

REFLEXE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Lenka Hlavičková

Abstrakt

Článek vychází ze stejnojmenné diplomové práce. Představuje myšlenku globálního rozvojového vzdělávání a zamýšlí se nad jeho možnými souvislostmi se sociální pedagogikou, potažmo nad tím, jak sociální pedagogika reflektuje proměny společnosti v době globalizace. Upozorňuje také na nejasnou definici rozvojového vzdělání a zdůrazňuje význam hodnotové výchovy a kulturní pedagogiky v současnosti.

Klíčová slova

Sociální pedagogika, globalizace, globální výchova, globální rozvojové vzdělávání.

Reflection of the Global Development Education from the Perspective of Social Pedagogy

Abstract

The article results from the diploma thesis of the same title. It introduces the idea of development education and discusses possible relation between development education and social pedagogy. It shows the need for specifying the definition of development education. The article also describes how the changes of society in the era of globalization are reflected by social pedagogy. It highlights the importance of value orientated education and culture pedagogy today.

Keywords

Social pedagogy, globalization, global education, global development education.

V důsledku rychlého technického rozvoje dochází ke společenským změnám v současném světě. Začínají se, obrazně řečeno, zkracovat vzdálenosti. Životní tempo se zrychluje, proměňují se formy komunikace a společenského života. Zásadního významu nabývají ekologické a ekonomické otázky a jejich souvislosti. Je nesporné, že tyto skutečnosti výrazně ovlivňují naše životy a celkové fungování společnosti, která je musí reflektovat. Také společenské vědy jsou nuceny na tyto proměny reagovat, pedagogiku nevyjímaje.

Původ a důsledky proměn společnosti na sklonku milénia

Na změny společnosti na přelomu 20. a 21. století je nahlíženo z různých úhlů pohledu. Můžeme je zahrnout pod souborný, avšak obtížně definovatelný pojem „globalizace“. Ta je podle Baumana charakterizována totálním zánikem prostorových omezení (2000, s. 55). Autor dokonce mluví o „konci geografie“ (tamtéž, s. 17). Stávající situaci chápe jako naprostý zlom ve vývoji lidstva. Naproti tomu se setkáme i s názory, které globalizačním teoriím opouňují (např. Beck, 2004). Děje, které bývají nazývány globalizací, nepovažují za něco zcela nového, co by narušovalo zaběhnuté společenské řády a pro co by bylo nezbytné zavádět speciální pojmy, natož teorie. Vývoj postmoderní společnosti je podle Becka přirozeným pokračováním historie. V něm nedošlo k žádnému zásadnímu převratu, který by vedl k reformulaci společenských systémů. Proto je irelevantní uvažovat o nové, „globální“ epoše. Přístupy k výkladu proměn života ve 21. století se různí. Jejich nejednotností se však snad ani nemůžeme podívat – vždyť jeho charakteristikou je právě mnohoznačnost, prchavost a nejasnost. Teorie pak tuto situaci vlastně zrcadlí.

Ať již na procesy transformace společnosti nahlédneme z jakéhokoliv úhlu pohledu, bývá za jejich spouštěče považováno několik významných historických, respektive politicko-ekonomických událostí, jejichž počátky jsou kladeny do 70. a 80. let minulého století. Tyto události souvisely zejména s koncem tzv. studené války. V jejím důsledku došlo k nebývalému rozvoji vědy a technologií, včetně technologií komunikačních. Ve stejné době byly také uvolněny vazby světových měn na pevný kurz vůči americkému dolaru. Nastala zcela nová situace tržního hospodářství, založeného na spekulacích, a éra elektronické komunikace dovršila nadvládu „neviditelné ruky trhu“. Tato skutečnost ovlivnila beze zbytku všechny oblasti našeho života. V době, kdy finančními trhy může otrást pouhá dezinformace a kdy má kapitál možnost neomezeného pohybu bez jakékoliv časové prodlevy, ekonomické proměny za-

sáhly mnohé oblasti lidského života, jako je práce a zaměstnání, vzdělání, ale také sociální jistoty a tradiční sociální struktury, sociální stratifikaci nevyjímaje. Ne náhodou britský sociolog A. Giddens globalizaci spojuje s ústředním termínem rizika plynoucího z nejistoty (2000, s. 35). Pocit nejistoty se přitom týká i zásadních sociálních institucí, jaké reprezentují například manželství nebo rodina. Dříve se jednalo o sociální instituce s jasnými a pevně danými pravidly, která korespondovala s naplňováním jejich tradičních funkcí. S tím, jak se rozrůznily funkce manželství a rodiny, vzala za své i ta poslední jistota, poslední pevný bod člověka. Nejlépe to vystihuje termín „skořápkové instituce“, který pro podobné případy používá Giddens (2000, s. 77). Jejich křehká forma zůstala stejná, obsah se však zcela změnil.

Na makrosociologické úrovni jsme svědky tzv. „rozevírání ekonomických nůžek“. Vyostřují se sociální rozdíly, a to se všemi následky, včetně odcizení a sociálně patologických jevů (podrobněji in Bauman, 2000). Rozvoj komunikačních technologií a dopravy, zprvu motivovaný hlavně vojenskými cíli, ovlivnil později kromě bankovníctví a obchodu i život běžných lidí – informace se staly dostupnějšími. Lidé rovněž začali udržovat zcela nové formy kontaktů na nebývalé vzdálenosti, což přirozeně ovlivnilo a redefinovalo hustotu, strukturu a charakter jimi vytvořených sociálních sítí. V tomto ohledu se setkáváme mimo jiné s tématem, které v postmoderní společnosti nabylo zásadního významu – s problematikou multikulturality. V moderním světě se různé kultury běžně střetávají, obohacují, ale také čelí vzájemným konfliktům.

Ke změnám došlo i na nejvyšším stupni společenské organizace – v oblasti politické moci. Informovaný občan již není manipulovatelným kolečkem v soukolí totalitních režimů. Chce být politicky aktivním – jedinou cestou k tomu je demokratické zřízení. Státu dnes připadá významná role v poskytování sociálních jistot při nevyzpytatelném ekonomickém vývoji. Zároveň je však vlivem historických okolností po rozpadu silného západního a východního bloku oslabeno vnímání významu a moci národních států.

Jako poslední díl mozaiky problémů současného světa vyvstává ještě jedno významné téma – nevratné poškozování přírody a přímé ohrožení existence lidstva. Dochází k tomu v důsledku rozvoje technologií a průmyslu ve snaze o získání stále vyšších výdělků, ke kterým se otevřely cesty. Výše popsaná situace má společné jmenovatele – nejistotu a z ní plynoucí pocit ohrožení, které v mnoha oblastech nabývá reálných rozměrů.

Cíle pedagogiky v globálně propojeném světě

S problémy globálně propojeného světa se musí vyrovnávat také pedagogika jako jedna ze společenských věd. A to jednak v souvislosti s transformací podmínek, v nichž probíhá výchova a vzdělávání, jednak vzhledem k novým požadavkům, které doba na člověka klade a na jejichž zvládnutí bychom ho měli prostřednictvím výchovy a vzdělávání připravit. Objevují se také nová specifická témata vzdělávání. Na významu nabývá téma ekologie a trvale udržitelného způsobu života, stejně tak participace, autonomie a odpovědnost. Zmíněná témata jsou v rámci pedagogiky reflektována z různých hledisek.

V českém prostředí zatím problematice souvislostí pedagogiky a globalizace není věnováno příliš prostoru. Přestože se objevuje poměrně dost statí nebo dílčích prací, není zatím zmíněná oblast zpracována formou nějaké komplexní souborné studie. Z teoretického hlediska nad proměnami pedagogiky v globálním světě uvažuje prof. Skalková (2004). Shoduje se přitom v zásadě s názory, které reprezentuje tzv. Delorova zpráva – dokument UNESCO z roku 1996 (česky ji vydal ÚIV v r. 1997 pod názvem „Učení je skryté bohatství“). Text zprávy upozorňuje na nutnost reflexe proměn společnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nová doba odkrývá pro oblast výchovy a vzdělávání nová témata, proměňuje některé cíle a přináší mnohé možnosti, ale i komplikace. Zásadní podmínkou se stává nutnost celoživotního učení – vědeckotechnologický rozvoj je závratně rychlý a jen sebevzdělávající se jedinec je schopen jej reflektovat. Myšlenka celoživotního vzdělávání tak nabývá významných společenských souvislostí – provázanost sociální pozice člověka a jeho vzdělání je evidentní. Cíle vzdělávání globální éry pak ilustrují čtyři pomyslné pilíře vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Vzdělanost společnosti celkově, včetně společnosti české, má v číslech statistik vzrůstající tendenci. Přesto však čelíme devalvaci vědění a jeho instrumentalizaci, jak upozorňuje Liessmann (2009). Vědět totiž ještě neznamená rozumět. „Vědění existuje tam, kde je možné něco pochopit, vysvětlit“ (Liessmann 2009, s. 24). Vzdělávací proces má podle něj „formovat svéprávného jedince schopného odpovědnosti“ (tamtéž, s. 100), což se však neděje. Ve vzdělání převládají pragmatické tendence, ovládané požadavky trhu práce, bez ohledu na důsledky, které to může přinášet. Tlak trhu je bohužel další fakt, se kterým se současná pedagogika musí vyrovnávat.

Vzhledem k situaci v globalizovaném světě se jeví pro pedagogiku jako zásadní některá specifická témata. Mezi ně můžeme zařadit téma multikulturního porozumění a tolerance, které je již vcelku obsáhle a z různých hledisek řešeno, a téma udržitelného způsobu života a chování, jež úzce souvisí s oblastmi ekologické a hodnotové výchovy. V neposlední řadě jde současné pedagogice o rozvoj kritického myšlení jedince. Učitel již není zdrojem a zprostředkovatelem informací, které má vzdělávaný možnost jednoduchým způsobem vyhledat sám, a to v ohromném množství, ale i v rozličné kvalitě. Stěžejním cílem učitele se stává naučit žáky s informací pracovat – porozumět jí, konfrontovat ji s jinými skutečnostmi, využít ji, zaujmout k ní stanovisko apod. Takto pojatý kritický přístup ke vzdělávání je základní podmínkou efektivního environmentálního vzdělávání, respektive jakéhokoliv jiného výchovně-vzdělávacího směru akcentujícího hodnotové orientace. Schopnost kritického myšlení je nedílnou součástí všestranně rozvinuté osobnosti. Má zároveň významné souvislosti z hlediska uskutečnění dalšího rozvoje společnosti. Delorova zpráva potřebu kritického přístupu a zároveň jeho celospolečenský význam zdůrazňuje, když tvrdí, že „prvním krokem k porozumění stále složitějším světovým událostem a k odstranění nejistoty, která nás obklopuje, je osvojení si souboru znalostí a následného rozvinutí schopností dávat fakta do souvislosti a přijetí kritických postojů k informačnímu toku“ (Učení je skryté bohatství, 1997, s. 24). J. Skalková uvádí, že se v současnosti nově objevuje potřeba „učit žáky vnímat globální problémy lidstva (jakými jsou např. rozporné důsledky vědy a techniky, problematika ochrany a tvorby životního prostředí, nevyléčitelných chorob, důsledků rasové, etnické nebo náboženské nesnášenlivosti, otázky bídy a hladu, pronásledující značnou část obyvatel planety aj.) a pomáhat jim formulovat vlastní stanoviska z pozic demokratických a humanistických“ (2004, s. 76). Vyjadřuje tak souvislost mezi kritickým myšlením a situací současného světa ještě jednoznačněji. Význam vzdělání postaveného na humanistických hodnotách zdůrazňuje i Liessmann (2009, s. 22–24). Role pedagogiky při řešení problémů globálního světa je tedy vnímána jednoznačně jako nesporná a zásadní.

Globální problémy a sociální pedagogika

Mnohá zmíněná témata mají zřetelné společenské konotace. Zaobírá se jimi tedy i sociální pedagogika jako subdisciplína, jež se zaměřuje na společenské aspekty výchovy a vzdělávání? Na tomto místě opět musíme začít vymezením sociální pedagogiky, které není zdaleka jednoznačné. Zcela jistě

se jedná o obor transdisciplinární, který vzhledem ke svému poměrně širokému zaměření čerpá z poznatků mnoha dalších věd. Někteří badatelé sociální pedagogiku vnímají především v souvislosti s prevencí sociálně patologických jevů (např. Kraus, Poláčková 2001). Jiní ji považují za pedagogiku prostředí, respektive se snaží objasnit a zjistit možnosti využití vlivu prostředí ve výchově, jako například Prádka či Wroczyński. Podle Klapilové (1996, s. 13) je současná sociální pedagogika „zaměřena na vztah jedince a společnosti a otázky socializace a resocializace“. V tomto smyslu by pak byla téměř totožná se sociální prací. Proto někteří z autorů považují zmíněné vymezení za příliš zúžené a spojují sociálně pedagogické působení také s požadavkem zvyšování sociálních kompetencí jedince, včetně rozvoje jeho sociální tvořivosti, která hraje zásadní roli při zvládání nároků současného světa (Semrád, 2002). Za neméně důležité téma sociální pedagogiky je v souvislosti s tím označována hodnotová výchova. K tomuto názoru se přikláníme, když považujeme za předpoklad bezproblémového vrůstání jedince do společnosti osvojení si a pochopení vlastních kulturních hodnot a schopnosti poznávat a tolerovat kultury odlišné, což bez předchozího není možné. Zároveň bez sebeidentifikace v rámci konkrétní kultury, bez sebeurčení a ukotvení, po kterém člověk tak bytostně touží, není možné překonat skličující nejistotu společenského života v multikulturní éře. Hodnotová výchova má v tomto smyslu mnoho společného i s celkovým pozitivním naladěním jedince a tvoří základnu pro jednání člověka s druhým i vůči svému okolí a přírodě. Zde nacházíme výrazný styčný bod mezi sociální pedagogikou a ideou trvale udržitelného způsobu života. Nezbytnou součástí a předpokladem hodnotově orientované výchovy je (znovu) kritické myšlení. Kromě toho je však nutné podporovat u jedince také rozvoj konkrétních sociálních kompetencí. Někteří autoři z oblasti sociální pedagogiky ještě v souvislosti s analýzou makroprostředí zmiňují specifická témata mediální či multikulturní výchovy, respektive rostoucí význam neformálního a informálního vzdělávání. Přes všechny uvedené shody však ani sociálně pedagogické zdroje nereflktují problematiku souvislosti globalizace a sociální pedagogiky nijak komplexněji.

Reflexe globálních problémů pedagogickou praxí

V pedagogické praxi se u nás promítají snahy o reflexi globálních problémů nejvýrazněji ve znění cílů, obsažených v rámcových vzdělávacích programech. Tato reflexe vyústila ve formulaci průřezových témat, včetně jednoho specifického („výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“).

V tomto smyslu lze hovořit o rámcových vzdělávacích programech pro všechny stupně vzdělávání, včetně vzdělávání zájmového. V praxi se objevují také nové výchovně-vzdělávací směry. Zřejmě nejrozšířenějším je tzv. globální výchova, známá především z práce Pikea a Selbyho (1994). Podle autorů usiluje o komplexní rozvoj osobnosti včetně jejího rozvoje mravního a hodnotového a rozvoje tvořivosti a kritického myšlení. Snaží se, aby vychovávaný chápal svět jako celek, byl si vědom globálních závislostí a souvislostí a byl schopný přijmout vlastní zodpovědnost za stav světa (s. 53–73). Globální výchova se pak věnuje tématům ekologické udržitelnosti, tolerance a míru nebo občanské angažovanosti. Využívá aktivizační metody učení – hry, diskuse, myšlenkové mapy a další.

Ke stejným metodám se hlásí globální rozvojové vzdělávání. Pojem se u nás rozšířil především díky aktivitám organizace Člověk v tísni, která vydala příručku globálního rozvojového vzdělávání Společný svět (2004) a zorganizovala tematicky zaměřené kurzy pro studenty a pedagogy. Zahájila také provoz internetového portálu Varianty zaměřeného na multikulturní témata a globální rozvojové vzdělávání. Definice pojmu globální rozvojové vzdělávání je však problematičtější. S odvoláním na pojetí institutu North – South Centre při Radě Evropy pokládají O. Nádvořík a R. Dlouhá v příručce Společný svět globální výchovu za zastřešující koncept, který obsahuje rozvojové vzdělávání, interkulturní vzdělávání, vzdělávání pro udržitelnost a vzdělávání pro mír (2004, s. 17). Dále uvádějí, že „obecným cílem rozvojového vzdělávání je podle OSN umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům“ (tamtéž, s. 15), přičemž není možné zpětně dohledat, ze kterého dokumentu OSN autoři příručky citují, protože neuvádějí odkaz na konkrétní zdroj. Podobně je tomu v některých dalších případech uvedených v publikaci Společný svět. Z obsáhlého textu, prostřednictvím kterého se dále snaží Nádvořík s Dlouhou vymezit cíle a obsah globálního rozvojového vzdělávání, pak nevyplyvá žádná další vlastní definice a lze říci, že v příručce uvedené cíle a obsahy globálního rozvojového vzdělávání jsou ve své podstatě totožné s cíli a tématy globální výchovy, potažmo s cíli současné výchovy a vzdělávání, jak je pojímá obecná pedagogika.

Text tedy nevypovídá mnoho o specifikách právě globálního rozvojového vzdělávání. Jiné české odborné prameny se tématu nevěnují vůbec. Z definic

rozvojového vzdělávání britské Asociace pro rozvojové vzdělávání (Development Education Association – DEA) je již spíše zřejmý rozdíl mezi globální výchovou, která je širším konceptem, a rozvojovým vzděláváním, které je zaměřeno konkrétněji, a to na šíření informovanosti o životě lidí v zemích globálního jihu a principů rozvojové spolupráce. DEA rozvojové vzdělávání definuje jako „proces, který zkoumá vztah mezi globálním severem a globálním jihem a v obecnější rovině souvislosti mezi našimi životy a životy ostatních lidí na světě. Je také o rozpoznání našich vzájemných globálních závislostí. Pro jakoukoliv změnu je pak nutná změna přístupů a hodnot globálního severu“ (McCollum, ed. 1996, s. 2). Totožný pohled na rozvojové vzdělávání reprezentuje také stať M. Holcové (2004, s. 26), která uvádí, že cílem rozvojového vzdělávání je stav, kdy účastníci rozvojového vzdělávání „jsou si vědomi rozdílů v ekonomické a sociální oblasti lidí žijících v různých částech světa. Rozumějí nejdůležitějším problémům současného světa. Dokážou uvažovat o tom, co pomáhá lidskému rozvoji a co mu naopak brání. Chápuou vzájemnou závislost a propojenost různých dimenzí rozvoje a různých oblastí světa. Znají hlavní aktéry rozvoje (hlavní instituce a jejich způsob fungování) a vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální a globální úrovni, vědí, proč a jakým způsobem je uskutečňována rozvojová pomoc.“ V tomto smyslu bývá globální rozvojové vzdělávání v ČR také realizováno (byť u nás v podstatě nemá teoretickou základnu, v praxi je přístupem velmi populárním, žádaným a široce praktikovaným – programy rozvojového vzdělávání realizují především zavedené humanitární organizace typu Člověk v tísni nebo Adra, ale také třeba ARPOK či INEX – SDA, neziskové organizace, pro něž je rozvojové vzdělávání hlavní činností).

Budeme-li dál pátrat po tom, zda se k pozici globálního rozvojového vzdělávání vyjadřují některé legislativní dokumenty, narazíme na koncepci UNESCO „The Decade of Education for Sustainable Development at a Glance“ (2005). V jejím textu je vyjádřena nezbytnost zaměření výchovy a vzdělávání směrem k udržitelnému rozvoji společnosti. Zde definovaná „výchova k trvale udržitelnému rozvoji“ se jeví být jakýmsi průnikem mezi globální výchovou, environmentální výchovou a rozvojovým vzděláváním. Za ekvivalentní národní dokument bychom mohli považovat Národní strategii výchovy k udržitelnému rozvoji (2007), která reprezentuje i podobný pohled na problematiku. Tato koncepce již výslovně zmiňuje také globální rozvojové vzdělávání, které řadí globální rozvojové vzdělávání mezi „specificky zaměře-

né výchovné směry, které je možné chápat jako podtémata VUR“ (Národní strategie výchovy k udržitelnému rozvoji, s. 10). Jakékoliv další legislativní zastřešení globálního rozvojového vzdělávání rovněž chybí.

Bohužel nejednoznačné chápání pojmu, ale i jeho terminologická nekonzistence přispívají k problematičnosti zmíněného výchovně-vzdělávacího proudu (podrobněji k problematice Hlavičková, 2008). Je samo o sobě diskutabilní, zda je nutné zavádět rozvojové, respektive globální rozvojové vzdělávání jako samostatný pojem, či zda je to spíše matoucí a nadbytečné. Pomineme-li komplikovanost přímého přejímání zahraničních výchovně-vzdělávacích konceptů, zdá se být rozvojové vzdělávání ve zmíněném pojetí, tedy ve smyslu osvěty o problémech života v rozvojových zemích, příliš úzce zaměřeným. Mají-li být naplňovány vytyčené cíle, musí se pedagogické působení zaměřit nejen na oblast kognitivní, ale také emotivní a konativní. Spíše než s rozvojem globálním bychom jej pak měli spojovat s rozvojem osobnostním – význam mravního a rozumového rozvoje lidského jedince je pro světový rozvoj zásadní. Takto pojaté rozvojové vzdělávání by pak mělo úzké souvislosti se sociální pedagogikou, která by pro něj mohla představovat významnou teoretickou základnu. Shodovalo by se s ní totiž v tom nejdůležitějším – v cíli, kterým je uvádění potřeb jedince a potřeb společnosti do vzájemného souladu. Rovněž metody, které globální rozvojové vzdělávání jako součást širě pojaté globální výchovy akcentuje, mají výrazné sociálně-pedagogické konsekvence, když je zdůrazňován význam neformálního učení a rozvoj sociálních kompetencí, jako jsou například komunikace, spolupráce a tvořivost.

Závěrem

V této stati jsme se pokusili nastínit možné souvislosti globalizace a sociální pedagogiky a upozornit na myšlenku globálního rozvojového vzdělávání a její sociálně-pedagogické souvislosti. Můžeme konstatovat, že česká sociální pedagogika téma globalizace zatím podrobněji nezpracovává, přestože pro ni přináší nová témata a problémy zejména v oblasti multikulturní výchovy, mediální výchovy, hodnotové výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji. Sociální pedagog musí nejen porozumět zákonitostem a důsledkům globalizace jako takové, ale také příčinám a možnostem prevence a nápravy globálních problémů, včetně těch společenských. Globální rozvojové vzdělávání by k tomu mohlo výrazně přispět. Sociální pedagogika dále usiluje o podporu zdravého

životního způsobu a prosociální výchovu, které nelze vytrhnout z kontextu globálního světa. Snaží se o dosažení souladu individuálních a společenských potřeb, přičemž právě rozvoj osobnosti je základní podmínkou rozvoje společnosti jako celku. Globální rozvojové vzdělávání je v naplňování tohoto cíle nápomocno, když se snaží uvádět složky globálního a osobnostního rozvoje do souvislostí. Zmíněná tvrzení vnímáme jako podstatné argumenty pro to, aby se sociální pedagogika tématem globalizace a globálního rozvoje zabývala ve větší míře, než tomu bylo doposud, a to nejen z hlediska globálního rozvojového vzdělávání. Cílem této úvahy bylo rovněž upozornění na některé oblasti, které by si zasloužily pozornost ze strany odborníků, a poskytnutí podnětů k dalšímu empirickému zkoumání.

Použité informační zdroje

BAUMAN, Z. *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. 1. vyd. Bratislava: Kaligram, 2000. 123 s. ISBN 80-7149-335-X.

BECK, U. *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. 431 s. ISBN 80-86429-32-6.

European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015 (The "Maastricht Global Education Declaration"). [online]. Maastricht, 2002. [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <http://www.globaleducation.ch/english/pagesnav/framesE4.htm?PL&pages&PL_.htm>.

GIDDENS, A. *Unikající svět*. 1. vyd. Praha: SLON, 2000. 135 s. ISBN 80-204-0906-8.

HLAVIČKOVÁ, L. *Idea globálního rozvojového vzdělávání a sociální pedagogika*. Hradec Králové, 2008. 80 s. Diplomová práce (Mgr.). Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky, 2008.

HOLCOVÁ, M. *Rozvojové vzdělávání aneb Naše odpovědnost vůči zemím globálního jihu*. In *Gymnasion. Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 2004, č. 2, s. 26–34. ISSN 1214-603X.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1677-5.

- McCOLLUM, A. ed. *What is Development Education?* [online] London: The Development Education Association, 1996. [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <[http://www.dea.org.uk/sub.shtml?als\[cid\]=538531](http://www.dea.org.uk/sub.shtml?als[cid]=538531)>
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. ed. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X.
- Národní strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji*. [online]. Praha: Národní institut dalšího vzdělávání a Pracovní skupina Rady vlády pro udržitelný rozvoj, 2007 [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/download/nsvur/NSVUR-verze-8.8-Text.doc3.6.07>>
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN 80-85623-98-6.
- SEMRÁD, J. Globalizace, sociální práce a tvořivost. In *Socialia 2001 - Sociální práce a ostatní společenskovední disciplíny*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. s. 175–179. ISBN 80-7041-113-9.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- The DESD at a glance*. [online]. Paris: UNECSO – Education for Sustainable Development, Division for the Promotion of Quality Education, 2005 [cit. 27. 2. 2007]. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>> ED/2005/PEQ/ESD 3
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.

Kontaktní adresa

Mgr. Lenka Hlavičková
KPG PF UJEP
Hořeni 13
400 96 Ústí nad Labem