

Vzdělávání & demokracie

25 lekcí z učitelské profese



Susan Hopgood a Fred van Leeuwen

spolupracovali: Jim Baker, Felisa Tibbitts a Jelmer Evers

úvodní slovo: Timothy Snyder

Vzdělávání & demokracie
25 lekcí z učitelské profese



Organizace Education International vytvořila plakát, na kterém je přehled všech 25 lekcí s vysvětlivkami ke každé z nich. Naskenujte tento QR kód pomocí vašeho mobilního zařízení nebo si stáhněte plakát pomocí tohoto odkazu: <https://go.ei-ie.org/25lessonsposterEN>

Design knihy

Thorben Jäger

www.workingwithpleasure.com



Smíte: Sdílet, rozmnožovat a distribuovat materiál prostřednictvím jakéhokoli media v jakémkoli formátu. **Upravit, remixovat, změnit a vyjít z původního díla.**

Poskytovatel licence nemůže odvolat tato oprávnění do té doby, dokud dodržujete licenční podmínky: **Uveďte původ.** Je Vaší povinností uvést autorství, poskytnout s dílem odkaz na licenci a vyznačit Vámi provedené změny. Toho můžete docílit jakýmkoli rozumným způsobem, nicméně nikdy ne způsobem naznačujícím, že by ho poskytovatel licence schvaloval nebo podporoval Vás nebo Váš způsob užití díla.

Neužívejte dílo komerčně. Je zakázáno užívat dílo pro komerční účely.

Žádná další omezení: Nesmíte použít právní omezení nebo účinné technické prostředky ochrany, které by omezovaly ostatní v možnostech poskytnutých touto licencí.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Přeloženo z anglického originálu On Education & Democracy, 25 Lessons from the Teaching Profession, vydaného Education International v Bruselu, Belgie roku 2019.

Vydala ČMOS PŠ ve spolupráci s nadací Friedrich-Ebert-Stiftung

© ČMOS PŠ a Friedrich-Ebert-Stiftung, 2021

Překlad z angličtiny © Gabriela Tlapová, 2021

Jazykové a redakční úpravy Alice Lamb

Jazykové korektury Martin Ďásek

Vzdělávání & demokracie 25 lekcí z učitelské profese

Susan Hopgood a Fred van Leeuwen

spolupracovali: Jim Baker, Felisa Tibbitts a Jelmer Evers

úvodní slovo: Timothy Snyder

Brusel, Belgie, červenec 2019

ISBN:

978-80-87748-63-3 (pdf)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Education International
5, Boulevard du Roi Albert II, 1 210 Brussels, Belgium

Překlad této knihy vznikl v rámci společného projektu Českomoravského svazu pracovníků školství a Friedrich-Ebert-Stiftung v České republice „Vzdělávání a demokracie: Role učitelů a jejich organizací v demokratické společnosti“.

Zvláštní poděkování patří Lukáši Němcovi, který k vydání tohoto překladu a celému projektu výrazně přispěl.



„Demokracie se musí zrodit znovu s každou generací
a vzdělávání je její porodní bábou.“

John Dewey

Předmluva

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí fakta. Jestliže mají lidé vládnout, musí v tento svět věřit a musí věřit i v to, že ho sdílejí s lidmi, kteří smýšlejí stejně.

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí čísla a kde občané chápou, co znamená, když malé procento lidí kontroluje velké procento bohatství.

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí experiment a kde jsou si lidé vědomi toho, co pro ně a jejich potomky znamená, když se zvýší procentní podíl oxidu uhličitého v atmosféře.

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí jazyk. Ten lidem umožňuje vidět jeden druhého jako rovnocennou bytost s rozdílnými zkušenostmi a hodnotami, jež lidé mohou vzájemně sdílet slovem a písmem ve společném veřejném prostoru.

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí kulturní tradici, v jejímž rámci mohou lidé sdílet, co ví a cítí skrze symboly, které jsou společné, uchovávané po generace a udržitelné.

Demokracie existuje pouze ve světě, který ctí historii a kde nás minulost učí o úskalích, ale také o možnostech, ve

světě, kde budeme společně s ostatními schopni dělat důležitá rozhodnutí pro budoucnost.

Demokracie existuje pouze ve společném světě, který se můžeme všichni společně snažit pochopit. Jestliže mají lidé vládnout, což je podstatou demokracie, musí chápat, řídit, sdílet a zlepšovat svět kolem sebe.

To vše je možné, ale nic z toho nenastane automaticky. Takový svět mohou vytvořit jen učitelé, školy a odbory, které je podporují.

Jestliže chceme žít v demokracii, musíme ji také vyžadovat a musíme být schopni k ní vzdělávat i naše děti, které ji budou dál utvářet a přetvářet. Tato příručka nám může sloužit jako potřebný návod, abychom tak činili.

Timothy Snyder

Vídeň, 17. května 2019

Úvodní slovo – Svoboda a společnost

Každá doba přináší své výzvy. velké i ty běžné každodenní, se kterými se musíme vypořádat. Principy demokracie jsou v současnosti komunikovány ve veřejném prostoru velmi často a velmi intenzivně. Tyto diskuse mají rozporuplné dopady a v konečném důsledku je naše společnost rozdělená. Nalézat shodu, jak řešit problémy obyčejných lidí, se stává záležitostí nelítostného politického boje, který právě od principů demokracie mnoho lidí odrazuje. Naučit se navzájem se respektovat a vnímat různost názorů je velmi obtížnou úlohou pedagogů v dnešní době přesycené informacemi různé kvality. Škola jako instituce a učitelé v ní by měli akceptovat výzvu, že demokratické principy by měly prostupovat celým procesem vzdělávání. Kniha „Vzdělávání & demokracie“, která je vám předkládána, může být skvělou inspirací, jak pomoci výzvy o smyslu demokracie naplňovat. Vypůjčil jsem si citát našeho prvního prezidenta T. G. Masaryka, který podle mne vystihuje každodennost výzev, které před učiteli mohou stát: „Má-li naše demokracie své nedostatky, musíme překonávat ty nedostatky, a ne překonávat demokracii.“

František Dobšík
předseda ČMOS PŠ
Praha, 10. prosince 2020

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

demokracie potřebuje demokraty. Tento citát je připisován muži, po němž je pojmenována naše nadace. Friedrich Ebert zemřel v roce 1925, tento výrok však od té doby neztratil nic ze své aktuálnosti – naopak. Demokracie a demokratické jednání nám ale není dáno automaticky. Musíme se je v pravém smyslu toho slova učit a klíčem k tomu je vzdělávání. Vzdělávání, jak ho chápeme, není v této souvislosti pouhým zprostředkováním vědění. Vzdělávání je v tomto pojetí výchova a učení se demokratickým hodnotám a demokratickému soužití. K hlavním úkolům naší nadace patří po celém světě umožňovat (mladým) lidem, aby se zapojili do demokratických procesů. Také v České republice chceme našimi aktivitami přispět k tomu, aby více lidí nacházelo odvahu zaujmout postoj a hájit demokratickou a pluralitní společnost.

Rádi jsme se podíleli na překladu knihy „Vzdělávání & demokracie“ do češtiny. Velmi názorně a srozumitelně ukazuje, jak lze úspěšně předávat „demokratické vědění“ a předávat ho dalším. Na tomto místě bych rád poděkoval českým odborníkům, že se tohoto tématu ujaly a projekt iniciovaly. Tato kniha nabízí skvělý základ pro další společné aktivity. Rádi se do nich zapojíme i v budoucnu. V tomto duchu nám všem přeji mnoho čtenářek a čtenářů této publikace.

Urban Überschär

ředitel zastoupení Friedrich-Ebert-Stiftung

v České republice

Praha, 10. prosince 2020

Úvod

Chceme, aby naši studenti vyrůstali v demokratické společnosti. Chceme, aby se stali aktivními občany, kteří jsou schopni dělat moudrá rozhodnutí. Chceme jim umožnit, aby rozvíjeli, chránili a dokázali dosahovat hodnot, které tvoří základ demokracie a jejích institucí. Věříme, že skutečnou zárukou demokracie je vzdělávání a že schopnost našich škol a univerzit dostát své roli bude z velké části záviset na učitelské profesi. Víme, že učitelé na celém světě, ať již pracují v demokratických, nedemokratických nebo autoritářských prostředích, jsou připraveni tuto roli na sebe vzít.

Naše demokratické politické systémy nejsou stejné. Řídí se však stejnými základními principy, které zahrnují svobodné volby, volební právo, politickou rovnoprávnost, oddělení zákonodárné, výkonné a soudní moci, vládu práva a nezávislost soudů, svobodu projevu a sdružování a další mezinárodně uznávaná lidská a odborová práva.

Mnozí z nás až příliš dobře znají příklady porušování těchto práv i útoků na demokracii v podobě autoritářské vlády, atentátů, mučení, výpovědí ze zaměstnání, vyhnanství a vězení. Zmíněné formy brutality stále přetrvávají, ale existuje mnohem více takzvaných zabijáků demokracie. Ve skutečnosti to vypadá, jako by se v mnohých demokratických zemích určité hodnoty demokracie vytrácely nebo dostávaly na vedlejší kolej. Útoky na svobodný tisk, omezování veřejných služeb, rostoucí nerovnosti a elitářství, omezování odborových práv a profesních svobod, nárůst populismu či oživení

rasismu a xenofobie znamenají hrozbu pro naprosto všechny demokratické společnosti.

U příležitosti dvacátého pátého výročí založení organizace Education International, která v současné době sdružuje národní odborové svazy ve vzdělávání ze 170 zemí a reprezentuje 32,5 miliónů učitelů, pedagogických a nepedagogických pracovníků, jsme vybrali 25 lekcí, z nichž se učitelé a jejich organizace během historie vzdělávání k demokracii poučili. Formát a některé z lekcí vycházejí z knihy Timothyho Snydera „Tyranie: 20 lekcí z 20. století“ (2017). Snyderova kniha popisuje přímé útoky na demokracii ze strany totalitních a autoritářských sil 20. století. Sdílíme jeho obavy z tak dalekosáhlého nebezpečí.

Naše lekce byly sepsány jako soubor doporučení pro všechny učitele na všech stupních vzdělávacího systému i ve všech odborových svazech ve vzdělávání. Jsou výzvou k zaujetí postoje souznějícího s demokracií a jejími institucemi a k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem mohou učitelé, školy, univerzity a zástupci organizací přispět k posílení a rozvoji demokratického života.

Susan Hopgood & Fred van Leeuwen

Brusel, 1. června 2019

Obsah

Předmluva	6
Úvodní slovo – Svoboda a společnost	8
Úvod	10

Vzdělávací cíle a hodnoty demokracie

1	Vzdělávejte k demokracii	15
2	Formujte globální občany	23

Kritické myšlení a participace

3	Nebuďte poslušným otrokem státu	29
4	Vnímejte tenkou hranici mezi patriotismem a nacionalismem	43
5	Podněcujte kritické myšlení	47
6	Odolávejte, když chce nerovnost umlčet váš hlas	55

Tržní ideologie versus vzdělávání pro veřejné dobro

7	Chraňte vzdělávání v zájmu veřejného dobra	61
8	Udržujte si od trhu bezpečnou vzdálenost	67
9	Nenechte politiky zasahovat do života ve třídě	73
10	Zpochybňujte standardizované testování	79

Bezpečné a otevřené školy

11	Chraňte školy jako bezpečné svatyně vzdělávání	83
12	Odmítněte nosit zbraň nebo vykonávat policejní práci	91
13	Otevřete školu místní komunitě	95

14	Přijímejte nové technologie s obezřetností	99
15	Propichujte internetové bubliny a važte si soukromí	107

Integrace, inkluze a diverzita

16	Postavte se segregaci	117
17	Bojujte proti diskriminaci na základě pohlaví, rasy, etnického původu, náboženského vyznání, sociálního původu, zdravotního postižení nebo sexuální orientace .	123
18	Nebraňte dětem se statusem ilegálních přistěhovalců v přístupu do škol	133
19	Obhajujte genderovou rovnost, diverzitu a inkluzivní třídy	139
20	Obhajujte právo na vzdělávání v mateřském jazyce	145

Odborová práva, autonomie učitelů a profesionalita

21	Hajte svá práva.	151
22	Braňte a rozšiřujte své právo na kolektivní vyjednávání .	159
23	Chraňte své demokratické organizace a instituce	166
24	Trvejte na uplatňování mezinárodních standardů	171
25	Buďte hrdí na svou profesi	177

	Doslov.	183
	Odkazy	189
	Zdroje pro výuku a studium	196
	Poděkování.	199
	O autorech	201

1

Vzdělávejte k demokracii

Demokracie a lidská práva nejsou darem přírody. Jejich základní hodnoty je nutno vštípit budoucím generacím. Jde o nepsanou podmínku poslání učitelské profese na celém světě. Pedagogika a didaktické metody prostoupené demokratickými hodnotami by měly pronikat veškerou výukou bez ohledu na vyučovaný předmět.

Jedná se o obrovskou výzvu, a to zejména v nedemokratických zemích, kde musí učitelé často učit v duchu nastavených ideologických cílů nebo náboženských principů daného státu. Tato výzva je relevantní i v zemích, kde má vzdělávací systém sloužit především potřebám trhu a ekonomiky – vzdělávat budoucí pracovníky a spotřebitele, což ponechává učitelům málo času a prostoru pro to, aby napomohli rozvoji celého člověka a aktivního, odpovědného občana.

„Často si kladu otázku, zda nekládáme příliš mnoho nadějí do ústavy, zákonů a soudů. Tyto naděje jsou plané; věřte mi, jsou to plané naděje. Svoboda leží v srdcích mužů a žen; jakmile zahyne v nich, žádná ústava, žádný zákon a žádný soud ji už nezachrání; ani ústava, ani zákon, ani soud s tím nebudou moci nic udělat. Ovšem když v jejich srdcích svoboda je, není třeba ani ústavy, ani zákona ani soudu, aby ji ochránily.“¹

Existují důvody, proč se lidé odklánějí od demokracie. Je důležité si uvědomit, čím je demokracie ohrožena, a to nejen ze strany autoritářů, ale i v důsledku špatného vládnutí nebo vnímání jejich slabých míst, která dávají populistickým autoritářům příležitosti k tomu, aby získali širokou podporu. Mnozí lidé se domnívají, že se jim politika odcizila.

Několik výzkumů ukázalo, že důvěra ve vládu poklesla. Obzvláště alarmující byla studie, která ukázala, že v určitých „pevně zakotvených demokraciích“ v Evropě a v Severní Americe se podpora demokracie snížila (Foa & Mounk, 2016). Studie tvrdí že „lidé jsou nyní cyničtější ve vztahu k hodnotám demokracie jakožto politického systému, že cítí menší důvěru, že to, co dělají, může ovlivnit veřejnou politiku a že jsou ochotnější podpořit autoritativní způsoby vládnutí“ (str. 7). Sebraná data se liší v závislosti na věku respondentů a ukazují, že nejméně podporují demokracii mladí lidé naro-

1 Z řeči amerického federálního soudce Learneda Handa ke 150 000 čerstvě naturalizovaným občanům v Central Parku v New Yorku v roce 1944.

zení po roce 1980 (str. 8).² Poslední světový výzkum týkající se demokracie provedený organizací Pew Research Centre, kterého se v roce 2018 zúčastnilo třicet tisíc respondentů, ukazuje, že přestože lidé stále podporují myšlenku liberální demokracie, „ve 27 zemích, které se zúčastnily výzkumu, medián na úrovni 51 % tvrdí, že jsou nespokojeni s tím, jak demokracie funguje v jejich zemi; pouze 45 % je spokojených“. Výzkum spojuje nespokojenost s podporou národních populistů a ukazuje, že nespokojenost je spojená s „ekonomickou frustrací, postavením práv jednotlivce a také s pocitem, že politické elity jsou zkorumpované a nestarají se o obyčejné občany“ (Wike, Silver & Castillo, 2019).

Tyto trendy ukazují, že práce s mladými lidmi musí být prioritou a že důvěra v demokracii musí být znovu nastolena, ale také to, že se jedná o dlouhodobou výzvu. To znamená, že ochrana demokracie musí obsahovat prvky toho, čím by ona demokracie měla být, a nejen soustředění se na to, čím je v danou chvíli. Diskuse ve třídě by měla být otevřená a měla by se soustředit na realitu, „bez příkras“.

Francouzský filozof devatenáctého století Joseph de Maistre řekl, že „každý národ má takovou vládu, jakou si zaslouží“. Je důležité, aby si mladí lidé uvědomili, že pokud jsou přesvědčeni, že si zaslouží víc, měli by pro to také něco udělat. Pasivita a pouhé opakování „ne“ nikam nevedou.

2 V Nizozemí například pouze jedna třetina mladých lidí souhlasí s tím, že život v demokracii je nanejvýš důležitý; ve Spojených státech je toto číslo ještě nižší; okolo 30 procent. Studie vychází z dat získaných v rámci World Values Survey. Viz <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

Kvalifikovaní učitelé nemohou napravovat ani omlouvat chyby v demokracii. Mohou však studentům pomoci uvědomit si hodnotu demokracie a zažít ji mnoha různými způsoby.

V Kanadě například iniciativa nazvaná „Studentské volby“ umožňuje mladým lidem, kteří ještě nedosáhli volebního věku, aby si sami na sobě vyzkoušeli volební proces, a tím si vybudovali návyky aktivních a angažovaných občanů. Studenti se učí o vládě a procesu voleb, a v rámci výuky vyhledávají informace o jednotlivých tématech a kandidátech, zapojují se do kampaní, zabývají se rolí médií a dialogu v rámci rodiny. Když nastane „Studentský den voleb“, studenti plní roli volebních komisařů a koordinují volby registrovaných kandidátů ve svém školním obvodu. „Studentské volby“, které původně vznikly v provincii Alberta, pořádá nezisková organizace CIVIX. Od roku 2003, kdy byl tento program zahájen, se ho zúčastnily stovky tisíc studentů.³

Podobné programy existují i v jiných zemích jako například v Nizozemí, kde se na středních školách organizují „studentské volby“ již od roku 1966, a to vždy v období těsně před celostátními volbami, což dává studentům příležitost, aby i oni dali ve volbách někomu svůj hlas.⁴

Zmíněné programy ukazují, jak mohou učitelé využít demokratické procesy, jako jsou volby, ke zprostředkování „výukového momentu“. Je důležité pochopit, jak demokracie

3 Viz <http://studentvote.ca/>

4 „Studentské volby“ (schoelieverkiezing) se v Nizozemí pořádají ve spolupráci s nevládní organizací ProDemos, která podporuje demokracii a vládu práva. Viz <https://prodemos.nl/english/about-prodemos/>

a demokratické volby fungují. Ještě důležitější je ovšem to, že děti zažívají a sami na sobě pociťují standardy a hodnoty demokracie, lidských práv a vlády práva. Vzdělávání předává tyto hodnoty jménem celé společnosti. Takováto socializace podporuje respekt pro lidská práva, buduje toleranci a podporuje mír. Dokonce i ve společnosti, kde tyto hodnoty převládají, je třeba je obnovovat a dynamicky rozvíjet s každou další generací.

Ve společnosti, kde tyto hodnoty nepřevládají, hrají učitelé zásadní roli v tom, že tyto hodnoty studentům představí a zavdají podnět k jejich kritické analýze, což studentům umožní, aby se sami stali aktéry demokracie a aby její uplatňování pomohli více přiblížit jejím skutečným hodnotám.

Praktiky nerozvíjení hodnot demokracie, nerespektování lidských práv a vlády práva – společně s potlačováním otevřené diskuse a kritického myšlení – nejsou v diktátorských režimech věcí náhody. Jak řekla politická teoretička dvacátého století Hannah Arendtová: „Cílem totalitního vzdělávání nikdy nebylo vštípit žákům přesvědčení, ale zničit kapacitu vůbec nějaké vytvořit.“

Není to ale pouze tyranie, co podkopává lidskou důstojnost. Co například neregulovaný volný trh a jeho rázný dopad nejen na běžný život, ale i na kulturu a myšlení? Rozšiřování nerovností se příliš často považuje za přijatelné a málo podléhá kritickému pohledu, a to jenom proto, že se stalo „normálním“.

Ukazovat dětem v praxi standardy demokracie a lidských práv s sebou nese možnost vést ve třídách svobodné diskuse. Je tak dána možnost naslouchat druhým a snažit se pochopit, jak druzí vidí svět. Schopnost a zvyk vidět věci vlastníma očima, vnímat ho skrze vlastní zkušenost a zároveň vidět

věci tak, jak je vidí a chápou jiní, je základním prvkem dobrého vzdělávání.

Standardy lidských práv jsou konstantní a univerzální, ale pochopení jejich plného významu přichází až skrze aplikaci za konkrétních okolností. Jde o základní předpoklad úspěšného a udržitelného přechodu k demokracii a řešení konfliktů ve společnosti. Není tím automaticky zajištěno pochopení a osvojení si lidských práv, ale je nutné, aby byl tento druh chápání ve školách pěstován. Přirozeně to závisí jak na obsahu vzdělávacích plánů, tak na použitých výukových metodách. Demokratické hodnoty mohou prostoupit pedagogiku tím, že se bude pěstovat otevřená diskuse, kritické myšlení, participace, inkluze a mnohostrannost úhlu pohledu. Školy jako takové by měly reflektovat a pěstovat kulturu, která je demokratická a nakloněná lidským právům. Hodnoty demokracie a lidských práv jsou autoritou, která je nezávislá na moci jakékoliv vlády.

Vzdělávání předává hodnoty do té míry, do jaké jsou pedagogové schopni jejich předávání vést a zajistit, že se tak děje. Učitelé a další pracovníci ve vzdělávání vyjadřují a formují tyto hodnoty skrze svůj způsob práce se studenty a ostatními členy školní komunity. Avšak příliš mnoho vzdělávacích systémů v příliš mnoha zemích začalo fungovat jako polotovar – je předpřipravené a určené k ohřátí v mikrovlnné troubě.

Zkoumání hodnot vyžaduje, abychom se soustředili na autonomii a vliv profesionálních učitelů a abychom podpořovali jejich schopnosti práce se studenty na poli pochopení, rozvíjení, péče a praktického uplatnění hodnot demokracie a lidských práv. Jsou kompetence učitelů získané skrze vzdělávání, a to včetně empatie, kterou si během let osvojili „za

pochodu“, dostatečně podporovány tak, aby bylo zajištěno, že si jejich třídy osvojí hodnoty demokracie a lidských práv?

V nedávné době se na celém světě rozhořel souboj hodnot v rámci, kterého je ke vzdělávání přistupováno jako ke komoditě. Mezi učiteli, zákonodárci zabývajícími se oblastí vzdělávacích politik, odborovými svazy ve vzdělávání a rodinami žáků a studentů na národní i místní úrovni došlo k několika liniím konfliktů. Je očividné, že zatímco na jedné straně jedni vnímají vzdělávání jako ztělesnění obecných hodnot a podporu demokracie, jiní vidí vzdělávání jako ohromnou příležitost tržní ekonomiky, kde převládá hodnota peněz nad humanistickými hodnotami. Neregulovaný trh nemá ani tvář, ani jméno a nemůže být ani zvolen, ani odvolán z funkce. Přesto se v mnoha jurisdikcích stává, že entity bez jakéhokoliv přímého mandátu nebo demokratické legitimacy k tomu, aby poskytovaly veřejné služby, dostanou od orgánů veřejné moci svěřeno něco tak vzácného, jako je vzdělávání. Toto je obzvláště nebezpečná, až příliš častá praxe na místech, kde je demokracie křehká nebo narušená vážnými konflikty. Bezpochyby lze říci, že vlády, které se uchýlí k takovým „řešením“, ve skutečnosti prohlubují a rozšiřují problémy svých zemí.

2

Formujte globální občany

Svět se rychle mění a školy se musí vyvíjet, aby byly schopné připravit mladé lidi na to, jak chápat svět, ve kterém žijí, a to v celé jeho šíři; aby si uvědomili způsoby propojení globálních a místních záležitostí; aby pochopili globalizaci a její následky, a to včetně globálních rizik; a aby uměli a měli touhu přispívat ke zlepšování světa.

Být „globálním občanem“ neznamena opustit národní loajalitu, etnickou identitu nebo politické názory. Naopak, globální občan se angažuje i jako „národní občan“, který vyvažuje a zvažuje lokální, národní i mezinárodní témata.

Na počátku roku 2019 se vydali studenti celého světa do ulic, aby přinutili své politické představitele zabývat se klimatickou změnou. Vedle organizování protestních pochodů a veřejných vystoupení studenti v Indii, na Novém Zélandu, v Keni a ve Spojeném království navíc zároveň provádějí výzkum týkající se klimatické změny.

Žijeme v propojeném a vzájemně na sobě závislém světě. Podmínky globalizace privilegovaly určité země a určité osoby, ovšem na druhou stranu přispěly ke zranitelnosti jiných. Naše osudy jsou vzájemně propletené, když dojde na výzvy, jako je klimatická změna, migrace či mír a bezpečnost. Lidé na celém světě se nacházejí ve více diverzifikovaných společnostech a v rámci světového trhu se potýkají se stále vzrůstající konkurencí. Je zcela zásadní, abychom spolupracovali s cílem vytvořit udržitelný, spravedlivý a mírový svět.

Již od svého založení Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu (UNESCO) propagovala vzdělávání jako prostředek pro zvýšení všeobecného respektu ke spravedlnosti, vládě práva, lidským právům a základním svobodám zakotveným v Chartě OSN. V roce 1974 UNESCO schválilo Doporučení ke vzdělávání pro mezinárodní porozumění, spolupráci a mír, lidská práva a základní svobody. Tento zásadní dokument rozpoznal vzájemně nepropojené přístupy, které se rozpracují v rámci programu UNESCO s globálním dosahem: vzdělávání v oblasti lidských práv, vzdělávání k míru a environmentální vzdělávání (s tím, že posledně jmenované se stane vzděláváním k udržitelnému rozvoji). Všechny tyto prvky jsou nyní vtěleny do iniciativy OSN Vzdělávání pro globální občanství a spojeny se Vzděláváním 2030 a Cíli

udržitelného rozvoje (SDG – *Sustainable Development Goal*) 4.7.⁵

Vzdělávání pro globální občanství (GCE – *Global Citizenship Education*) je založeno na přesvědčení, že globalizace představuje nový model světa jakožto navzájem propojeného systému, který ovlivnil to, jak se realizuje občanství. Globální rámec nenahrazuje pozornost zaměřenou na národní a lokální problémy. Jedná se o změnu orientace vzdělávání k občanství tak, aby si studenti byli vědomi témat a aktérů, kteří vytvářejí svět kolem nich, a to na mnoha úrovních.

Být globálním občanem znamená poznat a vzít na sebe odpovědnost za péči o náš společný domov, naši planetu. Znamená to, že učitelé se vnímají jako bratři a sestry, a že děti a mladí lidé jsou jejich společným bohatstvím. To znamená, že se postaví proti bezpráví, a když to bude situace vyžadovat, zakročí.

Schopnost orientovat se na mezinárodní stránku věci je často vnímána jako orientace na ekonomiku – například být dobře obeznámen s daňovými ráji, chápat základní nakládání s měnou nebo přesunovat finanční zdroje tak, aby se minimalizovaly daně a maximalizovaly výnosy. Být zběhlý v profitování z globalizace však není to samé jako globální občanství. Identifikovat sebe sama jako globálního občana je otázkou hodnot, pocitu sounáležitosti s globální komunitou a otevřeností vůči jiným kulturám, jazykům, historiím a ustáleným praktikám.

Oxfam, jedna z organizací, které se snaží podpořit etické vzdělávání pro globální občanství, hovoří o aktivním glo-

5 <https://gem-report-2016.unesco.org/en/chapter/target-4-7-sustainable-development-and-global-citizenship/>

bálním občanovi jako o někom, kdo „se chápe aktivní role v rámci své komunity, kdo spolupracuje s ostatními na tom, aby naše planeta byla rovnoprávná, spravedlivá a udržitelná“.

Tato definice v sobě zahrnuje tři prvky vzdělávání pro globální občanství.

Zaprvé: Je důležité pochopit, jak funguje svět, a uvědomit si, že naše národní okolnosti jsou čím dál více ovlivňovány, ne-li přímo formovány, globálními silami a globálním prostředím. Jestliže se snažíme najít odpovědi na národní výzvy v kontextu, jako kdyby národy existovaly izolovaně jeden od druhého, dojdeme jak k nereálným, tak k zavádějícím závěrům. Vzdělávání ke globálnímu občanství by mělo utvářet schopnosti, které umožní porozumět situacím a dilematům na národní úrovni na základě pochopení globálních dopadů a vazeb.

Za druhé: Přestože „rozhořčení“ nemůže nikdy být vzdělávacím cílem, předávání hodnot demokracie a lidských práv podírajících globální občanství, stejně tak jako řešení nespravedlností a problémů spojených s nerovnoprávností, jsou legitimními vzdělávacími cíli. O jejich dosažení mohou učitelé usilovat kdekoliv na světě, nejen v demokratických zemích, ale také v zemích, kde se k demokracii a lidským právům teprve musí dojít.

Za třetí: „Ochota činit svět udržitelným místem“ spojuje tři pilíře udržitelného rozvoje – sociální spravedlnost, ekonomický rozvoj a ochranu životního prostředí – s aktivním občanstvím. Znamená nutnost řešit katastrofické dopady krátkozrakého uvažování v prostředí globalizace, která je poháněna finančním trhem. Sama o sobě tato forma globalizace vytváří problémy spojené s povahou ekonomického růstu, přispívá k nerovnostem a podkopává dlouhodobý ekonomický rozvoj, včetně možností pro národní a mezinárodní

průmyslovou politiku. Zároveň v sobě tato ochota nese nutnost řešení s tím spojených dopadů krátkozrakého myšlení v sociálních otázkách, jako je například nárůst nejistoty zaměstnání a rozklíčování souvztažností mezi prací, ekonomikou jistotou a životní spokojeností (well-beingem), i nutnost čelit řadě problémů z oblasti životního prostředí – obzvláště globálnímu oteplování –, které ohrožují udržitelnost planety stejně jako ekonomický a sociální pokrok.

Programy vzdělávání budoucích učitelů by měly zahrnovat výchovu ke globálnímu občanství a měly by učitele zapojit do rozvíjení výukových metod a vzdělávacích plánů, které v sobě zahrnou kritické myšlení a které z procesu učení udělají v tomto směru zajímavou a podnětnou oblast. Výukové digitální online platformy mohou být využity jako zdroj materiálů pro vzdělávání ke globálnímu občanství. Existuje přehršel výukových online platforem, které nabízejí různé materiály od článků, audio-vizuálních pomůcek a aktivit až po možnosti mezikulturní internetové komunikace. Mezinárodní síť pro vzdělávání a zdroje (iEARN – *International Education and Resource Network*) například nepřetržitě nabízí třídám studentů po celém světě příležitosti pro vzájemnou spolupráci na projektech.⁶ Tyto online zdroje mohou být využity jako doplněk vzdělávání ke globálnímu občanství, a to jak pro výuku ve třídě, tak pro samostatnou práci v rámci přidružených vzdělávacích plánů.

Podle doktora Fernanda Reimerse, ředitele Iniciativy pro inovativní globální vzdělávání (GEII – *Global Education Innovation Initiative*) na Harvardově univerzitě, by vzdělávání ke globálnímu občanství mohlo posunout reformu kurikula

6 Viz iEarn <https://iearn.org/index.html>

směrem k integraci kompetencí dvacátého prvního století, a vést k trvalejšímu osvojování znalostí a zapojení pedagogických metod, které pomáhají rozvíjet odpovědnost studentů, jejich představitost a kreativitu, jako je například projektové vyučování a designové myšlení. V roce 2016 Reimers a jeho kolegové vydali kurikulum vzdělávání ke globálnímu občanství, které je založeno na tom, že vybaví studenty schopnostmi potřebnými pro život a pro přispění k udržitelnému rozvoji v době globalizace. (Reimers at al, 2016).

V ideálním případě by učitelé a studenti měli mít možnost pracovat a studovat v cizích zemích. Jedním z nejúspěšnějších programů financovaných Evropskou unií je program Erasmus, který umožňuje studentům z členských zemí EU, aby v rámci vyššího vzdělávání po dobu jednoho roku studovali v cizích zemích. Za posledních třicet let se v rámci tohoto programu stovky tisíc mladých lidí seznámily s jinými (evropskými) kulturami a jazyky, a tím přispěly k rozvoji porozumění, tolerance a spolupráce.

Jako alternativa možnosti pracovat a studovat v cizích zemích narůstá například využití kurikulárně propojených programů a klubů coby míst pro rozvoj kompetencí globálního občanství. Program *Model OSN*⁷ je jedním z takových programů, který dává studentům a skupinám studentů úkol reprezentovat členské státy v rámci simulované debaty v OSN a přijít s řešením globálních problémů a konfliktů. Tyto programy globálního učení simulují situace z reálného světa a následně pomáhají rozvíjet komunikaci a schopnost řešení konfliktů. Globální občanství tak získává ve třídě své pevné místo.

7 Viz <https://www.imuna.org/>

3

Nebuďte poslušným otrokem státu

Bez ohledu na to, že státní orgány mají odpovědnost jak za financování vzdělávání, tak za nastavení jeho cílů, pedagogičtí pracovníci musí vždy na základě svých profesních zkušeností zpochybňovat nebo odmítat takové směry vzdělávacích plánů, které popírají fakta, překrucují historii, vedou ke xenofobii a nenávisti, anebo jsou jinak v konfliktu s mezinárodními standardy lidských práv.

Je zde totiž profesní a etická odpovědnost, která může převážit autoritu zaměstnavatelů ve vzdělávání, anebo dokonce i vlád tam, kde se rezignovalo na demokracii, vládu práva a lidská práva.

Učitelka environmentálních studií ve Spojených státech popisuje svoji zkušenost s výukou studentů ke kritickému myšlení ve světle skepticizmu ke klimatické změně prezentovaného v médiích: „Začala jsem plánovat hodiny a současně jsem myslela na zavádějící tvrzení o klimatologii. Vybrala jsem si několik běžných diskusních témat odpůrců klimatologie, která zahrnovala vše od souhlasných názorů až po zpomalení v globálním oteplování a strávila jsem několik týdnů tím, že jsem učila výukový blok tak, že jsem představila zavádějící tvrzení a použila jsem výzkum ověřený odborníky, abych je vyvrátila. Myslím, že je velmi důležité, abychom zapojili skeptické nastavení mysli, které u studentů pozoruji, chci si ale také být jistá, že studenti rozumějí tomu, jak vědci došli k tomu, co vědí.“ (Harmon, 2017)

Zásadním prvkem demokracie ve vzdělávání, který je zakotven v mezinárodních standardech a dobré praxi, je akademická a profesní svoboda. Je velmi důležité zajistit, aby se školy nenechaly strhnout stádním instinktem, ale aby byly do nejvyšší možné míry nakloněné svobodě. Přestože se vede diskuse o akademické svobodě na úrovni univerzit – spíše než na úrovni K-12⁸ –, na nižších vzdělávacích stupních je též žádoucí, aby tato diskuse probíhala. Součástí rozvoje demokratických kompetencí je vytvoření a udržení prostředí svobody projevu. Jestliže je akademická svoboda učitelů náležitě chráněna, vytváří se tím pro studenty dobré klima k poznávání principů demokracie.

8 Od předškolní výchovy po tzv. 12. stupeň, tedy počet let strávených v základním a středoškolském vzdělávání v rámci vzdělávacího systému v USA. (poznámka překladatele)

Akademická svoboda není důležitá jen ve třídě. Vztahuje se i na to, jaké knihy jsou dostupné v knihovně a k jakým informacím je přístup na internetu, což nemusí vždy reflektovat převládající názory ve společnosti. U akademické svobody, podobně jako u jiných typů svobod, se může stát, že máme právo jen „na papíře“, aniž bychom měli faktickou možnost toto právo vykonávat. Funguje to podobně jako autocenzura v tisku. Strach a svoboda se nikdy neprolínají.

Akademická svoboda je právem, které navíc chrání integritu vzdělávání a jeho institucí. Nelze ji však zaměňovat se svobodou projevu. Profesionální učitelé například nemohou nahrazovat fakta svými názory, ať už jde o popírání klimatické změny, podporu kreacionismu nebo přepisování historie. V některých zemích byly univerzity donuceny, aby ve jménu svobody projevu učily ničím nepodložené názory společně s ověřenými informacemi založenými na faktech. Obrana akademické a profesní svobody není čistě individuální odpovědností. Musí být podporována kolektivně. Odborové svazy ve vzdělávání mohou hrát velmi důležitou roli v obraně tohoto práva.

Akademická svoboda v kontextu rozvíjení demokratických kompetencí a osvojení si principů demokracie může být i mezinárodní záležitostí.

Podle komentáře v deníku *The New York Times* se čínští studenti báli mluvit během výuky otevřeně, jako kdyby se obávali, že to, co řeknou, nahlásí jejich čínští spolužáci na čínském velvyslanectví. Jedna čínská studentka z Marylandské univerzity ve Spojených státech byla napadena domácími čínskými médii, když ve své absolventské řeči promluvila o „čerstvém vzduchu svobody projevu“ (Varrall, 2017).

Demokracie vyžaduje možnost vyučovat a vzdělávat se ve svobodě: mít možnost svobodně diskutovat, nezávisle pře-

mýšlet a „vystoupit z řady“. Učitelům musí být umožněno, aby tyto schopnosti u svých studentů rozvinuli. Mají také právo na to, aby se ve výuce, ve škole a v rámci komunity svobodně vyjádřili. Nesmí se nikdy obávat mluvit pravdu.

V roce 2017 připravila Organizace finských učitelů OAJ⁹ ve spolupráci s nezávislým etickým panelem učitelů slib nazvaný „Komenského přísaha“, pojmenovaný po pedagogovi a filozofovi sedmnáctého století, J. A. Komenském. V přísaze je i tato pasáž:

Budu usilovat o to chránit děti a mladé lidi, o které se starám před politickým a ekonomickým vykořisťováním, a hájit práva každého jedince rozvíjet vlastní náboženské a politické přesvědčení (Carroué, 2017).

Jinými slovy, etickou odpovědností učitele může být i nevyučovat v souladu s nařízeními státních vzdělávacích úřadů, pokud v sobě nesou ideologickou indoktrinaci anebo nejsou v souladu se standardy mezinárodních lidských práv.

Víme, jakou roli má vzdělávání v totalitních zemích. Josif Vissarionovič Stalin, sovětský diktátor v období od poloviny dvacátých let dvacátého století až do roku 1953, neskrýval, že chápe moc vzdělávání: „Vzdělání je zbraň, jejíž účinek závisí na tom, kdo ji drží v rukou a proti komu je namířena“ (Stalin & Wells, 1937). Stejný názor měl i Adolf Hitler, který vzdělávání v Německu a v okupovaných zemích podřídil nacistické ideologii. Někde se i přesto učitelům podařilo úspěšně odolávat nacifikaci škol.

9 Opetusalan Ammattijärjestö

V roce 1941 nacistický generální guvernér okupovaného Polska Hans Michael Frank prohlásil, že by polské školy měly připravit mladé Poláky na to, že se stanou otrockou pracovní silou. Čtení, psaní a aritmetika měly stačit; dějepis, zeměpis a literatura byly z osnov vyškrtnuty, neboť „Poláci jsou národem, který není hoden toho být zařazen mezi kulturní (evropské) národy“. Ve snaze zničit polské kulturní dědictví uzavřely okupační orgány mnoho škol a univerzit. Knihy a archivy byly podpáleny a mnoho zástupců inteligence národa, včetně učitelů a vědců, bylo uvězněno a posláno do koncentračních táborů. Tisíce učitelů se skrývaly a zároveň potají i nadále vyučovaly mladé Poláky. Mnoho z nich, členů Polského svazu učitelů ZNP¹⁰, se pomocí svých odborových struktur postavilo na odpor. Asi jeden milion žáků základních škol, 100 000 studentů středních odborných a učňovských škol a 7 000 vysokoškoláků se mohlo i nadále vzdělávat díky tzv. tajnému vyučování, jak se později nazývalo, organizovanému ZNP. Více než 10 000 „tajných učitelů“ bylo nacisty zabito. Jejich role v rámci polského odboje se připomíná každý rok 1. září u památníku učitelům tajného vyučování ve Varšavě¹¹.

Učitelé se postavili na odpor i v okupovaném Norsku. Odmítli dovolit, aby se jejich školy, vzdělávací systém a jejich profese transformovaly do indoktrinačních úřadů za účelem obrácení Norů k nacistické ideologii. Kolaborační, nacisty kontrolovaná vláda pod vedením Vidkuna Quislinga založila „loutkové sdružení učitelů“. Do této nové organizace měli vstoupit všichni učitelé. Na popud odbojových skupin v Oslo

10 Związek Nauczycielstwa Polskiego

11 Výňatky z knihy „Tajná učitelská organizace“ od Witolda Salańského, Głos Nauczycielski v publikaci ZNP, Učitelský hlas, str. 47&48.

se valná většina norských učitelů odmítla do této organizace přihlásit. Orgány veřejné moci reagovaly zadržením asi 1 000 mladých učitelů a zavřením všech škol. Více než 200 000 rodičů napsalo vládě protestní dopisy. Mezitím odbojové organizace financovaly vyplácení mezd zadrženým učitelům. Snaha Gestapa tento odpor zlomit neuspěla.

V dubnu 1942 Quislingova vláda odeslala vlakem 499 učitelů do koncentračního tábora poblíž Kirkenes v arktické oblasti. Studenti, rodiče a další lidé se shromáždili podél trati, dávali učitelům jídlo a zpívali písně na jejich podporu, když vlak projížděl skrze jejich města a vesnice na sever. Učitelé si udržovali morálku tak, že založili pěvecké sbory a organizovali přednášky. Vláda nakonec vzdala svoje snahy o to vybudovat fašistickou organizaci učitelů a v listopadu 1942, po pěti měsících věznění, byli všichni učitelé propuštěni.

Odmítnutí ze strany norských učitelů podvolit se nacistické vládě, nazvané „odpor kancelářské sponky“, a veřejná podpora tohoto odporu zabránily okupačním orgánům v transformování norských škol na centra propagandy.¹²

Učitelé se nepostavili na odpor nacistické vládě ve všech zemích Evropy. V mnoha případech akceptovali, byť s neochotou, vzdělávací „reformy“, které zavedly okupační mocnosti. Avšak i zde najdeme mnoho příkladů statečných učitelů, kteří odmítli stvrdit svoji příslušnost k novým pánům, formálně prohlásit, že jsou árijského původu, nebo zabraňovat židovským studentům v přístupu do škol a na univerzity. Někteří raději rezignovali na učitelský post, než aby se podvolili.

12 Steffen Handal, předseda Utdanningsforbundet, Svazu norských učitelů (UEN), poskytl informace týkající se odporu učitelů během nacistické okupace Norska.

V Německu museli učitelé přísahat věrnost vůdci, Adolfu Hitlerovi, a registrovat se do Národně socialistického svazu učitelů, který byl odpovědný za uskutečňování vzdělávacích cílů nacistické strany. V Hitlerově ideálním státu se měly realizovat dvě vzdělávací myšlenky, jak tvrdí Louis Leo Snyder, americký profesor a přímý účastník masových nacistických shromáždění, která probíhala od roku 1923:

Za prvé: pojem rasy musel být vypálen do srdcí a myslí mladých lidí. Následně se mladí Němci museli připravit na válku a museli být poučeni, že existuje buď vítězství nebo smrt. Nejvyšším cílem vzdělávání bylo vytvořit občany, kteří jsou si vědomi slávy vlasti, a naplnit je fanatickou oddaností národní otázkou (Snyder, 1994, str. 79) ... Biologie společně s politickou naukou se staly povinnými předměty.

Děti se učily o „čistých“ a „špinavých“ rasách, o eugenice a dědičných chorobách. Měřily se jim hlavy speciálními měřidly, kontrolovala se barva očí i kvalita vlasů a tyto údaje se porovnávaly s tabulkami árijských a nordických typů. Vytvářely se jejich vlastní rodokmeny, aby se položil základ jejich biologickému, ne historickému původu... a to vše se dál rozvíjelo až do teorií o rasové podřízenosti židů (Haste, 2001, str. 101).

Učitelé, kteří nepodporovali tyto vzdělávací cíle, byli propuštěni ze zaměstnání nebo zatčeni či zadrženi. Nicméně někteří protinacističtí učitelé přežili. Doktor Schuster, učitel zeměpisu, v roce 1938 napsal:

Snažím se skrze výuku zeměpisu dělat vše, co je v mých silách, abych chlapcům předal znalosti a – jak doufám – později i úsu-

dek tak, aby až vyrostou a nacistická horečka pomine a bude znovu možné být v opozici, byli připraveni. V naší škole zbývá asi čtyři nebo pět učitelů, kteří nejsou nacisty, a všichni společně pracujeme na tomto plánu. Jestliže odejdeme, nastoupí nacisté a v celé škole už nebude ani stopa po čestné výuce. Ale kdybych odjel do Ameriky a nechal to na ostatních, bylo by to čestné, nebo jsou jediní čestní lidé ti, kdo jsou zavření ve vězeňských celách? Kéž by zde byla nějaká kolektivní akce mezi učiteli.

Valná většina zástupců německé učitelské profese však více či méně poslušně plnila předepsané výukové plány. Do roku 1938 byly dvě třetiny učitelů základních škol poslány do speciálních táborů za účelem absolvování povinného měsíčního školení, v rámci kterého byli instruováni, jaké znalosti mají předávat svým studentům.

Mezi učiteli, kteří ztratili zaměstnání kvůli nacistickým správním orgánům, byl i Heinrich Rodenstein, aktivní člen Socialistické dělnické strany Německa (SAP), jeden z prvních, kdo veřejně napadl nacifikaci německého školního systému. Poté, co byl v roce 1933 propuštěn ze zaměstnání, odešel ze země, aby se vyhnul trestnímu stíhání, a žil v exilu v Nizozemí a ve Francii. Po válce se Rodenstein stal rektorem Pedagogické fakulty v Braunschweigu a velkým podporovatelem reformy německého školního systému i založení nezávislých demokratických školských odborů. Už nikdy více se školy a učitelé neměli stát vězni státní ideologie.

Rodenstein byl v roce 1948 jedním ze zakladatelů *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)*¹³. Vedl škol-

13 Odborový svaz pracovníků ve vědě a vzdělávání (poznámka překladatele)

ské odbory od roku 1960 do roku 1968 a hrál důležitou roli v podpoře svobodných učitelských odborů na mezinárodní scéně – od roku 1966 do roku 1972 působil jako předseda Mezinárodní federace svobodných odborových svazů učitelů (*International Federation of Free Teachers' Unions - IFFTU*), což byla předchůdkyně organizace Education International.

V průběhu historie se autoritářské režimy snažily přizpůsobovat školní systémy, vzdělávací plány a učitele své politické a ideologické vůli. Oblíbeným receptem mezi nedemokratickými vládci bylo omezování profesní svobody učitelů, krácení práv jejich organizací nebo ustanovování nových, státem kontrolovaných odborů ve vzdělávání. Komunistické režimy v Evropě před pádem Berlínské zdi v roce 1989, diktátorské režimy Latinské Ameriky v průběhu velké části dvacátého století, autoritářští vládci v Asii a v Pacifiku, v Africe a v arabském světě, ti všichni se snažili vládnout pevnou rukou nad učiteli, tedy profesionály, kteří formují mládež národa.

V mnoha zemích učitelé odolali tlaku, aby se stali služebníky autoritářské vlády. Někteří odešli do exilu jako například mnoho politicky aktivních učitelů během Frankovy vlády ve Španělsku (1939–1975) nebo během vlády diktátora Antónia de Oliveira Salazara v Portugalsku (1926–1974). Tito učitelé si vzali své učitelské organizace s sebou, nebo si založili nové. Ve skutečnosti byly hlavní španělské a portugalské odborové svazy, stejně tak jako jejich odborové konfederace, po desetiletí v exilu ve Francii, která se stala jejich základnou pro mobilizaci vlny odporu, a spolu s globálními odborovými organizacemi vyvíjely tlak na mezinárodní komunitu s cílem pomoci nastolit demokracii ve svých domovských zemích.

Jiní, jako například doktor Schuster, v roce 1938 německý učitel zeměpisu, o kterém jsme mluvili již dříve, neopustili zemi, ale pokračovali ve své práci. Zůstali věrni svému přesvědčení, vyučovali pravdu a doufali, že přijdou lepší časy. Někteří z nich vytvořili skupiny a organizace – nebo se k nim připojili a podporovali je –, které otevřeně nebo potají zpochybňovaly totalitní vlády. Tyto aktivity výrazně přispěly k pádu vojenské diktatury v Argentíně (1983), Brazílii (1985) a Chile (1990).

Založení polských odborů *NSZZ Solidarność* v roce 1980 a následné vytvoření sekce pro vzdělávání a vědu přispělo rozhodnou měrou ke konci komunistické vlády ve střední a východní Evropě.

V Jižní Africe díky silnému tlaku ze strany mezinárodní komunity a ze strany hnutí proti apartheidu, jehož součástí byly i učitelské a studentské organizace, nakonec menšinová bělošská vláda musela dne 11. února 1990 propustit Nelsona Mandelu a začít odstraňovat systém apartheidu, který byl součástí moci od roku 1948. Během tohoto období byl oddělený vzdělávací systém pro bělochy, Indy, barevné a africké studenty hlavním nástrojem vlády k šíření principů nerovnosti a segregace (New Learning, n.d.).

Většina učitelů, kteří pracují v rámci autoritářských režimů a vzdělávacích systémů sloužících spíše státním nebo náboženským dogmatům než prospěchu dětí, se celkem pochopitelně vyhýbá tomu, aby stáli v opozici proti vzdělávacím autoritám a riskovali tak, že přijdou o práci, budou zadrženi, nebo je potká něco ještě horšího. Pokud se tito učitelé postaví na odpor státní politice a nařízením, činí tak mlčky a potají, v rámci malých skupin nebo skrze organizace, které takové iniciativy umožňují.

Na světě je stále mnoho míst, kde se od učitelů očekává, že budou poslušně plnit instrukce diktující, co a jak budou učit.

Filipínský prezident Rodrigo Duterte řekl, že školy by měly vyučovat hodnoty vytyčené v průběhu stanného práva během diktatury prezidenta Ferdinanda Marose (1972–1981), kdy byla většina demokratických práv potlačena. Zástupci školských odborů vyjádřili obavu z bezohledných metod, které Duterte používá při prosazování své vůle.

Na mezinárodní vzdělávací konferenci v Ottawě v roce 2017 byl vysoký úředník tureckého Ministerstva školství dotázán na téma propouštění tisíců učitelů po neúspěšném převratu v roce 2016. Odpověděl, že učitelé jakožto státní zaměstnanci mají povinnost podporovat a naplňovat vládní politiku, a jestliže tak nečiní, jsou státní orgány působící v oblasti vzdělávání oprávněny je propustit. Na začátku školního roku 2017 turecké státní orgány ohlásily, že všechny veřejné základní a střední školy přestanou vyučovat evoluční teorii.

Na Arabském poloostrově, snad jen kromě Kuvajtu, jsou učitelé drženi velmi zkrátka. Vedoucí pracovník asociace učitelů v Bahrajnu, Mahdi Abu Dheeb, strávil ve vězení pět let (2011–2016) za organizování demonstrací učitelů s cílem prosadit zavedení vzdělávacích reforem.

V Íránu je náboženství jádrem vzdělávacích cílů škol a učitelům nezbyvá než se přizpůsobit. Dne 20. května 2018 byli zatčeni a zadrženi učitelé, kteří se zúčastnili pokojných protestů. Dne 4. srpna byl jeden z nich, Mohammed Habibi, odsouzen k deseti a půl rokům vězení. Rozsudek Íránského islámského revolučního soudu také zahrnoval zákaz sociální a politické činnosti po dobu dvou let, dále zákaz vycestovat ze země a 74 ran bičem.

Vzdělání samo o sobě nezaručuje podporu demokracie. Někteří z nejvyšších vedoucích představitelů nacionálně socialistické vlády v Německu (1933–1945) byli velmi vzdělaní lidé, a někteří z nich měli dokonce i doktoráty. Použili svoje znalosti a dovednosti k tomu, aby mysl občanů spíše kontrolovali, než aby ji osvobodili. To stejné platilo i pro nejužší okruh spolupracovníků Josifa Vissarionoviče Stalina. Jinými slovy to, co rozhoduje, není úroveň vzdělání, ale spíše to, zda obsahuje demokratické hodnoty a kritické uvažování.

Odpor učitelů – rodinné dědictví

Během nacistické okupace Norska byl můj dědeček jedním z těch učitelů, kteří byli uvězněni v Kirkenes. Zatkli ho v den šestých narozenin mého otce, dne 22. března. Rodina nebyla oficiálně informována o místě, kde jsou učitelé uvězněni, ale i tak dostávala pravidelné informace skrze tajně předávané zprávy.

Po dobu pobytu v Kirkenes museli učitelé nuceně pracovat například na výstavbě silnic nebo při vykládání lodí, které přivezly zásoby pro německou armádu bojující v Rusku. Po celou dobu práce byli pod přísným dozorem německých vojáků. Ubytování byli ve stájích a později v tenkých „stanech“ z kartónů, ve kterých spali po 16 mužích.

Během prvních měsíců podzimu roku 1942 se k rodinám dostaly zprávy, že uvěznění učitelé budou zřejmě propuštěni. Čekání na to, až k propuštění dojde, bylo pro rodiny obzvláště stresující, neboť si nebyly jisté, co se s jejich milovanými stane, až se vrátí z Kirkenes...

Když se můj dědeček konečně vrátil, můj otec a několik jeho kamarádů uspořádali tajnou uvítací oslavu, na které vyvěsili

pečlivě schované norské vlajky, aby oslavili svou roli v tom, co bylo považováno za vítězství nad německými okupanty. Krátce poté, co se učitelé vrátili z koncentračního tábora, byli předvoláni na osobní výslechy na Gestapo, kde byli dotázáni, co se během pobytu v Kirkenes naučili. Většina učitelů odpověděla tak, aby neprovokovali a mohli se vrátit na svá původní pracovní místa ve školách. Některé – mezi nimi i mého dědečka – ale Gestapo ze zaměstnání propustilo očividně proto, že se „nenaučili“ dost. Po celý zbytek války pak můj dědeček učil na zkrácený úvazek v soukromé škole a napsal učebnici, která se následně ve školách používala po mnoho let.

Steffen Handal, předseda Odborového svazu vzdělávání Norska (UEN)

4

Vnímejte tenkou hranici mezi patriotismem a nacionalismem

Patriotismus může být pozitivní v tom, že zdůrazňuje pozitivní hodnoty národa a není založen na principu rozdělování. Nicméně pojem patriotismu byl často použit v překrouceném nebo pozměněném významu. Je těžké definovat hranici mezi patriotismem a nacionalismem.

Nacionalismus se často definuje jako opozice vůči ostatním a snadno sklouzne k šovinismu a nativismu, které poskytují živnou půdu pro diskriminaci a další anti-demokratické praktiky. V zemích, kde je pravicový populismus na vzestupu, se mohou školy a učitelé dostat pod tlak promítat nacionalistické myšlenky do výukových plánů.

„Musím představit nacionalismus, aby ho moji studenti dokázali odlišit od ‚patriotismu‘, ale také od ‚jednoty‘ a ‚komunity‘. Ze své podstaty se jedná o pojem vyloučení, kodex, který občané musí dodržovat. Kdo je ‚pravý‘ Francouz? Nebo Brit? Je anglicky mluvící dítě polského instalatéra narozené v Londýně příslušníkem národa? Může si německý ‚národ‘ oblíbit uprchlíky a přijmout je jako Němce?“¹⁴

Společně s obavami z nebezpečí nacionalismu se v posledních letech devatenáctého století a prvních letech století dvacátého objevil mezinárodní konsensus o právu na „sebeurčení“. Toto právo je považováno jak za právo politické, tak občanské, ale i ekonomické, sociální a kulturní a je zakotveno v článku 1 obou úmluv OSN.

Koncept sebeurčení nebyl nikdy jasně definován. Stal se základem jak pro územní změny po obou světových válkách, tak pro dekolonizaci, kde stále přetrvávají spory o sebeurčení, suverenitu a národní nezávislost. Za těchto okolností je asi velmi obtížné zbavit výuku veškerého nacionalismu. Avšak pro to, aby se animozita nepřenášela dál, je důležité zkusit se vyhnout nejnegativnějším útokům na ostatní. Takovým, které jsou často charakteristické pro nacionalismus.

Snaha o uchování národního státu ve světě, kde globální síly podkopávají lidská práva nebo demokratický způsob rozhodování, by se neměla zaměřovat za nacionalismus. Tato činnost není motivována nepřátelstvím vůči někomu nebo úzkoprsostí, ale legitimní politikou a otázkami národní nezá-

14 Blog Pata Walshe <https://bigpistureeducation.wordpress.com/2016/10/06/should-i-teach-about-nationalism-the-way-i-teach-about-racism/>

vislosti. Je však potřeba být ostražitý ve chvílích, kdy nastává riziko netolerance a rozdmýchávání plamenů, které rozdělují společnost.

Například v zemích jako Bosna a Hercegovina (BiH) je stále velký potenciál pro vznik propastí mezi etnickými skupinami. Autoři vzdělávacích plánů se pokusili zajistit, aby výuka historie nedémonizovala sousední země, které se zapojily do balkánského konfliktu, a to s cílem eliminovat nepřátelství mezi členy daných etnických skupin, jež spolu žijí v rámci hranic BiH.

Je důležité mít na paměti, že často existuje více než jeden výklad historie. Historie by neměla být propagandou a neměla by předávat nepravdy. Standardy, které nejlepší historikové uplatňují při vlastním výzkumu a psaní, jsou relevantní i pro materiály, které se používají ve třídě.

Je zde však příliš mnoho příkladů vzdělávacích plánů poznamenaných nacionalistickým sentimentem, což spočívalo ve vynechávání bolestivých faktů v rámci historie dané země nebo v horším případě glorifikováním těchto faktů. I v demokratických zemích se někdy stane, že státní instituce nebo vládní představitelé vyžadují, aby učitelé učili pokroucenou verzi národní historie, a chtějí, aby se k tomu používaly historicky pochybné výukové materiály. Například od roku 1947 proběhlo nesčetně konfliktů mezi Japonským svazem učitelů (JTU)¹⁵ a konzervativními vládami Liberálně demokratické strany ohledně učebnic a výuky historie obecně. Střet, kterému se dostalo velké pozornosti jak na národní, tak na mezinárodní úrovni, spočíval v odmítnutí svazu JTU akceptovat vzdělávací plán pro historii, který pomíjel válečné zločiny

15 日本教職員組合 Nihon Kyōshokuin Kumiai, NIKKYOSO, JTU

spáchané Japonskem během okupace Korey v letech 1910 až 1945.

Vyučovat čestně je někdy složité, neboť tu může být tlak ze strany veřejné moci, místní komunity a rodičů s cílem omezit škálu různých názorů, které budou studentům prezentovány. Tím, že v rámci výuky podněcují neomezenou a spravedlivou diskusi, pomáhají učitelé překonávat rozdíly založené na nacionalismu a přispívají k sociální soudržnosti. Důležitou součástí poslání vzdělávání je budovat mír a pochopení.

5

Podněcujte kritické myšlení

Základní podmínkou a kompetencí pro výkon demokracie je schopnost kriticky myslet. Bez této schopnosti se stáváme předmětem kontroly a manipulace jiných. Vyžaduje to však široce pojaté vzdělávací plány a pedagogické přístupy, které by kultivovaly odpovědnost studentů, jejich představivost a tvořivost tak, jak je naznačeno v bodě 4.7 čtvrtého Cíle udržitelného rozvoje OSN.

„... Mnoho neprozkoumaných životů¹⁶ společně vytvoří nekritický, nespravedlivý a nebezpečný svět.“¹⁷

Vzdělávání je jediné, co může vybavit mladé lidi dovednostmi zpracovávat informace v reálném čase a na jejich základě činit racionální rozhodnutí. Argumenty jako „viděl jsem to v televizi“ nebo „četl jsem to na Facebooku, tak to musí být pravda“ se staly ještě nebezpečnější než kdy předtím. Lidé se nerodí se schopností třídit informace a rozpoznat, co je pravda a co ne, nebo co jsou fakta a co je jen něčí názor. Musí se to naučit. Není realistické chtít po dětech, aby vypnuly obrazovky, a nedostaly se tak do kontaktu se lží a překroucenými fakty, nebo je lži a překroucená fakta nemohly zkazit. Na místo toho je u nich třeba rozvinout schopnost samostatně zhodnotit a posoudit informace.

Kritické myšlení je jak základní intelektuální dovedností, tak předpokladem. Když se kritické myšlení učí ve školách, studenti jsou učiteli pobízeni, aby zhodnotili nějaký problém nebo zvážili různé úhly pohledu s cílem vytvořit si vlastní úsudek. Kritické myšlení může navíc být i kritická perspektiva – založená na normativním rámci, jako jsou například lidská práva – aplikovaná na určité prostředí. Toto pojetí je v souladu s kritickou pedagogikou. Ke kritickému myšlení neexistují zkratky. Vyžaduje interakci lidí. Diskuse rozvíjí oblasti porozumění, reakce a formování myšlenek. Kritické my-

16 Odkaz na Sokratovo: „Neprozkoumaný život nestojí za to žít.“ (poznámka překladatele)

17 Linda Elder, předsedkyně Nadace pro kritické myšlení (Foundation for Critical Thinking) <https://www.criticalthinking.org/pages/dr-linda-elder/819>

šení v sobě obsahuje mnohem víc než hromadění informací nebo dokonce myšlenek v hlavě. Je součástí identity.

V poválečném Německu vedly různé přístupy k občanské a náboženské výchově k neshodám v rámci vzdělávací komunity. V roce 1976 se učitelé sešli v malém městečku jménem Beutelsbach, aby diskutovali o svých rozdílných názorech. Nakonec se shodli na třech základních principech:

(1) Není dovoleno jakýmkoli způsobem studentům vnucovat žádoucí myšlenky a omezovat tvorbu jejich vlastního nezávislého umění; (2) je žádoucí, aby vyučující při výuce představoval ta témata, která jsou kontroverzní z hlediska intelektuálních a politických úhlů pohledu, a to rovněž kontroverzně; a (3) studenti mají být vedeni k tomu, aby byli schopni analyzovat danou politickou situaci a zhodnotit, jak zasahuje do jejich zájmů, a hledat způsoby, jak danou situaci ovlivnit ve prospěch vlastních zájmů.

Jedním z klíčových poselství *Beutelsbašského konsenzu*, který je stále považován za velmi důležitý počín v rámci německého vzdělávání, je závěr, že diskuze o kontroverzních tématech je základním principem výuky ve třídě (Reinhardt, 2016).¹⁸

Paolo Freire, brazilský učitel, filozof a hlavní propagátor kritické pedagogiky, napsal v *Pedagogice utlačovaných* (*Pedagogy of the Oppressed*, 1970), že vzdělávání, které fungu-

18 Více informací o Beutelbašském konsenzu najdete na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118112.pdf> a na <https://scholzandreas79.wordpress.com/2014/05/09the-beutelsbacher-consensus-a-reasonable-guideline-for-political-education-in-germany/>

je na základě diskuse o problémech, nás utvrzuje v procesu formování sebe sama. Je ironií, že v zemi Paola Freire vznikla organizace s cílem zamezit používání kritického myšlení ve třídě. V roce 2015 právník ze Sao Paula, Miguel Nagib, založil organizaci *Éscolas sem Partido* (Školy bez politických stran) poté, co ho pobouřilo, že učitel dějepisu přirovnal Che Guevaru ke sv. Františku z Assisi. Pod vlivem Nagibovy organizace římskokatolíci a evangeličtí zákonodárci z celé země navrhli zákon, který by učitelům zakazoval dotýkat se politických a morálních otázek v rámci vyučování. Jeden takový návrh, podaný Senátu Brazílie v roce 2016, z pera evangelického pastora Magnuse Maly navrhoval stanovit školám povinnost vyvěsit ve všech třídách plakát, který by proklamoval povinnosti učitelů a právo studentů na to „nebýt indoktrinován“. Odborový svaz Brazílie, CNTE¹⁹, proti tomuto návrhu zákona, známému též jako „Roubíkový zákon“, ostře protestoval, stejně jako studenti a mnoho akademických pracovníků. Přestože návrh zákona nebyl schválen, *Éscolas sem Partido* pokračovala ve své misi. V současné době to vypadá, že se k této misi přidal i prezident Jair Messias Bolsonaro, který je známý svou averzí vůči gay komunitě, feminismu, deštným pralesům a vládě práva. Den po jeho zvolení do úřadu, ke kterému došlo 28. října 2018, vyzvali zástupci jeho Sociálně liberální strany (PSL) studenty po celé zemi, aby pořídili video a audio nahrávky „učitelů, kteří se podílejí na indoktrinaci“.

Bolsonaro není jediným populistickým vůdcem, který obviňuje učitele z intoxikace mladých lidí levicovými názory. Od čelných představitelů státu jako je Rodrigo Duterte z Fi-

19 Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

lipín po Viktoru Orbána z Maďarska nebo Recepta Tayyipa Erdoğanu z Turecka a Donalda Trumpa z Ameriky ukázali všichni tito politici, že jim učitelská profese výrazně přidělvává vrásky jakožto potenciální ohrožení pravicové, autoritářské vlády.

Kritické myšlení je jedním z podstatných principů osvícenství. Jeho role sahá za hranice vzdělávání, ale vzdělávání má speciální úlohu v jeho formování. Jeden z názorů na ně, který je v souladu s evolucí myšlení, pochází od filozofa vzdělávání sedmnáctého století Jana A. Komenského, někdy nazývaného otcem moderní pedagogiky. Ten popsal, co se od vzdělávání očekává:

- Stupňovité uspořádání (Omnia gradatim)
- Založení na vlastním pozorování žáků, aniž by byl jejich názor podřízen nějaké autoritě: „autopsie“
- Prostor objeovat na základě vlastní činnosti: „autopraxe“

K tomu je potřeba „s ohledem na vše, co je prezentováno intelektu, paměti, jazyku a ruce, aby žáci sami svými silami hledali, objeovali, diskutovali, konali a opakovali, aniž by polevovali – což ponechává učitele pouze v roli někoho, kdo dohlíží, zda je uděláno to, co bylo za úkol udělat, a na to, že je to uděláno tak, jako to uděláno mělo být“ (Piaget, 1993, str. 180).

O mnoho let později – v roce 1996 – zpráva UNESCO vypracovaná Mezinárodní komisí „Vzdělávání pro 21. století“ pod vedením Jacquese Delorse, předsedy Evropské komise v letech 1985 až 1995, identifikovala čtyři pilíře vzdělávání:

- Učit se poznávat – mít rozsáhlé všeobecné znalosti umožňující pracovat detailně na malém počtu předmětů.
- Učit se jednat – osvojit si nejen dovednosti potřebné pro budoucí povolání, ale také schopnosti vyrovnávat se s mnoha různými situacemi a pracovat v týmu.
- Učit se být – rozvíjet se jako samostatná osobnost a být schopen jednat s narůstající autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.
- Učit se žít společně – rozvíjet porozumění s jinými lidmi a vědomí sounáležitosti (Delors, 1996).

V posledních dvou desetiletích se vyskytlo mnoho pokusů odstranit ústřední roli kvalifikovaného učitele ve vzdělávacím procesu. Slogany jako „personalizované učení“ a „digitální personalizované výukové prostředí“ často tvrdí, že studenti se mohou pomocí digitálního vzdělávání snadno učit sami. Učitelé ale ví lépe, jak se věci mají. Vzdělávání je založeno na lidské interakci a opakování. Učitelé se snaží vtělit do vzdělávacích plánů prvky zkoumání a ověřování v rámci metod hlubokého učení. Studenti procházejí fázemi ponoření se do problematiky, jejího prozkoumávání, propojování poznatků a získání důkazu o učení. Během těchto fází se studenti mohou dotazovat, shromažďovat podklady, rozvíjet schopnost kladení otázek, hledat nové informace, syntetizovat získané informace, dokázat, že věc pochopili, a sdílet svoje poznatky s ostatními. Ve chvíli, kdy se sami ptají, propojují si studenti všechno dohromady a tím, že kladou otázky, se snaží dobrat hlubšího významu.

Otázky, na které není jednoznačná odpověď ano – ne, podporují schopnost spolupracovat a stimulují rozvoj kritického myšlení. Klazení otázek pomáhá rozvíjet dobré návyky

a vzorce chování uplatňované při procesu přemýšlení a hraje zásadní roli při rozvoji hlubokého učení a kritického myšlení. Podobným způsobem řešení problémů studentům umožňuje aplikovat strategie kritického myšlení, které si osvojili, a co je důležitější – samostatně myslet.

Nejlepší výuková prostředí jsou taková, která jsou dostatečně různorodá a flexibilní, aby vyhovovala potřebám studentů, a taková, která trvale poskytují příležitost k budování vzájemně spolupracující komunity studentů a pedagogů. Takovéto komunity podporují kooperativní a individualizované vzdělávání jak v malých, tak i velkých skupinách. V rámci vzájemně spolupracujících flexibilních skupin se studenti učí, jak efektivně komunikovat s ostatními, jak pracovat v týmu, upevňovat sebekázeň a zlepšovat sociální a mezilidské dovednosti. Studenti skrze kooperaci rozvíjejí schopnost lépe porozumět tomu, co se učí, a zároveň si zlepšují kritické myšlení.

V roce 1976 skupina amerických učitelů dějepisu, kteří nebyli spokojeni s tím, jak se v amerických školách vyučoval holocaust, založila program „Tváří v tvář historii i sobě samým“ (Facing History and Ourselves). Přáli si, aby výuka historie přispěla k informovanosti o demokratickém občanství a morálním jednání. Dnes program „Tváří v tvář historii i sobě samým“ pomáhá učitelům po celém světě měnit výukovou praxi tak, aby se zaměřovala na participaci, kritické myšlení, reflexi a aktivitu. Výuka k demokracii se může odehrávat v každé třídě při zohlednění specifík vyučované skupiny, ale bez ohledu na vyučovaný předmět, a může začít ve chvíli, kdy učitelé i studenti společně praktikují ty dovednosti a předpoklady, které podporují aktivní demokratické občanství.

Mezi ně patří:²⁰

- Sebereflexe a občanské povědomí
- Zvažování odlišné perspektivy
- Společné zvažování možností
- Soucit, empatie a respekt k odlišnostem
- Etické povědomí
- Kritické myšlení
- Rovnost a spravedlnost
- Občanská angažovanost

Kritické myšlení je pro společnost, studenty, učitele i ostatní zcela zásadní v tom, že umožňuje identifikovat hrozby a slabiny demokracie a náležitě na ně reagovat tak, aby se demokracie opět stala součástí běžného života a byla znovu posílena. Bez kompletní škály schopností kritického myšlení je fungování v demokratickém světě – i jen při odevzdávání hlasu ve volbách – obtížné a aktivní občanství nemožné. Je to právě kritické myšlení, které má sílu zabránit tomu, aby se ze shromáždění stal rozvášněný dav.

Učitelé musí být schopni vnést kritické myšlení do veřejné debaty. Uznávané hodnoty a kritické myšlení jdou ruku v ruce. Rozum prostý hodnot a hodnoty prosté rozumu se neslučují s principy osvícenství. Společně ale ukazují rozdíly a odlišnosti mezi jistotou a přesvědčením.

²⁰ Viz www.facing.org

6

Odolávejte, když chce nerovnost umlčet váš hlas

Politická rovnost, která je základním stavebním kamenem demokracie, zahrnuje širokou škálu okruhů jako oprávnění volit a ucházet se o úřad, nebo přístup k politickému procesu. Zahrnuje v sobě také aktivismus v rámci odborů a občanské společnosti, přístup ke svobodným médiím či uplatňování základních práv.

Politická rovnost může být podkopána socio-ekonomickou nerovností. Bezplatné veřejné vzdělávání, které je dostupné všem, představuje nejlepší možnost, jak tyto nerovnosti zmírnit.

Školy a učitelé mohou těmto jevům čelit pomocí široce pojatých vzdělávacích plánů, které nejen, že zajistí, aby se žákům a studentům dostalo náležitých znalostí, dovedností a hodnot, ale zároveň vytvoří pevné základy pro celoživotní učení.

V roce 2016 během voleb v USA nevolilo téměř 92 milionů oprávněných voličů. Účast ve volbách byla nižší u nezaměstnaných, nízkopříjmových skupin a u těch, kteří nedokončili střední školu, a mezi členy asijských a latinskoamerických komunit (Root & Kennedy, 2018).

Politická rovnost, nebo alespoň míra rovnocennosti hlasů občanů ve věcech vládních rozhodnutí, je základním prvkem fungování demokracie. Nedokonalá demokracie upírá lidem rovné volební právo. Taková praxe byla běžná v mnoha zemích, kde měli volební právo pouze ti, kdo vlastnili majetek, nebo kde bylo toto právo upřeno určitým skupinám lidí (například ženám a otrokům).

Existovala i další omezení jako například složité procedury a požadavky, které následně výkon volebního práva velmi ztížily a odradily lidi od účasti ve volbách. Mezi tyto patřily například složitá registrace nebo kvalifikační procesy, omezený počet volebních místností nebo umístění volebních místností daleko od místa bydliště určité skupiny lidí, či neobvyklá doba, po kterou bylo možné volit. Volební daně a poplatky, které úmyslně omezují právo volit, též podkopávají politickou rovnost.

Existují ale i další politické nerovnosti, které ovlivňují spravedlnost voleb. Patří mezi ně třeba to, že někteří kandidáti mají zvýhodněný přístup ke sdělovacím prostředkům. Může se stát, že média, ať již soukromá nebo veřejná, preferují ty politiky, kteří jsou u moci. Ve Spojených státech a několika dalších zemích je přístup k médiím ovlivněn tím, zda si je kandidát schopen zaplatit vysílací čas v elektronických médiích anebo prostor v těch tištěných. Pravidlo „stejného času“, které ukládalo americkým rozhlasovým a televizním

stanicím povinnost poskytovat rovnocennou míru vysílacího času všem kandidátům, bylo Nejvyšším soudem Spojených států amerických zrušeno v roce 2010. V dalším svém rozhodnutí Nejvyšší soud odstranil většinu omezení limitujících množství peněz, které korporace (ve smyslu právnické osoby) smí vynaložit na podporu svého kandidáta nebo naopak negativní kampaň proti jiným kandidátům v rámci voleb.²¹

V mnoha zemích je míra účasti ve volbách nižší u chudých obyvatel a lidí s nízkými příjmy než u zbytku populace. To může mít řadu příčin jako například odcizení se od politického procesu ze strany těch, kteří by ze systému profitovali nejméně. Jestliže mají lidé pocit, že je politický systém spravedlivý, i v případě, že jejich kandidát nebo názor ve volbách nezvítězí, ví, že mají možnost uspět příště. Jestliže si však tito lidé myslí, že „karty jsou už předem rozdané“, nebudou mít zájem stát se aktivními občany.

V posledních desetiletích se v některých zemích mezi lidmi rozšířilo přesvědčení, že politický proces nemůže přinést změnu ve věci ekonomických otázek. To se odráží ve výsledcích průzkumů veřejného mínění, ze kterých je patrná ztráta důvěry ve schopnost vlády zlepšit sociální a ekonomické podmínky a všeobecně nižší důvěra ve vládu a demokratické instituce.

Tento jev se v některých zemích ještě umocnil pocitem nespokojenosti s vládou během finanční a ekonomické krize, která začala v roce 2007, když byli daňoví poplatníci donuce-

21 Více informací o případu Nejvyššího soudu *Citizens United v. Federal Election Commission* najdete na <https://www.oyez.org/cases/2008/08-205>

ni ze svých peněz sanovat banky a přijmout úsporné programy, aniž by došlo k zásadní restrukturalizaci globálního ekonomického řízení s cílem rozhodného omezení moci aktérů finančního trhu.

Jiným, hůře měřitelným ukazatelem je fakt, že většina privilegovaných často považuje občanskou participaci (efektivní politický hlas) za jednodušší, neboť je možné, že mají více zkušeností a praxe s jednáním s politiky a s jejich ovlivňováním.

Jedna švédská studie přesvědčivě tvrdí, že expanze masového vzdělávání v padesátých a šedesátých letech podstatně přispěla ke snížení nerovností, které byly v minulosti zdrojem politické nerovnosti (Lindgren et al, 2017). Výzkum dochází k závěru, že reforma snížila vliv rodinného prostředí na pravděpodobnost, že se lidé budou ucházet o veřejnou funkci, a to až o 40 procent, a že dopady byly podstatně větší u pracujících třídy než u třídy střední.

Jedním z původních záměrů všeobecného povinného veřejného vzdělávání bylo zvýšit rovnost a snížit negativní následky, které mohou děti nést proto, že jsou jejich rodiče chudí, nemají vzdělání nebo nemluví dobře jazykem dané země. V zemích se silnou imigrační tradicí bylo vzdělávání klíčovým faktorem v integraci nových obyvatel.

První mezisektorový odborový orgán byl ve Spojených státech založen v roce 1827 ve Filadelfii. V jednom ze svých prvních politických prohlášeníh tento orgán zdůraznil vazbu mezi bezplatným veřejným vzděláváním a politickou rovností. V prohlášení stálo, že autoři hledali „systém, který by vyhovoval všem dětem – jak chudým, tak bohatým – a umožnil, aby se v budoucnu staly zákonodárci. Tedy takový systém, který by svedl dohromady chudé děti s bohatými, aby

se mohly dokonale promíchat jako skupina republikánských bratří“.

Jestliže má vzdělávání podstatně snížit omezení příležitostí, musí být do nejvyšší možné míry rovnoprávné. To může znamenat například to, že se musí vynaložit zvýšené úsilí, aby se zajistilo kvalitní vzdělávání v zemědělských oblastech nebo v chudých a kulturně diverzifikovaných předměstích, kde vedle sebe žijí minoritní etnické skupiny, menšinové národnosti a příslušníci různých kmenů. Nerovnosti v kvalitě vzdělávání politické nerovnosti spíše posilují, než zmírňují.

U těch jedinců, kteří jsou relativně znevýhodněni, což se týká mnoha rodin příslušníků dělnické třídy, je větší pravděpodobnost, že bude potřeba rozvíjet demokratické kompetence. Z tohoto důvodu může mít výuka v oblasti aktivního občanství, například budování sebedůvěry a schopnost formulovat a prezentovat argumenty a plány dalšího postupu, obzvláště účinný dopad u těch, kteří mají menší šanci, že se jim této příležitosti dostane jinde.

Vedle kladení zvláštního důrazu na kritické myšlení a další schopnosti potřebné pro aktivní občanství jsou zde ještě vzdělávací přístupy určené k řešení speciálních potřeb těch, kteří trpěli v důsledku nerovnosti. Tyto přístupy kultivují „houževnatost“ či „pevnou vůli“. Z takových vlastností mohou profitovat i ti studenti, kteří nerovnost nezažili, ale jsou obzvláště cenné pro ty, kteří „potřebují vzpruhu“.

7

Chraňte vzdělávání v zájmu veřejného dobra

Vzdělávání je jak právem jednotlivce, tak skupinovým právem. Dává každému možnost získat znalosti a dovednosti, které jsou potřeba pro plnohodnotný život. Je také nejcennějším nástrojem státu k dosažení ekonomického růstu, sociálního pokroku a demokratického rozvoje.

Vzdělávání je základní společenskou službou a jedním z pilířů demokracie. Jednou z klíčových odpovědností vlády je usnadnit přístup ke kvalitnímu vzdělávání tím, že vybuduje a zafinancuje silný systém veřejných škol.

Více než 95 % finských dětí a mladých lidí navštěvuje veřejné školy. Občanství a lidská práva tvoří základní principy, které ve Finsku prostupují celým vzděláváním a školní kulturou a zároveň jsou zakotveny v národních vzdělávacích plánech. Základní vzdělávání podporuje odpovědnost, sounáležitost se společností, respekt k právům druhých a svobodu jednotlivce; pomáhá studentům získat znalosti a dovednosti, které budou potřebovat jak v životě, tak v pozdějším studiu, i jako angažovaní občané za účelem rozvoje demokratické společnosti (Rada Evropy, 2014, str. 18).

Globalizace ekonomiky, potřeba obstát v konkurenci na globálním trhu a zásadní role, kterou náš školský systém hraje v reakci na tyto požadavky, vystřelily vzdělávání na vrchol mezinárodní agendy. Existují důvody, proč můžeme být rádi, že vzdělávání je věnováno tolik zájmu, ale pokud jsou investice do našeho školského systému zcela nebo z velké části motivovány touhou posílit ekonomiku a uspokojit trh, musíme se mít na pozoru.

Vzdělání je veřejným dobrem. Není jen nástrojem podpory ekonomického růstu. Není totiž komoditou. Hodnoty veřejného vzdělávání jsou v zásadě ty stejné hodnoty, na nichž je založena demokracie i naše prosperita. Zahrnují principy rovnoprávnosti, rovných příležitostí, nediskriminace a sociální spravedlnosti. Obsahují v sobě stejně tak kolektivní potřeby jako svobodu jednotlivce, solidaritu a možnost dostat příležitost.

V tomto ohledu je zajímavé poznamenat, že v posledních třech desetiletích nebyl vzdělávací program určován organizací, která byla pro tento účel založena, tedy organizací UNESCO, ale Světovou bankou, největším poskytovatelem

půjček na vzdělávání, a Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), jedním z nejvlivnějších poradních orgánů průmyslových zemí.

Mezinárodní dokumenty o lidských právech ustanovují právo každého člověka na vzdělání.²² Tak široký mandát určený pro vzdělávání se přímo váže na přínos vzdělávání pro demokracii. Vzdělávání se neomezuje jen na předání základních znalostí. Jde nad rámec dovedností, které jsou potřeba pro zaměstnání, a zahrnuje schopnosti, dovednosti a další kompetence potřebné pro život. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech schválený Valným shromážděním OSN (1976) stanoví, že:

Vzdělávání bude směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a smyslu pro její důstojnost a posílení úcty k lidským právům a základním svobodám... Vzdělání má umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti, napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami.

Pojetí vzdělávání jakožto veřejného dobra, v kontrastu k ekonomickému dobru, se po druhé světové válce rychle šířilo. V rámci UNESCO se však rozvinula diskuse, jakým způsobem přistupovat k poskytování vzdělání privátními subjekty. UNESCO navrhlo, že ke vzdělávání by se mělo přistupovat spíše jako ke všeobecnému dobru než pouze jako k veřejnému

22 71 vlád ratifikovalo Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1976) a všechny státy kromě jednoho ratifikovaly i Úmluvu o právech dítěte (1989). Oba dokumenty zakotvují právo na vzdělávání.

dobru – s tím, že veškeré vzdělávání je „z pohledu humanismu kolektivní snahou“ (Daviet, 2016, str. 1). Je zřejmé, že slovo „dobro“ není ani v jednom ze slovních spojení použito s cílem přistupovat ke vzdělávání jako k něčemu, co je „na prodej“.

Ať už je vzdělávání poskytováno veřejnými nebo soukromými subjekty, veřejné a všeobecné dobro je svatou, i když sekulární, daňovou povinností státních orgánů. Vzdělání má být dostupné všem. Nikdo nemá být vyloučen, nikomu nemá být znemožněn přístup. Už jen to z něj činí klíčovou součást demokracie.

Formulace také implikuje, že se jedná o službu poskytovanou v rámci odpovědnosti veřejných orgánů. Nemělo by se jednat o požadavek trhu a vzdělávání by se nemělo řídit soukromými zájmy. K tomu je zapotřebí zajištění dostatečného veřejného financování. Hodnota vzdělávání se měří v tom, jak spravedlivě je poskytováno a jak přispívá k blahu společnosti a ke kvalitě života, spíše než abychom ji měřili v penězích.

Vzdělání má bezpochyby obrovskou hodnotu i pro hospodářství. Je důležitým faktorem – ne-li zcela určujícím – ekonomické výkonnosti daného státu. Pokud bychom se na problematiku dívali z pohledu přínosu pro hospodářský růst, sociální pokrok a rozvoj demokracie, systém veřejného vzdělávání je pravděpodobně nejúspěšnějším veřejným podnikem v historii.

Zlepšit vzdělávání je velkým a dlouhodobým úkolem, ničím krátkodobým. V letech 2000 až 2015 během doby věnované Rozvojovým cílům tisíciletí vyhlášeným OSN²³, došlo

23 V roce 2000 OSN formulovalo osm Rozvojových cílů tisíciletí, jichž mělo být dosaženo do roku 2015. Tyto cíle zahrnovaly i všeobecné základní vzdělávání. <https://research.un.org/en/docs/dev/2000-2015>

ke zvýšení počtu dětí, kterým se dostane bezplatného vzdělávání na základní škole, avšak co se týká kvality, výsledek nebyl vždy uspokojivý a finance často putovaly jinam než do škol. Kvalitní veřejné vzdělávání závisí na kvalitě výuky, kvalitních pomůckách a kvalitním výukovém prostředí. Vyžaduje kvalifikované, proškolené a motivované profesionály, kteří mají k dispozici potřebné zdroje a potřebný respekt coby nezbytné podmínky pro odvedení dobré práce.

Existuje naděje, že se vlády vynasnaží dostát svým závazkům k dosažení Cílů udržitelného rozvoje OSN²⁴ do roku 2030, přestože panuje obava o to, jak dobrovolnou povahu tyto cíle mají, i znepokojení, že některé soukromé subjekty se již teď snaží redefinovat jejich obsah i význam a maximálně využít jejich komerční potenciál.

24 V roce 2015 OSN přijala Agendu 2030 udržitelného rozvoje, která poskytuje obecně sdílený plán míru a prosperity lidí na této planetě, a to nyní i v budoucnosti. Základem Agendy je 17 Cílů udržitelného rozvoje (SDG), které vyžadují okamžitou akci ze strany všech zemí – rozvinutých i rozvojových, jakožto globálních partnerů. <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>

8

Udržujte si od trhu bezpečnou vzdálenost

Na velmi mnoha místech světa si systémy veřejných škol mezi sebou dělí a provozují soukromé společnosti. Existují názory, že trh umí poskytovat vzdělávání levněji a efektivněji, a to nejlépe s menším počtem méně kvalifikovaných pracovníků a neomezenou mírou univerzálních online programů „pro všechny“ a standardizovaným testováním. To je ale iluze. Zjednodušený přenos myšlenek z korporátního světa, zavedení výkonnostních tabulek, odměna založená na výkonu a rating škol v podobě žebříčků nepřispějí ke kvalitě vzdělávání.

Trh hraje důležitou roli při výstavbě školních budov, výrobě vybavení škol a publikaci učebních a výukových materiálů. Měla by se však vytyčit jasná hranice, jíž by nesměly překročit společnosti založené „za účelem zisku“, aby svým vedením škol nezpůsobovaly sociální nerovnost, nebo aby neopanovaly profesní prostor učitelů a neříkaly jim, co a jak mají učit.

V roce 2017 Ministerstvo školství Libérie začalo outsourcovat provoz veřejných škol prostřednictvím zahraničních vzdělávacích společností a charitativních organizací. Namísto toho, aby se získaly finance na reformu veřejných škol, byly veřejné finance použity na nákup služeb poskytovaných soukromými organizacemi zřízenými za účelem generování zisku. Tento krok za účelem zajištění vzdělávacího systému Libérie zvenčí se nazývá „Public-Private Partnership“²⁵ a to, co začalo jako experiment, se nyní stává trendem i v jiných afrických zemích.

Co se stane, když se ukáže, že takový experiment soukromým společnostem zisk negeneruje, anebo když vlády tuto praxi dostatečně nemonitorují?²⁶

Vzdělání je základním lidským právem. Poskytování bezplatného, všeobecného kvalitního veřejného vzdělávání je zásadní a hlavní odpovědností vlády. Snaha přenést tento úkol pomocí smlouvy na jiné, je snaha vyhnout se vlastní odpovědnosti. To je obzvláště do očí bijící v případech, kdy vláda nepodléhá dostatečné kontrole a není odpovědná.

25 PPP, tj. smluvně upravené partnerství veřejného a soukromého sektoru za účelem zajištění veřejné infrastruktury nebo služby. (poznámka překladatele)

26 Příklad toho, jaká škoda může být napáchána veřejnému vzdělávání ze strany soukromých aktérů sledujících zisk, je chaos a spirála klesající kvality, které zasáhly stát Michigan. Viz článek v deníku The New York Times „Michigan Gambled on Charter Schools. Its Children Lost“: <https://nytimes.com/2017/09/05magazine/michigan-gambled-on-charter-schools-its-children-lost.html>

Studie z roku 2007, kterou provedli univerzitní profesori z University College London, Stephen Ball a Deborah Youdell, zjistila, že existují dva hlavní typy privatizace. Jedním je zavedení myšlenek, technik a praxe soukromého sektoru do škol a provozování škol jako firem, což obnáší řízení výkonů (tzv. Performance Management), subdodávky služeb, financování založené na soutěži, tržní pojetí odpovědnosti a mzdy závislé na výsledcích. Tím druhým typem je otevření veřejného vzdělávacího systému privátnímu sektoru na ziskové bázi a využití privátního sektoru k tomu, aby za úplatu navrhl, poskytl nebo řídil vzdělávací služby (Ball et al., 2007).

Nejen že subdodávky vzdělávacích služeb mají potenciál zničit důležité aspekty vzdělávání, ale mohou také přerušit přímé spojení mezi občany, místními komunitami a jejich školami a návaznost na hodnoty veřejných služeb. Možná, že jsou zde ideologické důvody pro to, myslet si, že trh bude efektivnější, ale je to především způsob, jak se vyhnout odpovědnosti a skrýt se za iluze trhu. Jak řekl francouzský spisovatel Albert Camus: „Ti, kteří postrádají odvahu, vždy naleznou filozofii, která to ospravedlní.“

Předání sektoru vzdělávání někomu jinému je velmi riskantním počinem, zvláště tím, že vzdělávání se individualizuje skrze výběr školy a nespokojenost aktérů se vyřeší tak, že se prostě změní škola, než aby se změnil celý systém. Volební demokracie se tak nahrazuje principy trhu. Můžeme tak dojít až na samou hranici, odkud není návratu, neboť kolektivní hlas lidí se stane irelevantním a mise vzdělávání se pro „spotřebitele“ zcela vytratí, zatímco komerční poskytovatelé na ni budou pohlížet jako na „odměnu“ (cenu za jednoho klienta).

Zastánci tzv. Charter Schools ve Spojených státech, Svobodných škol ve Švédsku a v poslední době i tzv. Academies²⁷ ve Spojeném království tvrdí, že aplikace principů výběru a soutěže, jak je známe z volného trhu, při řízení školy, zvedne úroveň v celém systému. Jestliže se školy vymaní z vlivu státní kontroly a jestliže se přesunou veřejné finance soukromým organizacím s cílem, aby tyto organizace školy provozovaly, povede to k tomu, že výsledky těchto škol se zlepší a státní školy se budou muset více snažit, aby s nimi držely krok. Tak je alespoň postavena argumentace zmiňovaných teorií. Mohou ale své tvrzení nějak doložit? Ne, to nemohou. Ba právě naopak. Podívejme se na tři důležité soubory poznatků.

Zprvė: Spojenė státy. Studie z roku 2013, kterou provedlo Centrum pro výzkum výsledků vzdělávání (The Centre for Research on Educational Outcomes, CREDO) na Stanfordově univerzitě a která byla založena na datech získaných od více než 95 % studentů tzv. Charter Schools (ve 27 státech), konstatovala, že studenti v těchto školách ve 25 % případů nedosahovali tak dobrých výsledků jako studenti v tradičních veřejných školách. V 27 % tzv. Charter Schools byly výsledky lepší než ve veřejných školách, zatímco ve 48 % případů nebyl zjištěn výrazný rozdíl (Cremata et al, 2013, str. 86).

Za druhé: Švédsko. Výzkum provedený v této zemi ukazuje, že od zavedení tzv. Svobodných škol poklesla úroveň

27 Charterové školy v USA představují jakýsi kompromis mezi veřejnými a soukromými školami – jsou financovány jak z veřejných rozpočtů, tak soukromých příspěvků. Mají značnou autonomii (obdobnou soukromým subjektům), švédské svobodné školy také nejsou řízeny vládou, stejně jako britské střední školy – Academies, které sice vláda financuje, ale řídí je akademický trust, ne místní úřady. (poznámka překladatele)

výsledků ve vzdělání v celém Švédsku, zatímco segregace založená na sociálním prostředí, ze kterého studenti pocházeli, vzrostla (Butrymowicz, 2018; Brandén & Bygren, 2018). Švédsko tak v důsledku zavedení tzv. Svobodných škol ztratilo vedoucí pozici v rámci šetření PISA²⁸. Švédský ministr školství údajně varoval vládu Spojeného království, aby nenásledovala švédského příkladu, avšak marně.

Za třetí: V roce 2013 organizace OECD vydala studii, která došla k závěru, že konkurenční trh škol může vést k větší segregaci studentů s vážnými dopady na výsledky vzdělávání. Nejlepší vzdělávací systémy (z pohledu dosahovaných výsledků) v průmyslových zemích jsou takové, které kombinují kvalitu s rovnoprávností (OECD, 2013, str. 3).

Mnoho školních reforem, které byly zavedeny v posledních desetiletích, je navrženo podle teorií a praktik soukromého trhu. Některé z těchto tzv. reforem jsou bohužel obhajovány mezinárodními institucemi nebo rozvojovými agenturami, jako je např. Světová banka, a často vnucovány různým zemím jako podmínky pro udělení grantů a půjček. Tyto modely zastávají názor, že soutěž je za všech okolností zdravá a ve svém výsledku přinese prospěch všem. Ukázalo se však, že jde o smutné a často i tragické překroucení faktů. Ve skutečnosti je totiž daleko efektivnější spolupráce než destruktivní soutěž, a to jak pro učitele, tak pro studenty.

28 Program pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA) je celosvětovou studií prováděnou Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) s cílem zhodnotit vzdělávací systémy pomocí porovnávání školních výsledků patnáctiletých žáků v matematice, přírodních vědách a čtení.

Zjednodušený přenos myšlenek z korporátního světa, jak bylo ukázáno výše, nemůže fungovat. Co však přinese, jsou rozzlobení učitelé, frustrovaní ředitelé a mnoho administrativy.

Polsko devadesátých let je skvělým příkladem toho, jak učitelé a jejich odborové svazy odolali nespoutané vládní politice privatizace. Poté, co byla v Polsku v roce 1989 obnovena demokracie, plány na to, jak transformovat místní centralizovaný hierarchický vzdělávací systém, včetně možnosti jeho privatizace, padly na velmi úrodnou půdu. Od roku 2007 bylo uzavřeno více než 2 000 škol a dalších 500 přešlo do rukou externích poskytovatelů: nadací, spolků a partnerských společností, včetně společností provozovaných za účelem tvorby zisku. Odborový svaz polských učitelů (ZNP) takovému vývoji, který začal podstatným způsobem omezovat rovný přístup ke vzdělávání, aktivně čelil. Svaz ZNP spustil celonárodní kampaň a napadl vládní program u Ústavního soudu. Přestože nedošlo k absolutnímu zastavení privatizačního procesu, vláda musela přehodnotit své původní záměry a zavést určitá omezení.²⁹

29 Informaci poskytla Dorota Obidniak, tajemnice pro mezinárodní vztahy polského Odborového svazu polských učitelů ZNP.

9

Nenechte politiky zasahovat do života ve třídě

Odpovědností veřejných orgánů je stanovit obecné cíle svých vzdělávacích systémů. Školy a učitelé však musí mít možnost zvolit si vzdělávací metodu a vybrat si takové materiály pro výuku, které jim pomohou k těmto cílům dojít.

Politici by neměli zasahovat do práce profesionálních učitelů a předepisovat jim metody a obsah výuky.

Na konci devadesátých let se ve Spojeném království stalo vzdělávání ústředním tématem voleb. Politici spíše, než aby poskytli dostatečnou finanční podporu a rámec vzdělávací politiky – což je jejich tradiční rolí –, začali navrhopvat zákony, kterými chtěli řídit výuku ve třídě. Testování byl přikládán čím dál větší význam. To vyvinulo na studenty a učitele nesmírný tlak a vyústilo v následné zhoršení kvality a rozsahu vzdělávání, neboť jeho výsledky se stanovovaly na základě omezeného počtu měřitelných kritérií. Následkem vměšování politických sil do vzdělávání začala veřejná podpora škol klesat. Nabrat nové a udržet stávající učitele bylo obtížné. Zhoršily se standardy a úměrně růstu role soukromých škol rostla i míra segregace škol, jak po etnické, tak po socio-ekonomické stránce.

Stejně jako v mnoha dalších oblastech politiky v posledních letech, začalo i zde mnoho politiků více důvěřovat trhu než veřejné politice a infrastruktuře, za kterou jsou odpovědní. Naneštěstí mnoho reforem, počínajíc těmi ve Spojených státech a Spojeném království, zapříčinilo decentralizaci vzdělávání až do úrovně škol, zároveň umožnilo rodičům vybírat si školu pro své děti, čímž ze vzdělávání udělalo záležitost zákazníků (rodičů) a poskytovatelů vzdělávacích služeb.

Takový systém může být během krátké doby narušen a stát se snadnou kořistí podvodníků z řad nestátních subjektů, kteří vynikají spíše v okázalém budování styku s veřejností a klamavých slibech než v podstatě věci a skutečné práci. V některých případech to vypadá, že „obchodníkům se vzděláváním“ prospívá, když politici vtrhnou do třídy (i kdyby to mělo být jen za účelem pořízení rychlé fotografie). Škrty ve veřejné podpoře určené na vzdělávání a úsporné pro-

gramy, které ti samí politici přijímají, vytvářejí problémy a ty pak iniciují levná a nekvalitní řešení. Problémů, které taková řešení způsobují, je víc a víc.

Vzdělávání je ze své podstaty dlouhodobý proces. Vyžaduje důslednost, pevné demokratické hodnoty a udržitelnost. Nejlépe zatím fungovalo tam, kde jeho poslání odráželo konsensus společnosti a kde mělo pevně zakotvené postavení v místní komunitě.

Politiky pohání úplně jiná dynamika. Za dlouhodobý horizont se vcelku běžně a celkem pochopitelně považuje další volební období. Výsledky musí přijít rychle, což znamená, že jich bude často dosaženo pouze na oko. Politici se víc a víc zabírají slogany než podstatou věci. Když se tyto zlozvyky promítnou do vzdělávání, jsou výsledky katastrofické. V mnoha zemích se ze vzdělávání stalo polarizační téma s krátkodobým výhledem, spíše než téma, které spojuje a je vnímáno v dlouhodobé perspektivě.

Jestliže se politici probudí a znovu převzou odpovědnost zajišťovat vzdělávání jakožto obecné dobro, které pěstuje demokratickou společnost a hodnoty lidských práv, je naděje, že dojde k nápravě pochybných reforem vzdělávání. Avšak za současných podmínek, které vládou v mnoha zemích, to znamená, že bude mnohem obtížnější vytvořit koherentní fungující systém. Bude to vyžadovat, aby se do vzdělávání vrátila demokracie. Bude také zapotřebí politiků, kteří jsou připraveni oné demokracii sloužit a podporovat ji.

I když je v kompetenci politiků a veřejných orgánů činit rozhodnutí – i ta neuvážená – týkající se vzdělávacích reforem a cílů, přímý zásah do procesu výuky ve třídě a instruování učitelů ve smyslu, co a jak mají učit, jsou již za hranou.

Kapitola 4 krátce pohovořila o tažení proti učitelům v Brazílii ze strany prezidenta Jaira Messiasa Bolsonara. Bolsonaro věří, že se ve školách vyučuje marxistická ideologie, a podněcuje proto studenty, aby nahrávali své učitele a zesměšňovali je v sociálních médiích. Po svém nástupu do funkce Bolsonarův ministr školství nařídil školám, aby každé ráno nechaly studenty zpívat národní hymnu a recitovat slogan Bolsonarovy kampaně.

V Turecku po neúspěšném vojenském převratu v roce 2016 přišlo na popud prezidenta Recipa Erdoğanova o práci 11 000 učitelů a 21 000 učitelů o učitelskou licenci, a to na základě obvinění, že se chovali neloajálně k jeho vládě. Nadto byla ze studijních plánů na základních a středních školách vyškrtána evoluční teorie.

V Maďarsku převzal premiér Orbán kontrolu na učebnicemi a od té doby se v nich ve zvýšené míře objevuje vyhraněný nacionalistický postoj. V roce 2018 také donutil Středoevropskou univerzitu (Central European University), aby ukončila své působení v zemi.

V Itálii chce Matteo Salvini, vůdce extrémní pravice, zakázat skripta politologie, které charakterizují jeho stranu Liga severu (Lega Nord) jako „extrémně pravicovou“. V květnu 2019 byla jedné učitelce z Palerma nařízena nucená dvoutýdenní dovolená a zkrácen plat na polovinu poté, co její studenti vytvořili video kompilaci, ve které přirovnali Salviniho migrační zákony k rasovým zákonům vyhlášeným italským diktátorem Mussolinim v roce 1938. Francesco Sinopoli, generální tajemník italského odborového svazu *Federazione Lavoratori della Conoscenza* CGIL napsal v italské mutaci deníku The Huffington Post (ze dne 17. května 2019), že disciplinárním opatřením uplatněným v případě učitelky z Pa-

lerma byl potrestán celý italský školský systém a ovlivněna „jeho svoboda vzdělávat, jeho svoboda myšlení a jeho schopnost vyučovat o reálném světě“.

V Německu a v Nizozemí založily pravicové populistické strany internetové platformy, které vyzývají studenty, aby nahlásili levicovou „indoktrinaci“ ze strany svých učitelů. Přestože veřejné mínění v těchto zemích dané iniciativy nepodporuje, představují formu zastrašování a signál, že slábne podpora demokratických a lidskoprávních hodnot. „Hnutí Fialového pátku“, které podporuje bezpečný prostor ve školách pro LGBTI studenty, bylo některými politiky označeno za „indoktrinaci“, a podobná situace nastala i v případě vyučování o klimatických změnách.

V Kanadě, v provincii Ontario, se populistický lídr Doug Ford vozil po studentských odborech, které šířily „marxistické nesmysly“. Obrátil se také na rodiče, kterým tvrdil, že sexuální výchova v ontarijských školách je „příliš progresivní“.

Pomyslnou třešinkou na dortu bylo, když dne 12. února 2019 na shromáždění v rámci kampaně v texaském El Pasu syn prezidenta Spojených států, Donald Trump junior, nabádal mladé lidi účastníci se shromáždění: „Pokračujte v boji a vneste ho do svých škol. Nemáte zapotřebí, aby vás indoktrinovaly tyhle učitelské nuly, které se vám od narození snaží vecpat socialismus. To opravdu nemáte zapotřebí.“

10

Zpochybňujte standardizované testování

V čím dál tím větším počtu zemí světa rozmach standardizovaného testování, důvěra v něj a jemu podobné techniky vytlačily vzdělávací metody, které rozvíjejí kritické myšlení a demokratické hodnoty. Důraz je kladen na výsledky testů, spíše než na osvojování vědomostí. Tyto praktiky mají tendenci zužovat rozsah výuky a vzdělávání a měnit školy na konkurenční trhy.

Testování je důležité, ale mělo by se využívat jako diagnostický nástroj pro učitele, kteří se snaží pomoci studentům zlepšit jejich studijní výsledky. Nemělo by být vládním nástrojem pro hodnocení práce učitelů a škol a pro jejich zařazení do žebříčků.

Odborový svaz korejských učitelů³⁰ (Jižní Korea) vydal v roce 2015 zprávu o tom, že kultura založená na soutěži byla do škol a do učitelské profese protlačena spolu se zavedením (neoliberálních) vzdělávacích politik, jako jsou mzda podle výsledků, standardizované testování a přísné, vysoce rizikové metody hodnocení učitelů. Takovéto praktiky podkopávají vůli ke spolupráci mezi učiteli. Tam, kde se výuka zaměřovala výlučně na přípravu k dalšímu testu, poklesl zájem studentů o učení. Dalšími důsledky této nové vládní politiky bylo špatné chování studentů, násilí na školách a zvýšená míra pracovních povinností učitelů (Symeondisis, 2015).

Raketový nárůst standardizovaného testování v některých zemích nás staví před zásadní otázku, co je posláním vzdělávání. I za cenu toho, že věc zjednodušíme, položme si následující otázku: Je standardizovaný test nástrojem učitele, nebo je učitel nástrojem standardizovaného testu? Standardizované testy jsou často navázány na systémy měření a hodnocení, které jsou vhodnější pro věci než pro lidi. Zneužití testů nebo jejich nevhodné použití je očividnou záměnou prostředků a cílů.

Rozvoj takových politik pak vede k tomu, že příliš mnoho rozhodnutí je činěno na základě dat, která neřeší klíčové kompetence nezbytné pro demokracii. Kompetence, která tím trpí nejvíce, je kritické myšlení. Kritické myšlení v kontextu demokracie neznamena pouze to, že jsme schopni analyzovat text v knize, ale že jsme schopni analyzovat své vlastní prostředí. Kritické myšlení v kontextu demokracie vyžaduje obsah týkající se lidí, kontakt s lidmi a dialog mezi

30 JeonGyoJo 전국교직원노동조합

nimi. Učitelé jsou ústředními postavami tohoto dynamického procesu.

Výhrady vůči standardizovanému testování a poměrování výkonu studentů i učitelů narůstají.

Hnutí „Opt-out“ ve Spojených státech usilující o to „nebýt součástí“ s sebou přineslo stovky tisíc rodičů, učitelů a studentů, kteří se postavili proti „přemíře testování“ tím, že využili svého práva nebýt součástí testování nebo ho odmítnout (FairTest, 2018). Přesto se testování stále těší silné podpoře ze strany politiků a Světová banka prosazuje více, nikoli méně nadnárodních celoplošných hodnocení výsledků, a sice v zemích, jejichž financování vzdělávání je na ní závislé.

Soutěž může studenty motivovat. Například do debat vnáší soutěž spíše zábavný prvek. Stejně tak soutěž v rámci sportovních událostí přispívá k jejich atraktivitě. Avšak standardizované testování je destruktivní formou soutěže, která nevede k ničemu jinému než ke stresu a nedostatku sebevědomí.

Zásadním dopadem nadměrného používání standardizovaného testování a jiných podobných praktik je stres. Školy, které podřizují výuku přípravě na standardizované testování, jsou pro studenty nezáživné, a učení je mnohem méně zábavné i pro učitele. Když odstraníme radost z učení, docílíme lepšího vzdělávání? Zajistí vyšší míra strachu, stresu a soutěžení zvýšený účinek vzdělávání? Přispěly někdy psychosociální zdravotní problémy u studentů a učitelů k dosažení lepších výsledků? Vypadá to, že nikoliv. Neboli, jak řekl Albert Einstein: „Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“

Dalším problémem, souvisejícím se standardizovaným testováním, je ohromné množství dat, tj. „velkých dat“ či „ve-

ledat“, která se týkají studentů, tříd, učitelů a škol a která se sbírají v souvislosti s administrací testů. K obavám týkajícím se ochrany soukromí se přidávají obavy o to, kdo a jak může tato data použít. Objevily se informace, že některá data jsou soukromými společnostmi využívána pro marketingové účely. (Carmel, 2016).³¹

Data jsou důležitá, avšak nejdůležitější jsou informace o tom, co se učí, a o způsobu, jímž profesionální učitelé každý den předávají ve školách vědomosti svým studentům. Lidský faktor je nejen lepším řešením pro výuku, ale také pro posouzení toho, co se ve třídě odehrává a jaké případné změny bude nutné provést.³²

31 Touto problematikou se podrobně zabývá Carmelův článek „Regulating ‘big data education’ in Europe: lessons learned from the US“. <https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

32 Porovnání hodnoty velkých dat a malých dat od Pasi Sahlberga a Jonathana Hasaka v textu „Next Big Thing in Education: Small Data“. <https://pasisahlberg.com/next-big-thing-education-small-data/>

11

Chraňte školy jako bezpečné svatyně vzdělávání

Školy se staly terčem válečných a teroristických útoků. V oblastech světa zasažených konflikty se studenti a učitelé stávají obětí násilných činů, ke kterým dochází po čas výuky. Ani na ostatních místech světa však školy a univerzity nebyly vždy bezpečnými útočišti.

Tragické případy střelby ve školách, ke kterým došlo ve Spojených státech, Evropě a dalších místech, ukazují zranitelnost vzdělávacích institucí, obzvláště v zemích, kde zbraně nejsou dostatečně regulovány. Ale školy nepotřebují jen ochranu proti násilí, které přichází zvenčí. Stejně důležitá jsou vlastní pravidla a opatření škol s cílem zabránit násilí ze strany studentů a vytvořit bezpečné prostředí pro výuku, jež by studenty ochránilo před projevy fanatismu a šikanou.

„Do vesnice přišli nějací muži. Pokoušel jsem se uprchnout, ale odvedli mě do vězení. Jenže to nebylo vězení – byla to moje stará škola. Je to ironie – vzali mě tam, aby mě mučili na tom stejném místě, kam jsem se dříve chodil učit... Převzali kontrolu nad školou a udělali z ní místo k mučení lidí.“³³

Byl to jeden z nejhrošších školních masakrů v dějinách. Došlo k němu 1. září 2004. Islámští teroristé, kteří požadovali uznání nezávislosti Čečenska, vtrhli do školy v Beslanu, malém městě v ruské provincii Severní Osetie-Alanie. Rukojmí byli ve škole drženi po tři dny, šlo o více než 1 100 lidí, z toho 777 dětí. Třetí den patové situace zaútočily na budovu ruské bezpečnostní jednotky za použití tanků, zápalných raket a dalších těžkých zbraní. Zabito bylo 334 lidí, a to včetně 186 dětí, 783 lidí bylo zraněno (CNN, 2018).

Další hrůznou událostí, která otřásla světem, byl únos 276 studentek ze státní střední školy ve městě Chibok ve státě Borno v Nigérii. V noci ze 14. na 15. dubna 2014 stoupenci extrémistické teroristické organizace Boko Haram ze severovýchodní Nigérie unesli dívky s jasným cílem použít je jako prostředek nátlaku. Výměnou za jejich svobodu požadovali propuštění některých svých vůdců z vězení. Padesáti sedmi dívkám se podařilo v průběhu několika dalších měsíců uprchnout. Do května 2018 bylo osvobozeno celkem 104 dívek, ale více než 100 jich je stále v zajetí (Searcey & Akinwotu, 2018).

Jak uvádí studie Globální koalice na ochranu vzdělávání před útoky (Global Coalition to Protect Education from Attack, GCPEA, 2018), mezi lety 2013 a 2017 došlo k více

33 Výpověď patnáctiletého studenta ze Sýrie (GCPLA, 2015, str. 7).

než 12 700 útokům, které měly za následek zranění více než 21 000 studentů a učitelů v nejméně 70 zemích světa.

Úmyslné zabíjení, znásilňování, únosy, verbování dětí do ozbrojených složek, zastrašování, vyhrůžky, vojenská okupace a ničení majetku byly pouze některými typy útoků cílícími na vzdělávání. Ve 28 zemích zmiňovaných v této studii došlo za posledních pět let nejméně k 20 útokům na vzdělávání (str. 8). V roce 2015 GCPEA sepsala „Prohlášení o bezpečných školách“ (Safe School Declaration) a „Pokyny pro ochranu škol a univerzit před vojenským využitím během ozbrojených konfliktů“ (Guidelines for Protecting Schools and Universities from Military Use during Armed Conflict). Do dubna 2019 se k tomuto prohlášení připojilo 86 zemí.³⁴

Útoky zaznamenané GCPEA nezahrnují střelbu ve školách, jež byla spáchána problematickými jedinci jakožto součást jejich sebevražedných misí. Dne 14. února 2018 zastřelil devatenáctiletý mladík 17 lidí na střední škole Marjory Stoneman Douglas High School ve městě Parkland na Floridě. Střelba odstartovala celonárodní studentské protesty proti nedostatečným zákonům na regulaci zbraní. Přestože si protesty získaly pozornost, a to i v řadách politiků, nevedly k přísnější regulaci zbraní. Podle zpráv CNN došlo v USA během následujících dvanácti měsíců po střelbě v Parklandu k nejméně 31 incidentům ve školách úrovně K-12³⁵, při kterých byl někdo zastřelen. „To znamená, že ke střelbě dochází v průměru každých 11,8 dní. Během zmíněných incidentů

34 Viz <http://protectingeducation.org/safeschoolsdeclaration>

35 Viz poznámka v kapitole 3.

bylo 19 lidí zabito a dalších 44 zraněno“ (Griggs & Walker, 2019).

Ke střelbě ve školách nedocházelo jen ve Spojených státech. K vážným útokům došlo také v Rusku, Německu, Spojeném království, Kanadě, Japonsku a několika dalších zemích – všude si tyto incidenty vyžádaly oběti na životech. Přísné zákony o střelných zbraních, které by podstatně omezily jejich dostupnost a zpřísnily podmínky jejich držení, jsou asi jediným řešením vedoucím k omezení rizika, že děti nebo pedagogičtí pracovníci ve školách dojdou újmy.

Školy musí být bezpečné a nikdo se v nich nesmí bát. To znamená, že je potřeba mnohem víc než pouhé zavedení opatření ze strany státu za účelem ochránit školy před terorismem, válkou a střelbou. Na příliš mnoha místech světa jsou školy ve špatném technickém stavu, budovy jsou špatně postavené anebo špatně udržované, což zvyšuje riziko úrazu. Uveďme tři příklady.

Za prvé: Nigérie. Dne 14. března 2019 dvacet lidí, většinou dětí, zemřelo v důsledku zřícení školní budovy v nigerijském Lagosu. Podle oficiálních zpráv byla soukromá škola provozována nelegálně ve dvou nejvyšších patrech rezidenční budovy.

Za druhé: Karibská oblast. Školské odbory v roce 2017 nahlásily, že následkem zanedbání údržby školní budovy, nevyhovujících sociálních zařízení, plesnivějících tříd, rozpadajících se azbestových střech a nechráněných rozvodů elektřiny došlo ke vzniku vážných rizik spojených s ochranou zdraví a bezpečnosti ve školách.

Za třetí: USA. Randi Weingarten, předsedkyně Americké federace učitelů (American Federation of Teachers, AFT), varovala v dopise adresovaném členům AFT ze dne 10. května

2019: „Po celé zemi se příliš mnoho studentů snaží vzdělávat v malých, přeplněných třídách plných plísňe a hlodavců. Učí se ze zastaralých učebnic a píšou své práce na rozbitých počítačích. Jejich učitelé ze svých nízkých platů dotují učební pomůcky. Naše společnost potřebuje bezpečné, silné a plně vybavené školy, aby všechny naše děti dostaly spravedlivou šanci.“

Školy musí být posvátnými místy, svatyněmi, kde není tolerována nesnášenlivost a kam mohou děti uprchnout před složitými podmínkami, kterým čelí doma nebo na ulici. Toto prostředí musí být naplněno respektem, prosto všech forem násilí, obtěžování a šikany. Školy by měly zajišťovat výukové prostředí bez stresu.

Stres se stává hlavním zdravotním rizikem jak pro studenty, tak pro učitele. Nátlakové metody vedení a různé formy konkurence působí destruktivně a zvyšují riziko stresu u obou skupin – učitelů i žáků. Koneckonců, škola je pospolitou komunitou žáků, studentů a učitelů. Jejich spolupráce by měla snižovat, ne zvyšovat úroveň stresu, umožňovat vzdělávání a činit školy bezpečnějšími.

Bez ohledu na to, proč nejsou školy bezpečné – zda je to kvůli nebezpečí fyzického útoku a násilí nebo šikany či pocitu napětí, nepatřičné konkurence a stresu –, ovzduší strachu očividně nebude dobrým prostředím pro výuku. Všeobecně rozšířený strach může i téměř znemožnit fungování demokracie.

Jestliže má vzdělávání vštěpovat demokratické hodnoty, podporovat kritické myšlení a svobodný dialog a rozvíjet kompetence pro aktivní občanství, musí se, podobně jako demokracie, odehrávat v chráněném prostředí.

UNICEF a UNESCO společně propagují „školy respektující práva“, což znamená i bezpečné školní prostředí.³⁶

Ve Spojených státech spravuje ministerstvo zdravotnictví a sociálních služeb (The Department of Health and Human Services) informační web, který ukazuje, že každý stát v USA má zákony, další právní předpisy a obecné strategie nebo jinou formu regulace, jež vyžadují, aby jednotlivé obvody a školy zavedly opatření proti šikaně a procesy, jak šikanu vyšetřit a jak na ni reagovat, pokud se ve školách objeví.³⁷

Existuje mnoho dalších iniciativ, které ve školách a v rámci společnosti zvyšují povědomí o prevenci proti šikaně a obtěžování. Mezi takové patří i „Den pro změnu“ (Stand 4 Change Day) v rámci, kterého jsou žáci, studenti a učitelé všech škol vyzváni, aby kolem poledne na pět minut povstali a zavázali se vytvořit bezpečné prostředí pro výuku a vzdělávání. Další takovou iniciativou je Australská koalice bezpečných škol (Safe Schools Coalition Australia, SSCA), která byla založena jako národní síť organizací spolupracujících se školními komunitami za účelem vytvoření bezpečnějšího a inkluzivnějšího prostředí pro LGBTI studenty, pro studenty s různou genderovou identitou, pro pracovníky ve školství a pro rodiny žáků a studentů.

Indický laureát Nobelovy ceny Kailash Satyarthi zorganizoval pochod *Bharat Yatra* s cílem ukončit sexuální násilí na dětech a obchod s dětmi. Pochod, který proběhl v době od 11. září do 16. října 2017, byl více než 11 000 km dlouhý a vedl

36 Více informací o školách respektujících práva najdete na <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/what-is-a-rights-respecting-school/>

37 Viz <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html>

přes 22 států a teritorií. Účastníci pochodu cestou navštívili mnoho škol a univerzit, kde na Kailashův popud stovky tisíc studentů a učitelů společně slíbili chránit bezpečí svých spolužáků a kolegů. V témže roce Kailash spustil mezinárodní kampaň nazvanou „Kampaň 100 miliónů“ (100 Million Campaign)³⁸, která vyzývala skupiny mladých lidí ve školách, na univerzitách a v místních samosprávách po celém světě, aby se společně snažili zajistit, že každé dítě v jejich komunitě a na celém světě je v bezpečí, je svobodné a může se vzdělávat. Skupiny vedou jejich mladí členové sami za podpory svých učitelů. Existují již po celém světě od Ghany po Chile a od Libérie po Indii s cílem vést kampaň proti bezprávní a vykořisťování dětí jak na místní, tak na globální úrovni. Kampaň 100 miliónů usiluje o to, aby se do roku 2022 stala největší kampaní mladých lidí na světě.

38 Více o této kampani a možnosti, jak se zapojit se dozvíte na www.100million.org

12

Odmítněte nosit zbraň nebo vykonávat policejní práci

Učitelé nemají nosit zbraně. Přítomnost zbraní ve třídě nepřispívá k bezpečnému vzdělávacímu prostředí. Zbraně nepomáhají ani zvyšovat vzájemnou důvěru mezi studenty a učiteli, což je důležitá podmínka pro to, aby výuka a vzdělávání byly úspěšné.

Učitelé nejsou vykonavateli zákona. Není jejich úkolem, aby vykonavatelům zákona podávali informace o svých studentech, pokud není ohroženo bezpečí jejich školy.

V roce 1703 rada města Nijmegen, jednoho z nejstarších měst v Nizozemí, přijala rozhodnutí zakazující učitelům městské latinské školy nosit kord. Rada jim místo toho nabídla plášť a rákosku, které měly zajistit, že nedojde ke ztrátě autority učitelů. Těm ale bylo nařízeno, aby zbraně nechali doma. Toto opatření následovalo po krvavých rozmíškách v centru města, kterých se zúčastnili jak učitelé, tak studenti. Zmíněná škola, založená v roce 1544, stále existuje a funguje jako městská veřejná střední škola (Stedelijk Gymnasium) města Nijmegen (Eillebrecht et al., 1995).

V roce 2018 v reakci na střelbu ve školách ve městě Parkland na Floridě prezident Trump navrhl, že by mohlo pomoci zajistit bezpečnost, kdyby učitelé, kteří umí zacházet se zbraní, ji nosili do školy. Americké ministerstvo školství (Department of Education) zvažovalo pro tento účel uvolnění federálních financí, ale nakonec tak neučinilo. V Kongresu se však myšlenka, aby učitelé nosili zbraň, postavila silná opozice. Nicméně podle Výzkumného centra prevence kriminality (Crime Prevention Research Centre) mohli na konci roku 2018 učitelé nosit zbraň ve 30 státech (AJC, 2018).

Kontrola legálního povolení k pobytu u studentů je další oblastí, kde ti, kdo pracují ve vzdělávání, mohou být požádáni, nebo jim dokonce může být nařízeno, aby překročili hranici mezi vzděláváním a policejní prací. V takovém případě může být pro zajištění výkonu práva na vzdělávání nezbytné odmítnout plnit roli policie.

I přes odpor učitelských odborů britský parlament v roce 2011 přijal „strategii prevence terorismu“, která požaduje, aby pracovníci ve vzdělávání pomáhali identifikovat ty děti,

jejichž chování naznačuje, že jsou vtahovány do teroristických nebo extremistických aktivit, a aby je nahlásili odpovědným úřadům (HM, 2011, str. 69). Alex Kenny z Národního odborového svazu učitelů (National Union of Teachers) pak přednesl na následující konferenci zmíněného svazu návrh týkající se bezpečnostní legislativy vlády Spojeného království, v němž prohlásil:

Povede to k situacím, kdy je pro učitele čím dál obtížnější využít příležitost a diskutovat o důležitých věcech. Pokud se tak stane, hrozí, že opustíme mladé lidi a necháme je spadnout do temných míst, která mohou najít kdekoliv, ať už na internetu nebo i jinde, aniž bychom měli možnost to jakkoli usměrnit.

Rozvoj a podpora demokratických kompetencí vyžadují svobodnou debatu. Jestliže se po učitelích chce, aby sloužili jako prodloužená ruka policie, anebo je z toho někdo podezírání, podkope to obecné vnímání svobody ve škole a ze škol se stanou méně bezpečná místa pro to, aby se někdo odlišoval nebo aby měl odlišné názory.

V totalitních zemích bylo a stále je běžné chtít po učitelích a školách, aby nahlašovali jakoukoliv kritiku vlády nebo podporu „nepřátel“. Děti jsou dokonce podporovány v tom, aby úřadům „donášely“ na své učitele a rodiče.

Je pochopitelné, že učitelé, kteří suplují práci policie, budou představovat vážné ohrožení příjemné a pozitivní atmosféry plné důvěry, která je pro proces vzdělávání tak důležitá. I když je pravdou, že školy musí mít dobré vztahy s ostatními institucemi v rámci své komunity, musí se jasně vymezit role a odpovědnosti jednotlivých úřadů a orgánů a jejich zaměstnanců. Jestliže studenti uvidí, že jejich učitel je nástrojem

pro vynucování zákona, může to trvale poškodit jejich vzájemný vztah.

13

Otevřete školu místní komunitě

Školy nejsou ostrovy. Jak praví africké přísloví: „... k výchově dítěte, je třeba celá vesnice.“ Připravit studenty na život v inkluzivní demokratické společnosti je vzdělávací výzvou. Je v ní možné obstát, pokud školy ke vzájemné spolupráci přizvou rodiče a celou místní komunitu, v níž působí.

Vytváření partnerství se skupinami v rámci dané komunity, tj. s podniky a s místními úřady, může školám pomoci dosáhnout nejen stanovených vzdělávacích cílů, ale zároveň i posílit odpovědnost zástupců místní komunity za veřejné vzdělávání a zvýšit podporu demokracie na lokální úrovni.

„V pre-demokratické fázi historie Jižní Afriky byl školní systém nástrojem, jak od sebe oddělovat lidi a jak jim vštípit principy nadřazenosti a podřazenosti. Děti černochů se učily pohlížet na bělochy jako na nadřazené bytosti. Školy reprezentovaly to, čeho chtěli dosáhnout bílé páni. Staly se nástrojem útlaku. Od roku 1994, kdy se stanovil cíl učinit školy součástí multirasové společnosti, se rodiče začali účastnit školního života a podílet se na práci řídicích orgánů škol. Pojetí respektu a tvrdé práce se od roku 1994 změnilo. Studenti se dnes učí respektovat všechny bez rozdílu, nejen ty bílé pleť, a tvrdá práce je prostředkem k naplnění vlastního potenciálu a ke službě místní komunitě, ne prací pro bílého pána.“³⁹

Principy a procesy vzdělávání a demokracie jsou navzájem propojené. Na místech, kde se školní systém využíval k tomu, aby podporoval nedemokratickou a represivní politickou agendu, je naprosto nutná přeměna škol do podoby, v níž by reflektovaly hodnoty lidských práv. Stejný proces je však důležitý pro všechny školy, bez ohledu na jejich minulost.

Demokracie ve školním systému se musí zrodit znovu pro každou generaci. Učitelé každodenně vštěpují studentům hodnoty rovnoprávnosti, participace a odpovědnosti. Školy mohou mít pozitivní vliv na studenty, ale i na místní komunitu v širším smyslu slova. Hodnoty lidských práv, jakkoliv jsou

39 Nkosana Dolopi, zástupce generálního tajemníka Jihoafrického demokratického odborového svazu učitelů (South African Democratic Teachers' Union), popisuje zásadní změnu ve vztazích mezi školami a komunitou od doby, kdy byl v zemi v roce 1994 zakázán apartheid a nastolena vláda demokracie.

univerzální, posilují jenom tehdy, když jsou hluboce zakoře-
něny ve společnosti a respektují místní kulturní zvyky.

Školy, kde se studenti učí znát a uplatňovat hodnoty lidských práv a demokratické postupy, vyžadují flexibilitu, profesní autonomii a osobní nasazení učitelů. Reformátoři se příliš často snaží vytvořit vzdělávací systémy založené na technikách řízení a předpokladech, které nutně nezosobňují výše uvedené hodnoty a postupy. Přístupy zaměřené na standardizaci odrážející myšlení tvůrců politiky, kteří hledají jednoduchá a levná řešení, často nerespektují lokální specifi-
ka a zkušenosti učitelů a dalších profesionálů pracujících ve vzdělávání.

Nebezpečí vzdělávání „podle jednotného modelu pro všechny“ není jen v tom, že nereaguje na specifické vzdělávací výzvy, ale v tom, že riskuje vykořenění vzdělávání a jeho odtržení od místní komunity. Chce-li vzdělávání uspět, musí mít vazby na místní komunitu. Školy jsou její součástí a jako takové by s ní měly žít, růst a vyvíjet se.

V Evropě existují iniciativy, které se snaží školy a místní komunity více provázat. Jednou z nich je projekt financovaný EU „Otevřená škola pro otevřenou společnost“ (Open Schools for Open Societies).⁴⁰ Úkolem tohoto tříletého projektu (2018–2020) je „usnadnit transformaci škol na inovativní ekosystémy... za které ponesou společnou odpovědnost učitelé, studenti a místní komunita... a ze kterých budou všichni profitovat tím, že se zvýší vědecký potenciál své komunity a dojde k rozvoji odpovědného občanství“. Učitelé jsou vyzváni, aby spolupracovali s komunitou, rodiči, podniky a zákonodárci za účelem proměny studentů na odpo-

40 Viz <https://www.openschools.eu/>

vědné občany. Do programu Otevřené školy pro otevřenou společnost se zapojilo tisíc základních a středních škol, které jsou sdruženy do stovek „center“ ve dvanácti zemích.

Ve Spojených státech se rychle rozšiřuje působnost hnutí komunitních škol, které patrně našlo efektivní způsob podpory studentů v komunitách s vysokou mírou chudoby. Podle Národní koalice komunitních škol (National Coalition of Community Schools) „je komunitní škola veřejnou školou – centrem daného okrsku, které spojuje rodiny, učitele a partnerské subjekty dané komunity za účelem zajistit všem studentům přístup k co nejkvalitnějším učitelům, vzájemnému obohacování, zdravotním a sociálním službám a umožnit jim uspět jak ve škole, tak v životě“ (Coalition for Community Schools, bez datace). Na území USA již existuje asi 5 000 škol, které se považují za komunitní, a mnoho dalších školských okrsků zajistilo rozšíření této strategie napříč celým svým systémem.

Jde o velmi pozitivní výsledky. Ve skutečnosti by ale všechny školy měly mít možnost pomoci svým komunitám v boji s chudobou, při budování soudržnosti a vzdělávání dětí a mladých lidí k aktivnímu občanství. To se ale jen těžko podaří realizovat, pokud bude k dispozici omezený rozpočet, bude chybět politická podpora a vysoce kvalifikovaní profesionálové.

Demokracie musí mít kořeny. Pokud má fungovat, nemůže jenom opisovat od ostatních zemí nebo kultur. Veřejné vzdělávání, které se bude řídit stejnými principy, tj. bude výsledkem práce na lokální úrovni, a ne produktem globálního standardu, pomůže o tyto kořeny pečovat.

14

Přijímejte nové technologie s obezřetností

Nové technologie představují cenný nástroj ke zlepšení výuky a získávání znalostí. Mohou zlepšovat vzdělávací příležitosti studentů a učitelům mohou pomoci zlepšit proces výuky. Jsou zde však také úskalí, a to například v podobě agresivního technologického trhu, který by určoval, co by se studenti měli naučit a jak by je to učitelé měli učit.

„Robotizace“ učení není jen pouhým zbožným přáním v některých technologických kruzích. Státní orgány odpovědné za vzdělávání by tato myšlenka mohla lákat z finančních důvodů. Avšak proces vštěpování a rozvíjení demokratických kompetencí, motivace studentů a ovlivňování jejich chování i postojů závisí do značné míry na interakci mezi studentem a učitelem. Nové technologie nemohou nahradit zcela zásadní přínos kvalifikovaných profesionálních učitelů.

„[Moji studenti] spolupracují s dětmi po celém světě na projektech, které mají za cíl překonávat nerovnosti jimi zjištěné. V posledních čtyřech letech vyzpovídali vědce na Antarktidě, získali informace od astronautů na mezinárodní vesmírné stanici a spolupracovali s lidmi ve více než 90 zemích. Každé takové spojení jim umožňuje sdílet kousek naší komunity a jich samých s celým světem a přijímat za vlastní transformační zkušenosti, které přicházejí ve chvíli, kdy jste vystaveni jiným kulturám.“⁴¹

Jsme na počátku „čtvrté průmyslové revoluce“. Umělá inteligence, „velká data“, pozměňování genetického kódu, konektivita a využívání cloudů – to vše má hluboký dopad na to, jak žijeme, pracujeme a učíme se (Schwab, 2016).

Technologie byla vždy součástí práce učitele; černá školní tabule je také technologií. Ale ať už je technologií tabule, zpětný projektor, počítač, robot nebo umělá inteligence, vždy se jedná o prostředek, ne o cíl. Jde o součást pedagogického repertoáru. Pomocí moderních technologií mohou studenti pořádat video konference s kolegy na jiném kontinentu, mají k dispozici nepřeberné množství informací, mohou sami natáčet videa nebo tisknout prototypy na 3D tiskárně.

Technologie mohou přinášet obohacení tím, že otevírají nové horizonty a umožňují nám tvořit. Platí to v případě, že všichni studenti mají přístup k technologiím, což nemusí

41 Michael Soskil, učitel roku 2017–2018 státu Pensylvánie mluví záměrně o tom, jak technologie umožnily jeho studentům pomáhat řešit problémy.

být vždy pravda.⁴² Technologie jsou obohacením i pro učitele samotné. Nejen, že mohou pomocí technologií sdílet dobrou praxi, zdroje i výukové metody bez ohledu na hranice států, ale technologie také napomáhá aktivitě učitelů po celém světě. V některých zemích přes internet organizované skupiny učitelů pomohly odstartovat stávky za kvalitní vzdělávání pro své studenty.

Objevil se také další přístup k využití technologií s cílem personalizovat učení: snaha zcela nahradit učitele, nebo alespoň minimalizovat jejich roli ve výuce. Již v roce 1924 Sydney Presser představil svůj prototyp „automatického učitele“, jeden z prvních standardizovaných testovacích strojů, o kterém byl přesvědčen, že „zautomatizuje výuku a testování, což mělo vyvolat „průmyslovou revoluci ve vzdělávání“ (Watters, 2015). Samozřejmě, že technologie mohou pomoci podpořit dobré pedagogické postupy jako například formativní hodnocení, kde data zprostředkovávají učitelům a studentovi informace, a mohou tedy posunout vzdělávací proces kupředu. Avšak jsme také svědky situací, kde data s učením splývají. Velké technologické firmy transformovaly ekonomiku na to, co Shoshana Zuboff (2019) nazvala „kapitalismem dohledu“.

Pod rouškou personalizovaného vzdělávání se společnosti zaměřené na vzdělávací technologie čím dál více snaží přeměnit školy na obdobné panoptikum. Vše začíná u ukládání výsledků testů, pokračuje zaznamenáváním návyků při práci na počítači, online sledováním až po rozpoznávání obličejů

42 Viz statistiky Pew Research Centre týkající se celostátního přístupu k technologiím: <https://www.pewglobal.org/2016/02/22/internet-access-growing-worldwide-but-remains-higher-in-advanced-economies/>

v reálném čase. To stejné platí o monitorování zaměstnanců na pracovišti, což je v korporátním světě stále častější. Stejně technologie mohou být použity k monitorování a hodnocení učitelů. Použití takových praktik v sobě nese riziko vzniku prostředí, ve kterém se učitelé a studenti budou cítit nesví z důvodu narušení soukromí a pocitu, že je někdo sleduje. To je na hony vzdáleno hodnotám, kterých bychom si měli na vzdělávání vážit.

Zneužívání nových technologií je často spojeno se snahou ušetřit peníze nebo přinést do vzdělávání tržní řešení, anebo s obojím. To se děje v případech, kdy je poskytování vzdělávání zajištěno externě aktéry trhu, kteří často prodávají „konfekční“ vzdělávání bez jakékoliv vazby na komunitu či zemi, ve které je vzdělávání poskytováno. V Keni a Ugandě například školy Bridge International Academies, za kterými stojí mezinárodní vzdělávací společnost se sídlem v USA, zajišťují veškeré vzdělávání na úrovni K-12. Ve školách zaměstnávají výhradně nekvalifikované učitele, kteří dostávají ve formě standardizovaných scénářů přesné instrukce, jak mají učit. Učitelé musí předčítat z tabletu text, který byl předpřipraven v USA. Nemohou používat vlastní slova nebo jakkoli měnit nebo doplňovat daný text. Stejně tak jim není doporučeno, aby se ve třídě vedla diskuse.

Použití technologií by mělo podporovat, ne podkopávat učitelskou profesi. Efektivní výkon této profese tkví v tom, že učitelé mají kapacitu, vnější podporu a čas rozvíjet vztahy se studenty, a zároveň i prostor a čas rozvíjet spolupráci s kolegy.

Existuje mnoho způsobů, jak mohou učitelé budovat pozitivní vztahy se svými studenty. Podle Gallaghery (2013) tyto strategie zahrnují vyučování s entuziasmem a vášní, pozitiv-

ní chování, zájem o život studentů mimo výuku a respekt ke studentům. Pozitivní vztah mezi učitelem a studenty umožňuje studentům, aby se cítili bezpečně v rámci výukového prostředí a slouží jako základ pro rozvoj důležitých sociálních a akademických dovedností.

Studie ukazují, že míra času, kterou studenti stráví se svými učiteli, je mnohem důležitější než většina ostatních aspektů v rámci procesu učení. Jevgenij Morozov ve své knize *Chcete-li vše uložit, klikněte zde* (To Save Everything, Click Here, 2013) popisuje diskusi s Adamem Faulkem, prezidentem Williams College, jehož výzkum ukázal, že nejlepším způsobem, jak předpovědět, zda studenti budou úspěšní při studiu na vysoké škole, nejsou výsledky jejich středoškolských závěrečných zkoušek nebo průměry známek (GPA), ale míra osobního kontaktu, který měli se svými profesory. Morozov cituje jiný, ale podobný závěr, který učinila Pamela Hieronymi, profesorka filozofie na Kalifornské univerzitě (University of California) v Los Angeles (UCLA):

Vzdělávání není předávání informací nebo myšlenek. Vzdělávání je trénink, který je zapotřebí, abychom se naučili informace a myšlenky používat. Jak se informace uvolňují z knihkupectví a knihoven a zaplavují počítače a mobilní zařízení, nabývá tento trénink na důležitosti, nikoli pozbývá. (Morozov, 2013).

Jestliže se díváme na mozek jako na lidský hard disk, který ukládá informace, nebude hrát takovou roli, co je zdrojem informací nebo jakým způsobem je informace přenášena. Vzdělávání ale není jen ukládací proces. Schopnost naučit se používat informace a pracovat s koncepty a nápady vyžaduje osobní kontakt a interakci s profesionálními učiteli.

Veškeré kompetence, které studentům umožňují porozumět fungování demokracie, jejím základním hodnotám a základům participace, jsou zastoupeny v této nehmotné kategorii. Nedají se snadno měřit ani kvantifikovat. Jejich přítomnost není zjevně patrná, ale jejich absence napáchá více škody, než si dokážeme představit.

Na globální úrovni narůstá shoda v tom, že kvalita vzdělávání záleží na erudici učitelů. Učitelé musí být vysoce kvalifikovaní a motivovaní. Avšak, jak již bylo řečeno výše, v některých případech jsou ze soukromého sektoru do vzdělávání importovány manažerské techniky, které redukuje výuku na uspořádané mechanické procesy taylorismu.

„Zapříčinit zhroupení“, tj. snižovat úroveň výuky, naprogramovat učitele, aby prováděli opakující se úkony, požadovat po nich, aby se při komunikaci se studenty v rámci výuky drželi scénáře... nic z toho nefunguje. Dobrou výuku nezajišťují roboti, ani lidé na roboty přeměnění.

Publikace Evropské komise z roku 2013 *Podpora rozvoje kompetencí učitelů v zájmu lepších studijních výsledků* (Supporting teacher competency development for better learning outcomes) tvrdí, že „společný základ napříč různými kulturami ohledně povahy učení, rozvoje učitelů a schopností učitelů lze vyjádřit šesti široce pojatými paradigmaty, která by měla být integrována jako doplňkové aspekty profese“:

„učitel jako poskytovatel zpětné vazby; jako expert vybavený znalostmi; jako expert vybavený dovednostmi; jako aktér výuky; jako sociální pracovník a jako celoživotní student“ (Paquay & Wagner, 2001, jak je citováno Evropskou komisí, 2013, str. 13).

John Dewey, americký učitel a filozof před více než sto lety v knize *Demokracie a vzdělávání* (1916) varoval před „cíli stanovenými zvenčí... které změni práci učitele i studenta na mechanický a otrocký proces“. Dewey nám také říká, že „bez ohledu na to, co je v poučkách a teorii, bez ohledu na nařízení školní rady nebo mandát ředitele školy, je podstata vzdělávání v osobním kontaktu mezi učitelem a dítětem“.

15

Propichujte internetové bubliny a važte si soukromí

Internet nabízí nesmírné výhody, ale přináší s sebou i rizika. Kdykoliv a kdekoliv na světě nám okamžitě dává k dispozici pravdivé i nepravdivé informace. Je velmi důležité, aby se mladí lidé naučili s internetem zacházet tak, aby z něj mohli profitovat, ale zároveň uměli odfiltrovat nepravdu a věděli, jak se zodpovědně chovat na sociálních sítích. Mnoho škol je totiž doslova zamořeno kyberšikanou.

Krom toho přetrvávají otázky týkající se ochrany soukromí. Internetové operace ovládá několik ohromných korporací a neexistuje skoro žádná nebo vůbec žádná demokratická kontrola nad tím, kdo sbírá a používá data z internetu. Na některých místech se dokonce orgány veřejné moci horlivě snaží sbírat a shromažďovat osobní data, aniž by se příliš ohlížely na právo na soukromí.

U analýz velkých dat a v ekonomice algoritmů, kde se s daty jednoduše nakládá jako s fakty, jsou důležité aspekty při interpretaci často vynechány. Nepočítá se se záměry a smyslem v rámci daného kontextu ve chvílích, kdy se provádějí prediktivní analýzy a vytvářejí služby šité na míru. Analýzy tak samy o sobě nesou riziko tendenčnosti, zatímco u služeb hrozí, že se minou účelem (Søe, 2017).

Školy a učitelé by měli ochraňovat své studenty a podporovat zodpovědné používání internetu. Bylo provedeno několik studií o tom, jak při vyhledávání informací postupují absolventi na amerických univerzitách. Ty ukázaly, že studenti téměř absolutně spoléhají na Google. Jedna ze studií na univerzitě Illinois Wesleyan ukázala, že většina studentů plně neporozuměla systému práce vyhledávačů a nedokázala utřídit vyhledané výsledky (Shader, 2011).

Rozvoj schopnosti kompetentně používat vyhledávače výrazně přispěje k posílení role pravdy a reality v demokraciích. Při provádění výzkumu, ať už v jakémkoliv věku, je třeba správně postupovat a informace si dvakrát zkontrolovat a ověřovat. Tak tomu bylo vždy, to jen internet dovolil ledabyllost.

Jinými slovy, informační revoluce sice poskytuje přístup k mnohem více informacím, ale to neznamená, že už nefungují tradiční způsoby, jak rozhodnout, jestli je informace spolehlivá, nebo že není potřeba samostatně uvažovat. Tsunami informací musí lidé filtrovat, a proto je důležité, aby vzdělávání rozvíjelo schopnost zpracovávat informace a dělat z nich závěry. Internetová gramotnost je potřeba k tomu, aby se zajistilo, že se web stane životaschopným nástrojem, a ne zdrojem klamu.

Objevilo se mnoho případů, kdy šíření fake news sociálními médii mělo zásadní dopad na politiku. Radikální organizace, suverénní státy a korporace ti všichni se „vyzbrojili“ sociálními médii, aby byli schopni ovlivňovat veřejnou debatu. Platformy sociálních médií byly v tomto procesu katalyzátorem (Müller & Schwarz, 2018). Výzkumná pracovnice Zeynep Tufekci nazvala YouTube „velkým radikalizátorem“. Algoritmy podporují aktivitu, a podobně jako při kliknutí na reklamy, i platforma může směřovat uživatele k ještě radikálnějšímu obsahu (Tufekci, 2018).

Je nezbytné vybavit studenty schopností odlišit, jaké zprávy jsou pravdivé a jaké ne, jak se zprávy tvoří a jak se šíří, kdo těží a profituje z šíření fake news.

Učitelé učí studenty informační gramotnosti již dlouho. V rámci hodin společenských věd a historie byla analýza zdrojů základním stavebním kamenem odpovědné pedagogiky. Studenti se musí naučit základní fakta, ale zaměřit se pouze na fakta nestačí. Získávání potřebných kompetencí není jednoduché, a rozhodně je nelze získat a změřit pomocí standardizovaného testování. Jak ukázala studie provedená na Stanfordu: „Když přijde na to zhodnotit informaci, která se šíří skrze sociální média, snadno se stane, že se lidé nechají oklamat“ (McGrew et al, 2017, str. 5). Potřebujeme pedagogické techniky vhodné pro věk internetu, například musíme učit studenty, aby „četli laterálně“.

Ověřovatelé faktů přistoupili k neznámému obsahu zcela jiným způsobem. Četli laterálně, z neznámé stránky téměř okamžitě vyskočili, otevřeli nové okno a začali vyhledávat informace jinde než na původní stránce. Opustili danou stránku právě proto, aby se o ní dověděli více (McGrew et al, 2017, str. 8).

Internet nám nejen dá k dispozici hromady informací, ale udělá to navíc během vteřiny. Vysoká rychlost a ohromný rozptyl informací mohou mít na studenty nepříznivý vliv.

Přetrvávající a extrémní šikana na internetu způsobuje, že mladí lidé předčasně ukončují školní docházku a že někteří jsou dohnáni až k sebevraždě. Útoky jsou zničující, ničí se dobrá pověst. Kolování kompromitujících fotografií, většinou dívek, se stalo rozšířenou praxí. Skoncovat s kyberšikanou studentů a pedagogických pracovníků, aby se zajistilo, že prostředí ve škole bude bezpečné, vyžaduje velké úsilí. Facebook a další sociální média pracují na změně, ale to, že soukromé osoby upravují fungování algoritmů, nestačí. Musí se vést veřejná diskuse, která bude zasazená v kontextu demokratického zřízení.

Kanadská federace učitelů (The Canadian Teachers' Federation, CTF) vytvořila metodiku pro řešení kyberšikany poté, co provedla výzkum, který ukázal, že 34 % studentů vědělo o případech šikany. Kromě toho tato organizace společně s Královskou kanadskou jízdní policií (Royal Canadian Mounted Police, RCMP) vyvinula národní vzdělávací program o kyberšikaně. Prezentace v délce 30–75 minut je zaměřená na studenty 4.–12. tříd a je dostupná skrze vzdělávací středisko úředníka pro mládež při RCMP. Na webové stránce RCMP věnované mládeži najdeme i hru s názvem *Kyberšikana: Odvrácená strana komunikačních technologií*.⁴³

43 Cyberbullying: The Dark Side of Technology <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20news/Volume%2043/Number10/InTheNews/Pages/RCMPandCTFjointforcestofightcyberbullying.aspx>

Na rozdíl od jiných forem komunikace, jakými jsou například pošta, elektronická média a telefon, internet nevznikl ani jako veřejná služba, ani jako regulovaný monopol. Poskytovatelé komerčních internetových služeb se začali objevovat na samém konci osmdesátých let dvacátého století. V dnešní době je internet pod kontrolou pouze hrstky soukromých korporací a je založen na výnosech z prodeje reklamy. Odvozeným „produktem“ jsou cenná a prodejná data, která se v rámci této činnosti sbírají.

Jedním z následků rozšíření používání internetu a nárůstu sociálních sítí bylo poškozování práv studentů a učitelů na soukromí. Šlo o případy komerčního vykořisťování a podvodů, sledování názorů a zájmů studentů pro komerční využití nebo pro jiné účely, vystavování pornografií a nenávistným projevům a dále využití velkých dat nashromážděných od studentů, a to včetně osobních informací.

Společnosti se zaměřují na potenciální zákazníky s co největší možnou mírou přesnosti tím, že sledují „lajky“, onlinevé nákupy a další chování na internetu. Informace se sbírají od studentů od té chvíle, kdy začnou používat internet a kdy se zapojí do života sociálních sítí. Již od raného věku je na ně vyvíjen přímý a cílený tlak za účelem formování jejich spotřebitelských zvyků a postojů. „Vytěžují se“ jejich osobní data, která jsou dále poskytována ke komerčním účelům, a to často aniž by o tom studenti věděli nebo s tím souhlasili, přesně jak je tomu i v případě dospělých.

Existují také obavy týkající se ochrany soukromí v souvislosti s používáním internetu v samotném vzdělávání, včetně hrozeb ze strany komerčních a dalších subjektů mimo vzdělávání, které ovlivňují směr politiky. Studenti by měli být ochráněni před tím, aby bylo narušeno jejich soukromí,

a kromě toho by se měli naučit, jak bezpečně čelit nebezpečí na internetu.

Školy – včetně veřejných škol – čím dál častěji smluvně sjednávají zajištění vzdělávacích služeb od korporací provozovaných za účelem zisku. Tyto společnosti mají často přístup k údajům studentů. Je navíc i možné, že se dostanou k výsledkům testů a dalším údajům s cílem shromáždit informace o zájmech a studijních výsledcích jednotlivých studentů. Rodiče a obhájci práva na soukromí začali vyjadřovat obavy z toho, že velké objemy dat jsou dostupné i třetím stranám. Nedávný výzkum, který zkoumal názory více než tisícovky amerických rodičů ve věci používání technologií při vyučování, zjistil, že 79 % respondentů bylo poněkud znepokojeno nebo zcela/velmi znepokojeno ve věcech ochrany soukromí (Marketplace, 2015; cit. dle: Krueger & Moore, 2015).

Dostupné osobní údaje studentů mohou obsahovat jakoukoliv informaci o identitě jednoho konkrétního studenta, jeho pedagogích, zdravotním stavu, nebo čemkoliv jiném, co se shromažďuje, ukládá a stane se obsahem komunikace školy nebo prodejců technologií komunikujících jménem školy, a to včetně jména, adresy, jmen rodičů nebo poručníků, data narození, známek, docházky, kázeňských záznamů, nároku na dotované obědy v rámci speciálních programů, speciálních potřeb a dalších informací potřebných pro běžnou administrativu a výuku.

Zahrnuje to i data vytvořená nebo vygenerovaná studentem nebo učitelem při používání technologií – tedy e-mailové účty, onlinové nástěnky, odevzdané práce v rámci vzdělávacího programu nebo aplikace, tj. cokoli, co se týká jednotlivého studenta nebo co jím bylo vytvořeno v rámci výuky.

Tato data se zároveň využívají při tvorbě učebnic a dalších vzdělávacích materiálů a za účelem poskytování rad týkajících se vzdělávací politiky. Taková práce závisí na algoritmech a nemohou jí porozumět osoby, které stojí mimo zainteresované firmy, a ve zvýšené míře ani společnosti, které vyvíjejí procesy a zpracovávají data. Jinými slovy, politika je ovlivňována, pokud ne přímo vytvářena, na základě mechanismů, které byly navrženy, aby sloužily trhu. To, že se uzavírají smlouvy na služby s externími firmami, napomáhá vzdalování vzdělávání z dosahu učitelů a dalších osob v rámci vzdělávací komunity.

Větší pozornost ze strany tvůrců směrnic se věnuje tématům spojeným s ochranou soukromí, a to i ze strany EU a autorit Severní Ameriky. V roce 2018 nabyl v EU účinnosti hlavní nástroj ochrany soukromí, obecné nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR).⁴⁴ Jedná se o dobrý začátek pro veřejnou regulaci internetu.

Avšak zatímco lidé a političtí lídři jsou si čím dál více vědomi rizik spojených s ochranou soukromí, hrstka společností, které hrají hlavní roli ve sběru a kontrole dat, se stává silnou lobbyistickou skupinou, která chce chránit svoje zájmy, „svá data“ a svá obchodní tajemství. Jejich obchodní model nezávisí na poplatcích za používání služeb, ale poskytuje službu „zdarma“, což znamená, že vydělávají peníze právě na datech. Politici mnohdy nejsou v této oblasti zaangažováni tak, jak by měli být, neboť se obávají moci, peněz a vlivu velkých internetových firem a společností, které sbírají data.

44 Více informací o GDPR najdete na <https://digitalguardian.com/blog/what-gdpr-general-data-protection-regulation-understanding-and-complying-gdpr-data-protection>

Existuje přímé a jasné spojení mezi internetovými kompetencemi lidí a budoucností demokracie. Ve Spojených státech se vyšetřuje několik případů nabourání se do účtů politických lídrů ze strany cizích zemí, které mohlo ovlivnit výsledky prezidentských voleb v roce 2016. Bylo prokázáno, že v období před těmito volbami se britská firma zabývající se public relations zapojila do velmi důmyslného a detailního mikro cílení na Facebookové účty, což byla technika, kterou ta samá firma úspěšně použila během kampaně o brexitu ve Spojeném království a v kampani před prezidentskými volbami v Keni.

V životech dětí hrají sociální sítě a internet velikou roli. Tak to pravděpodobně bude i v budoucnu. Případ z Číny, který je popsán níže, je však hroživým varováním před potenciálem internetu, který může být namířen proti lidským právům, demokratickým hodnotám a praktikám.

Čínská vláda ve spolupráci s některými čínskými soukromými společnostmi aplikuje mechaniku webu včetně použití algoritmů a sofistikovaného sběru a ukládání dat k tomu, aby vytvořila moderní, extrémně komplexní systém stálého sledování. Tento program má vytvořit detailní profil každého čínského občana pomocí informací sebraných ze sociálních sítí, online nakupování, záznamů videokamer a aplikace algoritmů softwaru pro obličejovou rekognici. Toto masivní shromažďování dat bude podléhat bezpečnostním orgánům komunistické strany a státu. Podle veřejných informací půjde ve výsledku o základ pro tzv. občanské skóre. Systém se používal již v roce 2019 pro potřeby schvalování nebo zamítní viz pro cesty do Evropy. Pokud je člověk považován za „nedůvěryhodného“, k čemuž může dojít na základě jeho

kritických příspěvků na internetu nebo na základě projevu neschválených politických názorů, skóre klesne. Přestože mezi tímto způsobem a zastaralými autoritářskými opatřeními není žádný rozdíl, rozsah a efektivita, které umožňuje internet a další technologie, jdou daleko za hranicemi toho, co si představoval Orwell ve svém díle 1984.⁴⁵

45 Devatenáct set osmdesát čtyři, často publikovaný jako 1984, je dystopickým románem anglického spisovatele George Orwella, který vyšel v červnu roku 1949. Román je zasazen do roku 1984, kdy se většina lidstva stala obětí věčné války, všudypřítomného vládního dohledu a propagandy.

16

Postavte se segregaci

Ta země, kde se všechny děti vzdělávají společně, má větší šanci na vnitřní harmonický rozvoj než země, kde jsou obyvatelé již od raného věku oddělováni a segregováni.

Jestliže se děti vzdělávají odděleně, kromě případů, kdy se jedná o studenty vyžadující speciální péči a mající speciální potřeby, vytváří se nerovnost, která spíše upevňuje, než překonává překážky sociální soudržnosti a brání dosažení demokracie.

Bez ohledu na příčinu segregace jsou oddělené vzdělávací instituce v zásadě nerovné.

V jižanských státech Spojených států, podobně jako v Jižní Africe v době apartheidu, byla segregace uzákoněna. K jejímu odstranění došlo až po desetiletích bojů. Po občanské válce v USA v letech 1861 až 1865 následovalo relativně krátké období integrovaných škol. Avšak s nárůstem hnutí nadřazenosti bílých se vzdělávání opět segregovalo a tato praxe byla potvrzena i rozhodnutím Nejvyššího soudu z roku 1896, podle kterého vzdělávání mohlo být oddělené, ale muselo být rovnocenné.

V roce 1954 Nejvyšší soud toto rozhodnutí zrušil a jednomyslně rozhodl, že „oddělené vzdělávací instituce jsou ze své podstaty nerovnocenné“ (History.com Editors, 2018). V roce 1957 bylo nařízeno, aby střední škola Central High School ve městě Little Rock ve státě Arkansas přijala ke studiu devět černošských studentů. Guvernér povolal národní gardu, aby těmto studentům zabránila ve vstupu do školy. Prezident Eisenhower vydal rozkaz, aby černošským studentům poskytla ochranu armáda Spojených států. Studenti tedy v doprovodu vojáků vešli do školy a pokračovali do své třídy i přesto, že nepřátelský dav tisíců zastánců nadřazenosti bílých vykřikoval rasistická hesla.

Při demonstracích na podporu občanských práv se angažovalo mnoho odborových svazů a poskytlo tak pevnou oporu požadavkům hnutí za občanská práva na místní, státní a národní úrovni. Americké národní středisko AFL-CIO⁴⁶

46 The American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations (poznámka překladatele)

v šedesátých letech dvacátého století zmobilizovalo vlastní řady a učinilo z přijetí legislativy týkající se občanských práv svou hlavní prioritu. Segregace se však do některých států USA vrátila. Není vynucována vojenskými jednotkami, ale pomocí potravinových poukázek a možnosti „volby školy“ („school choice“), což je převážně americký termín, který má původ v historickém kontextu rasismu a znamená, že rodiče bělošských dětí by měli mít možnost volby neposílat své děti do škol spolu s těmi černými. Postupem času se z možnosti stal radikální koncept organizace veřejného vzdělávání. Namísto toho, aby bylo vzdělávání systémem, který je založen na demokratických principech odpovídajících kolektivní vůli veřejnosti, umožňuje rodičům činit „spotřebitelskou volbu“, kam posílat své děti do školy. Školy jak veřejné, tak soukromé bojují o studenty. Některé dokonce mají reklamy v rádiu a v televizi. Přestože byla vznesena námitka, že možnost „volby školy“ poskytuje stejné příležitosti chudým dětem jako bohatým, ve skutečnosti došlo k obecnému zhoršení podmínek vzdělávání pro děti z chudinských čtvrtí.

Americký Úřad pro vládní odpovědnost (GAO)⁴⁷ v roce 2016 uvedl, že tzv. charterové školy⁴⁸, které představují klíčovou strategii zlepšování vzdělávání studentů z velmi chudých oblastí, často odvádějí chudé studenty a ty z minoritních skupin pryč z větších, více diverzifikovaných veřejných škol a zapisují je do škol méně diverzifikovaných. Úřad GAO zjistil, že od školního roku 2000/2001 do školního roku 2013/2014 podstatně vzrostlo jak procentuální zastoupení

47 Government Accountability Office. Úřad s podobnou náplní činnosti jako náš NKÚ.

48 Viz poznámka v kapitole 8.

veřejných škol na úrovni K-12⁴⁹ ve velmi chudých oblastech, tak procentuální zastoupení škol vzdělávajících převážně afroamerické studenty a studenty hispánského původu – více než dvojnásobně – ze 7 000 na 15 000 škol. Procentuální zastoupení všech škol s tzv. rasovou a socio-ekonomickou izolací vzrostlo z 9 % na 16 % (Toppo, 2016).

V zemích, kde byl zaveden program podporující volbu školy, vzrostla segregace, a to zejména, ale nikoliv výlučně, na soukromých školách.

Podle publikace OECD *Rovnost a kvalita ve vzdělávání* (Equity and Quality in Education, 2012) „může možnost volby školy zvětšit rozdíly mezi jednotlivými školami z hlediska studijních výsledků a socio-ekonomického zázemí. V mnoha zemích jsou tyto rozdíly zásadní“ (str. 65).

Bývalý komisař pro lidská práva při Radě Evropy ve zprávě založené na šetření v několika zemích vyjádřil svoji obavu ohledně narůstající segregace ve školách. Zpráva se zaměřuje na segregaci zapříčiněnou statutem migranta nebo uprchlíka, zdravotním postižením nebo oddělováním romské populace (European Roma Rights Centre, 2018). V jiné zprávě týkající se též segregace ve školách komisař pro lidská práva uvádí:

Segregace ve školství posiluje, kopíruje a udržuje rozdělení společnosti, zatímco integrované školy slouží ke zmírňování těchto problémů. Jelikož aplikace demokracie je uměním toho, jak propojit různé skupiny v duchu společných hodnot, naučit je koexistovat, společně pracovat a studovat již v mladém věku, pomáhá tento proces dláždit cestu opravdovému a aktiv-

49 Viz poznámka v kapitole 3.

nímu občanství, založenému na porozumění a toleranci (Rada Evropy, 2017, str. 5)

Nesouhlasné názory ohledně hodnoty integrovaných škol se víceméně stále opakují. V Nizozemí se například v průběhu devatenáctého století vedl politický boj o téma státního monopolu na bezplatné vzdělávání. Proti tomuto konceptu stála hesla jako „Svoboda vzdělávání“ a „Oddělení církve a státu“.⁵⁰ Holanďané tento souboj nazvali *De Schoolstrijd* (Bitva škol). Vyřešen byl nakonec tím, že se školy oddělily od státu a od roku 1917 se všechny školy financovaly stejně, a to veřejné i soukromé (Hooker, 2009).

Svoboda vzdělávání vyústila v segregovaný systém veřejných škol, který se dělí na veřejné školy, řízené přímo nebo jménem veřejných zřizovatelů, a „speciální školy“ (*Bijzondere scholen*), které jsou zřizovány skupinami, jež podporují určité pedagogické metody nebo náboženství, a které mají své kořeny v katolické, protestantské a židovské komunitě.

Tento systém umožnil, že se Nizozemí na dlouhou dobu stalo zemí, kde mohly být děti vzdělávány odděleně na základě svojí víry.

Teprve na konci šedesátých let dvacátého století církve, když byly konfrontovány nevěřícími ovečkami, nedokázaly

50 Svoboda vzdělávání je právem rodičů, aby jejich děti byly vzdělávány v souladu s jejich náboženskými a jinými názory, což umožňuje skupinám lidí vzdělávat děti bez zásahu státu. Jedná se o ústavní (právní) koncept, který byl zahrnut do Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, protokol 1, článek 2, Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech, článek 13, a do několika národních ústav jako např. do ústav Belgie a Nizozemí.

zabránit rozředění náboženských prvků ve svých školách, které otevřely dveře všem dětem a již je takřka nebylo možné rozlišit od škol veřejných. Nikoho ani nenapadlo, aby následně změnil i systém financování. Výsledkem bylo, že poté, co do země přišla vlna pracovníků z islámských zemí, došlo k zakládání islámských škol, které opět oddělovaly děti podle kritéria daného vírou a které s sebou navíc přinesly další výzvu ve formě nutnosti překlenout propast mezi hodnotami otevřené a demokratické holandské společnosti a těmi, které převládají v konzervativních islámských komunitách. Dnes místní komunity, včetně již existujících místních škol, brání otevírání nových škol založených na islámských hodnotách, například tím, že prodlužují proces vyhledání vhodného místa pro takovou novou školu.

17

Bojujte proti diskriminaci na základě pohlaví, rasy, etnického původu, náboženského vyznání, sociálního původu, zdravotního postižení nebo sexuální orientace

Diskriminace často pramení ze strachu nebo z předsudků. Není postavena na racionálním základu a vynáší na světlo to nejhorší z lidské povahy.

Je třeba se s ní vypořádávat v rámci celého vzdělávacího systému a začít ve chvíli, kdy jsou lidé sice mladí, ale již schopní rozpoznat, že diskriminace není jen intelektuálně nezdravá, ale že jde i proti hodnotám demokracie a podstatě spravedlnosti.

Raouia Ayachi je jedenáctiletá marocká dívka. Na podzim roku 2015 navštívil její školu v malé vesnici poblíž Casablancy marocký ministr školství. Když vešel do třídy, padl jeho zrak na Raouiu, která byla o hodně vyšší než ostatní děti, a zeptal se jí: „Kolik ti je let, holčičko?“ „Jedenáct, pane“, odpověděla. „Nejsi už moc stará na to, abys byla žačkou ve škole?“ zeptal se ministr. „Ve svém věku by ses měla víc starat o to, aby sis našla manžela a vdala se, než chodit do školy,“ řekl ministr a poslal ji domů. Raouia, která pochází z velmi chudé rodiny, se rozhodla ministrovi postavit a za pomoci celé vesnice a místní odborové organizace ve vzdělávání získala zpět své místo ve škole. Tentokrát poslali domů pana ministra.

Přestože jeden případ se týkal slovní a druhý skutečné přestřelky, aplikoval se u Malaly Yousafzai stejný „princip“ jako u Raouiy Ayachi v Maroku. Malala je dívka z Pákistánu, která 9. října 2012 jen o vlások přežila útok Talibanu, ke kterému došlo, když jela autobusem v regionu Svát v provincii Chajbar Paštunchwá v severozápadním Pákistánu, kde místní vedení Talibanu zakázalo dívkám chodit do školy. Chtěli ji umlčet, aby už dál nemohla bojovat za vzdělávání dívek. Příběhy obou dívek jsou o odvaze, o síle moci a o rovnoprávnosti. Ze všeho nejvíc jsou však o právu na vzdělávání a o vze-pření se diskriminaci.

Většina skupin, které trpí v důsledku diskriminace, jsou menšiny, a to často nepočetné menšiny. U genderové diskriminace je to však jiné. Status minority v případě genderu a nedostatek vlivu ve společnosti není založen na počtu příslušnic dané skupiny, ale na předsudcích, náboženském přesvědčení, hluboce zakořeněných zvycích a praktikách, které

přetrvávají ve většině zemí, dokonce i tam, kde je legislativa zajišťující vymáhání genderových antidiskriminačních zákonů dostatečná. Šokující čísla dokládající násilí na ženách se například objevila i v některých zemích, které mají pokročilou genderovou legislativu.

Diskriminace v jakékoliv formě je destruktivní vůči společnosti i pro společnost samotnou. Lidé by měli být odpovědní za to, co dělají a jak pracují, ale ne za svoji identitu. Různé osobní charakteristiky, které slouží jako omluva pro diskriminaci, by měly být absolutně irelevantní, a to nejen ve vzdělávání, ale i ve společnosti. Ve většině světa jsme však na hony vzdáleni dosažení tohoto cíle.

Diskriminace na základě rasy nebo etnického původu přetrvává v mnoha zemích, a to i v těch demokratických. Ani antisemitismus nebyl zcela vymýcen. I tam, kde se podnikly právní kroky, rasová a etnická diskriminace i na ni navázané stereotypy přetrvávají. Opozice vůči migrantům a uprchlíkům, která byla v některých zemích velmi vyostřená, je kombinací strachu z neznámého a náboženských předsudků. A právě v boji proti této „neoficiální“ diskriminaci může být vzdělávání obzvláště efektivní.

Jsou skupiny, které byly cílem extrémní diskriminace v historii a jsou jím i v současnosti. Dostává se jim méně pozornosti na globální úrovni, protože nejsou zastoupeny ve všech zemích.

Domorodí obyvatelé byli po celá staletí oběťmi toho, co dnes nazýváme „zločiny proti lidskosti“. Tyto skupiny se snaží nejen o rovnoprávnost, ale také o udržení kulturní identity, jazyka a svého způsobu života.

Další skupinou, která byla v některých zemích po staletí vystavena diskriminaci už od narození a po celé generace,

jsou příslušníci nižších kast. Zákony, které byly vydány za účelem vymýcení této diskriminace, jakkoliv byly důležité, nedokázaly velké množství příslušníků nižších kast ochránit.

Existuje také poměrně rozsáhlá diskriminace na základě zdravotního postižení. Jestliže mají školy přispět k překonání této formy diskriminace, jedním ze způsobů je zajistit rovné a v co nejvyšší možné míře integrované vzdělávací příležitosti pro děti se zdravotním postižením.

Jen málo forem diskriminace má hlubší a ničivější dopad na život člověka než diskriminace založená na sexuální orientaci. A přece není žádná forma diskriminace tak hluboce zakořeněná a tak nelehko překonatelná jako právě tato. Přestože vidíme zde pozitivní známky změny, obzvláště v západních sekulárních demokraciích, v 74 zemích světa byly LGBTI⁵¹ vztahy v roce 2017 považovány za nelegální a ve dvanácti z nich za ně dokonce hrozil trest smrti. Existují země, kde státní školské úřady tvrdí, že mají právo propustit nebo odmítnout zaměstnat učitele, jejichž sexuální orientace je v rozporu s náboženskými zásadami těchto států. Ve velké části světa je učitelům zakazováno, aby se při vyučování dotýkali témat souvisejících se sexuální orientací. Podle státních orgánů by tato témata pouze povzbuzovala homosexuální chování. Není to tak dávno, co polský ministr školství tvrdil, že pokud by se učitelům dovolilo, aby diskutovali s žáky o homosexualitě, podkopalo by to národní morálku a narušilo základy polského státu.

Zásady nediskriminace a rovnoprávnosti pro osoby LGBTI byly přijaty, dále rozpracovány a upevněny OSN, Evrop-

51 LGBTI je zkratka pro lesbické, gay, bisexuální, transgendedrové a intersexuální orientace.

skou unií, Organizací amerických států a Africkou komisí pro lidská práva a práva národů. Učitelé nejsou osamoceni ve svém požadavku na lepší vyučovací metody a vzdělávací plány, které by zahrnovaly „nejmodernější“ standardy v oblasti lidských práv. Je velmi důležité, aby studenti, kteří zápasí s tématy sexuální orientace, byli školou a učiteli v nejvyšší možné míře podpořeni a měli zajištěnu možnost pohybovat se v bezpečném prostředí prostém jakékoliv šikany.

Aby se učitelé mohli aktivně zabývat těmito a všemi dalšími formami diskriminace a zapojovat do této činnosti i studenty, potřebují mít přístup ke vzdělávacím materiálům, které jsou nezaujaté a neobsahují stereotypy. Na mezinárodní konferenci v Amsterdamu v roce 1984 vydaly evropské a americké odborové svazy antologii literatury a výukových materiálů, které mohou pomoci „vzbudit u studentů respekt k těm, kteří jsou jiní, jako základ pro vzdělávání k humanismu a toleranci v pluralitní společnosti“ (International Committee, 1984). Od té doby vzniklo množství výukového materiálu s cílem pomoci učitelům věnovat se otázkám lidských práv a demokratických hodnot. Avšak úspěšné vštěpování těchto hodnot vyžaduje, aby se děti učily i o absenci těchto hodnot, o zaznamenaných případech diskriminace, útlaku a vyhlazování – o brutalitě, která je součástí lidské historie. Nárůst rasismu, antisemitismu a xenofobie v některých západních demokraciích nám dává další důvod k tomu, abychom kontrolovali vzdělávací plány a abychom zajistili, že například otroctví, genocida a holokaust jsou ve výuce náležitě probrány a rozebrány.

Rasismus a antisemitismus jsou bezpochyby nejstarší a nekrutější projevy nenávisti vůči skupině lidí.

Antisemitismus se v Evropě poprvé projevil už za masakrů židů v Porýní, které jsou také známy jako porýnské perzekuce z roku 1096, kdy davy německých křesťanů spáchaly sérii masových vražd židů. Podle amerického historika Davida Nirenberga jsou události z Porýní z roku 1096 „často prezentovány jako první případ antisemitismu, který nebude již nikdy zapomenut a jehož vyvrcholením byl holokaust“ (Nirenberg, 2015). Průzkumy z roku 2019 ukazují nárůst antisemitismu v Evropě. Ve Francii byl zaznamenán 74% nárůst útoků proti židům a v Německu 60% nárůst násilných útoků. Jeden z lídrů německé krajně pravicové strany AfD, Alexander Gauland, popsal holokaust jako „trochu ptačího trusu“ na více než tisícileté velkolepé německé historii“ (Henley, 2019).

Ve Spojených státech to vypadá, že se vrátil otevřený, flagrantní antisemitismus spolu s hnutím bělošské nadřazenosti (White Supremacy). Během demonstrací ve městě Charlottesville ve Virginii 11. a 12. srpna 2017 mladí demonstranti na shromáždění nazvaném „Sjednotte pravici“ smísili svou protičernošskou a protimuslimskou nenávist s antisemitismem. Dne 27. srpna 2018 došlo k nejkrvavějšímu antisemitickému útoku v historii USA u synagogy Stromu života v Pittsburghu v Pensylvánii. Bylo zabito jedenáct lidí a sedm jich bylo zraněno. Zdá se, že v rámci extrémistických skupin se zde prolínají protičernošská, antisemitská a protimuslimská nenávist.

23. března 2019 došlo ve městě Christchurch na Novém Zélandu ke dvěma útokům na mešity. Padesát jedna lidí bylo zabito a dalších 50 zraněno. Zatčeným a obžalovaným ze střelby byl osmadvacetiletý australský běloch, obhájce nadřazenosti bělošské rasy a příslušník alternativní pravice. Tento muž daroval 2 500 euro rakouské odnoži identitární-

ho hnutí, což je skupina, která má těsné vazby na sekce extrémní pravice Svobodné strany Rakouska (FPÖ), která byla součástí koaliční vlády země do května 2019. To je jen jeden z příkladů, že dnes stejně jako v minulosti je extrémní pravice globálně propojená (Jordans, 2019).

Diskriminace na základě náboženského vyznání je stejně stará jako náboženství samo. A stejně tak je staré i přesvědčení mnohých, že náboženská pravidla by neměla podléhat vládě práva. Konflikty mezi náboženstvími jsou stejně běžné jako boje v rámci náboženských skupin samotných. Katolická i protestantská církve a jejich tábory a frakce rozdělovaly křesťanský svět po staletí. Teprve, když se objevila sekulární demokracie, bylo možné dostat náboženské konflikty, až na výjimky, pod kontrolu. I islám se dělí na sekty, větve a školy.⁵² Sunnitě, šíité a jejich následovníci mají své bašty a oporu v různých částech světa, kde obvykle přetrvává nesnášenlivost a vládne autoritářský režim.

Demokracie není garancí ochrany před náboženskou nesnášenlivostí. Dokáže však přinejmenším zabránit vládě náboženství.

Na Blízkém východě mají židovští náboženští extremisté v osadách na Západním břehu Jordánu mnohem více společného s islámskými extremisty než s příslušníky vlastního etnika, hlavním názorovým proudem, liberální demokracií a vládou práva. Po mnoho desetiletí přetrvávají na Indickém poloostrově konflikty mezi islámskými a hinduistickými fundamentalisty. Buddhisté útočí na muslimy v Myanmaru. A náš výčet tím zdaleka nekončí.

52 <https://informationisbeautiful.net/visualizations/islamic-sects-schools-branches-movements/>

Diskriminace na základě náboženského vyznání je někdy spojena s projevy nepřátelství vůči migrantům a uprchlíkům. Nezodpovědní političtí manipulátoři rozdmýchávají plameny nenávisti a nesnášenlivosti, místo aby podporovali mír a pochopení.

Maďarský premiér Viktor Orbán nedávno (2018) dosáhl přesvědčivého volebního vítězství poté, co vedl kampaň na ochranu maďarské bezpečnosti a „křesťanské kultury“. Křesťanské principy jsou pevně zakotveny v maďarském fašismu a účelově se používají proti židům, jako například při útocích na miliardáře a podporovatele demokracie George Sorose, jež mají jen chabě maskovaný antisemitský podtext, a při propůjčování náboženského „raison d'être“ (smyslu existence) útokům na migranta a uprchlíky, z nichž mnozí jsou muslimové (Fagan, 2018).

V sousedním Rakousku, kde v roce 2018 tvořili pravicoví populisté z FPÖ část vlády, navrhl Herbert Kickl, tehdejší ministr vnitra za FPÖ, zákaz vycházení pro azylanty a uvěznění „nebezpečných“ uprchlíků bez soudního rozhodnutí. Kickl to nazývá Sicherheitshaft, což je hrůzu nahánějící termín, protože evokuje výraz Schutzhaft (ochranná vazba), který nacisté používali, když chtěli, aby zmizeli nepohodlní lidé. Na otázku, zda ho může zastavit Evropský soudní dvůr, Kickl prohlásil, že „právo musí následovat politiku“ spíše, než aby tomu bylo naopak, čímž ukázal své pohrdání vládou práva (Kruk, 2019).

Tato temná připomenutí minulosti ve svých moderních reinkarnacích vyžadují reakci v rámci širší společnosti, ale také ve třídě. Vzdělávání k demokracii zahrnuje i studium nepřátel její podstaty. Učitelé tedy musí být ostražití. Musí se dotknout katastrofických poklesků ve světové a v národní

historii způsobem odpovídajícím věkovému složení skupiny studentů a zasadit tyto události do kontextu nerovnoprávností dnešní doby, diskriminace a tyranie, aby se historie již nikdy neopakovala.

Nebraňte dětem se statutem ilegálních přistěhovalců v přístupu do škol

Právo na bezplatné základní a střední vzdělání je všeobecné. Žádnému dítěti by právo na vzdělání nemělo být upřeno, a to ani v případě, že se jedná o nezletilé dítě se statutem ilegálního přistěhovalce. Stejně jako v případě zdravotní péče by děti měly mít přístup i ke vzdělávání, a to bez ohledu na své právní postavení.

V některých zemích se v rámci protiimigračního národnostního populismu objevily snahy vyloučit nelegální přistěhovalce ze základních veřejných služeb. Takovéto snahy o vyřazení dětí ze vzdělávání na základě jejich právního postavení nemají žádnou oporu v normách mezinárodních lidských práv ani v mezinárodním právu jako takovém.

„Po prvním velkém přílivu uprchlíků migrujících do Německa v důsledku konfliktů na Blízkém východě jsme navštívili školu v Berlíně, ve které byla velká skupina uprchlických dětí ze Sýrie. ‚Kolik máte studentů z řad uprchlíků?‘ zeptal jsem se ředitelky. ‚Nemám představu,‘ odpověděla poněkud dotčeně. ‚Nepočítáme je!‘ V tu chvíli mi došlo, že to je pravděpodobně jedna z charakteristik, ne-li sama podstata učitelské profese – touha budovat rovnoprávnost ve třídě, ve škole a, ano, i ve společnosti jako celku.“⁵³

Podle vysokého komisaře OSN pro uprchlíky je neuvěřitelných 51 % uprchlíků mladších osmnácti let a mnoho z nich se ocitá v postavení nelegálního přistěhovalce. Bez přístupu ke vzdělávání hrozí části celé generace riziko, že bude ztracená, vyloučená ze společnosti. Neblahé dopady, které to na danou část generace bude mít, nelze podceňovat. Jdou daleko za hranice chudoby a bezprávi až k beznaději a zoufalství. V mnoha případech se tím může vytvořit živná půda pro radikalizaci jejich příslušníků.

Rasismus a xenofobie podporované populistickými hnutími jsou v mnoha zemích na vzestupu. Uprchlíci, děti a mladí lidé se statutem nelegálních přistěhovalců jsou nejzranitelnějšími ze všech a jsou snadnými oběťmi bezskrupulózních politiků. Objevily se snahy vyloučit nelegální migranty ze základních veřejných služeb. Tyto snahy, včetně snah o vyloučení dětí ze vzdělávání na základě jejich právního postavení,

53 Zázitek učitele-delegáta z návštěvy školy, která se konala v rámci Mezinárodního summitu učitelské profese (International Summit of the Teaching Profession) v Berlíně ve dnech 3.– 4. března 2016.

nemají žádnou oporu v normách mezinárodních lidských práv ani v mezinárodním právu jako takovém.

Připomeňme si velmi známý případ z doby před mnoha lety, z doby, kdy se tato pravidla brala ve Spojených státech daleko vážněji. V roce 1975 v Texasu přijala zákonodárná moc státu právní předpis, který umožnil zadržovat státní příspěvky na vzdělávání dětí, které nebyly ve Spojených státech legálně. Tento zákon dovoloval místním školským okrskům, aby takové děti vyloučily ze škol. Nejvyšší soud USA ve věci Plyler vs. Doe (1982) rozhodl v poměru 5:4, že tato legislativa byla porušením Ústavy USA. Ve zdůvodnění stálo, že texaský zákon byl namířen „proti dětem a že na ně naložil břemeno v něm obsažené diskriminace na základě právního postavení, které děti nemohly nijak ovlivnit“ (Justia, bez datace) – přesněji, jednalo se o fakt, že byly svými rodiči přivedeny do USA ilegálně. Většina soudců odmítla akceptovat, že by existoval nějaký oprávněný státní zájem, který by umožnil diskriminaci na tomto základě, a proto odhlasovali zrušení texaského zákona. Soud ve stejném rozhodnutí rovněž judikoval, že bylo protiústavní požadovat poplatek ve výši jeden tisíc dolarů ročně za výuku ilegálně přistěhovalých studentů.

Obecně platí, že v Evropě je právo na vzdělávání ilegálně přistěhovalým dětem poskytováno v souladu s mezinárodními a evropskými standardy. Některé země toto právo zaručují prostřednictvím speciálních právních ustanovení. Stejná ustanovení se aplikují i ve většině zemí zbytku světa. V praxi však mnoho ilegálně přistěhovalých dětí žije často v ústraní a nedostává tu stejnou péči jako ostatní. Může se tak stát proto, že požadavek na předložení dokladů totožnosti odradí rodiče od toho, aby děti do školy zapsali, nebo pramenit ze strachu, že školní docházka umožní státním orgánům

vysledovat nelegálně přistěhovalé rodiny a vyhostit je. V některých případech nemají tyto děti a jejich rodiny možnost získat trvalé povolení k pobytu, což je též podmínkou docházky do školy.

Jak naznala Rada Evropy, „děti ilegálních přistěhovalců jsou třikrát tak zranitelné – jakožto migranti, jakožto osoby v právně neuspořádané situaci a jakožto děti. Zákony mají tendenci řešit jejich situaci z hlediska migrace a statusu, a ne z pohledu dítěte“ (Parlamentní shromáždění Rady Evropy, 2011).

Například legislativa Spojeného království týkající se ilegálně přistěhovalých dětí a jejich práva na vzdělání na základním a středním stupni je v souladu s mezinárodními a evropskými standardy. Avšak množství problémů s efektivní implementací těchto standardů je nepřehledné. Zpráva Comaromova centra právní pomoci dětem (Coram Children's Legal Centre, 2013) nazvaná Vyrůstání v nepřátelském prostředí ukazuje, že ve skutečnosti velký počet dětí ve Spojeném království z mnoha důvodů nemůže uplatňovat svoje právo na vzdělání.

Ale situace může být ještě horší. Austrálie dává zadržet všechny azylanty a uprchlíky, kteří se snaží připlout k jejím břehům na lodích. Tvrdí, že tito lidé nikdy nebudou schopni se v Austrálii usídlit a znovu zapustit kořeny. Během let bylo mnoho lidí včetně dětí posláno do záchytných center provozovaných soukromými subjekty, která se nacházejí na malém ostrově národa Nauru a na ostrově Manus v Papui-Nové Guineji. Zprávy BBC v září 2018 informovaly, že děti, které jsou drženy na Nauru „rezignovaly na život“ (Harrison, 2018). Článek dále uváděl, že podle australského Centra zdrojů pro žadatele o azyl (Asylum Seeker Resource Centre, ASRC) bylo

na Nauru nejméně 30 dětí, které trpěly traumatickým abstinenčním syndromem – známým též jako syndrom rezignace, což je vzácný psychiatrický stav, kdy pacienti následkem prožitého vážného traumatu zcela rezignují na život. Patnáct z dětí se buďto opakovaně pokusilo spáchat sebevraždu nebo se vážně sebepoškozovalo. Po mnoho let australské organizace zabývající se lidskými právy a lékařské i právnické organizace společně s Australským odborovým svazem pracovníků ve vzdělávání veřejně odsuzovaly státní orgány za jejich drsnou a nehumánní přistěhovaleckou politiku spočívající v zastrasování, zadržování a deportacích žadatelů o azyl, jež je zcela v rozporu s mezinárodním právem, a označily ji za nedůstojnou demokratického státu. Australská vláda nakonec podlehla a rozhodla, že všechny děti budou z ostrova přemístěny. V únoru 2019 byla odvezena poslední skupina dětí za účelem přesídlení do Spojených států. Od roku 2013 bylo na ostrovech Nauru a Manus zadržováno více než 3 000 uprchlíků a žadatelů o azyl. Kolem 1 000 jich tam stále zůstává (Harrison, 2018).

A pak jsou tu země jako Libanon a Jordánsko, které navzdory své malé rozloze vynaložily mimořádné úsilí, aby se staly bezpečnými útočišti pro dětské uprchlíky, a zároveň byly vzorem pro bohaté země jako je například Austrálie. Libanon, který má populaci 4,5 miliónu obyvatel, přijal více než 450 000 dětí ze Sýrie.

I přes křehkou infrastrukturu a nedostatek financí dělá tato země a její učitelé vše, co je v jejich silách, aby se alespoň 150 000 dětí mohlo účastnit vyučování. Učitelé souhlasili s tím, že budou pracovat „na dvě směny“. V Jordánsku, v zemi, která nemá tolik prostředků, je většina uprchlíků ubytována v ohromných táborech. I zde vynakládá stát obrovské úsilí,

aby studenti mohli chodit do škol, přestože to obrovským způsobem zatěžuje rozpočet země určený na vzdělávání.

Obhajujte genderovou rovnost, diverzitu a inkluzivní třídy

Genderová rovnoprávnost, diverzita a inkluze začínají ve školách a ve třídách. Dosažení těchto hodnot v mnohém podpoří rozvoj demokracie. Podle organizace UNICEF „znamená genderová rovnoprávnost, že ženy a muži, dívky a chlapci mají stejná práva, zdroje, příležitosti a požívají stejnou ochranu. To neznamená, že dívky a chlapci nebo muži a ženy musí být stejní či že se k nim musíme přesně takto chovat.“

Diverzita znamená zohlednění rozdílů mezi lidmi a skupinami lidí a navázání těchto rozdílů na pozitivní hodnoty, zatímco inkluze znamená zajištění, že se každý bez ohledu na pohlaví, rasu nebo původ může a má příležitost zapojit. Jestliže je rovnoprávnost absolutním cílem, pak rovnost, která se definuje jako schopnost být spravedlivý a nestranný, je způsobem, jak se k tomuto cíli dostat.

Přestože byl v mnoha zemích učiněn pokrok směrem k rovnému přístupu ke zdrojům a příležitostem, stále ještě existuje mnoho míst, kde neznalost, předpojatost nebo netečnost brání spravedlivému a nestrannému přístupu vůči dívkám a menšinám.

Systemy veřejného školství, jsou-li adekvátně financovány, jsou jediným nejefektivnějším sociálním nástrojem k odstranění překážek na cestě k dosažení rovnoprávnosti, diverzity a inkluze. V jejich rámci mají učitelé možnost vytvořit vzdělávací prostředí, které povede k zajištění rovnoprávnosti, diverzity a inkluze i v rámci třídy.

„Vzájemné prolínání mladých příslušníků různých ras, různých náboženství a vyznavačů různých zvyků v rámci školy vytváří pro všechny nové a rozmanitější prostředí.“⁵⁴

Respektování diverzity znamená, že patrně bude nutné být kreativní při hledání způsobů, jak navázat kontakt se studenty. To vyžaduje nejen respekt, ale i pochopení kulturních a jiných rozdílů. Přizpůsobit výuku různorodým třídám je možné pouze tehdy, když mají učitelé profesní autonomii ve smyslu volby vyučovacích metod, vlivu na vzdělávací plány a výběru výukových materiálů. Pokud je učení pojato jako mechanická práce, o které je rozhodováno centrálně shora, nebude to fungovat. Diverzita je pravým opakem segregace a musí být podporována, pokud se snažíme dosáhnout demokracie.

Společná výuka chlapců a dívek představuje diverzitu na základní úrovni. A přece to, že se dívky zapíší ke školní docházce, nezajišťuje, že budou mít ty stejné vzdělávací příležitosti jako chlapci. Dosažení rovných práv také znamená to, že se budou řešit i témata, která jdou za hranice školy, například případy, kdy je chlapcům dána přednost před dívkami při zvažování, které z dětí pošle chudá rodina do školy.

Genderová rovnost vyžaduje více než zrušení segregace a diskriminace. Globální partnerství pro vzdělávání (Global Partnership for Education, GPE), organizace, která pomáhá chudým zemím financovat jejich školní systémy, podporuje „genderově citlivé vzdělávání dívek“. Politiky a postupy, které

54 Před více než stoletím, daleko dříve, než začalo být běžně používáno slovo „diverzita“, vyjádřil učitel a filosof John Dewey tuto myšlenku v knize *Demokracie a vzdělávání* (Democracy and Education, 1916).

mohou pozitivně ovlivnit zápisy dívek do škol a jejich úspěch ve studiu, zahrnují nejzákladnější systémy prevence školního genderově orientovaného násilí, zajištění oddělených toalet pro chlapce a dívky a odstranění genderových předsudků z učebnic (GPE, 2017). Školy mohou v tomto ohledu významně přispět ke změně a vytvořit pro dívky vzdělávací příležitosti. Mimo jiné jim studium a změna postojů mohou pomoci zpřístupnit profese, které tradičně vykonávali muži.

Je jasné, že diverzita znamená mnohem víc než to, že se dívky a chlapci učí společně ve stejné třídě. Hovořili bychom o pravé diverzitě, kdyby tito chlapci a dívky byli z různých etnických a náboženských skupin a sociálních prostředí a kdyby učitelé reflektovali diverzitu komunity, ve které je škola umístěna. Náborová praxe učitelů určuje profesní skladbu oboru na mnoho let dopředu. Změny ve složení školní populace se možná neprojeví hned v podobě pracovníků ve školství, ale za čas může cílený nábor učitelů z nedostatečně zastoupených skupin zajistit, že ve školách bude působit větší počet učitelů ze skupin obyvatel, které tradičně trpěly diskriminací.

Spolu s masovou migrací lidí z oblastí zasažených konflikty, ke které došlo v posledních letech, se vzdělávání dětí migrantů a uprchlíků stalo předmětem vzrušené debaty v hostitelských a tranzitních zemích. Zatímco právo těchto dětí na vzdělání je neoddiskutovatelné, názory na to, kde a jak se má toto právo realizovat, se liší. V principu by tyto děti měly najít místo v národním školním systému své nové země. Když budou vedle sebe studenti a učitelé migranti i nemigranti, může to pomoci urychlit integraci dětí migrantů v jejich nové zemi trvalého pobytu. Avšak mohou zde být i dobré důvody pro to, aby se tyto děti po určitý čas vzdělávaly v oddě-

lených třídách, a to proto, aby se naučily jazyk a seznámily se s hodnotami hostitelské společnosti.

Nicméně cílem, který se nachází až za bojem s diskriminací a uznáním hodnoty diverzity, je sociální začlenění (tj. inkluze). To zajišťuje, že každému bez rozdílu se dostane stejných příležitostí. Diverzita a inkluze ve vzdělávání posunou společnost směrem k větší rovnosti a posílí hodnoty demokracie.

Obhajujte právo na vzdělávání v mateřském jazyce

Jazyk, kultura a etnicita jsou navzájem velmi pevně propojeny. Váží se k nim i pojmy jako nerovnost, diskriminace a konflikt. Protidemokratické síly se často zaměřují na jazykové menšiny.

V roce 2007 vyzvala OSN své členské státy, aby „usilovaly o zachování a záchranu všech jazyků, které jsou národy světa používány“. Nebudeme-li této výzvě věnovat pozornost a zneumožníme používání domorodých jazyků například tím, že neumožníme výkon práva vyučovat a učit se v rodném jazyce, bude se jednat o formu oprese nevhodné demokratické společnosti.

Je zde i další aspekt. Děti, jejichž rodným jazykem není jazyk používaný při výuce ve škole, mají větší tendenci ukončit školní docházku předčasně nebo v nižších třídách opakovat ročník. Výzkum ukázal, že mateřský jazyk je nejlepším jazykem pro praxi literární gramotnosti a výuku dětí na základní škole. Avšak naučit se a dokonale ovládnout úřední jazyk daného státu, ať už jakožto první nebo druhý jazyk mluvčího, by mělo vždy být povinným cílem, kterého je nutné během školní docházky dosáhnout.

„Moje matka pocházela z Kuby, ale nenaučila nás španělsky... Jednoho dne jsem se jí zeptala: ‚Mami, proč jsi mě to nenaučila? Frustruje mě to, protože už jsem starší a můj mozek si nedokáže jazyk tak snadno osvojit.‘ Řekla jsem to v legraci, ale když jsem se na ni podívala, viděla jsem, že pláče. Odpověděla: ‚Nechápala jsem to... Myslela jsem, že tě musím chránit. Když jsem se sem přistěhovala, bylo mi 24 nebo 25, a když jsem potkala někoho, kdo mluvil španělsky, měla jsem obrovskou radost. Pak jsem se ale rozhlédla kolem a viděla, že na nás lidé upřeně zírají. Vypadali rozzlobeně...

Tak jsem se rozhodla, že tě to nenaučím, a i sama španělsky mluvit přestanu.‘ Viděla jsem v jejích očích, jak ji to bolí, byly to slzy studu a pocitu ztráty... I já sama jsem začala přemýšlet o tom, co jsem ztratila jako příslušnice druhé generace. Ani moje děti nemluví španělsky.“⁵⁵

Příliš často se na lidi vyvíjí sociální tlak, který je nutí, aby se vzdali svého mateřského jazyka, a to i v případě, že vláda takový požadavek neprosazuje. Lidé se očividně domnívají, že nově příchozí musí z důvodu integrace zavrhnout svůj jazyk a kulturu. Tento postoj odráží úzké vnímání toho, co znamená pojem kultura. Ve skutečnosti se většina národních charakteristik formuje propojováním různých skupin. Když jsou děti zbaveny výhod plynoucích z jejich rodinné tradice, limituje je to a nedává příležitost zvyšovat si sebevědomí či pocit sebeúcty a vést spořádaný a šťastný život.

55 Lily Eskelsen-Garcia, předsedkyně Národní vzdělávací asociace (National Education Association) se v době, kdy se psala tato kniha, podělila o osobní zkušenost se sociálním tlakem na to mluvit anglicky, když jako malá vyrůstala ve Spojených státech.

Existuje několik mezinárodních norem, které po vládách požadují, aby zavedly vhodná opatření tam, kde je to možné, a aby umožnily vzdělávání v mateřském nebo národním jazyce.⁵⁶ Doporučení MOP/UNESCO týkající se postavení učitelů (1966) explicitně stanoví, že pro výuku v mateřských jazycích by měl být k dispozici dostatek náležitě kvalifikovaných pedagogů.

To, že státní orgány odmítají poskytovat vzdělávání v jiných než úředních mateřských jazycích, je velmi starým a přetrvávajícím problémem. Tento problém je často spojen s porušováním dalších práv a fenomény jako je diskriminace, předpojatost, či dokonce etnické čistky a války, což bylo případem Kosova v letech 1991 až 1999.

V roce 1991, když se rozpadala Jugoslávie, srbská vláda vedená Slobodanem Miloševićem rozhodla, že albánština již nadále nebude jazykem, ve kterém se bude vyučovat na středních školách a univerzitách v srbské autonomní provincii Kosovo. Kosovo je z valné většiny osídleno etnickými Albánci. V rámci očividné snahy umlčet iredentistické⁵⁷ hlasy, které volaly po nezávislosti Kosova, byly albánská historie

56 Mezi tyto mezinárodní nástroje patří Deklarace OSN o právech příslušníků národnostních, etnických, náboženských a jazykových menšin (1992), Deklarace OSN o právech původních obyvatel (2007) a Úmluva MOP č. 169 o domorodých a kmenových národech v nezávislých zemích (1989) a Úmluva OSN o právech dítěte (1989), Úmluva OSN o ochraně práv všech migrujících pracovníků a členů jejich rodin (1990).

57 Iredentismus je politickou ideologií usilující o připojení (anexi) části jiného státu s vlastní národnostní menšinou (poznámka překladatele).

a kultura do značné míry vyškrtnuty ze vzdělávacích plánů a všichni učitelé museli vyučovat v srbštině. Ti, kteří se novým pravidlům postavili, byli ze škol a univerzitních kampusů násilím vyvedeni a dostali výpověď. I další sektory jako například média a zdravotní péče byly „posrbštěny“.

V reakci na vzniklou situaci kosovští Albánci, podporováni albánskými komunitami působícími v zahraničí, založili své vlastní paralelní struktury, včetně paralelního školského systému. Školy se potají zakládaly v soukromých domech, v restauracích a v garážích, kde učitelé pokračovali ve výuce dětí v jejich mateřštině. Tito učitelé nedostali po dva roky žádný plat. Přestože srbská policie podnikala v těchto ilegálních školách razie, kdykoli jen mohla, v jejichž rámci někdy docházelo k sexuálnímu zneužívání učitelů před zraky jejich studentů, státním orgánům se nikdy nepodařilo zlomit odpor učitelů a rodičů.

Na jaře roku 1993 se setkali zástupci organizace Education International a kosovského odborového svazu učitelů SBASHK se zástupci srbské vlády v Bělehradu, aby oficiálně protestovali proti rozhodnutí zakázat učitelům učit studenty v jejich mateřském jazyce. Dále požadovali, aby státní orgány okamžitě přestaly zadržovat a mučit učitele, o čemž byly v průběhu jednání předloženy důkazy třem členům Miloševićova kabinetu. Avšak tito zástupci vlády – ministr školství, ministr práce a ministr pro lidská práva – rázně popřeli jakékoliv pochybení.

Represe pokračovaly, odpor se stupňoval a vše vedlo k vypuknutí války v Kosovu v únoru 1998. Během této války, která byla vedena mezi silami Jugoslávské federální republiky a Kosovskou osvobozenou armádou (KLA), uprchlo do sousední Albánie a Makedonie kolem 1,4 miliónu lidí. V březnu 1999

došlo k intervenci ze strany NATO s cílem zabránit masakru kosovských Albánců jugoslávskými a srbskými ozbrojenými složkami. Válka, v jejímž průběhu zemřelo více než třináct tisíc lidí, skončila 11. června 1999 souhlasem jugoslávských a srbských ozbrojených sil se stažením z Kosova, aby mohl vzniknout prostor pro mezinárodní správu. Právo kosovských mladých lidí na to, aby se mohli vzdělávat ve svém rodném jazyce, bylo obnoveno.⁵⁸

Jazykové rozdíly zavadaly příčinu mnohým sporům a zůstávají zdrojem konfliktů v mnoha zemích. Například turecké státní orgány konzistentně popírají práva kurdské menšiny na to, aby se mohla vzdělávat ve svém rodném jazyce. Po dlouhá desetiletí byl Turecký odborový svaz učitelů, Egitim-Sen, vystupující na ochranu tohoto práva, cílem represí ze strany tureckých státních orgánů. Ve stejnou dobu turecký prezident Erdoğan volal po právech turecké menšiny v ostatních zemích světa včetně západních demokracií.

Jazykové rozdíly na celém světě též značí kulturní a etnické rozdíly. Spory se často soustředily na práva domorodých národů v pozici, kdy se staly menšinami ve svých vlastních zemích. Znemožnění vzdělávání v domorodých jazycích a nezajištění dostatku kvalifikovaných učitelů se vždy chápalo jako součást obecnějšího problému potlačování domorodých zvyků a tradic.

58 Informace o boji za právo vyučovat a učit se v Kosovu v albánském jazyce poskytl Mejmere Shema, předseda Kosovského odborového svazu učitelů, Sindikata e Bashkuar e Arsimit Shkencës dhe Kulturës (SBASHK), který tuto funkci zastával během války.

Poslední výzva, které musíme čelit při pokusech o zachování jazyků menšin, je spojena s globalizací. Komunikace přes internet nabyla ve většině zemí světa na extrémní důležitosti. Angličtina má dnes ještě dominantnější pozici, než měla kdy v minulosti, což lze považovat za pozitivní vývoj, neboť tím dochází k propojování lidí bez ohledu na hranice států. Je však důležité, abychom s dalším vývojem a integrací globální komunity neztratili bohatství ostatních jazyků a kultur.

21

Hajte svá práva

Chránit naše demokratické systémy znamená veřejně promluvit, být aktivní a stát za svými právy a za právy kolegů a studentů.

Nejefektivnější a nejudržitelnější způsob, jak zlepšit osud studentů, profese a komunity je společná činnost v rámci demokratických a nezávislých odborových organizací.

Proč Arabské jaro uspělo v Tunisku, ale selhalo v Egyptě? Na obou místech došlo doslova k exponenciálnímu nárůstu míry dostupných informací, na obou místech lidé vyšli do ulic a rapidně narostlo budování vazeb a kontaktů na sociálních sítích, nicméně v Egyptě došlo pouze k téměř neznamenné změně. Proč se totéž nestalo v Tunisku? Roli zde sehrály historické aspekty a mezi nimi i to, že tuniská diktatura své občany vzdělávala, že zde byly relativně pokrokové zákony upravující práva žen a že Tunisko bylo mnohem sekulárnější než jeho sousedé.

Klíčovým rozdílem bylo, že za tuniskými pracovníky stála legitimní, reprezentativní odborová organizace – UGTT.⁵⁹ Po všechny ty roky represí, kdy docházelo k větším či menším útokům na vedení UGTT, se podařilo zachovat vnitřní demokracii odborové organizace. Její členové možná nikdy nepoznali politickou demokracii, ale zažili demokracii v rámci svých odborových organizací. Organizace UGTT byla aktérem v rámci ekonomiky, byla respektována zaměstnavateli a měla dostatečnou základnu i dost síly na to, aby s ní museli vyjednávat i autokraté.

Když lidé v Tunisku během Arabského jara vyšli do ulic, jeden kraj za druhým, obrátili se k regionálním strukturám UGTT. Regiony jejich boj zaštitily, poskytly mu strukturu vedení a demokratickou legitimitu. Když se následně boje přesunuly do hlavního města Tunisu, národní centrála UGTT byla připravena ujmout se vedení, ale to již nebylo nutné. V tu chvíli už bylo po všem.

Později, když došlo k ohrožení svobody ze strany islámských fundamentalistů, organizace UGTT pomohla zachránit

59 Union Générale Tunisienne du Travail

demokracii, jelikož byla ohromnou demokratickou organizací, která zastupovala pracovníky ze všech sektorů a regionů. V roce 2015 se také, společně se svými partnery, stala laureátem Nobelovy ceny míru.

Existuje mnoho příběhů dokládajících statečnost učitelů, kteří se postavili za svá práva a kteří bránili demokracii. Někteří z nich zaplatili vysokou cenu za to, že projevíli své názory, že založili nezávislé organizace a že mobilizovali své kolegy. Dělo se tak v mnoha zemích od Tuniska, Egypta a Alžírka, až po Džibuti, Irák, Jemen a Bahrajn po celou dobu nepokojů během Arabského jara. Od Kambodže po Indonésii, zemí střední Asie s koncovkou -stán⁶⁰ po Turecko a Balkán, od Chile po Brazílii a Venezuelu, od Jižní Afriky a Zimbabwe po Súdán, Džibuti a Etiopii – seznam zemí a míst, kde učitelé navzdory represi povstali na obranu demokratické budoucnosti svých národů, je opravdu dlouhý.

Opozice odborů vůči represi je odlišná od ostatních takových aktivit v rámci občanské společnosti. Například vláda v Íránu chápe, že svobodné odbory jsou hrozbou pro autoritářskou vládu. Když se učitelé, řidiči autobusů, novináři a pracovníci v potravinářském průmyslu sdružili do nezávislých odborů, riskovali jejich předáci zatčení, pronásledování, násilí a léta strávená ve vězení. Po více než desetiletí byli předáci tajných učitelských organizací zatýkáni, mučeni a posíláni do vězení. Někteří z nich byli dokonce odsouzeni

60 Ve střední Asii se nachází sedm zemí s příponou „-stán“: Kazachstán, Tádžikistán, Uzbekistán, Kyrgyzstán, Turkmenistán, Afghánistán a Pákistán. Přípona pochází z perského kořene istan, neboli „země“ – odtud „země Uzbeků“, „země Kazachů“ atd. (poznámka překladatele).

k smrti. Represe íránských náboženských a vojenských elit proti funkcionářům odborů ukazuje, že si tyto elity byly dobře vědomy důležité role legitimních odborových organizací, apelu demokracie a síly společnosti sdružené do organizací. Uvedme pět jmen, ze záznamů organizace Education International, která nesmí být nikdy zapomenuta:

Farzad Kamangar, jeden ze zakladatelů Íránské odborové organizace učitelů, byl obžalován z ohrožování národní bezpečnosti a odsouzen k smrti na základě procesu, který trval méně než pět minut. Byl popraven 9. května 2010.

Abdolreza Ghanbari, učitel a aktivista, zatčen dne 4. ledna 2010 za domnělou příslušnost k ozbrojené opoziční skupině. Nejprve byl v roce 2012 v nespravedlivém soudním procesu odsouzen k smrti, poté byl v červnu 2013 odsouzen k patnácti letům vězení, ale v březnu 2016 byl propuštěn po celosvětové kampani pořádané na jeho podporu.

Mahmoud Beheshti Langroudi, učitel a aktivista zatčený dne 24. dubna 2010, byl mučen, byla mu odepřena urgentní lékařská péče a následně byl 22. února 2016 odsouzen k šestiletému vězení.

Mohammad Habibi, učitel a aktivista, odsouzený k deseti a půl letům vězení dne 4. srpna 2018. Rozsudek též obsahoval zákaz sociální a politické činnosti po dobu dvou let, zákaz vycestovat ze země a 74 ran bičem.

Mokhtar Asadi, učitel a aktivista, zadržený na šedesát šest dní v roce 2010 a znovu od září 2017 do července 2018 za „vedení

propagandy proti státu“; zatčený znovu dne 14. února 2019 ve městě Sanandaj pár hodin poté, co se zúčastnil pokojného protestu učitelů. V březnu 2019 byl propuštěn na kauci a v současné době čeká na zahájení soudního procesu.

Odborové svazy jsou – vzhledem k tomu, že jde o zastupitelské organizace – častými prvořadými cíli útoků ze strany diktátorských režimů. Avšak i demokratické vlády často svévolně oslabují odborové organizace, čímž podkopávají instituce, které jsou pro demokracii naprosto nezbytné.

Stát za svými právy neznamena jen hájit své profesní svobody a odborová práva, ale také poukazovat na slabiny demokracie, které ji podkopávají. To může být jak riskantní, tak nevděčná práce.

Příkladem takové práce může být boj proti korupci. Korupce nejen, že porušuje absolutní základy demokratického vládnutí a základní principy transparentnosti, ale je živnou půdou pro pochopitelný veřejný cynismus a může vést k tomu, že veřejnost bude ochotna demokracii obětovat.

Korupce na sebe nebere pouze formu očividné krádeže. V mnoha zemích bylo možné za peníze určené na vedení kampaní a na lobbying pro zvolené zástupce pořídit volný přístup k těmto zástupcům, a někdy i jejich rozhodnutí. To je forma krádeže demokracie. Vliv soukromých peněz v politice například vážně kompromituje demokracii ve Spojených státech.

Na Filipínách a ve Venezuele byli lidé ochotni zvolit si do vedení tyranu právě kvůli korupci. Škoda, která tím byla napáchána na odborových organizacích, svobodném tisku a dalších demokratických institucích, byla nezměrná. Bylo

však obtížné postavit se antidemokratickým praktikám a zároveň nezískat punc obhájce korupce. V Brazílii falešná obvinění z korupce vznesená proti bývalému prezidentovi a odborovému předákovi Lulovi pomohly katapultovat k moci zkorumpované zastánce pravice, a to na oplátku vedlo ke zvolení nacionalistického populisty Jaira Bolsonaro do funkce prezidenta, což představuje vážné ohrožení vzdělávání a odborových organizací. Korupce je také častým jevem v mnoha zemích Asie a Afriky. Obrana demokracie vyžaduje hledání cest, jak zajistit, že je obhajitelná, a to včetně boje proti odklánění a zneužívání veřejných financí.

Vlády, které soustavně podřývaly lidská a občanská práva a demokratické instituce, jako například vlády v Maďarsku a Polsku, byly zvoleny ve svobodných volbách. Zaměření politiky po letech studené války ve střední a východní Evropě a v zemích bývalého Sovětského svazu na rychlý přechod k tržní ekonomice často zabránilo založení nezbytných institucí, které by země chránily proti korupci a svévolnému vládnutí. Tyto země přijaly tržní ekonomiku bez vytvoření regulační infrastruktury, která by zajistila, že ekonomika bude náležitě fungovat a že zaručí potřebnou ochranu pro spotřebitele, pracovníky nebo životní prostředí. V některých zemích jako například v Bulharsku a v Rumunsku politické strany vedly kampaň proti korupci, následně vyhrály ve volbách a samy se staly předmětem korupce. Cyklus se tak opakuje.

Země, které oplývají bohatstvím v podobě minerálních nebo fosilních paliv, jsou obzvláště zranitelné. „Partnerství“ mezi soukromým a veřejným sektorem může být velmi drahé a nebezpečné. Ve skutečnosti liberalizace světové ekonomiky, kterou si osvojily a umožnily vlády jednotlivých zemí,

vychyluje rovnováhu sil směrem k volbami nezvoleným korporacím a podkopává tak národní suverenitu a demokracii.

Vážné škody jsou demokracii působeny také ve chvílích, kdy vláda není dostatečně transparentní ve svém jednání. Nejen že pomáhá utajovat zneužití moci před zraky veřejnosti a znemožňuje veřejnou odpovědnost, ale také podkopává důvěru ve vládu. Organizace Transparency International⁶¹ již řadu let dokumentuje příklady těchto zneužití moci.

Transparentnost je nepostradatelnou složkou demokracie, a to i nad rámec zneužití nebo možného zneužití veřejných peněz. Její součástí jsou otevřená veřejná jednání, veřejná slyšení a další formy konzultací namísto toho, aby se diskuse účastnilo jen pár lidí a aby se rozhodnutí schvalovala tajně. Jak řekl v 18. století anglický filozof, právník a sociální reformátor Jeremy Bentham: „Tajnostkářství jakožto nástroj konspirace by se nemělo nikdy stát systémem řádné vlády.“ Transparentnost znamená to, že jakákoliv politika, ať už národní nebo mezinárodní, která se dotýká veřejnosti, je předmětem zájmu veřejnosti. Zrychlené varianty coby alternativa k tradičním procesům transparentnosti, jako je publikování dokumentů na webových stránkách a poskytování lhůty, aby se veřejnost mohla k něčemu pomocí e-mailu vyjádřit, nemohou nahradit sociální dialog, řádné konzultace a veřejnou diskusi.

Nedostatek transparentnosti ve veřejných postupech se často pojí s komplicitou zástupců vlády s obchodníky a jinými soukromými entitami.

61 Viz Transparency International – The Global Coalition Against Corruption <https://www.transparency.org/>

Vláda Libérie předala tak velkou část svého systému veřejných škol do rukou mezinárodní soukromé společnosti Bridge International Academies, že se to stalo předmětem vládního skandálu. Záležitost byla i velmi stresujícím zážitkem pro studenty i rodiče. Studenti byli ze škol vylučováni kvůli zápisovým kvótám a 74 % učitelů ve školách zřizovaných touto soukromou společností ztratilo práci. Během celého procesu odmítala liberijská vláda vydat byt i jediné memorandum o porozumění (MOU) uzavřené s vybranými poskytovateli vzdělání v rámci privatizace škol / ujednáními o outsourcingu. Vláda též odmítla nezávislým výzkumníkům přístup do škol. Jinými slovy nedostatek transparentnosti přímo vedl k dalším nedemokratickým praktikám (Tyler, 2017, str. 24; Education International, 2017).

Braňte a rozšiřujte své právo na kolektivní vyjednávání

Kolektivní vyjednávání je právem, které je základem demokracie a které zajišťuje, že společnosti, ne toliko volby, jsou demokratické. Kolektivní vyjednávání v oblasti vzdělávání je úzce spojeno s výslednou kvalitou vzdělávání. Jestliže je kolektivní vyjednávání postaveno mimo zákon nebo jestliže je omezováno, jedná se o omezování demokracie.

Školské odborové organizace, které působí jako ochránci a zástupci učitelské profese, nejsou v některých zemích uznávány jako relevantní partner pro politickou diskusi o vzdělávání. Stává se, že jako náhrada za zvolené zástupce učitelů slouží pečlivě vybraní „expertí“, což vede k tomu, že zkušenosti učitelů zřídka tvoří základ pro vzdělávací reformy.

Učitel z Malajsie vyjádřil názor, který sdílí většina učitelů: „Řadoví učitelé, kteří mají bohaté zkušenosti, by měli dostat příležitost podělit se o svoje názory na silné a slabé stránky současného systému předtím, než [se vláda pustí] do navrhování jeho změn“ (Education International, 2015, str. 32).

Není to zvláštní, že musíme často přesvědčovat veřejné orgány o tom, že by záležitosti týkající se vzdělávacích reforem měly konzultovat se zástupci učitelé profese a s jejich organizacemi? Nejen, že to je zvláštní, ale navíc i nedemokratické.

Právo pracovníků na to, aby se sdružovali v odborových organizacích a aby kolektivně vyjednávali, patří mezi základní lidská práva, která jsou uznávána na světové úrovni.⁶² Tato práva přímo souvisí s demokracií, protože podporují demokratické postupy skrze rozšířenou participaci na rozhodování těch, jichž se rozhodnutí týkají. Odborová práva jsou, podobně jako právo na vzdělání, právy, která napomáhají k výkonu dalších práv: umožňují vykonávat další práva.

Na světě je mnoho zemí, kde jsou tato práva potlačována. V rámci veřejného sektoru, včetně sektoru vzdělávání, je běžné, že je zakázáno právo na stávku a že je omezeno i právo kolektivního vyjednávání.

62 Odborová práva jsou obsažena v Paktu OSN o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1966) a Úmluvách MOP č. 87 (1948) a č. 98 (1949). Specifické otázky týkající se veřejného sektoru jsou obsaženy v Úmluvě MOP č. 151 (1978). Doporučení ze společné konference MOP při OSN a UNESCO z roku 1966 k postavení učitelů, tzv. Charta učitelů (poznámka překladatele) a Doporučení UNESCO týkající se postavení vysokoškolských pedagogických pracovníků (1997) obsahují standardy týkající se učitelé profese.

Práva pracovníků nejsou rozšiřována postupným a nezvratným procesem. Dochází i ke krokům zpět, a to nejen v nedemokratických zemích. Ve Spojených státech například došlo v posledních letech k bezprecedentnímu útoku na odborová práva učitelů. Uznání práv pracovníků ve vzdělávání je v kompetenci jednotlivých států. K velkému posunu došlo v sedmdesátých a osmdesátých letech, a to až do té míry, že práva odborově se organizovat a kolektivně vyjednávat byla přijata ve většině států. Nicméně v posledních letech došlo v několika státech k tomu, že tato práva byla pracovníkům ve vzdělávání omezena anebo zcela odepřena. Zčásti se jedná o odplatu za to, že odborové organizace efektivně vykonávaly své právo na účast při politických jednáních. Ve Wisconsinu bylo v roce 2011 právo kolektivně vyjednávat většině státních zaměstnanců včetně učitelů zrušeno. V Tennessee bylo právo učitelů na kolektivní vyjednávání nahrazeno tzv. „kolaborativními konferencemi“ [tj. konferencemi o spolupráci] (Wintour, 2013). Několik států učitelům omezilo sféru kolektivního vyjednávání a postavilo mnoho vzdělávacích a profesních témat zcela mimo diskusi. Omezení sféry práv kolektivního vyjednávání se týkalo umístování učitelů do škol, řešení pracovní kázně, procesu ukončování pracovního poměru výpovědí ze strany zaměstnavatele, hodnocení učitelů, délky pracovní doby a počtu pracovních dní. V mnoha dalších zemích též došlo k omezení sféry práv kolektivního vyjednávání.

V Gabonu a v Demokratické republice Kongo byly odbory vyloučeny z poradních výborů vlády ve chvíli, kdy začaly rozporovat správu rozpočtu určeného na financování vzdělávání (zpráva EFA 2015).

V Dánsku dokonce došlo k tomu, že učitelé byli vykázáni ze škol, ve kterých působili! To se stalo v roce 2016 v době,

kdy učitelé odmítli akceptovat skutečnost, že témata spojená s pracovní dobou bude rozhodovat výhradně vedení školy, aniž by došlo ke konzultacím s odbory. Předseda Dánského odborového svazu DLF⁶³, Anders Bondo Christensen, říká, že jejich odborový svaz byl postaven na vedlejší kolej navzdory závěrům Výboru MOP pro svobodu sdružování, který vyjádřil souhlas s postojem DLF. V roce 2018 bylo dosaženo dohody, na základě které vznikla komise za účelem přezkoumání pracovních podmínek učitelů. To by podle Christensena mohlo vést k obnovení svobodného kolektivního vyjednávání v Dánsku.

Stejný optimismus ovšem nevládne v Argentině, kde byla všechna vyjednávání na národní úrovni ukončena v roce 2015. Vláda trvala na tom, že od 1. ledna 2016 budou jednání vedena na úrovni provincií. Učitelé ze strachu, že toto opatření povede k tomu, že provincie se budou předhánět v podsekávání minimální (zaručené) mzdy pro učitele, se proti němu postavili. Sonia Alesso, generální tajemnice největšího odborového svazu sdružujícího učitele, CTERA⁶⁴, svolala několik demonstrací učitelů. Jedna z nich byla v dubnu 2017 násilně potlačena policejními jednotkami, přičemž došlo ke zranění mnoha učitelů. „Vláda dělá vše pro to, aby oslabila naše odborové hnutí,“ říká, „jako kdyby chtěli umlčet veškerou opozici a navrátit Argentinu k nedemokratické minulosti.“

V Japonsku, kde je demokratický systém pevně zakotven, bylo učitelům soustavně upíráno právo na kolektivní vyjednávání. „Probíhají nějaké konzultace,“ říká Masaki Okajima,

63 Danmarks Lærerforening

64 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

předseda Japonského odborového svazu učitelů, Nykkioso, „ale není to dostatečný nástroj pro to, aby se zlepšily zaměstnanecké podmínky.“ Okajima se obzvláště bojí, že budou ze strany vlády zanedbány pracovní podmínky začínajících mladých učitelů, kteří podléhají přísnému dozoru a tvrdému hodnocení a kteří pracují ve velikém stresu pozdě do noci, což vede k jejich demotivaci.

Kolektivní vyjednávání není jen právem a metodou, jak dojít k rozumným a žádoucím výsledkům, ale je součástí zachování důstojnosti profese jako celku i jednotlivých učitelů. Kolektivní vyjednávání je procesem vzájemného respektu a uznání. Udržet profesi znamená ochránit ji. Znamená to také schopnost vtáhnout talentované lidi do učebního procesu a následně je i udržet. Útoky na učitele nebo jejich organizace často znamenají ochabnutí zájmu o učitelské povolání.

Sociální dialog, na rozdíl od kolektivního vyjednávání, není mezinárodně uznávaným lidským právem. Může však být velmi užitečným nástrojem, jak zapojit odborové svazy a zaměstnavatele do jednání nad rámec aktuálně kolektivně vyjednávaných témat. V Evropě je sociální dialog běžnou praxí a je i uznáván Evropskou unií (EU). V jiných částech světa se však tento termín užívá jen zřídka. Sociální dialog mezi odborovými svazy ve vzdělávání a vládou, včetně těch procesů, které mají řešit profesní otázky učitelů, v mnoha zemích slábne, jak bylo odhaleno výzkumem Evropského odborového výboru ve vzdělávání (ETUCE, 2016).

Přestože Doporučení ze společné konference MOP při OSN a UNESCO z roku 1966 k postavení učitelů stanoví, že členské státy by měly zahrnout odborové organizace učitelů do vytváření politik týkajících se vzdělávání a učitelů, někde se stalo téměř běžnou praxí, že zástupci odborových svazů

nejsou přizváni ke konzultacím týkajícím se právě těchto témat, a naopak jsou vládou určeni její vlastní „zástupci“ učitelů. K tomu někdy dochází i na půdě OSN, kde mohou být delegace nahrazeny „zástupci“, o nichž bylo rozhodnuto shora, nikoliv zdola, anebo proto, že takto určené zástupci „hezky mluví a vypadají dobře na obrazovce“. Vyskytují se i uměle vytvořená občanská sdružení, která však ve skutečnosti reprezentují korporátní zájmy. To se týká i nevládních organizací, které jsou ale ve skutečnosti nájemnými žoldáky obchodních společností nebo vlád. Ti všichni společně se specialisty ze společností provozovaných za účelem tvorby zisku kroužících kolem vzdělávacího sektoru přispívají ke karkofonii hlasů, jež zamlžuje hlas zástupců profesionálů, kteří se výukou zabývají každý den. Existuje nespočet užitečných a seriózních nevládních organizací a sítí, které dělají mnoho záslužné práce, ale tyto organizace a sítě by neměly být zaměňovány za zastupitelské orgány. Stejně tak tyto organizace a sítě možná jsou „občanskou společností“, ale možná také ne.

Zdá se, že se některé vlády zdráhají přijmout fakt, že organizace učitelů nejsou jen orgánem pro vyjednávání o platech a pracovních podmínkách, ale že také reprezentují profesionalitu, které je zapotřebí, aby se mohla vytvářet rozumná a odpovědná vzdělávací politika. Organizace učitelů jsou – častěji více než ministerstva školství – institucionální paměť země, a to jak po profesní stránce, tak po stránce vzdělávání. A co víc, otázky týkající se kvality vzdělávání se nemohou vyřešit, aniž by se vyřešily pracovní podmínky učitelů: jedná se o dvě strany téže mince.

Respekt k odborovým právům, a to včetně práva na kolektivní vyjednávání a na stávku, stejně tak jako práva na to, aby

s profesními odborovými svazy učitelů byly konzultovány problematiky týkající se vzdělávací politiky a učitelů, je důležitým nástrojem pro udržení zdraví demokracie. Jestliže jsou tato práva porušována nebo omezována, zvoní na poplach nejen odborářům, ale všem demokratům.

Chraňte své demokratické organizace a instituce

Pojem demokracie znamená víc než jen demokraticky zvolenou vládu. Nezávislé odborové hnutí – podobně jako například svobodný tisk, aktivní občanská společnost či silný systém veřejného školství – je jedním z pilířů, na kterých stojí demokratická společnost. V některých zemích neexistuje právo svobodně zakládat odbory, v jiných zemích jsou odbory předmětem útoků nebo jsou jejich práva omezována. Protidemokratické síly se na odbory založené na zastupitelské demokracii dívají podezřívavě a stejně tak jsou podezřívavé vůči jejich schopnosti mobilizovat svoji členskou základnu za účelem vyvinutí nátlaku na vládu nebo zaměstnavatele.

Existuje mnoho způsobů, jak podkopávat práci svobodných odborů, například tak, že školské odbory dostanou nálepku organizací, které jsou proti změnám a které dostatečně nereprezentují svoje členy. Dalšími způsoby je vyloučení jejich zástupců z procesu konzultací dotýkajících se záležitostí jejich členů, nebo zakládání sdružení, které jim konkurují.

První odborové organizace byly založeny ve Spojeném království v 19. století během první průmyslové revoluce. V průběhu moderních dějin byly odbory největší hybnou silou stojící za sociálním pokrokem a demokratickými změnami v západních demokraciích. Nezávislé odborové hnutí zanechalo svoji nesmazatelnou stopu v mnoha oblastech od zákazu dětské práce, dosažení odpovídajících mezd a pracovních podmínek, přijetí všeobecného hlasovacího práva pro všechny muže a ženy až po ustanovení systémů veřejného vzdělávání a veřejné zdravotní péče.

Nicméně jako všechny demokratické instituce, i odbory musí být patřičně chráněny a obnovovány. Je nutné, aby každodenní praxí odborů byl výkon jejich interní demokracie, respekt k řádným pravidlům řízení a reflexe aktuálních potřeb svých členů, stejně tak jako získávání jejich důvěry, loajality a v neposlední řadě i hrdosti. V opačném případě odbory riskují, že ztratí legitimitu a důvěryhodnost.

První organizace učitelů se datují do poloviny 19. století. Jednalo se tehdy převážně o profesní sdružení, ne o odborové organizace. Mnohá z těchto sdružení se připojila k hnutí odborů ve 20. století, zároveň si však i nadále držely svoje profesní poslání zlepšit úroveň vzdělávání a posílit status učitelů. Staly se „profesními odbory“, nezasazovaly se pouze o materiální zájmy svých členů, ale sloužily i jako ochránci učitelské profese a aktivně přispívaly k rozvoji vzdělávacích procesů a politik týkajících se učitelů. Mnohé úspěšné vzdělávací reformy nesou rukopis učitelské profese a jejich odborů.

Ignorování odborů, jejich vykreslování jako anachronismu, nebo dokonce pranýřování, jak mají někteří politici ve zvyku, je útokem na zastupitelskou demokracii jako takovou.

Mezi demokratické instituce patří politické strany, odborové organizace a další organizace reprezentující občanskou společnost. Nemůžeme je ignorovat, aniž bychom tím nenarušili demokratický charakter státu. Demokracie vyžaduje struktury a infrastruktury. Nelze je nahradit sociálními médii, jak se patrně mylně domníval jeden ministr školství v zemi Latinské Ameriky, když řekl, že ho na Twitteru „sleduje“ 50 000 učitelů. Vysvětlil, že nebylo nutné hovořit se zástupci učitelských odborů, protože on sám chatoval s učiteli každý den a ti mu řekli, že jsou šťastní.

Zásadní je, aby byli učitelé aktivně zapojeni do života a práce svých nezávislých a demokratických profesních odborů a sdružení, a aby je chránili před útoky ze strany vlády a zaměstnavatelů. Odbory jsou totiž jednou z mnoha institucí, které vytvářejí demokracii a nutí vlády jednat odpovědně a poctivě.

Slovo „instituce“ možná nezní příliš honosně, ale instituce jsou potřeba pro zachování zdravé demokracie. Instituce jsou potřeba pro řádné nastavení a fungování demokratických procesů. Neměli bychom zapomínat, že demokracie je proces. Otázka nezní, jaké jsou výsledky, ale spíše jakým způsobem se k rozhodnutí dospělo a jak (podle čeho) jsou výsledky hodnoceny.

Trvejte na uplatňování mezinárodních standardů

Kromě mezinárodních lidských a odborových práv se na učitelkou profesi vztahují ještě globálně aplikovatelné standardy OSN a Mezinárodní organizace práce (MOP). Tyto standardy obsahuje Doporučení MOP/UNESCO týkající se postavení učitelů (1966) a Doporučení UNESCO týkající se postavení vysokoškolských pedagogických pracovníků (1997).

Tato doporučení představují nejsměrodatnější globální standardy vztahující se k učitelské profesi a jsou nyní patrně ještě relevantnější než v době, kdy byly přijaty.

Vystudovaní asistenti učitelů ve Spojených státech, kteří působí na soukromých univerzitách, nebyli Národní radou pro pracovní vztahy (National Labor Relations Board, NLRB) před deseti lety považováni za zaměstnance. NLRB je nezávislým federálním úřadem s pravomocí regulovat pracovněprávní vztahy v soukromém sektoru.⁶⁵ V roce 2014 tento úřad nedovolil asistentům učitelů, aby na Brown University založili odborovou organizaci. Odborový svaz United Auto Workers' Union (UAW), což je největší odborový svaz, který zastupuje asistenty učitelů ve Spojených státech, v reakci na to sepsal a podal stížnost k Výboru MOP pro svobodu sdružování (CFA).

Podle názoru CFA neměl úřad NLRB asistentům učitele upřít právo na odborové sdružování. Následně v podobném případě, ke kterému došlo na Kolumbijské univerzitě v roce 2016, úřad NLRB změnil své stanovisko a uznal právo těchto pracovníků na to, aby si založili a sdružovali se v odborové organizaci a aby kolektivně vyjednávali. Od chvíle, kdy bylo učiněno toto rozhodnutí, se tisíce asistentů učitele na soukromých univerzitách sdružilo v odborových organizacích a sjednalo kolektivní smlouvy.⁶⁶

Mezinárodní standardy jsou všeobecné a vychází z demokratických hodnot. Tyto standardy jsou vnitřním pojivem, které drží pohromadě průmyslové vztahy a mravní společ-

65 Úřad se zabývá ochranou práva zaměstnanců na sdružování se ve svých organizacích i odborovými právy obecně. Dále se zabývá prevencí či nápravou nespravedlivých praktik v oblasti pracovních vztahů a spory mezi zaměstnavateli a organizacemi zastupujícími zaměstnance. (poznámka překladatele)

66 Případ č. 2547 (USA), v 381. zprávě výboru MOP pro svobodu sdružování; odstavce 34 a 35 <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/>

nosti. Jestliže jsou mezinárodní standardy a jejich aplikace správně pochopeny, lze je využít k tomu, aby zavládl respekt k právům a standardům na národní úrovni. Fungují přinejmenším jako autoritativní referenční bod pro lidská práva a demokracii. K učitelské profesi se váží tyto tři důležité mezinárodní dokumenty:

Doporučení MOP/UNESCO týkající se postavení učitelů z roku 1966 pokrývá úroveň K-12⁶⁷ a ustanovuje profesní autonomii, pracovníprávní podmínky zaměstnaneckých vztahů, akademickou svobodu a mnoho dalších témat.⁶⁸

V Doporučení týkajícím se postavení vysokoškolských pedagogických pracovníků (1997) se UNESCO zabývá většinou stejnými tématy, ale zvláštní důraz klade na ochranu akademické svobody. Zdůrazňuje také roli vysokoškolských pedagogických pracovníků při řízení vzdělávacích institucí.⁶⁹

Přestože učitelé předškolního vzdělávání (ECE) nejsou zahrnuti ani v jednom z Doporučení, tj. ani z roku 1966, ani z roku 1997, podobná ochrana pro pracovníky ECE je popsána v obecných zásadách MOP k podpoře důstojné práce pro pracovníky v předškolním vzdělávání (2013).⁷⁰

67 Viz poznámka v kapitole 3.

68 Doporučení MOP/UNESCO týkající se postavení učitelů z roku 1966 najdete pod tímto odkazem <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495>

69 Doporučení UNESCO týkající se postavení vysokoškolských pedagogických pracovníků můžete najít zde: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

70 Obecné zásady MOP k podpoře důstojné práce pro pracovníky v předškolním vzdělávání najdete v odkazu https://www.ilo.org/sector/Resources/codes-of-practice-and-guidelines/WCMS_236528/lang--en/index.htm

Všechny tři dokumenty zdůrazňují, jak je důležitá participace organizací sdružujících učitele na diskusích a politickém formování podmínek jejich profese a sektoru vzdělávání. Naneštěstí je dobrá praxe obsažená v těchto doporučeních často přehlížena v rámci aktuálně probíhajících debat ohledně reformy. Je to přesně tento politický kontext, kdy jsou ona doporučení obzvláště důležitá.

Přestože uběhlo o něco málo více než 20 let od přijetí doporučení UNESCO týkajícího se vyššího vzdělávání, došlo u mnoha akademických pracovníků působících na této úrovni vzdělávání ke zhoršení důstojných pracovních podmínek. V mnoha zemích je nyní jejich práce nebezpečnější a riskantnější. Takové pracovní podmínky podkopávají možnost uplatňovat akademickou svobodu a nezávisle se podílet na činnostech spojených s řízením. Dokonce i výkon základních odborových práv může být obtížný v případě, že pracovník uzavřel smlouvu na dobu určitou a bojí se, zda mu bude prodloužena.

Aplikaci Doporučení z roku 1966 a 1997 sleduje spojená expertní skupina zástupců MOP a UNESCO. Tento monitorovací orgán je v případě Doporučení bezprecedentní, neboť jim dává status větší důležitosti, poskytuje možnost podávat jeho prostřednictvím stížnosti, anebo jednou za tři roky podněty expertní komisi (CEART) na aplikaci doporučení týkajících se pedagogických pracovníků, která posuzuje obavy spojené s jednotlivými ustanoveními Doporučení.

Existuje další soubor mezinárodních standardů, které jsou pro svobodu učitelů zcela zásadní. Jedná se o standardy lidských práv, jenž chrání práva pracujících zakládat a sdružovat se v odborech a účastnit se kolektivního vyjednávání.

ni. Nad těmito právy dohlíží Mezinárodní organizace práce (MOP). Organizace jako je například Education International, ale také odborové svazy ve vzdělávání na národních úrovních a v národních centrech adresují stížnosti komisi MOP pro svobodu sdružování (CFA) v případech, kdy byla porušena práva založená na principech svobody sdružování a kolektivního vyjednávání, kterým se také běžně říká „odborová práva“.

Tato práva umožňují lidem vykonávat široké spektrum dalších práv. Tím, že vykonávají svá odborová práva, mohou učitelé bránit svoji profesi i právo na vzdělávání. Odborová práva jsou základem pro výkon souvisejících činností na pracovišti i ve společnosti. Krom toho jsou zásadní pro existenci demokracie a poskytují prostor pro vytváření dalších organizací občanské společnosti.

Zmiňované standardy se však neomezují jen na organizace MOP a UNESCO. Úřad vysokého komisaře pro lidská práva při OSN hraje důležitou roli v obraně lidských práv a v soustředění veřejné pozornosti na případy, kdy jsou tato práva porušována ze strany vlád. Zmíněný úřad se také stará o ochranu bojovníků za lidská práva. Má k dispozici strukturu nezávislých zvláštních zpravodajů, kteří se vydávají do oblastí, kam se ostatní bojí vstoupit. Jeden ze zpravodajů například poskytl pozoruhodný vhled do problematiky lidské ceny v totalitě Severní Koreji. Rozsáhlá mise OSN na poli lidských práv v Barmě, dnes Myanmaru, jež monitorovalo porušování lidských práv, umožnila zprostředkovat světu důležité informace a iniciovat změny v této zemi.

Práva dětí jsou další oblastí, kterou organizace zabývající se lidskými právy aktivně sledují a zároveň oblastí, která se týká učitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání. Úmluva

OSN o právech dítěte (UNCRC) přijatá v roce 1989 poskytuje detailní a nejucelenější vysvětlení práv dítěte a zajišťuje jejich ochranu. Je obdivuhodným příkladem lidského pokroku v oblasti uznání práv dětí a zajištění jejich lepší ochrany, jemuž náleží místo v každé komunitě i každé třídě.

Existuje mnoho dalších standardů lidských práv, které jsou pro učitele a další pracovníky ve vzdělávání důležité. Práva vyplývající z těchto standardů se velmi často nevyplývají efektivně, ale i přesto se jedná o standardy, které jsou předmětem konsensu, a reprezentují ty nejlepší snahy lidstva. Instrukce, které mají za úkol jejich ochranu, jsou důležité a přesahují činnost vlád a systémů OSN. Jednou z takových organizací, jejíž agenda má dalekosáhlý dopad a která působí jako efektivní ochránce lidských práv, a to včetně práv pracujících, je mezinárodní lidskoprávní instituce, Rada Evropy.⁷¹

Boj za svobodu pracujících, za právo na vzdělávání a práva učitelů je úzce spjat s mezinárodními právními standardy a principy. Naneštěstí o mnoha mezinárodních normách týkajících se pracujících a vzdělávání stále panuje jen nízké povědomí, a to dokonce i mezi těmi, kteří pracují ve vzdělávacím sektoru. A i když jsou známy, jsou mezinárodní normy vládami často ignorovány či napadány. Školským odborům a dalším zúčastněným stranám však na těchto normách velmi záleží.

71 Viz <https://www.coe.int>

Budte hrdí na svou profesi

Učitelská profese byla kdysi popsána jako ta nejvznešenější ze všech. Všude ve světě, až na pár výjimek, které stojí za povšimnutí, učitelé stále častěji pracují na základě smluv na dobu určitou, zvyšuje se objem jejich práce, zmenšuje se jejich profesní prostor, zpochybňuje se jejich autonomie a omezují se jejich možnosti profesního rozvoje. Učitelé dostávají platy, které jsou často pod hranicí průměrné mzdy, a v některých zemích se učitelům dokonce nedostává potřebné kvalifikace, dovedností, podpory a učebních pomůcek pro to, aby učili a aby učili dobře. Jedná se o součást tzv. deprofesionalizace.

*Vlády, které dopustí, aby byla podryvána autorita učitel-
ská profese, riskují budoucnost svého národa. Nicméně učitelé, hrdí na svou profesi a na svoje organizace, neopustí své místo v první linii demokracie.*

Francouzský spisovatel Albert Camus uprchl s matkou a bratrem z válečné Francie do Alžírsko. Jeho otec, který se do Francie vrátil, byl zabit v první světové válce. Camusova matka byla nevzdělaná a celá rodina byla velmi chudá. Avšak učitel Louis Germain dal mladému Camusovi šanci. Poté, co v roce 1957 Albert Camus obdržel Nobelovu cenu za literaturu, vyjádřil svému bývalému učiteli poděkování v dopise:

„Když jsem se tu zprávu dozvěděl, patřila moje první myšlenka, hned po mé matce, právě Vám. Kdyby nebylo Vás, kdyby nebylo Vaší láskyplné ruky, kterou jste podal malému chudému dítěti, kterým jsem tehdy byl, kdyby nebylo Vaší výuky a příkladu, nic z toho, co se nyní děje, by se nestalo... Dává mi to příležitost, abych Vám řekl, co jste pro mě znamenal a co pro mě stále znamenáte, a abych Vás ujistil, že Vaše úsilí, Vaše práce a velkorysé srdce, které do učení vkládáte, stále žijí v jednom z Vašich malých školáků, který– jakkoliv nyní starší – nikdy nepřestal být Vaším vděčným žákem.“

Vzdělávací institut Skotska (EIS) je jednou z mála organizací, která má oprávnění udělovat titul Honorary Fellow. Tato praxe je pozůstatkem z minulosti, reliktem, připomínkou toho, jak důležitou roli hrály asociace učitelů při formování učitelské profese a při nastavování a udržování vzdělávacích standardů.

Někteří historici vzdělávání tvrdí, že za posledních sto let se vzdělávání stalo masovou produkcí, že se učitelé stali dělníky, jejich profesní asociace se proměnily v odbory a že se zároveň cestou něco ztratilo. Nebyly to profesní ambice učitelů, ani jejich ideály, ale něco z jejich profesní autority a snad i důvěry do nich vložené. Důvěry v to, že budou schopni tyto ambice a ideály naplňovat.

Ve skutečnosti k úpadku vážnosti profese nedochází z viny odborů, ale navzdory tomu, že odbory existují. V posledních desetiletích odbory povýšily profesní otázky na své hlavní priority. V minulosti se obrana profese pravděpodobně nikdy nemusela stát jedním z požadavků odborů. To bylo v dobách, kdy panovala shoda na tom, že učení a učitelé mají svoji hodnotu. Nyní jsou to ale učitelé, kdo musí skrze svoje organizace znovu nastolit konsensus ohledně své profese – a to pro sebe, pro svoje studenty a pro širší společnost.

Hlavní charakteristikou jakékoliv profese je, že si její členové sami určují standardy, principy a cíle. Například lékaři, architekti i novináři si definují svoje vlastní profesní standardy v rámci právního rámce nastaveného veřejnými orgány. Učitelé však jako by postupně ztráceli kontrolu nad svojí prací.

Jak již bylo zmíněno v předešlých kapitolách, UNESCO a MOP nastavily mezinárodní standardy pro naši profesi v roce 1966. Jen málo zemí však tyto standardy dodržuje.

Milióny učitelů, dokonce i v rozvinutých zemích, žijí na hranici nebo dokonce pod hranicí chudoby. Tito učitelé potřebují druhé zaměstnání, aby vyšli s penězi. Navíc se v příliš mnoha zemích omezují profesní svobody učitelů i občanská práva a učitelé si nemohou založit svoje vlastní nezávislé organizace. Tyto dramatické změny přispěly k deprofesionalizaci – jakožto jedné z hlavních výzev, kterým vzdělávací sektor v současné době čelí.

Jestliže učitelská profese nepřitahuje talentované a motivované lidi, protože se práce pedagogů omezila na rutinu, nebo nenabízí prostor pro jejich vlastní přínos, začnou se tito lidé poohlížet po práci někde jinde. V mnoha zemích učitelé opouštějí svou profesi po roce nebo dvou praxe kvůli

vysoké míře stresu a nízké autoritě a nedostatečnému pocitu uspokojení. Je to právě tato zásadní výzva obrany učitelské profese, co spojuje profesní hrdost a kapacity učitelů v rámci jejich organizací.

Být učitelem znamená patřit k nejváženější z profesí. Učení je dovednost, věda a umění. Jak řekla Dr. Mary Futrellová, jedna ze zakládajících předsedkyň organizace Education International: „Když se potká nevyužitý potenciál dítěte s tvořivou představivostí učitele, stane se zázrak.“ Zázrak, zajisté. A každý učitel na této planetě již takový zázrak zažil. Je to zdroj nadšení většiny učitelů. Mnozí politici a ekonomové jsou jistě zděšeni, protože zázraky se nedají měřit a nemají k sobě připnutou cenovku.

Nicméně vztah, který Camus popisuje ve svém dopise bývalému učiteli, tomu, který v jeho životě sehrál tak významnou roli, by se mu jistě tak nevryl do paměti, kdyby tento učitel pouze rozdával testy, které připravili jiní, anebo vykonával pokyny zadávané jinými na dálku.

Franklin D. Roosevelt prohlásil: „Demokracie nemůže uspět, pokud ti, kteří vyjadřují svou volbu, nejsou připraveni volit moudře. Jedinou skutečnou zárukou demokracie tak zůstává vzdělanost.“ A skutečně, investice do vzdělávání je tou nejlepší investicí, kterou národ může udělat pro svoji demokratickou budoucnost, a klíčem ke kvalitnímu vzdělávání jsou současné a budoucí generace kvalifikovaných a zapálených učitelů.

Učitelé musí znovu získat kontrolu nad svojí profesí a odborové svazy ve vzdělávání se musí znovu chopit své role strážců profese. A jakožto profese se pak učitelé musí ujmout vedení a postavit se krizi demokracie, samé podstaty našich občanských práv a našich svobod, ať již v našich

třídách, v našich školách, v našich organizacích i v naší společnosti.

„Toho rána se můj život změnil“

Není to tak dlouho, co jsem dostal jeden e-mail. „Jste ten, který byl mým učitelem ve čtvrté třídě v roce 1976? Už mnoho let Vás zkouším najít.“ Potvrdil jsem, že jsem to byl skutečně já. Následně jsem dostal dlouhou zprávu popisující, co se stalo od té doby, co dotyčná osoba opustila moji třídu. Vyvolala ve mně vzpomínky na malého desetiletého bělošského chlapce Jacquese z Jižní Afriky, který se přestěhoval se svými rodiči do Nizozemí. Jeho otec byl hostujícím profesorem na univerzitě.

Jednoho dne přišel rozrušený Jacques k mému stolu. Řekl mi, že předchozí den učitel jiného předmětu vyprávěl dětem ve třídě, že Jacques přišel ze země, kde „bílí lidé dělali strašné věci lidem ostatních ras“, a že chování ostatních dětí vůči němu se poté změnilo, a že se již ve třídě necítí bezpečně.

Hněv nad tím, jak necitlivě se kolega zachoval, mě dohnal k tomu, že jsem zbytek ranního vyučování věnoval tématu apartheidu a tomu, že děti rozhodně nemohu nést za apartheid odpovědnost.

„Toho rána se můj život změnil,“ napsal mi o třicet let později Jacques. „Rozhodl jsem se, že apartheidu se můžeme postavit a že bychom to měli udělat, a to bez ohledu na náš rasový původ.“

Jacques dokončil středoškolské vzdělání v rámci segregáčního pro-bělošského vzdělávacího systému Jižní Afriky, se kterým tak hluboce nesouhlasil. Na univerzitě byl zvolen do vedení jihoafrické bělošské studentské antiapartheidní unie,

kteřá se stala sice malým, ale nečekaně důležitým zdrojem opozice vůči menšinovému režimu De Klerka a která přispěla k propuštění Nelsona Mandely, konci apartheidu a vytvoření demokracie bez rasové diskriminace.

Před pěti lety na zasedání OSN zde v New Yorku jsem dostal textovou zprávu: „Podívejte se za jihoafrického ministra.“

Podíval jsem se a uviděl Jacquese, jak na mě mává a směje se. V současné době vede jeden z nejrozsáhlejších politicko-transformačních programů jihoafrické vlády.

Tenhle příběh není o mně ani o mém studentovi Jacquesovi. Mnoho z mých kolegů má jistě dost podobných historek.

Tenhle příběh je o profesním prostoru, o autonomii učitelů a jejich potřebě motivovat, rozvíjet a inspirovat svoje studenty. A je také o hrdosti, kterou všichni k naší profesi chováme⁷².

72 Tento příběh je vyňat z projevu Freda van Leeuwena, někdejšího generálního tajemníka EI, který pronesl dne 21. září 2016 na gala večeru v New Yorku u příležitosti 50. výročí přijetí Doporučení MOP/UNESCO týkajícího se postavení učitelů přijatého v roce 1966. U této příležitosti měl příběh ilustrovat přínos učitelů, kteří mohou svoji profesi vykonávat svobodně.

Doslov

Ponaučení a varování: o zachování demokracie rozhodujeme ve školách už dnes

Demokracie se opírá o sdílení společných hodnot a o akceptaci rozdílného výkladu skutečnosti. Především však stojí na respektování pravidel, jak zvládat nutné rozdíly, rozpory a konflikty způsobem, který společnost nerozloží. Demokracie znamená sdílet společný jazyk. A tím se nerozumí pouze zvládnutí mateřštiny nebo stejného cizího jazyka. Je to nástroj, jak vidět jiné lidi, „ty druhé“, navzdory rozdílům jako v něčem nám podobné, sdílející s námi společný svět. To vůbec není triviální úkol.

Rozumět historii a kořenům přesvědčení a postojů vlastních i těch druhých se učíme. A klíčem k tomu, aby se společnost nerozpadla, je předávání jazyka, hodnot a pravidel mezi generacemi. Hladký mezigenerační přenos však stojí na zprostředkovatelích, kteří dokážou minulost propojit s budoucností a příběh každého jedince s příběhy těch ostatních. Kulturní psychologie mluví o tzv. efektu záchytných bodů. Děti se seznamují s výsledky dosavadního poznání, kulturními hodnotami a pravidly soužití a nemusí je objevovat znovu od samého začátku, samy, pracně, pomalu a s rizikem leckdy nebezpečných omylů. Profesionální zprostředkovatelé – učitelé a učitelky – takové opory dětem poskytují systematicky, plánovitě a kvalifikovaně. Poznání, dovednosti, hodnoty a pravidla objevená předchozími generacemi představují zá-

chytné body, které znemožní žákovi při jeho učení sklouznout příliš zpět, na nižší úroveň vědění. Bez nich by mladí byli jako Sysifos, který znovu a znovu tlačí kámen na horu. A právě o takové „záchytné“ práci učitelů je tato knížka. Jejím smyslem je, aby ze školy odcházelo těch Sysifů co nejméně.

Demokracie není stav společenského systému, který jednou provždy vytvoří právní normy. Je to proces, který ji musí v každé generaci znovu zrodit a upevnit. Motto Johna Deweyho v úvodu této knihy říká, že právě vzdělávání je „porodní bábou“ demokracie. Co když je ale porodní bába unavená, a lidem okolo ní se zdá, že pracuje zastaralými metodami a takové dítě bude – až vyroste - nezuživé?

Dvacet pět ponaučení pro vzdělávání v této publikaci představuje doporučení pro učitelskou profesi, aby tomu tak nebylo. Vzešla ze zkušeností praxe a ukazují na současné výzvy, které však mohou být i ohrožením. Demokracie, ale i učitelské profese samotné.

Tak např. pěstovat kritické myšlení a podněcovat aktivní participaci mladých na věcech veřejných může narážet na odpor. Může se některým jevit jako indoktrinace k příliš aktivistickému světonázoru. A jako odklon od předávání osvědčených pravd.

A co třeba občanská výchova k vlastenectví? Upevňovat potřebnou hrdost na vlastní historii a zemi se může velmi snadno proměnit v nacionalismus stavějící na negativním cejchování těch druhých. Je vždycky snazší posilovat hrdost na vlastní společenství kritikou těch, kteří jsou jiní, než ověřenými důkazy výjimečnosti společenství vlastního.

Jinou výzvu tvoří požadavek na vzdělávání uspokojující potřeby trhu – každý se vzdělává také proto, aby se uplatnil v budoucím zaměstnání. Přehnaně tržní pohled na vzdělá-

vání však ohrožuje jeho pojetí jako veřejného statku. A dělá z něj nakonec zboží – produkt, který je především výsledkem soutěže. A to s sebou nese srovnávání (svými podmínkami nesrovnatelných) škol, žebříčky, standardy, testy. S tím související snaha privatizovat část vzdělávacího systému a zpoplatnit ho, dělá z učitelů a učitelek tak trochu podnikatele s lidským kapitálem mladých lidí. A samozřejmě zasahuje do étosu učitelství.

Dalším tématem předložených esejů je otevření škol nejen rodičům, ale i místnímu společenství. Je reakcí na demokratický požadavek transparentnosti a veřejné odpovědnosti. Ti, co se starají o vzdělávání, včetně samotných učitelů a učitelek, by na tom měli mít zájem. Nejen rodiče nebo zřizovatelé, ale také širší veřejnost by měla více rozumět povaze vzdělávací činnosti. Pochopit význam některých činností, pravidel i omezení může usnadnit porozumění náročnosti úkolu vzdělávat dnešní děti.

S takovým otevřením však současně souvisí i určité ohrožení chráněného prostoru, kterým je škola. Leckdy nekompetentní zásahy rodičů i médií do učitelovy práce, nebezpečí spojená s novými technologiemi (kyberšikana, uzavřené sociální bubliny) i narůstající agresivita a násilí jsou průvodními znaky dnešní školy. Učitelé již nejsou a nebudou chráněni školní zdí, za kterou nikomu nic není do jejich počínání. Již dávno nejsou jen vyvolenými strážci „svatyně poznání“.

Na druhou stranu však není únosné, aby se stali hlavními léčiteli všech možných neduhů společnosti – od problémů nezaměstnanosti, přes narůstající násilí, až po různé závislosti...

Mezi samozřejmě požadavky současných demokratických zemí patří snižování sociálních nerovností. A za jeden z hlavních způsobů, jak toho docílit, je považováno snižová-

ní nerovností vzdělávacích. Známé nástroje jako jsou snaha o integraci znevýhodněných žáků do škol hlavního proudu nebo programy pozitivní diskriminace však mohou být některými vnímány jako ústup od principu zásluhovosti každého jedince na svém osudu.

Skutečně demokratická společnost se však snaží dát hlas každému. Vzdělávání má občany vybavit, aby ten hlas byl rozumný, ale byl také slyšet (a aspoň občas byl vyslyšen). Znamená to bojovat proti segregaci, za inkluzivní vzdělávání v nejširším slova smyslu. Není možné příliš brzy oddělovat děti podle pohlaví, sociálního původu, kulturního kapitálu, etnicity nebo zdravotního postižení. K tomu ovšem musí společnost vytvářet podmínky – finanční, personální a „osvětové“. Není možné ukládat učitelům odpovědnost za snižování nerovností a současně trpět pro-segregační klima ve společnosti. Jinak se učitelé ocitnou zavaleni bez podpory a s pocitem viny, že nezvládají výzvy profese. Nebo s pocitem, že takové úkoly k jejich profesi nepatří a učitelskou práci vlastně nějak deformují nebo odcizují.

Vzdělání je smíšený statek. Na jedné straně jedinci umožňuje uplatnit ho v ekonomickém životě a mít za svou „investici“ vyšší zisk. Ta investice má podobu vynaložené energie, času a ve vysokoškolském věku třeba i „ušlého zisku“ z doby nevykonávání výdělečné činnosti v čase studia. Na druhé straně však vzdělání přináší obtížně vyčíslitelný zisk - člověku i celé společnosti. Představuje ho společenská soudržnost, snížené napětí a nízká míra konfliktů, občanská angažovanost ve věcech obce, kritické myšlení jako obrana před svůdností hoaxů a různých konspiračních teorií apod. Také – a možná především – kvalitní vzdělání vede k potřebě předávat další generaci kulturu v nejširším slova smyslu.

Uvedená napětí představují zcela jistě narušení tradiční učitelské profesionality. Uchopit je jako výzvy a z ohrožení de-profesionalizací učinit novou profesionalitu, vyžaduje aktivitu učitelů samotných. Nikoli však jako jedinců. Jedině spojení se mohou nejen bránit, ale také aktivně prosazovat lepší podmínky pro práci zachovávající vzdělání jako tmel společnosti.

Vzdělávání musí být věcí nás všech – je to záležitost přežití a rozvoje společnosti. A naše společnost je v mnohém rozdělená, ztrácí se smysl pro hledání shody na základních hodnotách. Na školní vzdělávání se přitom ze všech stran hrne zdaleka ne vždy podložená kritika. Problémy, které neumíme vyřešit tam, kde vznikají, jednoduše „přehazujeme“ na školu a učitele – od občanských postojů, přes finanční a další gramotnosti, až po bezpečné chování ve škole i mimo ni. Je třeba odmítnout názor, že škola může vyřešit vše.

Vzdělávání ve školách je pro nás přitom pro všechny naprosto klíčové: jen škola může zajistit všem dětem spravedlivý přístup ke kultuře. Jen ona učí žít s druhými – právě s těmi, které jsme si sami nevybrali nebo nám je nevybrali rodiče – bez ohledu na jejich původ, zvláštnosti, výsady nebo hendikepy. Jen škola je místem, kde se můžeme zabývat věcmi bezprostředně neužitečnými, přitom však naprosto zásadními pro náš další růst. Přestaneme-li o tyto klíčové funkce školy pečovat, společnost se rozpadne do sociálních ghett a bublin.

Stanislav Štech

Praha, 10. prosince 2020

Odkazy

1. *Vzdělávejte k demokracii*

Foa, R.S. and Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect, *Journal of Democracy*, 27(3), pp. 5–17.

Wike, Richard; Silver, Laura; Castillo, Alexandra (2019).

Many Across the Globe Are Dissatisfied With How Democracy Is Working. Pew Research Centre.

https://www.pewglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/Pew-Research-Centre_Global-Views-of-Democracy-Report_2019-04-29_Updated-2019-04-30.pdf

2. *Formujte globální občany*

UNESCO (1974).

Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Paris: unesco.

Oxfam (n.d.).

What is Global Citizenship?

<https://www.oxfam.org.uk/education/whowe-are/what-is-global-citizenship>

Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C. K., Higdon, J. and O'Donnell, E.B. (2016).

Empowering Global Citizens: A World Course. North Charleston, South Carolina: CreateSpace Independent Publishing Platform.

3. *Nebudte poslušným otrokem státu*

Harmon, A. (2017).

A Sense of Duty to Teach Climate Change. *New York Times*, June 28, 2017.

<https://www.nytimes.com/2017/06/28/us/teaching-students-about-climate-change.html>

Varrall, M. (2017).

A Chinese Threat to Australian Openness. *New York Times*, July 31, 2017.

<https://www.nytimes.com/2017/07/31/opinion/australia-chinese-students.html>

Carroué, Claude (2017).

Finland: new oath for teachers introduced by union. Brussels: Education International.

<https://ei-ie.org/en/detail/3938/finland-new-oath-for-teachers-introduced-by-union>

Stalin, J. and Wells, H.G. (1937).

Marxism vs. Liberalism: An Interview. New York: New Century Publishers.

Snyder, L. L. (1994).

Encyclopedia of the Third Reich. New York: Marlowe & Company.

Haste, C. (2001).

Nazi Women. Channel 4 Books.

New Learning (n.d.).

Apartheid Education.

<http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-5/apartheid-education>

5. Podněcujte kritické myšlení

Freire, P. (1970).

Pedagogy of the Oppressed. New York: Bloomsbury.

Piaget, J. (1993).

Jan Amos Comenius 1592–1670. *Prospects*, XXIII (1/2), pp. 173–196.

Delors, J. (1996).

Learning: the treasure within. Report to unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: unesco.

Reinhardt, S. (2016).

The Beutelsbach Consensus, *Journal of Social Science Education*, 15(2), pp. 11–13.

6. Odolávejte, když chce nerovnost umlčet váš hlas

Root, D. and Kennedy, L. (2018).

Increasing Voter Participation in America: Policies to Drive more Participation and Make Voting More Convenient, Centre for American Progress. <https://www.americanprogress.org/issues/democracy/reports/2018/07/11/453319/increasing-voter-participation-america/>

Lindgren, K-O, Oskarsson, C. and Dawes, C.T. (2017).

Can Political Inequalities Be Educated Away? Evidence from a Large-Scale Reform, *American Journal of Political Science*, 61(1), pp. 222–238.

7. Chraňte vzdělávání v zájmu veřejného dobra

Council of Europe (2014).

Three Country Audit of the Lower Secondary Citizenship and Human Rights Education Curriculum. Strasbourg: Council of Europe.

Daviet, B. (2016).

Revisiting the Principle of Education as a Public Good, Education Research and Foresight Working Paper 17, Paris: UNESCO.

<https://en.unesco.org/news/revisiting-principle-education-public-good>

8. Udržujte si od trhu bezpečnou vzdálenost

Ball, S.J. and Youdell, D. (2007).

Hidden Privatisation in Public Education. Brussels: Education International.

Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M. E., Woodworth, J. L. (2013).

National Charter School Study. Stanford, CA: credo. <http://credo.stanford.edu/documents/NCSS%202013%20Final%20Draft.pdf>

Butrymowicz, S. (2018).

Is Sweden proof that school choice doesn't improve education? The Hechinger Report, <https://www.pbs.org/newshour/education/is-sweden-proof-that-school-choice-doesnt-improve-education>

Brandén, M. and Bygren, M. (2018). School Choice and School Segregation: Lessons from Sweden's School Voucher System. IAS Working Paper Series, Linköping University.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218847/FULLTEXT02.pdf>

OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: oecd.
<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

10. Zpochybňujte standardizované testování

Symeondisis, V. (2015). The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions' perspectives. Brussels: Education International.
<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/The%20Status%20of%20Teachers%20and%20the%20Teaching%20Profession.pdf>

Fair Test (2018). Just Say No to Standardised Tests: Why and How to Opt Out. Cambridge, MA: FairTest.
<http://www.fairtest.org/get-involved/opting-out>

Carmel, Y.H. (2016). Regulating "big data education" in Europe: lessons learned from the US, Internet Policy Review, 5(1),
<https://policyreview.info/articles/analysis/regulating-big-data-education-europe-lessons-learned-us>

11. Chraňte školy jako bezpečné svatyně vzdělávání

CNN (2018). Beslan School Siege Fast Facts.
<https://www.cnn.com/2013/09/09/world/europe/beslan-school-siege-fast-facts/index.html>

Searcey, D. and Akinwotu, E. (2018). Boko Haram Returns Dozens of Schoolgirls Kidnapped in Nigeria, New York Times, March 21, 2018.
<https://www.nytimes.com/2018/03/21/world/africa/nigeria-boko-haram-girls.html>

Global Coalition to Protect Education Under Attack (2018). Education Under Attack 2018. New York: Global Coalition to Protect Education Under Attack.
http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/guidelines_en.pdf

Griggs, B. and Walker, C. (2019). In the year since Parkland there's been a school shooting, on average, every 12 days, cnn, February 14, 2019.
<https://www.cnn.com/2019/02/14/us/school-shootings-since-parkland-trnd/index.html>

Global Coalition to Protect Education from Attack (2015). Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities During Armed Conflict. New York: GCPEA.

12. Odmítněte nosit zbraň nebo vykonávat policejní práci

Eillebrecht, L., Gobbels, W. and Kockerlkoren, M. W. G. M. (1995). Het puik der jonkheid: geschiedenis van het Stedelijk Gymnasium te Nijmegen 1544-1994. Nijmegen: Stedelijk Gymnasium.

AJC (2018).

Which states let teachers have guns?
<https://www.ajc.com/news/state-regional-education/which-state-let-teachers-have-guns/dNQ6fgT6r4Vi58NxgqnQ6K/>

HM (2011).

Prevent Strategy. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. London: The Stationary Office Limited.

13. Otevřete školu místní komunitě

Coalition for Community Schools
(n.d.).

Welcome to the Coalition for Community Schools Website!
<http://www.communityschools.org/default.aspx>

14. Přijímejte nové technologie s obezřetností

Schwab, K. (2016).

The Fourth Industrial Revolution,
World Economic Forum.
<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>

Watters, A. (2015).

The Automatic Teacher, Hack Education.
<http://hackeducation.com/2015/02/04/the-automatic-teacher>

Zuboff, S. (2019).

The Age of Surveillance Capitalism:
The Fight for a Human Future at the
New Frontier of Power. New York:
Hachette Book Group.

Gallagher, E. (2013).

“The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students”, Applied Psychology Opus, Department of Applied Psychology, New York University.
<https://steinhardt.nyu.edu/appsycho/opus/issues/2013/fall/gallagher>

Morozov, E. (2013).

To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism.
New York: Public Affairs Publishing.
<https://www.chronicle.com/article/Dont-Confuse-Technology-With/133551>

European Commission (2013).

Supporting teacher competency development for better learning outcomes.
Brussels: European Commission.

Dewey, J. (1916).

Democracy and Education. New York:
Macmillan.

15. Propichujte internetové bubliny a važte si soukromí

Søe, S. O. (2017).

Misleadingness in the algorithm society: Misinformation and disinformation.
Medium.com. March 6.
<https://medium.com/big-data-small-meaning-and-global-discourses/misleadingness-in-the-algorithm-society-misinformation-and-disinformation-28f78f14e78f>

Shader, M. (2011).

Study: College kids are not so great at searching the Web effectively. Consumer Reports News.

<https://www.consumerreports.org/cro/news/2011/08/study-college-kids-are-not-so-great-at-searching-the-web-effectively/index.htm>

Müller, K. and Schwarz, C. (2018).

Fanning the Flames of Hate: Social Media and Hate Crime

<https://ssrn.com/abstract=3082972> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3082972>

Tufekci, R. (2018).

YouTube, the Great Radicalizer. March 10, 2018. New York Times,

<https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>

McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. and Wineburg, S. (2017).

The Challenge That's Bigger Than Fake News, *American Educator*, Fall 2017, pp. 4–10.

https://www.aft.org/ae/fall2017/mcgrew_ortega_breakstone_wineburg

Marketplace. (2015).

Parents' attitudes toward education technology (study conducted by Lieberman Research Worldwide). Los Angeles, CA: Author. Retrieved from

<http://cms.marketplace.org/sites/default/files/Education%20Technology%20-%20APM%20Marketplace%20Report.pdf>

Krueger, K.R., & Moore, B. (2015b).

Only trust can allay data privacy concerns. *Phi Delta Kappan*, 97(2).

16. Postavte se segregaci

History.Com Editors (2018).

Brown v. Board of Education, History. <https://www.history.com/topics/black-history/brown-v-board-of-education-of-topeka>

Toppo, G. (2016).

GAO Study: Segregation Worsening in us Schools. USA Today. May 17th.

<https://www.usatoday.com/story/news/2016/05/17/gao-study-segregation-worsening-us-schools/8450843/>

OECD (2012).

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: oecd.

<https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

European Roma Rights Centre (2018).

Inclusive Education is not a Mission Impossible – Nils Muižnieks, European Roma Rights Centre website, <http://www.errc.org/press-releases/inclusive-education-is-not-a-mission-impossible-nils-muiznieks>

Council of Europe (2017)

Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper, Strasbourg: Council of Europe.

Hooker, M. T. (2009).

Freedom of Education: The Dutch Political Battle for State Funding of all Schools both Public and Private (1801–1920). ... Publishers.

17. *Bojujte proti diskriminaci na základě pohlaví, rasy, etnického původu, náboženského vyznání, sociálního původu, zdravotního postižení nebo sexuální orientace*

International Committee of Educators to Combat, Racism, Anti-Semitism and Apartheid (1984). Anthology

Nirenberg, David (2015). Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages. Princeton University Press.

Henley, Jon (2019). Antisemitism rising sharply across Europe, latest figures show. The Guardian <https://www.theguardian.com/news/2019/feb/15/antisemitism-rising-sharply-across-europe-latest-figures-show>

Fagan, Geraldine (2018). Political Christianity in Orbán's Hungary. 3 April 2018. East West Church Review <https://budapestbeacon.com/political-christianity-in-Orbans-hungary/>

Kruk, Marijn (2019). What happens when populists are in power? Austria shows it, Dagblad Trouw, 30 April 2019

18. *Nebráňte dětem se statusem ilegálních přistěhovalců v přístupu do škol*

Justia (n.d.). Plyer v. Doe, 457 u.s. 202 (1982), us Supreme Court. <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/457/202/>

Council of Europe Parliamentary Assembly (2011). Undocumented migrant children in an irregular situation: a real cause for concern. Report of the Committee on Migration, Refugees and Population, 16 September 2011. <https://www.refworld.org/pdfid/4ee0c4dd2.pdf>

Coram Children's Legal Centre (2013). Growing Up in a Hostile Environment: The rights of undocumented migrant children in the UK. London: Coram. https://www.childrenslegalcentre.com/wp-content/uploads/2013/11/Hostile_Environment_Full_Report_Final.pdf

Harrison, V. (2018). Nauru refugees: The island where children have given up on life, bbc News, 1 September 2018. <https://www.bbc.com/news/worldasia-45327058>

19. *Obhajujte genderovou rovnost, diverzitu a inkluzivní třídy*

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Global Partnership for Education (gpe) (2017).

Guidance for developing gender-responsive education sector plans. 23 February 2017.
<https://www.globalpartnership.org/content/guidance-developing-gender-responsive-education-sector-plans>

21. *Hajte svá práva*

Tyler Hook (2017).

Partnership Schools for Liberia: a Critical Review. Brussels: Education International and Action Aid.
<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/LiberiaReport.PDF>

Education International (2017).

The Liberian Government's school privatisation program exposed. 7 September, 2017.
<https://ei-ie.org/en/detail/15334/the-liberian-governments-school-privatisation-program-exposed>

22. *Braňte a rozšiřujte své právo na kolektivní vyjednávání*

Education International (2015),

EFA report Teachers assessing Education For All Perspectives from the classroom.
Brussels: Education International.

Wintour, N. (2013).

Study on trends in freedom of association and collective bargaining in the education sector since the financial crisis 2008–2013. Brussels: Education International.

ETUCE (2016).

ETUCE report on The state of funding in education teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
<https://www.csee-etuice.org/en/documents/publications/1453-etuice-report-on-the-state-of-funding-in-education-teachers-working-conditions-social-dialogue-and-trade-union-rights-in-western-european-countries-2016>

Zdroje pro výuku a studium

Níže jsou uvedeny příklady zdrojů dostupných online, které mohou sloužit jako názorné pomůcky v rámci vzdělávání k demokracii. Neváhejte kontaktovat organizaci Education International s dalšími návrhy na doplnění tohoto seznamu.

Council of Europe (2015).

Compass: Manual for Human Rights Education for Young People. Strasbourg, Council of Europe.

Council of Europe (2016).

Competencies for Democratic Culture. Strasbourg: Council of Europe.

<https://book.coe.int/eur/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/6871-competencies-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies.html>

Euroclio (nd).

Resource Centre for History Education. Amsterdam: Euroclio.
<https://euroclio.eu/resource-centre/>

Facing History and Ourselves (n.d.). Educator Resources. Brookline,

MA: Facing History and Ourselves. <https://www.facinghistory.org/educator-resources>

Flowers, N. (2009).

Compassito Manual on Human Rights Education for Children, 2nd ed. Budapest, Council of Europe.

Gollob, R. and Krapf, P. (eds.) (2007–2011).

Living Democracy Series. EDC/HRE Volumes I–VI. Strasbourg, Council of Europe.

[https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{"10618501":2}](https://www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals#{)

IBE-UNESCO (2016).

Global Monitoring of Target 4.7: Themes in National Curriculum Frameworks. Geneva: IBE unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/imag-es/0024/002463/246382e.pdf>

OECD (2018).

Education for Integrity: Teaching on Anti-Corruption, Values and the Rule of Law. Paris, OECD Directorate for Public Governance – Public Sector Integrity Division. p. 28.

<http://www.oecd.org/governance/ethics/education-for-integrity-web.pdf>

Price, J. (2003).

Get Global! A skill-based approach to active global citizenship, Key stages three & four. Oxford, Oxfam-G, p. 20.
<https://www.oxfam.org.uk/education/resources/get-global>

Transparency International (2013).
Policy Brief 6/2. Schools and Teachers
Lay the Foundations for Fighting
Corruption. Berlin: Transparency Inter-
national.

[https://www.transparency.org/whatwedo/
publication/policy_brief_6_2013_schools_
and_teaching_lay_the_foundations_for_
fighting_c](https://www.transparency.org/whatwedo/publication/policy_brief_6_2013_schools_and_teaching_lay_the_foundations_for_fighting_c)

UNESCO (2018).
Global Citizenship Education: Taking it
Local. Paris, unesco.
[http://unesdoc.unesco.org/imag-
es/0026/002654/265456e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imag-
es/0026/002654/265456e.pdf)

UNODC (n.d.).
Education for Justice (E4J) Initiative –
Education Materials.
<https://www.unodc.org/e4j/en/index.html>

Centre for Holocaust Education
<https://www.holocausteducation.org.uk/>

Poděkování

Speciální poděkování patří generálnímu tajemníkovi EI *Davidu Edwardsovi* za podporu myšlenky vzniku této knihy, a to od samého začátku, přes pročetí několika verzí rukopisu po dodání dalších podnětů a studijních materiálů. Všem zaměstnancům EI děkujeme za jejich cennou spolupráci a přínos, obzvláště projektovému řediteli (oddělení Global Campaign) *Angelu Gavrielatosovi* a vrchnímu poradci generálního tajemníka *Stevu Sniderovi* za to, že přečetli několik prvních návrhů rukopisů a poskytli další náměty a text; evropské ředitelce *Susan Flocken* (ETUCE) za to, že k originálnímu návrhu doplnila další podněty, *Frederiku Destree* za vytvoření plakátu 25 lekcí a *Timo Lisenmaierovi*, řediteli EI pro komunikaci, za jeho pomoc při zajištění správného postupu tvorby knihy a za dohled nad technickými a komunikačními aspekty.

Jednou z událostí oslav 25. výročí vzniku organizace Education International byl seminář, jenž se konal v Bruselu dne 26. ledna 2018 a který zveřejnil přehled témat, jež budou v knize zastoupena. Na semináři byli přítomni předáci odborových svazů ve vzdělávání, z nichž někteří stáli u vzniku EI. Do textu knihy bylo začleněno mnoho myšlenek z jedenácti setkání v malých skupinách a příkladů, jež byly na těchto setkáních zmíněny.

Autoři chtějí poděkovat účastníkům setkání za jejich příspěvní ve formě myšlenek a zkušeností:

Sonia Alesso (Argentina),
Jorge Antonia Alfaro (Mexiko),
David Archer (UK),
Tore Asmussen (Dánsko),
Okju Bak (Jižní Korea),
John Bangs (UK),
Jean-Luc Barbery (Belgie),
Raymond Basilio (Filipíny),
Anthony Bellanger (Francie),
Christine Blower (UK),
Jacques Bory (Francie),
Hassine Boujarra (Tunisko),
Manfred Brinkmann (Německo),
Pepe Campos (Španělsko),
Bob Chase (USA),
Christian Chevalier (Francie),
Ingrid Laila Convery (Norsko),
Fitzroy Daniel (Trinidad a Tobago),
Fatima Da Silva (Brazílie),
Nkosana Dolopi (Jižní Afrika),
David Dorn (USA),
Walter Dresscher (Nizozemí),
Jan Eastman (Kanada),
David Edwards (EI DGS),
Ina Eriksson (Švédsko),
Eugène Ernst (Belgie),
Lily Eskelsen García (USA),
Monique Fouilhoux (Francie),
Roberto Franklin de Leão (Brazílie),
Mary Futrell (USA),
Antonieta Garcia Lascurain (Mexiko),
Heleno Gomes de Araujo Filho (Brazílie),
Patrick Gonthier (Francie),
Steffen Handal (Norsko),
Bob Harris (Švýcarsko),
Yuko Harris (Švýcarsko),
Haldis Holst (EI DGS),
Owain James (UK),
Andreas Keller (Německo),
Trudy Kerperien (Nizozemí),

Nikolai Kolobashkin (Rusko),
Daniel Lafreniere (Francie),
Charlie Lennon (Irsko),
Helen Li (USA),
Jorgen Lindholm (Švédsko),
Mugwena Maluleke (Jižní Afrika),
Graham McCulloch (Austrálie),
Hugh McLean (UK),
Manuela Mendonça (Portugalsko),
Galina Merkoulova (Rusko),
Maurino Morales Garcia (Mexiko),
Assibi Napoe (Togo),
Mario Nogueira (Portugalsko),
Anita Normark (Švédsko),
Thulas Nxesi (Jižní Afrika),
Dorota Obidniak (Polsko),
Masaki Okajima (Japonsko),
Carlos Enrique Rivas Segura (Kolumbie),
Patrick Roach (UK),
David Robinson (Kanada),
Combertty Rodriguez (Kostarika),
Martin Rømer (Dánsko),
Marieme Sakhó Dansokho (Senegal),
Kailash Satyarthi (Indie),
Davanand Sinanan (Trinidad a Tobago),
Ram Pal Singh (Indie),
Jan Soons (Belgie),
Marlis Tepe (Německo),
Tamaki Terazawa (Japonsko),
Joseph Thonon (Belgie),
Dennis Van Roekel (USA),
Cuqui Vera (Španělsko),
Kathy Wallis (Spojené království),
Reg Weaver (USA),
Robert Weil (USA),
Hugo Yasky (Argentina),
Moon Young (Jižní Korea)

a ústředí organizace EI a její zaměstnanci v jednotlivých regionech.

O autorech

Susan Hopgood, původním povoláním učitelka matematiky, od roku 2009 je prezidentkou Education International. Tuto roli kombinuje s funkcí federální tajemnice Australského odborového svazu ve vzdělávání (Australian Education Union, AEU). Během své kariéry učitelky a odborové předáčky důsledně hájí lidská a odborová práva a důrazně připomíná veřejným orgánům a organizacím po celém světě jejich povinnost respektovat Chartu OSN. V Austrálii, stejně jako v organizaci Education International, se Susan Hopgood významně zasazuje o podporu genderové rovnoprávnosti a práv žen, a to jak ve vzdělávání, tak ve společnosti obecně.

Fred van Leeuwen, učitel na základní škole původem z Nizozemí, od roku 1981 do roku 1993 byl generálním tajemníkem Mezinárodní federace svobodných učitelských odborů (International Federation of Free Teachers' Unions, IFFTU) a je jedním ze zakladatelů a architektů organizace Education International. Byl generálním tajemníkem EI od roku 1993 do roku 2018. Pan van Leeuwen byl hlasem učitelské profese a mezinárodní komunity po téměř čtyři desetiletí. Podpora demokracie, kvalitního vzdělávání pro všechny a statutu učitelů byly jeho celoživotní misí.

Jim Baker je zkušeným odborovým aktivistou a funkcionářem. Spolupracoval s AFL-CIO (American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations) jako výkonný asistent prezidenta, evropský zástupce a regionální ředitel pro západní státy. Pan Baker byl členem řídicího orgánu Mezinárodní organizace práce (později jako ředitel ACRTV v MOP) a působil ve výkonné radě Mezinárodní konfederace svobodných odborů (International Confederation of Free Trade Unions, ICFTU). Spolupracoval také s Globálními odbory (EI, BWI, Rada globálních odborů). Jeho původním odborovým svazem je United Auto Workers (UAW), USA.

Felisa Tibbitts zasvětila většinu svého profesního života sféře humanitních věd a vzdělávání. V letech 1996 až 2012 spoluzaložila a vedla organizaci Human Rights Education Associates. Nyní v rámci své profesní praxe vzdělávání v oblasti lidských práv vede kurzy na pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity (USA). Felisa Tibbitts je také předsedkyní UNESCO pro lidská práva a vyšší vzdělávání a na částečný úvazek působí v oblasti výzkumu jako předsedkyně vzdělávání pro lidská práva na univerzitě v Utrechtu (Nizozemí).

Jelmer Evers je učitel historie, odborový aktivista a spisovatel. Volá po demokratickém professionalism: vedoucí roli učitelů ve školách, vzdělávacím výzkumu a rozvoji profesní praxe. Jelmer Evers je (spolu)autorem několika významných publikací. „Het Alternatief“ (2013), „Flip the System: changing education from the ground up“ (2015) – „Převraťte systém: změňte vzdělávání od základů“ [poznámka překladatele] a „Teaching in the Fourth Industrial Revolution: standing at the precipice“ (2018) – „Výuka ve čtvrté průmyslové revoluci: balancování na okraji propasti“ [poznámka překladatele]. Jelmer Evers je jedním z čelních představitelů holandských vzdělávacích odborů Algemene Onderwijsbond (AOB) a působil jako spolupracující zástupce vedení učitelů v organizaci Education International.

Timothy Snyder, který přispěl úvodním slovem ke knize „Vzdělávání a demokracie“, je americký autor a historik specializující se na střední a východní Evropu a na holokaust. Je profesorem historie, jmenovaným Richardem C. Levinem, na Yaleově univerzitě a členem Institutu pro humanitní vědy ve Vídni. Je autorem knih: „Krvavé země: Evropa mezi Hitlerem a Stalinem“ (Basic Books, 2010), „Intelektuál ve dvacátém století“, kterou vydal společně s Tony Judtem (Penguin, 2012), a „Černá země: holokaust – historie a varování“ (Penguin, 2015). Jeho poslední knihy, „Tyranie: 20 lekcí z 20. století“ (Penguin, 2017) a „Cesta k nesvobodě: Rusko, Evropa, Amerika“ (Penguin, 2018), se zaměřují na autoritářské hrozby demokracie.

