

PALACKÉHO UNIVERZITA
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
KATEDRA ROZVOJOVÝCH STUDÍ
MEZINÁRODNÍ ROZVOJOVÁ STUDIA

ONDŘEJ SUCHÁNEK

VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ: PŘÍPADOVÁ STUDIE NNO V UGANDĚ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

VEDOUCÍ PRÁCE: MGR. ALICE NAVRÁTILOVÁ
OLOMOUČ, 2011

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracoval samostatně a veškeré použité
prameny uvedl v seznamu literatury.

V Olomouci, dne 1. srpna 2011

.....
podpis

Děkuji Mgr. Alici Navrátilové za trpělivost při vedení mé diplomové práce a cenné rady nejen k obsahu a formě práce. Děkuji také pracovníkům Arcidiecézní charity Praha, díky kterým jsem mohl pracovat v Africe a získat tolik potřebné zkušenosti a poznatky použité v této práci.
Svým rodičům děkuji za podporu během celého mého studia na Univerzitě Palackého v Olomouci.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ondřej SUCHÁNEK**
Osobní číslo: **R080262**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Název tématu: **Vzdělávání a rozvoj: případová studie NNO v Ugandě**
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových studií**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem diplomové práce je zhodnocení role vzdělávání v rozvojové spolupráci, shrnutí současných trendů a budoucí význam vzdělávání v rozvoji zemí třetího světa. Základem diplomové práce je případová studie projektu nevládní organizace v Ugandě, kde student pracoval po dobu jednoho roku.

Rozsah průvodní zprávy: 20 000 slov základního textu + práce včetně všech příloh v elektronické podobě.

Rozsah grafických prací: dle potřeby
Rozsah pracovní zprávy: 20 - 25 tisíc slov
Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- CHAMBERS R. (1983): Rural development: putting the last first. London: Longman. SILVERMAN D. (1997): Qualitative research. Theory, method and practice. London: Sage.
- Van UFFORD P.Q., GIRI A. K. (2003): A Moral Critique of Development in Search of Global Responsibilities. London: Routledge.
- PIETERSE, J.N. (2001): Development Theory: Deconstruction/Reconstruction. Delhi: Vistaar.
- ROBERTSON, Susan; NOVELLI, Mario; DALE, Roger [et al.] (2007): Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics. Department for International Development.
- BA-WTREE, Victoria; RAHNEMA, Majid: (1997): The Post-development Reader. London: Zed Books.
- UNITED NATIONS. (2010): The Millennium Development Goals Report 2010. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Alice Navrátilová**
Katedra rozvojových studií

Datum zadání diplomové práce: **8. dubna 2009**
Termín odevzdání diplomové práce: **14. května 2010**

L.S.

Prof. RNDr. Juraj Ševčík, Ph.D.
děkan

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 29. března 2011

Obsah

1. SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	8
2. ÚVOD.....	10
3. CÍLE PRÁCE	14
4. POUŽITÁ METODOLOGIE A LITERATURA.....	15
5. ROLE VZDĚLÁVÁNÍ V ROZVOJOVÉ SPOLUPRÁCI.....	18
5.1 VZDĚLÁVÁNÍ A MDGS	20
5.2 POTÍŽ SE STATISTICKÝMI DATY	25
5.3 POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ GLOBÁLNÍ SEVER VS. GLOBÁLNÍ JIH	28
5.3.1 TRADIČNÍ VS. ZÁPADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
5.4 ROLE NNO A ZAHRANIČNÍCH PROGRAMŮ ROZVOJOVÉ SPOLUPRÁCE	35
6. SOUČASNÉ TRENDY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI S ROZVOJOVÝMI ZEMĚMI	39
6.1 NOVÁ AGENDA BOJE PROTI CHUDOBĚ.....	39
6.2 DOMINANCE PODPORY PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	45
6.3 BOTTOM-UP A TOP-DOWN PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ	47
7. VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ V BUDOUCÍM VÝVOJI ROZVOJOVÝCH ZEMÍ	52
7.1 VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI REGIONÁLNÍCH INTEGRAČNÍCH USKUPENÍ	52
7.2 PIGDIN ENGLISH JAKO PŘÍKLAD MOŽNÉHO VÝVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V AFRICE	54
7.3 STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO ROZVOJOVÉ ZEMĚ	56
7.4 HOLISTICKÝ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ	58
7.5 BUDOVNÍ KULTURY USMÍŘENÍ A TOLERANCE JAKO BUDOUCÍ VÝZNAM VZDĚLÁVÁNÍ V ROZVOJOVÝCH ZEMÍCH.....	60
8. PŘÍPADOVÁ STUDIE NNO V UGANDĚ V OBLASTI VZDĚLÁVACÍCH PROJEKTŮ.....	63
8.1 HISTORICKÉ POZADÍ VÝVOJE UGANDY.....	63
8.2 KOMPLEXNÍ CHARAKTERISTIKA ROZVOJE UGANDY	68
8.3 VZDĚLÁVÁNÍ V UGANDĚ	70
8.4 SCHÉMA VÝZKUMU V UGANDĚ.....	77
8.5 CÍL VÝZKUMU A LIMITY STUDIE	79
8.6 ARCIDIECÉZNÍ CHARITA PRAHA V UGANDĚ	81
8.7 VÝBĚR VZORKŮ POUŽITÝCH VE VÝZKUMU	87
8.8 VÝSLEDNÁ DATA A JEJICH ANALÝZA	89
9. ZÁVĚR	92
10. SHRNUÍ (SUMMARY)	95
11. ZDROJE.....	99
PŘÍLOHY	108

Přehled tabulek

Tab. 1: Gramotnost a matematická znalost v P3 v Ugandě (2008)	20
Tab. 2: Podíl dětí navštěvujících základní školu v letech 1990/91 a 2001/02 v procentech (2005)	23
Tab. 3: Odhadovaný podíl dětí navštěvujících základní školu v letech 1998/99 a 2007/08 v procentech (2010)	23
Tab. 4: Srovnání odhadovaných nákladů na jednoho žáka v Ugandě (2004)	24
Tab. 5: Veřejné výdaje na vyšší vzdělávání a forma pyramidového vzdělávání v afrických zemích (2006)	30
Tab. 6: Charakteristické znaky tradičního a celoživotního vzdělávání (2004)	34
Tab. 7: Návratnost investic do vzdělávání podle úrovně vzdělání a průměrného příjmu na osobu/rok (1994)	46
Tab. 8: Indikátory celoživotního vzdělávání se zaměřením na země Afriky (2003)	57
Tab. 9: Hrubá míra počtu zapsaných žáků primárního stupně vzdělávání v letech 1870 – 1990 podle regionů v procentech (1993)	70
Tab. 10: Podíl chlapců a dívek v primárním vzdělávání v Ugandě v procentech (2004)	73
Tab. 11: Podíl chlapců a dívek v sekundárním vzdělávání v Ugandě v procentech (2005)	73
Tab. 12: Celkový zápis do základní školy v Ugandě (2008)	74
Tab. 13: Počet dětí na jednoho učitele základních škol podle vlastnictví školy v Ugandě (2008)	75
Tab. 14: Průměrná vzdálenost docházení dětí do školy v Ugandě v km (2008)	76
Tab. 15: Důvody neukončení základní školní docházky ve sledovaných obdobích v Ugandě (2006)	76

1. Seznam použitých zkratk

ACHP	Arcidiecézní charita Praha <i>Arcidiocese Caritas Prague</i>
ACP	země Afriky, Karibiku a Pacifiku <i>African, Carribean and Pacific group</i>
APEC	Asijsko-Pacifické hospodářské společenství <i>Asia-Pacific Economic Cooperation</i>
CBO	komunitní organizace <i>Community-based Organization</i>
CSOs	Organizace občanské společnosti <i>Civil-Society Organizations</i>
DfID	britská rozvojová agentura <i>Department for International Development</i>
div.	dosažený stupeň při závěrečných zkouškách <i>division</i>
ECCAS	Hospodářské společenství středoafriických států <i>Economic Community of Central African States</i>
ECOWAS	Hospodářské společenství západoafriických států <i>Economic Community of West African States</i>
EFA	Vzdělání pro všechny <i>Education for All</i>
EU	Evropská unie <i>The European Union</i>
HDI	Index lidského rozvoje <i>Human Development Index</i>
HDP	Hrubý domácí produkt
IDPs	Vnitřně přesídlené osoby <i>Internally Displaced Persons</i>
MDGs	Rozvojové cíle tisíciletí <i>Millennium Development Goals</i>
NAFTA	Severoamerická dohoda o volném obchodu <i>North American Free Trade Agreement</i>
NEPAD	Nové partnerství pro rozvoj Afriky <i>New Partnership for African Development</i>
NNO (NGOs)	Nevládní nezisková organizace <i>Non-Governmental Organization</i>
NRM	Hnutí národního odporu <i>National Resistance Movement</i>
ODA	Oficiální rozvojová pomoc <i>Official Development Assistance</i>
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj <i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>

OSN	Organizace Spojených Národů <i>United Nations</i>
PLE	závěrečná zkouška na úrovni základní školy <i>Primary Leaving Examination</i>
PRSPs	Strategie snižování chudoby <i>Poverty Reduction Strategy Papers</i>
PS	základní škola <i>Primary School</i>
SNS	Společenství nezávislých států
SS (SSS)	střední škola <i>(Senior) Secondary School</i>
SWAPs	Sektorové přístupy <i>Sector-Wide Approaches</i>
UCDT	<i>Uganda-Czech Development Trust</i>
UNEB	Národní zkušební komise Ugandy <i>Uganda National Examination Board</i>
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNDP	Rozvojový program OSN <i>United Nations Development Programme</i>
UPE	Univerzální primární vzdělávání <i>Universal Primary Education</i>

2. Úvod

Vzdělávací projekty a programy jako součást rozvojové spolupráce jsou v současném světě diskutované téma, přestože se významněji rozvíjející teprve od konce studené války, kdy se obecné zaměření mezinárodní spolupráce odklonilo od ryze politicky motivované pomoci více směrem k potřebám člověka. Otázka zvyšování vzdělávání a přístupu k němu, jeden z hlavních cílů Miléniové deklarace (*„...dosáhnout základního vzdělání pro všechny a do roku 2015 zajistit, aby děti po celém světě, chlapci i dívky, měli možnost dokončit základní vzdělávání*)¹, se objevuje jako základní a diskutované téma mnoha světových konferencí zabývajících se prohlubováním vzájemné spolupráce regionů dnešního globalizovaného a stále se globalizujícího světa.

V mnohých ohledech ovšem pomoc směřovaná po dlouhá desetiletí z ekonomicky vyspělého globálního Severu do globálního Jihu dochází k nejasným či dokonce kontraproduktivním výsledkům. Stále silněji se pak ukazuje propojenost na mocenské struktury a politická rozhodnutí, která usměrňují výslednou podobu rozvojové spolupráce. *„Před půl stoletím začala rozvojová pomoc jako naděje pro lepší budoucnost lidstva, ale za padesát let se tato naděje ztratila v monotónní poušti různých druhů mechanismů politické nadvlády.*“² I přes významná prohlášení světových mocností na téma boje proti chudobě a závazkům daným při společných jednání se světové společenství nedokáže s dlouhotrvajícími závažnými překážkami rozvoje vypořádat. Nejvyspělejší státy světa nejsou schopny řešit dlouhotrvající problémy zatěžující chudé regiony a tím i je samotné. Chybí vůle k přijetí takových opatření a jejich reálného dosahování, aby tak bylo zásadním podílem přispěno k zlepšení dané

¹ *United Nations Millennium Declaration*. [online] (2000) United Nations Statistical Division. Millennium Development Goals Indicators. United Nations. New York. [cit. 15/02/2011]. Dostupné na: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.

² Giri, K. A.; van Ufford P. Q. (2003) *Reconstituting development as a shared responsibility: Ethics, aesthetics and a creative shaping of human possibilities*. In: *A Moral Critique of Development: In Search of Global Responsibilities*. Routledge. London. Str. 253.

situace. Vedle logistických potíží při uskutečňování deklarovaných záměrů chybí ovšem i snaha o pochopení místních reálií.

Rozvojová politika na národní i mezinárodní úrovni, přestože udělala v posledních letech, zvláště pak od pádu socialistického bloku, velké pokroky, je stále se zdokonalující hlavně v technické a ekonomické dimenzi. Snaha o společný postup států EU při poskytování rozvojové pomoci přinesla velké možnosti, které dosud žádný jiný region nebyl schopen nabídnout. Výhodou přitom je dlouhodobý vývoj demokratické tradice, síly veřejného mínění i schopnosti konsenzu.³ Je to také díky hluboké tradici evropského vzdělávání, na němž je současná kultura a rozvoj Evropy postaven.

Role vzdělávání v rozvoji je vskutku zásadní pro všechny národy nehlédě na jejich geografické umístění či politickou kulturu. Vzdělávání v kontextu (nejen) rozvojových zemí se ukazuje jako jeden z mála sektorů lidské společnosti, na který se všeobecně nahlíží jako na velmi chtěný a prospěšný. Ať už se nacházíme v rozsáhlých slumech Subsaharské Afriky, přelidněných ulicích asijských megalopolí či vysokohorských oblastech andských států, všude se setkáváme se stejným názorem – vzdělávání nám může pomoci dostat se z bída. Nicméně je důležité v tomto kontextu zohledňovat místní kulturu a tradici, která je již moderními vzdělávacími institucemi značně změněna a často potom plně potlačena. Najít proto syntézu mezi požadavkem po vzdělané společnosti a zároveň zachování místního genia loci by mělo být úkolem pro subjekty rozvojové spolupráce v 21. století.

V úvodní kapitole autor práce popisuje problematiku vzdělávání v rozvojové spolupráci v rámci současného mezinárodního společenství. Na detailnějším kritickém rozboru Rozvojových cílů tisíciletí (MDGs), se zaměřením na vzdělávání, ukazuje snahu Spojených národů při dosahování vytčených cílů směrem k závěrečnému roku 2015. Součástí je také analýza problémů, se kterými

³ Na základě zkušeností z Afriky se autor práce domnívá, že uvedené hodnoty mohou být pozitivně využity k realizaci aktivit rozvojových programů a projektů v dlouhodobé perspektivě. Evropská zkušenost rozvoje zde není myšlena jako jediný možný nadřazený směr uchopení rozvoje.

se MDGs střetávají. V první řadě je to potom teoretické východisko převažujícího ekonomického diskurzu rozvoje, které se projevuje výrazným příklonem ke kvantitativnímu pojetí rozvojové spolupráce. V další části této kapitoly je věnován prostor rozdílnému pojetí vzdělávání ve vyspělých a rozvojových zemích a tradičnímu chápání vzdělávání, jelikož je nutné na tuto problematiku nahlížet nejenom z pohledu vyspělých zemí. Současné programy a projekty pomoci stojí silně na Západních znalostech a nerespektují místní historický a kulturní vývoj a realie chudých zemí. Prostor je také věnován roli nevládních organizací (především pak z vyspělých zemí). Z vlastní zkušenosti autora z prostředí nevládní organizace v Africe je toto téma důležitým faktorem ovlivňujícím vývoj rozvojové spolupráce v oblasti vzdělávání.

Následující kapitola se věnuje trendům v oblasti vzdělávání v souvislosti s rozvojovými zeměmi. Na příkladu Nové agendy boje proti chudobě je ukázán zaštiťující globální program *Education for all* a rizika spojená s jeho implementací. Dalšími rozebranými trendy jsou zaměření rozvojové spolupráce na podporu primárního vzdělávání, které stále znamená převažující oblast směřování zahraniční i domácí rozvojové politiky v sektoru vzdělávání. Kapitulu uzavírá představení dvou základních přístupů ke vzdělávacím institucím - *bottom-up* (v případě vzdělávání potom soukromé školy) a *top-down* (školy státní). V posledních letech výrazným způsobem narůstá podíl soukromých škol přebírajících roli neefektivní státní politiky v chudých zemích. Na tento trend není nahlíženo jednoznačným způsobem a snahou autora je v této podkapitole nabídnout oba pohledy.

V závěrečné kapitole teoretické části se pojednává o budoucí roli vzdělávání ve vývoji rozvojových zemí. Jako alternativní možnosti převažujícímu vývoji uvádí autor strategii celoživotního vzdělávání a holistický přístup ve výuce. Společnosti v chudých zemích nejsou výrazným způsobem zatíženy stereotypy, které se v zemích vyspělých v oblasti vzdělávání projevují. Mohou tak formovat a realizovat tyto přístupy do určité míry snadněji, než společnost Západní.

Poslední kapitolou práce je případová studie Arcidiecézní charity Praha (ACHP) v Africe (Ugandě), kde měl autor možnost pracovat a následně realizovat výzkum zaměřený na vzdělávací projekty. Téma vzdělávání a rozvoje si proto autor práce vybral právě na základě roční zkušenosti se vzdělávacími projekty v Ugandě. Mohl tak na místě vidět pozitiva i negativa ugandského vzdělávání, přínosy projektů a programů vyspělých zemí a obtíže při definování a dosahování společných cílů. Tyto zkušenosti a poznatky byly zásadní při nahlížení na problematiku diplomové práce.

3. Cíle práce

Cílem diplomové práce je popis a zhodnocení role vzdělávání v rozvojové spolupráci a její dopad na obyvatele chudých zemí se zaměřením na region Subsaharské Afriky, konkrétně pak Ugandu, kde autor práce dlouhodobě pracoval a realizovat výzkum zaměřený na vzdělávací projekt Arcidiecézní charity Praha. Důležitou součástí práce je otázka vlivu moderního vzdělávání na tradiční africké společnosti. Otázkou této části je, zdali programy a projekty rozvojové spolupráce, pocházející ze Západní společnosti, nenarušují či přímo neničí místní kulturní dědictví a nesnaží se tak prostřednictvím rozvojové spolupráce nahrazovat myšlení a společnosti tradiční na univerzální společnost globální.

Díličím cílem práce je ukázání současného vývoje v oblasti vzdělávání v rozvojových zemích s bližším zaměřením na region Subsaharské Afriky, a to hlavně formou plnění Rozvojových cílů tisíciletí OSN a současných trendů v přístupu ke vzdělávání v rozvojových zemích. Dále pak autor práce nastiňuje možné role vzdělávání pro budoucnost regionů globálního Jihu.

Druhou částí práce je případová studie ACHP v Ugandě, kde na základě realizovaného výzkumu a získaných zkušenostech pak autor práce porovnává řadu problémů spojených s implementací a realizací projektů zaměřených na vzdělávání a jejich přijímání místním obyvatelstvem. Součástí případové studie je výzkum úspěšnosti programu podpory žáků a studentů sledované nevládní neziskové organizace (NNO) v Ugandě.

Vedle textové části práce obsahuje i část grafickou (tabulky) a přílohu, ve které jsou uvedeny výsledky výzkumu v Ugandě.

4. Použitá metodologie a literatura

Při psaní této diplomové práce byly použity dvě základní metody. Hlavní teoretickou část tvoří rešerše dostupné odborné literatury, článků a statistických údajů jak na úrovni národní (v případě dat z Ugandy), tak i mezinárodní. Tato část práce byla doplněna o poznatky a zkušenosti autora z projektů v Africe.

V práci byla použita data z dostupných zpráv o dosahování Rozvojových cílů tisíciletí OSN (*Millennium Development Goals Reports*) a doplněna dalšími potřebnými informacemi převážně ze zdrojů OSN (např. *Millennium Declaration* nebo *Progress towards the Millennium Development Goals 1990 – 2005*). Zprávy o lidském rozvoji (*Human Development Reports*) poskytují statistické informace o dosažené úrovni rozvoje jednotlivých zemí a potažmo tak i celých regionů. Dalšími doplňujícími zdroji pak byly články dostupné ze zdrojů Světové banky či agentur Spojených národů (UNESCO, UNDP, UNAIDS atd.).

V části o tradičním a Západním vzdělávání pak byly použity především příspěvky z *The Post-development Reader* doplněné starším, ale stále přínosným článkem *Our Education Emphases in Primitive Perspective* autorky Margaret Mead. V 6. kapitole o současných trendech ve vzdělávání v rámci rozvojové spolupráce byla jako základní zdroj použita publikace britské rozvojové agentury Department of International Development - *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics* (Susan Robertson, Mario Novelli, Roger Dale, et al.). V závěrečné kapitole teoretické části o budoucím významu vzdělávání ve směřování rozvojových zemí se pak autor práce opíral hlavně o publikaci *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development* (UNESCO).

Teoretická část práce je dále doplněna množstvím základní literatury rozvojového diskurzu, např. *Rural Development: Putting the Last First* (Robert Chambers) nebo *A Moral Critique of Development in Search of Global Responsibilities* (Anta Kumar Giri, Philip van Ufford). Pro vyhledávání odborných

zahraničních článků byly použity informační zdroje dostupné na Univerzitě Palackého, v prvé řadě pak JSTOR, EBSCO a Science Direct.

Data popisující situaci ve vzdělávacím sektoru Ugandy jsou z velké části převzata z dokumentů Ministerstva školství a sportu Ugandy (např. *The Education and Sports Annual Performance Report 2009/2010*). Je nutné ovšem připustit, že ne všechny informace použité v těchto výročních zprávách mohou obsahovat přesné a korektní údaje. I přes jejich podrobně rozepsaný a zmapovaný obsah mohou být některé informace zavádějící či politicky motivované k vykreslení celkově lepšího dojmu. Přesto na národní úrovni neexistují jiné podrobné informace o sledované problematice.

Vědeckou část práce tvoří případová studie ACHP v Ugandě, ve které jsou použita data a poznatky získané prací pro tuto organizaci. Případová studie je zaměřená na vzdělávací projekty ACHP v Ugandě.

Data z terénní práce v Ugandě pocházejí z let 2009 a 2010. V rámci problematiky diplomové práce byl v Ugandě uskutečněn doplňující výzkum v roce 2011 k získání ucelenějšího obrazu zkoumané oblasti vzdělávání podporovaného projekty ACHP. Výzkum zahrnuje kvantitativní průzkum studentů základních a středních škol podporovaných vzdělávacími projekty v rámci dané NNO v Ugandě a dopad programu Adopce na dálku® na úspěšnost žáků a studentů při závěrečných zkouškách. V této závěrečné části diplomové práce vychází autor práce také ze zkušeností zde získaných, zapojení se do implementace projektů ACHP a zúčastněného pozorování. Většinu informací zde uvedených proto není možné podložit nezávislými zdroji. Teoretický základ případové studie se opírá o odbornou literaturu – David Silverman: *Ako robiť kvalitatívny výskum* a Robert Stake: *The Art of Case Study Research*.

Motta, která nejsou výroky, jsou odcitována podle citační normy. V textu jsou použity všeobecné informace z práce v Africe. Tyto informace byly získány neformálními rozhovory a nejsou tedy dohledatelné v odborné literatuře či internetových zdrojích, ale jsou použity formou poznámek.

„Opravdový vývoj lidské bytosti zahrnuje mnohem více, než jen ekonomický růst. V jeho nitru musí být pocit posílení a vnitřního naplnění. To samo o sobě zajistí, že člověk a kulturní hodnoty zůstanou nejvyššími ve světě, kde politické vedení je často synonymem pro tyranii a vládů úzkých elit. Zúčastněnost lidí v procesu sociální transformace je centrálním tématem naší doby. Toho lze dosáhnout pouze prostřednictvím založení společností, které kladou člověka nad moc, a svobodu nad kontrolou. V tomto paradigmatu rozvoj vyžaduje demokracii - skutečné zplnomocnění člověka.“⁴

(Aung San Suu Kyi)

⁴ San Suu Kyi, Aung. [online] (2002) In: *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*. UNESCO Asia and Pacific Bureau for Education. Bangkok. [cit. 20/02/2011]. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127914e.pdf>.

5. Role vzdělávání v rozvojové spolupráci

„Pokud plánujete na jeden rok, zasejte rýži; pokud plánujete na deset let, zasadte stromy; pokud plánujete na celý život, vzdělávejte lidi.“

Čínské přísloví

Vzdělávání je dnes jednou z mála možností, jak se dá dosáhnout lepší životní úrovně a zajistit si dostatečné prostředky k proniknutí z bludného kruhu chudoby. I přestože existují rozdíly jak napříč jednotlivými stupni vzdělání (rozdílnost dosaženého vzdělání – primární, sekundární, terciární), tak i podle světových regionů (geografická diverzifikace), platí univerzální danost (v tomto případě Západního myšlení) o neochvějném pozitivním působení vzdělávání pro jakoukoli sociální skupinu obyvatel. Rostoucí význam vzdělávání v souvislosti s chudými zeměmi ukazuje nárůst školní docházky, který v případě základního vzdělávání od roku 1960 vzrostl průměrně z 66% na dnešních téměř 100% a sekundárního vzdělávání, kde ukazatel za stejné období vzrostl téměř trojnásobně (z 14% na 40%).⁵

Méně jasné jsou potom výsledky dopadu vzdělávání na blahobyt obyvatel chudých zemí. V mnoha případech se ukazuje, že standardní kauzality (čím vyšší vzdělání, tím lepší platové ohodnocení), platné ve vyspělých zemích, nefungují dostatečně v zemích s nízkými příjmy. Lant Pritchett ve článku *Where Has All the Education Gone* představuje tři hlavní důvody tohoto procesu: 1. Vzdělávání v rozvojových zemích produkuje odborníky, kteří jsou požadováni na trhu práce. Jejich práce ovšem postupem času přechází v uspokojování privátních (finančních) potřeb, namísto sociálně prospěšných aktivit. Expanze vzdělávání tak pouze přispívá k lépe vzdělaným „pirátům“ společnosti.; 2. Tempo růstu nabídky pro vzdělané pracovní síly v jednotlivých zemích se značně liší. Země vzdělávající

⁵ Pritchett, Lant. [online] (2001) *Where Has All the Education Gone?* The World Bank Economic Review. Vol. 15. No. 3. Str. 368. The World Bank. Washington. [cit. 25/02/2011]. Dostupné na: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UNPAN/UNPAN002390.pdf>.

větší procento populace, i přes stagnující poptávku, mohou zažívat rychlé snížení míry návratnosti ve vzdělávání.; 3. V některých zemích bylo a je vzdělávání enormně efektivní při přenášení znalostí a dovedností, zatímco v jiných je téměř bez užitku a nepřispívá k žádným získaným speciálním dovednostem.⁶ Výsledným poznáním pak není nepotřebnost vzdělávání, ale naopak nutnost prosazování jeho reforem tak, aby bylo ku prospěchu individua i společnosti a jeho neustálé zdokonalování. Nakonec vzdělávání by nemělo být primárně hodnoceno z hlediska pozdějšího ekonomického výsledku a pracovního uplatnění, ale hlavně jakožto získávání a posilování povědomí, které vede k pochopení podstatných a skutečných životních hodnot (základní rozpor vzdělávání: jakožto možnost pozdějšího lepšího uplatnění × vzdělávání jakožto poznávání).

V případě zemí bohatšího a vyspělejšího globálního Severu (ve smyslu ekonomickém, tzn. výše HDP, popř. HDI) se mluví hlavně o úrovni univerzitního vzdělávání, a převážně pak o roli vědních oborů (jako dědictví osvětlenství v Evropě 18. století). S tím souvisí i vliv na školství v rozvojových zemích (např. Subsaharské Afriky), kde se hlavně v případě primárního a sekundárního vzdělávání klade silný důraz na exaktní obory (viz Tab. 1⁷ – ukazuje podíl dětí úspěšných v třetím ročníku - P3 - základní školy. Zajímavostí je větší úspěšnost dívek při dosahování lepších výsledků). V zemích globálního Jihu se potom diskutuje hlavně úroveň primárního a sekundárního školství, popř. politiky kvantitativního (masové vzdělávání – příklad Ugandy) a kvalitního vzdělávání. Právě v případě ugandského vzdělávání, které je podrobněji popsáno a zkoumáno v 8. kapitole, není dokončení university či vyšší školy samozřejmou zárukou získání lepšího společenského kreditu. Ze statistických zdrojů vyplývá, že

⁶ Pritchett, Lant. [online] (2001) *Where Has All the Education Gone?* Str. 387. [cit. 10/04/2011].

⁷ Ministry of Education and Sports. [online] (2008) *The Education and Sports Sector: Annual Performance Report 2007/2008*. M & E Section. Education Planning Department. [cit. 15/04/2011]. Dostupné na: <http://www.education.go.ug/ESSAPR%20Copies/ESSAPR%202008%20as%20at%2022nd%20Oct%202008%20-%20For%20Uploading.pdf>.

pouze každých 8 000 studentů s univerzitním diplomem z celkových 400 000 v Ugandě najde odpovídající uplatnění.⁸

Tab. 1: Gramotnost a matematická znalost v P3 v Ugandě (2008)

Indicators	Sex	2006/07	2007/08
%Literacy	Boys	44.2	43.8
	Girls	46.9	47.2
	All	45.6	45.5
% Numeracy Rate:	Boys	45.4	46.3
	Girls	39.67	43.3
	All	42.6	44.8

5.1 Vzdělávání a MDGs

„Mojí kolegové a já jsme se ke své práci před několika lety postavili tak, že nebudeme hledat zázračný lék, protože žádný není. Tyto problémy jsou pouze základní a vyžadují základní práci. Nic magického na tom není.“⁹

(Jeffrey Sachs)

Jak již bylo dříve zmíněno, vzdělávání je prioritním tématem všech mezinárodních organizací rozvoje, a to především Spojených národů. V New Yorku v září roku 2000 Valné shromáždění OSN přijalo ambiciózní projekt, od dob Marshallova plánu snad dosud největší, tzv. Miléniovou deklaraci, ke které se přihlásilo 147 členských zemí OSN.¹⁰ Po společném dlouholetém úsilí se konečně podařilo stanovit jasné cílové oblasti, na které by se mělo světové společenství dalších 15 let soustředit. Těchto oblastí je celkem osm (tzv. cílů) a vedle např. odstranění extrémní chudoby a hladu (dále rozepsáno jako nutnost snížení na

⁸ Mugerwa, Yasiin. [online] (10/01/2011) *What awaits the next President?* Daily Monitor. Kampala. [cit. 28/03/2011]. Dostupné na: <http://www.monitor.co.ug/SpecialReports/Elections/-/859108/1086390/-/jnc00v/-/index.html>.

⁹ Better.World.net. [online] *Millennium Development Goals*. [cit. 16/04/2011]. Dostupné na: <http://www.betterworld.net/quotes/mdg-quotes.htm>.

¹⁰ The United Nations. [online] *United Nations Millennium Declaration*. The Millennium Assembly of the United Nations. New York. [cit. 16/04/2011]. Dostupné na: <http://www.un.org/millennium/summit.htm>.

polovinu počtu lidí žijících za méně než jeden dolar na den), prosazování rovnosti pohlaví, zlepšení zdraví matek a dětí, boj s nemocemi HIV/AIDS, malárií a dalšími, se objevuje také téma vzdělávání. Konkrétně se jedná o druhý cíl se ctižádostivým názvem *dosáhnout základního vzdělání pro všechny (do roku 2015 zajistit, aby děti po celém světě, chlapci i dívky, měli možnost dokončit základní vzdělávání)*. Hlavními indikátory úspěšnosti při dosahování tohoto cíle je potom: 1) podíl dětí navštěvujících základní školu; 2) podíl žáků první třídy, kteří se dostanou do závěrečného ročníku základní školy; a 3) podíl gramotnosti u 15 – 24letých. S tématem vzdělávání souvisí také třetí cíl *prosazování rovnosti pohlaví a posilování role žen (odstranit nepoměr mezi chlapci a dívkami na prvním a druhém stupni základního vzdělávání pokud možno do roku 2005 a do roku 2015 na všech úrovních vzdělávání)*.¹¹

Rozsah Rozvojových cílů tisíciletí vyžaduje podrobnější pohled na konkrétní čísla a data ukazující průběh a (ne)úspěšnost při plnění tohoto závazku od roku 2000 až do současnosti. Na přelomu tisíciletí žilo na Zemi více jak 100 miliónů dětí bez přístupu k základnímu vzdělávání.¹² Pro lepší představu se jedná o současné Japonsko, s přibližně stejným počtem obyvatelstva. Kvůli chudobě a špatnému přístupu do škol (nejenom u dětí pod 15 let) je světové společenství velmi silně ochuzeno o nové vzdělané vrstvy a potenciální významné osobnosti, ať už v politice, ekonomii či sociálně prospěšných oblastech práce, tak i ve sféře kulturní, umělecké a duchovní. Většina laureátů Nobelovy cen pochází z vyspělého Západu (z celkových 684 dosud udělených cen je celých 677 ze zemí Severní Ameriky, Evropy, Japonska či Austrálie. V případě rozvojových zemí se potom v naprosté většině jedná o ceny za mír).¹³ Z této ukázky vyplývá, jak velký

¹¹ Informační centrum OSN v Praze. [online] (2011) *Oficiální seznam indikátorů MDGs*. Praha. [cit. 20/04/2011]. Dostupné na: <http://www.osn.cz/soubory/officiallist2008-cze.pdf>.

¹² United Nations. [online] (2005) *The Millennium Development Goals Report 2005*. United Nations Department of Public Information. New York. Str. 10. [cit. 25/04/2011]. Dostupné na: <http://www.un.org/summit2005/MDGBook.pdf>.

¹³ NationMaster.com. [online] (2011) *Nobel prize laureates by country*. [cit. 07/07/2011]. Dostupné na: http://www.nationmaster.com/graph/peo_nob_pri_lau-people-nobel-prize-laureates.

potenciál je každoročně nenávratně ztracen kvůli nezabezpečení nebo nedostupnosti vzdělání.

Mezi nejvíce postižené regiony patří dlouhodobě Subsaharská Afrika a Jižní Asie. Naproti tomu rozvojové regiony např. Střední Asie či Latinské Ameriky si vedly velmi dobře ještě před stanovením MDGs (v oblasti SNS také jako důsledek socialistické politiky). Přehledně v Tab. 2¹⁴ (resp. Tab. 3)¹⁵ je ukázán stav v případě primárního vzdělávání při započetí MDGs ve srovnání s roky 1990/91 (resp. Tab. 3), které byly stanoveny jako výchozí data při projektování měřitelných cílů v roce 2015. V některých regionech pak dokonce nastal propad ve sledovaném ukazateli (Východní Evropa, Jihovýchodní a Východní Asie). I přes výrazný a nepopiratelný rozvoj v mnoha státech světa (z hlediska daných statistik, nikoli však kvůli MDGs samotným) se rozvojové země přibližují vytyčenému cíli velmi zvolna. I přesto v roce 2006 již většina regionů dosahuje přes 90% školní docházky a z původních více jak 100 miliónu dětí nechodících do školy (1999) zůstalo „pouze“ 73 miliónů (2006).¹⁶ Zatím poslední zpráva o aktuálním stavu MDGs z roku 2010, zakládající se na dostupných statistických datech z roku 2008, působí již realističtější dojmem.

Ukazuje se, že ne ve všech regionech se podaří cíle ve vzdělávání dosáhnout (hlavně pokud jde o Subsaharskou Afriku – v roce 2008 více jak polovina ze všech dětí mimo školu na světě byla právě zde – cca 69 miliónů).¹⁷ Ve zprávě o stavu MDGs je tak tento region raději vynechán, jelikož by ukázal na

¹⁴ United Nations. [online] (2005) *The Millennium Development Goals Report 2005*. Str. 10. [cit. 24/05/2011].

¹⁵ United Nations. [online] (2010) *The Millennium Development Goals Report 2010*. United Nations Department of Economic and Public Affairs. New York. Str. 16. [cit. 24/05/2011].

Dostupné na:

<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20-low%20res%2020100615%20-.pdf>.

¹⁶ United Nations. [online] (2008) *The Millennium Development Goals Report 2008*. United Nations Department of Economic and Public Affairs. New York. Str. 13. [cit. 25/05/2011].

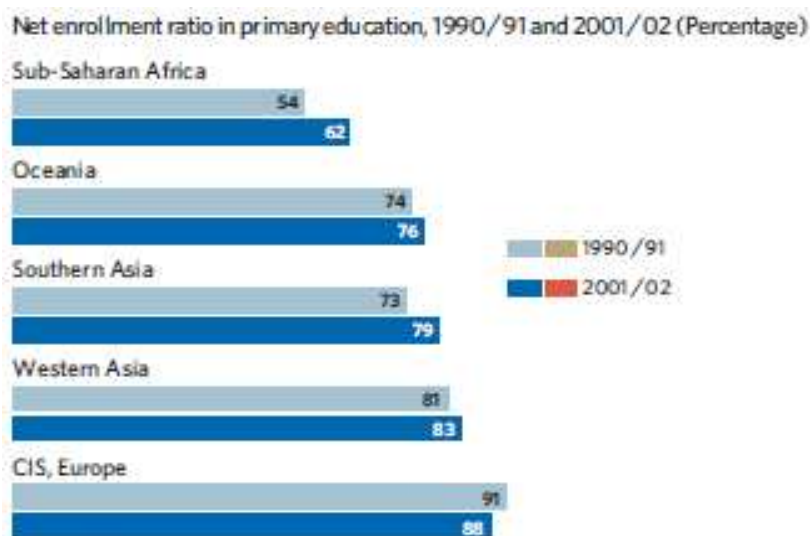
Dostupné na:

<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Millennium%20Development%20Goals%20Report%202008.pdf>.

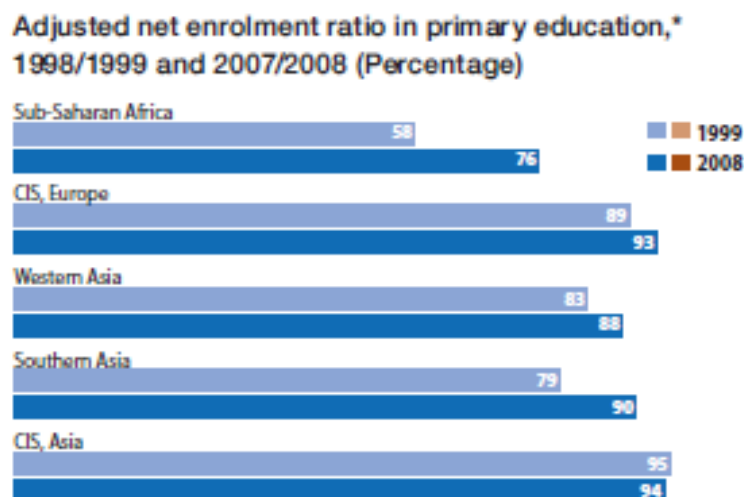
¹⁷ United Nations. [online] (2010) *The Millennium Development Goals Report 2010*. Str. 17. [cit. 27/05/2011].

zhoršující se situaci. Podle publikace *Globalisation, Education, and Development: Ideas, Actors and Dynamics* britské rozvojové agentury (DFID) by dosažení cíle univerzálního primárního vzdělávání v Subsaharské Africe do roku 2015 muselo znamenat sedminásobné zrychlení současného vývoje.¹⁸

Tab. 2: Podíl dětí navštěvujících základní školu v letech 1990/91 a 2001/02 v procentech (2005)



Tab. 3: Odhadovaný podíl dětí navštěvujících základní školu v letech 1998/99 a 2007/08 v procentech (2010)



¹⁸ Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Department for International Development. Str. xiv. [cit. 28/05/2011]. Dostupné na: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dfid.gov.uk/documents/publications/global-education-dev-68.pdf>.

Problémovou oblastí plnění MDGs je vedle mnohého (o statistických datech je zmínka v podkapitole 5.2) hlavně finanční náročnost každého cíle zvlášť. Platí to samozřejmě i o jednotném vzdělávání dostupném pro všechny. Dnes už je jisté, že bez výrazného zlepšení v efektivitě financování vzdělávání rozvojových zemí nebude možné tohoto cíle dosáhnout. Jeden fakt je obecně uznávaný napříč všemi politickými elitami jak v rozvinutých, tak i v rozvojových zemích. Je potřeba výrazného navýšení financování zahraniční rozvojové spolupráci. Podle agentury UNESCO bude zapotřebí navíc 9,1 mld. ročně k dosažení cíle univerzálního vzdělávání v roce 2015.¹⁹ Množství dalších studií se pohybuje kolem tohoto čísla. Pokud se ale podíváme na odhadované náklady na jednoho žáka základní školy v Ugandě z různých informačních zdrojů (viz Tab. 4)²⁰, může se jednat o poměrně dramatické odchylky. Zvláště když si uvědomíme, kolik žáků v rozvojových zemích školu navštěvuje. Program rozvojové spolupráce Spojených národů (UNDP) již v roce 2005 ve své základní zprávě o dosahování MDGs (*Human Development Report*) uvádí, že při sledování současných trendů bude v roce 2015 stále 47 milionů dětí mimo školu.²¹ To by znamenalo výrazný neúspěch při dosahování cíle o dostupnosti vzdělání pro každého.

Tab. 4: Srovnání odhadovaných nákladů na jednoho žáka v Ugandě (2004)

Study	Estimated annual cost per pupil in Uganda in Primary Education.
Delamonica et al. 2001	\$13 (1998 prices)
EPRC 2001 ³⁴	\$46 (2001 prices)
Bruns et al 2003	\$27.5 (2000 prices)
Millennium Project 2004 ³⁵	\$53 (2000 prices)
Table 9 ³⁶ Cited in Reddy and Heuty (2004) p.14	

¹⁹ Gurria, Martin; Gershberg, Alec I. [online] (2004) *Costing the Education MDGs: A Review of the Leading Methodologies*. The World Bank. Fast Track Initiative Partnership. Washington. Str. 20. [cit. 20/06/2011]. Dostupné na: http://commdev.org/files/1856_file_A5.pdf.

²⁰ Tamtéž. str. 12. [cit. 20/06/2011].

²¹ United Nations. [online] (2005) *Human Development Report 2005: International cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world*. UNDP. New York. [cit. 23/06/2011]. Dostupné na: http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_complete.pdf.

5.2 Potíž se statistickými daty

„Muč čísla a přiznají se ti ke všemu.“²²

(Gregg Easterbrook)

Při obecném pohledu pro širší veřejnosti nejznámější publikaci o MDGs, *Millennium Development Goals Reports*, se může zdát, že ve většině stanovených bodů dochází k výraznému postupu. I přes některé dílčí regiony a vymezené problémy tak většina zemí skutečně dosahuje větších či menších úspěchů vzhledem k cílovému roku 2015. Pokud se ovšem podíváme na jednotlivé údaje podrobněji, podaří se nám získat informace o postupu z trochu odlišné perspektivy.

Jeden ze tří hlavních indikátorů sledovaného druhého cíle - podíl dětí navštěvujících školu - je odvozován od tzv. míry přežití (*survival rate*). Míra přežití jednoduše stanovuje minimální limit čtyř let vystudované základní školy (od 1. až do 5. třídy). Čtyři roky jsou popsány jako dostačující pro udržení gramotnosti.²³ Gramotnost je dále základně popsána jako schopnost číst, psát a porozumět alespoň jednoduššímu textu. Z kontextu vzdělávání v Evropě víme, že čtyři roky základní školy nestačí pro plnohodnotné zapojení do společnosti (nehledě na věk dítěte). Situace v chudých zemích je tomuto faktu podobná. Dále v práci bude na příkladu ugandského školství ukázáno, jak důležitá je kontinuita vzdělávání a úspěšné dokončení základní a střední školy. V Evropě a na Západě obecně panuje často domněnka, že jakékoli vzdělání je lepší, než žádné. Nicméně v případě velmi chudých, zvláště pak zemědělských, oblastí rozvojového světa se dnes často základní schopnost číst a psát už nebere jako jednoznačná výhoda. Dívka, která v prostředí chudého venkova Subsaharské Afriky přerušila školní docházku

²² BrainyQuote.com. [online] (2011) *Gregg Easterbrooke Quotes*. [cit. 30/06/2011].

Dostupné na: <http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/g/greggeaste287396.html>.

²³ United Nations. [online] (2011) *Progress towards the Millennium Development Goals 1990 – 2005*. Department of Economic and Social Affairs. New York. Str. 1. [cit. 15/05/2011].

Dostupné na:

http://unstats.un.org/unsd/mdg/Resources/Attach/Products/Progress2005/goal_2.pdf.

kvůli těhotenství, většinou pak musí skončit se studiem, aby se mohla starat o dítě. V podstatě si již nemůže nalézt práci, která by jí pomohla ke zvýšení životní úrovně a vyhnoutí se nebezpečím spojeným s chudobou. Principiálně jednoduchý fakt v mnohých zemích stále platný a z pohledu vyspělých zemí stále přehlížený.

Ovšem při studiu komplexních statistik Spojených národů se to tak nemusí jevit. Podíl dětí ve školách zde dlouhodobě stoupá a počet dětí mimo školu dlouhodobě klesá (typicky např. v případě Ugandy – míra gramotnosti v roce 1991 činila 69,8%, zatímco v roce 2008 již 87,3%).²⁴ Zatímco jiný ukazatel, již méně snadno dostupný v informačních databázích Spojených národů, uvádí podíl dětí, kteří dokončí poslední ročník základní školy v Ugandě, na 31,8% v roce 2006.²⁵ Lze říci, že ve výše zmíněném pohledu vítězí obecnější kvantitativní data nad kvalitou výuky, kvalifikovanými učiteli či uplatněním se na pracovním trhu. Ty jsou spíše důležitějšími ukazateli pro rozvoj kvalitního a efektivního vzdělávání.

Zčásti statistiky zkresluje také počet obyvatel pro dané území, kde jen na příkladě samotné Indie nemá přístup ke vzdělání mnohonásobně více obyvatel než na celém americkém kontinentě. Tím se tak výrazně zkreslují statistiky pro daný region. Kritika MDGs má i další problémové oblasti, hlavně pokud jde o počáteční fázi plánování (např. rok 2000 byl vybrán částečně i jako mediálně zajímavý milník, ale koncepce MDGs vznikla až po vytvoření poradního týmu kolem Jeffreyho Sachse po roce 2002. První reálný výstup této skupiny byl pak v roce 2005 – tzn. v 1/3 celkové časové projekce.), dále pak tým vedený J. Sachsem (přílišná generalizace jednotlivých cílů a indikátorů, problém chudoby řešen navyšováním oficiální rozvojové pomoci - ODA), apod.²⁶ Na Rozvojových cílech tisíciletí je zřejmý důraz na matematické vyjádření rozvoje. Jan N. Pieterse

²⁴ United Nations. [online] *Literacy rates of 15-24 years old, both sexes, percentage*. Department of Economic and Social Affairs. New York. [cit. 08/05/2011].

Dostupné na: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/SeriesDetail.aspx?srid=656&crd=800>.

²⁵ United Nations. [online] (2011) *Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary*. Department of Economic and Social Affairs. New York. [cit. 08/05/2011].

Dostupné na: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx>.

²⁶ Putna, Michal. [online] (2009) *Rozvojové cíle tisíciletí a jejich plnění*. Masarykova Univerzita. Brno. [cit. 19/06/2011]. Dostupné na: http://is.muni.cz/th/99532/esf_m/.

ve své knize *Development Theory* tento fakt vyjádřil zcela jasně: „Rozvojové myšlení vstoupilo do světa matematiky - světa čísel, indikátorů a statistik...Teoretické a metodologické charakteristiky neoklasické ekonomie – předpoklady univerzální použitelnosti, měřitelnosti, objektivity a formálního modelování – tak vytvořili mocný nástroj. Redukcionismus spolu s vědní fragmentací umožnil odborně specializované a technokratické intervence, které velmi silně přispěly k neúspěchu rozvojových politik.“²⁷

Cílem této kapitoly ovšem není kritika konceptu MDGs. Přes značné problémy a komplikace při jeho naplňování se stále jedná o významnou odpověď na palčivé rány současné civilizace, které prozatím nemají obdoby. V předchozí části se autor práce pouze pokusil kriticky nahlížet na možné problémy MDGs v souvislosti se vzděláváním.

²⁷ Pieterse, Jan N. [online] (2010). *Development Theory: Deconstruction/Reconstruction*. SAGE Publications. London. Str. 153. [cit. 25/07/2011]. Dostupné na: <http://ebookw.net/ebook/politics-sociology/60851-jan-nederveen-pieterse-development-theory2nd-edition-.html>.

5.3 Pojetí vzdělávání globální Sever vs. globální Jih

„Pokud jde o důležitost moderních škol, stále se chovají jako další nástroj vyloučení dovolující pouze malé minoritě jejich klientů získat sociální uznání. Kromě jejich vlastních zástupců neúspěšných kandidátů, všichni dospělí, ať už farmáři, ženy, pracující lidé všech věkových kategorií, a všichni další žáci, kteří si z jakýchkoli důvodů nemohli dovolit strávit celou řadu let ve škole, jsou stejně vyloučení.“²⁸

(Majid Rahnema)

Při zkoumání obecného pojetí vzdělávání z pohledu rozvinutých a rozvojových zemí se může zdát, že obojí je odměřováno dobou, a jelikož se nacházíme ve věku postmoderní společnosti se všemi klady a zápory, tak dnešní vnímání vzdělávání je více či méně ovlivňováno stejnými faktory a směřuje stejným směrem. Při bližším pohledu přímo v prostředí rozvojových zemí ovšem narazíme na podstatně odlišné vnímání nejen na úrovni meziregionální, v tomto případě pak vyspělého globálního Severu a chudého globálního Jihu, ale i mezi jednotlivci dané oblasti, rasy či vyznání.

Vzdělávání na starém kontinentě bylo silně podpořeno rozšiřujícím se křesťanstvím.²⁹ První střediska vzdělanosti se tak nacházela v ústraní klášterů, kde bylo možné studovat pouze omezené disciplíny. Jedině členové mnišského či řeholního řádu, členové šlechty či královské rodiny si mohli dovolit získat podobné výhody. V době osvícenství se přidává rozumové chápání ve filosofii, které převládá a odráží se silně nejen v evropské mentalitě a pohledu na roli škol, ale v konečném důsledku také konkrétními charakteristikami vzdělávacích

²⁸ Rahnema, Majid. (1997) *The Excluding Processes of the School System*. In: Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report. The Post-development Reader. Zed Books. London. Str. 159.

²⁹ Eliade, Mircea; Culianu, Ioan P. (2001) *Slovník náboženství*. Argo Praha. Str. 161.

systémů rozvojových zemí (např. již byl zmíněn důraz v primárním a sekundárním vzdělávání Ugandy na ryze exaktní předměty).³⁰

Podíváme-li se na srovnání jednotlivých vysokoškolských institucí po celém světě, stěží najdeme v první stovce alespoň jednu z typicky rozvojové země (např. *QS World University Rankings*).³¹ Nepochybně se ale právě v chudých zemích nacházejí kvalitní obory i na úrovni regionální. Důvodů je samozřejmě více, ale stěží budeme hledat dominantnější, než je kontinuální historický vývoj. Pokud se škola, ať už primárního, sekundárního či terciárního stupně nachází v politicky a ekonomicky nestabilní oblasti (charakteristické prostředí pro rozvojovou zemi), nemůže se zcela jasně rozvíjet. Může být tedy aplikována jakási „past vzdělávání“, podobně jako popsal Paul Collier jiné typy pastí. Jelikož je země ekonomicky chudá a v nejhorším případě i politicky nestabilní, existuje vysoká pravděpodobnost vypuknutí konfliktu (ať už charakteru občanské války či pouličních demonstrací dlouhodobého trvání). Jedna z prvních věcí v těchto obdobích je zavření škol a tím přerušování pravidelné docházky. Pokud se k tomuto faktu přidají i další okolnosti (sezónní práce dětí, nedostatek financí pro zaplacení školních poplatků, školních potřeb a uniforem, nekvalifikovaní učitelé, vzdálenost od ekonomických center regionu/země či nedostatek výukových materiálů apod.), stává se tak škola finančním rizikem pro ty rodiče, kteří žijí na hranici chudoby. Jednoduše tu není dostatečná jistota, že dítě školu dokončí a získá tak oficiální vzdělání, které je nezbytné pro posílení jeho sociálního a ekonomického zázemí.

S historickým vývojem vzdělávání souvisí také tradice. Evropské vzdělávání prošlo v průběhu staletí dlouholetým, kontinuálním vývojem.³² Naproti tomu Západní vzdělávání v Africe sehrálo zásadní roli až v období

³⁰ Tuto kauzalitu je nutno chápat velmi zjednodušeně. Slouží pouze k nastínění vzájemné vazby.

³¹ TopUniversities.com. [online] (2011) *World University Rankings 2010*. [cit. 26/07/2011].

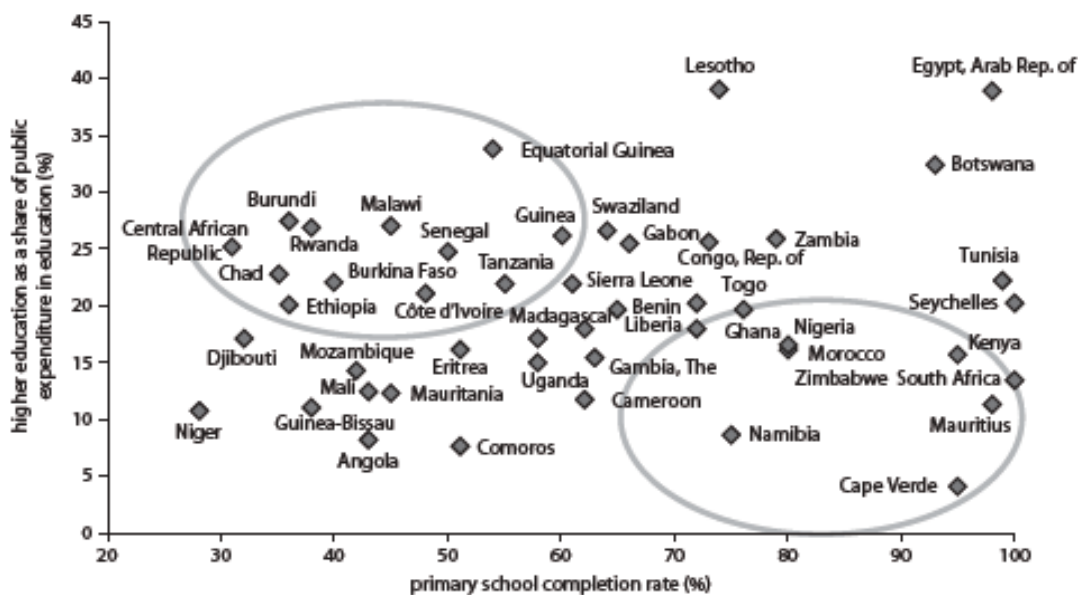
Dostupné na:

<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010>.

³² Kontinuálním vývojem se zde myslí staletí trvající zvyšující se důraz a přístup ke vzdělávání, které v různých zemích v určitých historických obdobích mohlo být na určité období přerušeno.

kolonialismu.³³ Dlouhodobý vývoj vzdělávání tak v mnohých regionech, zvláště pak Subsaharské Afriky, v podstatě neexistuje. Tento fakt souvisí samozřejmě také s rasismem v koloniích a upřednostňováním určitých kmenových struktur před jinými (viz Tutsiové ve Rwandě či Bagandové v Ugandě). V souvislosti s dlouholetou občanskou válkou v Demokratické republice Kongo, její vnitřní politickou nestabilitou a přetrvávajícími propastnými rozdíly mezi bohatými a chudými, tak vyvstává otázka, není-li zdejší situace podmíněna právě nedostatkem vzdělaných obyvatel, jež jsou zásadní pro zastávání vládních a administrativních funkcí nezbytných pro chod státu (viz již zmíněna past vzdělávání v chudých zemích). Právě Kongo pak alokuje v současnosti na africké poměry poměrně vysoký podíl veřejných financí na vysokoškolské vzdělávání (viz Tab. 5)³⁴.

Tab. 5: Veřejné výdaje na vyšší vzdělávání a forma pyramidového vzdělávání v afrických zemích (2006)



³³ Clignet, Remi P.; Foster, Philip J. [online] (October 1964) *French and British Colonial Education in Africa*. Comparative Education Review. Vol. 8. No. 2. Str. 191. University of Chicago Press. Chicago. [cit. 15/05/2011]. Dostupné na: <http://www.jstor.org/pss/1186438>.

³⁴ The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. [online] (2010) *Financing Higher Education in Africa*. World Bank. Washington. Str. 16. [cit. 22/04/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Financing_higher_edu_Africa.pdf.

Z Tab. 5 vycházejí protikladně dvě skupiny zemí (označené v elipsách v pravém dolním a levém horním rohu), které vykazují značnou nerovnováhu mezi počtem dětí s ukončeným základním vzděláním a podílem veřejných financí vyššího vzdělávání. Země jako Namibie, Zimbabwe či Nigérie mají i přes poměrně vysoký počet dětí s ukončeným základním vzděláním nízký podíl financování vysokých škol a universit (překvapením může být i Jihoafrická republika v této skupině zemí). Na druhé straně pak stojí např. Rwanda, Malawi, Senegal či Tanzanie s nízkým počtem školáků primárního vzdělávání, přesto vysoce podporující terciární vzdělávání.

Přesto jsou země, které ve velkém financují vzdělávací sektor nehledě na rozdíl kvality vs. kvantity. V Ugandě mezi lety 1991 a 2004 vzrostl podíl výdajů na vzdělávání v celkovém rozpočtu z 20% na 30%.³⁵ Politika masového vzdělávání zavedená prezidentem Yoweri Musevenim je zde jednou z jeho hlavních priorit vlády, kterou si tak získává větší popularitu Ugandčanů (více viz kapitola 8.).

5.3.1 Tradiční vs. Západní vzdělávání

„Původní vzdělávání byl proces, při kterém byla zachována kontinuita mezi rodiči a dětmi. Moderní vzdělávání klade silný důraz na fiktivní vzdělání, které kontinuitu nevytváří – mění dítě rolníka na úředníka, dítě zemědělce na právníka, dítě italského imigranta na Američana, negramotného na gramotného.“³⁶

(Margaret Mead)

Převládajících rysem dnešní rozvojové spolupráce (nejenom) v oblasti vzdělávání je přenášení zkušeností vyspělých zemí „tak-jak-to-funguje“ do kulturně zcela odlišných zemí chudých. Při tomto přenášení know-how a interakci

³⁵ Kasirye, Ibrahim. [online] (2009) *Determinants of learning achievement in Uganda*. Economic Policy Research Centre. Kampala. Str. 1. [cit. 28/04/2011].

Dostupné na: www.csae.ox.ac.uk/conferences/2009-EdiA/.../325-Kasirye.pdf.

³⁶ Mead, Margaret. [online] (May 1943) *Our Education Emphases in Primitive Perspective*. The American Journal of Sociology. Vol. 48. No. 6. Str. 637. University of Chicago Press. Chicago. [cit. 29/04/2011]. Dostupné na: <http://www.jstor.org/pss/2770220>.

se samotnými příjemci se potom zohledňuje hlavně chování a potřeby obyvatel přijímající země. Často již dnes můžeme slyšet, že rozvojová spolupráce v tom nejjobecnějším slova smyslu nepřináší uspokojivé výsledky právě proto, že podceňuje (ať už vědomě či nevědomě) vnitřní hodnoty a normy každé kultury a národa. Programy zahraniční rozvojové spolupráce evropských zemí a nevládních organizací tak přinášejí Západní kulturu tam, kde není potřeba (často kde přímo ničí kulturu místní). „*Jelikož děti jsou odříznuty od svých historických kořenů, celá populace potom riskuje ztrátu svého charakteru...To je důvod dnešního všeobecného exodu, který je společný pro všechny rozvojové země, zejména potom v Africe...Žák s ukončenou základní školou jde do menšího města, student po střední škole do města hlavního a absolvent vysoké školy či univerzity se stěhuje do vyspělé země.*“³⁷

Jedno z dědictví kolonialismu, podle mnohých zásadní v rozvoji a růstu rozvojových zemí, totiž moderní vzdělávací systémy, mají nesporně mnoho elementárních pozitivních dopadů. Skutečností ovšem je, že stejně jako koloniální velmoci podmaňovaly svou mocí a právem osudy miliónů obyvatel Afriky, Latinské Ameriky a Asie, můžeme také mluvit o kulturním kolonialismu dnešní doby, jehož dominantou je právě vzdělávání. Rozdíl je v přístupu místního obyvatelstva. Razance a horlivost, s jakou vystoupili proti evropským koloniálním úředníkům v průběhu dekolonizace a bojů za nezávislost, je opakem stavu dnešního kulturního a ekonomického kolonialismu, který je brán širokou veřejností napříč všemi rozvojovými regiony. Společné všeobecné nadšení proti myšlence kolonialismu a starému řádu vystřídalo společné blaho ve formě spotřebního průmyslu a materialismu. Částečnou útěchou zastánců vymezování se proti bývalým koloniálním velmocím budiž fakt, že toto dědictví materialismu bylo v koloniích vštěpováno všemi možnými směry a dostupnými prostředky. „*Politické a ekonomické zájmy znamenají dvojití zatížení naší práce ve vzdělávání.*“

³⁷ Ki-Zerbo, Joseph. (1997) *The 'insular school' is a dangerous cyst and a' soul-eater'*. In: Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report. The Post-development Reader. Str. 154.

*Na jedné straně musíme vzdělávat místní kapacity, aby se staly našimi pomocníky ve všech oblastech a zabezpečit tak pečlivé vybírání budoucích elit. Musíme pak vzdělávat lidové masy, aby se k nám více přiblížily a změnily svůj styl života. Z hlediska politického musíme oznámit svůj záměr přivést lidi k francouzskému způsobu života a z ekonomického pohledu musíme vychovat budoucí výrobce a spotřebitele.*³⁸

Západní vzdělávání v tradičních společenstvích Subsaharské Afriky působí dvojím ostřím. Na jedné straně vzdělává, rozšiřuje obzory, léčí nemoci, dává šanci pracovitým a trpělivým, nabízí zkušenosti prověřené staletími. Na druhé straně vytrvale a nenápadně odvádí od tradice, jelikož zde není tradiční. Odvádí schopné lidi za prací do měst či zahraničí a pomáhá zapomínat na svou vlastní minulost a kořeny. *„Škola, do které bych umístnil naše děti, v nich zničí to, co dnes máme rádi... Možná, že vzpomínka na nás v nich také vyhasne. Když se vrátí ze školy, mohou to být ti, kteří nás už nepoznají. To, co navrhuji, je zemřít v srdcích našich dětí a nechat cizince, kteří nás porazili, zcela zaplnit toto vzniklé prázdné místo.*³⁹

Ne všichni mají samozřejmě takový pohled na vzdělávání jako předchozí citace. Například Edouard Lizop ve svém příspěvku *Schools as Instrument of Humiliation* vykresluje moderní školství jako nástroj ponížení obyvatel rozvojových zemí. Popisuje zde jakési zvláštní prostředí, auru, která školy obklopuje a odvádí od tradičních hodnot a zvyků. *„Zeptejte se afrického učitele“, říká, „jaké jsou kulturní zdroje jeho vesnice, v čem tkví bohatství, kde bydlí. Odpověď bude škola, a nic víc.*⁴⁰

Paradoxně pak také může působit nové pojetí vzdělávání v podání Světové banky, která v dokumentu *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries* uvádí současné moderní

³⁸ Moumouni, Albert (1968). *Education in Africa*. In: Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report (1997). The Post-development Reader. Str. 159.

³⁹ Hamidou Kane, Cheikh. (1997) *The New School: The Cannon and the Magnet*. In: Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report. The Post-development Reader. Str. 156.

⁴⁰ Lizop, Edouard (1997). *School as Instrument of Humiliation*. In: Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report. The Post-development Reader. Str. 157.

univerzální vzdělávání jako vzdělávání tradiční a odlišuje ho od nových přístupů celoživotního vzdělávání (viz Tab. 6):⁴¹

Tab. 6: Charakteristické znaky tradičního a celoživotního vzdělávání (2003)

Tradiční vzdělávání	Celoživotní vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> • učitel je zdrojem vědomostí 	<ul style="list-style-type: none"> • učitel je průvodcem ke zdroji vědomostí
<ul style="list-style-type: none"> • žáci přijímají vědomosti od učitele 	<ul style="list-style-type: none"> • lidé se učí jednáním a činností
<ul style="list-style-type: none"> • žáci se vzdělávají sami (studují) 	<ul style="list-style-type: none"> • lidé vytvářejí skupinky a učí se jeden od druhého
<ul style="list-style-type: none"> • testy a zkoušky znemožňují žákům další postup, dokud dostatečně neobstojí v určitém množství znalostí 	<ul style="list-style-type: none"> • úkoly jsou směřovány pro vytváření a vedení výukových metod a rozpoznání cest budoucího vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> • všichni žáci se učí to samé (dělají to samé) 	<ul style="list-style-type: none"> • učitel vyvíjí individuální výukový plán
<ul style="list-style-type: none"> • učitelé získají úvodní zaškolení, popř. doplňující kurzy školení 	<ul style="list-style-type: none"> • učitelé jsou sami celoživotními žák; úvodní zaškolení a další profesní rozvoj je propojen
<ul style="list-style-type: none"> • jsou vybráni úspěšnější žáci, kterým je dále dovoleno pokračovat ve studiu 	<ul style="list-style-type: none"> • lidé mají po celý život přístup k výukovým příležitostem

Celoživotní vzdělávání v těchto definicích potom v sobě skrývá opět vzdělávání v tradičních (historických) společnostech, které je univerzálními vzdělávacími modely silně potlačováno.

⁴¹ World Bank. [online] (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. A World Bank Report. The International Bank for Reconstruction and Development. Washington. Str. 29. [cit. 10/05/2011].
Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf.

5.4 Role NNO a zahraničních programů rozvojové spolupráce

„Zahraniční odborníci a profesionálové by měli sestoupit ze svých piedestalů, posadit se, naslouchat a učit se.“⁴²

(Robert Chambers)

V duchu výše uvedeného citátu je potřeba přistupovat v kulturně a myšlenkově odlišném prostředí v první řadě s pokorou a snahou sebereflexe, které se často u zahraničních neziskových organizací, vládních programů rozvojové spolupráce či mezinárodních institucí spíše nedostává. Bohužel se stále silně ukazuje a negativně projevuje vliv těchto subjektů zahraniční rozvojové pomoci na lokální a regionální úrovni rozvojových zemí. *„Zahraniční společnost moderních vědeckých poznatků s bohatstvím, mocí a prestiží vytváří a udržuje víru ve své univerzální priority. Víru, že toto poznání je jediné opravdu důležité a cenné. Nakonec je to právě toto poznání, které vytvořilo města, cesty, železnice, telefony, rádia, nemocnice, léky a zbraně, které pronikly a přeměnily mnohé venkovské oblasti.“⁴³* Robert Chambers dále trefně popisuje proces moderního vzdělávání jakožto přenášení informace od „učenců“, lokálních autorit a úředníků Západního formátu z městských oblastí na obyvatele venkova či chudších oblastí, jež považují za neinformované, a proto potřebné vzdělání. Nikoliv z důvodu snahy o vidění problémových oblastí či řešení, ale hlavně kvůli předpokladu, že moderní vzdělávací systémy disponují nadřazeným postavením a znalostmi, které umožňují lepší využití zdrojů a informací. A protože je současná společnost společností informační a informace mají velkou hodnotu, jejich znalost vytváří výhodnou pozici k posilování moci.

Tímto přesvědčením o pravdivosti vlastní cesty se řídí také většina subjektů zahraniční rozvojové spolupráce. Jedním z příkladů může být fenomén

⁴² Chambers, Robert. (1983) *Rural Development: Putting the Last First*. Pearson Education Limited. Harlow. England.

⁴³ Tamtéž. Str. 76.

dobrovolnictví zaměřené primárně na získání zkušeností pro konkrétního dobrovolníka. Lidé z vyspělých zemí jezdí do chudých zemí (v lepším případě) získat zkušenosti pouze na velmi omezenou dobu, většinou jen několika měsíců či týdnů. S exotickou cestou do vzdálené země se pojí pomoc druhému a zároveň vlastní obohacení a poznání nové kultury. Krátkodobé práce podobného charakteru ovšem mohou ve svém výsledku ovlivnit místní prostředí a společnost i negativně. Jeho interakce s místními přináší kulturu Západu. Často zmiňovaná aklimatizace na dané prostředí pak probíhá spíše ze strany obyvatel daného státu. Zvláště na projektech, kde se pracovníci střídají s větší frekvencí, není možnost dostatečné adaptace na prostředí a obyvatelé hlavně venkova jsou vystaveni kulturně a myšlenkově zcela odlišnému vnímání a způsobu chování. Dobrovolníci mnohdy také vykonávají práci, kterou by mohli dělat místní lidé a paradoxně tak často přispívají k prohlubování problémů.⁴⁴ Mnohé kultury, které se otevřely Západnímu stylu myšlení, nedokázaly odolat silnému důrazu na individualismus a uspokojování vlastních potřeb, obestíraje tak své soukromé zájmy pod hesly rovnosti, lidských práv a svobody vyjadřování.

Klasickým příkladem opomíjení místních reálií v rozvojových zemích je neochvějné přesvědčení o správnosti tvrzení, které jsou ve všeobecně přijímaných vědeckých kruzích předkládány. Autor článku *Investing in Human Capital*, Monique Jérôme-Forget, tak vysvětluje vedoucí postavení politiky lidského kapitálu zemí OECD. Odkazuje se zde na Adama Smithe a další významné představitele ekonomického diskurzu, kteří společně rozvíjeli teoretické a empirické práce výzkumu lidského kapitálu. „Větší část přínosu vysokoškolského vzdělávání připadá na ty jedince, kteří již jsou vzdělaní. Nicméně

⁴⁴ Boffey, Daniel. [online] (30/7/2011) *Students given tips to stop gap year travel being 'a new colonialism'*. The Guardian. London. [cit. 30/07/2011]. Dostupné na: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/jul/30/gap-year-volunteers-demos?INTCMP=SRCH>.

se věří, že část případně také na celou společnost ve formě vyššího hospodářského růstu nebo dalších sociálních výhod.“⁴⁵

Postojem nevládních organizací a nutností definovat lépe strategie jejich rozvojových programů bude věnován prostor i v následujících kapitolách. Nicméně zásadním předpokladem by měl být požadavek projektování programů pomoci na základě daných reálií a dlouhodobých zkušeností na místě (ovšem ne vždy striktně uplatňovat tvorbu CBOs či podporu *grass-root development* – viz podkapitola 6.3). Rolí těchto subjektů na poli rozvojové spolupráce by tak v první řadě měla být nikoli silná intervence s cílem prosazení svých projektů v místě realizace, ale kulturně citlivá politika postupného osvojování místních praktik a znalostí vedoucí k posilování soběstačnosti a udržitelnosti lokální populace s přihlédnutím ke znalostem tématu z vlastního prostředí. Prvotní záměr pomoci by tak měl odrážet hlavně potřeby místních obyvatel v souvislosti s jejich znalostmi a tradicemi. Možná aplikace rozvoje založeného na potřebách člověka (tzv. *human development*), tak jak je popsán v knize *Development As Freedom* autora Amartyi Sena, je však pouze jedním z možných východisek pro ustanovení jasně politiky nevládních organizací a zahraničních programů rozvojové spolupráce. Amartya Sen vychází ze základu o nutnosti výběru vlastní cesty – pomáhejme lidem určit si, co oni oceňují jako přínosné pro svůj rozvoj.⁴⁶ Je ošem důležité naučit se vybírat podstatné od nepodstatného, což může být limitem Senova přístupu. Již byl popsán fenomén *brain drain* (příklad čím vyššího dosaženého vzdělávání, tím větších možností pracovní migrace do centrálních měst, popř. zahraničí – viz podkapitola 5.3.1). Aktivity nevládních organizací zabývajících se vzděláváním v Africe můžou potom tento proces podporovat.

Celá tato kapitola neměla za cíl vyjmenovat okruhy činností, ve kterých dnes subjekty rozvojové spolupráce pracují a ukázat jejich aktuální stav

⁴⁵ Jérôme-Forget, Monique. [online] (1997) *Investing in Human Capital*. Institute for Research on Public Policy. Montreal. Str. 3. [cit. 30/07/2011].

Dostupné na: <http://www.irpp.org/po/archive/jul97/forget.pdf>.

⁴⁶ Sen, Amartya. (1999) *Development As Freedom*. Oxford University Press. Oxford.

v rozvojových zemích. Spíše se snaží poukázat na možné skryté důsledky chování těchto subjektů ve vztahu k místní tradici a kultuře.

6. Současné trendy v oblasti vzdělávání v souvislosti s rozvojovými zeměmi

6.1 Nová agenda boje proti chudobě

„Úspěch v oblasti vzdělávání se stal synonymem pro zaměstnatelnost, přípravu na svět práce nebo jako nástroj k prosazování práva, pořádku a sociální soudržnosti. Méně důležitosti je dáno obsahu a účelu vzdělávání, který je nejdůležitější, a to totiž plnému rozvoji žáka jako osobnosti.“⁴⁷

(Lourdes R. Quisumbing)

Jedním z důležitých milníků pro uchopení problematiky související s rozvojem vzdělávání v zemích s nízkými příjmy se stalo Světového fórum o vzdělávání konané v roce 2000 v Dakaru. Na tomto fóru byl přijat dokument *Education for All: Meeting Our Collective Commitments* (EFA).⁴⁸ Zpráva hodnotí postup zúčastněných států směrem k cílům definovaným na konferenci v Jomtienu (1990), mezi nimiž jsou například zpřístupnění základních výhod plynoucích ze vzdělávání pro každého, rozšíření současného chápání vzdělávání, stejné možnosti pro chlapce i dívky, zajištění vhodného prostředí pro vzdělávání apod.⁴⁹ Základním předpokladem pro zajištění cílů EFA bylo úsilí na úrovni každého jednotlivého státu. Dále zároveň platí, že „žádnému státu, hlásícímu se k cílům EFA, nebudou odepřeny zdroje při dosahování těchto cílů“.⁵⁰ Hlavním koordinátorem se stalo UNESCO, mobilizující partnery na regionální, národní i mezinárodní úrovni (multilaterální i bilaterální agentury, NGOs, CSOs a soukromý sektor). Diskuze kolem EFA se od konference v Jomtienu posunula ve čtyřech

⁴⁷ Quisumbing, Lourdes R. [online] (2002) *The Values/Attitudinal Dimension in Quality Education*. In: *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*. Str. 153. [cit. 20/03/2011].

⁴⁸ Barry, Ulrika P. [online] (2000) *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. UNESCO. Paris. [cit. 25/03/2011].

Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

⁴⁹ Tamtéž. Str. 75 – 76. [cit. 29/03/2011].

⁵⁰ Tamtéž. Str. 3. [cit. 29/03/2011].

základních oblastech, které také dále ovlivnily definování MDGs a obecně i celého diskursu rozvojové pomoci v oblasti vzdělávání:⁵¹

1) posun z názoru, že primární vzdělání není ničím jiným než pouze jakýmsi filtrem pro vzdělání sekundární, a že osud většiny statisticky neúspěšných žáků není tak důležitý jako těch, kteří získali lepší hodnotící známky, k poznání a uvědomění si hodnoty univerzálního primárního vzdělání jako přínosu pro národ i jednotlivce;

2) posun ze silného zaměření škol ohledně jejich zpřístupnění, množství nově zapsaných žáků a udržení úrovně (na druhou stranu nutné podmínky pro EFA) na zájem kolem výsledků vzdělávání a jeho kvality; posun od problému jak dostat děti do školy, směrem k náplni a formě výuky;

3) pochopení, že vzdělání pro všechny nemusí jednoduše znamenat kvalitní vzdělání pro všechny cílové skupiny;

4) posun z tvrzení, že kvalitu výuky stačí definovat skrze několik zástupných indikátorů směrem k pochopení, že zásadní je zaměření se na jádro vzdělávacího úsilí, totiž na pedagogiku.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, současným globálním mechanismem rozvojového diskursu se staly MDGs pod záštitou Spojených národů. Na rozdíl od mnohých předchozích spíše neúspěšných pokusů identifikovat a pokud možno eliminovat problémy napříč rozvojovými regiony, MDGs mají reálnější šanci úspěchu. Alespoň pokud jde o cíle týkající se vzdělávání. Problémem předchozích přístupů rozvojových paradigmatů bylo spíše jeho politické, nežli technické vymezení (politicky podmíněná pomoc v období Studené války).⁵² MDGs mají výhodu stanovených a všeobecně přijímaných mechanismů dosažení a kontroly přijatých cílů. Nová agenda v boji proti

⁵¹ Alexander, Robin. [online] (2008) *Education for All: The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Consortium for Research on Education Access, Transitions and Equity. Institute of Education. University of London. London. Str.1. [cit. 05/04/2011].

Dostupné na: http://www.dfid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/ImpAccess_RPC/PTA20.pdf

⁵² Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Str. 91. [cit. 28/05/2011].

chudobě, zaměřující se všeobecně na snižování chudoby ve světě, v sobě pojí pět základních prvků:⁵³

- 1) Rozvojové cíle tisíciletí;
- 2) mezinárodní konsensus o snižování chudoby (nejlépe shrnutý ve zprávě Světové banky *World's Development Report 2000/1: Attacking Poverty*);⁵⁴
- 3) mechanismy pro zavedení strategie boje s chudobou na úrovni státu (tzv. PRSPs - *Poverty Reduction Strategy Papers*);
- 4) mechanismy poskytující podporu PRSPs (např. *Medium-Term Expenditure Frameworks, Sector-Wide Approaches, Poverty Reduction Support Credits* apod. – všechny jsou spojené spíše s přímou podporou státního rozpočtu - tzv. *budget support* - než s financováním konkrétních projektů);
- 5) podpora předchozích čtyř prvků a závazek implementace řízení podle výsledků (*Result-based Management*).

Všechny tyto základní prvky, na které se zaměřuje současná rozvojová praxe, jsou v odborné literatuře označovány jako nový přístup v globálním boji proti chudobě, tzv. Nová agenda boje proti chudobě (*New Poverty Agenda*).⁵⁵ Simon Maxwell ve svém článku *Heaven or Hubris: Reflections on the New 'New Poverty Agenda'* předkládá šest základních nedostatků, které procházejí napříč celou konstrukcí přístupu, a které mohou způsobit její celkový neúspěch. Protože se jedná o aktuální přístup k otázkám boje proti chudobě, který v sobě zahrnuje také zaměření na oblast vzdělávání a související problémy, je vhodné se o těchto nedostacích zmínit:

⁵³ Maxwell, Simon. [online] (2003) *Heaven or Hubris: Reflections of the New 'New Poverty Agenda'*. Development Policy Review. West Sussex. No. 21 (1). Str. 5. [cit. 10/06/2011].

Dostupné na:

http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Journal_Samples/DPR0950-6764~21~1~196%5C196.pdf.

⁵⁴ World Bank. [online] (2001) *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. Oxford University Press. New York. [cit. 12/06/2011]. Dostupné na:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/0,,contentMDK:20195989~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:336992~isCURL:Y,00.html>.

⁵⁵ Maxwell, Simon. [online] (2003) *Heaven or Hubris: Reflections of the New 'New Poverty Agenda'*. Str. 12 – 19. [cit. 10/06/2011].

1) riziko, že ukazatele a cíle budou zjednodušovat a narušovat úsilí o rozvoj. Dané a měřitelné cíle a ukazatele mají nesporné výhody. Ujasňují zaměření úsilí, soustředí se na poskytování podpory apod. Mohou ale také znamenat příliš silné svázání s implementací daných politik rozvoje a upřednostňování kvantitativních ukazatelů před kvalitativními. V oblasti vzdělávání to může být příklad politiky masového vzdělávání (Uganda), kdy se dává přednost splnění mezinárodně přijatých závazků na úkor kvality poskytovaného vzdělávání. V brzké době se může naplnit to, co popsala Onora O'Neill o zodpovědnosti ve veřejném sektoru:⁵⁶

„...nová zodpovědnost přijala podobu přísné kontroly. Nekonečný proud nových právních předpisů a nařízení, memorand a instrukcí, pokynů a rad zavalil instituce veřejného sektoru. Centrální plánování sice selhalo v Sovětském svazu, ale je živé v dnešní Británii. Současná kultura odpovědnosti se zaměřuje na stále se zdokonalující administrativní kontrolu institucionálního a profesního života.“

2) riziko, že soustředění se na snižování chudoby odvede pozornost od důležitosti občanství, jakožto vnitřní součásti rozvoje. MDGs jako globální zastřešující politika adresována problémům rozvojových zemí je silně zaměřena na materiální nedostatky a již méně na ty nemateriální. V definici MDGs chybí socio-kulturní a politické aspekty chudoby a nedostatku, které jsou zásadní pro sociální mobilizaci a aktivní občanství. MDGs jsou stále silně ovlivňovány všeobecným ekonomicko-technickým diskursem dnešní doby zasahujícím do všech odvětví činností lidského společenství a nacházející se podle mnohých v krizi (např. Fritjof Capra):⁵⁷

„Dnešní ekonomie je v hluboké koncepční krizi. Společenské a ekonomické anomálie se již nedají zvládnout: globální inflace a nezaměstnanost, nepoctivá dělba bohatství, výpadky dodávek energie atd. – to vše je nyní bolestně zřejmé každému. Stále skeptičtější veřejnost, vědci jiných disciplín a nakonec i

⁵⁶ O'Neill, Onora. [online] (2002) *A Question of Trust: Called to Account*. REITH Lectures 2002. BBC Radio. [cit. 20/07/2011]. Dostupné na: <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture3.shtml>.

⁵⁷ Capra, Fritjof (2002). *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. DharmaGaia a Maťa. Praha. Str. 209.

ekonomové samotní, ti všichni si uvědomují, že ekonomie jako profese při řešení těchto problémů selhala.“

3) riziko, že snaha maximalizovat spoluúčast a budovat konsensus pro snižování chudoby bude zatemňovat důležitost vzájemného obchodu a podporovat střety zájmů. Participace se v poslední době stala významným činitelem propojujícím úsilí napříč snahou o snižování chudoby. Hlavním přínosem participativního přístupu je potom postupná demokratická decentralizace a zvyšování odpovědnosti tak, jak je tento pojem již dlouhou dobu chápán.⁵⁸ Nicméně musí být stále jasné, že bude vždy existovat jistá míra nerovnováhy či lépe řečeno konkurence se všemi jejími dopady. Například otázka zemědělství jako prostředku ke snižování chudoby (rozdíl mezi dodavatelem a nákupčím, producentem a konzumentem nebo chudým na venkově a chudým ve městě apod.).

4) riziko, že pozornost směřovaná na veřejné výdaje odvrátí zrak od důležitosti makroekonomické politiky. Příkladem může být obchodní politika, kde liberalizace obchodu může na jedné straně podpořit celkový růst země a statisticky snižovat chudobu, na straně druhé je kritizována za často negativní dopady na nejchudší část populace.⁵⁹

5) riziko, že zaměření se na sektory, kde sektorové přístupy (SWAPs) fungují dobře, bude příliš silně zdůrazňovat sociální sektory na úkor růstu a průřezová témata, jako je rozvoj venkova. SWAPs jsou důležitým nástrojem pro zefektivnění managementu rozvojové pomoci, nicméně mají své nedostatky při

⁵⁸ Cornwall, Andrea; Brock, Karen. [online] (2005) *Beyond Buzzwords: „Poverty Reduction“, „Participation“ and „Empowerment“ in Development Policy*. United Nations Research Institute for Social Development. United Nations. Geneva. Str. 5. [cit. 05/06/2011]. Dostupné na: [http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FA9A/\\$file/cornwall.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FA9A/$file/cornwall.pdf).

⁵⁹ Hobbs, Jeremy. [online] (2004) *Rigged Rules and Double Standards: Trade, Globalisation, and the Fight Against Poverty*. In: *The Role of Industrial Development in the Achievement of the Millennium Development Goals: Proceeding of the Industrial Development Forum and Associated Round Tables*. UNIDO. Vienna. Str. 201. [cit. 06/06/2011]. Dostupné na: http://193.138.105.50/fileadmin/import/24717_complete_withCovers.pdf#page=218.

oslovování širších průřezových témat, jako je např. životní prostředí či rozvoj venkova, které nejsou jednoznačně zařazeny pod jednu instituci:⁶⁰

„...sektorové přístupy se zdají snažší na řízení a správu tam, kde je relativně malá skupina významnějších dárců, kteří jsou schopni přenést některé odpovědnosti mezi sebou navzájem.“

6) riziko, že závazek k partnerství bude degradovat do podoby skryté podmíněnosti. Riziko vázanosti pomoci na určitou protislužbu je stále patrný v mnoha realizovaných projektech, ať už na mezinárodní úrovni (např. rostoucí vliv Číny a její nekoherentní pomoc směřovaná do Afriky), tak i v případě nevládních organizací. Jeden z kroků, jak tomuto zabránit, můžeme vidět na příkladě Cotonké smlouvy mezi EU a zeměmi ACP (*African, Caribbean and Pacific group*) či prostřednictvím tzv. *peer reviews* používaných zeměmi OECD.⁶¹

Hlavním nedostatkem celé koncepce EFA a potažmo i MDGs je prohlubující se propast mezi danými a všeobecně přijatými závazky a jejich reálným naplňováním v praxi.⁶² I přestože dochází k posunu směrem od kvantitativního chápání vzdělávání v rozvojových zemích (důraz na počet dětí ve škole, zápis nových dětí apod.) k chápání kvalitativnímu (náplň a forma výuky), stále se projevuje příklon vůdčích institucí rozvoje (např. OECD, Evropská komise, DFID nebo UNESCO) pro definování jasně daných indikátorů (které jsou hůře převeditelné do praxe) bez dalšího vzhledu do problematiky pedagogické, která je stěžejní pro uchopení kvalitního vzdělání.⁶³

Konference v Jomtienu konala v duchu silného optimismu a slibné budoucnosti o dosažení společně deklarovaných cílů, ale právě tyto cíle pak nebyly naplněny. Po této zkušenosti se nálada na konferenci v Dakaru nesla

⁶⁰ Foster, Mick. [online] (2000) *New Approaches to Development Cooperation: What can we learn from experience with implementing Sector Wide Approaches?* ODI Working Paper. No: 140. Overseas Development Institute. London. Str. 10. [cit. 07/06/2011].
Dostupné na: <http://www.odi.org.uk/resources/download/1398.pdf>.

⁶¹ Mawell, Simon. [online] (2003) *Heaven or Hubris: Reflections of the New 'New Poverty Agenda'*. Str. 19. [cit. 08/06/2011].

⁶² Alexander, Robin. [online] (2008) *Education for All: The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Str.1. [cit. 05/04/2011].

⁶³ Tamtéž. Str. 37 – 39. [cit. 05/04/2011].

s vědomím rozšiřujícího se rozdílu mezi debatou mezinárodního společenství a praxí: „*Jomtien bylo pozvání tvořit, objevovat řešení a snít. Dakar, tváří v tvář propastnému rozdílu mezi rétorikou a realitou, mezi dokumenty a fakty, mezi cíli a činy, umírní představitost, podnítl výmluvy a ospravedlnění a poskytl pokušení nafouknout čísla a rozmazat skutečnost.*“⁶⁴

6.2 Dominance podpory primárního vzdělávání

To, co v posledních letech charakterizuje oblast realizaci rozvojové pomoci v sektoru vzdělávání, je dominantní podpora primárního vzdělávání.⁶⁵ Jedním z důvodů je přetrvávající předpoklad, že právě primární vzdělávání je nejlépe spojitelné s rozvojem (např. pro získání obecného povědomí o socioekonomických souvislostech, spojitost s dalšími pracovními možnostmi, léčbou nemocí apod.).

Dalším možným vysvětlením může být metodologie a politika podpory rozvoje prostřednictvím Světové banky, jedné z vůdčích institucí na poli rozvojové spolupráce již několik desetiletí. Už od 80. let 20. století existují analýzy (tzv. *Rates-of-Return analyses* – analýzy návratnosti), které ukazují návratnost investic do primárního vzdělávání jako mnohem vyšší, na rozdíl od technického, sekundárního či terciárního vzdělávání (viz Tab. 7).⁶⁶ Tento stav je patrný v regionech s nižším či středně vyšším příjmem.

⁶⁴ Torres, María R. [online] (2001) *What Happened at the World Education Forum?* Intitut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn. [cit. 26/04/2011]. Dostupné na: http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=473&clang=1.

⁶⁵ Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Str. 101. [cit. 28/05/2011].

⁶⁶ Psacharopoulos, George; Patrinos, Harry A. [online] (2002) *Returns to Investment in Education*. Policy Research Working Paper. World Bank. Washington. [cit. 03/06/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040>Returns_Investment_Edu.pdf.

Tab. 7: Návrtnost investic do vzdělávání podle úrovně vzdělání a průměrného příjmu na osobu/rok (1994)

Per Capita Income Group	Mean per capita (US\$)	Social			Private		
		Primary	Secondary	Higher	Primary	Secondary	Higher
High Income (\$9,266 or more)	22,530	13.4	10.3	9.5	25.6	12.2	12.4
Low Income (\$755 or less)	363	21.3	15.7	11.2	25.8	19.9	26.0
Middle Income (to \$9,265)	2,996	18.8	12.9	11.3	27.4	18.0	19.3
World	7,669	18.9	13.1	10.8	26.6	17.0	19.0

Zajímavý je také rozdíl mezi návratnostmi investic do vzdělávání mezi chlapci a dívkami. Zatímco u chlapců je návratnost větší u primárního vzdělávání, u dívek potom u vzdělávání sekundárního.⁶⁷ Odkazuje to na lepší sociální a společenský potenciál dívek při dosahování vyšší úrovně vzdělání.

S touto politikou Světové banky zaměřující se na primární vzdělávání roste i výše poskytovaných příspěvků: v 80. letech to byla částka odpovídající 18,9%, v 90. letech 35,6% a v roce 2001 pak 45% z celkových výdajů do sektoru vzdělávání. Rozdíl oproti financování technického vzdělávání post-sekundárního stupně je výrazný (25,1%; 7,5%; 8,1% pro stejná období).⁶⁸ Opět se zde ukazuje dominantní vliv ekonomicko-technického pohledu na problematiku rozvoje. Světová banka, hlavní mezinárodní finanční rozvojová instituce, určuje stále silně trend rozvojového diskursu a podmiňuje ho svým finančním zaměřením. Přijímající země jejich programů jsou postaveny před lákavé rozhodnutí získání velkých „zvýhodněných“ půjček a aplikací jejich podmínek rozvojové politiky. Vytváří se tak silná závislost na rozhodování instituce, která je součástí mezinárodního finančního systému, jenž v posledních letech prochází významnou krizí. Dopady finanční krize na rozvojové země se pak projevují se zpožděním a různými způsoby, které mají silný vliv nejen na národní příjem celé země, ale hlavně na samotný lokální rozvoj. Příkladem může být rapidní nárůst cen pohonných hmot, který v případě sledované Ugandy činil v nejkritičtějších obdobích

⁶⁷ Tamtéž. Str. 2. [cit. 03/06/2011].

⁶⁸ Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Str. 101. [cit. 28/05/2011].

více jak zdvojnásobnění cen.⁶⁹ Tento nárůst s sebou potom přináší významné dopady pro rozvoj místní komunity a škol samotných.

6.3 Bottom-up a top-down přístupy ve vzdělávání

„Státní školy nemohou poskytnout kvalitní vzdělávání pro všechny. Pokud má být cíl kvalitního vzdělávání pro všechny dosažen, soukromý sektor musí být podporován a ne vytlačován. Rozvojové agentury si tento fakt musí uvědomit, protože rozsáhlé vládní vzdělávací politiky vedou k selhání ve velkém měřítku, které může vážně poškodit nejchudší obyvatele.“⁷⁰

(James Tooley)

Ve vztahu k řízení rozvojových projektů obecně lze rozlišit dva základní přístupy – *bottom-up* (často také v anglické literatuře obdobný *grassroot development* – tzn. rozvoj založený na potřebách dané komunity a jedinců a za jejich aktivní participace)⁷¹ a *top-down* přístup. V případě vzdělávacích aktivit se jedná v první řadě o vlastnictví vzdělávacích institucí. *Bottom-up* přístup (neboli také přístup zdola) je charakterizován privátním vlastnictvím škol. *Top-down* přístup (přístup shora) je reprezentován státním vlastnictvím škol. V minulosti převládaly školy řízené vládou, které určovaly vše od počtu přijatých žáků a studentů, platy učitelů až po náplně studijních osnov. V posledních dvou desetiletích však významným způsobem vzrostl podíl soukromých škol ve všech regionech světa. Nejrychlejší nárůst zaznamenal region Jižní Asie, kde je podíl soukromých základních i středních škol téměř třetinový na celkovém počtu škol. V Subsaharské Africe tento podíl tvoří 10% u základních škol a 20% u škol

⁶⁹ Vlastní pozorování v Ugandě během realizovaného výzkumu (červen – červenec 2011).

⁷⁰ Tooley, James. [online] (2004) *Private education and education for all*. Economic Affairs. Vol. 24. No. 4. Blackwell Publishing, Oxford. [cit. 15/02/2011].

Dostupné na: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=633407.

⁷¹ Foundation for Sustainable Development. [online] (2011) *Why grassroot development?* San Francisco. [cit. 25/07/2011].

Dostupné na: <http://www.fsdinternational.org/about/grassrootsdevelopment>.

středních.⁷² Z údajů vyplývá, že největší počet soukromých škol se nachází v regionech s nejnižší úrovní ekonomického rozvoje, což souvisí s podfinancovaným státním vzdělávacím sektorem a potřebou náhrady ze strany soukromého sektoru.⁷³

V případě Ugandy v primárním vzdělávacím sektoru dominují dlouhodobě školy vládní, kde přibližně 85% dětí docházelo do státních škol oproti ostatním ve školách privátních či komunitních.⁷⁴ V tomtéž roce byl v sekundárním vzdělávání dominantní soukromý sektor s 57,7% všech škol (státní školy pak dále v Ugandě představovaly 30,14% všech středních škol a zbylých 12,1% připadlo na školy komunitní).⁷⁵ V případě vyššího vzdělávání v roce 2008 bylo potom 70% všech škol soukromých.⁷⁶

Soukromé školy představují významný nově se objevující prvek ve vztahu k boji proti chudobě a naplňování cílů MDGs v rozvojových zemích. Oproti školám vládním mají nesporné výhody. Jednou z největších je vlastní finanční management a to hlavně v případě výplat učitelům. Státní školy mají fixované platy, které se neřídí výkonem či motivací učitele, a ten je potom demotivován podávat kvalitnější výkon v učitelském sboru. Naopak právě školy soukromé mohou s tímto faktem významným způsobem pracovat. Přestože jsou státní školy formálně bezplatné v mnoha rozvojových zemích, což jde společně s jejich

⁷² World Bank. [online] (2011) *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. The World Bank. Washington. Str. 20. [cit. 17/03/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.

⁷³ Tamtéž. Str.16. [cit. 17/03/2011].

⁷⁴ Komunitními školami se rozumí forma financování podobná soukromým školám. Rozdíl je často jen v tom, že někteří učitelé jsou placeni z příspěvků rodičů.

⁷⁵ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2010) *The Education and Sports Annual Performance Report 2009/2010*. Ministry of Education and Sports. Kampala. Str. 40. [cit. 25/03/2011]. Dostupné na: <http://www.education.go.ug/downloads/Final%20ESSAPR%20for%20Nov%202010%20ESR%20-%20Revised%20-%201.pdf>.

⁷⁶ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2008) *The Education and Sports Sector Annual Performance Report 2007/2008*. Education Planning Department. Kampala. Str. 40. [cit. 26/03/2011]. Dostupné na: <http://www.education.go.ug/ESSAPR%20Copies/ESSAPR%202008%20as%20at%2022nd%20Oct%202008%20-%20For%20Uploading.pdf>.

uzákoněnou povinností vystudovat primární stupeň vzdělávání, rodiče se i z těch chudších vrstev obyvatelstva častěji rozhodují právě pro školy soukromé.⁷⁷ Ve výsledku tyto školy nabízejí mnohdy levnější a lepší vzdělávání než školy státní z již uvedeného důvodu. James Tooley ukazuje tento fakt na příkladu indických soukromých škol, kde je jejich zastoupení nejvíce patrné: „*Na škole soukromé se učitelé zodpovídají řediteli, který je může propustit, a prostřednictvím ředitele také rodičům, kteří mohou své děti přemístit na jinou školu. Ve státních školách je řetězec odpovědnosti mnohem slabší, jelikož učitelé mají tabulkové platy nesouvisející s jejich výkonem či hodnocením kvality výuky. Tento kontrast je pak velmi citlivě vnímán většinou rodičů.*“⁷⁸

S rozšiřováním možností soukromého vzdělávání souvisí i fenomén „neviditelných škol“, které vznikají především na místech, kde by se očekávali nejméně. Proto jsou také v oficiálních vládních statistikách opomenuty. Příkladem je třetí největší africký slum Kibera v keňské Nairobi. Zde realizovaný výzkum ukázal zajímavé výsledky: „*Ministerstvo školství mi oznámilo, že zde nejsou žádné školy, a že díky zavedení politiky bezplatného základního vzdělávání mohou i chudé děti poprvé navštívit školu. Naši výzkumníci přesto našli ve slumu 76 soukromých základních a středních škol, z nichž 46 se zavřelo jako důsledek státem zavedené bezplatné školní docházky. Tento výzkum došel ke stejným zjištěním také v Ghaně, Sierra Leoně nebo Číně.*“⁷⁹

Dalšími možnostmi upřednostnění soukromého vzdělávání i chudšími rodiči je podle vlastní zkušenosti autora práce z Afriky vedle již zmíněné platové motivace učitelů, lepší vybavenost škol (financování státních škol není rovnoměrné a na vesnické školy či školy v hůře dostupných oblastech se financí

⁷⁷ Williams, James H. (1997) *The Diffusion of the Modern School*. In: International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Pergamon. Oxford. Str. 120.

⁷⁸ Probe Team. [online] (1999) *Public Report on Basic Education in India*. In: Private education and education for all. Economic Affairs. Vol. 24. No. 4. Blackwell Publishing. Oxford. Str. 5. [cit. 15/04/2011]. Dostupné na: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=633407.

⁷⁹ Tooley, James. [online] (1999) *Private education and education for all*. Str. 4-5. [cit. 01/05/2011].

nedostává). Častým problémem je také špatná docházka učitelů do hodin, která se nevyhýbá ani školám soukromým. Ale právě tyto školy mají mnohem větší možnosti nepříznivou situaci řešit. Až příliš často se můžeme setkat s třídami plnými žáků a studentů bez vedení učitele. Extrémním příkladem na evropské standardy školství, ale bohužel nezděděným jevem v rozvojových zemích, je výsledek výzkumu ve vládních školách, který se uskutečnil v Indii: „*Několik případů zavřené nebo nefunkční školy po dobu i několika měsíců vinou nezodpovědných učitelů...opilý učitel v hodině...ředitel, který vyžadoval po žácích pomocné práce ve svém domě, včetně starání se o malé dítě...několik případů učitelů spících v hodině...ředitel, který chodil do školy jednou týdně...a mnohé další případy.*“⁸⁰

Jednou z velkých námitek proti přebírání dominantní role soukromých škol v rozvojových zemích jsou školní poplatky. Ty zahrnují nejen školné za samotné studium, ale také většinou poplatky za školní uniformy, základní školní pomůcky jako sešity a psací potřeby, uhrazení jídla podávaného v průběhu dne a poplatky za zkoušky konané na konci každého školního roku. Často se tak objevuje kritika soukromých škol z hlediska finanční neschopnosti těch nejchudších. Důležité je poznamenat, že školní poplatky obecně jsou ve venkovských oblastech velmi nízké. V případě sledované Ugandy se jedná o částky pohybující se v průměru od 35 USD za term pro základní školy (školní rok je zde rozdělen do tří období – termů - po třech měsících) a od 50 USD za stejné období pro školy střední.⁸¹ Poplatky se případně zvyšují, pokud student je nucen ve škole i bydlet (internátní školy - tzv. *boarding schools*), kvůli větší vzdálenosti od domova. V případě základních škol se potom jedná o částku kolem 80 USD na term.⁸² Pro velkou část rodičů či opatrovníků žáků a studentů tyto částky znamenají, že minimálně v případě základních škol si velká část z nich může

⁸⁰ Probe Team. [online] (1999) *Public Report on Basic Education in India*. Str. 5. [cit. 01/05/2011].

⁸¹ Uvedené částky byly získány při sběru dat v Ugandě (červen – červenec 2011). Tyto údaje odpovídají školám na vesnici, které jsou soukromé. Státní školy v celkové částce nezahrnují školní poplatky, které tvoří největší část poplatků, jelikož jsou placené státem.

⁸² Uvedená částka byla získána při sběru dat v Ugandě (červen – červenec 2011).

dovolit školné platit. Často také platí nepsané pravidlo o časové flexibilitě, kdy není vždy striktně vyžadováno zaplacení do určitého dne a existuje zde možnost pozdějšího vyrovnání dluhů. Na druhou stranu školy této platební neschopnosti mnohdy využijí k posláni dítěte zpět domů.

Soukromé i státní školy mají své pozitivní i negativní dopady. Současný trend rychlého nárůstu soukromých škol v rozvojových zemích by však neměl vést k domněnce, že se jedná o stav trvalý a všeobecně chtěný. Vzdělávací sektor by měl být všeobecně spravován státem, jelikož je to právě stát, který může národní politikou vzdělávání usměrňovat, sjednocovat a dále podporovat. Kvalitní správa ve vzdělávacím systému by obecně měla zajišťovat potřebné zdroje pro efektivní vzdělávání (zdroje finanční, materiální a lidské) a být vedena transparentním a zodpovědným způsobem.⁸³

Vzdělávání je jedním ze základních lidských práv a mělo by být proto zaručeno vládou. Když tyto vlády nenaplní očekávání nebo nejsou schopny vzdělávací služby nabídnout, soukromé školy mohou mezery, vzniklé selháním vlád, zaplnit. Odpovědí ale není podpora soukromého školství a závislost na jejich službách, ale zlepšení škol veřejných tak, aby soukromých škol nebylo dále třeba.

⁸³ Unger, Deborah. [online] (2010) *Africa Education Watch: Good Governance Lessons for Primary Education*. Transparency International. Berlin. Str. 2. [cit. 02/05/2011].
Dostupné na: <http://www.polity.org.za/article/africa-education-watch-good-governance-lessons-for-primary-education-february-2010-2010-02-23>.

7. Význam vzdělávání v budoucím vývoji rozvojových zemí

„Vzdělání musí přispět k všestrannému rozvoji jednotlivce – myslí a těla, inteligence, citlivosti, smyslu pro estetiku, osobní odpovědnosti a duchovních hodnot. Učit se být znamená úplné naplnění člověka ve všech bohatstvích jeho osobnosti, ve formách jeho vyjadřování a jeho různých závazků – jako individua, člena rodiny a komunity, občana, tvůrce a výrobce a tvořivého snílka.“⁸⁴

(Jacques Delors)

7.1 Vzdělávání v rámci regionálních integračních uskupení

Důležitým aspektem ovlivňujícím současnou úroveň vzdělávání v Africe a budoucí význam pro vzdělávací politiky je proces integrace, tzn. formální proces mezivládní spolupráce mezi dvěma a více státy. Současný rychlý proces globalizace tento vývoj urychluje. V dnešní době lze mluvit o nové vlně integračních procesů, jež definoval Ravenhill jako „komplexní proces změny zároveň zahrnující stát, stejně jako nevládní sektor, vycházející ze změn na lokální, regionální, národní i globální úrovni“.⁸⁵ Hlavní centra tohoto procesu se nachází v zájmu ekonomických aktivit daných regionů. Jedná se hlavně o Evropskou unii, Severoamerickou dohoda o volném obchodu (NAFTA) a organizaci Asijsko-Pacifické hospodářské společnosti (APEC). Nelze se proto divit, že v případě Afriky nedosahuje žádné regionální uskupení úrovně integrací, jež se soustředí kolem hlavních center světového obchodu. Velkou otázkou zůstává, zdali je proces integrace hlavně ekonomickou odpovědí na globalizaci (a v případě vzdělávání potom zdůraznění jejích ekonomických aspektů) nebo pokusem napravit nerovnováhu ve světě na sociální úrovni. V každém případě při pohledu na hlavní regionální uskupení lze vyčíst dominantní postavení

⁸⁴ Delors, Jacques. [online] (1996) *Learning: The treasure within*. In: Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development. Str. 2. [cit. 25/03/2011].

⁸⁵ Ravenhill, J. [online] (2005) In: Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics. Str. 17. [cit. 26/03/2011].

ekonomického zaměření a to i v případě Afriky (například ECOWAS – Hospodářské společenství západoafrických států nebo ECCAS – Hospodářské společenství středoafických států). V rámci každého tohoto uskupení hraje určitou roli i důraz na sociální dimenzi integrace, nejedná se ale o primární téma. Hlavní africkou organizací, která má definované cíle zahrnující i vzdělávání, je potom Africká unie. V rámci její struktury se začleňuje i iniciativa NEPAD (Nové partnerství pro rozvoj Afriky), která ve sféře integračních snah v Africe zastává první místo pro rozvoj lidského kapitálu, resp. vzdělávání.⁸⁶

Sekretariát NEPADu identifikoval a popsal čtyři hlavní témata zaměřená pro budoucí rozvoj vzdělávání v Africe: zvrácení procesu *brain drain*; přemostění vzrůstající propasti ve vzdělávacím procesu; rozvoj praktických dovedností; a začleňování vyššího vzdělávání.⁸⁷ Nicméně integrační mechanismy NEPADu fungují v přístupu *top-down* (viz kapitola 6.3), což výrazně omezuje jeho působení. Jako většina podobných regionálních iniciativ, hlavním nedostatkem NEPADu je neschopnost vynucovat přijatá ustanovení a tudíž velmi omezená působnost a pochybné výsledky, stejně jako nezahrnutí organizací občanské společnosti při stanovování cílů NEPADu.⁸⁸ Důležitým přínosem ovšem je zřetelný posun při interpretaci role vzdělávání, které již není pouze výrobcem odborných znalostí vhodných pro ekonomickou produkci, ale vede také ke zlepšení zdraví a celkového blahobytu obyvatelstva.

⁸⁶ Mboya, Mzobz. [online] (2009) *Annual Report 2009: Education and Training*. NEPAD. Johannesburg. [cit. 10/07/2011].

Dostupné na: http://www.nepad.org/system/files/NEW_NEPAD_AR_LR_FINAL_ENGLISH.pdf.

⁸⁷ Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Str. 181. [cit. 15/07/2011].

⁸⁸ Ngwane, Trevor. [online] (2002) *African NGOs critique of NEPAD*. Halifax Initiative. Ottawa. [cit. 10/07/2011]. Dostupné na: <http://www.halifaxinitiative.org/fr/node/191>.

7.2 Pidgin English jako příklad možného vývoje vzdělávání v Africe

V 5. kapitole byl zmíněn rozdílný postoj zemí globálního Severu a globálního Jihu v přístupu ke vzdělávání a dále naznačena alternativní možnost vzdělávání v tradiční společnosti. Pro pochopení významu vzdělání v budoucím směřování rozvojových zemí je důležité tento rozdíl chápat jako jednu z možností ovlivnění vzdělávání v těchto zemích. Nemusí se nutně jednat o zcela odlišný druh poznání, založený například na orálním předávání znalostí z generace na generaci.

Dobrym příkladem odlišné cesty v klasickém zavedeném vzdělávacím systému (primární, sekundární a terciární vzdělávání) je výuka a nakonec i samotné využití anglického jazyka v mnoha afrických zemích. Bývalá anglosaská Afrika přijala po vlně dekolonizace výuku anglického jazyka jako pevně danou součást učebních osnov již od základních škol. Otázkou ovšem je, nakolik zůstává nutnost výuky klasické britské angličtiny v prostředí, kde se tento jazyk vyvíjí vlastním směrem. Zajímavým způsobem se angličtina rozvíjí v západoafrických zemích, kde je obecně označována jako *Pidgin English*.⁸⁹ Zdaleka není na gramatické úrovni britské angličtiny. Jedná se o zjednodušenou formu jazyka, kterým se lze dorozumět napříč mnoha státy Západní Afriky. Je lehce srozumitelná a rychle se dá naučit. Se znalostí tohoto jazyka je možné se domluvit i s obyvateli, kteří jsou podle oficiálních ukazatelů považováni za nevzdělané a tudíž vyloučeni ze statistik.

Podobnou formou přetvořené angličtiny se lze dorozumět i ve státech Východní Afriky, přestože hlavním regionálním dorozumívacím jazykem je svahilština. Historie vzniku těchto esperant současné Afriky leží v samotných základech výuky. Učitelé v afrických školách se nemohou setkat s britskou angličtinou tak, jako v zemích vyspělých. Jediným zdrojem jsou pro ně noviny, časopisy či zahraniční literatura. Nevědí tak, jak správně vyslovovat, spojovat věty

⁸⁹ Djanie, Akua. (October 2010) *The Case for Pidgin English*. New African. No 499. IC Publications. London.

a používat vhodné slovní tvary. Dětem od základních škol je tak vštěpován jazyk, který má ve výsledku s angličtinou společné jen málo. Akua Djanie v článku pojednávajícím o Pidgin English napsala: *„Pokud nemůžeme naučit mluvit naše děti anglicky tak, jak se mluví na mezinárodní úrovni, tak bychom na to měli zapomenout a soustředit se na jazyk Pidgin a naučit se ho používat. Než opravit dítě, které řekne ‚notin‘ namísto ‚nothing‘, je lepší říci ‚notin‘ a vědět, že mluví jazykem Pidgin.“*⁹⁰ Nejen pro dorozumění je vhodnější jednodušší forma společného jazyka. Britská angličtina, tak jak ji známe z Evropy, není nutná pro samotný rozvoj těch nejpotřebnějších. Z vlastní zkušenosti autora práce mají studenti na školách v Ugandě většinou z angličtiny strach. Přesto je jim britská angličtina vštěpována od raného dětství, mnohdy bohužel i násilnou formou. Je ale opravdu nutná pro získání zaměstnání či dorozumění se na úřadech? Žena, která si chce po ukončení střední odborné školy otevřít na africkém venkově například kadeřnictví, získá během svého studia to nejpotřebnější, totiž praxi. „Správná angličtina“, kvůli které mnozí žáci nemohou studium ukončit, není potřeba.

Pidgin English je jeden z příkladů možného vývoje vzdělávání v budoucím rozvoji Afriky. Jedná se o cestu, kterou se vytváří sami obyvatelé Afriky, a kde se často střetává euroatlantický pohled na věc s názorem místním. Přesto mnohé Západní rozvojové organizace stále vykazují neznalost prostředí. Vyvíjejí silný tlak na vlády o přijetí těch kritérií, které sami považují za důležitá a nositele rozvoje. *„...pokud bychom přijali jazyk Pidgin jako oficiální jazyk Západní Afriky, zjistili bychom, že mnohem více lidí by bylo považováno za gramotné. Více lidí by se začlenilo do globální společnosti, protože častou příčinou jejich neúspěchu na škole je, že nemluví řádnou britskou angličtinou.“*⁹¹

⁹⁰ Tamtéž. Str. 38.

⁹¹ Tamtéž. Str. 38.

7.3 Strategie celoživotního vzdělávání pro rozvojové země

„Vzdělávání by nemělo skončit odchodem ze školy, ale mělo by zahrnovat všechny věkové skupiny...aby si lidé v každé fázi svých životů byli schopni udržet nebo získat nové vědomosti.“⁹²

(Denis Diderot)

Koncept celoživotního vzdělávání je poměrně novým prvkem objevujícím se ve vyspělých zemích. Pro budoucí plnohodnotné zapojení zemí chudých do světové ekonomiky je zapotřebí kontinuálního obnovování dovedností a znalostí obyvatelstva, a proto se celoživotní vzdělávání stane normou i v rámci rozvojového světa. Zajištění tohoto typu vzdělávání otevírá nové pracovní možnosti, a to v sektoru formálním i neformálním. Zavádění celoživotního vzdělávání ovšem vyžaduje rozsáhlou změnu vzdělávacích systémů. Rozvojové země a transitní ekonomiky jsou tak v ohrožení marginalizace v konkurenčním prostředí globální znalostí ekonomiky, jelikož jejich vzdělávací systémy nejsou v současnosti připraveny podporovat získávání a aplikaci znalostí.⁹³ Ty jsou pak klíčové pro další rozvoj.

Hlavní problémy se přesunuly z kvantity zajišťovaného vzdělávání na její nízkou kvalitu a v globálním světě nízkou konkurenceschopnost. Přidáním zastaralých učebních osnov, nedostačujících kontrolních mechanismů, upřednostňováním rutinní výuky a nevhodnou rolí státu vychází vzdělávání v mnoha zemích globálního Jihu jako neefektivní a stále více zaostávající proces. Výuka v moderních školách Západního typu je silně orientována na učitele a jiná forma výuky není často hodnocena jako legitimní.⁹⁴

⁹² World Bank [online] (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. str. 101. [cit. 12/05/2011].

⁹³ Tamtéž. str. 101. [cit. 13/05/2011].

⁹⁴ Williams, James H. [online] (1997) *The Diffusion of the Modern School*. In: *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Str. 125.

Možností, jak začleňování chudých zemí do globální znalostní ekonomiky urychlit, je především výběr vhodných ukazatelů. Indikátory používané pro srovnávání úrovně vzdělávání mezi jednotlivými státy jsou v současné době zastaralé a neodráží mnohé skutečnosti. Tradiční ukazatele, jako množství nově zapsaných žáků, docházkovost či veřejné finance určené vzdělávacímu sektoru nezachycují rozsáhlost a důležitost celoživotního vzdělávání. Jedná se především o vzdělávací aktivity neformálního charakteru, které se odehrávají mimo oficiální vzdělávací a tréninková místa.⁹⁵ Právě takové aktivity v rozvojových zemích mohou výrazným způsobem ovlivnit a povznést celkový status jejich obyvatel.

Jeden z příkladů, jak se přiblížit konceptu celoživotního vzdělávání v rozvojových zemích, poskytla Světová banka ve své publikaci *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries* z roku 2003. Uvádí zde řadu příkladů možných indikátorů měřících postup směrem k celoživotnímu vzdělávání, a jako taková předkládá univerzální modely pro další rozvojové země (viz Tab. 8).⁹⁶

Tab. 8: Indikátory celoživotního vzdělávání se zaměřením na země Afriky (2003)

Koncept celoživotního vzdělávání	Míry/indikátory	Příklady z rozvojových zemí
Transformace vzdělávání		
Změna ve vzdělávacím procesu		
	- zvýšení flexibility v rozšiřování vzdělávacích příležitostí (např. využití informačních a komunikačních technologií)	<ul style="list-style-type: none"> • interaktivní rádiová výuka pro primární vzdělávání: Keňa, Jihoafrická republika • vzdělávací program pro dálkové učitele: Botswana, Malawi, Uganda • vzdělávací telecentra: Benin, Mali, Mozambik, Senegal
	- změna mechanismů potvrzujících kvalitu (certifikáty, akreditace)	<ul style="list-style-type: none"> • národní hodnocení nebo nezávislé akreditační komise pro vyšší vzdělávání: Ghana, Nigérie
Správa vzdělávacích systémů		
Správa založená na výsledcích		

⁹⁵ Tamtéž. Str. 102. [cit. 22/05/2011].

⁹⁶ Tamtéž. Str. 105 – 107. [cit. 22/05/2011].

	- politika posilování vztahu mezi vzděláváním a pracovním trhem	<ul style="list-style-type: none"> odborné tréninkové programy (programy tradiční gramotnosti,...): Uganda
Všeobecná a efektivní správa		
	- přijetí zvukových vzdělávacích systémů s monitorovacím a evaluačním systémem	<ul style="list-style-type: none"> iniciativa E-citizens: Jihoafrická republika informační butiky: Burkina Faso
Finanční možnosti		
Dělení nákladů mezi stakeholdery		
	- využití tradičních půjček, lidského kapitálu, příjmově podmíněných půjček	Ghana, Namibie

7.4 Holistický přístup ve vzdělávání

Moderní model vzdělávání klade silný důraz na význam hodnot na místo osoby hodnotitele, který si jednotlivé hodnoty vybírá a na jejich základech potom jedná. Klasické vzdělávání je orientované na učitele, kde je pedagog viděn jako vlastník znalostí a modelový příklad hodnot zároveň. Zodpovědnost tedy leží na učiteli. Žák je v roli pasivního pozorovatele/posлуhače. Tento model byl nastaven v rozvojových zemích v dobách kolonialismu a jako jeden ze základních pilířů vzdělávacích systémů přežil i do dnešní doby. Na rozdíl od dob minulých se ovšem mohou rozvojové země inspirovat mnohými teoriemi alternativního vzdělávání, např. právě holismem, který se začíná prosazovat v Západních zemích. Není zde tedy nutné staletí trvajících vývoje vzdělávání, jako tomu bylo v případě evropských zemí.

Holistický model, na rozdíl od klasického, znamená zásadní posun v chápání vzdělávání a poznávání v životě člověka. Důraz je přesunut z obsahu na proces vzdělávání, z hodnot na osobu hodnotitele a z učitele na studenta. Velkou část celého procesu tvoří dynamická interakce mezi vyučujícím a žákem.⁹⁷ Úkolem vyučujícího je pochopit prostředí, ze kterého student pochází a podnítit

⁹⁷ UNESCO. [online] (2002) *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*. Str. 12. [cit. 30/05/2011].

v něm zájem a zodpovědný přístup jako v osobě hodnotitele na vnější události. Základem takového přístupu je dostat se až k hodnotám, které stojí v nitru osobnosti studenta, tedy hodnotám, se kterými se v ortodoxních vzdělávacích teoriích nepracuje. V nezákladnějším slova smyslu se jedná především o rodinné hodnoty (poté dále např. náboženské hodnoty, komunitní hodnoty, národní hodnoty, hodnoty obecně lidské, ale také hodnoty překračující hranice naší planety).⁹⁸ Klasické moderní vyučování tyto hodnoty všeobecně opomíjí a zaměřuje se a rozvíjí především chování a prezentaci jedince, jakožto hodnoty povrchové (viditelné).

Ve stejném modelu je většinou realizována i politika rozvojových programů a projektů v chudých zemích. V první řadě se zaměřují na viditelné projevy problémů, na kterých dále budují celou strukturu programů pomoci. Často se ovšem v dlouhodobějším vývoji ukáže, že velká část těchto aktivit je neefektivních a zásadním způsobem nepřispívá k řešení problémů. Možnou příčinou může být právě nedostatečné zhodnocení opravdu elementárních složek společnosti, které se většinou neprojevují v běžném chování.

Ve vzdělávání tento fakt funguje obdobně (viz také podkapitola 5.3.1). Příkladem může být docházka do školy, která je na makro úrovni sledovaná počtem žáků docházejících do škol a podporovaná masovou politikou vzdělávání celého státu tak, aby odpovídala požadavkům mezinárodních standardů a blížila se vytyčeným cílům. Z těchto požadavků a závazků potom také plyne podpora pro jednotlivé programy, zabývající se právě docházkou a rozšířením vzdělání pro pokud možno co největší masu obyvatel (kvantitativní důraz ve vzdělávacích systémech). Na úrovni každé jednotlivé rodiny žijící v absolutní chudobě působí fakt, že tato masovost v závěru způsobuje snižování kvality výuky a tím také nedostatečnou možnost uplatnění se v praxi, což zpětně vede opět v setrvávání v chudobě.

⁹⁸ Tamtéž. Str. 13. [cit. 30/05/2011].

Holistický přístup ve vzdělávání se snaží pracovat s hodnotami a v prostředí, které je typické pro danou komunitu (či lokalitu), a tím i zároveň uzpůsobovat proces vzdělávání tak, aby odpovídal místní mentalitě (viz např. v podkapitole 7.2 o Pidgin English). „Zkušenost komplexního učení spojeného s hodnotovým procesem vede nevyhnutelně k rozšíření žákova sebeuvědomování, což nakonec směřuje ke zvýšení porozumění vlastní identity a sebeusměrňování. Následně se pak takový žák stane plně oprávněným přijmout roli a odpovědnost za ovlivňování svého bezprostředního okolí a prosazování lidské důstojnosti ve všech aspektech lidského života.“⁹⁹

7.5 Budování kultury usmíření a tolerance jako budoucí význam vzdělávání v rozvojových zemích

V článku Toh Swee-Hin *Pathways to The Building of a Culture of Peace* autor vypisuje řadu příkladů snahy o budování kultury usmíření a tolerance v dnešní společnosti:¹⁰⁰

- trpělivá, ale odvážná snaha lidí vytvořit zóny míru bez ozbrojeného konfliktu mezi vládními a opozičními skupinami;
- budování komunit mezi chudými na vesnici i ve městě s cílem vytvořit a podpořit alternativní, spolehlivý, spravedlivý a udržitelný rozvoj;
- ženy bojující na celém světě za svá práva a za rozvoj, který překračuje tradiční či moderní předsudky a nerovnosti;
- učitelé, rodiče, občané a studenti v kontextu vyspělých a rozvojových zemích obhajující a budující školní prostředí osvobozené od násilí;
- původní obyvatelé bojující skrze nenásilné aktivity za svá práva sebeurčení a kulturního přežití;

⁹⁹ Tamtéž. Str. 13. [cit. 01/06/2011].

¹⁰⁰ Swee-Hin, Toh. [online] (1997) *Pathways to the Building of a Culture of Peace*. In: Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development. Str. 165. [cit. 24/07/2011].

- spolupráce lidí vyspělého i chudého světa změnit politiku a praxi států, mezivládních agentur a soukromých institucí tak, aby volný trh a globální investice neporušovaly lidská práva a principy udržitelnosti...

Tento krátký výčet vůle a úsilí ovlivňovat chod událostí vyvíjejících se v našem prostředí připomíná fakt, že porušování základních lidských svobod, boj miliónů lidí o důstojný život a svá práva, často tváří v tvář beznaději a nezdaru, je pevnou součástí lidské společnosti. Příloha č. 4 ukazuje současný stav Afriky z pohledu vybraných ukazatelů a statistik znázorňujících hluboko zakořeněnou chudobu a podrozvinutost. Je důležité připomínat si tyto údaje a uvědomovat si, že za nimi stojí konkrétní lidé. V dnešním věku informací, a nevyhýbá se to ani oblasti rozvojové a humanitární pomoci, se příliš často stávají relativně vzdálené problémy pouze statistickými záznamy. To se potom také projevuje v práci agentur, organizací a institucí zabývajících se rozvojovou spoluprací.

Zásadní roli pro posilování tohoto uvědomění, mobilizaci kreativního lidského kapitálu a konečně také realizaci mezi potřebnými, hraje právě vzdělávání. Paradigma rozvoje, které se na mezinárodní scéně objevilo a začalo silně rozvíjet po Druhé světové válce, respektive v 50. letech, s sebou přineslo zájem vyspělých zemí vyvíjet aktivity oslovující problémy v chudších regionech napříč celého světa, které se s postupující globalizací stávají problémy nás všech. Vzdělávání patřilo jako základní složka lidské společnosti k těm nejdůležitějším tématům zaměřením takové pomoci. A právě vzdělávání potom působí dvojím směrem. Na jedné straně podporuje uvědomění obyvatel vyspělého světa o situaci a problémech v chudých regionech a na straně druhé pomáhá tyto problémy řešit.

Ve společnostech vyspělých zemí se v průběhu staletí vytvořila silná občanská společnost a s ní i celé spektrum rozvojových a humanitárních organizací a institucí s cílem vybudovat a podporovat vztahy solidarity s obyvateli chudších částí světa, hájit alternativní možnosti přístupu ke vztahům a formám pomoci, obchodu a zahraničních politik států. „*Rozvojové či globální vzdělávání,*

*realizované nevládními organizace vyspělých zemí, vyvolává kritické uvědomění si zodpovědnosti vůči zemím chudým a podrozvinutým, včetně uvědomění si neudžitelného konzumního stylu života. Proto je zde velká potřeba vzdělávání, které rozvíjí ducha soucítění a spravedlnosti mezi národy vyspělými i rozvojovými.*¹⁰¹

Lidská práva mohou být lépe chráněna a podporována, pokud se nejširší veřejnost vzdělává, a zplnomocňuje tak sama sebe k vybudování silné občanské společnosti, které budou státní i soukromé organizace a instituce zodpovědné v duchu autentické demokracie. Ve formálním vzdělávání existuje již mnoho příkladů snahy o začleňování vzdělávání o lidských právech do výuky. Učitelé, rodiče, studenti a četné nevládní organizace navrhnou různé učební plány pro šíření a podporu povědomí a informovanosti, ať už na místní či národní úrovni.

Vzdělávání v rozvojových zemích se může touto cestou budování kultury tolerance a usmíření vydat a výrazným způsobem tak urychlit své plnohodnotné zapojení do mezinárodního společenství. Právě situace, ve kterých se nacházejí, může působit jako hnací síla úsilí o pochopení vlastního prostředí a nastartování pozitivního rozvoje sebe sama a tím i svého okolí. Vzdělání je tím nejlepším prostředkem, jak chtěného cíle dosáhnout. Rozvoj, nejen v této oblasti, však bývá chápán spíše jako pomoc či asistence druhým. Důležitou součástí komplexnosti rozvoje, ale také musí být zaměření se na rozvoj sebe sama, jakožto nejlepší prostředek pro pomoc druhým. „...rozvoj není určen pouze pro druhé, ale také pro sebe sama, a rozvoj ostatních a rozvoj sebe sama by pak měly jít ruku v ruce.“¹⁰²

¹⁰¹ Swee-Hin, Toh. [online] (1997) *Pathways to the Building of a Culture of Peace*. In: Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development. Str. 169. [cit. 25/07/2011].

¹⁰² Giri, K. A.; van Ufford P. Q. (2003) *Reconstituting development as a shared responsibility: Ethics, aesthetics and a creative shaping of human possibilities*. In: A Moral Critique of Development: In Search of Global Responsibilities. Str. 255.

8. Případová studie NNO v Ugandě v oblasti vzdělávacích projektů

V této závěrečné kapitole diplomové práce se autor zaměří na konkrétní případ vzdělávacího projektu Arcidiecézní charity Praha v Ugandě. První podkapitola je věnována historickému vývoji země od nezávislosti po současnou situaci s důrazem na roli současného prezidenta na rozvoji země. V závěru podkapitoly je potom věnován prostor vývoji občanské společnosti v Ugandě, jakožto důležitého prvku rozvojových aktivit v její novodobé historii. Další částí je komplexní charakteristika rozvojových souvislostí Ugandy, která dokresluje celkový obraz rozvoje země v dnešní době. Třetí podkapitola se již zabývá vzděláváním v Ugandě a zaměřuje se na problematické faktory ovlivňující kvalitu výuky. Čtvrtou částí je představován samotný výzkum, který byl autorem práce v Ugandě realizován. Součástí závěrečné kapitoly o případové studii NNO v Ugandě je také příloha, která je pro lepší přehled umístěna v závěru celé diplomové práce.

8.1 Historické pozadí vývoje Ugandy

„Uganda je teď zcela poklidnou zemí s bezpečností zajištěnou pro všechny její obyvatele. Mír a bezpečnost, který užíváme, je nevratný.“¹⁰³

(National Resistance Movement)

Uganda je východoafrická země nacházející se na důležité křižovatce cest jak severojižním, tak i východozápadním směrem. Jedná se o klasickou rozvojovou africkou zemi, která v posledních letech od nástupu současného prezidenta Yoweri Museveniho prochází značným rozvojem (což samo o sobě neznamena jednoznačně pozitivní roli Museveniho – viz dále).

¹⁰³ National Resistance Movement. [online] (2010) *Manifesto 2011-2016: Democracy and Good Governance*. Kampala. [cit. 08/02/2011].
Dostupné na: <http://nrm.ug/manifesto/democracy-and-good-governance>.

Uganda se stala nezávislou zemí na britském impériu v roce 1962.¹⁰⁴ Od té doby po dalších téměř 25 let se píše historie země s dvěma dominujícími jmény diktátorů – Milton Obote a Idi Amin. Oba dva zemi za své vlády uvrhli do hospodářské recese na pozadí represivních praktik vrcholících hlavně v období mediálně známějšího Amina.¹⁰⁵ V druhém prezidentském období Miliona Oboteho je počet obětí odhadován na 300 000 obyvatel a dalších 500 000, kteří byli nuceni opustit své domovy. Perzekuce se týkali hlavně dominantního kmene Baganda.¹⁰⁶ Na počátku 80. let nastupuje již současný prezident Museveni jako osvoboditel a vítěz bojů o moc. V roce 1986 se oficiálně stává prezidentem a dodnes drží vládu nad více než 30 miliony obyvatel Ugandy pevně ve svých rukou.¹⁰⁷ V únorových prezidentských volbách roku 2011 opět po čtvrté v řadě vyhrál s velkým náskokem nad hlavním opozičním kandidátem¹⁰⁸, což ukazuje na pochybnosti při vedení volební kampaně a průběhu samotných voleb (už jen samotný počet neodevzdaných volebních hlasů či zprávy z nezávislých novin Daily Monitor).¹⁰⁹ Dále se uvádí například manipulace s hlasovacími lístky ve velkém množství, převážení voličů z jiných okrsků, vícenásobné hlasování či rozmísťování vojáků a policie k zastrašování voličů.¹¹⁰ Evropská unie považuje obecně tyto volby za dostačující demokratické úrovni afrických států, nicméně

¹⁰⁴ Jørgensen, Jan J. [online] (1981) *Uganda: A Modern History*. Croom Helm. London. Str. 213. [cit. 28/07/2011]. Dostupné na: <http://www.google.com/books?hl=cs&lr=&id=09MNAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Uganda:+a+modern+history&ots=Td3uc1akFI&sig=03-MPaLx948d55Ey5J-wbZuQ0wM#v=onepage&q=213&f=false>.

¹⁰⁵ Hansen, Holger B.; Twaddle, Michael. [online] (1988) *Uganda Now: Between Decay & Development*. Villiers Publications. London. Str. 1 – 2. [cit. 28/07/2011]. Dostupné na: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=89685680>.

¹⁰⁶ Stewart, Frances; O'Sullivan, Meghan. [online] (1998) *Democracy, Conflict and Development – Three Cases*. Queen Elizabeth House. University of Oxford. Oxford. Str. 9. [cit. 21/07/2011]. Dostupné na: <http://ideas.repec.org/p/qeh/qehwps/qehwps15.html>.

¹⁰⁷ Tamtéž. Str. 8 – 9. [cit. 21/07/2011].

¹⁰⁸ J.L. [online] (21/02/2011) *The old man of Kampala*. The Economist. Kampala. [cit. 25/06/2011]. Dostupné na: http://www.economist.com/blogs/baobab/2011/02/ugandas_election_results.

¹⁰⁹ Electoral Commission Uganda. [online] (20/02/2010) *Presidential Election Declared Results*. The Electoral Commission. Kampala. [cit. 23/02/2011]. Dostupné na: <http://www.ec.or.ug/index.php>.

¹¹⁰ Njoroge, John; Imaka, Isaac. [online] (23/02/2010) *African Union observers criticise elections*. Daily Monitor. Kampala. [cit. 23/02/2011]. Dostupné na: <http://www.monitor.co.ug/News/National/-/688334/1112952/-/c4m2m3z/-/index.html>.

poukazuje na značné nedostatky v jejím průběhu (znevýhodnění skupin obyvatelstva při kandidatuře do parlamentu – nízké kvóty např. pro mladší kandidáty, nízká důvěra ve státem vedenou volební komisi, využívání veřejných prostředků pro financování Museveniho kampaně apod.).¹¹¹

Historický vývoj a dopad dvou diktátorských režimů měl v Ugandě zásadní roli pro její další rozvoj. Pragmatický a technokratický Museveni pochopil, že země nemůže dále přetrvávat jak v hospodářské, tak i diplomatické izolaci. U moci by se dlouho neudržel, kdyby následoval linii svých předchůdců. Za jeho více jak 20 let vlády se z jedné z nejzaostalejších zemí Afriky stala slibná naděje rozvoje a příklad pro další africké země. Museveni otevřel zemi evropským a severoamerickým investorům, investoval sám do rozvoje turistické infrastruktury, tolik důležité v hospodářství většiny rozvojových zemí, a hlavně nedal důvod k velkým kmenovým nepokojům či jiným snahám o destabilizaci. Naopak snažil se vtáhnout Ugandu do rozhodujících procesů nejen v regionu východní Afriky tak, aby získala větší politický vliv a podporu. Právě rozhodnutí Museveniho o podpoře Kigameho tutsijské armády hrálo důležitou roli pro skončení známé rwandské genocidy. V současnosti patří mezi mediálně nejznámější případy ovlivňování regionální politiky ugandský vojenský kontingent 5 000 mužů sloužících na misi v Somálsku (bombové útoky z července 2010 v Kampale byly údajně spojeny právě s touto vojenskou misí).¹¹² Dosáhnuté reformy kalí neochota Museveniho přepustit moc ze svých rukou (v souvislosti s prezidentskými volbami 2011 – viz výše) a silný klientelismus propojený s jeho

¹¹¹ European Union Election Observation Mission. [online] (2011) *Uganda – Final Report: General Elections 18 February 2011*. EuropeAid. European Commission. Brussels. Str. 44. [cit. 25/07/2011]. Dostupné na: http://www.eueom.eu/files/pressreleases/english/eueom_uganda2011_final_report_en.pdf.

¹¹² Kasasira, Risdell. [online] (13/08/2010) *How We Bombed Kampala City*. Daily Monitor. Kampala. [cit. 02/02/2011]. Dostupné na: <http://www.monitor.co.ug/News/National/-/688334/975852/-/x3a9u5/-/index.html>.

příslušným kmenem (Museveniho žena Janet je současnou ministryní pro záležitosti Karamojalandu).¹¹³

I přes jednoznačný pozitivní vývoj Ugandy v mnoha spektrech nejen hospodářské činnosti, zůstává stále otevřeno množství kontroverzních otázek. Velkým problémem jdoucím napříč ugandskou společností a zasahující doslova každou domácnost je korupce. Nevyhýbá se žádným skupinám lidí a prostupuje skrze všechny úrovně státní administrativy. Korupce je natolik vžitá v každodenním životě obyčejných Ugandů, že se s ní lze potkat i na té nejnižší úrovni. Příkladem může být fungování policie. V případě vykradení bytu je nutné nejdříve zaplatit policii výdaje za benzín, než dojde vůbec k samotnému vyšetřování. Pokud má být někdo obviněn a uvězněn, je zapotřebí dalších výdajů ze strany postiženého apod. Korupcí jsou také velmi silně zasaženy projekty rozvojové spolupráce realizované v Ugandě. Je otázkou spíše etickou, zdali se vyhnout korupci za každou cenu, a to i v případě značného snížení efektivity projektu, či přistoupit na korupci v rámci určitých mezí s cílem zachovat kontinuitu projektu a jeho výsledky.

Historický vývoj Ugandy v žádném případě nenahrával vzniku autonomních občanských organizací a iniciativ. Za dob kolonialismu bylo vše řízeno autoritou Britského impéria a jejích úředníků (i přestože se nejednalo o tak tvrdý postup jako v případě Francie či Belgie). Po získání nezávislosti se tohoto „trendu“ chopili vládnoucí elity, které většinou argumentovali snahou postavit se post-koloniálním problémům jednotnou frontou lidu.¹¹⁴ Vše, co bylo iniciativou o položení základů organizací občanské společnosti, bylo pohlceno a pevně podřízeno pravidlům vládnoucí strany. Postupná demokratizace po nástupu NRM (*National Resistance Movement*) v čele s Musevenim vedla

¹¹³ Karamojaland – oblast východní Ugandy hraničící s Keňou, kde žije poslední velký východoafrický pastevecký kmen Karamojů.

¹¹⁴ Kwesiga, Jassy B.; Namisi, Harriet. [online] (2006) *Issues in Legislation for NGOs in Uganda*. In: *NGO Accountability: Politics, Principles & Innovations*. Earthscan. London. Str. 82. [cit. 10/03/2011]. Dostupné na: http://ebookey.org/NGO-Accountability-Politics-Principles-and-Innovations_107799.html.

k výraznému nárůstu nevládních neziskových organizací v Ugandě. V roce 1986 bylo v Ugandě 160 nevládních neziskových organizací, zatímco v roce 2000 toto číslo stoupl na 3500 a 5200 v roce 2004.¹¹⁵ Celkový vzrůstající trend neziskových rozvojových i jiných organizací v Ugandě je v Africe bezprecedentní a má zásadní význam pro rozvoj a růst hospodářství země. V roce 1999 výdaje sektoru občanské společnosti se rovnají 1,4% HDP země a počet zaměstnanců v tomto sektoru přesáhl 200 000, což představuje přibližně 2,5% ekonomicky aktivní populace.¹¹⁶

S tímto vývojem Uganda představuje jednu z nejprogressivnějších zemí Subsaharské Afriky, pokud jde o růst angažovanosti v oblasti občanské společnosti. S rostoucím vlivem a zaměřením se NGOs postupně zaměřily na klíčové oblasti chudoby, vládnutí a sociálního rozvoje. I přes časté problémy s vládními úřady, které je mnohdy vinily z aktivit proti mainstreamové politice, NGOs zůstávají v Ugandě nedílnou součástí občanské společnosti. Také díky těmto organizacím může být upozorňováno na problémy zahrnující potravinovou bezpečnost, vzdělávání, zdravotnictví, bydlení, HIV/AIDS, zemědělství, životní prostředí, vodní zdroje, lidská práva a mnoho dalšího. To, co je pro další vývoj nejen v sektoru NGOs nezbytné, je zajištění zodpovědnosti a transparentnosti, jakožto základních pilířů demokratických institucí a kultury. V tom Uganda bojuje proti své vlastní minulosti: „V Ugandě jsme zdělili silnou tendenci ke kontrole v mnoha oblastech života, soukromého i veřejného. Velké množství aspektů našeho života, jakožto občanů této země, je regulováno a většinou pak regulováno státem, nežli námi samotnými.“¹¹⁷

¹¹⁵ Sebtongo, P. Tamtéž. Str. 82. [cit. 10/03/2011].

¹¹⁶ Hopkins, John. Tamtéž Str. 82. [cit. 10/03/2011].

¹¹⁷ De Coninck, John. Tamtéž. Str. 91. [cit. 11/03/2011].

8.2 Komplexní charakteristika rozvoje Ugandy

Podle ukazatele lidského rozvoje z roku 2007 patří Ugandě 157. místo mezi 182 sledovanými státy světa.¹¹⁸ S celkovým výsledkem 0,514 HDI se tak těsně zařazuje do skupiny zemí středního rozvoje. Nejnovější Zpráva o lidském rozvoji z roku 2010, kde došlo k jiné formě přepočítávání lidského indexu, přiřazuje Ugandě 143. místo z celkových 169 zemí s hodnotou HDI 0,422.¹¹⁹ Finanční krize v roce 2009 zasáhla i Ugandu, když sledovaný ukazatel růstu HDP klesl z 9,5% v roce 2008 na 2,1% v roce následujícím. V roce 2002 potom 57% obyvatel žije s méně jak 1,25 USD na den a téměř 80% s méně jak 2 USD na den.¹²⁰ Ovšem jedná se o značně zavádějící čísla, jelikož neexistují podrobné a jasné statistiky postihující všechny skupiny obyvatel. Zvláště pak v nejchudších oblastech, které mají na data rozhodující vliv, není k dispozici dostatek čísel pro vyvození věrohodných závěrů. Limit 1,25 (2) dolaru jako měřítko chudoby je též silně neurčitý v kontextu chudých zemí Subsaharské Afriky. Velmi chudá rodina v centrální Ugandě kolem Viktoriina jezera si může vydělat cca do 20,000 ugandských šilinků měsíčně. Pokud počítáme s průměrnými 5 až 6 členy domácnosti, potom na jednoho vychází přibližná částka 5 USD centů na celý

¹¹⁸United Nations. [online] (2009) *Human Development Report 2009: Overcoming barriers: Human mobility and development*. UNDP. New York. Str. 169. [cit. 11/03/2011].

Dostupné na: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>.

¹¹⁹United Nations. [online] (2010) *Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. UNDP. New York. Str. 145. [cit. 11/03/2011].

Dostupné na: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/chapters/>.

¹²⁰World Bank. [online] (2010) *World Development Indicators 2010*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington. Str. 90. [cit. 13/03/2011].

Dostupné na: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators/wdi-2010>.

měsíc (!).¹²¹ V roce 2009 HDP na obyvatele bylo nicméně podle ugandského statistického úřadu 1,116,000 ugandských šilinků (tzn. necelých 500 USD).¹²²

Rozdíly mezi statistickými údaji a reálnými příjmy jsou tedy značně nerovnoměrné. To samé platí i v případě výskytu HIV/AIDS. Uganda se řadí mezi „modelové“ země procházející prudkým snížením počtu obyvatel nakažených touto nemocí. Podle oficiálních čísel je současná úroveň stabilizovaná na 6 až 7% nakažených z celkové populace.¹²³ Podle neoficiálních údajů nemocnic se ovšem realita značně liší a v některých oblastech může nakažená populace dosahovat i několika desítek procent.¹²⁴ Data jsou také zkreslována nedostatečným sběrem informací z odlehlých oblastí či převládající neochotou (hlavně z důvodů sociálního vyloučení, traumatu či prostě nevědomosti) poskytnout potřebné informace.

Množství dalších problémů souvisejících s Ugandou by bylo nutné a vhodné zaznamenat a rozebrat (post-konfliktní situace severní Ugandy – téměř 900 000 IDPs¹²⁵, bezpečnostní riziko Karamojalandu na východní hranici s Keňou, silný klientelismus státního aparátu, riziko kmenových nepokojů při přebírání moci – viz Obote, Amin, Museveni, apod.). Omezený prostor této práce bohužel nedovoluje hlubší pochopení rozvojových souvislostí Ugandy a vzdělávání, které se všemi výše zmíněnými fakty silně souvisí.

¹²¹ Vlastní zdroje autora z terénní práce v Ugandě (2009-2010). 1 USD = 2600 ugandských šilinků – kurz k 25/6/2011. (viz např. http://coinmill.com/UGX_USD.html#USD=1).

¹²² Uganda Bureau of Statistics. [online] (2011) *Summary of Gross Domestic Product (GDP) at market prices 2000 – 2009*. National Accounts Statistics section. Kampala. [cit. 02/02/2011].

Dostupné na:

<http://www.ubos.org/?st=pagerelations2&id=4&p=related%20pages%20:National%20Accounts%20>

¹²³ United Nations. [online] (2010) *Global Report: UNAIDS on the Global AIDS Epidemic 2010*. UNAIDS. Geneva. Str. 28. [10/02/2011]. Dostupné na: <http://www.unaids.org/globalreport/>.

¹²⁴ Vlastní zdroje z terénní práce v Ugandě (2009 – 2010).

¹²⁵ United Nations. [online] (2009) *Human Development Report 2009: Overcoming barriers: Human mobility and development*. Str. 157. [cit. 12/02/2011].

8.3 Vzdělávání v Ugandě

„Zajištění podpory, vedení, koordinace, usměrňování a šíření kvality vzdělávání a sportu pro všechny lidi v Ugandě s cílem národní intergrace, individuálního a národního rozvoje.“¹²⁶

(Ministry of Education and Sports, Uganda)

V průběhu celého 20. století rostla míra počtu zapsaných žáků a studentů v primárním i sekundárním stupni vzdělávání napříč všemi regiony světa (viz Tab. 9).¹²⁷

Tab. 9: Hrubá míra počtu zapsaných žáků primárního stupně vzdělávání v letech 1870 – 1990 podle regionů v procentech (1993)

Region/rok	1870	1900	1930	1960	1988
Západní Evropa, Severní Amerika	61	72	74	107	103
Jižní a Východní Evropa	28	39	48	103	105
Latinská Amerika a Karibik	16	30	40	84	101
Východní Asie	20	21	24	94	110
Jihovýchodní Asie	4	4	13	71	104
Severní Afrika a Blízký Východ	7	18	76	98	
Jižní Asie a Pacifik	4	9	15	65	90
Subsaharská Afrika	17	16	16	54	85

Jedinou výjimku pak z regionálního hlediska tvořila subsaharská Afrika v 80. letech, kde počet nových žáků klesal. Tento klesající trend lze vysvětlit hlavně ekonomickou stagnací afrických zemí a značným úbytkem vládních

¹²⁶ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2011) *Mission Statement*. Ministry of Education and Sports. Kampala. [15/02/2011].
Dostupné na: <http://www.education.go.ug/home/about-the-ministry.html>.

¹²⁷ Williams, James H. (1997) *The Diffusion of the Modern School*. In: International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Str. 122.

investic do vzdělávacího sektoru.¹²⁸ Společně s tímto klesajícím trendem hrála v Ugandě zásadní vliv také politická nestabilita od konce 70. do druhé poloviny 80. let. Oficiální motto Ministerstva školství a sportu Ugandy v úvodu této podkapitoly zní uvědoměle a ukazuje pochopení role vzdělávání v rozvoji, v realitě místních škol se ovšem téměř neprojevuje.

Uganda je nicméně jednou z modelových zemí, pokud jde o podporu primárního vzdělávání. Důležitým mezníkem byl rok 1997 a přijetí politiky univerzálního primárního vzdělávání (UPE).¹²⁹ Ta však nepočítá ani tak s kvalitou výuky, jako spíše s kvantitativním uchopením základního vzdělávání (v případě rozvojových zemí můžeme připustit počáteční důraz na kvantitu s přihlédnutím k pozdějšímu kvalitativnímu růstu vzdělávacího systému). Politika masového vzdělávání prezidentu Museveni nepochybně vyšla. Hlavními body programu bylo zpřístupnění školní docházky základního stupně pro všechny vrstvy obyvatel, nehledě na jejich ekonomické zázemí. Základním prvkem této politiky se stalo bezplatné školné. I přes výrazné ulehčení nejchudším rodinám se ovšem stále jedná pouze o poloviční úspěch. Ve většině škol rodiče musí svým dětem platit další výdaje, které často ve srovnání s jejich nízkým příjmem (viz předchozí podkapitola) mohou být problematické. Školní uniforma, sešity, další učební pomůcky, jídlo během dne či závěrečné zkoušky pak mohou přijít na částku, kterou lidé v absolutní chudobě obtížně zvládají. I tak se množství dětí navštěvujících základní školy zvýšil z 2,5 milionu v roce 1996 na 7,2 milionu v roce 2005.¹³⁰

Ústava z roku 1995 podporuje vzdělávání prostřednictvím soukromých či společensko-veřejných institucí: „Jednotlivci, náboženské skupiny a jiné nevládní organizace mohou svobodně zakládat a provozovat vzdělávací instituce, pokud jsou v souladu s všeobecnou vzdělávací politikou státu a udržují národní

¹²⁸ Tamtéž. Str. 122.

¹²⁹ Kasirye, Ibrahim. [online] (2009) *Determinants of learning achievement in Uganda*. Str. 1. [10/03/2011].

¹³⁰ Tamtéž. Str. 1. [10/03/2011].

normy.“¹³¹ Vládní školy přesto představují většinu škol v celkové výši 74% základních škol, zatímco 15% jsou školy komunitní a 11% školy soukromé.¹³²

Ruku v ruce se zvýšením docházky se zvýšily i finanční výdaje na základní školství. Nosnými částmi nové politiky masového vzdělávání byla výstavba nových škol, učeben, rekrutování učitelů a zajišťování učebních materiálů. Výroční zprávy ze vzdělávacího sektoru Ministerstva školství a sportu dobře demonstrují masovost celého procesu, když velmi detailně vyjmenovávají všechny dílčí úspěchy formou zvyšujících se jednotlivých sledovaných ukazatelů. Neméně důležitým ukazatelem je sblížování rozdílů k přístupu ve vzdělávání mezi chlapci a dívkami. Zatímco v případě primárního vzdělávání se podařilo tento rozdíl výrazně eliminovat (viz Tab. 10), přístup dívek v sekundárním vzdělávání zůstává posledních několik let ve sledovaném období víceméně konstantní (viz Tab. 11).¹³³ Silně se zde projevuje tradiční kulturní myšlení, kdy dívka během školní docházky (zvláště pak na střední škole) otěhotní a jako taková je nucena studium přerušit či ukončit. S největší pravděpodobností se poté již do školy znovu nevrátí. I přes častou deklaratorní snahu učitelů a místních autorit s tímto faktem něco dělat, jde spíše o tiše tolerovanou „aktivitu“. V roce 2007/2008 byl potom rozdíl mezi docházkou chlapců a dívek stále nevyrovnaný (na střední škole celkem 517 254 chlapců oproti 437 074 dívkám, na škole základní potom ukazuje Tab. 12 i s projekcí do roku 2015, jakožto cílového roku pro MDGs).¹³⁴

¹³¹ *Constitution of the republic of Uganda: Educational objectives XVIII/(iii)*. [online] (1995). [cit. 15/03/2011].

Dostupné na: http://www.ugandaembassy.com/Constitution_of_Uganda.pdf.

¹³² Ministry of Finance, Planning and Economic Development. [online] (2010) *Uganda National Report: for the implementation of the Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2001 – 2010*. Kampala. Str. 16. [cit. 20/03/2011].

Dostupné na: https://www.un.org/wcm/webdav/site/ldc/shared/Uganda%20-%20EDPR%20-%20BPOA%20Final%20Report_%2029th%20%2001%202010.pdf.

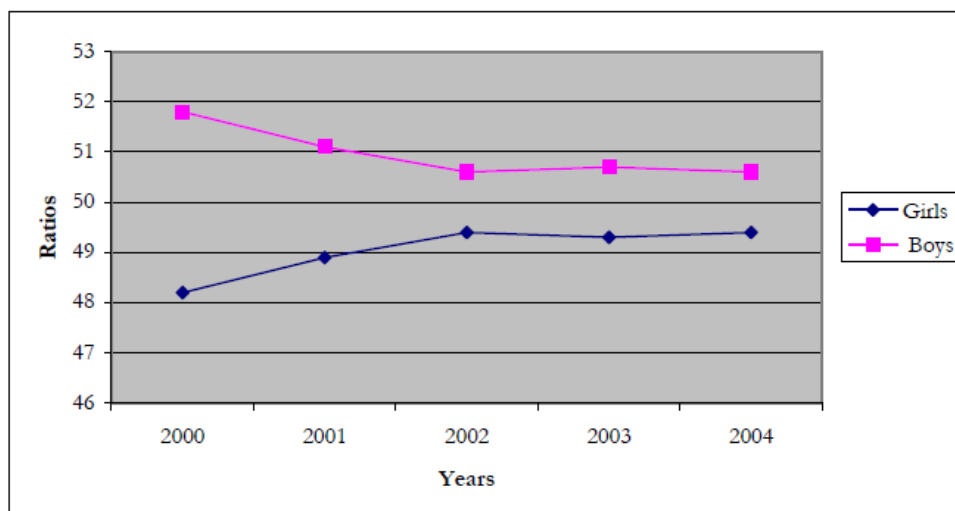
¹³³ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2005) *The Education Sector: Annual Performance Report 2004/2005*. M & E Section. Education Planning Department. Kampala. Str. 91. [cit. 15/02/2011].

Dostupné na: <http://education.go.ug/ESSAPR%20Copies/ESAPR%202005.pdf>.

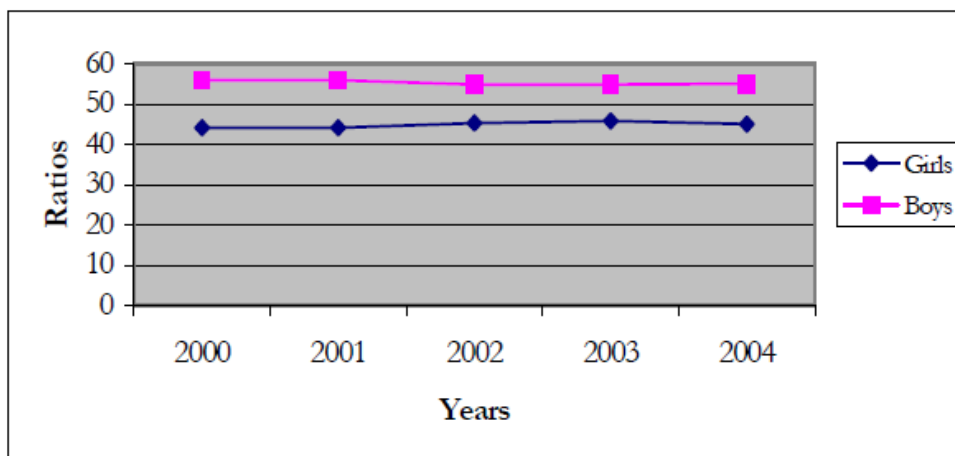
¹³⁴ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2008) *The Education and Sports Sector Annual Performance Report 2007/2008*. Str. 78. [cit. 26/03/2011].

Mezi dalšími faktory snižujícími kvalitu vzdělávání v Ugandě (a potažmo i v ostatních subsaharských zemích), patří nízká kvalifikace učitelů, neatraktivnost

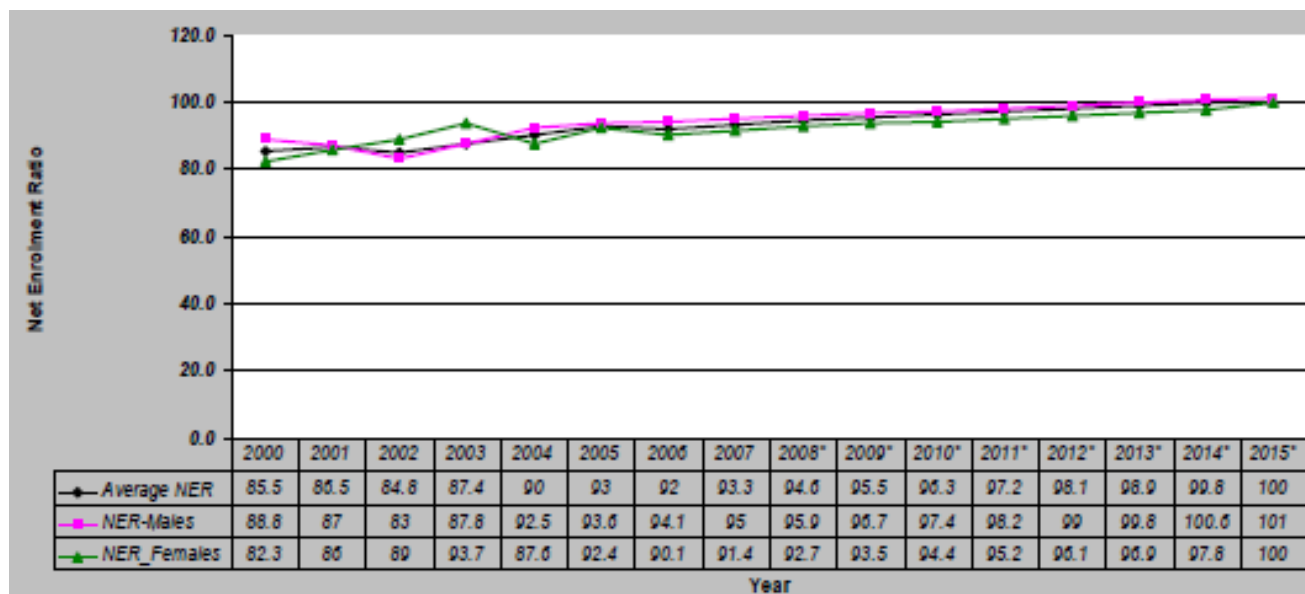
Tab. 10: Podíl chlapců a dívek v primárním vzdělávání v Ugandě v procentech (2004)



Tab. 11: Podíl chlapců a dívek v sekundárním vzdělávání v Ugandě v procentech (2004)



Tab. 12: Celkový zápis do základní školy v Ugandě (2008)



technického vzdělávání, nedostupnost škol, převládající silné předsudky vůči vzdělávání nebo nedostatek učebních pomůcek a kvalitního školního zázemí apod.

Pokud jde o kvalifikovanou pracovní sílu učitelského sboru, rozdílná data jsou k dispozici v nejrůznějších hodnotících zprávách a přímo v daných oblastech. Tak například celkový počet učitelů základních škol se více jak zdvojnásobil z 65 000 v roce 1996 na 150 000 v roce 2006.¹³⁵ Navíc jeden ze slibů předvolební prezidentské kampaně v únoru 2011 vládnoucí strany *National Resistance Movement* prezidenta Museveniho bylo dalších 20 000 učitelů základního vzdělávání jen v roce 2010/11 a masová podpora ve vzdělávacím sektoru. I přestože mají vládní školy garantovány určité jistoty od státu, ne vždy se setkají s otevřenou náručí státního byrokratického aparátu.

V případě kvalifikovaných učitelů schopných pozvednout výuku a úroveň školy klesá jejich motivace se vzdáleností školy od hlavních center regionu či země. Školy na vesnici spojené s okolním světem pouze prašnou cestou, která se

¹³⁵ Kasirye, Ibrahim. [online] (2009) *Determinants of learning achievement in Uganda*. Str. 2. [15/03/2011].

navíc v období dešťů stane nesjízdnou, těžko mohou počítat s přísunem hodnotné pomoci. Průměrný učitelský plat (tabulkový) byl v roce 2006/2007 kolem 200 000 ugandských šilinků měsíčně (což je kolem 125 USD).¹³⁶ Ovšem reálně se cifry na výplatní pásce učitelů pohybují v jiných částkách, zvláště pokud se jedná o školy na vesnicích (částky se mohou pohybovat i pod hranicí 100 000 ugandských šilinků (tzn. necelých 65 USD na měsíc).¹³⁷ I přes dramatický nárůst učitelských mezd za posledních 15 let je na tom Uganda z hlediska celého regionu východní Afriky prozatím špatně. V roce 2000 vykazovala pouze podíl 2,9% z celkového HDP na osobu.¹³⁸

Pro doplnění celkového obrazu problematických oblastí vzdělávání v Ugandě mohou sloužit Tab. 13, ukazující množství žáků v základních školách na jednoho učitele (vládní školy jsou na tom potom nejhůře a stav se prozatím nemění) a Tab. 14 o průměrné vzdálenosti, kterou musejí děti urazit každý den do školy (a tu samou ze školy).¹³⁹ Tyto čísla jsou opět značně nevyvážena zprůměrováním. Není neobvyklé mít ve třídě i 100 dětí na jednoho učitele a docházet každý den 5 km do školy.

Tab. 13: Počet dětí na jednoho učitele základních škol podle vlastnictví školy v Ugandě (2008)

FY	Government aided primary schools			Private schools			Community schools		
	Total Enrolment	Total Classroom stock	PCR	Total Enrolment	Total Classroom stock	PCR	Total Enrolment	Total Classroom stock	PCR
2006/07	6,668,931	85,902	78:1	476,215	13,229	37:1	211,924	3,383	65:1
2007/08	6,777,675	86,306	78:1	552,862	15,060	37:1	207,434	3,519	65:1

¹³⁶ Tamtéž. Str. 21. [15/03/2011].

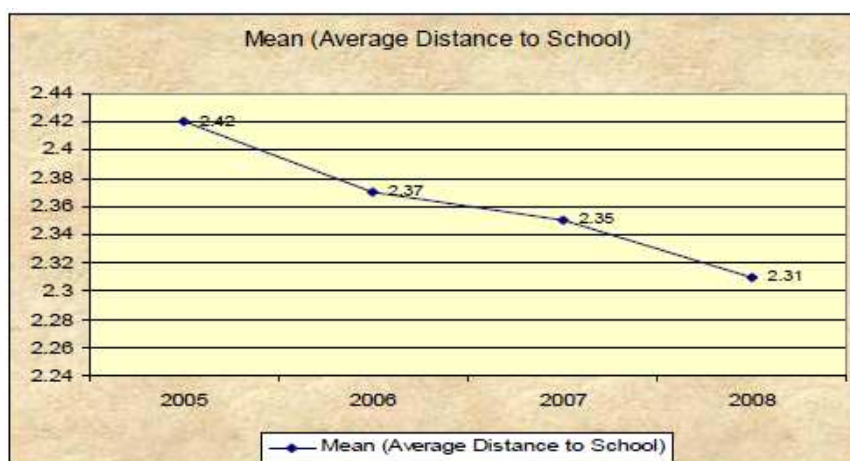
¹³⁷ Vlastní zdroje z výzkumu v Ugandě (červen - červenec 2011).

¹³⁸ Lambert, Silvie. [online] (2004) *Teachers' Pay and Conditions: An assessment of recent trends in Africa*. UNESCO. Paris. [cit. 17/03/2011].

Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146656e.pdf>.

¹³⁹ Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2008) *The Education and Sports Sector Annual Performance Report 2007/2008*. Str. 28. [cit. 27/03/2011].

Tab. 14: Průměrná vzdálenost docházení dětí do školy v Ugandě v km (2008)



Poslední tabulka (Tab. 15)¹⁴⁰ této podkapitoly ukazuje důvody žáků základních škol pro neukončení základní školní docházky v Ugandě. K zajímavým výsledkům patří snížení procentuálního podílu žáků závislých na finanční náročnosti školného (důsledek zmiňované masivní podpory primárního vzdělávání v posledních letech). Naopak rizikové může být zvýšení podílu neukončené docházky z důvodů těhotenství, což souvisí se stále nejvyšším číslem míry plodnosti Ugandy na světě.

Tab. 15: Důvody neukončení základní školní docházky ve sledovaných obdobích v Ugandě (2006)

	2005/06		2002/03		1999/2000	
	Rural	Urban	Rural	Urban	Rural	Urban
Cost of schooling too expensive	44.6	58.8	58.1	68.9	65.4	75.2
Not willing to attend further	16	7.9	-	-	-	-
Sickness or clamity in the family	7.4	4.5	-	-	-	-
Parents did not want	6.8	4.7	16.1	15.9	11	9.1
Poor academic progress	5.2	4.1	-	-	-	-
Help with home, family, or farmwork	4.4	2.6	7.1	3.2	7.6	3.8
Pregnancy	4.1	3.8	3.6	2.2	3.5	1.4
Other reasons	11.5	13.6	15.1	9.8	12.5	10.5
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

¹⁴⁰ Kasirye, Ibrahim. [online] (2009) *Determinants of learning achievement in Uganda*. Str. 33. [28/03/2011].

Na závěr této podkapitoly je pro lepší orientaci ve struktuře vzdělávacího systému v Ugandě vysvětleno jeho dělení. Podobně jako ve většině zemí, ani Uganda není výjimkou v zavedené Západní struktuře vzdělávání (dědictví britské koloniální správy) – předškolní stupeň, základní, střední a vyšší vzdělávání. Stát nezaručuje předškolní výuku, která je nicméně jedním z významných faktorů ovlivňujících pozdější úroveň vzdělání dítěte při nástupu do školy základní. Mateřské školky se dělí na nižší (*baby class*) a vyšší (*top class*) stupeň (někdy také mezistupeň – *middle class*) a pokud jsou kvalitní, dokážou výrazným způsobem pomoci dítěti v začátcích na základní škole. Základní vzdělávání se skládá ze sedmi ročníků zakončených již zmíněnou závěrečnou zkouškou (tzv. *PLE – primary leaving examination*). Sekundární vzdělávání je rozděleno do dvou stupňů. První čtyři roky (tzv. *O level*) jsou zakončeny zkouškou, která je sledována také v této práci (S4). Další dva roky vyššího středního vzdělání (tzv. *A level*) jsou potom možným předstupněm k univerzitnímu vzdělání. Centrální institucí zabývající se realizací a vyhodnocováním zkoušek na jakékoli úrovni je UNEB (*Uganda National Examination Board*).

8.4 Schéma výzkumu v Ugandě

Robert Stake ve své knize *The art of case study research* odkazuje na případovou studii založenou nejenom na sběru dat.¹⁴¹ Případová studie nevládní organizace v Ugandě (v případě této diplomové práce potom ACHP) se opírá o kombinaci kvantitativního sběru dat (prospěch podporovaných studentů) a zúčatněného pozorování realizace programu Adopce na dálku® a monitoringu kvality výuky. Snahou nebylo zachytit fungování programů rozvoje ACHP v Ugandě v celé její komplexnosti, ale pouze vzdělávacího projektu Adopce na dálku®. Pro jeho pochopení bylo působení autora práce v Ugandě zásadní.

¹⁴¹ Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications. London. Str. 4.

Hlavním závazkem tak bylo porozumění programu sponzoringu v Ugandě realizovaného vybranou nevládní organizací.

Případová studie byla vybrána jako možnost ponořit se a pochopit důkladně problematiku vzdělávacích projektů nejenom na základě kvantitativních dat. „*Metody, které používají kvalitativní výzkumníci, dokazují rozšířené přesvědčení, že mohou zprostředkovat hlubší porozumění společenských fenoménů, než by se dalo získat z čistě kvantitativních dat.*“¹⁴² Preference kvalitativního výzkumníka jsou: 1. upřednostnění kvalitativních dat – zjednodušeně se tím rozumí analýza slov a obrazů nežli čísel; 2. preference přirozeně se vyskytujících dat – raději pozorování než experiment, raději nestrukturované než strukturované interview; 3. preference významu než chování – pokus o „dokumentování světa z pohledu zkoumaných lidí; 4. odmítání přírodních věd jako východiskového modelu; 5. preference spíše induktivního výzkumu spojeného s generováním hypotéz než testování hypotéz.¹⁴³ Pro sledovaný případ projektu Adopce na dálku® se tedy jeví kombinace kvantitativní metody sběru dat a zúčastněného pozorování nejvhodnější.

Data použitá v této případové studii byla získána v letech 2009, 2010 a 2011 v centrální části Ugandy. Data z roku 2009 pocházejí z vnitřní zprávy ACHP o prospěchu základních škol podporovaných programem Adopce na dálku® (*Evaluative report on the performance of UCDD supported preprimary schools*). Data z roku 2010 byla získána během mé roční práce v Ugandě pro ACHP a jsou uvedena ve dvou zprávách o činnosti Adopce na dálku® (*Evaluační zpráva o středních školách podporovaných UCDD v Ugandě – 2009* a *Zpráva o monitoringu prospěchu P7 kandidátů na základních školách podporovaných UCDD za rok 2009 v Ugandě*). Konečně data z roku 2011 jsou použita díky měsíční výzkumné cestě do Ugandy ve spolupráci s Arcidiecézní charitou Praha.

¹⁴² Silverman, David (2005). *Ako robíť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Ikar. Bratislava. Str. 20.

¹⁴³ Tamtéž. Str. 20.

Získaná data jsou kvantitativního formátu a zjišťují na základě procentuálního vyjádření úspěšnosti studentů při závěrečných zkouškách (primárního i sekundárního stupně vzdělávání) celkovou (ne)úspěšnost studentů podporovaných programem *Adopce na dálku*[®] ACHP vedle těch, kteří sponzorování nejsou. V případě primárního vzdělávání platí výsledky žáků z P7 (závěrečný ročník). Hodnocení se pohybuje od nejlepšího 1. a 2. stupně (tzv. *division*) až ke stupni 4. Dále jsou pak zařazeni ti, kteří neprospěli (*failed*) nebo test nepodstoupili (nedostavili se; označení *X*). Do celkového procentuálního hodnocení se potom započítává množství úspěšných studentů (1. a 2. stupeň) a neúspěšných studentů (*failed* a *X*). Výsledná tabulka je poté rozdělena na dva řádky uvádějící celkový počet studentů (*total*) a počet těch, kteří jsou podporováni programem *Adopce na dálku*[®] (UCDT).

Výsledné ukazatele celkového prospěchu potom pomohou ukázat, zdali jsou na tom žáci a studenti podporováni programem sponzoringu ACHP lépe, než ostatní ve stejné škole a sledovaném ročníku. Data z tří po sobě jdoucích let ukazují na trend škol ve sledovaném období a i jejich možný následný vývoj. Obdobně je tomu i v případě průzkumu prospěchu studentů na středních školách (používá se stejná tabulka a ukazatele jako v případě škol základních), kde jsou data zjišťována od závěrečných ročníků S4. Druhým důležitým prvkem pro vytvoření komplexnějšího obrazu o roli vzdělávání a jeho fungování bylo samotné působení autora v oblasti chudšího venkova centrální Ugandy (převážně pak *Mukono/Buikwe District*).

8.5 Cíl výzkumu a limity studie

Cílem výzkumu použitého v této práci bylo na základě získaných dat prospěchu žáků/studentů ze závěrečných ročníků základních a středních škol podporovaných programem *Adopce na dálku*[®] ACHP v průběhu tří po sobě jdoucích let získat obecný přehled o vývoji úspěšnosti/neúspěšnosti programu

adopce spolupracujících škol. Výsledky výzkumu jsou primárně určeny pro lepší přehled realizace projektu Adopce na dálku® a její možný další vývoj směrem k vyšší efektivitě a kvalitě.

Autor práce si je vědom limitů, které v průběhu tohoto výzkumu a zpracování případové studie vyvstaly. I přes jasně daný cíl sběru dat a zaměření celé práce se jedná pouze o část nastíněné problematiky vzdělávacího projektu adopce ACHP v Ugandě. Cílem výzkumu a i této práce nebylo analyzovat celý program adopce v jeho komplexnosti takový, jaký je. Výsledky této práce by měly být použitelné pro další výzkum, zabývající se hlouběji příčinami úspěšnosti/neúspěšnosti programu adopce. Komplexní uchopení této problematiky by nicméně vyžadovalo mnohem více času, prostředků a lidských zdrojů, které autor neměl k dispozici, a které by znamenalo mnohem obsáhlejší práci (např. příčiny nízké/vysoké úspěšnosti podporovaných studentů – docházka do školy, sociální prostředí rodiny sponzorovaného dítěte, sezónní práce dítěte/studenta, HIV/AIDS apod.).

V neposlední řadě část výzkumu, použitá v této práci formou zkušeností z pozorování a monitoringu kvality výuky a realizace programu sponzoringu, je subjektivní. *„Nové otázky vyvstávají častěji, nežli odpovědi na ty staré. Přispění takového výzkumu zavedeným vědním oborům je pomalé a tendenční. Výsledky znamenají příliš málo v ovlivňování oblasti společenské praxe. Etická rizika jsou značná a časové a finanční náklady jsou velmi vysoké.“*¹⁴⁴

V případové studii jsou také použity zkušenosti autora práce jako terénního pracovníka UCDT a jeho přímé účasti či pozorování projektů vzdělávání. Zvláště v podkapitole 8.4 je využito takto získaných znalostí. Výhodou tohoto výzkumu je vedle již dříve zmíněné samotné zkušenosti autora práce s tématem vzdělávacích projektů v Ugandě také podpora ACHP při realizaci výzkumu. Díky spolupráci s ACHP je získávání dat spojených s programem adopce

¹⁴⁴ Stake, Robert E. (1995). Str. 45.

bezproblémové (samozřejmě přes dílčí problémy s konkrétními školami či jejich zástupci).

8.6 Arcidiecézní charita Praha v Ugandě

Arcidiecézní charita Praha působí v Ugandě od roku 2001, kdy zde začala realizovat rozvojovou pomoc prostřednictvím projektu Adopce na dálku®. Vedle tohoto projektu jsou zde ještě projekty zdravotnictví či zemědělství, ale vzhledem k obsahu jim nebude věnován v této práci prostor. Poměrně známý projekt Adopce na dálku® umožňuje donorům v České republice (ať už jednotlivcům, skupinám či institucím) sponzorovat vzdělávání dítěte v Ugandě, ale i dalších rozvojových zemí zapojených do programu sponzoringu (např. Zambie, Indie, Bělorusko atd.). Díky tomuto finančnímu příspěvku, který pokrývá nejenom školní poplatky, ale také školní pomůcky, uniformu, poplatky za zkoušky či výdaje při zdravotnických ošetřeních, může dané dítě pravidelně navštěvovat školu bez starosti o shánění peněz a tím se tak výrazně zvyšuje jeho šance na získání vzdělání a eliminuje hlavní faktor zameškávání výuky. Již několik let je tento program v Ugandě implementován a realizován prostřednictvím dceřiné organizace UCDT (Uganda-Czech Development Trust). Jedná se v podstatě o místní zastoupení ACHP v Ugandě, jelikož zřízení samotné pobočky bylo administrativně příliš náročné a neprůchodné přes ugandskou byrokracii. V současnosti je podporováno v Ugandě mezi 3 - 4 000 dětí na všech stupních vzdělávacího systému (hlavně potom primárního a sekundárního stupně). Nejvíce zastoupenou oblastí je okres Mukono, nacházející se v centrální části Ugandy mezi hlavním městem Kampalou a turistickým i obchodním centrem Jinjou. Zde se soustřeďuje nejvíce spolupracujících základních a středních škol. Dalšími zapojenými oblastmi je pak Kampala a okolí, okres Kayunga, Luwero či Wakiso (všechny v centrální části kolem jezera). Mezi odlehlejší regiony patří i nicméně

velmi chudé severní oblasti Nebbi či Gulu, i přestože je zde počet dětí v programu vzdělávání velmi omezený.

Důležitým krokem k zefektivnění programu Adopce na dálku® ACHP bylo přijetí nové politiky *bright & needy (chytré a potřebné)*, kdy bylo ze začátku aplikováno pouze *needy*. I přestože se většina dětí nachází v bohatší oblasti centrální Ugandy, nemohou si zdaleka všichni dovolit být jen základní potřebu vzdělávání. Většina rodin je tak odkázána na nepravidelné docházení svých dětí a tím i značně nízkou získanou hodnotu vzdělávání. Z pohledu Evropana by potřební byli všichni. Ne u všech se ovšem nakonec v praxi ukáže, že mají o vzdělávání opravdový a dlouhotrvající zájem (skutečně i v Africe jsou rodiny a děti, které i přes svoji do očí bijící chudobu vám budou razantně tvrdit, že do školy prostě chodit nebudou a nechodí). Proto bylo také nutné připojit další kritérium při samotném výběru, a to bystrost či chytrost dítěte, jakkoli je to těžké srovnávat. Tato velká změna k celkovému přístupu získávání nových dětí do programu adopce výrazně snížila celkový počet podporovaných dětí. Je ovšem nutné říci, že ne na úkor kvality poskytované pomoci.

Hlavní personální částí UCDT jsou místní sociální pracovníci pocházející z oblastí, kterým se pak i nadále pracovně věnují. Jakožto znalci místních reálií, jazyka a situace chudých rodin žijících v okolí mají ty nejlepší předpoklady pro práci v sociální oblasti. ACHP při výběru takových pracovníků potom neklade hlavní důraz na dosažené vzdělání (většina sociálních pracovníků pochází z vesnického prostředí a sami nemají či neměli dostatek možností a prostředků k získání odborné kvalifikace), ale na schopnosti a motivaci vykonávat tuto práci. Náplní práce sociálních pracovníků je potom realizace vlastního programu adopce přímo v úzké spolupráci s rodinami zařazenými do programu.

Negativním prvkem zapojení sociálních pracovníků je potom ovlivnění komunitou, rodinou, přáteli či obecně řečeno místními tradicemi a zvyky, což se může projevat zvýhodňováním dětí (např. při výběru nově registrovaných dětí do programu adopce zvýhodnění na základě společného náboženského vyznání).

Sociální pracovníci jsou nicméně stěžejní součástí realizace celého projektu adopce. Působí v tzv. kódech (*codes*), kterých bylo 14 v polovině roku 2011, a z nichž každý spadá pod svého hlavního oblastního koordinátora. V každém kódu je potom pobočka UCDT a sociální pracovníci se pohybují převážně zde. Jednou za měsíc se potom schází ke schůzce celé UCDT, která bývá často doplněna semináři a workshopy k doplnění informací potřebných pro profesionální růst pracovníků (např. o HIV/AIDS, možnostech technického vzdělávání apod.).

Výše financování v programu Adopce na dálku® závisí na formě studia, typu školy a zemi. Pro Ugandu je stanovena částka 7 000 Kč na jedno dítě ročně¹⁴⁵. Celá tato částka ovšem do Ugandy neputuje. Z celkového obnosu jde 70% do Fondu Adopce na dálku®, kde jsou dále peníze přerozdělovány podle daných kritérií (věk dítěte, typ studia, typ školy, země příjemce, popř. zdravotního stavu)¹⁴⁶. Tento způsob přerozdělování zajistí výpadky ať už ze strany ukončení sponzoringu donorem či vypnutí dítěte z programu (peníze od donora jsou dále přerozděleny jiným potřebným dětem). Dalších 20% tvoří Rozvojový fond, prostřednictvím kterého jsou financovány ostatní rozvojové projekty ACHP v přijímajících zemích, a tím také nepřímo podporují vzdělávání dětí v programu adopce v dané lokalitě (zemědělské, zdravotnické, školní či jiné komunitní projekty). Minimální podíl 2% je vyhrazen na projektové náklady (monitoring, koordinační a koncepční práce). Režijní náklady spojené s realizací programu adopce pak tvoří 8% z celkové částky.¹⁴⁷

Výběr dítěte do programu se odehrává v několika krocích. Prvním kontaktem je sociální pracovník, který vytipuje vhodnou rodinu ve svém kódu. Dále od ní shromažďuje informace o již dosaženém vzdělání (formou vysvědčení ze školy, kde se dítě zrovna nachází), životních poměrů a členech rodiny.

¹⁴⁵ Charita Česká republika. [online] (2011) *Adopce na dálku®*. Arcidiecézní charita Praha. Praha. [cit. 13/04/2011]. Dostupné na: <http://praha.charita.cz/rs/adopce-na-dalku/>.

¹⁴⁶ Charita Česká republika. [online] (2011) *Podmínky a pravidla programu Adopce na dálku®*. Arcidiecézní charita Praha. Praha. [cit. 13/04/2011].

Dostupné na: <http://praha.charita.cz/rs/podminky-a-pravidla/>.

¹⁴⁷ Tamtéž. [cit. 13/04/2011].

Závěrečná návštěva dítěte v jeho rodině probíhá často v doprovodu pracovníka UCDT z České republiky. Je tak částečně zaručen správný výběr podle daných kritérií a eliminována možnost zvýhodňování (v praxi se ovšem příliš často nestává, že by dítě vybrané sociálním pracovníkem dále do programu adopce neprošlo). Vedle politiky *bright & needy* jsou dalšími hlavními kritérii věk dítěte (rozmezí 6 až 13 let pro zapojení do programu je nastaveno hlavně z hlediska snahy o dlouhodobou podporu dítěte vedoucí k získání jak primárního, tak i sekundárního vzdělání), dostupnost do školy (dáno velikostí kódu) a ekonomický a rodinný stav. Pouze jedno dítě v rodině pak může být podporováno a nesmí v průběhu studia opakovat žádný ročník (to vyvolává problém se zvýhodňováním podporovaných dětí ze strany školy – viz dále). Všechna výše zmíněná kritéria by měla vést k výrazně vyšší šanci podporovaného dítěte dosáhnout požadovaného vzdělání. ACHP se v Ugandě snaží vyvíjet program kvalitního vzdělávání zaměřeného na děti nejen potřebné, ale co je zásadnější, na ty, které v programu vydrží a mají o poskytovanou podporu opravdový zájem.

Jedna z výhrad ze strany veřejnosti často bývá otázka věku dítěte a délky podpory. Bylo již zmíněno, že věk pro zařazení do programu adopce by měl být pokud možno nižší. Je snaha získat do programu děti pokud možno na nižším stupni primárního vzdělávání a snažit se zajistit jeho dlouhodobé (udržitelné) vzdělávání. Dítě i jeho rodina je pak motivovanější v programu pokračovat a zároveň spolupracovat s organizací. Starší děti a studenti středních škol jsou náchylnější program ukončit, ať už dobrovolně (často kvůli nezájmu dále studovat) nebo nedobrovolně (z důvodu těhotenství či nesplnění studijních povinností a závěrečných zkoušek). Důvodem pro dlouhodobou podporu dítěte v programu adopce je jednoduše možnost získání kvalifikovanějšího zaměstnání s rostoucím stupněm dosaženého vzdělání.

Nedokončená základní školní docházka, přestože je v Ugandě povinná (podle zákona Education Act z roku 2008),¹⁴⁸ stále zde znamená problém (i přesto, že právě Uganda patří mezi jednu z nejprogresivnějších zemí regionu v tomto sektoru). Dítě se čtyřmi, pěti nebo šesti lety základní školy nemůže získat dostatečné vzdělání k získání lepšího pracovního uplatnění a tak i možnosti, jak se dostat z kruhu chudoby. To samé platí i o nedokončeném sekundárním vzdělávání. Pro uplatnění se například jako učitel na vesnické škole je potřeba mít dokončen alespoň základní kurz vyššího středního vzdělání v délce od jednoho roku. V souvislosti s tímto faktem začala ACHP v Ugandě realizovat program technického vzdělávání, když v roce 2009 převzala správu nad středním odborným učilištěm Sv. Karla Lwagy v Malongwe. Součástí výuky jsou vedle obecnějších předmětů (angličtina, matematika, věda atd.) speciální kurzy praktického zaměření (např. kadeřnictví, truhlářství, elektromechanika nebo krejčovství). Absolvent s praktickým vzděláním má mnohem větší šanci na otevření vlastní živnosti přímo v místě svého bydliště. O tyto služby je stále velký zájem a mají zaručený dobré odběratelské zázemí a jistotu výdělku. Paradoxně právě v ugandské společnosti nepatří technické vzdělávání mezi školy, kam by rodiče umísťovali své děti. Obecně platí silné předsudky (podobně jako v ČR s učilišti), že na takový typ škol chodí jen děti se špatnými předchozími studijními výsledky, a že se v podstatě jedná o podřadný stupeň vzdělání.

Mezi nejčastější problémy spojené s realizací projektu Adopce na dálku® ACHP v Ugandě patří všudypřítomná byrokracie na všech administrativních úrovních, nedostatečná komunikace ze strany škol (někdy až odmítavý přístup) a často se měnící rodinné prostředí (úmrť rodičů, stěhování, nízký zájem na vzdělávání dítěte, sezónní práce apod.). Mezi školami, které projevují nejmenší zájem o spolupráci s ACHP, jsou většinou střední školy s bohatším zázemím či jinými donory, kde je programem adopce podporována pouze malá skupina dětí

¹⁴⁸ UPPC. [online] (29/08/2008) *The Education (Pre-Primary, Primary, Post-Primary) Act 2008*. The Uganda Gazette No. 44. Volume CI. Entebbe. [cit. 20/04/2011].
Dostupné na: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Uganda/Uganda_EducationAct.pdf.

či jednotlivci. Naopak silná spolupráce je v těch školách (převážně pak základních), kde je velká skupina dětí zapojených do programu. V těchto školách také vyvstávají mnohé problémy spojené s financemi ze strany ACHP, kde pak často tvoří podstatný či dokonce většinový příjem školy. Mnohé školy jsou tak na školních poplatcích ze strany UCDT existenčně závislé a vedení škol se pak často snaží zvýhodnit podporované děti při postupu do vyšších ročníků. Při závěrečných státem řízených zkouškách se potom tento problém silně projevuje špatnými výsledky a opakováním závěrečného ročníku či nemožností dále pokračovat ve studiu.

K problematickým oblastem ze strany ACHP patří také nedostatečná evaluační a monitorovací část projektů. Po skončení dítěte v projektu je pak velmi obtížné vysledovat, jestli se vrátilo zpět k rodině či se osamostatnilo a našlo si vlastní práci a jak je na tom z hlediska ekonomické (ne)závislosti a životní úrovně. Podrobnější databáze a informace o uplatnění dětí a studentů po skončení v programu adopce by znamenaly přehled o možnostech uplatnění na trhu práce, podíl úspěšných uchazečů o práci, popř. sektorové zaměření budoucích zaměstnanců, apod. Dlouhodobý monitoring by znamenal zvýšení efektivity projektů a zaměření se na regiony potřebné a spolupracující (!).

Dalším nejednoznačným prvkem je silná centralizace administrativních záležitostí mezi sídlem v České republice a hlavní kanceláří UCDT v Ugandě. Důležitá rozhodnutí se vykonávají v České republice, kde je také vytvářena a zastřešována celá politika projektů ACHP (a tím i UCDT). Často se ovšem stává, že mnohá rozhodnutí, která by mohla být řešena na místní úrovni projektů v Ugandě, jsou směřována opět do České republiky. Celková komunikace tak může váznout a poškozovat samotnou realizaci projektů. Se snahou decentralizace souvisí zavedení nové pracovní pozice vedoucího mise, která by měla převést řadu kompetencí z České republiky do Ugandy a zapojit se tak více na rozhodovacích procesech ovlivňujících každodenní chod projektů. Jednoznačně pozitivním krokem je také rozhodnutí přemístit hlavní sídlo UCDT

z Kampaly do oblasti, kde se soustředí nejvíce projektů a dětí podporovaných programem adopce.

Hlavním partnerem UCDDT v Ugandě je diecéze Lugazi (okres Mukono). Pozemky, na kterých se postavila nová základní škola Sv. Jana Nepomuckého v Kitule či nemocnice Sv. Karla Lwangy v Buikwe (obě vedené ACHP, popř. ve spolupráci s dalšími partnery projektů), patří církvi. Spolupráce s církví v Ugandě je dlouhodobá, nicméně není jednoznačně pozitivní. Bezesporu se jedná o logického partnera pro církevní nevládní organizaci znamenající mnohé výhody (silná role katolické církve v zemi, církevní hodnostáři jako přirozené autority apod.). Jednou z nevýhod ovšem je chladné zapojení do projektů UCDDT a mnohdy spíše byrokratický přístup a nejasné stanovené priority.

Na závěr této podkapitoly je nicméně nutné říct, že i přes výše zmíněné problémy ACHP v Ugandě pokračuje v plnění svých projektů dlouhodobě již desátým rokem. To je jedna z nesporných výhod a silný důvod pro pokračování v aktivitě. Budování dlouhodobé mise, vytváření kontaktů a svého místa v Ugandě společně s vyvíjející se vnitřní politikou organizace znamená vznik stabilního zázemí pro ACHP, rozvíjející se hlubší pochopení místní společnosti a realit a s tím související lepší realizace a implementace projektů rozvoje.

8.7 Výběr vzorků použitých ve výzkumu

Kvantitativní sběr dat z terénu v centrální části Ugandy se odehrával na úrovni základních a středních škol zapojených do programu Adopce na dálku® ACHP. Terciární stupeň vzdělávání nebyl do výzkumu zahrnut, jelikož z hlediska celkového počtu zapojených škol a podporovaných dětí/studentů se jedná o marginální část. Navíc prostředí, ve kterém se studenti vyšších škol či univerzit nacházejí, je značně odlišné od prostředí dětí nižšího věku (sociální zázemí, ovlivnění rodinou, existenciální vazby).

ACHP prostřednictvím své dceřiné organizace UCDDT v roce 2010 spolupracovala v Ugandě se 43 základními školami a 29 školami středními.¹⁴⁹ V roce 2011 spolupráce dále pokračuje na 44 základních a 34 středních školách.¹⁵⁰ Proto, aby byl vzorek sledovaných škol dostatečně reprezentativní, byla snaha do výzkumu v roce 2011 zajistit informace alespoň z 20 škol základních a 15 škol středních.

Výběr škol pro výzkum neprobíhal zcela náhodně. Do výzkumu nebyly zařazeny ty školy, které se nacházejí na odlehlejších hůře dostupných místech (v rámci omezeného časového limitu pro vypracování výzkumu byly upřednostněny školy v okrese Mukono/Buikwe, kde se nachází většina sponzorovaných dětí v programu adopce ACHP a jedná se proto o nejreprezentativnější vzorek). Do výběru byly zapojeny školy, ze kterých již existují dostupná data z let 2009 a 2010. Některé školy v průběhu posledních tří let z programu spolupráce s UCDDT vypadly, jiné byly nově přidány. Tyto školy nebyly pro tuto práci uvedeny, jelikož pro ně prozatím neexistují dostupné informace o prospěchu kandidátů závěrečných ročníků z předchozích let. Dále nebyly do výzkumu zapojeny ty školy, ve kterých UCDDT nemá žáky/studenty v závěrečném ročníku (prozatím studují nižší ročníky) a neexistují tedy potřebné údaje. Do výzkumu naopak byly zahrnuty školy bez ohledu jejich statutu (vládní/soukromé/církevní) či náboženském zaměření (katolické/protestantské/muslimské).

Pro pokud možno co nejreprezentativnější výsledný obraz výzkumu byla snaha zapojit všechny kódy (14), ve kterých se podporované školy nacházejí. Nicméně množství škol se značně liší v závislosti na charakteristice daného kódu a jeho spolupráci s UCDDT. Jsou kódy, kde se nachází velmi málo podporovaných škol a naopak ty, kde je spolupráce intenzivní s větším množstvím škol. Ze strany autora práce bylo vyvinuto úsilí o co největší pokrytí regionů zapojených do

¹⁴⁹ Informace pocházejí z roku 2010 ze zpráv *Evaluační zpráva o středních školách podporovaných UCDDT v Ugandě* a *Zpráva o monitoringu prospěchu P7 kandidátů na základních školách podporovaných UCDDT za rok 2009 v Ugandě*. Obě zprávy vypracoval autor diplomové práce.

¹⁵⁰ Mezi střední školy jsou započítány i odborná učiliště. Informace pocházejí z rozhovorů s vedoucími sociálními pracovníky UCDDT.

spolupráce s UCDT v oblasti vzdělávacích projektů. Při výběru vzorků se nebral ohled na předchozí zjištění ze získaných dat. Byly proto zahrnuty všechny školy, ať už s lepšími či s horšími výsledky.

8.8 Výsledná data a jejich analýza

Z celkového počtu 78 základních a středních škol (44; 34) podporovaných programem Adopce na dálku® ACHP v roce 2011 v Ugandě bylo navštíveno 31 základních a 16 středních škol. Relevantní a validní data pro výzkum byla získána z 20 škol základních a 10 škol středních. Z celkových 14 kódů je ve výzkumu zastoupeno 11. Ostatní 3 zbylé nebyly zahrnuty z důvodů větších vzdáleností a nekompletních výsledků. Výsledky výzkumu jsou pro detailnější přehled uvedeny v příloze (viz příloha č. 1., 2. a 3.).

V případě podporovaných základních škol (viz příloha č. 1 a č. 3) téměř polovina z celkového sledovaného počtu dosahuje dlouhodobě špatných či dokonce zhoršujících se výsledků. Výsledky sponzorovaných dětí jsou obecně spíše horší ve srovnání s celkovým prospěchem daného ročníku. Horší výsledky dětí v programu Adopce na dálku® ukazují především na problém s motivací ke studiu. Z pozorování vyplývá, že zajištění studia formou sponzoringu často vede k upadání zájmu o školu a v některých případech dokonce k pocitu privilegovaného postavení v rámci školního kolektivu. Další příčinou špatného prospěchu je také podpora dětí v programu ze strany vedení škol i přes špatné výsledky. Finance směřované skrze program sponzoringu jsou často jediným stabilním příjmem školy a při větším počtu podporovaných dětí v dané škole se může jednat o zásadní část rozpočtu školy. Vedení škol proto v mnoha případech podporovaným dětem umožňuje postup do vyšších ročníků i přes jejich nedostatečné výsledky. Při závěrečných zkouškách se potom ukáže opravdová úroveň jejich znalostí.

Necelá polovina sledovaných základních škol potom vykazuje dlouhodobě stabilní či zlepšující se výsledky. Úroveň školy závisí na mnoha faktorech, z nichž některé již byly uvedeny v podkapitole 8.3 (viz např. vzdálenost docházky do školy).

Zásadním prvkem ovlivňujícím kvalitu škol je ovšem jejich management. Zakládání nových škol je v Africe dobrý byznys, který znamená slušný výdělek při zachování alespoň dostačující úrovně školy. Sami ředitelé nejsou často motivováni k zlepšování kvality výuky, jelikož dostatek nových žáků a studentů jim dává záruku stálého zaměstnání. Rozdíly mezi školami s kvalitním a nekvalitním managementem jsou pak výrazné.

Stejné problémy vyplývají z výsledků ze škol středních (viz příloha č. 2). Mnohem menší je ovšem podíl neúspěšných kandidátů v závěrečném čtvrtém (S4) ročníku, jelikož se většinou jedná o definitivní výsledky a pro mnohé studenty tím školní docházka končí. Opět je patrný rozdíl mezi podporovanými studenty a celkovou úrovní ročníku (potvrzuje se převaha horších výsledků).

V závěčné části přílohy (č. 3) jsou uvedeny výsledky z výzkumu uskutečněného v Ugandě v červnu/červenci 2011. Podrobně je uvedena struktura dětí a studentů základních a středních škol podle jednotlivých stupňů známkování (viz také podkapitola 8.5). Forma tabulek byla převzata z původních dokumentů a ponechána v nezměněné podobě tak, aby mohla být použita pro případnou další práci. Při bližším pohledu na jednotlivé školy můžeme zjistit, nakolik je zastoupení dětí sponzorovaných programem *Adopce na dálku*[®] v závěrečných ročnících zásadní pro celkový obraz prospěchu ročníku. V mnoha školách je zastoupení podporovaných dětí velmi malé a jejich případný úspěch nebo neúspěch při závěrečných zkouškách se zřetelně projeví na celkovém prospěchu programu na této škole. Proto je nutné brát ohled také na počty podporovaných dětí.

Zajištění (kvalitního) vzdělávání je prvořadý cíl myšlenky sponzoringu.¹⁵¹ Pro udržení úrovně vzdělání poskytované dětem v programu podpory je nutné zaměřit se právě na jejich potřeby. Dítě se špatnými výsledky ze základní školy má malou šanci dostat se na školu střední či pokračovat dále ve vyšším vzdělávání a prolomit kruh chudoby. S úrovní školy potom upadá i zájem o studium a snaha zajistit si lepší výchozí podmínky po ukončení školní docházky. Program sponzoringu tak, jak ho měl možnost autor práce poznat, se v základu zaměřuje na dvě oblasti – poskytnout vzdělání dětem a podporovat tím také rozvoj daných škol a komunit. V první řadě by nicméně mělo umožnit získání pokud možno kvalitního vzdělávání. Je tedy otázkou, zdali podporovat školy s dlouhodobě horším prospěchem ve snaze o jejich zkvalitnění či přecházet na školy s dobrými výsledky a podporovat potřebné právě zde.

¹⁵¹ Charita Česká republika. [online] (2011) *Adopce na dálku*[®]. [cit. 25/07/2011].

9. Závěr

Vlády rozvojových zemí se často zaměřují na rychlá řešení, která se v kolotoči stále se opakujících a prohlubujících problémů nemohou osvědčit. Vzdělávací politiky jsou mnohdy tlačeny důrazem na výsledky (jak bylo uvedeno na příkladě masového vzdělávání v Ugandě) a vzdělání je pak rozvíjeno na úkor jeho kvality. Úlohou rozvojových programů a aktivit vládních agentur vyspělých i rozvojových zemí, mezinárodních institucí i nevládních organizací by tak především měl být důraz právě na podporu a šíření kvalitního vzdělávání v souvislosti s oslovováním dále zmíněných napětí, které s sebou nese globalizující se společnost. Tyto programy, aktivity či projekty (mezinárodní spolupráce) potom musejí pracovat s poznatky získanými v dané kultuře a ve spolupráci s místními autoritami na základě konsenzu. Stává se příliš často, že hlavní rozhodovací procesy a politiky se vytvářejí primárně na základě zkušeností společností vyspělých zemí a bez zahrnutí specifik daného regionu přijímající země.

Nevládní organizace by potom měly doplňovat a podporovat formování kvalitního vzdělávání v rozvojových zemích. Tyto organizace, jež jsou ze své vlastní podstaty závislé na dobrovolnosti přispěvatelů, by měly podporovat především budování lidských kapacit v budoucnu schopných převzít plnou zodpovědnost za kvalitu vzdělávání. Dlouhodobá zkušenost autora práce a výzkum z prostředí vzdělávacích projektů nevládní organizace v Ugandě tuto domněnku potvrzuje. Možnosti nevládních organizací zabývajících se vzděláváním v Ugandě jsou poměrně široké. Vláda všeobecně podporuje podobné aktivity a snaží se tak také naplnit své závazky, ke kterým se otevřeně hlásí ve svých programových prohlášeních. Brzdou rychlejšího rozvoje směrem ke kvalitnímu vzdělávání je ovšem politická a administrativní odpovědnost byrokratického systému, jenž není v kontextu afrických zemí výjimkou.

Vzdělávání je viděno jako nepostradatelný prvek a nepopiratelný vklad k dosažení ideálů míru, svobody a společenské spravedlnosti. Není možné předpokládat zázračný účinek vzdělání jako jakéhosi všeléku otevírajícího dveře do světa naplněných dokonalých ideí, ale jako jeden z hlavních prostředků k podpoře hlubší a harmoničtější podoby lidského rozvoje, a tím také dopomoci ke snížení chudoby, sociálního vyloučení, ignorance, útisku a války.

Rozvojové země, se svojí kratší historií demokratického vývoje a začínající občanskou společností, jsou na této cestě vystavěni mnohem vyšším nárokům a větším hrozbám. Převážná část jejich společnosti zahrnuje děti a mladé lidi, kteří se jednou stanou motorem budoucího rozvoje své země. Zatímco vzdělávání se dnes v zemích vyspělých zúžilo spíše na pokračující proces získávání znalostí a odborností pro uspokojení budoucích materiálních potřeb, pro chudší společnosti znamená především dosahování osobnostního rozvoje a budování vztahů mezi jedinci, skupinami a národy, a díky tomu pak budování kultury míru, tolerance a uvědomělosti.

Nové století charakterizované hlavně procesem globalizace přináší nutná napětí, která ač nejsou nová, stala se zásadní pro problémy, kterým bude mezinárodní společenství a každý člověk zvláště čelit:¹⁵² napětí mezi globálním a lokálním – lidé se musí postupně stát světoobčany bez ztráty svých vlastních kořenů; napětí mezi univerzálním a individuálním – kultura je soustavně globalizována a není možné ignorovat přísliby a rizika tohoto procesu; napětí mezi tradicí a modernitou; napětí mezi krátkodobými a dlouhodobými rozhodnutími – veřejnost žádá rychlé odpovědi a řešení problémů, zatímco mnohé potíže vyžadují trpělivost a vyjednávání strategie reforem – to jsou přesně případy, kdy se jedná o vzdělávací politiky; napětí mezi potřebou konkurence a zájmem o rovnost příležitostí – klasický případ, kdy řešení jsou mnohdy známá a navržená, nicméně nikdy nedosáhnout možnosti obstát v čase (tlak na konkurenceschopnost mnohdy znamená ztrátu vlastního poslání); napětí

¹⁵² Delors, Jacques. [online] (1996) *Learning: The treasure within*. In: *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*. Str. 14 / 16. [cit. 27/07/2011].

mezi mimořádným rozvojem znalostí a schopností člověka vstřebat potřebné informace, napětí mezi duchovním a materiálním. Tato napětí jsou charakteristická pro současný vývoj modernity. „Vzhledem k tomu, že rozvoj je aplikovaná modernita, jsou všechny rozpory, které s sebou přináší, produkovány v rámci rozvoje jako dramaticky neřešená napětí.“¹⁵³ Právě vzdělávání pomáhá tato napětí překonat, a jelikož leží ve středu individuálního i komunitního rozvoje, jejím posláním je umožnit bez výjimky každému člověku rozvíjet a pochopit svůj vlastní potenciál a roli ve společnosti.

Záměrem práce nebyla vyčerpávající charakteristika problematiky vzdělávání v souvislosti s rozvojovými zeměmi, jelikož toto téma zahrnuje mnohem více otázek a sporných bodů, než jaké jsou možnosti této diplomové práce. Téma vzdělávání a rozvoje si zaslouhuje stálou pozornost a sledování budoucího vývoje, protože zastává pevné místo v širokém spektru rozvojové spolupráce. Hlavním cílem této práce bylo poskytnout vhled do problematiky vzdělávání a rozvoje a umožnit tak její další studování. Realizace výzkumu a možnost působení v Ugandě byly zásadní pro uchopení tematického rámce diplomové práce a tyto zkušenosti byly v práci plně využity.

Autor práce se na základě prostudování dostupné odborné literatury, množství statistických materiálů a v neposlední řadě vlastní zkušenosti ze vzdělávacích projektů v Africe domnívá, že význam vzdělávání ve vývoji rozvojových zemí a v rozvojových politikách vyspělého světa bude nadále růst a upevňovat své postavení, jakožto zásadní předpoklad ke snížení světové chudoby a efektivní investice do lidského kapitálu. Uvědomuje si ale také, že na této cestě bude potřeba nejen vývoj v zemích přijímajících pomoc, ale také v samotných dárcovských zemích, které tak mohou významným způsobem dopomoci ke vzniku vzdělané a uvědomělé společnosti napříč všemi regiony světa.

¹⁵³ Pieterse, Jan N. (2010). *Development Theory: Deconstruction/Reconstruction*. SAGE Publications. London. Str. 152.

10. Shrnutí

Vzdělávací projekty, které jsou součástí rozvojové spolupráce, se významněji rozvíjejí od konce studené války, kdy se obecné zaměření mezinárodní spolupráce odklonilo od politicky motivované pomoci více směrem k potřebám člověka. Otázkou zvyšování vzdělání ve světě a přístupu k němu se v rámci rozvojového diskurzu a praxe mezinárodního společenství zabývají na globální úrovni především Rozvojové cíle tisíciletí a iniciativa *Education for all*.

Role vzdělávání je zásadní pro všechny národy, nehledě na jejich geografické umístění či politickou kulturu. V kontextu rozvojových zemí se vzdělání ukazuje jako jeden z mála sektorů společnosti, který je v dlouhodobé perspektivě schopen umožnit celostní vývoj jedince i národa. Důležité je ovšem zohledňovat místní kulturu a tradici, která je již tak moderními vzdělávacími institucemi značně změněna a často potom plně potlačena. Rozvojové politiky států globálního Severu, mezinárodní agentury a instituce rozvoje i nevládní organizace často realizují své programy pomoci z prostředí, odkud vzešly a nerespektují tak podmínky charakteristické pro chudé země. Najít proto syntézu mezi požadavkem po vzdělané společnosti a zároveň zachování místního genia loci, by mělo být úkolem pro subjekty rozvojové spolupráce v 21. století.

Zvláště potřebným regionem je Subsaharská Afrika, která ve všeobecně přijímaných ukazatelích kvality a úrovně vzdělávání zaostává za všemi ostatními rozvojovými regiony. Modelovým příkladem rozvoje vzdělávacího systému je potom Uganda, kde byla zavedena politika masového vzdělávání. Převážně v kvantitativních aspektech dosahuje současná vzdělávací politika Ugandy v rámci Subsaharské Afriky dobrých výsledků. Tento pozitivní vývoj ovšem neznamená výraznou změnu v kvalitě poskytovaného vzdělání.

Zásadní rolí pro budoucí rozvoj vzdělávání v rozvojových zemích se tak ukazuje důraz na kvalitu vzdělávacích institucí a zajištění možností vzdělávání dále prohlubovat a uplatnit na trhu práce. Rozvojové programy a aktivity, zvláště pak poskytované Západními donory a organizacemi, by se měly zaměřit

především na posilování místních kapacit tak, aby ty pak v budoucnu byly schopné převzít plnou zodpovědnost za rozvoj vzdělávání založeného na kvalitě, celistvosti a respektu místních reálií.

Klíčová slova

Vzdělávání, vzdělání, Rozvojové cíle tisíciletí, tradiční vzdělávání, škola, primární vzdělávání, sekundární vzdělávání, Subsaharská Afrika, Uganda, Arcidiecézní charita Praha, Adopce na dálku®.

Summary

Educational projects that are part of the development cooperation are growing significantly since the end of the Cold War, when the general focus of international cooperation diverted from politically motivated assistance more towards the needs of man. Within the development discourse and practice of the international community, especially Millennium Development Goals and Education for All initiative are interested in the matter of increasing education around the world and promotion of access to the schools.

The role of education is crucial for all nations regardless of their geographical location or political culture. In the context of developing countries, education is shown as one of the few sectors of society that is able to produce holistic development of individuals and nations in a longer-term perspective. However, it is important to take into account local culture and tradition, which is already greatly modified by modern educational institutions, and often completely suppressed. Development policies of the North countries, international agencies, development institutions and NGOs often designed their aid programmes and projects in environment where they originated and do not respect characteristic conditions of poor countries. Finding a synthesis between requirement for an educated society, while preserving *genius loci*, should be the task for development agencies in the 21st century.

A region of Sub-Saharan Africa is particularly needed. In generally accepted indicators of quality and level of education, Sub-Saharan Africa lags behind all other developing regions. Good example of the progressive educational system is the case of Uganda, where the policy of mass education was introduced. Mostly in the quantitative aspects, Uganda is reaching good results among the others Sub-Saharan countries. But this positive development doesn't mean a significant change in the quality of education.

The emphasis on the quality education and providing training opportunities to further deepen gained skills and knowledge and ability to apply to the labor

market is a fundamental role for the future improvement of education in developing countries. Programmes and activities, especially provided by Western donors and organizations, should focus primarily on strengthening local capacities, so that they will be able to assume full responsibility for the evolvement of education based on quality, integrity and respecting local realities in the future.

Key words

Learning, education, Millennium Development Goals, traditional education, school, primary education, secondary education, Sub-Saharan Africa, Uganda, Archdiocese Caritas Prague, Child Sponsorship Programme.

11. Zdroje

Alexander, Robin. [online] (2008) *Education for All: The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Consortium for Research on Education Access, Transitions and Equity. Institute of Education. University of London. London. [cit. 05/04/2011].

Dostupné na:

http://www.dfid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/ImpAccess_RPC/PTA20.pdf.

Barry, Ulrika P. [online] (2000) *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments*. UNESCO. Paris. [cit. 29/03/2011].

Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>.

Better.World.net. [online] *Millennium Development Goals*. [cit. 16/04/2011].

Dostupné na: <http://www.betterworld.net/quotes/mdg-quotes.htm>.

Boffey, Daniel. [online] (30/7/2011) *Students given tips to stop gap year travel being 'a new colonialism'*. The Guardian. London. [cit. 30/07/2011].

Dostupné na:

<http://www.guardian.co.uk/education/2011/jul/30/gap-year-volunteers-demos?INTCMP=SRCH>.

BrainyQuote.com. [online] (2011) *Gregg Easterbrooke Quotes*. [cit. 30/06/2011].

Dostupné na:

<http://www.brainyquote.com/quotes/quotes/g/greggeaste287396.html>.

Capra, Fritjof. (2002) *Bod obratu: věda, společnost a nová kultura*. DharmaGaia a Maťa. Praha.

Clignet, Remi P.; Foster, Philip J. [online] (October 1964) *French and British Colonial Education in Africa*. Comparative Education Review. Vol. 8. No. 2. University of Chicago Press. Chicago. [cit. 15/05/2011]. Dostupné na:

<http://www.jstor.org/pss/1186438>.

Constitution of the republic of Uganda: Educational objectives XVIII/(iii). [online] (1995). [15/03/2011].

Dostupné na: http://www.ugandaembassy.com/Constitution_of_Uganda.pdf.

Cornwall, Andrea; Brock, Karen. [online] (2005) *Beyond Buzzwords: „Poverty Reduction“, „Participation“ and „Empowerment“ in Development Policy*. United Nations Research Institute for Social Development. United Nations. Geneva. [cit. 05/06/2011]. Dostupné na:

[http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FFA9A/\\$file/cornwall.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/F25D3D6D27E2A1ACC12570CB002FFA9A/$file/cornwall.pdf).

Djanie, Akua. (October 2010) *The Case for Pidgin English*. New African. No 499. IC Publications. London.

Electoral Commission Uganda. [online] (20/02/2010) *Presidential Election Declared Results*. The Electoral Commission. Kampala. [cit. 23/02/2011].
Dostupné na: <http://www.ec.or.ug/index.php>.

Eliade, Mircea; Culianu, Ioan P. (2001) *Slovník náboženství*. Argo. Praha.

European Union Election Observation Mission. [online] (2011) *Uganda – Final Report: General Elections 18 February 2011*. EuropeAid. European Commission. Brussels. [cit. 25/07/2011]. Dostupné na:
http://www.eueom.eu/files/pressreleases/english/eueom_uganda2011_final_report_en.pdf

Foster, Mick. [online] (2000) *New Approaches to Development Cooperation: What can we learn from experience with implementing Sector Wide Approaches?* ODI Working Paper. No: 140. Overseas Development Institute. London. [cit. 07/06/2011].
Dostupné na: <http://www.odi.org.uk/resources/download/1398.pdf>.

Foundation for Sustainable Development. [online] (2011) *Why grassroots development?* San Francisco. [cit. 25/07/2011].
Dostupné na: <http://www.fsdinternational.org/about/grassrootsdevelopment>.

Giri, K. A.; van Ufford P. Q. (2003) *Reconstituting development as a shared responsibility: Ethics, aesthetics and a creative shaping of human possibilities*. In: *A Moral Critique of Development: In Search of Global Responsibilities*. Routledge. London.

Gurria, Martin; Gershberg, Alec I. [online] (2004) *Costing the Education MDGs: A Review of the Leading Methodologies*. The World Bank. Fast Track Initiative Partnership. Washington. [cit. 20/06/2011]. Dostupné na:
http://commdev.org/files/1856_file_A5.pdf.

Hansen, Holger B.; Twaddle, Michael. [online] (1988) *Uganda Now: Between Decay & Development*. Villiers Publications. London. [cit. 28/07/2011].
Dostupné na: <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=89685680>.

Hobbs, Jeremy. [online] (2004) *Rigged Rules and Double Standards: Trade, Globalisation, and the Fight Against Poverty*. In: *The Role of Industrial Development in the Achievement of the Millennium Development Goals*:

Proceeding of the Industrial Development Forum and Associated Round Tables. UNIDO. Vienna. [cit. 06/06/2011]. Dostupné na: http://193.138.105.50/fileadmin/import/24717_complete_withCovers.pdf#page=218.

Chambers, Robert. (1983) *Rural Development: Putting the Last First*. Pearson Education Limited. Harlow. England.

Charita Česká republika. [online] (2011) *Adopce na dálku*[®]. Arcidiecézní charita Praha. Praha. [cit. 13/04/2011]. Dostupné na: <http://praha.charita.cz/rs/adopce-na-dalku/>.

Charita Česká republika. [online] (2011) *Podmínky a pravidla programu Adopce na dálku*[®]. Arcidiecézní charita Praha. Praha. [cit. 13/04/2011]. Dostupné na: <http://praha.charita.cz/rs/podminky-a-pravidla/>.

Informační centrum OSN v Praze. [online] (2011) *Oficiální seznam indikátorů MDGs*. Praha. [cit. 20/04/2011]. Dostupné na: <http://www.osn.cz/soubory/officiallist2008-cze.pdf>.

Jérôme-Forget, Monique. [online] (1997) *Investing in Human Capital*. Institute for Research on Public Policy. Montreal. [cit. 10/07/2011]. Dostupné na: <http://www.irpp.org/po/archive/jul97/forget.pdf>.

Jørgensen, Jan J. [online] (1981) *Uganda: A Modern History*. Croom Helm. London. [cit. 28/07/2011]. Dostupné na: <http://www.google.com/books?hl=cs&lr=&id=09MNAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=Uganda:+a+modern+history&ots=Td3uc1akFI&sig=03-MPaLx948d55Ey5J-wbZuQ0wM#v=onepage&q=213&f=false>.

Kasasira, Risdell. [online] (13/08/2010) *How We Bombed Kampala City*. Daily Monitor. Kampala. [cit. 02/02/2011]. Dostupné na: <http://www.monitor.co.ug/News/National/-/688334/975852/-/x3a9u5/-/index.html>.

Kasirye, Ibrahim. [online] (2009) *Determinants of learning achievement in Uganda*. Economic Policy Research Centre. Kampala. [cit. 28/04/2011]. Dostupné na: www.csae.ox.ac.uk/conferences/2009-EdiA/.../325-Kasirye.pdf.

Kwesiga, Jassy B.; Namisi, Harriet. [online] (2006) *Issues in Legislation for NGOs in Uganda*. In: *NGO Accountability: Politics, Principles & Innovations*. Earthscan. London. [cit. 10/03/2011]. Dostupné na: http://ebookey.org/NGO-Accountability-Politics-Principles-and-Innovations_107799.html.

L.J. [online] (21/02/2011) *The old man of Kampala*. The Economist. Kampala. [cit. 25/06/2011]. Dostupné na:
http://www.economist.com/blogs/baobab/2011/02/ugandas_election_results.

Lambert, Silvie. [online] (2004) *Teachers' Pay and Conditions: An assessment of recent trends in Africa*. UNESCO. Paris. [cit. 17/03/2011].
Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146656e.pdf>.

Maxwell, Simon. [online] (2003) *Heaven or Hubris: Reflections of the New ,New Poverty Agenda'*. Development Policy Review. West Sussex. No. 21 (1). [cit. 10/06/2011]. Dostupné na:
http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL_Images/Journal_Samples/DP R0950-6764~21~1~196%5C196.pdf.

Mboya, Mzobz. [online] (2009) *Annual Report 2009: Education and Training*. NEPAD. Johannesburg. [cit. 10/07/2011].
Dostupné na:
http://www.nepad.org/system/files/NEW_NEPAD_AR_LR_FINAL_ENGLISH.pdf.

Mead, Margaret. [online] (May 1943) *Our Education Emphases in Primitive Perspective*. The American Journal of Sociology. Vol. 48. No. 6. University of Chicago Press. Chicago. [cit. 29/04-2011].
Dostupné na: <http://www.jstor.org/pss/2770220>.

Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2008) *The Education and Sports Sector Annual Performance Report 2007/2008*. Education Planning Department. Kampala. Str. 40. [cit. 26/03/2011]. Dostupné na:
<http://www.education.go.ug/ESSAPR%20Copies/ESSAPR%202008%20as%20at%2022nd%20Oct%202008%20-%20For%20Uploading.pdf>.

Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2010) *The Education and Sports Annual Performance Report 2009/2010*. Ministry of Education and Sports. Kampala. [cit. 25/03/2011]. Dostupné na:
<http://www.education.go.ug/downloads/Final%20ESSAPR%20for%20Nov%2010%20ESR%20-%20Revised%20-%201.pdf>.

Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2011) *Mission Statement*. Ministry of Education and Sports. Kampala. [15/02/2011].
Dostupné na: <http://www.education.go.ug/home/about-the-ministry.html>.

Ministry of Education and Sports for the Republic of Uganda. [online] (2005) *The Education Sector: Annual Performance Report 2004/2005*. M & E Section. Education Planning Department. Kampala. [cit. 15/02/2011].
Dostupné na: <http://education.go.ug/ESSAPR%20Copies/ESAPR%202005.pdf>.

Ministry of Finance, Planning and Economic Development. [online] (2010) *Uganda National Report: for the implementation of the Programme of Action for the Least Developed Countries for the Decade 2001 – 2010*. Kampala. [cit. 20/03/2011]. Dostupné na:

https://www.un.org/wcm/webdav/site/ldc/shared/Uganda%20-%20EDPR%20-%20%20BPOA%20Final%20Report_%2029th%20%2001%202010.pdf.

Mugerwa, Yasiin. [online] (10/01/2011) *What awaits the next President?* Daily Monitor. Kampala. [cit. 28/03/2011]. Dostupné na:

<http://www.monitor.co.ug/SpecialReports/Elections/-/859108/1086390-/jnc00v/-/index.html>.

National Resistance Movement. [online] (2010) *Manifesto 2011-2016: Democracy and Good Governance*. NRM Secretariat. Kampala. [cit. 08/02/2011].

Dostupné na: <http://nrm.ug/manifesto/democracy-and-good-governance>.

NationMaster.com. [online] (2011) *Nobel prize laureates by country*. [cit. 07/07/2011]. Dostupné na:

http://www.nationmaster.com/graph/peo_nob_pri_lau-people-nobel-prize-laureates.

Njoroge, John; Imaka, Isaac. [online] (23/02/2010) *African Union observers criticise elections*. Daily Monitor. Kampala. [cit. 23/02/2011]. Dostupné na:

<http://www.monitor.co.ug/News/National/-/688334/1112952/-/c4m2m3z/-/index.html>.

Ngwane, Trevor. [online] (2002) *African NGOs critique of NEPAD*. Halifax Initiative. Ottawa. [cit. 10/07/2011].

Dostupné na: <http://www.halifaxinitiative.org/fr/node/191>.

O'Neill, Onora. [online] (2002) *A Question of Trust: Called to Account*. REITH Lectures 2002. BBC Radio. [cit. 20/07/2011].

Dostupné na: <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture3.shtml>.

Pieterse, Jan N. [online] (2010) *Development Theory: Deconstruction/Reconstruction*. SAGE Publications. London. [cit. 25/07/2011].

Dostupné na:

<http://ebookw.net/ebook/politics-sociology/60851-jan-nederveen-pieterse-development-theory2nd-edition-.html>.

Pritchett, Lant. [online] (2001) *Where Has All the Education Gone?* The World Bank Economic Review. Vol. 15. No. 3. The World Bank. Washington. [cit. 25/02/2011].

Dostupné na:

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UNPAN/UNPAN002390.pdf>.

Psacharopoulos, George; Patrinos, Harry A. [online] (2002) *Returns to Investment in Education*. Policy Research Working Paper. The World Bank. Washington. [cit. 03/06/2011]. Dostupné na:

<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/54766>

4-1099079934475/547667-1135281504040>Returns_Investment_Edu.pdf.

Putna, Michal. [online] (2009) *Rozvojové cíle tisíciletí a jejich plnění*. Masarykova Univerzita. Brno. [cit. 19/06/2011].

Dostupné na: http://is.muni.cz/th/99532/esf_m/.

Rahnema, Majid. (1997) *The Excluding Processes of the School System*. In: *Education As an Instrument of Cultural Defoliation: A Multi-Voice Report*. The Post-development Reader. Zed Books. London.

Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Department for International Development. London. [cit. 28/05/2011].

Dostupné na:

http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dfid.gov.uk/document_s/publications/global-education-dev-68.pdf.

San Suu Kyi, Aung. [online] (2002) In: *Learning to be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development*. UNESCO Asia and Pacific Bureau for Education. Bangkok. [cit. 20/02/2011].

Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001279/127914e.pdf>.

Sen, Amartya. (1999) *Development As Freedom*. Oxford University Press. Oxford.

Silverman, David. (2005) *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Ikar. Bratislava.

Stake, Robert E. (1995) *The art of case study research*. Sage Publications. London.

Stewart, Frances; O'Sullivan, Meghan. [online] (1998) *Democracy, Conflict and Development – Three Cases*. Queen Elizabeth House. University of Oxford. Oxford. [cit. 21/07/2011].

Dostupné na: <http://ideas.repec.org/p/qeh/qehwps/qehwps15.html>.

Tooley, James. [online] (2004) *Private education and education for all*. Economic Affairs. Vol. 24. No. 4. Blackwell Publishing. Oxford. [cit. 01/05/2011].

Dostupné na: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=633407.

TopUniversities.com. [online] (2011) *World University Rankings 2010*. [cit. 26/07/2011]. Dostupné na: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010>.

Torres, María R. [online] (2001) *What Happened at the World Education Forum?* Intitut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Bonn. [cit. 26/04/2011]. Dostupné na: http://www.dvv-international.de/index.php?article_id=473&clang=1.

Uganda Bureau of Statistics. [online] (2011) *Summary of Gross Domestic Product (GDP) at market prices 2000 – 2009*. National Accounts Statistics section. Kampala. [cit. 02/02/2011]. Dostupné na: <http://www.ubos.org/?st=pagerelations2&id=4&p=related%20pages%20:National%20Accounts%20>.

Unger, Deborah. [online] (2010) *Africa Education Watch: Good Governance Lessons for Primary Education*. Transparency International. Berlin. [cit. 02/05/2011].
Dostupné na: <http://www.polity.org.za/article/africa-education-watch-good-governance-lessons-for-primary-education-february-2010-2010-02-23>.

United Nations. [online] (2005) *Human Development Report 2005: International cooperation at a crossroads: aid, trade and security in an unequal world*. UNDP. New York. [cit. 23/06/2011].
Dostupné na: http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_complete.pdf.

United Nations. [online] (2009) *Human Development Report 2009: Overcoming barriers: Human mobility and development*. UNDP. New York. [cit. 11/03/2011].
Dostupné na: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/>.

United Nations. [online] (2010) *Human Development Report 2010: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. UNDP. New York. [cit. 11/03/2011].
Dostupné na: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/chapters/>.

United Nations. [online] (2010) *Global Report: UNAIDS on the Global AIDS Epidemic 2010*. UNAIDS. Geneva. [10/02/2011].
Dostupné na: <http://www.unaids.org/globalreport/>.

United Nations. [online] *Literacy rates of 15-24 years old, both sexes, percentage*. Department of Economic and Social Affairs. New York. [cit. 08/05/2011].

Dostupné na:
<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/SeriesDetail.aspx?srid=656&crd=800>.

United Nations. [online] *United Nations Millennium Declaration*. The Millennium Assembly of the United Nations. New York. [cit. 16/04/2011].
Dostupné na: <http://www.un.org/millennium/summit.htm>.

United Nations. [online] (2011) *Progress towards the Millennium Development Goals 1990 – 2005*. Department of Economic and Social Affairs. New York. [cit. 15/05/2011]. Dostupné na:
http://unstats.un.org/unsd/mdg/Resources/Attach/Products/Progress2005/goal_2.pdf.

United Nations. [online] (2011) *Proportion of pupils starting grade 1 who reach last grade of primary*. Department of Economic and Social Affairs. New York. [cit. 08/05/2011].
Dostupné na: <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Data.aspx>.

United Nations. [online] (2005) *The Millennium Development Goals Report 2005*. United Nations Department of Public Information. New York. [cit. 25/04/2011].
Dostupné na: <http://www.un.org/summit2005/MDGBook.pdf>.

United Nations. [online] (2008) *The Millennium Development Goals Report 2008*. United Nations Department of Economic and Public Affairs. New York. [cit. 25/05/2011]. Dostupné na:
<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Millennium%20Development%20Goals%20Report%202008.pdf>.

United Nations. [online] (2010) *The Millennium Development Goals Report 2010*. United Nations Department of Economic and Public Affairs. New York. [cit. 27/05/2011]. Dostupné na:
<http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20-low%20res%2020100615%20-.pdf>.

United Nations Millennium Declaration. [online] (2000) United Nations Statistical Division. Millennium Development Goals Indicators. United Nations. New York. [cit. 15/02/2011].
Dostupné na: <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>.

UPPC. [online] (29/08/2008) *The Education (Pre-Primary, Primary, Post-Primary) Act 2008*. The Uganda Gazette No. 44. Volume CI. Entebbe. [cit. 20/04/2011].
Dostupné na:
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Uganda/Uganda_EducationAct.pdf.

Williams, James H. (1997) *The Diffusion of the Modern School*. In: International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century. Pergamon. Oxford.

World Bank. [online] (2010) *Financing Higher Education in Africa*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington. [cit. 22/04/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Financing_higher_edu_Africa.pdf.

World Bank. [online] (2011) *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. The World Bank. Washington. [cit. 17/03/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf.

World Bank. [online] (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. A World Bank Report. The International Bank for Reconstruction and Development. Washington. [cit. 10/05/2011]. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf.

World Bank. [online] (2010) *World Development Indicators 2010*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington. [cit. 13/03/2011]. Dostupné na: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators/wdi-2010>.

World Bank. [online] (2001) *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*. Oxford University Press. New York. [cit. 12/06/2011]. Dostupné na: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/0,,contentMDK:20195989~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:336992~isCURL:Y,00.html>.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Prospěch studentů P7 ročníků vybraných základních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2008 – 2010 v Ugandě.

Příloha č. 2: Prospěch studentů S4 ročníků vybraných středních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2009 – 2010 v Ugandě.

Příloha č. 3: Prospěch studentů P7 a S4 ročníků vybraných základních a středních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2008 – 2010 v Ugandě.

Příloha č. 4: Vybrané ukazatele rozvoje Afriky v roce 2005.

Příloha č. 1: Prospěch studentů P7 ročníků vybraných základních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2008 – 2010 v Ugandě.

Prospěch studentů P7 ročníků vybraných základních škol v Ugandě												
školní rok	2008				2009				2010			
jméno školy	% 1. a 2. stupeň		% neúspěšných studentů		% 1. a 2. stupeň		% neúspěšných studentů		% 1. a 2. stupeň		% neúspěšných studentů	
	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
Gulama	0	21	0	25	0	31	56	28	0	39	67	24
Kidokolo UMEA	0	4	20	35	0	6	67	36	0	42	100	16
Busagazi ¹⁵⁴	10	6	33	26	0	0	71	60	6	6	35	18
Namaliri	0	29	0	20	60	56	0	5	40	56	20	10
Kabimbiri RC	63	72	0	0	67	52	11	3	0	68	0	3
St. Mary's Ntunda	0	4	40	35	0	22	50	19	0	13	40	13
St. Kizito Lutengo	57	24	0	11	60	69	0	0	83	52	0	2
Kirugu RC	0	14	0	9	0	14	33	11	0	18	0	23
Brain Trust	33	33	1	3	60	59	0	3	17	35	8	16
Lugasa Parents	43	52	0	0	68	78	0	0	88	78	0	2
Jack Standard	0	16	0	29	100	41	0	12	67	50	0	0
Kituntu Orphanage	17	17	17	25	17	33	25	11	50	55	25	5
St. Henry's	0	30	100	10	0	17	71	27	45	49	9	2
Victoria Wing	33	20	17	10	27	27	18	18	50	29	0	7
Springs Care	0	19	0	25	44	34	11	17	33	45	33	9
Maranatha	60	63	0	0	38	40	15	14	77	73	3	2
St. Anthony's	33	42	0	2	40	55	33	6	100	67	0	2
Lweru UMEA	14	6	43	29	0	14	67	39	20	16	40	35
Buikwe Muslim	0	53	0	0	0	26	0	21	0	8	50	47
Buikwe Self Help	100	41	0	4	40	40	20	16	33	70	0	9

Tabulka představuje seznam vybraných základních škol v Ugandě, ve kterých působí program sponzoringu Arcidiecézní charity Praha, ve školních letech 2008, 2009 a 2010 (sběr dat byl prováděn v letech 2009, 2010 a 2011). Označení „S“ značí procentuální podíl sponzorovaných dětí v závěrečném ročníku školy, „T“ potom celkový počet dětí ve třídě. Červeně jsou potom vyznačeny školy, kde sponzorované děti mají dlouhodobě špatné či zhoršující se výsledky. Zeleně jsou vyznačeny školy, kde podporované děti mají stabilní či zlepšující se výsledky.

¹⁵⁴ Busagazi Community.

Příloha č. 2: Prospěch studentů S4 ročníků vybraných středních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2009 – 2010 v Ugandě.

Prospěch studentů S4 ročníků vybraných středních škol v Ugandě								
školní rok	2009				2010			
jméno školy	% 1. a 2. stupeň		% neúspěšných kandidátů		% 1. a 2. stupeň		% neúspěšných kandidátů	
	S	T	S	T	S	T	S	T
Victoria View	33	48	0	0	0	13	0	0
Busagazi ¹⁵⁵	0	16	25	7	0	40	0	0
St. Andrew Kaggwa	43	44	0	0	83	48	0	0
Springfield College	0	9	0	0	25	17	0	1
St. Lwanga ¹⁵⁶	15	21	7	5	18	21	3	1
Royal Voc.	0	18	0	0	0	11	0	0
Trust Academy	0	18	0	0	0	4	0	0
Kizigo	9	8	0	0	6	4	0	6
Cardinal Nsubuga	50	33	0	0	50	35	0	0
Buikwe High School	0	25	0	4	0	11	0	0

Tabulka představuje seznam vybraných středních škol v Ugandě, ve kterých působí program sponzoringu Arcidiecézní charity Praha, ve školních letech 2009 a 2010 (sběr dat byl prováděn v letech 2010 a 2011).

¹⁵⁵ Busagazi Progressive.

¹⁵⁶ St. Lwanga Voc. & Senior Secondary School Malongwe.

Příloha č. 3: Prospěch studentů P7 a S4 ročníků vybraných základních a středních škol podporovaných programem Adopce na dálku® Arcidiecézní charity Praha v letech 2008 – 2010 v Ugandě.

Základní školy (PS)

Gulama PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	87	1	33	18	9	21	5	39%	24%
UCDT	6	0	0	0	2	4	0	0%	67%

Kidokolo UMEA PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	57	0	24	19	4	9	1	42%	16%
UCDT	2	0	0	0	0	2	0	0%	100%

Busagazi Community PS¹⁵⁷

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	33	0	2	11	14	6	?	6%	18%
UCDT	17	0	1	3	7	6	?	6%	35%

Namaliri PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	39	1	21	7	4	4	2	56%	10%
UCDT	5	0	2	0	2	1	0	40%	20%

¹⁵⁷ Informace o počtu žáků, kteří se nedostavili na závěrečné zkoušky, nebylo možné ověřit.

Kabimbiri RC PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	37	1	24	7	3	1	1	68%	3%
UCDT	2	0	0	2	0	0	0	0%	0%

St. Mary's Ntunda PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	30	0	4	11	8	4	3	13%	13%
UCDT	5	0	0	2	1	2	0	0%	40%

St. Kizito Lutengo PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	42	0	22	17	2	1	0	52%	2%
UCDT	6	0	5	0	1	0	0	83%	0%

Kirugu RC PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	40	0	7	16	5	9	3	18%	23%
UCDT	3	0	0	2	1	0	0	0%	0%

Brain Trust PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	40	1	13	19	4	3	0	35%	16%
UCDT	12	0	2	6	3	1	0	17%	8%

Lugasa Parents PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	58	5	39	6	4	1	3	78%	2%
UCDT	8	0	7	1	0	0	0	88%	0%

Jack Standard PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	26	0	13	12	1	0	0	50%	0%
UCDT	3	0	2	1	0	0	0	67%	0%

Kituntu Orphanage PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	22	0	12	3	2	1	4	55%	5%
UCDT	4	0	2	0	1	1	0	50%	25%

St. Henry's PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	41	0	20	12	6	1	2	49%	2%
UCDT	11	0	5	3	2	1	0	45%	9%

Victoria Wing PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	14	0	4	6	38	1	0	29%	7%
UCDT	6	0	3	2	1	0	0	50%	0%

Springs Care PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	22	0	10	7	3	2	0	45%	9%
UCDT	3	0	1	0	1	1	0	33%	33%

Maranatha PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	56	0	41	9	4	1	1	73%	2%
UCDT	30	0	23	4	2	1	0	77%	3%

St. Anthony's PS, Nyenga

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	60	1	39	15	3	1	1	67%	2%
UCDT	3	0	3	0	0	0	0	100%	0%

Lweru UMEA

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	68	0	11	20	11	24	2	16%	35%
UCDT	5	0	1	2	0	2	0	20%	40%

Buikwe Muslim, PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	38	1	2	8	6	18	3	8%	47%
UCDT	6	0	0	2	1	3	0	0%	50%

Buikwe Self Help, PS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	53	0	36	9	3	5	0	70%	9%
UCDT	3	0	1	2	0	0	0	33%	0%

Střední školy (SS; SSS)

Victoria View SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	39	2	3	13	21	0	0	13%	0%
UCDT	3	0	0	1	2	0	0	0%	0%

Buikwe High School

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	63	2	5	17	37	0	2	11%	0%
UCDT	6	0	0	0	6	0	0	0%	0%

Cardinal Nsubuga SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	84	11	18	36	18	0	1	35%	0%
UCDT	4	1	1	1	1	0	0	50%	0%

Kizigo SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	50	0	2	12	32	3	1	4%	6%
UCDT	16	0	1	5	10	0	0	6%	0%

Buwooya Trust Academy SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	27	0	1	10	15	0	1	4%	0%
UCDT	5	0	0	0	5	0	0	0%	0%

Royal Voc. SSS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	9	0	1	4	4	0	0	11%	0%
UCDT	1	0	0	0	1	0	0	0%	0%

St. Lwanga Voc. & Senior Secondary School Malongwe

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	85	2	16	27	38	1	1	21%	1%
UCDT	38	0	7	12	17	1	1	18%	3%

Springfield College SS

Number of students in P7 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	70	2	10	18	34	1	5	17%	1%
UCDT	8	0	2	2	3	0	1	25%	0%

St. Andrew Kaggwa SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	25	3	9	8	5	0	0	48%	0%
UCDT	6	2	3	1	0	0	0	83%	0%

Busagazi Progressive SS

Number of students in S4 according their performance in 2010									
		1 st div.	2 nd div.	3 rd div.	4 th div.	failed	X	% in 1 st and 2 nd div.	% of failed
Total	10	0	4	4	2	0	0	40%	0%
UCDT	3	0	0	1	2	0	0	0%	0%

Příloha č. 4: Vybrané ukazatele rozvoje Afriky v roce 2005.¹⁵⁸

Integrace

- Subsaharská Afrika, s 11% světové populace, produkuje pouze 1% světového HDP.
- Podíl Afriky na světovém obchodu klesl z 6% v roce 1980 na méně než 2% v roce 2002.
- Téměř polovina všech financí, poslaných do Afriky formou pomoci, se vrátila do vyspělých zemí na splácení dluhů (tzn. z každého dolaru pomoci zaslaného do Afriky se necelých 50 centů vrátí zpět do vyspělých zemí).

Neadekvátní růst

- Výše HDP na jednoho Afričana se snížila o 13% v porovnání s rokem 1981.
- Subsaharská Afrika potřebuje dosáhnout a udržet meziročního tempa růstu příjmu na jednoho obyvatele 5% k dosažení cíle MDG o snížení počtu lidí žijících v chudobě. Od roku 2000 bylo tempo růstu 1,6%.

Nerovnost

- Počet lidí žijících v extrémní chudobě se zdvojnásobil ze 164 milionů v roce 1981 na 314 milionů dnes. Předpokládá se další růst na 404 milionů do roku 2015.
- Přibližně 34% obyvatelstva v Subsaharské Africe je podvyživené – téměř dvojnásobek zbytku zemí s nízkým příjmem a hlad je zde příčinou úmrtí více lidí než způsobí všechny infekční nemoci.
- Průměrná délka života v Africe je pouze 46 let ve srovnání 63 lety v Jižní Asii a 69 lety v Jihovýchodní Asii.

Nedostatečný lidský kapitál

- Dítě v Africe navštěvuje průměrně 7,8 let školu (primární, sekundární a terciární vzdělávání) na rozdíl od světového průměru 10,5 let a průměru 9,9 let v ostatních zemích s nízkým příjmem.
- Míra zápisu do předškolní výuky je v Africe nejnižší s 5,6% ve srovnání s celosvětovým průměrem 48,6% a průměrem 34,3% v ostatních zemích s nízkým příjmem.
- V Subsaharské Africe je více jak 25 milionů lidí nakaženo virem HIV z celosvětových 38 milionů. Méně než 4% potřebujících antiretrovirální léčbu se dostává péče.
- Každý rok téměř 1 milion dětí v Africe ztratí kvůli HIV/AIDS svého učitele.
- Kolem 150 000 dětí v Africe každý rok zemře na malárii (tj. více jak 17 dětí každou hodinu).
- Negramotnost v Africe byla 35% v roce 2003.

Nestabilita a nejistota

- 20 ze 45 zemí Subsaharské Afriky bylo v roce 2000 přímo zapojeno do ozbrojeného konfliktu (2004).
- Nejméně 19 afrických zemí bylo zapojeno do vnitřního ozbrojeného konfliktu (2004).
- Je odhadováno, že v roce 2000 bylo v Africe kolem 14 milionů lidí vykořeněných ze svých domovů v důsledku válečného konfliktu.

¹⁵⁸ Robertson, Susan; Novelli, Mario; Dale Roger [et al.]. [online] (2007) *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Str. 174 - 176 [cit. 28/05/2011].

*„Nemusíme dělat víc, než můžeme. Musíme ale docílit svého maxima
v čemkoliv dobrém.“*

(Oto Mádr)