžeme vzhledem k malému počtu dotazovaných usoudit, zda se učitelé dostatečně zabývají

konceptí globální výchovy a podřizují jí svou výuku, což by bylo z hlediska současného dění ve světě žádoucí. Podle zpracovaných odpovědí lze říci, že učitelé získávají povědomí o globální výchově a o tom, co tato koncepce obnáší, požaduje a jak se projevuje ve výuce, ale zároveň toto povědomí není natolik hloubkové a zažité, aby se ve skutečnosti do organizace a podoby výuky nějak výrazně promítlo. Učitelé svou výuku doplňují aktualitami ze světového dění a snaží se, aby žáci pochopili celou jejich podstatu, propojenost, ..., ale např. podle výsledků 1. otázky (konkrétně zastoupení varianty „C“) můžeme říci, že stále opomíjejí důslednou ekologickou výchovu ve všech jejích dimenzích. Je nezbytné, aby byl globální výchově dán větší prostor a samotní učitelé se s ní podrobně seznamovali, neboť pouze tak má tato koncepce naději na plný úspěch.

4. GLOBÁLNÍ VÝCHOVA V HODINÁCH OBČANSKÉ VÝCHOVY

V poslední kapitole této diplomové práce se zaměříme na výuku občanské výchovy tak, aby odpovídala principům globální výchovy. Víme, že těmito základními rysy globální výchovy je kreativita, kooperace, na jejímž základě dochází v průběhu výuky k upevňování důvěry k sobě i k ostatním, participace a zkušenostní a činnostní orientace. U některých témat se klasické frontální výuce vyhnout nemůžeme, ale nikdy bychom neměli zapomenout alespoň zmínku o něčem, co se týká globální výchovy. Globální výchova by měla prolínat celou výukou (ne jenom jednou vyučovací hodinou): měla by mít formu systému, její poznatky mají být uplatňovány komplexně a ve vzájemných souvislostech, navíc, globální výchova není koncepce týkající se pouze občanské výchovy, měla by procházet všemi předměty! Jaký bude náš postup v této kapitole? Tématicky si ji rozdělíme na dvě podkapitoly. V první z nich se budeme věnovat námětům aktivizujících a motivačních činností a vhodným tématům pro globální výchovu, která by učitel neměl opomenout při výuce občanské výchovy. Ve druhé podkapitole si časově rozfázujeme a zpracujeme jedno vybrané téma do formy konkrétních příprav na vyučování se všemi náležitostmi, které má příprava učitele obsahovat. V obou podkapitolách se zaměříme spíše na diskusní témata a netradiční didaktické hry. Chci velmi zdůraznit, že zpracované náměty a aktivity mají jakýsi „ideální“ charakter – mnohé z nich se nedají v mnou formulované podobě na klasické ZŠ škole použít. Při jejich výběru a volbě metody a organizace je nutné přihlédnout k intelektové úrovni žáků, k jejich schopnostem a k dalším faktorům ovlivňujícím průběh a kvalitu výuky. Účelem následujících podkapitol je inspirovat a poukázat na různorodost možností!!!

4.1 NÁMĚTY PRO GLOBÁLNÍ VÝCHOVU

V této části se zaměříme na náměty různých činností, které ve svých hodinách mohou učitelé využít. Pro každý ročník (6., 7., 9.) jsem vybrala 3 osnovní témata, výjimkou je 8. ročník, který zpracuji v další podkapitole, kde najdete i odůvodnění tohoto postupu.

6. ročník – pro tento ročník jsem vybrala následující témata: „domov a rodina“, „naše vlast“ a „obec a region“.

U tématu **„Domov a rodina“** se budeme soustředit na aktivity podporující kolektiv a jeho soudržnost, neboť právě v tomto ročníku dochází často k diferenciaci žáků, kteří jsou rozděleni a vzniknou tak nové třídy. Prvotní hodnotou je tedy v tomto případě (sebe)důvěra, empatie, tolerance, ad. K těmto hodnotám můžeme žáky přivést např. tím, že jejich kolektiv přirovnáme k rodině a motivujeme je, aby si v takovém stylu vyzdobili nástěnku. Tuto aktivitu jsem sama vyzkoušela v rámci své průběžné pedagogické praxe a měla úspěch. V první části hodiny každý sám sebe nakreslil, připsal své jméno a napsal, co má rád a pak jsme všechny „podobizny“ společně připevnili na nástěnku pod nadpis „naše rodina 6. A“. Obdobou může být, když si žáci udělají nástěnku ze svých fotografií, když byli miminka a připišou nějaké vtipné komentáře. S žáky můžeme vymyslet a vyrobit také třídní vlajku, motto, ad. Jsou to činnosti, které výrazně formují třídu jako kolektiv a navíc činí vztah mezi nimi a učitelem více neformálním. Pokud pracujeme s novou třídou, je vhodné přibližně za měsíc, kdy už se žáci lépe znají připravit hru „*Povzbudivé plakáty*“ (viz příloha č. 4), která pomůže žákům zjistit svou vlastní cenu, získají vlastní sebevědomí a navíc schopnost uznávat a oceňovat druhé a jejich přínos pro kolektiv. Nyní v bodech uvedu, jaké problematiky, týkající se rodiny, by neměl učitel opomenout:

- zátěžové situace ovlivňující život žáka: problémy mezi rodiči a mezi dětmi a rodiči navzájem
- děti z dětských domovů, adopce, útěky z domova
- práva a povinnosti dětí, Linka důvěry, pedagogicko-psychologické poradny v místě bydliště
- život rodiny: společně trávený volný čas, rodinné zvyklosti, vliv víry na život rodiny, vliv kultury – model rodiny jiných národů (postavení ženy a muže, polygamie, ...)

Ve všech případech bychom měli hodně pracovat s autentickými materiály: články, fotografie, dokument, ... a vycházet z nich a samozřejmě využívat i samotných zkušeností dětí, navozovat umělé situace a pak hrát scénky, jak by žáci reagovali... Za domácí úkol si žáci mohou vyrobit *koláž* na téma „rodina“, kde zachytí každého člena své rodiny, i zvířátka, s tím, co je pro něj charakteristické (např. bratr – sportovec). Ke koláži mohou vymyslet vtipný komentář. Během hodiny můžeme zadat samostatnou práci „*Aby byli všichni spokojeni*“ (viz příloha

č. 5). Pro to, aby spolu členové rodiny dobře vycházeli, tak spolupracují a protože i naše třída je jednou velkou rodinou, zařaďme tuto hru na kooperaci a fantazii: „*Pohádka horkého bramboru*“ (viz příloha č. 6).

U tématu domova bychom jako učitelé uplatňující globální výchovu neměli zapomenout:

- domov jako prostředek uspokojující naše duchovní a materiální hodnoty: bezpečí, jistota, zázemí!
- hodnota domova: vyjdeme z aktuálních problematik jako je uprchlictví – války, žadatelé o azyl – jaký je jejich domov, proč ho opouštějí, jaký vliv to má na ně samotné, ... Opět vyjdeme z článků, dokumentů, sami žáci si mohou tyto materiály vyhledat a poté bychom na toto téma diskutovali s tím, jak se jich samotných tyto problémy dotýkají a jak bychom mohli takovým lidem pomoci, jak jim pomáháme jako stát, atd.

Pro rozvíjení kreativity a představivosti necháme žáky nakreslit obrázek ideálního domova a rodiny (tzn. že nakreslí svůj vysněný byt, dům a zachytí rodinný život v něm).

Přejdeme k tématu „Naše vlast“. Mohli bychom navázat problematikou

- uprchlictví: kdy a proč lidé opouštějí svou vlast, jaké mají pocity
- národnostní menšiny: v minulosti (nacismus, komunismus) lidé často emigrovali do zemí, kde se později stali národnostní menšinou: termíny rasismus, xenofobie, demokracie, Ústava ČR, Listina základních práv a svobod; hodnoty jako altruismus, empatie, sounáležitost, vzájemná pomoc.

U obou tématik bychom vycházeli z konkrétních situací demonstrovaných různými články, obrázky z časopisů, fotografiemi, pracujeme i se samotnou Ústavou ČR a Listinou základních práv a svobod. U tématu „národnostní menšiny“ bychom měli více času věnovat problematice soužití s Romy, žáci by uváděli své zkušenosti. Bylo by vhodné pozvat na besedu příslušníka nějaké národnostní menšiny (jak dospělého, tak i romského, vietnamského, ... žáka). Závěrem bychom mohli vyvodit, že Češi nejsou jediným národem žijícím v naší vlasti; naopak, je nás tu mnohem víc: žijeme v jednom státě jako jedna velká rodina, sdílíme společně všechny důležité události, komunikujeme spolu... na tomto podkladu s žáky společně vytvoříme velkou koláž, která by právě tuto myšlenku zachycovala. Dalším důležitým námětem, který nesmíme opomenout je:

- role naší vlasti – České republiky – na světě; v tomto ročníku se zaměříme především na evropský rámec, tzn. se kterými zeměmi sousedíme, jak s nimi spolupracujeme, jaký mají na nás vliv (turistika, obchod) a zdůraznit bychom měli především vzájemnou komunikaci (jakou roli má vůbec komunikace mezi lidmi, proč je důležité studovat cizí jazyky, pracujeme s příslovím „Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“), nezapomeneme zmínit a na konkrétních příkladech vysvětlit termíny vlastenectví, občanství a evropanství!
- krásy naší vlasti: kde už žáci byli, které národní parky a chráněné krajinné oblasti znají, jak se k nim člověk chová, proč tyto přírodní rezervace existují, jaký je mimo ně stav přírody v českých zemích, kam by chtěli jet na výlet, ... v této souvislosti si s dětmi můžeme naplánovat školní výlet, ale měli bychom se snažit o to, aby si ho žáci naplánovali sami: aby si uvědomili, co vše je nutné zjistit a zařídit. Zde by bylo výborné vysvětlit dětem pojem „*myšlenková mapa*“ a na toto téma ji s nimi vytvořit. Mělo by to praktické využití, což je motivující, žáci by si uvědomili svou odpovědnost a navíc je to činnost, která podpoří spolupráci a souhru v kolektivu.

Další vhodnou aktivitou je *vytvoření letáku* o naší vlasti: jde o skupinovou práci, kdy si žáci představí, že pracují v cestovní kanceláři a mají vytvořit informační leták o naší vlasti: pracují se základními údaji o ČR (využívají tak znalosti zeměpisu), pracují s informacemi o tom, čím je nebo byla naše země proslavena (zde využívají znalosti dějepisu), jaké jsou krásy naší země, apod. Pokud má naše škola styky s jinou – zahraniční školou, bylo by výborné v rámci výuky cizího jazyka tento leták přeložit a poslat jim ho. Jistě bychom dostali zajímavou odpověď. Jinou variantou této aktivity je skupinová práce, kdy každá skupina vytvoří takový leták o jiné zemi, a pak jej před ostatními prezentuje. Společně bychom mohli vyhodnotit nejlépe zpracovaný a nejnápaditější leták.

Stejnou aktivitu můžeme využít i v dalším tématu: „Obec a region“. Znovu bychom vytvořili ve skupinách leták, ale tentokrát o našem městě a o našem regionu: jaká je historická minulost města, jaké jsou jejich významné činnosti (ve vztahu k vlasti a k jiným zemím!!!, např. Liberec je součástí Euroregionu Nisa, a k jiným regionům), co je pro město a region typické (výroba

něčeho, např. Liberec je proslulý textilním průmyslem, Jablonec je slavný díky sklu a bižuterii, ...), kteří významní občané pocházejí z našeho města nebo regionu, jaké tu jsou památky, jaké je přírodní okolí města, atp. Společně bychom pak vybrali leták nejlépe a nejvýstižněji charakterizující naše město a náš region a tyto letáky bychom mohli poslat na jinou českou školu, případně i do zahraničí. Celkovým přínosem všech těchto činností je samotná spolupráce, která žáka v mnohém rozvíjí (komunikace, argumentování, uzavírání kompromisů, přijímání odlišného názoru a jeho tolerance, kreativita, fantazie, estetické cítění, ale i manuální zručnost, práce s různými informacemi, citáty i úryvky z krásné literatury, ...), utužují kolektiv, což účinně působí jako prevence šikany, agresivity a jiných negativních jevů, a zároveň prohlubují vztah k rodišti. Samozřejmostí je, že žáci v tomto případě často využívají svých dosavadních znalostí a zkušeností a navíc se o svém bydlišti mohou mnoho nového dozvědět, což pro ně může být velmi užitečné a použitelné v každodenním životě. Pokud naše město spolupracuje s městy v jiných zemích, což se žáci sami dozvědí z regionálního tisku nebo mohou informace získat na městském úřadu, pak by bylo vhodné poslat vyrobené letáky právě tam s tím, že by nám i oni něco podobného mohli poslat. Náročnější projekt a vhodnější pro starší žáky je natočení videa na toto téma.

7. ročník – z témat uváděných v osnovách tohoto ročníku jsem vybrala pro okomentování tato: „národ a vlast“, „majetek a bohatství“ a „kultura a její rozvíjení“, neboť tato témata jsou pro zpracování z hlediska globální výchovy velmi vhodná.

Téma **„Národ a vlast“** může být metodicky zpracováno mnoha způsoby. Základním cílem by mělo být vytvoření kladného vztahu ke své vlasti a národu, ale i ke všem dalším aspektům, které se od nich odvíjejí, např. mateřský jazyk, národní dějiny, ... Vše bychom měli zasazovat do globálního rámce – např. mezinárodní činnost našeho státu, vztahy s ostatními zeměmi. V této souvislosti je velmi vhodné uspořádat s dětmi dlouhodobější projekt, který je podle probíraného tématu snadno variabilní, tzv. „*Tabule spojení*“ (viz příloha č. 7). díky tomuto projektu žáci pochopí, že náš stát tvoří nedílnou součást jednoho velkého globálního systému – světa. Toto téma je jinak jen rozšířenou formou tématu „Naše vlast“, kterému jsme se věnovali v 6. ročníku, proto můžeme využít po obměnění,

rozšíření nebo mírném zkomplikování stejné aktivity, které jsem již zmiňovala. Informace o naší vlasti můžeme zpracovat formou koláže, kromě přírodních krás a památek bychom mohli přiřadit informace o tradiční české kuchyni, o tom, jak slavíme Velikonoce a Vánoce, neboť ne všude se tyto svátky slaví stejně, apod. V 7. ročníku se také probírají státní symboly, třída si v tomto kontextu může vymyslet svůj vlastní „*třídní symbol*“, který by ji charakterizoval. V učebnicích však není příliš prostoru věnováno otázce Evropské unie, a proto bychom jí my sami učitelé měli věnovat tolik času, nakolik je tato otázka pro náš stát v současnosti problematická a aktuální. V 9. ročníku budeme rozebírat téma „nadnárodní společenství“, kde uvedu k Evropské unii podrobný komentář.

Přejdeme k dalšímu z témat, kterým je „**Majetek a bohatství**“. U tohoto tématu bychom se neměli zabývat pouze tím, jaké jsou druhy majetku, co je to vlastnictví a že když máme dost peněz, auto a chatu, tak máme vysokou životní úroveň a jsme bohatí. Důležité, a pro globální výchovu podstatné, je to, jaké jsou skutečné potřeby člověka, že nezáleží pouze na materiálních, ale i duchovních hodnotách, atp. Začali bychom právě těmito termíny:

- hodnoty – co tento termín znamená, jak je dělíme a v čem spočívá jejich význam a přínos pro člověka. U duchovních hodnot nesmíme opomenout zdraví, štěstí, ušlechtilost, vzájemnou pomoc, solidaritu a zároveň musíme zdůraznit jejich důležitost, neboť např. zdraví bývá často chápáno jako samozřejmost. V souvislosti se zdravím můžeme zařadit „*Diamantové řazení výroků na téma světové zdraví*“ (viz příloha č. 8). Když se bavíme o potřebách a hodnotách, necháme žáky sestavit jejich vlastní žebříček hodnot, pak bychom navázali diskusí, v čem se jednotlivé žebříčky hodnot žáků liší a proč. Společně můžeme sestavit jeden „univerzální“ žebříček hodnot, na kterém by se všichni shodli. Při těchto aktivitách se prohlubuje dovednost argumentovat, ale i naslouchat, tolerovat odlišné postoje, nalézt společné řešení a uzavřít kompromis. Můžeme diskutovat i o tom, co ovlivňuje hodnotovou orientaci lidí – jakou roli hraje např. věk, vzdělání, životní zkušenosti a charakterové vlastnosti lidí. Nejpodstatnější však je, aby si žáci uvědomili a přijali názor, že není důležité, jaké hodnoty člověk uznává, ale zda-li se v souladu s nimi i chová!

- potřeby – v kontextu s tímto termínem si položíme otázku, bez čeho by se lidé mohli obejít (auto, elektrická topení, ...) a čím by se tyto věci daly nahradit. V tomto případě bychom společně vyhledali informace o technologické a životní úrovni jiných států (alespoň jeden stát z každého kontinentu), zhodnotit je, porovnat mezi sebou i vůči ČR. Tím by žáci získali komplexní přehled o celosvětové vyspělosti.

Více prostoru bychom měli věnovat tématu chudoby:

- chudoba – žáky seznámíme s termínem „ekonomická globalizace“, „země 3. světa“ a s organizacemi MMF a SB – proč byly založeny, jaké jsou jejich současné činnosti a snahy (na vyhledávání všech těchto informací se žáci samozřejmě podílejí!). Za využití statistik OSN můžeme snadno zjistit, které země jsou nejvíce zaostalé, ve kterých zemích lidé nejvíce trpí chudobou; pro názornost si je barevně vyznačíme na mapě světa, čímž získáme povědomí o ekonomické nerovnosti na Zemi.

Žáky bychom měli seznámit s:

- organizacemi, které se věnují charitativní a humanitární pomoci, např. Člověk v tísni, Červený kříž, ..., sami pak mohou na internetu nalézt informace o jejich činnostech a z aktualit v tisku a médiích o jejich současných a v blízké budoucnosti plánovaných akcích a projektech. Nesmíme zapomenout ani na charitativní činnost v rámci našeho státu, zmínit můžeme např. celoroční akci „Pomozte dětem“, „Ostrovy života“. S žáky bychom pak našli způsob, jak by oni sami mohli pomoci např. dětem z dětského domova nebo dětem mentálně či zdravotně postiženým. Kupříkladu: získané informace by se daly zpracovat formou koláží, kreseb, komiksů, příběhů, informačních letáků, které bychom poté prezentovali celé škole a vystavili je v areálu městské knihovny s cílem informovat ostatní spoluobčany; zároveň bychom během výstavky mohli uspořádat finanční sbírku na konkrétní účely. Žáci by mohli společně napsat i krátký příspěvek do regionálního tisku. Ve spolupráci s rodiči a jinými školami (příp. regionálními médii nebo tiskem) bychom mohli připravit odpolední program pro děti z dětských domovů. I zde by se dala uspořádat finanční sbírka, jejíž výtěžek by byl darován těm, kterým

pomůže. Tento dlouhodobější projekt by mohl být výrazně motivující, vše však záleží na samotné ochotě a vůli učitele i dětí.

Posledním tématem, kterým se v 7. ročníku budeme zabývat, je **„Kultura a její rozvíjení“**. Možných problematik, kterým bychom s žáky věnovali, najdeme mnoho. V každém případě by to měly být tyto:

- **globalizace kultury** – vliv amerikanizace a komerčního způsobu života na národní kultury a s tím spojené nebezpečí unifikace kultur a jejich transformace v jednu – světovou, univerzální pro všechny národy. Jako protiklad položíme otázku, v čem spočívá kulturní diverzita, proč ji musíme zachovat, v čem je ukryto její bohatství a přínos pro lidstvo, co určuje kulturní rozmanitost (= různé národní zvyklosti, tradice, i národní temperament, ...). Důležité je, aby si žáci uvědomili nutnost tolerovat odlišné kultury, neboť nás mohou v mnohém obohatit.

V závěru bychom neměli vynechat diskusi o kulturní diverzitě přímo v našem státě:

- **kultura Romů a jiných národnostních menšin** – při diskusi vycházíme z přímých zkušeností žáků s těmito národnostními menšinami a s jejich kulturami. Abychom získali povědomí české veřejnosti o zvycích, tradicích, vlastnostech menšin, zorganizovali bychom anketu, jejíž výsledky by nám posloužily jako další podklad pro diskusi. Na základě získaných informací uspořádáme besedu s příslušníkem nějaké minority (popř. příslušníky i více minorit, což by bylo ideální – dalo by se ve větší míře porovnávat a žáci by takto více obohatili a rozšířili své dosavadní znalosti) o jejich zvycích, tradicích, víře, ...

Na závěr tohoto tématu zařadíme cvičení „*Každodenní komunikace*“ (viz příloha č. 9), na jehož základě si žáci vyzkouší svou schopnost uvažovat a komunikovat při setkání s odlišnými kulturami.

9. ročník – v tomto ročníku najdeme témata, která jsou pro nás velmi závažná a měli bychom jim věnovat zvýšenou pozornost a pečlivost: „stát a právo“, „nadnárodní společenství“ a „globální problémy lidstva“.

Začneme tedy tématem **„Stát a právo“**. Zde můžeme už v mnohém navázat na učivo 7. ročníku, kdy si žáci osvojili základní termíny a souvislosti.

- v žádném případě nesmíme opomenout práci se základními dokumenty, jako je Ústava ČR a Listina základních práv a svobod, ze kterých s žáky společně vyvodíme, jaké jsou funkce státu, co svým občanům přináší a jaká jsou práva ale i povinnosti občanů i státu. Dalším významným termínem, který si připomeneme je demokracie. V tomto případě využijeme znalosti žáků z dějepisu a budeme diskutovat o různých formách státního zřízení (absolutní, konstituční monarchie, despotie, republika, ...) a pro lepší pochopení a srovnání by bylo vhodné zinscenovat jednotlivé způsoby vlády. Pro uvědomění si významu termínů „práva“ a „povinnosti“, a zároveň rozdílu mezi nimi, můžeme využít hru „*Pustý ostrov*“ (viz příloha č. 10), na kterém žáci pracují společně. U tohoto tématu také výborně využijeme „*Tabuli spojení*“ (viz příloha č. 7), kterou jsme si vytvořili už v 7. ročníku – znázorníme si na ní humanitární a charitativní činnost našeho státu, příp. jiný druh takovéto spolupráce mezi ČR a jiným státem. V médiích, tisku a internetu bychom pak vyhledali státy, které nejsou demokratické, barevně bychom si je na tabuli spojení vyznačili a přidali k nim stručné popisky, jak se lidem těchto států žije, jaká práva jsou jim odpírána, atd. Při tématu státní aparát by žáci mohli využít svou představivost a kreativitu a formou koláží nebo karikatur by vhodně znázornili jednotlivá ministerstva a jejich činnosti, v tomto případě upřednostníme kooperaci. U tématu „volby“ si na ně s žáky zahrajeme (žáci se rozdělí do skupin, každá si vypracuje svůj volební program a vybere 2 – 3 kandidáty). Žákům je nutné vysvětlit, a dát na to důraz, že volební právo je skutečně právem, nikoli povinností, ale pokud by nikdo nevolil, jaké by to pak mělo důsledky na politiku státu.
- neměli bychom vynechat téma vlivu politiky na světové dění. Při této příležitosti by žáci do značné míry pracovali s tiskem, médii (ne pouze se zprávami, ale sledovali by i dokumenty), internetem, často by využívali svých znalostí z dějepisu a zeměpisu, mohli by pracovat i s jakoukoliv literaturou, slovníky, encyklopediemi, ... Výsledné informace bychom po zhodnocení použili jako východisko pro četné diskuse. Podstatné je, aby žáci získali ucelený přehled, orientaci ve světovém dění a aby dokázali uvažovat o tom, jaké jsou příčiny a jaké budou důsledky jednání států a

také to vše racionálně zhodnotit a formulovat svůj vlastní argumenty podložený názor!

- jedním z podstatných fenoménů, jehož hodnotu bychom neměli zpochybňovat, je mír. My, jako učitelé, bychom umět adekvátně tento termín vysvětlit; např. mír je „existence dostatečné úrovně spravedlnosti a rovnosti mezi společnostmi a v rámci nich.“¹⁰² Navíc bychom měli připomenout, že mír nesouvisí pouze s děním mezi státy, s válkou, ale je podstatný pro dobré fungování i uvnitř státu, i v jejich třídě! Tímto způsobem můžeme eliminovat šikanu, agresivitu, soutěživost, ... Pro uzavření tohoto tématu, případně jako východisko na jeho úplném začátku, můžeme využít hru „*Mír je ...*“ (viz příloha č. 11). Během celého tématu pracujeme s různými citáty, s fotografiemi, články, dokumenty, aktualitami, ad.
- národnostní menšiny, uprchlíci a žadatelé o azyl – to jsou další problematiky týkající se tématu „stát a právo“, na které bychom neměli zapomenout. Znovu můžeme využít „*Tabuli spojení*“ (viz příloha č. 7), kde bychom si vyznačili země, ze kterých lidé nejčastěji utíkají a připsali komentáře, proč utíkají. Nesmíme zapomenout zmínit situaci naší země – tato situace má 2 póly: lidé utíkají k nám – do ČR, ale i od nás – z ČR, např. Romové emigrující zejména do Velké Británie a Kanady. Žáci by měli vyhledat co nejvíce informací, pracovat s různými zdroji (zajít i na odbor sociální péče, kontaktovat nějaký azylový dům, ...), zároveň by bylo zajímavé zjistit mínění veřejnosti – zda a jak jsou lidé ochotni pomoci uprchlíkům a jaký postoj k nim vůbec zaužívají. Na toto téma byla natočena řada dokumentů, se kterými bychom mohli pracovat. Již 4 roky Společnost Člověk v tísni pořádá mezinárodní tzv. „lidskoprávní“ festival dokumentů „Jeden svět“, který bychom mohli navštívit. Domnívám se, že pro žáky by to bylo velmi motivující. Pracovat můžeme i s tím, co jsme se v 7. ročníku dozvěděli o organizacích zabývajících se humanitární a charitativní činností, minimálně by bylo vhodné si je připomenout.

¹⁰² PIKE, G., SELBY, D.: „*Cvičení a hry pro globální výchovu 2*“. Praha, Portál 2000, s. 33, ISBN 80-7178-474-5.

V závěru tohoto tématu bychom mohli zorganizovat přednášku pro celou školu na téma „Lidská práva“, kde bychom s využitím všech materiálů prezentovali výsledky své práce. Možností je mnoho!

Druhým a velmi rozsáhlým a důležitým tématem je **„Nadnárodní společenství“**. Je zřejmé, že zde bychom neměli zapomenout na:

- světové organizace - OSN, NATO, UNESCO, UNICEF, WHO a další, v evropském měřítku je nejdůležitější EU! Je podstatné žákům důsledně vysvětlit jejich význam a základní činnosti a upozornit na vztahy s ČR. Cílem by mělo být uvědomění, že to nejsou organizace existující v „jiném světě“ – jich se netýkající, ale že v případě problémů (válečných, hospodářských, ...) našeho státu, což by se dotklo i samotných žáků, nám mohou pomoci. Svou pozornost bychom měli zaměřit především na Evropskou unii, neboť má pro nás v současnosti velmi specifický charakter. Žáci by pracovali ve skupinách: 1. skupina by našla obecné informace o EU s tím, že by si vybrali několik členských států, u kterých by zmapovali, co se u nich změnilo po vstupu do EU, 2. skupina by zjistila kritéria pro vstup ČR do EU, co náš stát čeká po vstupu – jaké výhody či nevýhody nám vstup přinese a naopak, čím může náš stát přispět EU. Třetí skupina by uspořádala průzkum veřejného mínění: zda chce česká společnost vstoupit do EU, příp. za jakých podmínek, zda-li nechce, pak proč, zda-li by uvítali uspořádání referenda k této otázce. Svůj výzkum by žáci mohli rozdělit podle věkových kategorií a vzdělání. Další skupina se zaměří na to, co nám již teď přináší EU – různé programy, kulturní spolupráci, finanční pomoc, ... Jiná skupina by se věnovala možné spolupráci našeho města či regionu s některým z měst z EU. Celou práci bychom souhrnně zanesli do schématu – mapy, kdy centrem by byl nápis EU, od kterého by vycházely šipky. Tuto mapu si můžeme ve třídě vyvěsit.
- u tohoto tématu můžeme pracovat i s termínem „globalizace“ – co tento proces obnáší, jaké jsou jeho příčiny, důsledky a případná nebezpečí, jaký na něj mají žáci názor a v souvislosti s Evropskou unií bychom mohli diskutovat o možné unifikaci kultur.

V závěru se věnujme tématu **„Globální problémy lidstva“**. Toto téma je velmi důležité, protože se v jeho rámci můžeme věnovat ekologické výchově, která hraje v systému globální výchovy významnou roli. Na co bychom neměli zapomenout? Hned na počátku je nutné, aby učitel zdůraznil, že globální problémy lidstva můžeme diferencovat na problémy ekologické, ekonomické a sociální. Poté bychom se začali zabývat těmito jednotlivými sférami.

- **ekologické problémy**: každý problém je nutné dobře a nejlépe s pomocí ilustrací či schémat vysvětlit. Stav životního prostředí se rapidně zhoršuje, pro přesvědčivou demonstraci takového vývoje je vhodné, aby žáci pracovali s údaji, statistikami, mohou tvořit grafy a nebo vývojové křivky. Pokud budeme takto postupovat, je důležité, abychom zároveň diskutovali o tom, co daný vývoj způsobilo. Když si budeme povídat o důsledcích globálních ekologických problémů, je nutné říci, že mnoho z těchto důsledků třeba ještě nenastalo a lidstvo, resp. odborníci na ně již dnes – předem upozorňují. Položíme si tedy otázku, zda je možné v této vývojové tendenci a s takovou rychlostí pokračovat – neohrozíme tím budoucnost lidstva? V této fázi seznámíme žáky s Koncepcí trvale udržitelného rozvoje – za jakým účelem byla tato koncepce vytvořena a jaké má plnit poslání. Cílem by mělo být pochopení žáků, že již není možné pokračovat dosavadním stylem vývoje a je nutné, aby si člověk uvědomil odpovědnost za celou planetu Zemi a podle toho změnil své chování vůči ní. Nikdy nesmíme opomenout dostatečné zdůrazňování propojenosti a souvislosti všech těchto problémů (je vhodné, aby žáci tvořili názorná schémata). Dobrou zkušeností pro celou školu by byla návštěva zástupce z některých ekologických organizací, případně pracovníka ZOO, ... Důležité je, aby žáci pocítili odpovědnost za své vlastní chování, aby např. separovali odpad, kupovali výrobky z recyklovatelného materiálu, šetřili energii, ... Ve spolupráci s jinými třídami nebo i školami bychom mohli uspořádat „ekoakci“ – vyčištění vodního toku, části lesa, městského parku od odpadků. V rámci výtvarné výchovy by mohli nakreslit nebo jinak zobrazit nějaké ekologické téma, např. současný stav planety a naopak její krásy. Výkresy bychom si mohli ozdobit interiér naší školy, všichni by se

pak nad touto problematikou mohli zamyslet. Povídání o globálních ekologických problémech můžeme zakončit hrou „*Hrozivé předpovědi*“ (viz příloha č. 12), při které si uvědomí, jak obtížné je předvídat budoucí vývoj stavu životního prostředí, nebo hrou „*Kreslení budoucnosti*“ (viz příloha č. 13), ve které si zkusí vytvořit vlastní vizi budoucnosti a všimnou si hodnot a úhlů pohledu, na jejichž základě ji tvořili.

- ekonomické a sociální problémy – mezi ně patří např. bída, hlad, nedostatek pitné vody, přelidnění, choroby, jako např. rakovina, AIDS, ad. Zde bychom měli žáky přivést k poznání a pochopení takových hodnot jako odpovědnost, vzájemná pomoc a sounáležitost, tolerance k jakékoliv odlišnosti, skromnost, úcta ke vzdělání, k životu, ke zdraví, ..., neboť absence takových hodnot je příčinou mnohého lidského utrpení, smrti a zla na světě. Východiskem nám mohou být otázky jako: co je pro život skutečně důležité, proč je důležitý mír, v čem spočívá nebezpečí odmítání veškeré diverzity, jakou hodnotu má vzdělání pro život člověka, jaký je význam plánovaného rodičovství, ...? Proč? Pokaždé by měli žáci vycházet z aktuálních informací a svých zkušeností. Vhodnou didaktickou hrou na téma hlad a chudoba ve světě je „*Rozdělení potravin ve světě*“ (viz příloha č. 14).

Všechna témata 9. ročníku můžeme uzavřít cvičením „*Globální růžice*“ (viz příloha č. 15).

Tato podkapitola nabízí učitelům několik různých aktivit a inspirací, mohou si je jakkoliv obměnit nebo zjednodušit. Důležité je žáky dobře motivovat. Základní podstatou a předpokladem všech je ochota učitele pracovat s žáky netradičním, nebo lépe řečeno novým, způsobem tak, aby byli vždy aktivně zapojeni do výuky, naučili se pracovat s různými zdroji informací tak, aby to pro ně nebylo nijak obtížné a v pozdější době samozřejmé, aby uměli nalezené informace správně analyzovat a následně je i vhodně použít. Neméně důležité je, aby všechny tyto aktivity žáka obohacovaly jak po stránce kognitivní tak hodnotově-orientační!

4.2 VÝUKA OBČANSKÉ VÝCHOVY

V této podkapitole zpracujeme jedno osnovní téma **8. ročníku**. V minulé podkapitole jsme se zabývali tématy 6., 7. a 9. ročníku: těchto témat bylo víc a jen stručně jsme si zmiňovali možné náměty, které jsou vhodné pro uplatňování globální výchovy. Protože však chci modelově zpracovat jedno téma podrobně ve formě přípravy na vyučování, zvolila jsem tento postup.

Dosud jsme se věnovali tématům, která se v souhrnu týkají života člověka a světa. Abych pokryla celou podstatu globální výchovy, která, jak již víme, svou pozornost soustředí na osobnost dítěte – člověka, jako součást světa a zároveň se přizpůsobuje jeho potřebám tak, aby byla osobnost žáka po všech stránkách rozvíjena, vybrala jsem pro zpracování téma **„Člověk jako osobnost“**. Při psaní příprav budu metodicky vycházet z učebnice občanské výchovy pro 8. ročník od kolektivu autorů z nakladatelství Olomouc.

Tématu „Člověk jako osobnost“ věnujeme 8 vyučovacích hodin, toto časové rozfázování je vhodnější pro výuku podle vzdělávacího programu Občanská škola, kde je hodinová dotace OV vyšší. Učitel, který vyučuje podle vzdělávacího programu Základní škola, může 3., 5. a 8. hodinu vypustit.

1. HODINA

- téma: Osobnost
 - cíl: žáci porozumí termínu „osobnost“ ve všech třech jeho významových aspektech a dospějí k poznání, jak společnost působí na osobnost jedince
 - pojmy: osobnost, psychologie, sociologie, výchova
 - organizační formy a metody práce: samostatná práce
diskuse
metoda řízeného rozhovoru
skupinová práce
 - pomůcky: nakopírované křížovky, učebnice, obrázky a články zachycující významné momenty života
-
- úvod hodiny: samostatná práce: *křížovka* (viz příloha č. 16), tajenka „osobnost“, po vyluštění napsat heslovitě, co si pod tímto termínem představujeme

[7 min.]

- nejčastější hesla zapsat na tabuli, rozdělíme je podle toho, která k sobě patří nebo mají společný základ – podle toho vyvodíme 3 *základní pohledy na termín „osobnost“* – osobnost jako psychologický pojem
osobnost jako jedinec
osobnost jako významná bytost, něčím se odlišující
upřesnění těchto pojmů: učebnice str. 10 – 11, metoda řízeného rozhovoru [13 min.]
- „Dnes si začneme povídat o prvním z těchto 3 aspektů, čili o tom, jak chápou „osobnost“ věda nazývaná psychologie a sociologie“
vysvětlit: *psychologie*
sociologie – výchova
AKTUALITY: válka, přírodní katastrofy, nemoc, narození dítěte, ad. – **demonstrační obrázky**; metoda řízeného rozhovoru, diskuse [15 min.]
- „Lidé jsou rozlišováni podle svých typických vlastností. V dalších hodinách se dozvíte, jaké typy lidských charakterů rozlišuje psychologie, ..., možná některé i znáte, ale snad nejstarší dělení je *astrologické dělení na znamení zvěrokruhu*. „Nyní se rozdělte do skupin podle toho, v jakém jste se narodili znamení a mezi sebou si krátce popovídejte o tom, jestli se v některých vlastnostech shodujete, případně jestli jste úplně odlišní a pak si o tom společně pohovoříme“; skupinová práce, diskuse [7 min.]
- závěr hodiny: stručné *zopakování a shrnutí*, *vyzdvížení* nejpodstatnějších poznatků dnešní hodiny, *zadání DÚ* – učebnice s. 32 - „človíček“! [3 min.]

2. HODINA

- téma: Poznej sebe sama
- cíl: žáci pochopí v čem spočívá individualita každého člověka
- pojmy a hodnoty: charakter, temperament, genotyp, tolerance, respekt, úcta
- organizační formy a metody práce: skupinová práce
diskuse
samostatná práce
- pomůcky: učebnice

-
- úvod hodiny: rozdělení do skupin – společně ve skupinách vyhodnotí svůj *DÚ*: v čem se shodují, v čem se liší, poté prezentace a srovnávání i s ostatními skupinami, = východisko pro další fázi hodiny: [15 min.]

- „... ano lidé se liší, protože...“ vysvětlit termíny: *charakter*
temperament
dědičnost, genotyp
+ *druhy* charakteru, temperamentu (diskuse s žáky – platí, neplatí, možné uznávat, ... - vlastní názor, zkušenosti, ...)
každý člověk je individualitou, nikdo není stejný (připomenout závěry s diskuse o znameních zvěrokruhu), odlišnost lidí nutné tolerovat – *vzájemně se obohacujeme!!!*
 - „Víte, jací jste?“: *test sebepoznání* – samostatná práce, učebnice s. 33. [15 min.]
 - závěr hodiny: *zhodnocení testu*: „Dozvěděli jste se o sobě něco nového, překvapily vás výsledky testu, přinesl vám něco nového – jiný pohled na vás samotné nebo jste se nedozvěděli nic nového a znáte sami sebe velmi dobře, ...?“, *shrnutí* základních poznatků této hodiny a jejich opětne *zdůraznění*. [7 min.]
- [8 min.]

3. HODINA

- téma: Poznej sebe sama
 - cíl: vytvoření pocitu sounáležitosti ve třídě a odhalování přínosu, kterým jsou pro kolektiv jednotliví žáci, rozvoj kreativity
 - hodnoty: úcta, respekt a tolerance odlišného
 - organizační formy a metody práce: samostatná práce
diskuse
 - pomůcky: modelový vzor, 1 papír formátu A3 (arch balícího papíru) + 1 papír formátu A4 nebo A5 pro každého žáka, psací potřeby, fixy, pastelky, ..., patafix, sešívačka
(pozn. papíry si na hodinu mohou přinést žáci sami)
-
- úvod hodiny: „V minulé hodině jsme si povídali o tom, že každý z nás je jiný, má jiné záliby, apod. a zároveň se vzájemně obohacujeme..., navážeme tedy na poznatky minulé hodiny a tu dnešní věnujeme tomuto obohacování a vzájemnému poznávání.“ – hra „*Galerie*“: [5 min.]
 - postup: samostatná práce - každý žák si přehne svůj arch papíru na čtvrtiny, znovu narovná a na vzniklých přehybech namalují linky a středový kruh (obr. viz příloha č. 17), jednotlivé kvadranty jsou určeny pro různé informace: *do levého horního* napíší důležité základní informace o sobě; *do pravého horního* popíší své oblíbené činnosti, *do pravého dolního* uvedou svá zvláštní nadání, dovednosti, schopnosti, zájmy a *v levém dolním* kvadrantu popíší své naděje a obavy týkající se

budoucnosti. *Do středu kruhu* nakreslí znak nebo symbol, v němž zkusi vystihnout podstatu své osobnosti a svého pohledu na svět. Místo písemného vyjádření mohou do kvadrantů kreslit!!! *Hotové plakáty*: patafixem na zeď, připevníme k němu menší papír.

[25 min.]

- všichni žáci si díla ve vzniklé „galerii“ *prohlédnou* a snaží se vzájemně se o sobě dozvědět co nejvíce. Na připojené listy mohou *psát vzkazy* (mohou se týkat věcí, pocitů, myšlenek a zkušeností, které mají společné).

[7 min.]

- závěr hodiny: diskuse – každý krátce *okomentuje* svůj plakát, ostatní případně ještě doplňují komentářem, kdo chce, vyjádří se ke vzkazům, *shrnutí*, *vyvození závěrů* potvrzujících poznatky z minulé hodiny, *zadání DÚ* pro příští hodinu: nalézt informace o zvyklostech a tradicích (cokoliv odlišném) jiných národů!

[8 min.]

4. HODINA

- téma: V čem se lišíme
- cíl: žáci si uvědomí, co vše ovlivňuje vývoj osobnosti člověka, proč a v čem se lidé odlišují, rozvoj sebedůvěry a sebeuvědomění
- pojmy a hodnoty: společnost, výchova, morálka, svědomí, vlastnosti, schopnosti, dovednosti, kulturní diverzita, tolerance, respekt, úcta, mír
- organizační formy a metody práce: metoda řízeného rozhovoru
diskuse
samostatná práce
- pomůcky: přísloví vyjadřující lidské vlastnosti, netradiční zvyky jiných národů, obálku se 4 proužky papíru pro každého žáka.

-
- úvod hodiny: vyjdeme ze závěrů předešlé hodiny, metoda řízeného rozhovoru - položíme žákům *otázku*: „V čem se lidé – jejich osobnosti liší, proč?“; z odpovědí vyjdeme pro další část hodiny:

[5 min.]

- *co má vliv na osobnost člověka?* – připomenout vliv společnosti: výchova,
 - *zkušenosti* – věk, vzdělání, rodinné prostředí, ...
 - *vlastnosti* – práce s **příslovími** – vlastnosti negativní, pozitivní – jak je lidé zobrazují (asociace: zvířata, ...)
 - *dovednosti, schopnosti* – rozdílnost, konkrétní příklady: **ŽÁCI!!!**

[10 min.]

- *národní kultura!!!* – práce na základě zadaného DÚ – prezentování, srovnání, diskuse (dát pozor na co nejrozličnější země, popř. doplnit ze svých připravených materiálů), zároveň aktuality!

[10 min.]

- cvičení „*Moje silné stránky, které druzí vnímají*“ (viz příloha č. 18) [13 min.]
- závěr hodiny: *zhodnocení* cvičení: každý žák okomentuje výsledky cvičení – jak sám vnímá své silné stránky; *shrnutí* základním poznatků a termínů a *zdůraznění* všech hodnot. [7 min.]

5. HODINA

- téma: V čem se lišíme
 - cíl : žáci pochopí, jak rozdílně mohou různé skupiny lidí vnímat, co znamená být lidskou bytostí ; rozvoj kreativity, představivosti
 - hodnoty : kooperace, slounáležitost, uzavření kompromisu, komunikace
 - organizační formy a metody práce: skupinová práce
diskuse
 - pomůcky: pro každou skupinu „sáček plný překvapení“: různobarevné fixy, pastelky, lepící páska, různobarevné bavlnky, nůžky, provázek, modelína, lepidlo, kancelářské svorky, špejle, barevné papíry, obrázky z časopisů, pro každou skupinu 1 arch balícího papíru
(pozn. některé potřeby si mohou žáci přinést sami)
-
- úvod hodiny: „V minulé hodině jsme se zabývali odlišností lidí – že každý je jiný, má jiné zájmy a chápe různé jevy rozdílně. Dnes si vyzkoušíme hru („*Člověk ze sáčku*“; pozn. viz příloha č. 19), která vám ukáže, jak různí lidé mají různé myšlenky...“; *popis* hry: skupiny po 3, každá skupina dostane „sáček plný překvapení“ a papír, s použitím jeho obsahu mají za úkol zobrazit lidskou bytost – ne pouze fyzický vzhled, ale postihnout i abstraktně!!!! [5 min.]
 - skupinová práce – hra. [30 min.]
 - závěr hodiny: skupina svá díla *vystaví a vysvětlí je*; diskuse: rozdílly a společné rysy jednotlivých výtvorů; *shrnutí* – hlavní myšlenky a hodnoty! [10 min.]

6. HODINA

- téma: Zdravá osobnost
- cíl: žáci se naučí přemýšlet o péči o svou duši a tělo
- pojmy a hodnoty: zdravá osobnost, periodizace ontogeneze lidské psychiky, zdravý životní styl, asertivita, přátelství
- organizační formy a metody práce: brainstorming

metoda řízeného rozhovoru

spolupráce (scénky)

diskuse

- pomůcky: učebnice, témata na scénky

- úvod hodiny: brainstorming: *otázka* – co je to „zdravá osobnost“, co má vliv na zdravý vývoj osobnosti? (odpovědi zaznamenávat na tabuli); odpovědi rozlišit do možných skupinek, ...
[2 min.]
- metoda řízeného rozhovoru: z odpovědí brainstormingu vyjdeme:
osobnost: *duše*
tělo
vývoj člověka: *periodizace* O LP:
zjednodušení! – základní fáze
vliv: *rodinné prostředí, zátěžové*
situace, ... (podle odpovědí!!!)
[10 min.]
- *péče* o svou duši a tělo: stresové situace: *asertivita* – vysvětlit + konkrétní příklady (ŽÁCI!!!)
[10 min.]
- *scénky*: **připravená témata** – rozdělit do skupin po 4, každá 1 téma, jednoduché a krátké zinscenování, cíl = asertivní!!! chování
diskuse: péče o duši: *přátelství* (uč. s. 38 – Jak ztrácíme přátele, základní zásady pro kamarádství – ŽÁCI!!!)
[13 min.]
- *zdravý životní styl* – péče o duši, ale zároveň i péče o tělo: potrava, sportování, spánek, ... (podle ŽÁKŮ!!!) – trávení volného času, zdravá strava: pyramida: uč. s. 43!
[7 min.]
- závěr hodiny: *shrnutí*: důležité pojmy, hodnoty (především asertivita, přátelství, zdravý životní styl!), *zadání DÚ*: sledovat svůj jídelníček (asi týden) + *způsob* trávení volného času; *najít* informace o významných osobnostech světového dění (ať už minulosti či současnosti)
[3 min.]

7. HODINA

- téma: Významné osobnosti
- cíl: žáci se seznámí s českými i světovými významnými osobnostmi + o co se zasloužili
- hodnoty: úcta, respekt, vzájemné pomáhání, vůle, odvaha, mít svůj názor, ad.
- organizační formy a metody práce: metoda řízeného rozhovoru
 - skupinová práce
 - diskuse
 - samostatná práce
- pomůcky: informace o několika významných osobnostech, učebnice

- úvod hodiny: metoda řízeného rozhovoru - připomenutí 3. aspektu osobnosti, kdo je to významná osobnost [2 min.]
- skupinová práce – společně vybrat od každého člena skupiny 2 – 3 významné osobnosti (nesmí se opakovat – dohoda i mezi jednotlivými skupinami!!!), společná *prezentace* (důl.: kdo, co, proč, ...!!!) – ostatní poznámky do sešitu!, *doplňování* – ŽÁCI!!! – diskuse, popř. doplnění o osobnosti – uč. s. 6!!! [30 min.]
- významná osobnost – i někdo zcela neznámý, ale pro osobnost žáka velmi důležitý, vážíme si ho, ... - *otázka*: „... jakých vlastností si na lidech vážíte, proč je pro vás někdo tak významný ...?“ – metoda řízeného rozhovoru, diskuse + často se objevující vlastnosti, ... zapsat pro přehlednost na tabuli! [5 min.]
- samostatná práce: uč. s. 8 – doplnit si *medailónek* [5 min.]
- závěr hodiny: *shrnutí* (kdo je významná osobnost, ty skutečně nejvýznamnější znovu zmínit), *vyzdvihnout* základní hodnoty – poctivost, vůle, odvaha, umět si stát za svým názorem, argumentace, ad. [3 min.]

8. HODINA

- téma: opakování celého tematického celku „Člověk jako osobnost“
- cíl: shrnutí všech poznatků, hodnot týkajících se tohoto tématu
- organizační formy a metody práce: diskuse

metoda řízeného rozhoru

samostatná práce

práce ve dvojicích

- pomůcky: učebnice

- úvod hodiny: *otázka*: jak sledují svůj jídelníček a trávení volného času: vedou zdravý způsob života?, oznámit *opakování* [3 min.]
- *opakování*: jednotlivá témata projít v knize – s. 6 – 48, POUZE: předem vybraná cvičení, komentovat fotografie, kresby, pokládat kontrolní otázky, předkládat různé situace, popř. cvičení podle vlastního zájmu žáků, zodpovídají si vzájemně své dotazy (ne já, ale ŽÁCI!!!) – podle aktuální aktivity: metoda řízeného rozhovoru, diskuse, samostatná práce nebo práce ve dvojicích [30 min.]
- pro uzavření tohoto tématu: test „Poznej sám sebe!“ – uč. s. 48 [7 min.]
- závěr hodiny: celkové *shrnutí* – ŽÁCI sami říkají, co nového se dozvěděli, co jim toto téma přineslo (vědomosti, hodnoty!!!) [5 min.]

V této podkapitole nabízím učitelům návrh možného zpracování tématu „Člověk a jeho osobnost“ tak, aby toto zpracování bylo v souladu s globální výchovou a zároveň však splňovalo požadavky osnov. Učitelům doporučuji pracovat u tohoto tématu s knihou „*Víš, kdo jsi?*“ od Rolanda Rottenfussera vydanou nakladatelstvím Portál v roce 2000, je na sebepoznání a poznání druhých přímo zaměřená. Co se týče 8. hodiny, záleží na každém učiteli, zda ji zařadí, já ji však doporučuji: během celého tématu se s knihou pracovalo relativně málo, proto je tato hodina z větší části zaměřená na práci s ní; záleží i na učiteli, kterou učebnici při své výuce používá. Navíc nám tato opakovací lekce dovoluje shrnout to nejpodstatnější, téma je komplexně uzavřeno, zároveň se můžeme vrátit k jevům, kterým žáci až tak nerozumí, výuka je pak efektivnější. Jednotlivé přípravy jsou zpracovány heslovitě a volnou formou, neboť záleží na samotné

reakci a odpovědích žáků. Učitel musí být pohotový – musí umět zareagovat, přizpůsobit si hodinu, usměrnit ji, improvizovat – zařadit něco nového případně něco naopak vypustit a to vše podle žáků. Je důležité žáky neustále zapojovat – ptát se na jejich názory, zkušenosti, dále je důležité aktivity často střídat, pracovat s několika prameny, navozovat takové situace, aby žáci dokázali obhájit svůj názor a uměli pohotově reagovat. Nejdůležitější však je, aby všechny tyto aktivity byly zasazené do reality, aby z nich pro žáky plynulo konkrétní ponaučení a žáci je pak mohli využít ve svém každodenním životě. Proto musí být vždy dobře vybrané, zkombinované a především cílené!

ZÁVĚR

Diplomová práce popisuje celkové působení procesu globalizace na život společnosti. Poskytuje komplexní přehled o jeho vlivu na jednotlivé zkoumané oblasti, přičemž je upozorněno i na jejich vzájemné propojení. Přínosem práce je získání všeobecné orientace v této problematice, tzn. že jsme schopni posoudit globalizační proces z různých stran, ne pouze z hledisek ekonomie, politiky a kultury, která bývají nejčastěji zmiňována a o kterých se nejvíce diskutuje, a uvědomíme si mezi nimi přímé souvislosti.

Z pedagogického hlediska je pro pochopení globalizačního procesu nepostradatelné uplatnění koncepce globální výchovy při výuce, a proto je nutné zabezpečit adekvátní podmínky pro její efektivní integraci do českého školství. Těmito podmínkami se myslí vhodně koncipované učební osnovy i učebnice a také dostatečné povědomí učitelů o závažnosti a nutnosti globální výchovy. Z analýz víme, že současné české školství disponuje pro globální výchovu vhodně uzpůsobenými učebními osnovami občanské výchovy, ovšem samotné učebnice občanské výchovy jsou v tomto směru nedůsledně zpracovány. Ve výuce je učiteli tato koncepce nedostatečně aplikovaná, neboť s ní nejsou příliš obeznámeni, i když sami pocítují její aktuálnost. Pomocí zařazení nejrozumnějších námětů a didaktických her, z nichž několik je rozpracováno v diplomové práci, by došlo k celkovému zefektivnění výuky v souladu s principy koncepce globální výchovy.

Pro mou osobu je velkým přínosem seznámení se s tak zajímavým a tak rozporuplným jevem, jako je globalizace, a to z mnoha pohledů. Získala jsem tím mnohem širší povědomí o životě společnosti, což mi dovoluje o ní více přemýšlet a nahlížet na celé společenské dění s odstupem. V souvislosti se svou pedagogickou praxí oceňuji a uznávám koncepci globální, se kterou jsem se díky práci seznámila a která mě v mnohých směrech ovlivnila a inspirovala.

Doufám, že takovéto obohacení přinese práce všem, kteří ji budou studovat nebo v ní hledat inspiraci.

Pro uzavření diplomové práce mi dovoluť poslední citát:

„V pamětech kulturních dějin Evropy najdeme nejeden pokus definovat člověka. Je to přírodní, iracionální, sama sobě záhadná bytost prvobytných mýtů, Homo sapiens a Zoón politikon antiky, Obraz Boží, Nesmrtelná duše a Odsouzenec k hříchu ve středověku, Nositel rozumu, Stroj, Homo faber (bytost vyrábějící nástroje), Živočich (nic víc než to, co jí) v nové době. Hylik – Psychik – Pneumatik novoplatoniků, psychoanalytické Id, bojující s Ego a Superego, Hobbesův Homo Homini Lupus, později Homo Homini Amicus, od přírody zlý potřebný kultivace a zušlechtění, Lockova Tabula rasa, od Přírody dobrý podle Rousseaua, jen společnost jej kazí, ... egoista ... altruista ... zvíře ... anděl ... intelekt ... slepá vůle ... tvořivá vůle ... vůle k moci ... poznamenán dědičným hříchem, zavržený, milosti Boží potřebný ... ne Boží, ale lidské lásky potřebný ... čeho všeho potřebný, ztělesněný nedostatek ... odsouzen k svobodě, sama nevypočitatelná svoboda a úzkost ... budovatel, jehož jméno zní hrdě ... informační kanál kybernetiků a signusing animal sémantiků ... Kdo vlastně je člověk a jaký je? ...“

[Kučerová, S: „Antropologický přístup – moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý?“, s. 3.]

SEZNAM LITERATURY

MONOGRAFIE

1. GIDDENS, A.: „*Unikající svět*“. Praha, Slon 2000, ISBN 80-85850-91-5.
2. „*Konec dějin či zánik kultury?*“. Praha, Prago Media 1994, ISBN 80-901533-1-3.
3. „*Sborník příspěvků ze 4. Mezinárodního kolokvia - Koncipování budoucnosti v Evropě*“. Praha, OFS 1997.
4. „*Sborník statí o kultuře v České republice po roce 1989*“. Praha, MK ČR 1999, ISBN 80-86310-02-7.
5. „*Střední Evropa. Revue pro středoevropskou kulturu a politiku*“, č. 10/1997.
6. BAUMAN, Z.: „*Úvahy o postmoderní době*“. Praha, SLON 1995, ISBN 80-85850-12-5.
7. ČERMÁKOVÁ, M.: „*Rodina a měnící se gender role - sociální analýza české rodiny*“. Praha, SOÚ AV 1997, ISBN 80-85950-42-1.
8. FREIOVÁ, M.: „*Globalizace a náboženství*“. Praha, Občanský institut 1997, Bulletin OI, č. 74.
9. KELLER, J., GÁL, F., FRIČ, P.: „*Hodnoty pro budoucnost*“. Praha, GG 1996, ISBN 80-901896-4-4.
10. KRAFT, J., BEDNÁŘOVÁ, P.: „*Teorie ekonomie a její kvantifikovaná realita v české ekonomice*“. Liberec, TUL 1999, ISBN 80-7083-331-9.
11. KUČEROVÁ, S.: „*Antropologický přístup - moderní, postmoderní nebo latentně historicky stálý?*“. Brno, Konvoj 1993, ISBN 80-85615-23-1.
12. LANDOROVÁ, A., KOŠTĚKOVÁ, V.: „*Peníze a banky*“. Praha, Karolinum 1997, ISBN 80-7184-355-5.
13. PONGS, A.: „*V jaké společnosti vlastně žijeme?*“. Praha, ISV nakladatelství 2000, ISBN 80-85866-59-5.
14. VEČERNÍK, J., MATĚJŮ, P.: „*Zpráva o vývoji české společnosti 1989 – 1998*“. Praha, Academia 1998, ISBN 80-200-0703-2.

PEDAGOGICKÁ LITERATURA

1. „*Národní program rozvoje vzdělávání - Bílá kniha*“. Praha, Tauris 2001, ISBN 80-211-0372-8.
2. „*Návrh pojetí učebních osnov Občanské školy*“. Praha, Portál 1994, ISBN 80-85282-99-2.
3. „*Vzdělávací program Základní škola*“. Praha, Fortuna 2001, ISBN 80-7168-595-X.
4. HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A.: „*Výchova pro 21. století*“. Brno, Paido 1998, ISBN 80-85931-54-0.
5. kol. autorů: „*Občanská výchova pro 6. ročník*“. Olomouc, nakl. Olomouc 1997, ISBN 80-7182-036-9.
6. kol. autorů: „*Občanská výchova pro 7. ročník*“. Olomouc, nakl. Olomouc 1998, ISBN 80-7182-043-1.
7. kol. autorů: „*Občanská výchova pro 8. ročník*“. Olomouc, nakl. Olomouc 1999, ISBN 80-7182-062-8.
8. kol. autorů: „*Občanská výchova pro 9. ročník*“. Olomouc, nakl. Olomouc 2000, ISBN 80-7182-093-8.
9. PIKE, G., SELBY, D.: „*Cvičení a hry pro globální výchovu I.*“. Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-369-2.
10. PIKE, G., SELBY, D.: „*Cvičení a hry pro globální výchovu II.*“. Praha, Portál 2000, ISBN 80-7178-474-5.
11. PÍŤHA, P., HELUS, Z.: „*Návrh pojetí Občanské školy*“. Praha, Portál 1994, ISBN 80-85282-96-8.
12. VALENTA, M.: „*Občanská výchova pro 6. ročník*“. Praha, SPL Práce 1995, ISBN 80-238-2875-4.
13. VALENTA, M.: „*Občanská výchova pro 7. ročník*“. Praha, SPL Práce 1996, ISBN 80-208-0391-2.
14. VALENTA, M.: „*Občanská výchova pro 8. ročník*“. Praha, SPL Práce 1997, ISBN 80-208-0439-0.
15. VALENTA, M.: „*Občanská výchova pro 9. ročník*“. Praha, SPL Práce 1998, ISBN 80-238-2878-9.

ČLÁNKY Z PERIODIK

1. „Nebezpečí a naděje globalizace - anketa mezi účastníky konference *Forum 2000*“. In: *Nová přítomnost*, č. 11/1998.
2. „Neúplná situační zpráva po deseti letech“. In: *Nová přítomnost*, č. 11/1998.
3. ČÁLEK, O.: „Globalizace nemusí být unifikace“. In: *Tvar*, č. 1/2000.
4. DOLEŽAL, B.: „Evropské hodnoty, NATO a globalizace“. In: *Lidové noviny*, č. 294/1998.
5. KELLER, J.: „Svět pro nenasytné děti“. In: *Ekonom*, č. 26/1998.
6. KOHÁK, E.: „Globalizace není kulturní výměna“. In: *Slovo*, č. 41/1999.
7. KOSÍK, K.: „Morálka za časů globalizace“. In: *Právo*, č. 71/1999.
8. KREJČÍ, O.: „Globalizace a paradigmata“. In: *Mezinárodní politika*, č. 10/1998.
9. LEBEDA, P.: „Obchází nás strašidlo globalizace?“. In: *Nová přítomnost*, č. 5/1998.
10. MALÝ, J.: „Od globalizace k totalitarismu“. In: *Ekonom*, č. 48/1999.
11. PEHE, J.: „Politika v éře globalizace“. In: *Lidové noviny*, č. 121/1998.
12. STOKLASA, F.: „Globalizace a kultura“. In: *Haló noviny*, č. 213/1999.
13. STRÁNSKÝ, M. J.: „Globalizace je americké slovo“. In: *Nová přítomnost*, č. 11/1998.
14. ŠVAGERA, J.: „Ideologické aspekty globalizace a národní kultura“. In: *Haló noviny*, č. 68/1999.
15. VĚRTELÁŘ, V.: „Sociálně ekonomická situace ČR a proces globalizace“. In: *Haló noviny*, č. 102/1999.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. HUČÍN, J.: „*Hledání ztracené identity*“. In: Psychologie dnes, č. 9/2000. Dostupné z: <http://www.portal.cz>
2. „*Arcibiskup Joseph Ganda ...*“. Z projevů Fórum 2000. Dostupné z: <http://www.forum2000.cz>
3. „*Cibrian: Klausův projev jde proti smlouvám EU*“. In: Lidové noviny, 10. 12. 2001. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz>
4. „*Co řekl Václav Klaus v Evropském parlamentu*“. In: Lidové noviny, 7. 12. 2001. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz>
5. „*Co si o globalizaci myslí psychologové*“. In: Psychologie dnes, č. 9/2000. Dostupné z: <http://www.portal.cz>
6. „*ČR a EU*“. Dostupné z: <http://www.euroskop.cz>
7. „*Evropská unie byznysmenů a byrokratů*“. Dostupné z: <http://www.inpeg.ecn.cz>
8. „*Jostein Gaarder, norský spisovatel ...*“. Z projevů Fórum 2000. Dostupné z: <http://www.forum2000.cz>
9. „*Sněmovna vášnivě diskutovala o Klausově projevu*“. In: Lidové noviny, 7. 12. 2001. Dostupné z: <http://www.lidovky.cz>
10. „*Svět si připomíná ...*“. In: Tiskové zprávy, č. 40/2001. Dostupné z: <http://www.greenpeace.cz>
11. „*Vybrané základní pojmy - Evropská unie a Evropská společenství*“. Dostupné z: <http://www.euroskop.cz>
12. „*Vztahy ČR a EU v datech*“. Dostupné z: <http://www.euroskop.cz>
13. „*Základní stanovisko INPEG, Praha 2000 u příležitosti pražského zasedání MMF a SB*“. Dostupné z: <http://www.inpeg.ecn.cz>
14. <http://www.ekologie.aktualne.cz>
15. <http://www.endgame.org/carbide-history.html>
16. <http://www.globalizace.ecn.cz>
17. LLOSA, M. V.: „*Globalizace, to je kultura svobody*“. Dostupné z: <http://www.linov.cz>

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník - formulář
2. Dotazník – vyplněný
3. Dotazník – vyplněný
4. „Povzbudivé plakáty“
5. „Aby byli všichni spokojeni“
6. „Pohádka horkého bramboru“
7. „Tabule spojení“
8. „Diamantové řazení výroků na téma světové zdraví“
9. „Každodenní komunikace“
10. „Pustý ostrov“
11. „Mír je ...“
12. „Hrozivé předpovědi“
13. „Kreslení budoucnosti“
14. „Rozdělení potravin ve světě“
15. „Globální růžice“
16. Křížovka
17. „Galerie“
18. „Moje silné stránky, které druzí vnímají“
19. „Člověk ze sáčku“

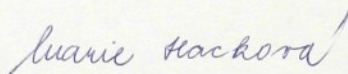
PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK PRO UČITELE OBČANSKÉ VÝCHOVY

Vážení učitelé,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který tvoří součást mé diplomové práce na téma „Proces globalizace a jeho vliv na život společnosti“. Jeho cílem je zjištění Vašich postojů vůči koncepci tzv. globální výchovy. Dotazník je anonymní. Prosím Vás o pravdivé a co nej přesnější vyplnění. Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci!

S úctou



Marie Hacková
studentka 4. ročníku PF TUL

1. V současnosti se často hovoří o termínu „globalizace“, v oblasti procesu vzdělávání se pak setkáváme s koncepcí tzv. globální výchovy. Co pro Vás tato koncepce z hlediska výuky OV znamená:¹

- ☐ žáci se učí porozumět světu jako celku
- ☐ objevování vztahů a souvislostí v dění na světě
- ☐ výchova k úctě, respektu a zodpovědnému chování ke všem formám života na Zemi
- ☐ orientace v aktuálním celosvětovém dění s ohledem na tendence vývoje lidské společnosti a budoucnosti celé planety
- ☐ rozvíjení a sebezvíjení osobnosti žáka, vyvíjení takových hodnot jako je empatie, úcta, tolerance, odpovědnost, ..., ale např. i umění asertivního chování, ad.
- ☐ jiná varianta

.....

2. Globální výchovu považujete v hodinách OV za:

- ☐ velice podstatnou, až nutnou
- ☐ aktuální
- ☐ okrajovou
- ☐ nepodstatnou

¹ odpovídající variantu zakřížkujte

3. Domníváte se, že témat pro globální výchovu je obsaženo v osnovách a učebnicích dostatek?

- ☐ ano Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu
- ☐ ne Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu

4. Pokud není toto zastoupení dostatečné, zařazujete sami ve svých hodinách OV některá témata vhodná pro globální výchovu?

- ☐ ano – jaká?
.....
.....
- ☐ ne – proč?
.....
.....

5. Z jakých materiálů čerpáte pro svou výuku?

- ☐ využívám pouze učebnice OV
- ☐ využívám tisk, zprávy, internet, ...
- ☐ používám jiné didaktické pomůcky: film, dokument, ...
- ☐ snažím se, aby žáci sami získávali nové vědomosti prostřednictvím přímé zkušenosti a vlastních činností
- ☐ jiná varianta
.....

6. Kterou učebnici OV ve své výuce používáte?

- ☐ učebnice: Milana Valenta, nakl. SPL Práce
- ☐ učebnice: kol. autorů, SPN
- ☐ učebnice: kol. autorů, nakl. Olomouc
- ☐ jiná varianta
.....

7. Ze kterých dalších učebnic OV případně čerpáte?

.....
.....

DOTAZNÍK PRO UČITELE OBČANSKÉ VÝCHOVY

Vážení učitelé,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který tvoří součást mé diplomové práce na téma „Proces globalizace a jeho vliv na život společnosti“. Jeho cílem je zjištění Vašich postojů vůči koncepci tzv. globální výchovy. Dotazník je anonymní. Prosím Vás o pravdivé a co nejpřesnější vyplnění. Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci!

S úctou

Marie Hacková

Marie Hacková
studentka 4. ročníku PF TUL

1. V současnosti se často hovoří o termínu „globalizace“, v oblasti procesu vzdělávání se pak setkáváme s koncepcí tzv. globální výchovy. Co pro Vás tato koncepce z hlediska výuky OV znamená:¹

- ☒ žáci se učí porozumět světu jako celku
- ☐ objevování vztahů a souvislostí v dění na světě
- ☒ výchova k úctě, respektu a zodpovědnému chování ke všem formám života na Zemi
- ☐ orientace v aktuálním celosvětovém dění s ohledem na tendence vývoje lidské společnosti a budoucnosti celé planety
- ☐ rozvíjení a seberozvíjení osobnosti žáka, vyvíjení takových hodnot jako je empatie, úcta, tolerance, odpovědnost, ..., ale např. i umění asertivního chování, ad.
- ☐ jiná varianta

.....

2. Globální výchovu považujete v hodinách OV za:

- ☒ velice podstatnou, až nutnou
- ☐ aktuální
- ☐ okrajovou
- ☐ nepodstatnou

¹ odpovídající variantu zakřížkujte

3. Domníváte se, že témat pro globální výchovu je obsaženo v osnovách a učebnicích dostatek?

- ☐ ano Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu
- ☒ ne Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu ...20%...

4. Pokud není toto zastoupení dostatečné, zařazujete sami ve svých hodinách OV některá témata vhodná pro globální výchovu?

☒ ano – jaká?

tema přideudků, ras a jejich vřvoj
kult. a náboř. rozdíly

☐ ne – proč?

.....

.....

5. Z jakých materiálů čerpáte pro svou výuku?

☐ využívám pouze učebnice OV

☒ využívám tisk, zprávy, internet, ...

☒ používám jiné didaktické pomůcky: film, dokument, ...

☐ snažím se, aby žáci sami získávali nové vědomosti prostřednictvím
přímé zkušenosti a vlastních činností

☒ jiná varianta

vlastní materiály

6. Kterou učebnici OV ve své výuce používáte?

☒ učebnice: Milan Valenta, nakl. SPL Práce

☐ učebnice: kol. autorů, SPN

☒ učebnice: kol. autorů, nakl. Olomouc

☐ jiná varianta

.....

7. Ze kterých dalších učebnic OV případně čerpáte?

.....

.....

DOTAZNÍK PRO UČITELE OBČANSKÉ VÝCHOVY

Vážení učitelé,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který tvoří součást mé diplomové práce na téma „Proces globalizace a jeho vliv na život společnosti“. Jeho cílem je zjištění Vašich postojů vůči koncepci tzv. globální výchovy. Dotazník je anonymní. Prosím Vás o pravdivé a co nejpřesnější vyplnění. Velice Vám děkuji za ochotu a spolupráci!

S úctou

Marie Hacková

Marie Hacková
studentka 4. ročníku PF TUL

1. V současnosti se často hovoří o termínu „globalizace“, v oblasti procesu vzdělávání se pak setkáváme s koncepcí tzv. globální výchovy. Co pro Vás tato koncepce z hlediska výuky OV znamená:¹

- ☐ žáci se učí porozumět světu jako celku
 - ☐ objevování vztahů a souvislostí v dění na světě
 - ☒ výchova k úctě, respektu a zodpovědnému chování ke všem formám života na Zemi
 - ☐ orientace v aktuálním celosvětovém dění s ohledem na tendence vývoje lidské společnosti a budoucnosti celé planety
 - ☒ rozvíjení a sebero-zvíjení osobnosti žáka, vyvíjení takových hodnot jako je empatie, úcta, tolerance, odpovědnost, ..., ale např. i umění asertivního chování, ad.
 - ☐ jiná varianta
-

2. Globální výchovu považujete v hodinách OV za:

- ☐ velice podstatnou, až nutnou
- ☒ aktuální
- ☐ okrajovou
- ☐ nepodstatnou

¹ odpovídající variantu zakřížkujete

3. Domníváte se, že témat pro globální výchovu je obsaženo v osnovách a učebnicích dostatek?

- ☒ ano Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu 50%
☐ ne Vyjádřete toto zastoupení v přibližném % podílu

4. Pokud není toto zastoupení dostatečné, zařazujete sami ve svých hodinách OV některá témata vhodná pro globální výchovu?

- ☒ ano – jaká?
..... podle aktuálního dění – komentáře a besedy
.....
☐ ne – proč?
.....
.....

5. Z jakých materiálů čerpáte pro svou výuku?

- ☐ využívám pouze učebnice OV
☒ využívám tisk, zprávy, internet, ...
☐ používám jiné didaktické pomůcky: film, dokument, ...
☒ snažím se, aby žáci sami získávali nové vědomosti prostřednictvím
přímé zkušenosti a vlastních činností
☐ jiná varianta
.....

6. Kterou učebnici OV ve své výuce používáte?

- ☒ učebnice: Milan Valenta, nakl. SPL Práce
☐ učebnice: kol. autorů, SPN
☒ učebnice: kol. autorů, nakl. Olomouc
☐ jiná varianta
.....

7. Ze kterých dalších učebnic OV případně čerpáte?

.....
.....

PŘÍLOHA Č. 4

„POVZBUDIVÉ PLAKÁTY“

Postup: každý žák má svůj podepsaný papír. Listy kolují a spolužáci si vzájemně píšou krátký povzbudivý vzkaz. Místo „plakátů“ lze vzkazy psát na proužky papíru a skládat je jako „harmoniku“.

[Horká, Hrdličková: „Výchova pro 21. století“, s. 79.]

PŘÍLOHA Č. 5

„ABY BYLI VŠICHNI SPOKOJENI“

Postup: každý žák si nakreslí svoje sluníčko a ke každému paprsku připsou zásady, hodnoty, kterými by se měli podle jejich názoru řídit členové rodiny, aby byli všichni spokojeni.

[kol. autorů: „Občanská výchova pro 6. ročník základní školy“. Nakl. Olomouc, s. 52.]

PŘÍLOHA Č. 6

„POHÁDKA HORKÉHO BRAMBORU“

Postup: učitel začne vyprávět pohádku, pak vyzve žáky, aby pokračovali ve vyprávění, hra končí až se všichni vystřídají:

„Byla jednou jedna malá holčička a malý chlapeček. Bydleli v sousedství, a tak se spolu skamarádili. Už je přestalo bavit, jak je všichni z okolí zatěžovali jedním příkazem za druhým. Jednoho dne se proto rozhodli, že utečou, a tak si do dvou malých sáčků připravili potraviny na cestu. V jednom nestřeženém okamžiku odešli a vydali se po silnici, která začínala hned před domkem. Brzy zjistili, že silnice vede přímo do lesa. „To je ale divné“, pomyslili si, „ani jsme netušili, že je tak blízko les.“ Zpátky se jim však nechtělo, a proto pokračovali v cestě přímo do temného lesa. Zpočátku jim bylo teplo. Třpyt slunečních paprsků pronikal korunami stromů až k nim a obveseloval je krásný zpěv ptáků. Pak se však v lese setmělo, a jak už to bývá, zároveň i ochladilo, a ze všech stran se ozývaly strašidelné zvuky. Děti se rozhodly, že z lesa odejdou. Když se ale obrátily na cestu zpátky, zjistily, že cesta docela zmizela a na jejím místě spatřily jen obrovské balvany a pichlavé trní. S každým krokem vpřed za nimi cesta ihned mizela, byla to totiž cesta začarovaná. A tak jim nezbývalo, než jít pořád kupředu. Po chvíli cesta začala zatáčet. Děti slyšely, jak se k nim něco ze zatáčky přibližuje, ale ne a ne to uvidět. Sluch je však neklamal. Zvuky se opravdu neustále přibližovaly. Naše dvě děti se zastavily a pevně se spolu objaly. A najednou se za zatáčkou vynořil...“

Zde vypravěč skončí a ve vyprávění pokračují děti. Nového vypravěče nesmí nikdo nijak přerušovat, dokud sám neskončí. Učitel mu může pomáhat doplňujícími otázkami. Až se bude zdát, že už děti neví, ..., pak učitel naváže sám a ukončí příběh tak, jak si to předem připravil.

[Horká, Hrdličková: „Výchova pro 21. století“, s. 92.]

PŘÍLOHA Č. 7

„TABULE SPOJENÍ“

Postup: na tento projekt potřebujeme nástěnnou mapu světa, různobarevné bavlnky a špendlíky. Žáci pravidelně sledují televizní a rozhlasové zpravodajství, tisk a internet a vyhledávají spojení mezi ČR (i regiony) a jinými zeměmi. Každé takové spojení mají zaznamenat a vysvětlit jeho povahu – zda je politické, kulturní, týkající se obchodu, ... V hodinách se vzájemně informují o nalezených spojeních a společně je zaznamenávají na „Tabuli spojení“ = mapu světa. Příklady možných kategorií spojení: obchod a služby, lékařství a zdraví, sport, životní prostředí, humanitární pomoc, lidská práva, umění a kultura, imigrace a emigrace, ad. Každou kategorii spojení zaznamenáváme jinou barvou bavlnky. V další fázi si pak můžeme všimnout přínosů, která spojení přináší, kdo ze spojení těží nejvíce. Pravidelná práce s „tabulí spojení“ povede k pochopení povahy a stupně propojení ČR se zbytkem světa. Postupně zaplňovaná tabule spojení jasně ukáže místo České republiky v globálním systému. Můžeme navázat diskusí na téma, proč dané spojení existuje a jaký dopad má na ostatní země a jejich obyvatele, jaké je trvání tohoto spojení, jaké jsou jeho efekty do budoucnosti, jaké jsou jeho výhody nebo nevýhody a pro koho, jak se toto spojení dotýká života žáků, atd.

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 72.]

PŘÍLOHA Č. 8

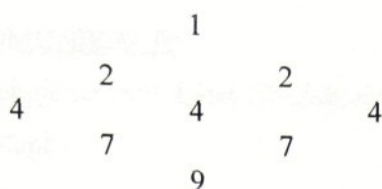
Pracovní listy k výuce na téma „Diamantové řazení výroků na téma Světové zdraví“

„DIAMANTOVÉ ŘAZENÍ VÝROKŮ NA TÉMA SVĚTOVÉ ZDRAVÍ“

Postup: každé dvojici žáků dáme takovýto papír s výroky o světovém zdraví:

1. Chudoba Pravou příčinou špatného zdraví je chudoba. Pokud jsou lidé chudí, nemohou si dovolit odpovídající stravu, nemohou žít v čistotě a koupit si potřebné léky, což jsou klíčové faktory zamezující šíření nemocí.	6. Přirozený výběr Nemoc je přirozeným způsobem třídění silných a slabých jedinců u všech živočichů. Je to přirozený proces, který udržuje zdravou rovnováhu mezi populací druhu a jeho prostředím. Svou posedlostí léčit každou nemoc člověk tuto rovnováhu narušuje.
2. Zdroje Kdyby měli lidé přístup k odpovídající lékařské pomoci, mohli by se nemocím vyhnout. Zdraví ve společnosti se zlepší, budou-li k dispozici lépe připravení zdravotníci a lékaři a bude-li větší počet zdravotních středisek a nemocnic.	7. Tradiční medicína V mnoha zemích přinášejí lidové pověry a tradiční chápání nemoci více škody než užitku. Lidé by se měli poučit z pokroků moderní medicíny, kterých dosáhla lékařská věda a výzkum.
3. Vzdělání Klíčem k lepšímu zdraví je vzdělání. Budou-li lidé lépe seznámeni s nemocemi a jejich příčinami a budou-li jim lépe rozumět, je pravděpodobné, že se o sebe budou lépe starat.	8. Velký obchod Lékařská péče je velký obchod. Léčba (využívání lékařských služeb a léků) je pro lékaře a výrobce léků výnosnější než prevence. Tento problematický fakt je příčinou špatného zdraví lidí.
4. Prostředí Lidé jsou tak zdraví nebo nemocní, jak je zdravé nebo nemocné jejich prostředí. Lepšího zdraví jednotlivce lze dosáhnout pouze společně s omezením znečištění životního prostředí a s dlouhodobě udržitelným využíváním přírodních zdrojů.	9. Stav mysli Zdraví je stav mysli. Pozitivní chápání sebe samého a vlastních schopností překonat nemoc je mnohem významnější a pro zdraví přínosnější než spoléhání se na léky a lékařskou péči.
5. Populace Nejvíce nemocní jsou lidé v rozvojových zemích s velkým počtem obyvatel a rychle rostoucí populací. Svět bude zdravější, budou-li všechny státy důsledně prosazovat populační politiku a regulovat populační růst.	

Dvojice seřadí tyto výroky podle schématu používaného v diamantovém řazení – tedy do tvaru kosočtverce:



Kritéria pro řazení záměrně stanovíme značně volně. Mohou jimi být pojmy jako „přesvědčivý“, „důležitý“ nebo „provokující k zamyšlení“. Učitel by měl odolat snahám žáků získat bližší vysvětlení zadaného kritéria. Výrok, který podle názoru dvojice nejlépe odpovídá zadanému kritériu – např. je „nejpřesvědčivější“ nebo vyjadřuje „nejdůležitější fakta“, dvojice umístí na vrchol obrazce. Dva následující výroky zaujmou dvě rovnocenná místa ve druhé vrstvě, další tři výroky v pořadí zaujmou prostřední vrstvu, další dva vrstvu následující. A konečně výrok, který podle mínění dvojice nejméně vyhovuje zadanému kritériu, umístí (jako jediný) do nejspodnější vrstvy obrazce.

Jsou-li dvojice s prací hotovy, vytvoří šestice a každá dvojice se snaží vysvětlit a zdůvodnit svoje řazení ostatním. Šestice se pak snaží dohodnout na řazení přijatelném pro všechny. Následuje diskuse v celé třídě.

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I., s. 149 – 150.]

PŘÍLOHA Č. 9

„KAŽDODENNÍ KOMUNIKACE“

Postup: na toto cvičení potřebujeme sadu karet obsahujících nejčastější otázky, které mohou žákům položit lidé na ulici. Např.:

- Kolik je hodin?
- Zabloudil jsem, kde je prosím nádraží?
- Kde bych si mohl koupit něco k jídlu?
- Je zde v okolí pošta?
- Je tady někde blízko nemocnice?
- Kdy odjíždí poslední autobus?
- Kolik stojí ubytování v hotelu?
- Kde bych našel toalety?

Každá trojice si vylosuje čtyři karty. Úkolem skupiny je navrhnout způsob, jak se zeptat na ulici v cizí zemi na tři otázky z karet. Obyvatelé země nemluví jazyky, které členové skupiny ovládají, a členové skupiny neznají místní jazyk. Skupina může odložit stranou otázku, kterou považuje za nejobtížnější.

Skupiny pak ostatním předvádějí svá řešení, srovnávají jednotlivé přístupy, hovoří o těžkostech, se kterými se při hledání řešení setkaly. Nakonec skupina přečte otázku, které se vyhnula, a prozradí, proč ji považuje za nejhůře sdělitelnou.

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 188 – 189.]

PŘÍLOHA Č. 10

„PUSTÝ OSTROV“

Postup: základem je představa, že se všichni žáci společně ocitli na pustém ostrově, kde je však dostatek zvěře, ovocných plodů i pitné vody. Jejich úkolem je napsat, jak by svůj život na ostrově zorganizovali – kdo by vše řídil, co by kdo dělal, jaké by měli povinnosti, ... a co by se stalo, kdyby si na ostrově každý dělal, co by chtěl, nespolupracovali by, atp. Na základě výsledků následuje diskuse na téma, jaký je význam práva pro správné fungování státu.

[vlastní zdroj]

PŘÍLOHA Č. 11

„MÍR JE ...“

Postup: učitel nebo žáci si musí připravit: arch balicího papíru, tužky nebo fixy pro každou skupinu pěti žáků, pět proužků papíru pro každého žáka. Žáci pracují samostatně a během práce spolu nehovoří. Každý napíše čtyři věty začínající slovy „Mír je...“, které by měly odrážet jejich chápání pojmu „mír“. Vytvoří pětičlenné skupiny. Ty si přečtou a prodiskutují jednotlivé výroky. Úkolem skupiny je sestavit vzájemně přijatelnou krátkou definici míru. Definici napíší na svůj arch balicího papíru a měly by ji graficky dotvořit kresbami, symboly, apod. Všechny skupiny pak postupně představí svou práci. Následuje diskuse v celé třídě.

pozn.: tuto hru je vhodné zařadit jako úvod pro hledání podstaty a definice míru.

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu II.“, s. 42.]

PŘÍLOHA Č. 12

„HROZIVÉ PŘEDPOVĚDI“

Postup: okopírovaný článek „Bob Hunter o životním prostředí“ a následující tabulku pro každou skupinu:

Předpověď	Přesná	Částečně přesná	Nepřesná	Důvod
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				

BOB HUNTER O ŽIVOTNÍM PROSTŘEDÍ

Časopis „The Globe Magazine“ v červnu přinesl článek s titulkem „Varování: Naše planeta umírá“. „Stará dobrá Matka země,“ píše se v článku, „odkopnutá a ignorovaná člověkem znečišťovatelem se proti nám může obrátit jako zuřivá fena nakažená vzteklinou.“ Tato slova mne ušlechtila do očí, neboť mi připadala přitažená za vlasy. Později, když jsem prošel tucty knih a článků na toto téma, přestal jsem toto tvrzení považovat za přehnané.

Popsat problém není jednoduché. Ekologové a biologové o něm přestali hovořit výlučně jako o znečištění. tento pojem podstatu problému nepostihuje dostatečně a úplně. Proto se nyní začíná používat výraz „zhroucení životního prostředí“.

Zhroucení životního prostředí se týká krajiny, moře i vzduchu. Znečištění půdy ovlivňuje vodní toky, a ty dále ovlivňují moře a nakonec i ovzduší. Znečištění ovzduší zasahuje vše ostatní. Ke všemu, o čem jsme se již zmínili, se pojí problém ubývajících přírodních zdrojů a zhoršování jejich kvality.

Všimněme si, jak se například v důsledku znečištění mění atmosféra.

V posledních čtyřech stech milionech let obsahuje ovzduší o něco více než 20 % kyslíku. Tento podíl je poměrně stálý. Zelené rostliny udržují jeho rovnováhu tím, že během dne přijímají oxid uhličitý a vylučují kyslík. Tento proces, známý jako fotosyntéza, je založen na vyváženém poměru mezi uhlíkem a kyslíkem.

„Pokud by se tento poměr změnil,“ říká doktor Lamont C. Cole z Cornell University, „život by nebyl možný v takové podobě, jakou známe. Člověk však v současné době svou činností tuto nerovnováhu způsobuje.“

Do atmosféry dnes vypouštíme neuvěřitelné množství uhlíku ve formě oxidu uhličitého. Množství těchto emisí je mnohem větší, než mohou absorbovat světové oceány, hlavní zásobárny uhlíku. Ve stejném okamžiku zbavujeme planetu zelených rostlin (jen v USA přicházíme ročně o více než milion hektarů zeleně), a zasahujeme tak do nejzákladnějších procesů fotosyntézy.

Doktor Cole tvrdí, že rovnováha oxidu uhličitého a kyslíku se již začala hroutit. Jakmile nastane okamžik, kdy množství kyslíku potřebné pro naše spalování přesáhne přirozené možnosti fotosyntézy, „začne nám docházet kyslík“. „Může se to stát v průběhu několika následujících desetiletí,“ dodává dr. Cole, „anebo se to může stát náhle příští rok. V této oblasti nemáme žádnou záruku.“

Austin N. Heller, komisař odpovědný za kontrolu znečištění životního prostředí v New Yorku, odhaduje, že pokud se v Severní Americe nepodaří zvládnout znečištění ovzduší během dvou desetiletí, budou muset obyvatelé měst chodit s plynovými maskami.

Doktor Cole dodává, že současná rovnováha je mnohem křehčí, než si myslíme. Prohlásil, že pokud by se u pobřeží Severní Ameriky potopila loď velikosti Torreyského kañonu, přepravující koncentrované herbicidy namísto ropy, vyhubila by tato katastrofa mořský fytoplankton, který produkuje 70 % světového kyslíku. Obyvatelstvo severní polokoule by brzy lapalo po dechu.

Dopady znečištění ovzduší již pociťujeme na globální úrovni. Když v loňském roce chtěli vědci odebrat vzorek neznečištěného vzduchu, museli kvůli tomu až do Antarktidy. Ani tam jej však nenašli.

Podle R. A. Bryona, ředitele Centra pro výzkum klimatu na University of Wisconsin, se teplota na zemi již snižuje. Jak uvedl v únoru, průměrná světová teplota se snížila o sedm desetin stupně.

Způsobilo to pouhé dvouprocentní zvýšení množství člověkem produkováných chemických sloučenin ve vzduchu. Jen auta v Severní Americe přispívají k atmosférickému znečištění deseti miliardami neviditelných částic za sekundu. Během třiceti let se znečištění ovzduší zdvojnásobí, a možná dokonce ztrojnásobí.

Jiné potenciální nebezpečí spojené s tak velkým znečištěním ovzduší je vznik „skleníkového efektu“. Bude-li atmosféra obsahovat nadměrné množství takových látek, jako jsou oxidy uhlíku, může fungovat jako sklo ve skleníku – zachycovat od Země odrážené teplo Slunce, a způsobovat tak oteplování.

Mnoho vědců varuje, že skleníkový efekt může způsobit rychlé tání polárních ledových špiček. Pokud by se rozpustily úplně, mořská hladina by stoupla o devět desítek metrů a zatopila by města jako například Vancouver.

Některé odhady říkají, že by to mohlo trvat 400 let. Ale pokud by tento proces začal brzy – a někteří vědci tvrdí, že by mohl začít velice brzy – hladiny oceánů by mohly už v roce 2000 stoupnout o deset metrů.

The Vancouver Sun, 12. září 1968

Žáci si v malých skupinách přečtou článek, vyberou různé předpovědi obsažené v článku a zamyslí se nad tím, zda a do jaké míry se splnily. Podle toho vyplní tabulku. V posledním sloupci stručně zdůvodní svůj názor. Následuje diskuse v celé třídě, která se může týkat

přesnosti posuzovaných předpovědí a problémů spojených s předvídáním globálních trendů v oblasti životního prostředí.

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 122 – 125.]

PŘÍLOHA Č. 13

„KRESLENÍ BUDOUCNOSTI“

Postup: při této hře potřebujeme dostatek volného prostoru ve třídě, polovinu archu balicího papíru pro každého žáka, různé fixy, pera a tužky. Žáci nejprve pracují samostatně. Požádáme je, aby se zamysleli nad budoucností a nakreslili svou vizi či své představy o budoucnosti. Úlohu žákům dále neupřesňujeme. Žáci by měli mít možnost vyložit si úkol po svém a rozhodnout se, jakým způsobem zaznamenají své vize a představy na papír. Měli bychom je vést k tomu, aby použili kreseb, ale i psaných vysvětlujících poznámek. Mělo by být zcela jasné, že podstatnější než výtvarná hodnota jejich „děl“ je jasnost a upřímnost vize budoucnosti. Po dokončení obrázků si žáci ve dvojicích či malých skupinkách vysvětlují své kresby a seznamují se s vizemi budoucnosti ostatních. Následuje diskuse v celé skupině.

Otázky při závěrečném rozboru mohou být:

- Byly vaše vize budoucnosti převážně pesimistické nebo optimistické?
- Byly vytvořené vize obrazem možných, pravděpodobných, nebo spíše preferovaných scénářů budoucnosti?
- Týkaly se spíše osobní či místní budoucnosti, nebo se více zaměřily na rozvoj státu či budoucnost celé planety?
- Jaká může být naše osobní role při uskutečňování scénáře budoucnosti, který si přejeme?

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 226.]

PŘÍLOHA Č. 14

„ROZDĚLENÍ POTRAVIN VE SVĚTĚ“

Postup: potřebujeme sedm listů papíru a krabičku sušenek. Žáky rozdělíme do sedmi skupin v počtu odpovídajícím populaci v jednotlivých regionech světa. Mezi členy skupin položíme na list papíru takový počet sušenek, který odpovídá množství potravy dostupné obyvatelům odpovídajícího regionu. Žákům oznámíme, že počet sušenek představuje rozložení potravin ve světě. Pokud by chtěli mít dostatek potravy pro každého, potřebovali by pět sušenek na osobu a dne. Bohatší lidé však jedí množství potravy odpovídající šesti sušenkám na osobu a den. Skupiny pak mezi své členy rozdělí přiděly potravin. Výměny a smlouvání mezi skupinami i uvnitř skupin jsou povoleny a učitel by do tohoto procesu neměl zasahovat. Po několika minutách požádáme žáky o komentáře. Pro kolik lidí byl zajištěn dostatek potravy? Dělili se ve skupinách sušenky spravedlivě, nebo si někdo v nedostatku přivlastnil pro sebe víc, než mu náleželo? Následuje diskuse v celé třídě.

Rozdělení sušenek

Velikost třídy		Subsahar. Afrika	Asie	Evropa	Latinská Amerika	Stř. východ a sev. Afrika	Severní Amerika	Austrálie a Oceánie
20	Velikost skupiny	2	11	3	2	1	1	-
	Počet sušenek	8	54	19	10	5	7	-
25	Velikost skupiny	3	14	3	2	1	1	1
	Počet sušenek	12	69	19	10	5	7	7
30	Velikost skupiny	3	17	4	2	2	1	1
	Počet sušenek	12	83	25	10	11	7	7

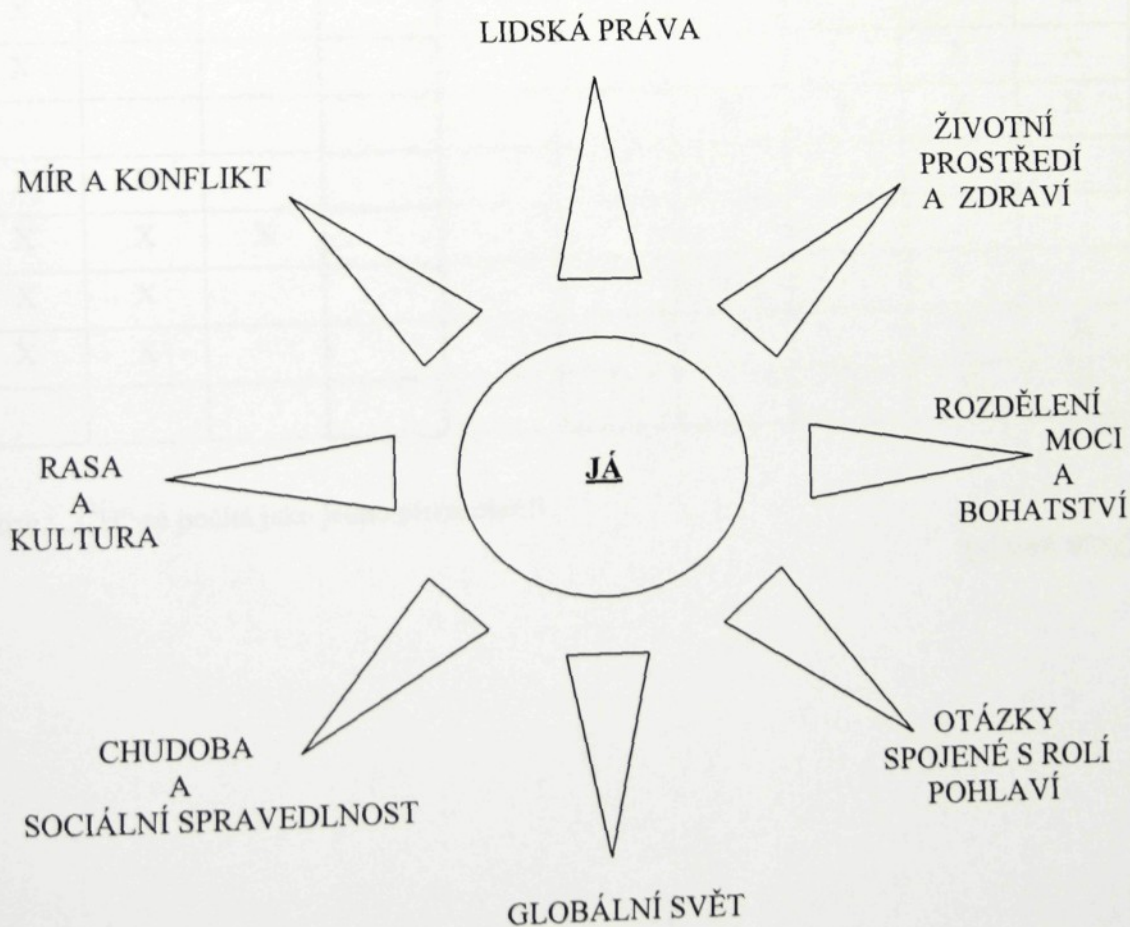
[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu II.“, s. 162 – 164.]

PŘÍLOHA Č. 15

„GLOBÁLNÍ RŮŽICE“

Postup: potřebujeme tužku nebo pero a „globální růžici“ pro každého žáka. Toto cvičení zařazujeme po vhodně zvolené vyučovací hodině, po besedě s nějakým zajímavým hostem, atp. Ve skupinkách žáci přemýšlejí o náplni besedy, tématu, který jsme s nimi probírali a své poznámky zapisují k příslušnému lístku růžice. Do středu označeného „JÁ“ pak vepíší, jak se tato problematika týkala jich samotných, jaké dopady měla na jejich vlastní postoje, chování a životní styl. Žáci posoudí každý z okruhů nejen z hlediska současnosti a okamžitých dopadů, ale také z hlediska důsledků pro budoucnost. V následující fázi žáci postupně probírají lístek po lístku a seznamují ostatní s otázkami a problémy, které na formulář zaznamenali. Následuje diskuse v celé třídě.

Globální růžice



[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 81 – 82.]

PŘÍLOHA Č. 16

KŘÍŽOVKA

otázky + odpovědi:

- 1. základní jednotka společnosti a státu (rodina)
- 2. první prezident ČSR – příjmení (Masaryk)
- 3. jeden z globálních problémů lidstva související s přelidněním (chudoba)
- 4. základní hodnota, kterou nám přináší rodina a domov (bezpečí)
- 5. název divadla, které bylo po požáru roku 1883 znovu otevřeno (Národní)
- 6. učitel národa – příjmení (Komenský)
- 7. nejvyšší právní dokument státu (Ústava)
- 8. soubor duchovních a materiálních hodnot národa (kultura)

tajenka: „osobnost“

X	X							X	X
X								X	X
						X	X	X	X
X	X	X							
X	X	X							
X	X								
X	X							X	X
							X	X	X

pozn.: „CH“ se počítá jako jedno písmenko!!!

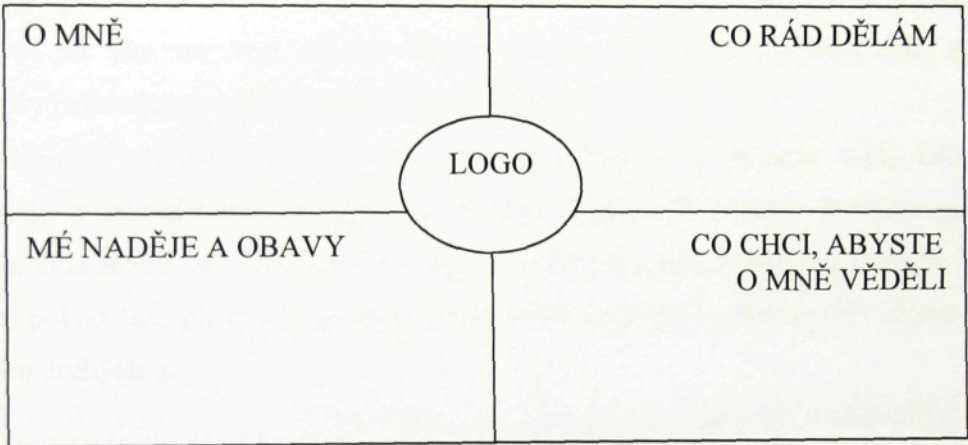
[vlastní zdroj]

PŘÍLOHA Č. 17

„GALERIE“

pozn.: plakáty z „Galerie“ je vhodné si schovat a s časovým odstupem se k nim vrátit. Kvadrant věnovaný nadějím a obavám může být odrazovým můstkem k přemýšlení o budoucnosti. Témata kvadrantů může učitel pochopitelně změnit, stejně tak může měnit hloubku a složitost určitého tématu.

Galerie



[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 34.]

PŘÍLOHA Č. 18

„MOJE SILNÉ STRÁNKY, KTERÉ DRUZÍ VNÍMAJÍ“

Postup: potřebujeme obálku se čtyřmi proužky papíru pro každého žáka. Žáky rozdělíme do skupin po pěti a posadíme je ve skupinkách do kroužku. Každý žák dostane obálku, kterou si podepíše a pošle po kruhu spolužákovi nalevo. Každý vytáhne z obálky nepopsaný proužek a napíše na něj jednu silnou stránku člena skupiny, jehož je obálka. Můžou také připomenout zajímavé nápady nebo jiné věci, kterými posuzovaná osoba přispěla třídě. Popsaný proužek pak vrátí do obálky a pošle dál. Když obálka doputuje ke svému majiteli, tak si její obsah přečte a postupně ostatním sdělí, jaké silné stránky na něm skupina nachází. Každý člen může komentovat, jak sám své silné stránky vnímá. Pokud potřebuje něco osvětlit nebo doplnit, může autory jednotlivých proužků požádat o vysvětlení.

pozn.: cvičení je užitečné v průběhu nebo na konci hodiny či školního roku. Umožňuje vyjádřit, jaké pozitivní vlastnosti jednotlivých žáků jejich okolí oceňuje. Pohled a postřehy druhých mohou znamenat významný přínos pro sebedůvěru a sebeuvědomění jedinců. Zvláště účinné je, pokud žáci při psaní používají první osobu jednotného čísla (např. „Jsem citlivý k potřebám druhých“).

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu II.“, s. 21.]

PŘÍLOHA Č. 19

„ČLOVĚK ZE SÁČKU“

pozn.: když se po skončení hry diskutuje o jejích výsledcích, učitel si může postřehy žáků zaznamenávat. Starším žákům lze úkol ztížit tím, že je požádáme o symbolické zobrazení dojmu z člověka. Tuto metodu můžeme použít pro různá témata (společenství lidí, naše země, planeta Země, budoucnost, ...)

[Pike, Selby: „Cvičení a hry pro globální výchovu I.“, s. 164.]