



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra geografie

Diplomová práce

**Náměty pro globální rozvojové vzdělávání  
dětí mladšího školního věku**  
(na příkladu komparace vzdělávacích systémů  
rozvojových a rozvinutých zemí zaměřená na ČR a  
Namibii)

Vypracovala: Vlasta Kovaříková  
Vedoucí práce: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

České Budějovice 2013

**ANOTAČNÍ LIST DIPLOMOVÉ PRÁCE**  
**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Autor:** Vlasta Kovaříková

**Katedra:** geografie

**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Vedoucí práce:** Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

**Název:** Náměty pro globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku (na příkladu komparace vzdělávacích systémů rozvojových a rozvinutých zemí zaměřená na ČR a Namibii)

**Druh práce:** diplomová práce

**Rok odevzdání:** 2013

**Počet stran:** 86 + 41 příloha

**Anotace:**

Výstupem diplomové práce jsou náměty pro globální rozvojové vzdělávání (GRV) žáků mladšího školního věku v podobě metodické příručky pro učitele a výukového materiálu pro žáky. Náměty jsou podloženy teoretickými poznatky vycházející z komparace vzdělávacích systémů rozvojových a rozvinutých zemí zaměřená na ČR a Namibii. Teoretická část práce představuje proces vzniku myšlenky globálního vzdělávání. Poukazuje na mezinárodní východiska českého konceptu, který je v současné době znám pod zkratkou GRV. Diplomová práce dále rozpracovává teoretická východiska konceptu GRV, na jejichž základě hledá kritéria pro zpracování vhodného GRV materiálu. Zároveň reflektuje současné postavení GRV v kontextu primárního vzdělávání českého školství a možnosti k efektivnější implementaci do vzdělávacího systému ČR.

**Klíčová slova:** globální rozvojové vzdělávání      metodická příručka  
globální výchova      vzdělávací systém  
Namibie      reforma školství



## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20.4.2013

.....

podpis studenta

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě při psaní této diplomové práce podporovali, zejména Mgr. Petře Karvánkové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Evě Malířové za zajímavé podněty a připomínky. Velké díky patří i žákům 4. třídy Mina Sachs School v Keetmanshoopu, Namibie, kteří mě ke zpracování tohoto tématu inspirovali.

## Obsah

<b>1. ÚVOD</b> .....	10
<b>2. METODIKA PRÁCE</b> .....	13
2.1 Metodika zpracování teoretické části.....	13
2.2 Metodika zpracování praktické části.....	15
<b>3. REŠERŠE LITERATURY</b> .....	17
<b>4. GLOBÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU</b> .....	21
4.1 Počátky globálního vzdělávání .....	21
4.2 Vymezení pojmů globálního vzdělávání v mezinárodním kontextu .....	23
4.3 Globální výchova v pojetí Pike a Selby .....	24
4.4 Globální výchova v pojetí North-South Centre .....	26
<b>5. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ</b> .....	28
5.1 Vymezení pojmu globální rozvojové vzdělávání.....	29
5.2 České strategické dokumenty globálního rozvojového vzdělávání .....	32
5.3 Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice a jejich role .....	33
<b>6. TEORETICKÁ VÝCHODISKA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	36
6.1 Definice a cíle globálního rozvojového vzdělávání .....	36
6.1.1 Postoje a hodnoty .....	39
6.1.2 Dovednosti.....	40
6.1.3 Znalosti.....	40
6.2 Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání.....	41
6.3 Základní principy globálního rozvojového vzdělávání.....	42
6.4 Modely učení ve výuce globálního rozvojového vzdělávání .....	43
6.5 Metody vyučování ve výuce globálního rozvojového vzdělávání.....	44
6.5.1 Příklady metod vyučování a jejich uplatnění při GRV .....	45
6.6 Vztah učitel a žák ve výuce globálního rozvojového vzdělávání .....	48
6.7 Kritéria pro tvorbu a hodnocení materiálů globálního rozvojového vzdělávání.....	49
<b>7. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ</b> .....	50
7.1 Reforma školství a globální rozvojové vzdělávání .....	50
7.1.1 Soustava kurikulárních dokumentů .....	51
7.1.2 Klíčové kompetence .....	52
7.1.3 Integrace obsahů předmětu.....	54
7.1.4 Průřezová témata .....	55

7.2	Význam nevládních neziskových organizací v globálním rozvojovém vzdělávání .....	58
7.2.1	Přehled nevládních neziskových organizací a výukového materiálu využitelné pro děti mladšího školního věku .....	59
7.3	Globální rozvojové vzdělávání v terciálním sektoru školství .....	65
<b>8.</b>	<b>KOMPARACE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ROZVOJOVÝCH A ROZVINUTÝCH ZEMÍ .....</b>	<b>67</b>
8.1	Komparativní pedagogika .....	67
8.2	Komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie .....	69
8.2.1	Struktura vzdělávacích systémů .....	70
8.2.2	Obsah primárního vzdělávání .....	72
8.2.3	Procesuální charakteristiky primárního vzdělávání .....	73
<b>9.</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>10.</b>	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK .....</b>	<b>78</b>
<b>11.</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ .....</b>	<b>79</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>86</b>

## Seznam zkratk

<b>ARPOK</b>	Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje o.p.s	
<b>ČRA</b>	Česká rozvojová agentura	
<b>ČvT</b>	Člověk v tísni	
<b>DARE</b>	Fórum rozvojového vzdělávání a osvěty	Development Awareness Raising and Education Forum
<b>DEA</b>	Asociace rozvojového vzdělávání	Development Education Association
<b>EK</b>	Evropská komise	
<b>EU</b>	Evropská Unie	
<b>FoRS</b>	České fórum pro rozvojovou spolupráci	
<b>GENE</b>	Evropská síť pro globální vzdělávání	Global Education Network Europe
<b>GRV</b>	Globální rozvojové vzdělávání	
<b>MŠMT</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	
<b>MZV</b>	Ministerstvo zahraničních věcí	
<b>MŽP</b>	Ministerstvo životního prostředí	
<b>NNO</b>	Nevládní nezisková organizace	
<b>OECD</b>	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	Organisation for economic cooperation and development
<b>OSN</b>	Organizace spojených národů	Organizace spojených národů
<b>RV</b>	Rozvojové vzdělávání	
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	
<b>ŠVP</b>	Školní vzdělávací program	
<b>VÚP</b>	Výzkumný ústav pedagogický	
<b>WSP</b>	Projekt světových studií	World Studies Project



***MOTTO PRÁCE:***

*„Je třeba říci, že jsme se nenarodili pro jeden kout,  
ale že celý svět je naší vlastí.“*

Seneca

## 1. ÚVOD

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

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

Idea této práce vznikla po absolvování pedagogické praxe v Namibii, při které jsem měla možnost detailněji nahlédnout do tamějšího vzdělávacího systému, jenž staví na zkušenostech západních zemí. Na první pohled je zřejmé, že takový systém je zcela nefunkční, neboť ze západních prvků přebírá ty, které jsou v tamějším prostředí neadekvátní a naopak opomíjí ty, které by mohly mít potenciál. Uvědomění si míry zkreslení našich představ o rozvojovém světě, jeho potřebách i fungování dílčích složek pro mě bylo určující. Naše představy o současném světě jsou nám do značné míry zprostředkovány nejmodernějšími informačními technologiemi, které jsou sice zdrojem informací, ale také dezinformací. Jsou přínosem, ale zároveň i rizikovým faktorem, snadno zneužitelným. Ve velké míře působí na vytváření našich postojů a hodnot, z tohoto hlediska je důležité věnovat jim pozornost. Řadíme mezi ně i média. Právě média nám mnohokrát nabízí pouze zjednodušenou konstrukci obrazu geograficky i kulturně vzdálených míst, a to za předpokladu, že se daná země do

zorného pole médií vůbec dostane. Kolik toho například víme o zemi, jako je Namibie? Někomu bude dělat problém už jen samotné zařazení k příslušnému světadílu a těm, kteří si dokáží spojit Namibii s Afrikou, vyvstanou pokulhávající asociace: černá, chudá, přelidněná, hladomor, primitivní, války, negramotnost a v tomto výčtu bychom mohli pokračovat. Namibie přitom takovému obrazu zcela neodpovídá. Stereotypy podporované filmy o válkách, příběhy opuštěných dětí, obrazy o hladomorech a katastrofách, to vše může narušit naše objektivní vnímání světa.

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

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

Globální problematiku lze nalézt v osnovách některých předmětů, nicméně ani jeden z nich nepokrývá úplný rámec myšlenek a výzev 21. století. Z toho důvodu v posledních letech do školních osnov proniká koncept označovaný jako **globální rozvojové vzdělávání (GRV)**. Začleňování GRV na 1. stupni základního vzdělávání má stále ještě nevyplněné mezery a to zejména z důvodu absence dostatečného množství výukového materiálu. Diplomová práce reaguje na tento fakt a jejím **hlavním cílem** je přispět na poli GRV tvorbou vlastních námětů GRV pro děti mladšího školního věku, komplementární s obsahem, principy a cíli GRV.

Dosažení hlavního cíle je podmíněno splněním **dílčích cílů** v rovině teoretické.

1. Představit ideu globálního vzdělávání.
2. V mezinárodním kontextu najít východiska pro globální vzdělávání v českém prostředí.
3. Popsat vývoj konceptu GRV v ČR, její hlavní aktéry a determinanty.
4. Vymežit příslušnou terminologii.
5. Analyzovat současné možnosti implementace GRV v českém vzdělávacím systému.
6. Rozbor metodické opory GRV na 1. stupni ZŠ.
7. Na základě komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie identifikovat pozitivní a negativní stereotypy, předsudky.
8. Na základě komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie identifikovat rizika spojená s přebíráním vzorů a nutnost globálního pohledu na danou problematiku.

Z hlediska výše zmíněných cílů lze očekávat, že z důvodu krátké historie GRV v ČR budou hlavním podkladem k popisu konceptu zdroje mezinárodních organizací a institucí, kterých je v zahraničí celá řada. Dá se tedy předpokládat určitý nesoulad v pojetí jednotlivých organizací, který se promítne i do českého prostředí. Z toho důvodu by současná implementace GRV do českého vzdělávacího systému nemusela být úspěšná, přestože se díky nové školské reformě pro GRV otevírá prostor. Je pravděpodobné, že organizace v oblasti GRV si tuto skutečnost uvědomují a soustředí se proto na metodickou podporu. Komparace vzdělávacích systémů by měla ukázat nedostatky způsobené přejímáním poznatků naprosto odlišných kultur a omezený rámec našeho chápání. Náměty GRV by měly tuto problematiku odrážet, měly by být komplementární s cíli i obsahem GRV a zohledňovat specifika žáků mladšího školního věku.

## 2. METODIKA PRÁCE

Následující kapitola pojednává o postupu zpracování práce, jehož bylo využito k dosažení stanovených cílů. Diplomová práce je strukturovaná do dvou základních částí – teoretické a praktické. Stejným způsobem je koncipovaná i tato kapitola.

### 2.1 Metodika zpracování teoretické části

Při zpracování teoretické části bylo využito rešeršně-kompilační metody sběru a třídění informací pro jejich následnou interpretaci. **Teoretická část**, která začíná od čtvrté kapitoly, v první fázi představuje myšlenku globálního vzdělávání, její transformaci do GRV. Zároveň reflektuje současný stav GRV v mezinárodním i českém měřítku a představuje komplexní rámec GRV se zaměřením na primární vzdělávání. V druhé fázi srovnává vzdělávací systémy rozvojových a rozvinutých zemí zaměřená na ČR a Namibii a se zvláštním zřetelem k požadavkům GRV.

Teoretická rovina práce je členěna do 6 kapitol, z nichž první, **kapitola 4**, reaguje na fakt, že ačkoliv si GRV v současném primárním vzdělávání ČR teprve hledá své místo, má již dlouholetou tradici v mezinárodní sféře. Zachycuje proto počátky myšlenky globálního vzdělávání a nastiňuje jisté kontinuity.

Stručný přehled vývoje myšlenky GRV poukazuje na příčinu nejednotnosti terminologie a problematice překladů jednotlivých názvů, o čemž pojednává **kapitola 5**. Zde se pojem GRV jeví jako ryze český a slovenský. Pro účely této práce jsem tudíž zvolila obecný pojem *globální vzdělávání* v případě, že se daný pojem nevztahuje k žádnému konceptu konkrétní organizace či instituce. Na základě analýzy názvů a jejich obsahů bylo poté vytvořeno grafické znázornění vazeb těch nejrozporupnějších z nich. Nechybí ani stručný přehled nejvýznamnějších českých aktérů, událostí a dokumentů, které jsou v ČR východisky, iniciátory a hybateli ve věcech implementace zásad GRV do vzdělávacího systému. Zde čerpám především z internetových stránek jednotlivých institucí.

Z mezinárodních i českých dokumentů zmíněných aktérů lze získat teoretická východiska GRV, s nimiž seznamuje **kapitola 6**. Definice, cíle a principy GRV jsou zde srovnávány s mezinárodním pojetím. Účelem je poukázat na mírné nedostatky české koncepce. V téže kapitole dále představuji další teoretické složky GRV - modely, metody a formy učení, kritéria pro tvorbu a hodnocení materiálů a pojetí žák-učitel ve výuce GRV, které GRV doporučuje a které zároveň využívám při sestavování námětů GRV.

V **kapitole 7** analyzuji možnosti začlenění GRV v českém primárním vzdělávání. Prostor se otevírá především díky nové školské reformě, která reaguje na potřeby současného světa. Velkou váhu pak přiřkládám průřezovým tématům, v nichž shledávám pro danou problematiku největší využití. V oblasti primárního vzdělávání je potřeba ocenit některé organizace a instituce, jejichž přínos spočívá v podpoře pedagogů prostřednictvím školení, tvorbě materiálů atd. Součástí této kapitoly je tedy také stručný přehled organizací, které svou činností přispívají k podpoře GRV na 1. stupni ZŠ a rovněž hodnocení jejich činností.

**Kapitola 8** si klade za cíl nepřímo představit důsledky způsobené naším vlastním sklonem chápat svět pouze v omezeném rozsahu našeho vlastního povědomí a zkušeností, a tím ukázat nutnost zabývat se globální problematikou. Jedná se o stručné nastínění úskalí spojené s přebíráním západních trendů a neadekvátním typizováním. Nečiní si tudíž, vzhledem k šíři problematiky, nároky na svou úplnost. Vycházím zejména z osobní zkušenosti v českém i namibijském školství, pohledů tamějších pedagogů a obyvatel, podložené obecnými fakty o vzdělávacích systémech a vědeckými poznatky komparativní pedagogiky jako vědního oboru. Na tomto příkladu se žáci mohou učit „myslet globálně“ a právě idea komparace vzdělávání ČR a Namibie dala za vznik námětů pro GRV dětí mladšího školního věku, jež jsou praktickou částí této práce.

## 2.2 Metodika zpracování praktické části

**Praktická část**, kterou tvoří nosný rámec námětů GRV pro děti mladšího školního věku, je součástí této práce v podobě přílohy. Ta se skládá ze dvou částí: metodické příručky pro učitele a multimediálního učebního materiálu. Při jejich tvorbě využívám zejména vlastních teoretických a praktických zkušeností v souladu s kritérii a požadavky GRV, formulované v publikaci „*Global Education Guidelines*“. Cennou inspirací jsou mi namibijské učební materiály a v neposlední řadě GRV materiály českých i zahraničních organizací. Jednotlivé aktivity se opírají o současné moderní trendy ve vzdělávání, neboť vychází z konstruktivní pedagogiky, jež staví na aktivizujících metodách.

Hlavním požadavkem pro tvorbu námětů GRV je vhodnou, nenásilnou a zvláště srozumitelnou formou využít poznatky vycházející z komparace rozvojových a rozvinutých zemí a především pak jejich vzdělávacích systémů k dosažení cílů GRV. Náměty jsou zaměřeny na věkovou skupinu dětí 4. a 5. tříd základní školy, nicméně lze je využít podle úrovně dovedností, schopností a znalostí i u mladších, popřípadě starších dětí. S ohledem na podmínky české základní školy byly sestaveny tak, aby učitelé mohli využít celý materiál jako dlouhodobý projekt, nebo se inspirovali pouze určitými částmi či jednotlivými aktivitami.

Veškeré náměty se vztahují k Namibii, mnou zvoleném zástupci rozvojových zemí. S tím souvisí i výběr kapitol, které se odvíjí od reálných problémů tamějších dětí. Příběhy jsou skutečným, ovšem lehce poupraveným vyprávěním dětí 4. tříd Mina Sachs School, v Keetmanshoopu. Ze značné části zkoumané problémy vychází právě z komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie. Směřují k rozeznávání stereotypů a předsudků o Africe jako takové, jsou založené na hledání společného s životy namibijských dětí a v neposlední řadě podněcují k aktivitě a zodpovědnosti za svět v každodenním životě.

Věkovou skupinu žáků 4. a 5. tříd jsem vybrala zcela záměrně, neboť některé aktivity se opírají o příběhy dětí 4. tříd a domnívám se, že nepřímé zprostředkování kontaktů dětí se svými vrstevníky na jiném místě světa žáky povede k hlubšímu zájmu i o globální problematiku.

Výukový materiál je koncipován do 9 modulů, které lze rozdělit na dva logické celky. Oba směřují k vytvoření praktických výstupů aplikovatelných ve školním prostředí a z větší části jsou postaveny kombinací modelů učení, z nichž větší zastoupení má třífázová struktura E-U-R. První pojímá moduly: *Namibie*, *Safari*, *Kultura*. Tyto kapitoly mají funkci přípravnou a motivující. Samotných témat GRV se dotýkají jen okrajově, nicméně směřují k cílům GRV a rozvíjí klíčové kompetence žáků, tudíž je považují za neméně důležitou součást. Žáci postupně získávají celistvý pohled na danou zemi. Druhý celek zahrnuje moduly: *Chudoba*, *Voda*, *Vzdělání*, *Bydlení*, *Životní prostředí*, *Začarovaný kruh*. Zde se již plně otevírá prostor pro aktivity směřující k pochopení různých propojených rovin globálních problémů a aktivizuje žáky k zodpovědnosti za své okolí i vzdálená místa. Zejména poslední modul, *Začarovaný kruh*, získané poznatky postoje upevňuje a zároveň slouží k evaluaci dosažených cílů.

Multimediální příloha nabízí veškeré přílohy obsažené v metodické příručce použitelné v hodinách GRV: obrázky, pracovní listy, audio a video přílohy. Z větší části se jedná o materiál z vlastních zdrojů, pokud tomu tak není, uvádím zdroje podle citačních pravidel v seznamu použitých pramenů na konci této práce.



### 3. REŠERŠE LITERATURY

Podkladem pro zpracování tohoto tématu se stalo několik druhů zdrojů. Stejnou měrou je využito českých i zahraničních pramenů a užitečnými se staly i internetové zdroje, konkrétně webové stránky aktérů GRV.

Mezi významnou postavu v oblasti rozvojového vzdělávání řadíme britského univerzitního profesora University of London a ředitele Development Education Research Centre, **Douga Brouna**, jehož publikace (2008) nabízí velmi relevantní a ucelený zdroj informací, vztahující se k úplným počátkům myšlenky globálního vzdělávání. Bourn se také stal editorem jediného odborného časopisu v této oblasti – *Journal of Development Education and Global Learning*, kam pravidelně svými články přispívá. Bourn stručně shrnuje nejzásadnější myšlenky v online dostupných prezentacích, označované jako *online konference* (2011a, b, c). Zde se vrací k historickým souvislostem, které vedly k diferencování světa na globální Jih a Sever, a ke vzniku fenoménu globalizace. Zabývá se kořeny globálního vzdělávání spíše z politického hlediska a hledá vazby na rozvojovou politiku zemí s velkým důrazem na Velkou Británii. Bourn dále rozpracovává iniciátory v oblasti globální osvěty a vzdělávání v nejrůznějších oblastech (ekonomické, životního prostředí, občanské, atd.). Těm se ve větším měřítku a detailněji věnují další odborníci, z nichž nelze opomenout britského profesora **Johna Hickse**. Hicks se ve svých publikacích a odborných člancích (2003, 2008) odkazuje na světové průkopníky globálního vzdělávání, zejména pak **Robina Richardsona, Grahama Pike a Davida Selbyho**, jejichž koncepce zároveň podkládá soudobou politickou situaci sahající do 30. let 20. století. Vyčerpávajícím způsobem zároveň popisuje přínos jednotlivých projektů, vzdělávacích center a neziskových organizací. Ve Velké Británii v počátečním stádiu největší přínos připisuje projektu World Studies Project, jehož zakladatelem byl právě Richardson.

Východiskem pro GRV se stal koncept **Pike a Selbyho**, známý pod názvem *globální výchova*, jenž je postaven na mnohem propracovanějším filozofickém a pedagogickém základě než ostatní soudobé koncepty. Stěžejní pro vznik GRV je potom český překlad knihy těchto autorů, *Globální výchova* (1991), představující globální výchovu jako

alternativní výchovně-vzdělávací systém založený na systémové teorii a 4 dimenzích globality, zahrnující 5 vzdělávacích oblastí. Součástí publikace jsou i nápady na aktivity globální výchovy pro různé věkové skupiny a tematické oblasti.

Z českých autorů se konceptu globální výchovy věnuje **H. Horká** (2000). Publikace rozebírá teoretická a filozofická východiska, sleduje souvislosti vzniku tohoto konceptu, vychází přitom právě z pojetí Pike a Selbyho. Současně vyvozuje i požadavky na osobnost učitele. Zvláštní důraz klade na oblast životního prostředí a vztah k ostatním oblastem globální výchovy.

Koncept samotného GRV je poprvé zmíněn až v publikaci **O. Nádvorníka a A. Volfové** (2004), kteří se řadí mezi nejvýznamnější odborníky GRV u nás. Nádvorník a Volfová se příliš nezabývají kořeny globálního vzdělávání, ale navazují na některé zahraniční organizace ve formulování cílů i obsahu GRV. Na tomto materiálu, který autoři pojali jako příručku GRV pro učitele, lze ocenit především tematické rozdělení na kapitoly podle rozvojových problémů, kde nechybí ucelené informace a souvislosti týkající se daného tématu, včetně aktivit pro žáky středních škol. Z hlediska věkového zaměření praktické části je její využití pro účely mé práce značně omezené, odkazují se tedy jen na teoretickou část.

K dalším důležitým pramenům lze zařadit oficiální zprávy institucí a organizací. Z těchto dokumentů je na místě vyzdvihnout ty, za jejichž vznikem stojí organizace **North-South Centre**. Zpravidla se na jejich sepsání podílí více autorů, z nichž nezastupitelnou roli má dvojice **E. O'Loughlin a L. Wegimont**. Autoři svými publikacemi (2003, 2008) přispívají k naplnění doporučení prioritních deklarácí<sup>1</sup> v oblasti rozvojového vzdělávání, kterými jsou mimo jiné hodnocení celkové situace GRV a návrhů, jak zlepšit a zvýšit podporu, přístup i dopad výsledků v evropských státech. Za tímto účelem byl vytvořen systém „*Peer review*“, jako „*Evropský proces vzájemného hodnocení*“, jehož výstupem jsou zprávy o stavu GRV v jednotlivých zemích. Díky spolupráci těchto expertů první zprávy vznikly již v roce 2003. Česká republika vydala svou první *Národní zprávu o GRV*, která analyzuje aktivity GRV na národní úrovni, po letitém procesu až v roce 2008, a to pod záštitou Ministerstva

---

<sup>1</sup>Deklarace tisíciletí (2000), Pařížská deklarace o efektivnosti rozvojové pomoci (2005), Maastrichtská deklarace o globální výchově v Evropě do roku 2015 (2002), Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti (2007). Tyto deklarace blíže rozebírá kapitola 6.2.2

zahraničních věcí a North-South Centre. Ve zprávě je podrobně popsán kontext GRV v ČR, dále rozebírá GRV v řadě klíčových sektorů, hlavní zjištění v podobě výčtu silných a slabých stránek, v závěru se zaměřuje na doporučení vyplývající z provedeného hodnocení.

Z dalších autorů působících v North-South Centre zmíním ještě **J. Krause**, jenž má největší podíl na tvorbě zprávy „*De Watch*“ (2010). Poznatky z této zprávy našly uplatnění především v kapitole 5. Zpráva je přínosná tím, že analyzuje různorodé prameny rozvojového vzdělávání na celoevropské úrovni, ať už projekty, strategické dokumenty jednotlivých zemí, nebo hodnocení dosavadních projektů. U každé země si všímá historických východisek a především politických aspektů. Nechybí ani charakteristika rozvojového vzdělávání v ČR, která je zde srovnávána zejména se zeměmi Visegrádské čtyřky, mezi nimiž úroveň GRV vyniká. Vztahy těchto 4 zemí na poli GRV detailněji, avšak méně přehledně, rozebírá publikace *Programme for Strengthening Global Development Education for the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia* (2005.)

Stěžejním pramenem pro tvorbu námětů GRV se stala publikace *Global Education Guidelines*, jehož autorem je **Carvalho da Silva**, odborník působící taktéž v North-South Centre. Publikace předkládá přehled metodických přístupů a seznam kritérií při vytváření GRV materiálů. Je na místě vyzdvihnout i výčet důležitých pravidel pro samotnou praxi ve vzdělávání, včetně přehledu možných zdrojů se stručnou charakteristikou.

V podobném duchu se nese i publikace organizace **Reading International Solidarity Centre** (2011), která je ovšem o něco stručnější a jasnější ve svých formulacích. Lze na ni také ocenit ukázkou hodnocení GRV materiálů včetně vodítek, kterými se při hodnocení řídit.

K tvorbě GRV materiálu dále využívám literaturu zabývající se metodikou aktivního vyučování. Zde se velmi osvědčili autoři **Sovová, Šebešová** (2008) a **Maňák, Švec** (2003), **Sitná** (2009), v neposlední řadě i internetový portál [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz), který průběžně aktualizuje nabídku nejnovějších trendů výukových stylů.

Teoretická východiska GRV stručně vystihuje český dokument **Národní strategie GRV pro období 2011-2015** (2011). Zaměřuje se na všechny klíčové sektory, nejen

formální vzdělávání, kterému je přesto věnována značná část. Vedle popisu konceptu GRV formuluje i doporučení, která jsou detailněji propracována v již zmíněné Národní zprávě o globálním vzdělávání v ČR (2008).

Ze zahraničních publikací se vymezení teoretických východisek aplikovatelných i v českém prostředí věnuje publikace **Education for Global Citizenship: A Guide for Schools** (2006), britské organizace Oxfam. Na rozdíl od českých dokumentů specifikuje cíle (hodnotové, znalostní i dovednostní) pro jednotlivé věkové skupiny a doporučení se vztahují výhradně k sektoru školství.

Teoretický rámec pro komparaci vzdělávacích systémů určuje publikace významné osobnosti české pedagogiky, **J. Průchy** (2000). Publikace je vhodně koncipována a pro mou práci se výchozím stala část věnující se srovnávací pedagogice v primárním vzdělávání. Dále vymezuje jednotlivé fáze komparace vzdělávacích systému, kterými se taktéž řídím.

V části zabývající se vývojem GRV v českém školství vycházím z **Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy** a tzv. **Bílé knihy**, které poskytují nejucelenější přehled vzdělávacího systému ČR. Důležité poznatky poskytla i publikace **V. Zemana** a kolektivu autorů Člověka v Tísni, *Reforma školství v České republice* (2006).

Rešerši samotných materiálů GRV zaměřené na žáky mladšího školního věku se věnuji v kapitole popisující NNO (kapitola 7.2.1).

## 4. GLOBÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU

Počátky existence globalizace jako významného fenoménu nejčastěji připisujeme druhé polovině 20. století. Nutno však podotknout, že proces propojování světa sahá do mnohem vzdálenější minulosti. Základ na různých úrovních tomu daly události související s rozvojem výroby, obchodu, později průmyslové revoluce. Po druhé světové válce, která vyvolala potřebu hlídat a regulovat některé procesy na globální úrovni, vznikají organizace, jež si tyto potřeby kladou za cíl. Vzniká *Společnost národů*, ta se po druhé světové válce přetransformovala na *Organizaci spojených národů* (OSN). Se vznikem této a dalších mezinárodních organizací se zvyšuje význam rozvojové spolupráce. Rozpadem koloniálního systému, jenž byl jedním z důsledků 2. světové války, ztrácely imperiální mocnosti vliv nad svými bývalými koloniemi a rozvojová pomoc měla nahradit udržení politického a ekonomického vlivu. (Pána, Pospíšilová 2012, Bourn 2008a)

Na základě těchto událostí si vlády a neziskové organizace začaly uvědomovat potřebu informovat širokou veřejnost o rozvojových problémech jako specifické oblasti globálních problémů, a důležitost aktivně se postavit těmto problémům čelem. Zároveň se ve stejném období rozrůstá zájem o nové přístupy ke vzdělávání, které by reflektovaly otevřené vnímání světa, chápání a respektování odlišných kultur i hodnot. Reakcí na to vzniká globální vzdělávání.

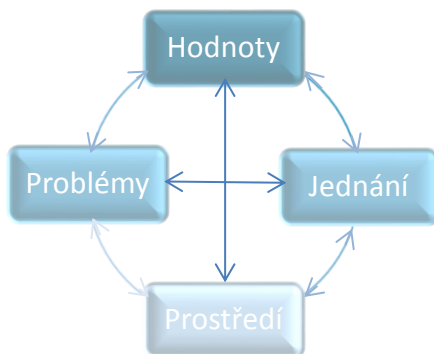
### 4.1 Počátky globálního vzdělávání

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

Další dění významně determinovalo působení *Robina Richardsona*, ředitele *Projektu světových studií* (World Study Project - WSP). Tento projekt byl založen v roce 1973 organizací *One World Trust*, významnou vzdělávací charitou z počátku 50. let. Od vzniku *WPS* se především ve VB používá pojem **světová studia** (world studies) jako pojem zastřešující všechna globální témata ve vzdělávání. (Bourn 2008a)

Činností *WSP* byla série inovativních konferencí a událostí v letech 1973 až 1980, jejichž předmětem se stalo především vzdělávání a informování lektorů, učitelů a pracovníků neziskových organizací o globálních tématech, ale i o metodách, jakými je předkládat žákům ve školách. V této době vznikly také tři cenné publikace<sup>2</sup> mapující světová studia, zahrnující praktické aktivity, etiku a kurikulární případové studie. Richardson v rámci jedné z nich vytvořil rámec, který se stal základním principem a vodítkem učitelů pro prozkoumávání globálních otázek. Jak vyplývá ze znázornění (obr.1), globální otázky, které rozdělil do 4 obsáhlejších kategorií (chudoba, útlak, konflikt, prostředí), lze zkoumat ze čtyř navzájem se ovlivňujících aspektů: hodnot, problémů, jednání a prostředí. (Hicks 2003)

**Obr. 1:** Princip pro zkoumání globálních témat podle Richardsona (1976)



**Zdroj:** Hicks 2003

Zatímco v dnešní době je podobných publikací a projektů celá řada, v 70. a 80. letech, podle reakcí tehdejších učitelů, byl tento projekt revoluční. Činnost *WSP* podnítilo

---

<sup>2</sup> Těmito publikacemi byly: *Learning for Change i World Society: Reflections, activities and resources* (Richardson, 1976), *Debate and Decision: The school in a world of change* (Richardson et al. 1979) a *Ideas into Action: Curriculum for a changing world* (Fisher et al. 1980).

vznik neformální sítě pedagogů, kteří podpořili činnost projektů ve školní praxi. Významně se tímto globální vzdělávání zapsalo do povědomí širší veřejnosti. (Hicks 2003)

## **4.2 Vymezení pojmů globálního vzdělávání v mezinárodním kontextu**

V průběhu let prosazování globálních témat ve vzdělávání vzniklo po vzoru WSP nespočet center, nabízejících edukační semináře a konference pro pedagogy všech sektorů vzdělávání. Ve VB to byly např. *Centre for World Development Education*, *World Studies Teacher Training Centre* nebo neziskové organizace *Oxfam* a *Christian Aid*. (Bourn 2008b)

Pod heslem: „jsme v tom všichni společně, každý pod jiným názvem, v trochu odlišné oblasti, ale spojení společným cílem pozitivní změny ve vzdělávání a chápání sociální společnosti“ (Hicks 2008, s. 4), vzniká v 70. letech paralelně několik iniciací zmíněných center a organizací: **vzdělávání k míru** (peace education), **multikulturní vzdělávání** (multicultural education), **rozvojové vzdělávání** (development education), **vzdělání pro budoucnost** (future education), **environmentální vzdělávání** (environmental education) nebo **globální výchova** (global education). Nikdo velkou váhu sjednocení terminologií a obsahů nepřikládá, přestože právě roztržitost jednotlivých koncepcí znesnadňuje implementaci globální dimenze do výuky.

Vymezení oblastí jednotlivých disciplín není vůbec jednoduché, poněvadž se vzájemně překrývají, nebo téměř splývají. Nemalým dílem k tomu přispívá i rozdílnost názorů jednotlivých aktérů. Nejblíže svým obsahem jsou si koncepty *globální výchova* (global education) a *rozvojové vzdělávání* (development education). Je třeba zdůraznit, že nejde o identické koncepty, jak někteří autoři ve svých publikacích nesprávně uvádí, neboť vznikaly nezávisle na sobě. Pro **rozvojové vzdělávání** je klíčovým principem rozvoj, zaměřuje se na témata související s lokálním a globálním rozvojem. Protagonisty na mezinárodní úrovni jsou neziskové organizace *Oxfam*, *Christian Aid* nebo *DEA* a působí především v neziskovém sektoru. **Globální výchova** je oproti tomu postavena na principu provázanosti světa a zaměřuje se na jakákoliv globální témata. Působí zejména ve vzdělávací sféře a protagonisty ve světě jsou WSP či Pike a

Selby. Globální výchova je také na rozdíl od rozvojového vzdělávání založena na propracovanější filozofické a pedagogické bázi. (Hicks 2008)

Navzdory tomu, že oba koncepty vznikaly rovnocenně a nezávisle na sobě, od počátku se objevují tendence k používání pojmu globální výchova zastřešující i zmiňovaný koncept rozvojového vzdělávání. Globální výchova získala toto prominentní postavení, neboť problémy rozvojových zemí (chudoba, konflikty, životní prostředí, migrace atd.) významně ovlivňují dění celého světa, a je tudíž nezbytné zabývat se jimi komplexně z globálního pohledu.

Pochopení principu globální výchovy je určující, protože poukazuje k samotným počátkům konceptu globálního rozvojového vzdělávání u nás, jež je hlavním tématem této práce. Následuje proto popis dvojího pojetí globální výchovy, a to pojetí podle Pike a Selbyho a pojetí organizace North-South Centre.

### 4.3 Globální výchova v pojetí Pike a Selby

V 80. letech na scénu přichází průkopníci globální výchovy, *Graham Pike a David Selby*, kteří navázali na Richardsona a zvláště pak projekt World studies. Působili v Centru pro globální výchovu na univerzitě v Yorku, kde také navrhli a zpracovali pedagogický směr **globální výchova (global education)**. Mnoho autorů českých publikací v oblasti globálního vzdělávání mylně připisuje počátek myšlenky globálního vzdělávání právě jim, přestože pojem globální výchova byl použit mnohem dříve. Pike a Selby se zasloužili o rozpracování celého konceptu a uvedení do hlubších souvislostí.

Globální výchova vychází z holistického pojetí světa, z nutnosti vnímat svět jako komplexní, mnohostranný celek (Pike, Selby 1994). Přichází proto se stylem učení, který zdůrazňuje **systemový přístup**<sup>3</sup>. Podle lektora globální výchovy Jiřího Hrušky (v Ekolist, cit. 13.1.2013) systemová povaha světa „*připomíná pavučinu, kdy dotek v kterékoliv části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě. Podle teorie systémů nic nelze plně pochopit izolovaně, ale vše musí být chápáno jako dynamický a mnohvrstvený systém*“.

---

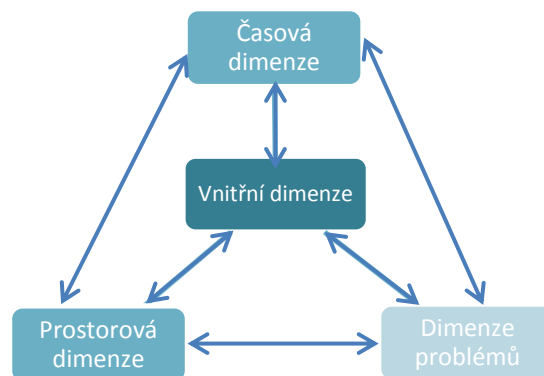
<sup>3</sup> V obecném pojetí systemový přístup klade důraz na vztahy mezi prvky.



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

Pike a Selby se ve své tvorbě (1994) dále inspirovali myšlenkami dvou významných amerických pedagogů: *Andersona a Hanveyho*. Anderson analyzoval přechod ke globální společnosti a její důsledky na vzdělávání. Hanvey vytvořil model 5 dimenzí dosažitelné globální perspektivy. Obě tyto myšlenky se staly východiskem pro koncipování 4 dimenzí globální výchovy (obr. 3) opírající se o systémovou teorii.

**Obr. 2:** Dimenze globality podle Pike a Selby



**Zdroj:** upraveno dle Pike, Selby 2000

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

zahrnovat vliv minulosti na přítomnost a zároveň by měl vést k uvědomování, že i konání nynější může ovlivnit budoucí podobu světa. Vnější dimenzi pak doplňuje ještě **dimenze problémů**, která seznamuje žáky s globálními problémy současného světa, jejich vzájemné propojení a důsledky. Vnější dimenze tedy vede k chápání světa, zatímco **vnitřní dimenze** vede k poznání sebe sama a poukazuje na závislosti poznání osobnosti jedince na vnímání světa.

Dále tyto dimenze autoři detailně rozpracovávají, přiřazují klíčové pojmy a cíle v oblasti znalostní, dovednostní a postojové.

Pike a Selby svůj koncept globální výchovy podkládají charakteristickými pojmy:

- **Planetární vědomí** – zájmy jednotlivých států musí být podřízeny zájmům celé planety. Vzdělávání by tudíž mělo vést k respektování lidí různých kultur a různých názorů.
- **Ústřední postavení dítěte** - specifikuje vztah učitel-žák, přičemž žák je v popředí zájmu, jeho názory jsou respektovány, je vybízen k vlastnímu zkoumání a objevování.

Ačkoliv koncepce globální výchovy v pojetí Pike a Selbyho vznikla v poměrně nepříznivém postkomunistickém období, její metody a obsah bývají pestré, zábavné, nápadité a v jistém slova smyslu i nadčasové. Proto není divu, že své východisko našlo GRV právě v této koncepci.

#### **4.4 Globální výchova v pojetí North-South Centre**

Současným významným hráčem na poli GRV je tzv. **Evropské centrum pro globální souvislosti a solidaritu – North-South Centre** (The European Centre for Global Interdependence and Solidarity). Bylo založeno v roce 1989 Radou Evropy, a to za účelem posílit spolupráci a solidaritu mezi státy globálního Jihu a Severu v oblasti vzdělávání a informovanosti. Jedním z programů se stalo také globální vzdělávání, ze kterého z části vychází i pojetí GRV u nás.

Současné pojetí globální výchovy podle North-South Centre zastřešuje 6 výchov včetně rozvojového vzdělávání (obr. 2). To mimo jiné podtrhuje i definice

(O'Loughlin, Wegimont 2008, s. 8, 29) přijatá na Maastrichtském kongresu o globálním vzdělávání z roku 2002<sup>4</sup>: „*Pojem globální výchova zahrnuje také rozvojové vzdělávání, výchovu k lidským právům, výchovu k udržitelnému rozvoji, výchovu k míru a prevenci konfliktů a multikulturní výchovu, která je globálním rozměrem výchovy k občanství.*“

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

### **Obr. 3:** Globální výchova v pojetí North-South Centre



**Zdroj :** Upraveno dle Nádvorník, Volfová 2008

<sup>4</sup> „Maastrichtský kongresu o globální výchově v Evropě do roku 2015“ se konal v roce 2002 v Holandsku a je považován za jeden z klíčových mezníků v popisované oblasti vzdělávání. Globální vzdělávání je pokládáno za nedílnou součást procesu, jak dosáhnout trvale udržitelného rozvoje prostřednictvím občanské angažovanosti. Deklarace touto myšlenkou navázala na výsledky Světového summitu OSN z téhož roku, na tzv. *Desetiletí OSN pro výchovu k udržitelnému rozvoji pro rok 2005 až 2015*. Celoevropského setkání se zúčastnili zástupci vlád jednotlivých států, místních samospráv i organizací občanské společnosti z členských států Rady Evropy, za účelem podpory Rozvojovým cílům tisíciletí. (O'Loughlin, Wegimont 2008)

## 5. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM PROSTŘEDÍ

Uznání potřeby globálního vzdělávání ve světě podnítilo i české státní orgány a vzdělávací organizace k jeho systematické integraci do edukačního systému českých škol. Poprvé v českém prostředí se o globální perspektivě ve vzdělávání začalo mluvit v roce 1989 na mezinárodní dílně TOUCH 89, na které zástupci z VB, *David Seibly a Michael Pasternak*, představili koncepci globální výchovy. Je tedy zřejmé, že za vznikem tohoto konceptu v ČR stojí právě kooperace se zahraničními organizacemi a vládami. Pohled na zkušenosti a osvědčené praktiky zemí, ve kterých má globální vzdělávání dlouholetou tradici, nám přináší vzory a ukazuje cestu k efektivní implementaci. Nelze veškeré zahraniční poznatky aplikovat i v českém prostředí a stejně tak nejsou vždy tato doporučení ideálním řešením. Diverzita organizací zabývajících se globálním vzděláváním je ohromná a zapříčiňuje mnohé nejasnosti celého konceptu myšlenky globality ve vzdělávání. Přestože je na evropské úrovni snaha o konsensus, odlišné realie a historie zemí neumožňují jednoznačnou shodu.

Na specifika jednotlivých členských států EU ve vztahu ke globálnímu vzdělávání upozorňuje i *Marcin Wojtalik* (2003). Podle něj je možno na základě odlišných společensko-politických a ekonomických prvků diferenciovat členské státy na staré, které byli mezi prvními členy EU, a relativně nové (včetně ČR), kterých se významně dotkl komunistický režim. Transformace v demokratické země pro tyto státy znamenala, že se z příjemce zahraniční pomoci náhle staly jejím právoplatným poskytovatelem. Pro mnohé koncept sociální spravedlnosti a rovnosti světového společenství může vyvolávat negativní konotace, a je tedy potřeba tato specifika reflektovat i v pojetí GRV.

Ačkoliv je článek z roku 2003 a od té doby se životní úroveň lidí v ČR postupně vyvíjí, stále u některých převládá pocit subjektivní chudoby. Proto mnozí, jak dále uvádí *Wojtalik* (2003), „*pořád nechápou, proč by jejich země měly vynakládat úsilí na globální solidaritu, když nezaměstnanost, sociální vyloučení a chudoba patří mezi každodenní zkušenosti jich samých*“. Dalo by se tedy předpokládat, že zájem o GRV bude menší než v zemích západních. To se v průběhu let také potvrdilo. Je zapotřebí

proto neulpívat pouze na know-how, které jen nám předáváno ze zahraničí, ale využívat i vlastních teoretických i praktických zkušeností a stavět na místních realitách.

## 5.1 Vymezení pojmu globální rozvojové vzdělávání

Ani v české sféře neexistuje jen jedno univerzální pojetí globálního vzdělávání. V praxi se můžeme setkat s řadou termínů a definic, většinou ekvivalentních. Nejčastějšími pojmy jsou: *globální výchova*, *globální vzdělávání*, *rozvojová výchova*, *rozvojové vzdělávání*, *globální rozvojové vzdělávání*.

Ona rozříštěnost české terminologie pramení především z příklonu organizací k té či oné zahraniční koncepci. Je to jeden z příkladů, kdy se negativní vzory ze zahraničí promítají i do českého prostředí. K pochopení celého konceptu GRV považuji za nezbytné vyložit distinkce jednotlivých názvů.

Ze všeho nejdřív si povšimneme pojmů **výchova a vzdělávání**. V češtině, v obecném slova smyslu, shledáváme mezi těmito pojmy určité rozdíly. V užším pojetí, ve vztahu ke globálním tématům v edukačním systému, jsou ovšem totožné. Vycházíme z anglického slova „*education*“, který do češtiny překládáme oběma způsoby, tedy jako výchova i jako vzdělávání. Z tohoto hlediska lze konstatovat, že rozvojové vzdělávání a rozvojová výchova jsou synonymní názvy, stejně tak globální vzdělávání a globální výchova.

Rozvojová výchova i rozvojové vzdělávání (RV) pochází z anglického názvu **development education**. Termín **rozvojové vzdělávání** ve svých materiálech uvádí např. společnost ADRA, Partners Czech nebo INEX-SDA. Odkazují se přitom na britskou Asociaci pro rozvojové vzdělávání (Development Education Association – DEA). „*Používáme termín RV, neboť vycházíme z toho, že jsme členy mezinárodního projektu a naši partneři používají termín development education. Termín RV je pak prostým překladem tohoto termínu.*“ Uvádí Dagmar Holanová, koordinátorka projektů z organizace Partners Czech (cit. dle Antošová 2008, str. 72).

S pojmem **rozvojová výchova** se moc často nesetkáváme. Podle dostupných zdrojů jde o nejméně používaný termín. Používá jej například Asociace pro mezinárodní otázky v projektu *Cesty rozvojové výchovy*. Ve zmíněném projektu je však pro tutéž

věc využito i pojmu globální výchova. Závěr, který z toho můžeme učinit je, že v českém prostředí díky nesouladu zahraničních koncepcí dochází k značným mystifikacím, neboť globální výchova a rozvojová výchova, jak již bylo dříve předesláno, nenesou jednotný význam.<sup>5</sup>

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

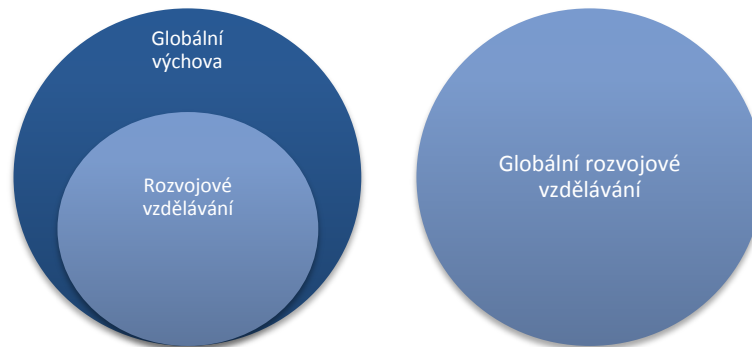
Tento ryze český a slovenský pojem spatřil světlo světa díky autorům příručky *Náš společný svět (2004)* Ondřeje Nádvorníka a Andree Volfové, kterou vytvořili pro neziskovou organizaci Člověk v Tísni (ČvT). Oficiálně byl přijat Ministerstvem zahraničních věcí v roce 2011, v *Národní strategii globálního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

GRV se stejně jako globální výchova dotýká rozmanitých témat, které lze zahrnout do šesti výchov (rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, výchova pro udržitelný rozvoj, výchova k míru a prevence konfliktů). Vyznačuje se ovšem svým specifickým vztahem k rozvojovým zemím a problémům, kterým přímo čelí a které zasahují do životů nás všech. GRV, jak znázorňuje obr. 4, je tedy jakousi střední cestou mezi globální výchovou a rozvojovým vzděláváním.

---

<sup>5</sup> Viz kapitola 4.2

**Obr. 4:** Znárodnění vztahu globální výchovy, rozvojového vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání



**Zdroj:** vlastní

Ačkoliv prvotním záměrem zavedení GRV bylo zamezit nejasnostem především mezi pojmy GV a RV, v konečném důsledku je pojem GRV konfrontován zastánci pojmu RV: „Slovičko globální dopředu probouzí u některých lidí obavy, že to bude příliš rozkročné, málo konkrétní, moc složité...“, cituje (cit. dle Antošové, 2008, str. 73) Antošová slova Ondřeje Kopečného z organizace Glopolis. Počáteční myšlenkou RV bylo, aby lidé viděli smysl v zahraniční spolupráci a podporovali v nich svoje vlády, což se od současného pojetí GRV liší. Proti tomuto argumentu stojí zastánci pojmu GRV: „Dříve jsme používali termín RV, který je kratší, ale nesrozumitelný. Není zřejmé, o jaký rozvoj se jedná. Slovičko globální je v tomto směru upřesňující a důležité.“ Komentuje Eva Malířová z organizace NaZemi (cit. dle Antošové, 2008, str. 73). Slovo globální je tedy pro některé velice důležité, protože poukazuje na globální rovinu témat.

Osobně se přikláním k názvu GRV, který byl stanoven Národní strategií GRV (2010). Pro budoucnost GRV je třeba soustředit se na jeho zavádění do škol i neformálních struktur. K tomu je potřeba jednotná koncepce bez matoucích termínů. Pokud byl jednou národně stanoven pojem GRV, jednotliví aktéři by měli ve vyšším zájmu tento fakt akceptovat.

## 5.2 České strategické dokumenty globálního rozvojového vzdělávání

Formování konceptu GRV se ve svých počátcích opíralo a stále i dnes opírá především o mezinárodní deklarace a dokumenty<sup>6</sup>. První oficiální český dokument, jenž obsahoval mimo jiné i zmínku o rozvojovém vzdělávání, se dočkal schválení v roce 2002 pod názvem: **Koncepce zahraniční spolupráce ČR na období 2002-2007**. Tímto dokumentem se ČR zavázala k respektování určitých principů při rozvojové spolupráci, jako je princip partnerství, respektování priorit partnerských zemí a zvyšování efektivnosti pomoci. O rozvojovém vzdělávání je zde pojednáno bez vymezení konkrétního rámce a jasných cílů, které by měla GRV sledovat. Nová **Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce** konkretizuje vytyčené cíle rozvojové spolupráce ČR, poukazuje na nutnost jednotného informování, vzdělání a přípravu obyvatel. Kromě jiných skupin se tedy pozornost soustřeďuje i na politiky, učitele, novináře, pracovníky státní správy a nevládních organizací. (MZV 2011)

Významnou roli v GRV sehrálo zapojení ČR do Evropského procesu vzájemného hodnocení globálního vzdělávání v roce 2003, jehož vyvrcholením se stalo sepsání **Národní zprávy o globální vzdělávání v ČR** (2008). K vypracování této hodnotící zprávy přispělo Ministerstvo zahraničních věcí ČR (MZV), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), Česká rozvojová agentura (ČRA), České fórum pro rozvojovou spolupráci (FoRS), členové českých referenčních skupin a nevládních neziskových skupin. (O'Loughlin, Wegimont 2008)

Tím hlavním doporučením Národní zprávy je, aby došlo k přijetí národní strategie globálního vzdělávání v ČR. Ta byla vydána v roce 2011, jako první samostatný koncepční dokument zabývající se výhradně jen GRV, pod názvem **Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání na období 2011-2015**. Vznik tohoto dokumentu inicioval *Odbor rozvojové spolupráce a humanitární pomoci MZV ČR* na základě zkušeností a doporučení jiných vyspělých zemí a po dohodě s *MŠMT ČR*. Dokument v prvé řadě vymezuje a definuje cíle, témata a principy GRV, dále pak předkládá návrhy na strategická opatření pro období 2011-2015. Na jeho vytváření se podíleli

---

<sup>6</sup> Deklarace tisíciletí (2000), Maastrichtská deklarace o globální výchově v Evropě do roku 2015 (2002), Pařížská deklarace o efektivnosti rozvojové pomoci (2005), Deklarace o rozvojovém vzdělávání a aktivním celosvětovém občanství (2012), Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti (2007)



odborníci ze státní správy, pedagogických institucí, vysokých škol a nevládních sektorů. Cíle, které si Národní strategie GRV vytyčila, jsou:

- dosáhnout toho, aby se GRV stalo nedílnou součástí všech úrovní formálního vzdělávání;
- zvýšit význam GRV v oblasti neformálního vzdělávání a podpořit osvětové aktivity určené široké veřejnosti a médiím;
- rozvíjet spolupráci a partnerství v oblasti GRV mezi zainteresovanými aktéry;
- zajistit dlouhodobou finanční podporu kvalitních programů GRV;
- systematicky zvyšovat kvalitu a efektivnost programů GRV.

### **5.3 Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání v České republice a jejich role**

Mezi hlavní aktéry v oblasti GRV řadíme státní instituce, nevládní neziskové organizace a vysoké školy.

Mezi státními institucemi je klíčovým aktérem **Ministerstvo zahraničních věcí**, konkrétně *Odbor rozvojové spolupráce a humanitární pomoci*, který podněcuje podporu GRV, řídí tvorbu koncepcí a přiděluje finanční prostředky na projekty. Části své odpovědnosti ve vztahu ke globálnímu vzdělávání se MZV zřeklo v roce 2010, kdy zřídilo organizační složku státu plnící úkoly v oblasti zahraniční rozvojové spolupráci. Do této funkce jmenovalo výkonným orgánem **Českou rozvojovou agenturu (ČRA)**. ČRA spolupracuje s občanským sektorem a vysokými školami, také svým členstvím v Evropské síti pro globální vzdělávání (GENE)<sup>7</sup> reprezentuje Českou republiku. (Krause 2010)

Vedle MZV se v globálním vzdělávání angažují i některá další ministerstva. Jedním z výzev mezinárodních dokumentů je systematictější zapojení **Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** a **Ministerstva životního prostředí**. V zemích, kde je

---

<sup>7</sup> Evropská síť organizací působící v globálním vzdělávání – GENE (Global Education Network Europe). GENE je síť ministerstev, agentur a dalších národních institucí ze 14 evropských států odpovědná za globální vzdělávání. Usilují o kvalitní globální vzdělávání přístupné všem, a s tímto záměrem podporují vznik kontaktních sítí, výměnu zkušeností, přípravu národních strategií i strategií evaluace dosažených výsledků. (O'Loughlin, Wegimont 2008)

podpora GRV vysoká, se při jejím prosazování ujímá vedení a iniciativy MZV. Rovněž je ale pravidlem, že musí být centrálně zapojeno i ministerstvo školství. (Krause 2010)

Z hlediska perspektivy globálního vzdělávání hraje **MŠMT** rostoucí úlohu i v ČR. Stanovuje rámce pro obsah a cíle povinného vzdělávání. V oblasti GRV, ve spolupráci s řadou dalších poradních, přímo řízených subjektů, připravuje koncepce GRV a zabezpečuje její implementaci v sektoru formálního vzdělávání. Těmito podřízenými subjekty jsou mimo jiné *Výzkumný ústav pedagogický*, který v oblasti GRV zajišťuje začlenění GRV do příslušných částí RVP, *Národní institut pro další vzdělávání*, který připravuje a realizuje vzdělávací programy GRV pro pedagogické pracovníky, nebo *Národní institut dětí a mládeže*, který se specializuje na promítnutí cílů GRV do mimoškolních aktivit a přípravu pedagogů volného času. (MZV 2011)

**MŽP** se v současné době podílí ze všech sektorových ministerstev na nejvyšším počtu bilaterálních rozvojových projektů. Zajišťuje promítnutí cílů a principů GRV do výchovných a vzdělávacích programů v kompetenci MŽP. (MZV 2011)

K zásadním koncepčním a strategickým dokumentům dále přispívá i **Rada pro zahraniční rozvojovou spolupráci**, která MZV předkládá doporučení související s koncepčním řízením a realizací rozvojové spolupráce včetně GRV. (O'Loughlin, Wegimont 2008)

Nelze opomenout ani **Českou školní inspekci**, jež se na poli GRV soustředí na hodnocení začlenění proklamovaných cílů, témat a principů do vzdělávacího systému.

**Nevládní neziskové organizace (NNO)** hrály v počátcích GRV ČR zásadní roli. Prostřednictvím informačních a vzdělávacích aktivit seznamovaly a seznamují s koncepcí GRV jak pedagogy, tak širokou veřejnost. Své projekty realizují z vlastních, státních či zahraničních finančních zdrojů. V ČR v současné době díky podnětům NNO existuje pestrá škála aktivit v oblasti GRV. Potřeba hledání společných postojů k otázkám a aktivitám v oblastech rozvojové spolupráce podnítila tyto organizace k bližší spolupráci. Za tímto účelem vznikla národní platforma nevládních neziskových organizací, **České fórum pro rozvojovou spolupráci (FoRS)**. V západních zemích nejsou výjimkou platformy NNO, které se přímo soustředí na oblast GRV. V ČR tomu tak prozatím není, ale GRV nalezneme mezi

cílovými oblastmi působnosti právě FoRS. V době svého založení, v roce 2002, zastřešovala celkem 15 organizací. Od té doby se počet členů rozrostl na 36 řádných členů a 20 pozorovatelů<sup>8</sup>. Společným cílem je především zvýšit efektivitu, kvalitu a objem české rozvojové spolupráce. Spolu s MZV a ČRA, FoRS konzultuje vyhlášení dotačních titulů v podpoře projektů a společné názory svých členů prezentuje na národní i mezinárodní úrovni. Do aktivit v oblasti GRV se zapojují zhruba dvě třetiny členů. FoRS využívá systému tzv. *pracovních skupin*, a to na teoretické a geografické bázi. Jednou z dlouhodobě aktivních pracovních skupin je i GRV a osvěta, které byly v roce 2009 sloučeny. Pracovní skupiny<sup>9</sup> jsou nástrojem k formulování stanovisek a celkového směřování FoRS, současně umožňují hlubší odborné prozkoumání a koordinaci postupu vůči partnerům i veřejnosti. Zástupci pracovní skupiny FoRS se také zapojili do přípravy Národní strategie GRV pro Českou republiku.<sup>[9]</sup>

Do programů a akcí sdružení pro děti a mládež promítá cíle a principy GRV **Česká rada dětí a mládeže** (ČRDM), prostřednictvím podpory mimoškolní výchovy a činnosti svých členských organizací.

Zásadní roli v současné době hrají i **vysoké školy**, zejména pak pedagogické, filozofické, humanitní a přírodovědecké fakulty. Mnohé z nich zařazují cíle, témata a principy GRV do studijních programů pro pregraduální a další vzdělávání učitelů. Nicméně i zde se nabízí prostor ke zlepšení, především k zapojení více univerzit, podpoře a vytváření sítí fakultních škol a spolupráci s organizacemi nabízející podporu GRV na školách. Ty zdůrazňují, že mají svou expertizu v oblasti globálních témat a rozvoje, ale postrádají potřebné zkušenosti se vzdělávacími postupy a metodami, proto je nutná spolupráce mezi těmito subjekty. Dobrým příkladem v tomto ohledu budiž Univerzita Palackého v Olomouci, která spolupracuje s neziskovou organizací Olomouckého kraje Arpok. Díky tomu mají úzké vazby na školy v regionech a společně usilují o integraci GRV do nových školních plánů. (MZV 2011)

---

<sup>8</sup> Členství ve FoRS je přístupné všem NNO a akademickým institucím působící v rozvojové oblasti. Zprvu přistupují jako pozorovatelé, poté se mohou stát členy. [8]

<sup>9</sup> Dlouhodobě aktivními pracovními skupinami jsou: Policy, GRV, Humanitární pomoc, Efektivnost, Gender, Rozvojová studia, Dobrovolníci, Migrace a rozvoj. [8]

## 6. TEORETICKÁ VÝCHODISKA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Následující kapitola posuzuje GRV z teoretického hlediska, opírá se přitom o zásadní české dokumenty v oblasti GRV (Národní strategie GRV pro rok 2011-2015 a Národní zpráva o globálním vzdělávání ČR) a britské kurikulum. Rovněž představuje teoretický koncept, ze kterého vycházím při tvorbě výukového materiálu, námětů GRV pro žáky mladšího školního věku.

### 6.1 Definice a cíle globálního rozvojového vzdělávání

Definic GRV existuje v českém prostředí celá řada. Jak bylo dříve řečeno, důvodem je rozhodnutí jednotlivých českých nevládních organizací, ze kterých zahraničních zdrojů budou čerpat<sup>10</sup>. V **Národní strategii GRV** (2010, s. 12) byla definice GRV sjednocena a formulována takto: *„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“* Toto znění je ve své podstatě zevšeobecněním již existujících definic na českém poli GRV, které zároveň zohledňuje i mírné konceptuální odlišnosti.

Poněkud obecnější definice byla formulovaná organizací North-South Centre v druhém významném dokumentu ČR zabývající se GRV, v **Národní zprávě o globálním vzdělávání v České republice**, a tudíž ji lze považovat za neméně důležitou: *„Globální vzdělávání je vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl pro realitu světa, a probouzí je, aby usilovali o větší spravedlnost ve světě, o rovnost mezi lidmi a o lidská práva pro všechny.“* (O'Loughlin, Wegimont 2008, s. 8)

---

<sup>10</sup> Viz kapitola 5.1

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

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

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

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

Pokud se však zaměříme na cíle dětí mladšího školního věku, konkrétně žáky 1. stupně ZŠ, shledáme pozoruhodným fakt, že v žádné české publikaci, včetně Národní strategie, nejsou cíle GRV rozdělené podle věkové kategorie tak, jak je tomu

v západních zemích. Příčiny pramení jednak z krátké historie GRV v Čechách, jednak i z nízké aktivity v kontextu vzdělávání, neboť GRV není součástí českého kurikula.

Děti, mládež a dospívající se rozvíjí podle vlastní úrovně porozumění, která ovšem ne vždy odpovídá stanoveným klíčovým úrovním, ale přesto toto rozdělení, zohledňující věková specifika žáků, pro stanovení adekvátních cílů považuji za relevantní.

Australská publikace *Global Perspectives* (Curriculum Corporation 2008) uvádí, že v tomto věkovém období, období mladšího školního věku, žáci prostřednictvím GRV objevují určitá pouta s ostatními lidmi i místy. Postupně získávají povědomí o různorodosti lidí, míst, kultur, jazyků a náboženství. Poznávají práva i povinnosti, která se týkají každého jedince a postupně se tyto poznatky stávají solidním základem pro empatii k těm lidem, kterým jsou tato práva odepřena. Vede tudíž k většímu zájmu o dodržování lidských práv. Žáci tak vidí potřebu starat se o ostatní, ale i o životní prostředí. Uvědomují si, že existuje mnoho úhlů pohledů. Současně porozumívají mezikulturním souvislostem prostřednictvím účasti na občanských nebo ekologických aktivitách v rámci třídy, školy a celé společnosti.

Jak graficky znázorňuje obr. 6, oblasti, které jsou v systému GRV u každého zainteresovaného jednotlivce rozvíjené, jsou navzájem propojené a přináší změny v jeho postoji, jednání i přístupu k mnoha pozitivním stimulům. Nádvořík a Volfová (2008) rozdělují soustavu cílů GRV podle zaměření výchovy a vzdělávání na určitou oblast rozvoje osobnosti do tří kategorií: Postoje a hodnoty, dovednosti, znalosti.

Vedle popisu soustavy cílů GRV podle Národní strategie (2011) proto přidávám i popis cílů GRV z britského kurikula<sup>11</sup> (Oxfam 2008) pro cílovou skupinu, jež odpovídá mladšímu školnímu věku v pojetí českého školství, tedy věková skupina, na kterou se soustředí i tato práce. Zcela vědomě cíle těchto pramenů neporovnávám, neboť se v obecné rovině shodují a britské kurikulum je pouze více specifické.

---

<sup>11</sup> Ve VB je GRV ve vzdělávacích kurikulech popisováno jako „globální dimenze vzdělávání“.

**Obr. 5:** Oblasti cílů rozvíjené při GRV



*Zdroj: vlastní*

### **6.1.1 Postoje a hodnoty**

Tyto cíle jsou podle Pichové (cit. v Švajgrová 2011, s. 23) vnímány jako zásadní, neboť na jejich základě, nikoliv na znalostech či dovednostech, je jedinec motivován k jednání.

*„Studenti přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí, jsou motivováni k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení místních problémů a přispívali k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých jim neplynou přímé výhody, respektují odlišné názory a pohledy na svět a jsou solidární s lidmi žijícími v těžkých podmínkách.“ (MZV 2011, s. 10)*

V britském kurikulu (Oxfam 2008) jsou cíle pro věkovou skupinu 5-7 let stanoveny tak, aby globální vzdělávání směřovalo k uvědomování si svojí vlastní hodnoty i hodnoty jiných lidí. Žáci získávají potřebu spolupráce, sdílení a učení se ze zkušenosti druhých. Začínají si uvědomovat hodnotu přírodních zdrojů a důležitost chránit naše životní prostředí.

Na další věkové úrovni 7-11 let jsou žáci schopni empatie ke svému okolí, ale i k lidem na vzdálených místech. Roste v nich zájem o světové dění a smysl pro spravedlnost. Respektují odlišnosti i různorodost lidí a uvědomují si svojí odpovědnost za životní prostředí i zacházení s přírodními zdroji. Věří, že se věci mohou zlepšit, a že každý k tomu může přispět.

### 6.1.2 Dovednosti

*„Studenti využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě, dokážou vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastních zkušeností i zkušeností ostatních, dokážou odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů. Dokážou efektivně spolupracovat s ostatními, dokážou si na základě informací vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty, umějí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor. Dokážou využívat empatie při poznávání situace ostatních, a umějí myslet systémově a hledat souvislosti.“ (MZV 2011, s. 10)*

Globálně vzdělaní žáci ve věku 5-7 let podle britského kurikula (Oxfam 2008) sledují dění ve světě a hledají odlišné úhly pohledu. Začínají si vytvářet vlastní názory na základě důkazů, učí se rozeznávat nespravedlnost a hledají vhodná řešení. Využívají empatie k rozeznávání potřeb druhých a hledají souvislosti mezi svými životy a životy lidí v jiných částech světa.

Ve věku 7-11 už z části dokáží detekovat předsudky, stereotypy a vnímat skutečnost z mnoha různých pohledů. Dokáží vyhledávat a třídít informace. Rozpoznávají nespravedlnost a jsou odhodláni proti ní bojovat. Uvědomují si důsledky svých činů a přijímají za ně zodpovědnost. Podílí se na vytváření skupinových rozhodnutí a dělají rozumné kompromisy.

### 6.1.3 Znalosti

*„Studenti znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů. Vědí, co pomáhá a co brání udržitelnému lidskému rozvoji. Srovnávají různé chápání konceptů (rozvoj, lidská práva, globalizace). Rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací. Jsou si vědomi rozdílů v ekonomickém a sociální situaci lidí na větě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky toho stavu. Chápeou vzájemnou závislost a propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje. Znají hlavní aktéry rozvojové spolupráce a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální i globální úrovni. Vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová spolupráce.“ (MZV 2011, s. 10)*



Z britského kurikula (Oxfam 2008) pro děti od 5-7 v oblasti znalostní vyplývá, že rozumí pojmům bohatý a chudý, uvědomují si některé příčiny i důsledky našeho jednání na globální úrovni. Jsou si vědomi podobností i odlišností lidí. Vytváří si představu o propojenosti různých míst, kultur a lidí. Uvědomují si důležitost historických událostí k pochopení současného i budoucího dění.

Znalostními cíli pro děti od 7 do 11 let jsou rozumět nutnosti spravedlnosti mezi jednotlivými skupinami, příčiny a důsledky, které nespravedlnost způsobuje. Uvědomovat si vliv různých kultur, hodnot a postojů na naše životy a naši přirozenost vytvářet si předsudky či stereotypy. Dále pak získat povědomí o světovém trhu a zvláště o společnosti Fairtrade. Chápat vztah mezi lidmi a přírodou, získávat povědomí o obnovitelných zdrojích a být si vědomi způsobů, jak některé problémy řešit.

## 6.2 Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

S životem na této Zemi vyvstává celá řada témat, která přibližují souvislosti globalizovaného světa, jako i mnoho problémů, které vyžadují pozornost a úsilí při hledání řešení. Zkušenosti a osvědčené praktiky ze zahraničí přináší i do České republiky rámec témat, kterými by se měla GRV zabývat. Témata z velké části korespondují s osmi Rozvojovými cíli tisíciletí<sup>12</sup>, ale obsahují i další, zaměřené na rozvojovou a globální problematiku. (Návojský 2008).

V Národní strategii GRV (2011, s. 11) jsou vymezena 4 hlavní témata: *Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, Lidská práva, Globální problémy, Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce*. Ty jsou dále specifikovány do celkem 22 témat (tab. 1).

---

<sup>12</sup> Rozvojové cíle tisíciletí jsou výstupem Deklarace tisíciletí, na které se shodli zástupci členských států Valného shromáždění OSN, spolu se Švýcarskem a Vatikánem, u příležitosti příchodu nového tisíciletí v roce 2000 na tzv. Summitu tisíciletí. Ačkoliv snaha o spojení států v boji proti chudobě probíhá již od 50. let minulého století, teprve tento dokument oficiálně zavázal všechny státy OSN ke snaze odstranit chudobu do roku 2015. **Rozvojových cílů tisíciletí** je celkem osm (Odstranit extrémní chudobu a hlad, dosáhnout základního vzdělávání pro všechny, Prosazovat rovnost mužů a žen a posílit roli žen ve společnosti, snížit dětskou úmrtnost, zlepšit zdraví matek, bojovat s HIV a Aids, malárii a dalšími nemocemi, zajistit udržitelný stav životního prostředí, budovat světové partnerství pro rozvoj). Ty jsou dále rozděleny do 18 konkrétních úkolů, týkajících se současných globálních problémů

**Tab 1:** Témata globálního rozvojového vzdělávání

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

*Zdroj: vlastní*

### 6.3 Základní principy globálního rozvojového vzdělávání

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

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

## 6.4 Modely učení ve výuce globálního rozvojového vzdělávání

Základní principy, na kterých fungují procesy učení, přibližují modely učení. Rozepisují proces učení do jednotlivých kroků, což pomáhá plánovat vyučování a strukturu hodiny. Aktivita, jež jsou spojením metod, obsahů a cílů témat, jsou podle modelů sestavovány tak, aby na sebe systematicky navazovaly. (Švajgrová 2011)

GRV nejčastěji využívá **modelu E-U-R**, založeném na třífázovém procesu učení a myšlení. Vychází z pedagogického směru konstruktivismu<sup>13</sup> a skládá se z fáze *Evokace*, *Uvědomění si významu* a *Reflexe*. Evokace je část hodiny, kdy jsou žáci vyzváni k zamyšlení se nad tím, co již o daném tématu vědí. Uvědomění si významu je fáze, ve které si žáci ověřují původní domněnky a dosavadní znalosti, které pak propojují s novými poznatky. Důležité je, aby žák novým informacím porozuměl a našel v nich souvislosti i význam. V třetí fázi, tedy fázi reflexe, si žáci připomínají myšlenky, s nimiž se během hodiny setkali, a poznání, k němuž dospěli. Zároveň by si měli uvědomit, jaký vliv mělo přijetí nových poznatků na jejich názory a přesvědčení. (Nádvorník, Volfová 2004)

Výhodou tohoto modelu je skutečnost, že obsah GRV není pasivně předáván, ale sami žáci se aktivně učí pomocí řízeného kritického myšlení. Existují však i jisté nedostatky tohoto modelu. Ty vidí například Činčera (2007) v tom, že se model zaměřuje na osvojování vědomostí a opomíná přitom cíle afektivní. Z tohoto i jiných důvodů GRV využívá i dalších modelů tzv. **zážitkového pedagogického učení**. Vychází z předpokladu, že člověk se nejlépe učí prožitkem, kdy zapojuje komplexně všechny své složky osobnosti. Často prožitek sám o sobě k dosažení vytyčených cílů nestačí, je třeba jej doplnit zpětným uvažováním, tedy reflexí.

Nejideálnějším modelem procesu učení GRV pro vytváření a plánování vyučování je tedy kombinace modelů. S tímto názorem přišel Činčera (2007), který zdůrazňuje, že v některých případech je užitečnější vytvořit modely vlastní, protože využití stávajících nemusí být vždy pro konkrétní téma vhodné.

---

<sup>13</sup> Konstruktivismus vychází z přesvědčení, že obraz světa si sami utváříme z asociací, hypotéz a současných představ, tzv. prekonceptů. Podstatou učení je zpochybňovat prekoncepty a tím přehodnocovat pohled na svět. Výměnou názorů tak poznáváme i jiné prekoncepty a vědomostní schémata než vlastní. (Nádvorník, Volfová 2008)

## 6.5 Metody vyučování ve výuce globálního rozvojového vzdělávání

Aplikace GRV témat do výchovně-vzdělávacího procesu vedle správně zvolených modelů učení předpokládá i velmi důležitý výběr vhodných metod vyučování. Metodou rozumíme plánovanou učební proceduru, která vede k dosažení stanovených cílů. (Carvaliho da Silva 2008). Současné vzdělávací aspirace jsou předpokladem toho, že v posledních letech dochází k výraznému posunu od tradičních metod k metodám inovativním. Na čem dnes záleží více, než na pouhém získávání znalostí jako takových, je proces, který žáky učí, jak se učit. V GRV jsou tak vítané především jakékoliv interaktivní, zážitkové, kreativní a aktivizující metody, které prostřednictvím široké škály technik a postupů vedou žáky k hlubšímu chápání problému.

Propojováním cílů s obsahem každého tématu určitou metodou či metodami vzniká aktivita. S aktivitami musí každý učitel nakládat flexibilně a kreativně, podle vlastního uvážení. U většiny z nich přitom záleží na vyspělosti studentů, jejich zkušenostech i dovednostech, ať už se skupinovou prací či při hledání informací. (Nádvorník, Volfová 2004)

GRV metody podle North-South Centre (2008, s. 31)

- jsou založené na dobrých zdrojích;
- jsou koherentní s obsahem GRV;
- „neučí“, ale vzdělávají;
- zvyšují povědomí;
- podněcují k dialogům;
- dávají pocit sounáležitosti;
- vedou k zodpovědnosti všech;
- respektují individuality žáků;
- jsou založeny na lidských hodnotách;
- propojují lokální úroveň s globální;
- stimulují situace;
- propojují obsah s praxí;
- reflektují mikrosvět člověka v makrosvětě.

### 6.5.1 Příklady metod vyučování a jejich uplatnění při GRV

Následuje charakteristika vybraných metod, které lze uplatnit při výuce GRV témat i u žáků mladšího školního věku, a kterých bylo při zpracování námětů GRV v praktické části práce využito.

#### *Brainstorming*

Brainstorming, jinými slovy „bouře mozků“ či „burza nápadů“, je založen na principu toku myšlenek, jehož cílem je v určitém časovém úseku vyprodukovat co nejvíce myšlenek všech možných pohledů na zadané téma. Důležité je, aby téma nebylo příliš široké, bylo jasně formulováno a aby ho žáci měli neustále před sebou v podobě klíčových slov, předmětů, fotografií a další. (Nádvorník, Volfová 2004)

K efektivnímu výsledku je zapotřebí, aby se žáci cítili uvolněně a byli oproštěni od veškerých obav z kritiky či zpochybňování myšlenek. V brainstormingu je důraz kladen na kvantitu před kvalitou. Fantazii se meze nekladou. Všechny nápady nejdříve zapisujeme a až v další fázi společně nápady třídíme, hodnotíme a vylučujeme. Žáci si prostřednictvím brainstormingu evokují představy a souvislosti o daném problému. (Maňák, Švec 2003)

#### *Myšlenková mapa*

Metoda myšlenkové mapy spočívá v uspořádání myšlenek a nápadů na konkrétní námět. Představuje jakýsi diagram, jehož středem je klíčové téma. Kolem něj jsou zapisovány asociace, které jsou na základě příslušných souvislostí následně spojovány s ústředním tématem i mezi sebou. Žáci se učí logicky třídit informace, porozumět souvislostem a chápat daný problém komplexně. Tím plní požadavky GRV a je tedy zcela využitelné i v této oblasti. (Zajac, Návojský 2006).

Zkrácenou variantou myšlenkové mapy je tzv. **částečná mapa**. Úkolem žáků je do již existující myšlenkové mapy doplnit chybějící informace.

#### *Stromový diagram*

Stromový diagram je pro žáky mladšího školního věku bezpochyby názornější varianta myšlenkové mapy. Ústřední téma představuje kmen stromu. Žáci jako kořeny stromů

znázorňují příčiny problému, větve jako důsledky, ovoce jako možné řešení a škůdci stromu mohou představovat překážky k odstraňování daného problému.

Obdobnou alternativou stromového diagramu může být i jiné znázornění, např. řeky. Příčiny můžou představovat přítoky, důsledky ústí řeky, významné události mohou být symbolizované vodopády, překážky lidé znečišťující vodu, továrny atd. (Zajac, Návojský 2006)

### ***Řetězec příčin***

Řetězec příčin (proč-proč-proč) pomáhá žákům při uvažování o problému, identifikovat příčiny i důsledky, podobně jako předchozí tři metody. Učitel zvolí problém, nad kterým se žáci zamýšlí otázkou: „*Proč tento problém vznikl?*“. Příčiny dále rozvíjí, dokud nápady stačí. Řetězec příčin může být použit i k zamýšlení nad důsledky problémů tak, že se místo otázky „*proč*“ ptáme otázkou „*jak*“ (např. Jak ovlivňuje tento problém životy lidí?). Celý řetězec příčin se dá vytvořit i v podobě papírového řetězu. (Zajac, Návojský 2006)

### ***Skládkové učení***

Skládkové učení je kooperativní metodou, při níž si žáci navzájem předávají poznatky. Žáci vytvoří několikačlenné skupiny. Každá skupina dostane text, který prostudují a společně se domluví na způsobu předání informací. Žáci mohou zvolit jakoukoliv formu (v bodech, otázky, kvízy apod.). Poté se vytvoří tzv. expertní skupiny, v nichž budou žáci z každé domovské skupiny a navzájem si předávají nabyté poznatky. V průběhu činnosti dochází k aktivnímu zapojení všech členů skupin. Vhodné je tuto metodu ukončit kladením kontrolních otázek, na které odpovídá celá třída. (Sovová, Šebešová 2008)

### ***Poslední slovo patří mně***

V obecném pojetí této metody si žáci vybírají z textu zajímavé pasáže, které zaznamenávají a vysvětlují, proč je pasáž zaujala. Nemusí to být vždy jen text, tato metoda se dá přizpůsobit nejrůznějším aktivitám, kdy si např. žáci mohou vybrat zemi, kterou chtějí navštívit, nebo osobnost, se kterou by se chtěli setkat. Při této metodě žáci odhadují, co si myslí ostatní spolužáci. Ti hledají důvody, proč si danou pasáž (či objekt atd.) dotyčný vybral. Diskuze je uzavřena tím, že učitel požádá žáky, aby

přečetl svůj komentář s důvody, které ho k výběru vedly. Nutné podotknout, že toto je definitivní konec, nikdo již dále důvody nekomentuje, protože „poslední slovo patří jemu“. Žáci se prostřednictvím této metody učí formulovat vlastní názor a projevovat odvahu při jeho sdílení. Zároveň se učí věcně a neurážlivě argumentovat, respektovat a přijímat názory ostatních.

### ***Kostka***

Cílem této metody je ukázat problém z různých pohledů, přičemž je využit symbol hrací kostky. Pohledů, jejichž prostřednictvím je možno danou problematiku zkoumat, je celkem šest. Na jednotlivých stranách kostky jsou napsány příslušné úkoly, na jejichž pořadí nezáleží: *popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti*. Žáci se mohou tímto způsobem rozebírat předmět, fotografii i text. Metoda je vhodná zejména ve vyšších ročnících, nicméně v trochu modifikované formě ji lze využít i na prvním stupni ZŠ. Učitel musí dbát na pečlivé vysvětlení jednotlivých fází a jasných formulací otázek.

### ***Pět z pěti***

Při této metodě se žáci vedle vytváření vlastních názorů učí i kompromisu a spolupráci. Učitel opět nejdříve stanoví téma, cíl aktivity, např. hledání příčin problému. Žáci se nejdříve individuálně zamyslí a vyberou 5 nejdůležitějších příčin. Ve dvojici pak svojí volbu porovnají a společně se dohodnou na oněch pěti, ať už se shodli, nebo ne. Stejným způsobem se pokračuje v menších a poté ve větších skupinách, až nakonec každá skupina vybraných pět příčin napíše na tabuli. Následuje diskuze vedená učitelem.

### ***Nedokončené věty***

Vcelku jednoduchou a časově nenáročnou metodou psaní jsou nedokončené věty. Žákům je předložena nedokončená věta, čili začátek, ale i konec věty, který mají za úkol na základě vlastního názoru doplnit. U žáků mladšího školního věku není od věci tuto metodu ozvláštnit tím, že své mínění zapisují do obrázku (např. „Nedostatek pitné vody v Africe způsobuje, že...“, zapíšeme do oblaků a dokončení znázorníme formou kapek). (Zajac, Návojský 2006)

### ***Rolové hry***

Tato metoda patří mezi základní metody zážitkového vyučování a je tudíž navýsost důležitá v oblasti GRV. Žáci přemýšlí a konají v určených rolích, hrají konkrétní situace vztahující se k stanovenému problému a tím rozvíjí empatii vůči druhým lidem. Učí se porozumět jejich motivacím v různých situacích, které by třeba předtím odsoudili. Rolové hry navíc rozvíjí fantazii a schopnost vyjadřovat své postoje a současně směřují k přemýšlení a možných řešení. (Zajac, Návojský 2006). Mezi rolové hry lze zařadit i scénky nebo pantomimu. Lze tím demonstrovat střetávání lidí z ekonomicky i geograficky odlišných částí světa. Veškeré rolové aktivity je třeba zakončit diskuzí nad tím, jak se v konkrétní roli cítili.

### ***Práce s obrazovým materiálem***

Využívání obrázků a fotografií je ideální pomůckou při GRV. Často o problému vypoví víc, než samotný text. Učitel by se však měl vyhýbat fotografiím, které zobrazují stereotypní obrazy rozvojových zemí. Nabízí se mnoho způsobů, jak s fotografií či obrázkem pracovat. Žáci mohou rozebírat vyobrazenou situaci či konstruovat vlastní příběh. Výřez fotografie mohou dokreslovat a poté porovnávat s originálem. Mohou také porovnávat vlastní fotografie při určitých činnostech s fotografiemi lidí z rozvojových zemí. (Zajac, Návojský 2006)

## **6.6 Vztah učitel a žák ve výuce globálního rozvojového vzdělávání**

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

GRV učitel se ve svém vzdělávacím úsilí neliší od běžného učitele, jehož záměrem je také všestranné rozvíjení osobnosti. Rozdíly plynou z odlišností ve volbě metod a forem práce. GRV učitel vede žáky k samostatnému objevování souvislostí a komplexnímu poznávání. Ukazuje žákům způsoby získávání informací, učí je



zapojovat do veřejného života. Podněcuje zvědavost a chuť žáka poznávat nové věci. Je spíše průvodcem než autoritou. Základním požadavkem učitele jakýchkoliv forem vzdělávání je znalost úrovně a možností jednotlivých žáků i celé třídy. Při aplikaci GRV témat ve školách je potřeba zohlednit věk, počet žáků ve třídě, ale i kulturně-sociální odlišnosti v souvislosti se zvoleným tématem, v neposlední řadě také časové možnosti a prostředí. Primární proměnou jsou přitom potřeby jednotlivých dětí. (Pána, Pospíšilová 2012)

## **6.7 Kritéria pro tvorbu a hodnocení materiálů globálního rozvojového vzdělávání**

Z výše popsaných teoretických východisek lze vyvodit kritéria pro tvorbu GRV materiálů, která shrnuje Carvalho da Silva (2010) a obdobně i organizace RISC (nedatováno). Při tvorbě, realizaci a evaluaci aktivit, založených na GRV metodologii, by si autor nejdříve měl **ujasnit konkrétní cíle**, jichž chce jednotlivými aktivitami docílit a jakou zprávu jimi chce žákům předat. Neměl by přitom zapomínat na samotný proces a organizaci, které jsou důležitější než výsledek. Zprostředkované učivo by mělo být členěno v logické návaznosti. Samotné aktivity mají motivovat žáky k zájmu o téma, podporovat aktivitu a poskytovat podněty na jejich samostatnou práci. Zároveň však jejich nadměrné a nevhodné používání může způsobit opak. GRV aktivity by měly zabezpečovat aplikaci teoretických vědomostí v praxi a uvádět příklady ze života. Prvky řešení problémů a rozvoj klíčových kompetencí by měly být též nedílnou součástí. Vyžaduje i dostatek dokumentačního materiálu, obrazových prostředků i různých typů her. Správný GRV materiál se vyznačuje flexibilitou, což znamená, že je možné jej různým situacím přizpůsobit. Vyvolává otázky k diskuzím nad GRV tématy, podněcuje k přemýšlení nad stereotypními pohledy. Ukazuje realistické, ale i pozitivní perspektivy. Přiměřenost a náročnost musí korespondovat s věkovými zvláštnostmi a možnostmi žáků. Vhodný GRV materiál koresponduje s učitelovým i žakovským očekáváním, ale měl by umět i překvapit. Může být zábavný i vážný, ovšem za každých okolností optimistický.

## 7. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Vzdělávací systémy každé země jsou specifické ve svých rysech, přesto v některých z nich lze zaznamenat jisté společné trendy vycházející z inovací v pedagogické vědě. Velkým fenoménem se stala tzv. *společnost vzdělání* (knowledge society), jíž hlavním atributem je především efektivní využívání nabytých znalostí. Mezinárodní organizace UNESCO ve stejném duchu formulovalo 4 pilíře „vzdělávání pro 21. století“: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít mezi lidmi a učit se být. (Delors 1997). V souvislosti s tímto fenoménem je možné sledovat v posledních dvou dekádách „boom“ vzdělávacích a kurikulárních reforem, jimiž jednotlivé země reagují na potřeby života v současném světě.<sup>14</sup> (Zeman 2006)

S příchodem školských reforem proniká i globální dimenze do českých škol. Následující kapitola představuje postavení GRV v českém školství, zejména pak v primárním vzdělávání. Popisuje její přijetí a působení jednotlivých sektorů, v neposlední řadě i organizační a metodickou podporu.

### 7.1 Reforma školství a globální rozvojové vzdělávání

Školská reforma, která v českém prostředí v posledních letech probíhá, přinesla mnoho změn a náprav často kritizovaných nedostatků českého školství. Počátky prvních reformních kroků lze logicky hledat již na počátku 90. let, kdy změna politických, ekonomických a společenských poměrů s sebou přinesla i požadavek na celou řadu změn ve fungování českého školství. Za zásadní počiny v tomto směru lze považovat novelu školského zákona v roce 1990, která liberalizovala obsah i organizace vzdělávání v regionálním školství. Školy, ředitelé i učitelé získali větší pravomoci formulovat a realizovat vlastní strategie vyučování. Rozsáhlé reformní snahy si vyžádaly vydání několika dalších dokumentů, z nichž větší úspěch zaznamenala až tzv.

---

<sup>14</sup> Tyto celoevropské reformace jsou realizovány díky tzv. Lisabonské strategii, jejíž hlavním cílem je učinit z Evropy vysoce ekonomicky výkonnou oblast (Zeman 2006)

*Zelená kniha* v roce 1999, publikovaná analýza *České vzdělávání a Evropa*. (Zeman 2006)

V následujících dvou letech se vedly celonárodní diskuze o směřování českého školství, které vyústili k vytvoření materiálu, tzv. **Bílé knihy** (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), specifikující budoucí rozvoj školství i dalších vzdělávacích institucí, podílející se na utváření národní vzdělanosti. Tento závazný dokument, jenž byl oficiálně přijat v roce 2001, vymezuje 6 základních cílů vzdělávání, které současně korespondují s cíli GRV (výchova k ochraně životního prostředí, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující společnosti). Zároveň formuluje hlavní koncepční linie, jak uvedených cílů dosáhnout. Stal se podkladem k realizaci školské (kurikulární) reformy, která do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Právě tato reforma změnila pohled na požadované cíle vzdělávání a umožnila integraci globálních témat do vyučování. Nové principy kurikulární politiky, zformulované v Bílé knize, nabyly platnosti schválením školského zákona č. 561/2004 (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). (Zeman 2006)

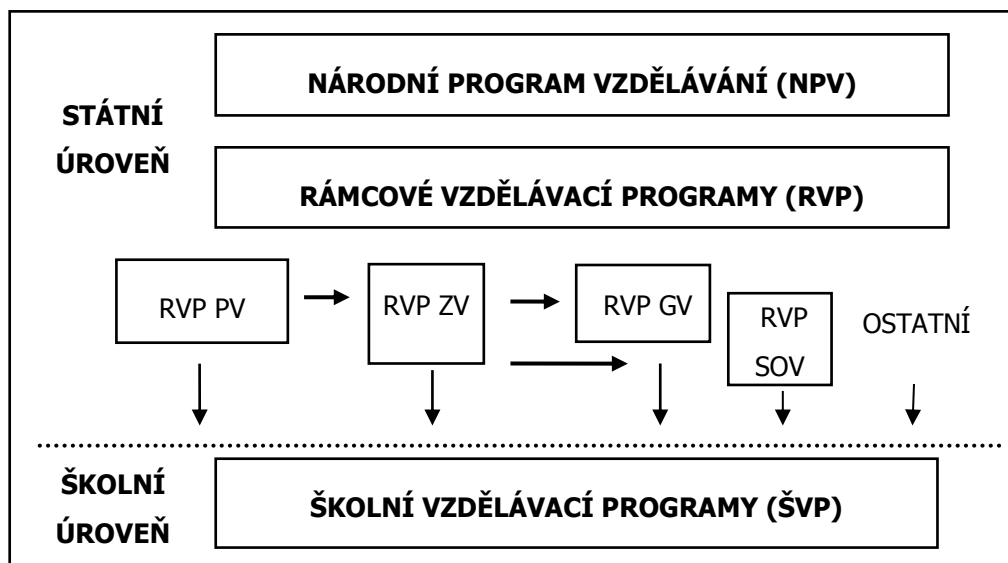
### **7.1.1 Soustava kurikulárních dokumentů**

Soustava kurikulárních dokumentů, kterou znázorňuje obr. 7, je vytvořena ve dvou úrovních – *státní a školní*. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání (NPV), který formuluje požadavky na vzdělávání platné v počátečním vzdělávání jako celku. Dále Rámcově vzdělávací programy (RVP) vymezující závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, z nichž výchozí pro tuto práci se stává etapa základního vzdělávání (RVP ZV). RVP stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. RVP klade důraz na pochopení učiva a získání praktických dovedností. Vyžaduje hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utváření postojů. (Varianty 2006)

Školní úroveň reprezentují školní vzdělávací programy (ŠVP), které přináší školám značné uvolnění při plánování a realizování vlastních představ o výuce. ŠVP je tedy vytvářen jednotlivými školami podle zásad stanovených v RVP pro jednotlivé úrovně a

typy vzdělání. Původní centrální osnovy jsou překonány a dnes je tedy na každé škole a na každém učiteli, jakým způsobem naplní svou výuku a nakolik se budou věnovat cílům GRV, jež díky školské reformě získává větší prostor. Cíle a principy GRV jsou v těchto strategiích a kurikulárních dokumentech odraženy jen částečně. (Varianty 2006)

**Obr. 6:** Soustava kurikulárních dokumentů



*Zdroj: VÚP 2004, str. 16*

**Legenda:** RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

### 7.1.2 Klíčové kompetence

Kurikulární reforma, jako nástroj modernizace vzdělávání přichází s novým cílem: osvojení tzv. **klíčových kompetencí**<sup>15</sup> a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem. Jedná se o soubor znalostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, jež všichni

<sup>15</sup> V kurikulárních dokumentech některých evropských zemí se vedle pojmu „klíčové kompetence“ objevují i jiné termíny: „základní kompetence“ (Španělsko, Portugalsko), „klíčové kvalifikace“ (Německo, Švýcarsko, Rakousko), „klíčové dovednosti“ (Velká Británie). Vzhledem k různorodosti pojmů se Evropská unie rozhodla ke sjednocení terminologie a doporučila užívání pojmu key competencies (klíčové kompetence). (Belz, Horst 2011, s. 67)

potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, k aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pracovní život. (Belz, Horst 2011).

Proces vzdělávání směřující k osvojení klíčových kompetencí, se neváže pouze na povinnou školní docházku, ale je dlouhodobý a postupně se dotváří v průběhu života, nelze jej tudíž omezovat pouze po čas vzdělávání. Pojetí klíčových kompetencí RVP vychází z mezinárodních výzkumů, studií i konfrontace s průběhem kurikulárních reforem v některých evropských zemích. Evropská unie identifikovala pro etapu základního vzdělávání 8 klíčových kompetencí, které lze rozdělit na dva druhy, a sice na kompetence vztahující se k jednotlivým předmětům a kompetence tzv. kroskurikulární (nadpředmětové). V české reformě, při identifikaci klíčových kompetencí, byla dána přednost nadpředmětovému pojetí, neboť se řada kompetencí překrývá, propojuje a slouží žákům v každém předmětu, i v dalším životě. Pro etapu základního vzdělávání byly identifikovány tyto kompetence (Belz, Horst 2011, s. 12):

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Aby došlo k celistvému rozvoji osobnosti a naplnění jmenovaných kompetencí, vědomosti, dovednosti i postoje by měly být ve výuce rozvíjeny pospolu. Mít kompetenci znamená, že se člověk dokáže v určité situaci či problematice přirozeně orientovat, dokáže ji kriticky vyhodnotit a zaujmout přiměřený postoj.

Globální rozvojové vzdělávání reflektuje rozvíjení základních klíčových kompetencí tím, že vede žáky k hodnocení, analyzování, zpochybňování předpokladů, spolupráci, komunikaci a k tomu, aby se kreativním způsobem snažili dosáhnout změny. Tento fakt lze demonstrovat na jednom z cílů GRV: „rozvíjet u žáků takové kompetence, které jim umožňují stát se informovanými a aktivními občany přijímajícími odpovědnost za sebe, za své jednání i za své široké okolí“. (Nádvořík, Volfová 2004, s. 15). Je pochopitelné, že pouhým výkladem nelze dosáhnout většiny zmíněných

kompetencí, je proto nutné využívat atraktivních technik a metod aktivního učení. Pokud se například žáci budou učit o afrických zemích a problémech v nich pouhým memorováním z učebnic či nadiktovaných poznámek, nevyvolá to v nich takový zájem, jako když si učitel pečlivě připraví aktivity zahrnující osobní zkušenosti (filmy, četba, reklama), vyhledávání a zpracování informací (z učebnic, knih, časopisů, internetu), ale i smysluplný účel (adopce na dálku, výlet do zoo, burza).

### 7.1.3 Integrace obsahů předmětu

Velkou oporu získalo GRV při zavedení integrace obsahů předmětů. Integrace překonává roztržitost poznatků jednotlivých předmětů. Obsahy některých předmětů se vzájemně překrývají a často jsou žákům předkládány odděleně v rámci samostatných předmětů, bez náležitých souvislostí. Nová školská reforma proto přichází s možností spojovat předměty do tzv. **vzdělávacích oblastí**, které jsou dále tvořeny jedním či více obsahově blízkými **vzdělávacími obory** (tab. 2).

**Tab. 2:** Seznam vzdělávacích oblastí a oborů pro 1. stupeň ZŠ

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI	VZDĚLÁVACÍ OBORY
Člověk a zdraví	Tělesná výchova
	Výchova ke zdraví
Umění a kultura	Hudební výchova
	Výtvarná výchova
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura
	Cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

*Zdroj: upraveno dle VÚP 2007*

Přestože prostor pro realizaci témat GRV se na 1. stupni ZŠ nabízí alespoň částečně ve všech vzdělávacích oblastech, nejvíce se shoduje s oblastí Člověk a jeho svět. Základní globální problémy jsou přímo učivem tematického okruhu **Lidé kolem nás**. Na prvním stupni ZŠ se díky tomuto tematickému okruhu žáci seznamují se základními právy a povinnostmi, uvědomují si podstatu tolerance, pomoci, vzájemné úcty, snášenlivosti, rovného postavení a solidarity mezi lidmi. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu a pronikají do tajů globálních problémů, které provázejí celou společnost i svět. V okruhu **Rozmanitost přírody** též vzdělávací oblasti narážíme na další tematickou oporu GRV, ve kterém jsou žáci vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní (včetně našich životů), tvoří jeden jednotný celek, ve kterém jsou všechny děje ve vzájemné propojenosti a rovnováze, kterou člověk může lehce narušit, ale velmi obtížně obnovovat. (RVP ZV 2007)

Realizace GRV klade zvláštní důraz na vztahy mezi vzdělávacími oblastmi a jejich propojování. Tato snaha vychází z povahy skutečnosti, kde jsou jednotlivé události globální i lokální úrovně svázány četnými vazbami. Pike a Selby (2000) rovněž poukazují na důležitost propojení předmětů na základě chápání světa, jako systému navzájem souvisejících témat a problémů, z čehož vyplývá, že i předměty nemohou být vyučovány izolovaně, ale ve stejném vzájemném propojení. Vhodné propojení témat do společných celků napomáhá získávat a analyzovat informace v mnohem širších souvislostech a v GRV to platí dvojnásob. Prostor pro témata globální dimenze nabízejí všechny vyučovací předměty, ovšem žádný z nich nedokáže pojmout úplný rámec znalostí, zkušeností a dovedností.

#### **7.1.4 Průřezová témata**

Reforma při tvorbě RVP myslela i na taková témata, která jsou natolik specifická, že je nelze zařadit jako součást jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou to témata, která odrážejí hlavní myšlenky současného světa, což znamená, že reagují na aktuální problémy a otvírají prostor pro vzájemnou spolupráci i individuální rozvoj. Tento požadavek vzdělávání naplňují tzv. **průřezová témata**, jež jsou povinnou součástí ŠVP ZV. Průřezová témata mají interdisciplinární charakter, čili procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Opírají se o poznatky ze společenskovedních i přírodovědných disciplín, zároveň je lze realizovat

v širokém spektru vzdělávacích oblastí, od humanitního až po technické zaměření. Nicméně školský zákon umožnil školám značnou volnost při zpracování průřezových témat do svých ŠVP, z nichž závazná jsou pouze samotná průřezová témata a tematické okruhy. V případě jednotlivých podtémat se jedná pouze o návrh. Je tudíž jen v kompetenci školy, jaká podtémata, metody či formy výuky si zvolí. (Varianty 2006)

RVP definuje charakteristiku každého průřezového tématu, jeho smysl, přínos a vazby na ostatní složky kurikula. V etapě základního vzdělávání je vymezeno těchto 6 průřezových témat (RVP ZV 2007, s. 100):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova

Mezi průřezovými tématy lze narazit i na taková, která svými předpokládanými přínosy reflektují cíle, obsah a principy GRV. Právě průřezová témata v českém školství poskytují největší prostor pro zahrnutí GRV do výuky nejen 1. stupně základních škol.

Ačkoliv se pojetí GRV nevymezuje pouze na jedno průřezové téma, svým obsahem nejbližší odpovídá **Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech**. Prostřednictvím svých témat umožňuje žákům vnímat sami sebe jako součást globálního společenství. Nejde již jen o vytváření národní identity, na což se osnovy 1. stupně před příchodem reformy tradičně orientovaly.<sup>16</sup> V oblasti osobnosti žáka rozvíjí především postoje a hodnoty podporující vzájemnou spolupráci, zpracování informací, schopnost kritického myšlení a argumentace vlastních názorů. Původnímu pojetí Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech by se z hlediska GRV dal vytknout důraz na evropskou úroveň. Řešitelé tohoto konceptu si uvědomili, že je zapotřebí zabývat se více otázkami, které evropský rozměr přesahují a názvy

---

<sup>16</sup> Globální tematiku před zavedením školské reformy zahrnovalo učivo Zeměpisu až na 2. stupni ZŠ.



stávajících tematických okruhů pozměnili tak, aby odrážely současný posun, směrem ke globálnímu rozměru.<sup>17</sup>

Průřezová témata lze uplatnit jako součást vyučovacích předmětů, nicméně očekávané výstupy, jak už bylo dříve řečeno, se záměrně a zhusta překrývají. Je proto nanejvýš vhodné věnovat se těmto tématům na jedné ploše, za účelem naplňování poslání GRV. Tato skutečnost vyžaduje účinnější metody, které přesahují tradiční pojetí předmětů a které původní rigidní pojetí rozvrhů neumožňovalo. Nejen, že je tato potřeba žádoucí, ale je i výslovně vyjádřena v RVP ZP (2007, s. 110), který „*předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.*“<sup>18</sup>

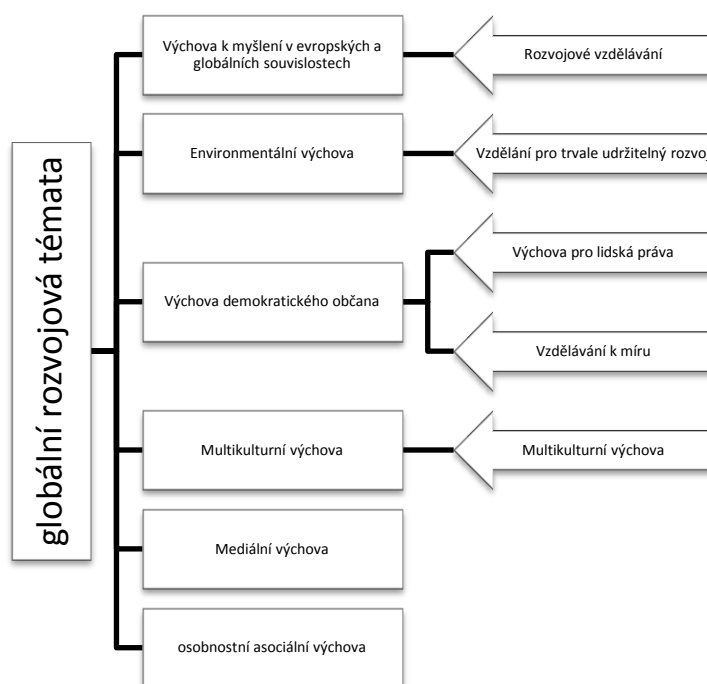
Bez jakéhokoliv kvalifikovanějšího pohledu na věc by se mohlo zdát, že Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je zcela kompatibilní s pojetím GRV. Ostatně do značné míry je tento výrok pravdivý, avšak GRV nepokrývá veškerou oblast tohoto průřezového tématu a současně se zabývá problematikou, kterou řeší i jiná průřezová témata (např. Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova a Environmentální výchova). Provázanost průřezových témat s oblastmi GRV znázorňuje obr. 7. GRV ve srovnání s průřezovými tématy také akcentuje více problematiku rozvojových zemí a jejich postavení v současném světě. Z pohledu forem vzdělávání je mnohem širší, neboť zahrnuje formální i neformální vzdělávání a cílovými skupinami jsou všechny věkové kategorie, včetně veřejnosti.

---

<sup>17</sup> Z tematického okruhu „Evropa a svět nás zajímá“ vznikl okruh „Svět nás zajímá“. Okruh „Objevujeme Evropu a svět“ se přejmenoval na „Objevujeme svět“ a tematický okruh „Jsme Evropané“ na „Žijeme ve společném světě“.

<sup>18</sup> O metodách GRV blíže pojednává kapitola 6.5

**Obr. 8:** Tematická provázanost průřezových témat a oblastí GRV



*Zdroj: vlastní*

## 7.2 Význam nevládních neziskových organizací v globálním rozvojovém vzdělávání

Na první pohled by se mohlo zdát, že české školství konečně nabývá tolik vytoužené kvality a z pohledu GRV úspěšně plynulé implementace, přesto i tady čelíme mnohým komplikacím, které mají vcelku logické opodstatnění. Změny spočívající ve školské reformě rozdělily zejména pedagogy na dva tábory. Na jedné straně skupina nadšených kantorů a kantorek, kteří otevřeně přistupují ke vzdělávacím novotám, na druhé straně skupina těch, kteří množství změn vnímají jako další nároky na čas a povinnosti učitelů, nemluvě o platech či výši rozpočtu pro oblast školství.

Pravdou je, že zavedení průřezových témat, a témat GRV nevyjímaje, klade důraz na zvládnutí klíčových kompetencí u samotných pedagogů, pro které je tato reforma velkou příležitostí pro svůj vlastní rozvoj. Vyžaduje poctivou a systematickou práci, která ovšem bude mnohem přínosnější a trvalejší pro jednotlivce i společnost. Je proto

nutné přistupovat k těmto změnám ne jako k přítěži, ale jako k šanci, jak otevřít žákům cestu k hlubšímu porozumění.

Částečnou podporu mohou školy získat díky široce dostupnému vzdělávání učitelů, ředitelů škol i budoucích pedagogů. Zaměříme-li se pouze na oblast GRV, je na místě ocenit podporu ze strany NNO zabývajících se GRV. Jak plyne již z kapitoly 4.1, NNO hrají významnou roli ve věcech implementace zásad alternativních výchov do vzdělávacího systému a jsou iniciátory a hybateli i v oblasti GRV. Pod jejich záštitou byly publikovány mnohé praktické materiály, které mohou pedagogům pomoci začlenit GRV systematicky do výuky a současně slouží jako základ k evaluaci. Vznikají nejen příručky pro učitele, ale i náměty vyučovacích hodin, pracovní listy s globální tematikou a v neposlední řadě jsou pořádány výstavy, burzy či promítání filmů. Vedle toho NNO organizují semináře pro učitele, projekty, osvětové aktivity pro žáky i rodiče a v posledních letech i letní tábory. (O'Loughlin, Wegimont 2008)

### **7.2.1 Přehled nevládních neziskových organizací a výukového materiálu využitelné pro děti mladšího školního věku**

Následuje výčet a stručná charakteristika NNO zabývajících se GRV, anotace jejich materiálů pro děti mladšího školního věku a nástrojů pro učitele.

#### ***ADRA***

ADRA je mezinárodní humanitární organizace, která se více než 15 let věnuje problematice rozvojového světa, a to především prostřednictvím humanitární a rozvojové spolupráce. Byla založena v USA v roce 1956 a současně čítá přes 125 členských států světa. V ČR působí od roku 1992 a již od počátku se soustředí v rámci rozvojové spolupráce i na rozvojově-vzdělávací aktivity. V rámci **Programu rozvojového vzdělávání PRVák** ADRA hledá a školí lektory, kteří poté sami vedou vzdělávací moduly zaměřené na aktivity ve všech sektorech školství. Ti zprostředkovávají výuku o tématech globálního rozvoje a organizují semináře, jejichž cílem je ukázat učitelům, jakým způsobem naplnit požadavky týkající se témat GRV a současně i nedávné školské reformy. ADRA disponuje vcelku širokou sítí těchto specializovaných lektorů, jenž jsou mnohdy přímo z řad učitelů. Mimo to v rámci

programu PRVák pořádá letní tábory, výtvarné soutěže a vytváří výukové materiály, které přímo pochází z dílny ADRA, ale které také sdílí s dalšími NNO.<sup>[11]</sup>

Snahy organizace ADRA o GRV jsou zřetelné již od počátku působení v ČR. Dlouhou tradici mají např. **výtvarné soutěže**, kdy se na českých školách prezentují výtvoři dětí ztvárňující životy lidí v rozvojových zemích, přičemž výherní výtvoři jsou pak vystaveny v Národním muzeu. Cílem je seznámit děti se životem dětí v rozvojových zemích zajímavou formou a přiblížit jim tím myšlenku, že pro jiné to, co pro nás je samozřejmostí, může být velmi vzácné. Dodnes jsou soutěže zachovány a ADRA v návaznosti na ně vydala publikaci ze šesti ročníků výtvarné soutěže v období 2006 až 2011.<sup>19</sup> Soutěž do roku 2012 byla určena především starším žákům, přesto ji zmiňují jako inspirativní z hlediska dalšího ročníku, který bude nově určen i žákům prvního stupně ZŠ. ADRA k soutěži poskytuje spolu s manuálem pro učitele i pracovní listy pro žáky 1. stupně týkající se tématu výtvarné soutěže, kterým je pro rok 2013 „*Na moři, po souši, vzduchem, aneb z místa na místo*“.<sup>[11]</sup> Samotný proces přípravy na soutěž je ideálním způsobem, jak žákům umožnit vhled do GRV témat. Lze je využít nejen v rámci průřezových témat, ale také ve vyučovacích hodinách výtvarné výchovy.

Efektivním způsobem, jak informovat o globálních tématech děti mladšího školního věku, jsou i **letní tábory**<sup>[13]</sup>, kterým se taktéž věnuje organizace ADRA. Tábory jsou jen jakýmsi impulzem, který startuje aktivity pro rodiče i děti, probíhající celý nastávající rok. ADRA v roce 2008 vydala manuál k letnímu příměstskému táboru **Orient Express aneb Cesta kolem světa za šest dní**<sup>[14]</sup>. Děti na táboře poznávají jiné země a nechybí ani možnost vyzkoušet si žít život podle příslušných zvyků dané kultury a země. Přestože je materiál určen pro organizace zabývající se volnočasovými aktivitami, může být využit na 1. stupni formou školního pobytu nebo projektového týdne. Doplnujícím materiálem GRV pro děti předškolního věku a děti na prvním stupni ZŠ, jsou **omalovánky**<sup>[14]</sup> s příběhem o životě dětí rozvojových zemí v konfrontaci s příběhem českého dítěte.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> V minulých letech byla představena témata: *Doma je doma aneb kam patřím* (2006), *Pomáháme společně aneb pomáhá, pomáháš, pomáhám* (2007), *Děti proti chudobě aneb lidé by chudí být neměli* (2008), *Svět babiček, dědečků aneb jak se jim v něm žije* (2009), *Škola základ života aneb vzdělání je k němu třeba* (2010), *Jak si hraju aneb můj báječný svět her a hraček* (2011).

<sup>20</sup> *Povídání o Tůje a Kláře* vypovídá o životě v Mongolsku, *Příběh o Aniče a Latifě* o životě v Keni a *Příběh o Jakobovi a Lengovi* popisuje život v Kambodži.

Se Společností pro Fairtrade Adra sdílí příručku **Watoto – Světem k jiným dětem**<sup>[15]</sup>. Příručka obsahuje soubor čtyř příběhů dětí z rozvojových zemí, včetně fotografií a manuálu k jejich použití. Je určena přednostně předškolnímu vzdělávání, ale dá se dobře využít i v prvním a druhém ročníku ZŠ.

### *Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje (ARPOK)*

Agentura ARPOK byla založena ve spolupráci Olomouckého kraje a Univerzitou Palackého (UPOL) v roce 2004 za účelem rozvojové spolupráce a globálního vzdělávání. Hlavní náplní v oblasti GRV je propojování GRV s RVP a s učebními plány tradičních i průřezových předmětů. Vydává metodické materiály pro výuku GRV, ale i MV. Nabízí vzdělávací semináře pro učitele a pracuje i se studenty UPOL. Další linií činností organizace je posilování kapacit pedagogických pracovníků rozvojových zemí a přenos know-how v oblasti interaktivního pojetí výuky do těchto zemí.<sup>[16]</sup>

Pro pedagogy mateřských škol a prvního stupně základních škol vznikl pod agenturou ARPOK projekt **ANYANA – Děti a svět**<sup>[17]</sup>, jehož cílem bylo začlenit témata GRV a MV do výuky zmíněných struktur formálního vzdělávání. Metodický materiál je vytvořen na základě skutečných příběhů a fotografií dětí z prioritních zemí zahraniční rozvojové spolupráce ČR a dva příběhy dětí vietnamské národnosti žijící u nás. Obsahuje dále mnoho aktivit a pracovních listů vztahujících se k životu jednotlivých dětí, jejich kultuře a zajímavostem o zemi.

Relativně novým je projekt **Svět v jednom dni – rozvojová témata v projektových dnech**<sup>[17]</sup>, jehož prostřednictvím mohou pedagogové mateřských a základních škol využívat konzultace o začleňování GRV do výuky. Konzultace se uskutečňují v nově vzniklém konzultačním centru při ARPOKu v Olomouci. Značná vzdálenost pro pedagogy z odlehlých míst republiky je jistou překážkou, přesto je na místě jej hodnotit jako velmi užitečný.

Nedávnou publikací agentury je příručka vzniklá v rámci projektu Global Curriculum a ve spolupráci pedagogů z ČR, Rakouska, Beninu, Brazílie a VB, s názvem **Na STOPĚ začleňování globálních témat**. Je koncipovaná do dvou částí: teoretické a praktické. Praktická část tvoří aktivity, které vytvořili pedagogové zmíněných zemí. Teoretická část obsahuje texty o GRV, jeho začleňování do vzdělávacích systémů a o

projektových dnech. Spíše než příručku bych ji považovala za hodnotné zkušenosti různých aktérů.

### *Člověk v tísní*

Bezesporu nejvíce mediálně známou českou nevládní neziskovou organizací pracující v oblasti rozvojové spolupráce je Člověk v tísní (ČvT). Jejím cílem je poskytovat humanitární a rozvojovou pomoc, šířit lidská práva a demokracii, ale i globální vzdělávání a osvěta. Klíčovými aktivitami v oblasti GRV a osvěty jsou programy Varianty, Jeden svět na školách a Rozvojovka. Zmiňuji i aktivity osvěty z toho důvodu, že je lze pozoruhodně využít i při GRV. <sup>[19]</sup>

Vzdělávací program **Varianty** se přímo zaměřuje na zavádění interkulturních a globálních témat do školních osnov. Nedílnou součástí je tak vedle GRV i multikulturní výchova a v obou případech nabízí informační servis v podobě školení, seminářů, e-learningových kurzů pro učitele a budoucí pedagogy základních a středních škol, stejně tak i metodickou podporu ve formě různých publikací, příruček, analýz a výzkumů, metodických listů i přehledy kurzů a seminářů. Bohužel musím konstatovat, že ačkoliv Varianty disponují nepřehledným množstvím GRV materiálů, většina z nich se soustřeďuje na žáky druhého stupně ZŠ i středních škol a ve velmi malé míře na žáky mladšího školního věku. Této věkové skupině poskytuje zpravidla metodické listy, hry či krátkodobé projekty. Disponuje ovšem portálem, tzv. **virtuálním portfoliem**, kde je možné sdílet vlastní materiály a zároveň hledat inspiraci pro svou práci. Jedním z materiálů, který velmi zdařile vystihuje cíle GRV pro 1. stupeň, je tříhodinový projekt **Člověk hledá člověka** přibližující malým dětem smysl rozvojové pomoci, jakým způsobem lze pomáhat, a to na příkladu projektu „Postavme školu v Africe“. Problematiku lidských práv pro děti přibližuje hodinová aktivita **Právo Bingo!**, jež je modifikací aktivity z knihy Cvičení a hry pro globální výchovu (2000). <sup>[20]</sup>

Iniciativou vzdělávacího programu Varianty je i projekt **Světová škola ve světě i doma** <sup>[21]</sup>, který je podporován Evropskou komisí a MZV ČR. Jedná se o mezinárodní iniciativu, jíž je součástí několik dalších zemí Evropy i mimo ní a která si klade za cíl vnášet globální výuku do škol cestou vzdělávání učitelů, příprav učebních materiálů a podporou školních aktivit. Výstupem projektu je příručka Světová škola ve světě i

doma – průvodce projektem, popisující metodiku využitelnou pro všechny školy, které chtějí ovlivňovat dění ve svém okolí i ve světě, které se chtějí zapojit do spolupráce s GRV organizacemi a které chtějí získat ocenění Světová škola a zvýšit tak i svou prestiž. Tímto oceněním se v současné době pyšní 20 českých a mnoho další evropských základních škol.

Projekt **Za změnou je učitel, aneb strategický přístup k ukotvování globálního rozvojového vzdělávání v českém a polském systému formálního vzdělávání**<sup>[22]</sup>, je nejaktuálnější aktivitou Variant (leden 2013 - prosinec 2015). Cílem je za pomoci kurzů GRV na univerzitách posílit kompetence stávajících i budoucích pedagogů v ČR a Polsku a efektivně začlenit GRV do výuky v souladu s kurikulárními dokumenty.

Workshopem **Kvalita nebo kvantita?**<sup>[23]</sup> (2012 – 2015) se ČvT pokouší zjistit vliv GRV na postoje žáků. Jde o velmi obtížně prověřitelné téma, a proto se projekt opírá o britskou metodologii obsaženou v příručce *How do we know it's working*.

Další klíčovou aktivitou ČvT je projekt **Jeden svět na školách**<sup>[20]</sup>, který nabízí základním a středním školám dokumentární filmy zaměřené na GRV a MK témata. K tomu jsou sestaveny metodické příručky i další materiály. ČvT nezapomíná ani na semináře pro učitele o tom, jakým způsobem dokumentární filmy využít ve vyučovacích hodinách

### ***INEX – Sdružení dobrovolných aktivit***

Na pole GRV přispívá i nezisková organizace INEX – Sdružení dobrovolných aktivit (INEX – SDA), která se skrze dobrovolnické projekty, vzdělávací programy a kampaně snaží propagovat zodpovědný přístup k okolnímu světu. Charakteristickou aktivitou je vysílání dobrovolníků do různých částí světa a jejich následné zapojování v ČR prostřednictvím projektů, jako je např. **Fotbal pro rozvoj**. Tento projekt je zdárným příkladem, jak sport a zejména fotbal mohou být využity ke zvyšování povědomí o rozvojových tématech. V návaznosti na něj byly uskutečněny kulturní a vzdělávací akce pro školy i veřejnost. Projekt je určen pro vyšší ročníky základních škol, dle mého názoru je díky velmi oblíbenému tématu využitelný ve 4. a 5. třídách ZŠ. Další aplikovatelný GRV materiál pro žáky 1. stupně je soubor fotografií, které pořídily děti žijící v nairobském slumu. Brožurka se jmenuje **Hakuna matata** a nabízí vedle aktivit pro žáky i zajímavý pohled na život v rozvojových zemích.<sup>[24]</sup>

### ***Člověk v ohrožení***

Organizace Člověk v tísni je zastoupena v mnoha zemích světa, na Slovensku pod názvem Člověk v ohrožení. Za zmínku stojí především metodická příručka **Panáčik proti chudobe**, určená pedagogům a žákům prvních až třetích tříd základní školy. Příručka je z informačního hlediska cenná tím, že k uvedeným okruhům témat (Chudoba, Hlad, Zdravie, Voda, Slumy, Vzdelanie pre všetkých, Fairtrade, Životné prostredie, Spoločne proti chudobe) shromažďuje uspokojivé množství a celistvost informací, včetně odkazů na webové stránky. Vyzdvihnout musím i vhodně volené aktivizační metody a interaktivní aktivity. Považuji tuto publikaci za velmi zdařilou, nabízející ucelené a snadno použitelné materiály, které se staly silnou inspirací i pro tvorbu mých vlastních námětů GRV.<sup>[18]</sup>

### ***Občanské sdružení Most***

I občanské sdružení Most se v rámci rozvojové spolupráce zaměřuje na GRV, a to s konkrétním zaměřením na obyvatele Tibetu a indických Himalájí. Vzdělávací projekt **Tibet a Barma** vznikl na základě myšlenky „poznáváním druhých nejlépe poznáte sami sebe“. Je určen školám, které prostřednictvím provázaných interaktivních vzdělávacích aktivit poznávají rozvojové problémy obyvatel oblasti Tibetu a Barmy. Sdružení k tomu nabízí i workshopy, kurzy, přednášky, výstavy i metodickou podporu.<sup>[25]</sup>

### ***NaZemi***

Nevládní nezisková organizace NaZemi pro dosažení cílů GRV vytvořila *Centrum globálního rozvojového vzdělávání*, jehož posláním je zapojení GRV do systému českého školství, podpora pedagogů, vytváření tematických seminářů i dlouhodobých kurzů a v neposlední řadě vytváření didaktických materiálů pro výuku. Disponuje i knihovnou s širokou nabídkou GRV publikací. Tematicky se zaměřuje více na souvislosti mezinárodního obchodu a produkce (Fairtrade). Stejně jako ostatní zmíněné organizace poskytuje větší množství materiálu pro vyšší ročníky škol.

NaZemi se podílí na projektu Watoto spolu se Společností pro Fairtrade a organizací ADRA. V současné době vytváří projekt **Global Storyline** na bázi skotské metodiky, která využívá příběh jako osu výuky napříč předměty po dobu tří měsíců. Projekt je



plánován na tři roky a vedle organizace NaZemi se na jeho tvorbě podílí i Pedagogická fakulta MU. V současné době probíhá školení s domácími i zahraničními lektory, samotná realizace projektu ve školách je plánována na podzim roku 2013. <sup>[26]</sup>

### *Nadace Divoké husy*

Nadace Divoké husy je posledním z výčtu organizací přispívajících svou činností na pole GRV v 1. stupni vzdělávání. Nadace od roku 1997 podporuje projekty v sociální a zdravotní oblasti. Projekt **Change the Game** vznikl na základě partnerství s organizací v Brazílii a ukazuje dětem prostřednictvím brazilských her, jak se žije dětem ve slumech. Současně ale dává i možnost zapojit se do projektů pomáhajících právě ve slumech ať už sbírkami, aukcí či dražbou výrobků. <sup>[27]</sup>

## **7.3 Globální rozvojové vzdělávání v terciálním sektoru školství**

Terciální vzdělávání by mohlo při implementaci GRV do českého školského vzdělávacího systému sehrát důležitou roli, stejně jako u našich západních sousedů. Zde však nacházíme i dnes, tři roky od vydání Národní strategie GRV, nevyplněné mezery. Součástí Národní strategie (2010) je doporučení posílit koordinaci NNO s vysokými školami se zaměřením na vzdělávání budoucích učitelů tak, aby se GRV stalo integrální součástí hlavně pedagogických fakult. Ostatně i NNO si uvědomuje, že ve vztahu k formálnímu vzdělávání zaujímají pouze asistenční roli. Sami uznávají potřebu spolupráce s pedagogy, kteří mají zkušenosti se vzdělávacími postupy a pedagogickými metodami. Mezi českými univerzitami se v tomto ohledu výrazněji prosadila Univerzita Palackého v Olomouci, která úzce spolupracuje s organizací Arpok. (MZV 2010)

Také Univerzita Karlova se svým dílem zaslouhuje o podporu budoucích i stávajících učitelů. Ve spolupráci s organizací Člověk v tísni pracuje na vytvoření e-learningového kurzu, prostřednictvím kterého bude umožněno online studium. Reaguje tím na fakt, že pedagogové z praxe nemají z nejrůznějších důvodů možnost účastnit se seminářů a školení.

Běžnou praxí v západních zemích jsou katedry globálního vzdělávání na pedagogických i jiných fakultách. Realitou v ČR zůstává, že pouze na několika

vysokých školách existují předměty, které se zabývají GRV, a to často v různých pojetích a pod různými názvy. Fakult, které by připravovaly budoucí učitele na výuku GRV v rámci specializovaného kurzu, je minimum navzdory tomu, že se tento přístup jeví jako velmi účinný. Seznamuje budoucí pedagogy s tématy GRV již při studiu a nabyté znalosti umožňují studentům, aby se ve své budoucí praxi mohli na aspekt GRV kvalifikovaně zaměřit a považovat jej za nedílnou součást vzdělávání.

Organizace Člověk v tísni podpořila akademické snahy vydáním výukových materiálů pro VŠ – **Euromodel**. Publikace je primárně určena studentům v oboru rozvojové a humanitární spolupráce, ale vzhledem k tematickému souladu s GRV jej lze zcela bez rizika využít jako podkladový materiál pro výuku GRV na VŠ, či pro školení v neziskových organizacích. Na vypracování publikace, která zahrnuje celkem 31 tematických modulů, se podíleli experti z několika zahraničních univerzit a organizací. Publikace je zejména cenná svou strukturou, do které jsou jednotlivé tematické kapitoly koncipovány. Pod každým modulem se skrývá úvod do tématu, soubor literatury, odkazy na relevantní webové stránky, návrhy na výzkumná témata v daném oboru a interaktivní cvičení. Do českého jazyka byly přeloženy pouze čtyři vzdělávací moduly. Pro akademické odborníky však není překážkou pracovat s cizojazyčnou verzí, která se nabízí i na českém trhu a stejně tak shledávám prostor k modifikaci publikace pro účely pedagogů 1. stupně ZŠ. <sup>[19]</sup>

## 8. KOMPARACE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ ROZVOJOVÝCH A ROZVINUTÝCH ZEMÍ

*„Šťastný národ, který má hojnost dobrých škol a dobrých knih.“ Jan Amos Komenský*

Vzdělávací systémy napříč celým světem vyžadují udržet krok s rychle se měnící společností, která nese břemeno problémů třetího světa, avšak v jednotlivých zemích jsou reakce na ně logicky v odlišných fázích. Zatímco ve vyspělých zemích se zavádí reformy, které zásadním způsobem mění obsah, postupy a používané metody, v rozvojových zemích je prioritním cílem zpřístupnit vzdělání každému dítěti. Na tomto obecně platném mínění staví mnoho světových kampaní své programy v oblasti vzdělávání. Řada z nás pak, pohnuti solidaritou, přispíváme na stavbu nových škol v Africe, posíláme peníze na školní pomůcky nebo adoptujeme na dálku. Jen málokdo z nás si dokáže představit, jak následná výuka probíhá, zda je zajišťována kvalifikovanými učiteli a zda je dětem předkládáno kvalitní kurikulum. Soustředit se pouze na počet dětí ve školách je zavádějící. Kvalita toho, co se děti naučí, je stejně důležitá a ta je mnohdy neuspokojivá. Příčin je celá řada. K jejich odstranění vedou často zdlouhavé a méně přímočaré kroky. Jedním takovým nepřímým a dlouhodobým řešením je globální vzdělávání, které žáky připravuje na pozici globálního občana, seznamuje s rozvojovou problematikou, ale současně i vede k vytvoření správných, stereotypy nezatížených postojů.

Na příkladu komparace vzdělávacích systémů rozvojových a rozvinutých zemí, zaměřený na ČR a Namibii, se pokusím ukázat, že je potřeba nahlížet na danou problematiku, a rozvojové země vůbec, z širší perspektivy a vést k těmto postojům žáky již od školního věku.

### 8.1 Komparativní pedagogika

Najít východisko mezi požadavkem vzdělané společnosti a aspekty ovlivňující jednotlivé kultury by mělo být úkolem vzdělávací politiky 21. století. Vzdělávací systémy ve světě jsou velmi jedinečné, vzájemně odlišné a specifické ve svých rysech.

Podobně jako dochází ke stále větší globalizaci ve sféře ekonomické, směřuje i vzdělávání k procesům propojování na mezinárodní úrovni. Vzdělávací politiky v jednotlivých zemích stále výrazněji využívají poznatky a konkrétní inovace ze vzdělávacích systémů jiných zemí. K tomuto účelu se v průběhu minulých let vytvořil speciální obor „komparativní (srovnávací) pedagogika“, která vedle srovnávání systému školství jednotlivých zemí také analyzuje jejich fungování, determinanty a produkty. (Průcha 2012)

Tento trend se osvědčil především v zemích s podobným ekonomickým a kulturním zázemím. Zakládáme-li však na předpokladu nerovnoměrného rozdělení světa, jiný pohled vyžaduje srovnávání vzdělávacích systémů vyspělých a rozvojových zemí. Zejména systémy zemí třetího světa jsou natolik závislé na svých kulturních, náboženských, ekonomických a jiných aspektech, že pouhé kopírování bez zohlednění těchto aspektů nestačí. Současné školství ve většině těchto zemí stojí silně na západních trendech, nerespektujících místní realie a kulturně-historický vývoj. Přebírání vzorců evropského typu v této oblasti skýtá riziko, které odvádí od tradice, předepisuje cíle v tamějších podmínkách mnohdy nedosažitelné a pro každodenní život často i neúčinné. Úsměvně by se tato skutečnost dala vyjádřit výrokem Alberta Einsteina: *„Pokud budete soudit rybu podle její schopnosti šplhat na strom, tak bude celý život věřit tomu, že je hloupá.“*

Dominantní podíl viny na tom nesou rozvojové politiky zemí globálního Severu, jejichž rozvojová spolupráce směřující k podpoře vzdělávání nepřináší natolik uspokojivé výsledky právě z toho důvodu, že vědomě či nevědomě podceňuje kulturní hodnoty a místní realie. Obsah vzdělávání, metody i cíle musí zohledňovat jazykové možnosti, kulturní a etnické aspekty, v neposlední řadě také ekonomické strategie státu a vývoj na trhu práce v konkrétní oblasti. V takovém případě se pak nabízí různé možnosti, jak rozvojovým zemím v cestě za efektivnějším vzděláváním pomoci. Zájem musí vycházet v první řadě od států, kterých se alarmující stav vzdělávání přímo týká. Ovšem rozvinutý svět nemůže jen nečinně přihlížet, o tom není pochyb. Deklarují to mimo jiné i mnohé závazky<sup>21</sup>, ke kterým se hlásí i Česká republika.

---

<sup>21</sup> Např. Deklarace tisíciletí OSN

## 8.2 Komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie

Při srovnávání vzdělávacích systémů je tedy nezbytné vycházet z bohaté a rozmanité skutečnosti rozvojového světa. Než přejdeme k samotné komparaci z hlediska struktury, obsahu a procesuálních charakteristik primárního vzdělávání, stručně představím zemi, o níž je v této kapitole a výukovém materiálu v praktické části pojednáno – Namibii.

Namibie je jedním ze států, které nelze pokládat za typicky africké. Autorka článku „*Nejen o černých Čechích v Namibii*“, Lenka Klicperová (2008), popisuje Namibii jako celkem zvláštní zemi, která se vyznačuje menší hustotou obyvatelstva, přestože obecně převládá mínění přelidněné Afriky. Namibie o své rozloze 825,418 km<sup>2</sup>, čili zhruba desetkrát větší než je Česká republika, čítá přes dva miliony obyvatel. Domnělá přelidněnost afrických zemí tak tvoří stereotyp, který je širokou veřejností přijímán. Namibie na jihu sousedí s Jihoafrickou republikou (JAR), na severu s Angolou. Západní hranice tvoří Atlantský oceán. Na východě sousedí z větší části s Botswanou, severovýchodní Caprivi výběžek dosahuje až k hranicím se Zambíí. Právě hranice významně ovlivnily vývoj a historii této země. Namibie byla až do roku 1990 spravována Jihoafrickou republikou, od níž v tomto roce získala svou nezávislost, a řadí se proto mezi nejmladší africké demokratické státy.

Dále Klicperová (2008) vyobrazuje Namibii jako kombinaci původních afrických prvků s prvky západními, jejichž kořeny můžeme hledat v době německé kolonizace. Kontrast těchto prvků lze demonstrovat třeba na názvech významných měst, kdy na jedné straně stojí města s názvy ryze „západními“ (Windhoek, Walvis Bay, Luderitz, Keetmashoop), a na té druhé názvy „typicky africké“ (Otjiwarongo, Okavango, Opuwo). Pojmenování i samotná podoba některých namibijských měst Afriku tak, jak je v obecném povědomí lidí, ani zdaleka nepřipomíná.

Výše popsané poznatky jsou reflektovány v námětech GRV praktické části této práce, konkrétně v aktivitách modulu Namibie a nepřímo i ve všech ostatních.

Významným způsobem vývoj Namibie ovlivňují i přírodní podmínky této země. Povrch Namibie je tvořen savany, pouštěmi a polopouštěmi. Vzhledem k extrémně suchému podnebí jižní a střední části Namibie až 60 % obyvatel je koncentrováno v severních regionech, kde se žije převážně zemědělstvím. Na základě těchto

skutečností lze sledovat rozdílné postavení i úroveň vzdělávání v odlišných částech Namibie. Ve venkovských oblastech, kterých je větší počet na severu, není vzdělání přikládána taková důležitost, jako ve větších městech, kde již delší dobu probíhá osvěta i mezi chudšími obyvateli a kde se také nachází větší počet škol. Tento fakt zohledňuji ve svém GRV výukovém materiálu prostřednictvím příběhů dětí v modulech Vzdělání a Bydlení.

### 8.2.1 Struktura vzdělávacích systémů

Vzdělávací systém Namibie je stejně jako v ČR koncipován na *primární, sekundární a terciální* vzdělávání. **Primární vzdělávání** se především liší svou délkou, kdy v Namibii zahrnuje pouze 7 ročníků. Dělí se na nižší stupeň (1. až 4. ročník) a vyšší stupeň (5. až 7. ročník). Školní docházka je v obou zemích zahájena v 6 letech a je povinná. Žákům se po dosažení primárního vzdělání naskytuje několik dalších možností. V Namibii jsou to například mimoškolní programy, které nabízí *College of Open Learning* nebo *Community Skills Development Centres (COSDEC)*<sup>[28]</sup>. Na primární vzdělávání dále navazuje **sekundární vzdělání**, které ovšem již není povinné. Dělí se rovněž na nižší stupeň (3 ročníky) a vyšší stupeň (2 ročníky). Na konci nižší úrovně sekundárního vzdělávání po úspěšném složení závěrečných testů studenti získávají osvědčení *Namibian Junior Secondary Certificate*, po dokončení vyšší úrovně sekundárního vzdělávání pak osvědčení *International General Certificate of Secondary Education*. (Marope 2005).

Jedním z rozdílů a zároveň velkou skulinou ve struktuře školského systému Namibie oproti ČR je absence učňovského školství. Řemesla se lidé učí jeden od druhého, odvedená práce řemeslníků neodpovídá kvalitní práci a to vše má dopad i na celkový rozvoj země.

V obou sférách školství nalezneme školy, jichž všestranná kvalita je vysoce pod průměrem, ale i školy, které se kvalitou ve všech ohledech mohou srovnávat s ČR i vyspělejšími zeměmi. Takové školy mají ovšem nastavené vysoké školné, a to si v Namibii může dovolit obvykle jen „bílá“ populace. Afričané bílé pleti v Namibii jsou převážně potomci holandských, belgických, německých a francouzských přistěhovalců, kteří byli původně nazýváni Búrové, nověji se však používá označení

Afrikánci. Stejným způsobem je nastaveno i soukromé školství v ČR, nicméně rozdíl v kvalitě vzdělávání státních a soukromých škol není tak zřetelný, jako je tomu v rozvojových zemích. Nerovnoměrnost přístupu ke stejné kvalitnímu vzdělávání proto zohledňuji v modulu Vzdělání.

**Terciální vzdělávání** nemá v Namibii tak dlouhou tradici jako v ČR. První instituce, *University of Namibia (UNAM)*, byla založena teprve v roce 1992. Přesto je v konkurenci afrických zemí považována za jednu z nejlepších a svědčí o tom i fakt, že zde působí mnoho studentů ze sousedních i vzdálenějších zemí. V Namibii se nachází i další vysoké školy – *Polytechnic of Namibia, College of Education, College of Agriculture*. Ti Namibijci, kteří mají dostatek financí na zaplacení vysoké školy, pak raději volí univerzity v zahraničí. To je také jeden z aspektů ovlivňující vysokoškolskou vzdělanost obyvatel, která je v Namibii pouhé 1,5 % školní populace<sup>[29]</sup>.

Přestože závazné mezinárodní právní normy<sup>22</sup> vyžadují, aby školní docházka byla povinná a bezplatná alespoň u základního vzdělávání, školné je stále běžnou praxí rozvojových zemí a ne jinak tomu je i v Namibii. Zde je školné relativně nízké, ale připočteme-li k tomu náklady na uniformy, učebnice a dopravu, řada rodin si vzdělání pro všechny své děti nemůže dovolit. V tomto případě stát školné v plné výši hradí, pokud o něj rodiny požádají. Z mnoha důvodů tak ale značná část rodin žijících pod hranicí chudoby nečiní.

Problém vyvstává v sekundárním vzdělávání, kdy je po žácích vyžadováno placení závěrečných zkoušek. Ty se na následnou korekturu často posílají do sousední Jihoafrické republiky, nebo i Velké Británie. Z toho důvodu značné procento žáků sekundární vzdělávání nedokončí. Celkový počet dokončení primárního vzdělávání (v roce 2010 celkem 81 %) je ve srovnání s ostatními africkými zeměmi naopak velmi přívětivý. (Kol. 2012)

Aby bylo zajištěno dostatečné množství pracovních míst v potřebných oborech, školství musí jít ruku v ruce s ekonomickými strategiemi státu. Tím se také zamezí tzv. *brain drain* (odliv mozků), kdy nejvzdělanější vrstva odchází za prací do zemí

---

<sup>22</sup> Např. Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech, čl. 13; Úmluva o právech dítěte čl. 28; Protokol č. 1 k Evropské úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod, čl. 2. (Varianty ČvT 2008, str. 40)

zajišťující lepší životní podmínky a více příležitostí. S tímto problémem se v o něco menší míře potýká i Česká republika.

Z komparace struktury vzdělávacích systémů lze školství v Namibii doporučit zavedení učňovského školství, které by produkovalo vzdělané a praktickými dovednostmi vybavené osoby, jež mají větší šanci uplatnění na trhu práce. Pro Namibii to znamená zavedení škol v oblasti zemědělství, vodárenství, stavebnictví, klempířství apod.

### **8.2.2 Obsah primárního vzdělávání**

O obsahu vzdělávání se od samého počátku existence vzdělávacích systémů intenzivně diskutuje a názory na ně se v různých zemích liší. Stavba školních osnov hraje ve vzdělávacích systémech zásadní roli. V rozvojových zemích je vzdělání klíčovým faktorem ovlivňující rozvoj země, musí být ale komplexní, dlouhodobé, v rámci komunity a respektující potřeby „typického žáka“ dané země. Většina afrických zemí kopíruje školní osnovy z kulturně zcela odlišného prostředí. (North-South Centre 2005) Předpokládat, že všechny země světa jsou utvářeny stejnými faktory, a z toho důvodu by se vzdělávací systémy měly ubírat stejným směrem, je stejně neuvážené, jako neadekvátní. Z vlastní praxe mohu uvést příklad, kdy látku matematiky 4. třídy, jež předepisují školské osnovy, ovládalo velmi zanedbatelné procento třídy. Tuto skutečnost učitelé opomíjejí, a i přes neuspokojivé, až alarmující výsledky průběžných testů, přechází k látkám, které na předešlé navazují. Není tedy překvapením, když se ve vyšší úrovni primárního vzdělávání ocitnou žáci, kteří neumí číst, ani psát.

Tak, jako má každá mince dvě strany, tak i západní prvky mohou pozitivně školství v Namibii ovlivnit, jako v případě zavádění osvěty o šíření viru HIV, podpoře vzdělání žen, nebo v boji proti dětské práci. To jsou témata, jež jsou v zemích chudého jihu aktuální a navýsost důležitá. Namibijské školství je vcelku vhodně do svých osnov zařadilo. Obdobně se s aktuálními problémy vypořádává i české školství a to prostřednictvím průřezových témat.

Repertoár předmětů, které jsou v jednotlivých zemích vyučovány, je až na náboženství zcela identický. Náboženství je v Namibii zařazeno jako samostatný a povinný



předmět. Nutno zdůraznit, že jediným vyučovacím náboženstvím je i přes rozmanitost kulturních etnik křesťanství, což je dáno historickým vývojem země související s kolonizací na sklonku 19. století. Historický aspekt předmětu náboženství můžeme hledat i v rozvinutých zemích, kdy naopak není vyučován samostatně a povinně v bývalých socialistických státech Evropy, ale i v USA a Japonsku. Zde je ovšem výrazně akcentována morální výchova. (Průcha 2012).

Při komparaci obsahů vzdělávacích systémů si vedle repertoáru vyučovacích předmětů všímáme také jejich délky a časového rozsahu. V obou případech je délka i rozsah v zásadě stejný. V Namibii přesto není až tak striktně dodržován. V mnohých chudinských školách chybí finance na učebnice, látka je proto žákům diktovaná a vzhledem ke zdlouhavému zapisování se časová dotace předmětu výrazně protahuje a rozsah snižuje. I tyto skutečnosti odráží příběhy a aktivity modulu Vzdělání.

### **8.2.3 Procesuální charakteristiky primárního vzdělávání**

Srovnávací pedagogika se do nedávna zabývala pouze popisem vzdělávacích systémů a nevěnovala takovou pozornost i jiným aspektům – sociálním, demografickým a ekonomickým. Při srovnávání vzdělávacích systémů rozvojových a rozvinutých zemí hrají právě tyto aspekty důležitou roli. Pod procesuální charakteristiky vzdělávání zahrnujeme ty jevy, které společně utváří edukační proces ve školním prostředí, tedy samotné aktéry, vnější a vnitřní prostředí. (Průcha 2012)

V posledních letech došlo k velkému kroku vpřed v zpřístupnění vzdělání všem, převážně díky snahám rozvojové spolupráce. To pro většinu rozvojových zemí znamenalo, že školy, učitelé i kvalita výuky neudržela krok s rychlým nárůstem kvantity žáků. Důsledkem pak jsou přeplněné třídy, nedostatek učitelů a velmi nepříznivé podmínky. Namibie díky úzkým vazbám s Jihoafrickou republikou, která je považovaná v konkurenci afrických zemí za nejvyspělejší, se od počátku své existence snažila o zpřístupnění vzdělávání všem.<sup>23</sup> Přesto lze zaznamenat některé společné rysy se státy, kde k tomuto nárůstu došlo až v průběhu minulých let. Vysvětlením jsou hluboce zakořeněné a chudobou provázané příčiny. I v Namibii se tak potýkají

---

<sup>23</sup> Již v roce 1990 bylo do primárního vzdělávání zapsáno 86,4 % žáků a do roku 2009 se kontinuálně zvyšovalo na 88,2 %. (Kol. 2012)

s problémem přeplněných tříd, nezdědka na jednoho učitele v některých školách připadá až 70 dětí. Nedostatečná kvalifikace učitelů, kterými se stávají i dobrovolníci z řad rodičů nebo jiných profesí, je jedním z klíčových důvodů špatné kvality výuky. Učitelé nedisponují potřebnými znalostmi ani metodikou. Žákům je učivo předkládáno herbartovským způsobem, založený na pouhém mechanickém memorování, opakování, drilu a nerespektování individualit žáků. Způsob, který české školství již mnoha lety překonalo. V tomto ohledu můžeme rozvojovým zemím leccos nabídnout. Osobně se mi při výuce v namibijské škole osvědčilo využití různých organizací výuky, především skupinové práce, na které do té doby žáci nebyli zvyklí. Stejně tak didaktické pomůcky, které lze s trochou představivosti vytvořit ze snadno dostupných materiálů. V českém školství se velkému obdivu těší nejrůznější aktivizační metody. Těmi lze upoutat pozornost žáků i tak energických osobností, jakými jsou nepochybně africké děti.

Na vzdělávací výsledky žáků působí zásadním způsobem sociokulturní a socioekonomické zázemí, které poskytuje rodina a především rodiče. Všeobecně platí, že čím vyšší vzdělání rodičů, tím lepších výsledků děti z těchto rodin obvykle dosahují, což potvrzuje řada výzkumů (např. Straková, Tomášek, 1996b, cit. Průcha 2012). V Namibii současná generace žáků mladšího školního věku pochází z negramotných rodin, kde rodiče nepovažují vzdělání za důležité. Nelze generalizovat, ale tento jev je v Namibii více než běžný. Velká chudoba některých rodin pak vede i k tomu, že jsou děti místo školní docházky nuceni k práci, v horším případě i žebrání.

V počátečních třech ročnících je v Namibii vládou deklarovaná výuka v rodném jazyce, přičemž je vyučován i cizí jazyk Angličtina a Afrikánština, která je dědictvím z období kolonizace. Pro Namibii, jejíž obyvatelstvo se skládá z 11 etnických skupin, to znamená podstatný problém. V oblastech, kde převažuje určitá etnická skupina (jih - Namové, severzápad - Himbové), je běžná výuka v rodných jazycích. Existuje ale mnoho oblastí, kde se v jedné škole vyskytují žáci příslušící k pěti i více etnikům, a proto nelze zajistit vzdělávání ve své mateřštině pro všechny žáky. V takovém případě se vyučovacím jazykem od prvního ročníku stává Afrikánština. V rozvojových zemích je značným problémem časté zanedbávání a vynechávání školní docházky, jenž má za následek nedostatečné osvojení tohoto jazyka. Žáci následně nerozumí probírané látce

a mnozí z nich postupují do vyššího stupně primárního vzdělávání zcela negramotní. Ve čtvrtém ročníku se však přistupuje k vyučování v anglickém jazyce a problém související s jazykovou bariérou se ještě více prohlubuje. Problematika jazykové nejednotnosti vyžaduje řešení a je proto zahrnuto v námětech GRV pod modulem Kultura. Ostatní myšlenky vycházející z komparace procesuálních charakteristik vzdělávacích systémů přímo i nepřímo reflektují zvláště v modulech Vzdělání, Chudoba a Životní prostředí.

## 9. ZÁVĚR

Diplomová práce si vytkla za cíl vytvořit náměty globálně rozvojového vzdělávání pro děti mladšího školního věku, které vychází z komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie. Vzhledem k variabilitě a nepřeberným možnostem těchto námětů jsem za nejvhodnější provedení zvolila formu metodické příručky pro učitele.

Hlavním kritériem k dosažení tohoto cíle bylo držet se stanovených cílů, principů, témat a metodologie GRV. Z tohoto hlediska si za dílčí cíl práce stanovila nalézt ucelená teoretická východiska. Předběžný rozbor literatury však ukázal na nejednotnost koncepcí i samotných pojmů globálního vzdělávání v českém konceptu. Bylo proto nutné sáhnout do širších vod a naleznout kořeny této myšlenky, potažmo celého konceptu, na mezinárodní úrovni. Ani zde však nebyla nalezena shoda. Nebylo cílem přít se o správnosti či nejasnosti jednotlivých koncepcí, ale najít v relevantních zdrojích významné styčné body a tím nabídnout určitý obraz, který se pod GRV skrývá. Tento teoretický rámec GRV je tudíž stěžejní součástí teoretické roviny diplomové práce.

Dalším dílčím cílem bylo nalézt možnosti využití výukového materiálu v osnovách 1. stupně základního vzdělávání. Samotná roztržitost mezinárodních východisek nemá velký dopad na její začleňování do vzdělávacího systému, jak diplomová práce v úvodu předpokládala, a to především z důvodu přijetí Národní strategie GRV. Dále bylo očekáváno, že prostor pro uplatnění GRV v primárním vzdělávání se otevřel díky probíhající školské reformě GRV, zejména prostřednictvím průřezových témat. Nicméně potřebu zabývat se globálními tématy cítí učitelé na individuální rovině. Vyžaduje působení učitelů, kteří se sami orientují v tomto dynamickém čase a kteří dokáží výuku koncipovat tak, aby žáky prostřednictvím atraktivních metod a multimediálních zdrojů zaujala. Tyto specifické nároky způsobují odmítavý přístup učitelů k vzdělávacím novinkám, GRV nevyjímaje, přestože se nabízí široká škála metodické opory, zejména z řad neziskových organizací. Na základě analýzy těchto organizací a nabízených metodických materiálů lze vytknout nedostatečné množství materiálu na 1. stupni ZŠ. Celková informovanost o GRV mezi stávajícími i budoucími učiteli je velmi malá. Velký potenciál byl proto shledán i v terciálním

školství pedagogického a humanitního zaměření, kde je GRV vyučováno pouze na některých univerzitách a jen v zanedbatelné míře.

Komparace vzdělávacích systémů ČR a Namibie, opírající se o poznatky komparativní pedagogiky jako vědního oboru, poukazuje na několik paralelních rovin. Především důležitost kvalitního vzdělávání, které ovlivňuje život každého člověka, přeneseně i celé společnosti, a je odrazovým můstkem pro širší sociální změnu. Zároveň i na význam a logiku zabývat se globálními souvislostmi ve smyslu rozpoznávání stereotypů a předsudků nahlížením na danou problematiku několika různými pohledy, rozebírání jejich důsledků a vliv na vytváření našich postojů. V neposlední řadě i na negativní důsledky přebírání západních vzorů do kulturně zcela odlišného prostředí, které pramení z nepochopení a lhostejnosti k místním realitám.

Náměty GRV se snaží těmto chybám předejít a pozvolna představují žákům 4. a 5. tříd ZŠ globální souvislosti, aby v současném světě dokázali žít zodpovědně a uvědoměle. Pro děti mladšího školního věku je obzvláště složité se ve světě informací orientovat. Ne každý dokáže získané informace vyhodnotit a vytvořit si vlastní názor. Z toho důvodu jsou předkládané náměty z velké části postavené na moderních, aktivizujících metodách, které jsou v teoretické části blíže popsány. Mnohé z nich jsou založené na kooperativním vyučování, díky kterému žáci mají přístup k mnoha úhlům pohledů. Velmi podstatnou součástí je i vyhledávání informací z různých druhů zdrojů. Náměty GRV apelují na reálné zobrazení rozvojového světa, bez přílišného důrazu na soucit. Afrika, to není jenom Somálsko či Kongo, války, hladomor a AIDS. Afrika, to jsou především lidé odlišných kultur, jazyků a způsobů života, kteří ovšem mají stejné potřeby, touhy a sny, jako každý z nás. Žáci prostřednictvím námětů GRV hledají společné prvky našich životů a tím se rozvojovému světu přibližují. Soucit a solidarita v nás často vzbuzují iluze, že právě my musíme spasit svět, nebo naopak, že naše troška nemůže ničemu prospět. Každý z nás svým dílem může přispět ke zlepšení. Otázkou ovšem zůstává, jaká pomoc má smysl a efekt. Předkládané náměty nenabízí řešení, univerzální řešení neexistuje, ale představují způsob, kterým ta správná hledat.

Je mým přáním, aby metodická příručka pro učitele s náměty GRV splnila svůj účel, stala se při nejmenším inspirací, v lepším případě vodítkem k dosažení cílů GRV. Pevně věřím, že přispěje k rozvoji osobností dětí mladšího školního věku a povede k utváření správných hodnot, tak důležitých pro život v současném světě.

## 10. SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

<b>Obr. 1:</b> Princip pro zkoumání globálních témat podle Richardsona (1976).....	22
<b>Obr. 2:</b> Dimenze globality podle Pike a Selby .....	25
<b>Obr. 3:</b> Globální výchova v pojetí North-South Centre.....	27
<b>Obr. 4:</b> Znárodnění vztahu globální výchovy, rozvojového vzdělávání a globálního rozvojového vzdělávání.....	31
<b>Obr. 5:</b> Oblasti cílů rozvíjené při GRV .....	39
<b>Obr. 6:</b> Soustava kurikulárních dokumentů.....	52
<b>Obr. 7:</b> Tematická provázanost průřezových témat a oblastí GRV.....	58
<b>Tab. 1:</b> Témata globálního rozvojového vzdělávání.....	52
<b>Tab. 2:</b> Seznam vzdělávacích oblastí a oborů na 1. Stupni ZŠ.....	54

## 11. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BOROWSKI, R. (nedatováno): *Young People's Perceptions of Africa*. Centre for African Studies, University of Leeds, 11 s.  
<http://www.polis.leeds.ac.uk/lucas/schools-africa-project/research.php>

BOURN, D., ed. (2008a): *Development Education Debates and Dialogue*. University of London, Institute of Education, Londýn, s. 1–14.

BOURN, D. (2008b): *Education for sustainable development and global citizenship. Theory and Research in Education*, s. 193-206.

BOURN, D. (2011a): *Development Education: Where does it come from and what does it look like*. Online konference. Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London, UK.

[http://www.deeep.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68](http://www.deeep.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68)

BOURN, D. (2011b): *Delivering Quality Development Education*. Online konference. Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London, UK.

[http://www.deeep.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68](http://www.deeep.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68)

BOURN, D. (2011c): *Impact and Evaluation: What do we look for? What is the Change process?* Online konference. Development Education Research Centre, Institute of Education, University of London, UK.

[http://www.deeep.org/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68](http://www.deeep.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=36&Itemid=68)

BRUNS, B., MINGAT, A., RAKOTOMALA, R. (2003): *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. The World Bank, USA, 254 s.

CARVALHO DA SILVA, M. ed. (2010): *Global education guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. North-South Centre of the Council of Europe, Lisabon. 87 s.

Curriculum Corporation (2008): *Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools*, 34 s.

[http://www.asiaeducation.edu.au/verve/\\_resources/global\\_perspectives\\_statement.pdf](http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/global_perspectives_statement.pdf)

ČINČERA, J. (2007): *Práce s hrou: Pro profesionály*. Grada, Praha, 115 s.

DELORS, J. (1997): *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha, 125 s.

DUDKOVÁ, L., TILLOVÁ, K. ed. (2012): *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s., Olomouc, 41 s.

FOUNTAINOVÁ, S. (nedatováno): *Vzdělávanie pre rozvoj. Globálne vzdelávanie- Metodická pomocka pre učiteľov*. Metodicko-pedagogické centrum, Prešov, 315 s.

- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. (2007): *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex, Olomouc, 180 s.
- HALES, J., DEL COL, N. (2008): *Global Education Activity Resource*. World Vision Canada, Education and Public Pippin Publishing Corporation, Toronto, 118 s.
- HICKS, D. (2003): *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*. Educational review. Carfax publishing, Londýn, s. 265–275.
- HICKS, D. (2008): *Ways of Seeing: The origins of global education in the UK*. Background paper for: UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship, Londýn. 18 s.
- HOLEČKOVÁ, E. (2009): *Globálne rozvojové vzdelávanie na 1. stupni základnej školy*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 82 s.
- HORKÁ, H. (2000): *Výchova pro 21. století: koncept globální výchovy v podmínkách české školy*. Paido: Brno. 101 s.
- KOL. (2003): *Centred Education in the Namibian Context: A Conceptual Framework*. National Institute for Education Development Learner, Windhoek, 38 s.  
<http://www.nied.edu.na/publications/nieddocs/lce.pdf>
- Kol. (2012): *Millennium Development Goals Report*. United Nations, New York, 72 s.  
<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2012/English2012.pdf> [2013-04-10]
- MANSILLA, V.B., JACKSON, A. (2011): *Educating for Global competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officer's EdSteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning, 136 s.  
<http://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Paido, Brno, 219 s.
- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2011): *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015*. Praha: MZV ČR, 28 s.
- Ministry of Basic Education, Sport and culture Republic of Namibia (2004): *National report on the development of education in Namibia*. International conference on education, Geneva, 19 s.
- MIMRA, R., HRUŠKA, J. (2012): *Jak globálně vzdělávat. Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fairtrade*. Ekumenická akademie, o.p.s., Praha, 75 s.
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. (2004): *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Člověk v tísní společnost při ČT*, o.p.s., Praha, 325 s.
- NÁVOJSKÝ, A., ZAJAC, L. (2006): *Panáčik proti chudobe*. Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně, Človek v ohrozeni, Bratislava, 69 s.



North-South Centre (2005): *Programme for Strengthening Global Development Education for the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*. North-South Centre of the Council of Europe and Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands, 51 s.  
[http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/V4\\_Final\\_report\\_17-10-05.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/V4_Final_report_17-10-05.pdf)

OXFAM (2006): *Education for global citizenship. A guide for schools*. Oxfam Development Education UK, Oxford, 12 s.  
[http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx)

O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. (2003): *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*. Zpráva z Maastrichtského kongresu 2002 v Nizozemí, North-South Centre of the Council of Europe, Lisabon, 202 s.  
[http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf)

O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. (eds.) (2008): *Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice*. Global Education Network Europe – GENE, Amsterdam, 52 s.

KRAUSE, J. (2010): *European Development Education Monitoring Report „DE Watch“*. European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, Brusel, 80 s.

PÁNA, L., POSPÍŠILOVÁ, K. (2012): *Globální souvislosti, problémy a výchova*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 148 s.

PIKE, G., SELBY, D. (1994): *Globální výchova*. Grada, Praha. 322 s.

PIKE, G., SELBY, D. (2000): *Cvičení a hry pro globální výchovu I*. Portál, Praha.

PRŮCHA J. (2012): *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, Praha. 334 s.

RISC (nedatováno): *What makes a good global citizenship resources?* Reading International Solidarity Centre, Londýn, 13 s.  
[http://www.risc.org.uk/education/guidance\\_leaflets.php](http://www.risc.org.uk/education/guidance_leaflets.php)

SILBERMAN, M. (1997): *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Portál, Praha, 312 s.

SITNÁ, D. (2009): *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál, Praha, 152 s.

SKALICKÁ, P., SOBOTOVÁ, L., ed. (2009): *Začínáme s GRV. Případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Člověk v tísni, o.p.s., Praha, 69 s.

SOVOVÁ, L., ŠEBEŠOVÁ, P. (2008): *Tři kroky k aktivnímu vyučování: manuál projektu*. Sdružení TEREZA, Praha, 196 s.

SUCHOŽOVÁ, E. (2010): *Využitie pracovných listov v globálnom rozvojovom vzdelávaní*. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, 68 s.

TOŽIČKA, T., ed. (2009): *Příliš vzdálené cíle. Rozvojové cíle tisíciletí – manuál globálního vzdělávání*. Educon, o.s., Praha, 52 s.

TOŽIČKA, T., ed. (2011): *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*. Eucon, Praha, 86 s.

Výzkumný ústav pedagogický - VÚP (2007a): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 125 s.

UNESCO (2012): *Youth and skills: Putting education to work*. EFA monitoring global report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paříž, 480 s.  
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>

ZEMAN, V., ed. (2006): *Reforma školství v České republice*. Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísní, o.p.s., Praha, 35 s.

## **DIPLOMOVÉ PRÁCE**

ANTOŠOVÁ, P. (2008): *Globální rozvojové vzdělávání z pohledu neziskového sektoru*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra studií občanské společnosti, s. 72-73.

DUDKOVÁ, L. (2006): *Globální rozvojové vzdělávání v prostředí České republiky*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Katedra geografie, 64 s.

HLAVIČKOVÁ, L. (2008): *Idea globálního rozvojového vzdělávání a sociální pedagogika*. Diplomová práce. Univerzita hradec Králové, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 88 s.

VERNEROVÁ, E. (2009): *Ověřování přínosů globálního rozvojového vzdělávání u dospívající mládeže*. Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, Katedra rozvojových studií, 98 s.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

- [1] <http://www.northsouth.ethz.ch/> [2013-01-15]
- [2] <http://www.concordeurope.org/about-us> [2013-01-15]
- [3] <http://www.deeep.org/map-contact.html#czechrepublic> [2013-01-15]
- [4] <http://www.deeep.org/index.php> [2013-01-15]
- [5] <http://www.trialog.or.at/start.asp?ID=89> [2013-01-15]
- [6] <http://www.rozvojovestredisko.cz> [2013-01-15]
- [7] <http://www.nazemi.cz/> [2013-01-15]
- [8] <http://www.fors.cz/clenove-a-pozorovatele> [2013-01-17]
- [9] <http://www.fors.cz/> [2013-01-17]
- [10] <http://www.czda.cz/rozvojova-spoluprace> [2013-01-17]
- [11] <http://www.adra.cz> [2013-01-17]
- [12] <http://www.adra.cz/prvak/vytvarna-soutez> [2013-01-22]
- [13] <http://www.adra.cz/prvak/letni-tabory> [2013-01-22]
- [14] <http://www.adra.cz/prvak> [2013-01-22]
- [15] <http://www.fairtrade.cz/index.php?clanek=99> [2013-01-22]
- [16] [http://arpok.cz/0 %20aktualne/nabidka\\_praxe.pdf](http://arpok.cz/0%20aktualne/nabidka_praxe.pdf) [2013-01-22]
- [17] <http://www.arpok.cz/novinky> [2013-01-22]
- [18] <http://www.clovekvohrozeni.sk/sk/> [2013-01-22]
- [19] <http://www.clovekvtisni.cz/cs> [2013-01-22]
- [20] <http://www.varianty.cz/> [2013-01-22]
- [21] <http://www.varianty.cz/index.php?id=3&item=48> [2013-01-22]
- [22] <http://www.varianty.cz/index.php?id=12&item=50> [2013-01-22]
- [23] <http://varianty.cz/index.php?id=4&item=105> [2013-01-22]
- [24] [http://inexsda.cz/cs/o\\_nas/O-INEXu](http://inexsda.cz/cs/o_nas/O-INEXu) [2013-01-23]
- [25] <http://www.protibet.org/> [2013-01-23]
- [26] <http://www.nazemi.cz/> [2013-01-23]
- [27] <http://www.kritickemysleni.cz> [2013-01-23]
- [28] <http://www.namcol.com> [2013-02-20]
- [29] <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education.html> [2013-02-20]

## ČLÁNKY Z ODBORNÝCH A JINÝCH ČASOPISŮ

ANDREOTTI, V., SOUZA, L. (2008): *Global learning in the „knowledge society“*. Journal of International Educational Research and Development Education, 31, čl. 1, s. 7-12 .

<https://wiki.canterbury.ac.nz/download/attachments/5801131/02-Andreottib.pdf> [2013-04-10]

BOURN, D. (2009): *Development Education: Towards a re-conceptualisation*. Institute of Education ,University of London , International journal of Development Education and Global Learning 1, čl. 1, Londýn, s. 5–22.

HOLCOVÁ, M. (2004): *Rozvojové vzdělávání aneb naše odpovědnost vůči zemím globálního jihu*. Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku, čl. 2, s. 26-34.

HORKÝ, O. (nedatováno): *Mediální stereotypy Jihu jako překážka veřejné diskuse: důsledky pro českou rozvojovou spolupráci*. Rozvojovka.

<http://www.rozvojovka.cz/analyzy/145-medialni-stereotypy-jihu-jako-prekazka-verejne-diskuse-dusledky-pro-ceskou-rozvojovou-spolupraci.htm> [2013-04-10]

HRUŠKA, J. (2006): *Děcka musíte excitovat*. EkoList, 10. vydání.

<http://ekolist.cz/cz/publicistika/rozhovory/jiri-hruska-decka-musite-excitovat> [2013-04-10]

KLICPEROVÁ, L. (2008): *Nejen o černých Česích v Namibii*. Magazín Hospodářských novin.

<http://in.ihned.cz/c1-22690100> [2013-04-10]

WOJTALIK, M. (2003): *The train to an enlarged Europeand Union*. DE Times.

[http://www.edudemo.home.pl/biblioteka/gz/train\\_to\\_enlarged\\_eu\\_oxfam.pdf](http://www.edudemo.home.pl/biblioteka/gz/train_to_enlarged_eu_oxfam.pdf) [2013-04-10]

## SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ METODICKÉ PŘÍRUČKY

ANTONAKOPOULOS, L. a kol. (2003): *Mathias Amandou. Teaching manual*. European Commission. Brussel, 19 s.

ELPHICK, R., VORSTER, P. (2003): *Natural Science and Health in Context: Grade 4*. Longman Namibia Ltd, Namibia, 120 s.

FRANK, L., ed. (2004): *Social Studies for Namibia: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, 128 s.

OLÁH, J., PAVLÍČKOVÁ, M. (2011): *IgelitART – Metodická příručka nejen pro učitele výtvarné výchovy*. Organizace NaZemi – společnost pro fair trade, Brno, 34 s.

PAVLÍČKOVÁ, M. a kol. (2012): *Langopo: místo setkávání. Metodika multikulturního a globálního rozvojového vzdělávání pro partnerství škol*. Multikulturní centrum Praha, 128 s.

PREIS, A. (2010): *Environmental Studies: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, 123 s.

RASLAVSKÁ, I. a kol. (2007): *Globálna dimenzia v školách. Metodická příručka pre učiteľov stredných škol. Človek v ohrození*, Bratislava, 130 s.

[1] [http://revue.idnes.cz/nejkrasnejsi-cizinkou-ceska-je-gazela-paulina-nakashole-z-namibie-p9r-/missamodelky.aspx?c=A111104\\_120053\\_missamodelky\\_nh](http://revue.idnes.cz/nejkrasnejsi-cizinkou-ceska-je-gazela-paulina-nakashole-z-namibie-p9r-/missamodelky.aspx?c=A111104_120053_missamodelky_nh) [2013-04-10]

[2] <http://www.oxfam.org.uk/education/school-projects/water-week> [2013-04-10]

[3] <http://www.rozvojovka.cz/kalkulacka-projetku-cena-vody> [2013-04-10]

[4] <http://www.afrikaonline.cz/> [2013-04-10]

[5] [http://media.worldvision.org/magazine/wv\\_summer09/hunger-to-harvest/index.html?Open&lpos=ctr\\_txt\\_video5](http://media.worldvision.org/magazine/wv_summer09/hunger-to-harvest/index.html?Open&lpos=ctr_txt_video5) [2013-04-10]

## ZDROJE OBRAZOVÉHO MATERIÁLU METODICKÉ PŘÍRUČKY

*Slepá mapa světa, str. 4*

<http://www.zemepis-vorlicek.estranky.cz/clanky/slepa-mapa/soubor-slepych-map.html> [2013-04-10]

*Hymna ČR, str. 9*

<http://cantorion.org/music/3803/Where-is-my-home%3F-%28Kde-domov-m%C5%AFj%3F%29-Voice-Piano> [2013-04-10]

*Krokodýl Nilský*

<http://www.ezoo.cz/files/zvire/29.jpg> [2013-04-10]

*Zmije útočná*

[http://www.wildafrica.cz/images/animals/112\\_zmije-utocna-bitis-arietans.jpg](http://www.wildafrica.cz/images/animals/112_zmije-utocna-bitis-arietans.jpg) [2013-04-10]

*Kobra černokrká*

[http://www.wildafrica.cz/images/animals/212\\_kobra-cernokrka-naja.jpg](http://www.wildafrica.cz/images/animals/212_kobra-cernokrka-naja.jpg) [2013-04-10]

*Komiks „Rosie, malý nosorožec“, str. 14*

FRANK, L., ed. (2004): *Social Studies for Namibia: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, str. 40-41.

*Píseň „Pět minut v Africe, str. 15*

<http://www.ms91plzen.cz/nase-tridy/4a-kaprici/aktualni-tema/pet-minut-v-africe.aspx> [2013-04-10]

*Jazyky v Namibii, str. 17*

FRANK, L., ed. (2004): *Social Studies for Namibia: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, str. 4.

*Fotografie Basteři, str. 20*

<http://www.tomknoxbooks.com/marks-of-cain/marks-of-cain-the-bastards-of-rehoboth/>[2013-04-10]

*Fotografie Afrikánci, str. 20*

<http://www.barefoot-namibia.com/people.html> [2013-04-10]

*Úvodní obrázek, str. 23*

<http://www.rozvojovka.cz/casopis-rozvojovka/31-casopis-rozvojovka-1-2013.htm> [2013-04-10]

*Komiksový obrázek ze slumů, str. 31*

FRANK, L., ed. (2004): *Social Studies for Namibia: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, str. 51.

*Komiksový obrázek životního prostředí, str. 34*

FRANK, L., ed. (2004): *Social Studies for Namibia: Grade 4*. Pollination Publishers, Namibia, str. 53.

*Symboly, str. 34*

<http://www.bateria.cz/stranky3/o-spolecnosti/zivotni-prostredi.htm> [2013-04-10]

## **PŘÍLOHY**

GLOBÁLNĚ  
ROZVOJOVÉ  
VZDĚLÁVÁNÍ

# Namibie



**Náměty GRV pro 4. a 5. třídu ZŠ**  
**Metodická příručka pro učitele**



## ÚVOD

Příručka, která se vám právě dostává do rukou, je určena pro pedagogy základních škol jako inspirace při zpracování globálně rozvojových témat směřující k osvojování a upevňování klíčových kompetencí. Přestože je zaměřena na 4. a 5. ročníky ZŠ, některé moduly či aktivity lze podle úrovně dovedností a znalostí žáků využít i u mladších či starších žáků. Tato příručka nabízí náměty globálního rozvojového vzdělávání pro děti mladšího školního věku se zaměřením na Namibii. Vycházím z faktu, že globálně rozvojové vzdělávání (GRV) má svým obsahem rozvíjet základní komunikační, občanské a sociální dovednosti žáků, kritické myšlení, schopnost spolupráce a aktivní přístup k jednotlivým problémům.

Předkládaná příručka představuje 9 modulů vztahujících se k Namibii. První tři moduly (*Namibie*, *Safari*, *Kultura*) žákům představují africkou zemi Namibii, její faunu a flóru, etnické skupiny a tradice. Tyto moduly se témat GRV dotýkají jen okrajově, nicméně významně rozvíjí klíčové kompetence a tudíž i samotné cíle GRV. Ambicí není získávání znalostí o Namibii jako takové, ale zaměřovat se na postoje, hodnoty a proces jejich utváření. Z toho důvodu jsou i tyto tři moduly neméně důležité. Domnívám se, že poznávání všech stránek africké země může žáky mnohem více motivovat k hlubšímu poznání a zároveň je připravit na samotná GRV témata. Těm se zcela věnují kapitoly *Chudoba*, *Voda*, *Vzdělání*, *Bydlení*, *Životní prostředí*. Poslední modul *Začarovaný kruh* slouží k hodnocení dosažených cílů a upevnění získaných poznatků formou hry „*O přežití*“

Příručka nepokrývá veškerá GRV témata, pouze ta, která nejvíce souvisí s vybranou zemí. Namibie není klasickým příkladem africké země. Je záměrně vybrána pro tento materiál, neboť boří některé předsudky a stereotypy o afrických zemích.

Celý materiál lze využít několika způsoby. Jednou z možností je soustavně se tématu věnovat u příležitosti projektového dne či týdne. Další možností je začlenit témata do hodiny jednoho nebo více předmětů. Poměrně lepší variantou je věnovat se tématu dlouhodobě na samostatném semináři.

Jednotlivé moduly představují sled logicky na sebe navazujících aktivit, které se opírají o současné trendy ve vzdělávání. Vycházejí z konstruktivní pedagogiky a jak již bylo řečeno, zaměřují se na rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Využívají moderní metody, která nezdídku pracuje formou kooperativní výuky.

Moduly jsou postavené na kombinaci modelů učení, v mnohých z nich byla zachována třífázová struktura E-U-R. S aktivitami doporučuji nakládat kreativně a flexibilně. U mnohých z nich velmi záleží na úrovni znalostí a dovedností žáků, proto zvažte, zda použijete všechny aktivity kapitol, nebo jen část, která vás zaujme. V případě, že se raději držíte daných postupů, mi nezbývá než popřát, aby se tato příručka stala správným vodítkem k dosažení vytyčených cílů.

Vlasta Kovaříková

*Řekni mi a já zapomenou.  
Ukaž mi a já si možná vzpomenu.  
Zapoj mě a já pochopím!*

## NEŽ ZAČNEME...

Základním předpokladem pro správné využití globálně rozvojových témat ve výuce je pozitivní klima třídy, ve kterém žáci mají pocit důvěry, respektování a svobodu projevit svůj vlastní názor. Dbejte proto na to, aby každému žákovi byla věnována pozornost a podporujte tvůrčí atmosféru ve třídě. Věnujte také dostatek času hodnocení aktivit, práce skupin, dvojic či jednotlivců.

Na začátku sestavte **4 domácí skupiny**. Doporučuji, aby v každé skupině byl vždy alespoň jeden silnější a jeden slabší žák. Žáci budou mít možnost v různých aktivitách pracovat i s jinými spolužáky.

Doporučuji také zavést u každé skupiny **portfolio**, kam si žáci budou ukládat veškeré pracovní listy a materiály.

## OBSAH

Namibie	2
Safari	9
Kultura	15
Chudoba	20
Voda	22
Vzdělávání	25
Bydlení	27
Životní prostředí	31
Začarovaný kruh	37



Práce s textem



Práce s obrázky



Pracovní a výtvarné činnosti



Multimediální příloha



Myšlenková mapa



Hudba a zpěv



Brainstorming



Vyhledávání



Tvůrčí psaní



Práce s pracovním listem





# NAMIBE

ČAS  
45-60 minut

**CÍLE**  
Získat představu o africké zemi  
Určit Namibii na mapě, práce s Atlase  
Pochopit rozdíl mezi světadílem a kontinentem  
Srovnat Namibii s ČR z hlediska geografického  
Třídění informací  
Vést k národnímu uvědomování

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Člověk a jeho svět (Vlastivěda, Přírodověda)  
Umění a kultura (hudební výchova)  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)  
Člověk a společnost (výchova k občanství)

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**  
Mediální výchova  
Výchova demokratického občana

**POMŮCKY**  
Atlas světa (4 ), nebo nástěnná mapa světa

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
K učení  
Komunikativní  
Občanská

Na úvod dětem prozradíte, že dnes odcestujete do daleké země, kterou v příštích několika dnech či týdnech budete společně poznávat. Do země nepoletíte, ani nepoběžíte, ale vaši cestu uskutečnite prostřednictvím zajímavých aktivit. Jméno neprozrazujte. Název země se děti dozví z následující aktivity. Žáky rozdělte do 4 skupin a vytvořte pro ně vhodné pracovní zázemí.

Děti se za pomoci atlasu světa snaží vylučovací metodou přijít na to, o jakou zemi se jedná. Dětem může pomoci nákres mapy světa (**příloha 1**), na které mohou barevně vyznačit vyloučené světadíly/státy. Předtím však objasněte rozdíl mezi pojmy *světadíl* a *kontinent*.

***Kontinent** je oblast souše na Zemi, která je po svém obvodu zcela obklopena oceány a moři (Euroasie, Amerika, Afrika...). Oproti tomu **světadíl** označuje oblast souše, který má samostatný historický a geografický původ (Jižní Amerika, Severní Amerika, Evropa, Asie...)*

Při společné kontrole zdůvodňujeme jednotlivé kroky.

- Abychom se do této země dostali, musíme využít jednoho z těchto dopravních prostředků – letadlo, loď nebo trajekt.
- Země se nachází na kontinentu, který se skládá pouze z jednoho světadílu.
- V této zemi můžeme vidět slony, žirafy a lvy.
- Země se nachází na jižní polokouli
- Země nesousedí s Mozambikem.
- Zemi omývá Atlantský oceán
- Země sousedí s nejjihnější zemí Afriky.

Poté, co děti vydedukují, o jaké zemi v příštích hodinách bude řeč, pokuste se společně zodpovědět následující otázky:

*Slyšeli jste někdy o Namibii? Co o této zemi víte?  
Co můžete vyčíst z mapy? Jaké řeky jí protékají? Jaká pohoří zde leží? S jakými státy sousedí?  
V jakém světadílu leží?  
Je Afrika kontinent, světadíl, nebo obojí?  
Jaké je hlavní město Namibie?  
Najděte v atlase, kolik obyvatel má Namibie a porovnejte s ČR.  
Porovnejte rozlohu Namibie s rozlohou ČR.*



Následuje práce s pracovním listem (**příloha 2**), při níž žáci individuálně projeví, jaké mají představy o Africe a o lidech zde žijících. Pracovní listy po vyplnění uschovejte. Na závěr všech modulů poslouží k vyhodnocení přínosu těchto lekcí.



Žáci se nyní vžijí do pozice pracovníka cestovní kanceláře. Žáci pracují ve skupinách. Podle počtu skupin každá dostane 1 nebo kartičky fotografií (**příloha 3**) a popisem přírodních a turisticky atraktivních míst Namibie (**příloha 4**). Úkolem skupin bude přečíst si informace o daném místě a vymyslet vhodný poutavý popis, kterým by nalákaly turisty. V popisku by mělo být zmíněno, čím je dané místo zajímavé a proč by ho turisté měli navštívit.

Po přečtení hotových upoutávek můžete hlasovat o tu nejpovedenější. Zároveň se žáků zeptejte, které místo je zaujalo nejvíce a chtěli by jej také navštívit.



Mluvte nyní o tom, zda mohou být lidé v Namibii na svou zemi hrdí a jakým způsobem mohou svojí hrdost projevovat. Doplňte, pokud žáci nezmíni, že jedním z projevů cti a hrdosti ke své vlasti je hymna. Rozdejte žákům text namibijské hymny (**příloha 5**). Společně si text přečtete a poté pusťte ukázkou hymny, kterou nazpívali žáci Mina Sachs School, v městě Keetmanshoop (**videopříloha 1**).

*Jste také na svou zemi pyšní?  
Na co všechno v naší zemi můžeme být pyšní?  
Jak se jmenuje česká hymna?  
Kdo napsal slova a kdo složil hudbu?*



Zaspívejte si nyní českou hymnu (**příloha 6**), připomeňte dětem, jak při zpěvu stát.



Poslední aktivitou bude tvorba pohledu. Děti na přední stranu pohledu nakreslí místo či věc, na kterou jsou v naší zemi hrdí. Na zadní stranu napíší krátký vzkaz pro svého vrstevníka v Namibii popisující mimo jiné i proč je na svou zemi hrdý. Pracovat mohou individuálně nebo ve dvojicích. Po dokončení se někteří žáci mohou o svůj vzkaz přečtením podělit.

Na závěr zhodnoťte práci jednotlivců i skupin. Ptejte se, zda mají zájem zemi dál poznávat a co konkrétně by je zajímalo.

Na mapě barevně vyznačte světadíly/státy pro která neplatí následující tvrzení.  
Pracujte s Atlasem světa a pro lepší orientaci využijte pro každé tvrzení jinou barvu.

- Abychom se do této země dostali, musíme využít jednoho z těchto dopravních prostředků – letadlo, loď nebo trajekt. -> *Vyloučíme Evropu a Asii, zde se dostaneme i po souši*
- Země se nachází na kontinentu, který se skládá pouze z jednoho světadílu. -> *Vyloučíme Ameriku, ta se skládá ze dvou světadílů (SA a JA)*
- V této zemi můžeme vidět slony, žirafy a lvy ve volné přírodě. -> *Vyloučíme Antarktidu a Austrálii*
- Země se nachází na jižní polokouli -> *Vyloučíme všechny země severně od rovníku*
- Země nesousedí s Mozambikem. -> *Vyloučíme Tanzanii, Zambii, Zimbabwe a Jižní Afriku*
- Zemi omývá Atlantský oceán. -> *Vyloučíme Demokratickou republiku Kongo, Botswanu, Berundi, Rwanda*
- Země sousedí s nejjihnější zemí Afriky. -> *Ze zbývajících zemích tomuto tvrzení vyhovuje pouze Namibie.*



Jméno: \_\_\_\_\_

**1. Zakroužkuj tři obrázky, které podle tvého názoru nejlépe vystihují Afriku**

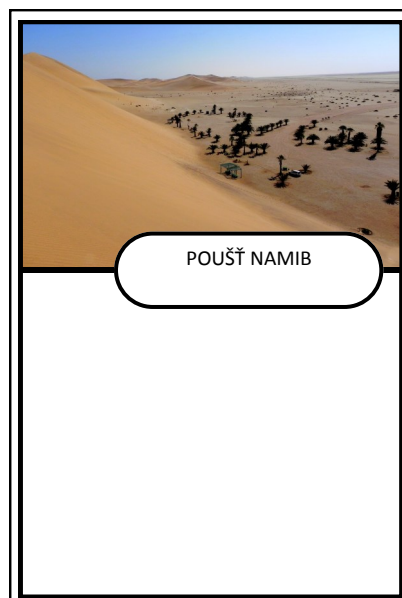
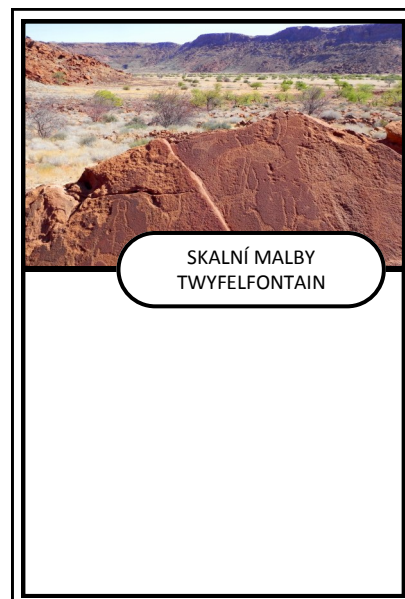
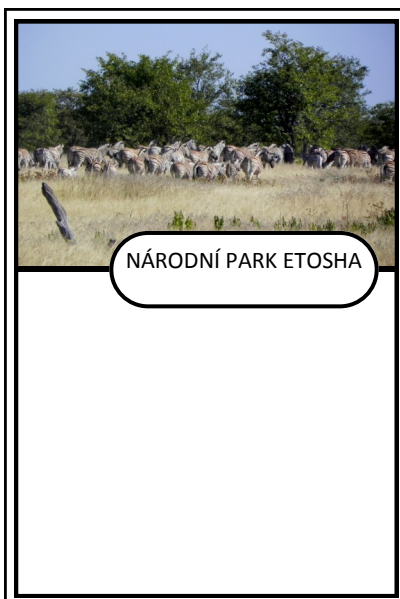
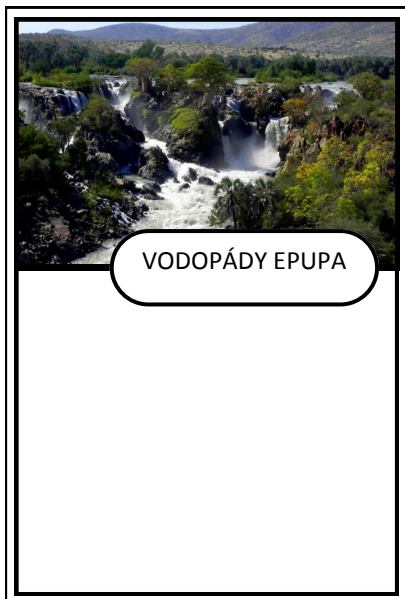


**2. Jací jsou podle tebe lidé v Africe? Zakroužkuj jednu odpověď u každého řádku.**

chudí	spíše chudí	průměrní	spíše bohatí	bohatí
líní	spíše líní	průměrní	pracující	tvrdě pracující
smutní	spíše smutní	průměrní	spíše veselí	veselí
nemocní	spíše nemocní	průměrní	spíše zdraví	zdraví

**3. Souhlasíš s následujícími výroky? U každého výroku zakroužkuj vždy jednu odpověď:**

<i>Děti v Africe neví, co je televize.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím
<i>V Africe není dostatek jídla.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím
<i>Lidé v Africe používají mobilní telefon.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím
<i>V Africe je mnoho mrakodrapů.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím
<i>Děti v Africe nemusí chodit do školy.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím
<i>V Africe žijí jenom lidé černé pleti.</i>	Souhlasím	Nevím	Nesouhlasím



### KAŇON RYBÍ ŘEKY

Kaňon Rybí řeky, národní památka od roku 1969, je považován za druhý největší kaňon na světě (po Grand Canyon v USA). O vzniku kaňonu se traduje nejedna legenda. Podle Křováků kaňon vyhloubil zuřivě svíjející se had, když byl lovci zahánán do pouště. Podle jiné legendy je kaňon Boží jizvou, kterou si Bůh způsobil při holení. Ve skutečnosti kaňon vodní erozí vyhloubila Rybí řeka. Rybí řeka, jež má vodu jen několik týdnů v období od ledna do dubna, v některých letech dokonce vůbec, ústí 70 km pod kaňonem do řeky Orange. Park se stal velice známou a vyhledávanou atrakcí pro turisty, zejména kvůli túře, která trvá 3-5 dní a měří 86km. Vzhledem k velké náročnosti vyžaduje správa parku od účastníků určité minimální fyzické schopnosti a dobrý zdravotní stav. Park neoplývá bohatstvím zvěře, ani rostlin. Zpravidla zde přežívají pouze rostliny, které jsou dobře přizpůsobeny polopouštnímu klimatu a dokážou přežít i několikaleté období sucha.

### ETOSHA

Národní park Etosha (čti Etoša) byl založen v roce 1907. Tehdy byl svou rozlohou 100 000 km<sup>2</sup> největší rezervací na světě. Postupně se pod různými vlivy zmenšoval a dnes zaujímá plochu třetiny České republiky. Statut přírodní rezervace znamená, že se v ní zvířata na rozdíl od člověka pohybují volně. Vjezd je povolen pouze v autě, a to z důvodu nebezpečí napadení divoké zvěře. V domorodém jazyce Etosha znamená "místo přeludů", nebo "místo, kde vysychá voda". Toto místo bylo kdysi bezodtokým jezerem a později vyschlo. Žije zde 114 druhů savců a na 340 druhů ptáků. Místní sloni dosahují výšky až 4 metry. Patří tak k největším na světě. Nejlepšími místy na pozorování a fotografování divoké zvěře jsou napajedla, tedy vodní plochy, ke kterým se zvířata stahují. V celé Etoshe je takových napajedel celkem 30, včetně osvětleného napajedla, kde můžete pozorovat africkou zvěř i v noci.

### VODOPÁDY EPUPA

Vodopády Epupa patří k obdivuhodným místům Namibie. V jazyku Hererů Epupa znamená "padající voda". Řeka Kunene se zde do široka rozlévá do strání o šířce až 500 metrů a tvoří nesčetné kaskády a vodopády. Hlavní koryto má výšku kolem 30 metrů a zdobí ho pestrobarevná duha. Vodopády Epupa tvoří hranici mezi Angolou a Namibií. To ovšem živočichové řeky Kunene neřeší a klidně navštěvují oba státy. Návštěvníkům není doporučováno se pohybovat v blízkosti řeky, kde se pohybují nebezpeční krokodýli. Dále zde můžeme spatřit antilopy, přímorožce a pštrosy.

### KOLMANSKOP—MĚSTO DUCHŮ

Kolmanskop je pozůstatek města v poušti Namib, vybudované v roce 1908, kdy byly v okolí nalezeny první diamanty. Zprvu se jednalo o náhodný objev při budování železnice, který však odstartoval diamantové šílenství. Obyvatelé si zde vybudovali na svou dobu velmi moderní město s vlastní nemocnicí, školou, kasinem, divadlem, ale i výrobou ledu. I přes velmi drsné podnebí a okolí toto město ve své době nabízelo pohodlí. Konec 1. světové války zapříčinil pokles prodeje diamantů, a tím konec diamantové horečky. Navíc naleziště bylo poměrně rychle vyčerpáno a později byla objevena i větší naleziště. Postupně se tamější obyvatelé odstěhovali a poušť si začala brát to, co jí náleží. Krásné domy a zahrady brzy pohřbil písek, bouře vylámaly okna a dveře. Tak se zrodilo město duchů, které láká tisíce turistů ročně.

### POUŠŤ NAMIB

Namibie získala svůj název podle pouště Namib. Namib v jazyce kmene Nama znamená „Rozlehlá suchá pláň“. Je to nehostinný pruh země dlouhý přes 2000 km, táhnoucí se podél Atlantiku. Považujeme ji za nejstarší poušť světa a její duny patří mezi ty nejvyšší. Díky své malé rozloze Namib nijak výrazně neovlivňuje klima v okolí, jako je tomu například na Sahaře. Její klima je ovlivňováno blízkým Atlantským oceánem, díky kterému se každou noc nad pouští vytváří mlha, z níž čerpají vodu některé rostliny a živočichové. Ačkoliv by se tedy mohlo zdát, že je poušť bez života, žije zde mnoho druhů živočichů, především antilopy, pštrosi, hadi a ještěrky. Nejvyhledávanějším místem je pánev Sossuvlei, která je zajímavá svými až 200 metrů vysokými červenými dunami. Typickou rostlinou pouště Namib je Welwitschia podivná, která neroste nikde jinde na světě a je považována za nejstarší rostlinu.

### HOBA METEORIT

Hoba meteorit se nachází v městečku Grootfontain. Jedná se o dosud největší nalezený meteorit. Byl objeven v roce 1920 rolníky pracujícími na kukuřičných polích. Odhaduje se, že na zem dopadl před 80 tisíci lety. V té době vážil pravděpodobně 66 tun. Meteorit se z 80% skládá z železa, a od té doby začal rezivět, rozpadat se a dnes váží přibližně 50 tun. S meteoritem je spojeno několik záhad. Při svém dopadu například nevytvořil žádný kráter. To by znamenalo, že padal pod nějakým zvláštním úhlem, nebo to bylo už mnohem dříve a kráter od té doby zerodoval, přetvořil se.

### SKALNÍ MALBY TWYFELFONTEIN

Twyfelfontein (čti tviflfontejn) znamená v řeči Křováků „pochybný pramen“. Neobyčklý název získalo podle občasného pramene vody. Tato významná lokalita se jako první v Namibii v roce 2007 zapsala do seznamu památek UNESCO. Ve zdejších skalách se nachází kolem 2400 skalních maleb, které jsou jedinou historickou památkou kmene Křováků. Stáří těchto maleb se odhaduje na 2 až 6 tisíc let. Kresby nebyly vytvořeny pouze pro zábavu, ale měly také naučný charakter. V dávných dobách možná tyto skály sloužily jako tabule a děti se tak seznamovaly s různými druhy živočichů. Bezesporu nejznámější skalní malba se nachází nedaleko v pohorí Bramberg a nazývá se „Bílá paní“.

### POBŘEŽÍ KOSTER

Pobřeží koster je nebezpečný kus přímořské pouště, který se táhne stovky kilometrů na pobřeží Namibie. Studený vzduch od oceánu se na pobřeží střetává s teplým z pouště. Teplá vrstva se drží nahoře a přes studenou se nikdy nedostane. Proto na pobřeží nikdy neprší i přes vysokou oblačnost. Rostliny a živočichové jsou tak odkázáni pouze na vlhký vzduch. Pobřeží je poseto vraky lodí, které na těchto zrádných březích ztroskotaly. Naleznete zde i kostry velryb a dalších mořských živočichů, kteří byli vyvrženi na nehostinnou pevninu. Výjimkou nejsou ani pozůstatky letadel, která ztroskotala při záchranných operacích. Vraky rozežíná rez a pohlcuje pouštní písek, přesto jsou některé vraky již mnoho let atrakcí pro turisty.

Na pobřeží žijí různé druhy živočichů, nejčastěji lachtany, které lze nejlépe spatřit na Mysu Kříže. V listopadu a v prosinci se jich tu shromáždí na 150 tisíc.

**Land of the Brave**

Namibia land of the brave  
 Freedom fight we he won  
 Glory to their bravery  
 Whose blood waters our freedom  
 We give our love and loyalty  
 Together in unity  
 Contrasting beautiful Namibia  
 Namibia our country  
 Beloved land of savannas  
 Hold high the banner of liberty

Namibia our Country  
 Namibia Motherland  
 We love thee

**Země statečných**

Namibie, země statečných  
 Svobodu jsme vybojovali.  
 Sláva těm hrdinům,  
 kteří prolili svou krev pro svobodu.  
 V lásce a věrnosti  
 se pojíme  
 Kontrastní nádherná Namibie  
 Namibie, naše země  
 Milovaná země savan  
 Pozvedněte prapor svobody vysoko

Namibie, naše Země  
 Namibie, naše Vlast  
 Milujeme tě

**Kde domov můj?**

Kde domov můj,  
 kde domov můj?  
 Voda hučí po lučinách,  
 bory šumí po skalínách,  
 v sadě skví se jara květ,  
 zemský ráj to na pohled!  
 A to je ta krásná země,  
 země česká, domov můj,  
 země česká, domov můj!

# Kde domov můj

Josef Kajetán Tyl

FRANTIŠEK JAN ŠKROUP

The image shows a musical score for the song 'Kde domov můj'. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature is D major (two sharps) and the time signature is common time (C). The tempo is marked as quarter note = 78. The lyrics are in Czech. The first system contains the first two lines of the song. The second system contains the next two lines. The third system contains the final two lines. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and a more melodic treble line.

$\text{♩} = 78$

Kde do-mov můj, kde do-mov můj? Vo-da hu-čí po lu-čí-nach, bo-ry  
su-mí po ska-li-nách. V sa-dě skví se ja-ra květ, zem-ský ráj to na po-hled! A to  
je ta krá-mná ze-mě, ze-mě čes-ká do-mov můj. Ze-mě čes-ká do-mov můj.



# SAFARI

**ČAS**  
2 hod.

**CÍLE**  
Seznámit se s namibijskou faunou.  
Pochopit význam národních parků a ochranných organizací.  
Uvědomit si vztah mezi lidmi a přírodou.  
Schopnost empatie.

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Člověk a jeho svět—prvouka  
Umění a kultura—Hudební výchova  
Člověk a svět práce—Pracovní činnosti  
Jazyk a jazyková komunikace—Český jazyk a literatura, Anglický jazyk

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**  
Environmentální výchova

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
Kompetence k učení  
Kompetence k řešení problému  
Kompetence komunikativní  
Kompetence pracovní

**POMŮCKY**  
Audio přehrávač  
Ruličky od toaletního papíru a výtvarné potřeby  
Hudební doprovod



Na úvod dětem ukažte obrázek přimorožce (**příloha 1**). Zeptejte se, kdo z dětí toto zvíře někdy viděl, ať už jen na obrázku, nebo v zoo a zda by ho někdo dokázal pojmenovat. Poté přečtete příběh Přimorožce a Pštrosa (**příloha 2**).

Prozradte dětem, že dnes se seznámíme se známými i méně známými africkými živočichy. Dozvíme se, co k životu potřebují, kde žijí a společně se vydáme na **Safari**.

*Safari je lovecká výprava v africké krajině, nebo také typ zoologické zahrady s volnými výběhy pro zvěř.*

Naše putování za africkými živočichy započneme poznáváním nikoliv zrakovým, ale sluchovým.

*Jaké jiné smysly máme?*

Abyste nám naše putování při komunikaci s místními nekomplikovala naše neznalost angličtiny, procvičíme si také anglické názvy zvířat.



Objasněte dětem práci s pracovním listem (**příloha 3**). Dětem postupně pouštějte hlasové nahrávky **audiopříloha 1)** vždy dvakrát za sebou. Nezapomeňte dětem vždy připomenout, jaké číslo nahrávky zrovna použijete. Děti mají za úkol spojit číslo s obrázkem zvířete, jehož hlas podle svého soudu nyní slyšely, a k nim příslušný anglický název. Děti si své pracovní listy vymění a navzájem pod vašim vedením zkontrolují. Poté ještě jednou zvuky pustíme.

Pokud děti dobře poslouchaly zvuky zvířat, nebude jim následující aktivita dělat sebemenší problémy. Rozdejte žákům kartičky s obrázky afrických zvířat (**příloha 5**). Děti na Váš pokyn budou vydávat zvuky zvířete, které dostanou na obrázku. Úkolem je najít svého druhu/družku, či-li spolužáka, který bude vydávat stejný zvuk. Povzbudte žáky, že pokud si nejsou jisti, jaký zvuk zvíře vydává, mohou si pomoci pantomimou. Zda našli tu správnou druhou polovičku, zkontrolují svými kartičkami.

Ve chvíli, kdy žáci našli svou dvojici, využijí veškeré dostupné zdroje informací (encyklopedie, internet, učebnice,..) k vyplnění kartiček (**příloha 4**). Vyzvěte dvojice k tomu, aby charakteristiku svého zvířete prezentovaly před třídou a poté kartičku přilepily vámi

Připomeňte si nyní nejznámější namibijský národní park (Etosha), o kterém jste hovořili v minulé lekci. Zeptejte se dětí, proč národní parky vznikají a k čemu slouží. Vyslechněte názory dětí a poté vysvětlete.

Není to tak dávno, kdy v Namibii a celé Africe žilo obrovské množství divoké zvěře, jako jsou lvi, žirafy, nosorožci a jiné. Člověk však přišel na to, že i na těchto neviných zvířatech se dá zbohatnout a tak je začal lovit, ať už pro srst, rohy či maso. Proto existují Národní parky, kde jsou tato chráněná zvířata v relativním bezpečí.



Žáci si nyní přečtou příběh malého nosorožce Rosie (**příloha 5**). Pokládejte žákům následující otázky (nebo typově podobné) a nechte žáky vyjádřit svůj názor.

*Proč jsou nosorožci v Namibii chráněni?  
Čím pomohli pracovníci organizace Rosie?  
Jak jinak by se dalo pomoci ohroženým živočichům?  
Jaká jiná ohrožená zvířata znáš?  
Která z nich žijí i na území ČR?*

Děti v některých namibijských školách prodávají nálepky s nosorožci, jejichž výdělek putuje organizaci zabývající se záchranou nosorožců. Při koupi některých výrobků, např. balené vody, určitá částka také putuje na podporu organizace.



Požádejte děti, aby do svých sešitů napsaly krátkou úvahu na téma: *Jakým živočichem, o kterém jsme dnes mluvili, byste chtěl být a proč?*

Podněcujte žáky k tomu, aby si sami pokládali otázky, které jim poslouží jako vodítko.

*Kde žije? Čím se živí? Je ohrožený? Jaké má dovednosti?*

Na závěr této aktivity vyzvěte dobrovolníky, aby své úvahy přečetli.

*Poslední slovo patří mně*

Pokud vám čas bude přívětivý, můžete tuto aktivitu ozvláštnit aktivitou **“Poslední slovo patří mně“**.

Žáci si, stejně jako v první variantě, zvolí zvíře, kterým by chtěli být. Do svých sešitů napíší jeden nejvýstižnější důvod, proč si toto zvíře vybrali. Požádejte dobrovolníky, aby nejdříve vyslovili zvíře, které si vybrali. Ostatní hádají, proč si dotčený zvolil právě toto zvíře. Když dobrovolník vysloví pravý důvod, nikdo už nesmí nic dodat, protože poslední slovo patří jemu.



Pokud máte možnost, naplánujte výlet do zoo, nejlépe na Safari v Hradci Králové. Před tím je však potřeba se patřičně vybavit a proto si s dětmi vyrobte **papírový dalekohled**. Nezapomeňte den předem dětem zadat úkol přinést si ruličky od toaletního papíru, nebo požádejte paní uklízečku, aby vám jich pár schovala:)

Již během tvoření můžete zhodnotit dnešní hodinu a práci žáků. Dejte prostor k hodnocení i dětem, popřípadě dalším diskuzím či otázkám.



Na závěr se naučte píseň **“Pět minut v Africe“** (**příloha 6**), kterou můžete i další hodinu zahajovat.

## PAPÍROVÝ DALEKOHLÉD

### Potřebujete:

- 2 ruličky od toaletního papíru
- barevný či balicí papír
- provázek
- lepidlo (Herkules)
- nůžky



### Postup:

1. Z papíru vystříháme 2 obdélníky o šířce ruličky a délce obvodu ruliček
2. Na ruličky nanese lepidlo a poté ji oblepíme papírem.
3. Takto připravené ruličky spojíme přilepením pruhu papíru.
4. Pomocí děrovačky nebo nůžek vytvoříme na vnější straně obou ruliček asi 2 cm od okraje malý otvor.
5. Otvory provlákneme provázky, zauzluje a dalekohled je hotový



# Přímorožec a pštros

Před dávnými časy žil přímorožec poklidný a harmonický život v přírodě se pštrosem. Přímorožec svou šedivou, nevýraznou barvou působil vedle nádherného pštrosa s nápadnou černo-bílou srstí, dlouhým krkem a krásnými štíhlými rohy staromódně a fádně. Přímorožec začal na pštrosa žárlit a tak se snažil pštrosa vyburcovat k závodu: „Běhám rychleji než ty“ řekl přímorožec. „Ale budu fěrový a dám ti šanci mě porazit tím, že za tebe ponesu tvé těžké rohy a stejně tě porazím.“

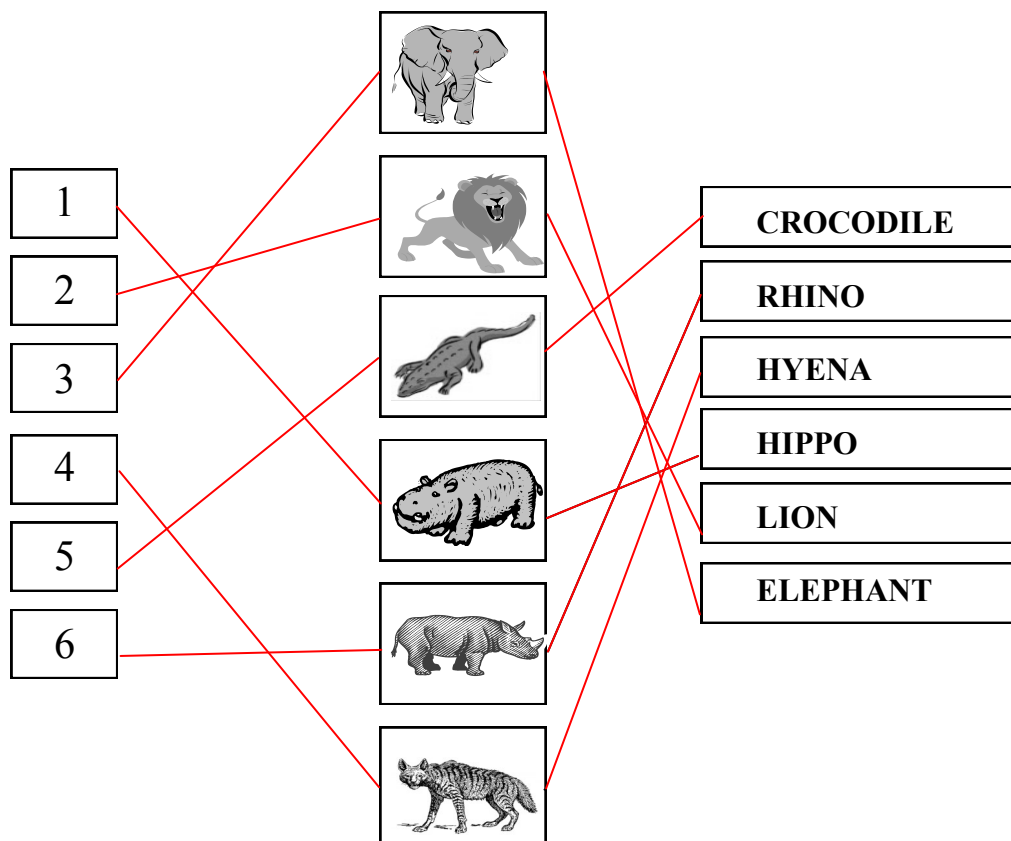


Pštros nedokázal odmítnout výzvu arogantního přímorožce a proto ochotně souhlasil. „To bude snadné vítězství,“ pomyslel si. Dal přímorožci své těžké rohy i černo-bílou srst. Závod začal a přímorožec ihned získal obrovský náskok. Chytrý přímorožec si pro závod vybral nerovný kamenný terén, který je jako stvořený pro jeho tvrdá kopyta.

Zato tenké pštrosí nožky na takové bušení nejsou zvyklé a navzdory velkému úsilí si pštros brzy uvědomil, že nemá šanci přímorožce dohnat. Naštvaně zastavil a v zoufalství začal házet kameny na přímorožce, který se už smíchy za břicho popadal. Záhy se rozběhl a pštrosovi utekl s rohy i černo-bílým pláštěm. Dlouho dobu se pak spolu nesetkali. Přímorožec si na své nové rohy zvykl, naučil se je používat jako svou obranu a k lovu. I pštros byl bez velké zátěže spokojen. Jednoho dne se však znovu setkali. Pštros se z pýchy pokusil svůj ukradený majetek získat zpět, ale k jeho smůle byl přímorožec zručnější a silnější. Skličení pštros musel nakonec přiznat svou porážku, i když se mu značně ulevilo, že už nikdy nemusí nosit tak těžké břemeno. „Možná bych se mohl s přímorožcem spřátelit.“ Přímorožec souhlasil a od těch dob jsou nejlepšími přáteli.



## Příloha 3





**GEPARD KAPSKÝ**

*Výskyt:* celá Afrika

*Potrava:*  
loví antilopy, gazely, pakoně a menší savce

*Chování:*  
Je samotářský lovec

*Zajímavosti:*  
Nejrychlejší savce na světě Vydří sprintovat jen krátkou dobu, max. 1 minutu. Ke kořisti se pomalu přibližuje a až 50 m od ní vystartuje obrovskou rychlostí

*Ohrožené/ neohrožené*



**LEV JIHOAFRICKÝ**

*Výskyt:* Afrika jižně od Sahary

*Potrava:* loví antilopy, zebry, pakoně, gazely, ptáky. Dokáže zabít i žirafu

*Chování:* společenská, žijí ve smečkách a společně taky loví, samičky jsou aktivnější

*Zajímavosti:*  
Na posezení dokáže spořádat až 45 kg masa a několik dní to pak tráví. Často kradou potravu hyenám, které považují za konkurenci.

*Ohrožené/ neohrožené*



**SURIKATA**

*Výskyt:* skalnaté a písčité oblasti jihozápadní Afriky

*Potrava:* hmyz, pavouci, štíři, hadi, ještěrky, kořeny a cibulky rostlin

*Chování:* tvoří kolonie až o 30 členech, žijí v podzemní soustavě nor. Kolonii vévodí dominantní pár

*Zajímavosti:*  
Někteří jedinci z kolonie jsou pověřeni hlídkováním proti predátorům, vidí dobře do dálky a při hlídkách stojí vzpřímeně.

*Ohrožené/ neohrožené*



**SURIKATA**

*Výskyt:* Afrika jižně od Sahary mimo deštného pralesa

*Potrava:* požírá mršiny, ale zabíjí i nemocná a slabá zvířata.

*Chování:* žije v hejnech kolem 10 členů

*Zajímavosti:*  
Vydří dlouhé hodiny létat ve velkých výškách a pátrat po kořisti.

*Ohrožené/ neohrožené*



**ZEBRA DAMARSKÁ**

*Výskyt:* Jihozápad Afriky

*Potrava:* různé druhy trav, která jiná zvířata nespásají

*Chování:* žijí ve stádech s 6-20 jedinci, vedoucím zvířetem je samec a veškeré činnosti má na starosti klisna

*Zajímavosti:* navzájem si pomáhají v nesnážích, při pastvě na sebe neustále volají a ujišťují se, že jsou v pořádku

*Ohrožené/ neohrožené*



**SLON AFRICKÝ**

*Výskyt:* po celé Africe

*Potrava:* býložravci, 225 kg denně, jí 15-18 hodin denně

*Chování:* společenská, drží se ve skupinkách, které vede dominantní samice. Samci žijí stranou v mládežnických skupinách, starší samotářsky.

*Zajímavosti:* největší ze tří druhů slonů, má hmotnost až 7 tun a dožívá se až 90 let

*Ohrožené/ neohrožené*



**PAKŮŇ MODRÝ**

*Výskyt:* křovinaté savany jihových. Afriky

*Potrava:* různé druhy trav, popřípadě okusuje listy křovin

*Chování:* žije ve stádech, která v období migrací za vodou a potravou mohou mít až desítky tisíc jedinců

*Zajímavosti:*  
Pohybuje se koňským cvalem a vydává při tom bručivé zvuky. Migrují i tisíce kilometrů za potravou a vodou.

*Ohrožené/ neohrožené*



**ŽIRAF A SÍŤOVANÁ**

*Výskyt:* Jižní Afrika, Botswana, Namibie, Angola, Zimbabwe—savany a polopouště

*Potrava:* rostlinná potrava, okusují větvičky a listy hlavně akácií. Rty i jazyk jsou odolné proti trnům

*Chování:* klidná a mírumilovná zvířata, tvoří menší stáda

*Zajímavosti:* má fialový až 40 cm dlouhý jazyk. Když pije, roztáhne přední nohy, aby dosáhla na hladinu a v této pozici je velmi zranitelná.

*Ohrožené/ neohrožené*



PŘÍMOROŽEC JIHOAFRICKÝ

*Výskyt:* otevřené krajiny, křovinaté savany, poště a polopouště jižní Afriky.

*Potrava:* téměř všechny zelené porosty

*Chování:* rodinné skupiny, které vede silný samec

*Zajímavosti:* dokáže si vodu dlouho uchovat tím, že se dokáže nepotit a tvrdě nedýchat. Nazývá se také oryx.

*Ohrožené/ neohrožené*



ANTILOPA SKÁKAVÁ

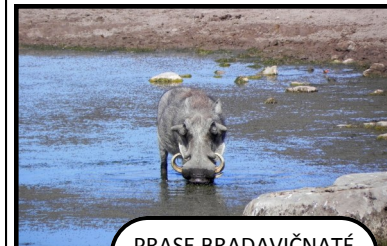
*Výskyt:* savany a polpouště jižní a jihozápadní Afriky, hlavně Namibie, Angola, JAR

*Potrava:* rostliny a trávy, ovoce.

*Chování:* velmi společenská, velmi dobře skáče a to i z pouhého rozrušení nebo radosti

*Zajímavosti:* Známa díky svým skokům, při kterých vyskočí jakoby strnule všema 4 nohama a žádá prohne do kočičího hřbetu.

*Ohrožené/ neohrožené*



PRASE BRADAVIČNATÉ

*Výskyt:* východní Afrika, zalesněné a otevřené savany, křovinaté a suché polopouště

*Potrava:* hlavně trávy, kořeny, bobule, okusuje mladé stromy i mršiny. Trávu spásá jí blízko u země

*Chování:* společenské, žije v rodinných skupinách

*Zajímavosti:* jsou typická svými „bradavicemi“, kterých má 3 páry a to na hlavě

*Ohrožené/ neohrožené*



HYENA SKVRNITÁ

*Výskyt:* střední a jižní Afrika na savnách, polopouštích a hornatých oblastech

*Potrava:* loví drobné plav, savce, antilopy a mláďata jiných dravců. Jsou schopny ulovit i mladého slona nebo nosorožce

*Chování:* žijí ve složitě uspořádaných klanech, kde vládou samice. Samci jsou méně agresivní, dokonce i některá mláďata si na ně troufnou

*Zajímavosti:* hyeny projevují minimálně 10 druhů zvuků, chechot a vytí

*Ohrožené/ neohrožené*



ZUBOROŽEC JIHOAFRICKÝ

*Výskyt:* listnaté lesy a trnité porosty jižní Afriky

*Potrava:* potravu vyhledává na zemi, požívá především semena, malý hmyz, pavouky a škorpióny

*Chování:* hnízdí v dutinách stromů, kam samice klade vejce, na kterých sedí po dobu 25 dnů

*Zajímavosti:* má žlutý zobák s přílbou

*Ohrožené/ neohrožené*



KROKODÝL NILSKÝ

*Výskyt:* téměř celá Afrika, kde je tekoucí, stojatá voda nebo močály.

*Potrava:* loví savce, plazy i ptáky. Pomocí silného ocasu se dokáže vymrštit nad vodní hladinu

*Chování:* žijí ve skupinách i samotářsky. Velký samec nesnese ve svém teritoriu jiného samce.

*Zajímavosti:* rozdíl mezi aligátorem a krokodýlem je, že při zavřených tlamě má krokodýl viditelný 4. zub

*Ohrožené/ neohrožené*



ZMIJE ÚTOČNÁ

*Výskyt:* stepní oblasti téměř celé Afriky

*Potrava:* loví ptáky, plazy a dobré savce

*Chování:* při ohrožení je to útočný had, jinak je poměrně líná a přes den leží v křoví nebo trávě. Až po setmění vyvíjí aktivitu

*Zajímavosti:* nejrozšířenější jedovatý had Afriky

*Ohrožené/ neohrožené*



KOBRA ČERNOKRÁ

*Výskyt:* po celé Africe od Sahary na jih. Žije v savanách, křovinatých a oblastech

*Potrava:* loví malé savce, ptáky, plazy a jiné hady

*Chování:* na kořist číhá dobře skryta a při jejím přiblížení bleskově kousne.

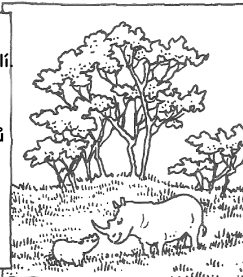
*Zajímavosti:* někdy svou kořist na krátkou vzdálenost i pronásleduje. Svými jedovými zuby může vystřikovat jed do očí až na vzdálenost 3 metrů

*Ohrožené/ neohrožené*

# Rosie, malý nosorožec



Rosie žije se svou matkou v zeleném údolí. Nejraději se válí v bahně nebo za horkých letních dnů odpočívá ve stínu. Pase se hlavně v noci a za šera.



Bud' opatrná, Rosie ve křoví se můžou schovávat pytláci. Ti nosorožce rádi loví a kradou nám rohy!

Jednoho rána uslyšela Rosie velkou ránu...



Moje maminka! Pytláci mi zabili moji maminku!

Rosie se schovává ve křoví. Je zranitelná a vystrašená.



Když se setmí, vydá se hyena na lov. Rosie schovaná za křovím slyší nečí kroky. Vstane, aby se bránila a právě včas!



Pomoc!

Hyena útočí! Rosie musí tvrdě bojovat!



Rosie utíká a utíká a utíká...



Už dál nemůžu! Já asi umřu.

Ale Rosie má štěstí. Našli se dobří lidé, kteří jí pomohli.

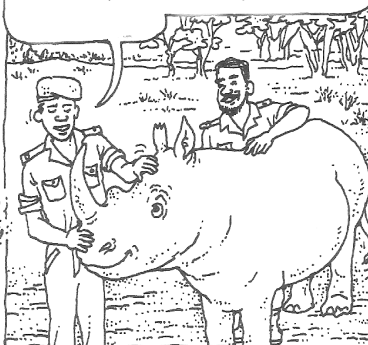


Porád žije!

Ted' jí dávají mléko každý den



Ted' už jsi natolik stará, aby ses o sebe dokázala postarat sama, Rosie. Jsi volná! Neboj se, budem stále na blízku a budeme tě chránit! Pytlák, který zabil tvou maminku, nezůstane bez potrestání. To ti slibuju!



## PĚT MINUT V AFRICE



Čáry, máry ententýky, poletíme do Afriky,



Přidržte si čepice, hop! – a už jsme v Africe.

Lvice a lvi pod palmami  
hrozitánsky špulí tlamy.  
Lovi myši v oáze,  
přibývají na váze.

Pštrosi mají krásné peří  
pyšně si ho nakadeří  
Kýchneš-li však nablízku  
strčí hlavy do písku.

Paviáni křičí zdola :  
„Žirafa, hej, hola, hola!  
Jak se máš tam nahore?  
Dohlédneš až za moře?“



Sloni troubí na choboty  
od ponděli do soboty  
a pak zase pozpátku  
od úterý do pátku.

Plameňáci purpuroví  
na jezeře ryby loví.  
Volavky a marabu  
hrají si tam na babu.

Žirafa jen mhouří víčka,  
žďuchá hlavou do sluníčka,  
chodí k němu na táčky  
okusuje obláčky.



# KULTURA

ČAS  
120 min.

**CÍLE**  
Pochopit problém jazykové bariéry a význam učení se cizím jazykům, schopnost empatie  
Uvědomit si různé pohledy a vlivy na ideál krásy  
Seznámit se s některými etnickými skupinami, jejich kulturou a zvyky. Vytvořit si představu o podobnosti a odlišnosti lidí.

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Umění a kultura—Hudební a Výtvarná výchova  
Člověk a jeho svět—Prvouka, Vlastivěda  
Jazyk a jazyková komunikace—Český jazyk a literatura  
Člověk a svět práce—Pracovní činnosti

**PRŮŘEZOVÁ TĚMATATA**  
Osobnosti a sociální výchova  
Výchova demokratického občana  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Multikulturní výchova

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
Kompetence k učení  
Kompetence k řešení problémů  
Kompetence komunikativní  
Kompetence sociální a personální  
Kompetence pracovní

**POMŮCKY**  
Videopřehrávač  
Výtvarné pomůcky

Na úvod nechte děti nahlas přečíst pozdravy v různých jazycích (**příloha 1**). Na správné výslovnosti nezáleží. Uveďte žáky do tématu následujícími otázkami, které směřují k uvědomění si jazykově-  
etnické odlišnosti.

- Kolik jazyků jste napačítali? Znáte některé z těchto jazyků?*
- Jaký je váš mateřský jazyk?*
- Jaký je mateřský jazyk vašich rodičů?*
- Umíte pozdravit v jiných jazycích, než které jsou na obrázku?*
- Dokážeš si představit, že se v naší zemi mluví tolika jazyky?*
- Slyšeli jste někdy pojem jazyková bariéra?*
- Vysvětlíte, co tento pojem znamená, nebo jak ho chápeš.*

*Jazyková bariéra je situace či problém, který nastává ve chvíli, kdy se setkají lidé, kteří nemluví stejným jazykem a navzájem si tak nerozumí.*

Zahrajte si nyní hru, která bude evokovat právě tuto situaci. Vyberte dva dobrovolníky, přičemž jeden z nich dostane kartičku se situací (**příloha 2**), kterou se pokusí pantomimicky předvést. Druhý z dobrovolníků se pokusí pochopit, co se mu spolužák snaží (beze slov) sdělit.

*Představ si, že přijdeš první den do školy a zjistíš, že si se svými spolužáky nerozumíš. Každý totiž mluví jiným jazykem. Pokud se svému spolužákovi předvést situaci, kterou dostaneš na kartičce. Nezapomeň, že ti tvůj spolužák nerozumí (mluvíš jiným jazykem), a proto slova vůbec nepoužívej.*

Doporučuji vybrat méně dvojic a umožnit jim si své role vyměnit. V rámci reflexe pak účinkující vyzvěte ke sdílení svých pocitů při neverbálním dorozumívání. V případě výměny rolí, ve které roli se cítili lépe, která byla složitější a proč. Zda ta, ve které dotyčný vysvětloval, nebo ta, ve které se snažil pochopit.



Žáci se teď sami pokusí formou brainstormingu navrhnout dlouhodobé řešení problému, který by nastal, kdyby ve vaší škole/třídě žáci mluvili mnoha různými jazyky.

Možná vás to překvapí, ale na světě existuje mnoho škol s tímto problémem. V Namibii například žije 11 etnických skupin, tudíž i 11 naprosto odlišných jazyků. První den ve škole děti skutečně zjišťují, že jim někteří žáci nerozumí. Proto se také s nástupem do školy učí jazyk, který jim umožní překonat jazykovou bariéru a usnadnit komunikaci. V Namibii je tímto sjednocujícím jazykem afrikánština. Tou se mluví i v dalších několika afrických zemích. Bezpochyby nejvýznamnějším sjednocujícím jazykem je ale angličtina, která spojuje nejen kulturně rozdílné menšiny Namibie, ale také Namibii se světem. Proto se také angličtině říká světový jazyk a i pro nás je důležité ovládat cizí jazyk, který nás spojuje se světem.

Etnikem označujeme skupinu lidí se společným historickým, kteří sdílí společnou kulturu či obývají stejné území

Před tím, než dětem ukážete fotografie vybraných namibijských etnik, navoďte téma otázkami týkajícími se ideálu krásy:

- Co je pro vás ideálem krásy?*
- Jaké oblečení je pro vás „cool“ a „in“?*
- Čím se lidé mohou zkrášlovat?*



Nyní si žáci prohlédnou fotografie namibijských žen (**příloha 7**). Diskutujte o vzhledu, způsobu oblékání, o jejich poetičtější krásy.

*Jaký vliv na způsob oblékání těchto lidí má počasí, náboženství, dostupnost látek, nebo význam barev?*

Vyzvěte žáky aby se postavili k fotografii ženy, jejíž styl se jim líbí nejvíce a poté vyslechněte krátké odůvodnění.



Přečtěte článek o české miss cizinka (**příloha 3**), kterou v roce 2011 vyhrála namibijská **Paulina Nakashole**. Nechte žáky odhadnout, do jakého etnika tato Namibijka patří. Paulina Nakashole je z kmene Himba, ale není ani tak podstatné, ke kterému etniku patří, jako samotný proces usuzování. Diskutujte o tom, v čem vidí důvod, že i příslušníci tohoto kmene se oblékají a žijí stejně jako my, a zda je to dobře.

*Kostka*

Děti nyní vytvoří své domovské skupiny. Přiřaďte každé skupině text se stručnou historií a charakteristikou zvolených namibijských etnik (**příloha 5**). Úkolem je, na základě přečteného textu a fotografií z minulé aktivity uhodnout, o které etnikum se jedná. Rovněž žáci dané etnikum rozeberou metodou „kostka“ :

**Kostka**

Učitel zvolí námět nebo text, který žáci rozeberou ze 6 různých pohledů. Předem formulujte otázky shrnující popis, porovnání, asociace, aplikace, analýza a vyhodnocení. Vytvořte k této metodě didaktickou pomůcku—kostku (nejlépe z kartonu) a stěny popište následujícími slovy: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, vyhodnoť.



Iniciujte nyní brainstorming, jaké máme v naší zemi **zvyky a tradice**. Můžete děti nasměrovat pomocnými otázkami: *Jak slavíme Vánoce a jiné svátky? Jak se zdravíme?* Veškeré nápady napište na tabuli. Poté společně objasněte rozdíl mezi pojmy zvyky a tradice.

*Zvyky a tradice jsou kulturním dědictvím každého etnika, národa či kmene, které vznikly před mnoha a mnoha lety. Lidé si je předávali z generace na generaci a díky tomu i dnes mnoho zvyků a tradic přetrvává. Svě tradice lidé vyjadřují prostřednictvím různých druhů umění, jako je hudba, tanec, ale i různá řemesla a ruční práce.*



Rozdejte do skupin pracovní list (**příloha 4**). Zadejte skupinám úkol přiřadit slova z rámečku k příslušnému obrázku typických namibijských výrobků, jejichž výrobou a prodejem se mnoho namibijských rodin živi.

*Má někdo z vás doma nějaké podobné africké umění? Které z těchto výrobků by sis při své cestě do Namibie koupil ty? Proč myslíš, že je při zhotovování využíváno především přírodních materiálů, jako je například dřevo? Jakými řemeslnými výrobky a uměním je ve světě známá ČR?*



Nyní si děti vyrobí africkou masku. Pokud vás bude tlačit čas, zvolte jednodušší, papírovou variantu. Doporučuji ale vyzkoušet tzv. **kašírovanou masku**.



Upravte třídu tak, aby vznikl větší prostor pro pohyb. Dětem nejdříve pusťte ukázkou dvou **namibijských tanců—Nama a Oshiwambo (audiopříloha 1 a 2)**. Poté dejte na výběr, který z tanců si žáci budou chtít vyzkoušet.

## Kašírovaná AFRICKÁ MASKA

**Potřebujete:**  
Noviny, balónek, tapetové lepidlo, tempery, štětec, miska

- Postup:**
1. Natřete noviny na malé proužky o rozměrech asi 2x1 cm.
  2. Nafoukněte balónek
  3. Promíchejte část těchto proužků novin s lepidlem. (místo lepidla lze škrob)
  4. Nyní lepte 3-5 vrstev novin na balónek
  5. Poté se pokuste vytvarovat obličej. Vynechejte místo na oči, popřípadě i ústa.
  6. Nechte zaschnout.
  7. Po zaschnutí a ztvrdnutí vyfoukněte balónek.
  8. Okraje masky zastříhnete do požadovaného tvaru obličej
  9. Nakonec masku pomalujte temperovými barvami. Snažte se, aby maska měla africké prvky, ale fantazii se meze nekladou.





<p>O víkendu slaviš své narozeniny a chceš svého spolužáka pozvat na oslavu.</p>	<p>Potřebuješ si od svého spolužáka půjčit lepidlo.</p>	<p>Chybí vám jeden hráč do fotbalového týmu. Zeptej se svého spolužáka, jestli umí hrát fotbal a chtěl by váš tým doplnit</p>
<p>Líbí se ti kolo tvého spolužáka. Zeptej se, jestli se na něm můžeš projet.</p>	<p>Požádej svého spolužáka o telefonní číslo.</p>	<p>Zeptej se svého spolužáka, za jak dlouho začíná přestávka.</p>

## Nejkrásnější cizinkou Česka se stala Namibijka Paulina Nakashole

4. listopadu 2011 11:39

Česká republika má novou netradiční soutěž krásy—Miss Expat Czech Republic neboli Nejkrásnější cizinka České republiky.



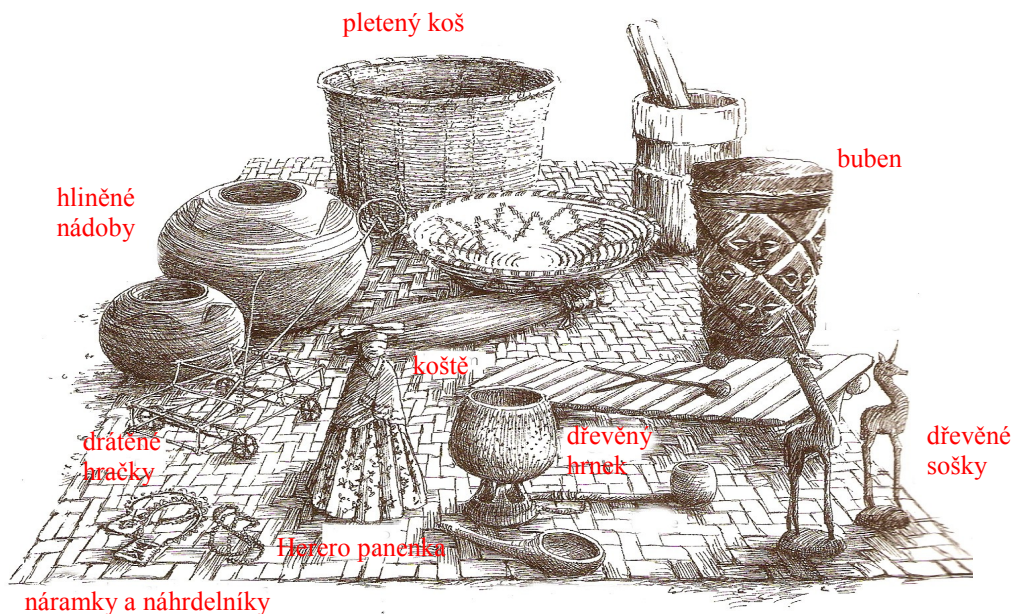
Celkem se do této netradiční soutěže krásy přihlásilo 52 dívek z dvaceti zemí světa. Do finále jich ale postoupilo pouze deset. Ve čtvrtěném finálovém večeru se rozhodlo o vítěžkách prvního ročníku soutěže.

Cílem soutěže nebylo jen vybrat nejkrásnější cizinku žijící v České republice. Organizátoři podle vlastních slov chtěli Čechy seznámit s životem cizinek (potažmo i cizinců) pocházejících z celého světa a žijících v tuzemsku. "Všechny ženy, které přišly do naší republiky, musely projít procesem složitých přivykání odlišným společenským zvyklostem a všem dalším nárokům, které sebou imigrace přináší. Ač bariéry a rozdílnosti jsou někdy velmi viditelné, existují univerzální hodnoty vnímané stejně ve všech národech světa. Vnesme do našich životů toleranci a nechejme se na chvíli unést kulturní a sociální rozmaností, která nás může v mnoha směrech obohatit," stojí v prohlášení organizátorů soutěže.

Vítězkou, tedy nejkrásnější cizinkou v ČR, se v prvním ročníku soutěže stala Afričanka - Namibijka Paulina Nakashole. "Jsem velice šťastná. Mám v plánu dokončit studia a doufám, že korunka královny krásy mi umožní pomoci prosadit se nádherným dívkám z Namíbie, které by neměly šanci," řekla šťastná vítězka.

Zdroj: [http://revue.idnes.cz/nejkrasnejsi-cizinkou-ceska-je-gazela-paulina-nakashole-z-namibie-p9r-missamodelky.aspx?c=A111104\\_120053\\_missamodelky\\_nh](http://revue.idnes.cz/nejkrasnejsi-cizinkou-ceska-je-gazela-paulina-nakashole-z-namibie-p9r-missamodelky.aspx?c=A111104_120053_missamodelky_nh)

## Příloha 4



buben	pletený koš	hliněné nádoby	Herero panenka	drátěné hračky
dřevěný hrnek	dřevěné sošky	náramky a náhrdelníky	koště	



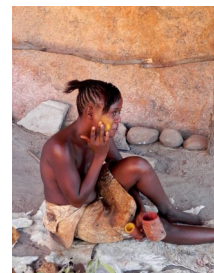
## SANOVÉ

Současným domovem afrických Křováků, kteří se dnes oficiálně nazývají San, je poušť Kalahari na území Namibie a Botswany. Podle archeologů patří Sanové mezi nejstarší obyvatelé světa. Sanové jsou malého vzrůstu a mají světlejší hnědou kůži se žlutým nádechem. V porovnání s jinými namibijskými etniky mají malé, zapadlé oči a nápadně vystouplé lícní kosti. Ačkoliv mnoho křováků podlešlo nátlaku moderní doby, stále ještě přežívají tradiční křováci, kteří žijí přesně tak, jako před tisíci lety. Křováci jsou známí velmi dobrou znalostí přírody. Díky svým loveckým a stopařským dovednostem si dokážou opatřit vše, co k životu potřebují. K lovení používají luk a šíp, přičemž samotný zásah šípem zvětř nezabije, pouze otráví. Poté svou oběť křováci stopují, někdy i několik hodin, než ji jed zabije. Lovená zvěř slouží nejen jako zdroj obživy, ale ze získané kůže si lidé vytváří i své ošacení, kožené sukýnky. Ženy sbírají kořinky a náhodně nalezené plodiny.

Křováci žijí v jednoduchých příbytcích, ať už v jeskyních, nebo malých chýších. Jejich obydlí jsou dočasná, často se stěhují i se svým nepatrným majetkem a hledají začínající zeleň i vodní zdroje.

Typickým znakem křováckého jazyka je mlaskání, které je jistě každému známé z populárního filmu „Bohové musejí být šilení“.

Sanové jsou zobrazeni na fotografii č. 3



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?

## HIMBOVÉ

Himbové jsou podskupinou Hererů, s nimiž obsadili sever Namibie na konci 16. století.

Pro Himby je příznačné, že se nikdy nenechali zcivilizovat, za posledních 500 let se jejich způsob života téměř nezměnil, dodnes si zachovávají své zvyky i tradice. Slovo "himba" znamená "bohatý pastýř" a chovem dobytka se Himbové stále zabývají. Živí se mlékem, ze kterého zhotovují tvaroh, kukuřičí a někdy také kozím nebo hovězím masem. Pro Himby jsou typické dvě věci. Nikdy se nemyjí, k hygieně místo vody používají doutnající směs bylinek a svou kůži chrání směsí hlínky (drcený červený kámen) s hovězím tukem, který jim dodává červené zbarvení a nelibý zápach. Ženy dosud nosí tradiční oděv, vícevrstvé kožené sukýnky a kožené či kovové ozdoby, doplněné mušlemi. Mají krátké vlasy, do kterých si zaplétají kozí chlup zpevněný červenou směsí, do drdolů si pro zpevnění vpřádají kravské uši.

Himbové žijí v malých skupinách, zpravidla tří rodiny v čele s náčelníkem. V každé ohradě musí být slavnostní strom a posvátný oheň. Jeden muž může mít až 6 žen, to závisí na tom, jak je bohatý - 1 žena stojí 3 krávy, ale platí, že čím hezčí žena, tím více krav. Většinou svého ženicha nevěsta spatří až při svatební hostině.

Himbové jsou zobrazeni na fotografii č. 2



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?

## NAMOVÉ

Namové jsou nejpočetnějším etnikem Namibie, v menší míře se však nachází i v Botswaně a Jižní Africe, odkud také přišli v 15. století. V polovině 17. století toto území začali kolonizovat Evropané a to především Holanďané. Většina Námů přijela od kolonizátorů i křesťanství, které vyměnili za tradiční přírodní náboženství. Dnes Namové žijí na jihu Namibie a většina z nich pracuje na soukromých farmách. Namové patří do stejné jazykové skupiny jako Křováci, která je charakteristická klikavými zvuky připomínající mlaskání. Pro Evropany je tento jazyk nesrozumitelný, a proto Namy začali nazývat Hotentotové. Podobně jako Sanové, Namové jsou poměrně malí, a světlejší snědé barvi. Typickými rysy jsou také ploché nosy a nápadně vystouplé lícní kosti.

Namové vynikají pozoruhodnou hudbou, tanci, ale i příběhy a básněmi. Nelze opomenout ani ruční práce, tzv. patchwork, který využívají k šití svého tradičního oblečení, kterým jsou šaty Viktoriánského stylu.

Namové jsou zobrazeni na fotografii č. 4



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?

## HEREROVÉ

Hererové přišli do Namibie od severu v 16. století a osídlili oblast mezi řekami Kumene a Okavango. Na sklonu 19. století se jejich pastevecké zájmy dostávaly čím dál častěji do konfliktu se zájmy německých kolonistů a Namů přicházejících od jihu. Na počátku 20. století tento konflikt vyvrcholil krutou válkou, vydrancováním Hererského území a vybitím dobytka. Dnes Herery potkáme v různých oblastech Namibie, tradičně se živí pastevectvím.

Hererové jsou velmi hrdý národ, dodržující své kulturní tradice a často i náboženství, navzdory mnohaletým misionářským snahám. Hererové uctívají své předky a komunikují s nimi pomocí posvátného ohně.

Ženy Hererů poznáme podle barevných nabíraných šatů viktoriánské doby, které okoukaly od manželek křesťanských misionářů. Typické jsou i kloboučky, které svým tvarem připomínají kravské rohy a symbolizují úzkou vazbu kmene na dobytek. Hererky si svůj šat zhotovují ručně, takže každý kroj je originál.

Ve srovnání s Namy či Sany jsou ženy Hererů podstatně tmavší a tmavší pleti.

Hererové jsou zobrazeni na fotografii č. 1



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?

## BASTEŘI

Basteři jsou potomci evropských osadníků (Holanďanů, Němců, Francouzů) a místních žen, většinou z kmene Namů. Jméno „Basteři“ je odvozeno od holandského slova „bastardi“. Přestože je obecně toto označení považováno za hanlivé, Basteři se tak označují s pychou, protože upozorňuje na jejich smíšený původ.

Basteři jsou trochu tmavší pleti, ale stylem oblékání se nijak neliší od Evropanů. V Namibii jich žije kolem 35 000 Basterů. Pochází z Jižní Afriky, později se rozhodli usídlit podél řeky Orange, ale byli odsud vládou vyhnáni. Nakonec svůj domov většina z nich našla ve městě Rehoboth a okolí. Ani zde to neměli jednoduché. Povolení usídlit se bylo podmíněno ujednáním, že každoročně bude za každého žijícího člena odváděn jeden kůň. Živí se chovem dobytka, ovcí a koz.

Basteři jsou zobrazeni na fotografii č. 5



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?

## AFRIKÁNCI

Afrikánci, dříve označováni jako Búrové, jsou potomci přistěhovalců z Holandska, Francie, Německa a Belgie, kteří během 17. a 18. století přijeli z Evropy do Jižní Afriky. Sláva o místní kolonii se rozšířila a přilákala mnoho dalších přistěhovalců. Brzy pak už Afrikáncům nestačila pouze část Jižní Afriky a rozšířili se dál do vnitrozemí, včetně Namibie, kde naráželi na odpor domorodých černých kmenů. Ti však svá území proti vojenské převaze bílých často neubránili. Postupně jim Afrikánci začali upírat i právo volit, používat stejná veřejná místa a byli také nuceni přesídlit do chudinských čtvrtí na okrajích měst. Vše se změnilo až na konci 80. let.

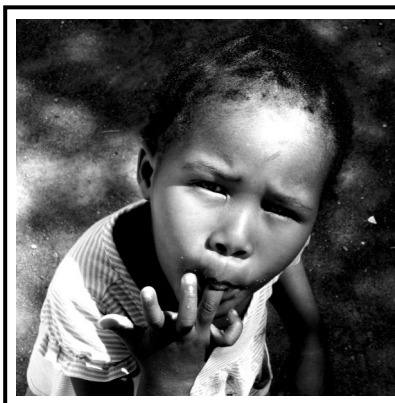
V Namibii dnes žije přes 50 tisíc Afrikánců. Afrikánci se původně živili převážně jako zemědělci. Jazykem této skupiny je afrikánština, která připomíná směsici holandštiny, němčiny, ale i angličtiny.

Afrikánci se příliš neliší od Evropanů ve vzhledu, ani ve stylu oblékání. Většina z nich navštěvuje soukromé školy a tak je v běžných afrických třídách nepotkáte.

Afrikánci jsou zobrazeni na fotografii č. 6



1. Popiš vzhled a způsob oblékání tohoto kmene.
2. V čem je naše kultura stejná a v čem se liší?
3. Co tě napadá při čtení tohoto textu?
4. V čem nás jejich kultura může obohatit? Co bychom také mohli u nás uplatnit?
5. Stručně popiš původ a historii
6. Co tě na tomto etniku nejvíce zaujalo a co naopak nejméně?



# CHUDOBA

ČAS  
60 min

**CÍLE**  
Rozlišovat základní lidské potřeby a přání.  
Pochopit pojmy související s chudobou.  
Pochopit rozdíly mezi chudobou u nás a ve světě.  
Umět rozlišit duchovní a příjmovou chudobu.  
Schopnost empatie.  
Růst zájmu o světové dění.  
Efektivní spolupráce, hledání vhodného řešení

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Člověk a jeho svět (Vlastivěda)  
Umění a kultura (Výtvarná výchova)  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)

**PRŮŘEZOVÁ TĚMATA**  
Osobnostní a sociální výchova  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
K učení  
Komunikativní  
K řešení problému  
Sociální a personální

**POMŮCKY**  
Encyklopedie, internet,  
Papír velkého formátu nebo plakát  
Výtvarné potřeby

Na úvod žákům prozradte, že dnes se na Namibii podíváme z trochu jiného pohledu. Napište na tabuli následující pojmy:

*Rozvojové země—bohatý—chudý—sever—jih—třetí svět—  
vyspělé země—rozvinuté země—Namibie—ČR—Evropa—Afrika*

Vyzvěte žáky, aby přemýšleli nad tím, které pojmy spolu souvisí, které mají stejný či podobný význam a poté pojmy rozdělili do dvou sloupců. Společně zkontrolujte a objasněte jednotlivé pojmy. Diskutujte nad tématem „**dělení světa**“.

*Co znamená pojem „rozvojová země“ a „třetí svět“?  
Kde se tyto země nachází?*

Podíváme-li se na současný svět, nacházíme obrovské rozdíly mezi určitými oblastmi. Na jedné straně oblasti, kde žije většina lidí v blahobytu, na druhé straně místa a země, kde většina lidí žije v ořesných a těžkých podmínkách. Dříve se takto svět dělil na první, druhý a třetí svět. Dnes se již nepoužívá pojem druhý svět, ale jsou stále zachovány pojmy první a třetí svět. V současné době se více využívá pojmů rozvojové a rozvinuté země, případně zaostalé a vyspělé země.

*Podle čeho tedy dělíme svět na rozvojové a rozvinuté země?*



Ve chvíli, kdy žáci přijdou na to, že hlavní kritérií dělení světa na rozvojové a rozvinuté země je chudoba, napište na tabuli nedokončenou větu: „**Chudoba je, když...**“ Zadejte žákům úkol vymyslet nejméně pět takto začínajících vět. Nechte poté žáky své dokončené věty přečíst a podněcujte je, aby si všimli nejčastějších a podobných vět. Na tomto základě se společně pokuste formulovat dokončení věty, které nejlépe bude vystihovat pojem chudoba. Při formulaci se držte myšlenky následující věty:

*Chudoba je, když člověku schází to, co k životu  
nezbytně potřebuje.*

Děti v následující aktivitě pracují v menších skupinách (2-3 žáci). Do každé skupiny rozdejte kartičky potřeb a přání (**příloha 1**). Děti ve skupině rozhodnou, které věci v reálném životě skutečně potřebujeme, a které si pouze přejeme mít. Do prázdných políček mohou dopsat vlastní možnosti. Po splnění úkolu navoďte diskuzi:

*Existuje něco jako „základní lidské potřeby“, které jsou u každé  
lidské bytosti stejné?*

*Liší se lidské potřeby od základních potřeb zvířat?*

*Máš ty nebo lidé ve vašem městě všechny potřebné věci?*

*Jaké faktory ovlivňují to, co si lidé přejí? Věk? Pohlaví?*

*Kultura? Bohatství? Chudoba?*

*Dokážeš si představit bez těchto (nepotřebných) věcí žít?*

Pro vás je možná samozřejmé mít každé ráno připravenou svačinu, nebo alespoň peníze na ní. Samozřejmostí je i oběd a večeře. Už si možná ani nedokážete představit narozeniny bez dortu a dárků, nebo prázdniny bez dovolené. Možná sis doteď myslíš, že tvůj spolužák, který nemá telefon nebo kolo, je chudý. V každé zemi je společnost rozdělena do několika vrstev. V Čechách lidé, kteří jsou považováni za chudé, většinou mají přístup k základním životním potřebám. V jiných krajích, třeba i v Namibii, chudí nejenže nemají přístup ke vzdělání a zdravotní péči, často si nemůžou dovolit ani vodu a chléb, natož hračky, mobily a další věci.

Pokračujte v diskuzi na téma chudoby. Zeptejte se, kdo z dětí dostává kapesné a co si za své kapesné pořizují. Můžete mluvit o hodnotě věcí, které si děti nejčastěji kupují.

*S jakou částkou na den si vystačíte? Co si všechno kupujete?*

*S jakou nejnižší částkou denně byste si vystačili?*

*Co byste si koupili?*

*Kolik peněz by bylo potřeba, aby jste si mohli dovolit všechny  
základní potřeby?*

Vysvětlete dětem, že chudoba se nejčastěji hodnotí podle výše příjmu na člověka nebo domácnost, tedy podle toho, kolik peněz má jednotlivec nebo rodina k dispozici. Na tomto základě je možné rozdělit nejen obyvatele do jednotlivých vrstev, ale i státy světa. Za extrémně chudé se považují lidé, kteří mají pouhý jeden dolar na den— to je asi 20Kč. V Namibii žije v extrémní chudobě přes půl milionů lidí. Na celém světě jich je více než miliarda.

*Dokážete si představit žít jeden den s pouhými 20Kč?*

Aby si děti dokázaly představit extrémní chudobu, uvedeme je do situace, ve které budou nuceni řešit problém, se kterými se chudí v rozvojových zemích potýkají denně.



Rozdejte každé skupině příběh jedné namibijské rodiny (**příloha 2**). Příběh obsahuje mimo jiné i možnosti, jak si pomoci. Děti si ve skupinách musí zvolit řešení a své rozhodnutí zdůvodnit. Poradte žákům, aby si nejdříve k jednotlivým řešením napsali pro a proti. Na základě toho se pro jedno řešení rozhodli. Zdůrazněte, že žádná možnost není správná ani špatná, každé řešení má svá pozitiva i negativa.

*Pomohla vám poslední aktivita lépe pochopit, co znamená být chudý?*

Můžete děti vést k hlubšímu zamyšlení nad tématem chudoby. Přečtete citát **Matky Terezy** a dejte dětem prostor, aby se k přečtenému citátu vyjádřily.

*Souhlasíte s tímto citátem?*

*Je chudoba vždy jen ve spojitosti s penězi?*

*Může být chudý člověk šťastný?*

*Jaký je rozdíl mezi tím, jak jste doteď chudobu chápali vy a tím, jak chudobu vyjadřuje Matka Tereza?*



Každá skupina využije různé zdroje informací k vyhledávání dalších poznatků. Získané informace každá skupina prezentuje.

- Vyhleďte informace o životě Matky Terezy (odkud pochází, o rodině, vzdělání, práci)*
- Vyhleďte informace o práci Matky Terezy (náplň práce, čím vešla do povědomí lidí)*
- Vyhleďte citáty Matky Terezy*
- Vyhleďte další citáty o chudobě*



Na závěr s dětmi na velký formát papíru namalujte strom, ze kterého v příštích lekcích vznikne **myšlenková mapa**. Ta bude mít podobu **stromového diagramu**. V dnešní hodině dětem vysvětlete, co jednotlivé části stromu znázorňují. Na kmen napište téma chudoba. Prozradte, že v příštích hodinách se budeme zabývat tím, co chudobu způsobuje (kořeny), jaké jsou důsledky (větvě), jaké jsou možnosti řešení (plody) a jaké jsou překážky k řešení problému (škůdci).

„Někdy si myslíme, že chudoba je jenom být hladový, nahý a bez domova. Chudoba těch, kdo jsou nechtění, nemilovaní a zanedbávaní, je ta největší chudoba. Tento druh chudoby musíme léčit ve svých domovech.“  
Matka Tereza

## Příloha 1

Léky 	Hračky 	Mobil 	Škola 
Čistá voda 	Bydlení 	Sladkosti 	Rodina 
Peníze 	Přátelé 	Oblečení 	Jídlo 
Coca Cola 	Počítač 	Auto 	Knihy 

## Příloha 2

*Jsí součástí rodiny Mohambo a žiješ nedaleko malého města Opuwo.*

Bydlíš v malé chatrči spolu s dalšími dvěma bratry a třemi sestrami. Tvoje čtvrtá sestra se již vdala a žije ve městě se svým manželem a dětmi. Sama žije na hranici chudoby a tak vám nemůže nijak finančně pomoci. V chatrči kromě tvých sourozenců a tatínka žije ještě babička. Maminka zemřela před třemi lety při porodu tvého nejmladšího bratra. Tatínek pracuje tvrdě, aby uživil celou rodinu, ale v poslední době se mu to moc nedaří. Snažíš se tátovi vypomocet, jak jen to jde. Každý den sbíráš dřevo na oheň, nosíš vodu, vaříš čaj a staráš se o drůbež.

Chodíš do základní školy stejně jako tví tři další sourozenci, ale často školu meškáš, protože musíš doma pomáhat.

Tvoje rodina má pole a zahradu. Většinu z toho, co vypěstujete, také sníte. Malou část pak jednou týdně prodáváte na místním tržišti. Loni byla dobrá úroda, díky které jste si vydělali 1000 Nad (Namibijských dolarů), což stačilo na pokrytí nákladů vašich potřeb.

*Letos však počasí neprálo a úroda tentokrát nebyla příliš uspokojivá.*

*Na trhu jste vydělali pouhých 600 Nad.*

*Navíc babička onemocněla a výdaje na léky činí 100 Nad.*

*Abyste zaplatili všechno, co rodina k životu potřebujete, musíte vydělat 500Nad.*

Tady máš několik možností, jak vydělat nebo ušetřit 500 Nad:

- A) Na několik měsíců vynecháš školu, abys pomohl s prací na poli a ušetřil za školní výdaje.
- B) Budete jíst méně a tím více prodáte na tržišti.
- C) Prodáte krávu sousedovi.
- D) Jeden z vás půjde do města pokusit se vydělat nějaké peníze, což ale může být pro dítě nebezpečné.
- E) Budeš pomáhat u souseda na zahradě.
- F) Vymyslíš jiný plán.





# VODA

**ČAS**  
2 hodiny

**CÍLE**  
Upevnit přírodovědné znalosti o vodě  
Uvědomit si dopady neuváženého využívání vody na život lidí v rozvojových zemích.  
Zvýšit povědomí dětí o vlastní spotřebě vody a způsobu, jak tuto spotřebu snížit  
Pochopit souvislost nedostatku vody s chudobou

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)  
Člověk a jeho svět (Člověk a jeho zdraví; Rozmanitost přírody; Místo, kde žijeme)  
Matematika a její aplikace

**PRŮŘEZOVÁ TÉMA**  
Osobnostní a sociální výchova  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Environmentální výchova

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
K učení  
Komunikativní  
K řešení problému  
Sociální a personální

**POMŮCKY**  
Litrová láhev s vodou  
Papíry, nůžky, lepidlo, papír formátu plakátu



Na začátek hodiny rozdejte žákům pracovní list (**příloha 1**). Úkolem je doplnit do textu odpovídající slovo, které je po všechna volná pole stejná, při tom ovšem dbají na správné skloňování. Vyčkejte, dokud slovo nevyvodí většina třídy. Chybějící pojem (voda) je zároveň i téma dnešní lekce.



**Voda** je základ. Látka, která zabírá 71 % povrchu Země, zároveň tvoří 70 % lidského těla a až 90 % těla rostlin. V některých částech světa je ale její hodnota mnohem vyšší než u nás. Ve slumech jsou lidé ochotni za tu čistou platit nehorázné částky. V odlehlejších venkově mnohdy peníze nepomůžou, protože chybí **vodní** zdroj. Jsou ale místa, kde je vody dost. Mnoho lidí má ve zvyku **vodou** plýtvat i přes to, že jiným lidem na světě se tolik **vody** nedostává. **Voda** je pro život na zemi nepostradatelná, stejně jako pro dobré zdraví každého člověka. **Voda** je nejzáhadnější a nejdokonalejší tekutinou na planetě Zemi.

Zamýšlejte se nyní nad textem, zopakujte společně přírodovědné znalosti o vodě.

*V jakých skupenstvích existuje voda?*

*K čemu všemu člověk vodu využívá?*

*Popište koloběh vody.*

*Jak je možné, že je vody nedostatek, když voda tvoří 71% povrchu země?*

*V jakých zemích je podle tebe nedostatek vody a proč?*



Přečtete nyní příběh chlapce z Namibie (**příloha 2**) a diskutujte nad ním. Motivujte děti k tomu, aby hledaly příčiny a důsledky nedostatku vody. Nápady zapisujte heslovitě na tabuli. Navodit diskusi můžete následujícími otázkami:

*Proč je v afrických zemích nedostatek vody, zatímco v naší zemi je vody dostatek?*

*Co musí chlapec z příběhu dělat pro to, aby měl vodu?*

*Co musí dělat jeho sestřička?*

*Jak podnebí ovlivňuje dostupnost vody?*

*Jak nedostatek vody ovlivňuje zdraví těchto lidí?*

*Proč je voda špinavá?*

Více než polovina domácností na světě musí k vodnímu zdroji daleko docházet. Člověk potřebuje denně minimálně pět litrů vody na pití a vaření. Dvacet pět dalších litrů k tomu, aby vykonal základní hygienu. Voda je těžká. Ženy mohou pohodlně unést patnáct litrů. Naplněné kanystry a vědra, která často ženy nosí na hlavách, obvykle váží až dvacet kilogramů. V Africe je 80% nemocí spojeno se špatnou kvalitou pitné vody a špatnými hygienickými návyky. Jen si vzpomeňte, jak vás rodiče od útlého dětství učili umývat si ruce před každým jídlem a nepít vodu z potoka. Choroby upoutávají lidi na lůžko. Nemohou proto pracovat nebo chodit do školy.

V další fázi povzbudte děti k tomu, aby se zamyslely, kolik samy denně spotřebují vody a kolik ve skutečnosti opravdu potřebují.



Rozdejte dětem pracovní listy (**příloha 3**). Cílem aktivity je spočítat průměrnou denní spotřebu vody. Jako vodítko slouží první sloupec tabulky s hodnotami průměrné spotřeby vody při různých každodenních činnostech. Upozorněte na to, že hodnoty jsou pouze orientační a pro lepší představu prezentujte 1 litr vody ve sklenici či lahvi. Do 2. sloupce žáci samostatně zapíšou, kolikrát denně jednotlivé činnosti vykonávají. Poté tyto dva údaje vynásobí, aby získali denní spotřebu vody při dané činnosti, kterou zapíšou do 3. sloupce. Údaje ze 3. sloupce žáci sečtou a získají svou přibližnou denní spotřebu vody.

Je nutné, abyste žákům důkladně a průběžně vysvětlili jednotlivé kroky. Nelze počítat s tím, že po vysvětlení aktivity žáci budou schopni správně postupovat, proto je nutné každý krok několikrát zopakovat a dohlédnout na jeho pochopení.

V návaznosti na tuto aktivitu vyznačte ve třídě tři místa. Na první místo se postaví žáci, jejichž průměrná denní spotřeba vody je nižší než 150 litrů. Žáci s hodnotou 150 se postaví na druhé místo. Na třetím místě budou stát všichni s hodnotou nad 150 litrů.

Průměrná spotřeba vody v české domácnosti je 150 litrů. V rozvojových zemích je přibližná hodnota 10 litrů na osobu, což je téměř tolik, co u nás spotřebujeme při spláchnutí toalety. Celkové množství pitné vody by bohatě stačilo všem lidem. Kvůli nerovnoměrnému rozložení zásob pitné vody a nadměrnému plýtvání v rozvinutých zemích, se některým lidem nedostává ani množství důležité k přežití.

S použitím vlastních záznamů se děti zamyslí a sami si navrhnou, kde a jak by mohly spotřebu vody snížit. Ve dvojicích porovnají své návrhy a případně prodiskutují. Následuje diskuze v celé třídě.

*Které návrhy bychom mohli uplatnit i ve škole?*

Abyste si žáci lépe uvědomili problémy způsobené nedostatkem vody, představí si situaci, kdy přijdou domů a zjistí, že jim byla odpojena voda na dobu neurčitou. Ve skupinách budou diskutovat, jak by tato situace ovlivnila jejich život.

Uvažují v kategoriích hygiena, jídlo, pití, pohodlí, zvyklosti atd. Zdůrazněte, aby ve svých úvahách mysleli na dlouhodobé dopady.

Vzápětí skupinám rozdejte kartičky (**příloha 4**) s důsledky nedostatku vody. Prázdné kartičky slouží k doplnění důsledků, které žáci v předchozí skupinové diskusi vymysleli. Žáci nyní poskládají tzv. pavouka, kdy ve středu bude kartička s nápisem „nedostatek vody“. Žáci kartičky lepí na papír logicky se znázorněním vzájemné závislosti. Průběžně skupiny kontrolujte. Cílem je, aby si žáci uvědomili provázanost problému a lépe se orientovali v příčinách a důsledcích nedostatku vody.



Na závěr hodinu shrňte a do myšlenkové mapy přikreslete a zapíšte poznatky z dnešní hodiny—příčiny, důsledky a možné řešení.

\_\_\_\_\_ je základ života. Látka, která zabírá 71 % povrchu země, zároveň tvoří 70 % lidského těla a až 90 % těla rostlin. V některých částech světa je ale její hodnota mnohem vyšší než u nás. Ve slumech jsou lidé ochotní za tu čistou platit nehorázně částky. Na odlehlém venkově mnohdy peníze nepomůžou, protože chybí \_\_\_\_\_ zdroj. Mnoho lidí má ve zvyku \_\_\_\_\_ plýtvat i přes to, že jiným lidem na světě se tolik \_\_\_\_\_ nedostává. \_\_\_\_\_ je pro život na zemi nepostradatelná, stejně jako pro dobré zdraví každého člověka. \_\_\_\_\_ je nejzáhadnější a nejdokonalejší tekutinou na planetě Zemi.

## Příloha 2

### ***Jmenuju se Dan, je mi 10 let a žiju se svými rodiči a sourozenci na okraji města Keetmanshoopu, Namibii.***

Náš dům je malý, sotva se sem všichni vejdem, ale v sousedství žijí početnější rodiny v menších domech, než máme my, a tak si nemůžu stěžovat. Každé ráno vstávám ještě za tmy, pokaždé mě vzbudí moje roční sestřička. Netuším, kolik je hodin, nikdo z rodiny hodinky nevlastní. Je jedno, jestli je středa nebo neděle, protože každý den začíná stejně. Vždy když vstanu, mám hrozný hlad, ale musím ještě chvíli vydržet. Venku už mě čekají kamarádi z naší ulice, se kterými každé ráno vyrážím pro vodu. Máme štěstí, že máme pumpu s vodou blízko našeho domu. Máme dokonce ve městě i nový obchod, ve kterém se voda prodává v plastových láhvích. Bohužel nikdo z našeho okolí nemá dost peněz si ji koupit.

Sestřenice, která žije v malé vesnici daleko odsud, musí vstávat o dost dříve a ujít několik kilometrů k řece, kde navíc ne vždy voda je. Loňské léto bylo velké sucho, řeka vyschla a sestřenice byla nucena chodit pro vodu ještě dál.



U pumpy bývá každé ráno dlouhá řada. Než se dostaneme na řadu, slunce už začíná hřát. Cesta zpátky domů se pak zdá o dost delší, než cesta tam. Nést takový kanystr s vodou není pro 10ti-letého hladového kluka vůbec jednoduché, ale jsem rád, že vodu máme. Voda pro nás znamená život. Potřebujeme pít, umývat se a vařit jako každý člověk na světě. Někdy je voda tak špinavá, že způsobuje různé zdravotní problémy. Lidé pak nemohou chodit do práce, nejsou peníze na jídlo a ani na potřebné léky.

Ve škole jsem v učebnici viděl obrázek krásného umyvadla. *Prál bych si mít doma kohoutek, kterým bych jen otočil a měl bych vodu, kolik bych chtěl.*



	Průměrná spotřeba vody na osobu v litrech	Četnost činností za den	Osobní spotřeba vody za den v litrech
Sprechování (10 minut)	200		
Koupel ve vaně	100		
Čištění zubů (otevřený kohoutek)	4		
Čištění zubů (utažený kohoutek)	1		
Spláchnutí záchodu	15		
Spláchnutí záchodu úsporné	6		
Mytí nádobí v myčce	55		
Ruční mytí nádobí	25		
Pití	2/den		
vaření	15/den		
Zalévání zahrady	30/minuta		
praní	120		
Mytí auta	200		

celkem

NEDOSTATEK VODY	Musí si kupovat vodu <u>pet-láhvi</u>	Škodlivé životnímu prostředí	Zanedbaný vzhled
Musí pít znečištěnou vodu z potoků a řek	Hlad	Zamešká školu	Nemůže chodit do práce
Nejsou peníze na léky	Méně hygieny	Stojí hodně peněz	Špatná úroda
Nedostatek zavlažování	Onemocní	Nedostatek potravin	Kožní onemocnění



# VZDĚLÁNÍ

ČAS  
45 min

**CÍLE**  
Uvědomit si význam a potřebu vzdělání.  
Pochopit příčiny a důsledky zanedbávání školní docházky v rozvojových zemích.  
Přemýšlet na možnostmi řešení přístupu ke vzdělání.  
Hledání souvislostí.

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)  
Člověk a svět práce (Práce s drobným materiálem)  
Člověk a zdraví (Tělesná výchova)  
Člověk a jeho svět (Lidé a čas)

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**  
Osobnosti a sociální výchova  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
K učení  
Kommunikativní  
K řešení problému  
Sociální a personální

**POMŮCKY**  
Audio přehrávač nebo projektor  
Papíry, lepidlo, nůžky

Na začátek napište na tabuli následující přesmýčky. Vysvětlete žákům, že k vyluštění přesmýček je potřeba přeházet písmena do správného pořadí tak, aby vzniklo smysluplné slovo.

AKŘLĚ (lékař)                      RVKÍPÁN (právnick)  
LOPIT (pilot)                      ŠKLETAU (letuška)  
ČUKTILEA (učitelka)              SKRŘÁEEATK (sekretářka)  
SIMYVCEL (myslivce)              DVAPČORA (prodavač)

Nechte děti samostatně pracovat a poté společně zkontrolujte.  
*Co mají tato vyluštěná slova společného?  
Jaké je k těmto slovům slovo nadřazené? (Povolání)  
Jaká další povolání existují?  
Jaké povolání byste chtěli v budoucnu vykonávat vy?*

Všechna povolání, která žáci zmíní, zapisujte na tabuli. Nechte pod jednotlivými názvy místo pro anglický ekvivalent, který vám žáci také nadiktují. Neznámá slovíčka mohou vyhledat ve slovníku nebo na internetu.



V další fázi žákům pusťte ukázkou rytmicko-pohybové hry (**audiopříloha 1**), kterou se baví děti v Namibii. Hra se jmenuje „**Jump in, jump out**“. Rozdejte dětem slova (**příloha 1**) a přečtěte nejdrive celý text. Dále čtete po řádcích. Žáci každou řádku opakují a poté s vaší pomocí přeloží. Zapiší si výslovnost a český překlad na vedlejší řádek. Následně doplní chybějící slova—jméno, přezdívku a vysněné povolání. Celý text pak ještě 3x přečtete.

Vyzvěte nyní žáky, aby se postavili do kruhu a naučte se pohyby.

**JUMP IN, JUMP OUT**  
 Jump in (skok snožmo vpřed)  
 Jump out (skok snožmo vzad)  
 Jump in (skok snožmo vpřed)  
 Jump out (skok snožmo vzad)  
 Turn around and sit (otočit a dřep)  
 Introduce yourself (zůstat v dřepu, pouze jeden žák stojí a představuje se)

My name is Vlasta (ostatní řeknou „aha“)  
 They call me Pasta (ostatní řeknou „aha“)  
 I want to be a teacher for the rest of my life

She wants to be a teacher for the rest of her life  
 (řiká zbytek třídy a při tom se zvedá)  
 (He wants to be a teacher for the rest of his life v případě, že je to kluk)



Pokračujte třídním brainstormingem, co všechno je potřeba k tomu, abyste toto povolání mohli vykonávat.

*Co musí znát profesionálové vykonávající jednotlivé profese?  
Stačí jim základní vzdělání, nebo potřebují střední, popřípadě vysokoškolské vzdělání?  
Může vykonávat tuto práci ten, komu se nechtělo na základní škole učit?  
Kdo z vašich rodičů se musí i dnes pořád ještě učit, aby mohl dobře vykonávat svoji práci?*

Jistě se shodneme, že chodit do školy je pro naši budoucnost velmi důležité. Už jen proto, abychom si dokázali spočítat, zda nám prodavačka v obchodě vrátila dost peněz, nebo abychom si mohli přečíst smyslu od svého kamaráda. S vyšším vzděláním mám šanci na lépe placené povolání, budu si moci dovolit lepší život a zabezpečit své děti. Vzdělání je bezpochyby nejúčinnější způsob v boji proti chudobě.



Ještě jednou si pusťte video a vyzvěte děti, aby se soustředili především na větu „*I want to be a ...for the rest of my life.*“. Děti se snaží postřehnout, čím chtějí být aktéři tohoto videa. Ptejte se:

*Mají děti na tomto videu stejné sny, jako my?  
Myslete si, že mají stejné i možnosti?*



Prozradte, že to se dozvíme z příběhů dětí z Namibie. Každá skupina dostane příběh jednoho dítěte (**příloha 2**), který si společně ve skupině přečtou.

Řetěz příčin

Součástí pracovního listu s příběhem je také tzv. **řetěz příčin**. Zamysli se nad hlavním problémem příběhu, formuluj svoje myšlenky do sousloví či krátké věty a zapiší do prvního políčka. Do druhého políčka zapiší, proč tento problém vznikl. Příčiny dále rozvíjejí a zapisují do dalších políček.

Aktivitu můžete ozvláštnit tím, že žáci příčiny napíší na úzké pruhy papíru a ty poté postupně slepují do podoby řetězu

**Řetěz příčin**  
 Nastříhejte pruhy papíru o rozměrech 15x2cm. Na první pruh formulujte problém, který budete rozebírat. Na další pruh papíru napište příčinu problému a na další příčinu příčiny problému. Jednotlivé kusy papíru slepte tak, aby se na konci alespoň 1cm překrývali. Další pruh papíru provlečte prvním kroužkem. Postupujte, dokud nevznikne řetěz příčin problému

Základní škola v Namibii je zpoplatněná. Rodiče platí za povinné školní uniformy. Sirotci mají nárok na školní uniformy zdarma. Na střední škole se platí za zkoušky a na to mnoho rodin nemá peníze, proto spousta dětí ukončí své vzdělání pouze základní školou. Na vysokou školu se dostanou jen nejbohatší a nejméně z nich. Škol v Namibii je nedostatek, a proto není výjimkou, že se v jedné třídě těsní až 70 dětí a na individuální přístup není prostor. Často se učitelky s nekázni v přeplněných třídách vypořádávají fyzickými tresty, které jsou v Namibijských školách naprosto běžné a povolené.



Žáci ve skupině vyberou z navrhovaných řešení ta nejhodnější. Příčiny, důsledky, možné řešení na závěr hodiny znázorní do myšlenkové mapy.



Jump in, jump out

Jump in, jump out

Turn around and sit

Introduce yourself

My name is \_\_\_\_\_

They call me \_\_\_\_\_

I want to be a \_\_\_\_\_

for the rest of my life

She/He wants to be a \_\_\_\_\_

for the rest of her life

Skoč dovnitř, skoč ven

Skoč dovnitř, skoč ven

Otoč se a posaď se

Představ se

Jmenuji se \_\_\_\_\_

Říkají mi \_\_\_\_\_

Chtěla bych být \_\_\_\_\_

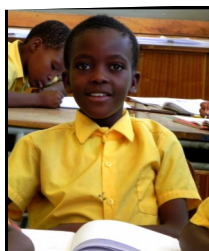
do konce svého života

Ona/ On chce být \_\_\_\_\_

do konce svého života

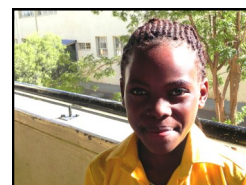
*Ahoj! Jmenuju se Linus a bydlím na jihu Namibie, ve městě Keetmanshoopu.*

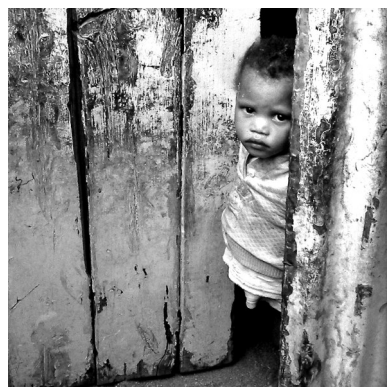
Narodil jsem se ale na severu, kde žije celá moje rodina. Krajina je na severu docela jiná než tady. Příroda je zelenější a tak všechno potřebné k životu si můžeme vypěstovat sami. Do školy moc často nechodím, protože je vždy hodně práce a já jsem pro své rodiče nepostradatelnou pomocnou silou. Oni si myslí, že k pěstování kukuřice nepotřebuju umět číst a psát. Já si to ale nemyslím. Oba rodiče jsou negramotní, nikdy neměli možnost držet v ruce knihu ani časopis. Je pro ně důležitější umět si obstarat jídlo, než ovládat čtení, psaní či počítání. Já se ale jednou chci stát prezidentem a zařídit, aby se všichni v Namibii měli dobře. Prosadil bych, aby děti měli větší šanci získat vzdělání a také, aby nebyl hlad a nemoci. Občas naši oblast postihne velké sucho a na našem poli se toho moc neurodí. Vždy, když tato situace nastane a rodiče nejsou schopni nám opatřit jídlo, pošlou mě a mé sourozence na nějakou dobu ke strýčkovi do Keetmanshoopu. Strýček pracuje na místní pštosí farmě a proto si může dovolit se o nás postarat. I když se mi po mamince stýská, u strýčka se mi líbí, protože tady můžu chodit do školy a to znamená mimo jiné, že nemusím tvrdě pracovat. Sice jsem tu vždy jen na chvíli a moje znalosti se nedají srovnat se znalostmi mých spolužáků, umím už alespoň trochu číst, psát a počítat. Pochytil jsem i mnoho slov v angličtině.



*Ahoj! Jmenuju se Amemutala a bydlím na jihu Namibie, v Keetmanshoopu.*

V našem městě je několik škol a všechny jsou plné. Jsou tak plné, že v některých třídách je až 60 dětí a do takové třídy chodím i já. Do školy chodím ráda, zažiju tu spoustu legrace a občas se i něco zajímavého dozvím. Nejradši mám zeměpis. To se vždycky zasním a představím si, že jsem se ocitla na jiném místě a prozkoumávám všechny krásy té neznámé země. Až vyrostu, chci se stát pilotem. Mohla bych si zaletět, kam bych chtěla. Doteď jsem nebyla dál než ve vedlejší vesnici. Obávám se ale, že se ani nikam dál nedostanu a můj sen, stát se pilotem, se nikdy neuskuteční. Sice chodím do školy, ale úroveň výuky je špatná. Na atletických závodech škol jsem poznala dívku, která chodí do soukromé školy. Tam prý mají i učebnice. V naší škole má učebnice jenom paní učitelka a všechno, co je v ní napsané, nám diktuje. Spousta mých spolužáků ale zanedbává školu a tak neumí ani pořádně psát. Učitelka proto diktuje pomalu a já se toho za den moc nenaučím. Někdy probírané látky ani nerozumím. Doma mluvíme Nama jazykem, protože patřím ke kmeni Nama, ale ve škole výuka probíhá v angličtině. Nemám ještě moc velkou slovní zásobu, abych všemu rozuměla a paní učitelka často na mé dotazy nezná odpověď. Ona to vlastně ani učitelka není. Na vysokou školu nechodila. Možná ani střední nedokončila. Mám ji ale moc ráda, protože kdyby tu nebyla, nevim kdo by nás učil. Učitelek je málo a těch vzdělaných ještě méně.





# BYDLENÍ

ČAS  
60 min

**CÍLE**  
Seznámení s pojmy urbanizace a slumy  
Uvědomit si výhody a nevýhody bydlení v různých typech sídel  
Poukázat na problematiku chudinských čtvrtí a hledat možnosti pomoci.  
Vyhledávání a třídění informací.

**VZDĚLÁVACÍ OBLASTI**  
Člověk a jeho svět (Prvouka, Přírodověda, Vlastivěda)  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA**  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Environmentální výchova  
Osobnostní a sociální výchova

**KLÍČOVÉ KOMPETENCE**  
Kompetence k učení  
Kompetence k řešení problémů  
Kompetence komunikativní

**POMŮCKY**  
Papíry  
Projekce obrázků



Na začátek hodiny rozdejte pracovní list (**příloha 1**) každému dítěti zvlášť. Úkolem je přiřadit jednotlivé osoby či živočichy k příslušnému obrázku z druhého sloupce.

*Tušíte, jakým tématem se dnes budeme zabývat?*



Pokračujte ukázkou obrázků různých druhů sídel (**příloha 2**). Ptejte se děti, co na jednotlivých obrázcích vidí.

*Podobá se některé obydlí tomu, ve kterém bydlíš ty?  
Kde podle tebe žije nejvíce lidí a kde nejméně?*

*Podle čeho si lidé vybírají, kde budou žít?*

*Ted' už trochu známe život v Namibii, podle čeho si tamější lidé vybírají, kde budou žít?*

Nyní můžete žáky seznámit s pojmem urbanizace. Pokračujte hrou „šibenice“, při které děti náhodným tipováním písmen hádají slovo, v našem případě „urbanizace“.

## Šibenice

Na tabuli načrtněte vedle sebe čárky znázorňující počet písmen hledaného slova. skupiny postupně navrhnou písmenka, která by slovo mohlo obsahovat. Pokud uhodnou, zapíšeme na příslušnou pozici ve slově. Každým hádaným písmenem, které slovo neobsahuje, jednotlivým skupině po částech kreslíme panáka.

Ve chvíli, kdy je panák dokreslen, skupina vypadá a hádají zbývající skupiny. Žáci mohou uhodnout slovo i dříve, než jej vyplní, ale pouze v případě, že jsou na

Poté, co žáci slovo uhodnou, zeptáme se, zda někdy slovo slyšeli, nebo tuší, co znamená. Vzápětí dětem tento pojem objasníme.

*Urbanizace je proces, kdy se obyvatelé z venkova stěhují do měst*

*Pět z pěti*

Vyzvěte žáky, aby vymysleli, jaké důvody mohou obyvatele vesnic a farem vést ke stěhování do měst. Pět nejčastějších důvodů napíší na papír. Ve dvojici pak své odpovědi porovnají a sepíší 5 důvodů, na kterých se shodli, nebo je považují za nejdůležitější. Pokračujte stejným způsobem i ve skupině podle metody „Pět z pěti“. Nakonec každá skupina vybraných pět důvodů napíše na tabuli. Diskutujte s žáky nad vybranými důvody, skupiny se mohou podělit s ostatními o své komentáře.

## Pět z pěti

Napište 5 věcí. Ve dvojici vyberte ze svých 5 návrhů, na kterých jste se shodli, nebo domluvili. Stejným způsobem postupujte i v menší skupině, poté ve větší skupině a nakonec v celé třídě.

Nejčastějším důvodem přesunu obyvatel do měst je prudký nárůst obyvatel a následný nedostatek půdy, vidina lepší budoucnosti a větší šance najít si dobře placenou práci. Většina měst v těchto zemích však není na tak masivní příliv obyvatel připravena a není schopna nabídnout tolik pracovních míst.



Přečtěte nyní příběh Stellastine (**příloha 3**). Zda žáci příběh vnímali, můžete zjistit otázkami vztahující se k příběhu.

*Proč se Stellastine přestěhovala se svou rodinou do města?  
Proč otec vydělává tak málo?*

*Proč Stellastine nemůže chodit pravidelně do školy?*

*Čeho se Stellastine bojí?*

*Jak si vydělává Stellastinin bratr?*



Ukažte dětem fotografie domu (**příloha 4**) a chudinské čtvrti (**příloha 5**), ve které Stellastine žije.

*Z čeho je chatrč vyrobena a kdo ji vyrobil?*

*Kolik lidí žije v této chatrči?*

*Odhadněte, kolik takových chatrčí může v této čtvrti být?*

*Odhadněte, kolik lidí v této chudinské čtvrti žije?*

Města tolika lidem nedokážou zajistit přístřeší, a proto si lidé staví skromné chatrče na okraji města. Lidé žijí v chatrčích ze dřeva, plechu nebo jiného materiálu. Jsou namačkaná na sebe, jedna vedle druhé. Příbytek má většinou jedinou místnost, kde bydlí celé rodiny. Shluky těchto obydlí nazýváme **slumy**. V různých zemích mají ale různé názvy (flavely v Jižní Americe, ghetta v Severní Americe či Evropě). Slumy představují problém, který málokdo chce a ví, jak řešit.



Navod'te brainstorming na téma, jaké problémy mohou mít lidé v těchto čtvrtích. Odpovědi dětí heslovitě formulujte a zapisujte na tabuli. Žáci zároveň roztřídí své nápady do následujících kategorií:

*Vzdělání—Zdraví—Kriminalita—Služby—Práce*

Obyvatelé slumů mají velmi malé šance na zlepšení. Nachází se zde jen málo škol, bez kvalifikovaných učitelů, protože jen málokdo je ochoten v takovém prostředí učit. Bez vzdělání lidé nejsou dostatečně informováni i o důsledcích špatné hygieny a prevenci nebezpečných chorob. Bez kanalizace, se špatnou dostupností pitné vody, špinavými ulicemi lemovanými překupníky alkoholu a drog, Tito lidé si moc dobře uvědomují svoji bídu a snaží se kus svého štěstí uloupnout i nelegální cestou. Obyvatelé slumů mají velmi malý, téměř nulový přístup k základním službám. Typická je absence přívodu elektřiny, nebo infrastruktura.



Diskutujte nyní, jak by lidé v těchto slumech mohli zlepšit svůj život? Poté každé skupině rozdejte komiks (**příloha 6**) a ptejte se:

*Jmenujte věci, kterými zlepšují své životní podmínky děti a kterými dospělí.*

*Jak si lidé mohou navzájem pomáhat?*

*Napadají tě jiné možnosti, jak zlepšit život těchto lidí?*

*Jak můžeme pomáhat my?*



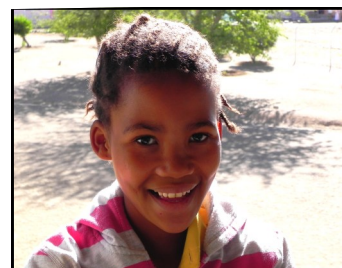
Na závěr doplňte myšlenkovou, využijte k tomu hesla a body, které jste v průběhu předchozích aktivit psali na tabuli.

**Úkol:** Spoj čárou obrázky v levém sloupci s příslušným obrázkem pravého sloupce podle toho, ke kterému náleží.



## Příloha 3

**Jmenuju se Stellastine a brzy mi bude 11 let. Bydlím na okraji města Keetmanshoopu, kam jsme se před několika lety přestěhovali. Před tím jsme žili v malé vesničce daleko odsud, měli jsme malé políčko a dvě krávy.**



Tatínek tehdy zaslechl, že ve městě se otevírá nová továrna, kde by mohl dostat práci. Celá rodina jsme se nadchla a s vidinou lepšího života jsme prodali krávy i pole sousedům, sbalili to málo, co jsme měli, a vydali se na dalekou cestu. Když jsme dorazili do Keetmanshoopu, čekal na nás strýc, který nás zavedl k sobě domů. Jeho dům, nebo spíš chatrč splácaná z plechu, leží na okraji města. Takových chatrčí je tu spousta. Jsou namačkané na sebe, jedna vedle druhé. Většinou je to jen jedna malá místnost, kde navíc bydlí celé rodiny. Brzy jsme zjistili, že naši sousedé přišli do města ze stejného důvodu – s vidinou lepší budoucnosti. Skončili ale tady, vystaveni ještě větší chudobě, než před kterou utekli.

Tatínek je moc šikovný a pracovitý a práci si našel poměrně rychle. Jelikož ale nemá žádné vzdělání, práce je málo placená, a tak si žádný dům nemůžeme dovolit. Postavili jsme si malou chatrč z plechu hned vedle našeho strýce. Jsem ráda, zvykla jsem si na své sestřenice, ráda si s nimi hraju a povídám. Díky tomu, že má tatínek práci, mohu chodit do školy. Maminka ale onemocněla tuberkulózou a tak se nyní o své mladší sourozence starám já. Znamená to, že do školy už nechodím tak často a pravidelně. Můj starší bratr na školu zanevřel úplně. Říká, že když nemůže chodit do školy pravidelně, nebude tam chodit vůbec a radši si vydělá peníze jinak. Je mu teprve 13 let a každé ráno žebra podél silnic nebo v blízkosti obchodů. Já radši budu chodit do školy, protože zebřáním si stejně moc peněz nevydělám.

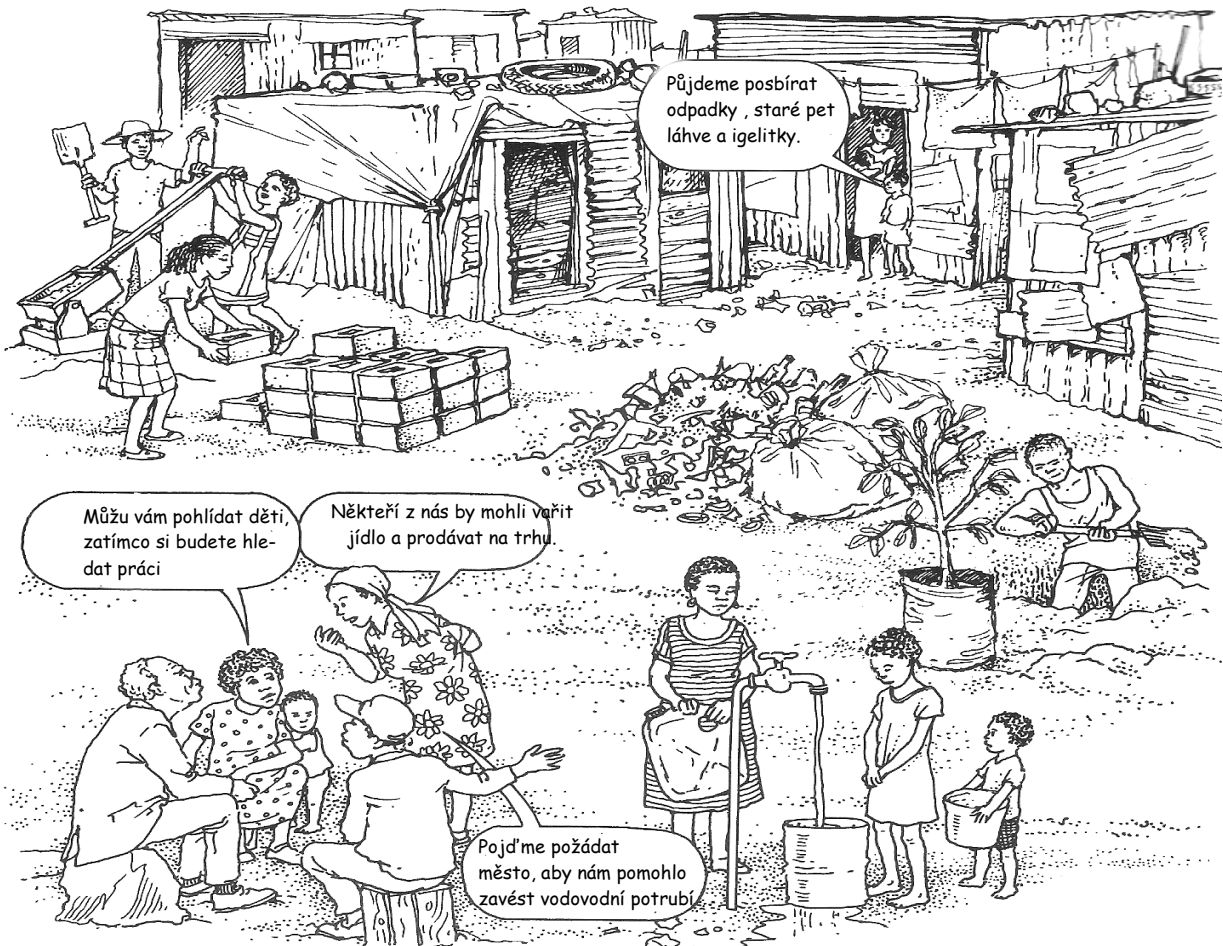
Často vzpomínám na dobu, kdy jsme žili na farmě. Na to, kdy jsem si s kamarády mohla hrát v buši klidně až do noci. Tady se bojím vyjít ven i ve dne. Lidé, co nenašli práci, si krátí volné chvíle v malých hospodách, kde se pod vlivem alkoholu snaží zapomenout na bídu svého bytí. Ráda bych se na venkov vrátila, ale už není kam.

## Příloha 4





- ◆ Jmenujte 2 věci, kterými děti zlepšují život ve slumech
- ◆ Jmenujte 2 věci, kterými dospělí zlepšují život ve slumech
- ◆ Jakým způsobem si lidé ve slumech můžou pomáhat?



# ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

ČAS  
120 min

## CÍLE

Seznámení s pojmy životního prostředí, přírodní zdroje, podvýživa  
Pochopit vliv stavu životního prostředí na náš život.  
Uvědomit si způsoby ochrany životního prostředí a využití recyklovatelného odpadu  
Poukázat na souvislost životního prostředí s podvýživou  
Vyhledávání a třídění informací

## VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Člověk a jeho svět (Prvouka, Přírodověda)  
Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

## PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Osobnostní a sociální výchova  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech  
Environmentální výchova

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Kompetence k učení  
Kompetence k řešení problémů  
Kompetence komunikativní

## POMŮCKY

Kopie příloh, projektor  
Výtvarné a pracovní potřeby

Na úvod nechte děti zopakovat základní lidské potřeby, které jste společně odvodili v lekci o chudobě a napište je na tabuli nebo větší plakát tak, aby je děti měli před očima. Vzápětí je motivujte, aby se zamysleli, odkud tyto potřeby získáváme. Žáci by měli dojít k pojům souvisejícím s přírodou, či-li vzduch, půda, rostliny, voda atd. Vysvětlete, že tyto složky jsou součástí tzv. **životního prostředí** a pojem upřesněte.

*Životní prostředí je systém složek umožňující existenci živých organismů, včetně člověka. Životní prostředí je plné přírodních zdrojů, které jsou pro člověka užitečné a které člověk ke svému životu využívá. Těmito zdroji je např. půda, voda, zvířata, rostliny, minerály, stromy atd.*

Připomeňte dětem příběh Robinsona Crusoa od Daniela Defoa a navodte diskuzi.

*Umíte si představit, že ztroskotáte na opuštěném ostrově?  
Co všechno si musel Robinson obstarat, aby přežil?  
Z jakých materiálů si postavil přístřešek, z jakých zbraní?  
Dokázal žít i bez supermarketů, televizí a telefonů?*

Rozdejte kartičky (**příloha 1**) tak, aby každý žák měl jednu. Poté vyvěste kartičky s názvy přírodních zdrojů na různá místa ve třídě. Po pokynu učitele děti zaujmou postavení ke zdroji, který je využít k činnosti či věci na dané kartičce. Společně zkontrolujte, zda děti zaujaly správné postavení.

Protože je životní prostředí nezbytné pro nás je v zájmu každého z nás udržovat životní prostředí čisté. Přesto člověk svým neuváženým jednáním životní prostředí znečišťuje. Různé firmy při hodně za ziskem ignorují a ničí životní prostředí, a dopláci na to především ti nejhudší

*Co se může stát, pokud se o naše životní prostředí nebudeme starat?*



Rozdejte do každé skupiny obrázek (**příloha 2**), který znázorňuje, jakým způsobem může být příroda znečišťována. Ve skupinách se pokusí tyto způsoby formulovat a zapsat do prázdných políček obrázku.

Upozorněte na to, že nejen člověk může ničit přírodu. Vyzvěte žáky, aby přemýšleli i o dalších způsobech znečišťování. Své nápady poté skupiny prezentují před třídou.



Následující diskuse se bude soustředit na ochranu životního prostředí. Žáci metodou brainstormingu navrhnou, jak je možné zlepšit naše chování a přístup k životnímu prostředí.

Diskuzi můžete podpořit využitím značek (**příloha 3**). Dětem je postupně ukazujte a mluvíte o tom, co by mohly znázorňovat. Zdůrazněte, že každý z nás může svým jednáním přispět k trvale udržitelné změně našeho prostředí, k lepšímu, zdravějšímu a krásnějšímu světu. Při prezentaci značek se vždy u jedné pozastavte, vysvětlete a ptejte se, zda tato opatření aplikují ve svých domácnostech.

Zaměřte se nyní více na problematiku odpadů, která je způsobena především nadměrnou spotřebou. Diskutujte o tom, proč je důležité recyklovat. Povzbudte děti k tomu, aby byly skromnější ve svých nárocích, aby si rozmýšlely, co kupují a nekupovaly to, co vlastně ani nepotřebují.



Poté dětem ukažte fotografie dětí z Namibie (**příloha 4**), jakým způsobem se dá využít odpadový materiál.

*Proč si děti vyrábí hračky z recyklovatelného odpadu?  
Je to kvůli ochraně životního prostředí?  
Jaké hračky máš doma ty? Hraješ si s nimi vůbec?  
Jsou podle tebe tvoje hračkycennější než ty,  
se kterými si hrají děti v Namibii?*



Vyzvěte děti, aby využily svou fantazii pro nejrůznější nápady a v následující hodině se samy pokusily vyrobit hračku z recyklovatelného odpadu. Po dokončení dejte dětem prostor si hračku vyzkoušet.

V další fázi lekce se zaměřte na souvislost mezi životním prostředím a potravinami.

*Jaké je vaše nejoblíbenější jídlo?*

*Co potřebujete k jeho zhotovení a kde tyto ingredience získáte?*

*Co když ale nemáte dostatek peněz si všechny ingredience pořídit?*

Děti by měly dojít k závěru, že pokud člověk nemá peníze, jako je tomu u mnoha lidí v rozvojových zemích, musí si potraviny vypěstovat, nebo ulovit. V opačném případě bude hladovět a trpět podvýživou. Žákům tento pojem objasněte.

*Podvýživa je fyzický stav člověka, kterému se nedostává potřebné množství nebo kvalita potravin.*

*Jak je tedy možné, že téměř polovina hladovějících v rozvojových zemích jsou právě zemědělci?*

Tato otázka by v děti měla podnítit k hledání souvislostí s životním prostředím.

Rozdejte nyní skupinám sadu kartiček (**příloha 5**) tak, aby vždy dvě skupiny měly stejnou sadu. Tyto skupiny budou spolu soupeřit. Žáci mají za úkol poskládat kartičky ve správném pořadí. Skupina z dvojice se stejnými kartičkami, která je poskládá jako první, si za odměnu vybere, zda text převypráví ostatním sama, nebo žezlo předá druhé skupině. První sada kartiček pojednává o příčinách hladu a druhá sada o možném řešení tohoto problému. Žáci si tak navzájem předají informace prezentací dvou skupin.



Prohlédněte si nyní fotografii (**příloha 6**). Ptejte se, zda chlapec na obrázku trpí podvýživou.

Prozraďte, že tento chlapec podvýživou skutečně trpí.  
*Jak je tedy možné, že má tak velké břicho?*

Tomuto jevu se říká „**proteinová podvýživa**“. Příznaky této nemoci jsou nafouklé břicho, naoranžovělé vlasy či únava. Jídelníček lidí trpících podvýživou se skládá především ze surovin bohatých na škrob (kukuřice, brambory). Proteiny (maso, mléko, vajíčka) chybí. Právě ona jednotvárnost jídelníčku způsobuje tento typ podvýživy. Nejde proto o nedostatek jídla, ale o nedostatek kvalitní, vyvážené stravy. V Namibii se nejlépe daří kukuřici. Strava se tak převážně skládá právě z kukuřice. Nejlevnější a také nejčastější jídlo, které Namibijci jí k snídani, k obědu i k večeři, a které je zároveň jediné jídlo podávané ve školní jídelně, se nazývá „Porridge“ (čti poridž).




Pokud máte přístup do školní kuchyně, doporučuji si jídlo vyzkoušet. Předtím však dětem ukažte fotografie ze školní jídelny (**příloha 7**). Děti si všimají způsobu stolování a chodu samotné jídelny. Stejným způsobem mohou „stolovat“ i při ochutnávce.



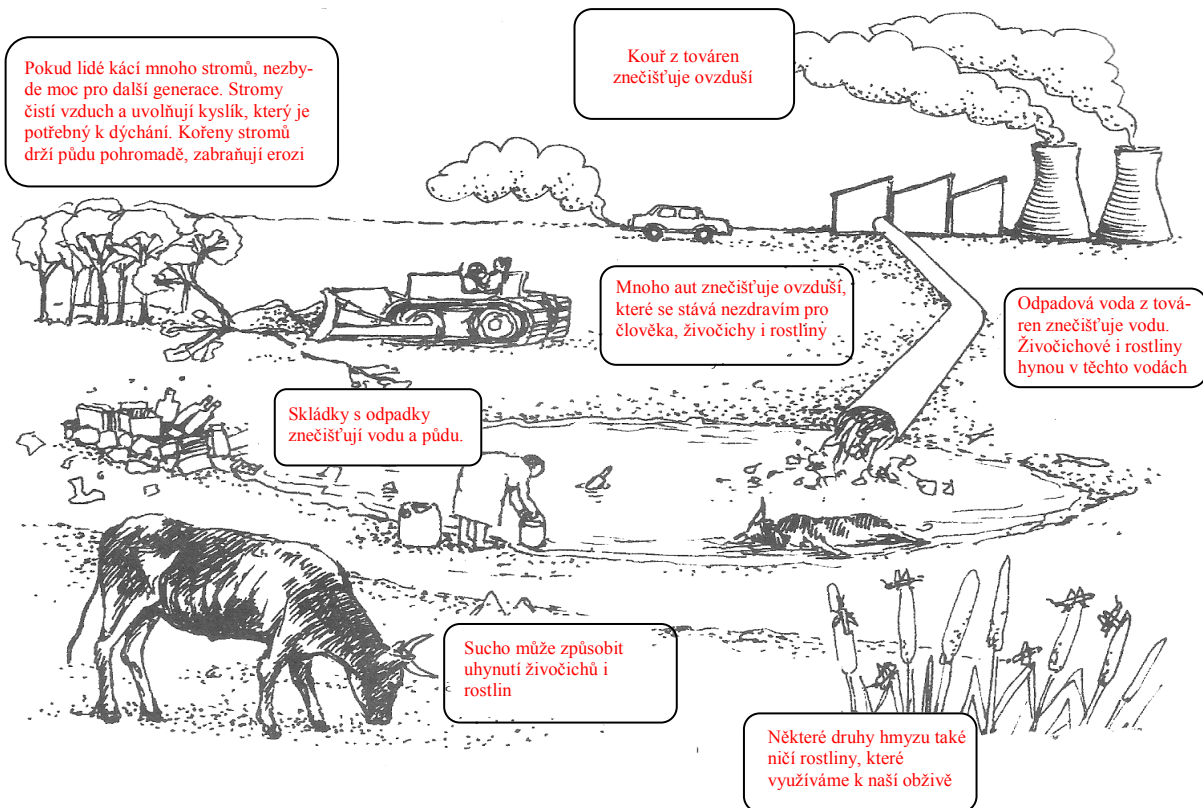
Na závěr opět doplňte myšlenkovou mapu o nové informace a zhodnoťte hodinu.

## Porridge

Privedte 4 litry vody k varu. Poté za stálého míchání přispávajte kukuřičnou mouku a ještě asi 15 minut vařte.

PŮDA	VODA	ŽIVOČICHOVÉ	ROSTLINY	MINERÁLY
 výsadba	 pítí	 mléko	 dřevo (stromy)	 šperky
 stavba cest(štěrk)	 plavání	 jídlo (maso)	 jídlo (zelenina, ovoce)	 teplo
 stavba domů (cement)	 mytí	 lov	 stín a přístřeší (stromy a keře)	 malování
 hrnčířství (hlína)	 rybaření	 kůže	 oblečení (bavlna)	 peníze
 výroba skla (písek)	 zalévání	 oblečení (vlna)	 léky	 výroba plechovek

**Úkol:** Do volných políček napiš, co je na obrázku znečišťováno (rostliny, stromy, živočichové, voda, vzduch) a čím, zda člověkem nebo přírodou (živočichy).



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



**Recyklace**

Recyklace je jedním ze způsobů, jak udržovat a chránit životní prostředí. Jedním z neefektivnějších způsobů. Recyklace znamená, že zbytkové a nepotřebné věci jsou znovu využity k výrobě dalších. Není potřeba tak velké energie a nových zdrojů. Pokud ještě doma netřídíte odpad, je na čase začít. Nebo když přistě budete vyklízet svůj pokoj, dejte všechny nepotřebné recyklovatelné věci do příslušných kontajnerů. Dnes už je na trhu i velká nabídka zboží z recyklovatelných materiálů, sledujte i toto při svých nákupech.



**Spotřeba vody**

Voda je cenný zdroj, který mnozí nadměrně spotřebovávají, a proto se spousta lidí na světě nedostává. K přežití člověk potřebuje denně asi 2,5 litru vody - v průměru ale spotřebováváme 150 litrů za osobu a den. To je příliš! A takhle můžeš šetřit vodou. Zavři kohoutek, když si čistíš zuby nebo se mydlíš. Dotahuj špatně kapající kohoutky. Místo koupaní se sprchuj. Nemyj nádobí pod tekoucí vodou, nebo úsporné splachování záchodů ušetří až několik litrů za minutu.



**Úsporné žárovky**

Investujte do úsporných žárovek. Jsou sice dražší, ale náklady se vám vrátí. Vyrží desetkrát déle a spotřebují mnohem méně energie než klasické žárovky.



**Vypínat přístroje**

Nenechávej elektropřístroje v pohotovostním režimu „standby“. Protože i když jsou vypnuté, spotřebovávají elektrickou energii.



**Nenechávat přístroje v zásuvkách**

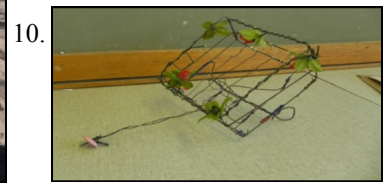
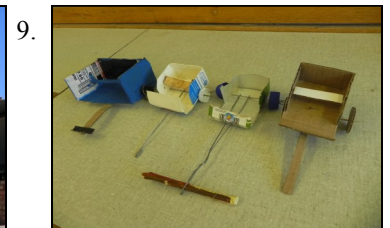
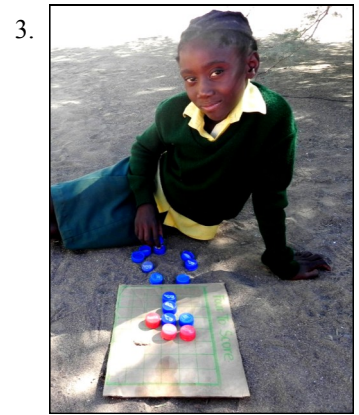
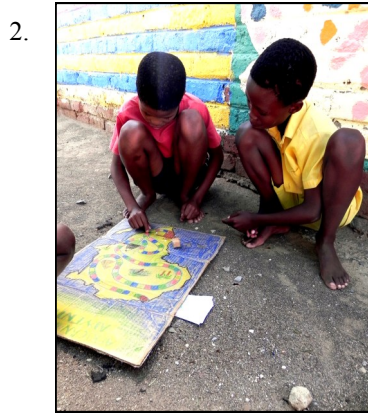
Nenechávejte elektrické přístroje v zásuvkách, ani nabíječky mobilů, pokud nejsou právě nabíjeny.











**Vypínat světlo**

Dbejte na to, aby světla svítila jen v těch místnostech, kde se právě nacházíte, nezapomínejte vypínat při odchodu.













Varianta 1

<p>Lidé v této chudé zemi si všechny potraviny musí vypěstovat sami.</p> 	<p>Mají jenom malý pozemek, kde navíc půda není kvalitní a nedostává si ji dostatek vláhy.</p> 	<p>Lidé proto kácí stromy, aby se dostali ke kvalitnější půdě. Kořeny stromů půdu zpevňují.</p> 	<p>Bez stromů vítr odnese a déšť odplaví životodárnou vrstvu půdy a zanechá pouze zeminu chudou na minerály potřebné k pěstování plodin.</p> 
<p>Lidé nemají peníze na to kupovat hnojiva a dobrá semena plodin.</p> 	<p>Důsledkem kácení stromů je pokles srážek a s tím spojené sucho.</p> 	<p>Plodinám se nedaří, produkují méně, než lidé potřebují, nebo úplně uhynou.</p> 	<p>A co se stane potom? Lidé nemají dostatek potravin, ani peněz a hladoví.</p> 

Varianta 2

<p>Lidé v této chudé zemi si všechny potraviny musí vypěstovat sami.</p> 	<p>Mají jenom malý pozemek, kde navíc půda není kvalitní a nedostává si ji dostatek vláhy.</p> 	<p>Lidé proto kácí stromy, aby se dostali ke kvalitnější půdě. Kořeny stromů půdu zpevňují.</p> 	<p>Díky kurzu zemědělství, který pořádá humanitární organizace z Evropy, se naučili, jak efektivně pěstovat.</p> 
<p>Aby zabránili sesuvu půdy a půda se jim lépe obdělávala, budují na strmých svazích terasy.</p> 	<p>Vysazují stromy, protože kořeny půdu zpevňují, zvyšují šanci na déšť a zároveň produkují ovoce.</p> 	<p>V kurzech se mimo jiné dozvěděli, jak správně zavlažovat tak, aby plodiny přežili až do sklizně.</p> 	<p>A co se stane potom? Lidé mají potraviny i do zásoby, peníze za prodej a semena na další sadbu.</p> 



1.



2.



3.



4.



5.



6.

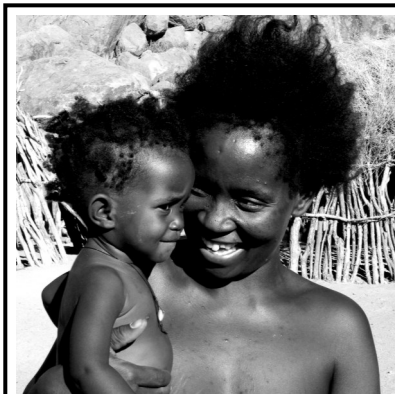


7.



8.





## ZAČAROVANÝ KRUH

ČAS  
60 min

### CÍLE

Upevnit získané znalost, dovednosti, postoje a hodnoty  
Uvědomit si provázanost příčin chudoby a možné řešení  
Schopnost empatie.  
Růst zájmu o světové dění.  
Efektivní spolupráce, hledání vhodného řešení.

### VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Člověk a jeho svět (Vlastivěda)  
Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)  
Člověk a společnost (Výchova k občanství)

### PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Osobnostní a sociální výchova  
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

K učení  
Komunikativní  
K řešení problému  
Sociální a personální

### POMŮCKY

Kopie příloh

Poslední modul je věnován hodnocení a ověřování nabytých znalostí, dovedností, postojů i hodnot.

Zahrajte si hru „**O přežití**“. Žáci si hrou upevní získané poznatky o začarovaném kruhu chudoby, o tom, jaké faktory v praxi skutečně ovlivňují život lidí v rozvojových zemích. Upozorněte žáky, aby během hry přemýšleli, co v přežití ovlivnilo je, jejich skupinu a jaké kroky by byly potřeba k přerušení řetězce chudoby.

Jednotlivé skupiny poté své kartičky roztrídí podle toho, co rozhodlo, zda o peníze přijdou či naopak peníze získají. Napište kategorii na tabuli:

- VZDĚLÁNÍ
- ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ
- NEMOCI
- BYDLENÍ
- PRÁCE



### Pravidla hry „O přežití“

- Cílem této hry je přežít.
- Žáci pracují ve svých domovských skupinách. Popřípadě přerozdělte do 4 skupin.
- Každá skupina si zvolí svého vedoucího, který ve své skupině bude rozhodovat o rozdělování peněz.
- Na začátek dostane každý člen skupiny 30\$
- V každém kole si každý člen musí koupit kartičku JÍDLO. Pokud žák nemá potřebných 10\$, vypadává ze hry.
- V průběhu hry si každý žák může podle svého uvážení kupovat i další kartičky. Upozorněte žáky, že např. kartička LÉKY stojí 20\$. Pokud však žák tuto kartičku nevládní, v případě nemoci musí za léky platit víc.
- Hra končí ve chvíli, kdy dojdou kartičky se situacemi. Vyhrává ta skupina, ve které přežili všichni členové. Zvítězit mohou tedy všechny skupiny nebo žádné.

Společně pak diskutujte. Je více než pravděpodobné, že některé kartičky nebudou moci zařadit do výhradně jedné kategorie právě proto, že jsou tyto faktory propojené.

Vyzvěte žáky, aby vybrali jednu kartičku s problémem a vymysleli vhodné řešení. Poté se ve skupině domluví na jejím dramatickém ztvárnění, které zbytku třídy předvedou.



Na závěr rozdejte žákům pracovní list z modulu 1 (**příloha 2 modulu 1**), který poslouží k následnému ověřování přínosů těchto aktivit. U každého žáka si povšimněte změn v odpovědích, zda se liší výrazně, zda směřují ke stereotypům nebo k objektivnímu pohledu.



Další možností hodnocení je **slohová práce** na téma „Namibie“. Záměrně je téma velmi rozkočné, aby žáci měli možnost vybrat oblast, kterou si s Namibií spojují nejvíce. V práci mohou vyjádřit i která aktivita je zaujala nejvíce, která nejméně.

V případě zájmů můžete některé aktivity zopakovat. Věnujte poté alespoň jednu hodinu diskuzi nad celou tematikou.

Na vašem poli, kde pěstujete kukuřici, se rozmnožil plevel Striga, který vysává živiny potřebné k růstu kukuřice. Letos jste proto sklídili pouze polovinu úrody.

Polovina skupiny dostane 10\$

Vaše škola pořádá burzu kreseb afrických dětí. Za získané peníze si škola v Africe pořídí nové učební pomůcky. Spousta dětí tak konečně škola začne bavit a hlavně motivovat.

Každý ze skupiny dostane 20\$

Doma vaříte na ohni. Nejen že musíte chodit denně pro dřevo, pálením dřeva uniká do ovzduší oxid uhličitý, který přispívá ke klimatickým změnám. Kouř, který při přípravě jídla vdechujete, způsobuje alergie, oční infekce a zatěžuje dýchací cesty.

Každý ze skupiny zaplatí 30\$ na potřebné léky, nebo předloží kartičku LÉKY

Tatínek postavil bioplynárnu, o které se dozvěděl ve vzdělávacím programu humanitární organizace. Bioplynárna přeměňuje dobytčí trus na metan a hnojivo. Díky tomu můžete vařit na plynovém vařiči a je i dost hnojiva na pěstování zeleniny.

Každý ze skupiny dostane 30 \$

Denně se ve světě vyhodí obrovské množství i čerstvého jídla, které by s přehledem nasýtilo celou tvou chudinskou čtvrť.

Každý ze skupiny zaplatí 10\$

Váš kraj sužuje velké sucho. Hladem uhynulo velké množství vašeho dobytka. Aby přežily alespoň některé kusy, musíte jich pár prodat a za to nakoupit krmivo.

Každý ze skupiny zaplatí 10\$ a 10\$ dá vás dostanou i ostatní skupiny.

Ve vaší čtvrti byla založena šicí dílna, kde našla práci i tvá maminka. Výrobky se prodávají až v Evropě a je o ně velký zájem.

Každý ze skupiny dostane 30\$

Okradl jsi místní učitelku, když se vracela pozdě z práce. Měl jsi štěstí, učitelka tě nepoznala. Ukradené peníze jsi ale utratil v hospodě a dnes stejně nemáš co jíst.

Bez peněz

Máš 6 sourozenců. Už tak mají rodiče problém vás všechny uživit. Teď jsi ale zjistil, že je maminka znovu těhotná a co víc, dokonce i tvá 14tiletá sestra.

Každý ze skupiny zaplatí 10\$

Díky brigádě na stavbě místní školy sis vydělal dobré peníze, za které by sis mohl pořídit novou matraci do domu. Musíš se o peníze ale podělit se svými sousedy, kteří je potřebují, protože tak to ve vaší komunitě chodí.

Každý ze skupiny dostane 20\$, ale 10\$ dá libovolnému protihráči, nebo předloží kartičku VODA

Tvoje rodina nemá peníze na vysokou školu. Chodil jsi ale pravidelně do školy, byl jsi velmi snaživý a měl jsi dobré výsledky. Proto jsi od státu získal potřebné peníze.

Každý ze skupiny dostane 40\$

Do vaší vesnice přijíždí turisté, kteří jsou uchváteni tvou kulturou. Není ti to příjemné, protože si připadáš jako zvířátko v zoo. Za fotky tvého domu a členů rodiny ale dostáváš různé suroviny, takže nemusíš chodit do vzdálené vesnice pro potřebné jídlo.

Každý ze skupiny dostane 40\$

Za pomoci několika českých dobrovolníků se vám podařilo získat finance na stavbu kukuřičného mlýna. Za práci na stavbě jsi sice nedostal zaplacen, ale mlýn bude v budoucnu k tvému užitku.

Příští kolo dostane každý z vaší skupiny 30\$

Onemocněl jsi, nemocnice je daleko a lékař do vaší vesnice přijede až za týden. Do té doby nemůžeš pomáhat na rodinné farmě.

Každý ze skupiny zaplatí 30\$ na potřebné léky, nebo předloží kartičku LÉKY

Nemůžeš chodit do školy, protože se musíš starat o své sourozence. Rodiče pracují daleko od vašeho domu a vrací se jen jednou za měsíc. Máte sice peníze na obživu, ale bez školy nemáš velké vyhlídky do budoucnosti.

Každý ze skupiny zaplatí 10\$

Nechodíš do školy, rodiče nemají práci. Žijete z dávek do státu a sem tam se vám podaří prodat ukradené dřevo ze stavby místní školky. V budoucnu je velmi pravděpodobné, že te za tuto činnost zavou do vězení, stejně jako tvého strýce.

Každý ze skupiny zaplatí 20\$

# Příloha 1

Firmě, ve které pracuje tvůj tatínek i maminka, se nedaří. Na trhu jsou stále více oblíbené čínské výrobky, které jsou levnější. Brzy bude své zaměstnance propouštět, a proto musíte šetřit, kde se dá.

*Nikdo si v příštím kole nemůže nic koupit*

Díky dobrým výsledkům ve škole jsi byl vybrán na výměnný pobyt se studenty z ČR. Poznáš novou zemi a získáš spoustu nových přátel, cenné inspirace a hlavně motivaci dál se učit.

*Každý ze skupiny dostane v příštím kole 50\$*

Rodiče si myslí, že je vzdělání zbytečné. K práci na rodinné farmě číst a psát nepotřebuješ. Tvá budoucnost je tedy předurčena k práci na farmě. Nemáš šanci na lepší zaměstnání

*Každý ze skupiny dostane 10\$*

Ve vaší vesnici probíhá vzdělávací program, kterého se každý týden účastní i tví rodiče. Naučili se tak konečně číst, psát a počítat. Dokáží si teď rozpočítat svou měsíční výplatu na každý den a dnes už se nestává, že by v polovině měsíce nebylo co jíst.

*Každý ze skupiny dostane tři kartičky s jídlem*

Tvůj bratr dostal práci v luxusním hotelu, kam přijíždí turisté z celého světa. Může si dovolit žít celou tvoji rodinu.

*Každý ze skupiny dostane 30\$*

Byl jsi adoptován na dálku rodinou z ČR, která ti posílá krásné dárky. Ty si ale nejvíc vážíš toho, že můžeš chodit do školy. Ostatní tvoji sourozenci totiž nemůžou.

*Polovina skupiny dostane 50\$*

Nebyl jsi ve škole, když probíhalo povinné očkování. Onemocněl jsi a celý rok musíš ležet v nemocnici. To, co se za tu dobu ostatní tví spolužáci naučí, už těžko doženeš.

*Každý ze skupiny zaplatí 30\$ na potřebné léky, nebo předloží kartičku LÉKY*

Jedna humanitární organizace poslala vaší vesnici spoustu nových hraček pro děti. Ty bys ale radši, kdyby opravili vaši školu, protože víš, že tví sourozenci hračky stejně brzy rozbijí.

*Každý ze skupiny dostane kartičku HRAČKY*

Tatínek onemocněl, ale nemáte peníze na potřebné léky. Máte dvě krávy a tak se rozhodnete jednu prodat. Jedna kráva vám ale nevydělá tolik co dvě.

*Každý ze skupiny zaplatí 30\$ na potřebné léky, nebo předloží kartičku LÉKY*

Bydlíš v ČR a tvoje rodina nemá příliš peněz nazbyt. Za školu sice platit nemusíš, ale dojíždění tě stojí nemalé peníze.

*Každý ze skupiny dostane 20\$ a 10\$ dá libovolnému protihráči*

Byl jsi adoptován na dálku rodinou z ČR. Tvoji sourozenci ti závidí, protože oni takové štěstí nemají. Můžeš chodit do školy, zatímco oni pracují. Ty ale víš, že jednou jim to vše budeš moci vynahradiť.

*Polovina skupiny dostane 50\$*

Tatínek dostal skvělý nápad, jak vydělat peníze. Postavil ve vašem domě sprchu, kam se teď chodí mýt pod tekoucí vedou i vaši sousedé. O sprchy je velký zájem, protože cena není velká. Dlouho jste sice museli na sprchu šetřit, teď se vám to ale mnohonásobně vyplácí.

*Každý ze skupiny dostane 40\$*

Ve škole tě to nebaví. Výklad tě nezajímá, protože mu stejně nerozumíš. Chodíš za školu a rodičům je to jedno. Sami do práce nechodí a žijí z dávek. Bez vzdělání ale nemáš velkou šanci najít si slušnou práci.

*Každý ze skupiny zaplatí 20\$*

Ve vaší vesnici postavila rozvojová organizace novou školu. V celém širém okolí ale není jediný učitel a tak se v učení střídá místní prodavač, tvůj strýc nebo farář. Moc se toho nenaučíš.

*Každý ze skupiny dostane v příštím kole 50\$*



















Tvůj tatínek si za svou první výplatu pořídil mobil. Všichni z toho máte velkou radost, protože i lidé ze sousedství přichází mobil obdivovat. Musíte se ale teď několik měsíců uskromnit v jídle.

*Každý ze skupiny zaplatí 20\$*

Bydlíš v dětském domově. Tatínek před časem zemřel a není v silách maminky postarat se o všech svých šest dětí. Stýská se ti, ale v dětském domově máš vše, co ti doma chybělo: teplou vodu, svou vlastní postel, třikrát denně jídlo. To vše díky finančním darům jedné

*Každý ze skupiny dostane 20\$ a kartičku HRAČKY*



 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$
 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$
 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$
 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$
 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$
 10 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$	 20 \$