

Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy - Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Hana Kopáčová

**ETICKÉ ASPEKTY VÝUKY ZEMĚPISU – VÝCHOVA K HODNOTÁM
V HODINÁCH STŘEDOŠKOLSKÉHO ZEMĚPISU**

**ETHICAL ASPECTS OF GEOGRAPHY TEACHING – VALUES
EDUCATION IN HIGH-SCHOOL GEOGRAPHY LESSONS**

Diplomová práce

Vedoucí práce RNDr. Martin Hanus, Ph.D.

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 30. 6. 2017

Děkuji doktoru Hanusovi za velkou trpělivost a přínosnou kritiku při vedení práce.

Děkuji sestře za pomoc a motivaci. Celé rodině a přátelům děkuji za podporu.

Abstrakt

Předložená práce zkoumá etické aspekty výuky geografie na střední škole. Pozornost je zaměřena na hodnocení, které je jak integrální součástí výuky geografie, tak etiky. Práce vysvětluje postupně pojmy charakter a svědomí a předkládá teorii morálního vývoje žáků podle Lawrence Kohlberga. Dále přináší metodiku práce s hodnotami ve výuce geografie podle Lamberta a Balderstona. Metodika je rozdělena na pět hlavních přístupových cest. Zaprvé, vštěpování hodnot, zadruhé, analyzování hodnot, zatřetí, morální uvažování, za čtvrté, ujasňování si (vlastních) hodnot a za páté, učení se jednání. Ve třetí kapitole práce předkládá analýzu hodnot obsažených ve Školském zákoně, Bílé knize a především v RVP G, tedy hodnot, které jsou pro výuku na střední škole závazné. V další kapitole práce vyhodnocuje dotazník, který zjišťoval, která geografická témata středoškolští učitelé považují za eticky citlivá. Nejvyšší etická citlivost byla zjištěna u rasového složení populace, migrace, náboženství, politického uspořádání světa a kácení tropických deštných lesů. Byly zjištěny rozdíly v hodnocení etické citlivosti mezi muži a ženami a mezi studenty učitelství a učiteli z praxe. Syntézou všeho výše zmíněného jsou konkrétní návrhy výukových hodin geografie. Jejich hlavním cílem je rozvíjet morální hodnocení a charakter žáků. Tematický obsah hodin je vybrán podle výsledků dotazníku a zpracován pomocí metod práce s hodnotami. Hodnotové cíle jsou voleny na základě analýzy hodnot dokumentů závazných pro české školství. Přípravy jsou na téma – proměna vztahu Robinsona Crusoe a Pátka (analýza hodnot), Komise pravdy a smíření v Republice Jižní Afrika (morální uvažování), burneshi – žena v životní roli muže (ujasnění si hodnot) a textilní výroba v Bangladéši (učení se jednání).

Klíčová slova:

Etika, geografie, morální vývoj, výchova k hodnotám (hodnotová výchova), hodnotová orientace RVP G, etická citlivost geografických témat, přípravy vyučovacích hodin.

Abstract

This paper examines the ethical aspects of teaching geography in high school. Attention is focused on valuation, which is an integral part of both teaching geography and ethics. The thesis explains the concepts of character and conscience and presents the theory of moral development of pupils according to Lawrence Kohlberg and developmental psychology. It also provides a methodology for dealing with values in geography teaching according to Lambert and Balderstone. It is divided into five main access routes. First, values inculcation, secondly, values analysis, third, moral reasoning, fourth, values clarification, and fifth, action learning. In the third chapter this thesis presents an analysis of the values contained in the School Act, the White Book, and above all in the RVP G, which is the values that are binding for secondary school education. In the chapter four, a questionnaire examines geographic topics that teachers consider ethically sensitive. The highest ethical sensitivity was found in the racial issue, migration, religion, the political order in the world, and the cutting down of tropical rainforests. Differences in the assessment of ethical sensitivity between men and women, and between teachers and students have been identified. The fifth chapter designs four geography lessons. Their main objective is to develop the moral assessment and moral character of pupils. The thematic content of the hours is selected according to the results of the questionnaire. The value targets are chosen according to the analysis of RVP G's values. Preparations are on the themes - the transformation of relation between Robinson Crusoe and Friday (values analysis), the Truth and Reconciliation Commission in the Republic of South Africa (moral reasoning), burneshi – a woman in the life role of men (values clarification), and textile production in Bangladesh (action learning).

Key words:

Ethics, geography teaching, moral development, values education, values in RVP G, ethically sensitive issues in geography.

Obsah

Seznam tabulek	8
Seznam grafů	8
Seznam obrázků	8
Na pomezí etiky a geografického vzdělávání	9
1. Morální vývoj osobnosti	12
1.1. Charakter	12
1.2. Svědomí	12
1.3. Teorie morálního vývoje	14
1.3.1. Kritika Kohlbergovy teorie a její potenciál pro výuku	16
1.4. Celková morálka dospívajícího	17
2. Výchova k hodnotám v geografii	19
2.1. Co jsou hodnoty?	19
2.2. Přístupy k výchově k hodnotám	20
2.2.1. Vštěpování hodnot	20
2.2.2. Analýza hodnot	21
2.2.3. Morální uvažování	22
2.2.4. Ujasňování si hodnot	22
2.2.5. Učit se jednat	23
2.3. Metody a přístupy vhodné k výuce hodnot	23
2.3.1. Vštěpování hodnot	23
2.3.2. Hraní rolí	24
2.3.3. Diskuze kontroverzních témat	24
2.3.4. Narativ	26
2.3.5. Škálování	26
2.3.6. Hodnotové badatelství	27
2.3.7. Kritika Lambertova a Balderstonova pojetí výchovy k hodnotám	28
3. Hodnoty českého školství	29
3.1. Hodnoty hlavních cílů vzdělávání školského zákona, Bílé knihy a RVP G	30
3.2. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	31
3.2.1. Klíčové kompetence	31

3.2.2.	Vzdělávací oblasti.....	33
3.2.3.	Průřezová témata	35
3.3.	Souhrn hodnotové orientace závazných českých školských dokumentů	37
4.	Vnímaná etická citlivost geografických témat.....	39
4.1.	Výsledky dotazníkového šetření.....	41
4.2.	Porovnání vnímané etické citlivosti mezi učiteli a studenty a mezi muži a ženami..	47
4.3.	Souhrn výsledků dotazníkového šetření	53
5.	Konstrukce příprav na vyučovací hodiny	54
5.1.	Analýza hodnot – vztah Robinsona Crusoe a Pátka.....	55
5.2.	Morální dilema – demontáž apartheidu v JAR	58
5.3.	Ujasňování si hodnot – Burnesha, žena v životní roli muže	63
5.4.	Učení se jednání – hospodářství Bangladéše a evropská trička	65
	Závěr.....	67
	Seznam literatury	71
	Přílohy	74
A.	Text úvodu dotazníku.....	74
B.	Tabulky k vyhodnocení dotazníku.....	75
C.	Aplikace morálního dilematu u McPartlanda	81
D.	Australská politika vůči nelegální imigraci	83
E.	Burnesha, žena v životní roli muže	85
F.	Levný textil do celého světa. Ve zřícené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy	87

Seznam tabulek

Tabulka 1. Druhy vědění ve svědomí

Tabulka 2. Možné role učitele při diskuzi kontroverzního tématu

Tabulka 3. Paralela v postupu badatelského přístupu v oblasti faktů a hodnot

Tabulka 4. Hodnoty obsažené v hlavních cílech vzdělávání českých školských dokumentů

Tabulka 5. Hodnotová orientace klíčových kompetencí

Tabulka 6. Hodnotová orientace vzdělávacích oblastí, do kterých spadá zeměpis

Tabulka 7. Hodnotová orientace průřezových témat

Tabulka 8. Hodnotová orientace českých závazných školských dokumentů.

Tabulka 9. Vybraná geografická témata

Tabulka 10. Pohlaví a praxe respondentů dotazníku

Tabulka 11. Četnost jednotlivých odpovědí a charakteristiky polohy

Tabulka 12. Charakteristiky polohy vnímané etické citlivosti témat

Tabulka 13. Pořadí eticky nejcitlivějších témat podle respondentů mužů a žen, učitelů a studentů

Seznam grafů

Graf 1. Vnímaná etická citlivost geografických témat

Graf 2. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi učiteli z praxe a studenty učitelství

Graf 3. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi muži a ženami

Seznam obrázků

Obrázek 1. Hierarchie legislativního rámce českého školství

Obrázek 2. Systém hodnot českého školství

Na pomezí etiky a geografického vzdělávání

Pokud se někoho zeptáte, co je etika, většinou se vám dostane odpovědi: „No, aby se to nikoho nedotklo.“ Není to špatně a jistě se jedná o legitimní aplikaci jednoho z etických principů, zlatého pravidla: Nedělej druhým, co nechceš, aby dělali tobě. Ale celek etiky je daleko širší. Etika je věda o nejvyšších principech lidského jednání. Zabývá se otázkami mravního hodnocení, svobody, svědomí, norem, štěstí, smyslu. Už z tohoto krátkého výčtu je vidět, že to všechno jsou témata velmi těžko uchopitelná. Co je dobré, a co zlé? Kdy je člověk svobodný? Jak člověk má hodnotit své jednání a jednání druhých?

Jako východisko pro nahlížení etických aspektů výuky zeměpisu v této práci používám monografii rakouského filosofa a teologa Arna Anzenbachera Úvod do etiky. Ten si všímá šesti skutečností, jak se etika dotýká každodenního života běžného člověka (Anzenbacher 1994, s. 13-17). Všichni lidé podle něj vnímají, že jednání, osoby, a dokonce i některé sociální struktury nesou mravní hodnotu, pro kterou o nich můžeme uvažovat jako o dobrých nebo o špatných. Druhým prvkem běžného porozumění etice je lidské svědomí. Záleží v tom, že každý člověk nějak přirozeně rozlišuje dobré od zlého a podvědomě ví, že dobré se má dělat a zlé se dělat nemá. Za třetí, lidé intuitivně chápou, že mravně přisuzovat lze člověku jen to jednání, které dělal svobodně, dobrovolně. Do jaké míry může být přisuzována vina tomu, kdo byl nucen? Na to navazuje, za čtvrté, chápání zodpovědnosti. Z-odpověd-ný člověk je schopen dát rozumnou odpověď na otázku, proč jednal tak, a ne jinak? V tom se ukazuje, že mravní jednání je úzce spojeno s rozumovým uvažováním. (Ostatně, řecky se soudit, hodnotit řekne *krínein* a přídatné jméno od tohoto slovesa je *kritikos*, schopný posouzení, rozhodný.) Za páté, má lidské hodnocení rozměr sociální spravedlnosti. Hodnotíme své jednání ve vztahu k druhým a naopak. Zlaté pravidlo bylo

Etika a morálka

V běžné řeči se setkáváme se slovy etika a morálka. Slovo etika pochází z řečtiny. Podstatné jméno ethos znamená způsob jednání, zvyk (Prach 1998). Z latiny pochází slovo morálka. Podstatné jméno mōs, moris m. také znamená způsob jednání, zvyk. Etymologicky tedy morálka a etika znamenají to samé. Pokud mezi nimi bývá rozlišováno, tak etika bývá chápána jako soustava zásad a věda o principech mravnosti, zatímco morálka jako samotná oblast lidského jednání, které je posuzováno z hlediska etických hodnot (Nový akademický slovník cizích slov, 2009).

citováno už výše. A nakonec, za šesté, každý člověk vnímá, že má svou vlastní hodnotu a že tato hodnota závisí na jeho vlastních činech. Jak člověk cítí svou hodnotu, když se zpronevěří vlastním zásadám, a jak, když odvede dobrou práci? Je ale potřeba zdůraznit, že i když se lidské sebehodnocení i hodnocení člověka druhými mění, lidská důstojnost zůstává vždy stejná a nedotknutelná.

Jedním z pojmů uvedených bodů je hodnocení. Hodnocení jednání, osob a jevů vzhledem k otázce dobrého a zlého.

Druhým východiskem této práce je výuka geografie. Tím, co jí dává směr, jsou cíle. Lze propojit prvky etiky vyjmenované výše s obsahem zeměpisu? Napadají mne například tyto výchovně-vzdělávací cíle:

- Žák hodnotí činnost mezinárodních institucí podle zadaných kritérií (např. úroveň blahobytu, ekonomická úroveň, kvalita mezilidských vztahů, svoboda obyvatel) na škále od pouze špatné následky po pouze dobré následky.
- Žák se na základě získaných informací zodpovědně rozhoduje pro konkrétní jednání (např. jestli bude třídít odpad, plýtvat spotřebním zbožím, podporovat imigraci).
- Žák skrze poznávání názorů, potřeb a způsobu života druhých rozvíjí svůj ohled na druhé a solidaritu (např. vůči lidem žijícím na hranici chudoby, lidem žijícím v zátopové oblasti).

Myslím, že tyto cíle jsou adekvátní pro hodiny zeměpisu. A dokonce, že patří, k těm vyšším a náročnějším, které si můžeme stanovit. Jejich společným znakem je, že se dotýkají hodnocení.

Protože hodnocení spadá jak do etiky, tak i do výuky zeměpisu, budu se v etických aspektech výuky geografie věnovat právě hodnocení a hodnotám.

Základní otázkou, kterou si kladu, je, jak výuka geografie může rozvíjet morální hodnocení a hodnoty žáků na střední škole?

Cílem této práce je navrhnout aplikaci konkrétních metod rozvoje hodnot a morálního hodnocení na eticky citlivá témata. Za eticky citlivá považuji ta geografická témata, která vyžadují kritické posouzení a zaujetí hodnotového postoje.

Dílčí cíle jsou identifikovat stupeň vývoje morálního uvažování žáka, najít metody vhodné pro rozvíjení hodnot a morálního hodnocení, vysledovat hodnoty českého vzdělávání v závazných dokumentech a vybrat geografická témata vnímaná učiteli jako eticky citlivá.

První kapitola se zabývá morálním vývojem žáka a hledá odpověď na otázku, jaká je úroveň morálního uvažování a celkový morální vývoj žáka na střední škole. Druhá kapitola navazuje na první teorii, jak pracovat s hodnotami ve výuce geografie. Kapitola předkládá metody doporučené k rozvoji hodnot a morálního uvažování. Třetí kapitola si klade otázku, jaké hodnoty má výuka předávat, a odpovídá na ni analýzou hodnot obsažených ve školském zákoně, Bílé knize a v RVP G. Čtvrtá kapitola práce vyhodnocuje dotazník, který zjišťoval vnímanou etickou citlivost výuky geografických témat a určuje témata vnímaná nejcitlivěji. Poslední kapitola propojuje všechny předchozí. Aplikuje přístupy a některé metody diskutované ve druhé kapitole na eticky citlivá geografická témata ze čtvrté kapitoly. Má při tom na zřeteli hodnoty zjištěné ve vzdělávacích dokumentech.

1. Morální vývoj osobnosti

Jestliže cílem výuky je rozvíjet osobnost žáka, pak první otázkou, kterou si v této práci musím položit, je: Na jaké úrovni je morální uvažování žáků? Jak se může rozvíjet? Sama etika odpovědi na tyto otázky nenabízí, proto je hledám u psychologie osobnosti a vývojové psychologie. Psychologie osobnosti vymezuje a pojmenovává dimenzi osobnosti, která je zodpovědná za morální uvažování, jako charakter. V rámci charakteru pak kontroluje morální uvažování svědomí. Dvě následující kapitoly vysvětlují tyto dva pojmy.

1.1. Charakter

„Subsystemem osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků, je charakter. Někdy bývá označován morální charakter“ (Čáp, Mareš 2007, s. 165).

Na rozdíl od temperamentu, který vystihuje rysy osobnosti, jež mají biologicko-fyziologický, a tudíž geneticky ovlivněný původ, charakter je formován především sociálně – výchovou. Z toho vyplývá, že může být ovlivňován a rozvíjen četnými podněty jak v rodině, tak i ve škole, která je středem našeho zájmu. Podstatnými součástmi charakteru jsou vztah člověka k lidem, hodnotová orientace a svědomí (Čáp, Mareš 2007, s. 167).

1.2. Svědomí

Psychologie vymezuje svědomí jako *„subsystém morální kontroly a autoregulace, který člověku přináší uspokojení, když jedná v souladu s morálními zásadami, a naopak působí člověku výčitky, když je porušuje“ (Čáp, Mareš, s. 167).*

Ale protože je svědomí výsostně etickým termínem, bude pro cíl této práce užitečnější trojstupňový model svědomí podle Tomáše Akvinského (Anzenbacher 1994, s 78–82). Tomáš vychází od vlastního významu slova. Latinsky se svědomí řekne ‚conscientia‘. ‚Con‘ znamená s, ‚scientia‘ znamená vědění. Podle Tomáše je svědomí aplikací určitého vědění na určitý

úkon. U vědění rozlišuje tři druhy vědění, které jsou součástí svědomí – ‚synderesis‘, ‚sapientia‘ a ‚scientia‘ (tabulka 1).

Tabulka 1. Druhy vědění ve svědomí

Vědění ve svědomí	obsah
synderesis	nejvyšší mravní princip, každému člověku přirozený sklon k dobrému a „reptání“ proti zlému
sapientia	základní světonázorová orientace získaná během života
scientia	faktické vědění týkající se situace

Zdroj: Anzenbacher 1994, s. 80

Z tohoto modelu svědomí lze vysvětlit jak existenci všeobecně lidských mravních principů, tak kulturních rozdílů ve společenských normách. ‚Synderesis‘, znalost nejvyššího mravního principu, je podle Tomáše lidem vrozená. Lze ji jen poznávat. Zato ‚sapientia‘ a především ‚scientia‘ se postupně vyvíjí při socializaci jedince a zkušenostmi v různých situacích.

Tento analytický model svědomí nám ukazuje, kterými cestami lze přistupovat k rozvoji morálního uvažování žáků v geografii. Vrozené nejvyšší principy škola těžko ovlivní, ale zkušenosti z dlouhých školních let jsou jistě jedním ze základních kamenů, na kterých stavíme svou světonázorovou orientaci. I když, u každého je podíl těchto zkušeností jiný a jinak výrazný. A určitě lze rozvíjet oblast ‚scientia‘, faktického vědění týkajícího se konkrétní situace. Zde jistě hraje škola důležitou roli. Už od školky a první třídy žáci získávají konkrétní zkušenosti, co je považováno za dobré a co za špatné v konkrétních situacích, kterými během dne procházejí. Slušné zdravení, ohled na druhé, řešení sporů, podvádění, ale i pomoc druhému, úspěch... Škola je institucí zastřešující obrovský komplex konkrétních situací a jejich konkrétních řešení a může tedy velmi přispívat k rozvoji této části svědomí žáků.

1.3. Teorie morálního vývoje

Výše jsme popsali obecně, co je charakter a co svědomí. Další otázkou je, jak se vyvíjí? Mezi nejcitovanější teorie morálního vývoje patří práce dvou autorů. Švýcarského pedagoga Jeana Piageta a Američana Lawrence Kohlberga. Jean Piaget pozoroval vztah chlapců od 4 do 13 let k pravidlům při hře kuliček. Ve výzkumu hodnotil uvažování chlapců nad příběhy o porušení pravidel hry a vymezil dvě široká období. Heteronomní morálku, kdy jsou pravidla chápána jako daná od autority, a autonomní morálku, kdy jsou pravidla otevřená diskuzi. Přechod mezi obdobími probíhá do desátého roku. Důležité je, že přechod k autonomní morálce je umožněn rozvojem abstraktního myšlení (Šeráková 2012, s. 4–12).

Na Piagetovu práci navázal Lawrence Kohlberg. Ve svých dlouhodobých výzkumech dělal rozhovory se 72 chicagskými chlapci (Doušková 2010, s. 50). Předkládal jim k posouzení příběhy obsahující morální dilema. Na základě jejich argumentace v hypotetických situacích vymezil a systematizoval úrovně a stupně morálního vývoje. Chápe je jako ucelené systémy morálního uvažování jedince. Mezi stupni, kromě naprosto výjimečných událostí nebo traumat, nelze přeskakovat. Vývoj probíhá od nižších stádií k vyšším, přičemž vyšší stádia integrují morální uvažování na stádiích nižších.

I. Prekonvenční úroveň morálního uvažování

Na této úrovni je dítě odpovědné kulturním pravidlům a označením dobrého a zlého. Ale interpretuje si je v termínech fyzických nebo hedonistických následků (trestů, odměn a projevů přízně) nebo v rámci fyzické síly těch, kteří pravidla a označení dávají.

Pro první stupeň prekonvenční úrovně (orientace na trest a poslušnost) je typické uvažování, že špatné je to, co se trestá. Nezáleží na úmyslech a hodnotách.

Druhý stupeň (orientace na prostředky) je charakteristický pragmatickým uvažováním. Jedinec si uvědomuje, že různí lidé mají různé zájmy. Kritériem správnosti jednání je hájit zájmy vlastní. Vzájemnost, spolupráce a sdílení jsou v tomto stádiu přítomné, ale chápány ve smyslu něco za něco.

II. Konvenční morální uvažování

Konvenční morální uvažování je typické snahou naplnit očekávání rodiny, skupiny, národa, nezávisle na zřejmých následcích. Hodnotami jsou samy o sobě konformita, identifikace se skupinou a také dodržování a ospravedlňování jejího řádu.

Třetí stupeň nazval Kohlberg orientace na meziosobní svornost – „hodní kluci a holky“. Dobré je to, co druhé těší, pomáhá jim to a je jimi schvalováno. Vysoko se cení dobrý úmysl. Člověk chce být hodnocen jako hodný.

Ve čtvrtém stupni (orientace na zákon a řád) je za dobré považováno to chování, které plní zákon a povinnosti, prokazuje respekt autoritám a podporuje řád společnosti. Řádně nastolené zákony, předpisy a řád společnosti mají hodnotu samy o sobě.

III. Postkonvenční morální uvažování

Na této úrovni se jedinec snaží definovat morální hodnoty a principy, jež mají hodnotu samy o sobě. A snaží se je aplikovat nezávisle na skupinách a autoritách, které je zastávají, a nezávisle na své vlastní identifikaci s nimi.

V pátém stupni (orientace na společenskou smlouvu a zákonnost) jedinec za dobrá považuje individuální práva a standardy, které byly kriticky posouzeny společností a na kterých panuje společenská shoda. Rozlišuje od nich své vlastní hodnoty a názory. Uznává, že společenské normy mohou být změněny pro větší užitek společnosti. Kohlberg dodává, že toto je oficiální orientace americké vlády a ústavy.

Na šestém stupni morálního uvažování (orientace na univerzální etické principy) se jedinec orientuje na univerzální etické principy, jako je zlaté pravidlo nebo kategorický imperativ, a měřítkem morálního jednání je pro jedince jeho vlastní svědomí. Pokud dojde k morálnímu konfliktu, jedinec dává přednost vyšším principům – spravedlnosti, vzájemnosti, rovnosti, lidským právům apod. (Hersh, Kohlberg 1977, s. 54–55).

1.3.1. Kritika Kohlbergovy teorie a její potenciál pro výuku

Přestože Kohlbergova teorie patří mezi klasické, je třeba zmínit některá omezení. Jednak byl výzkum prováděn pouze u chlapců a podle výsledků byly stanoveny úrovně a stádia. A tak to, že ženy v Kohlbergově klasifikaci průměrně dosahují nižší úrovně morálního uvažování než muži, nemůže být bráno jako nižší moralita žen. Pouze to ukazuje na větší ohled žen na vztahy k blízkým lidem, zatímco muži častěji inklinují k jasně vymezeným zákonům (Doušková 2010, s. 54). Navíc, teorie zkoumala uvažování nad příběhy. Vypovídá tedy o schopnosti morálně usuzovat, ale neřeší vztah morálního usuzování k jednání (Vacek 2008, s. 34).

West nastiňuje časové nástupy morálních úrovní. Přejít mezi prekonvenční a konvenční morálkou nastává podle něj kolem 13 let. Většina adolescentů a mladých dospělých se nachází na úrovni konvenční morálky. Ženy častěji na třetím stupni, muži inklinují ke čtvrtému. K úrovni postkonvenčního uvažování dojdou jen někteří (West 2002, s. 150).

Vzhledem k tomu, že se morální uvažování může vyvíjet, doporučuje sám Kohlberg pracovat s ním ve výuce. Pro rozvoj morálního uvažování obecně je podle něj klíčový rozvoj empatie. Schopnost nahlédnout postojem druhých přispívá k rozvoji zvláště na prvních dvou stupních. Na úrovni konvenční morálky, kdy je správnost odvozována od skupiny a společnosti, působí na rozvoj morálního uvažování poznání, že různé společnosti mají různá pravidla. Která jsou ta správná? Cestou z hrozícího morálního relativismu se pak stává hledání obecných etických principů typické pro postkonvenční morální uvažování (Hersh, Kohlberg 1977, s. 55–57).

Zde můžeme konstatovat, že seznamování žáků s cizími kulturami je integrální součástí výuky zeměpisu. V hodinách lze žákům předložit konkrétní příklady morálního jednání v různých částech světa a diskutovat nad jejich společnými principy a naopak odlišnostmi.

1.4. Celková morálka dospívajícího

Teorie výše se zaměřovala pouze na morální usuzování a vztah k autoritě. Jaké jsou morální postoje dospívajícího člověka celkově? Věku střední školy odpovídá období adolescence.

Podle vývojové psychologie v období adolescence s rozvojem abstraktního myšlení dochází i k rozvoji morálního uvažování. Proto normy, které do té doby byly samozřejmě přijímány, začínají být podrobovány tvrdé kritice. Dospívající se vzpírají i autoritám, které normy garantují. Nastává těžké období výběru vlastních hodnot a hledání vlastní identity. Problémem dospívajících nebývá nedostatek hodnot, ale jejich nejasnost. Lze u nich často pozorovat „morálku obecné spravedlnosti“ – chtějí, aby úplně všichni zachovávali rovná pravidla. A také „morálku sociální konformity“ – kdy se identifikují s konkrétní skupinou a jejími normami. Dobrý skutek chápou především jako pomoc druhým. Svědomí chápou jako celek rozumu, vůle a citu. Svě chování hodnotí emočně (Vágnerová 2008, s. 396–401).

Celkově Vágnerová shrnuje morální postoje a rizika u adolescentů následujícím způsobem:

- Dospívající mají potřebu uvažovat o morálních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Mají tendence k absolutizujícím a akcentovaným závěrům.
- Mají sklon vyžadovat dodržování uznávaných principů.
- Mohou být netolerantní k lidem s jinými názory, protože je jiné názory matou. (Vágnerová 2005, s. 397).

Při výuce geografie tedy můžeme u žáků na střední škole navazovat na otázky po hodnotách, které si kladou. A stejně jak bylo řečeno na konci předcházející kapitoly, zeměpis zde má jedinečnou možnost seznámit žáky s hodnotami zastávanými v jiných kulturách. A dovedná práce s citlivými tématy v geografii může žákům pomoci ujasnit si své vlastní názory na věc, a tudíž zastávané hodnoty. Naopak rizikem práce s hodnotami budou podle pohledu vývojové psychologie absolutizující tendence.

Morální vývoj je zohledněn i v průřezových tématech v rámcovém vzdělávacím programu. Ta si přímo kladou za cíl ovlivňovat hodnoty, postoje a jednání žáků (RVP G, s. 65). Jak osobnostní a sociální výchova, tak výchova k myšlení v evropských a globálních

souvislostech si kladou za cíl působit na budování identity žáků. Přejí si, aby žák přijal a upevnil si systém evropských hodnot. Zařazení zvláště druhého jmenovaného průřezového tématu do hodin geografie je velmi časté.

2. Výchova k hodnotám v geografii

„Pokud obsah hodin geografie soustavně selhává v začleňování dimenze výchovy k hodnotám, může být obviněn z morálního nezájmu, protože nedokáže mentálně a emocionálně připravit žáky na nejistou a těžko předvídatelnou budoucnost“ (Lambert, Balderstone 2010, s. 131).

Lambert a Balderstone (2010) vidí etický prvek, jako integrální součást geografie. Dokonce jako prvek pro budoucnost velmi důležitý. Oblast styku etiky a geografie pojmenovávají výchova k hodnotám. Tato kapitola si klade za cíl definovat pojem hodnota a popsat možné metody výuky hodnot v geografii.

2.1. Co jsou hodnoty?

Vymezit tak obecný pojem, jako je hodnota, je velmi těžké. Arno Anzenbacher popisuje hodnoty jako *„cílové obsahy snažení a cílové orientace jednání. Jsou to ustanovení a projekty hodnotícího vědomí“* (Anzenbacher 1994, s. 214–215). Také si všímá, že hodnoty jsou jednak subjektivní – výsledkem hodnocení jednotlivce, jednak na některých hodnotách panuje společenská shoda. Hodnoty mají jak osobní, tak společenský rozměr. Hodnoty jsou také něčím, co je tvořeno. Člověk si buduje hodnoty, společnost buduje své hodnoty. A přesto v sobě hodnoty nesou i prvek apriorní, tedy neměnný, stálý.

Lambert a Balderstone definují hodnoty následovně: *„Hodnota je trvajícím přesvědčením, že určitý způsob chování nebo konečný stav existence je lepší než jiný.“* (Lambert a Balderstone 2010, s. 132)

Anzenbacherova definice je trochu zemitější - hodnoty jsou cílové obsahy, o které usilujeme, nebo směr, kterým napínáme úsilí. Do této definice se vejdou jak bohatství a úspěch, tak pravda nebo dobro. Lambertova definice díky sousloví „konečný stav existence“ naznačuje, že cílem je myšlena smrt. Subjektivně si zde spíš představuji poctivost, pravdu a svobodu než bohatství a úspěch. Kromě toho Lambertova definice zdůrazňuje subjektivní hodnotící proces člověka nebo společnosti (přesvědčení) a relativnost, vztahovou povahu hodnot. Hodnoty mohou být srovnávány. A to jak mezi různými lidmi, tak mezi sebou navzájem v životě jednoho člověka. Za hodnoty tedy budu považovat cílové obsahy snažení a cílové orientace jednání, které jsou osobně nebo společensky preferované před jinými.

2.2. Přístupy k výchově k hodnotám

České didaktiky zeměpisu se výukou hodnot nezabývají (Šupka, Hofmann, Rux 1993). U Kühnlové (1999) je hodnotová výchova obsažena implicitně. Z textu je cítit snaha přispět k celistvému rozvoji žákovy osobnosti včetně jeho hodnot, postojů a závazků k činnosti. Avšak strukturovaně se výchově k hodnotám věnují Lambert a Balderstone (2010). Chápu ji jako důležitou součást výuky středoškolského zeměpisu.

Výchova k hodnotám není vedlejší důsledek probírání látky, ale učitelem plánovaná aktivita. Jejím cílem je pomoci žákům objevit nebo ujasnit si hodnoty (Lambert, Balderstone 2010, s. 132). Autoři vymezují pět přístupů, jak lze hodnoty žáků v geografii rozvíjet. Přičemž první ze jmenovaných přístupů vyžaduje od žáků nejmenší aktivitu, zatímco poslední největší (Lambert, Balderstone 2010, s. 134).

1. Vštěpování hodnot
2. Analyzování hodnot
3. Morální uvažování
4. Ujasňování si hodnot
5. Učení se akci

Rolí učitele při výuce k hodnotám je pomoci žákovi pochopit proces hodnocení a rozhodování, ale nechat ho, udělat si vlastní názory. Kapitoly 2.2.1. až 2.2.5. jsou vypracovány podle Lambert, Balderstone (2010, s. 134–141).

2.2.1. Vštěpování hodnot

Cílem vštěpování hodnot (*values inculcation*) je, aby žák přijal už předem daný soubor hodnot. Lambert a Balderstone na tento přístup nekladou důraz, a dále ho nerozvádí.

Podobný přístup naštěstí uvádí Petty (2013). Mluví o konvergentním formování názorů. Vymezuje tři důležité okolnosti, které je třeba zvážit, když učitel chce, aby žák zaujal právě určité postoje a přijal konkrétní hodnoty. Vhodnost, soulad a účinek. Vhodnost zahrnuje

blízkost předávaného názoru názoru žáka. Soulad má být s dosavadním vnitřním přesvědčením žáka. A za třetí účinek – předávaný názor má mít kladný důsledek pro žákovu osobní vizi budoucnosti (Petty 2013, s. 418).

Hersh a Kohlberg zmiňují, že v americkém školství byla výchova k hodnotám dlouho tabuizována. Důvodem byla velká hodnotová citlivost americké společnosti. Mnoho lidí do Ameriky odcestovalo z novověké Evropy, zmítané náboženskými válkami. Morální a hodnotová výchova byla v Americe zajišťována buď rodinou, nebo církví. Do školy nepatřila, a dokonce v ní byla zapovězena (Hersh a Kohlberg 1977). Můžeme jen spekulovat, jestli podobné společenské tabu je přítomné i v multikulturní britské společnosti, v níž píše Lambert a Baldestone.

Jak se staví k cílenému předávání hodnot české školství? Jsou například v RVP G jmenované hodnoty, které má středoškolské vzdělání žákům předat? Na tyto otázky odpovídá třetí kapitola.

2.2.2. Analýza hodnot

Cílem druhého přístupu – analýzy hodnot (*values analysis*) – je, aby žáci dokázali ocenit různé hodnotové pozice různých stran zúčastněných v geografických situacích. V hodinách geografie bývá tento přístup nejčastěji aplikován jako simulace nebo hraní rolí, například nad otázkou výstavby nové cesty nebo firemního areálu v blízkém okolí. Metoda hraní rolí je popsána v kapitole 2.3.

Jako limit tohoto přístupu Lambert a Balderstone uvádějí, že žáci mohou sklouznout k takto naučenému schématu jednoduchého uvažování, místo aby zkoumali nové nápady a zapojovali své vlastní pocity a hodnoty. Na základě přehnaného praktikování této metody by také žáci mohli získat falešnou představu o nekonfliktní demokratické společnosti (Lambert, Balderstone 2010, s. 134–141).

2.2.3. Morální uvažování

Morální uvažování (*moral reasoning*) stojí na diskutování důvodů, proč zastávat určité hodnoty a jaký význam jim klást? U žáků si tento přístup klade za cíl rozvíjet jejich morální uvažování. Tato metoda vychází z Piagetovy a Kohlbergovy teorie morálního vývoje dítěte, která byla předložena v první kapitole. Úrovně morálního vývoje nezáleží v obsahu, ale v typu argumentace. Role učitele spočívá při této strategii v tom, vystavit žáky morálnímu uvažování typickému pro vyšší úroveň.

Aplikace tohoto přístupu do výuky může být realizována například prezentací nějaké případové studie jako morálního dilematu, které mají žáci řešit. Morální dilema je taková situace, kdy je člověk postaven před volbu jedné ze dvou možností, kdy ani jedna z nich není výrazně lepší nebo horší než druhá. Nejvhodnější metodou pro aplikaci morálního uvažování je narativ a následná diskuze. Metody jsou rozepsány v kapitole 2.3.

2.2.4. Ujasňování si hodnot

K ujasňování si vlastních hodnot (*values clarification*) dochází žáci jednak skrze uvažování, jednak skrze emocionální prožívání. Tento přístup jednak pomáhá žákům pochopit proces, který je základem hodnocení, jednak rozšiřuje jejich povědomí o možných jiných hodnotových pozicích. Například pro každého je les hodnotný z jiného důvodu (odpočinek, krása, biodiverzita v krajině, zadržování vody, těžba dřeva apod.). A mezi hodnotami, se kterými žák souhlasí, jsou pro něj některé důležitější než jiné. Cílem tohoto přístupu je, aby si žák při poznávání hodnot druhých ujasnil své vlastní hodnoty.

Aplikace tohoto přístupu do výuky už není jednoduchá a sestává z více kroků. Nejvhodnějšími metodami jsou škálování a diskuze. Obě jsou popsány v kapitole 2.3.

I tento přístup k výuce hodnot má svá omezení. Může u žáka vyvolat dojem, že hodnoty jsou pouze subjektivní. Což nejsou, protože obsahují zároveň i společenský a apriorní prvek, jak uvádí kapitola 2.1.

2.2.5. Učit se jednat

Posledním nabízeným přístupem je učení se jednání (*action learning*). To je přístup ze všech nejkompexnější. Za cíl si klade umožnit žákům jednat, podle svého uvážení rozhodnutí. A také povzbudit je k postoji participace, aktivnímu zapojení se do občanské společnosti. Zahrnuje v sobě jak analýzu hodnot, tak ujasňování si vlastních hodnot, tak i morální uvažování a přijetí rozhodnutí. Metodou vhodnou pro realizaci tohoto přístupu je hodnotové badatelství. To je rozepsáno v kapitole o metodách.

Obecná strategie učení se jednání může být následující (Lambert, Balderstone 2010, s. 141):

1. identifikovat problémovou situaci
2. najít dostupné informace a rozhodující faktory
3. rozhodnout se zapojit
4. shromáždit další informace a analyzovat hodnoty
5. rozhodnout se, co udělat
6. vlastní jednání

2.3. Metody a přístupy vhodné k výuce hodnot

2.3.1. Vštěpování hodnot

Vacek (2008) diskutuje metody přímé práce učitele v oblasti morální výchovy. Uvádí metodu požadavku, vysvětlování, podněcování a tlumení citů, přesvědčování, příkladu, pravidelného režimu, kontroly a dozoru, cvičení a hodnocení – odměňování a trestání (Vacek 2008, s. 86–94). Vacek bohužel neuvádí věkové určení žáků, pro něž tyto metody zamýšlí. Osobně si nemyslím, že by tyto metody byly účinné. Předávání hodnot frontální výukou nepovažuji za pravděpodobné. Myslím si, že se spíše jedná o skryté kurikulum. O to, co žáci odpozorují z učitelova chování a jednání během celé doby studia. V tom případě mohou být Vackovy metody vhodné při práci s takovými charakterovými vlastnostmi, jako je dochvilnost, nemluvení přes druhé, netolerance násilí apod.

Zajímavým příspěvkem do této diskuze je poznámka Kohlberga a Hershe (1977), že celkové sociální klima školy většinou odpovídá nějaké úrovni morálního uvažování, jak jsou vymezeny v první kapitole. První úroveň se projevuje v důrazech na správné odpovědi garantované autoritou učitele a požadavkem na pasivitu žáků, vyšší úrovně naopak prostředím dialogu a ohledu na druhé, úkoly, které jsou výzvou pro všechny dimenze žákovy osobnosti (Hersh, Kohlberg 1977). Jakou úroveň morálního uvažování tedy Vacek v českých školách předpokládá? Zjištění hodnot, které mají být předávány na českých školách, se věnuje celá 3. kapitola.

2.3.2. Hraní rolí

Hraní rolí je aktivizující metoda, při které se žáci chovají a mluví podle zadaného scénáře nebo role. Hraní rolí může probíhat mnoha způsoby. Mohou hrát jen vybraní žáci a zbytek třídy tvořit publikum nebo mohou menší skupiny žáků hrát své role paralelně. Tato metoda má velký potenciál pro rozvoj mezi-osobních dovedností. Zvláště pokud zadané role obsahují ohleduplné a asertivní řešení zadaných situací. Zároveň rozvíjí vyjadřovací schopnosti žáků. Pro efektivní zařazení metody do výuky je potřebné dobré naplánování. Zvážit rozdání podpůrných materiálů a zadání rolí, rozvrhnout skupiny žáků a zajistit nějakou roli pro každého žáka ve třídě. Situace, které žáci zakusí při hraní rolí, se pak stávají cenným zdrojem informací pro diskuzi, která by měla hned následovat. Při této diskuzi by měly zaznít závěry, které učitel zamýšlel, nebo ke kterým žáci na základě své zkušenosti došli. Je vhodné diskutovat i to, v čem bylo hraní rolí realistické a v čem naopak ne (Petty 2010, s. 258–261).

2.3.3. Diskuze kontroverzních témat

Diskuze je pro zjišťování hodnot, uvědomování si vlastních i pro morální uvažování snad nejpřirozenější metodou. Pokud téma žáky zaujme, přirozeně chtějí říct svůj názor nebo naopak naslouchat názorům druhých. Při pravidelném zařazování diskuze do hodin zeměpisu lze u žáků postupně rozvíjet schopnost argumentace a celkovou kulturu projevu, ale i schopnost naslouchat. Tato metoda proto dobře přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, především kompetence komunikativní. Důležité je, že diskuze vytváří prostor pro uvědomění si existence rozdílných názorů a rozdílných hodnot nebo jejich rozdílného pořadí u jednotlivých žáků.

Petty (2010) uvádí, že diskuze, pokud je plánovaná, má mít za cíl pomáhat žákům formovat jejich vlastní informovaný postoj. Je vhodné ji zařazovat u témat, kde chce učitel poznat zkušenosti a názory žáků, a u témat, která zahrnují spolu s fakty i postoje a hodnoty. Pokud žáci s diskuzí nemají zkušenosti, je dobré si na začátku stanovit pravidla. Například, že si neskáče do řeči, nikdo nemluví déle než 1 minutu, nebo že negativní osobně mířené poznámky jsou nepřipustné. Pro vedení diskuze je velmi užitečné, aby si učitel připravil strukturu a napsal klíčové otázky. Samotná diskuze by měla začínat fakty a kontroverzní otázkou. Když už se diskuze rozproudí, učitel může zastávat různé pozice. Každá z nich má své výhody a nevýhody. Na konci diskuze je vhodné zopakovat názory, které zazněly. A pokud diskuze směřovala podle učitelova plánu ke konkrétnímu závěru, je důležité tento závěr vyslovit nebo napsat (Petty 2010, s. 222–230). Přehled čtyř možných rolí učitele při diskuzi ve třídě udává tabulka 2.

Tabulka 2. Možné role učitele při diskuzi kontroverzního tématu

role učitele	výhody a možnosti	nevýhody a hrozby
Procesní neutralita – učitel přijme roli nezávislého předsedy diskusní skupiny	Minimalizuje přehnaný vliv učitelovy vlastní zaujatosti Každý má šanci účastnit se volné diskuse Prostor pro diskusi s otevřeným koncem – př. třída může zvážit otázky a věci, na které učitel nemyslel Dobrá příležitost pro žáky procvičit jejich komunikativní dovednosti Funguje dobře, pokud je hodně (výchozích) informací	žáci si myslí, že je to umělé Může zničit dobrý vztah mezi učitelem a žáky, pokud neprobíhá dobře Žáci musí znát tuto metodu i z jiných hodin, jinak zabere dlouhý čas je na ni přivyknout Může pouze utvrdit žákovy existující postoje a předsudky Velmi obtížné s méně schopnými Neutrální pozice nemusí učiteli vyhovovat
Zaujetí stanoviska – během diskuse učitel vždy projevuje svůj názor	žáci se stejně budou snažit uhádnout, co si učitel myslí, takto jsou karty vyloženy Jestliže žáci znají postoj učitele k problému, mohou zmírnit jeho předsudky a zaujatost Lepší říci názor po diskusi než předem Použit jen když jsou nesouhlasné názory žáků respektovány Může být skvělým způsobem, jak si udržet před žáky věrohodnost, protože oni stejně neočekávají, že by učitel byl neutrální	může to ochromit diskusi, protože žákům zabrání argumentovat proti učiteli Může povzbudit některé žáky silně argumentovat pro něco, čemu nevěří jen proto, že je to rozdílné od učitelova přesvědčení Pro žáky je obtížné rozlišovat fakta od hodnot – ještě těžší, pokud šířitel hodnot a faktů je tatáž osoba – učitel
Vyrovnaný přístup – učitel prezentuje žákům široký okruh možných názorů	zásadní pro učitele humanitních a sociálních předmětů, kteří mají ukázat, že věci nejsou jen černé, nebo bílé Nezbytné, když je třída vůči danému tématu polarizovaná Nejužitečnější když se probírá téma, o kterém existuje velké množství konfliktních informací	existuje opravdu vyrovnanost názorů? Omezené využití jako strategie – vyhýbá se hlavnímu bodu tím, že přináší přesvědčení, že pravda je šedivá oblast, která existuje mezi dvěma alternativními množinami názorů Vyrovnanost znamená pro různé lidi velmi odlišné věci Pohled rovnováhy z médií není „můj

role učitele	výhody a možnosti	nevýhody a hrozby
<p>Ďáblův advokát – učitel vědomě přijme opačnou pozici než tu, kterou zastávají žáci nebo je v učebních materiálech</p>	<p>Může efektivně stimulovat žáky, aby přispěli do diskuse. Zásadní, když skupina sdílí stejný názor Lze si z toho dělat srandu a parodovat, přehánění a zvrát v roli Oživení diskuse, když začíná uvadat</p>	<p>vlastní“, učení jde stěží bez hodnot Může vést k hodinám striktně řízeným učitelem – učitel vždy zasahuje, aby udržel tzv. rovnováhu žáci vás mohou identifikovat s názory, které zastáváte, rodiče se obávají ohledně těchto domnělých názorů... Může zesílit předsudky dětí Využít jen, když diskuse uvadá a pořád zbývá 20 minut</p>

Zdroj: Lambert, Balderstone 2010, s. 144

2.3.4. Narativ

Nejlepší metodou, jak rozvíjet morální hodnocení žáků, je narativ, vypravování. Příběhy v sobě nesou jedinečný potenciál pro rozvoj morálního uvažování nad mnoha prostorovými a environmentálními tématy a také uvádí do procesu morálního rozhodování McPartland (2001). Příběh pro rozvíjení morálního uvažování obsahuje tři důležité formálně strukturní prvky – kontext, zápletku a hodnocení. Kontext příběhu žákům zprostředkovává informace o místě, čase, osobách a celkovém pozadí příběhu. Zápletka upozorňuje na konfliktní otázku, problém a hodnocení dává možnost vypíchnout morální ponaučení.

Velkou předností takového příběhu je, že do morálního uvažování vtahuje celou žakovu osobnost. Morální uvažování totiž zasahuje jak kognitivní, tak afektivní, tak konativní dimenzi osobnosti. Morální uvažování totiž klade nároky jak na přemýšlení, tak na prožívání, tak na přijetí závazku jednat. Největším přínosem spojení morálního rozvažování s příběhem je autentičnost. Člověk v běžném životě dělá morální rozhodnutí vždy v konkrétních situacích a za konkrétních okolností. Pochopit toto rozhodnutí bez nich je těžké, ne-li nemožné (McPartland 2001).

McPartlandova aplikace narativu a morálního dilematu na téma imigrace z Mexika do USA je v příloze C.

2.3.5. Škálování

Další metodou, která může žákům pomoci analyzovat hodnoty, které jsou obsažené v názorech nebo v jednání určitých lidí nebo subjektů, a zároveň i ujasnit si své vlastní

hodnoty je škálování. Kompaktní soubor názorů nebo celkový postoj nějaké osoby, článku nebo výroku je rozložen na dílčí hodnoty (Lambert a Balderstone 2010, s. 140).

Vlastní příklad škálování je uveden v příloze D – australská politika vůči imigraci.

2.3.6. Hodnotové badatelství

Výchovu k hodnotám lze v rámci geografie rozvíjet i formou badatelství. Tato forma je vhodná pro poslední přístup – učení se jednání. Návod, jak postupovat při badatelství v oblasti hodnot, poskytuje tabulka 3. Při pozorném čtení v postupu najdeme jako mezikroky i přístupy analýzy a ujasňování si hodnot.

Tabulka 3. Paralela v postupu badatelského přístupu v oblasti faktů a hodnot

VĚCNÉ BADATELSTVÍ spíše objektivní data	CESTA A KLÍČOVÉ OTÁZKY	HLEDÁNÍ HODNOT spíše subjektivní data
*získat povědomí o otázce, tématu nebo problému, který vyvstává z interakcí mezi lidmi a prostředím	POZOROVÁNÍ A VNÍMÁNÍ Co?	*získat povědomí, že různé osoby a různé skupiny zastávají různé názory a hodnoty vzhledem k otázce, tématu nebo problému
*nastínit a definovat otázku, problém *pokud je to vhodné, stanovit hypotézy *rozhodnout se, která data nebo důkazy sbírat *sebrat data a popsat důkazy	DEFINICE A POPIS Co? Kde?	*udělat si seznam zastávaných, nebo pravděpodobně zastávaných hodnot rozličných skupin, které se o otázku zajímají nebo v ní jsou zainteresovány *sbírat data ohledně jejich jednání a výroků *utřídit hodnoty do kategorií *zhodnotit jednání spojená s každou kategorií
*data utřídit a analyzovat *posunout se k nabízeným odpovědím a vysvětlením *zkusit odpovědět na hypotézy nebo je změnit *rozhodnout se, jestli jsou třeba další data a důkazy	ANALÝZA A VYSVĚTLENÍ Jak? Proč?	*zhodnotit, jak dalece mohou být hodnoty potvrzeny fakty *zkusit rozlišit sklony a předsudky a nerelevantní data *identifikovat zdroje konfliktu hodnot
*zhodnotit výsledky bádání *zkusit udělat předpověď, formulovat generalizaci, a pokud je to možné, formulovat teorii *navrhnout alternativní vysvětlení a předpovědět možné následky	PROGNÓZA A HODNOCENÍ Co může? Co bude? S jakými následky?	*zkusit identifikovat nejsilnější hodnoty *uvážit budoucí alternativy nejsilnějších hodnot, a tak určit preferované rozhodnutí *identifikovat, kteří lidé / skupiny mohou jednat a uvážit dopady / následky
*rozlišit nejlepší rozhodnutí vzhledem k okolnostem a významu situace *identifikovat pravděpodobné environmentální a prostorové důsledky	ROZHODOVÁNÍ Které rozhodnutí? S jakými následky?	Rozlišit, které rozhodnutí plyne z analýzy hodnot a věcného kontextu *určit pravděpodobné reakce a odpovědi těch, kteří zastávají jiné pozice
OSOBNÍ HODNOCENÍ A ÚSUDEK Co si myslím já a proč?		

<p>*stanovit si, které hodnoty jsou pro mě důležité a rozhodnout se, které hodnotové stanovisko chci zastávat *identifikovat, která rozhodnutí a které postupy jednání mohu sám přijmout *zhodnotit jejich dopad na situaci *uvážit, jak mohu tento postup jednání bránit a ospravedlnit</p>
<p>OSOBNÍ ODPOVĚĎ Co dál? Co mám dělat?</p>
<p>rozhodnout se, jestli jako výsledek bádání / hledání: *sám nebo společně s druhými v této oblasti jednat *pomoci začít řešením tohoto tématu kontaktováním autorit *začít měnit svůj pohled na životní styl a jednání, které mohou ovlivnit budoucí vývoj *nejednat, ale dále bádát a otestovat vlastní pocity</p>

Zdroj: Lambert a Balderstone, 2010, s. 200

2.3.7. Kritika Lambertova a Balderstonova pojetí výchovy k hodnotám

U pojetí Lamberta a Balderstona vystupuje jako největší přednost návaznost na aktuální potřeby plynoucí z morálního vývoje žáka, jak byly popsány v kapitole výše. Nabízí postupy, které pomáhají žákům rozpoznat hodnoty, které je obklopují, a zorientovat se ve vlastních hodnotách. Autoři navazují i na touhu pomoci, přítomnou u adolescentů, a snahu o dobré jednání. Autoři znají Kohlbergovu teorii morálního vývoje a vychází z ní.

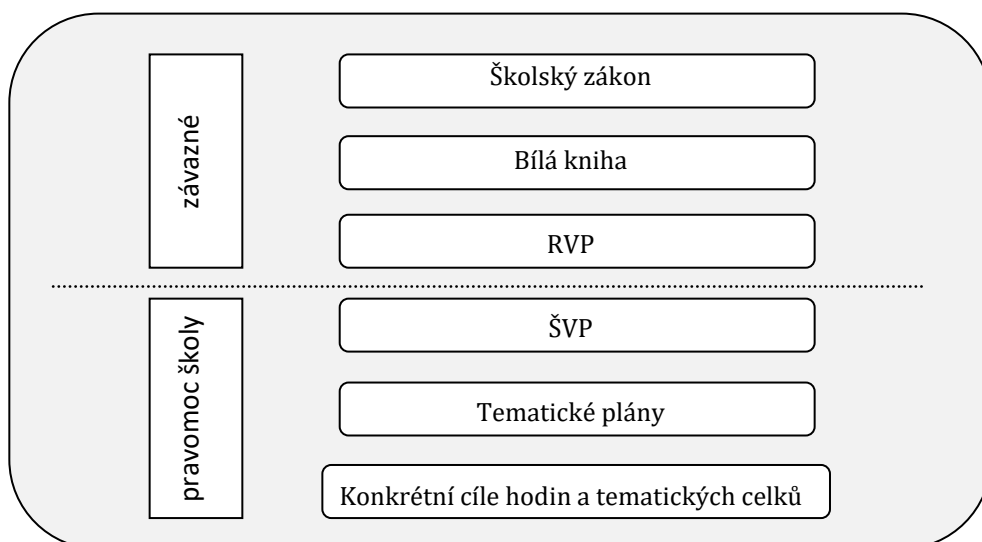
Otázkou je, do jaké míry se jedná o samostatné přístupové cesty k práci s hodnotami ve výuce zeměpisu? Zdá se, že přístup vštěpování hodnot je od ostatních přístupů nejodlišnější. Jeho cílem je předat žákům už hotové soubory hodnot. Přístupy analýzy hodnot, ujasňování si hodnot, morálního uvažování a učení se jednání spolu úzce souvisí. Byť se dá každý tento přístup procvičovat zvlášť – což ukazují Lambert s Balderstonem na příkladech pracovních listů a úkolů – vnitřně tvoří jakousi čtyřstupňovou jednotu. Pokud se totiž chci morálně rozhodnout v nějaké situaci, tak nejen, že musím analyzovat hodnoty, které jsou v té situaci přítomné, ale také musím stanovit pořadí svých vlastních hodnot. A uvědomělé jednání vyžaduje morální rozhodnutí.

Ale ještě jednou se vrátím ke vštěpování hodnot. Můžeme se na něj podívat jako na uzavření kruhu. Pomyslně stojí jako nejnižší a nejpasivnější metoda na úplném začátku, ale zároveň i jako shrnující výsledek na samém konci procesu rozvoje žakových hodnot. Naznačila jsem to už v diskuzi skrytého kurikula a celkového morálního klimatu školy. Jak ukáže třetí kapitola, hodnotové kurikulum českého školství je poměrně komplexní. Absolventi středních škol a gymnázií by podle RVP G měli zastávat konkrétní hodnotové postoje a ctít konkrétní hodnoty.

3. Hodnoty českého školství

Hierarchii dokumentů normujících české školství ukazuje obrázek 1. Na vrcholu hierarchie stojí školský zákon (561/2004 Sb.). Ten nařizuje vypracování závazného Národního programu vzdělávání (Bílá kniha) a dále pro každý obor a stupeň vzdělání zpracovat závazný Rámcový vzdělávací program (RVP). Jednotlivé školy jsou pak podle zákona zodpovědné za vypracování školních vzdělávacích programů. Podle školního vzdělávacího programu učitelé tvoří tematické plány předmětů a od těch se odvíjejí cíle konkrétních výukových hodin.

Obrázek 1. Hierarchie legislativního rámce českého školství



Zdroj. Školský zákon

Tato kapitola hodnotí hodnotovou orientaci závazných školských dokumentů. Jaký charakter by měl mít ideální absolvent gymnázia? Které hodnoty má vzdělávání žákům předat?

Hodnoty uvažují podle definice v kapitole 2.1 jako cílové obsahy snažení a cílové orientace jednání, které jsou osobně nebo společensky preferované před jinými. Zde samozřejmě vystupuje do popředí společenská preference.

3.1. Hodnoty hlavních cílů vzdělávání školského zákona, Bílé knihy a RVP G

Školský zákon vyjmenovává cíle českého vzdělávání v paragrafu 2. Všechny se dotýkají hodnot. Zákon jmenuje rozvoj osobnosti, vzdělání, rovnost mužů a žen, národní a státní identitu, respekt k odlišným identitám, životní prostředí, udržitelný rozvoj, bezpečnost a zdraví. Kromě toho dvakrát uvádí přímo slovo hodnoty. Jednak má být vzdělávaný vybaven mravními a duchovními hodnotami, jednak má poznat světové a evropské kulturní hodnoty. Bohužel tato slovní spojení zákon nikde dále nerozvádí, a tak nevyjmenovává, co do nich patří. Celý text cílů je uveden v tabulce 3.

Hlavní cíle vzdělávání uvedené v Bílé knize jsou opět převážně hodnotové, ale s výrazným sociálním zaměřením. Kultura, solidarita, demokracie, soudržnost a prosperita společnosti tvoří jádro. Dále Bílá kniha zmiňuje rozvoj lidské individuality, kritický postoj k informacím a ochranu životního prostředí. Všechny jmenované cílové obsahy vykreslují blahobytnou demokratickou společnost. Celý text cílů je uveden v tabulce 4.

Hlavní cíle vzdělání RVP G jsou pouze tři a velmi stručné. Konkrétně rozvedeny jsou až v klíčových kompetencích, vzdělávacích oblastech a průřezových tématech. Těm se věnuje další kapitola.

Tabulka 4. Hodnoty obsažené v hlavních cílech vzdělávání českých školských dokumentů

Dokument	cíle vzdělávání
školský zákon	<ul style="list-style-type: none">- rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,- získání všeobecného nebo všeobecného a odborného vzdělání,- pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,- utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,- poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,- získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.
Bílá kniha	<ul style="list-style-type: none">- rozvoj lidské individuality (péče o psychické i fyzické zdraví, kognitivní, afektivní i psychomotorický rozvoj)- zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti (obsažené ve vědě, technice, umění a morálních a spirituálních hodnotách)

Dokument cíle vzdělávání

	<ul style="list-style-type: none">- výchovu k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti- posilování soudržnosti společnosti zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání a výchovou k lidským právům a multikulturalitě- podpora demokracie a občanské společnosti (výchovou soudných a kritických, nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a respektem k právům ostatních)- budování kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií- výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti- zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti- zvyšování zaměstnatelnosti
RVP G	<ul style="list-style-type: none">- vybavit žáky klíčovými kompetencemi- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem- připravit žáky k celoživotnímu vzdělávání, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění

Zdroj: školský zákon, Bílá kniha, RVP G

3.2. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Na jeho úrovni se zřetel posouvá směrem k žákovi. RVP G sestává ze tří hlavních celků – klíčových kompetencí, vzdělávacích oblastí a průřezových témat.

3.2.1. Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP G, s. 8). RVP G vymezuje šest klíčových kompetencí:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence k podnikavosti

Hodnotovou orientaci obsaženou v klíčových kompetencích ukazuje tabulka 5. Pro přehlednost jsou vypsány jen body.

Tabulka 5. Hodnotová orientace klíčových kompetencí

kompetence	hodnotová orientace
k učení	seberealizace a osobní rozvoj kritičnost
k řešení problémů	analytičnost, kritičnost tvořivost
komunikativní	správnost přijímání a předávání informací ohled na naslouchajícího
sociální a personální	střízlivý realismus ohledně sebe i druhých aktivita kvalitní mezilidské vztahy (úcta, tolerance, empatie) zdraví
občanská	informovanost udržitelnost života (životní prostředí, příroda a kultura) respekt k různorodosti práva a povinnosti, zodpovědnost „kulturní a duchovní hodnoty“
k podnikavosti	cílevědomost, úspěch zodpovědnost osobní rozvoj proaktivní přístup

Zdroj: RVP G

U klíčových kompetencí je vidět velké zaměření na osobu a charakter žáka, jeho osobní rozvoj, informovanost, kritičnost a aktivitu. Pokud budu přehánět, tak klíčové kompetence chápou absolventa gymnázia jako pracovně a občansky velmi schopný produkt drahého vzdělávání.

Jistě, tomuto negativnímu vyznění nahrává snaha autorů RVP o jasné a věcné vyjádření. Ale absence některých hodnot je zarážející. Klíčové kompetence se vůbec nezmiňují o štěstí jako o hodnotě. Mezi tolikrát uvedenými „kvalitními mezilidskými vztahy“ není ani jednou vyřčeno slovo rodina nebo rodičovství. Poskytovatelem středoškolského vzdělání je většinou stát. Proč stát usiluje vzděláním o schopné podnikavé kritické občany, ale už ne o šťastné rodiny? V komunikativní kompetenci zase chybí dialog. Žádoucím cílem této kompetence se žák schopný dobře přijímat informace a s ohledem na publikum dobře

prezentovat to, co chce říci. Mezi zmíněnými „osobními, evropskými a kulturními hodnotami“ ani jednou nezazní slovo světonázor nebo náboženské vyznání.

Nevím, jaké důvody vedly autory k takto obecnému a zdrženlivému vyjadřování. Možná snaha o korektnost diskutovaná výše u Kohlbergových morálních stádií a výuky k hodnotám v americkém prostředí. Ale osobně si myslím, že je to důsledek špatně pochopené náboženské svobody a tolerance. Náboženská svoboda byla možností vyznávat různá křesťanská vyznání. Dnes je osobní náboženské vyznání společensky tabuizované téma, o kterém se často nemluví. A následkem toho je pod pláštěm ‚náboženské tolerance‘ mnoho lidí zcela nábožensky nevzdělaných. Neodliší křesťanství od buddhismu a islám od islamismu a často mají velmi povrchní nebo neúplné představy o náboženství vůbec. Jak moc souvisí náboženská nevzdělanost s nárůstem fundamentalismu a fanatismu? Nejen ve věci náboženství, ale obecně si myslím, že za současným nárůstem extremismu, který můžeme pozorovat v evropské společnosti (politice, náboženství) je především nevzdělanost obyvatelstva v oblasti hodnot.

3.2.2. Vzdělávací oblasti

Geografie spadá do dvou vzdělávacích oblastí, člověk a příroda a člověk a společnost.

Vzdělávací oblast člověk a příroda se čtyřmi odstavci věnuje přímo hodnotovým a morálním aspektům přírodovědného výzkumu.

„Za nejvyšší hodnoty se v něm považují objektivita a pravdivost poznávání. (...) K základním morálním normám patří požadavek nezkrášlovat data získaná ve výzkumu a nevyužívat jeho výsledky pro vytváření technologií a dalších praktických aplikací, které by mohly poškozovat zdraví člověka či nevratně narušit přírodní a sociální prostředí.“ (RVP G, s. 26)

Jmenovány jsou objektivita, pravdivost, nezávislá kontrola v prostředí svobodné diskuze, zdraví člověka a přírodní a sociální prostředí. Samotné přírodní vědy jsou považovány za hodnotu. Jedná se o „nezastupitelnou součást lidské kultury“ (RVP G, s. 26). V cílovém zaměření vzdělávací oblasti je přidána seberealizace. Přírodní objekty a procesy mají sloužit naplňování vlastního života za současného respektování ochrany přírody.

Zde musím napsat důležitou výtku. Pokud v souvislosti s vědou mluvíme o pravdě, dopouštíme se vážné logické chyby. Autoři RVP G to zde dělají celkem třikrát. Věda není pravdivá. Je pouze pravděpodobná. Vědecká disciplína je náhodný systémem dostatečných vysvětlení problému, nikoliv pravdivých a úplných vysvětlení. I nejsložitější věda je pouze zjednodušeným modelem skutečnosti (Anzenbacher 1990, s. 182).

Vzdělávací oblast člověk a společnost chce přispívat k uchování a předávání tradičních hodnot naší civilizace. Jmenuje demokracii, kritičnost, udržitelný rozvoj, jedinečnost života, lidskou důstojnost a úctu k lidským dílům. Cílové zaměření oblasti chce žákům mimo jiné předat „*pozitivní hodnotový systém opřený o historickou i současnou zkušenost lidstva*“ (RVP G, s. 39). Jaké pozitivní hodnoty by ho měly tvořit, autoři nerozvádějí. Ostatní cíle jmenují toleranci, respekt k odlišným systémům hodnot, dobré mezilidské vztahy, veřejnou aktivitu neboli participaci, demokratické principy v mezilidské komunikaci a vědomí identity. Tu rozvádějí jako identitu osobní, lokální, národní, evropskou a globální. Hodnoty vzdělávacích oblastí shrnuje tabulka 6.

Tabulka 6. Hodnotová orientace vzdělávacích oblastí, do kterých spadá zeměpis

Vzdělávací oblast	hodnotová orientace
člověk a příroda	objektivita pravdivost nezávislá kontrola svobodné diskuze zdraví přírodní a sociální prostředí přírodní zákonitosti přírodní vědy seberealizace
člověk a společnost	tradiční hodnoty naší civilizace evropská kultura demokracie udržitelný rozvoj jedinečnost života lidská důstojnost úcta k výtvarům lidského ducha kritičnost pozitivní hodnotový systém tolerance respekt k odlišným hodnotám participace na společenském životě osobní, lokální, národní, evropská a globální identita

Zdroj: RVP G

3.2.3. Průřezová témata

Poslední oblastí RVP, která se věnuje hodnotám, jsou průřezová témata. Jedná se o rozpracování aktuálních společenských otázek. Cílem průřezových témat je ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků (RVP G, s. 65). Tedy přímo oblast našeho zájmu. Hodnoty jsou shrnuty v tabulce 7.

Osobnostní a sociální výchova chce vychovat vyrovnanou, charakterní, zdravou osobnost s kvalitními mezilidskými vztahy. Autoři RVP v ní vymezují samostatný tematický okruh morálka všedního dne, který cílí na charakternost v běžných denních situacích. S konkrétními otázkami tohoto okruhu bude pracováno v konkrétních přípravách hodin.

Geografii je nejbližší průřezové téma výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Jejím cílem je vést žáky k pochopení procesů globalizace a evropské integrace a při tom v nich budovat hodnoty soudržnosti, solidarity, přijímání různorodosti, respekt k lidským právům a snahu o mír. Tematický okruh globální problémy, jejich příčiny a důsledky je svou podstatou ryze geografický, jak většina lidí chápe sociální (humánní) geografii. Rozpracované body opět budou použity u konkrétních příprav.

Multikulturní výchova si za svůj hlavní cíl klade prohloubení identity žáků. Toto téma by se dalo označit jako aplikovaná antropologie. Rozvádí důstojnost lidské osoby a etnická práva. Tak jak jsou kodifikovány v dokumentech OSN – Všeobecné deklaraci lidských práv (OSN 1948) a v Mezinárodním paktu o občanských a politických právech (OSN 1966, čl. 1). Tematické okruhy základní problémy sociokulturních rozdílů a psychosociální aspekty interkulturality jsou opět velmi podnětně rozpracované ve formě otázek přímo použitelných ve výuce geografie s cílené na analyzování a ujasňování hodnot žáků.

Environmentální výchova mi přijde sama v sobě hodnotově rozpolcená. Říká, že jako reakci na závažné problémy životního prostředí, které člověk ovlivnil nebo způsobil, musíme vychovávat environmentálně vzdělané občany, aby problémy životního prostředí řešili a předcházeli jim. Environmentální problémy byly způsobeny ekonomicko-hospodářským pokrokem. A přesto je hlavní hodnotou této výchovy udržitelný rozvoj. Možná slovíčkařím, ale udržitelnost života, jak se o ní dočítáme v některých starších geografických a environmentálních publikacích, mi přijde odlišná od udržitelnosti rozvoje. Otázkou je, jaký

rozvoj mají autoři na mysli – hospodářský, ekonomický, vzdělanostní, populační? A do jaké míry se za slovem rozvoj skrývá růst? Nemyslím si, že trvalý hospodářský nebo populační růst jsou možné, aniž by nakonec naši planetu zničily. Klást na první místo udržitelnost života mi přijde logičtější, protože pak je možné omezit ekonomické aktivity ve prospěch životního prostředí nebo vychovávat k zodpovědnému rodičovství s ohledem na to, jak může vypadat populace Země na 150 let. Vyjdeme-li od udržitelnosti života, řešením se jeví postupné změny kvality lidských aktivit a života tak, aby život – a životní prostředí pro život – zůstaly zachovány.

Posledním průřezovým tématem je mediální výchova. Přestože má její rozpracování na první pohled dovednostní zaměření, hodnoty, ke kterým směřuje, jsou podstatné. Svoboda, kritičnost (soudnost) a aktivní přístup (kreativita).

Tabulka 7. Hodnotová orientace průřezových témat

průřezové téma	hodnotová orientace
osobnostní a sociální výchova	vyrovnaná osobnost zdraví dobré mezilidské vztahy charakternost respekt k rozmanitosti života a osob
výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	kritičnost přijímání různorodosti jako obohacení mír lidská práva soudržnost solidarita
multikulturní výchova	prohloubení identity lidská a etnická práva
environmentální výchova	udržitelný rozvoj příroda životní prostředí
mediální výchova	svoboda soudnost (kritičnost) aktivní postoj (kreativita)

Zdroj: RVP G

3.3. Souhrn hodnotové orientace závazných českých školských dokumentů

Porovnání hodnotové orientace závazných dokumentů českého školství uvádí tabulka 8. Celkovou hodnotovou orientaci dokumentu jsem nazvala podle povahy převažujících hodnot. Školský zákon tvoří především hodnotové ukotvení českého školství, zatímco hodnoty jmenované v Bílé knize ukotvují školství, resp. žáky v rámci společnosti a zasazují je do teorie reprodukce společnosti a předávání jejích hodnot (Bílá kniha, s. 13). Konečně Rámcový vzdělávací program se pak už soustředí na žáka a většina jeho hodnot se týká charakteru.

Tabulka 8. Hodnotová orientace českých závazných školských dokumentů.

Dokument	školský zákon	Bílá kniha	RVP G
Celková orientace	hodnotové ukotvení	sociální ukotvení	charakter žáka
konkrétní hodnoty	rozvoj osobnosti genderová rovnost identita respekt ochrana životního prostředí mravní a duchovní hodnoty evropské a světové kulturní hodnoty	rozvoj individuality kultura (věda, technika, umění, morální a spirituální hodnoty) demokracie soudržnost společnosti solidarita prosperita společnosti kritičnost ochrana životního prostředí	osobnost občan kritický informovaný aktivní tolerantní solidární s dobrými vztahy s identitou dbalý svého zdraví chránící životní prostředí

Zdroj: Školský zákon, Bílá kniha, RVP G

Na otázku jaké hodnoty je české školství povinné předávat jsme tedy odpověď touto analýzou dostali i nedostali. Na jednu stranu dokumenty zavazují k předávání hodnot světových, evropských, spirituálních, morálních, kulturních. Na druhou stranu nepředkládají ucelený seznam, nebo systém toho, co je obsahem těchto ‚světových a evropských atd.‘ hodnot. Z explicitně uvedených hodnot je na popředí demokracie. Školství je zavázáno vychovávat k demokratickému občanství, k demokratickému způsobu komunikace a k demokratickým principům, z nichž je zcela základní vnímání různorodosti jako obohacení a nikoliv ohrožení. Aby tento princip mohl být naplněný, musí být občané informováni, kritičtí a mít vlastní identitu. Identita je podstatnou vlastností osobnosti. Je to znalost sebe

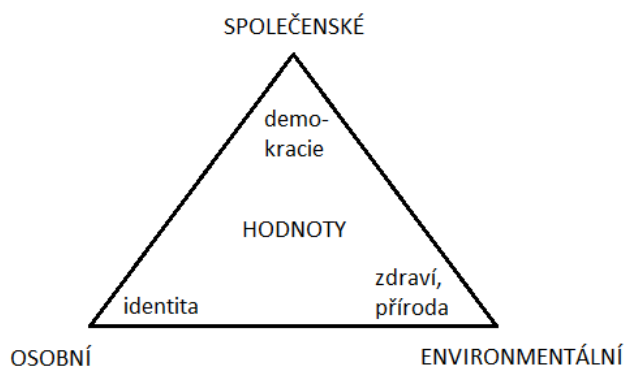
sama, sebezpřijetí a zdravá sebeláska (ve smyslu osobním, lokálním, národním, evropském a globálním), skrze informace poznávají odlišnost identity druhých a kritičnost je zdravý, rozumový a realistický úsudek o tom, jak s těmito informacemi nakládat. Například má osobní identita je, že jsem z povahy klidšas, druhý je z povahy rapl, oba máme stejnou důstojnost, stejná práva a společný cíl, jak tedy nastavíme pravidla našeho společného putování k tomuto cíli? Což nás přivádí k hodnotám, nebo spíše zásadám demokratické společnosti: solidarita, aktivita (ve smyslu participace na veřejném životě, společenském, politickém, obecním), tolerance a respekt, zásady komunikace a další.

To byly tedy hodnoty dvou prolínajících se okruhů hodnot – demokracie (sociální až osobní rozměr) a identity (osobní až sociální rozměr).

Třetím okruhem hodnot závazných podle českého školství je životní prostředí. Konkrétně udržitelný rozvoj. Své osobní námítky k termínům udržitelný rozvoj versus udržitelnost života jsem popsala výše. Příroda a přírodní zákony jsou uznávány za hodnoty jednak pro jejich hodnotu jako takových, jednak jako prostor pro život člověka. V druhém případě je nejvyšší hodnotou zdravý a plnohodnotný lidský život. Je škoda, že myšlenka plnohodnotného lidského života není rozvedena až k jeho krajním bodům. O početí / narození, o plození potomků a o důstojné smrti jako o hodnotách lidského života dokumenty mlčí. Životní prostředí má kromě přírodní i sociální složku, proto jsou jako závazná hodnota jmenovány i kvalitní mezilidské vztahy.

Orientační schéma systému hodnot závazných pro české školství ukazuje obr. 2.

Obrázek 2. Systém hodnot českého školství



Zdroj: vlastní

4. Vnímaná etická citlivost geografických témat

Předchozí tři kapitoly odpověděly na otázky, jaká je úroveň morálního uvažování středoškoláků, jak lze hodnoty výukou geografie rozvíjet a které hodnoty je české školství povinno předávat. Zbývá otázka, která geografická témata jsou pro rozvoj morálního uvažování a hodnocení žáků příznivá? Protože prezentace obsahu geografie závisí především na pojetí učitele, rozhodla jsem se pro metodu dotazníku mezi středoškolskými učiteli a studenty učitelství geografie pro střední školy. Která témata středoškolské geografie považují za eticky citlivá?

Dotazník nabízel učitelům k ohodnocení třicet geografických témat, po deseti z fyzické, socioekonomické a regionální geografie. Témata jsem vybírala ze středoškolských učebnic zeměpisu Nakladatelství České geografické společnosti. Kritériem před-výběru bylo moje osobní hodnocení obsahu témat. Zvažovala jsem především jejich provázanost s reálnými nebo možnými negativními dopady na přírodní nebo kulturní prostředí a na obyvatelstvo. U regionální geografie byla kritériem provázanost regionu s historickou nebo současnou událostí, která se dotýká lidských práv, zdraví, bezpečnosti, sociální nerovnosti nebo politické nestability. U jednotlivých okruhů fyzické, socioekonomické a regionální geografie jsem se snažila vybrat témata napříč celou šíří disciplíny a u všech tří okruhů jsem pak vybraná témata doplnila nebo redukovala na celkový počet deset. Konečný seznam uvádí tabulka 9.

Tabulka 9. Vybraná geografická témata

Fyzická geografie	Socioekonomická	Regionální
globální změna klimatu zásoby pitné vody člověk jako geologický činitel kácení tropického deštného lesa rozšíření tropických nemocí přeměna přírodní krajiny na kulturní využívání polárních oblastí ekonomické využívání oceánů a moří ochrana životního prostředí letecké snímkování a ortofoto	početní růst světové populace migrace rasy náboženství těžba nerostného bohatství zemědělská výroba ve světě průmyslová výroba ve světě nerovnoměrné rozdělení bohatství politické uspořádání světa globalizace	Rusko Čína Turecko Blízký východ Subsaharská Afrika Jižní Afrika USA Latinská Amerika Východní Evropa Česko

Zdroj: vlastní

Dotazník v úvodu (příloha A) představoval téma a zjišťoval pohlaví a praxi respondenta. Pak následovala série tři krát deseti otázek, jestli respondent dané téma hodnotí jako eticky citlivé. U každé otázky byla možnost odpovědět určitě ano, spíše ano, spíše ne a určitě ne. Na konec dotazníku byl zařazen prostor pro témata, která respondent v dotazníku postrádá, a další prostor pro komentáře.

U komentářů začnu. Bylo překvapivé, že pouhá otázka po etické citlivosti témat vyvolala u respondentů různé a někdy dokonce vyhraněné reakce. Z celkem 53 respondentů, kteří dotazník vyhotovili, tři uvedli, že ani jedno téma rozhodně nepovažují za eticky citlivé. Jeden z nich v komentáři uvedl: „*Naprostá blbost, proč by měla být zeměpisná témata eticky citlivá?*“ Tato odpověď nese jasnou výpovědní hodnotu o chápání výuky zeměpisu jako eticky neproblémové. Zeměpis lze vyučovat jako soubor místopisných faktů a procesů. Ale není to škoda?

Podobná anomálie v distribuci odpovědí se projevila u regionální geografie. Zde v obou extrémech. Jedenáct respondentů hodnotilo všechna předložená regionální témata pouze jako eticky citlivá. Čtrnáct dalších respondentů pouze jako eticky bezproblémová. Zdá se, že stručnost dotazníku přinutila respondenty, spíše než odpovídat na konkrétní témata, vyjádřit svůj celkový postoj k výuce regionální geografie. Zbylé dva okruhy – fyzická a sociální geografie – tento trend už nevykazují. Považuji za pozitivní zjištění, že zhruba jedna pětina oslovených učitelů vnímá výuku regionální geografie jako eticky citlivou. Distribuci odpovědí u jednotlivých respondentů uvádí tabulka A v přílohách práce.

V komentářích několik respondentů navrhlo rozšíření souboru eticky citlivých témat. Konkrétně byly jmenovány:

- problematika Tibetu, Severní Koreje...
- terorismus, lidská práva ve světě, nové státy na mapě světa
- dětská práce, drastický chov zvířat, omezování původních obyvatel (Austr., USA...)
- nejen tropické nemoci (AIDS)
- problém boje proti terorismu aneb věčný spor mezi bezpečností a právem na soukromí, boj proti terorismu je globální jev stejně jako terorismus samotný, jedná se o prostorový jev
- nakládání s odpady, dopad na ekosystémy, těžba ropy.

4.1. Výsledky dotazníkového šetření

Dotazník oslovoval dvě skupiny respondentů. Jednak učitele, jednak studenty učitelství geografie. Z přibližně 60 oslovených středních škol, především pražských a jihočeských, odpovědělo 37 učitelů, z nich 19 mužů a 18 žen. Ze studentů byli osloveni studenti navazujícího magisterského studia učitelství geografie pro střední školy. Byli osloveni prostřednictvím fakultního e-mailu a na facebookových stránkách Přírodovědecké fakulty. Odpovědělo 16 studentů, z nich 5 mužů a 11 žen (tabulka 10). Průvodní dopis dotazníku prosil respondenty o distribuci dalším studentům navazujícího magisterského studia geografie pro střední školy, přesto lze předpokládat, že většina respondentů studentů jsou studenti Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy.

Tabulka 10. Pohlaví a praxe respondentů dotazníku

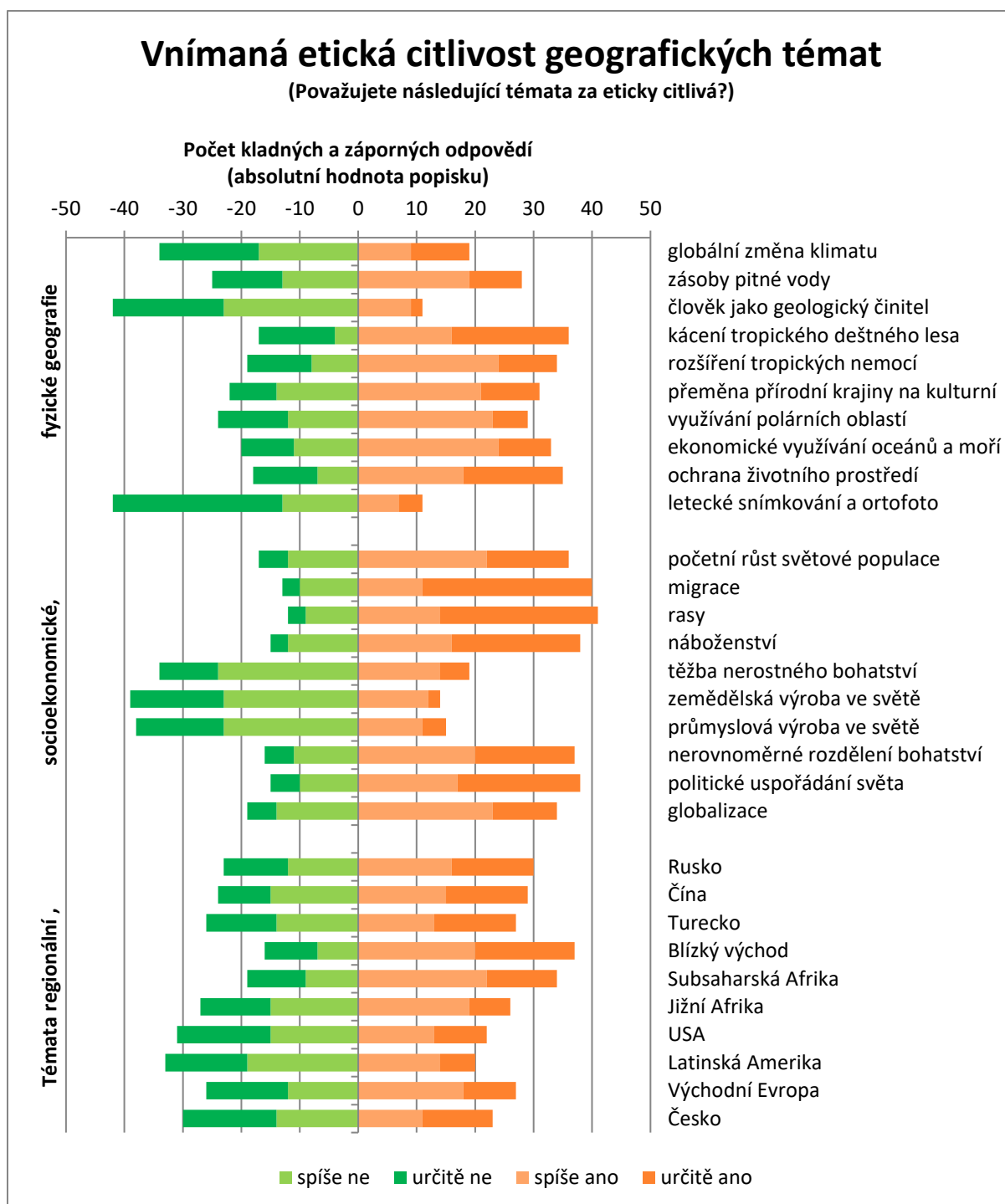
	student	učitel	celkem
muž	5	19	24
žena	11	18	29
celkem	16	37	53

Zdroj: dotazníkové šetření

U studentů dotazník rozlišoval, jestli už za sebou mají praxi na střední škole, nebo jestli ji ještě neměli. Skupina studentů s praxí byla velmi malá – sedm celkem, jeden student a šest studentek. Skupina studentů bez praxe byla taktéž malá – čtyři studenti a pět studentek. Jejich odpovědi proto ve vyhodnocování dotazníku uvažují dohromady.

Jádrem dotazníku byla série třiceti otázek, kde respondenti odpovídali, jestli dané téma považují za eticky citlivé. U každé otázky byla možnost odpovědět určitě ano, spíše ano, spíše ne a určitě ne. Četnost jednotlivých odpovědí v souhrnu všech 53 respondentů udává graf č. 1. Středová vertikální osa symbolizuje neutrální hodnocení tématu. Z histogramu můžeme vyčíst, že žádné téma není hodnoceno jednoznačně jako eticky citlivé, ani jako eticky bezproblémové. U každého tématu nalezneme celé spektrum odpovědí. Celkově převládá hodnocení témat jako eticky citlivých. To je ale zčásti dáno samotným před-výběrem témat popsaným výše.

Graf 1. Vnímaná etická citlivost geografických témat



Zdroj: dotazníkové šetření

Je zajímavé sledovat, které otázky byly nejčastěji hodnoceny jako eticky bezproblémové (viz i tabulku 11 níže). Rozhodně ne bylo nejčastější odpovědí u leteckého snímkování, globální změny klimatu a u člověka jako geologického činitele. U všech tří témat

je to zarážející. Například globální změna klimatu, je prokazatelně akcelerována ekonomickou činností člověka. Pařížská klimatická konference dokazuje prioritu diskuze tohoto tématu ve vrcholné politice. Proč tedy respondenti hodnotí změnu klimatu jako eticky bezproblémovou? Napadají mě tři možná vysvětlení. Jednak že je téma tak zprofanované, že lidé ztrácí chuť se o něm bavit, protože mají pocit, že vše už bylo mnohokrát řečeno. Nebo proto, že v obrovské databázi vědeckých dat a výzkumu na toto téma se člověk mimo akademickou sféru už těžko orientuje. Nebo za třetí proto, že právě díky mnohým novým objevům a výzkumu klimatické historie Země dnes víme, že klimatické extrémy byly i v historii přítomné. Celé téma se pak přesouvá do oblasti poznávání přírodní zákonitosti a etický rozměr ustupuje do pozadí. A za čtvrté u každého tématu, které bude zmiňované ať zde nebo níže v textu, vždy hraje roli čas potřebný na jeho výuku. Snad každý předmět, zeměpis nevyjímaje, zahrnuje obrovské množství zajímavé látky a výuka je bolestným kompromisem mezi krásou, šíří a složitostí světa a nutností probrat látku. A ještě k tomu zkoušet a řešit výlety, poplatky, kázeň apod.

Výuku člověka jako geologického činitele si lze představit jako eticky a hodnotově zcela neproblémovou, zaměřenou pouze na uvedení faktů: Člověk svou činností ovlivňuje zemský povrch, ale oproti endogenním a dalším exogenním geologickým činitelům je lidské působení zanedbatelné. To ale pomalu přestává být pravdivé, protože člověk svými cílenými a dlouhodobými projekty postupně přemísťuje větší a větší objemy materiálu. Osobně jsem se na vysoké škole setkala s výukou o nové geologické éře antropocénu. Za zmínku stojí, že člověka jako geologického činitele respondenti hodnotí eticky bezproblémově, ale přeměnu přírodní krajiny na kulturní hodnotí spíše eticky citlivě. A přitom se obě témata velmi prolínají. Kdy člověk přemísťuje nejvíce materiálu, ne-li pro stavbě komunikací, vodních děl a průmyslových ploch? V povědomí respondentů má pojem geologický činitel jiný obsah, než co si respondenti představují pod přeměnou přírodní krajiny na kulturní. Do druhé zmíněné pravděpodobně zahrnovali i odlesňování a hospodářsko-zemědělské proměny využití půdy.

Jako eticky nejméně problematické téma označili respondenti letecké snímkování a ortofoto. Ještě před 100 lety bylo mapování vrcholnou strategickou a vojenskou záležitostí. Dnes se setkáte s autem Google Maps i v malé jihočeské vesnici. Na mapě světa neexistují už bílá místa, ale kromě vnitřku vašeho domu už neexistuje soukromí. A i doma má mnoho lidí zapnuté aplikace se zjišťováním polohy. Kam tento vývoj povede? Co o tom naučit žáky, aby

byli dobře připraveni na život za 20 až 30 let? Ale myslím si, že většina učitelů toto téma z časových důvodů probírá jen velmi krátce a zaměřuje se na vysvětlení fungování GPS.

Další okruhy už projdu stručně. Ze socioekonomických témat jsou za eticky nejméně citlivé považovány zemědělská a průmyslová výroba ve světě a těžba nerostných surovin. Je to paradox. Kácení tropického deštného lesa považují dvě třetiny respondentů za eticky citlivé, ale těžbu a zemědělskou výrobu ve světě, která je hlavní faktickou příčinou kácení a vypalování, hodnotí tři čtvrtiny respondentů jako eticky bezproblémovou.

Z regionálních témat bylo určitě ne nejčastější odpovědi u Spojených států amerických a u Česka. Přitom obyvatelstvo Spojených států si s jeho migračními a rasovými konflikty v minulosti i v současnosti, s nesmírnou náboženskou pestrostí, konzumní kulturou a válkou proti teroru snad ani nejde představit jako „rozhodně eticky bezproblémové“ téma. Otázkou zůstává, proč učitelé tato témata takto hodnotili? Dávají ve svém výkladu přednost místopisu před aktuálními společenskými otázkami? Nebo zahrnují ve svém výkladu severoamerickou imigraci a problémy soužití mezi různými skupinami Američanů do tematických celků migrace a etnického složení populace? Odpověď na poslední otázku bohužel data dotazníku neposkytují.

Témata regionální geografie se v grafu č. 1 chovají poměrně kompaktně. Při bližším prozkoumání je to částečně způsobeno vyhraněnými postoji respondentů, jak byly popsány v předchozí kapitole. 11 respondentů považuje všechny regiony za eticky citlivá témata, 14 respondentů považuje všechny za eticky bezproblémové. Názory zbylých 28 respondentů se lišili téma od tématu. Takže v souhrnu jsou u každého regionu zastoupeny všechny odpovědi, a dokonce s podobnou četností. Například u Turecka je modus shodný pro odpověď určitě eticky citlivé a spíše ne. Podobně u Číny. Celkový přehled odpovědí udává tabulka 11.

Tabulka 11. Četnost jednotlivých odpovědí a charakteristiky polohy

Hodnocení respondentů	eticky citlivé			bezproblémové		charakteristiky polohy		
	celkem ano	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne	celkem ne	modus spíše ne / určitě ne	medián spíše ano
Geografické téma								
globální změna klimatu	19	10	9	17	17	34	spíše ne / určitě ne	spíše ne
zásoby pitné vody	28	9	19	13	12	25	spíše ano	spíše ano
člověk jako geologický činitel	11	2	9	23	19	42	spíše ne	spíše ne
kácení trop. dešt. lesa	36	20	16	4	13	17	určitě ano	spíše ano
rozšíření tropických nemocí	34	10	24	8	11	19	spíše ano	spíše ano
přeměna krajiny na kulturní	31	10	21	14	8	22	spíše ano	spíše ano
využívání polárních oblastí	29	6	23	12	12	24	spíše ano	spíše ano
ekonomické využívání oceánů	33	9	24	11	9	20	spíše ano	spíše ano
ochrana životního prostředí	35	17	18	7	11	18	spíše ano	spíše ano
letecké snímkování a ortofoto	11	4	7	13	29	42	určitě ne	určitě ne
početní růst světové populace	36	14	22	12	5	17	spíše ano	spíše ano
migrace	40	29	11	10	3	13	určitě ano	určitě ano
rasy	41	27	14	9	3	12	určitě ano	určitě ano
náboženství	38	22	16	12	3	15	určitě ano	spíše ano
těžba nerostného bohatství	19	5	14	24	10	34	spíše ne	spíše ne
zemědělská výroba ve světě	14	2	12	23	16	39	spíše ne	spíše ne
průmyslová výroba ve světě	15	4	11	23	15	38	spíše ne	spíše ne
nerov. rozdělení bohatství	37	17	20	11	5	16	spíše ano	spíše ano
politické uspořádání světa	38	21	17	10	5	15	určitě ano	spíše ano
globalizace	34	11	23	14	5	19	spíše ano	spíše ano
Rusko	30	14	16	12	11	23	spíše ano	spíše ano
Čína	29	14	15	15	9	24	spíše ano / spíše ne	spíše ano
Turecko	27	14	13	14	12	26	určitě ano / spíše ne	spíše ano
Blízký východ	37	17	20	7	9	16	spíše ano	spíše ano
Subsaharská Afrika	34	12	22	9	10	19	spíše ano	spíše ano
Jižní Afrika	26	7	19	15	12	27	spíše ano	spíše ne
USA	22	9	13	15	16	31	určitě ne	spíše ne
Latinská Amerika	20	6	14	19	14	33	spíše ne	spíše ne
Východní Evropa	27	9	18	12	14	26	spíše ano	spíše ano
Česko	23	12	11	14	16	30	určitě ne	spíše ne

Zdroj: dotazníkové šetření

Z hlediska charakteristik polohy lze data rozčlenit podle mediánu a modu. Medián jako prostřední hodnota vypovídá o celkovém vnímání daného tématu spíše eticky citlivě nebo naopak. Modus ukazuje nejčastější odpověď, co si respondenti myslí nejčastěji. Charakteristiky polohy shrnuje tabulka 12. Číslo v závorce za názvem tématu je součet kladných odpovědí celkem. Názvy témat psané kurzívou znamenají, že téma mělo modus shodný pro více odpovědí. Podle mediánu jsou dvě témata vnímána jako rozhodně eticky

citlivá. Spíše eticky citlivě je vnímáno osmnáct témat. Devět témat je vnímáno spíše bezproblémově a jedno téma je vnímáno rozhodně bezproblémově.

Tabulka 12. Charakteristiky polohy vnímané etické citlivosti témat (53 respondentů)

modus	medián			
	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
určitě ano	rasy (41) migrace (40)	náboženství (38) politické uspořádání světa (38) kácení trop. dešt. lesa (36) <i>Turecko</i> (27)		
spíše ano		Blízký východ (37) nerov. rozdělení bohatství (37) početní růst světové populace (36) ochrana životního prostředí (35) globalizace (34) rozšíření tropických nemocí (34) Subsaharská Afrika (34) ekonomické využívání oceánů (33) přeměna krajiny na kulturní (31) Rusko (30) využívání polárních oblastí (29) <i>Čína</i> (29) zásoby pitné vody (28) Východní Evropa (27)	Jižní Afrika (26)	
spíše ne		<i>Čína</i> (29) <i>Turecko</i> (27)	Latinská Amerika (20) <i>globální změna klimatu</i> (19) těžba nerostného bohatství (19) průmyslová výroba ve světě (15) zemědělská výroba ve světě (14) člověk jako geologický činitel (11)	
určitě ne			Česko (23) USA (22) <i>globální změna klimatu</i> (19)	letecké snímkování a ortofoto (11)

Zdroj: dotazníkové šetření

Podle charakteristik polohy jsou eticky nejcitlivější témata v geografii rasy, migrace, náboženství, politické uspořádání světa, kácení tropického deštného lesa a překvapivě i Turecko. Problematika rasového složení populace je sama o sobě problematičtější z více úhlů pohledu. Zaprvé, biologicky se jedná o překonaný koncept. Jednak proto, že všichni lidé mají stejnou důstojnost a stejná lidská práva a neexistuje lidská rasa primitivnější a lidská rasa nadřazenější, v což koncept ras logicky vyúsťoval. Jednak proto, že současné dostupné genové analýzy jsou tak komplexní, že by ras musely být tisíce. A to v Africe. Zbytek světa by byl podle podobnosti genomu jednou rasou (Zrzavý, Duda 2015). Zadruhé, koncept ras je historicky zatížen otrokářstvím, kolonialismem, rasisticky motivovanými násilnostmi a nacistickým rasismem (Budil 2016). A za třetí, dnešní intenzivní migrace rozostřila regiony

obývané lidmi se stejnou barvou kůže, vlasů, očí a typickou postavou apod. Jak ve výuce hovořit o lidské variabilitě by zasluhovalo samostatnou práci. Reakcí společnosti bývá často idea multikulturality. Jak ukázala předchozí kapitola, její předávání je závazné i pro české školství. Její podstatou je učit se vidět odlišnosti jako obohacení a ne jako hrozbu. Problematice ras a lidských práv se věnuje příprava vyučovací hodiny na téma Komise pravdy a smíření v Republice Jižní Afrika.

Na druhém místě se umístila migrace. Dotazník byl rozeslán na jaře roku 2017, kdy v médiích od rána do večera znělo sousloví „migrační krize“. Sami žáci se učitelů na toto téma často ptali a učitelé sami stáli před rozhodnutím, jak situaci hodnotit. Ale i mimo medializovanou krizi, je otázka migrace pro Evropu zásadní. Vlivem druhého demografického přechodu Evropa stárne a vymírá (uvidíme, jak se trend porodnosti vyvine v následujících letech). Hlavním činitelem proměny společnosti se tak stává imigrace. Jak bude vypadat evropská společnost v roce 2050?

Náboženství je přirozeně velmi nesnadná látka. Jak se při výuce neprohřešit proti náboženské svobodě a toleranci? Jak se nedotknout žáků praktikujících některé náboženské vyznání? Svůj názor ohledně náboženské nevzdělanosti jsem popsala výše.

Turecko mělo modus shodný pro určitě eticky citlivé a spíše ne. Ale i dvě zbylé kategorie dosahovaly hodnot 12 a 13 (viz tabulka 11). Medián Turecka proto byl právě na hranici mezi vnímanou etickou citlivostí a bezproblémovostí. Turecko se v tomto malém vzorku respondentů ukazuje jako velmi kontroverzní téma.

4.2. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi učiteli a studenty a mezi muži a ženami

Grafy č. 2 a 3 ukazují rozdíly ve vnímané etické citlivosti geografických témat mezi učiteli a studenty a mezi muži a ženami. Hodnoty jsou v procentech, aby bylo možné porovnání.

Globální změna klimatu, člověk jako geologický činitel a letecké snímkování jsou studenty vnímány méně eticky problémově než učiteli. Zbylá fyzicko-geografická a všechna socioekonomická témata jsou studenty vnímána (někdy výrazně) eticky citlivěji. Tento posun je třeba vyzdvihnout u témat těžby, zemědělství a průmyslu. Že by u studentů docházelo

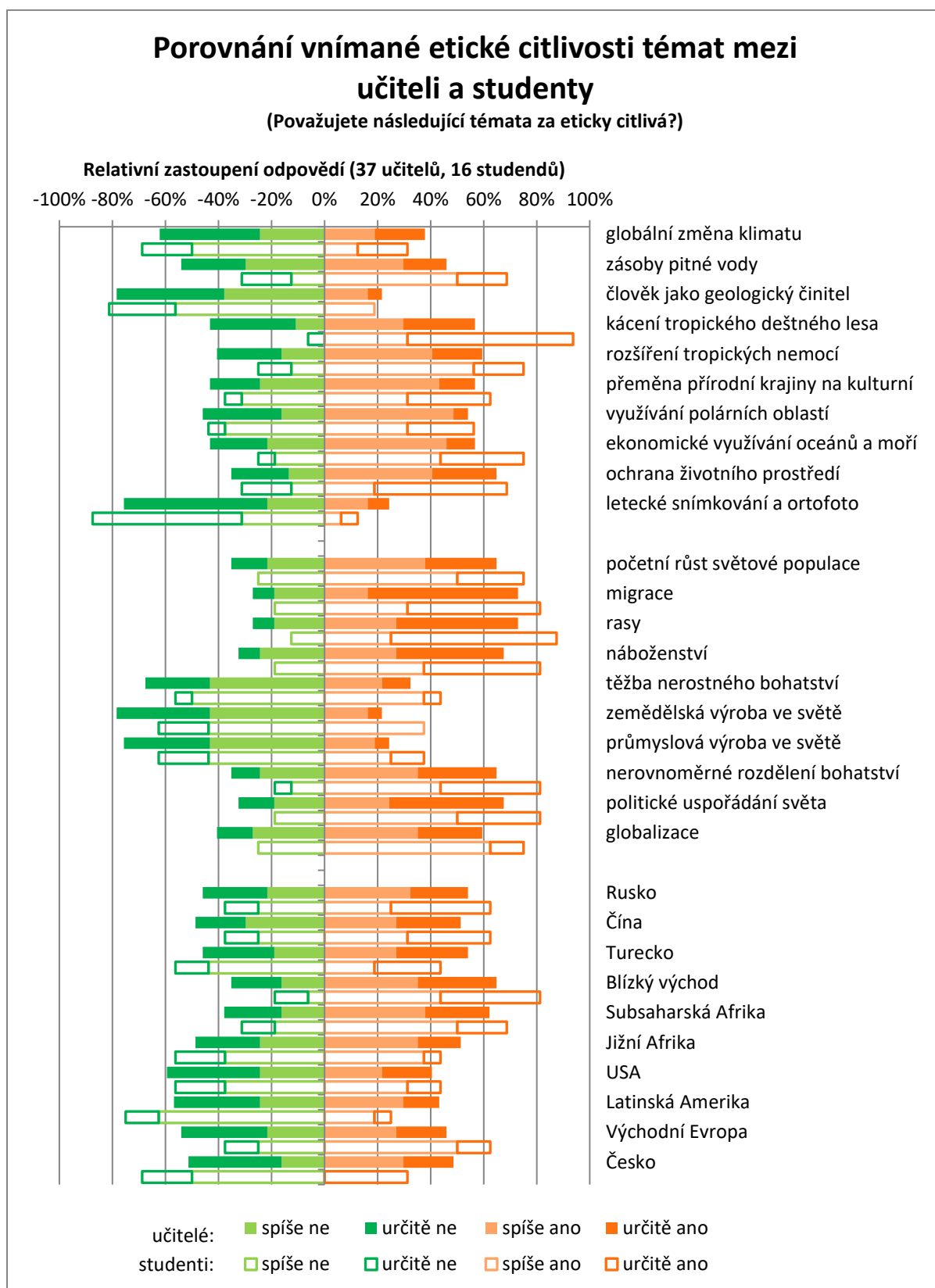
k většímu docenění významu těchto lidských činností a uvědomění si jejich dopadů na život lidí i prostředí?

Z regionální geografie studenti jako méně citlivé vnímají studenti Turecko, Latinskou Ameriku a Česko. Naopak citlivěji než učitelé vnímají Blízký východ a Východní Evropu. V souvislosti s událostmi posledních pěti let v těchto regionech – válka v Sýrii, válka na Ukrajině, rozpad Súdánu – je vidět, že studenti reagují na aktuální dění ve světě.

Graf č. 3 znázorňuje rozdíly mezi muži a ženami. Zde je velmi překvapivé, že ženy v souhrnu hodnotí geografická témata jako méně eticky citlivá než muži. A to jak u fyzické, tak u socioekonomické geografie. Pouze témata Blízký Východ, Subsaharskou Afriku a Jihoafrickou republiku a náboženství hodnotí ženy eticky citlivěji.

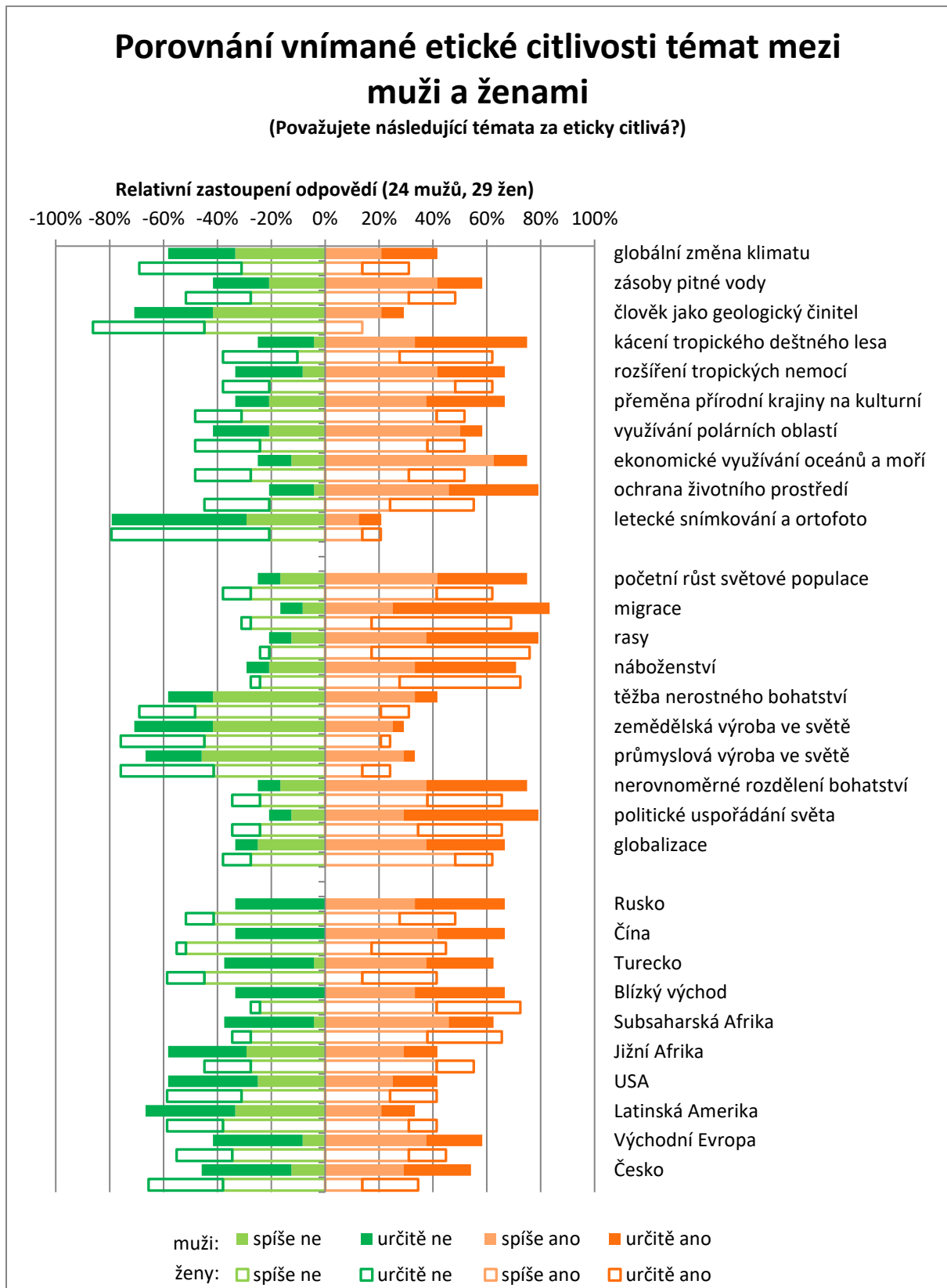
Výrazné jsou rozdíly v hodnocení historického a současného politického uspořádání světa a ekonomického využívání moří a oceánů a u regionálních témat Ruska, Číny a Turecka. Muži tato témata vnímají jako citlivější. Při diskuzi regionálních témat je potřeba odkázat na tabulku číslo A v přílohách, která ukazovala, jak na ně odpovídali jednotliví respondenti. Větší část mužů učitelů ke všem regionálním tématům zaujímala jednotný postoj. Buď hodnotili všechna eticky citlivě, nebo naopak. U žen učitelek takto odpovídala polovina. U studentů byl u obou pohlaví trend hodnotit všechna regionální témata stejně nižší.

Graf 2. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi učiteli z praxe a studenty učitelství



Zdroj. Dotazníkové šetření

Graf 3. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi muži a ženami



Zdroj. Dotazníkové šetření

Pořadí témat na základě charakteristik polohy u jednotlivých skupin respondentů je zobrazeno v tabulce 13. Bylo určeno podle mediánu od nejcitlivějšího po rozhodně bezproblémové, dále podle modu a nakonec celkového množství kladných odpovědí. Kompletní výsledky dotazníku podle jednotlivých skupin respondentů jsou v přílohách práce, tabulky B - E.

Tabulka 13. Pořadí eticky nejcitlivějších témat podle respondentů mužů a žen, učitelů a studentů

UČITELÉ	STUDENTI	MUŽI	ŽENY
migrace	1 kácení trop. dešt. lesa	migrace	1 rasy
rasy	2 rasy	politické uspořádání světa	2 migrace
náboženství	3 migrace	rasy	3 náboženství
politické uspořádání světa	4 ochrana živ. prostředí	kácení trop. dešt. lesa	4 kácení trop. dešt. Lesa
Blízký východ	5 náboženství	náboženství	5 ochrana živ. Prostředí
nerov. rozdělení bohatství	6 Rusko	nerov. rozdělení bohatství	6 Blízký východ
ochrana živ. prostředí	7 Čína	ochrana živ. prostředí	7 nerov. rozdělení bohatství
početní růst sv. populace	8 Blízký východ	ekonom. využívání moří	8 politické uspořádání světa
Subsaharská Afrika	9 nerov. rozdělení bohatství	početní růst sv. populace	9 Subsaharská Afrika
globalizace	10 politické uspořádání světa	Čína	10 globalizace
rozšíření trop. nemocí	11 ekonom. využívání moří	globalizace	11 početní růst sv. populace
ekonom. využívání moří	12 globalizace	přeměna krajiny	12 rozšíření trop. nemocí
přeměna krajiny	13 početní růst sv. populace	rozšíření trop. nemocí	13 Jižní Afrika
Rusko	14 rozšíření trop. nemocí	Subsaharská Afrika	14 ekonom. využívání moří
využívání polárních oblastí	15 Subsaharská Afrika	Turecko	15 přeměna krajiny
Jižní Afrika	16 zásoby pitné vody	Východní Evropa	16 využívání polárních oblastí
Turecko	17 přeměna krajiny	využívání polárních oblastí	17 zásoby pitné vody
Čína	18 Východní Evropa	zásoby pitné vody	18 Rusko
kácení trop. dešt. lesa	19 využívání polárních oblastí	Blízký východ	19 Čína
zásoby pitné vody	20 Jižní Afrika	Rusko	20 Východní Evropa
těžba nerostného bohatství	21 těžba nerostného bohatství	Česko	21 Latinská Amerika
průmyslová výroba ve sv.	22 Turecko	globální změna klimatu	22 Turecko
zemědělská výroba ve sv.	23 USA	Jižní Afrika	23 USA
Česko	24 průmyslová výroba ve sv.	těžba nerostného bohatství	24 Česko
Východní Evropa	25 zemědělská výroba ve sv.	průmyslová výroba ve světě	25 těžba nerostného bohatství
Latinská Amerika	26 Česko	člověk jako geol. činitel	26 průmyslová výroba ve sv.
USA	27 globální změna klimatu	zemědělská výroba ve světě	27 zemědělská výroba ve sv.
globální změna klimatu	28 Latinská Amerika	Latinská Amerika	28 člověk jako geol. Činitel
člověk jako geol. činitel	29 člověk jako geol. činitel	USA	29 globální změna klimatu
letecké snímkování	30 letecké snímkování	letecké snímkování	30 letecké snímkování

Zdroj. Dotazníkové šetření

Legenda:

- Medián v kategorii rozhodně eticky citlivé
- Modus v kategorii rozhodně eticky citlivé
- Medián v kategorii spíše eticky citlivé

Z rozdílného pořadí u jednotlivých skupin můžeme usuzovat na několik věcí. U studentů je naproti učitelům vidět posun témat souvisejících s životním prostředím k vrcholu našeho žebříčku etické citlivosti. Ochrana životního prostředí a kácení tropického deštného lesa, ale i zásob pitné vody mají u studentů vyšší příčky a kategorie než u učitelů. Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, lze předpokládat, že většina studentů jsou studenti Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy. Druhým pojítkem mezi nimi je podobný věk, který je jistě v průměru nižší než věk učitelů. Studenti byli na středních školách vzděláváni podle RVP, které, jak ukázala třetí kapitola, obsahuje důraz na výchovu k udržitelnému rozvoji a ochraně životního prostředí. Vliv má pravděpodobně i kurikulum přírodovědecké fakulty, jak psané, tak skryté.

Citlivější témata jsou pro studenty také Rusko, Čína a Východní Evropa. Zde lze usuzovat na citlivější vnímání aktuálního dění. U učitelů měly tyto regiony podobný počet odpovědí ve všech kategoriích, což způsobilo celkové nižší umístění (tabulka D v přílohách). Zajímavé je strážlivější hodnocení migrace. Učitelé je kladou na jednoznačné první místo, studenti až na třetí. Vysvětlují si to tak, že učitelé v praxi byli častěji konfrontováni s otázkami a názory studentů na v té době v médiích omílanou migrační krizi, zatímco studenti si udržovali od médií kritičtější odstup.

Učitelé hodnotí jako výrazně citlivější politické uspořádání světa. Lze si představit, že se za tím skrývá zkušenost s bipolárním rozložením světa. Věk respondentů dotazník bohužel nezjišťoval, ale někteří respondenti pravděpodobně sami prožili část života za studené války, nebo zažili výuku o bipolárním rozdělení světa. Kdyby vysoké pořadí bylo způsobeno nedávnými změnami na politické mapě světa (např. vznik Jižního Súdánu), předpokládám, že by na to studenti reagovali stejně silně, ne-li silněji.

Ženy celkově hodnotí jako eticky citlivé 16 témat, muži 21. Muži daleko větší citlivost přikládají historickému a současnému politickému uspořádání světa. Zde nám, myslím si, odpověď nabízí Kohlbergovy úrovně morálky. Muži nejčastěji uvažují na čtvrtém stupni, orientovaném na zákon a řád. Politické uspořádání světa je světový řád, proto jeho změny hodnotí muži jako významné, a proto i citlivější. Myslím si, že ze stejného důvodu – zvažování mocenských a politických poměrů ve světě – hodnotí muži eticky citlivěji i regiony Čína, Turecko, Východní Evropa a Rusko. Ženy naopak citlivěji hodnotí Blízký východ, Subsaharskou Afriku a Jižní Afriku. Snad proto, že kladou větší důležitost lidským právům –

otázce náboženství a válek na Blízkém Východě, apartheidu v JAR a AIDS, podvýživě, bezohledné těžbě a dalším alarmujícími skutečnostem.

4.3. Souhrn výsledků dotazníkového šetření

V celkovém shrnutí respondenti považují za nejcitlivější geografická témata migraci, rasy, náboženství, politické uspořádání světa a kácení tropického deštného lesa. U regionálních témat respondenti zaujímali často jednotný postoj ke všem dotazovaným tématům a vyjadřovali tak své osobní přesvědčení o etické citlivosti výuky regionální geografie obecně. Jako eticky bezproblémové byly hodnoceny celky zemědělské a průmyslové výroby ve světě, těžby a člověka jako geologického činitele. Je to paradoxní, protože přímé důsledky těchto činností (kácení tropického deštného lesa nebo přeměna krajiny na kulturní) byly hodnoceny eticky citlivě. Ukazuje to na schematizování obsahu zeměpisu do škatulek a na malé promýšlení vzájemných vazeb mezi tématy. Naopak pozitivní je zjištění, že výuka geografie reaguje na současné problémy (migrace, Východní Evropa) a na vědecké poznatky (zastaralý koncept ras). U studentů je vidět větší důraz kladený na ochranu životního prostředí. U žen se projevilo celkově nižší hodnocení etické citlivosti geografických témat.

5. Konstrukce příprav na vyučovací hodiny

Hlavní cíl výchovy k hodnotám v rámci výuky zeměpisu, jak o ní mluvila druhá kapitola, je pomoci žákům získat některá hodnotová přesvědčení, vyznat se v hodnotách a hodnotové orientaci zastávané druhými lidmi nebo skupinami a ujasnit si vlastní hodnotovou orientaci a v souladu s ní i jednat.

Role učitele je pomoci žákům porozumět rozhodovacímu procesu a zorientovat se v hodnotových pozicích zastávaných druhými, ale zároveň je nechat, aby si vytvořili vlastní nezávislé hodnotové úsudky. Jeho dílčími úkoly je budovat ve třídě atmosféru důvěry a respektu, jak učitele vůči žákům, tak mezi žáky navzájem. (Lambert a Balderstone, 2010, s. 141). Zde pro učitele vyvstává velká výzva. V tradičním chápání této role bývá učitel garantem obsahu, který žákům předává. Garantem vědění, které žáci mají přijmout. V pojetí role učitele prezentovaném v této práci je kladen nárok jiný. Aby byl učitel garantem metody, rozvoje uvažování a celkového rozvoje žáka, zatímco odpovědnost za obsah se přenáší více na stranu žáků samotných. Učitel si v takovém případě musí připustit, že žáci nebudou, ani po kvalitní výuce, vědět všechno. Ale na druhou stranu mohou žáci z takové výuky, z takového vzdělávání odejít kvalitativně jiní – schopní uvažovat novým způsobem nebo vědomi si nového rozměru skutečnosti, nového pohledu na ni. Nese to s sebou i důvěru v motivaci žáků rozvíjet se a vzdělávat.

Přípravy jsou inspirované pěti přístupy k výuce hodnot, jak byly uvedeny v kapitole 2. První přístup – vštěpování hodnot – nebyl autory rozveden, a proto ani zde není vypracována konkrétní příprava. Rozhodla jsem se, že přístup vštěpování hodnot použiji jako generalizaci v záhlaví všech ostatních příprav. Učitel, který by chtěl přípravy použít ve výuce, se tak může rozhodnout, jestli žáky povede k přijetí této generalizace, nebo jestli ji použije jen jako odrazový můstek pro formaci vlastních názorů žáků.

Další čtyři přístupy mají po jedné přípravě. Analýza hodnot je aplikována na příběh Robinsona Crusoe a Pátka, morální dilema je aplikováno na demontáž apartheidu v Republice Jižní Afrika,

5.1. Analýza hodnot – vztah Robinsona Crusoe a Pátka

Základní hodnoty: lidská práva, lidská důstojnost, vnímání rozdílnosti jako obohacení

Generalizace: Uznávání lidských práv, každého práva samostatně i jejich celku, je nezbytný základ pro fungování moderní demokratické společnosti.

Návaznost:

- především na cíle a hodnoty vzdělávací oblasti člověk a společnost (lidská důstojnost, tolerance, respekt k odlišným hodnotám)
- dále na hodnoty a cíle průřezových témat výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (přijímání různorodosti jako obohacení, lidská práva) a na multikulturní výchovu (lidská a etnická práva)

Cíle:

- (hlavní) žák hodnotí uznávání lidských práv, jako nezbytný základ pro fungování moderní demokratické společnosti, kde se vlivem migrace stále častěji setkáváme s příslušníky mnoha rozdílných kultur
- (dílčí) žák analyzuje ukázkou z filmu Robinson Crusoe podle všeobecné deklarace lidských práv, označí, která lidská práva Robinson postupně přehodnocoval,
- žák napíše o své zkušenosti, kdy se jeho pohled na nějakého člověka / právo proměnil

Realizace:

Před výukou: Vyzvat žáky, aby se podívali na film Robinson Crusoe (Fr., 2003, rež. Thierry Chabet, hl. role Pierre Richard, Nicolas Cazalé), případně se na něj podívat po výuce společně – jako filmové odpoledne nebo večer, které se občas na školách dělávají. Toto zpracování je sice delší (190 min), ale pro účely hodiny daleko vhodnější než kratší Americké zpracování s Piercem Brosnanem (1997). Film je dostupný na Uložto i na Youtube (Robinson Crusoe 1.díl 2003 CZ, Robinson Crusoe 2.díl 2003 CZ)

1. díl: <https://www.youtube.com/watch?v=zZjxNsPgU2Y>
2. díl: <https://www.youtube.com/watch?v=pYZ5ZcF6-6s>

Ve výuce: Pustit krátké ukázky z druhého dílu. Příběh se odehrává v polovině 18. století.

Ukázka 1: 18:30 – 21:10 – Pátek je Robinsonovým otrokem (stopáž může být na CD až o 30 sekund posunuta).

Pak kousek děje převyprávět. Pátek postupně dává Robinsonovi najevo, že jeho zacházení s ním se mu nelíbí. Pohádají se, Robinson se mu omluví. Od té doby Robinson oslovuje občas Pátka jeho jménem Itaua a Itaua nosí svůj oděv. Pak přijedou k pobřeží ostrova lidé z Itauova kmene, Itaua se jim vydává, aby ho zabili podle jejich zvykového práva. Robinson ale zasáhne, některé domorodce zastřelí a sám je při tom raněn.

Ukázka 2: 44:30 – 48:30 – Itaua se chce vydat svému lidu k vykonání spravedlnosti podle jejich zákona. Robinson to nedovolí a 3 příslušníky Pátkova kmene zastřelí. Itaua vysvětluje Robinsonovi smysl pojídání mrtvých.

Pokračování děje mimo ukázkou. Robinson s Itauou zůstanou na ostrově opět sami. Jeden s druhým nekomunikují. Robinson dostane do rány infekci a umírá na gangrénu. Pátek k němu přijde a vyléčí ho.

Ukázka 3: 61:40 – 66:00 – Robinson ospravedlňuje svoje nové názory před vidinou své svěřenkyně a pak se s úctou připojí k Pátkovi při jeho bohoslužbě. Od té doby bere Robinson Pátka zcela jako sobě rovného.

Potom se po několika dramatických událostech z ostrova dostanou a vrátí se do Jižní Ameriky. Robinson najde svou svěřenkyni. Místní ale Robinsona pro jeho nové názory a pro Itauovo chování vyženou a vypálí mu dům. Robinson se proto se všemi vydá do Evropy.

Otázky a úkoly:

- Jak se proměňoval Robinsonův postoj k Itauovi / Pátkovi?
- Jaký byl jeho prvotní názor v první ukázce a jaký v poslední ukázce?
- Přečtěte si všeobecnou deklaraci lidských práv. (Není dlouhá. Když ne celou tak čl. 1 – 4, 18 – 19.)
- Která lidská práva Robinson na začátku Pátkovi nepřisuzoval?
- Lze od sebe lidská práva oddělovat? Například ctít, že Pátek má svůj jazyk a oděv, ale nemít úctu k jeho zákonům a náboženskému vyznání?

- Jaký vztah má k lidským právům demokratická společnost?

Možné rozšíření: napište úvahu, která lidská práva jsou ohrožena odmítavým postojem k migrantům? A které důvody podle vás k odmítání imigrantů politiky a lidi vedou?

Zdroje:

Všeobecná deklarace lidských práv. *Lidská práva.cz* [online]. 1948 [cit. 2016-11-29].

Dostupné z:

http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf

Robinson Crusoe 1. díl 2003 CZ (2003). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-11-26].

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zZjxNsPgU2Y&t=86s>

Robinson Crusoe 2. díl 2003 CZ (2003). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-11-26].

Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pYZ5ZcF6-6s&t=4011s>

5.2. Morální dilema – demontáž apartheidu v JAR

Základní hodnoty: lidská práva, mírové řešení, dialog

Generalizace: Lidé všech ras mají stejnou důstojnost. Komise pravdy a smíření byla i přes všechny nedostatky vzácnou ukázkou mírového a dialogického řešení velmi vážné společenské situace.

Současný stav poznání v geografii a souvisejících oborech: lidské rasy jsou zastaralý a překonaný koncept. Pokud je třeba popisovat rozdíly ve fyzických znacích lidí (např. v antropologii, kriminalistice), mluví se o variabilitě v lidských populacích. Viz Budil (2016).

Návaznost:

- očekávaný výstup RVP G: Žák analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa
- dějepis – moderní doba II – soudobé dějiny.
- na obecné cíle vzdělávání navazuje v posilování soudržnosti společnosti zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání a výchovou k lidským právům a multikulturalitě (Bílá kniha)

Cíle:

- žák v úvaze na půl až jednu stranu A4 zhodnotí význam komise pravdy a smíření pro nápravu společenských vztahů
- při komunikaci ve skupině argumentuje a naslouchá názorům ostatních
- oceňuje hodnotu lidských práv a rovnosti mezi lidmi všech ras
- rozvíjí morální uvažování

Realizace:

Úvodní otázky pro žáky:

- Co to je rasismus?
- Co je to apartheid? Uvedli byste nějaké příklady? Víte, co byly bantustany?

- Kdo byli ‚černí‘ a kdo byli ‚barevní‘?
- Které osobnosti jsou spojeny s pádem apartheidu? Kdy se to stalo?
- Jak podle vás vypadá jihoafrická společnost dnes? Jak se jihoafrická společnost vyrovnala / vyrovnává s následky apartheidu?

Základní informace o komisi (přečtení):

The Truth and Reconciliation Commission (komise pravdy a smíření)

Komise byla ustanovena v roce 1995 v Kapském městě. Její slyšení začaly v roce 1996 a trvaly do roku 2001. Její činnost byla rozdělena do tří sborů:

- *The Human Rights Violations Committee* vyšetřoval porušování lidských práv, které nastalo mezi roky 1960 a 1994, včetně jeho okolností, příčin a kontextu. Oběti porušování lidských práv měly možnost promluvit.
- *The Reparation and Rehabilitation Committee* se zabýval obnovením důstojnosti obětí a formulováním politických návrhů, jak docílit rehabilitace
- *The Amnesty Committee* se zabýval individuálními žádostmi o amnestii a hodnotil je podle nařízení č. 34 z roku 1995 a udělovalo podle něho amnestii. Muselo se jednat o zločiny proti lidským právům, spáchané v době apartheidu s politickou motivací. Obžalovaný musel přiznat chybu a učinit plné doznání.

Komise měla 17 členů, kteří byli vybráni z celého území JAR a ve veřejném rozhovoru hodnoceni, jestli jsou nezávislí. Předsedou komise byl prezidentem Nelsonem Mandelou (ten sám v komisi zapojen nebyl, NC 1993) jmenován katolický arcibiskup Desmond Tutu (NC za mír 1984) a místopředsedou Alex Boraine.

Komise obdržela přes 21 000 svědectví od obětí. Oběti svědčili o mučení, zabíjení, zmizeních, únosech a špatné lékařské péči ze strany státu, ale i skupin jako Africký národní kongres nebo *Inkatha Freedom Party*. Komise obdržela více než 7000 žádostí o amnestii, vedla na 2500 slyšení (jak obětí, tak pachatelů) a nakonec udělila 849 amnestií. Rodinám obětí vyplácela komise náhrady ve výši 3 500 dolarů ročně po dobu šesti let. 5 392 žádostí komise odmítla. Roční rozpočet komise byl 18 milionů am. dolarů (*Legal Information Institute*).

Důležité na komisi pravdy a smíření je to, že byla vedena otevřeně a transparentně. Celá jihoafrická společnost byla obeznámena s krutostmi, které se během apartheidu děly. Přesto práce komise nebyla snadná, kádrové ozbrojených skupin nechtěli spolupracovat, Tvrдили, že prostě vedli válku.

Velkou slabostí komise bylo, že se nezaměřila na politicko-ekonomickou stránku apartheidu, a tak ti, kteří z politiky apartheidu prosperovali, mohli uniknout zodpovědnosti. Také nápravná nařízení komise byla vládou realizována zdlouhavě. Někteří vysocí politici (jako dřívější ministr spravedlnosti) byli před komisí posuzováni podle mírnějších kritérií, která zlehčovala obvinění. Přesto byl přínos komise velký (*Britannica*).

Skupinová práce, řešení morálního dilematu a diskuze:

Ukázka z filmu *Forgiveness* (2004) 36:15 – 43:00 – výpověď Coetzeeho o mučení a zabití mladého černocho Deana), <https://www.youtube.com/watch?v=7mFgqOrOmZA>

Nebo převyprávět příběh: Coetzee je běloch, mladý ženatý jihoafrický policista. Během apartheidu se podílel na únosech, vyslychání, mučení a zabíjení bojovníků odboje proti vládě. Ke všemu se doznal a požádal o amnestii.

Dean, mladý černocho, studoval ve městě a byl zapojen do odboje Afrického národního kongresu. Ve svém bytě ukrýval výbušniny, nákresy a plány jaderné elektrárny, kterou chtěli bojovníci Af. Nár. kongresu zničit. Jeden ze spolupracovníků ho udal.

Coetzee vymyslel plán, aby zadržení Deana policií režimu vypadalo jako nehoda. Zapálili Deanovo auto a Deana odvezli na statek za město, kde z něj chtěli získat informace. Celou noc ho nechali stát na cihle, a když spadl, bili ho holemi, aby se zase postavil. Na hlavu mu dávali mokrý ručník, aby se dusil. Dean nepromluvil. Druhý den začali s elektrošoky – elektrody mu připojili na varlata. Přesto nepromluvil. Coetzee s ním zůstal o samotě a spouštěl elektrošoky. Dean prvně promluvil – řekl: Raději mě prostě zabij. Coetzee vzal pistoli a Deana zastřelil.

Otázky pro žáky:

- Udělili byste Coetzeemu amnestii?

- Jaké argumenty byste uvedli na Coetzeeho obhajobu? Jaké argumenty v jeho obžalobu?
- Jak by zněl váš rozsudek včetně hlavního argumentu?

Diskuze ve skupinách 4 – 5 žáků

- text příběhu žákům poskytnout jako podklad
- pro udělení amnestie se muselo jednat o zločiny (1) proti lidským právům (2) spáchané v době apartheidu (3) s politickou motivací a (4) obžalovaný musel přiznat chybu a učinit plné doznání.
- Závěrečná prezentace rozhodnutí a argumentace jednotlivých skupin

Otázka k zamyšlení: Je komise pro pravdu a smíření záležitostí pouze JAR? Ve kterých dalších státech a po kterých historických událostech byla / by mohla být komise ustanovena?

Zhodnocení / úkol: Jaký byl podle Vás přínos komise pravdy a smíření pro jihoafrickou společnost? Jaká byla její omezení? Může tato jihoafrická zkušenost v něčem inspirovat českou společnost? (Napište úvahu na půl až jednu stranu A4.)

Zdroje:

AMNESTY HEARINGS & DECISIONS. *Truth and Reconciliation Commission* [online]. 2017 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z:

<http://www.justice.gov.za/trc/amntrans/index.htm>

- <http://www.justice.gov.za/trc/amntrans/durban/coetzee1.htm> - záznam slyšení a výpovědi Coetzeeho
- http://www.justice.gov.za/trc/decisions/1997/970805_coetzee%20tshikalange%20nofomela.htm – rozhodnutí o udělení amnestie Coetzeemu

PATERNOSTER. *Forgiveness* (2004). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7mFgqOrOmZA> – film

South African Truth Commission. *Legal Information Institute* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: https://www.law.cornell.edu/wex/south_african_truth_commission - informace o komisi

Truth and Reconciliation Commission, South Africa (TRC). *Encyclopædia Britannica* [online]. 2017 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/Truth-and-Reconciliation-Commission-South-Africa> - informace o komisi

Truth Commission Digital Collection. *United States Institute of Peace* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.usip.org/publications/2011/03/truth-commission-digital-collection> - seznam států, kde byla ustanovena komise pravdy (a smíření)

5.3. Ujasňování si hodnot – Burnesha, žena v životní roli muže

Základní hodnoty: genderová rovnost

Generalizace: Muž a žena mají stejnou lidskou důstojnost. Ale liší se ve své přirozenosti (tělesná konstituce, psychologie). Být odlišný neznamená být lepší nebo horší. Ve společnosti se životní role muže a ženy lišily, ale v moderní společnosti se tento rozdíl stírá.

Návaznost:

- především na cíle a hodnoty vzdělávací oblasti člověk a společnost (lidská důstojnost, tolerance, respekt k odlišným hodnotám)
- dále na hodnoty a cíle průřezových témat výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (přijímání různorodosti jako obohacení, lidská práva) a na multikulturní výchovu (lidská a etnická práva)

Cíle:

- (hlavní) žák hodnotí uznávání lidských práv, jako nezbytný základ pro fungování moderní demokratické společnosti, kde se vlivem migrace stále častěji setkáváme s příslušníky mnoha rozdílných kultur
- (dílčí) žák analyzuje ukázkou z filmu Robinson Crusoe podle všeobecné deklarace lidských práv, označí, která lidská práva Robinson postupně přehodnocoval,
- žák napíše o své zkušenosti, kdy se jeho pohled na nějakého člověka / právo proměnil

Realizace:

Motivace: Jaká je podle tebe životní role ženy a muže?

Motivace ke čtení článku: učitel přečte první odstavec.

Přečtení článku. Článek Burnesha: žena v životní roli muže je v přílohách práce, příloha E.

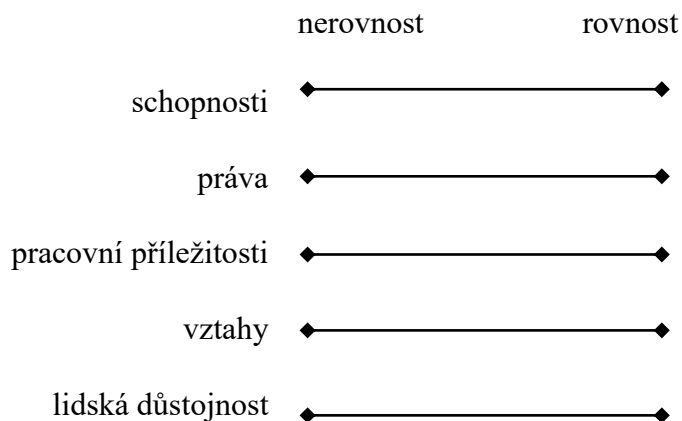
Otázky k článku:

1. Co to je burneshi?
2. Ve které zemi se s ním setkáme?
3. Co obnáší tradiční role albánského muže?
4. Co obnáší tradiční role ženy?

5. Jaké důvody vedou ženy k tomu, aby se staly burneshami?
6. Jak často se setkáme s burneshami v dnešní době?
7. Jaké otázky tě na základě četby článku napadly? Napiš si je.

Diskuze a škálování: Žáci odpovídají ve skupinách po čtyřech.

1. Jaká je podle tebe životní role muže a ženy?
2. Mají muži nebo ženy v české společnosti nějaká omezení?
3. Jaká je rozdíl mezi životní / sociální rolí a důstojností?
4. Liší se lidská důstojnost muže a ženy?
5. Je něco, co mají nebo dokážou jenom ženy nebo jenom muži?
6. Co podle tebe znamená antický výrok: „Není žena bez muže ani muž bez ženy, vždyť jako je žena z muže, tak i muž skrze ženu.“ (1. stol. n. l., Bible, Nový zákon, 1. list Korint'ánům 11,11 – 12)?
7. Na osách níže vyznačte body, jak podle článku hodnotí rovnost mužů a žen albánský ‚kanún‘.
8. Vyznačte názor jednotlivých členů skupiny na rovnost nebo odlišnost mužů a žen v daných oblastech. Každý člen skupiny ať pro své odpovědi použije jinou barvu nebo jinou značku. Můžete přidat další osy. Volné místo vpravo využijte pro případné komentáře.



Rozšiřující úkol: Albánie je evropská země. Zjisti více o životních rolích muže a ženy v jiných kulturách a světadílech. Své poznatky opět vyznač na osy.

5.4. Učení se jednání – hospodářství Bangladéše a evropská trička

Základní hodnoty: solidarita, informované jednání

Problémová otázka: Může chování evropského spotřebitele ovlivnit otřesné podmínky ve výrobních fabrikách?

Návaznost:

- Především na problémové otázky a hodnoty průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Cíle:

- žák podle [atlasu ekonomické komplexity](#) popíše strukturu hospodářství Bangladéše a její vývoj mezi roky 2000 a 2016 a dále určí hlavní obchodní partnery Bangladéše
- žák zhodnotí pracovní podmínky zaměstnanců v textilních továrnách v Bangladéši
- žák samostatně zjišťuje další informace o spotřebních sítích a pracovních podmínkách
- žák, uzná-li za vhodné, změní svoje spotřební chování

Realizace:

Motivace: Shlédnutí prezentace [Your T-shirt's Global Journey](#).

Žáci sami na počítači, nebo s učitelem projdou vizualizace obchodu státu Bangladéš na webu Atlasu ekonomické komplexity. A odpovídají na otázky:

- Kolik procent exportu Bangladéše tvořilo v roce 2016 textilní zboží? Kolik procent to bylo v roce 2000?
- Do kterých států a světadílů Bangladéš nejvíce vyvážel v roce 2000 a 2016?
- Podívej se na cedulky svého oblečení (trička). Kde bylo vyrobeno?

Práce s článkem z médií: Levný textil pro celý svět.: Ve zřícené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy. Článek je v příloze F.

- Jaké jsou pracovní podmínky zaměstnanců v textilních továrnách v Bangladéši?
- Jaký postoj zaujímají místní k práci v textilce?
- Kolik dostává Babu za ušití jedné košile? Kolik stojí košile v Evropském obchodě?

Samostatná práce žáka:

- Zjistí více o tom, jak fungují nadnárodní firmy?
- Napiš krátkou úvahu o tom, jestli může chování evropských spotřebitelů ovlivnit situaci zaměstnanců v Bangladéši?

Zdroje:

Levný textil pro celý svět.: Ve zřícené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy. *IDNES.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/jak-vypadaji-textilni-tovarny-v-bangladesi-fkj-/zahranicni.aspx?c=A130505_142403_domaci_jav

What did Bangladesh export in 2016? *The Atlas of Economic Complexity* [online]. 2017 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://atlas.cid.harvard.edu/explore/?country=22&partner=undefined&product=undefined&productClass=HS&startYear=undefined&target=Product&year=2016>

Where did Bangladesh export to in 2016? *The Atlas of Economic Complexity* [online]. 2017 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://atlas.cid.harvard.edu/explore/?country=22&partner=undefined&product=undefined&productClass=HS&startYear=undefined&target=Partner&year=2016>

Where Does Your T-Shirt Come From? Follow Its Epic Global Journey. *The Lowdown: Connecting newsroom to classroom* [online]. 2015 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://ww2.kqed.org/lowdown/2015/03/18/making-your-t-shirt-a-journey-around-the-world/>

Závěr

Základní otázkou, kterou jsem si v této práci položila, bylo, jak výuka geografie může rozvíjet morální hodnocení a hodnoty žáků na střední škole? Cílem práce bylo navrhnout aplikaci konkrétních metod rozvoje hodnot a morálního hodnocení na eticky citlivá témata. Dílčí cíle byly identifikovat stupeň vývoje morálního uvažování žáka, najít metody vhodné pro rozvíjení hodnot a morálního hodnocení, vysledovat hodnoty českého vzdělávání v závazných dokumentech a vybrat geografická témata vnímaná učiteli jako eticky citlivá. Cíle se podařilo naplnit.

Jako metodu pro naplnění prvních dvou dílčích cílů jsem zvolila studium literatury. Morálnímu uvažování a jeho vývoji se věnuje Lawrence Kohlberg (Kohlberg, Hersh 1977). Jeho studie vymezuje tři úrovně a celkem šest stupňů morálního uvažování. Morální uvažování žáků střední školy by mělo být na druhé úrovni, tedy konvenční morálka. To znamená orientaci žáků na hodnoty okolní skupiny, případně na platný společenský řád. Znamená to snahu chovat se tak, jak se sluší. Kohlberg dodává, že rozvíjení stupně morálního uvažování je možné tím, že vystavíte žáky uvažování, typickému pro vyšší úroveň.

Druhá kapitola se věnovala výchově k hodnotám. Lambert a Balderstone (2010) předkládají ve své práci pět přístupů, jak v hodinách geografie rozvíjet hodnoty a hodnotovou orientaci žáků. Podle náročnosti na osobní zapojení žáků jsou to: vštěpování hodnot, analýza hodnot, morální uvažování, ujasňování si hodnot a učení se jednání. Přístupy se částečně prolínají a zároveň na sebe navazují. Analyzování hodnot se dá praktikovat jak samostatně, tak jako první krok pro morální usuzování, pro ujasňování si hodnot nebo učení se jednání. Učení se jednání v sobě zahrnuje všechny ostatní přístupy. Zajímavý je přístup vštěpování hodnot. Lambert a Balderstone ho nepovažovali za důležitý, ale další úvahy ukázaly, že vštěpování hodnot může být chápáno i jako vrchol hodnotové výchovy. Jako to, co si žáci odnesou ze střední školy skrze skryté kurikulum. Jakési celkové hodnotové ‚nalazení‘ nebo ‚rozpoložení‘. Lambert a Balderstone (2010) navrhli i některé metody, vhodné pro rozvoj hodnot – hraní rolí, diskuzi, morální dilema (to převzali přímo od Kohlberga), škálování nebo badatelství.

Na otázku skrytého kurikula a kurikula obecně navázala třetí kapitola. Ta zjišťovala, jaké hodnoty a hodnotové orientace jsou obsažené ve školském zákoně, Bílé knize a především v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G). Školský zákon tvoří legislativní ukotvení českého školství. V cílech vzdělávání, které vyjmenovává, převažují hodnotově orientované cíle – předat identitu, evropské a světové hodnoty. Školský zákon udává základní prosvětovou a proevropskou hodnotovou orientaci. Bílá kniha není závazná, jedná se o program rozvoje školství. Ve svých cílech ale jasně ukotvuje vzdělávání společensky. Chce skrze vzdělání budovat solidární a soudržnou občanskou společnost a docílit společenského blahobytu.

Nakonec byly hodnoceny hodnoty obsažené ve všech hlavních částech RVP G. Ten je pro vzdělávání klíčový a závazný. Z hodnotového hlediska je RVP G orientováno na budování charakteru žáka. Absolvent má být zralou osobností s pevnou osobní, lokální, národní, evropskou i lidskou identitou, má být aktivním demokratickým občanem a má chránit životní prostředí. Přestože je práce s hodnotami velmi náročná a těžko stanovovat mezi hodnotami nějaké hranice, shrnula jsem hodnoty českého školství pod tři hlavní hodnotové orientace – demokracii, identitu a životní prostředí. Hodnoty zároveň tvoří komplexní systém. Aby demokracie mohla fungovat, je naprosto zásadní učit se vnímat odlišnosti jako obohacení, a nikoliv ohrožení. K tomu je nutné dobře znát vlastní identitu. Žák znalý své identity zase svým jednáním spoluutváří demokracii a pečuje o životní prostředí. Zdravé životní prostředí umožňuje zdraví jednotlivců i prosperitu demokratické společnosti.

Čtvrtá kapitola vyhodnocovala dotazník a přinesla zajímavé výsledky. Dotazník zjišťoval etickou citlivost témat. Odpovědělo 53 respondentů. 24 mužů, 29 žen, 37 učitelů a 16 magisterských studentů učitelství. Mým předpokladem bylo, že eticky citlivá jsou ta témata, která nutí respondenty zaujmout hodnotový postoj. Respondenti hodnotili celkově témata jako spíše eticky citlivá. Eticky nejcitlivější podle nich jsou témata migrace a lidských ras, dále náboženství, politické uspořádání světa a kácení tropického deštného lesa. Překvapivé bylo, která témata byla hodnocena jako eticky bezproblémová. Globální změna klimatu, těžba, zemědělská a průmyslová výroby ve světě byly u všech skupin respondentů na velmi nízkých příčkách etické citlivosti. V porovnání s tím, že kácení tropického deštného lesa je vnímáno velmi citlivě, můžeme vyvodit závěr, že respondenti nevnímají témata jako souvislý komplex, ale jako oddělené celky. Jak by pak jinak mohli hodnotit důsledek jako eticky citlivý, ale hlavní příčinu jako eticky bezproblémovou? Ale na druhou stranu dotazník

ukázal, že učitelé geografie vnímají aktuální společenské problémy. Migrace se umístila na prvním místě.

Při porovnávání skupin mužů a žen se překvapivě ukázalo, že ženy vnímají geografická témata jako méně eticky citlivá. Muži hodnotili eticky citlivěji politické uspořádání světa (což podpořilo Kohlbergovu teorii, že muži nejčastěji zastávají čtvrtý stupeň morálky a orientují se na platný řád a zákon) a dále témata regionální geografie jako Čína, Turecko nebo Rusko. Porovnání vnímané etické citlivosti mezi učiteli a studenty ukázalo na posun směrem k větší vnímané etické citlivosti otázek životního prostředí. To ale může být způsobeno jak prostředím Přírodovědecké fakulty, tak mladším věkem a posunem vzdělávání v těchto otázkách.

Pátá kapitola aplikovala přístupy Lamberta a Balderstona na konkrétní geografická témata. Předloženy jsou čtyři přípravy, protože vštěpování hodnot bylo vynecháno. Analýza hodnot je aplikována na téma vztahu Robinsona Crusoe a Pátka a rozvíjí hodnocení lidských práv. Morální usuzování je aplikováno na téma demontáže apartheidu v Republice Jižní Afrika a rozvíjí hodnoty dialogu, mírového řešení a lidských práv. Ujasňování si vlastních hodnot je aplikováno na téma burnesh a rozvíjí hodnoty genderové rovnosti. Učení se jednání se aplikováno na téma textilní výroby v Bangladéši a snaží se vyzvat k jednání podle vlastního informovaného rozhodnutí.

Tato práce byla teoreticky zaměřená. Proto je logickým návrhy na rozšíření a pokračování, vyzkoušet přípravy v praxi a změřit jejich efektivitu. Jednou z možností je test morální kompetence (viz Slováčková 2001). Inspirací mohou být podobně zaměřené práce Šeráková (2012) nebo Kukul (2013), které zkoumaly morální uvažování mladších dětí podle Piagetovy a Kohlbergovy teorie. Výzkum na starších dětech nebo adolescentech zatím proveden nebyl.

Dále se k navázání na téma této práce nabízí prozkoumat aplikaci výchovy k hodnotám u dalších školních předmětů – dějepisu, občanské výchovy, jazyků nebo přírodopisu. Přípravy vypracované v této práci se odrážejí od zcela konkrétních příběhů nebo událostí, ale díky svému zaměření na rozvoj hodnot se pohybují na hranici školních předmětů, jak je běžně vymezujeme. Je to dáno vlastní povahou hodnot. Hodnoty se nezastavují u hranic vědních oborů jako vědecká paradigmatata. Neexistují hodnoty zeměpisné, ani hodnoty typické pro dějepis nebo pro jazyky. Věnujeme-li se hodnotám, přirozeně vystupujeme ze škatulek

školních předmětů a přecházíme do oblasti mezipředmětové spolupráce. Mezipředmětový charakter příprav je proto podle mě v případě hodnotové výchovy přidaná hodnota.

Předkládaná práce přináší do českého prostředí nový přístup k výuce. Přístup, který začleňuje do výuky i hodnotovou výchovu. Přístup, který spolu s rozvojem kognitivních dovedností usiluje o rozvoj hodnot a morálního uvažování žáků. Tento přístup je pro české prostředí žádoucí, protože pomáhá vychovávat budoucí zodpovědně a uvědoměle jednající občany naší společnosti.

Seznam literatury

- ANZENBACHER, A. (1994): Úvod do etiky. Zvon, české katolické nakladatelství, Praha, 292 s.
- ANZENBACHER, A. (1990): Úvod do filosofie. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 304 s.
- BUDIL, I. T. (2016): Lidské rasy: Teorie, imaginace a politika. *Živa: Časopis pro popularizaci biologie*. 2016, (5), s. cx - cxiii.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007): Psychologie pro učitele. Portál, Praha, 654 s.
- DOUŠKOVÁ, M. (2010): Morální vývoj jedince. Bakalářská práce. Katedra občanské výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Brno, 80 s.
- HERSH, R. H., KOHLBERG, L. (1977): Moral Development: A Review of the Theory. *Theory into Practice* 16, č. 2, s. 53 – 59.
- KRAUS, J. a kol (2009): *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Nakladatelství Academia, 2009
- KUKAL, J. (2013): Argumentace v mravním usuzování dětí školního věku. Bakalářská práce. Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha, 50 s.
- KÜHNLOVÁ, H. (1999). Kapitoly z didaktiky geografie. Nakladatelství Karolinum, Praha, 145 s.
- LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2010): *Learning to Teach Geography in the Secondary School: A companion to school experience*. 2. vydání. Routledge, New York, 455 s.
- McPARTLAND, M. (2001): Moral Dilemmas, Narrative and the Teaching of Geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10, č. 2, s. 114 – 126.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). MŠMT, Praha, 2001, 98 s.
- PETTY, G. (2013): *Moderní vyučování*. 6. rozšířené vydání. Portál, Praha, 562 s.
- PETTY, G. (2010): *Teaching today: A practical guide*. 4. rozšířené vydání. Nelson Thornes, Cheltenham, 614 s.
- PRACH, V. (1998): *Řecko – český slovník: Vydání rozšířené o attické tvary slovesné podle nápísů a rukopisů*. Vyšehrad, Praha, 588 s.

- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Praha, 2007, 100 s.
- SLOVÁČKOVÁ, B (2001): MJT – metoda měření morální kompetence. *Pedagogika*. 51, č. 2, s. 197 – 205.
- ŠERÁKOVÁ, B. (2012): Morální usuzování dětí mladšího školního věku. Diplomová práce. Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha, 139 s.
- ŠUPKA, J., HOFMANN, E., RUX, J. (1993): Didaktika geografie I. Masarykova univerzita, Brno, 104 s.
- VACEK, P. (2008): Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, Praha, 126 s.
- VÁGNEROVÁ, M. (2005): Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Karolinum, Praha, 467 s.
- WEST, G. K. (2002): Dobrodružství psychického vývoje: Kapitoly z vývojové psychologie. Portál, Praha, 240 s.
- Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Úplné znění: Školství. Č. 1150, s. 6 – 99.
- ZRZAVÝ, J., DUDA, P. (2015): Přepisování evoluční historie lidského rodu: 3. Odhalování dávné i nedávné historie subsaharské Afriky. *Vesmír*, 94, č. 4, s. 218 - 225.

Internetové zdroje:

- AMNESTY HEARINGS & DECISIONS. *Truth and Reconciliation Commission* [online]. 2017 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z:
<http://www.justice.gov.za/trc/amntrans/index.htm>
- <http://www.justice.gov.za/trc/amntrans/durban/coetzee1.htm> - záznam slyšení a výpovědi Coetzeeho
 - http://www.justice.gov.za/trc/decisions/1997/970805_coetzee%20tshikalange%20nofomela.htm – rozhodnutí o udělení amnestie Coetzeemu
- Austrálie našla způsob, jak zastavit vlnu imigrantů. Evropa si z toho příklad nebere. Reflex [online]. 2015 [cit. 2016-12-14]. Dostupné z:
<http://www.reflex.cz/clanek/zpravy/64744/australie-nasla-zpusob-jak-zastavit-vlnu-imigrantu-evropa-si-z-toho-priklad-nebere.html>
- Burnesha: žena v životní roli muže. *Přírodovědci.cz* [online]. 2015 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <https://www.prirodovedci.cz/geograf/clanky/burnesha-zena-v-zivotni-rolu-muze>

- Levný textil pro celý svět.: Ve zříčené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy. *IDNES.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/jak-vypadaji-textilni-tovarny-v-bangladesi-fkj-/zahranicni.aspx?c=A130505_142403_domaci_jav
- PATERNOSTER. Forgiveness (2004). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7mFgqOrOmZA>
- Robinson Crusoe 1. díl 2003 CZ (2003). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zZjxNsPgU2Y&t=86s>
- Robinson Crusoe 2. díl 2003 CZ (2003). *YouTube.cz* [online]. 2016 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pYZ5ZcF6-6s&t=4011s>
- South African Truth Commission. *Legal Information Institute* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: https://www.law.cornell.edu/wex/south_african_truth_commission
- Truth and Reconciliation Commission, South Africa (TRC). *Encyclopædia Britannica* [online]. 2017 [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/Truth-and-Reconciliation-Commission-South-Africa>
- Truth Commission Digital Collection. *United States Institute of Peace* [online]. [cit. 2017-06-26]. Dostupné z: <https://www.usip.org/publications/2011/03/truth-commission-digital-collection>
- Všeobecná deklaráce lidských práv. *Lidská práva.cz* [online]. 1948 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf
- What did Bangladesh export in 2016? *The Atlas of Economic Complexity* [online]. 2017 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://atlas.cid.harvard.edu/explore/?country=22&partner=undefined&product=undefined&productClass=HS&startYear=undefined&target=Product&year=2016>
- Where did Bangladesh export to in 2016? *The Atlas of Economic Complexity* [online]. 2017 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://atlas.cid.harvard.edu/explore/?country=22&partner=undefined&product=undefined&productClass=HS&startYear=undefined&target=Partner&year=2016>
- Where Does Your T-Shirt Come From? Follow Its Epic Global Journey. *The Lowdown: Connecting newsroom to classroom* [online]. 2015 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <http://ww2.kqed.org/lowdown/2015/03/18/making-your-t-shirt-a-journey-around-the-world/>

Přílohy

A. Text úvodu dotazníku

Jak učit geografii eticky?

Etika je věda o tom, jak máme jednat. Nabízí obecné normy, jak rozlišit, co je dobré a co není. A zároveň říká, že při hodnocení dobrého a špatného v konkrétních situacích hraje klíčovou roli rozum, svědomí a znalosti každého z nás.

Ve středoškolské geografii se etika dotýká jak vztahů mezi učitelem a žáky, tak hodnotových cílů výuky, tak i samotného obsahu. A právě obsah středoškolského předmětu geografie chci v tomto dotazníku hodnotit.

Obecně za eticky citlivé můžeme hodnotit takové učivo, které se dotýká

- **lidské důstojnosti.** Eticky špatné je to, co vědomě a dobrovolně ponižuje jakéhokoliv člověka nebo co snižuje jeho nároky na základní lidská práva (život, osobní svobodu, osobní vlastnictví atd.).
- **sociální spravedlnosti.** Vzhledem k ní je morálně špatné to jednání nebo učivo, které nebere ohled na druhé lidi. Které nepovažuje druhé za rovnocenné bytosti s podobnými zájmy a potřebami.
- **péče o přírodu.** Závažné poškození životního prostředí v důsledku znamená zhoršení kvality lidského života. Proto třetí bod fakticky spadá pod sociální spravedlnost.

Proto se na Vás nyní obracím, abyste mi pomohli - Vaším jedinečným rozumem, svědomím a znalostmi - identifikovat v rámci geografie témata, jejichž výuka s sebou nese riziko vzniku nebo prohloubení postojů odporujících etickým zásadám.

Výsledkem dotazníku bude určení 5 - 10 eticky nejcitlivějších témat, pro která ve své diplomové práci budu hledat nejvhodnější metody výuky.

Děkuji za Vaši pomoc a za Váš čas!

B. Tabulky k vyhodnocení dotazníku

Tabulka A. Relativní četnost odpovědí u jednotlivých respondentů

Respondent	četnost odpovědí:		určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
1	muž	učitel	27%	53%	20%	0%
2	muž	učitel	23%	37%	40%	0%
3	muž	učitel	23%	47%	23%	7%
4	muž	učitel	40%	47%	10%	3%
5	muž	učitel	17%	73%	10%	0%
6	muž	učitel	60%	40%	0%	0%
7	muž	učitel	0%	23%	0%	77%
8	muž	učitel	7%	60%	33%	0%
9	muž	učitel	27%	37%	33%	3%
10	muž	učitel	37%	53%	10%	0%
11	muž	učitel	0%	0%	47%	53%
12	muž	učitel	0%	0%	0%	100%
13	muž	učitel	0%	0%	0%	100%
14	muž	učitel	43%	40%	17%	0%
15	muž	učitel	60%	13%	13%	13%
16	muž	učitel	60%	37%	0%	3%
17	muž	učitel	7%	20%	40%	33%
18	muž	učitel	57%	23%	13%	7%
19	muž	učitel	0%	30%	37%	33%
20	žena	učitel	7%	40%	30%	23%
21	žena	učitel	7%	40%	30%	23%
22	žena	učitel	0%	0%	0%	100%
23	žena	učitel	0%	0%	73%	27%
24	žena	učitel	13%	33%	43%	10%
25	žena	učitel	70%	23%	3%	3%
26	žena	učitel	0%	67%	30%	3%
27	žena	učitel	43%	10%	20%	27%
28	žena	učitel	3%	40%	47%	10%
29	žena	učitel	53%	23%	23%	0%
30	žena	učitel	0%	10%	37%	53%
31	žena	učitel	13%	37%	50%	0%
32	žena	učitel	13%	10%	40%	37%
33	žena	učitel	57%	43%	0%	0%
34	žena	učitel	0%	20%	37%	43%
35	žena	učitel	0%	3%	33%	63%
36	žena	učitel	3%	23%	13%	60%
37	žena	učitel	33%	43%	23%	0%

Respondent	četnost odpovědí:	určitě ano	spíše ano	spíše ne	určitě ne
38	muž student (s praxí)	13%	27%	10%	50%
39	muž student	30%	47%	23%	0%
40	muž student	0%	40%	23%	37%
41	muž student	13%	33%	23%	30%
42	muž student	40%	43%	17%	0%
43	žena student (s praxí)	57%	27%	13%	3%
44	žena student (s praxí)	47%	27%	27%	0%
45	žena student (s praxí)	43%	20%	3%	33%
46	žena student (s praxí)	0%	40%	60%	0%
47	žena student (s praxí)	33%	20%	40%	7%
48	žena student (s praxí)	47%	17%	20%	17%
49	žena student	0%	47%	47%	7%
50	žena student	20%	23%	57%	0%
51	žena student	0%	43%	57%	0%
52	žena student	40%	27%	23%	10%
53	žena student	23%	57%	17%	3%

Zdroj: Dotazníkové šetření

Poznámka: Tučně jsou zvýrazněni respondenti, kteří v průběhu celého dotazníku použili pouze dvě nebo méně z nabízených odpovědí.

Tabulka B. Etická citlivost geografických témat podle mužů

Geografické téma	eticky bezproblémové		eticky citlivé		charakteristiky polohy			
	celkem ne	určitě ne	spíše ne	spíše ano	určitě ano	celkem ano	modus	medián
globální změna klimatu	14	6	8	5	5	10	spíše ne	spíše ne
zásoby pitné vody	10	5	5	10	4	14	spíše ano	spíše ano
člověk jako geologický činitel	17	7	10	5	2	7	spíše ne	spíše ne
kácení trop. deštného lesa	6	5	1	8	10	18	určitě ano	spíše ano
rozšíření tropických nemocí	8	6	2	10	6	16	spíše ano	spíše ano
přeměna krajiny na kulturní	8	3	5	9	7	16	spíše ano	spíše ano
využívání polárních oblastí	10	5	5	12	2	14	spíše ano	spíše ano
ekonomické využívání oceánů	6	3	3	15	3	18	spíše ano	spíše ano
ochrana životního prostředí	5	4	1	11	8	19	spíše ano	spíše ano
letecké snímkování a ortofoto	19	12	7	3	2	5	určitě ne	určitě ne / spíše ne
početní růst světové populace	6	2	4	10	8	18	spíše ano	spíše ano
migrace	4	2	2	6	14	20	určitě ano	určitě ano
rasy	5	2	3	9	10	19	určitě ano	spíše ano
náboženství	7	2	5	8	9	17	určitě ano	spíše ano
těžba nerostného bohatství	14	4	10	8	2	10	spíše ne	spíše ne
zemědělská výroba ve světě	17	7	10	6	1	7	spíše ne	spíše ne
průmyslová výroba ve světě	16	5	11	7	1	8	spíše ne	spíše ne
nerov. rozdělení bohatství	6	2	4	9	9	18	spíše ano / určitě ano	spíše ano
politické uspořádání světa	5	2	3	7	12	19	určitě ano	určitě ano / spíše ano
globalizace	8	2	6	9	7	16	spíše ano	spíše ano
Rusko	8	8	0	8	8	16	určitě ne / spíše ano / určitě ano	spíše ano
Čína	8	8	0	10	6	16	spíše ano	spíše ano
Turecko	9	8	1	9	6	15	spíše ano	spíše ano
Blízký východ	8	8	0	8	8	16	určitě ne / spíše ano / určitě ano	spíše ano
Subsaharská Afrika	9	8	1	11	4	15	spíše ano	spíše ano
Jižní Afrika	14	7	7	7	3	10	určitě ne / spíše ne / spíše ano	spíše ne
USA	14	8	6	6	4	10	určitě ne	spíše ne
Latinská Amerika	16	8	8	5	3	8	určitě ne / spíše ne	spíše ne
Východní Evropa	10	8	2	9	5	14	spíše ano	spíše ano
Česko	11	8	3	7	6	13	určitě ne	spíše ano

Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka C. Etická citlivost geografických témat podle žen

Hodnocení žen	eticky bezproblémové					eticky citlivé		charakteristiky polohy	
	celkem ne	určitě ne	spíše ne	spíše ano	určitě ano	celkem ano	modus	medián	
Geografické téma									
globální změna klimatu	20	11	9	4	5	9	určitě ne	spíše ne	
zásoby pitné vody	15	7	8	9	5	14	spíše ano	spíše ne	
člověk jako geologický činitel	25	12	13	4	0	4	spíše ne	spíše ne	
kácení trop. deštného lesa	11	8	3	8	10	18	určitě ano	spíše ano	
rozšíření tropických nemocí	11	5	6	14	4	18	spíše ano	spíše ano	
přeměna krajiny na kulturní	14	5	9	12	3	15	spíše ano	spíše ano	
využívání polárních oblastí	14	7	7	11	4	15	spíše ano	spíše ano	
ekonomické využívání oceánů	14	6	8	9	6	15	spíše ano	spíše ano	
ochrana životního prostředí	13	7	6	7	9	16	určitě ano	spíše ano	
letecké snímkování a ortofoto	23	17	6	4	2	6	určitě ne	určitě ne	
početní růst světové populace	11	3	8	12	6	18	spíše ano	spíše ano	
migrace	9	1	8	5	15	20	určitě ano	určitě ano	
rasy	7	1	6	5	17	22	určitě ano	určitě ano	
náboženství	8	1	7	8	13	21	určitě ano	spíše ano	
těžba nerostného bohatství	20	6	14	6	3	9	spíše ne	spíše ne	
zemědělská výroba ve světě	22	9	13	6	1	7	spíše ne	spíše ne	
průmyslová výroba ve světě	22	10	12	4	3	7	spíše ne	spíše ne	
nerov. rozdělení bohatství	10	3	7	11	8	19	spíše ano	spíše ano	
politické uspořádání světa	10	3	7	10	9	19	spíše ano	spíše ano	
globalizace	11	3	8	14	4	18	spíše ano	spíše ano	
Rusko	15	3	12	8	6	14	spíše ne	spíše ne	
Čína	16	1	15	5	8	13	spíše ne	spíše ne	
Turecko	17	4	13	4	8	12	spíše ne	spíše ne	
Blízký východ	8	1	7	12	9	21	spíše ano	spíše ano	
Subsaharská Afrika	10	2	8	11	8	19	spíše ano	spíše ano	
Jižní Afrika	13	5	8	12	4	16	spíše ano	spíše ano	
USA	17	8	9	7	5	12	spíše ne	spíše ne	
Latinská Amerika	17	6	11	9	3	12	spíše ne	spíše ne	
Východní Evropa	16	6	10	9	4	13	spíše ne	spíše ne	
Česko	19	8	11	4	6	10	spíše ne	spíše ne	

Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka D. Etická citlivost geografických témat podle učitelů

Hodnocení učitelů (37)	eticky neproblémové		eticky citlivé			charakteristiky polohy		
	celkem ne	určitě ne	spíše ne	spíše ano	určitě ano	celkem ano	modus	medián
globální změna klimatu	23	14	9	7	7	14	určitě ne	spíše ne
zásoby pitné vody	20	9	11	11	6	17	spíše ne /	spíše ne
člověk jako geologický činitel	29	15	14	6	2	8	určitě ne	spíše ne
kácení trop. deštného lesa	16	12	4	11	10	21	určitě ne	spíše ano
rozšíření tropických nemocí	15	9	6	15	7	22	spíše ano	spíše ano
přeměna krajiny na kulturní	16	7	9	16	5	21	spíše ano	spíše ano
využívání polárních oblastí	17	11	6	18	2	20	spíše ano	spíše ano
ekonomické využívání oceánů	16	8	8	17	4	21	spíše ano	spíše ano
ochrana životního prostředí	13	8	5	15	9	24	spíše ano	spíše ano
letecké snímkování a ortofoto	28	20	8	6	3	9	určitě ne	určitě ne
početní růst světové populace	13	5	8	14	10	24	spíše ano	spíše ano
migrace	10	3	7	6	21	27	určitě ano	určitě ano
rasy	10	3	7	10	17	27	určitě ano	spíše ano
náboženství	12	3	9	10	15	25	určitě ano	spíše ano
těžba nerostného bohatství	25	9	16	8	4	12	spíše ne	spíše ne
zemědělská výroba ve světě	29	13	16	6	2	8	spíše ne	spíše ne
průmyslová výroba ve světě	28	12	16	7	2	9	spíše ne	spíše ne
nerov. rozdělení bohatství	13	4	9	13	11	24	spíše ano	spíše ano
politické uspořádání světa	12	5	7	9	16	25	určitě ano	spíše ano
globalizace	15	5	10	13	9	22	spíše ano	spíše ano
Rusko	17	9	8	12	8	20	spíše ano	spíše ano
Čína	18	7	11	10	9	19	spíše ne	spíše ano
Turecko	17	10	7	10	10	20	určitě ne / spíše ano / určitě ano	spíše ano
Blízký východ	13	7	6	13	11	24	spíše ano	spíše ano
Subsaharská Afrika	14	8	6	14	9	23	spíše ano	spíše ano
Jižní Afrika	18	9	9	13	6	19	spíše ano	spíše ano
USA	22	13	9	8	7	15	určitě ne	spíše ne
Latinská Amerika	21	12	9	11	5	16	určitě ne	spíše ne
Východní Evropa	20	12	8	10	7	17	určitě ne	spíše ne
Česko	19	13	6	11	7	18	určitě ne	spíše ne

Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka E. Etická citlivost geografických témat podle studentů učitelství

Hodnocení studentů	eticky neproblémové					eticky citlivé		charakteristiky polohy	
	ne	určitě ne	spíše ne	spíše ano	určitě ano	ano	modus	medián	
globální změna klimatu	11	3	8	2	3	5	spíše ne	spíše ne	
zásoby pitné vody	5	3	2	8	3	11	spíše ano	spíše ano	
člověk jako geologický činitel	13	4	9	3	0	3	spíše ne	spíše ne	
kácení trop. deštného lesa	1	1	0	5	10	15	určitě ano	určitě ano	
rozšíření tropických nemocí	4	2	2	9	3	12	spíše ano	spíše ano	
přeměna krajiny na kulturní	6	1	5	5	5	10	spíše ne / určitě ano	spíše ano	
využívání polárních oblastí	7	1	6	5	4	9	spíše ne	spíše ano	
ekonomické využívání oceánů	4	1	3	7	5	12	spíše ano	spíše ano	
ochrana životního prostředí	5	3	2	3	8	11	určitě ano	určitě ano	
letecké snímkování a ortofoto	14	9	5	1	1	2	určitě ne	určitě ne	
početní růst světové populace	4	0	4	8	4	12	spíše ano	spíše ano	
migrace	3	0	3	5	8	13	určitě ano	určitě ano / spíše ano	
rasy	2	0	2	4	10	14	určitě ano	určitě ano	
náboženství	3	0	3	6	7	13	určitě ano	spíše ano	
těžba nerostného bohatství	9	1	8	6	1	7	spíše ne	spíše ne	
zemědělská výroba ve světě	10	3	7	6	0	6	spíše ne	spíše ne	
průmyslová výroba ve světě	10	3	7	4	2	6	spíše ne	spíše ne	
nerov. rozdělení bohatství	3	1	2	7	6	13	spíše ano	spíše ano	
politické uspořádání světa	3	0	3	8	5	13	spíše ano	spíše ano	
globalizace	4	0	4	10	2	12	spíše ano	spíše ano	
Rusko	6	2	4	4	6	10	určitě ano	spíše ano	
Čína	6	2	4	5	5	10	určitě ano	spíše ano	
Turecko	9	2	7	3	4	7	spíše ne	spíše ne	
Blízký východ	3	2	1	7	6	13	spíše ano	spíše ano	
Subsaharská Afrika	5	2	3	8	3	11	spíše ano	spíše ano	
Jižní Afrika	9	3	6	6	1	7	spíše ne / spíše ano	spíše ne	
USA	9	3	6	5	2	7	spíše ne	spíše ne	
Latinská Amerika	12	2	10	3	1	4	spíše ne	spíše ne	
Východní Evropa	6	2	4	8	2	10	spíše ano	spíše ano	
Česko	11	3	8	0	5	5	spíše ne	spíše ne	

Zdroj: dotazníkové šetření

C. Aplikace morálního dilematu u McPartlanda

V novele *Torilla curtain* (1995) autor Thomas Coraghessan Boyle živě zachycuje ekonomické a sociální rozdělení, které leží mezi bohatými bílými Američany a chudými mexickými imigranty.

„Bílý zámožný Kalifornian žije ve své vile ve stylu španělské misie na okraji kaňonu Topanga, několik mil západně od LA. Rozhodne se navštívit svojí recyklační stanici. Jede ze svého domu ve svém novém navoskovaném autě, veze s sebou noviny, prázdnou plechovku od dietní koly a prázdnou sklenici majonézy. Na cestě srazí Candida, ilegálního imigranta, který šel podél cesty a nesl si tortilly k snídani. Mexičan žije se svou těhotnou přítelkyní Amerikou pod stanovou plachtou u potoka, který protéká kaňonem. Candida náraz odhodí na druhou stranu silnice a vážně zranění. V šoku se ho Delaney zeptá, jestli mu může nějak pomoci? Candido, i když je zraněný, se chopí příležitosti a požádá Delaney o peníze. Jak by měl Delaney odpovědět?“

MCPartland navrhuje pro řešení této otázky ve výuce použít konfrontaci situace s cíli stanovenými britskou *Qualifications and Curriculum Authority* v dokumentu Podpora duchovního, morálního, sociálního a kulturního rozvoje žáků z roku 1997 (text v závorkách):

- (Respekt k pravidlům a potřeba povzbuzovat k němu i ostatní.) Delaney předpokládá, že Candido je ilegální imigrant. (Neměl by Delaney respektovat zákon a dávat příklad ostatním, aby jednali stejně, a zavolat policii, i když ví, že Candida deportují ze země?
- (Rovné příležitosti pro všechny.) Delaney může vzít Candida k sobě domů, poskytnout mu lékařskou péči a zaměstnání
- (Podpora těch, kteří si sami nemohou zajistit důstojnou úroveň života.) Měl by Delaney zaměstnat Candida jako osobního zahradníka?
- (Uchovávat krásná a zajímavá místa pro další generace.) Jako environmentální novinář Delaney, který sám zastává práva rostlin a zvířat, bere v úvahu environmentální poškození, které způsobují místnímu prostředí nelegální imigranti žijící v Topanga kaňonu. Neměl by přispět k tomu, aby byli nelegální imigranti vyhoštěni?
- (Všichni by měli přispívat do ekonomických a kulturních zdrojů regionu a mít možnost z nich těžit.) Jak Candido přispívá ke zdrojům regionu (krása NP Topanga)? Ale na druhou stranu, jak Candido z těch zdrojů těží?

V knize Delaney Candidovi dá 20 dolarů a odjede. Na téma imigrace z Mexika do USA chce autor záměrně napasovat morální hodnoty. Delaney je konfrontován s morálním dilematem. Má udělat rozhodnutí a má dvě možnosti, dát peníze, nebo nedat. Morální dilema se vztahuje k jakékoliv situaci, kde existují dvě alternativy. Nelze udělat obojí. Je nutno si vybrat. A přitom obě ty alternativy jsou na podobné morální úrovni. Ani jedna z nich není výrazně lepší než druhá (převzato a přeloženo z McPartland 2001, s. 118–119).

D. Australská politika vůči nelegální imigraci



Předzvěstí dnešního přístupu australských úřadů k ilegální imigraci byl případ norské lodi Tampa, která v roce 2001 nedaleko australských břehů zachránila více než 400 afghánských uprchlíků z jejich potápějící se lodi. Podle námořních pravidel s nimi měl norský kapitán

zamířit k nejbližšímu vhodnému přístavu, který se nacházel v nedaleké Indonésii. Kapitán chtěl ovšem vyhovět naléhání uprchlíků a připlul s nimi přes odpor australských úřadů k Vánočnímu ostrovu, aby mohli vstoupit na australské území.

Tehdejší konzervativní australský premiér John Howard však tlaku neustoupil, na loď dokonce poslal speciální vojenskou jednotku, donutil kapitána vrátit se do mezinárodních vod a přes mezinárodní kritiku afghánští utečenci nakonec skončili na ostrově, kde leží stát Nauru.

Jenže ani příběh lodi Tampa neodradil stále další a další uprchlíky, jimž se v Austrálii říká „*boat people*“, aby se na plavidlech všeho druhu pokoušeli dostat na vytouženou australskou půdu. V roce 2013 do země přišlo rekordních 20 tisíc žadatelů o azyl a zvýšený počet lodí logicky vedl k nárůstu tragédií, při nichž utečenci přicházeli v mořských vlnách o životy. Příval utečenců se stal horkým politickým tématem, i když v zemi nenastala nějaká proticizinecká atmosféra.

Tehdejší opoziční lídr Tony Abbott na tento stav v roce 2013 reagoval a přišel s principem: „*Stop the boats*.“ Podle jeho návrhu bylo možné umírání na moři zastavit pouze, pokud se podaří zastavit pašerácké lodi a navodit situaci, kdy vůbec nevyplují na moře. Abbott i díky tomuto návrhu volby vyhrál, a jako premiér proto zahájil operaci Suverénní hranice, kdy vojenské námořnictvo začalo nejen hlídat námořní hranici, ale aktivně také vracet všechna plavidla s imigranty mimo australské výsostné vody – hlavně do Indonésie.

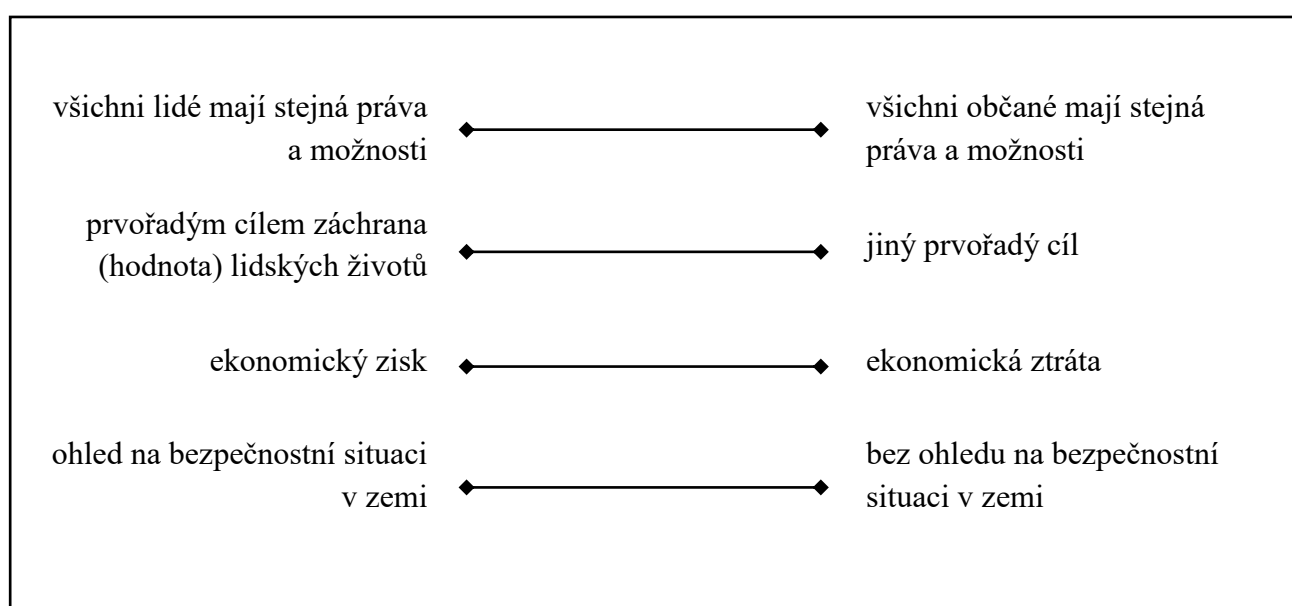
Ti, kteří přece jenom ochraně hranice uniknou, se však nedostanou do Austrálie. Jsou eskortováni do dvou utečeneckých táborů, jež Austrálie zřídila ve dvou pacifických státech – na Nauru a v Papuji-Nové Guineji. Tam je posouzeno, zda mají nárok na azyl. Pokud ano, dostanou ho ovšem v Papuji, a nikoli v Austrálii. Ostatní jsou vráceni do zemí původu.

Australský přístup k imigraci je častým terčem kritiky lidskoprávních organizací a k jeho vlastnostem patří také velmi vysoká finanční nákladnost. Jak ale upozornil nedávno australský premiér Abbott evropské země, australský systém funguje a zabraňuje těm nejhorším lidským tragédiím. K australským břehům totiž letos žádná loď s uprchlíky nedoplula.

Austrálie našla způsob, jak zastavit vlnu imigrantů. Evropa si z toho příklad nebere. Reflex [online]. 2015 [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/zpravy/64744/australie-nasla-zpusob-jak-zastavit-vlnu-imigrantu-evropa-si-z-toho-priklad-nebere.html>

Kam bys na jednotlivých osách umístil postoje zastávané australskou vládou? Vyznač na každé ose první barvou nebo značkou.

Kam bys na ose umístil vlastní preference a postoje vůči imigraci do Austrálie? Vyznač na každé ose druhou barvou nebo značkou.



E. Burnesha, žena v životní roli muže

Severoalbánské, ale i kosovské či černohorské křesťanské kmeny se řídí prastarým kodexem zákonů a pravidel – *Kanun*. Ten má čtyři základní pilíře: loajalitu k rodině, čest osobní i rodinnou, pohostinnost a morálně správné chování. Mezi nejznámější pravidla kodexu patří nechvalně známá *krevní msta*, ale rovněž institut *burneshi* nebo také *virgineshi*. V českém překladu to znamená přibližně „*panna z přísahy*“ – tedy žena, která z vůle své, či častěji z vůle rodiny přijímá doživotní mužskou roli.



Muž je hlavou rodiny a musí vykonávat těžkou manuální práci, reprezentovat rodinu a starat se o rodinnou čest. Na druhou stranu má jen on právo dělat rodinná rozhodnutí, přijímat návštěvy či pít a kouřit ve společnosti. To je pro ženu nepředstavitelné.

Žena má vykonávat práci pokládanou za méně ušlechtilou a méně důležitou. To je například plození dětí a jejich výchova, vaření, obsluha manžela a hostů, uklízení, starost o oheň a vodu, starost o domácí zvířata a zahradu, prodej hospodářských přebytků na trhu, tkaní a výroba oděvů. Navíc ještě musí pomáhat muži v době sklizně. Nakonec má tedy mnohem víc práce, což ale neznamená, že je za ni dostatečně oceňována.

Z role jednotlivých pohlaví a důležitosti muže pro rodinu jasně vyplývá, že pokud není v rodině dospělý muž, znamená to pro ni velký problém. V takové situaci nastupuje institut *burneshi* a na místo hlavy rodiny se dostává žena. Pokud jde o nejmladší dceru z rodiny, ve které není žádný syn, bývá na svou roli často připravována od malička.

Aby se žena stala *burneshou*, musí projít rituálem, kdy před dvanácti svědky přísahá, že bude doživotně dodržovat celibát. Od této chvíle se musí oblékat do mužského oblečení (kalhot a tradičního kroje) a vykonávat práce a povinnosti určené muži. Ostatní členové rodiny i jiných rodin tuto změnu naprosto akceptují a již se k ní obrací jako k muži. Může kouřit, navštěvovat hospody a žít naprosto svobodně. Dokonce má právo dohadovat svatby svých sester ale i bratrů a ti to musí akceptovat.

Do role *burneshi* se nemusí žena dostat pouze z rodinné nutnosti, ale také ze svého vlastního rozhodnutí. V kontextu celého vyznění *Kanunu* jde o velmi liberální prvek. *Burneshou* se totiž žena může stát i v případě, že nesouhlasí s dohodnutým sňatkem a nechce si vzít rodinou vybraného snoubence. Může snoubence odmítnout, podstoupit rituál přísahy doživotního celibátu a čest rodiny zůstane neposkvrněna. Příliš často k tomu nedochází, neboť vůle rodiny je většinou silnější než vzdor dcery.

Dnes, kdy se Albánie pomalu přibližuje Západu, je už role *burneshi* víceméně přežitá. Mladé dívky podobně jako chlapi studují, jsou nezávislé a dohodnuté sňatky jsou výjimkou. Díky tomu se počet *burnesh* aktuálně odhaduje na desítky, maximálně stovky.

Podívejme se na dva osobní příběhy současných *burnesh*:

Lula se narodila do rodiny 11 dětí, z čehož bylo 10 dcer. Již od malička se chovala jako chlapec. „Utíkala jsem pryč, když se bavili, že bych se měla vdát,“ vzpomíná.

Nakonec měla Lula štěstí v tom, že se její jediný bratr nikdy neukázal jako příliš vhodný vůdce rodiny. Po smrti svého otce se tak mohla stát burneshou a hlavou rodiny. Dnes žije s bratrem, jeho ženou a jejich deseti dětmi. Místo manžela má, jak sama říká, práci a starost o velkou rodinu.

Jiným případem je Pashke, která se „změnila v muže“, aby mohla navštěvovat svého dlouhodobě nemocného milovaného strýce v nemocnici. Ženy nesmějí podle Kanunu samy cestovat, a tak se Pashke musela stát burneshou.

Patří tedy mezi výjimečné ženy, jež převzaly mužské role z vlastní vůle, aby získaly nezávislost. Když se strýc vyléčil, stala se jeho synem, kterého nikdy neměl, a jeho jedinou dědičkou.

Autor: Vít Volný, zkráceno

Burnesha: žena v životní roli muže. Přírodovědci.cz [online]. 2015 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: <https://www.prirodovedci.cz/geograf/clanky/burnesha-zena-v-zivotni-rolimuze>

Všechny snímky v článku jsou od americké fotografky © Jill Peters

F. Levný textil do celého světa. Ve zřícené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy

5. května 2013

Při zřícení budovy, která na předměstí bangladéšské Dháky fungovala jako textilní továrna, zemřelo víc než 600 lidí. Podobných továren v nepřilíš udržovaných stavbách jsou tu desítky. Šijí levně pro USA i pro Evropu, tedy i pro Čechy.

Jak textilní fabriky vypadají, popisují dva čeští cestovatelé, Zbyněk Hrbata a Ema Vlčková



Zřícená textilka v Bangladéši | foto: Zbyněk Hrbata

Jsme tu, abychom našli jednu ze stovek textilních továren rozestých po celé Dháce. Pro neznalého pozorovatele jsou neviditelné. Typická výroba hotových textilních výrobků, tzv. ready made garments, se nachází ve vysoké budově připomínající činžák, většinou absolutně technicky nevyhovující provozu. Nezřídka jsou na budovu projektovanou původně na čtyři patra načerno přistavěná patra další, což byl i případ budovy Rana Plaza na předměstí Savar, která se 24. dubna sesunula s více než třemi tisíci lidmi uvnitř.

Dětská práce je oficiálně zakázaná. Realita je jiná



Nemáme žádné povolení a nevíme, jak bude vypadat ostraha, ani jak na nás budou reagovat lidé uvnitř. Ale máme štěstí. Ostrahu tvoří jediný člověk. Vyhublý pán v bizarních maskáčích, neurčitelného věku a betelovým úsměvem. Nestíháme se na nic zeptat, mrkne na naše foťáky a okamžitě nás vede nahoru do horních pater. První, co nám ukazuje, jsou praskliny ve zdech, schodech i na stropě. Jedna dlouhá se nepřetržitě táhne v podstatě celou budovou a de facto ji dělí na dvě poloviny. Sami pro sebe si říkáme, že takto nějak to možná začínalo i v Rana Plaza.

Kromě místností, kde se pracuje, je budova v podstatě prázdná. Je to vlastně jen temný, vlhký, betonový skelet. Když ale vstupujeme do kterékoli z desítek přeplněných dílen, nacházíme obrovský kontrast vzhledem k prostředí. Vítají nás usměvaví, příjemní lidé, kteří nám okamžitě uvolňují lavice k sednutí, otáčejí na nás vrzající větráky a nabízejí vodu.

Další velké překvapení je, kolik vidíme pracujících dětí. Dětská práce je v Bangladéši oficiálně zakázaná, ale mnohé rodiny žijí v takové existenční tísní, že pokud má jejich dítě možnost přivýdělnku, je to všemi považováno za šťastnou okolnost a je to normální. V zemi, kde trpí podvýživou 25 procent dospělých a 40 procent dětí do pěti let a kde mnohé platy nestačí ani na jídlo, se není čemu divit.

Praxe je taková, že zkušenější pracovníci je mají na starost a učí je řemeslu. Děti za to dostanou, pokud jsou šikovné, nějaké peníze, ale hlavně až dosáhnou věku, kdy mohou být oficiálně zaměstnané, budou už zručnými pracovníky s letitou praxí.

V továrně se pracuje, jí i spí

Nejstarší v této místnosti je pan Babu. Babu pracuje v oděvním průmyslu 19 let, z toho sedm v této budově pro firmu vyvážející převážně do Indie, Malajsie, USA a na Střední Východ. Pracovat začal, když mu bylo deset. Není ženatý a bydlí s rodiči a třemi sourozenci padesát kilometrů od Dháky, což je dobré, protože může domů zajet minimálně jednou za 14 dní.

"Spím spolu s dalšími v továrně. Při šestnáctihodinové pracovní době to ani jinak nejde," říká Babu.

Všichni přespávají na tmavých a špinavých chodbách, na přikrytí mají jen tenké deky. Hlavní problém představují kolonie štěnic, které jim moc spánku nedopřejí. V budově pracuje přes dva tisíce lidí a jsou prý jako rodina. Znají se navzájem pravděpodobně lépe než se svými vlastními příbuznými, protože dovolená je pouze neplacená. Jakkoli mizerné důchodové nebo zdravotní pojištění patří do říše fantazie.

"Pracujete sedm dní v týdnu. Šest dnů máme pracovní dobu od šesti ráno do deseti, jen v pátek je kratší, od devíti do jedné," vypočítává Babu. Dodává, že mzda se počítá podle úkolu a on má na starost sešívání pánských košil nachystaných od střihačů. Za jednu košili dostane 12 taka (2,8 koruny).

Dřina za 1 570 korun měsíčně

Říká, že za šestnáctihodinový pracovní den si pracovníci průměrně vydělají 350 taka (82 korun). "Za 150 taka za měsíc se mohu jednou denně vysprchovat," doplňuje. Průměrný měsíční příjem po zaplacení stravy, elektřiny a používání sprchy je asi 6 600 taka (cca 1 570 korun). Naše životní úroveň a příjmy mu připadají stejně neskutečné jako nám ty jejich.

Babu by si přál, aby západní firmy z Evropy a USA řídily továrny přímo. Věří, že by se po odstavení lokálních majitelů továren zlepšilo alespoň pracovní prostředí a bezpečnost práce. Vzhledem k tomu, že většina bossů, pod které továrny spadají, je přímo či nepřímo napojena na současný politický systém, není jeho přání příliš reálné.

Otázkou také je, zda o něco takového mají zahraniční firmy vůbec zájem. S názorem, že za současnou mizérii v tomto průmyslu mohou převážně sami Bengálci, se nesetkáváme poprvé.

Nutno podotknout, že lidé v továrně, kterou jsme navštívili, byli za svou práci šťastni. Bangladéš je extrémně přelidněná země a mít práci, ať už jakoukoli, umožňuje lidem zařadit se přinejhorším mezi ty chudé a ne mezi ty úplně nejchudší.

Zkráceno. Zdroj:

Levný textil pro celý svět.: Ve zřícené továrně v Dháce se šilo i pro Čechy. *IDNES.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-11-26]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/jak-vypadaji-textilni-tovarny-v-bangladesi-fkj-/zahranicni.aspx?c=A130505_142403_domaci_jav