

# Vzdělávání ke globálnímu občanství v době mnohočetné krize

**Tereza Čajková, Pedagogická fakulta, Univerzita Britské Kolumbie,  
Vancouver, Kanada**

**Abstrakt:** Tento text se zamýšlí se nad úlohou vzdělávání ke globálnímu občanství v kontextu současného volání mezinárodních institucí po proměně vzdělávání, která by umožňovala směřovat ke spravedlivější a udržitelnější budoucnosti pro všechny. Příspěvek přináší náhled na transformativní vzdělávání jako přístup ke vzdělávání ke globálnímu občanství zohledňující dekoloniální a postkoloniální kritické perspektivy.

**Klíčová slova:** Globální občanství, spravedlnost, udržitelnost, ekonomický růst, teorie nerůstu, transformativní vzdělávání, modernita/kolonialita, dekoloniální a postkoloniální kritické perspektivy.



V dnešní době vychází mnoho vědeckých zpráv, které dochází ke stejnému jasnému závěru, že současný způsob rozvoje snižuje již tak omezenou schopnost Země zachovat podmínky pro dobrý život lidí. (ESPAS, 2019; NIC, 2021; SOIF, 2021; UNEP, 2021). Zpráva Programu OSN pro životní prostředí, Making Peace with Nature (UNEP, 2021, s. 21), konstatuje, že *„ekonomický, společenský a technologický pokrok se dosud odehrával na úkor schopnosti Země uchovat si život v současnosti a budoucnosti“*. Stále nerovnější a na zdroje náročný model rozvoje tato zpráva označuje za *„hnací sílu úpadku životního prostředí v důsledku změny klimatu, ztráty biologické rozmanitosti a dalších forem znečištění a degradace zdrojů.“*

Náznaky krize tradičního modelu ekonomického růstu dovedly například UNESCO (2020) k tomu, že ve své zprávě „Visioning and Framing the Futures of Education“ zpochybňuje zavedené přístupy k rozvoji a vzdělávání, s vědomím toho, že současná historická situace vyžaduje, abychom přehodnotili své vědomosti a znovu promysleli cíle vzdělávání. V navazující zprávě věnované budoucnosti vzdělávání UNESCO (2021, s. 2) usuzuje, *„že pokud budeme pouze pokračovat v tom, co jsme dělali doposud, určitě do roku 2050 nedosáhneme světa, kde se bude lidem spolu navzájem a s planetou dobře žít“*. Stejná zpráva UNESCO (2021, s. 10) naznačuje, že je potřeba začít se ptát: *„Dosáhly naše současné vzdělávací systémy hranice svých možností? Může za naše problémy způsob, jakým je organizováno vzdělávání? Nevyplývají některé z našich problémů právě z toho, co a jakým způsobem se učíme?“*

Řada kriticky orientovaných autorů v rámci vědecké a odborné veřejnosti z oblasti vzdělávání se domnívá, že stávající paradigmaty a přístupy ke vzdělávání stále méně dostačují potřebě reagovat na rychle se měnící souvislosti našeho světa. Prádamos (2015) například kritizuje spoluvinu vzdělávání na reprodukci běžných představ o ekonomickém růstu, technologiích a pokroku, a tvrdí, že vzdělávání by se mělo zaměřit na alternativní environmentální etiku a na výuku alternativ k růstu, jako je teorie nerůstu (degrowth). Uvádí, že *„v současném kontextu nepřijatelné sociální nerovnosti a ekologického kolapsu nemůžeme pokračovat ve výuce, jako kdybychom neztráceli 40 až 200 druhů denně.“* (Prádamos 2015, s. 153). Zpráva Mezinárodní komise pro budoucnost vzdělávání UNESCO (2021, s. 3) vyzývá k přeformulování humanismu a



navrhuje, že potřebujeme „*nové chápání humanismu, které neodděluje lidstvo od planety a všech ostatních živých bytostí*“. Jako možný způsob, jak přispět k tomu, aby se svět vydal na cestu ke spravedlivější a udržitelnější budoucnosti pro všechny, tedy navrhuje UNESCO (2021) zkoumat regenerativní potenciál vzdělávání. Regenerativní vzdělávání chápe jako vzdělávání, které léčí, napravuje, obnovuje a vnáší nový smysl.

Podle UNESCO (2021) je klíčovou inspirací pro regenerativní formy vzdělávání potřeba reagovat na environmentální krizi a životní styl, který výrazně překračuje kapacitu planety. Mělo by tedy odpovídat na otázku, jak můžeme vystavět vztahy, které umožní dobrý život všech v rámci jedné planety a zároveň se chovat spravedlivě a ohleduplně k přírodě.

V publikaci „*Transformativní vzdělávání jako klíčová odpověď na četné výzvy budoucnosti*“ (angl. orig. *Why is transformative education a vital response to the multiple challenges of the future?*, Čajková, 2021) navrhuji několik přístupů k učení, které rozvíjejí výše uvedenou otázku. Pojem transformativní vzdělávání v sobě zahrnuje cíle, přístupy a metody, které jsou relevantní pro typy vzdělávání zakotvené v cíli 4.7 Agendy 2030: vzdělávání ke globálnímu občanství, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a další. Je chápáno jako proces celoživotního učení a jeho cílem je vybavit nás znalostmi a dovednostmi, potřebnými k podpoře udržitelného rozvoje. Vzdělávání je považováno za transformativní, pokud umožňuje strukturální posun znalostí a postojů (Bridge 47, 2019). Pokud jde o transformativní kompetence, Helin (2021) mezi ně řadí kritické myšlení a reflexi, zpochybňování vlastních předpokladů a vyrovnávání se s komplexitou, odlišností a nejistotou.

Transformativní vzdělávání přispívá k rozvoji kognitivních schopností, potřebných k analýze příčin, které stojí za zhoršováním podmínek života na planetě. Umožňuje nám poučit se ze společenských a historických nedostatků současného dominantního pohledu na svět, propojit současné problémy s přetrvávajícím koloniálním dědictvím násilí a neudržitelnosti a analyzovat naši spoluúčast s porozuměním tomu, že můžeme být jak součástí problému, tak součástí řešení. (Čajková, 2021; Stein, 2021)



Pro zamyšlení se nad úlohou vzdělávání nabízí práce výzkumného kolektivu Gesturing Towards Decolonial Futures (2019) a Andreotti (2021) podnětné otázky:

- *Jak se vzdělávání podílelo na vývoji současné situace?*
- *Jakým způsobem vzdělávání zachovává způsoby myšlení a jednání, které nás přivedly do této mnohačetné globální krize?*
- *Je etické šířit kulturní normy a ideály, které nás přivedly k potenciálnímu environmentálnímu kolapsu? Může nám paradigma, které tuto situaci nastolilo, ukázat cestu ven?*
- *Jak může vzdělávání podpořit posun směrem k rekonfiguraci systémů, na kterých jsme závislí, na základě hluboké sociální a ekologické odpovědnosti?*

Tyto otázky jsou zvažovány zejména v kritických směrech vzdělávání ke globálnímu občanství, které naznačují, že se možná potřebujeme začít učit dívat hlouběji. A zohledňovat také to, odkud se jako globální občané či pedagogové díváme. Vzhledem k tomu, že jsme byli socializováni do převážně moderních západních společností, nezbyvá, než se zamyslet nad našimi způsoby bytí, poznávání a jednání – pokud se máme vyhnout nevědomému opakování základních vzorců téhož systému, který globální škody vytvořil. Zamyslet se lze i nad tím, že skutečnost, že jsme součástí nerovných geopolitických mocenských vztahů, zároveň podmiňuje, jaké přístupy ke vzdělávání ke globálnímu občanství jsou z tohoto místa představitelné.

Převládající ontologií našeho světa je v podstatě modernita/kolonialita. Lze ji chápat jako systém vztahů, v němž jsou hierarchie, jež staví lidstvo nad jiné živé bytosti a určité skupiny lidí nad jiné, vnímány jako přirozené (Ahenakew, 2016; Davis & Todd, 2017; Silva, 2014; Wynter, 2003; in Stein, 2021). Donald (2019) popisuje modernitu jako projekt inženýrství světa, který hierarchii různých živých bytostí vytváří na základě ekonomické užitečnosti. Z tohoto vztahového systému vychází: politický systém organizovaný národními státy; ekonomický systém organizovaný kapitalismem a závislý na vykořisťování a ekologické destrukci; a systém vědění organizovaný univerzální racionalitou, nadměrně se spoléhající na empirické důkazy a podceňující a poškozující znalostní systémy, které se od těchto vzorců odchyľují.



Dekoloniálně orientovaní autoři zdůrazňují, že existence modernity je neoddělitelná od koloniálního/imperiálního násilí, a používají proto pro označení modernity termín "modernita/kolonialita" (Mignolo, 2018; Escobar, 2007). Modernita prosazuje jednotný příběh pokroku, rozvoje a lidské evoluce, který se dnes projevuje jako fixace na exponenciální růst, nadměrnou spotřebu a neudržitelné využívání planety. (Andreotti et al., 2018).

Podle analýzy výzkumníků a pedagogů z kolektivu Gesturing Towards Decolonial Futures (dále GTDF) je způsob bytí charakteristický pro koloniální modernitu umožněn následujícími čtyřmi popřeními, které v současnosti představují také obranu proti sociální a ekologické realitě naší situace (GTDF, 2019):

- popírání systémového, historického a přetrvávajícího násilí a našeho podílu na něm (skutečnost, že naše pohodlí, jistoty a požitky jsou dotovány vyvlastňováním a vykořisťováním někde jinde)
- popírání limitů planety a neudržitelnosti modernity/koloniality (skutečnost, že metabolismus planety má své meze a nemůže donekonečna udržet exponenciální růst, spotřebu, těžbu, vykořisťování a vyvlastňování)
- popírání provázanosti (považujeme se za bytosti a společnosti oddělené od sebe navzájem a oddělené od Země, přičemž jsme provázáni vzájemnými vztahy)
- popírání rozsahu a složitosti mnoha problémů, kterým musíme společně čelit (tendence hledat zjednodušená řešení, díky nimž se budeme cítit a vypadat dobře a která mohou řešit symptomy, ale ne základní příčiny naší společné složité situace)

Oblastí, kterou může transformativní vzdělávání podpořit, je rozvoj schopností a dispozic, umožňujících utvářet vztahy k lidem a ke světu radikálně novým způsobem. Umožňuje porozumění tomu, že lidstvo nelze oddělovat od planety a od všech ostatních živých bytostí a že se lidstvo možná bude potřebovat naučit, jak žít ve světě a se světem, aniž by si nárokovalo být nadále „středobodem světa“.

Z tohoto hlediska je zajímavý přístup Biesty (2016; 2019, s. 53), který naznačuje, že úkolem vzdělávání by mohlo být „vzbudit v jiné lidské bytosti touhu existovat ve světě“.



*a se světem dospělým způsobem, jako subjekt“.* Dospělost zde ovšem neznamená vývojový stupeň. Biesta používá tento termín jako existenciální kvalitu.

*„Dospělý způsob uznává proměnlivost a integritu toho, co a kdo je ten druhý... Svět tam venku není ani světem, který jsme si sami vytvořili, ani světem, který je nám jen k dispozici“* (Biesta 2019, s. 53). To, co charakterizuje dospělý způsob, je tedy kvalita existence ve světě a vytváření prostoru pro to, co v něm existuje. Jde tedy o učení, v němž jsme subjektem my sami. Meirieu (2007, s. 96) tento proces nazývá učení se být *„tím, kdo žije ve světě, aniž by byl jeho středem“*. Biesta dále odkazuje k výrazu *„nenucené přeskupování tužeb“* (Spivak, 2004; in Biesta 2019, s. 58). Naznačuje tím, že dospělost neznamená potlačování tužeb, ale existenci ve stavu, kdy jsou touhy zpochybňovány: *zda „to, po čem toužíme, je žádoucí pro náš vlastní život a životy, které žijeme s druhými“* (Biesta 2019, s. 58).

Součástí procesu transformativního vzdělávání je tedy rozvíjení kognitivních schopností, potřebných k analýze příčin, které stojí za zhoršováním života na planetě a umožňující nám propojit aktuální problémy se společenskými a historickými nedostatky současného převažujícího pohledu na svět. Umožňuje nám analyzovat naši spoluúčasť na tomto dění s porozuměním tomu, že můžeme být jak součástí problému, tak součástí řešení. Transformativní vzdělávání ale také spočívá ve vytváření podmínek, které nám umožní zpochybňovat, kdo a co jsme; okolnosti, které nám umožňují být a chápat bytí určitým způsobem; i to, jak ostatní lidé a ostatní živé bytosti prožívají existenci jinak (Andreotti et al., 2018). V tomto ohledu může práce vzdělávajících spočívat v probouzení touhy chtít existovat ve stavu, kdy neustále reflektujeme a zpochybňujeme své tužby.



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA  
Univerzita Karlova



## Zdroje:

- ANDREOTTI, V. (2021). **The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse.** Ethics and Education. Available at: <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896632>.
- ANDREOTTI, V., STEIN, S., SUTHERLAND, A., PASHBY, K., SUSAN, R., & AMSLER, S. (2018). **Mobilising different conversations about global justice in education: Toward alternative futures in uncertain times.** Policy & Practice: A Development Education Review 26: 9–41.
- BIESTA, G. (2019). **What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way.** Pedagogía y Saberes 50. 51–61.
- BIESTA, G. (2016). **The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view.** Educational Philosophy and Theory 48(4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- BRIDGE 47 (2019). **Envision 4.7 Policy Paper: Transformative Education.**
- ČAJKOVÁ, T. (2021). **Why is transformative education a vital response to the multiple challenges of the future?.** Bridge 47
- DONALD, D. (2019). **Homo Economicus and Forgetful Curriculum: Remembering Other Ways to be a Human Being.** In Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice, edited by H. Tomlins-Jahnke, S. Styres, S. Lilley, and D. Zinga, 103–125. Edmonton: University of Alberta Press.
- ESCOBAR, A. (2007). **Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/coloniality Research Program.** Cultural Studies 21 (2–3): 179–210.
- EUROPEAN STRATEGY AND POLICY ANALYSIS SYSTEM (ESPAS) (2019). **Global trends to 2030. Challenges and choices for Europe.** Available here: <https://ec.europa.eu/assets/epsc/pages/espas/index.html>
- GESTURING TOWARDS DECOLONIAL FUTURES (GTDF) (2019). **Global Citizenship Education Otherwise.**



<https://decolonialfutures.net/portfolio/global-citizenship-education-otherwise/>.

- HELLIN, J. (2021). **Competencies for SDG Target 4.7**. Bridge 47.
- MIGNOLO, W. & WALSH, C. E. (2018). **On Decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Duke University Press.
- NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL (NIC) (2021). **Global trends 2040. A more contested world**. Available here: [https://www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends\\_2040.pdf](https://www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends_2040.pdf)
- PRÁDANOS, L. I. (2015). **The Pedagogy of Degrowth: Teaching Hispanic Studies in the Age of Social Inequality and Ecological Collapse**. Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies 19: 153–168.
- SCHOOL OF INTERNATIONAL FUTURES (SOIF) (2021). **The long pandemic: after the COVID-19 crisis**. Available here: <https://soif.org.uk/app/uploads/2021/02/SOIF-The-Long-Pandemic.pdf>
- STEIN, S. (2021). **Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world**. Globalisation, Societies and Education. Available at: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212>
- UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP) (2021). **Making Peace with Nature. A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies**. Available here: <https://www.unep.org/resources/making-peace-nature>
- UNESCO (2020). **Visioning and Framing the Futures of Education**. International Commission on the Futures of Education Progress Report. February 2020.
- UNESCO (2021). **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. International Commission on the Futures of Education Progress Report. March 2021.

