

Tereza Čajková



**Transformativní
vzdělávání jako
klíčová odpověď
na četné výzvy
budoucnosti**

Poděkování patří členům kolektivu Gesturing Towards Decolonial Futures, z jejichž vědecké a pedagogické činnosti vychází třetí část tohoto textu, a Aurèle Destrée za editaci textu.

BRIDGE 47 



Bridge 47 Network sdružuje lidi z různých prostředí, aby se od sebe navzájem učili a spolupracovali na rozvoji transformativního vzdělávání a cílech SDGs 4.7. *Bridge 47* je projekt, který spoluvytváří 14 evropských a celosvětových partnerských organizací, financovaných Evropskou unií. Projekt mobilizuje občanskou společnost, aby podnikla kroky ve prospěch globální spravedlnosti prostřednictvím vzdělávání v oblasti globálního občanství.

Transformativní vzdělávání jako klíčová odpověď na četné výzvy budoucnosti

© Bridge 47 2021

Autorka: Tereza Čajková

Ilustrace: Eva Kořátková, DALL-E

Grafická úprava a sazba: Matyáš Bartoň

Tento dokument byl vypracován s finanční podporou Evropské unie. Za obsah tohoto dokumentu nese výhradní odpovědnost 14 projektových partnerů a v žádném případě jej nelze považovat za vyjádření názorů Evropské unie. Vytisknuto v EU.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



www.futuropolis.cz



NAZEMI

Obsah	3
Souhrn	4
Úvod	6
ČÁST 1	
Budoucí výzvy, rizika a trendy	7
1.1. Životní prostředí	8
1.1.1. Změna klimatu	9
1.1.2. Krize ekosystémů – rozpad „sítě života“	9
1.2. Společnost – polarizovaný, roztržštěný a rychle se měnící svět	10
1.2.1. Populační růst a urbanizace	10
1.2.2. Polarizace, fragmentace, destabilizace	11
1.3. Technologie – konektivita je nová geopolitika	12
1.4. Hospodářský kontext: globalizace jede dál, střední třída roste a elity bohatnou	13
1.5. Výzva k transformaci	14
ČÁST 2	
Role vzdělávání v přelomových časech	17
2.1. Vzdělávání, které léčí, napravuje, obnovuje a vnáší nový smysl	18
2.2. Jaká je role transformativního vzdělávání?	18
ČÁST 3	
Jaké vzdělávání potřebujeme pro život ve složitějším, nejistějším a křehčím světě?	20
3.1. Rozvíjení schopností vytvářet vztahy mezi sebou navzájem a mezi námi a planetou – a to radikálně novým způsobem	21
3.1.1. Lekce ze společenského, systémového a historického násilí dominantního světonázoru	21
3.1.2. Naučit se žít ve světě a se světem, aniž bychom „okupovali jeho střed“	25
3.2. Rozvoj schopností čelit rozsahu problémů	26
3.3. Rozvoj schopností orientovat se v nejistotě při rychlých změnách	29
3.3.1. Transformativní vzdělávání pro těkavou, nejistou, složitou a nejednoznačnou dobu	30
3.3.2. Učení se z „epistemologie krizí“	31
Závěr	33
Poznámky pod čarou	34
Odkazy	35

Souhrn

Tato publikace se zabývá rolí transformativního vzdělávání, zakotveného v cíli 4.7 SDGs, v reakci na globální výzvy, rizika a trendy budoucnosti.

Část 1 představuje budoucí kontext na základě analýzy řady prognostických zpráv. Environmentální, klimatické a ekosystémové krize ukazují na alarmující zhoršování stavu planety. Prognostické zprávy naznačují, že dopady změny klimatu se v příštích dvou desetiletích pravděpodobně zintenzivní, protože není pravděpodobné, že by lidstvo dosáhlo snížení emisí potřebných k udržení globálního oteplování pod 2 °C do roku 2100. Prognostické zprávy nás upozorňují, že tlak vyvíjený na ekosystémy již nyní rapidně zhoršuje stav půdy a oceánů, ohrožuje miliony druhů rostlin a živočichů vyhynutím a může vést až k rozpadu „sítě života“ na Zemi. Důsledky plynoucí ze změn klimatu a zhoršujícího se životního prostředí již do jisté míry pocítujeme všichni, neúměrně palčivěji je však pocítují nejzranitelnější skupiny obyvatel planety.

Společnost bude čelit rostoucí míře nejistoty, křehkosti a složitosti. Budoucí svět bude pravděpodobně propojenější, ale zároveň roztržitější. Bude se vyznačovat množstvím změn, probíhajících v nebyvalém tempu. Tento vývoj může spustit posilování populistických, autokratických nebo technokratických přístupů k politice a rostoucí tendenci obyvatel tíhnout ke „znalostním bublinám“, což povede k rozdělování společnosti. Rychlý technologický pokrok pravděpodobně přinese jak nové vymoženosti, tak i nové existenční hrozby. Ekonomické trendy předpokládají rostoucí státní dluhy a zvyšující se nerovnost.

To vše bude doprovázeno hlasitějším apelem mezinárodních institucí, vyzývajícím k pochopení vzájemné provázanosti globálních problémů a k nutnosti reagovat na ně rozsáhlou transformací systémů i vztahů mezi lidmi a planetou.

Část 2 se zamýšlí nad úlohou vzdělávání v době společenské a ekologické transformace. V současnosti narůstají pochyby, zda jsou zavedené vzdělávací přístupy schopny připravit budoucí generace na zvládnutí mnohočetné krize, před kterou nás prognostické zprávy varují.

Část 3 nabízí vhled do přístupů k učení, které mohou být pro přípravu na vyrovnávání se s budoucími výzvami vhodnější. Má-li lidstvo zůstat v mezích planetárních hranic, a zachovat si přitom lidskou důstojnost a etickou solidaritu jako základní organizační principy, bude nezbytné naučit se vnímat a prožívat vztahy k sobě navzájem a k planetě jinak, než tomu bylo doposud. Transformativní vzdělávání rozvíjí kognitivní schopnosti, umožňující poučit se ze společenských a historických nedostatků současného dominantního pohledu na svět a analyzovat příčiny, které stojí za zhoršováním podmínek života na planetě. Transformativní vzdělávání může podpořit rozvoj dispozic, umožňujících utvářet vztahy k lidem a ke světu radikálně novým způsobem, při porozumění tomu, že lidstvo nelze oddělovat od planety a od všech ostatních živých bytostí a že se lidstvo možná bude muset naučit, jak žít ve světě a se světem, aniž by si nárokovalo být nadále „středobodem světa.“

Pro zvládnutí potenciálně obtížných důsledků klimatické krize a zhoršování životního prostředí bude podstatné osvojit si schopnost čelit nové složitě, měnící se a náročné realitě s hlubokým smyslem pro sociální a ekologickou odpovědnost. Důležité může být i rozvíjení pedagogických schopností a kapacit „udržet prostor“ pro bytí s paradoxy, složitostmi, nejistotami, napětím a selháními způsobem, který umožňuje zabývat se v procesu učení bolestivými tématy bez pocitů zahlcení a paralýzy.¹ Předvídaní a plánování budoucnosti způsobem, jakým jsme to dělali dříve, bude stále obtížnější. Vzdělavatelé by na to mohli strategicky odpovědět ustoupením od předávání statických kompetencí nebo obsahu a místo toho vést k prohlubování schopnosti k neustálé sebereflexi, odpovědnosti a rozlišování.²

Obsah části 1 vychází z následujících publikací:

European Strategy and Policy Analysis System (ESPAS). 2019. **Global trends to 2030. Challenges and choices for Europe.** (Evropský systém pro strategickou a politickou analýzu. 2019. Globální trendy do roku 2030. Výzvy a volby pro Evropu.)

National Intelligence Council (NIC). 2021. **Global trends 2040: A more contested world.** (Národní zpravodajská rada. 2021. Globální trendy 2040: Napjatější svět.)

United Nations Environment Programme (UNEP). 2021. **Making Peace with Nature. A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies.** (Program OSN pro životní prostředí. 2021. Uzavření míru s přírodou. Vědecký plán pro řešení krizových situací v oblasti klimatu, biologické rozmanitosti a znečištění.)

School of International Futures (SOIF). 2021. **The long pandemic: after the COVID-19 crisis.** (Škola mezinárodních budoucností. 2021. Dlouhá pandemie: po krizi COVID-19.)

Forum for the Future (2020). **From system shock to system change – time to transform the future of sustainability.** (Fórum pro budoucnost. 2020. Od systémového šoku k systémové změně – je čas změnit budoucnost udržitelnosti.)

Část 1 využívá i další jiné zdroje. Ačkoli se tato publikace pokouší naznačit některé obecné trendy na základě analýzy řady reportů, zaměřených na předpovědi a megatrendy, nesnaží se tvrdit, že budoucnost je předvídatelná. Budoucnost může být ve skutečnosti stále nestálejší a nepředvídatelnější.

Úvod

Náš život se dnes proměňuje způsobem, jaký bychom si ještě před několika lety nedokázali představit. Nacházíme se uprostřed celosvětové zdravotní krize, způsobené pandemií COVID-19, a zároveň čelíme kaskádovitým dopadům klimatické krize a úbytku biologické rozmanitosti, dále sociální roztržitosti, politické polarizaci, ekonomické nestabilitě, rozsáhlé lidské migraci a dalším jevům.⁴

Zatímco někteří stále považují pandemii za dočasné přerušení obnovitelné normality, jiní, jako inuitská umělkyně Taqralik Partridge, se ptají: „Co když je COVID-19 jen ‚varovným výstřelem‘, signalizujícím skutečnou krizi?“⁵ Podobný dojem přináší i několik výše vyjmenovaných analytických zpráv, které se zamýšlejí nad budoucností. Jedna z nich naznačuje, že pandemie je „**předzvěstí toho druhu otřesů klíčových systémů**, jaké můžeme očekávat v nadcházejících letech v souvislosti se změnou klimatu a dalšími krizemi“.⁶

V tuto chvíli dochází mnoho vědeckých zpráv ke stejnému jasnému závěru, že současný způsob rozvoje snižuje již tak omezenou schopnost Země zachovat podmínky pro dobrý život lidí. Tyto závěry přicházejí zároveň s daty ukazujícími, že společnost své sliby a závazky omezit poškozování životního prostředí doposud neplnila. Zpráva Programu OSN pro životní prostředí (UNEP), Making Peace with Nature (2021), uvádí, že „žádný z dohodnutých globálních cílů pro ochranu života na Zemi a zastavení degradace půdy a oceánů nebyl naplněn“.⁷ Stejná zpráva dochází k závěru, že „**ekonomický, společenský a technologický pokrok se dosud odehrával na úkor schopnosti Země uchovat život v současnosti a budoucnosti**“.⁸ Za „hnací sílu úpadku životního prostředí v důsledku změny klimatu, ztráty biologické rozmanitosti a dalších forem znečištění a degradace zdrojů“ zpráva označuje „stále nerovnější a na zdroje náročný model rozvoje“.⁹

UNEP (2021) zdůrazňuje, že „pouze systémová transformace umožní lidstvu dosáhnout dobrého života pro všechny v rámci omezené kapacity Země poskytovat zdroje a absorbovat lidský odpad“.¹⁰ Dále UNEP podrobně uvádí, že transformace směrem k udržitelnosti „zahrnuje významné a vzájemně se podporující změny v oblasti našeho chování, kultury, materiálních toků a systémů

řízení a předávání znalostí“.¹¹ Taková transformace zahrnuje také „**zásadní, celosystémovou změnu v pohledech na svět, v hodnotách** a v technologické, ekonomické a sociální organizaci společnosti. Transformace vyžaduje, mimo jiné, inovace, učení, spolupráci, multilateralismus a přizpůsobení řídicích struktur, politik, obchodních modelů, technologií, vzdělávání a znalostních systémů.“¹²

Berlínská deklarace o Vzdělávání pro udržitelný rozvoj, přijatá na Světové konferenci o Vzdělávání pro udržitelný rozvoj, kterou v květnu 2021 uspořádalo UNESCO, vyzývá k „zásadní transformaci, která nás nasměruje na cestu udržitelného rozvoje, založenou na spravedlivějších, inkluzivnějších, více pečujících a mírumilovnějších vztazích mezi lidmi navzájem a k přírodě“.

Zatímco volání po radikální transformaci je stále hlasitější, vědecká a odborná veřejnost z oblasti vzdělávání se domnívá, že stávající paradigmaty a přístupy ke vzdělávání stále méně dostačují potřebě reagovat na rychle se měnící souvislosti našeho světa. Obzvláště dobře jsou si toho vědomi ti, kteří se věnují různým směrům vzdělávání v rámci cíle 4.7 SDGs, pro něž příprava studentů a studentek na porozumění globálním výzvám a problémům představuje jeden z hlavních závazků.

ČÁST 1

Budoucí výzvy, rizika a trendy

Z analýzy prognostických zpráv, které byly pro účely této publikace přezkoumány, vyplývá, že instituce a agentury zabývající se analýzou globálních trendů se ve velké míře shodnou na tom, že do roku 2040 se společné globální problémy, jako jsou klimatické změny, zdravotní krize, hospodářské krize a nepředvídatelné dopady překotného vývoje technologií, budou projevovat častěji a intenzivněji téměř ve všech regionech světa.

Na následujících stránkách se **seznámíme s tzv. megatrendy**. Jedná se o trendy, které souvisejí s naší současností, vyvíjejí se v dlouhém časovém období, vyskytují se ve velkém měřítku a v mnoha případech ovlivňují celý svět. Lze je chápat jako „strategické síly, jež utvářejí naši budoucnost podobně jako pomalu se pohybující ledovec: člověk je nemůže snadno zvrátit“.¹³

1.1. Životní prostředí

1.1.1. Změna klimatu

Žijeme ve světě, který je již ovlivněn změnou klimatu. Podle Mezivládního panelu pro změnu klimatu (IPCC) zvýšila lidskou činností způsobená koncentrace skleníkových plynů v atmosféře průměrnou teplotu přibližně o 1 °C od předindustriální doby.¹⁴ Zpráva IPCC z roku 2018 předpokládá, že pokud bude globální oteplování pokračovat současným tempem, dosáhne v letech 2030 až 2052 pravděpodobně 1,5 °C.

Vědecká komunita varuje, že k naplnění Pařížské dohody o omezení globálního oteplování na méně než 2 °C oproti předindustriálnímu období lidstvo nesměřuje. UNEP (2020) uvádí, že současné národní politiky snižování emisí skleníkových plynů svět směřují k oteplení o nejméně 3 °C do roku 2100.¹⁵

V době psaní této publikace začaly důsledky klimatické krize vyvolávat ve společnosti hluboké obavy. Zpráva UNEP (2021) uvádí, že dosavadní oteplování již způsobilo posuny klimatických pásem, změny ve srážkových poměrech, tání ledovců, zrychlující se vzestup mořské hladiny a častější a intenzivnější extrémní jevy, jako jsou extrémní horka, sucha a požáry. Uvádí se v ní, že „i malý nárůst teploty a související změny ohrožují zdraví a bezpečnost lidí, potravinovou bezpečnost, zásobování vodou“.¹⁶ Všechna tato rizika navíc s globálním oteplováním narůstají. UNEP si všímá, že „zátěž způsobenou úpadkem životního prostředí již pocítujeme všichni, neúměrně víc ale dopadá na populace chudé a zranitelné a ještě silněji dolehne na dnešní mládež a budoucí generace“.¹⁷ Americká Národní zpravodajská rada (NIC) (2021) očekává, že během příštích 20 let budou dopady změny klimatu ovlivňovat každou zemi.¹⁸

Konkrétně se předpokládá, že pokud oteplení překročí 2 °C, sníží se počet mořských i suchozemských živočichů a rostlin. Bude to znamenat např. ztrátu 99 % teplovodních korálových útesů, úbytek arktického letního mořského ledu, velký

pokles úlovků mořských ryb a zvyšující se riziko vyhynutí pro 20 až 30 % suchozemských druhů živočichů. Narostou výrazně počty vln veder, silných srážek či naopak sucha v některých regionech a budou představovat ohrožení potravinové bezpečnosti.¹⁹ Globální oteplení o více než 2 °C v kombinaci s postupující ztrátou biologické rozmanitosti a rostoucím znečištěním – jinými slovy šesté masové vymírání druhů – bude mít pro lidstvo pravděpodobně neblahé důsledky.

Náklady a problémy spojené se změnou klimatu nezatěžují svět rovnoměrně a je pravděpodobné, že tomu tak bude i v budoucnu. Je zřejmé, že ti, kteří již nyní pocítují dopady změny klimatu a budou jí zasaženi nejvíce, včetně původních obyvatel na celém světě, jsou za krizi zodpovědní nejméně.²⁰ Jak upozorňuje vědec z národa Potawatomi Kyle Whyte (2017): „Přemýšlení o klimatické nespravedlnosti vůči domorodým národům spíše než představu budoucnosti vyvolává zážitek déjà vu.“²¹

NIC (2021) předpokládá, že účinky změny klimatu v příštích dvou desetiletích zřejmě zintenzivní, zejména po roce 2030. Jak se svět bude, pravděpodobně během příštích 20 let, blížit k překročení 1,5 °C, měla by podle NIC (2021) sílit debata o tom, jak rychle by měl svět dosáhnout čistých nulových emisí. Samy země se budou muset rozhodovat, jakým způsobem a jak rychle zavádět drastické snižování emisí a související adaptační opatření. A ani tyto zátěže (nebo přínosy) nebudou mezi zeměmi (ani uvnitř nich) rovnoměrně rozloženy, což zvýší konkurenci a hospodářskou soutěž, přispěje k nestabilitě, zvýší napětí v situaci vojenské připravenosti a podnítky politické neshody.²²

„Bez ohledu na naše další rozhodování nás důsledky dosavadní nečinnosti zasáhnou a budeme muset jejich dopad odpovídajícím způsobem zvládnout.“

(Evropský systém pro strategickou a politickou analýzu, 2019)

Je známo, že i kdyby se čisté emise okamžitě snížily na nulu, kumulativní emise, které již v atmosféře jsou, by nadále teplotu zvyšovaly. Podle amerického Národního hodnocení klimatu by to trvalo ještě dvě desetiletí.²³ Evropský systém pro strategickou a politickou analýzu (ESPAS) v roce 2019 připustil, že „i v případě nepředstavitelného scénáře, kdy by se všechny emise z lidské činnosti zastavily již dnes, by v atmosféře emise uhlíku oxidu uhličitého, které se v ní již nachází, zůstaly přibližně 40 let. Bez

ohledu na naše další rozhodování nás tedy důsledky dosavadní nečinnosti zasáhnou a budeme muset jejich dopad odpovídajícím způsobem zvládnout.“²⁴



1.1.2. Krize ekosystémů – rozpad „sítě života“

UNEP (2021) varuje, že s měnícím se klimatem Země se rozpadá i „sít života“ na planetě. Stav půdy a oceánů se zhoršuje a množství hromadících se chemických látek a odpadu přesahuje rámce dohodnutých limitů. UNEP dokládá, že **„žádný z globálních cílů pro ochranu života na Zemi nebyl naplněn**, včetně cílů uvedených ve Strategickém plánu pro biologickou rozmanitost na období 2011–2020“; UNEP zde poznamenává, že „společnost nesměruje k neutralizaci půdní degradace, kdy by bylo poškozování půdy minimalizováno a vyrovnáváno obnovou“ a že „mnoho cílů v oblasti ochrany, obnovy a udržitelného využívání oceánů, pobřeží a mořských zdrojů pravděpodobně nebude naplněno, protože mořských a pobřežních ekosystémů ubývá“.²⁵

Již nyní se nacházíme **uprostřed masového vymírání rostlinných a živočišných druhů**, způsobeného proměnou přírody lidskou činností. UNEP (2021) odhaduje, že vzhledem k tomu, že „tři čtvrtiny pevniny a dvě třetiny oceánů jsou v současnosti ovlivněny člověkem, hrozí vyhynutí 1 milionu z odhadovaných 8 milionů světových druhů rostlin a živočichů a dochází k erozi mnoha základních ekosystémů“.²⁶

Zhoršující se stav životního prostředí dále ohrožuje kvalitu života stovek milionů lidí. UNEP (2021) odhaduje, že degradace půdy může „nepříznivě ovlivnit více než 3 miliardy lidí“.²⁷ Ekosystémy planety jsou pod tlakem. **Ničení biologické rozmanitosti, nadměrné využívání a znečišťování vod**

a rozpad klimatu se navzájem posilují (UNEP, 2021). Podle Fóra pro budoucnost (2021) pokud krize těchto tří hluboce provázaných systémů povede k jejich dalšímu rozpadu, „hrozí, že překročíme nezvratné zlomové body, z nichž už nebude návratu. Nejde jen o to, že se nebudeme moci vrátit k tomu, jak to bývalo dříve: jednalo by se o vstup do radikálně nestabilní biosféry, „skleníkové planety Země“, která by se nepodobala ničemu, co jsme za posledních 100 000 let viděli.“²⁸



1.2. Společnost – polarizovaný, roztržštěný a rychle se měnící svět

Analyzované zprávy se shodují, že svět bude daleko složitější, než býval v minulosti. Stane se **propojenějším i roztržštěnějším**. Zásadní proměny životního prostředí, technologií i politických scén zvýší napětí, případně soutěživost. **Svět se bude měnit nebývale rychle.**

Evropský systém pro strategickou a politickou analýzu (2019) hovoří o světě, který směřuje k „novému geopolitickému, geoekonomickému a geotechnologickému řádu“, a předpokládá, že do roku 2030 svět zažije „seismické globální mocenské změny; tlak na liberální demokracie; výzvy pro globální správu věcí veřejných; transformaci ekonomických modelů a společenských struktur samotných; nové využití a zneužití technologií; kontrastní demografické vzorce a rostoucí ekologickou stopu lidstva“.²⁹



1.2.1. Populační růst a urbanizace

ESPAS (2019) předpokládá, že do roku 2030 vzroste počet obyvatel světa ze 7,6 miliardy na 8,6 miliardy. Přitom dodává, že i když demografické změny bývají nejlépe předvídatelné, i tak se mohou, stejně jako ostatní prognózy, „různě měnit, zejména v delším časovém horizontu, kvůli nejistotám, způsobeným dopady změny klimatu“.³⁰ Další předpovědi naznačují, že vzhledem ke stávající nízké porodnosti a navyšujícímu se průměrnému věku se růst světové populace celkově zpomaluje, nicméně do roku 2030 se nezastaví. Většina ekonomicky „vyspělých“ a mnoho ekonomicky „rozvíjejících se“ částí světa pravděpodobně dosáhne svého populačního vrcholu, který začne kolem roku 2040 klesat.³¹

Je všeobecně známo, že do roku 2030 budou dvě třetiny světové populace žít ve městech. ESPAS (2019) předpovídá, že mnohem víc lidí bude žít ve městech do 1 milionu obyvatel, stejně tak i v sídlech mezi 1 a 5 miliony obyvatel.³² V kontextu tohoto trendu se lze zamyslet nad upozorněním UNEP (2021), že „úpadek stavu životního prostředí podrývá úsilí o to, aby se města stala inkluzivní, bezpečná, odolná a udržitelná“.³³



1.2.2. Polarizace, fragmentace, destabilizace

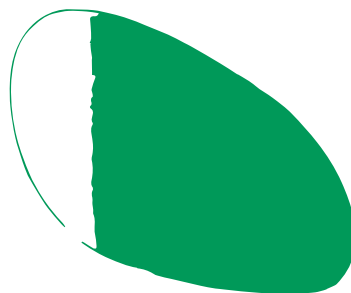
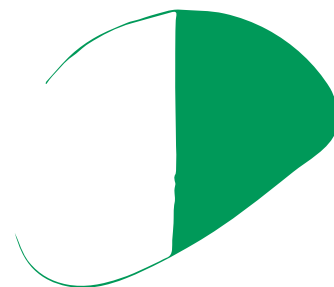
V dobách, kdy je naléhavě zapotřebí rychlých a radikálních změn, může touha po nekomplikovaných řešeních přidat na popularitě silným vůdcům. V důsledku narativů zdůrazňujících rozdělení na elity a masy lze nárůst populismu očekávat. Pokud budou demokracie na naléhavé problémy současnosti a budoucnosti reagovat příliš pomalu nebo neefektivně, budou pravděpodobně napadány autokratickými nebo technokratickými přístupy k vládnutí. NIC (2021) předpokládá, že lidé budou tihnout ke znalostním bublinám, kde si spolu s těmi, kteří sdílejí podobné názory, budou vzájemně posilovat svá přesvědčení a výklady pravdy. To může mít za následek stoupající roztržičnost společnosti, protože „lidé budou hledat bezpečí v podobně smýšlejících skupinách, založených na zavedených a nově prominentních identitách“.³⁴

ESPAS (2019) pozoroval, že „do roku 2005 se demokracie a svobody ve světě rozšiřovaly“. Tento trend se v posledním desetiletí změnil a nyní je vnímán jako klesající.³⁵ Škola mezinárodních budoucností (SOIF) (2021) se domnívá, že pandemie „urychlila přechod k multipolárnímu světu, ovšem stalo se tak způsobem, který může být hluboce destabilizující“.³⁶

Pokud jde o pandemii, SOIF (2021), vycházející z dat platformy Global Dashboard, předpokládá, že globální zdravotní krize, i když možná v menším měřítku, „pravděpodobně potrvá další rok nebo dva“. Upozorňuje však, že **psychologické dopady pandemie** by mohly přetrvávat po celou jednu generaci. Více než pocity sdíleného smutku mohou na duševní zdraví dopadat „důsledky sociální izolace, rodinných konfliktů, ekonomické úzkosti a uvědomění, že život je méně jistý, mohou ovlivňovat životy dětí a mladých lidí i po desetiletí“.³⁷

Dá se očekávat, že pandemická krize bude mít i dlouhodobé politické dopady. SOIF (2021) předpokládá silnou politickou reakci těch, kteří budou po skončení pandemie na trhu práce v horší situaci, např. mladí lidé, mimo jiné ze skupin, které se v posledních letech nejvíce politizovaly.³⁸ Fórum pro budoucnost (2021) odhaduje, že v roce 2025 budou mileniálové a příslušníci jejich nástupnické generace, tzv. generace Z, představovat celosvětově 75 %

pracující populace. Naznačuje přitom, že mnoho příslušníků těchto generací se může kvůli **nejistotě práce, sociální nespravedlnosti, hrozbě klimatických změn nebo ekonomickému poklesu** (anebo všem těmto příčinám najednou) radikalizovat, protože jim současný systém „špatně slouží“ a „mají pocit, že v případě radikální změny svého uvažování mají málo co ztratit. Jsou také těmi, kteří budou na konci století ještě naživu, a tudíž je čeká život s důsledky našeho dosavadního společného jednání.“³⁹



1.3. Technologie – konektivita je nová geopolitika

V nadcházejících desetiletích se pravděpodobně **výrazně zvýší tempo a dosah technologického vývoje**. K budoucím trendům patří obecná umělá inteligence (AGI), systém, který se v budoucnu může vyrovnat lidské schopnosti chápat a učit se, nebo jej dokonce překonat;⁴⁰ internet věcí (Internet of Things) nebo internet všeho (Internet of Everything). Předpokládá se, že v některých oblastech lidského života tato konektivita přinese nové vymoženosti a pokrok. Technologie vytvoří nová pracovní místa, zároveň se ale mnoho stávajících pracovních oborů stane nadbytečnými. „Další vlna automatizace zřejmě zasáhne tzv. bílé límečky, pracovní odvětví, jako je účetnictví a právo, které z velké části zahrnují analýzu informací. Jen málo pracovních odvětví zůstane nedotčeno, včetně samotných IT odborníků.“⁴¹

NIC (2021) předpokládá, že **umělá inteligence se stane hlavním proudem** a že „do roku 2040 budou aplikace umělé inteligence v kombinaci s dalšími technologiemi přínosem pro téměř všechny aspekty života, včetně zlepšení zdravotní péče, bezpečnější a efektivnější dopravy, personalizovaného vzdělávání, vylepšeného softwaru pro každodenní úkoly a zvýšení výnosů zemědělských plodin“.⁴²

Kromě toho se očekává, že **technologie nabídne potenciál ke zmírnění problémů**, jako jsou klimatické změny a nemoci. Podle nedávné studie Vinuesy, Azizpoura, Leiteho a dalších (2020) by umělá inteligence mohla hrát hlavní roli při naplnění většiny cílů udržitelného rozvoje, pokud by byla podpořena nezbytným regulačním dohledem. Tato studie však také pojmenovala problémy a skryté náklady této technologie, jako je vysoká spotřeba energie, nespravedlivost v oblasti distribuce a aplikace a nedostatek transparentnosti, které naopak mají potenciál mnoho cílů udržitelného rozvoje ohrožit.⁴³

Navíc je možné, že rychlý technologický pokrok předefinuje globální rozložení moci. ESPAS (2019) předpokládá, že Čína a Spojené státy převezmou vedoucí postavení v oblasti nových technologií a inovací. Evropa v této projekci „zaostává“, což kromě jiných faktorů, jako je např. demografie,

podle ESPAS přispěje k tomu, že svět budoucnosti už nebude eurocentrický.⁴⁴

Technologický pokrok však zřejmě přinese i **řadu existenčních hrozeb**. Zvýšená konektivita bude pravděpodobně vyvolávat napětí a způsobovat náhlé změny na všech úrovních, uvnitř společností, průmyslových odvětví i států, a také mezi nimi.⁴⁵ Svět formovaný technologiemi tak bude „**nerozlučně spojen konektivitou a roztříštěný do různých směrů**“⁴⁶, od společností rozdělených kvůli základním vizím, hodnotám a pravdám až po autoritářské a technokratické režimy, které využívají k ovládnutí obyvatelstva digitální represe.

NIC (2021) shrnuje, že nové technologie „umožňují správu věcí veřejných a ohrožují svobodu a soukromí“. Upozorňuje, že „technologiemi nasycená a hyperpropojená budoucnost nabídne vedoucím představitelům a vládám nové nástroje pro monitorování obyvatelstva, které umožní lepší poskytování služeb a bezpečnost, ale také větší možnosti kontroly“. Tytéž technologie, které v současnosti umožňují občanům komunikovat, organizovat se a sledovat své zdraví, poskytují vládám a soukromému sektoru stále větší množství dat. Proto lze očekávat, že vlády, zejména ty, které jsou autoritářské povahy, „budou využívat bezprecedentní možnosti občany sledovat (za účelem prosazování zákonů a zajištění bezpečnosti), rovněž je deanonymizovat a potenciálně se zaměřovat na jednotlivce“.⁴⁷

Všimněme si, že stejná zpráva nás varuje před potenciálem nových technologií „narušit, co znamená být člověkem“.⁴⁸ Některé z moderních aplikací mohou **přesahovat naše schopnosti představit si a pochopit jejich potenciální rozsah a oblast působnosti**, což by mohlo vést k poškození podmínek života na Zemi, a mohlo tudíž vyžadovat vývoj „resilientních strategií pro přežití“. Očekává se nicméně, že technologie budou hrát roli jak při vytváření těchto existenčních rizik, tak při jejich zmírňování.⁴⁹

1.4. Hospodářský kontext: globalizace jede dál, střední třída roste a elity bohatnou

Rostoucí zadlužení států, složitější a roztržitější obchodní prostředí a pokračující vzestup vlivných firem, to jsou jen některé z globálních ekonomických trendů, které se v příštích dvou desetiletích podle předpovědí projeví.

SOIF (2021) očekává, že současná **hospodářská krize** potrvá 5 až 10 let. Zmiňuje, že přední ekonomiky jsou již od dob finanční krize „na přístrojích“, tedy na záchranné podpoře, poskytované centrálními bankami, což vzhledem k pandemii bude pravděpodobně pokračovat ještě deset let a státní dluhy budou nadále růst.⁵⁰

Moc korporací pravděpodobně nadále poroste. NIC (2021) předpokládá, že velké platformové korporace by mohly být „motorem **pokračující ekonomické globalizace**“. Tyto vlivné firmy se také „pravděpodobně budou snažit uplatňovat vliv v politice i ve společnosti“.⁵¹

Některé zprávy naznačují, že do roku 2030 bude stále větší část světové populace patřit mezi střední třídu – definovanou jako „osoby, které spadají do kategorie lidí s 67 až 200 % průměrného příjmu

v dané zemi“.⁵² Velká část těchto lidí se bude nacházet v „rozvíjejících“ se ekonomikách, zejména v Číně. Očekává se také, že se zvětší propast mezi velmi bohatými a velmi chudými. Panuje shoda, že do roku 2030 bude **1 % světové populace pravděpodobně vlastnit dvě třetiny světového bohatství**. To znamená, že se jejich majetek bude ve srovnání se současností nadále zvětšovat.⁵³

Nárůst světové populace a střední třídy je předzvěstí růstu emisí, spojených se spotřebou a výrobou energie, které se podle prognóz budou souběžně zvyšovat.⁵⁴

UNEP (2021) očekává, že míra spotřeby, jež se za posledních 50 let ztrojnásobila, pravděpodobně dále poroste. Výslovně uvádí, že „množství materiálu, spotřebovaného na jednoho obyvatele, je nejvyšší v zemích s vysokými příjmy,“⁵⁵ čímž uznává, že tzv. „ekonomicky vyspělé“ země si i v budoucnu zachovají největší ekologickou stopu.



1.5. Výzva k transformaci

Podle Inger Andersenové, výkonné ředitelky Programu OSN pro životní prostředí, „ztráta biologické rozmanitosti a integrity ekosystémů spolu se změnou klimatu a znečištěním podkope naše úsilí o dosažení 80 procent hodnocených Cílů udržitelného rozvoje“.⁵⁶ Jak konstatoval António Guterres, generální tajemník OSN, **„lidstvo vede válku s přírodou. Je to nesmyslné a sebevražedné.“**⁵⁷ UNEP (2021) navíc dochází k závěru, že společnost „neplní většinu svých závazků k omezení poškozování životního prostředí“ a že dosažení Cílů udržitelného rozvoje ohrožuje řada environmentálních rizik, která se stupňují a vzájemně posilují.

Nicméně, UNEP přišel s návrhem, který podrobně popisuje, co by bylo potřeba udělat, aby se Cíle udržitelného rozvoje do roku 2030 naplnit mohly. V tomto prohlášení uvádí, že „rozhodujícím úkolem nadcházejících desetiletí je dosažení míru s přírodou“, a naléhavě **vyzývá, aby byly urgentní ekologické problémy planety řešeny společně.** Zdůrazňuje přitom vzájemnou provázanost změny klimatu, ztráty biologické rozmanitosti, degradace půdy a znečištění ovzduší a vody. UNEP (2021) vyzývá k omezení globálního oteplování a uvádí, že „aby se svět dostal na cestu k 1,5 °C oteplení do roku 2100 s pravděpodobností přibližně 50 %, čisté emise oxidu uhličitého musí do roku 2030 klesnout o 45 % oproti úrovni z roku 2010 a do roku 2050 je třeba dosáhnout nulových čistých emisí, zatímco pro větší jistotu by bylo nutné stanovit ambicióznější cíle. Cesta ke zvýšení teploty o 2 °C do roku 2100 by vyžadovala snížení globálních emisí o 25 % do roku 2030 ve srovnání s úrovní v roce 2010 a dosažení čisté nuly přibližně do roku 2070. Obě cesty znamenají rychlé změny v oblastech, jako jsou energetické systémy, využívání půdy, zemědělství, ochrana lesů, rozvoj měst, infrastruktura a životní styl.“⁵⁸

Tato předpověď dále navrhuje, že „úbytek biologické rozmanitosti lze zastavit a zvrátit pouze tak, že se vymezí prostor určený pro přírodu. Zároveň se budou řešit příčiny tohoto úbytku, jako jsou změny ve využívání půdy a moří, nadměrné využívání přírodních zdrojů, změna klimatu, znečištění a invazivní cizí druhy.“ Podobnou naléhavost a ambice vyžaduje i transformace ostatních systémů, včetně produkce potravin a hospodaření s vodou, půdou a oceány.

UNEP (2021) vyzývá k „opravě“ přijetím modelu, který by kladl dobrý život lidí a zdraví planety na první místo, jako prvořadý imperativ. Volá po řešeních, která zohledňují vzájemnou provázanost našich environmentálních, sociálních a rozvojových problémů. Na základě **celospolečenského přístupu** předpokládá změnu hodnot, světonázoru i finančních a hospodářských systémů.⁵⁹ Hlavním cílem tohoto modelu by bylo vytvořit globální koalici za uhlíkovou neutralitu. António Guterres, generální tajemník OSN, předpokládá, že „pokud snahu o dosažení nulových čistých emisí do roku 2050 přijme za své každá země, město, finanční instituce a společnost na celém světě, může to ještě odvrátit nejhorší dopady změny klimatu“.⁶⁰

Autoři a autorky zohledňující problematiku mocenských vztahů však připomínají, že jakékoliv návrhy na globální řešení založené na přístupu „jediného receptu pro budoucnost“ je třeba pečlivě zvažovat. Mohou být plně odpovědná vůči různým komunitám, které jsou současnými globálními problémy zasaženy nerovnoměrně? Kromě toho tento návrh přichází v době, kdy je narušena sociální soudržnost a důvěra v zavedené instituce a kdy nerovnosti, sociální roztržičnost a politický extremismus přivádějí mnohé společnosti do bodu krize. Realizace takového návrhu by probíhala v budoucnosti, v níž se všechny výše popsané trendy budou překrývat, což pravděpodobně učiní svět více nestálým, nejistým, složitým a nejednoznačným místem. Místem, kde, jak píše NIC (2021), „se rozvoj ‚kultury připravenosti‘ a proaktivní utváření budoucnosti stává obtížnějším a náročnějším, přestože je stále potřebnější a naléhavější“.⁶²

BUDOUCÍ VÝZVY, RIZIKA A TRENDRY:

Změna klimatu

- při současném tempu globální oteplování pravděpodobně překročí 1,5 °C do roku 2040
- narušení klimatu způsobí častější vlny veder, sucha, lesní požáry, záplavy
- postihne všechny části světa, neúměrně zatíží nejzranitelnější obyvatelstvo a způsobí rozsáhlou lidskou migraci

Rozpad „sítě života“: kolaps ekosystémů

- masový úbytek biologické rozmanitosti
- milionu druhů rostlin a živočichů hrozí vyhynutí⁶³
- degradace půdy, nadměrné využívání a znečišťování vod
- možný negativní dopad na miliardy lidí
- člověk v současnosti ovlivňuje 3/4 pevniny a 2/3 oceánů⁶⁴

Hyperpropojený, ale roztříštěný, napjatý a rychle se měnící svět

- globální zdravotní krize, globální krize duševního zdraví
- růst populace, urbanizace
- sociální fragmentace, politická polarizace, destabilizace
- rychlý technologický pokrok
- rostoucí státní dluhy, sílící vliv firem, bohatší elity
- zvýšená složitost, nejistota, nepředvídatelnost a křehkost

ČÁST 2

Role vzdělávání v přelomových časech

Následující část textu zkoumá úlohu vzdělávání, a zejména transformativního vzdělávání, v období společenské a ekologické krize.

2.1. Vzdělávání, které léčí, napravuje, obnovuje a vnáší nový smysl

Andreotti (2021b) poznamenává, že naši současnou situaci lze, s ohledem na vlny rozvratu a nestability, které se daly do pohybu již před globální pandemií a byly jí dále zesíleny, vhodně popsat jako „konec světa takového, jak jej známe“. ^{65 66} Autorka naznačuje, že mají-li se vyučující napříč rozdílnostmi, které mezi námi panují, zabývat složitostí a nejistotou (spojenou se současnými globálními trendy) a zvažovat, jak nejlépe studenty a studentky připravit na aktuální mnohačetnou krizi, stojí před nimi mnoho práce.

Kriticky orientovaní autoři nám připomínají, že vzdělávání se historicky zaměřovalo na přežití člověka a reprodukci kulturních norem a ideálů. ⁶⁷ V našem současném kontextu však řada z nich soudí, že se tyto cíle vzájemně vylučují, neboť **reprodukce dominantních západních kulturních ideálů, spojených s ekonomickou prosperitou a velkoměstským konzumním individualismem, představuje pro přežití lidstva hrozbu.** ⁶⁸

Autoři článku *Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050* uznávají, že jakkoli je vzdělávání důležité pro lepší porozumění příčinám a důsledkům změny klimatu, „má také často přehlíženou stinnou stránku, které je potřeba čelit. Střední a vyšší stupně dosaženého vzdělání jsou totiž v současnosti spojeny s vyšší spotřebou zdrojů.“ ⁶⁹ Tato zdánlivě technická nuance nám může poskytnout představu o množství témat, která vzdělávací systém čekají.

UNESCO spustilo v roce 2019 iniciativu nazvanou *Budoucností vzdělávání (Futures of Education)* s cílem „znovu promyslet, jak znalosti, učení a vzdělávání mohou reagovat na výzvy a příležitosti, které nás provázejí v současnosti a které se předpokládají v budoucnosti“. Na základě zpráv *Visioning and Framing the Futures of Education (2021)* a *Progress Report (2021)* UNESCO volá po vizi vzdělávání, která se zásadně odlišuje od dosavadního převažujícího přístupu.

Protože je tradiční model ekonomického růstu v krizi, UNESCO zpochybňuje zavedené přístupy k rozvoji a vzdělávání a konstatuje, že „současná historická situace vyžaduje, abychom přehodnotili své vědomosti

a znovu promysleli cíle vzdělávání. Pokud totiž budeme pokračovat v tom, co jsme dělali doposud, určitě do roku 2050 nedosáhneme světa, kde se bude lidem spolu navzájem a s planetou dobře žít.“ ⁷⁰ Požadavky na to, aby školy a učení podporovaly dobrý život, rovnost pro všechny a zdravý vztah k planetě, dnes vzdělávání na celém světě podle UNESCO (2021) nesplňuje. Musíme se ptát: **„Dosáhly naše současné vzdělávací systémy hranice svých možností? Může za naše problémy způsob, jakým je organizováno vzdělávání? Nevyplývají některé z našich problémů právě z toho, co a jakým způsobem se učíme?“** ⁷¹

2.2. Jaká je role transformativního vzdělávání?

Pro výzkumníky a pedagogy z různých odvětví transformativního vzdělávání nejsou výše uvedené otázky už dávno nové. Práci a analýzu kriticky orientovaných autorů podněcují již dlouhou dobu. Jádrem transformativního vzdělávání je příprava na odpověď na globální problémy a výzvy. Transformativní vzdělávání má tudíž dobré předpoklady přispět k přemýšlení o tom, jak bychom měli učit, abychom zvládli měnící se a náročnou realitu budoucího světa.

Transformativní vzdělávání, zakotvené v cíli 4.7 Agendy 2030, je chápáno jako proces celoživotního učení. Jeho cílem je vybavit nás znalostmi a dovednostmi, potřebnými k podpoře udržitelného rozvoje, prostřednictvím rozvoje klíčových kompetencí. Těmi jsou mimo jiné kritické myšlení a globální občanství. Cíl 4.7 SDGs popisuje vzdělávání jako transformativní, pokud je založeno na hodnotách a navrženo tak, aby podporovalo globální občanství, udržitelný rozvoj, lidská práva, rovnost žen a mužů, mír a uznání kulturní rozmanitosti. Podporuje angažované a aktivní studenty s kritickým přístupem, dále konstruktivní a demokratické přístupy k odlišnostem, zároveň uznává souvislost mezi osobním, individuálním rozvojem a systémovou změnou.

Vzdělávání je považováno za transformativní, pokud umožňuje „strukturální posun znalostí a postojů“.⁷² Pokud jde o transformativní kompetence, Helin (2021) mezi ně řadí kritické myšlení a reflexi, zpochybňování vlastních předpokladů a vyrovnávání se s komplexitou, odlišností a nejistotou. Z jejího výzkumu vyplývá, že „abychom ve společnosti překonali polarizaci, musíme klást důraz na **zvládání nejistot, nakládání s nerovnostmi mocenských vztahů a na tvorbu inkluzivních, spravedlivých a demokratických společností**“.

Jedním z klíčových přínosů úsilí o globální spravedlnost je **kritická a dekoloniální orientace některých směrů transformativního vzdělávání**. Transformativní vzdělávání se vždy snažilo čelit dominantním normám a paradigmatům. Pashby et al. (2020) např. vytvořili užitečný meta-přehled různých typologií globálního občanského vzdělávání (Global Citizenship Education – GCE),

přičemž poukázali na klíčové rozdíly mezi neoliberalní, liberální, kritickou a postkritickou orientací GCE.

Výzkum Helin (2021) dospěl k závěru, že v současné době neexistuje detailní globální rámec, který by popisoval transformativní kompetence různých druhů vzdělávání, uvedených pod cílem 4.7 SDGs. To na jedné straně snižuje šance, že se různé přístupy budou vzájemně doplňovat⁷³, na druhé straně to však umožňuje zahrnout množství přístupů a myšlenek (Suša, 2019). Faktem je, že představy o požadovaných kompetencích se v průběhu času mění. Zatímco existují rámce pro „globální kompetence“, „kompetence globálního občanství“, „kompetence pro udržitelný rozvoj“ nebo „kompetence udržitelnosti“⁷⁴, Bourne (2018) vysvětluje, že rámce pro transformativní kompetence byly vytvořeny jako odpověď na výzvy a příležitosti, přinášené ekonomickým a kulturním rozměrem globalizace. Vzhledem k tomu, že budoucí svět bude velmi odlišný a velmi pravděpodobně si jeho podobu teď ani nedokážeme představit, při vytváření jakýchkoli budoucích rámců tedy bude třeba zohlednit povahu reality nové.

V listopadu 2021 byla vydána zpráva UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, která se snaží nahlédnout do budoucnosti po roce 2050 a nabídnout vizi vzdělávání, reflektující výzvy budoucnosti. Pracovní dokument *Progress Report* (2021) zmiňuje zaměření na „humanistický přístup ke vzdělávání a rozvoji“, který má být veden zájmem o „zlepšení kvality lidského života bez kompromisů na úkor budoucích generací a našich podpůrných ekosystémů“.

UNESCO (2021) volá po radikálním přeformulování smyslu vzdělávání, které by se mělo „obnovit jako veřejný statek a kolektivní globální odpovědnost, která může posílit naši společnou lidskost a zajistit udržitelné vztahy s ostatními lidmi, s přírodou a s technologiemi“. Zdůrazňuje, že to vyžaduje, abychom se „orientovali v množství realit napříč společnostmi na Severu i na Jihu“ jakož i v mnoha „budoucnostech“ vzdělávání. Proto se výslovně nesnaží definovat jedinou budoucnost a vnutit ji světu. Připouští, že by bylo nerealistické si myslet, že můžeme předvídat, jak bude svět vypadat v roce 2050, a **vyzývá k tomu,**

abychom se pokusili otevřít svou představivost vůči pluralitě možných budoucností – „budoucností, které podporují různé způsoby poznávání a bytí a zároveň umožňují spolupráci a kolektivní činnost při naplňování společných cílů.“⁷⁵

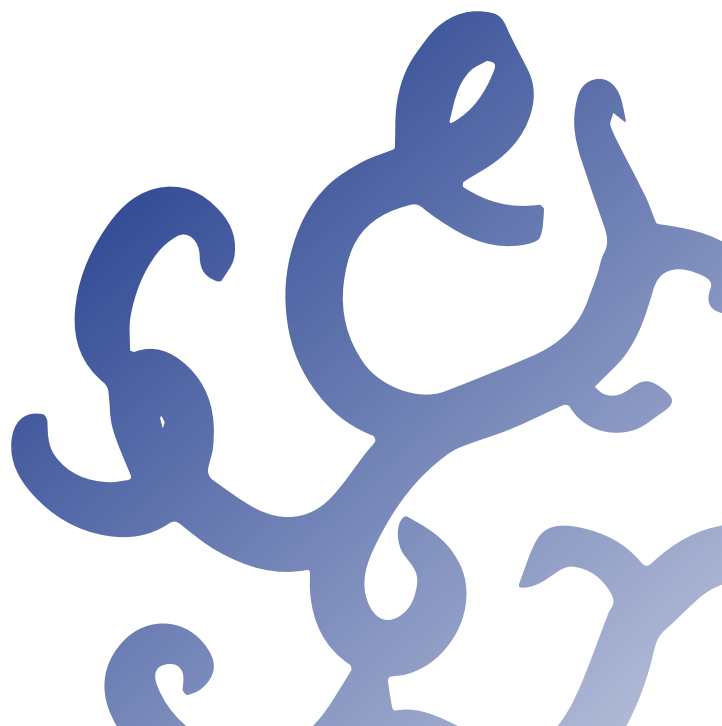
Jako možný způsob, jak přispět k tomu, aby se svět vydal na cestu ke spravedlivější a udržitelnější budoucnosti pro všechny, začalo UNESCO (2021) zkoumat regenerativní potenciál vzdělávání.

Regenerativní vzdělávání chápe jako vzdělávání, které léčí, napravuje, obnovuje a vnáší nový smysl.⁷⁶ Tato vize se potkává s cíli jednotlivých odvětví vzdělávání v rámci cíle 4.7 SDGs, a mohla by tedy jeho další naplňování pomoci směřovat.

Pokud jde o léčení, nápravu, obnovu a vnášení nového smyslu, transformativní vzdělávání rozvíjí dovednosti kritického myšlení v souvislosti s obtížnými a nepříjemnými otázkami typu:

- **Jak se vzdělávání podílelo na vývoji současné situace?**
- **Jakým způsobem vzdělávání zachovává způsoby myšlení a jednání, které nás přivedly do této mnohačetné globální krize?**
- **Je etické šířit kulturní normy a ideály, které nás přivedly k tomuto potenciálnímu společenskému a environmentálnímu kolapsu? Může nám paradigma, které tuto situaci nastolilo, ukázat cestu ven?**
- **Jak nás může vzdělávání připravit na to, abychom se v kontextu případných náhlých změn v našem kognitivním, afektivním, vztahovém, ekonomickém a ekologickém prostředí dokázali s těmito výzvami vyrovnat „střízlivým“, rozumným, kreativním a odpovědným způsobem?⁷⁷**
- **Jak může vzdělávání podpořit posun směrem k rekonfiguraci systémů, na kterých jsme závislí, na základě hluboké sociální a ekologické odpovědnosti?**

Tyto otázky jsou zvažovány v kritičtějších směrech transformativního vzdělávání, které naznačují, že se možná potřebujeme začít učit dívat hlouběji. Vzhledem k tomu, že jsme byli socializováni do převážně moderních západních společností, nezbývá, než se naléhavě zamyslet nad našimi způsoby bytí, poznávání a jednání – pokud se máme vyhnout nevědomému opakování základních vzorců téhož systému, který globální škody vytvořil.



ČÁST 3

Jaké vzdělávání potřebujeme pro život ve složitějším, nejistějším a křehčím světě?

Výzkum naznačuje, že pro zvládnání četných výzev budoucnosti může být důležité více úrovní učení. Jak popisuje první část této publikace, očekávané výzvy budoucnosti jsou povahy environmentální (klimatická krize a klimatické změny; krize ekosystémů), společenské (rostoucí polarizace a fragmentace) a ekonomické (prohlubování nerovnosti). Reakcí na tyto vyhlídky je stále častější volání po proměně vztahů mezi lidmi a planetou.

Následující část publikace se zabývá dvěma tématy: 1) rozvojem kognitivních schopností analyzovat hnací síly, které mohou za degradaci života na planetě, 2) rozvojem schopností, které umožňují vnímat a prožívat vztahy k sobě navzájem a k živému světu radikálně novým způsobem. Tento druh učení může být zvláště důležitý, má-li lidstvo zůstat v mezích planetárních hranic a zachovat si přitom lidskou důstojnost a etickou solidaritu jako základní organizační principy.

3.1 Rozvíjení schopností vytvářet vztahy mezi sebou navzájem a mezi námi a planetou – a to radikálně novým způsobem

3.1.1. Lekce ze společenského, systémového a historického násilí dominantního světonázoru

Nelze se zabývat hnacími silami, které způsobily degradaci života na naší planetě, ani současným paradigmatem rozvoje a jeho nutnou transformací, aniž bychom vzali v úvahu jejich ontologické pozadí. To se totiž promítá do epistemologií (způsobů poznání) a metodologií, které jsou základem této transformace.

Pokud se chceme zaměřit na epistemologické, metodologické a pedagogické změny, mělo by se transformativní vzdělávání **zabývat základními předpoklady**, které tvoří jeho ontologickou pozici, zejména vzhledem k tomu, že pravděpodobně představují **dominantní chápání reality v globalizovaném, kapitalistickém a neoliberačním systému**.

Termín ontologie pochází ze staré řečtiny, kdeontos znamená „bytí“ a logos zhruba „porozumění“. Ahenakew (2016) nabízí metaforu, která ukazuje ontologii jako kořen intelektuální a kulturní tradice, zatímco epistemologie a různé způsoby poznání tvoří kmen, větve a plody. Na základě této metafory je kořenem naší intelektuální a kulturní tradice modernistický vědecko-technický pozitivismus. Existuje však množství různých stromů s různými kořeny, včetně rozmanité škály kořenů v rámci intelektuálních tradic domorodých národů po celém světě. Mnohé tradiční způsoby poznání zahrnují úvahy o bytí, ontologií se tudíž zabývají.

Převládající ontologií našeho světa je v podstatě modernita/kolonialita. Lze ji chápat jako systém vztahů, **v němž jsou hierarchie, jež staví lidstvo nad jiné živé bytosti a určité skupiny lidí nad jiné, vnímány jako přirozené.**⁷⁹ Z tohoto vztahového systému vychází: politický systém organizovaný národními státy; ekonomický systém organizovaný kapitalismem a závislý na vykořisťování, popírání vlastnických práv a ekologické destrukci; a systém vědění organizovaný univerzální racionalitou, nadměrně se spoléhající na empirické důkazy a podceňující a poškozující znalostní systémy, které se od těchto vzorců odchyľují.

„Způsoby, jakými byla planeta proměněna lidskou činností, mají hluboké důsledky pro cíle vzdělávání a organizaci učení v budoucnosti. Vzdělávání bylo příliš dlouho založeno na modernistickém paradigmatu rozvoje, zaměřeném na růst.“⁷⁸

(UNESCO, 2021)

Způsob bytí charakteristický pro koloniání modernitu je umožněn následujícími čtyřmi **popřeními, které v současnosti představují také obranu proti sociální a ekologické realitě naší situace:**⁸⁰

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

Mnoho domorodých obyvatel a komunit po celém světě se stále brání modernímu koloniálnímu pohledu na svět. Následující příklad odborníka na domorodá studia původních národů Kanady Glenna Coultharda (2010) ilustruje, jak jsou etické základy ontologií původních národů v rozporu s modernistickou orientací:

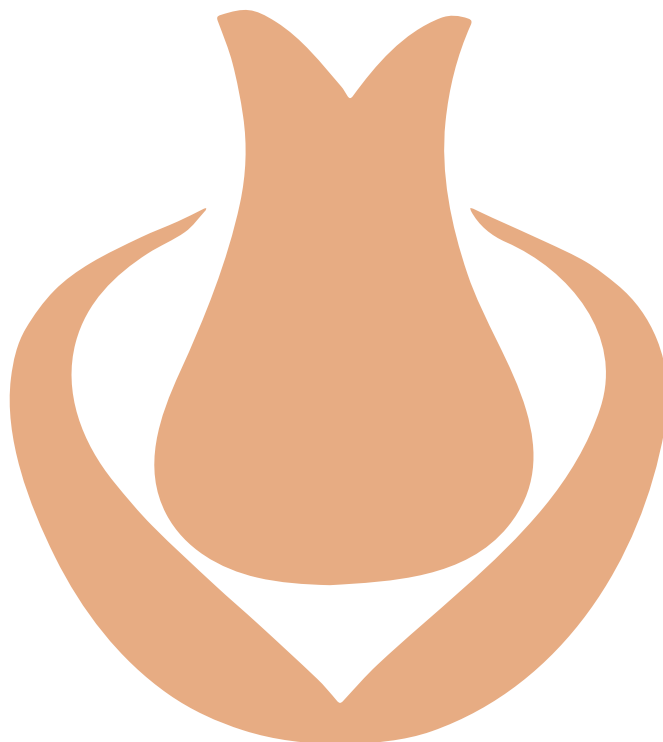
„V dialektu Yellowknives Dene se slovo ‚země‘ (neboli dè) překládá ... jako to, co zahrnuje ... lidi a zvířata, skály a stromy, jezera a řeky a tak dále. ... jsme součástí země stejně jako jakýkoli jiný prvek. ... lidé nejsou jedinými, o nichž se věří, že ztělesňují ducha nebo děj. Z etického hlediska to znamenalo, že lidé měli určité závazky vůči zemi, zvířatům, rostlinám a jezerům podobně, jako máme my vůči ostatním lidem.“⁸¹

Podkladový dokument UNESCO *Learning to become with the world: Education for future survival* (Common Worlds Research Collective, 2020) tvrdí, že „jakékoli pokusy o dosažení udržitelné budoucnosti, které oddělují lidi od zbytku živého světa, jsou iluzorní a marné, i když jsou úmysly dobře míněné“.⁸² Dnes UNESCO (2021) vyzývá k přeformulování humanismu a navrhuje, že potřebujeme **„nové chápání humanismu, které uznává, že nemůžeme oddělovat lidstvo od planety a všech ostatních živých bytostí“**.⁸³

Koncept regenerativního vzdělávání, který představilo UNESCO (2021), zdůrazňuje potřebu směřovat k „hojení“ a reparativní spravedlnosti prostřednictvím docenění kultur a epistemologií, které jsou často marginalizovány. UNESCO (2021) vyzývá k intelektuální dekolonizaci a epistemické rozmanitosti a navrhuje přetvoření učebních plánů a výuky na základě nemajoritních hledisek, alternativních tradic a domorodých způsobů bytí a poznání.⁸⁴ Imperativem této výzvy pro setkávání epistemologií je „udržovat rozmanitost“, ne ji pouze zahrnovat. Zachování vzájemných udržitelných vztahů v tomto smyslu vyžaduje schopnost zprostředkovávat vztahy mezi dominantními a marginalizovanými způsoby poznání, aniž by tyto byly „zjednodušovány“ podle dominantního paradigmatu. Transformativní vzdělávání se snaží rozvíjet naši schopnost zapojit se do komplexní dynamiky takových setkání eticky.

Za tímto účelem Andreotti (2012) vytvořila „HEADS UP“, pedagogický nástroj vycházející ze seznamu problematických vzorců (hegemonie,

etnocentrismus, ahistorismus, depolitizace, nekomplikovaná řešení a paternalismus), které mohou vzdělávací iniciativy při řešení složitých globálních problémů snadno přehlédnout. Analýza autorky naznačuje, že „pokud se chceme naučit vyrovnat se se složitostí, pluralitou, nerovností a nejistotou našich vzájemně závislých životů na omezené planetě, musíme se naučit rozšířit odkaz možností, které jsme zdědili“.⁸⁵



ZMĚNY V OBVYKLÝCH VZORCÍCH JEDNÁNÍ: DISPOZICE MÍSTO SCHOPNOSTÍ

Možná budeme muset rozšířit své dispozice, jak uchopit rozmanité a komplexní formy společenských nerovností. Dispozice pro globální smýšlení byly pojaty jako „obvyklé vzorce jednání, které se objevují komplexními způsoby, jež jsou závislé na kontextu“ (Andreotti, Biesta a Ahenakew; 2015). Na rozdíl od schopností nebo kompetencí jsou dispozice nelineární. Nejsou také vázány na vývojová

stádia a mohou se stát latentními nebo se projevit s různou mírou angažovanosti.⁸⁶ Níže jsou uvedeny příklady otázek z výzkumu provedeného Andreotti a Kerr (2018) mezi budoucími učiteli. Odpovědi na tyto otázky umožňují nahlédnout, jakými narativy rámuje různé typy nerovností, což odhaluje, jaké dispozice se rozvíjí.

„Představte si, že vám osmileté dítě při výuce položí následující otázky. Nemáte čas na dlouhou odpověď. Jaká by byla vaše okamžitá krátká odpověď (max. 3 věty)?“

- **[od dítěte, které nedávno přijelo do Kanady]**
Proč mají někteří lidé tolik a jiní tak málo?
- **[od dítěte ze zjevné menšiny, narozeného v Kanadě]**
Proč je více učitelů a šéfů bílých?
- **[od domorodého dítěte]**
*Moje babička říká, že lososi jsou duchem našich předků.
Je to pravda?*
- **[dítě z vysokého socio-ekonomického prostředí]**
*Pokud budou lidé dál kácet lesy a znečišťovat vodu,
nebudeme schopni přežít. Proč to dospělí stále dělají?¹⁸⁷*



3.1.2. Naučit se žít ve světě a se světem, aniž bychom „okupovali jeho střed“

Jak může vzdělávání podpořit posun směrem k rekonfiguraci systémů, na kterých jsme závislí, na základě hluboké sociální a ekologické odpovědnosti?

Podle UNESCO (2021) je klíčovou inspirací pro regenerativní formy vzdělávání potřeba reagovat na environmentální krizi a životní styl, který výrazně překračuje kapacitu planety. Životní styl části globálního Severu v současnosti odpovídá tomu, jako bychom měli k dispozici planet pět.⁸⁸ Jak můžeme vystavět vztahy, které umožní dobrý život všech v rámci jedné planety, a zároveň se chovat spravedlivě a ohleduplně ke světu přírody? Iniciativa UNESCO *Budoucnosti vzdělávání* jasně říká, že „přechod k novému, ekologicky orientovanému chápání lidstva, zahrnujícím způsoby, jakými se chováme k planetě, vyžaduje naléhavé přehodnocení vzdělávání v horizontu do roku 2050“.⁸⁹

„Vzdělávání je jedním z klíčových způsobů, jak přetvořit naše vztahy s přírodním světem.“
(UNESCO, 2021)

Ačkoli se lze shodnout na tom, že současné formální vzdělávání stále připravuje studenty spíše na svět minulosti než na možné světy budoucnosti (Gardner, 2011)⁹⁰, kolem moderního vzdělávání se vedou debaty, zda by mělo cílit na předávání obsahu, které staví do centrální pozice učitele a předem definované osnovy, nebo na konstrukci znalostí, kdy učitel klade do centra pozornosti proces učení žáků a zaměřuje se na jejich preference a motivace.

Ačkoli v transformativním vzdělávání převažuje přístup zaměřený na žáka, Biesta (2016) upozorňuje, že pokud proces učení vychází z „ekologické“⁹¹ perspektivy, tedy když vychází z „já“ a opět se k němu vrací, pak se ono „já“ nemůže stát předmětem zkoumání.⁹² Navíc, jak zaměření na učitele, tak zaměření na žáky vede spíše ke kodifikaci světa (žáky nebo učiteli) než k setkání se světem jako takovým (Biesta 2016). Aby to bylo možné, nabízí Biesta (2016; 2019) jinou možnost, která „se opírá o myšlenku, že svoboda souvisí s navázáním ‚dospělého‘ vztahu k tomu, co může mít v našem životě autoritu; tedy s procesem, v němž se autorita stává ‚autorizovanou‘“. Jinými slovy, úkolem

vzdělávání je „vzbudit v jiné lidské bytosti touhu existovat ve světě a se světem dospělým způsobem, jako subjekt“.⁹³

„Dospělý způsob uznává proměnlivost a integritu toho, co a kdo je ten druhý... že svět tam venku není ani světem, který jsme si sami vytvořili, ani světem, který je nám jen k dispozici.“⁹⁴ Podstatné je, že „**dospělost**“ **neznamená „vývojový stupeň“**. Biesta používá tento termín jako „existenciální kvalitu“. To, co charakterizuje „dospělý způsob“, je tedy **kvalita bytí ve světě a vytváření prostoru pro to, co v něm existuje**. Meirieu (2007) dále uvádí, že učení, v němž jsme subjektem my sami, je učení se být „tím, kdo žije ve světě, aniž by byl jeho středem“.⁹⁵ Biesta (2019) odkazuje k výrazu „nenucené přeskupování tužeb“.⁹⁶ Naznačuje tím, že „dospělost“ neznamená potlačování tužeb, ale existenci ve stavu, kdy jsou touhy zpochybňovány: zda „to, po čem toužíme, je žádoucí pro náš vlastní život a životy, které žijeme s druhými“.⁹⁷

Součástí tohoto procesu učení je proto vytváření podmínek, které nám umožní zpochybňovat, kdo a co jsme; povahu reality; podmínky, které nám umožňují být a chápat bytí určitým způsobem; i to, jak ostatní lidé a ostatní živé bytosti prožívají existenci jinak.⁹⁸ V tomto ohledu může práce vzdělávajících spočívat v probouzení touhy chtít existovat ve stavu, kdy neustále zpochybňujeme své tužby.

3.2. Rozvoj schopností čelit rozsahu problémů

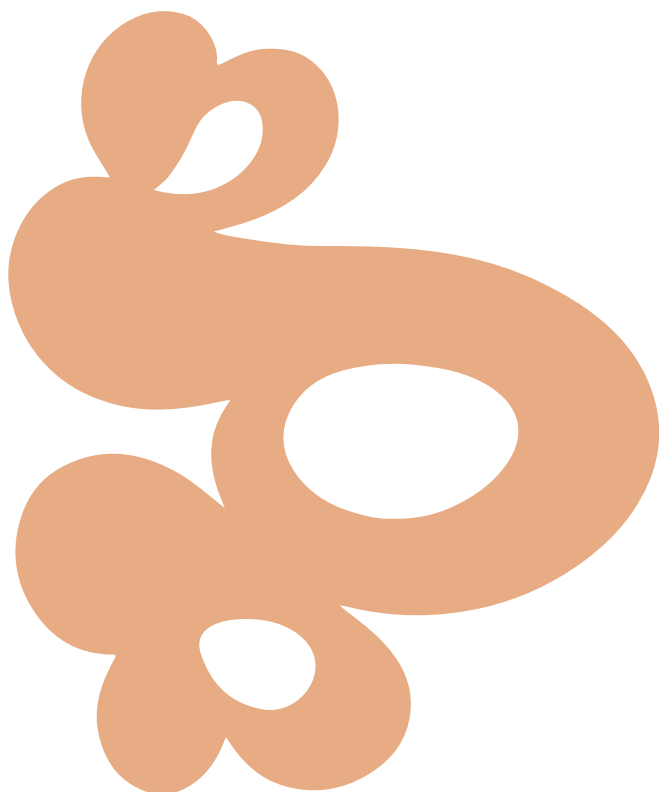
Tato část se zabývá přístupy k učení, které se stávají relevantními v souvislosti se zvládnutím důsledků nevyhnutelného narušení klimatu a úpadku životního prostředí, jež podrobně popisuje první část publikace.

Jak nás může vzdělávání připravit na to, abychom se v kontextu případných náhlých změn v našem kognitivním, afektivním, vztahovém, ekonomickém a ekologickém prostředí dokázali s těmito výzvami vyrovnat „střízlivým“, rozumným, kreativním a odpovědným způsobem?⁹⁹

Andreotti (2021a) upozorňuje na to, jak se formální vzdělávání podílí na reprodukci historického a systémového násilí i neudržitelnosti. Rozlišuje přitom mezi vzdělávacími přístupy, které se zaměřují na posílení osobnosti a osvojení si znalostí a dovedností, a vzdělávacími přístupy, které vidí úlohu vzdělávání ve vztahu k „nenucenému přeskupování tužeb“.

Standardní způsob moderního vzdělávání ilustruje autorka analogií „plnění pohárů“ znalostmi, schopnostmi a dovednostmi, čímž se vypořádáme s neznalostí, případně obrazem člověka, který vystupuje na vrchol hory či jej dobývá. Tento přístup nás připravuje na dosažení stavu mistrovství, připravenosti a sebedůvěry pro fungování v daném světě. Andreotti tyto typy vzdělávání tudíž označuje jako „vzdělávání k mistrovství“. Oproti nim navrhuje přístup předběžně nazvaný „**hloubkové vzdělávání**“, který se **zabývá tím, co odmítáme a popíráme (obranami proti sociální a ekologické realitě naší situace), přičemž v centru pozornosti nestojí ani vyučující, ani studenti, ale svět sám.**¹⁰⁰

Andreotti (2021a) navrhuje, že „výchozím bodem pro zaměření se na svět jako na dynamickou entitu nebo živý metabolismus je rozšíření naší kolektivní schopnosti udržet prostor pro mnohost, pluralitu, složitost a nejistotu, ambivalence, paradoxy, napětí a selhání. To není snadný úkol, protože moderní vzdělání má tendenci ladit naše touhy přesně opačným směrem.“¹⁰¹ Spíše než na „obsah“ se hloubkové vzdělávání zaměřuje na vytváření sociálně-pedagogických formátů, které mohou udržet pohromadě odlišnosti, nesoulad, nepohodlí a nesouhlas způsobem, který umožňuje zabývat se v procesu učení bolestivými tématy bez pocitů zahlcení a paralýzy. Andreotti (2021a) upozorňuje, že bez takovýchto pedagogických nástrojů „míra zapojení do procesu učení zůstává na povrchní a nejisté úrovni a má tendenci se rozpadat, když se objeví napětí a neshody, zejména v současném kontextu informačního přetížení a sociální fragmentace“.¹⁰²



PŘÍKLAD „HLOUBKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ“

„V diskuzích klimatického hnutí je patrné dilema, zda by se o potenciálu, pravděpodobnosti či nevyhnutelnosti společenského a ekologického kolapsu mělo v hnutích zaměřených na klimatické změny nebo ve vzdělávání hovořit, či nikoliv. Na jedné straně sporu stojí ti, kteří se domnívají, že hovořit o pravděpodobnosti společenského nebo ekologického kolapsu je za jakýchkoli okolností nezodpovědné (Ray 2020). Tento postoj je odůvodněn předpokladem, že bez naděje v kontinuitu současného systému se většina lidí stane cynickými, nezodpovědnými nebo duševně nemocnými: buď vzdají boj za změnu systému, nebo za svůj vlastní život, nebo se budou snažit zbytek života prožít hyperindividualisticky, aniž by se starali o důsledky pro ostatní a pro planetu.

Na druhé straně stojí ti, kteří se domnívají, že kolaps je velmi pravděpodobný nebo nevyhnutelný ještě za našeho života, může vést k vyhnutí lidstva, a je tudíž lepší se připravit tak, aby se „svět, jak jej známe“, mohl rozpadnout způsobem, který bude pokud možno více tvořivý a méně násilný (Whyte 2020). V rámci této skupiny sice může panovat shoda ohledně pravděpodobnosti kolapsu či zániku modernity, návrhů, jak na ně reagovat, je však mnoho.

Přístup k GCE založený na hloubkovém vzdělávání by se, spíše než na výběr jedné strany debaty, soustředil na mapování této diskuse se studenty, sledoval by předpoklady a (vrstvy) jejich důsledků, aniž by se ztrácela ze zřetele složitost, odpovědnost nebo spolupodílení se na problému.¹⁰³

Tento přístup k transformativnímu vzdělávání může „rozvíjet schopnosti, dispozice a vytrvalost, abychom dokázali udržet prostor pro obtížná a bolestivá témata, aniž bychom se cítili přetížení a paralyzováni nebo vyžadovali záchranu před nepohodlím“.¹⁰⁴ Ve světě, kde kulminují globální výzvy, se to může stát důležitým přínosem pro zachování kapacity pracovat na transformativní změně v dlouhodobém horizontu. Může to také přispět k rozvoji dispozic nezbytných pro obtížné rozhovory o úloze vzdělávání při přípravě nás všech na „konfrontaci s možností společenského a ekologického kolapsu během našeho života“¹⁰⁵, ať už k němu dojde, nebo ne. Nakonec, UNESCO (2021) připouští, že „i kdyby snahy o uvedení světa na plně udržitelnou cestu byly úspěšné, budou mít dosavadní změny v ekosystémech Země stále mnoho důsledků“.¹⁰⁶ Metaforou, kterou Andreotti (2021a:11) volí pro znázornění tohoto přístupu, je „učit se balancovat na laně“, napjatém mezi naivní nadějí na straně jedné, a zoufalou beznadějí na straně druhé, a to s upřímností, pokorou, humorem a velkou mírou sebereflexe.

Pokud cílíme na transformativní změny, kromě rozvíjení dispozic, užitečných pro zvládnání nepředvídatelné budoucnosti, je také důležité „abychom

se naučili čelit omezenosti své individuální i kolektivní představitosti“. Znamená to tedy učit se zacházet s tím, že **je obtížné představit si něco „jiného“, aniž bychom přitom naši současnost promítali do budoucnosti, a tím reprodukovali více téhož.**¹⁰⁷

Stein (2019) hovoří o „negativních schopnostech“, které jsou definovány ve vztahu ke schopnostem pozitivním (dovednostem, znalostem, kompetencím). French, Simpson, Harvey (2009) uvádějí, že „negativní schopnosti“ připravují člověka na „orientaci na neznámé, na tvůrčí vhléd do okamžiku, a tedy na ‚okraje‘ své nevědomosti“.¹⁰⁸

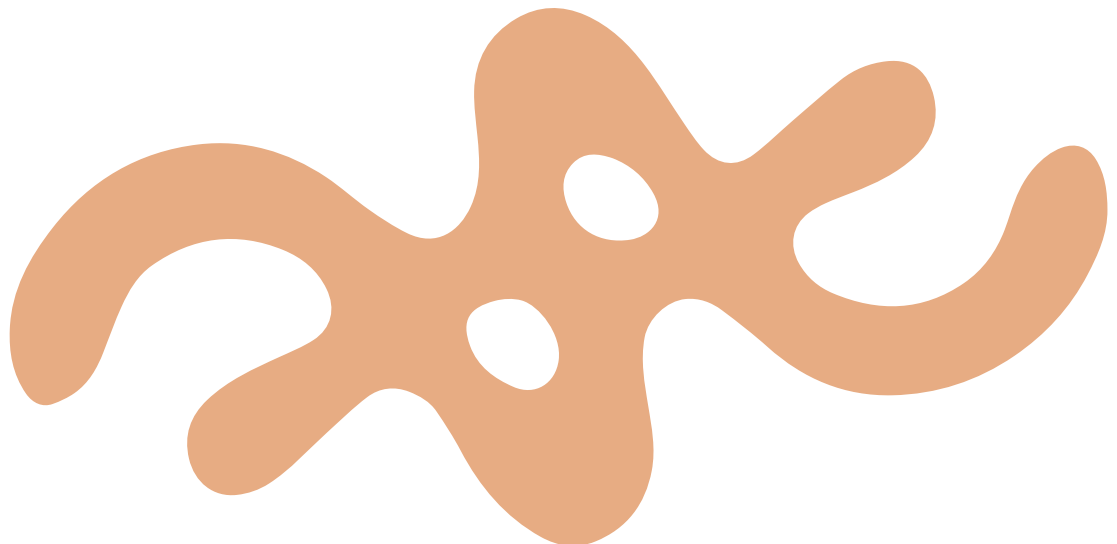
**„Negativní schopnosti“
obnáší pocit pokory a uznání,
že intelektuální činnost by
měla vést k dílčím, provizorním
řešením, která určitě možnosti
otevřou a jiné vyloučí, nikoliv
k předem daným, univerzálním
řešením a zaručeným výsledkům,
které „vyřeší“ obrovské výzvy,
kterým čelíme.“¹⁰⁹**

Negativní schopnosti nás mohou připravit na:

- **setkávání s neznámými kulturními paradigmaty a učení se od nich**
- **zařazení vlastní perspektivy jako jedné z mnoha možných perspektiv**
- **učení se na hranici vlastních znalostí i na hranici stávajících systémů**
- **tvořivé nakládání s „řadou alternativních společenských uspořádání za horizontem převládajícího možného“ (sousední/přilehlé možnosti)¹⁰**
- **„denaturalizaci“ vzorců společenských vztahů, které jsou založeny na hierarchii lidských hodnot a neetickém zacházení s odlišnostmi¹¹**
- **kladení si nových otázek, týkajících se obtíží při společném řešení místních a globálních problémů**

„Negativní schopnosti“ mohou pomoci snižovat naši touhu po nekomplikovaných výsledcích a přispět k rozvoji komplexních forem sociální a ekologické odpovědnosti.

„Sousední/přilehlé možnosti představují spektrum alternativních společenských uspořádání, nacházejících se těsně za horizontem převládajícího možného.“¹² Přes svou relativní blízkost nebyvají vždy zřejmé, ale jakmile jsou rozpoznány a aktivovány, mohou přispět k učení, které nám umožní zpochybnit hranice toho, co se zdá být možné. Takové učení může podpořit naši schopnost inovovat společenské uspořádání s výhledem na budoucnost, kterou zatím neznáme a ani si ji neumíme představit.



3.3. Rozvoj schopností orientovat se v nejistotě při rychlých změnách

Tato část textu se zabývá přístupy k transformativnímu učení, které jsou vhodnou odpovědí na rostoucí zranitelnost, nejistotu, složitost a nejednoznačnost světa a na realitu, kterou si zatím nedokážeme představit.

Již v roce 2011 Bauman popsal „tekutou modernitu“, která se nyní stává výzvou pro vzdělávání. Hlavním aspektem, jímž se „tekutá modernita“ liší od předchozích verzí modernity, je „nadbytek informací“, což může být relevantní i při posuzování budoucích scénářů. **Produkujeme více informací, než jsou lidé schopni zpracovat a vstřebat.** Aktéři napříč politickým spektrem soustavně zpochybňují různé formy autorit, včetně autorit znalostních. To ruku v ruce s „informační záplavou“ podle **Baumana narušuje samotnou možnost dosažení shody na tom, co je společné dobro a cesta vpřed.** Jak Bauman podotýká, důsledkem je také roztříštění pozornosti a shody na tom, co je bráno jako zdravý selský rozum.¹¹³

Ačkoli „tekutá modernita“ měla potenciál otevřít možnosti pluralismu vědění, Stein (2021) poznamenává, že místo toho se většinou setkáváme s tím, že „mnoho lidí je stále uzavřenějších ve svých vlastních personalizovaných znalostních bublinách, které jsou ještě více individualizované než kolektivní ‚echo chambers‘. V těchto znalostních bublinách mají lidé tendenci vytvářet si vlastní virtuální realitu podle toho, co jim vyhovuje a čím se utvrzují.“¹¹⁴

Jednou z hlavních charakteristik „tekuté modernity“ je rychlé tempo změn. To má zásadní důsledky jak pro vzdělávací systém, tak pro proces učení. Bauman (2011) se zamýšlel nad posunem od předchozích epoch modernity k současnosti s využitím metafory „balistické versus inteligentní střely“. Balistické střely si svou dráhu určí ještě předtím, než se začnou pohybovat, a jejich cíl ani trajektorie se během pohybu nemohou změnit. „Chytré“ rakety se na rozdíl od svých starších balistických bratranců učí za pochodu. Proto je třeba jim zpočátku dodat schopnost učit se, a to rychle.¹¹⁵ Jakkoli může být tato metafora svým vojenským obsahem problematická, Stein (2021) uznává, že trefuje hřebíček na hlavičku. Zdůrazňuje totiž, jak je stále obtížnější

předvídat a plánovat budoucnost způsobem, jakým jsme to dělali dříve. Vzhledem k tomu, že se objevují nové technologie, které se rychle šíří, lze předpokládat, že tempo změn se bude jen zrychlovat. To znamená, že **vyučující se budou potýkat s obtížemi při určování, které teorie nebo postupy budou v daném okamžiku nejužitečnější.**



3.3.1. Transformativní vzdělávání pro těkavou, nejistou, složitou a nejednoznačnou dobu

Současnou a budoucí realitu světa, čelícího mnoha vzájemně se překrývajícím složitým problémům, lze shrnout zkratkou *VUCA: volatile, uncertain, complex and ambiguous* (těkavá, nejistá, složitá a nejednoznačná).¹¹⁷ Z prognostických zpráv vyplývá, že zvýšená technologická konektivita budoucnosti pravděpodobně vytvoří svět, který bude jak hyperpropojený technologiemi, tak roztržitý ohledně základních vizí, hodnot a pravd. Lze očekávat, že předpokládané změny v oblasti světa práce v důsledku technologického rozvoje, zejména umělé inteligence a automatizace, budou mít masivní, dosud neznámé dopady. Budoucnost správy věcí veřejných a demokratické účasti je velmi nejistá. UNESCO (2021) nás upozorňuje na to, že pro vzdělávání budou mít značné důsledky i demografické změny, protože prodloužení lidské dlouhověkosti by mohlo znamenat, že v některých oblastech budou žít čtyři generace ve stejném časoprostoru způsobem, který se v historii doposud nikdy nevyskytl. To vše se bude pravděpodobně odehrávat na pozadí environmentální a klimatické krize.

Stein (2021) poukazuje na to, že v kritickém vzdělávání ke globálnímu občanství se teorie změny často sestávají (1) z popisu primárního problému našeho

stávajícího společenského, politického a ekonomického systému, po němž následuje (2) recept, který má tento problém „vyřešit“. Nicméně autorka se domnívá, že tuto formuli popisu a předpisu je třeba chápat jako produkt předchozí éry, kdy „budoucnosti“ byly stabilnější, jistější a přímočařejší, takže bylo možné si je představit a plánovat. Vzhledem k tomu, do jaké míry se doba mění, si Stein (2021) klade otázku, nakolik je popisně-předpisový přístup ke GCE v kontextu VUCA stále relevantní.

Na základě toho zdůrazňuje, že možná bude třeba nově pojmout vzdělávání ke globálnímu občanství tak, aby **reagovalo strategicky** na současnou systémovou krizi a **eticky** na přetrvávající koloniální podmínky, které jsou příčinou těchto krizí. Přístup ke GCE, který v této souvislosti autorka navrhuje, překračuje rámec předávání statických kompetencí či obsahů a namísto toho podporuje prohlubování schopností žáků k neustálé sebereflexi, odpovědnosti a rozlišování.¹¹⁹

Stein (2021) navrhuje, že globální občanské vzdělávání, přizpůsobené éře VUCA, by mohlo studenty učit:

- **čelit rostoucí těkavosti, nejistotě, složitosti a nejednoznačnosti našeho současného dění hlubším smyslem pro sebereflexi, odpovědnost a rozlišování**
- **spojovat současné změny s přetrvávajícím koloniálním dědictvím násilí a neudržitelnosti a zapojovat se jako dědicové tohoto odkazu – s vědomím, že jsme součástí jak problému, tak i jeho řešení**
- **přistupovat k budoucnosti způsobem, který nepředpokládá ani kontinuitu tohoto systému, ani jeho nahrazení prefabrikovaným alternativním systémem a který chápe, že všechny znalostní systémy jsou v tomto procesu současně nepostradatelné a nedostatečné**

Rozvoj kritické gramotnosti je klíčovým rozměrem transformativního vzdělávání. Stein (2021) však naznačuje, že schopnost reagovat na epochu VUCA může také obnášet uznání, že pravděpodobně bude existovat mnoho různých popisů problémů a mnoho různých receptů, jak je řešit. Navrhuje nerozhodovat, který z nich je ten „správný“, ale „snažit se každý z nich zasadit do kontextu s náležitým ohledem na napětí mezi nimi a na rozdílnou moc, kterou každý z nich má. A to způsobem, který může zpochybnit, co kdo přijímá jako domnělé jasné řešení.“¹²⁰ Záměrem je „připravit studující na to, aby se dovedli s výzvami neustále a rychle se měnícího světa sami vyrovnávat pomocí **kritického, kontextuálně relevantního, společensky a ekologicky zodpovědného posuzování a rozhodování**. Jinými slovy, cílem je spíše podporovat je v procesu neustálého „rozlišování“, než jim předávat statický obsah o tom, co si mají myslet.“¹²¹

Afektivní gramotnost

Stein (2021) poznamenává, že lidské chování není formováno pouze intelektuálně tím, co a jak člověk myslí, ale také afektivně tím, co a jak si přeje.¹²² Jak poznamenává Biesta (2020), to vyžaduje zůstat u otázky, „zda to, co si přeji ..., je to, co bych si měl přát. Zda to, po čem toužím, mi pomůže, nebo mi to bude překážet v tom, abych žil dobře, s ostatními, na planetě, která má jen omezenou kapacitu pro naplnění našich tužeb.“¹²³ GCE pro období VUCA by také uznávalo potřebu rozvíjet a prohlubovat schopnosti „vztahové důslednosti“, kterou lze definovat jako „přístup, který přerušuje moderní/koloniální tendence považovat vztahy za transakce maximalizující užitek mezi dvěma oddělenými stranami, a místo toho podporuje vztahy, které uznávají naši vzájemnou propojenost se všemi živými bytostmi na společné, omezené, živé planetě a které se tak snaží podporovat důvěru, respekt, vzájemnost, odpovědnost a souhlas“. (Whyte 2020 in Stein 2021: 9)

3.3.2. Učení se z „epistemologie krizí“

Vědec z národa Potawatomi Kyle Whyte (2020) předkládá přesvědčivé argumenty proti „jedinému receptu pro budoucnost“. Navrhuje termín „**epistemologie krize**“, která se vztahuje k poznávání světa způsobem, kdy určitá přítomnost je prožívána jako nová, bezprecedentní a naléhavá. Z hlediska transformativního vzdělávání stojí za to vzít v úvahu několik poznatků tohoto autora, zejména ve světle současných naléhavých výzev k zásadní transformaci celého systému. Whyte (2020) poznamenává, že když pocit naléhavosti vyvolává potřebu jednat rychle, stává se, že etice a spravedlnosti není věnována adekvátně vysoká míra pozornosti nebo je vnímáno jako potřebné přinášet morální oběti.¹²⁴ Tímto způsobem je **kolonizace typicky předkládána v souvislosti s krizí**. „Lidé, kteří se dopouštějí kolonialismu, si často představují, že jejich protiprávní jednání je obhajitelné, protože reagují na nějakou krizi. Předpokládají, že aby mohli reagovat na krizi, je možné odložit určité starosti ohledně spravedlnosti a morálky.“¹²⁵

Proti této problematické dynamice nabízí Whyte „**epistemologii koordinace**“. Tato interpretace určitých domorodých intelektuálních tradic

odkazuje na způsoby poznávání světa, které zdůrazňují význam morálních vazeb, vztahů a vzájemné odpovědnosti pro vytváření schopnosti reagovat na neustálé změny. To zahrnuje **vysoké standardy odpovědnosti, přičemž zvláštní pozornost je věnována principům péče, vzájemnosti a souhlasu**. Díky těmto vztahům lze vhodně reagovat na očekávané a drastické změny, aniž by tím umožňovaly ubližování nebo násilí. Whyte nenabízí „epistemologie koordinace“ jako nějaké řešení současných problémů, ale spíše jako „tolik potřebné přístupy k poznání ve vzdělávání, kultuře a společnosti. Jejich praktikování by výrazně přispělo k proměně nespravedlivých a nemorálních reakcí na skutečné či domnělé krize.“¹²⁶

Vzhledem k tomu, že mnohočetné globální výzvy budou v současnosti i v budoucnosti vyžadovat rychlá a na řešení orientovaná opatření, mohou nám epistemologie koordinace pomoci porozumět tomu, jak se reakce na naléhavost mohou zpronevěřit etice a spravedlnosti. Tím nás učí posuzovat dopady jednání podle toho, jak přispívají ke kvalitě vztahů mezi lidmi i ostatními živými bytostmi.



Závěr

Předpovědi budoucích trendů naznačují, že ve všech regionech světa se v následujících desetiletích budou globální problémy pravděpodobně projevovat častěji a intenzivněji. Rostoucí míra nejistoty a křehkosti může ze světa učinit složitější místo než kdykoli předtím. S předpokládaným rychlým šířením nových technologií se tempo změn pravděpodobně zvýší, což může výrazně ztížit předvídaní a plánování budoucnosti způsobem, jakým jsme to dělali dříve. Vyučující se budou muset naučit pracovat se složitostmi a nejistotami, souvisejícími s globálními trendy. Budou muset zvážit, jak připravit studenty a studentky na to, aby na současné krize odpovídali rozumným, kreativním, odpovědným a střízlivým způsobem.

Výzkum poukazuje na několik úrovní učení, jejichž zohlednění může být pro zvládnutí budoucích výzev prospěšné.

Jednou z nich je rozvíjení **schopností, které umožňují vnímat a prožívat vztahy k sobě navzájem a k živému světu radikálně novým způsobem**, máme-li změnit současný životní styl směrem k udržitelnému způsobu života v rámci planetárních hranic. Transformativní vzdělávání přispívá k rozvoji **kognitivních schopností, potřebných k analýze toho, co způsobuje degradaci života na planetě**. Umožňuje nám propojit současné problémy s přetrvávajícím koloniálním dědictvím násilí a neudržitelnosti a analyzovat naši spoluúčast s porozuměním tomu, že můžeme být jak součástí problému, tak součástí řešení. Transformativní učení může usnadnit **pochopení skutečnosti, že lidstvo nelze oddělit od planety a všech ostatních forem života** a že se lidstvo možná bude muset naučit, jak žít ve světě a se světem, aniž by si nárokovalo být nadále „středobodem světa“.

Další potřebnou rovinou může být učení vyrovnávat se s možnými velkými důsledky klimatické krize a úpadku životního prostředí. V tom případě bude nezbytné rozvíjet **schopnosti čelit nové, složité, měnící se a náročné realitě s hlubokým smyslem pro společenskou a ekologickou odpovědnost**. Užitečné může být budování dispozic a vytrvalosti, pomáhající udržet prostor pro obtížná a bolestivá témata bez pocitu přetížení a paralýzy. Za tímto účelem se, spíše než zaměřením na pevně stanovený „obsah“ vzdělávání, jeví užitečné

vytváření sociálně-pedagogických formátů, které mohou pojmout odlišnosti, nesouhlas, pluralitu, složitost, nejistotu, ambivalence, paradoxy, napětí a selhání tvůrčím způsobem.¹²⁷ To může z dlouhodobého hlediska přispět k rozvíjení vytrvalosti pracovat na transformativní změně navzdory náročnosti kontextu.

A konečně, budoucí zvýšená konektivita může utvářet svět, který bude jak hyperpropojený technologií, tak roztržitěný ohledně základních vizí, hodnot a pravd. Budoucí svět tak může být světem rostoucí zranitelnosti, nejistoty, složitosti a nejednoznačnosti, kde změny probíhají nebyvalým tempem. Strategickou reakcí na tuto situaci může být, že vzdělávající ustoupí od předávání statických kompetencí nebo obsahu a místo toho budou facilitovat prohlubování schopností studujících k neustálé sebereflexi, odpovědnosti a rozlišování.¹²⁸

Tato publikace se nesnaží definovat „jednotný přístup“ k budoucnosti, spíše podporuje volání po tom, abychom otevřeli svou představivost pluralitě modelů regenerativního vzdělávání, které UNESCO popisuje jako vzdělávání, které léčí, napravuje, obnovuje a vnáší nový smysl, abychom byli schopni lépe zvládat to, co se v současnosti děje a v budoucnu na nás čeká.

Poznámky pod čarou

- 1 Andreotti (2021)
- 2 Stein (2021)
- 3 ESPAS 2019
- 4 Andreotti et al. 2018
- 5 Preparing for the end of the world as we know it | openDemocracy
- 6 Forum for Future 2020: str. 4
- 7 UNEP 2021: str. 69
- 8 UNEP 2021: str. 21
- 9 UNEP 2021: str. 14
- 10 UNEP 2021: str. 28
- 11 UNEP 2021: str. 28
- 12 UNEP 2021: str. 28
- 13 ESPAS 2019: str. 8
- 14 IPCC 2018: str. 6
- 15 UNEP 2020: str. 35
- 16 UNEP 2021: str. 25
- 17 UNEP 2021: str. 14
- 18 NIC 2021: str. 14
- 19 UNEP 2021: str. 28
- 20 Salick & Byg, 2007; Parks & Roberts, 2006 in Indigenous Climate Action 2021.
- 21 Whyte 2017: str. 16 (zvýraznění doplněno)
- 22 NIC 2021: str. 30
- 23 NIC 2021: str. 32
- 24 ESPAS 2019: str. 8
- 25 UNEP 2021: str. 23
- 26 Forum for Future 2020: str. 9
- 27 ESPAS 2019: str. 2
- 28 ESPAS 2019: str. 10
- 29 NIC 2021: str. 18
- 30 ESPAS 2019: str. 12
- 31 UNEP 2021: str. 96
- 32 UNEP 2021: str. 14
- 33 UNEP 2021: str. 14
- 34 NIC 2021: str. 1
- 35 ESPAS 2019: str. 3
- 36 SOIF 2021: str. 3
- 37 SOIF 2021: str. 3
- 38 SOIF 2021: str. 3
- 39 Forum for Future 2020: str. 28
- 40 NIC 2021: str. 58
- 41 Forum for Future 2020: str. 23
- 42 NIC 2021: str. 58
- 43 Vinuesa, Azizpour, Leite et al. 2020
- 44 ESPAS 2019: str. 3
- 45 NIC 2021: str. 54
- 46 NIC 2021: str. 2
- 47 NIC 2021: str. 65
- 48 NIC 2021: str. 2
- 49 NIC 2021: str. 65
- 50 SOIF 2021: str. 3
- 51 NIC 2021: str. 7
- 52 ESPAS 2019: str. 14
- 53 ESPAS 2019: str. 14
- 54 ESPAS 2019: str. 9
- 55 UNEP 2021: str. 58
- 56 UNEP 2021: str. 5
- 57 UNEP 2021: str. 4
- 58 UNEP 2021: str. 15
- 59 UNEP 2021: str. 5
- 60 UNEP 2021: str. 4
- 61 Stein 2021
- 62 ESPAS 2019: str. 2
- 63 UNEP 2021: str. 23
- 64 UNEP 2021: str. 14
- 65 Kingsnorth a Hine 2009; Ferreira Da Silva 2014 in Andreotti, 2021b: str. 2.
- 66 Andreotti, 2021b: str. 2
- 67 Andreotti 2021b: str. 2
- 68 Kopnina, 2016, 2020; Sund a Pashby, 2018; Wals, 2019; Misiaszek, 2020 in Andreotti 2021b
- 69 Otto et al. 2020: str. 2361
- 70 UNESCO 2021: str. 2
- 71 UNESCO 2021: str. 10
- 72 Most 47 2019
- 73 Helin 2021
- 74 Helin 2021
- 75 UNESCO 2021: str. 3
- 76 UNESCO 2021: str. 3
- 77 Andreotti 2021a: str. 2
- 78 UNESCO 2021: str. 8
- 79 Ahenakew 2016; Davis a Todd 2017; Silva 2014; Wynter 2003 in Stein 2021
- 80 Andreotti 2021b: str. 4
- 81 Coulthard 2010: str. 80
- 82 Common Worlds Research Collective, 2020: str. 3.
- 83 UNESCO 2021: str. 3
- 84 UNESCO 2021: str. 10
- 85 Andreotti 2012: str. 1
- 86 Andreotti, Kerr 2018: str. 58
- 87 Andreotti, Kerr 2018: str. 59
- 88 www.footprintnetwork.org
- 89 UNESCO 2021: str. 8
- 90 Gardner 2011
- 91 Levinas 1994 in Biesta 2019: str. 58
- 92 Biesta 2016: str. 376
- 93 Biesta 2019: str. 53
- 94 Biesta 2019: str. 53
- 95 Meirieu 2007: str. 96
- 96 Spivak 2004 in Biesta 2019: str. 58
- 97 Biesta 2019: str. 58
- 98 Andreotti et al. 2018
- 99 Andreotti 2021b: str. 2
- 100 Andreotti 2021a: str. 3
- 101 Andreotti 2021a: str. 4
- 102 Andreotti 2021a: str. 4
- 103 Andreotti 2021a: str. 9
- 104 Andreotti 2021a: str. 5 (zvýraznění doplněno)
- 105 Andreotti 2021a: str. 1.
- 106 UNESCO 2021: str. 8
- 107 Stein 2019: str. 10
- 108 French, Simpson, Harvey 2009: str. 4
- 109 Stein 2019: str. 10
- 110 McGowan et al. 2017: str. 6
- 111 Ahenakew 2016
- 112 McGowan et al. 2017: str. 6
- 113 Stein 2021
- 114 Stein 2021: str. 3
- 115 Bauman 2011: str.17 in Stein 2021: str.3
- 116 Van Berkel a Manickam, 2020 in Stein 2021: str. 1.
- 117 Bennett a Lemoine 2014; Truant, Corazza a Scagnelli 2017; Waller et al. 2019 in Stein 2021
- 118 UNESCO 2021: str. 9
- 119 Stein 2021: str. 4
- 120 Stein 2021: str. 8
- 121 Stein 2021: str. 8
- 122 Ahmed 2012; Taylor 2013; Zembylas 2018 in Stein 2021
- 123 Biesta 2020 in Stein 2021: str. 9
- 124 Whyte 2020: str. 5
- 125 Whyte 2020: str. 1
- 126 Whyte 2020: str. 2
- 127 Andreotti 2021a
- 128 Stein 2021

Odkazy

Ahenakew, C. 2016. „Grafting Indigenous ways of knowing onto non-Indigenous ways of being: The (underestimated) challenges of a decolonial imagination.“ *International Review of Qualitative Research*, 9(3), 323–340.

Ahenakew, C. n.d. „Indigenous Contributions to Cognitive, Affective and Relational Wholistic Wellbeing.“ [unpublished version – author copy].

Andreotti, V. 2021a. „Depth education and the possibility of GCE otherwise.“ *Globalisation, Societies and Education*. Available at: www.doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214

Andreotti, V. 2021b. „The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse.“ *Ethics and Education*. Available at: www.doi.org/10.1080/17449642.2021.1896632

Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Susa, R., & Amsler, S. 2018. „Mobilising different conversations about global justice in education: Toward alternative futures in uncertain times.“ *Policy & Practice: A Development Education Review* 26: 9–41.

Andreotti, V.; Kerr, J. 2018. „Recognizing More-Than-Human Relations in Social Justice Research.“ *Teacher Education A Journal of the California Council on Teacher Education*. Volume 27, Number 2

Andreotti, V. 2012. „HEADS UP.“ In *Critical Literacy: Theories and Practices* 6:1.

Biesta, G. 2020. „Trying to be at Home in the World: New Parameters for Art Education.“ *Artlink*. www.artlink.com.au/articles/4781/trying-to-be-at-home-in-the-world-new-parameters-f/.

Biesta, G. 2019. „What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way.“ *Pedagogía y Saberes* 50. 51–61.

Biesta, G. 2016. „The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view.“ *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 374–392. www.doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442 *Bridge47*. 2019.

Envision 4.7 Policy Paper: Transformative Education.

Common Worlds Research Collective. 2020. „Learning to Become with the World: Education for Future Survival, UNESCO Background Paper for the Futures of Education Initiative.“ Available at: www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032

Coulthard, G. 2010. „Place Against Empire: Understanding Indigenous Anti-Colonialism.“ *Affinities: A Journal of Radical Theory, Culture, and Action*. Volume 4, Number 2, Fall 2010, pp. 79–83. *European Strategy and Policy Analysis System* (2019).

European Strategy and Policy Analysis System (2019). *Global trends to 2030. Challenges and choices for Europe*. Available here: www.ec.europa.eu/assets/epsc/pages/espas/index.html 34

French, R., Simpson, P., & Harvey, C. 2009. „Negative capability: A contribution to the understanding of creative leadership.“ *Psychoanalytic studies of organizations: Contributions from the International Society for the Psychoanalytic Study of Organizations* (pp. 197–216.)

Forum for the Future (2020). *From system shock to system change – time to transform the future of sustainability*. Available here: www.thefuturescentre.org/fos/

Gardner, H. 2011. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.

Gesturing Towards Decolonial Futures Collective. 2020. „Preparing for the end of the world as we know it.“ Available at: www.opendemocracy.net/en/oureconomy/preparing-end-world-we-know-it/

Indigenous Climate Action (2021). *Decolonizing Climate Policy in Canada: Phase 1 Report*.

Hellin, J. 2021. „Competencies for SDG Target 4.7.“ Bridge47.

IPCC. 2018. Summary for Policymakers. In: *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. World Meteorological Organization, Geneva, Switzerland.

Levinas, E. 1994. *Outside the subject*. Stanford, CA: Stanford University Press.

McGowan, K., Westley, F., & Tjørnbo, O. (2017). „The history of social innovation.“ In F. Westley & K. McGowan (Eds.), *The evolution of social innovation: Building resilience through transitions* (pp. 1–17). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Meirieu, P. 2007. *Pedagogie: Le devoir de re'sister [Education: The duty to resist]*. Issy-les Moulineaux: ESF edite National Intelligence Council. 2021.

National Intelligence Council. 2021. *Global trends 2040. A more contested world*. Available here: www.dni.gov/files/ODNI/documents/assessments/GlobalTrends_2040.pdf

Otto, I.; Donges, J.; Cremades, R.; Bhowmik, A.; Hewitt, R.; Lucht, W.; Rockström, J.; Allerberger, F.; McCaffrey, M.; Doe, S.; Lenferna, A.; Morán, N.; Vuuren, D.; Schellnhuber, H. 2020. „Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050.“ *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 117. 201900577. 10.1073/pnas.1900577117.

School of International Futures. 2021. *The long pandemic: after the COVID-19 crisis*. Available here: www.soif.org.uk/app/uploads/2021/02/SOIF-The-Long-Pandemic.pdf

Stein, S. 2021. „Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world.“ *Globalisation, Societies and Education*. Available at: [www.doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212](https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904212)

Stein, S., V. Andreotti, R. Suša, C. Ahenakew, and Čajková, T. 2020a. „From „Education for Sustainable Development“ to „Education for the End of the World as We Know It“.“ *Educational Philosophy and Theory* 1–14. doi:10.1080/00131857.2020.1835646.

Stein, S., V. Andreotti, R. Suša, S. Amsler, D. Hunt, C. Ahenakew, E. Jimmy, et al. 2020b. „Gesturing Towards Decolonial Futures: Lessons Learned Thus Far.“ *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 4 (1): 43–65.

Stein, S. 2019. „The Ethical and Ecological Limits of Sustainability: A Decolonial Approach to Climate Change in Higher Education.“ *Australian Journal of Environmental Education* 35 (3): 198–212. Available at: [www.doi.org/10.1017/aee.2019.17](https://doi.org/10.1017/aee.2019.17)

United Nations Environment Programme. 2021. *Making Peace with Nature. A scientific blueprint to tackle the climate, biodiversity and pollution emergencies*. Available here: www.unep.org/resources/making-peace-nature

United Nations Environment Programme. 2020. Emissions Gap Report 2020. Nairobi. UNESCO. 2020.

UNESCO. 2020. Visioning and Framing the Futures of Education. February 2020.

UNESCO. 2021. International Commission on the Futures of Education Progress Report. March 2021.

UNESCO. 2021. „Berlin Declaration on Education for Sustainable Development.“

Vinuesa, R., Azizpour, H., Leite, I. et al. 2020. „The role of artificial intelligence in achieving the Sustainable Development Goals.“ *Nat Commun* 11, 233. [www.doi.org/10.1038/s41467-019-14108-y](https://doi.org/10.1038/s41467-019-14108-y)

Westley, F. 2017. „Recognizing transformative potential.“ In F. Westley & K. McGowan (Eds.), *The evolution of social innovation: Building resilience through transitions* (pp. 1–17). Oxford: Edward Elgar.

Whyte, K. 2020. „Against Crisis Epistemology.“ In *Handbook of Critical Indigenous Studies*, edited by B. Hokowhitu, A. Moreton-Robinson, L. Tuhiwai-Smith, S. Larkin, and C. Andersen. Routledge.

Whyte, K. 2017. „Is It Colonial Deja Vu? Indigenous Peoples and Climate Injustice.“ *Humanities for the Environment: Integrating Knowledges, Forging New Constellations of Practice*. Edited by J. Adamson, M. Davis, and H. Huang, pgs. 88–104. Earthscan Publications.



BRIDGE 47



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



www.futuropolis.cz



NAZEMI